



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Lærernes arbeid med elevenes motivasjon i kroppsøving

En kvalitativ studie om hvordan lærere arbeider med elevenes motivasjon i kroppsøvingsundervisningen

Andreas Skaugen Werven

Masteroppgave i kroppsøvingsdidaktikk LER-3906 Mai 2024

Sammendrag

Hensikten med forskningsprosjektet har vært å skaffe et innblikk i hvordan seks ulike kroppsøvingslærere arbeider med elevenes motivasjon i kroppsøvingsundervisningen.

For å samle inn data har forskningsprosjektet hatt en kvalitativ tilnærming og det har blitt gjennomført seks semi-strukturerte intervju. Dataene som intervjuene genererte ble analysert ved bruk av tematisk analyse. Videre har dataene blitt omgjort til tre ulike hovedfunn som er tolket og diskutert. I diskusjonen har det blitt anvendt ulike teorier som tar for seg motivasjon som har vært med på å belyse funnene som ble gjort.

Et av funnene som er fremtredende i forskningsprosjektet viser betydningen av en god lærer-elev relasjon. Et annet sentralt funn tar for seg hvordan lærere arbeider for å kunne oppfatte om elevene er motiverte for kroppsøvingsundervisningen. Et tredje sentralt funn er om kjønn er en faktor som gjør at lærere arbeider på ulike måter.

Funnene er samlet av seks ulike lærere som fremmer sine erfaringer i kroppsøvingsundervisningen. Det viser at det ikke er en fasit på hvordan lærere motiverer elevene i kroppsøvingsundervisningen. Oppgaven gir et innblikk i hvordan en kroppsøvingslærer kan arbeide med motivasjonen til elevene i undervisningen.

Nøkkelord: motivasjon, relasjoner og kroppsøving

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en krevende, men givende prosess. Temaet elevenes motivasjon har vært et tema som har vekket min interesse helt fra starten av studiene. Å kunne skrive en masteroppgave om et tema som jeg finner interessant har hjulpet meg med å holde egen motivasjon oppe gjennom hele prosessen.

Jeg vil takke min veileder Cecilie Harr Moen som har vært en viktig støttespiller for meg gjennom hele prosjektet. Vi har hatt mange gode faglige diskusjoner og ikke faglige samtaler som også har vært til stor hjelp.

Jeg vil også takke informantene som stilte opp til intervjuene. Jeg er klar over hvor tidkrevende det kan være å være lærer og er derfor svært takknemlig for at dere tok dere tid i en travel hverdag til å gjennomføre intervjuene.

Til slutt vil jeg takke kjæreste, familie, venner og medstudenter for støtten og som har hatt troa på meg. Det skal rettes en spesiell takk til alle medstudentene i kroppsøving for et godt samhold.

Tromsø, 15. 05. 2024

Andreas Werven

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn.....	1
1.2	Problemstilling.....	2
1.3	Tidligere forskning.....	2
1.4	Styringsdokumenter.....	3
2	Teori.....	4
2.1	Indre- og ytre motivasjon.....	4
2.2	Selvbestemmelsesteorien.....	5
2.2.1	Cognitive evaluation theory (CET).....	6
2.3	Mestringsforventninger.....	7
2.4	Flytsonemodellen.....	9
2.5	Relasjoner i skolen.....	10
2.5.1	Relasjonsbygging fra et lærerperspektiv.....	11
2.5.2	Det jevnaldrende fellesskapet.....	13
2.6	Kjønn i kroppsøving.....	13
3	Metode.....	14
3.1	Vitenskapsteori.....	15
3.2	Kvalitativt design.....	15
3.3	Intervju som metode.....	16
3.4	Utvalg.....	18
3.5	Gjennomføring av intervju.....	20
3.6	Kvalitetssikring av prosjektet.....	22
3.6.1	Validitet.....	22
3.6.2	Reliabilitet.....	23
3.6.3	Å forske i egen kultur.....	24
3.7	Etiske overveielser.....	24

3.8	Transkribering og analyse	25
3.9	Utfordringer knyttet til datamaterialet.....	27
4	Resultater og diskusjon	28
4.1	Lærernes syn på motivasjonsbegrepet.....	28
4.1.1	Hvordan vil du beskrive begrepet motivasjon?.....	29
4.1.2	Lett å se om elevene er motiverte.....	30
4.1.3	Belønninger for å øke motivasjonen til elevene.....	31
4.1.4	Faglig sterke elever trenger ikke å motiveres.....	32
4.1.5	Oppsummerende diskusjon	34
4.2	Relasjoner i kroppsøvningsundervisningen	37
4.2.1	Relasjoner for å kunne tilpasse undervisningen.....	37
4.2.2	Relasjoner gjør at en vet hva en kan forvente	38
4.2.3	Arbeidet med umotiverte elever	39
4.2.4	Elev-elev relasjoner påvirker motivasjonen til enkelteleven	41
4.2.5	Oppsummerende diskusjon	42
4.3	Kjønn og motivasjon i faget	46
4.3.1	Kjønn eller interesser?.....	46
4.3.2	Fra småtrinnet til mellomtrinnet.....	47
4.3.3	Utviklingen samfunnet påvirker faget.....	48
4.3.4	Oppsummerende diskusjon	48
5	Avslutning	52
5.1	Styrker og svakheter ved oppgaven	54
5.2	Veien videre	55
	Referanseliste	57
	Vedlegg 1 Intervjuguide.....	60
	Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	62
	Vedlegg 3 Godkjenning fra Sikt.....	65

Figurliste

Figur 1 Flytsonmodellen (Csikszentmihalyi, 2005, s. 88).....	10
--	----

1 Innledning

I innledningen til denne masteroppgaven skal du som leser få et innblikk i bakgrunnen for oppgaven, problemstillingen, tidligere forskning og hvilke styringsdokumenter som kan være med på å aktualisere valget av tema for oppgaven. Det vil komme frem hvorfor elevenes motivasjon kroppsøvingsundervisningen er et tema som jeg finner interessant å utforske nærmere.

1.1 Bakgrunn

En del av bakgrunnen for denne masteroppgaven er mine egne erfaringer i faget som elev og lærerstudent. Når jeg tenker tilbake på kroppsøvingsundervisningen på barneskolen husker jeg det som at jeg og mine klassekamerater trivdes svært godt. Som lærerstudent har jeg begynt å se faget med nye øyne. Jeg har fått en økende opplevelse av at en økende andel av elevene ikke trives like godt som meg og mine klassekamerater når vi gikk på barneskolen. Denne mistrivselen hos dagens elever ettersom elevene blir eldre, dette merkes allerede på mellomtrinnet. Dette er noe jeg har erfart gjennom praksis og gjennom undervisning som vikar. En tanke som har slått meg er hvorfor elevene liker faget i stor grad fra de er små, men etter hvert begynner elevene å mistrives i større grad ettersom de blir eldre. Er det en naturlig del av faget at trivselen og motivasjonen for faget daler? Jeg knytter trivsel og motivasjon tett sammen, fordi hvordan skal en være motivert når en ikke trives i undervisningen? Det har derfor vekket en interesse hos meg rundt temaet motivasjon og hvordan lærerne ute i skolen i dag arbeider og oppfatter elevenes motivasjon.

For meg personlig henger trivsel og motivasjon tett sammen. Det er utfordrende å kunne være motivert for en undervisning en ikke trives å være en del av. Når jeg legger frem at det er en økende mistrivsel som jeg refererer til er forskning som har vært en del av pensum i undervisningen i ulike kroppsøvingsemner på UIT. Undervisningen på UIT har vært med på å forme mitt syn på kroppsøvingsundervisning og til en viss grad vært med å påvirke tematikken i dette forskningsprosjektet. Undervisningen har vært med på å se med nye øyne på kroppsøvingsfaget og tematikken motivasjonen til elevene har blitt en viktig faktor som jeg tenker på i stor grad når det kommer til kroppsøvingsundervisning. Jeg ønsker at dette prosjektet kan være med på å få et innblikk i hvordan ulike kroppsøvlingslærere på barneskolen motiverer elevene i kroppsøvingsundervisningen.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen til et forskningsprosjekt er en spissing av temaet i forskningsprosjektet. Å formulere en god og presis problemstilling kan være krevende og ta tid. Underveis i prosjektet kan det være greit å ha en tentativ problemstilling som utvikles underveis i prosjektet (Sæle og Hallås, 2020, s. 344). I dette prosjektet har det vært ulike tentative problemstillinger. Problemstillingen som er utformet og som skal besvares i dette prosjektet er “Hvordan arbeider kroppsøvlingslærere for å få elevene motivert til kroppsøvlingsundervisning?”

1.3 Tidligere forskning

Den tidligere forskningen som blir lagt frem som bakgrunn i denne oppgaven er en samling av ulike forskning som har blitt presentert for meg i løpet av studiet som har gjort at tematikken i dette prosjektet har vekket interesse hos meg som student, ettersom elevens motivasjon er et tema som har blitt forsket på av mange og gjennom flere tiår er det mange ulike forskningsprosjekter som er tilgjengelige og som kan anvendes som tidligere forskning for dette prosjektet. Jeg har valgt å bruke forskning som jeg har kjennskap til fra før, samt at jeg har funnet noe annen forskning som vil bli presentert i dette delkapittelet.

Kjersti Mordal Moen, Knut Westlie, Lars Bjørke og Vidar Hammer Brattli har skrevet rapporten *Når ambisjon møter tradisjon* fra 2018 skrevet av baserer seg på hvordan de faglige ambisjonene til faget og hvordan kan kollidere med hvordan faget fremstår i praksis. Sentrale dokumenter for denne rapporten er opplæringsloven (1998) og læreplanens overordnende del fra LK 06 (UD, 2006). I rapporten er det 3226 elever, 139 lærer og 46 skoleledere som har deltatt for å samle inn data. Dataene ble samlet inn i en kvantitativ tilnærming ved bruk av spørreskjemaer. Rapporten konkluderer med at kroppsøving er et fag der elevene stort sett trives godt og da spesielt guttene. Undervisningen preges av ulike former for ballspill, mens aktiviteter som dans og friluftslivet er i mindre grad representert. En form for konklusjon på rapporten er at faget i stor grad holder seg tradisjonelt.

Et av funnene som blir representert i denne rapporten viser til hvordan elevene trives i kroppsøvlingsfaget og hvordan trivselen synker i takt med at elevene blir eldre. I mine øyne henger motivasjon og trivsel tett sammen. Det er utfordrende å være topp motivert hvis en ikke trives i undervisningen, derfor er denne rapporten interessant når det kommer til tematikken i dette masterprosjektet. Denne rapporten er basert på 5. - 10. trinn, mens dette masterprosjektet baserer seg på 1. - 7. trinn det er elementer som kan overføres fra rapporten til masterprosjektet selv om det er til dels ulike aldersgrupper som det baserer seg på.

Savfenbom, Haugen og Bulie (2015) har gitt ut en forskningsartikkel so heter *Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?* I forskningsartikkelen forskes det på elevers holdninger og opplevelser knyttet til kroppsøvfingsfaget. I artikkelen konkluderes det med at elevenes holdninger i faget endrer seg etter som elevene blir eldre. Elevenes holdninger blir gradvis negative. Det viser seg at også det er en forskjell på kjønnene ifølge forskningen som er gjort i artikkelen. Det legges også frem at elever som bedriver en eller annen form for idrett på fritiden får et større utbytte av kroppsøvfingsundervisningen enn elever som ikke holder på med noen form for idrett på fritiden.

En av artikkelen som ble aktuell for denne oppgaven er fagartikkelen *Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring* (2015). Gjennom søk på google Scholar pekte denne artikkelen seg ut som interessant og etter å ha lest gjennom artikkelen anså jeg den som givende med tanke på dette forskningsprosjektet. Denne artikkelen er skrevet av Roger Andre Federici og Einar M. Skaalvik og ble originalt publisert i 2013 i *Bedre skole* som er en faglig-pedagogisk tidsskrift for lærere. Fagartikkelen sitt formål er å se på forskning som er gjort på to ulike områder. Det ene området er hvordan elevene opplever sosial støtte fra læreren sin og det andre området er elevens følelse av tilhørighet til skolemiljøet. I fagartikkelen til Federici og Skaalvik (2015) kommer de frem til at lærer-elev relasjonen har en stor betydning for elevens motivasjon, innsats og velbefinnende i skolen. Viktige temaer som blir tatt opp i fagartikkelen er tilhørighet, sosial støtte, variasjon i alder og skolens målstruktur.

1.4 Styringsdokumenter

For å aktualisere oppgavens tema og problemstilling kan det være nyttig å fremstille ulike styringsdokumenter som er relevante for forskningsprosjektet. Dette delkapittelet vil ta for seg opplæringslova (1998), læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020), samt overordnet del av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette vil være med på å skaffe et overblikk i retningslinjer og lover som er med på å sette rammer for undervisningen.

Opplæringslova (1998) danner et juridisk grunnlag for opplæringa i den norske skolen. Opplæringslova har en egen del som kun tar for seg grunnskolen, der det blir gått gjennom formål, tilpassaopplæring og grunnskolens virkeområde. Alle elever har ifølge opplæringslova § 1-3. har alle elever krav på tilpasset opplæring etter elevenes evner og forutsetninger. Det vil kunne være nyttig å ha et innblikk over gjellende regelverk for grunnskolen ettersom det er med på å påvirke læreres og elevenes skolehverdag.

Læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020: 2) for kroppsøving tar for seg noen sentrale begreper for dette forskningsprosjektet. I fagets relevans og sentrale verdier står det at faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter endt skolegang.

I den overordnede delen av læreplanen står det i paragraf 3.2 at en god klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft. For å kunne skape motivasjon og læringsglede trengs et bredt repertoar av læringsaktiviteter og- resurser innenfor forutsigbare rammer (Kunnskapsdepartementet, 2020). “Skolens forventninger til enkeltelevers innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor viktig at skolen møter eleven med ambisiøse, realistiske forventninger og at læreren utviser profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring” (Kunnskapsdepartementet, 2020). Paragraf 3.2 i overordnet del av læreplanen tar også for seg tilpasset opplæring. Skolen skal tilpasse opplæringen slik at hver enkelt elev får så godt læringsutbytte av den ordinære opplæringen som mulig. Den tilpassede opplæringen kan varieres gjennom ulike metoder, aktiviteter, bruk av resurser og varierende læringsmiljøer. Læreren er selv ansvarlig for å tilpasse opplæringen for klassen og hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2020).

2 Teori

I teori kapittelet er det en gjennomgang av ulike motivasjonsteorier som tar for seg elevs motivasjon. Teorien som blir presenter i dette kapittelet skal anvendes og drøftes opp mot funnene som blir presentert i resultat delen av oppgaven. Motivasjonsteoriene som blir presenter i dette kapittelet er ulike teorier som egner seg godt til å forklare hvordan elevenes motivasjon kan bli påvirket i kroppsøvingsundervisningen. En del av dette kapittelet omhandler også teori knyttet til lærerens relasjonsarbeid. Dette er også teori som vil bli drøftet i diskusjonskapittelet senere i oppgaven. Det vil også komme frem betraktninger på kjønn noe som bli anvendt i diskusjon kapitelet senere i oppgaven.

2.1 Indre- og ytre motivasjon

Ryan og Deci (2000) legger frem at individer kan bli motivert av å utføre selve aktiviteten, i andre tilfeller trenger individet en form for goder for å utføre aktiviteten. Deci og Ryan (1985) beskriver indre motivasjon som et behov for kompetanse og selvbestemmelse. Indre motivasjon er en viktig del av individet og er det som gir individet energi og lysten til å gjennomføre handlinger eller aktiviteter. Indre motivasjon er det som får individet til å jakte

etter kompetanse og selvbestemmelse for å søke etter nye utfordringer. Individet søker utfordringer som vekker interesse og som krever bruken av kreativitet og evner. Individuer med indre motivasjon søker ofte etter oppgaver eller utfordringer der individet kan benytte sine ferdigheter og sin kompetanse. Ut ifra individets ferdighetsnivå vil ikke utfordringene være for enkle eller for krevende (s. 30 - 33). Deci og Ryan (1985) påpeker også at individer som føler på en indre motivasjon føler glede og spenning når de utfører den gitte handlingen (s. 34).

Ytre motivasjon blir av Deci og Ryan (1985) beskrevet som at individet blir påvirket eller kontrollert til å utføre en handling eller en aktivitet gjennom en ytrepåvirkning. De trekker frem at et individ kan være nervøst eller redd for å utføre en aktivitet, men utfører den fordi de får en belønning for det. Det kan også være at adferden til et individ blir påvirket av tidsfrister eller lignende og kjenner på et press på å utføre oppgaven, dette kategoriserer de som ytre motivasjon. Deci og Ryan (1985) beskriver også at i handlinger med belønning er det ikke alltid er like enkelt å måle om individet som gjennomfører handlingen liker handlingen eller belønningen av handlingen (30 – 34).

2.2 Selvbestemmelsesteorien

Motivasjonsteorier ifølge Deci og Ryan (1985) handler om å kunne forutse individers natur og hvordan ulike faktorer påvirker individet til å gjennomføre en handling (s. 3).

selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) baserer seg på at individets motivasjon påvirkes av behovene til et individ (Deci og Ryan, 1985, s. 26). Et av disse behovene er behovet for kompetanse. Deci og Ryan (1985) viser til behovet for å kunne gå og snakke. Dette er et behov individet har når det er veldig ungt og som brukes som eksempel på behov som er drevet av indre motivasjon hos individet (s. 26 – 27). Deci og Ryan (1985) beskriver behovet for kompetanse gjør at individet utforsker ulike utfordringer og jobber for å mestre utfordringene ut ifra egnene ferdigheter (s. 28). Et annet behov som et individ har ifølge Deci og Ryan (1985) er behovet for selvbestemmelse. Individet er nødt til å være fritt fra press og kunne gjøre frie valg for at en indre motivasjon skal kunne blomstre fult ut (s. 29 - 30). Det tredje behovet et individ har er behovet for tilhørighet. Ryan og Deci (2000) legger frem at den indre motivasjonen blir påvirket av hvordan andre individer forholder seg til deg når du utfører en oppgave. Ryan og Deci (2000) viser til et eksempel der elevene arbeider med en interessant oppgave, men læreren er ignorerende og lite omsorgsfull vil det påvirke den indre motivasjonen til eleven negativt.

Selvbestemmelsesteorien som Deci og Ryan (1985) utviklet baserer seg på at individer kjenner en indre motivasjon gjennom det å kunne påvirke seg selv og miljøet rundt en. Individet handler ut ifra et aktivt valg isteden for å måtte forholde seg til et tvunget valg eller andre former for press utenifra. Valgene som blir gjort handler ofte i stor grad om hvordan individet eller miljøet blir påvirket, Deci og Ryan (1985) legger også vekt på at individet fra tid til annen kan ta valg som resulterer i at individet mister kontrollen. Selvbestemmelse kan defineres som en menneskelig funksjonskvalitet og Deci og Ryan (1985) påpeker at miljøet rundt individet kan enten støtte eller hindre selvbestemmelsen. (s. 38 - 39). Deci og Ryan (1985) vektlegger også at det er nødvendig for individet å kjenne på selvbestemmelse eller en frihet fra kontroll for å kunne ha en følelse av indre motivasjon (39).

Hvordan læreren forholder seg til elevenes selvbestemmelse er også et viktig aspekt når det kommer til selvbestemmelsesteorien. Er læreren støttende og legger til rette for at elevene skal kunne kjenne på selvbestemmelse og bidra til at elevene skal kunne få en struktur som virker meningsfull for eleven vil dette ha en positiv påvirkning på eleven i følge Deci og Ryan (1985, s. 253). En lærer som er kontrollorientert vil kontrollere elevenes handlinger og i noen settinger til og med elevenes følelser, dette vil kunne føre til at elevene får en negativ virkning på indre motivasjon (Deci og Ryan, 1985, s. 253).

2.2.1 Cognitive evaluation theory (CET)

Cognitive evaluation theory (CET) er en undert teori av selvbestemmelsesteorien som blir presentert av Deci og Ryan (1985). CET fokuserer på behovet for kompetanse og autonomi, teorien ble dannet for å kunne beskrive hvordan ytre påvirkninger kan ha en innvirkning på individets indre motivasjon. CET baserer seg også på at behovet for kompetanse ikke forbedrer den indre motivasjonen til et individ alene, for at den indre motivasjonen til et individ skal forbedres må det være et samspill av behovet for kompetanse og behovet for autonomi. Når det er et samspill mellom de to behovene vil det kunne forbedre individets indre motivasjon ifølge Ryan og Deci (2000, s. 69 –70). CET viser hvordan belønninger kan påvirke den indre motivasjonen til et individ i ulik grad ettersom hvilken form for belønning det er. CET kan brukes som et verktøy for å forutse hvordan belønninger påvirker den indre motivasjonen til et individ (Ryan og Deci, 2000, s. 17).

Positiv feedback er en form for belønning som i stor grad er verbal påvirkning, og fremstår som en verbal form for belønning. Positiv feedback (ros) er ifølge Deci og Ryan (2000) en form for ytre påvirkning som også påvirker den indre motivasjonen, det kommet også frem at

positiv feedback ofte er med på å øke eller forbedre den indre motivasjonen hos individet. De mener dette kommer av at ros ofte kommer uforventet og i mange tilfeller forbedrer følelsen av kompetanse hos individet som får denne tilbakemeldingen. Positiv feedback vil også være med på å fremme så lenge individet har en viss følelse av autonomi (s.22-24).

Tangible reward (konkrete belønninger) er i mange dagligdagse situasjoner brukt for å få personer til å gjennomføre oppgaver som vanligvis ikke ville blitt gjennomført uten denne formen for belønning. Ryan og Deci (2000) mener dette er en form for å kontrollere individers adferd. De deler inn denne formen for belønning inn i to kategorier materielle belønninger og symbolske belønninger. Materielle belønninger kommer ofte i form av penger, mens symbolske belønninger kommer ofte i form av troféer eller priser (s.24).

Engagement contingent rewards (belønning for deltakelse) blir av Ryan og Deci (2000) beskrevet som en belønningsform som baserer seg på at individet arbeider med oppgaven og får en belønning, individet trenger ikke å fullføre eller prestere på et visst nivå, alt som krevdes for å få belønning var å delta (s.24-25).

Performance-contingent rewards (prestasjonsbaserte belønninger) kan ifølge Ryan og Deci (2000) påvirke den indre motivasjonen på to ulike måter. På den ene siden kan denne formen for belønning vedlikeholde eller forbedre den indre motivasjonen hvis individet som mottar belønningen tolker den som en bekreftelse på kompetanse. På den andre siden ser Ryan og Deci (2000) på prestasjonsbaserte belønninger som en veldig kontrollerende form for belønning, ettersom den ikke bare kontrollerer hva individet gjør, men også hvor godt individet utfører det. Noe som videre påvirker individets følelse av autonomi, som igjen vil påvirke individets indre motivasjon i en negativ retning (s.27).

2.3 Mestringsforventninger

Mestringsforventninger hos en elev kan variere fra aktivitet til aktivitet. Bandura (1997) deler inn mestringsforventning inn i tre ulike dimensjoner, disse dimensjonene er level, generality og strength. Dette blir oversatt til norsk nivå, generalitet og styrke (42 – 43). Dimensjonen som omhandler nivået på handlingen som skal utføres. Hvis handlingen som skal utføres ikke har noen hindringer for individet som skal utføre oppgaven vil den kunne bli ansett som en lett oppgave. Denne dimensjonen tar for seg et individs evaluering av egne ferdigheter opp mot vanskelighetsgraden til en handling (Bandura, 1997, s. 43). Den andre dimensjonen i mestringsforventning ifølge Bandura (1997) er generalitet, denne dimensjonen tar for seg at

individet sammenligner hvordan en har mestret tidligere handlinger som har likhetstrekk med den aktiviteten som nå skal gjennomføres (s.43). Den siste dimensjonen Bandura (1997) legger frem er styrken av mestringsforventningen. Det kan variere fra svake mestringsforventninger til sterke mestringsforventninger. Hvis et individ skjønner på en svak mestringsforventning fra før av vil mer sannsynlig få en sterkere påvirkning av mestringsforventningen (s. 43).

Bandura (1997) legger frem ulike kilder til hvordan et individ tilegner seg en mestringsforventning. Kilden som Bandura (1997) mener har den største innflytelsen på et individs mestringsforventning er egne erfaringer med en handling eller aktivitet, altså autentiske erfaringer (s. 80). Positive og negative erfaringer vil forsterke mestringsforventningene til et individ. Ifølge Bandura (1997) vil suksess eller positive autentiske opplevelser kunne bygge en sterk tro på individets evner for å mestre samme aktivitet ved et senere tidspunkt. Gjennom å oppleve enkel suksess gjentatte ganger vil individet danne seg et bilde om en hyppig forbedring og når individet da møter motstand eller nederlag vil det påvirke individets mestringsforventning i stor grad ifølge Bandura (1997, s. 80).

En annen kilde til mestringsforventning er vikarierende erfaringer. Denne kilden baserer seg på at et individ sammenligner seg med andre individer som har gjennomført en gitt aktivitet eller handling (Bandura, 1997, s. 86 - 87). Ifølge Bandura (1997) har vikarierende erfaringer generelt en svakere påvirkningskraft på et individs mestringsforventning enn de autentiske erfaringene (s.88).

Bandura (1997) legger frem kilden verbal overtalelse. Denne kilden til mestringsforventning viser til at effekten av at individene rundt en elev uttrykker at vedkommende har troen på elevens evner i forhold til en gitt oppgave, vil dette være med på å påvirke elevens motivasjon. Det er viktig at den som gir tilbakemelding til eleven gir den med en realistisk sjans for at eleven er i stand til å kunne gjennomføre handlingen. Hvis handlingen er for komplisert og eleven ikke er i stand til å gjennomføre handlingen vil dette kunne slå ut negativt på elevens motivasjon (s. 101). Denne formen for påvirkning av elevenes mestringsforventning kan også påvirke elevenes deltakelse i aktiviteter og være med på å utvikle elevens ferdighetsnivå Bandura, 1997, s. 101).

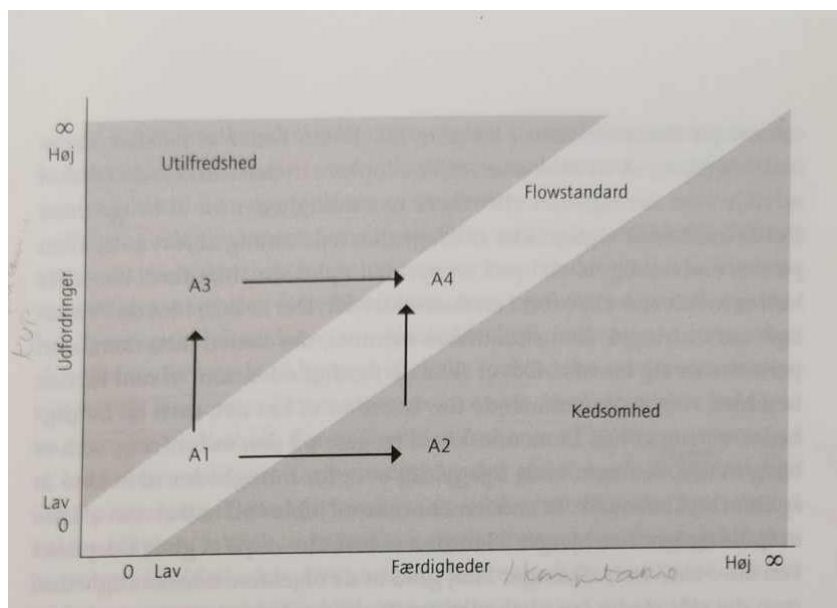
En fjerde kilde til et individs mestringsforventninger er fysiologiske reaksjoner. Bandura (1997) beskriver at stress og ulike følelser er noe av det som kan betegnes som fysiologiske reaksjoner, andre fysiologiske reaksjoner kan være at individet utfører en krevende aktivitet og kjenner på utmattelse eller smerter. I aktiviteter som er krevende fysisk vil det også komme svette og hjertebank, dette er fysiske reaksjoner som kan påvirke et individs mestringsforventning. Noen individer tester sine fysiske kapasiteter og kjenner på de ulike fysiologiske reaksjoner, andre individer kjenner at de fysiologiske reaksjonene som kan komme er en hemmende faktor når det kommer til mestringsforventning og motivasjon for en aktivitet eller handling (Bandura, 1997, s. 106 – 107).

Mestringsforventning i skolen

Skolen er en arena der problemløsning og kunnskapsbase utformes. Elevenes kunnskap og evne til å kunne reflektere er konstante tester, og sammenlignet med andre elever. Elevene har grunnlag for å kunne sammenligne seg selv med medelevene, noe som videre kan påvirke elevens mestringsforventning positivt eller negativt (Bandura, 1997, s. 174). Et formål med skolen er å gi elevene verktøy til å kunne lære på egenhånd. Aktiviteter som er lagt opp til konkurranse mellom elevene har også en stor påvirkningskraft på elevenes mestringsforventning (Bandura, 1997, s. 174). Bandura vektlegger at elever som kan anses som å være på et lavere ferdighetsnivå enn andre i klassen påvirkes positivt når det i undervisningen blir lagt opp til samarbeid kontra at undervisningen bærer et preg av individuell konkurranse, i tillegg vil elever som har et høyt ferdighetsnivå også få fordeler av samarbeidsoppgaver så lenge samarbeidet innad i gruppen fungerer godt. I de tilfellene samarbeidet ikke fungerer påpeker Bandura (1997) at elever med et høyt ferdighetsnivå vil få en større negativ påvirkning enn om elevene hadde gjort en aktivitet på egenhånd (s. 175).

2.4 Flytsonemodellen

I boken Flow av Csikszentmihalyi (2005) beskriver han hvordan hvert enkelt individ opplever en optimalopplevelse også kalt flow, eller flytsone oversatt til norsk. Han beskriver også hva som skal til for at en aktivitet kan føre til at individet føler at det er i en flytsone. Aktivitetene blir beskrevet som at de skiller seg ut fra individets dagligdagse gjøremål. Enkelte elementer som aktivitetene bør inneholde ifølge Csikszentmihalyi (2005) er at de krever innlæring av ferdigheter, det er et mål med aktiviteten og at det blir gitt tilbakemelding (s.86).



Figur 1 Flytsonemodellen (Csikszentmihalyi, 2005, s. 88)

Csikszentmihalyi (2005) har utformet en modell som grafisk fremstiller flytsonen som en sone der individet enten er inni eller utenfor. Flytsonemodellen er illustrert i figur 1. Modellen og teorien rundt flytsonen omhandler at individets ferdigheter og aktivitetens utfordringer må passe sammen. Blir utfordringene for stor i forhold til individets ferdigheter vil individet kjenne på en følelse av frustrasjon. Hvis individets ferdigheter er høyere enn vanskelighetsgraden på aktiviteten vil individet kjenne på kjedsomhet (s.89). Modellen tar for seg to ulike akser der den ene aksen representerer utfordringene i en gitt aktivitet og den andre aksen representerer et individs ferdigheter i forhold til den gitte aktiviteten. Vertikalt vil det utfolde seg en flytzone som er der individet vil ønske å befinne seg for å oppleve en flyt. Hvis individet kjenner på kjedsomhet i den gitte aktiviteten, er det nødt til å øke utfordringene for å komme seg tilbake i flytsonen. Føler individet på frustrasjon eller at det fører til en følelse av å være utilfreds er individet nødt til å tilpasse aktiviteten slik at den er på et nivå som ikke er for utfordrende (Csikszentmihalyi, 2005, s. 88 – 89).

2.5 Relasjoner i skolen

Dette delkapittelet inneholder to ulike deler. En del som tar for seg lærer - elev relasjoner og en del som tar for seg elev- elev relasjoner. Dette er for å kunne belyse begge former for relasjoner, noe som vil være nyttig å kjenne til når det senere skal drøftes i diskusjon kapittelet.

2.5.1 Relasjonsbygging fra et lærerperspektiv

Thomas Nordahl (2013) hevder at kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev kan være avgjørende for undervisningen. Nordahl (2013) legger frem at lærere med gode relasjoner til elevene i klassen har færre elever med adferdsproblemer (s.133). Relasjoner kan beskrives som betydningen andre mennesker har for deg og hvilken betydning mennesker har for hverandre. Relasjoner påvirker hvordan vi kommuniserer med hverandre og samhandler med andre mennesker (Nordahl, 2013, s.133 - 134). Når Eriksen og Lyng (2018) legger frem hvordan de ser på relasjonsbygging legger de vekt på at det er viktig med en trygg voksenperson, bygging av tillit, å vise interesse og å kunne gi ros. Eriksen og Lyng (2018) legger frem noen temaer som de anser som viktige for å kunne danne gode lærer - elev relasjoner; å forsterke det positive og prioritere relasjonsarbeidet (s. 45).

Når elever føler at læreren bryr seg om dem vil ha et mer positivt forhold til skolen enn elever som har et motsatt forhold til læreren. Det er en sammenheng mellom hvordan relasjonene mellom lærer elev er og hvordan eleven opplever undervisningen. For å kunne ha en god lærer elev relasjon er det essensielt at eleven føler seg sett og forstått, et grep for å oppnå dette er at læreren kjenner til elevens interesser (Nordahl, 2013, s. 135 – 136). Eriksen og lyng (2018) omtaler dette som et positivt elevsyn. Det er viktig at læreren viser en genuin interesse i elevene og det handler om holdningene læreren har til en enkelt elev (s. 45 – 46).

Det er ikke noen fasit på hvordan en skal etablere og vedlikeholde gode relasjoner med elevene i klassen. Dette kommer av at alle klasser er forskjellige og at det å bygge relasjoner er situasjonsavhengig. Det er læreren som har hovedansvaret for å etablere gode relasjoner til elevene. Læreren er den voksne og har ansvaret for elevenes læringsutbytte, som de profesjonelle voksne er det læreren som i størst grad kan påvirke kvaliteten på relasjonen (Nordahl, 2013, s.139). Eriksen og lyng (2018) viser til at alle lærere er forskjellige og alle elever er forskjellige. For noen lærer kommer det å skape gode relasjoner til elevene naturlig, mens for andre lærere er det mer krevende å skulle skape gode relasjoner til elevene. De påpeker også at det ikke er noen oppskrift for å kunne skape gode relasjoner og at lærere har forskjellige forutsetninger for å skulle skape de gode relasjonene til elevene (s. 51).

Nordahl (2013) peker på noen sentrale faktorer for å kunne skape gode relasjoner med elevene i klassen (s.138). Et trekk som viser seg å stå sentralt for å ha gode relasjoner ifølge Nordahl (2013) er tillit. Denne tilliten er gjensidig mellom eleven og læreren. Tillit handler i stor grad om at en kan stole på den andre parten. Læreren bør fremstå slik at hun oppnår tillit

hos elevene, i dette innebærer det å holde avtaler, er troverdig og at læreren lytter til elevene. Det er viktig at læreren gjør seg fortjent til tillitten fra elevene. Tillit kan være utfordrende å oppnå, samtidig som den kan være ekstremt skjør (s. 139 - 140).

Et annet trekk for å kunne etablere gode relasjoner til eleven er å se den enkelte eleven. Dette gjør læreren ved å være interessert i elevene. Dette kan være ting som å smile til eleven, få øyekontakt og å kunne gi personlige kommentarer til hver enkeltelev. Ved å vise interesse gjennom personlige kommentarer eller spørsmål til eleven, opplever eleven at læreren er interessert i deres verden og det gir eleven muligheten til å bli hørt (Nordahl, 2013, s.140). Elevene har et behov for å bli anerkjent. Lærere som jobber aktivt med å anerkjenne elevene i klassen kan oppleve at elevene viser mer innsats og det kan føre til at elevene får en større tro på egne ferdigheter. Takknemlighet, høflighet, verdsetting, bekreftelse og opplevelse av å være ventet er viktige begreper når det kommer til anerkjennelse. Et sterkt ønske om å bli anerkjent kan også hinte om en sårbarhet som baserer seg på frykten for å bli avvist. Alle elever har noe ved seg som kan anerkjennes dette er det viktig at læreren uttrykker dette ovenfor eleven (Nordahl, 2013, s.146 - 147).

Det er viktig for læreren å være i posisjon til eleven. Det vil si at læreren har lett for å snakke til enkelteleven og at du som lærer kan stille krav til elevene. Det er også viktig at elevene føler at de kan komme til deg som lærer med utfordringer og problemer som plager dem. Dette gir et grunnlag for samtaler og god kommunikasjon mellom læreren og eleven. En lærer som er i posisjon til elevene sine kan stille krav og uttrykke sine forventinger til elevene. Nordahl påpeker at dette er for at elevene kan føle at de har noe å tape ved å ikke innfri forventningene læreren uttrykker. Nordahl (2013) viser til at det ikke kan sies med sikkerhet hvordan en lærer kommer i posisjon til eleven, han trekker frem elementer som nærhet, verdsette elevenes verdier og interesser også humor kan være et viktig element for at læreren er i posisjon til eleven. For lærere som forsøker å komme i posisjon til eleven er det viktig at vedkommende gir av seg selv (s. 144 – 145).

Lærere har forventinger til klassen. Dette gjelder både sosiale forventinger og faglige forventinger. Flere av disse forventningene kan være uttrykt implisitt fra læreren. Det er viktig at det læreren sier eksplisitt til eleven eller klassen er realistiske forventninger. Tydelige forventninger ovenfor elevene legger opp til ulike former for mestringsforventninger (Nordahl, 2013, s.150). Eriksen og Lyng (2018) er inne på noen av de samme tingene, men isteden for å kalle det å komme i posisjon til elven omtaler de det som å prioritere relasjonen til eleven (s.

48). Det de legger i å prioritere relasjonen til elevene er å kunne ha samtaler også utenfor klasserommet, gjerne også av privat karakter for å kunne komme tettere på eleven, det innebærer også å kunne se alle elevene og å kunne gi alle en følelse av å bli sett. Det kan også innebære planlagte samtaler der læreren kan ta opp aktuelle temaer for enkelt eleven eller temaer som angår hele klassen (s. 48).

Eriksen og Lyng (2018) legger også frem et aspekt for å kunne danne gode relasjoner som tar for seg å fokusere på det positive eleven gjør. Det å kunne fokusere på å forsterke den positive adferden kontra å skulle kjefte ved negativ adferd er noe de trekker frem som viktig for å kunne skape gode relasjoner til eleven. De trekker også frem at å bruke belønninger kan anses som en form for å forsterke positiv adferd hos eleven (s. 46).

2.5.2 Det jevnaldrende fellesskapet

Nordahl (2013) påpeker også at det sosiale samspillet mellom elevene i klassen kan ha ulike utfall. Det kan utvikle seg et sosialt syn på undervisningen som noe positivt der det er viktig for elevene å utføre det som læreren legger opp til i undervisningen. Det kan også oppstå en kultur i klassen der det er lite attraktivt sosialt sett å utføre undervisningen som læreren legger opp til (s. 173). Undervisning er ikke bare et sted der det foregår faglig læring, men også sosial læring. Elevene er en del av ulik sosialsamhandling. Det er ikke alltid at elevenes interesser og lærerens interesser er de samme. Noen elever kan styrke sin sosiale verdi gjennom handlinger som ikke alltid stemmer overens med lærerens forventninger (Nordahl, 2013, s. 172).

2.6 Kjønn i kroppsøving

Kjønn i kroppsøvingfaget og forskjeller og likheter mellom kjønnene kan ses på fra to ulike perspektiver. En kan se på kjønn fra et biologisk perspektiv og en kan se på kjønn fra et samfunnsperspektiv. Begge perspektivene vil være givende å ha kunnskap om når det kommer til kroppsøvingundervisning og hvordan dette kan være en faktor som påvirker elevenes motivasjon til faget.

Sett i et biologisk perspektiv kan en merke at elevene begynner å endre seg kroppslig når de når puberteten. Det er ingen betydelige forskjeller når det kommer til gjennomsnittlig lengde mellom kjønnene får de når puberteten. Guttene kan tendere til å være noe høyere på alle alderstrinn. Når ungene kommer i puberteten og ungdomsalderen begynner en vekstøkning som blir kalt pubertetens vekstspurt. Jentene kommer inn i denne vekstspurten tidligere enn

guttene. Jentene når i gjennomsnitt vekstspurtene rundt ni års alderen og guttene når den rundt 11 års alderen. Den kroppslige utviklingen settes i gang av vekst- og kjønnshormoner. Hormonet østrogen gjør at jentene utvikler bryster og får en økning i underhudsfett. Hormonet Testosteron gjør at guttene får en mørkere stemme, mer skjeggvekst og større muskelmasse. For barn som har kommet i puberteten vil de kunne føle seg litt klønete i forbindelse med hurtig vekst økning og utvikling kroppslig. Vekstspurtene kan også medføre at barna opplever enkelte aktiviteter mer utfordrende ettersom de må tilvenne seg sin “nye” kropp (Nordbotten, 2024, s. 26 – 27). Fysisk aktivitet er positivt i puberteten, samtidig kan enkelte individer plages med ulike typer smerter knyttet til hurtig vekst og jenter kan være plaget i ulik grad av matrasjon i denne perioden (Haga, Trana og Sigmundsson, 2022, s. 72).

Sett i et samfunnsperspektiv kan en se på hvordan filosof, sosiolog og kjønnsforsker Judith Butler presenterer kjønnsforskjeller frem et utsagn om at vi ikke handler på bestemte måter på grunn av kjønn, men at vi er det kjønn vi er ettersom hvordan vi handler (Engelsrud, 2018, s. 37). Det hun legger frem er at det ikke er noen biologiske kjønnsforskjeller som bestemmer hvordan et individ handler. Hvis en lærer skal arbeide etter Butler sin tankegang vil det være nødvendig å kunne essensielt å legge opp en undervisning der elevene har mulighet til å kunne uttrykke seg fritt (Engelsrud, 2018, s. 37 – 38). I boken sin *Mangfoldskompetanse og kritisk tenking* (2020) drøfter Åse Røthing oppfattelse av kjønn og kjønnsforskjeller. En indikator som Røthing trekker frem er at kjønnsforskjeller ofte kan knyttes til hvordan et individ oppfører seg. Ulike betraktninger på hvordan en gutt og en jente skal oppføre seg på er under utvikling og legger frem at det er kontekstuel og kultur spesifikke (s. 112). Røthing (2020) forklarer også at det biologiske kan skape forskjeller for barnene og hvordan samfunnet tilnærmer seg barnet. Hun legger også frem at i oppveksten til et barn er det ikke nødvendigvis noen markante forskjeller mellom kjønnene (s. 113).

3 Metode

Når jeg som forsker har satt en tentativ problemstilling og jeg har oversikt over hva jeg ønsker å undersøke handler det om å kunne finne en metodisk tilnærming som hjelper meg med å forske på det jeg ønsker å finne ut. I mitt prosjekt er det en kvantitativ tilnærming som egner seg best for å kunne forske på det som problemstillingen ønsker å finne ut av. Metode kapitlet inneholder hva kvalitativ tilnærming er, hvordan forskingen i mitt prosjekt er utført, hvordan datamaterialet har blitt behandlet underveis i forskningen, samt hvordan det etiske har blitt ivaretatt i forbindelse med prosjektet.

3.1 Vitenskapsteori

Hermeneutikk betyr fortolkningslære og baserer seg på hvordan individer tolker verden rundt seg. Alle individer lever i samme virkelighet og samme verden, oppfattelsen er ulik mellom forskjellige individer ettersom alle har forskjellige erfaringer (Sæle og Hallås, 2020, s. 273). Styrken og til en viss grad svakheten til hermeneutikken ifølge Kvarv (2021) er at den ikke har utspring i noen dogmer. I dette legger han at hermeneutikken legger til rette for ulike individers virkelighetsoppfatning og at hermeneutikken er åpen for ulike erfaringer og tolkninger av verden (s. 94).

Ettersom dette prosjektet er ute etter å forske på informantenes erfaringer og tolkninger. Plasserer prosjektet seg innunder hermeneutisk tilnærming. Dette vil si at gjennom intervjuer vil det bli samlet inn data som inneholder ulike individers erfaringer og tolkninger av den verdens oppfatningen som de innehar og har gjort seg gjennom sitt liv som lærer.

3.2 Kvalitativt design

For å kunne forme et prosjekt i den retningen forskeren ønsker er det viktig å ta stilling til hvilke metodiske tilnærminger prosjektet skal ha. Hvilken metodisk tilnærming er relevant og hva er målet med prosjektet (Thagaard, 2018, s. 53). I mitt tilfelle ønsker jeg å få et innblikk i hvordan informantene tenker, og hvilke erfaringer dem sitter igjen med rundt elevenes motivasjon i kroppsøvingsundervisningen.

Gjennom en rekke tankeprosesser, lesing av faglitteratur, samt samtale med veileder kom jeg frem til at kvalitativ metode er det som egner seg best i forskningsprosjektet mitt. Det er på grunnlag av at jeg i problemstillingen er ute etter å få en dypere forståelse i et mindre utvalg lærere es forståelse, didaktiske verktøy og erfaringer av elevenes motivasjon i kroppsøvingsundervisningen. Gjennom en kvalitativ tilnærming og semi-strukturert intervju ville jeg som forsker få innsikt i lærernes subjektive meninger rundt temaet i prosjektet.

Kvalitative metoder egner seg godt for å kunne forske på informantenes tanker og erfaringer (Berfring, 2015, s. 38). Dataene i prosjekter som benytter seg av en kvalitativ tilnærming vil i stor grad bruke intervju for å innhente data. Dataene som blir samlet, blir ofte tatt vare på i form av notater og lydopptak, hvis det blir tatt vare på i form av lydopptak vil de ofte bli transkribert over til skrift form i ettertid av innsamlingen og bli videre analysert. Ved å bruke

en kvalitativ tilnærming ønsker forskeren å utforske ulike fenomener og problemer (Berfring, 2015, s. 38)

Kvalitative tilnærminger tar med seg åpenhet og fleksibilitet. Dette gir forskeren muligheten til å stille spørsmål som kanskje ikke var planlagt på forhånd (Gleiss og Sæther, 2021, s. 30). Thagaard (2018) vektlegger også at kvalitative tilnærminger kjennetegnes ved at prosjektet er fleksibelt. Utformingen av prosjektet har rom for endring underveis. Thagaard (2018) påpeker også at intervju med kvalitativ tilnærming er basert på subjekt – subjekt forhold mellom forsker og informant (s. 16).

I mitt tilfelle krever problemstillingen et innblikk i hvordan informantene oppfatter og tenker, det er derfor mest hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming for å kunne få det innblikket som ønskes for å nå formålet til prosjektet. En kvalitativ tilnærming når det gjelder valg av metode i dette prosjektet vil være med å kunne gå mer i dybden innenfor temaene som er gjellende for problemstillingen og vil kunne gi meg som forsker et konkretisert og nyansert innblikk i hver enkeltes informant sin opplevelse og erfaring rundt relevante temaer i prosjektet.

For å kunne velge en metode som er hensiktsmessig når det kommer til å samle relevant data til prosjektet, er det viktig å ha en oversikt over hvilke metoder som er relevante i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 53). Hvis problemstillingen tilsier at feltarbeid er mest hensiktsmessig for å innhente data er observasjon og intervju relevante tilnærminger. Intervju er en svært godt egnet metode når det kommer til å få et innblikk i hvordan informanten opplever og erfarer omgivelsene rundt seg (Thagaard, 2018, s. 53).

3.3 Intervju som metode

I dette delkapittelet vil intervju som metode bli presentert og diskutert med tanke på hvordan det blir anvendt i prosjektet. Sentral litteratur om forskningsmetodikk vil være med på å belyse egne vurderinger av metodiske valg i forskningsprosjektet.

Intervju som metode blir i stor grad brukt som en muntlig metode for å samle inn individuell data. Hovedprinsippet for et intervju er at det er en forsker som stiller spørsmål og en informant som gir svar. I mange tilfeller er det en personlig kontakt mellom forsker og informant (Berfring, 2015, s. 74). Intervjuene i dette prosjektet ønsket å hente inn erfaringer som informantene hadde i kroppsøvingsundervisningen når det kommer til motivasjon. Når

en forsker skal ha et intervju med en viss struktur, og som samtidig ha muligheten til å kunne stille oppfølgingsspørsmål og informantene skal kunne gi åpne og mer frie svar anvendes et semi-strukturert intervju (Befring, 2015, s. 75). Jeg brukte en intervjuguide som jeg hadde arbeidet med på forhånd der det var utarbeidet spørsmål og oppfølgingsspørsmål for å skape en struktur på intervjuet, samtidig var jeg åpen for å kunne stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet som ikke var planlagt.

Lokasjonen til intervjuet kan variere, alt fra hjemme hos informanten til arbeidsplassen. Det er mest vanlig at det er forskeren som oppsøker informanten, dette kalles oppsøkende intervju (Befring, 2015, s. 74). Alle intervjuene som ble gjort i dette prosjektet ble gjennomført på arbeidsplassen til informanten. Tre av intervjuene ble gjennomført på grupperom på skolen, to av intervjuene ble gjennomført på et kontor og det siste intervjuet ble gjennomført inne på et klasserom etter undervisningstid. De ulike lokasjonene virket komfortable, og jeg tolker det på kroppsspråket og hvordan informantene svarte på spørsmålene at informantene trygge i intervjusituasjonen.

Intervjuguide

Når det kommer til utforming av en intervjuguide påpeker Thagaard (2018) at planlegging av intervjuet krever at intervjuets temaer samsvarer på det en som forsker ønsker å undersøke. Intervjuet skal ha som hensikt å gi informanten muligheten til å komme med utfyllende beskrivelser av temaene som undersøkes (s. 95). Hovedspørsmålene har som hensikt å kunne utbrodere rundt egne erfaringer og synspunkter rundt temaene i prosjektet. Ettersom alle informanter er ulike vil også oppfølgingsspørsmålene variere ut ifra hvordan informantene uttrykker seg i forhold til hovedspørsmålene (Thagaard, 2018, s. 95).

Intervjuguiden i mitt prosjekt ble formet ut ifra Thagaard betraktninger når det kommer til intervjuguiden. Intervjuguiden er utformet i ulike temaer, med ulike hovedspørsmål innenfor hvert av disse temaene (Vedlegg 1). Hovedspørsmålene i intervjuguiden er også støttet av eventuelle oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene kan også dukke opp underveis ettersom hvordan informantene besvarer hovedspørsmålene.

Thagaard (2018) skriver også om hvordan en som forsker kan formulere gode spørsmål som gir utfyllende svar. Hun påpeker viktigheten av å stille åpne spørsmål som gir informantene mulighet til utfyllende svar, kontra det å formulere ledene spørsmål som gjør at informanten har begrensede svarmuligheter (s. 97). Spørsmålene som stilles kan også bli generelle. Det er

ikke et problem med generelle spørsmål, hvis de blir etterfulgt av oppfølgingsspørsmål som gir informantene muligheten til å konkretisere de generelle spørsmålene. Kombinasjonen av generelle spørsmål og spørsmål som krever konkretisering gir forskeren muligheten til å få et innblikk i informantens egne konkrete erfaringer knyttet til temaet som undersøkes (Thagaard, 2018, s. 97). I min intervjuguide er jeg opptatt av hvordan kroppsøvingslæreren tolker begrepet motivasjon og hvordan den enkelte læreren arbeider for å motivere ulike elever i en klasse. Jeg forsøkte etter beste evne å forme en intervjuguide som inneholdt åpne spørsmål der informantene kunne svare ærlig og åpent, samtidig forsøkte jeg å komme med oppfølgingsspørsmål der svarene ble for generelle og fikk informantene til å konkretisere etter å utdype svaret sitt.

3.4 Utvalg

I prosessen med å finne et utvalg til dette masterprosjektet er det gjort en del vurderinger for hvilken type utvalg som kunne forekomme. Det vil være essensielt å kunne forstå hvordan informantene har blitt rekruttert og hvordan kriterier som står til grunn for å forme utvalget. I dette prosjektet er lærernes arbeidsmetoder rundt elevenes motivasjon som skal forskes på. Det er et utvalg av ulike kroppsøvingslærere som skal gjennom det samme individuelle intervjuet og dataene som dannes gjennom intervjuet skaper en generell forståelse av hvordan dem tolker og arbeider med elevenes motivasjon. Prosjektet er ute etter at informantene beskriver sine opplevelser av elevenes motivasjon, ettersom informantene er forskjellige individer med ulike livserfaringer. Informantenes ulike livserfaringer vil videre føle til ulike opplevelser og erfaringer av temaene som forsket på i prosjektet.

Et godt kjennetegn på utvalgets størrelse i kvalitative intervjuer er at utvalget ikke bør være større enn at det er gjennomførbart. Intervjuene og analysen kan være både tidkrevende og resurskrevende (Thagaard, 2018, s. 59). Utvalget bør ha en slik størrelse at det fremmer fenomenet som forskes på. Gjennom intervjuene er det en prosess rundt utvalgets størrelse, prosessen tar for seg om informantene kommer med ny data som hjelper å belyse temaet på en ny måte. Etter hvert kan forskeren føle på om den har nådd et metningspunkt, altså at informantene gjentar seg selv. Dette er også med på å påvirke størrelsen på utvalget. Metningspunkt kan være et upresist begrep, men er også viktig i forhold til at forskeren kan ta beslutninger i løpet av prosjektet (Thagaard, 2018, s. 59). Kvale og Brinkmann (2015) fremmer også tanken om å nå et metningspunkt i intervju prosessen. Anvend nok informanter slik at du får svar på det prosjektet ønsker å forske på, hvis prosjektet inneholder for få

informanter kan det være utfordrende å kunne generalisere funnene, hvis prosjektet har for mange informanter vil det kunne bli krevende å kunne gjøre en dyptgående analyse av datamaterialet. Intervjueren kan kjenne på at ytterligere intervjuer av informanter ikke produserer nye funn, altså at du som intervjuer opplever at metningspunktet er nådd (s.2015).

Rekrutteringen av informanter i prosjektet startet ved at jeg sende ut informasjon om prosjektet til ulike skoler i geografisk nærhet. Informasjon- og samtykkeskrivet som ble sendt ligger som vedlegg 2. Mailen gikk ut til fagledere på de ulike skolene, faglederne var kontaktpersoner som jeg så for meg at kunne være gode portvakter for å samle informanter til prosjektet. En portvakt er en person som kan sette en i kontakt med personer som kan være aktuelle informanter (Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 41). Henvendelsen innebar informasjon om prosjektet som jeg skulle gjennomføre, samt en etterspørsel etter informanter som oppfylte de satte kriteriene og kontaktinformasjonen til de aktuelle lærerne slik at jeg kunne henvende meg direkte til dem angående deltakelse i prosjektet som skulle gjennomføres.

Bekvemlighetsutvalg tar ofte form av at utvalget er lett tilgjengelig. Etter å ha sendt ut forespørsler til ulike skoler, noe som resulterte i liten respons fra de ulike skolene, bestemte jeg at det kunne være nyttig å spørre ulike lærere som jeg hadde kjennskap til fra tidligere. Gjennom lærerne som jeg hadde kjennskap til fra tidligere fikk jeg også flere informanter som jobbet på samme skole og som dem hadde kjennskap til, dette er en metode for å samle informanter som ofte kalles snøballmetoden. Snøball metoden kjennetegnes ved at forskeren tar kontakt med aktuelle informanter og bygger et videre nettverk gjennom å forhøre seg om informantene kjenner til noen andre som også er aktuelle i rollen som informant i det gjellende prosjektet. Et forskningsetisk problem ved bruk av snøball metoden er å kunne holde informantenes svar anonyme ovenfor hverandre (Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 42). Dette resulterte i at jeg totalt fikk tak i seks ulike informanter som alle oppfyller de ulike kravene til å være informant i prosjektet.

Utvalget i prosjektet ente opp med å bli seks ulike lærere fra to ulike skoler. Alle informantene som deltok i prosjektet går inn under de kriteriene som er satt for utvalget, noe som jeg kommer nærmere inn på i neste del kapittel. Utvalget besto videre av fire menn og to kvinner som alle arbeider på barneskolen og har kroppsøving i minst en klasse. Alderen og jobberfaringen til de ulike informantene i prosjektet varierer fra å ha jobbet i to år til å ha jobbet i 24 år. Det at det er et spenn i både alder og yrkeserfaring gir et godt grunnlag for at

det kan komme frem ulike refleksjoner og erfaringer som kan være med på å belyse problemstillingen i prosjektet. At informantene representerer begge kjønn er også noe som jeg anser som positivt etter som også dette kan føre til at ulike tanker rundt prosjektets tema kan komme frem og resultere i ulike funn.

Kriterier til utvalget

Utvalget i dette masterprosjektet er en blanding av ulike formener for utvalg. Utvalget har gitte kriterier som er hensiktsmessige for prosjektet, samt at jeg som forker i tillegg har kontaktet mulige informanter som jeg hadde kjennskap til fra tidligere. De gitte kriteriene gir utvalget egenskaper som hjelper til med å belyse problemstillingen i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 54). Kriterier for å være informant i dette prosjektet:

- Informantene må være kroppsøvlingslærere (30 studiepoeng i kroppsøving), detter er for at læreren skal ha en akademisk bakgrunn og ha god kjennskap til faget.
- Læreren må være lærer på barneskolen (1-7)

Dette er kriterier som jeg anser som relevante for problemstillingen og det som prosjektet ønsker å utforske. At informantene har minimum 30 studiepoeng i kroppsøving, gir utgangspunkt at de har et akademisk og faglig grunnlag i faget og som til en viss grad kan komme med refleksjoner som egner seg i forhold til det prosjektet ønsker å utforske. Kriteriet om at informanten er en lærerne på barneskolen er for at det er barneskolen aldersspennet som et relevant for prosjektet og er en avgrensning som er legitim ettersom jeg studerer GLU 1-7 og derfor har mest grunnlag for å kunne utforske.

3.5 Gjennomføring av intervju

Dette delkapittelet skal ta for seg hvordan intervjuet ble gjennomført. Jeg legger frem hvordan jeg som forsker tenkte under gjennomføringen og hvordan gjennomføringen ble gjort rent praktisk. Det kommer også frem ulike endringer og tilpasninger som ble gjort underveis og begrunnelse for hvorfor de ble gjort.

Det første steget i gjennomføringen av intervjuene var å holde et prøveintervju for å teste hvordan intervjuguiden fungerer. Jeg utførte et prøveintervju der en medstudent stilte opp som intervjuobjekt. Medstudenten hadde erfaring som kroppsøvlingslærer, etter å ha gjennomført intervjuet satt jeg igjen med en følelse av at intervjuguiden fungerte godt. Dette

er en følelse jeg fikk ettersom spørsmålene i stor grad ga med svar som var interessante med tanke på det jeg ønsket å undersøke.

Underveis i prøveintervjuet gjorde jeg meg noen notater rundt de ulike spørsmålene slik at jeg kunne ha en oversikt over hvordan de fungere i praksis samt hvordan noen av dem kunne endres for å være mer presise i forhold til det jeg ønsker å undersøke. Medstudenten kom også med noen tilpasninger på noen av spørsmålene, som var med på å forbedre intervjuguiden. Ettersom medstudenten var en person som jeg følte meg trygg på kunne jeg stille alle spørsmålene, også dem som jeg var noe usikker på om fungerte i praksis, noe som videre gjorde at jeg kunne gjøre nødvendige endringer til de reelle intervjuene der dataen til prosjektet skulle samles. Endringene som ble gjort var blant annet at jeg ønsket å få innblikk i helt konkrete situasjoner eller handlinger som lærerne gjør i undervisningen. Når de opprinnelige spørsmålene ble stilt fikk jeg en følelse av at alle svarene ble generelle og gjorde derfor noen endringer i formuleringen av spørsmål som gjorde at informantene svarte med mer konkrete erfaringer eller situasjoner som oppstår i deres undervisning.

Steg nummer to i gjennomføringen av intervjuene var å avtale sted og tidspunkt for informantene som hadde gitt frivilligsamtykke for å delta i prosjektet. Ethiske overveielser og godkjenning av prosjektet i SIKT er et eget delkapittel, 3.7. De svarte først på enten e-post eller muntlig før de fikk et samtykkeskjema som de leste og skrev under på før jeg gjennomførte intervjuene. Informantene og jeg avtalte tidspunkt for når det passet å intervju dem også ble alle intervjuene holdt på informantenes arbeidsplass. I intervjuene ble det tatt opp lyd og jeg hadde spørsmålene foran meg slik at jeg hadde kontroll på hva jeg hadde spurt om. Intervjuene varierte i ulik lengde alt fra ca. 20 min til ca. 30 min. Jeg lot informantene snakke fritt og prøvde å avbryte dem minst mulig, der jeg fant det relevant stilte jeg oppfølgingsspørsmål. Oppfølgingsspørsmålene varierte ut ifra hva informantene snakket om. Noen av oppfølgingsspørsmålene var planlagt på forhånd, men noen av spørsmålene stilte jeg ettersom hva informantene svarte. I noen situasjoner ba jeg informanten om å utdype svaret, dette er for å få en klarhet i hva informanten mente med svaret. Ettersom informantene har ulike erfaringer, ble det endel ulike svar. Selv om informantene var ulike kom det også frem noen svar som tok for seg det samme. Etter å ha gjennomført de første intervjuene følte jeg at informantene besvarte spørsmålene på en tilfredsstillende måte, derfor gjorde jeg ingen store endringer som ble gjort underveis i datainnsamlings prosessen.

Mot slutten av selve gjennomføringen av intervjuet merket jeg at intervjuene begynte å nå et metningspunkt. Spørsmålene begynte å få samme type svar, situasjonene som informantene beskrev var ulike, men innholdet i situasjonen kunne tolkes til å være til en viss grad like. Når det sjette intervjuet var gjennomført tok jeg en beslutning om at metningspunktet var nådd og at det var tid for å begynne med transkribering og analysing av datamaterialet som var samlet inn.

Videre når de seks ulike intervjuene var gjennomført begynte transkriberingen fra lydformat til skriftform og analyse av innholdet i intervjuene begynte. Denne prosessen er nøyere beskrevet i delkapittel 3.8 som tar for seg transkribering og analysearbeidet i prosjektet.

3.6 Kvalitetssikring av prosjektet

Dette delkapittelet skal ta for seg validiteten og reliabiliteten til prosjektet. Altså styrker og eventuelle svakheter ved forskningen som er gjort i prosjektet. Det vil også komme en del hvor jeg går gjennom hvordan det er å forske innenfor egen kultur og hvordan det kan påvirke forskningen som har blitt gjort i dette prosjektet.

3.6.1 Validitet

I kvalitative forskningstilnæringer stilles det krav til indre validitet og overførbarhet, det vil si at prosjektet har en logisk struktur og at teori og data er knyttet sammen på en sammenlignbar måte. Er dette på plass vil prosjektet også til en viss grad være mulig å etterpøve (Sæle og Hallås, 2020, s. 327). Validitet i et prosjekt handler derfor i stor grad om hvor godt forskningsdesignet henger sammen. Gleiss og Sæther (2021) skriver at validitet kan beskrives som kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger og konklusjoner, med andre ord kan en kalle det gyldighet (s. 204). Validiteten til et prosjekt styrkes gjennom å kritisk gå gjennom analyseprosessen til prosjektet. Analysen er med på å gi grunnlag for tolkningen forskeren gjør, og som kommer frem som konklusjoner. Validitet handler om i stor grad å se om tolkningen og konklusjonene er forenlige med problemstillingen og det som forskes på i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 189).

Å stille spørsmål til funnene i prosjektet er med på styrke validiteten til prosjektet. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at en ting som ofte blir kritisert når det kommer til at informantene kan holde tilbake informasjon eller komme med svar som er usanne. Dette er et aspekt som er med på å kunne påvirke validiteten i et prosjekt (s. 281). Validiteten til et prosjekt baserer seg ikke bare på metoden i prosjektet. Det som undersøkes i prosjektet kan også arbeides videre

med, med tanke på den teoretiske bakgrunnen til forskningen. Et prosjekt som er gjennomiktig og åpent vil i seg selv medføre en sterk validitet. Teoretisk bekreftelse vil derfor støtte validiteten på en sekundær måte for å styrke validiteten ytterligere (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 281 – 282).

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om i hvilken grad forskningen er til å stole på. Stigum Gleiss og Sæther (2021) påpeker at dersom en har en sosialkonstruktivistisk tilnærming til reliabilitets spørsmålene vil det bli lagt vekt på åpenhet rundt prosjektet og at det skal være transparent (S.203 - 204). To spørsmål som kan stilles rundt reliabiliteten til et prosjekt er hvordan har datamaterialet blitt påvirket av måten det har blitt forsket på? Og Kan forskningsresultatene reproduseres av andre forskere?

På det første spørsmålet vil en sosialkonstruktivistisk tilnærming tilsi at det alltid i noen grad vil være subjektivitet fra forskeren sin side, det er derfor ikke mulig å være helt fri for bias i et prosjekt (Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 203). Fra forskeren sin side vil det være nødvendig å være transparent og samtidig være åpen på at en som forsker setter sitt individuelle preg på datamaterialet som blir behandlet. Å inkludere utfordringer underveis i prosjektet vil være med på å gi reliabiliteten til forskningen en styrke. (Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 203).

Når det gjelder spørsmål nummer to vil en forsker med sosialkonstruktivistisk tilnærming vil redegjøre for hvordan det ikke er mulig å reprodusere forskningen i prosjekter der forskerens subjektivitet spiller en rolle når det kommer til datainnsamling og analyse. For forskere med sosialkonstruktivistisk tradisjon vil forskningsprosessen bli nøye gjort rede for. Det er ikke for at andre skal kunne etterprøve prosjektet, men for å ha et transparent prosjekt, der andre kan se hvilke valg som har blitt utført (Stigum Gleiss og Sæther, 2021, s. 204).

Som forker i dette prosjektet ønsker jeg å legge frem hvordan tilnærmingen av forskningsmetode er anvendt i dette prosjektet og hvordan forskningen er gjennomført på en transparent måte slik at leseren kan få et godt innblikk i hvordan forskningen er gjennomført. Gjennomføringen er lagt frem på en måte som for leseren forhåpentligvis er tilfredsstillende og valg som er gjort i ulike deler av forskningsprosessen er begrunnet slik at leseren også skal få et innblikk i hvordan jeg som forsker har tenkt underveis i prosjektet.

3.6.3 Å forske i egen kultur

Når en skal forske på noe er det ikke mulig å gå inn i et prosjekt uten å skape noen tanker på forhånd om innholdet. Det er likevel viktig å gå inn i et prosjekt med åpenhet, dette vil si å kunne være åpen for andres erfaringer og kunne knytte dem sammen med egne erfaringer og tolkninger (Kvarv. 2021, s. 93 – 94). Å forske i egen kultur innebærer at en studerer en del av sin egen virkelighet. Noen aspekter ved å forske innenfor egen kultur kan anses å være lettere. Dette kan være fordi det er en forståelse for ulike begreper. Det å skulle forske i egen kultur kan også by på utfordringer. Det kan være at en overser elementer som en som forsker tar forgitt at alle er innforstått med. Det å skulle utforske egen kulturkrets vil også kunne legge opp til en dypere forskning på virkeligheter som ikke er helt like sine egne (Wadel, Fuglestad, 2014, s. 27 – 28). En del av mitt forskningsprosjekt kan en si at jeg foretar meg en fordypning i et fagfelt som jeg har erfaring med og kjennskap til, ettersom jeg er lærerstudent og også har jobberfaring fra skoler. Dette kan ha vært med å påvirke hvordan funn blir lagt frem og hvordan de ulike funnene i prosjektet blir tolket. Dette har med at jeg som forsker har samlet, analysert, lagt frem og diskutert alle dataene som er samlet i forbindelse med dette prosjektet. Det kan være at enkelte deler av prosjektet kommer frem som åpenbare for meg som forsker, men for andre som ikke er en del av denne kulturen ikke tar forgitt.

Når det kommer til å forske i egen kultur i dette prosjektet handler det om at jeg som forsker og lærerstudent har til en viss grad et innblikk i tematikken som det forskes på og derfor har noen forutinntatte tanker før prosjektet startet. Dette kan påvirke hvilke funn som blir tatt frem, hvordan ulike funn blir tolket og hvilken teori som anvendes i drøftingen. Hadde det vært en forsker som ikke har noe form for innblikk i tematikken i oppgaven ville det kunne ha blitt en annerledes oppgave og det kunne ha kommet frem andre drøftinger. Ettersom jeg har kroppsøving som mitt masterfag, samt at jeg sitter med de livserfaringene jeg har vil det også være med på å forme mine tanker rundt prosjektet.

3.7 Ethiske overveielser

Informert samtykke vil si at informantene er informert om hensikten til forskningsprosjektet og hvordan gjennomføringen av datainnsamlingen vil foregå (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 104). Kvale og Brinkmann (2015) legger frem at noen kvalitative metoder kan være forførende med tanke på åpenhet og intimitet. Dette kan resultere i at informantene føler for å trekke seg i etterkant av intervjuet (S. 107).

Det var viktig for meg og formidle til informantene at de til enhver tid kunne trekke seg fra intervjuet og at de ikke skulle føle seg tvunget til å delta i forskningsprosjektet. Gjennom en mal utformet av Sikt har jeg utarbeidet et informasjon- og samtykkeskriv som ble sendt ut til informantene som skulle delta (Vedlegg 2). Det har vært viktig for meg å presisere at deltakelsen er frivillig og at informantene som har deltatt i forskningsprosjektet har avgitt frivillig samtykke. I prosjektet ga jeg tilstrekkelig informasjon om tema og hvordan intervjuet skulle foregå. Det var også viktig at samtykket fra informantene var entydig og det kunne ikke tolkes som noe annet enn at de var innforstått med hva som skulle foregå og hvordan det skulle foregå.

Kvale og Brinkmann (2015) legger frem at forskningsprosjektets konfidensialitet er hvordan dataene som blir samlet i prosjektet skal bli lagret og behandlet (s. 106). I dette forskningsprosjektet har det blitt samlet inn lydopptak fra intervjuene av informantene som kunne inneholde personlige opplysninger. Lyden ble tatt opp av en diktafon og lagret slik at kun jeg hadde tilgang til alle intervjuene. Det var en enighet om hvordan dataene skulle bli lagret og informantene virket trygge på at deres intervjuer ble oppbevart på en trygg måte. All data som er samlet inn i prosjektet er håndtert på en måte som er i tråd med Sikt sine retningslinjer (Vedlegg 3).

3.8 Transkribering og analyse

I dette delkapittelet presenteres hvordan jeg har transkribert og analysert datamaterialet som er samlet inn i forskningsprosjektet. Jeg har valt å gjennomføre en tematisk analyse av datamaterialet. Beslutningen om å bruke denne metoden er fordi det er en metode jeg hadde noe kjennskap til i forkant av analyse prosessen. Tematisk analyse deles av Braun og Clarke (2022) inn i seks ulike faser (s. 35).

Som nevnt tidligere i metodekapittelet har svarene til informantene blitt samlet inn ved hjelp av lydopptak. I etterkant av intervjuene transkriberte jeg intervjuene fra lyd format til skriftform. Jeg har gjort om på enkelte dialektord slik at det som er transkribert står på bokmål. Tjora (2021) kaller dette normalisering og viser til at dette kan være med på å anonymisere informantene som har deltatt i forskningsprosjektet (S. 186). Å skulle omgjøre talespråk til skriftspråk kan være med på å fjerne stemningen under intervjuet og fjerner såkalte visuelle ledetråder. Tjora (2021) legger frem at dette er noe som kan forekomme (s. 186), men ettersom jeg har deltatt på intervjuene og transkribert det har jeg gjort meg noen

tanker om hvordan stemningen var i de ulike intervjuene og dermed er ikke stemningen som var under intervjuene gått helt tap i transkriberingen.

Ifølge Braun og Clarke (2022) inneholder tematisk analyse seks ulike steg. Det er viktig å ha i bakhode at disse stegene ikke er strenge regler som må følges i rekkefølge. Stegene er ment som retningslinjer og at en kan ta for seg stengene i ulik rekkefølge og en kan gjerne komme tilbake til tidligere steg for å jobbe frem og tilbake i materialet som er samlet S. 34 og 36).

Fase en tar for seg å bli kjent med datamaterialet som er samlet inn. Dette steget inneholder å lese gjennom materialet som har blitt samlet inn i forbindelse med prosjektet. Dette innebærer alt fra lydopptak av intervjuer, transkriberte intervjuer og annet data materiale som er samlet inn. I denne fasen er det viktig å huske å ta korte notater som kan være nyttige til videre databehandling (Braun og Clarke, 2022, s. 35). Gjennom å transkribere intervjuene som ble gjort og lytte gjennom lydfilene som ble tatt opp ble datamaterialet bearbeidet en rekke ganger, underveis noterte jeg meg også umiddelbare tanker som kunne være relevante både for videre analysering av datamaterialet, men også tanker som kunne være nyttige i forhold til prosjektet som halthet.

Fase to i tematisk analyse tar for seg å kode datamaterialene. Denne fasen innebærer at du systematisk går gjennom datamaterialet og deler relevante funn i ulike koder. Kodingen av materialet er en systematisk og nøye fase i prosessen. Hele datasettet skal kodes (Braun og Clarke, 2022, s. 35). De seks ulike intervjuene ble kodet på papir med markeringstursj der de ulike fargene utspilte ulike koder. Her ble fargekodene aktivt brukt og gjennom å bruke ulike nyanser av enkelte farger kommer det også frem hvilke koder som omhandler noe av det samme. Et eksempel på dette er at ved å bruke ulike nyanser av grønn viser det til ulike koder, men det omhandler samme overordnet tema.

Fase tre handler om å danne temaer som er relevante for det prosjektet ønsker å forske på. I fase to handler det om å kunne kode inn spesifikke funn i datamaterialet, i fase tre handler det om å kunne samle kodene inn under meningsfulle temaer. Kodene skal dermed samles under større temaer som er med på å besvare problemstillingen (Braun og Clarke, 2022, s. 35). I steg to legger jeg frem hvordan jeg jeg kodet datamaterialet og at jeg allerede i steg to begynte å koble sammen ulike koder i fargekoder og ulike fargenyanser innenfor samme temaer. Dette gjorde at jobben med å samle kodene inn i temaer ble mer oversiktlige og prosessen ble mer effektiv. Etter kodingen av materialet endte jeg opp med 144 ulike koder

som jeg etter litt bearbeiding samlet til ni ulike større temaer. Etter å ha samlet de ulike større kodene begynte arbeidet med å samle de inn i temaer som skulle legges frem i oppgaven.

Fase fire handler om å kunne gå gjennom de temaene som ble dannet i fase tre og kvalitetssikre at temaene er relevante for det prosjektet ønsker å undersøke. Er temaene hensiktsmessige med tanke på tematikken i forskningsprosjektet. Er det noen temaer som enten kan slås sammen eller er det et tema som kan splittes inn i ulike temaer, dette er en del av prosessen som fase fire tar for seg (Braun og Clarke, 2022, s. 35). Tankeprosessen som har foregått i dette prosjektet i forhold til fase fire av tematisk analyser har i stor grad omhandlet å velge ut relevante temaer som skal presenteres som resultater i oppgaven. Noen av temaene som jeg hadde kommet fram til var mindre relevante med tanke på problemstillingen til oppgaven.

Fase fem inneholder å kunne presisere analysen som er gjort og forsikre seg om at temaene som er satt opp treffer kjernen til hva prosjektet ønsker å finne ut av. En viktig del av denne fasen er å kunne skrive korte presise sammendrag av temaene som er satt, og finne meningsgivende navn som gir et innblikk i hva temaene tar for seg (Braun og Clarke, 2022, s. 36). Underveis i analysen skrev jeg ned umiddelbare tanker som jeg fikk til de ulike funnene. Dette gjorde det mer oversiktlig for meg som forsker for hvordan jeg skulle arbeide videre med materialet når det kommer til resten av arbeidet med datamaterialet.

Fase seks handler om å formulere sammendrag for de ulike temaene slik at det gir mening for leserne. De forrige fasene har vært ment for at forskeren skal kunne analysere datamaterialet som er samlet inn. Fase 6 handler om å kunne summere funnene som kommer frem i analyseprosessen til den som skal lese det (Braun og Clarke, 2022, s. 36). Sammendragene av de ulike temaene er i dette forskningsprosjektet blir fremstilt i kapittel fire som tar for seg resultat og diskusjons.

3.9 utfordringer knyttet til datamaterialet

Ettersom det er første gangen jeg gjennomfører et intervju til et forskningsprosjekt støtte jeg på noen utfordringer når jeg skulle samle inn datamaterialet. I dette delkapittelet legger jeg frem noen utfordringer som jeg har lagt merke til underveis i prosjektet og hva som kunne vært gjort annerledes.

Gjennomføringen av selve intervjuene gikk relativt problemfritt, og alle seks intervjuene ble gjennomført som planlagt og avtalt med informantene. Sett i ettertid og underveis i

analysearbeidet rundt datamaterialet kunne jeg stilt noen andre oppfølgingsspørsmål på enkelte svar i de ulike intervjuene. For å få enda mer informative svar og mer utdype svar fra informantene er det ved et par tilfeller der jeg som intervjuer kunne stilt andre type spørsmål eller stilt oppfølgingsspørsmål. Dette er tanker jeg gjør meg når jeg arbeider med datamaterialet og får et inntrykk av at noen av svarene er til en viss grad for generelle og jeg kunne forsøkt å få informanten til å konkretisere svaret i større grad. Ettersom dette var første gang jeg gjennomførte denne typen intervju er det en utordring som kunne oppstå. Nå som jeg har gjennomført denne formen for forskning er det en erfaring som jeg tar med meg videre og er mere klar over til eventuell videre forskning eller like situasjoner i fremtiden.

En annen utfordring som også kom frem under intervjuene var at mange av informantene brukte eksempler fra konkrete situasjoner som var i nær fortid. Selv om jeg under intervjuene stilte oppfølgingsspørsmål der jeg presiserte at det kunne være fra tidligere klasser som de hadde vært lærer på, kom de fleste eksemplene fra klassene som de ulike informantene underviste i på daværende tidspunkt. At informantene tenderte til å kun bruke nærliggende eksempler kan påvirke funnene og hvilke erfaringer som ble fremmet under intervjuet. Hadde intervjuet foregått på et annet tidspunkt kan det være fullt mulig at svarene fra informantene hadde vært annerledes.

4 Resultater og diskusjon

Resultater og diskusjons kapittelet i oppgaven tar for seg de ulike funnene som er fremtredende i forskningsprosjektet. Funnene blir presentert og tolket. Det vil i slutten av hvert delkapittel komme en diskusjonsdel som tolker, oppsummerer og drøfter de ulike funnene opp mot relevant teori, tidligere forskning og styringsdokumenter.

4.1 Lærernes syn på motivasjonsbegrepet

I dette delkapittelet vil det bli presentert hvordan informantene tolker selve motivasjonsbegrepet, hvilke kjennetegn de ser etter hos elevene for å få et inntrykk av hvor motiverte elevene er. Det vil også bli presentert funn som tar for seg holdningene informantene har til elever som blir ansett som faglig sterke og som alltid er motiverte for undervisningen.

4.1.1 Hvordan vil du beskrive begrepet motivasjon?

Dette funnet vektlegger hvordan informantene ser på begrepet motivasjon. For å kunne besvare problemstillingen i denne oppgaven vil det være nyttig å få et innblikk i hvordan informantene forholder seg til et av nøkkelbegrepene i oppgaven, motivasjon. I intervjuet var et av de første spørsmålene “Hvordan vil du beskrive begrepet motivasjon?”.

Informanten Kjell beskriver motivasjon slik “Det har noe med den driven eleven har inni seg for å ha lyst til å gjøre noe” han legger også til “så er det er en litt annen drive for å delta enn med både lesing og skriving”. Når Frank skal forklare begrepet motivasjon svarer han “Motivasjon er jo at du har lyst å drive med ting uten så mye ytre påvirkning. At du gjør det av eget ønske eller av glede. Altså du synes det er gøy å være med”. Frank vektlegger her i mine øyne den indre motivasjonen i svært høy grad, ettersom han påpeker at motivasjon i liten grad krever ytre påvirkning.

Tuva er inne på samme beskrivelse av motivasjons begrepet som Kjell og Frank. Når hun beskriver begrepet motivasjon kan jeg som intervjuer se i øynene hennes at det vekker en interesse hos henne og hun ordlegger seg på denne måten:

At elevene er i en flytsone hvor de får utfordret seg, men samtidig kjenner at de mestrer. Jeg tror det er en stor drivkraft til denne indre motivasjonen som vi ønsker, hvor de kanskje kjenner at de blir drevet av denne indre motoren, fordi de mestrer og får mestringsopplevelser.

Når Kjell, Frank og Tuva beskriver motivasjons begrepet legger de mest vekt på en indre drive elevene har i seg. Den indre driven er det som gir elevene energi og lyst til å delta eller gjennomføre aktivitetene som det er lagt opp til i undervisningen.

Når Silje får spørsmål om hvordan hun ville beskrevet begrepet motivasjon er indre drive en del av hennes beskrivelse, hun legger også til en annen faktor som kan påvirke motivasjonen. På spørsmålet om hvordan hun ville beskrevet indre motivasjon svarte hun:

Da tenker jeg på både indre og ytre motivasjon. Det handler jo om hva som får det til å gjøre noe. Om du har lyst til å gjøre det selv, eller om du trenger å bli fristet med noe for å gjøre det.

Silje legger frem at både indre og ytre motivasjon er en del av motivasjonen til eleven. Silje er inne på den indre driven som Kjell, Frank og Tuva bruker til å forklare motivasjons begrepet.

Det er ikke alltid elevene er så motiverte og har lyst til å gjennomføre en aktivitet. Hun bruker også ordet “fristet” som kan tolkes dit hen at elevene ikke nødvendigvis har lyst til å gjennomføre noe også gjør de det på grunn av en eller annen form for ytre påvirkning.

Når informanten Torkil får spørsmål om hvordan han tolker begrepet motivasjon går han både inn på hva innholdet i begrepet motivasjon er, samtidig som han sier at ulike elever har ulike forutsetninger for å kunne være motivert i undervisningen. På spørsmålet om motivasjon svarer han:

Når jeg tenker på begrepet motivasjon, så tenker jeg på at man er interessert. For det første er man interessert i å møte opp, og har motivasjon til å bare være der. Det er stort nok for flere elever å bare være i gymsalen. Det er nok for dem å være motivert for å være der. Da er det jo neste nivå, det er å være motivert for å være deltaker i leken. Så det er jo mange aspekter ved begrepet motivasjon. Det er jo enormt å treffe alle elever og få alle til å være motivert. Det tror jeg ikke er mulig. Det er jo det man alltid streber etter, å få alle motivert. At det skal være interessant, at kroppøvingen skal passe for alle.

Torkils beskrivelse av motivasjon for elevene har mange lag. Han er inne på at alle elever er ulike og har ulik grad av motivasjon i faget. Å kunne ha alle til å være motivert i en undervisning virker som et stort mål, og jeg tolker på måten Torkil svarer at det ikke alltid er like lett å realisere.

4.1.2 Lett å se om elevene er motiverte

For å kunne få et innblikk i hvordan informantene ser om elevene er motiverte i undervisningen eller ikke spurte jeg også i intervjuet om informantene hadde noen konkrete kjennetegn som var observerbare og som kunne hjelpe dem med å tolke om elevene var motiverte eller umotiverte. Til dette svarte de fleste informantene at det var i stor grad kroppsspråk, hvis elevene smilte var det et tegn som informantene tolket som at elevene var motiverte. Tuva sier “Å se på kroppsspråket deres synes jeg har mye å si”. Torkil er også inne på noen kjennetegn ved at elevene kan ha en lav motivasjon “Ja når de sliter litt med motivasjonen så henger de litt jo litt med hode. Det kroppsspråket kan du lese ganske tydelig”. Dette er konkrete signaler som en lærer kan observere underveis i sin undervisning.

Jeg tenker litt sånn som det med du merker at hvis de er veldig motivert, så ser du for det første latter og smil og sånn. De glemmer bort tiden, at det er sånn, oi, nå var det

over allerede. De som synes at det er kjedelig, du ser jo at de setter seg ned, at de går ut, at de skal på do, så du ser lett dem som ikke er motivert.

Sitatet over er av informantene Silje, når hun fikk spørsmål om hun hadde noen tegn hun brukte for å antyde motivasjonsnivået til elevene så hun det fra ståstedet til motiverte og umotiverte elever. Hun er inne på det med kroppsspråket til eleven, samtidig belyser hun et aspekt der umotiverte elever unngår deltakelse på ulike måter. Å unngå eller vise liten innsats er et tegn på lav motivasjon som flere av informantene påpeker. Stian påpeker dette når han blir spurt om hvordan han ser etter tegn på motivasjon hos elevene “Ja, altså det er jo hvis de står og ikke er så mye med, da er de jo ikke motiverte. Hvis de setter seg ned, eller at de ikke har innsats”. Dette er også en uttrykksmåte som kommer til syne hos eleven ifølge Stian.

4.1.3 Belønninger for å øke motivasjonen til elevene

Flere av informantene viser til hvordan de bruker ulike former for belønninger for å forsøke å påvirke elevenes motivasjon. Belønningene er med på å øke elevenes motivasjon til å gjøre ulike handlinger eller aktiviteter. I intervjuet stilles det ikke noen spørsmål direkte om belønninger eller hvordan informantene bruker ytre påvirkninger. Dette funnet er samlet av flere ulike spørsmål som kommer i intervjuene. Selv om det ikke er et eget spørsmål om belønninger, finner jeg det interessant måten bruken av belønninger kommer så tydelig frem i alle intervjuene. For å kunne bruke belønninger på en givende måte er det viktig å ha kjennskap til klassen og enkelteleven.

En form for belønninger som flere av informantene legger frem er bruken av positive tilbakemeldinger og ros for å forsøke å øke motivasjonen hos eleven. Frank snakker om hvordan han har jobbet med at elevene i klassen skal gi positive tilbakemeldinger til hverandre. På et spørsmål i intervjuet der jeg spør om elevene får tilbakemelding både fra han og fra medelever svarer Frank “Det er superviktig, og da tenker jeg spesielt på de som ikke er helt sikre og som kanskje ikke tror de er så flinke”. Dette sitatet viser at Frank ser en stor verdi i at både han og elevene i klassen gir positive tilbakemeldinger for å øke motivasjonen til elevene. Når Silje snakker om hvordan relasjoner er viktig for elevenes motivasjon snakker hun også om hvordan hun bruker ros for å kunne få det beste ut av elevene “At man kan både rose, også kan du tørre å pushe dem på riktig måtet, uten at det blir for mye”. Silje sier også “Rose alltid, hele tiden, anerkjenne positiv adferd”. Sitatene viser til at positive tilbakemeldinger et et virkemiddel som informantene bruker aktivt og er noe de bruker aktivt i undervisningen for å forsøke å øke motivasjonen til elevene.

En annen form for belønninger som brukes av noen av informantene er prestasjonsbaserte belønninger. Jeg tolker dem som prestasjonsbaserte belønninger. Dette er på bakgrunn av hvordan informantene legger dem frem og forklarer hvordan bruken utfolder seg i undervingen.

Stian forteller om et opplegg han har i undervisningen fra tid til annen, der oppfatter han elevene som svært engasjerte. Opplegget baserer seg på en form for stasjonsarbeid der elevene skal utføre ulike aktiviteter, ut ifra hvordan de presterer i aktiviteten får de poeng “Det virker som at det motiverer, for de skal jo ut ifra hvor mange treff de får eller hvor mange spenstopp de klarer”. Opplegget belønner elevene etter innsats ved å gi dem ulik poengsum basert på innsatsen til elevene.

Torkil viser også til hvordan han belønner elevene i undervisningen ved å bruke en “fairplay pris” til noen av elevene. Her forteller han hvordan han bruker denne prisen i aktiviteten hjørnefotball “Delte alle opp i fire lag, snakka om fairplay. Hadde jeg en fairpaly pris der det laget som klarer å sentre flest ganger til laget, får med alle, de som klarer å inkludere alle, de fikk en fairplay pris”. Sitatet fra Torkil viser til at han belønner elevene som gjør en gitt handling med en pris. Han legger senere til “Da fikk de et ekstra poeng til det scoresystemet etter turneringen”, denne prisen kommer da i tillegg med ekstra poeng som også er en ytre faktor som kan påvirke elevenes motivasjon gjennom denne aktiviteten.

4.1.4 Faglig sterke elever trenger ikke å motiveres

Et spørsmål i intervjuet som jeg gjennomførte i forbindelse med dette forskningsprosjektet var hvordan informanten arbeider med å motivere faglig sterke elever i kroppsøvningsundervisningen. I dette delkapittelet blir det lagt frem hvilke erfaringer og hvordan de arbeider med motivasjonen til de faglig sterke elevene.

Kjell legger frem at elever som er faglig sterke ofte ikke trenger noen form for motivasjon for å delta i undervisningen “Ja du trenger ikke å gjøre noe for å motivere dem egentlig, for de deltar uansett, for de elsker bare å være i aktivitet”. Når Silje blir spurt om hvordan hun jobber for å motivere de elevene som blir ansett som faglig sterke tar hun seg en liten tenkepause før hun svarer: “De blir jo på en måte bare glemt, fordi de gjør som de skal.”. Det kan tolkes som at elevene som blir ansett som faglig sterke ikke trenger noen ekstra form for motivasjon for å delta i undervisningen. Slik jeg tolker det er det lite fokus på de faglig sterke elevene, når jeg analyserer Kjell og Silje sine svar. De formidler gjennom svarene sine er at

elevene som er ansett som faglig sterke deltar i undervisningen uansett og har en motivasjon i store deler av undervisningen, læreren trenger ikke å påvirke motivasjonen til de faglig sterke elevene ettersom de motiveres av seg selv, dette tolker jeg som om at elevene har denne indre driven i undervisningen.

Stian har erfart at å motivere faglig sterke elever er lettere. Han ser også at noen av elevene som blir ansett som sterke i kroppsøving kan være lettere å motivere i kroppsøving kontra undervisning i andre fag. “Ja [...] de er jo lettere å motivere. Jeg ser jo veldig stor forskjell fra klasserommet og når vi har kroppsøving, for eksempel, så ser jeg jo at de elevene skinner litt ekstra”.

Torkil har gjort seg noen refleksjoner rundt hvordan han tilpasser kroppsøvingsundervisningen slik at de elevene som blir ansett som faglig sterke kan holde motivasjonen oppe i undervisningen. I intervjuet spør jeg han om hvordan tilpasser undervisningen for de faglig sterke. Torkil svarer:

Det er alltid den store utfordringen å tilpasse for alle elevene. Vi bruker mye energi på å tilpasse for dem som er umotivert og sliter med faget. Så må man ikke glemme den i gåsetegn evnerike gjengen med elever [...] Da må man selvfølgelig ha dem i bakhode og gi dem ekstra utfordringer. For hvis det blir for kjedelig for dem, så synes de det er grusomt uansett hvor mye dem vinner eller hvor mye mestring dem har.

Torkil virker som at er klar over at alle elever trenger en eller annen form for tilpasning og at selv om han føler at han legger mye energi i de elevene som kan føle at kroppsøving er et utfordrende fag, så ser han verdien av å kunne tilpasse til de faglig sterke elevene også. Jeg tolker det som at Torkil legger opp til ekstra faglige utfordringer for de faglig sterke elevene for å gi dem et økt læringsutbytte.

Informanten Frank arbeider også med å kunne gi de faglig sterke elevene ekstra utfordringer i faget. Tilpasningene han gjør baserer seg mer på det sosiale i klassen og å kunne legge opp til at de elevene som blir ansett som faglig sterke er med på å løfte frem medelevene sine. På spørsmål om hvordan han arbeider med de faglig sterke elevene svarer han:

De med høy måloppnåelse, jobber jeg veldig aktivt på i forhold til dem sitt ståsted og de tilbakemeldingene som de gir, og for så vidt også hvordan de skal klare å involvere de andre. Ikke tro at dette er Champions League finale, men dette er gymtime der vi

alle skal være med. Så jeg jobber på en måte mye mer sosialt enn at jeg gir dem ekstra belastning i det vi gjør. Jeg gir dem ikke noe handicap eller noe for at de skal bli likt med de andre, men lærer dem å involvere hverandre.

4.1.5 Oppsummerende diskusjon

Et funn i dette forskningsprosjektet har vært hvordan lærerne tolker motivasjonsbegrepet og hva de ser etter hos eleven for å se om de er motiverte i undervisningen. Etter gjennomførte intervjuer og analyser av datamaterialet tolker jeg det som at informantene i stor grad beskriver motivasjon hos eleven til å være en indre drive, noe som igjen kan tolkes til å være en indre motivasjon.

Når jeg i intervjuet stiller informantene direkte spørsmål om hvordan de ville beskrevet begrepet motivasjon svarer de fleste at det er den indre drive hos eleven. Det er et fåtall av informantene som trekker inn ytre påvirkninger på dette spørsmålet. Gjennom intervjuet kommer det frem at flertallet av informantene allikevel verdsetter bruken av ytre påvirkninger for å motivere eleven. Dette tolker jeg ut ifra hvordan de legger frem at de arbeider i undervisningen med elevenes motivasjon. Ytre påvirkninger kan påvirke den indre motivasjonen og elevenes følelse av autonomi er informantene. Ifølge Deci og Ryan (2000) kan ulike former for belønninger påvirke elevenes indre motivasjon og autonomi i ulik grad ut ifra hvilken form for belønninger som anvendes av læreren. Den formen for belønninger som kommer frem under intervjuene er belønninger som kan kategoriseres som positiv feedback. Sett i lys av kategoriseringen som Deci og Ryan (2000) har utarbeidet kan positiv feedback være med på å øke elevenes indre motivasjon (s.22- 24).

Informantene anerkjenner indre motivasjon til å være sentralt for motivasjons begrepet. Det kan ikke gjøres annet enn å tolke at informantene arbeider med å gi positiv feedback til en for å øke motivasjonen til eleven. Det er uvisst i hvilken grad informantene er bevisst at positiv feedback anses som en form for belønning og ytre motivasjon. Uavhengig om informantene er klar over at positiv feedback anses som ytre motivasjon er formålet å motivere elevene og ifølge Deci og Ryan (2000) vil det kunne øke elevenes indre motivasjon. Bevisst eller ubevisst arbeider informantene i dette prosjektet med positiv feedback som er med på å skape en indre motivasjon hos eleven. En kan knytte den positive feedbacken til en av Banduras (1997) sine kilder til mestringsforventning, nemlig verbal overtalelse. Denne kilden til mestringsforventning kan være en kilde til motivasjon hos eleven, ifølge Bandura (1997) er det viktig at eleven i tillegg til verbal overtalelse at elevene sitter igjen med positive

autentiske opplevelser for at motivasjonen virkelig skal kunne blomstre hos eleven (s. 80 og 101).

Gjennom egne erfaringer med å gi elevene en positiv feedback har jeg lagt merke til at i hvilken grad elevenes motivasjon øker er forskjellig fra elev til elev. Noen elever finner det svært motiverende å kunne få positiv feedback andre virker som å ikke motiveres av det. Positiv feedback handler også i mine øyne om å kunne gi det til rett tid, hvis en elev får konstant positiv feedback selv når det ikke er noe å anerkjenne har jeg opplevd at elevene ikke finner feedbacken troverdig og videre vil jeg kunne tolke meg til at elevenes indre motivasjon ikke har noen økning.

Noen av informantene legger også frem undervisningsøkter som ut ifra Deci og Ryan (2000) sin kategorisering av belønninger kan tolkes som en form for prestasjonsbaserte belønninger. Deci og Ryan (2000) legger frem at dette er en svært kontrollerende form for å motivere individer (s. 27). Igjen er det uvisst i hvilken grad informantene er klar over hvordan denne formen for ytre påvirkning påvirker elevenes indre motivasjon. Deci og Ryan (2000) legger frem at denne formen i tillegg til å være svært kontrollerende kan den påvirke elevenes indre motivasjon positivt hvis eleven som mottar belønningen anser det som en bekreftelse på kompetanse. Informantene legger frem at denne formen for belønning ofte forekommer i aktiviteter som anses som lagkonkurranser. For å kunne se denne formen for belønninger i lys av CET er det flere faktorer som er nødvendige for å kunne komme med en presis konklusjon om hvordan den indre motivasjonen til elevene påvirkes. Gjennom mine tolkninger og hvordan informantene legger frem bruken av prestasjonsbaserte belønninger vil jeg kunne anta at utfallet for hvordan den indre motivasjonen hos elevene vil variere fra elev til elev. Alle elever er ulike, og behovet for kompetanse vil variere blant elevene i klassen. Elevene er også nødt til å føle at deres autonomi blir ivaretatt noe som også vil variere fra elev til elev. Det som kommer tydelig frem er at Deci og Ryan (2000) anser denne formen for belønning som svært kontrollerende og at den kan påvirke elevens indre motivasjon begge veier. Om man som lærer skal bruke denne formen for belønninger er det utslagsgivende å ha en grundig kunnskap for å kunne bruke prestasjonsbaserte belønninger og ende opp med et positivt utfall hos majoriteten av elevene.

Det kommer også frem at de fleste informantene synes det er lett å kunne se om elevene trives og er motiverte i undervisningen. De trekker frem å kunne lese kroppsspråket til eleven og at elevene ofte uttrykker på en måte som informantene i prosjektet plukker opp. At elevene

utrykker seg på en tydelig måte kan knyttes til informantenes relasjonskompetans og at de ser enkeltelevne i klassen og at de har gjennom å arbeide med relasjoner har lært elevene å kjenne. Informantene legger også frem at elevene utrykker seg verbalt om hvilke holdninger de har til undervisningen. Dette handler i stor grad om aktiviteten i undervisningen og de utrykker seg på en måte som gjør at informantene kan tolke om de er motiverte for å delta i undervisningen eller om informantene må arbeide for å få elevene motivert. Det kommer tydelig frem at samtaler med elevene er en essensiell måte for å få elevene motiverte i undervisningen.

Når noen av informantene i forskningsprosjektet legger frem at de ikke legger like mye energi i å motivere faglig sterke elever ettersom de uansett er motiverte i faget. Fagligsterke elever har i likhet med alle andre elever krav om at den ordinære undervisningen skal tilpasses deres evner og forutsetninger i følge § 1- 3. i opplæringslova (1998). Som informanten Torkil legger frem i intervjuet kan noen av de faglig sterke elevene kjede seg noe som kan påvirke deres motivasjon i faget. En kroppsøvlingslærer bør arbeide for å holde dem i en flytsone der de opplever en undervisning som gjør at elevene ikke kjeder seg i faget. Det handler i stor grad om å kunne utvikle elevens ønske etter kompetanse og kreativitet. Ønske etter å utforske nye utfordringer og å kunne søke etter å utvikle sin kompetanse vil være med å styrke elevens indre motivasjon og det er viktig at elevene blir sett uansett hvilket faglighivå elevene er på. At noen av informantene sier de ikke trenger å motivere faglig sterke elever og en annen sier at de elevene til en viss grad blir glemt kan vitne til at det legges mest fokus på elever som har utfordringer med motivasjonen i faget. Sett i lys av lærer - elev relasjoner er det viktig at elevene føler seg sett og læreren også setter av tid til å kunne arbeide med elevene som er faglig sterke slik at de også utvikler seg. Det skal sies at i intervjuene er det noen av informantene som kun legger frem hvordan de arbeider med motivasjonen til faglig sterke elever og ikke hvordan de arbeider for å gi dem et økt læringsutbytte i faget.

Knyttet til problemstillingen “Hvordan arbeider kroppsøvlingslærere for å få elevene motivert til kroppsøvlingsundervisningen?” i forskningsprosjektet vil dette gi en pekepinn på hvordan lærerne forsøker å arbeide med motivasjonen til elevene gjennom å bruke ytre påvirkninger og at dette er en arbeidsmetode som de finner givende. Det er et inntrykket jeg sitter igjen med etter å ha gjennomført intervjuene med de ulike informantene. Informantene legger også frem at å kunne lese kroppsspråket til elevene er nyttig for å kunne skaffe seg et inntrykk av hvor motiverte de er for undervisningen. I tillegg legger informantene frem at noen av elevene også er verbale og å kunne lytte til elevene er nyttig for å arbeide med deres motivasjon i

undervisningen. Det kommer også frem at det er et større fokus på de elevene som til tider har utfordringer med motivasjonen i faget og at elevene som er motiverte så å si i all kroppsøvningsundervisning blir til en viss grad glemt. Noen informanter legger frem at de har et fokus på de faglig sterke elevene der de gir dem ekstra utfordringer både sosialt og faglig. Det er derfor noe varierende blant de seks informantene hvor mye de tilpasser for de faglig sterke elevene.

4.2 Relasjoner i kroppsøvningsundervisningen

I dette delkapittelet vil det bli lagt frem ulike funn som tar for seg hvordan informantene gjennom å ha gode relasjoner til elevene kan arbeide med motivasjonen til elevene i kroppsøvningsundervisningen.

4.2.1 Relasjoner for å kunne tilpasse undervisningen

På spørsmål om relasjoner er viktig for elevenes motivasjon svarer informanten Silje “Det har mye å si. Jeg vet jo hvordan knapper jeg skal trykke på, jeg vet hva jeg skal si for å få de fleste med”. Silje viser til at relasjoner er en viktig del av det å kunne motivere elevene. Gjennom å ha kjennskap til enkeltelevne i klassen vet hun hvordan hun skal nå inn til enkeltelevne. Informanten Tuva er også inne på hvordan kjennskap til klassen. “Så handler det om relasjonene og å lytte til elevene”, dette sitatet kommer i forbindelse med hvordan elevene responderer til ulike aktiviteter. Her vektlegger hun at alle undervisningsøkter ikke kan treffe alle elevene i like stor grad. Hun påpeker derfor videre at relasjoner og å kunne lytte til elevene er viktig for å kunne holde dem motivert og over en lengre periode kunne skape undervisning som er motiverende for alle i klassen.

Relasjonene og kjennskapet til klassen gjør også at læreren har muligheten til å kunne skape en undervisning som er tilrettelagt slik at elevene kan få et økt læringsutbytte elevenes. Flere av informantene er inne på det at hvis innholdet i undervisningen blir for krevende vil flere av elevene trekke seg ut av undervisningen. På spørsmål om valg av aktiviteter påvirker elevene svarer Tuva “Jo høyere terskel det er for å mestres i aktiviteten man velger, jo flere vil dette av lasset”. Hun trekker frem viktigheten av å kunne vite klassens nivå for å kunne tilpasse undervisningen. Jeg tolker det som at Tuva arbeider med å holde elevene i flytsonen i undervisningen.

Et annet aspekt for å kunne ha elever som er motiverte for kroppsøvningsundervisning er å kunne legge opp til undervisningsøkter der elevene opplever et variert innhold i

undervisningen. Flere av informantene legger frem at variasjon av innholdet i undervisningen er en viktig faktor for at elevene skal kunne delta og vise interesse for undervisningen.

Informanten Torkil sier “Jeg tenker det er best for alle, både lærere og elever at vi varierer. For da har du muligheten til å treffe alle”. Torkil virker engasjert når han snakker om variasjon av undervisningen. Jeg tolker det som at variasjon er noe som han brenner for og det er et tema han trekker inn flere ganger gjennom intervjuet.

På spørsmål om valg av aktiviteter påvirker elevenes motivasjon i undervingen svarer informant Stian “Ja, man prøver jo å gjøre mye forskjellig. Prøver jo å komme innom mest mulig for at de skal på en måte synes det er artig, kanskje det treffer noe, kanskje det treffer mindre, men at de får mye variasjon, man prøver jo det”. Stian trekker også frem variasjon og han er opptatt av å kunne variere undervisningen sin slik at elevene over en periode kan føle at de deltar i undervisning som de opplever som artig.

4.2.2 Relasjoner gjør at en vet hva en kan forvente

En del av det å ha gode lærer- elev relasjoner er at det kan stilles krav og settes forventninger, noe som gjør at skolehverdagen og undervisningen blir forutsigbar både for læreren og for eleven. I intervjuet kommer det frem at informantene setter krav og at det er noe de finner givende når det kommer til å få aktive elever og en forutsigbarhet.

Ved å ha gode relasjoner og god kjennskap til klassen vet læreren hva hen kan forvente av klassen og av hver enkelt elev. Informant Kjell viser til hvordan han har tydelige forventninger og er en tydelig klasseleder der elevene vet hva de kan forvente av han og viser til at det er en faktor for at elevene er motiverte og deltakende i undervisningen han legger opp til, “Jeg trenger ikke noen triks, fordi at forventningene mine etter elevene er såpass klar, at de elevene som tok seg friheter for et år siden gjør ikke det i dag. Det handler om en jobb i lengere perspektiv”. Når Kjell svarer på spørsmålet, svarer han med en bestemt tone og legger det frem med en stor selvsikkerhet. Jeg tolker det som at han ser en stor verdi av å ha klare forventninger og at elevene er klar over de forventningene læreren setter så er de deltakende i undervisningen gang til gang.

Torkil får et spørsmål om hvordan valg av aktiviteter påvirker elevenes motivasjon til det svarer han:

I de fleste tilfeller er de fleste med. Det handler litt om hvordan du som kroppsøvingslærer setter krav til elevene dine. De må godta gruppeinndeling, hva som er tema. Det er læreren som bestemmer, hvis du gir for mye slakk der får du lange dager, spesielt hvis du er kroppsøvingslærer. Du skal ikke la elevene få bestemme for mye. De kan komme med forslag, du kan diskutere med dem, men til syvende og sist er det du som skal ha en plan klar i hode, og alltid en plan B, også må du tenke variasjon, få med alle.

Torkil vil frem til at han som klasseleder setter krav til elevene, at det er viktig å være en tydelig leder, det er viktig å kunne lytte til klassen og la de kunne påvirke hvis det er rom for det. Dette går på å ha en kjennskap til klassen og at klassen skal ha en kjennskap til deg som lærer. Relasjonene mellom lærer og elev eller lærer og klasse.

4.2.3 Arbeidet med umotiverte elever

Når Frank svarer på hvordan han arbeider med elevene som trekker seg ut av undervisningen forteller han at han jobber over tid med å bygge oppelevens selvtillit og arbeider med at eleven skal kunne kjenne på mestring. Jeg tolker det som at Frank setter samtaler i fokus, og at det er gjennom samtaler med elevene han opplever at han kan fremme motivasjonen til elevene i faget.

Mye individuelle samtaler og ingen press. La dem egentlig få lov til å observere. Snakke med dem, underveis. Så bygger der på en måte opp litt selvtillit. For noen er jo litt, de føler at de mestrer ikke, og da vil de ikke vise at de ikke mestrer, så da trekker de seg litt tilbake. Og så er det bare å bygge stein på stein til man har dem tilbake. Det er nødt til å ikke tvinge dem inn i undervisningen. Du må liksom la dem få tid, la dem få mulighet til å observere og på en måte velge litt selv.

Et grep som flere av informantene føler har en virkning på elever som trekker seg ut av undervisningen er å kunne gi dem andre oppgaver som kan hjelpe eleven med å bli motivert for å delta i undervisningen igjen. Når Tuva og Torkil blir spurt om hva slags metode eller grep de benytter seg av for å få elever som ikke er motiverte for kroppsøvingsundervisningen til å delta bruker de nokså like metoder for å prøve å lokke elevene inn i undervisningen igjen. Sitatene er med på å skape et bilde av hvordan noen elever av ulike grunner finner en tilhørighet i undervisningen gjennom å få egne oppgaver som kanskje ikke direkte er knyttet til aktiviteten til undervisningen. Jeg opplever at når informantene forteller dette at det er

elever som kan finne det svært utfordrende å delta i den ordinære undervisningen. Under kan du først lese Tuva sitt svar også Torkil sitt svar på spørsmålet om hvordan de prøver å hente inn igjen elever som trekker seg ut av kroppsøvingsundervisningen:

Ja, altså i forhold til den gjengen som jeg jobber med da, så bruker jeg å si at det er helt greit å få lov til å ta seg en liten pause. For eksempel underveis. Man kan liksom ta seg et lite pusterom, og så er man klar for å på en måte bli med inn i aktiviteten igjen. Sånn at de kanskje lærer seg at de kan ta de der små pausene, men komme tilbake igjen til det vi gjør. Det synes jeg funker, eller har funket veldig bra med den gjengen. Samtidig så er det jo, hvis det skulle bli litt kjipt for noen av en eller annen av grunnen, så tar jeg dem gjerne inn med, liksom prøver å fange dem litt inn igjen med at de kanskje først kan, at de kan få være dommer sammen med meg, eller, de er jo i en alder hvor de også er veldig glad, og synes det er veldig stas å få hjelpe læreren med å kanskje ta inn og ut utstyr. Og på en måte få litt opp igjen, få det litt lystbetont igjen, sånn at da blir terskelen igjen lavere for å på en måte bli med i det vi gjør.

Torkil sitt svar:

Ja, noen av de som vi nevnte litt tidligere, så er det nok at de bare er i gymsalen. De vil ikke være der. Og det er det at de setter dem med på siden og velger litt musikk, eller hjelper til å velge assistenter, det er sånn materialforvalter, kan du si det. Det er liksom at du føler at de har noe å bidra med. Det er egentlig det viktigste for dem. Så de får på en måte med meg å bare aktivere dem på andre måter enn deltaker seg. Og så prøver jeg å, som sagt, variere undervisningen min for å få dem med. Jeg tror variasjon er et litt nøkkelord for å få med spesielt de som er umotivert.

Når Silje får spørsmål om hvordan hun arbeider for å kunne hente inn elever som trekker seg ut av undervisningen svarer hun: "Ja på noen så har jeg litt avtaler. Kan du prøve, vi prøver, prøv en gang først, også ser du.". Sånn jeg tolker dette sitatet så har hun også samtaler med elevene, og forsøker å skape avtaler for å få elevene deltakende i undervisningen. Det kan være Silje forsøker å gjøre eleven trygg på å prøve først også at etter hvert blir eleven med i undervisningen.

4.2.4 Elev-elev relasjoner påvirker motivasjonen til enkelteleven

Et av spørsmålene i intervjuet handler om hvordan informantene opplever at elevene påvirker hverandres motivasjon i undervisningen. Informantene legger frem ulike erfaringer rundt hvordan elevene kan påvirke hverandre

På spørsmål om hvordan elevene kan påvirke hverandre svarer Torkil: "Elevene påvirker hverandre ganske mye, både positivt og negativt. Derfor må du som lærer være klar over dette". Han legger vekt på at en som lærer merker at elevene kan påvirke hverandres motivasjon både negativt og positivt. Et konkret grep som Torkil benytter seg av i planleggingen av undervisningen er å være bevisst på gruppeinndeling og hvilke elever som fungerer godt sammen. "De får inntrykk av at jeg deler dem inn tilfeldig, men jeg har alltid planen i hode". På et oppfølgingsspørsmål til Torkil om hva som får elevene til å bli påvirket svarer han: "Jeg føler det kommer litt an på personen, noen har en sterk naturlig autoritet i den gjengen de kommer i". Enkelt elever kan være en faktor hvis de har en naturlig autoritet i klassen eller gruppene de blir satt i.

På spørsmål om hvordan erfaringer han har rundt at elevene påvirker hverandres motivasjon svarer Kjell: "Ja det er tydelig hvis de har en ny venn eller gjeng at de påvirker hverandre, men det handler om å ikke la dem påvirke hverandre. Før de rotter seg sammen og påvirker hverandre på den måten." Kjell sitter igjen med en følelse av at hvis vennegjenger får for fritt spillerom i undervisningen at de lett kan påvirke hverandre og jeg tolker det som at han sitter med en opplevelse av at når de rotter seg sammen kan det lett føre til negative effekter på undervisningen og elevenes motivasjon i faget.

Stian sine opplevelser av at elevene kan påvirke hverandres motivasjon kommer i forbindelse med konkurranse aktiviteter. På spørsmål om hvordan han opplever at elevene påvirker hverandre svarer han:

Ja, hvis det er konkurranse, og his man ikke er i forkant med tanke på holdninger og positivitet. Man er at da kan elever fort bli sånn at vis noen gjør feil, så er de på, og de blir skuffet, og så viser de det, og så blir de som ikke får helt til, enda mer usikre.

Jeg tolker det som at Stian opplever at elevene kan påvirke hverandres motivasjon negativt i større grad enn positivt, dette kommer frem gjennom å gi negative verbale tilbakemeldinger elevene gir til hverandre.

4.2.5 Oppsummerende diskusjon

Relasjoner har fått en betydelig plass i dette forskningsprosjektet. Det er noe en kan ta for gitt at relasjoner er viktig for å kunne fremme motivasjonen til elevene. Det er uansett viktig å kunne påpeke betydningen av relasjoner gjennom dette forskningsprosjektet. Lærer- elev relasjoner kan være med på å påvirke motivasjonen hos elevene og gjennom gode relasjoner lærer eleven å kjenne noe som vil både være givende for elevene og for læreren i undervisningen. I arbeidet med datamaterialet som er samlet inn i forbindelse med problemstillingen til dette forskningsprosjektet tolker jeg det som at det er en form for felles konsensus fra informantene om at å skape gode relasjoner til elevene har en stor verdi når det kommer til å arbeide med å motivere elevene i kroppsøvningsundervisningen.

Jeg tolker det derfor som om informantene har kunnskap rundt det å kunne skape gode relasjoner til elevene og at en del av å motivere elevene i kroppsøvningsundervisningen er en viktig del av arbeidet som en kroppsøvningslærer gjør både i kroppsøvningsundervisningen og ellers i skolehverdagen. Jeg tolker dette gjennom hvordan informantene legger frem at de ser elevene, har samtaler med elevene og viser en god kjennskap til alle elevene i klassen de underviser. Relasjonsbygging er derfor et viktig fokusområde når lærere skal arbeide med å få motiverte elever i kroppsøvningsundervisningen. Ved å sette relasjonsarbeid i fokus kan en kroppsøvningslærer i stor grad ha gode muligheter til å øke elevenes motivasjon når det kommer til kroppsøvningsundervisningen.

Nordahl (2013) legger frem at som lærer er det noen fokusområder som en bør ha kunnskap rundt om en skal kunne skape gode relasjoner til elevene. Dette er å kunne se elevene og lytte til eleven, kunne sette faglige og sosiale forventninger til enkelteleven og å kunne være i posisjon til eleven (s. 140 – 150). Overordnet del i læreplanen legger også frem at det skolens forventninger til kroppsøvningsundervisning påvirker elevenes tro og læring i faget (Kunnskapsdepartementet, 2020). Informantene påpeker at å kunne sette tydelige forventninger som også er realistiske er et grep som gir dem gode relasjoner til elevene, informantene legger også vekt på at elevene verdsetter det at læreren stiller krav. Informantene kommer også frem til at å kunne lytte til eleven og se den enkelte eleven er viktig for å kunne skape en økt motivasjon hos eleven i kroppsøvningsundervisning.

I tillegg til Nordahl (2013) sine fokusområder har Eriksen og Lyng (2018) et fokusområde som omhandler å være fokusert på å forsterke den positive adferden til eleven i større grad enn å i rette sette den negative adferden til elevene (s. 45 – 51). Det er flere av informantene

som er tydelige på å gi ros og forsterke positiv adferd hos eleven. Dette tyder på at det også praktiseres ute i skolen og at dette er noe lærerne finner en verdi å arbeide med for å arbeide med motivasjonen til elevene i undervisningen.

Noen av informantene legger frem at gjennom gode relasjoner til elevene vet de hvilke knapper de skal trykke på for å kunne nå inn til eleven. Dette er noe som gjenspeiler seg i utsagnene informantene legger frem når det kommer til å bruke ytre påvirkninger for å forsøke å øke motivasjonen til elevene. Ved å skape gode relasjoner til elevene så kan informantene vise til erfaringer som tilsier at de har et godt innblikk i hvordan de skal finne den metoden som gjør at elevene kan få et læringsutbytte, samt at elevene har en motivasjon for å utvikle seg i faget. Dette kan knyttes sammen med Csikszentmihalyi (2005) sin flytsonemodell. Lærere som har en kjennskap til klassen har mulighet til å kunne forutse ferdighetsnivået til klassen og enkelte eleven slik at forholdet mellom ferdighetene til elevene og vanskelighetsgrad på aktiviteten er i balanse. Det er når elevene kjenner at de er i flytsonen at motivasjonen kan få gode utspring hos eleven. Bandura (1997) legger frem at motivasjonen til elevene påvirkes i stor grad av å ha positive autentiske opplevelser (s. 101). Lærere som har kjennskap og gode relasjoner til elevene, kan forme undervisning der elevene er i flytsonen og har positive autentiske opplevelser som er med på å kunne forme en motivasjon hos elevene som de kan bygge videre på og ta med seg inn i andre situasjoner som ligner på de tidligere erfaringene.

Informantene legger også frem at det kan være utfordrende å ha alle elevene topp motiverte til enhver tid. En løsning på som kommer frem under intervjuene er å variere innholdet i undervisningen så over en tidsperiode en kan være innom en rekke aktiviteter. Dette kommer også frem i læreplanens overordnede del under tilpasset opplæring der det legges frem at undervisningen skal inneholde ulike arbeidsmetoder, aktiviteter, bruk av resurser og læringsmiljø. De poengterer også at det er lærerens ansvar å tilpasse den ordinære undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette vil medføre at over en periode vil alle elevene kunne føle seg sett og anerkjent, hvis læreren har tilstrekkelig innsikt og har gode relasjoner til elevene. Lærerne arbeider derfor med å skape gode relasjoner til eleven som vil kunne medføre at motivasjonen til elevene øker og i tillegg vil kjennskap til klassen være med på å gi læreren et overblikk over hvordan en skal kunne forme en undervisning som elevene kan føle på en flyt og inkludere opplevelser som kan føre til mestringfølelse hos den enkelte eleven.

Et av funnene i intervjuet er at alle informantene merker at elevene i stor grad kan påvirke motivasjonen til hverandre. Som Nordahl (2013) påpeker kan elevene påvirke hverandre på i negativ og positiv retning. Det som kan være en avgjørende faktor som påvirker om elevene er med på å trekke hverandre den ene eller andre rettingen er om undervisningen blir ansett som attraktivt sett i et sosialt lys av elevene. Er det attraktivt å delta og å delta vil elevenes motivasjon påvirkes i en positiv forstand (s. 172 – 173). Det kommer også frem i det Bandura (1997) legger frem om mestringsforventninger i skolen. Her kobler Bandura (1997) mestringsforventningen tett sammen med samarbeid og at elever som samarbeider godt sammen vil kunne føle på en økt motivasjon i faget, hvis samarbeidet ikke fungerer godt vil det kunne påvirke motivasjonen til elevene negativt. Alle informantene påpeker at elever påvirker hverandre i undervisningen. Informantene har allikevel ulik tilnærming til hvordan de lar det påvirke undervisningen. Når det kommer til gruppeinndeling legger noen frem at det kan være greit å dele inn grupper på forhånd slik at en får grupper som kan samarbeide sammen og prøve å forutse hvordan de ulike elevene kommer til å påvirke hverandre i gruppeaktiviteter. Dette handler om hvordan læreren er i posisjon til den enkelte eleven, ha kjennskap til elevens interesser, ferdigheter og være måte. Jeg tolker og trekker direkte linjer mellom lærerens relasjon til klassen og hvordan elevene i klassen påvirker hverandre. En informant vektlegger å kunne skille elevene før de rekker å rotte seg sammen og spre negativ energi i klassen under undervisningen. Her er det også viktig for læreren å ha et overblikk over hvilke elever som går godt overens og som samtidig kan være med på å gi hverandre et økt læringsutbytte.

Informanten Frank viser også til hvordan han arbeider med å få elevene til å påvirke hverandre positivt i undervisningen. På spørsmål om hvordan han arbeider med fagligsterke som er et funn i et tidligere delkapittel, legger han frem hvordan han får de faglig sterke elevene til å arbeide med å løfte frem klassekamerater og skape en tankegang der alle skal med og at det ikke er champions League finale, men at det er en kroppsøvingstime der alle elevene skal kjenne på en tilhørighet. Dette er et interessant funn som indikerer et konkret grep som en av informantene anvender for å påvirke motivasjonen til elevene og hvordan elevene påvirker hverandre.

Sett i lys av det Federici og Skaalvik (2015) legger frem i sin forskningsartikkel kan det tyde på at det er flere faktorer som kan påvirke hvordan elevene trives i kroppsøvingundervisningen. En faktor som blir belyst er at når elevene blir eldre blir det flere ulike lærere elevene må forholde seg til, noe som medfører mindre kontakt mellom

læreren og eleven. Federici og Skaalvik (2015) legger frem ulik internasjonal forskning som viser at elevene selv opplever mindre anerkjennelse, omsorg, støtte og praktisk hjelp fra læreren ettersom dem blir eldre og elevene sier at relasjonen de har til læreren er sentral for hvordan de opplever undervisningen. Dette er med på å bevise hvordan skolehverdagen til elevene endres og hvordan de opplever at endringene er med på å påvirke trivselen til elevene. Hvis elevene mistrives, er det også utfordrende å kunne motivere dem i undervisningen.

Informanten Frank legger frem hvordan han har samtaler med elevene som kan ha utfordringer med motivasjonen i faget. Det tolker jeg som at Frank ser eleven og viser interesse for dem. Han legger også frem at han ikke presser dem på noen måte, men at det handler om et arbeid over tid. Dette vitner om at Frank lar elevene kjenne på en autonomi, har legger ikke press på eleven og lar eleven gjøre tilsynelatende frie valg. Deci og Ryan (1985) sin selvbestemmelsesteori legger frem at dette er svært givende når det kommer til elevens indre motivasjon. Dette vitner også om at relasjonsarbeid er tidkrevende, men givende. Denne formen for å skape en motivasjon hos eleven kan tyde på at Banduras (1997) sin verbale overtalelse også fungerer i praksis. Gjennom samtaler arbeider Frank med å overbevise og motivere elevene i undervisningen. Jeg tolker også det som at Frank sitter igjen med et inntrykk av at denne arbeidsmetoden har en positiv virkning på elevene i kroppsøvingundervisning.

Informantene Torkil og Tuva forteller om hvordan de inkluderer elever som trekker seg ut av undervisningen ved å gi dem andre oppgaver for å inkludere dem i undervisningen og bruke det som en innfallsvinkel til å kunne få dem aktive i undervisningen. Informantene trekker frem roller som dommer, materialforvalter og hjelpelærer. Dette er aktiviteter som kan tolkes dit hen at selv om eleven ikke deltar direkte i aktiviteten i undervisningen kan den fortsatt oppleve tilhørighet og gjennom å observere kan eleven oppleve vikarierende erfaringer gjennom å se på klassekamerater være i aktivitet. Bandura (1997) legger frem at vikarierende erfaringer kan være en kilde til mestringsforventninger som kan være med på å øke motivasjonen til elevene (s. 86 -87). Jeg tolker det også som at informantene kan bruke denne tilnærmingen til elevene som en form for belønning for å delta i undervisningen. Ifølge Eriksen og Lyng (2018, s. 46) er det å forsterke positiv adferd et godt grep for å bygge gode relasjoner som igjen kan føre til at elevene blir mer motiverte i faget. Bruken av å forsterke positiv adferd kan derfor ses på som en viktig faktor som kroppsøvingslærere arbeider med i undervisningen for å motivere elevene.

Torkil legger frem at de legger mer energi i å arbeide med motivasjonen til eleven som har utfordringer med motivasjonen i kroppsøving. Noen informanter fokuserer på samtaler og avtaler med enkeltelevne det gjelder for å forsøke å øke motivasjonsnivået i undervisningen. Sett i lys av hva Nordahl (2013) og Eriksen og Lyng (2018) legger frem for å kunne bygge gode relasjoner er det å se enkeltelevne sentralt og elever som føler en nærhet til læreren opplever en økt motivasjon for faget til den aktuelle læreren ifølge forskningsartikkelen til Federici og Skaalvik (2015). Samtaler med eleven vil derfor kunne tolkes som et grep som kan ha en positiv virkning på elevens motivasjon i faget.

Sett i lys av problemstillingen “Hvordan arbeider kroppsøvingslærere for å få elevene motivert til kroppsøvingsundervisningen?” til forskningsprosjektet viser det betydningen av å fokusere på å skape gode relasjoner til elevene i klassen. Lærere som arbeider med å skape gode relasjoner vil også i større grad ha kjennskap til elevene i klassen og videre kunne bruke det til å arbeide med motivasjonen til elevene. Det kommer frem i intervjuet at uten at jeg stiller noen direkte spørsmål om de arbeider med relasjoner for å øke motivasjonen, trekker de frem verdien av å ha gode relasjoner. Noe som for meg er en sterk indikator på at informantene virkelig verdsetter gode relasjoner til elevene for å kunne holde de motiverte i undervisningen. Det viser seg også at en del av arbeidet til lærerne er å være i forkant av situasjoner som kan oppstå. Dette handler om å ha kjennskap til klassen og være klar over at elevene kan påvirke hverandre i undervisningen.

4.3 Kjønn og motivasjon i faget

Et spørsmål som blir stilt i intervjuet er om informantene merker noen forskjeller når det kommer til motivasjonen til de ulike kjønnene i kroppsøvingsfaget. Svarene som informantene kom med, var til en viss grad overraskende og gjorde at jeg som intervjuer fikk noen nye synsvinkler på hvordan noen lærere arbeider i kroppsøvingsundervisningen. I dette delkapittelet vil det komme frem erfaringer, refleksjoner og tanker som informantene deler rundt de å motiver de ulike kjønnene.

4.3.1 Kjønn eller interesser?

Når Silje får spørsmål om hun merker noen forskjeller mellom motivasjonen hos gutter og jenter vekt legger hun at den største forskjellen hun merker er at kjønnene generelt sett liker ulike typer aktiviteter. “Ja litt knyttet til tema. Vi har noen fotballgutter som for eksempel elsker når vi har fotball også har vi noen turnjenter som elsker når vi har turn, men det er kanskje litt mer personlig preferanse og interesser”. I svaret fra Silje kan det tolkes som om

forskjellene blant kjønnene ligger i fritidsinteresser blant elevene og at gutter og jenter har ulike motivasjon når det kommer til ulike aktiviteter. Informanten Torkil erfarer også at ulike former for aktiviteter påvirker de ulike kjønnene på ulike måter. På spørsmål om han merker noen forskjeller på kjønnene svarer han: “I alle fall når det kommer til konkurranse, så har majoriteten av guttene et enormt konkurranseinstinkt, men du har også mange av jentene som har høyt konkurranseinstinkt, men flere av dem som melder seg litt ut”. Torkil legger her frem at han erfarer at når det kommer til konkurranse i kroppsøving er det flere av jentene som kan tendere til å melde seg litt ut i forhold til guttene.

Kjell erfarer at det ikke er noen stor forskjell på kjønnene i undervisningen “De kommer jo fra barnehagen, der er skillelinjen, gutter og jenter, ofte ikke så stor. De er ikke så store på andre trinn heller, hvis man bare passer på å ikke skille dem.”. Kjell sin erfaring er at det ikke er stor forskjell på kjønnene i kroppsøving når det kommer til småtrinnet og i tidlig alder. Det han opplever kan skape en liten forskjell er når det er mye kroppskontakt og veldig fysiske aktiviteter kan han merke en forskjell på guttene og jentene i undervisningen “Nei, det kan ofte være sånn at når man driver med en type fysisk aktivitet der det er mye kroppskontakt, som for eksempel fotball, og harde baller kan en del av jentene være litt tilbaketrukket med den aktiviteten”. Han erfarer at jentene trekker seg litt unna når det blir mye trøkk fra guttene i klassen. Han legger også senere til “Vi har jo en eller annen jente som ikke synes noe om det, så har vi jo en eller to gutter som heller ikke synes noe om det. Så det er noe jevnt fordelt, det tror jeg ikke har noe med kjønnene, heller kanskje mer med hva man liker eller ikke.”. Han legger frem både det at det kan være tendenser til at flere jenter trekker seg litt unna i denne typen aktiviteter, men at det i noen tilfeller kan være gutter som også trekker seg unna.

4.3.2 Fra småtrinnet til mellomtrinnet

Kjell som har vært lærer i flere år har også noen generelle betraktninger om hvordan motivasjonen til de ulike kjønnene har utvikler seg ettersom elevene blir eldre. Jeg stiller et spørsmål om han kan si noe generelt om det det er noen ulikheter mellom kjønnene. Kjell svarer:

Nei vi kan se det blant guttene, og spesielt kanskje når du kommer opp i trinnene, hvis det er dans der man må ta på hverandre, så jo lengre opp i trinnene, jo vanskeligere er det å motivere seg for det. Man tenker jo også naturlig med tanke på hvordan et lite menneske utvikler seg.

Jeg tolker det som at ettersom elevene blir eldre vil elevenes holdninger til kroppsøvningsundervisningen endre seg. Aktiviteter som innebærer kroppskontakt eller som Kjell trekker frem aktiviteten dans at spesielt guttene kan finne det noe utfordrende å motivere seg for å delta i underviseren.

4.3.3 Utviklingen samfunnet påvirker faget

På spørsmålet om Stian merker noen forskjell på motivasjonen på gutter og jenter i undervisningen svarer han selvsikkert og kjapt:

Egentlig ikke. I hvert fall ikke med den gjengen her nå, så er alle egentlig veldig engasjert. Den gjengen jeg har nå er veldig motivert og liker det veldig godt. Den gjengen jeg har nå, så er det kanskje flest gutter som ikke er interessert, men det er bare et få tall som er litt vanskeligere å motivere.

Svaret til Stian kan stå i kontrast til tidligere antagelser rundt kroppsøvningsfaget. Frank som er en av de informantene som har arbeidet lenge som lærer og har vært kroppsøvningslærer i flere år merker nå i senere tid at kjønne har blitt mer like når det kommer til motivasjon og deltakelse i kroppsøvningsfaget. På spørsmål om han merker noen forskjeller på kjønne i kroppsøvningsundervisning svarer han:

Nei, jeg synes det blir mer likt. For en tid tilbake kunne det ofte vært jenter, spesielt opp i trinnene som trekker seg litt ut. Det har litt med kroppslig utviklingen og at de har kommet inn i puberteten, men nå synes jeg det er ganske likt. Det er litt negativt, for det er en del gutter også som har vondt her og vondt der [...]. Jeg synes det er blitt mer av det enn det var for fem-seks år siden.

Frank kan med sin erfaring se en form for utvikling der kjønne er mer like og at det ikke bare er det ene kjønnet som trekker seg litt unna eller at det kun er det ene kjønnet som kan trenge ekstra hjelp med motivasjonen i undervisingen.

4.3.4 Oppsummerende diskusjon

Hvorfor er kjønn relevant for problemstillingen? I forskningsprosjektet som jeg har gjennomført viser det seg at på lærere på småtrinnet og lærere på mellomtrinnet kan ha to ulike arbeidsområder når det kommer til å motivere elevene tatt kjønn i betraktning. På småtrinnet kommer det frem at informantene i liten grad merker forskjeller på motivasjonen til elevene. På mellomtrinnet er det noen av informantene som begynner å merke forskjellene

på kjønnene i faget og trekker inn den biologiske utviklingen til elevene og nevner puberteten. Det er også en informant som legger frem at i klassen han underviser i nå at det er flere gutter enn jenter som trekker seg unna undervisningen, noe som står i kontrast til resultatene til tidligere forskning der det kommer frem at jentene i større grad mistrives og trekker seg unna i undervisning. Forskningsprosjektet kan derfor være med på å vise at det er individuelle forskjeller på alle klasser.

Informanten Stian legger frem at det er flere gutter som tenderer til å trekke seg ut av undervisningen. Det kan ses i samsvar med det Frank sier om at det har vært en utvikling i hvilke kjønn som kan trenge litt ekstra motivasjon. Jeg tolker sitatene som de kommer med som at det blitt mer akseptabelt for guttene å vise følelser og at jentene tørr i større grad å ta plass i kroppsøvningsundervisningen. Dette kan gjenspeile seg med hvordan samfunnet rundt skolen er i endring. Mine umiddelbare tanker rundt denne betraktningen er at det er positivt og at elevene opplever at de kan være seg selv i undervisningen og at det ikke i like stor grad legges noen føringer for hvordan en skal handle ut ifra hvilke kjønn eleven er. Informanten Frank påpeker at han har lagt merke til en utvikling de siste årene og at det nå er mer likestilling mellom kjønnene enn det var for kun noen år siden. Nå opplever at han må jobbe med motivasjonen til begge kjønnene og ikke bare det ene. Min tolkning er at han nå i større grad også må jobbe med å motivere gutter, noe han ikke måtte i like stor grad for bare noen år siden. Dette kan være med på å indikere at samfunnet og kroppsøvningsfaget er under utvikling. Dette er et funn som jeg finner interessant med tanke på samfunnet er i en konstant utvikling og at elevene og lærerne må kunne tilpasse seg omverdenen sin. Dette kan være en faktor som gjør at lærerne må tenke gjennom hvordan de arbeider med elevenes motivasjon i undervisningen. Det er også interessant det Kjell sier om at det kan virke som at det ikke er noen forskjeller på kjønnene i barnehagen og småtrinnene. Han legger også til at det er ikke så stort skille hvis vi passer på å ikke skille dem. Det tolker jeg som at han ser eleven og ikke lar kjønn spille en rolle i hvordan han arbeider. Han skiller ikke dem når de er så unge og arbeider med motivasjonen til elevene på den best egnede måten uten å ta kjønn i betraktning.

For å kunne knytte informantenes svar på intervjuet rundt spørsmålet om de merker noen forskjell på motivasjonen kjønnene i undervisningen knytter jeg resultater fra rapporten *Når ambisjon møter tradisjon* (2018) og Savfenbom, Haugen og Bulie (2015) for å kunne se om det er et samsvar mellom den tidligere forskningen og erfaringer som informantene i dette forskningsprosjektet gjengir i intervjuet. Jeg er også innforstått med at elevene som har deltatt

i den tidligere forskningen til en viss grad er eldre enn elevene som informantene i prosjektet deler sine erfaringer om. Jeg finner det fortsatt nyttig å kunne se på denne tidligere forskningen ettersom de tar med seg mellomtrinnet og viser en videre utvikling ettersom elevene blir eldre. Er det naturlig at motivasjonen daler eller kan det være noe med grunnlaget som blir lagt i den tidlige skolealder som kan gjøre at noen av elevene finner det utfordrende å være motivert i kroppsøvingfaget.

Hvis en skal se på det rapporten *Når ambisjon møter tradisjon* (2018) sier opp mot en sosiokulturell tilnærming av begrepet kjønn kan det tolkes på andre måter. Åse Røthing (2020) legger frem at kjønn uttrykker seg på ulike måter på grunn av samfunnets normer og forutsetninger (s. 112 – 114). Kan det være at samfunnet har en forutinntatthet om at kroppsøving er et fag for guttene og at det er med på å forme hvordan jentene opplever faget og hvordan motivasjonsnivået til jentene påvirkes. Røthing (2020) legger ikke skjul på at det er ulikheter mellom de biologiske kjønnene, men under oppveksten til elevene mener hun at forskjellene ikke nødvendigvis er markante (S. 112 – 113).

Savfenbom, Haugen og Bulie (2015) sin artikkel undersøker også hvilke holdninger elevene har til kroppsøvingfaget. De har kommet frem til lignende konklusjoner som i rapporten *Når ambisjon møter tradisjon* (2018). De legger frem at kjønnsroller spiller en rolle for hvilke holdninger elevene har til kroppsøvingen og at trivselen i faget synker ettersom elevene blir eldre. Denne rapporten er kun basert på elever på ungdomsskolen og på videregående skole det kan stå i kontrast med elevene som det refereres til i mitt forskningsprosjekt. Jeg finner det interessant at utviklingen kan være så stor ettersom elevene blir eldre. Informanter som arbeider til daglig på småtrinnet sier de ikke merker noen betydelige forskjeller på kjønnene i undervisningen, så begynner noen av informantene å merke det ettersom elevene kommer på mellomtrinnet. Andre informanter som arbeider på mellomtrinnet, sier de i liten grad merker forskjeller på kjønnene. Savfenbom, Haugen og Bulie (2015) hevder at kjønnsroller spiller en rolle på ungdomsskolen og videregående skole. Dette viser til en utvikling der det kan tolkes dit hen at det skapes et skille mellom kjønnene gjennom elevens skolegang.

Som sagt tidligere i delkapittelet merker elevene svært liten grad forskjell på kjønnene. Et funn som blir gjort i forskningsprosjektet er at informanten Stian trekker frem at i hans undervisning er det flere gutter enn jenter som viser tegn på lav trivsel og lav motivasjon dette kan stå i kontrast til rapporten *Når ambisjon møter tradisjon* (2018). Rapporten er med på å gi et innblikk i hvilke erfaringer elever og lærere sitter med når det kommer til kroppsøving som

fag. Rapporten tar for seg mange ulike aspekter innenfor kroppsøvningsfaget. Et aspekt som blir tatt opp i rapporten og som er sentralt med tanke på dette forskningsprosjektet er hvordan elevene trives i kroppsøvningsundervisningen. Rapporten legger også frem at kroppsøvningsfaget er et av fagene som elevmassen trives veldig godt i og at guttene litt liker det bedre enn jentene. Jentenes mistrivsel i faget øker også i takt med alderen, dette kan også sies om guttene, men ikke i like stor grad som jentene. Stian sine erfaringer vitner til at alle klasser er ulike og at alle elever er ulike.

Et spørsmål som kan stilles er om den kroppslige utviklingen hos elevene kan ha en påvirkning på trivsel og motivasjon i faget. Nordbotten (2024) legger frem at elever som opplever en hurtig vekst i puberteten kan føle seg mer klønete når det kommer til å håndtere ulike oppgaver når kroppen er i utvikling (s. 26 – 27). Det kan tenkes at elever som føler seg klønete også vil kunne kjenne på en annerledes mestringsforventning. Det kan være at de autentiske mestringsforventningene blir påvirket av at kroppen er i utvikling og at dette vil være med på å påvirke elevenes motivasjon i faget. Jeg anser det som nyttig kunnskap for kroppsøvningslærere som arbeider med elever i alderen der de kommer i puberteten for å kunne arbeide med elevenes motivasjon i undervisningen. Nordbotten (2024) legger også frem kommer jentene tidligere i puberteten og starter utviklingen tidligere enn guttene. Det kan være nærliggende å tenke at elevenes fysiske utvikling til en viss grad kan være med å påvirke motivasjonsnivået i kroppsøvningsundervisningen (s. 26 – 27). Sett i lys av fysiologiske reaksjoner som er en kilde til mestringsforventning ifølge Bandura (1997, s. 106 - 107) kan en trekke linjer mellom det at elevene går gjennom en kroppslig utvikling i puberteten. Elevene kan kjenne på en større grad av utmattelse eller stress i prosessen med å kombinere det å gå gjennom en utvikling av kroppen og delta i kroppsøvningsundervisningen. Dette er to fysiologiske faktorer som Bandura (1997, s. 106 - 107) mener kan hemme en mestringsforventning som igjen kan hemme elevenes motivasjon.

Hvordan posisjonerer funn i mitt forskningsprosjekt opp mot teorier og ulike synsvinkler på kjønn. Det som er relevant å poengtere er at *Når ambisjon møter tradisjon* (2018) og Savfenbom, Haugen og Bulie (2015) sin artikkel baserer seg på elever som til en viss grad er eldre enn elevene som informantene i mitt prosjekt har erfaringer med. I forskningsprosjekt jeg har gjennomført inkluderer jeg småtrinnet og har ekskludert ungdomsskolen og videregående skole, noe som gjør at mine informanter kan sitte med andre erfaringer. Det medfører også at elevene ikke i samme grad er påvirket av puberteten og de ulike påvirkningene det kan føre med seg. Som Nordbotten (2024) legger frem er det ikke før i

puberteten det begynner å bli en fysiologisk forskjell med tanke på utvikling mellom kjønnene (s. 26 – 27). Majoriteten av informantene legger frem at det ikke er noen store forskjeller når det kommer til kjønnene og deres motivasjon sett i et generelt perspektiv. De legger frem at forskjellene når det kommer til motivasjon hos kjønnene er i større grad formet av interesser og hvilke aktiviteter som det blir lagt opp til i kroppsøvingsundervisningen. Dette kan ses på som et sosialt konsept der samfunnets forutinntatthet tilsier at jenter i større grad liker aktiviteter som turn og dans, mens gutter i større grad liker fotball. Flere av informantene legger frem at guttene tenderer i større grad til å bli motivert av konkurranse enn jentene.

Det viser seg at informantene arbeider til dels likt i kroppsøvingsundervisningen når det kommer til kjønnene i faget med tanke på å arbeide med motivasjonen til elevene. Dette gjelder spesielt på småtrinnene der informantene uttrykker at forskjellene er minimale og at de forskjellene som finner sted like gjerne har noe med interesser hos elevene og ikke hvilke kjønn elevene er. Det trekkes også frem at elevene utvikler seg kroppslig og at det er rundt puberteten flere av informantene begynner å merke noen forskjell på kjønnene. Det er allikevel ikke utslagsgivende forskjeller når det kommer til å motivere elevene. Dette kan stå litt i kontrast til den tidligere forskningen som jeg har sett på i forbindelse med dette forskningsprosjektet, det er viktig å påpeke at jeg er klar over at en del av den forskningen som er sett på tar for seg elever som er eldre og at det derfor kan være andre resultater. Helhetsbilde av undervisningen er det som vekker interesse hos meg. Fra at så godt som alle elever deltar og er motiverte til kroppsøvingsundervisning på småtrinnet til at det kan være store individuelle forskjeller på elevene i ungdomskolen og videregående skole. Det påpeker at å arbeide med elevens motivasjon i kroppsøvfaget sett i et lærer perspektiv vil ha forskjeller og vil endre seg ettersom hvilke trinn en underviser på.

5 Avslutning

Hensikten til dette forskningsprosjektet har vært å utforske hvordan kroppsøvlærere på barneskolen arbeider med å motivere elevene i kroppsøvingsundervisningen. Prosjektet har forsøkt å gi et innblikk i ulike erfaringer lærere i barneskolen har tilegnet seg, og hvilke tanker de har rundt hvordan de arbeider med elevenes motivasjon i kroppsøvingsundervisningen. Problemstillingen som dette forskningsprosjektet besvarer, er: *Hvordan arbeider kroppsøvlærere for å få elevene motivert til kroppsøvingsundervisning?*

Først og fremst må det presiseres at det ikke finnes én bestemt måte å arbeide med elevenes motivasjon i kroppsøvingsundervisningen. Alle lærere, klasser og elever er ulike. Dette medfører at det er en rekke metoder lærere kan anvende for å arbeide med elevenes motivasjon i kroppsøvingsundervisningen.

Det som kommer tydelig frem i svarene til informantene er at å arbeide med å skape gode relasjoner til elevene i klassen er veldig givende for å videre kunne arbeide med motivasjonen til elevene. Kjennskap til klassen og elevene vil være en essensiell brikke for å kunne arbeide med motivasjonen til elevene ved å kunne tilpasse undervisningen. Informantene legger frem at når de har gode relasjoner til elevene vil de ha en forståelse om hvordan de skal nå inn til eleven og hvilke knapper de skal trykke på - for å kunne påvirke elevens motivasjon. Det handler også om at lærere med gode relasjoner kan holde gode, motiverende samtaler med elevene i undervisningen. Når det kommer til relasjoner legger informantene også frem at elevene påvirker hverandre og det er viktig å være på forskudd og kjenne klassen. Det kommer også frem at det kan være givende å arbeide når elevene er med å løfte hverandre frem i undervisningen.

Et annet element som kommer tydelig frem i forskningsprosjektet er at informantene ser en verdi i å bruke ytre påvirkninger for å kunne øke motivasjonen til eleven. I forskningsprosjektet blir dette lagt frem som å bruke belønninger for å øke elevenes motivasjon. Flertallet av informantene omtaler dette som et konkret grep for å påvirke elevenes motivasjon. Ulike former for belønninger kan brukes i undervisningen for å arbeide med motivasjonen til elevene. Det som kommer frem gjennom teorien rundt belønninger er hvordan den kan påvirke elevenes indre motivasjon. Det er likevel ansett som givende, ifølge informantene, å bruke belønninger for å motivere elevene i undervisningen. Den mest omtalte formen for belønninger i dette forskningsprosjektet er positiv feedback også omtalt som ros.

Det kommer også frem at informantene i forskningsprosjektet har erfaringer når det kommer til hvordan det er å motivere de ulike kjønnene. Informantene som arbeider tett på elever på småtrinnet vektlegger i stor grad at de ikke opplever noen særlig stor forskjell på motivasjonsnivået til de ulike kjønnene. I svarene til informantene kan det tolkes som at interesser har større utslag på motivasjonen enn hvilket kjønn eleven er Dette gjelder i større grad på småtrinnet. Informanter som har erfaring med mellomtrinnet, legger frem at motivasjonen påvirkes i takt med hvordan elevene utvikler seg kroppslig. De merker da at

flere elever trekker seg unna undervisningen og legger frem at aktiviteter som inneholder kroppskontakt kan være ekstra utfordrende når det gjelder å motivere elevene. Dette gjelder begge kjønn, men forekommer hyppigere hos jentene som trekker seg vekk fra undervisningen. Det er også interessant at noen av informantene som har lengre arbeidserfaring legger frem at de merker at kjønnene har blitt likere enn hvordan det var for en stund tilbake i faget.

Kort oppsummert er det å arbeide med gode relasjoner og å bruke belønninger på en givende måte i undervisningen elementer som informantene har positive erfaringer med. Det er også viktig å kunne ha en holdning til kjønnene i undervisningen som gjør at begge kjønnene kan utfolde seg slik de ønsker, og at det ikke nødvendigvis er stor forskjell på kjønnene når det kommer til motivasjon i faget. Det er også viktig å huske at dette er erfaringer som kommer frem gjennom et forskningsprosjekt som baserer seg på det seks ulike informanter legger frem. Hvordan en kroppsøvingslærer arbeider med å motivere elevene i kroppsøvingsundervisningen vil variere fra klasse til klasse og fra lærer til lærer. Dette er likevel med på å skape en innsikt i hvordan disse seks informantene arbeider med motivasjon i kroppsøvingsfaget.

5.1 Styrker og svakheter ved oppgaven

En styrke ved oppgaven er at informantene har variert arbeidserfaring og er i forskjellig alder, noe jeg ser på som positivt og vil være med å få et innblikk i de ulike erfaringen og tankegangen til et variert utvalg. Jeg ser det også som en styrke at jeg har både kvinnelige og mannlige informanter. Oppgaven har ikke hatt fokus på hvilket kjønn informantene er, men det er likevel en styrke at en kan få innblikk i tankegangen til både mannlige og kvinnelige kroppsøvingslærere.

Når jeg ser på prosjektet i ettertid, er det noen endringer som kunne vært gjort og som kunne vært med på å endre prosjektet. En endring som kunne ha vært gjort er å metodetriangulere forskningsprosjektet. Det vil si at jeg hadde tatt med en observasjons del når jeg samlet inn data. Dette kunne vært med å gi meg et annet innblikk i undervisningen og kunne også vært med på å gi meg et enda større datamateriale. Jeg kunne også hatt muligheten til å observere også gjennomføre et intervju der jeg kunne hatt fokus på de ulike observasjonene som ble gjort og fått frem tanker rundt konkrete situasjoner som oppsto i undervisningen.

Tanker jeg gjorde meg når jeg valgte å ikke inkludere observasjon er at jeg anså det som tidskrevende og skulle gjennomføre observasjon og intervju samt kunne analysere begge datamaterialene på en grundig måte. Det er første gangen jeg gjennomfører et masterprosjekt og ville derfor være trygg på at jeg kunne gjennomføre forskningen på en grundig måte. Derfor valgte jeg å kun fokusere på intervju slik at jeg kunne gjøre en grundig jobb med intervjuet og analysearbeidet med datamaterialet som ble samlet inn. En annen tanke jeg gjorde meg for å ikke inkludere observasjon var at jeg som observatør kunne forstyrre undervisningen slik at det som ble observert ble kunstig med tanke på den ordinære undervisningen. Jeg tenkte også at ettersom informantene viste jeg ville være i undervisningen og observere at dem kunne gjennomføre undervisningsøkter der de hadde et unaturlig fokus på det som jeg undersøkte i prosjektet.

En annen faktor som påvirker dette forskningsprosjektet, er at den baserer seg kun på forskning gjort på norsk skole. Ved å trekke inn International studier kan en få et bredere inntrykk av hvordan det er i andre land når det kommer hvordan lærere i andre land arbeider med motivasjonen til elevene i undervisningen. Samtidig er dette forskningsprosjektet basert på informanter som har erfaring fra den norske skolen, sett i lys av det var min vurdering at det ikke var et behov for å trekke inn internasjonale studier.

5.2 Veien videre

Arbeidet som er gjort i forbindelse med dette forskningsprosjektet har bidratt med å gi meg kunnskap rundt tematikken motivasjon og hvordan lærere arbeider med kroppøvingundervisningen. Til videre forskning vil kunne være interessant å ha et lignende prosjekt med en kvantitativ tilnærming rundt det samme tema. Det vil kanskje kunne komme med et mer generelt datamateriale og være med på å skaffe et overblikk over et større geografisk område. Dette forskningsprosjektet er basert på to ulike skoler. Med en kvantitativ tilnærming vil det være mulig å ta for seg enda flere skoler og til og kanskje til og med flere deler av landet.

For kommende forskningsprosjekter vil det også kunne være interessant å kunne fortsette forskningen på småtrinnene. Til forskningsprosjekter som kommer i ettertid av dette prosjektet kan jeg se for meg at det vil være givende å kunne forske på dette fra et elevperspektiv og få erfaringene fra elevene. I et kommende forskningsprosjekt kan det være givende å sammenligne elevsvar og lærersvar og se om det er et samsvar mellom elevene og lærerne.

Referanseliste

- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap* (p. 176). Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Csikszentmihalyi, M., & Bjerre, B. (2005). *Flow : optimalopplevelsens psykologi* (p. 326). Dansk Psykologisk Forlag.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior (pp. XV, 371). Plenum.
- Engelsrud, G. (2015) *Kjønn og inkludering*. Ø.F. Standal & G. Rugseth. (Red.) *Inkluderende kroppsøving*. (1. Utg., s. 24 – 42). Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, I. M., & Lyng, S. T. (2018). Elevenes psykososiale miljø: gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeidet (p. 139). Fagbokforl.
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2015). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*. 2013 (1).
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Gleiss, M. S., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Jensen, M.R., Pettersen, S. A. & Fredriksen, P. M. (2022). Utvikling av fysiske egenskaper hos barn og unge og konsekvenser for motorikken. I. Kvikstad. (Red.) *Motorikk i et didaktisk perspektiv*. (2. Utg., s. 74 – 94). Gyldendal.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). In *Oppdragsrapport*. Høgskolen i Innlandet.
- Nordahl, T. (2013). Eleven som aktør. In *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (pp. 101–130).

Nordbotten, G. L. (2024). Barns fysiske vekst og utvikling : hvordan kan fysisk aktivitet i varierte bevegelsesmiljø stimulere barns fysiske egenskaper? (3. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). Det kvalitative forskningsintervju (3. utg., p. 381). Gyldendal akademisk.

Kvarv, S. (2021). Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner (Ny og utvidet utgave.). Novus forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Røthing, Åse. (2020). Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning : perspektiver på undervisning (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.

Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation : the search for optimal motivation and performance (pp. XIX, 489). Academic Press.

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. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Sæle, O. R. O., & Hallås, O. (2020). Kroppsøving i femårig lærerutdanning : skolefag, profesjonsutvikling, forskning (1. utgave.). Gyldendal.

Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder (5. utg., p. 222). Fagbokforl.

Tjora, A. H. (2021). Kvalitative forskningsmetoder i praksis (4. utgave.). Gyldendal.

Wadel, C., Fuglestad, C. C., & Fuglestad, Otto Laurits. (2014). Feltarbeid i egen kultur (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad., p. 238). Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg 1 Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan arbeider kroppsøvingslærere for å få elevene motivert til kroppsøvingsundervisning?

Innledningsspørsmål

1. Hvilket trinn underviser du på?
2. Hvor mange klasser har du kroppsøvingsundervisning i?
3. Hvor lenge har du jobbet som lærer?

Lærerens opplevelse og erfaringer av kroppsøvingsfaget

- Hva liker du best med å jobbe som kroppsøvingslærer?
- Hvorfor valgte du å undervise i kroppsøving?
- Hvordan opplever du at elevene trives i faget?

Lærerens opplevelse av elevens motivasjon og deltakelse i faget

- Hvordan ville du ha beskrevet begrepet motivasjon?
- Hvordan kommer elevenes motivasjon til syne i undervisningen? Hvilke tegn kan være med på å indikere på at elevene har høy motivasjon i faget?
- Opplever du at valget av aktiviteter i undervisningen påvirker elevenes motivasjon og deltakelse?
 - Hvordan kommer dette til syne?
- Merker du noen forskjeller på gutter og jenter når det kommer til motivasjon og deltakelse i faget?
- Er det samme elevene som velger og ikke delta i undervisningen?
 - Hva kan være grunnen til dette?

Lærerens arbeidsmetoder for å oppnå godt læringsmiljø og økt motivasjon hos elevene

- Hvordan arbeider du for å motivere elever som viser tegn på lav motivasjon i undervisningen?
- På hvilken måte opplever du at elevene i klassen påvirker hverandres motivasjon og deltakelse?
 - Påvirkes de både i negativ og positiv forstand av hverandre?
- Hvordan arbeider du med elever med et høyt ferdighetsnivå for at de skal få ekstra utfordringer og et økt læringsutbytte?
- Hvordan opplever du at din metodiske frihet påvirker undervisningen?

Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i et forskningsprosjekt?

Hei! Har du lyst å være med i et forskningsprosjekt? Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere arbeider med mestring i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere arbeider med mestring i undervisningen. Masteroppgaven har problemstillingen «Hvordan arbeider kroppsøvingslærere for å få elevene motivert til kroppsøvingsundervisning?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi:

- Underviser i kroppsøving
- Har 30 studiepoeng i kroppsøving.

Informanter i undersøkelsen vil være lærere som oppfyller kriteriene. Vi har lyst til å snakke med 6 lærere som underviser i kroppsøving på barneskolen og har 30 studiepoeng i faget. Jeg håper du vil være med!

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som blir brukt i prosjektet er intervju. Det vil bli samlet inn informasjon rundt mestring og informanten sin opplevelse, erfaring og tanker rundt mestring i undervisningen. Dataene i intervjuet vil bli samlet inn via taleopptak, det er jeg som forsker som skal behandle dataene og det er kun jeg som vil ha tilgang til dataene. Intervjuet vil ta rundt 30 minutter, og vil bli gjort med lydopptak.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.



Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som forsker som har tilgang til dataene
- Som informant vil du bli anonymisert og personopplysningene
- Dataene vil bli oppbevart utilgjengelig fra andre og vil bli innelåst/kryptert
- Informantene vil ikke kunne bli gjenkjents i forskningsprosjektet

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. Mai. Deltakerne vil få anonymiserte navn, samt det ikke vil gis noe informasjon hvor i landet dere er fra. Lydopptakene vil bli slettet etter prosjektet er godkjent og bestått.

Dine rettigheter

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

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

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

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved Andreas Skaugen Werven XXXXXX@uit.no

Veileder Cecilie Harr Moen xxxxxxxxxxx@uit.no

Vårt personvernombud: Anikken Steinbakk personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

(Andreas Skaugen Werven/ Cecilie Harr Moen)

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Godkjenning fra Sikt

13.05.2024, 11:18

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

392522

Vurderingstype

Automatisk

Dato

21.11.2023

Tittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig

Cecilie Harr Moen

Student

Andreas Skaugen Werven

Prosjektperiode

04.12.2023 - 15.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

[Meldeskjema](#)



