



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGL460M

Vårsemesteret, 2022

Mastergrad i kroppsøving, grunnskolelærerutdanning 5.- 10 trinn

Forfatter: Sindre Stangborli

Veileder: Rune Giske, Professor ved Universitetet i Stavanger og Tommy Haugen, Professor ved Universitet i Agder

Tittel på masteroppgaven: «Jeg står alene i en gymsal med 30 elever, uten hjelp».
Kroppsøvlingslærerens motivasjon for å undervise i faget.

Engelsk tittel: «I am left to myself with 30 students in a gymnasium, without any help»
Physical education teachers' motivation to teach the subject.

Emneord: Lærermotivasjon, mestringsforventning, relasjoner

Antall ord: 23 049
+ vedlegg/annet: 3990

Stavanger, 30.06.2022

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om kroppsøvingslærerens motivasjon for å undervise i faget. Jakobsen (2011) presenterte i sin kartleggingsstudie, at kroppsøvingslærere er den gruppen lærere der det er flest som vurderer å slutte i jobben sin. Som kroppsøvingslærer står man ovenfor flere forventninger som kan være krevende å forene (Kunnskapsdepartementet, 2009). Elevene møter skolen gjennom læreren, og elevenes læring er lærerens ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2009). For at kroppsøvingslæreren skal kunne innfri slike forventninger, er det viktig at de er motivert, slik at de kan trives i jobben sin. Studiens formål var å undersøke hvilke faktorer som er med på å forme kroppsøvingslærerens motivasjon til å undervise i faget.

For å undersøke problemstillingen ble det gjennomført kvalitative intervju etterfulgt av en tematisk analyse. Den tematiske analysen ble grunnlaget for presentasjonen av studiens resultater ved relevante funn knyttet til problemstillingen. Studiens teoretiske grunnlag er basert på selvbestemmelsesteorien (Deci og Ryan, 2012) og Alfred Bandura sin sosial-kognitive teori, samt noe tidligere forskning.

Resultatene i studien viste at det er flere faktorer som er med på å forme kroppsøvingslærerens motivasjon til å undervise i faget. Kroppsøvingslærerens motivasjon avhenger av elevenes motivasjon, relasjonen deres til elevene, i hvilken grad undervisningen blir mottatt av elevene og samarbeidet de har med andre lærere på skolen.

Forord

Så var arbeidet med min masteroppgave ved veis ende, noe som føles veldig befriende. Det har vært både en krevende og lærerik prosess. Muligheten til å jobbe med noe som blir aktuelt i min arbeidshverdag, har vært veldig spennende.

Det har vært et år med flere oppturer og nedturer. Oppturen startet med at jeg var så heldig å få Rune Giske som min veileder. Vi hadde flere interessante samtaler om hvordan jeg kunne forme min masteroppgave.

Oppturen tok brått slutt, da Rune Giske på tragisk vis gikk bort etter akutt sykdom. Denne beskjeden var både sjokkerende, og ufattelig trist. Jeg er utrolig takknemlig for at jeg fikk dele mine tanker og erfaringer med en så positiv, engasjert og kunnskapsrik person.

«Det er i motbakke det går oppover». UIS sørget for at en ny veileder var på plass kort tid etter Runes bortgang. Da var jeg så heldig at jeg fikk Tommy Haugen som min veileder. Tommy har virkelig vært en god støttespiller som har vært imøtekommende og veldig tilgjengelig. Veiledningen hans har vært av ypperste kvalitet, og jeg kan ikke få takket han nok.

Jeg vil også takke informantene for at dere takket ja til å bli intervjuet. Uten dere hadde det ikke vært mulig å få gjennomført masteroppgaven

Til slutt vil jeg også takke familie, venner og kolleger for ulik støtte, gjennom det som har vært noen utfordrende måneder.

Hommersåk, juni 2022

Sindre Stangborli

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----------|
| Sammendrag | 2 |
| Forord | 3 |
| 1.0 Innledning | 6 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 6 |
| 1.2 Problemstilling – forskningsspørsmål | 7 |
| 2.0 Teori | 8 |
| 2.1 Self– determination theory - Selvbestemmelsesteorien | 8 |
| 2.1.1 Selvbestemmelsesteoriens seks underteorier | 9 |
| 2.2 BNT – Basic needs theory..... | 10 |
| 2.3 Banduras sosial – kognitive teori | 12 |
| 2.3 Lærerrollen..... | 16 |
| 2.3.1 Kroppsøvingslærerens sammensatte kompetanse | 17 |
| 2.4 Tidligere forskning på kroppsøvingslærere | 19 |
| 3.0 Metode | 26 |
| 3.1 Forskningsdesign og valg av metode..... | 26 |
| 3.1.1 Kvalitativ metode..... | 26 |
| 3.2 Filosofiske retninger..... | 27 |
| 3.2.1 Fenomenologi | 27 |
| 3.2.2 Hermeneutikk..... | 28 |
| 3.2.3 Forskerrollen og forståelse..... | 28 |
| 3.3 Datainnsamling | 29 |
| 3.3.1 Utvalg | 29 |
| 3.3.2 Intervjuguiden..... | 31 |
| 3.3.3 Pilotintervju | 31 |
| 3.3.4 Gjennomføring av intervju..... | 32 |
| 3.4 Analyse av datamaterialet | 33 |
| 3.4.1 Transkribering | 33 |
| 3.4.2 Tematisk analyse..... | 33 |
| 3.4.3 Mulige fallgruver ved en tematisk analyse | 35 |
| 3.5 Studiens kvalitet..... | 36 |
| 3.5.1 Studiens reliabilitet | 36 |
| 3.5.2 Studiens validitet..... | 37 |
| 3.6 Forskningsetikk..... | 39 |
| 4.0 Resultat og diskusjon | 41 |
| 4.1 Emosjoner..... | 43 |
| 4.1.1 Diskusjon av emosjoner..... | 45 |
| 4.2 Sosialt samspill | 48 |
| 4.2.1 Diskusjon av sosialt samspill | 51 |
| 4.3.Deltakelse og involvering | 54 |
| 4.3.1 Diskusjon av deltakelse og involvering | 58 |
| 4.4 Overordnet diskusjon..... | 61 |

| | |
|--|-----------|
| 5.0 Metodisk diskusjon | 64 |
| 6.0 Oppsummering og konklusjon | 66 |
| <i>6.1 Mulige implikasjoner og videre forskning</i> | <i>67</i> |
| Litteraturliste | 69 |
| Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema | 75 |
| Vedlegg 2 - Intervjuguide | 78 |
| Vedlegg 3 - Godkjenning fra NSD | 80 |

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Undersøkelser viser at kroppsøvingslærere er den gruppen lærere der det er flest som vurderer å slutte i jobben sin (Jakobsen, 2011; Lagerstrøm, 2007; Lied 1990; Stokke, 1982). Det er flere faktorer som kan være med på å påvirke kroppsøvingslæreres motivasjon til å undervise i faget (Bergem 2012; Lied, 1990). Dårlige fasiliteter, gammelt utstyr og vanskelige arbeidsvilkår er noen av faktorene som kan påvirke motivasjonen til kroppsøvingslærere i negativ grad (Jakobsen, 2011; Lied, 1990).

Kroppsøvingslærerens hovedoppgave er å videreformidle kunnskaper, verdier og holdninger til alle elever med ulike forutsetninger og egenskaper (Bergem, 2012). For å innfri disse forventningene er det viktig at læreren opptrer som en dyktig og engasjert leder, og som formidler formålet med opplæringen på en tydelig måte (Grimsæth & Hallås, 2013). Da er det viktig å ha kroppsøvingslærere som er motivert for å undervise i faget, slik at det ikke går utover kvaliteten på undervisningen til elevene (Jakobsen, 2011; Lagerstrøm, 2007; Lied 1990; Stokke, 1982).

Forskning viser at relasjonelle forhold mellom kroppsøvingslæreren og elever kan påvirke lærerens motivasjon til å undervise i faget (Jakobsen, 2011; Krane, Karlsson, Ness & Binder, 2016). Vi mennesker er satt sammen på en slik måte at vi har behov for å føle seg inkludert og trygg i nærhet med andre (Deci & Ryan, 2000). Dette gjelder også kroppsøvingslærere, som har et behov for å oppleve at de er en del av et fellesskap. Fellesskapet omhandler ikke bare med elevene, men også med andre kollegaer på arbeidsplassen (Jakobsen, 2011).

For at elevene i den norske skolen skal få det tilbudet de har krav på, foreligger det tydelige planer og styringsdokumenter som kroppsøvingslæreren må forholde seg til (Kunnskapsdepartementet, 2009). Flere kroppsøvingslærere opplever det som en trygghet å ha slike planer og styringsdokument å støtte seg på. Da vet de at elevene får det tilbudet de har krav på, selv om det ofte er flere elever som er misfornøyd med aktivitetene som legges frem i undervisningen (Jakobsen 2011).

Mestringsforventninger er blitt vektlagt som et betydningsfullt begrep for motivasjonen til et individ (Bandura, 1977b). For kroppsøvingslærere vil elevene kunne påvirke deres

mestringsforventninger. Elevenes innsats, ferdigheter og holdninger er alle betydningsfulle faktorer for kroppsøvlingslærerens motivasjon (Bandura, 1977b). Kroppsøvlingslærerens mestringsforventning vil også kunne påvirke elevenes innsats, holdninger og glede i kroppsøvlingsfaget (Osorno & Federico, 2022). Videre vil kroppsøvlingslærerens mestringsforventninger kunne påvirke hvilke aktiviteter en begir seg ut på, og hvor mye energi som legges ned i gjennomføringen av selve aktiviteten (Bandura, 1977b).

For kroppsøvlingslærere og lærere generelt, er motivasjon viktig (Lillemyr, 2007). Motivasjon er de kreftene som setter i gang en aktivitet, og det som opprettholder innsatsen til å gjennomføre aktiviteten (Lillemyr, 2007). Disse kreftene er helt nødvendig for at kroppsøvlingslærere skal møte elevene med masse energi og motivasjon til å gjennomføre gode kroppsøvlingsstimer. Tidligere studier viser som sagt at flere kroppsøvlingslærere vurderer å slutte i jobben (Jakobsen, 2011; Lagerstrøm, 2007; Lied 1990; Stokke, 1982). Hva som kreves for at kroppsøvlingslærere skal bli mer motivert, og dermed kunne trives med å undervise i faget, vet vi derimot lite om.

1.2 Problemstilling – forskningsspørsmål

Formålet med dette forskningsprosjektet var å undersøke kroppsøvlingslæreres motivasjon for å undervise i faget, og hvilke faktorer som spiller en viktig rolle på deres trivsel og motivasjon. Gjennom dybdeintervju er det ønskelig å få et tydeligere innblikk på hva som skal til for at kroppsøvlingslærere skal være motivert, slik at de kan trives med å undervise i faget. Formålet for forskningsprosjektet har ført til følgende problemstilling:

Hva erfarer kroppsøvlingslærere som viktige faktorer for forming av deres motivasjon for å undervise i faget?

2.0 Teori

Dette kapittelet tar for seg selvbestemmelsesteorien og Bandura sin sosial – kognitive teori.

2.1 Self – determination theory - Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien (SDT) er en empirisk teori som omhandler menneskelig motivasjon og personlighet i ulike sosiale sammenhenger, og skiller motivasjon i form av å være autonom og kontrollert (Deci & Ryan, 2012). SDT har i løpet av de siste 40 årene blitt gradvis utviklet og blitt en viktig teori om menneskelig atferd (Deci & Ryan, 2012). SDT vil ha en sentral plass i denne oppgaven, der mini-teorien om grunnleggende psykologiske behov vil stå i fokus. Denne mini-teorien er en av seks mini-teorier innenfor SDT (Deci & Ryan, 2012).

Selvbestemmelsesteorien (SDT) utforsker drivkraften bak ulike menneskers handlinger (Deci & Ryan, 2000; Standage et al., 2005). Videre beskriver teorien ulike tilstander som forårsaker, styrer eller opprettholder atferd. De ulike tilstandene forklares gjerne som motivasjon og har ofte en sammenheng med trivsel, aktivitet og læring (Ryan & Deci, 2021).

SDT baserer seg på at det finnes ulike typer motivasjon (Deci & Ryan, 2012). Ifølge SDT vil motivasjonstype og kvalitet, avhenge av hvilken grad et individ får tilfredsstilt de tre grunnleggende psykologiske behovene (Deci & Ryan, 1985). SDT skiller i første omgang mellom autonom og kontrollert motivasjon, som videre kan sammenlignes med henholdsvis indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Når et individ er autonom motivert, drives ens handlinger av en genuin interesse og glede, samtidig som man opplever å ha valg. Videre vil et individ som er autonom motivert oppleve ulike oppgaver som lite anstrengende, men heller gi engasjement og energi til å fortsette (Deci & Ryan, 2000). Når et individ opplever glede og indre motivasjon, vil en oppleve flyt med optimal trivsel og læring, hvor individet blir oppslukt i aktiviteten (Deci & Ryan, 2000).

Ved kontrollert motivasjon drives individet ikke av handlingen i seg selv, men av konsekvensene av handlingen (Deci & Ryan, 2000). Et individ som er kontrollert motivert vil som regel kjede seg, være ulykkelig og ha manglende driv til å delta i ulike aktiviteter (Deci & Ryan, 2000). En som er kontrollert motivert vil også kunne oppleve at en ikke har mulighet for

valg i gjennomføringen av aktiviteter (Deci og Ryan, 2000). Videre vil drivkraften i kontrollert motivasjon dreie seg om frykt eller press, der ulike handlinger drives for å unngå skam eller straff (Deci & Ryan, 1985).

Autonom og kontrollert motivasjon har begge en intensjon bak handlingen som gjennomføres, noe som gjør at de sammen står i kontrast til amotivasjon (Deci & Ryan, 1985). Amotivasjon innebærer mangel på intensjon og motivasjon om å gjøre en spesifikk handling (Deci & Ryan, 2000). Amotivasjon vil kunne oppstå dersom et individ ikke har tro på mestring, ikke ser verdien av en aktivitet eller ikke har tro på at en vil oppnå ønsket resultat. Derfor er amotivasjon koblet til dårlig prestasjon og psykisk helse (Ryan, Deci & Grolnick, 1995).

Deci og Ryan (2000) omtaler indre motivasjon som den mest ideelle formen for motivasjon. Indre motivasjon kan betegnes som gjennomførelsen av en aktivitet for indre tilfredsstillelse, og ikke for en ytre konsekvens (Deci & Ryan, 2000). Det betyr med andre ord at en person som er indre motivert ikke er avhengig av forsterkning, som kan være gjennom belønning eller oppmuntring. En person som er indre motivert engasjerer seg i en aktivitet først og fremst for gledens skyld (Deci & Ryan, 2000). Deci og Ryan (2000) forklarer videre at indre motivasjon har en tydelig positiv sammenheng med bedre læring, prestasjon og well-being.

Ifølge Deci og Ryan (2000) vil situasjoner der ytre belønninger gis for aktiviteter som i utgangspunktet skal fremme indre motivasjon, resultere i at individet opplever at de blir kontrollert av belønningene. Videre skriver de at dette kan være med på at mennesker føler seg direkte kontrollert av belønningene, og deretter føler seg mindre selvstyrt. Dette kan være med på å svekke den indre motivasjonen til et individ (Deci & Ryan, 2000). Deci og Ryan (2000) betegner ytre motivasjon som et resultat av en aktivitet som gjennomføres med ønske om et konkret utfall.

2.1.1 Selvbestemmelsesteoriens seks underteorier

Selvbestemmelsesteorien er en metateori som forklarer menneskelig motivasjon. Metateorien består videre av seks underteorier som forklarer perspektiver innenfor menneskelig motivasjon (Deci og Ryan, 2000). Disse seks miniteoriene er: OIT – Organismic Integration Theory, CET – Cognitiv Evaluation Theory, COT – Casuality Orientation Theory, GCT – Goal Content Theory, RMT – Relationships Motivation Theory og BNT – Basic Needs Theory. Denne

studien tar utgangspunkt i BNT – Basic Needs Theory, som er den delen av selvbestemmelsesteorien som handler om et individs psykologiske behov (Deci & Ryan, 2000). Den tar for seg viktigheten av at disse behovene blir tilfredsstilt, og hvilken betydning det har på et individs psykiske helse (Deci & Ryan, 2000).

2.2 BNT – Basic needs theory

BNT operer med tre ulike psykologiske behov som legger grunnlaget for menneskelig handling (Deci og Ryan, 1985). Disse psykologiske behovene er medfødte, og utvikles i samsvar med miljøet. Videre forklarer Deci og Ryan (1985) at disse behovene må ligge til grunn og må være tilfredsstilt, for at et individ skal oppnå indre motivasjon. De tre psykologiske behovene er: autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci og Ryan, 1985).

Behovet for autonomi

Behovet for autonomi handler om at individet skal få lov til å oppleve valgfrihet, ta egne valg og ta initiativ til sine handlinger (Jakobsen, 2014; Ryan & Deci, 2000). Et individ tar selv beslutninger, løser ulike problemer og viser personlig ansvar (Jakobsen, 2014). Deci definerer autonomi i selvbestemmelsesteorien på følgende måte: «Autonomy refers to being self-initiating and self-regulating of one's own actions» (Deci, 1996, s.196).

Deci og Ryan (2000) forklarer autonomi som menneskets behov for følelsen av frihet og viktigheten av å oppleve eierskap ovenfor egen atferd. Videre skriver de at behovet for autonomi indikerer at individet har et tydelig behov for å oppleve mestring. Samtidig eksisterer det et ønske om å ha den utøvende kontrollen i ulike aktiviteter og handlinger som individet foretar seg (Deci & Ryan, 2000).

Deci og Ryan (2000) påpeker at autonomi ikke er synonymt med uavhengig. Det betyr at man handler ut ifra eget ønske og at man får muligheten til å oppleve valgfrihet (Deci & Ryan, 2000). Videre skriver de at mennesker på generelt grunnlag streber etter å oppleve mestring i livet (Deci & Ryan, 2000).

Behovet for kompetanse

Begrepet kompetanse handler om mestringsfølelse, nå mål man setter seg og behovet for å lykkes med ulike oppgaver (Jakobsen, 2011; Ryan & Deci, 2000). Forholdet mellom oppfattet kompetanse og indre motivasjon henger sammen (Deci & Ryan, 1985). Dersom et individ føler seg kompetent i møte med en oppgave, vil det kunne føre til at individet blir mer indre motivert til å gjennomføre oppgaven (Deci & Ryan, 1985).

Kompetanse som psykologisk behov defineres av Deci i SDT på følgende måte: «Competence involves understanding how to attain various external and internal outcomes and feeling efficacious in performing the requisite actions» (Deci 1996, s.196). Teorien forklarer videre at kompetanse er et resultat av individets samhandling med oppdragelsen, læringen, omgivelsene og hvordan den blir tatt opp (Deci & Ryan, 1985). Behovet for kompetanse kan dermed forklares med at et individ opplever å mestre ulike aktiviteter på sitt eget nivå.

Et individ som opplever at de er kompetente føler seg sikker på sine egne evner, og vil dermed søke etter økte ferdigheter og mer kunnskap (Dweck, 2013). For slike individer er det å gjøre feil eller mislykkes en del av læringsprosessen. Dweck (2013) forklarer videre at slike individer vil bruke mye positiv energi i nye oppgaver, da de vet at dette kan være med på å tilføre dem ny kunnskap og bedre ferdigheter. På motsatt side, vil et individ som føler seg inkompetent unngå oppgaver som innebærer utfordringer. Dette på grunn av at de er redde for å feile eller mislykkes (Dweck, 2013).

Behovet for tilhørighet

Behovet for tilhørighet handler om å utvikle trygge og tilfredsstillende relasjoner med andre mennesker (Deci, 1996). Teorien sikter til at et individ har et tydelig for å oppleve at en blir inkludert og trygghet i nærhet med andre individer, samt skape medmenneskelige relasjoner (Deci & Ryan, 2000). For at dette skal kunne oppnås, påpekes det at det må være en gjensidig respekt og tillitt (Deci & Ryan, 2000). Ifølge Ntoumanis (2001) kan en opplevelse av tilhørighet være med å bidra til et individ føler seg trygg. SDT poengterer at et individs velvære og indre motivasjon vil kunne styrkes når en opplever en følelse av tilhørighet (Deci & Ryan, 2000).

Begrepet tilhørighet vil være grunnleggende for at mennesket utvikler seg både sosialt og faglig (Jakobsen, 2011; Ryan & Deci, 2000). Tilhørighet er i følge Deci og Ryan (2000) menneskers

behov for å føle tilknytning til andre mennesker, noe som videre kan skape gjensidig respekt og tillit med andre. Tilhørighet og tilbakemeldinger på egne handlinger har stor påvirkning i utviklingsprosessen hos et menneske (Deci, 1996).

2.3 Banduras sosial – kognitive teori

Alfred Banduras sosial-kognitive læringsteori beskriver individers oppfatninger av muligheten til å kunne utføre ulike oppgaver (Bandura, 1977b). Søkelyst rettes mot om individet selv tenker en er i stand til å utføre oppgavene som en blir stilt ovenfor. Ifølge Bandura (1977b) er motivasjon en kognitiv prosess, der et individ ikke utelukkende blir styrt av biologi eller miljø. Videre består sosialkognitiv funksjon ifølge Bandura (1977b) av et nettverk av årsaksstrukturer. De ulike årsaksstrukturene kan være individets aktive deltakelse, personlige faktorer og miljøbetingelser. De ulike faktorene vil kunne påvirke hverandre gjensidig, og kan være med på å forklare et individs motivasjon og atferd (Bandura, 1986).

Bandura (1977b) tar i bruk betegnelsen «self-efficacy», som videre kan oversettes med mestringsforventninger. Ifølge Bandura (1977b) handler mestringsforventninger om et individs tro på at en vil kunne gjennomføre ulike handlinger. Slike mestringsforventninger er viktige faktorer for hvilke aktiviteter vi velger å begi oss inn på. Videre vil disse forventningene kunne påvirke hvor mye energi vi legger ned i selve gjennomføringen av aktiviteten (Bandura, 1977b).

Mestringsforventninger omhandler ikke bare om å kontrollere egne handlinger og omgivelser (Bandura, 1977b). En persons mestringsforventninger dreier seg også om å være i stand til å kontrollere egen tankeprosess, motivasjon og fysiologiske emosjoner. Teorien poengterer på den annen side at mestringsforventningene nødvendigvis ikke gjenspeiler de fysiske egenskapene man besitter, da et individ vurderer evnene sine subjektivt (Bandura, 1977a).

Den sosial-kognitive teorien til Bandura (1977b) skiller mellom to ulike mestringsforventninger. De to ulike mestringsforventningene er «*efficacy expectations*» og «*outcome expectations*». Efficacy expectations dreier seg om et individs forventninger om å klare ulike handlinger som er nødvendig for å nå et mål. Outcome expectations, handler derimot om at et individs motivasjon kan påvirkes av at man klarer å se for seg konsekvensene av en handling (Bandura, 1977b). Dermed kan et individ ha tro på at en konkret handling kan resultere til et bestemt utbytte, men individet trenger ikke nødvendigvis å ha tro på at en kan

utføre den handlingen som kreves (Bandura, 1977). Derfor kan forventningen om utbytte være med på å påvirke handlingen positivt og negativt. Dette vil avhenge av individets tro på at en mestrer å gjennomføre handlingen (Bandura, 1977). Et individ som opplever at en mangler ulike ferdigheter som kreves for å utføre en handling, vil kunne oppleve lav mestringsfølelse. Dette kan resultere i at individet unngår å ta fatt på oppgaven. Et slikt syn på mestringsforventning har en klar tilknytning til forskningsteorien, som bygges opp på at et individs atferd styres av belønning og straff (Skinner, 1993). Skinner (1993) skriver at dersom en handling blir belønnet, vil det være en større mulighet for at handlingen blir gjentatt ved en senere anledning. Dette kan eksemplifiseres ved at en lærer opplever god respons og engasjement hos elevene i en kroppsøvingstime. Da vil det være en mulighet for at læreren gjentar denne økta ved en senere anledning (Skinner, 1993).

Det er individets mestringsforventninger som påvirker individets motivasjon i størst grad, og ikke forventningene om utbytte av aktiviteten (Bandura, 1977b). Videre er teorien kritisk til bruk av ytre belønninger og straff for å motivere et individ (Bandura, 1977b). Dette forklares med at den menneskelige atferd da vil endres til enhver tid, alt etter hvilket miljø individet oppholder i seg (Bandura, 1997).

Utbyttet av en aktivitet kan ta tre ulike former (Bandura, 1997). De tre ulike formene har både et positivt og negativt utfall. Den første gruppen av utbytte dreier seg om den fysiske effekten atferden får for individet. Dette kan eksemplifiseres gjennom positive sanseopplevelser, glede, smarte eller fysisk utilpasshet (Bandura, 1997). Den andre gruppen av forventet utbytte er sosiale reaksjoner. Her kan de positive sidene være at individet opplever anerkjennelse og interesse fra andre, noe som kan resultere i at individet opplever makt og økt status. Den negative siden kan være at individet opplever sosial avvisning, staff og skuffelse (bandura, 1997). Selv-vurdering er den tredje gruppen av forventet utbytte. Denne formen av utbytte omhandler følelsen av tilfredsstillelse, stolthet og selvtillit (Bandura, 1997). Et individs utbytte dreier seg med andre ord om noe som følger selve handlingen, og ikke handlingen selv. Dette kan eksemplifiseres med en person som har en god stilling med en høy lønn. Denne personen kan da kunne oppleve å få anerkjennelse, makt og føre en slags indre tilfredsstillelse (Bandura, 1997).

Kirsch (1985) argumenterer med at forskjellen mellom mestringsforventninger og forventet utbyttet ikke nødvendigvis trenger å være så tydelig. Ifølge Kirsch (1985) bruker Bandura

begrepet «outcomes expectations» på to ulike måter. Dette kan eksemplifiseres med at en elev kan være klar over at gode karakterer på skolen vil kunne gi tilgang til et bestemt studie, og senere kunne få jobb i et bestemt yrke (Kirsch, 1985). En forsterkning vil med andre ord føre til en annen forsterkning. Selv om eleven har forståelse om konsekvensene handlingen, altså karakteren, vil «outcome-expectations» være utenfor elevens kontroll. Dermed er utbyttet ifølge Kirsch (1985) ikke avhengig av egen mestringsstro. Et slikt syn står i strid med Bandura sitt syn som sier at «outcome-expectations» utledes av individers mestringsforventninger.

Eastman (1984) stiller seg også kritisk til Bandura (1997) sin fremstilling av skillet mellom mestringsforventninger og utbytte. Ifølge Eastman (1984) regulerer atferden i like stor grad som mestringsforventningene om utbytte og verdien aktiviteten har for dem. Disse kan også virke uavhengig av hverandre (Eastman, 1984).

Bandura (1986) skiller mellom ulike typer av utbytteforventninger. Disse utbytteforventningene påvirkes i ulik grad. De vil enten påvirkes helt, delvis eller ikke i det hele tatt av mestringsforventningene (Bandura, 1986). Det vil også være ulike sosio-kulturelle forhold som kan være med på å påvirke forholdet mellom mestringsforventninger og utbytteforventninger (Bandura, 1986). Dersom et individ ser at de ønskede utbyttet ikke har en sammenheng med individets egne prestasjoner, vil mestringsforventningene ifølge Bandura (1986) ha en mindre betydning for utbytteforventningene.

Et individs mestringsforventninger kan altså ifølge Bandura (1977b) påvirke hvor om hun eller han velger å ta fatt på en oppgave. Videre vil mestringsforventningene være med på å påvirke hvor energi som legges ned i en oppgave (Bandura, 1977b). Dette kan eksemplifiseres med to lærere som besitter samme ferdighetsnivå. Disse lærerne trenger ikke å prestere likt, ettersom den kognitive faktoren, mestringsforventningene, har en betydelig rolle for prestasjonen deres (Bandura, 1977b).

Dersom et individ har en sterk mestringsforventning, vil hun eller han se på vanskeligheter som en utfordring (Bandura, 1994). De vil være i stand til å sette seg mål for å klare å mestre oppgaven. Videre vil de legge ned enda mer innsats dersom de er redd for å mislykkes med oppgaven de står ovenfor (Bandura, 1994). Dersom individet likevel skulle oppleve å mislykkes, forklarer individet det med at innsatsen var for dårlig, eller at hun eller han manglet kunnskapen eller ferdighetene som krevdes for å gjennomføre oppgaven (Bandura, 1994). På

motsatt side vil individer med lav mestringsforventning prøve å unngå oppgaver som de ser på som utfordrende (Bandura, 1994). Individet vil videre fokusere på det negative, som kan være sine egne mangler, og de utfordringene de vil møte gjennom å ta fatt på oppgaven (Bandura, 1994). De vil redusere innsatsen som legges ned i oppgaven, og gi lett opp (Bandura, 1994). Individer med lav mestringsforventning vil også fort miste troen på egne evner i møte med nederlag. Slike personer vil derfor lett komme inn i en ond sirkel med nederlag og lav mestringsforventning (Bandura, 1994). Bandura (1994) viser til fire ulike kilder til sterk mestringsforventning. Disse faktorene kan være med på å påvirke et individ i både positiv og negativ grad.

Den første kilden til sterk mestringsforventning er gjennom mestringsopplevelser (Bandura, 1997). Et individs tidligere erfaringer vil lagres i hukommelsen og vil kunne være med på å påvirke mestringsforventningene (Bandura, 1997). Dersom man på et tidligere tidspunkt har opplevd mestring og suksess, vil mestringsforventningene kunne øke, og man vil dermed søke etter å oppleve den samme suksessen på ny (Bandura, 1997). På den andre siden vil gjentatte negative opplevelser være med på å svekke mestringsforventningene. Videre poengterer Bandura (1994) at mestringsopplevelser er den faktoren som påvirker mestringsforventningene til et individ sterkest. Det er derfor viktig at oppgavene som man begir seg ut på ikke er for enkle. Individet må få en opplevelse av at oppgaven krevde innsats og ferdigheter. På denne måten vil individet kunne oppleve en positiv mestringsopplevelse etter å ha utført oppgaven (Bandura, 1994).

Den andre kilden til mestringsforventning kaller Bandura (1994) for vikarierende erfaringer. Vikarierende erfaringer dreier seg om at et individ har sett andre som er naturlig å sammenligne seg med, gjennomføre samme oppgave (Bandura, 1994). Ifølge Bandura (1994) kan rollemodeller ha en stor innvirkning på et individ. Bandura (1994) poengterer at det er viktig at individet kan identifisere seg med personen det sammenlignes med. Dette kan for eksempel være en lærer i kollegiet. Bandura (1994) poengterer likevel at sammenligningen noen ganger kan føre til et enda større nederlag. Dette kan eksemplifiseres med en lærer som identifiserer seg med en kollega, og man selv ikke opplever å mestre de samme målene i ulike undervisningssituasjoner (Bandura, 1994).

Den tredje kilden til mestringsforventning er gjennom verbal overbevisning (Bandura, 1994). Ifølge Bandura (1994) vil det være positivt for et individ å oppleve støtte og oppmuntring fra

andre. Dette kan føre til at individet mestrer å opprettholde aktiviteten lenger enn hvis hun eller han var alene. Bandura (1994) påpeker at den verbale oppmuntringen ikke er nok i seg selv. Det hjelper lite at en lærer prøver å overbevise en elev om at ham kan få det til, dersom eleven selv ikke innehar forutsetningene som skal til for å gjennomføre oppgaven (bandura, 1994). Dette kan resultere i at nederlaget blir enda større for denne eleven (bandura, 1994). Dersom et individ opplever gjentatte negative tilbakemeldinger, kan dette resultere i lavere mestringsforventning. Den lave mestringsforventningen kan igjen føre til at innsatsen reduseres, som igjen kan føre til et individ får enda mer negativ tilbakemelding (bandura, 1994).

Emosjonelle forhold knyttet til handlingen eller resultatet er den fjerde kilde til mestringsforventning (Bandura, 1977a). Et individ har en tendens til å ta til seg informasjon ifra kognitive og emosjonelle impulser, når de bedømmer seg selv og sine ferdigheter (Bandura, 1977b). Dette kan være en følelse av angst, frykt eller hjertebank. De ulike impulsene til et individ kan etter hvert vært utvikles til å bli et slags tegn på at man vil ha utfordringer med å fungere (Bandura, 1977b). De ulike følelsene og tankene til et individ vil derfor kunne være med på å styrke og svekke egen mestringsforventning. Dersom man gjentatte ganger opplever å mislykkes uten å klare og kontrollere seg selv, vil dette kunne være med på å svekke mestringsforventningen. På den annen side vil mestringsforventningen styrkes dersom et individ kan utvikle personlige mestringsstrategier og ulike teknikker for å finne tilbake til den riktige kontrollen i møte med ulike oppgaver (bandura, 1977b).

2.3 Lærerrollen

Som lærer står man ovenfor flere forventninger som kan være krevende å forene (Kunnskapsdepartementet, 2009) Elevene møter skolen gjennom læreren, og elevenes læring er lærerens ansvar (Kunnskapsdepartementet, 2009). Videre er det viktig at læreren har god kunnskap om hva som forventes i rollen som lærer, og ser viktigheten av skolens betydning for samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2009). I St.meld.nr 11(2008-2009) *Lærerrollen og utdanningen* blir lærerrollen definert på følgende måte:

Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12).

Det å være lærer skjer i skolen og i hovedsak gjennom undervisning og opplæring sammen med elevene (Sæle & Hallås, 2020). Lærere har også andre oppgaver som dreier seg om møter med foresatte, bidra i kollegiet i fellestiden eller med eksterne i nærmiljø og lokalsamfunn. Alle disse ulike oppgavene inngår i lærerrollen (Sæle & Hallås, 2020).

Ifølge Lillejord og Manger (2010) er lærerrollens yrkesutøvelse i dagens skolesamfunn mer krevende enn noen gang. Lærerens hovedoppgave er å formidle kunnskap, holdninger og ulike verdier til de ulike elever som besitter forskjellige egenskaper og forutsetninger (Bergem, 2012). For å innfri disse forventningene er det viktig at læreren opptrer som en dyktig og motiverende leder, som videreformidler formålet med opplæringen på en tydelig måte (Grimsæth & Hallås, 2013). Bergem (2012) poengterer at læreryrket er komplekst og sammensatt, som gjør at det ikke finnes en fasit på hvordan yrkesutøvelsen skal utføres. I dagens skole er det ikke nok at læreren er dyktig i faget sitt. Dagens lærere må også ha gode sosiale kunnskaper får å kunne lykkes i møte med elever, foreldre, kollegaer og ledelse (Bergem, 2012). En annen viktig side med lærerrollen er lærerens rolle som omsorgsperson ovenfor elevene (Grimsæth & Hallås, 2013). Her vektlegges det at læreren mestrer å vise engasjement, i tillegg til å være oppmuntrende, hjelpsom og støttende ovenfor alle elevene sine (Grimsæth & Hallås, 2013).

2.3.1 Kroppsøvingslærerens sammensatte kompetanse

Læreryrket blir definert som en profesjon, som vil si at en har en profesjonsspesifikk utdanning. Den profesjonsspesifikke utdannelsen er bygget på teoretisk kunnskap (Elstad & Helstad, 2014; Smeby, 2013). Det forventes at man besitter profesjonell kompetanse når man jobber som lærer (Grimsæth & Hallås, 2013). Videre skal den profesjonelle kompetansen kjennetegnes ved presis kunnskap, bestemte ferdigheter og verdier og holdninger (Dale, 2001; Solbrekke, 2012). Dahl et al., (2016) definerer en profesjonsutøver på følgende måte: «har en type spesialistkunnskap som skiller ham eller henne fra ufaglærte» (s.31).

Profesjonell kunnskap er vesentlig for kroppsøvingslærere (Lyngstad, 2013). Videre vil kroppsøvingslærerens profesjonelle kunnskap læres gjennom utdanningen og videre i yrkeslivet (Lyngstad, 2013). Den profesjonelle kunnskapen vil hjelpe kroppsøvingslæreren til å ta fornuftige valg i sin undervisningspraksis. Lyngstad (2013) påpeker at læring av profesjonell

kunnskap foregår over tid. Grunnen til dette er fordi kunnskapen er individuell, hverdagslig, praktisk og levende. Derfor vil læring av profesjonell kunnskap ifølge Lyngstad (2013) aldri kunne ta slutt så lenge kroppslærere fortsatt er aktiv med undervisning (Lyngstad, 2013).

Profesjonsbegrepet er ifølge Elstad og Helstad (2014) et vaklende begrep, men de fleste er enig om at det har en sammenheng med vitenskapelig kunnskap og formell utdanning (Elstad & Helstad, 2014). Profesjoner skiller seg fra andre yrker gjennom forvaltning av vitenskapelig kunnskap (Grimen, 2008). Ifølge Caspersen og Havnes (2017) handler det å være profesjonell om at en tilegner seg ny kunnskap gjennom livslang læring, hvor det videre er en tillit til den profesjonelle.

Caspersen et al. (2017) beskriver tre ulike måter et individ kan reflektere på. De tre ulike måtene å reagere på, trekkes frem som sentrale faktorer for læring i profesjonelt arbeid. Modellen de viser til er skissert av Eraut (2007). De tre ulike måtene å reflektere på er *den umiddelbare refleksjonen*, *den intuitive refleksjonen* og *den overveiende refleksjonen*. Den umiddelbare refleksjonen går i følge Eraut (2007) ut på at et individ reagerer ut fra erfaringer og umiddelbarhet. Den umiddelbare reaksjonen blir videre påvirket av tidligere erfaringer og den aktuelle situasjonen (Eraut, 2007). Den intuitive refleksjonen handler i følge Eraut (2007) om at man sorterer de ulike handlingsalternativene raskt, for og deretter velge ut hvilken handling som er mest hensiktsmessig. Den tredje og siste refleksjonen «den overveiende refleksjonen» foregår i følge Eraut (2007) utenfor handlingssituasjonen. I denne refleksjonen vil handlingssituasjonen, de tidligere handlingene som er tatt og konsekvensene av disse handlingene være de ulike temaene. Man vil da kunne reflektere rundt det som har skjedd, og i tillegg være i stand til å vurdere hvordan man vil reagere i situasjoner som kan oppstå på et senere tidspunkt (Eraut, 2007).

Profesjonsutvikling kan ifølge Elstad et al. (2014) ses fra to ulike perspektiv. Disse to perspektivene er *performativt* og *organisatorisk*. Den performative dimensjonen ser profesjonsutvikling i lys av individene, som er lærerne og skolelederne (Elstad et al., 2014). Det dreier seg med andre ord om det daglige arbeidet læreren gjør, hvordan læreren velger å ta i bruk ny kunnskap og hvordan læreren utvikler den nye kunnskapen (Elstad et al., 2014). Den organisatoriske dimensjonen dreier seg om grepene som profesjonen tar som helhet, i prosessen med å videreutvikle lærerprofesjonens kunnskapsbase. Da er det viktig at profesjonen

oppmuntrer lærere og andre ansatte til å oppdatere seg faglig som kan resultere i kontinuerlig læring (Elstad et al., 2014).

Lærerprofesjonen vil ifølge Elstad et al., (2014) være nært knyttet til et profesjonsfaglig fellesskap i den framtidige skolen, noe som blir tydelig presisert i *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* i læreplanen, der det står «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s.18). Denne oppgaven vil særlig ta opp hvordan kroppsøvlingslærere reflekterer og vurderer sin egen praksis i undervisningen.

Sæle og Hallås (2020) beskriver profesjonsutvikling som lærerdyktighet, og en profesjonell kroppsøvlingslærer skal være dyktig på mange områder. Videre forklarer Sæle og Hallås (2020) at lærerprofesjonalitet vil stadig være i forandring. Det foranderlige skyldes at lærerprofesjonalitet er avhengig av både ytre anerkjennelse og indre krav til yrkesøvelse (Sæle & Hallås, 2020). Denne oppgaven vil da særlig se på hvordan ytre anerkjennelse i form av respons hos elevene vil påvirke lærerens motivasjon.

2.4 Tidligere forskning på kroppsøvlingslærere

Det er mye tidligere forskning på kroppsøvlingsfaget, og spesielt knyttet til SDT med tanke på elevenes motivasjon i faget (Jonksås, 2010). Denne type forskning valgte jeg å ekskludere på grunn av at dette ikke anses som relevant for min studie.

Klaudia Jonksås publiserte i 2010 en kunnskapsoversikt omkring kroppsøvlingsfeltet i Norge fra 1978 til 2010. Målet med denne kunnskapsoversikten var å registrere forskningslitteratur av norsk forfattere, som omhandler kroppsøvlingsfaget (Jonksås, 2010). Kunnskapsoversikten viser at det er forholdsvis begrenset forskning på kroppsøvlingslærerrollen i norsk skole relatert til lærerens praksisutøvelse (Jonksås, 2010). Derfor trengs det mer kunnskap om hvordan kroppsøvlingslærere arbeider alene og sammen med andre kollegaer fra andre fag, og ikke minst om, og hvordan, det påvirker kroppsøvlingslærers profesjonsutøvelse (Sæle & Hallås, 2020).

En nyere oversiktsstudie gjort av Løndal et al., (2021) viser også at det er lite forskning gjort på kroppsøvlingslærere. Hovedmålet med deres oversiktsstudie var å kartlegge empirisk

forskning på kroppsøvningsfaget i perioden 2010-2019. Oversiktsstudien inneholder analyser av 116 publikasjoner som avdekker fire grupper av forskningstema: læring i faget, undervisning i faget, forskning om faget og andre forskningstema med relevans for kroppsøving (Løndal et al., 2021). Gjennom deres oversiktsstudie viser det seg at det er gjort veldig mye forskning på hvordan læreren skal legge til rette for elevens læring og trivsel, men lite knyttet til kroppsøvningslæreres trivsel (Løndal et al., 2021).

Jakobsen (2011) gjennomførte en studie knyttet til nettopp kroppsøvningslæreres trivsel. Bakgrunnen for studien var at det viste seg at det var flere kroppsøvningslærere, mer enn andre faglærere, som vurderte å slutte i jobben (Jakobsen, 2011). Dette samsvarer godt med en undersøkelse gjort av Statistisk Sentralbyrå. Der viste det seg at kun 77,4 % av kroppsøvningslærere ønsker å undervise i faget (Lagerstrøm, 2007). Gjennom studien til Jakobsen (2011) kom det også fram at en stor prosentandel av de som vurderte å slutte i jobben, var over 55 år.

Spørsmålet Jakobsen (2011) stilte seg på bakgrunn av sine funn var hvorfor det er så mange kroppsøvningslærere som mistrives med å undervise i faget? Jakobsen (2011) fant ut i sin studie som var basert på intervju og spørreskjema, at dersom trivselen i yrket er stor, vil det også være større sannsynlighet for at kroppsøvningslærere også fortsetter i jobben. Studien viste at det er flere faktorer som må ligge til grunn for trivsel i kroppsøvningsfaget for lærere (Jakobsen, 2011). Lærers eget syn på faget og antall undervisningstimer i kroppsøving man har i løpet av uken var noen av faktorene som påvirket kroppsøvningslærere i faget (Jakobsen, 2011). Av de mer personlige faktorene som gjaldt hvorvidt kroppsøvningslærere trives i faget dreiet seg om å oppleve og beherske aktivitetene, og hvorvidt eller i hvilken grad de håndterte stressfaktorene i jobben sin (Jakobsen, 2011). Slike funn vil være relevant for denne studien, da det vil fokusere på å finne ut hva som er med på påvirke kroppsøvningslærers motivasjon.

Gjennom studien til Jakobsen (2011) kom det også fram at en stor prosentandel av de som vurderte å slutte i jobben, var over 55 år. Til sammen var det 520 lærere som svarte på henvendelsen. Resultatene av denne studien viste at 64% av kroppsøvningslærerne i ungdomskolen består av menn (Jakobsen, 2011). Det kom også fram at hele 64% av kroppsøvningslærerne er yngre enn 40 år. Dette er i sterk kontrast til alderssammensetningen blant ungdomsskolelærere generelt, der 67% er eldre enn 45 år (Jakobsen, 2011).

Gjennom studien til Jakobsen (2011) viste det seg at lærernes oppfatninger av kroppsøvningsfaget som fag er positive. Deltakerne trakk frem ulike oppfatninger om hvorfor det er morsomt å undervise i faget. Noe som gikk igjen i svarene til deltakerne var planlegging. De aller fleste påpekte at det er viktig med god planlegging for at kroppsøvningsfaget skal være morsomt å undervise i. En annen faktor som er viktig for at det skal være et morsomt fag å undervise i er progresjon. Her påpeker deltakerne at man er avhengig av progresjon for at elevene skal motiveres. Andre faktorer som ble nevnt for at faget skulle være morsomt å undervise i var at det er et fag de fleste liker og at det er viktig at kroppsøvningslæreren har utdanning i faget (Jakobsen, 2011).

Lærernes oppfatning av hva som er viktig for å trives bedre som kroppsøvningslærer varierte mellom deltakerne. Den faktoren som ble beskrevet som mest problematisk i kroppsøvningsfaget dreiet seg om utstyr og ressurser (Jakobsen, 2011). Flere lærere opplever å komme til utslitte gymsaler som mangler godt nok utstyr til elevene. Det viste seg også at flere kroppsøvningslærere synes det er problematisk med transport frem og tilbake til gymsalen. En annen faktor som viste seg å være et problem for flere av deltakerne var antall kroppsøvingstimer i uka. Deltakerne i undersøkelsen til Jakobsen (2011) svarte at det ville vært mindre krevende å undervise i faget dersom det hadde vært flere timer pr. uke. Et annet funn i Jakobsen (2011) sin studie var at flere av deltakerne ønsker flere kurs i aktiviteter. Kroppsøvningslærerne opplever at de ikke har bred nok kompetanse i ulike bevegelsesaktiviteter (Jakobsen, 2011).

Studien til Jakobsen (2011) viste også et annet relevant problem for kroppsøvningslærere. Flere kroppsøvningslærere opplever det som utfordrende og isoleres i sin yrkesutøvelse. Idrettshallene og svømmehaller ligger ofte utenfor skoleområdet. Dette gjør at kroppsøvningslærerne isoleres fra resten av kollegiet (Jakobsen, 2011). En slik isolering kan hindre den profesjonelle utviklingen blant kroppsøvningslærere, da de ikke får samarbeidet godt nok med andre lærere (Jakobsen, 2011).

I en undersøkelse gjort av Lied (1990) kom det frem at de fleste lærerne i videregående skole som underviste i kroppsøving sluttet å undervise i faget før fylte 45 år. Av de som underviste i faget, var kun 17 % over 45 år. Videre viste det seg at halvparten av lærerne med kroppsøving som hovedfag, var over 45 år. Med tanke på at de aller fleste er ferdig utdannet som lærer når de er 25 år, og at kroppsøvningslærere pensjonerer seg når man er 65 år, skulle

gjennomsnittsalderen på en kroppsøvingslærer være rundt 45 år. Lied (1990) spurte gjennom sin spørreundersøkelse hvorfor lærere med utdanning i faget ikke underviste i det. Blant de mest vanlige svarene i hennes undersøkelse var «de ønsket å unngå det», «alder», «skader» og «det var et slitsomt fag å undervise i» (Lied, 1990). Dette stemmer godt overens med Mette Christensen (2001) sin studie av kroppsøvingslærere i Danmark. Der viste det seg at hovedtyngden av lærerne som underviste i kroppsøving var mellom 40 og 49 år (Christensen, 2001).

Det er flere norske undersøkelser som har sett nærmere på alderen til norske kroppsøvingslærere. Hansen og Rønning (1993) gjennomførte en undersøkelse på Helgeland. Der viste det seg at 51,4 % av 300 kroppsøvingslærere i grunnskolen var under 40 år, 9,5 % var mellom 50 og 59 og kun 0,3 % var eldre enn 60 år. Dette samsvarer med gamle studier. En undersøkelse gjort av Stokke (1982) fra Sogn og Fjordane, viste at 62 % av kroppsøvingslærerne var under 35 år. Andre undersøkelser viser at i Skedsmo kommune var 90,9 % av lærerne under 40 år (Rosen, 1979). I tre utvalgte kommuner i Vestfold var 73,2% av kroppsøvingslærerne under 41 år (Jacobsen, 1983).

I andre land har de forsket mer på hva som påvirker kroppsøvingslærerens motivasjon for å undervise i faget. På Filippinene gjennomførte Osorno og Federico (2022) en spørreundersøkelse på 300 kroppsøvingslærere i ungdomsskolen. Hensikten med studien var å undersøke kroppsøvingslæreres trivsel, med særlig fokus på deres holdninger (attitude) og lærerens mestringsforventning (teacher-efficacy).

Gjennom denne studien kom det frem at det er en tydelig sammenheng mellom kroppsøvingslærerens holdninger (attitude) og lærerens mestringsforventninger (teacher-efficacy) (Osorno & Federico, 2022). Derfor har kroppsøvingslærere med en positiv innstilling og som er motivert, også som regel høy mestringsforventning (Osorno & Federico, 2022). Resultatene i studien viser også at kroppsøvingslærere som har høy mestringsforventning, ofte mestrer utfordringene de møter på, uansett hvor utfordrende oppgaven viser seg å være. På motsatt side, vil kroppsøvingslærere med lav mestringsforventning kunne oppleve det ubehagelig, og videre bli stresset i møte med nye utfordringer.

Gjennom studien til Osorno og Federico (2022) viste det seg at kroppsøvingslæreres mestringsforventning blir påvirket av tidligere erfaringer, eller av kulturen på skolen de jobber

på. Negativ erfaring med en bestemt elevgruppe, vil kunne være med på å redusere mestringsforventningen til kroppsøvingslæreren (Osorno & Federico, 2022).

Studien til Osorno og Federico (2022) viste også at det er viktig med et kollegialt samarbeid. Et godt samarbeid med de andre lærerne på skolen vil kunne være med på å øke trivselen blant lærerne, kvaliteten på skolen blir bedre og aktiviteten blant elevene vil bli bedre. Videre viste det seg at ledelsen på skolen spiller en viktig rolle i å utvikle kroppsøvingslærerens mestringsforventning (Osorno & Federico, 2022). Studien viste at det er viktig at ledelsen jobber målrettet for å legge til rette for at kroppsøvingslærerens mestringsforventning kan bli høyere. For at kroppsøvingslærerne skal få høyere mestringsforventning er det viktig at de opplever at ledelsen stoler på dem. Kroppsøvingslæreren har et tydelig behov for å bli utfordret og få oppgaver som gjør at de opplever mestring. Dette handler om tillitt fra ledelsen (Osorno & Federico, 2022). Gjennom tillitt og riktige arbeidsoppgaver fra ledelsen, viste studien til Osorno og Federico (2022) at kroppsøvingslærere da vil ta mer ansvar, som igjen vil resultere i at de utvikler seg faglig. På den måten kan kroppsøvingslærere utvikle en mer positiv innstilling til faget, og i tillegg utvikle seg høyere mestringsforventning.

I Canada gjennomførte Truelove et al., (2021) en kvalitativ studie med 16 kroppsøvingslærere. Hensikten med studien var å for å finne ut hvilke faktorer som er med på å påvirke deres trivsel i undervisningen.

Resultatene i studien viste at mangel på tid, mangel på utstyr og dårlige fasiliteter er noe som kroppsøvingslærerne opplever som en hindring i hverdagen (Truelove et al., 2021). Mangel på tid handlet om at kroppsøvingslærerne i studien erfarer at de ikke får god nok tid til å gjennomføre ordentlige kroppsøvingstimer. Mangel på utstyr handlet om at kroppsøvingslærerne i studien ofte opplever at de ikke har nok utstyr til å gjennomføre ulike aktiviteter. Når de for eksempel skal spille badminton, opplever de av og til at det ikke er nok racketer til alle elevene (Truelove et al., 2021). Dårlige fasiliteter omhandlet blant annet plassmangel. Kroppsøvingslærerne opplever at de har kroppsøvingstimer i en gymsal som er for liten. Det resulterer i at kvaliteten på undervisningen synker (Truelove et al., 2021).

Studien til Truelove et al., (2021) undersøkte også hva som er med på å påvirke planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Resultatene viste at det er fire faktorer som påvirker kroppsøvingslærernes planlegging og gjennomføring av kroppsøvingstimene. Disse faktorene

var teknologi, utdanning i kroppsøving, at man selv har drevet med idrett og mestringsforventning. Bruk av teknologi i planlegging og gjennomføring handlet om å bruke videoklipp fra for eksempel Youtube til å lære seg en øvelse. På den måten er det mulig for kroppsøvingslærerne å få sett et øvingsbilde i forkant av undervisningen. Teknologien viste seg også å fungere godt for elevene, der de kan filme seg i gjennomføringen av ulike aktiviteter. På den måten får elevene muligheten til å se hva de kan forbedre til neste gang (Truelove., 2021).

Utdanning i faget viste seg å være viktig for kroppsøvingslærerne som deltok i studien til Truelove et al., (2021). Gjennom en god utdanning opplever kroppsøvingslærerne at de har med seg mye i «bagasjen», når de skal planlegge og gjennomføre kroppsøvingstimene. Det kan for eksempel være at de har god erfaring med tidligere opplegg, som de da kan gjennomføre på ny med en ny gruppe elever (Truelove et al., 2021).

Tidligere erfaring med idrett, der man selv har drevet aktivt med idrett, viste seg gjennom studien å være viktig for kroppsøvingslærerne (Truelove., 2021). Det vil være en trygghet å ha en bakgrunn der man har gjennomført et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter. På den måten er man automatisk forberedt på hva som kreves for å utføre en gitt bevegelse eller aktivitet (Truelove., 2021). Kroppsøvingslærere som har god erfaring med ulike bevegelsesaktiviteter, har enklere for å vite hva som fungerer eller ikke. Da vil de være i stand til å luke bort de aktivitetene som de husker ikke fungerte da de selv utførte dem (Truelove et al., 2021).

Kroppsøvingslærerens mestringsforventning var den siste faktoren som påvirket kroppsøvingslærerens planlegging og gjennomføring av undervisningen (Truelove et al., 2021). Gjennom studien kom det frem at de kroppsøvingslærerne med mest erfaring, hadde høyest mestringsforventning. De erfarne kroppsøvingslærerne i studien forklarte at de er trygg på at oppleggene deres fungerer, uavhengig av elevgruppen de skal undervise. De mer uerfarne kroppsøvingslærerne i studien har lavere mestringsforventning, og kan oppleve det som skummelt når de skal undervise elever de ikke kjenner fra før (Truelove., 2021).

I Taiwan gjennomførte Pan (2014) også en studie som så nærmere på kroppsøvingslærerens mestringsforventning. Hensikten med denne studien var å se sammenhengen mellom kroppsøvingslærerens mestringsforventning og elevenes motivasjon, læringsmiljø og trivsel i kroppsøvingsfaget. Metoden som ble brukt var spørreundersøkelse. Totalt var det 462

kroppsøvingslærere og 2681 elever som deltok i studien. Elevene som deltok i undersøkelsen, gikk på videregående skole.

Resultatene i studien viste at det er en klar sammenheng mellom kroppsøvingslæreres mestringsforventning og elevenes motivasjon og trivsel i kroppsøvingsfaget (Pan, 2014). Når kroppsøvingslæreren har høy mestringsforventning, vil det ha en positiv påvirkning på elevenes motivasjon og trivsel i kroppsøvingsfaget (Pan, 2014). Resultatene i studien viste også at elevenes innsats i timene øker når kroppsøvingslæreren har høy mestringsforventning. På motsatt side, vil elevene ha dårligere innsats dersom kroppsøvingslæreren har lav mestringsforventning (Pan, 2014).

Tidligere forskning viser at det er begrenset hvor mye som har hatt fokus på læreren. Mye av forskningen som er gjort, knytter lærerens mestringsforventning til elevens læring og motivasjon (Pan, 2014). Tidligere forskning viser også at det er lite eller ingenting forskning på lærerens motivasjon og mestringsforventning i norsk eller skandinavisk kontekst (Løndal et al., 2021).

3.0 Metode

I denne delen av studien vil de ulike stadiene i forskningsprosessen bli presentert. Det vil først bli gjort rede for mitt valg av metode i studien. Deretter vil det bli gått videre inn på valget av ulike informanter, og deretter en beskrivelse av intervjuprosessen og analysearbeidet. Til slutt vil det bli presentert ulike etiske betraktninger rundt studien.

3.1 Forskningsdesign og valg av metode

Valg av metode blir ifølge Kvale og Brinkmann (2015) gjort på bakgrunn av hensikten studien har valgt. Som regel velger man den metoden som best mulig kan besvare studiens hensikt (Brinkmann & Kvale, 2015). De forklarer videre at problemstillingen er utarbeidet på temaet til studien, og vil videre ha en betydning for hvilken metode som blir valgt (Brinkmann & Kvale, 2015). Denne studien har følgende problemstilling;

Hva erfarer kroppsøvingslærere som viktige faktorer for forming av deres motivasjon for å undervise i faget?

For å kunne svare på denne problemstillingen på best mulig måte, belys, vil det være naturlig å ta i bruk en metode som kan fange opp kroppsøvingslæreres tanker og refleksjoner rundt deres egen motivasjon. Ifølge Thagaard (2013) har kvalitative metoder et formål om å kunne få en forståelse av ulike sosiale fenomener, og er videre kjent for å ha en nærhet og relasjon til kildene. Det vil derfor være hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode som tilnærming i denne studien.

3.1.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder har som formål å se nærmere på kompleksiteten i det sosiale livet (Thagaard, 2013). Metoden innebærer ulike data og ulike analytiske framgangsmåter, noe som krever at forsker tar bevisste valg underveis i sin forskning (Brinkmann & Kvale, 2015). Videre omfatter metoden systematisk arbeid med å samle inn ulik informasjon, bearbeide informasjonen som er innhentet og til slutt analysere datamaterialet fra intervjuene (Thagaard, 2013). Her trekker Thagaard (2013) frem viktigheten av forskerens fortolkning og refleksjon over meningsinnholdet i de ulike fasene i studien som særlig betydelig. Innenfor en kvalitativ

tilnærming har også forskeren en nær kontakt med det som forskes på, noe som kan få flere etiske utfordringer som forskeren skal ta hensyn til underveis i forskningen (Thagaard, 2013).

Kvalitativ metode er godt egnet til å innhente informasjon om hvordan informantene opplever og forstår sine omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Med tanke på at denne studien søker etter å forske på kroppslæreres motivasjon, var kvalitativ metode som intervju den åpenbare metoden. Kvale og Brinkmann (2015) poengterer også at et kvalitativt intervju er egnet når et forskningsspørsmål kan framstilles med ordet «hvordan». Dersom man ser til problemstillingen i denne studien, styrker dette valget av et kvalitativt intervju som metode for å innhente data. Hovedformålet med et kvalitativt intervju som metode, er å prøve å fortolke og forstå et fenomen (Sæle & Hallås, 2020). Med studiens formål i bakhodet anser jeg dette som relevant for å finne ut hva som påvirker kroppslæreres motivasjon til å undervise i faget.

3.2 Filosofiske retninger

Ifølge Thagaard (2013) har forskerens filosofiske forankring en tydelig betydning for hvordan man innhenter informasjon, reflekterer rundt informasjonen og tillegger egen mening og betydning i datamaterialet. For denne studien egner det seg mest å ta i bruk kvalitativt intervju med filosofiske retninger som fenomenologi og hermeneutikk. Gjennom disse to tilnærmingene vil det være mulig for forskeren å ta tak i de subjektive opplevelser og forforståelser hos informantene. Deretter kan forskeren tolke resultatene slik at det kommer frem et dypere meningsinnhold (Thagaard, 2013). I denne prosessen poengterer (Thagaard, 2013) at det er viktig at forskeren tolker fenomenet i lys av den konteksten de inkluderes i.

3.2.1 Fenomenologi

Fenomenologi er aktuelt å bruke i kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologi handler om at forskeren tar utgangspunkt i deltakernes subjektive verden, og videre få et innblikk og forståelse av hvordan de opplever fenomenet i sin livsverden. Deretter vil det være mulig for forskeren å søke etter en dypere mening av informantenes erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig at forskeren framstiller fenomenet slik informantene beskriver det (Thagaard, 2013). Videre forklarer Kvale og Brinkmann (2015) at fenomenet som forskeren studerer, bør beskrives før det utvikles teorier og videre forklares

3.2.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk som forståelsesramme dreier seg om at forskeren tolker ulike tekster, og videre får frem gyldige fortolkninger av tekstens mening (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten med hermeneutikken er å tilegne seg ny kunnskap om ulike underliggende strukturer (Thagaard, 2013). Forskeren vil kunne få en bredere fortolkningsramme gjennom å bruke hermeneutiske fortolkningsprinsipper (Kvale & Brinkmann, 2015). Et av hovedpoengene ved en hermeneutisk tilnærming er at det ikke er en konkret fasit om et fenomen, men at fenomenet kan bli tolket på ulike måter. Derfor er det ifølge Thagaard (2013) viktig at forskeren tolker fenomenet i lys av den sammenhengen fenomenet er en del av.

3.2.3 Forskerrollen og forståelse

Forskerens rolle dreier seg om forskerens rolle som person og forskerens integritet (Kvale & Brinkmann, 2015). Både forskerens rolle og forskerens integritet vil kunne være med på å påvirke kvaliteten på den vitenskapelig kunnskap, og de ulike etiske beslutninger som forskeren møter på underveis i en kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkmann (2015) sin beskrivelse av forskerens rolle, tok jeg med meg i planleggingen av datainnsamlingen. Jeg var da bevisst over at min person i de ulike intervjuene samt valg av metoder kunne være med på å påvirke kvaliteten på dataene i studien. Thagaard (2013) påpeker også at forskerens rolle vil kunne være med på å påvirke en studie. Grunnen til at forskernes rolle vil kunne være med på å påvirke en studie, handler om det asymmetriske forholdet mellom forsker og deltaker. Det asymmetriske forholdet oppstår på grunn av at forskeren bruker intervju i sin studie (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at dette kommer av et intervju vil være påvirket av konteksten, noe som resulterer i at samtalepartnerne ikke møtes nøytralt.

Forforståelse blir av Thagaard (2013) forklart som en faktor i studiens design. Videre påpeker Thagaard (2013) at forforståelsen til forskeren vil kunne være med på å påvirke intervjusituasjonen. Dette var noe jeg tok hensyn til når jeg gjennomførte de ulike intervjuene. Forforståelsen er i hermeneutisk tradisjon bygget opp på ulike erfaringer, opplevelser og tidligere kunnskap. De ulike erfaringene vil være med på å påvirke hvordan vi møter og ser verden (Thagaard, 2013). Et intervju som gjennomføres med en hermeneutisk karakter vil

derfor vektlegge meningen av det som blir sagt. Mens et intervju der det blir brukt en fenomenologisk karakter, vil vektlegge informantens egne fortellinger (Thagaard, 2013).

I forkant av studien skrev jeg ned forforståelsen min og prøvde å være bevisst over denne når jeg samlet inn data og gjennomførte analysen. Min forforståelse har grunnlag gjennom tidligere praksis og vikartimer som kroppsøvingslærer. Forforståelsen min var at det er givende å ha elever som er motivert og som liker kroppsøvingsfaget. Mitt mål var å møte samtlige informanter med et åpent sinn, og være lojal ovenfor deres beskrivelser. Dette gjaldt også i analysearbeidet, der jeg prøvde å analysere den aktuelle dataen med et åpent sinn. Jeg vil nok likevel anta at min forforståelse kan ha påvirket betydningen for arbeidet i denne studien.

3.3 Datainnsamling

Ifølge Dalland (2012) danner de ulike opplysningene vi samler inn grunnlaget for selve studien. Videre blir det utfordrende å kunne belyse problemstillingen på en god nok måte med manglende holdepunkter i ulike data. Dalland (2012) poengterer også viktigheten av at datamaterialet bær være fyldig, og at dataene som samles inn er så relevant og pålitelig som mulig. Til slutt er det viktig å gjøre seg opp en tanke rundt hvilke data som trengs, hvor de kan finnes og hvilke personer som kan gi oss den riktige dataen (Dalland, 2012).

3.3.1 Utvalg

For denne studien ble det valgt at fire informanter burde være tilstrekkelig. Studiens omfang var i bakhodet da dette antallet ble bestemt. Kvale og Brinkmann (2015) er tydelige i måten de forklarer utvalgsstørrelse og sier: «intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du vil vite» (Kvale et al., 2015). Videre presiserer de at dersom man har for få informanter vil det ikke være vanskelig å kunne foreta seg noen form for konklusjon. På den andre siden, påpeker de at dersom utvalget er for stort, vil det være krevende å kunne foreta seg en grundig analyse (Kvale et al., 2015). Med tanke på studiens størrelse, ble fire informanter ansett som et realistisk antall dersom en grundig analyse skulle foretas, noe som er et nokså lavt antall med informanter. Med grunnlag i dette, ønsket denne studien å innhente data fra kroppsøvingslærere av begge kjønn og fra ulike skoler. På den måten er det mulig å innhente informasjon fra ulike type lærere.

Jeg valgte strategisk utvalgelse. Strategisk utvalgelse handler om å velge ut informanter som har egenskaper, som er relevant i forhold til nstudiens problemstilling, samt studiens perspektiver (Thagaard, 2013). Med tanke på temaet for denne studien, var det viktig å finne et utvalg av informanter, som hadde erfaring med å undervise i kroppsøving. I utvalgelsesprosessen satt jeg derfor noen kriterier for valg av informanter. Det første kriteriet var at de måtte ha undervist både i den gamle og den nye læreplanen. Det andre kriteriet var at de underviste i kroppsøving på ungdomstrinnet, altså mellom 8. og 10. trinn.

I prosessen med utvalgelse av informanter, ønsket jeg å intervjuere lærere fra minst tre ulike skoler. Grunnen til dette er for å kunne få et bredere spekter, samt se om det er store forskjeller fra skole til skole. Jeg tok direkte kontakt med bekjente kroppsøvingslærere, som jeg har vært i kontakt med gjennom vikarjobb på ulike skoler, og obligatorisk praksisperioder på lærerskolen. Alle informantene innfridde kriteriene med at de hadde undervist i ny og gammel læreplan, samt at de underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet.

Det kan både være fordeler og ulemper med et strategisk utvalg (Thagaard, 2013). Fordelen kan være at informantene opplever det som en trygghet å ha bekjentskap til intervjueren. På den måten kan det bli lettere for informanten å snakke fritt og oppleve samtalen som noe trygt. I tillegg kan det være en fordel at informanten har kjennskap og kunnskap til temaet i studien. Ulempen ved å ha kjennskap til informantene, kan være at de holder igjen noe informasjon, mer enn hva de eventuelt ville gjort med en ukjent intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Utvalget jeg intervjuet besto av tre menn og én dame. Samtlige informanter jobber som kroppsøvingslærere i Rogaland fylke. Informantene presenteres med følgende fiktive navn: Ida, Henrik, Sverre og Ole. Ida har 60 studiepoeng i kroppsøving og underviser i kroppsøving på 10.trinn. Hun har jobbet som kroppsøvingslærer i fem år. Henrik jobber også som kroppsøvingslærer på ungdomstrinnet. Han har like mange studiepoeng i kroppsøving som Ida, altså 60 studiepoeng. Henrik har jobbet som kroppsøvingslærer i 25 år. Han er kontaktlærer i en klasse på 9.trinn, og har også kroppsøving med denne gjengen. Sverre har en bachelor i idrettsfag, og underviser i flere klasser på ungdomstrinnet. Han har jobbet som kroppsøvingslærer i fire år. Ole har en mastergrad i idrettsfag. Han underviser også i flere klasser på ulike trinn på ungdomstrinnet. Ole har jobbet som kroppsøvingslærer i tre år.

3.3.2 Intervjuguiden

I forkant av gjennomføringen av de ulike intervjuene, utarbeidet jeg en intervjuguide som innebar de sentrale temaene og spørsmålene for studiens problemområde. En intervjuguide er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s162): «et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt», og kan videre innebære ulike temaer som skal utforskes. Spørsmålene som utarbeides i intervjuguiden skal være i stand til å invitere informantene til å reflektere over temaene som blir spurt om, og oppmuntre dem til å gi utfyllende svar (Thagaard, 2013).

Det å utarbeide gode spørsmål viste seg å være krevende. Jeg hadde problemstillingen til studien foran meg da spørsmålene skulle formuleres. Intervjuguiden som ble brukt tar utgangspunkt i SDT og Banduras sosial – kognitive teori (vedlegg 2). Det var likevel rom for fleksibilitet, der rekkefølgen på spørsmålene avhengte av informantens svar. Da var det viktig at jeg som intervjuer kunne finne den rette balansen mellom fleksibilitet og styring i intervjuet. Dette er noe Dalen (2011) også poengterer med at en forsker alltid skal holde sine meninger rundt temaet utenfor. Videre poengterer hun at forskeren skal ha evnen til å vise interesse for informanten sine svar.

3.3.3 Pilotintervju

Når en skal gjennomføre intervjuer kan det være hensiktsmessig å gjennomføre et pilotintervju i forkant av de ordentlige intervjuene i innhenting av data (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan være med på å skape mer trygghet i den aktuelle intervjusituasjonen, og videre kunne skape erfaring med informantens respons på de ulike spørsmålene som stilles (Kvale & Brinkmann, 2015). Pilotintervju er på mange måter et test-intervju som tar utgangspunkt i intervjuguiden (Johannessen et al., 2016). I et pilotintervju er personen som intervjues ikke en del av studien (Johannessen et al., 2016). I denne studien ønsket jeg å intervju en lærer som har erfaring med å undervise i kroppsøvningsfaget. Derfor valgte jeg å intervju en kollega som underviser i faget. Denne personen så jeg også på som godt egnet til å gi kvalifiserte tilbakemeldinger, og svare utfyllende på de ulike spørsmålene.

Formålet med pilotintervjuet var å teste om spørsmålene i intervjuguiden var formulert på en forståelig måte. I tillegg opplevde jeg at det var positivt å teste ulike intervjuteknikker. Dette ble på mange måter en slags oppvarming før jeg skulle gjennomføre intervjuene med de ulike

informantene i studien. Tilbakemeldingene jeg fikk fra pilotintervjuene gjorde at jeg måtte korrigere spørsmålene mine. Korrigeringen av spørsmålene var rettet mot hvordan de gjøres mer åpne, slik at informantene kunne få anledning til å svare mer utfyllende. Et eksempel på et spørsmål som ble korrigert er: «Synes du det er mer givende å undervise en klasse der du har positive relasjoner til elevene?». Dette spørsmålet ble korrigert til følgende: «Hvordan påvirker relasjonen din til elevene motivasjonen din i undervisningen?».

3.3.4 Gjennomføring av intervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er på mange måter et forskningsintervju som en personlig samtale mellom to parter, hvor deres felles interesse er samtaleemne er. Studiens intervjuer ble gjennomført i februar og mars. Jeg gjennomførte aldri mer en ett intervju om dagen. Dette ga meg muligheten til å få god tid til å forberede meg til hvert enkelt intervju. Det ga meg også muligheten til å transkribere intervjuene kort tid etter at de ble gjennomført.

Alle intervjuene ble gjennomført med fysisk tilstedeværelse. For at forsker skal forstå fenomenet som undersøkes, samt informantens personlige forhold, er det viktig at forskeren er fysisk til stede i intervjusettingen (Thagaard, 2013). Videre vil den fysiske tilstedeværelsen skape en tydelig kontakt mellom forsker og informant, noe som kan gi et bredere innblikk i informantens følelser, tanker og oppfatninger (Thagaard, 2013).

Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at de første par minuttene av et intervju er avgjørende. Grunnen til dette er at informanten gjerne ønsker å ha en klar oppfatning av forskeren. Det vil da bli lettere for informanten å snakke fritt og legge frem sine tanker og følelser videre i samtalen (Kvale et al., 2015). Derfor startet jeg hvert intervju med en innledende samtale for å bli kjent med informantene (Vedlegg 2). Videre ble det tydeliggjort ovenfor informanten hva studiens formål faktisk er. Min erfaring er at dette bidro til at jeg og informantene skapte en positiv og god relasjon før intervjuet startet ordentlig.

For at intervjuet skal oppleves positivt fra både forsker og informant, er det viktig at det er en god kontakt og fortrolighet mellom partene (Kvale & Brinkmann 2015). Dette kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015) styrkes gjennom oppmerksom lytting, forståelse, vise interesse og tydelig respekt for det informanten sier. Disse tipsene var noe jeg bevisst hadde med meg i bakhodet gjennom samtlige intervju. Når informantene hadde svart på alle spørsmålene og intervjuet

nærmet seg slutten, ga jeg dem muligheten til å tilføye noe utover det som var allerede hadde blitt sagt. På den måten kan jeg unngå at informantene sitter igjen med kunnskap som ikke ble nevnt i intervjuet.

3.4 Analyse av datamaterialet

3.4.1 Transkribering

Transkribering betyr at du overfører intervjuene fra en muntlig samtale til skriftlig form. I denne overføringen er det viktig at hvert eneste ord som blir sagt i intervjuet blir skrevet ned (Kvale & Brinkmann, 2015). Grunnen til at man transkriberer er for å strukturere intervjuet slik at det blir lettere å analysere. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) stilles det flere krav for at man skal kunne transkribere et intervju. Det første kravet er at intervjuet er blitt dokumentert gjennom et opptak (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det andre kravet er lyd kvaliteten på opptaket. Lyden på opptaket skal være så tydelig at det ikke er mulig å høre feil (Kvale & Brinkmann, 2015). For å være sikker på reliabiliteten på transkriberingen, kan man ifølge Kvale og Brinkmann (2015) gjennomføre en test. Dersom resultatene ville vært de samme uavhengig av hvem som transkriberte, er transkripsjonen gjort på den riktige måten. Jeg brukte dataprogrammet NVivo (QSR International) som brukte lydfilene fra lydbåndet og gjorde det mulig å lytte fra de ulike intervjuene og notere ned samtale. Videre transkriberte jeg intervjuene selv. Det å transkribere selv er en god måte å kunne lære mye om sin egen teknikk i å intervju andre (Kvale & Brinkmann (2015)).

Hvert intervju varte mellom 15-25 minutter. Dette ga meg 18 sider med skrift (skriftstørrelse 12, linjeavstand 1,5). Alle intervjuene ble transkribert ordrett. Perioder med usammenhengende ord eller setninger utelot jeg fra transkriberingen, da dette kunne være med på å gjøre datamaterialet utydelig. Etter å ha transkribert alle intervjuene startet analysen av datamaterialet.

3.4.2 Tematisk analyse

Denne studien har tatt utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sitt rammeverk for tematisk analyse av datamaterialet. Ifølge Braun og Clarke (2006) egner denne analysemodellen for å

identifisere, analysere og rapportere temaer innenfor datamaterialet. I en slik form for analyse organiserer man datamaterialet, før man videre beskriver det og tolker de ulike aspektene som er kommet frem (Clarke & Braun, 2013).

Tematisk analyse er ifølge Attride-Stirling (2001) et verktøy som ikke er forankret i en konkret teori.. Dette gjør at tematisk analyse egner seg i flere ulike teorier. I denne studien var SDT og Bandura sin sosial – kognitive teori det teoretiske utgangspunktet for analysen som skulle se nærmere på likheter og forskjeller i datamaterialet. Dette gjorde at det ble brukt en deduktiv tilnærming. Det er fortsatt mulig å ta i bruk en induktiv tilnærming, selv om man bruker en deduktiv tilnærming (Braun & Clarke, 2012). På grunn av at denne studien undersøkte et aktuelt tema som det foreløpig foreligger lite tidligere forskning på, ble det også brukt en induktiv tilnærming i denne studien. Ifølge Braun og Clarke (2013) går en induktiv tilnærming ut på å utforme temaer basert på informantenes ulike uttalelser. For å være åpen for andre interessante temaer underveis, men samtidig ta utgangspunkt i SDT og Bandura sin sosial-kognitive teori, ble det gjort en veksling av ulike tilnærminger. Det er flere ulike måter å gå frem på ved en tematisk analyse, men i denne studien ble det valgt å ta i bruk Braun og Clarke (2006) sin seks-trinns analysemodell. Disse seks ulike trinnene skal vi nå se nærmere på:

Fase 1 – Gjøre seg kjent med dataene

I den første fasen til Braun og Clarke (2006) dreier det seg om å gjøre seg kjent med dataene som er hentet inn. Ifølge Braun og Clarke (2006) styrkes analysen dersom forsker transkriberer intervjuene selv, og videre leser gjennom intervjuene flere ganger. Samtlige intervju ble transkribert på egenhånd. Jeg har også lest intervjuene gjentatte ganger. Dette gjorde meg mer trygg på innholdet, og var med på å gjøre det mulig å se nye ulike mønstre. Ifølge Thagaard (2013) vil man gjennom å lese teksten flere ganger kunne fange opp ny meningsfull data.

Fase 2 og 3 – Koding av datamaterialet og kategorisering

Fase to går ifølge Braun og Clarke (2006) ut på å kode datamaterialet for å kunne finne interessante temaer. I studiens analyse markerte jeg de meningsbærende elementer i ulike farger. På den måten fikk jeg frem ulike temaer med ulike fargekoder. Jeg kunne da samle sammen ulike tekstbiter. De ulike tekstbitene hadde noe til felles. På den måten vil det være mulig å skape et grunnlag for og videre gjennomføre sammenligninger i teksten. Etter at kodingen er utført, dannes det igjen nye temaer. De ulike temaene inndeles deretter i mer generelle kategorier. På den måten vil alle kodene bli satt sammen til forskjellige temaer. Ifølge

Kvale og Brinkmann (2015) er det viktig at de ulike kategoriene gir mening. Det vil si at det kan relateres opp til studiens problemstilling, og på den måten gi en tydelig mening for studien (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fase 4 – Gjennomgang av temaer

Fase fire i den tematiske analysen til Braun og Clarke (2006) er å gjennomgå de ulike temaene som har dukket frem gjennom koding og kategorisering. Braun og Clarke (2006) forklarer at det vil være hensiktsmessig å vurdere sammenhengen mellom temaene og kodene fra datamaterialet. I denne fasen opplevde jeg at jeg måtte dele opp i flere temaer, for å få en tydeligere relasjon mellom temaene og kodene. Etter hvert vokste det fram flere temaer i studiens tematiske analyse som hadde en tydelig relasjon til hverandre.

Fase 5 – Definere og navngi temaene

I fase fem skal temaer defineres og navngis (Braun & Clarke, 2006). Jeg forsøkte å navngi temaene på en konkret måte, slik at det ble tydelig hva de handler om. Videre ble det forsøkt å ha oppklarende temaer som hadde en tydelig relasjon til hverandre. Dette viste seg å være krevende, noe som resulterte i at det ble laget sub-temaer. Når en lager sub-temaer, deler man de overordnede temaene inn med flere sub-temaer. Dette kan ifølge Braun og Clarke (2006) være viktig for å gi en tydelig struktur på komplekse temaer.

Fase 6 – Produsere rapport

Den siste fasen i Braun og Clark (2006) sin tematiske analyse går ut på å presentere funn fra analysen. Målet med funnene er at de skal presenteres på en måte som gjør at leseren blir overbevist og styrker analysens validitet (Braun & Clarke, 2006). I arbeidet med å presentere studiens funn, arbeidet jeg ut ifra Braun og Clarke (2006) sin beskrivelse i trinn seks.

3.4.3 Mulige fallgruver ved en tematisk analyse

Tematisk analyse er ifølge Braun og Clarke (2006) en nokså enkel kvalitativ analyse, men det er likevel en rekke fallgruver ved tematisk analyse. Den første fallgruven som Braun og Clarke (2006) trekker frem er at man ikke analyserer dataene. Det er viktig at forskeren ikke bare gjentar det som blir sagt, men faktisk graver i dataene, slik at intervjuene kan brukes til å svare på det analytiske poenget det forskes på (Braun & Clarke, 2006). Jeg var i min analyse veldig

bevisst på denne fallgruben og gikk nøye gjennom alle de transkriberte intervjuene flere ganger. Videre prøvde jeg å analysere svarene til informantene så objektivt som mulig.

En annen mulig fallgrube ved å bruke en tematisk analyse er dersom forskeren bruker intervju spørsmål som tema (Braun & Clarke, 2006). Da vil det ikke være noen analyse utført med å se etter bestemte mønster i informantenes svar. Braun og Clarke (2006) trekker også frem svake temaer og at det ikke er en tydelig sammenheng mellom de analytiske poengene og teori som mulige fallgruver ved bruk av en tematisk analyse.

Tematisk analyse blir av Clarke, Braun og Hayfield (2015) kritisert for å være en metode der «alt er lov», noe som gjør at den ikke er like reliabel som andre metoder. Likevel er det kvaliteten på forskeren som tar metoden i bruk, som bestemmer kvaliteten på analysen. Dersom forskeren følger retningslinjene er det en god mulighet for at kvaliteten på analysen blir bra (Braun & Clarke, 2006)

3.5 Studiens kvalitet

For å kvalitetssikre en kvalitativ forskning ser man på studiens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre trekker de frem sentrale begreper som reliabilitet, validitet og overførbarhet for å vurdere studiens troverdighet. Kvaliteten på en studie avhenger altså av forskningens troverdighet. Studien går i det følgende nærmere inn på begrepene: troverdighet og forskningens kvalitet.

3.5.1 Studiens reliabilitet

«Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det er derfor viktig at jeg beskriver fremgangsmåtene som er blitt brukt i denne studien på en oversiktlig og detaljert måte. For at funnene som legges frem i studien skal virke troverdig, er det viktig med en slik beskrivelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre forklarer de at det er flere stadier i en studie hvor det kan være hensiktsmessig å stille spørsmål rundt hvordan reliabiliteten kan bli styrket.

Ifølge Sæle og Hallås (2020) ses reliabilitet ofte i sammenheng med om du kan stole på det som måles eller undersøkes. For at en studie skal ha høy reliabilitet, skal målingen eller undersøkelsen som gjøres bli den samme dersom man gjør den gjentatte ganger (Sæle & Hallås,

2020). Dette kan eksemplifiseres med en annen forsker skal kunne komme frem til de samme resultatene ved å følge samme metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel vil møtet mellom forsker og informant kunne ha en betydning for hvordan flyten og hvilken data som blir produsert i intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Forskeren kan påvirke reliabiliteten i studien dersom spørsmålene til informantene er ledende (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor var jeg bevisst gjennom samtlige intervju på å stille åpne spørsmål, slik at informantene kunne tolke det slik de selv ønsket. Videre fokuserte jeg på å ikke lede informantene inn på svar jeg gjerne kunne ønske meg. En kvalitativ studie skal være opptatt av å fange opp opplevelser, som kan være med på å gi studien et mangfold og ulike vinklinger jeg som forsker på forhånd ikke hadde forutsett (Thagaard, 2013).

Thagaard (2013) peker likevel på intern reliabilitet i kvalitative studier. Intern reliabilitet dreier seg om at det er viktig at jeg som forsker er spesifikk og konkret når jeg rapporterer fremgangsmåtene som er blitt brukt til å innhenting og analysen av data. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil forskerens forståelse også ha en innvirkning på reliabiliteten. Dette på grunn av forståelsen hos forskeren kan være med på å farge både prosessen og analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Med dette i bakhodet var jeg bevisst på å transkribere alle intervjuene ordrett, slik at min forståelse ikke påvirket resultatene.

3.5.2 Studiens validitet

Validiteten sier noe om studiens gyldighet (Thagaard, 2013). Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg ifølge Kvale og Brinkmann (2015) om en metode egner seg til å undersøke det den skal undersøke eller ikke. Videre forklarer Kvale og Brinkmann (2015) viktigheten av at formålet og innholdet i studien bør komme i forkant av metodespørsmålet. Spørsmål som «hva» og «hvorfor» bør også besvares før «hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) skildrer syv ulike stadier i valideringsprosessen. Jeg vil nå se nærmere på seks første stadiene skissert av Kvale og Brinkmann (2015), og knytte dem opp til min studie.

Første stadiet i valideringsprosessen er *tematisering* (Kvale & Brinkmann, 2015). En studie sin gyldighet påvirkes i stor grad av hvor logisk sammenhengen mellom teori og forskningsspørsmål er. I denne studien har jeg brukt mye tid på å lese ulike teorier om motivasjon. Underveis i studien, og særlig gjennom intervjuene med informantene, noterte jeg

meg ned spørsmål som virket relevant for studien. Det har vært med på å sørge for at jeg har undersøkt det jeg hadde som mål å undersøke. Dette har igjen vært med på styrke studiens validitet.

Planlegging er neste stadiumet i valideringsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette stadiet forklares på følgende måte: «*Gyldigheten av kunnskapen som produseres avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for studiens emne og formål*» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Valget av metode i denne studien har blitt begrunnet med hensikt om å innhente relevant kunnskap til studiens formål. Da er kvaliteten på spørsmålene sentrale for å få svar på oppgavens formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålene må formuleres på en slik måte at informantene kan svare på det forskeren er ute etter (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg sitter igjen med en oppfatning av at gjennom god planlegging i forkant av intervjuene har styrket validiteten til denne studien.

Det neste stadiumet i valideringsprosessen er *intervjuing* (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne delen av valideringsprosessen handler det om intervjupersonens troverdighet, og selve intervjuingens kvalitet. Dette innebærer at intervjueren stiller oppklaringsspørsmål med det som ble sagt, og en kontinuerlig kontroll av informasjonen fra informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). I alle intervjuene opplevde jeg at jeg hadde god kontroll. Det ble stilt flere oppfølgings spørsmål underveis for å en tydeligere forståelse over det som ble sagt. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan informantenes troverdig knyttes til om utvalget var kvalifisert til å svare på oppgavens formål. Alle informantene jobber nå som kroppsøvingslærere. De har også jobbet som kroppsøvingslærere i flere år. Min oppfatning er at dette er med på å styrke studiens validitet.

Det fjerde stadiet i valideringsprosessen er *transkribering* (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne prosessen forklarer Kvale og Brinkmann (2015) hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. Dersom det fortas en kritisk gjennomgang av det transkriberte materialet, vil det være med på å styrke studiens validitet (Thagaard, 2013). Denne studien sin transkripsjonsprosess anser jeg som valid ettersom at alle intervjuene ble transkribert ordrett. Neste stadium er *analysering* (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette stadiet handler om hvorvidt spørsmålene som stilles i intervjuteksten er gyldige, og hvorvidt fortolkningene gir mening. Resultatene fra de ulike intervjuene viser at jeg undersøkte det studiens formål hadde som

hensikt å undersøke. Det at jeg var nøye i planleggingsfasen av studien, kan settes i sammenheng med resultatene jeg fikk.

Det siste stadiet jeg vil gjøre rede for er *validering*. Dette stadiet vektlegger hvilke valideringsformer som er relevant for studien, og hvordan de ulike valideringsprosedyrene er gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre vil validiteten til studien styrkes dersom beskrivelser og begrunnelser for valg av tilhørende undersøkelser belyses (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom hele studien reflekterte jeg rundt innholdet og om dette kunne bidra til å svare på problemstillingen.

3.6 Forskningsetikk

Det kan oppstå etiske problemstillinger i alle ledd i en undersøkelse, helt fra planleggingen til gjennomføringen og formidlingen av resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015). Når en starter et forskningsprosjekt er det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) viktig å vurdere temaet som skal undersøkes. Motivasjon blant lærere er et nokså omdiskutert tema, og årsakene til det kan være mange. Dette var noe jeg måtte ha i bakhodet da jeg skulle utarbeide intervjuguiden, slik at jeg formulerte åpne spørsmål og la til rette for at informantene kunne fortelle sin historie, uten at jeg påvirker svarene deres.

I planleggingsfasen til intervjuene må man innhente samtykke fra informantene, slik de kan delta i forskningen. Det er da viktig å sikre konfidensialitet og vurdere hvilke ulike konsekvenser studien kan få for de ulike informantene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Alle informantene fikk informasjon om prosjektet (vedlegg 1), og mulige konsekvenser ble sendt ut på epost. Informantene bør informeres om studien i forkant av intervjuene, men samtidig er det ifølge Kvale et al., (2015) viktig at informantene ikke får *for mye* informasjon. Det kan være med på å villed og legge føringer for hvilke svar du får fra informantene. Informantene i studien fikk tydelig informasjon om at det var frivillig å delta i studien. De fikk også beskjed om at de kunne trekke seg når som helst. Denne informasjonen ble gjentatt før samtlige intervju. Informantene måtte også bekrefte skriftlig, at de ønsket å delta i studien. Før jeg startet intervjuene med informantene, gikk jeg gjennom informasjonsskrivet sammen med dem. Ifølge Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), er det et krav om at samtykket

fra informantene må være aktivt og avgitt, uten at det har vært noen form for ytre press. Jeg opplevde aldri at noen av informantene nølte med å delta i studien.

I søknaden til NSD ble det gitt konkret informasjon om at lydopptakene skulle bli oppbevart på en forsvarlig måte, og at det skulle slettes ved studiens slutt. Det ble også informert om at transkripsjon fra intervjuene ikke skal være tilgjengelig for andre, og at all informasjon fra intervjuene er gjengitt anonymt i oppgaven (Kvale et al., 2015). Prosjektet ble godkjent av NSD (Vedlegg 3).

Samtlige informanter ble informert om hvorfor intervjuet ble tatt opp på bånd. De fikk også informasjon om hva opptakene skulle brukes til i etterkant av intervjuet. Ingen av informantene var under 18 år. Det var derfor ikke nødvendig å innhente samtykke fra foresatte.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) må man også passe på at studiens konfidensialitet ikke identifiserer informantene. Dette er for mange en forutsetning for og delta i en studie. Opplysningene er ikke anonymisert før man ikke på noen som helst måte kan kjenne igjen enkeltpersoner, verken gjennom navn, personnummer eller indirekte bakgrunnsvariabler (Dalland, 2012). I intervjuene til denne studien ble det ikke brukt noen navn på personer eller steder.

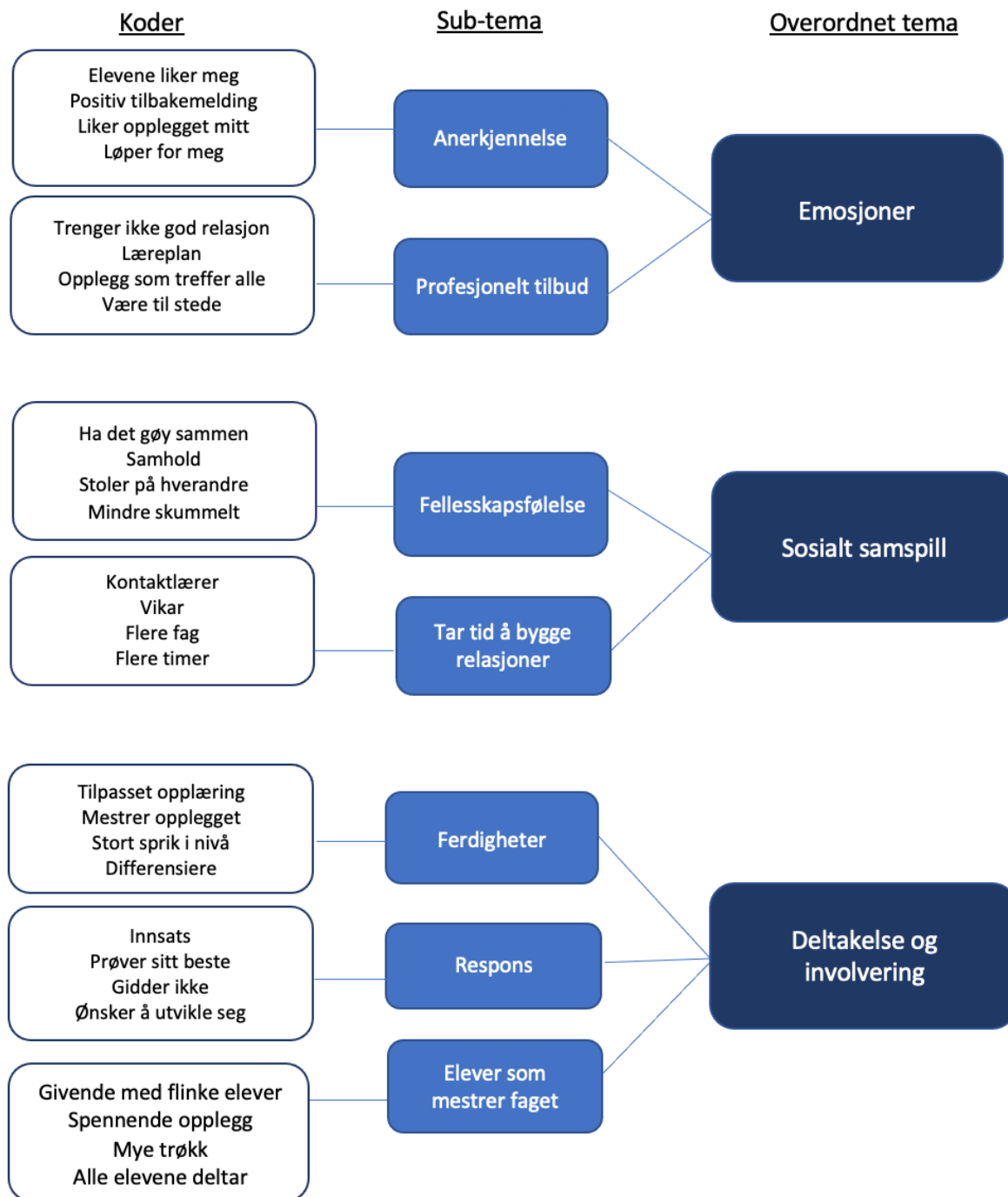
En annen viktig faktor når man skal innhente informasjon fra informanter, er hvilke konsekvenser det kan ha for dem (Kvale et al., 2015). Vil det å delta i studien kunne være med på og få noen negative konsekvenser for informanten? Hvilke positive konsekvenser kan det få for informanten? En ulempe for informantene i denne studien kan være at de må snakke om konkrete situasjoner som de har opplevd med ulike klasser. Informantene kan da sitte igjen med en følelse av at de har blottlagt seg selv ovenfor en fremmed person. Noe som fort kan oppleves ubehagelig. Spørsmålene i intervjuguiden er åpne. Dette ble nøye gjennomtenkt når intervjurunden ble lagt, slik at informantene selv kan bestemme hvor mye de har lyst å fortelle.

4.0 Resultat og diskusjon

I denne delen av studien blir resultatene av intervjuene og analysen presentert. Jeg benytter sitater fra intervjuene, slik at informantenes stemme kommer tydelig fram. På denne måten får jeg også dokumentert de data analysen er basert på. Funnene fra de fire informantene blir presentert samlet.

Resultatene i denne studien blir presentert med utgangspunkt i Braun og Clark (2006) sine seks faser til tematisk analyse. Grunnlaget for resultatene er innsamlete data fra de ulike intervjuene. Gjennom analysen kom det frem flere koder. Disse kodene har videre blitt delt i sub-temaer. Analysen som ble gjort resulterte i totalt 7 sub-temaer som videre dannet grunnlaget for tre ulike overordnede temaer for denne studien. De overordnede temaene er: emosjoner, sosialt samspill og deltakelse og involvering. Både de overordnede temaene og sub-temaene fungerer som paraplybegreper og oppsummerer kodene.

For å synliggjøre datamaterialets sammenheng presenteres den skjematiske oversikten i Figur 1. Resultatkapitlet sin struktur vil ta utgangspunkt i de overordnede temaene og de ulike sub-temaene. Videre vil det blir lagt frem ulike sitater og sammendrag fra informantene for å gi en oversiktlig forståelse av informantenes tanker og følelser.



Figur 1: Skjematisk oversikt fremstilt i koder, sub-temaer og overordnet tema

4.1 Emosjoner

Dette temaet tar opp viktigheten av at kroppsøvingslæreren opplever at de blir verdsatt og likt av elevene sine. Temaet vil også belyse at det for noen kroppsøvingslærere holder med et profesjonelt forhold, der man vet at elevene får det tilbudet de har krav på.

Anerkjennelse

Gjennom analysen kom det frem at de fleste av informantene opplever det som motiverende dersom elevene skryter av opplegget deres. Dersom elevene er fornøyde med opplegget, vil det være mer motiverende å lage et godt opplegg til neste kroppsøvingstime. Henrik synes det er kjipt dersom han aldri får noen konkret verbal respons fra elevene sine. Han er avhengig av at elevene faktisk av og til forteller han at de er fornøyd med hvordan han planlegger og gjennomfører kroppsøvingstimene sine:

«Jeg synes det er givende dersom elevene kommer til meg etter en gymtime og sier at de likte opplegget mitt». (Henrik)

Den ene informanten forklarte også at det er motiverende å undervise en klasse der elevene likte han. Han forklarer at dersom elevene liker ham, gjør det at han gleder seg ekstra mye til å møte elevene i kroppsøvingstimene. Han forklarer videre at han opplever at innsatsen til elevene ofte henger sammen med om elevene liker ham eller ikke. Når elevene er tydelig fornøyde med læreren, opplever han at de nesten har et lite behov for å gjøre ham fornøyd og stolt. Når informanten opplever en slik respons fra elevene sine, tolker han dette som at elevene er fornøyd med kroppsøvingstimene og hvordan han som lærer behandler elevene sine:

«Av og til føler jeg nesten at elevene løper for meg. Det virker nesten ut som at den gode relasjonen vi har gjør at elevene yter litt ekstra for å gjøre meg stolt». (Sverre)

Grad av anerkjennelse fra elevene varierte mellom informantene. Sverre og Ida var opptatt av å få et inntrykk av at elevene liker dem som personer. For Henrik var det viktigst at han fikk en positiv tilbakemelding på undervisningen sin. Dette synes han var viktig for å få en slags bekreftelse på at oppleggene han planlegger faktisk er gode nok. Henrik forklarer dette på følgende måte:

«Det er vanskelig å vite om oppleggene mine er ok dersom jeg aldri får noen tilbakemelding fra elevene. Derfor synes jeg det er motiverende dersom jeg får konkrete tilbakemeldinger på hva som eventuelt kan forbedres». (Henrik)

Profesjonelt tilbud

Informantene hadde et ulikt syn på hvor god relasjonen til elevene må være for at de selv skal være motivert for å undervise i kroppsøvningsfaget. Ole skilte seg fra resten av informantene i synet på viktigheten av en positiv relasjon. De tre andre informantene fortalte at de opplever at det er viktig med en positiv relasjon til elevene. Disse tre informantene uttrykket at de synes det er givende å ha elever som de kan tøyse og ha det morsomt sammen med. For Ole holder det at det eksisterer en relasjon, men at denne relasjonen ikke nødvendigvis trenger å være positiv:

«Det trenger ikke å være en god relasjon, men det er nødt til å være en form for relasjon». (Ole)

Gjennom analysen kom det frem at informantene opplever det som en trygghet å ha læreplanen å støtte seg på. På den måten forteller informantene at de har noe konkret å forholde seg til. Det betyr også ifølge informantene at man ikke kan gjøre om man vil som kroppsøvningslærer. Henrik forklarte at det ville vært mye fotball i kroppsøvingstimene hvis det ikke var en læreplan å forholde seg til. Sverre forklarte at læreplanen sørger for at alle elevene får det tilbudet de har krav på. Han poengterte at dette selvsagt avhenger av at kroppsøvningslærere forholder seg til læreplanen. Da vet de at elevene får det tilbudet de har krav på. Det er også en trygghet dersom noen foreldre skulle finne på og stille seg spørrende til undervisningen deres. Ida forklarer det slik:

«For meg er det en trygghet å ha en tydelig læreplan som jeg kan ta utgangspunkt i. Dette gjør at jeg vet at elevene får det tilbudet de har krav på». (Ida)

For Ole betyr det svært lite om elevene liker han eller ikke. Han forklarer at han er til stede i kroppsøvingstimene for å hjelpe elevene i ulike bevegelsesaktiviteter. Han forklarer videre at han synes det hadde vært slitsomt dersom man til enhver tid skal gå rundt å bekymre seg om elevene liker deg eller ikke. Denne tankegangen er motstridende i forhold til de andre

informantene, som påpeker at relasjonene til elevene er svært viktig for at de skal trives i kroppsøvingstimene. Ole forklarer dette på følgende måte:

«Jeg er faglærer i kroppsøving. For meg er det ikke så nøye om elevene liker meg eller ikke». (Ole)

Ole forklarer videre at det aller viktigste for han er å sørge for at han et undervisningsopplegg som treffer alle elevene. Her skilte han seg ut ifra de andre informantene. For Ole er det givende dersom han opplever at alle sine elever kan delta i undervisningen. Elevene trenger ikke å være veldig flinke. Det holder at han opplever at de deltar og opplever noen form for mestring i de ulike aktivitetene. Han forklarer videre at ingenting er verre enn dersom noen elver blir stående alene i et hjørne en hel kroppsøvingstime. Ole forklarer dette på følgende måte:

«Jobben min er at alle skal oppleve mestring og glede. Så lenge de opplever disse to tingene, bryr jeg meg ikke om de liker meg så godt eller ikke». (Ole)

Ida var opptatt av at alle skulle oppleve mestring. Men hun så på dette som en mulighet for at flere elever ville anerkjenne henne. Hun forklarte at hun opplever å bli likt dersom elevene merker at hun legger til rette for alle elevene. På motsatt side er hun redd for å bli mislikt, av de elevene som ikke opplever mestring i de ulike aktivitetene. Et problem med kroppsøvingfaget ifølge Ida, er at det ofte er vanskelig å bli likt av de svakere elevene:

«Det er ofte de flinkeste som kommer til meg etter timen og forklarer at timen var gøy. Derfor prøver jeg å legge opp til aktivitet der alle kan ha det gøy». (Ida)

4.1.1 Diskusjon av emosjoner

Analysen viser at flere av informantene synes det er motiverende å få anerkjennelse fra elevene. Henrik la særlig vekt på at dette var viktig for hans motivasjon til å undervise i faget. Han har et tydelig behov for å få en verbal respons fra elevene, der han får en bekreftelse på at de er fornøyd med undervisningen. Dette samsvarer med BNT innenfor SDT, som viser til sammenhengen mellom tilbakemeldinger på egne handlinger og utviklingsprosessen hos et individ (Deci, 1996). En slik tilnærming passer også til Deci (1996) sin forklaring rundt

forventet utbytte og sosiale reaksjoner. Det at informantene vektlegger det å bli anerkjent av elevene kan ifølge Deci (1996) resultere i at informantene opplever makt og økt status.

Ole forklarte at han ikke var så opptatt av om elevene likte han eller ikke. For han er det viktigste at elevene skal få det tilbudet de har krav på. Det var ikke bare Ole som var trygg på at elevene fikk det tilbudet de har krav på. Ida poengterte også at hun opplever det som en trygghet å ha læreplanen til og støtte seg på. Ole sine uttalelser samsvarer godt med Bandura (1986) sin beskrivelse av mestringsforventning, og kan dermed tyde på at han selv har høy mestringsforventning. kan tyde på at han selv har høy mestringsforventning (Bandura, 1986). Videre antyder Ole at han er trygg på sine kunnskaper og vet hva som skal til for at elevene skal oppleve mestring i kroppsøvingsfaget. En slik beskrivelse samsvarer godt med studien til Osorno og Federico (2022), som fant ut at kroppsøvingslærere med høy mestringsforventning, har gode muligheter å legge til rette god undervisning for alle elevene. Gjennom Ole sin høye mestringsforventning, vil han også kunne oppleve god innsats fra elevene i kroppsøvingstimene (Truelove et al., 2021). Videre kan man si at både Ole og Ida opplever at de er mer enn kompetente nok til å undervise i faget, og er dermed sikre på sine egne evner (Dweck, 2013).

Gjennom analysen tyder det på at Ole føler seg kompetent i planleggingen og gjennomføringen av kroppsøvingstimene. Han tviler sjelden på at undervisningsoppleggene han lager ikke er tilstrekkelig for samtlige elever. Ifølge SDT vil Ole derfor være mer indre motivert i gjennomføringen av kroppsøvingstimene sine, enn hva en lærer som har lav mestringsforventning ville vært (Deci & Ryan, 1985). Grunnen til Ole mest sannsynlig er indre motivert, henger sammen med at han føler seg kompetent i møte med oppgavene han møter på (Deci & Ryan, 1985). Ifølge Dweck (2013) vil Ole sin høye mestringsforventning og kunnskap, være med på å gjøre at han senere vil søke etter økte ferdigheter, og mer kunnskap.

Ida forklarer at hun er avhengig av å oppleve mestring i form av å legge til rette for alle elevene, også de svakeste elevene. Ida forklarer videre at hennes motivasjon svekkes når hun opplever at de svakere elevene er misfornøyd med undervisningsopplegget hennes. En slik beskrivelse står i stil med SDT sin beskrivelse av autonomi. Ifølge SDT indikerer behovet for autonomi at individet har et tydelig behov for å oppleve mestring (Deci & Ryan, 2000). I Ida sitt tilfelle, dreier det seg om at hun er avhengig av å få en positiv respons på hennes personlige undervisningsopplegg (Deci & Ryan, 2000).

Gjennom analysen kom det frem at Ida opplever at hun av og til kan bli mislikt av de svakere elevene. Grunnen til at hun opplever å bli mislikt er på grunn av de svakere elevene ikke mestrer aktivitetene som legges frem. Dette resulterer i at de tar sin frustrasjon ut på kroppsøvingslæreren, og ikke seg selv. Ida streber derfor etter å legge opp til ulike aktiviteter som alle elevene skal mestre. En slik beskrivelse kan i følge SDT tyde på at Ida føler seg utrygg, noe som kommer av at hun ikke opplever en tilhørighet til de svakere elevene (Deci & Ryan, 2000). Hvis en kroppsøvingslærer sin tilhørighet til de svakere elevene svekkes, vil det videre kunne føre til at hun blir mindre indre motivert (Deci & Ryan, 2000). Kroppsøvingslæreres utfordringer knyttet til å lage undervisningsopplegg kan også tyde på at de er kontrollert motivert. Det vil ifølge SDT bety at kroppsøvingslærere opplever en slags forventning om at de skal lage kreative opplegg som treffer alle elevene. Når kroppsøvingslærere bruker mye tid og energi for å innfri forventningene, kan det ofte tyde på at kroppsøvingslæreren er kontrollert motivert (Deci & Ryan, 2000). Når kroppsøvingslærere er kontrollert motivert, kan det føre til at de til slutt mister motivasjonen og gleden med å gjennomføre en slik planlegging (Deci & Ryan, 1985).

Uttalelsene til Ida kan også tyde på at hun har lav mestringsforventning. Gjennom tidligere erfaringer, har hun til slutt mistet troen på at hun er i stand til å tilpasse aktivitetene, slik at alle elevene skal kunne oppleve mestring (Bandura, 1977b). Hvis mestringsforventningen til læreren synker, vil dette kunne påvirke elevens trivsel i kroppsøvingstimene (Truelove et al., 2021). I verste fall kan dette føre til at elever yter dårligere innsats (Truelove et al., 2021). Ida havner med andre ord inn i en ond sirkel, der den ene negative faktoren vil resultere i flere negative konsekvenser. Denne onde sirkelen samsvarer godt med Bandura (1997b), som forklarer at en kroppsøvingslærer med lav mestringsforventning, etter hvert vil legge ned mindre tid og energi i planleggingen og gjennomføringen av sin undervisning. Dårligere planlegging og mindre energi i gjennomføringen, vil naturligvis påvirke kvaliteten på kroppsøvingstimene i negativ grad (Bandura, 1997b).

4.2 Sosialt samspill

Dette temaet vil ta opp viktigheten av kroppsøvingslæreren opplever en fellesskapsfølelse med både elever og kolleger. Det vil også ta opp viktigheten av at kroppsøvingslæreren og elevene har det gøy sammen og kan stole på hverandre. Temaet vil også vise at det er utfordrende å danne et godt sosialt samspill.

Fellesskapsfølelse

Gjennom intervjuene kom det frem at informantene opplever det som motiverende dersom de opplever en fellesskapsfølelse med både elever og lærere. Med tanke på elevene dreier det seg om at elevene stoler på hverandre og ikke minst på læreren. Henrik trekker frem viktigheten av at elevene er så trygge på hverandre at de våger å slippe seg løs i kroppsøvingstimene. Han poengterer at elevene ikke bare skal være trygg på hverandre, men også på han selv. På den måten vil det være mulig å ha det gøy sammen i kroppsøvingstimene:

«Jeg synes det er veldig motiverende når jeg kan ha det gøy sammen med elevene. Med det mener jeg at vi kan samarbeide med felles interesser og aktiviteter på en morsom måte. (Henrik)

Ida og Sverre forklarer også at de sitter med et inntrykk av at det er lettere å utvikle seg i faget dersom elevene stoler på hverandre og på læreren. De mener at det vil være svært vanskelig for elevene å kunne utvikle seg faglig, dersom elevene opplever det som utrygt å «feile» i ulike aktiviteter. Relasjonene til hverandre må ifølge Sverre og Ida være såpass gode at elevene våger å prøve seg frem i ulike aktiviteter, uten å være redd for at medelever eller kroppsøvingslæreren skal gjøre narr av dem etterpå. For Sverre og Ida er det også givende å være i en kroppsøvingstimene der humøret er på topp, og elevene har det gøy sammen:

«Timene der alle elevene er aktive sammen, med et smil om munnen, er de kjekkeste timene». (Sverre)

Gjennom analysen kom det frem at det sosiale samspillet ikke bare gjelder mellom kroppsøvingslærer og elevene. Informantene forklarer også viktigheten av å oppleve et sosialt samspill med andre faglærere, noe som de fortalte var vanskelig som kroppsøvingslærere. Ole opplever dette særlig krevende, ettersom han ikke har andre fag en kroppsøving. Noe som gjør

situasjonen ekstra vanskelig, er at gymsalen elevene har kroppsøving er adskilt fra skolen. Dette gjør at Ole ikke får anledning til å prate mye med andre lærere i løpet av en arbeidsdag.

«Jeg føler meg ofte alene i kroppsøvingen. Gymsalen ligger 5 minutt fra skolen, noe som gjør at jeg ofte møter direkte i gymsalen. Dette gjør at jeg ikke får pratet med mange av mine kolleger i løpet av en dag». (Ole)

En annen faktor som Ole trekker frem som utfordrende, er at han føler seg alene i selve undervisningen. Han synes det er vanskelig å være alene med en hel klasse om gangen, uten hjelp. Grunnen til at han opplever dette som krevende er fordi han mener at kroppsøving er et fag det er vanskelig å få en god oversikt over alle elevene. Det er mye armer og ben, noe som gjør at man ofte ikke får med seg ulike hendelser som oppstår i kroppsøvingstimen. I andre fag er det ofte to lærere i klasserommet samtidig, noe Ole mener gjør det lettere å få kontroll over elevene. På den måten kan lærerne samarbeide, slik at de får best mulig kontroll på elevene sine. Han mener at et tolærersystem også vil være positivt for elevenes læring, da de i større grad kan få den hjelpen og støtten de trenger. I kroppsøvingen står læreren helt alene. Dette opplever Ole som krevende, ettersom det er et fag der det skjer mye samtidig:

Jeg står alene i en gymsal sammen med 30 elever, uten hjelp. Dette kan være krevende til tider». (Ole)

Ida savner også å ha et bedre faglig samarbeid med andre lærere. Slik det er nå opplever Ida at hun er etterlatt til seg selv i både planleggingen og gjennomføringen av kroppsøvingstimen. Hun skulle ønske at det var et tydeligere samarbeid på tvers av ulike fag. På den måten mener Ida at hun kunne fått nyttige tips og erfaringer fra andre faglærere, noe som hun kunne tatt med seg inn i kroppsøvingsfaget. Ida sitt forslag er å sette av mer tid til nettopp slike diskusjoner mellom ulike fag i den obligatoriske fellestiden til lærerne. Hun mener det er mer enn nok tid, til å sette av noe tid til et slikt samarbeid. Gjennom et slikt samarbeid mellom ulike fag, mener Ida at hun også kunne fått nyttig informasjon om enkelte elever med særlige behov. Slik det er nå opplever hun at hun først må bli kjent med elevene, før hun kan vite hvilke elever som trenger ekstra tilrettelegging:

«Det ville vært interessant å kunne delt erfaringer og tips med andre faglærere. På den måten kunne jeg kanskje fått viktig info om enkelte elever, som jeg ikke er klar over med tanke på tilrettelegging osv.». (Ida).

Tar tid å bygge relasjoner

Gjennom samtalen med informantene kom det frem at det tar tid å skape relasjoner, som er avgjørende for det sosiale samspillet. Informantene sier at det er en klar fordel å ha elevene i andre fag i tillegg til kroppsøving. Da vil man få muligheten til å se elevene på flere arenaer. På den måten vil det ifølge informantene være mulig å bygge sterkere relasjoner med elevene. Videre forklarer de at de gode relasjonene vil kunne være med på å bygge et godt læringsmiljø i kroppsøvingsfaget. Henrik forklarer det slik:

«Jeg er kontaktlærer for elevene jeg har i kroppsøving. Dette gir meg gratis motivasjon, da jeg får se elevene i et praktisk fag». (Henrik)

Et annet dilemma i prosessen med å bygge relasjoner med elevene i kroppsøving er at informantene ikke vil stjele for mye tid. De påpeker at når elevene først skal ha gym, er det viktig at de utnytter tiden best mulig. Ida synes dette er krevende, da hun opplever at det er vanskelig å bygge gode relasjoner med elevene i kroppsøvingsfaget. Hun forklarer videre at det å være vikar i kroppsøving er lite hyggelig. Grunnen til det er at hun ikke kjenner elevene på forhånd. Da er det vanskelig å gjennomføre en god kroppsøvingstime med tanke på at hun ikke kjenner elevene. Hun poengterer også at dette ofte medfører at hun må bruke mye tid på å få elevene til å høre etter på henne:

«Jeg er ikke fan av å være vikar i kroppsøving. Det er lite givende å komme inn i en gymsal uten at jeg kjenner elevene. I disse timene opplever jeg også at jeg må bruke mye energi på å få elevene til å høre etter på beskjedene som gis. Det er heller ikke et fag der det er tid til å bli kjent med dem». (Ida).

Ole, Ida og Sverre skulle ønske at det var flere kroppsøvingstimer i uka. På den måten mener de at det ville vært enklere å bygge gode relasjoner med hverandre. Informantene sier at man da kan man ta seg tid til å ha enda flere aktiviteter som går ut på å bli kjent med hverandre. Ole nevnte også at han da som faglærer i kroppsøving i større grad kunne tatt seg tid til å bli bedre kjent med elevene sine. Han tror dette kunne være med på at han gledet seg mer til

kroppsøvingstimene. Slik det er nå tar han seg ikke tid til å bli særlig godt kjent med elevene sine i kroppsøving.

Gjennom analysen kom det også frem at mangel på disiplin blant elevene vil øke dersom læreren ikke har en relasjon til elevene. Han forklarer at han ofte må repetere seg selv når han skal forklare ulike aktiviteter, noe som han synes er slitsomt i lengden. Ole opplever at mangel på disiplin er ekstra utfordrende for han, ettersom han kun har elevene i kroppsøving:

«Jeg opplever at noen av elevene av og til ikke hører etter når jeg gir ulike beskjeder. Noe av grunnen til dette tror jeg kan være at de vet at jeg ikke har dem i andre fag».
(Ole)

4.2.1 Diskusjon av sosialt samspill

Jakobsen (2011) peker på det sosiale samspillet mellom kroppsøvingslærere og andre faglærere som en utfordring. Gjennom Jakobsen (2011) sin studie, kom det frem at flere kroppsøvingslærere mistrives i jobben fordi de opplever å være mye alene på jobb. Dette samsvarer med analysen av intervjuene med informantene. Der kom det frem at noen av informantene ofte føler seg ensomme i arbeidsdagen. Grunnen til at de føler seg ensomme, samsvarer med Jakobsen (2011) sin studie. Hans studie viste at flere kroppsøvingslærere føler seg isolert, på grunn av at gymsalen ligger utenfor skoleområdet. For Ole var dette spesielt utfordrende, ettersom han er faglærer i kroppsøving, og kan risikere å gå en hel dag uten å snakke med sine kollegaer. Ole sine tanker rundt å føle seg utenfor kollegiet underbygges av Travers og Cooper (1996), som forklarer at det er viktig for kroppsøvingslæreren å kunne få delta i organisasjonen. De forklarer videre at klimaet og organisasjonskultur på skolen er en viktig faktor i henhold til stress blant lærere generelt. Da er det viktig at alle lærerne føler at de blir sett og hørt, og at de har en tydelig rolle i kollegiet (Travers & Cooper, 1996).

Ole sine uttalelser knyttet til at han synes det er utfordrende og ikke ha nok kontakt med sine kolleger, kan knyttes til SDT sin forklaring på et individs behov for tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). SDT vektlegger viktigheten av at et individ føler seg inkludert og trygg i nærhet med andre, samt skape medmenneskelige relasjoner (Deci & Ryan, 2000). Når Ole blir stående i en gymsal store deler av dagen, blir det naturligvis vanskelig for han å kunne bygge gode relasjoner med sine kolleger. For Ole kan dette resultere i at hans indre motivasjon svekkes, noe som igjen

kan medføre at hans totale velvære også svekkes (Deci & Ryan, 2000). En annen utfordring for slike faglærere i kroppsøving som Ole, er at de sjelden får tilbakemelding fra andre kolleger på deres undervisning. Ifølge SDT er vi individer avhengig av å få tilbakemeldinger på egne handlinger. Ulike tilbakemeldinger på egne handler har stor påvirkning i utviklingsprosessen hos et menneske (Deci, 1996). For at Ole og andre faglærere i kroppsøving skal kunne utvikle seg, er de med andre ord avhengig av å få tilbakemelding på hva som er bra, og hva som er mindre bra med deres undervisning (Deci, 1996).

Analysen utdyper funn fra tidligere forskning knyttet til utfordringer med å oppleve elevmestring (Jakobsen, 2011). Elevmestring dreier seg om å oppleve og mestre relasjonene til elevene og ha kontroll over klassen (Jakobsen, 2011). Informantene uttrykket at de opplever at det ikke er god nok tid til å bygge gode relasjoner i kroppsøvingstimene. Ole tror dette kan være med på at mangelen på disiplin blant elevene vil øke. Dette samsvarer godt med Heim og Klimek (1999) sin studie. Gjennom deres studie viste det seg at mangel på disiplin er ett av seks punkter som kroppsøvingslærere oppfattet som stressende, og som videre kan være en faktor som fører til utbrenthet. Ifølge studien til Heim og Klimek (1999) blir lærerne til slutt utbrent hvis de opplever at de ikke har kontroll på elevene sine. Dette passer godt til beskrivelsen til Ole, som forklarer at han blir sliten av og måtte repetere seg selv, når han skal forklare ulike aktiviteter til elevene sine.

Ole sine utfordringer knyttet til elevenes disiplin kan også knyttes opp mot Alfred Banduras sosial-kognitive læringsteori (Bandura, 1977b). Teorien hans retter oppmerksomheten mot individens oppfatninger av muligheten til å kunne utføre en oppgave. Når Ole stadig opplever at elevene ikke hører etter på det han sier, og han er nødt til å bruke mye tid og energi på disiplin, vil hans mestringsforventning kunne svekkes (Bandura, 1977b). Etter gjentatte negative erfaringer med en bestemt elevgruppe, vil Ole etter hvert kunne gi opp kampen mot elevenes disiplin. Ole går dermed inn til en kroppsøvingstime med en forventning om at han ikke er i stand til å håndtere elevenes disiplin. Denne tankegangen samsvarer godt med Banduras «efficacy expectations» som dreier seg om et individs forventninger om å klare ulike oppgaver for å nå et mål (Bandura, 1977b). I denne sammenheng vil målet til Ole være å få elevene til å være stille når han skal gi ulike instruksjoner.

Gjennom analysen kom det frem at Henrik synes det er givende når han kan ha det gøy sammen med elevene i ulike aktiviteter. Dette mener han kan oppnå når lærer og elever har de samme

interessene. Denne oppfatning utdyper funn fra tidligere forskning som fant ut at felles interesser og aktiviteter er med på å utvikle lærer-elevrelasjonen (Krane et al., 2017). Det vil være enklere å kunne få kontakt med elevene når læreren har felles interesser som elevene sine (Krane et al., 2017). Analysen er i tråd med tidligere forskning som fant at formelle og uformelle samtaler med elever var verdifulle, slik at læreren kunne bli bedre kjent med elevene (Krane et al., 2017). Henrik forteller at han opplever det som en fordel å være kontaktlærer for elevene. På den måten får han sitt elevene sine på ulike arenaer, noe som gjør at det er mulig å bygge gode relasjoner til elevene. Ole opplever dette som en større utfordring, ettersom han kun ser elevene i kroppsøvingstimene. Han får dermed ikke god nok tid til å kunne danne solide relasjoner til de ulike elevene. Tidligere forskning viser at lærere som underviste i flere fag, hadde et bedre utgangspunkt for å danne gode relasjoner med sine elever (Krane et al., 2016). Dette støttes av Drugli (2012) som poengterer at et visst antall jevnlig interaksjoner er avgjørende for å kunne utvikle gode relasjoner med elevene. Dermed samsvarer Henrik sin uttalelse rundt det å være kontaktlærer godt overens med tidligere forskning (Krane et al., 2016; Drugli, 2012). Ifølge informantene vil også de gode relasjonene kunne være med på å legge grunnlaget for et godt læringsmiljø i kroppsøvingsfaget. Drugli og Nordahl (2010) hevder at positive relasjoner mellom lærer og elever gir et generelt godt læringsmiljø og klassemiljø.

Analysen utdyper funn fra tidligere forskning som viser at lærerens sans for humor kan ha en positiv innvirkning på relasjonen til elevene (Čepelionienė & Ivaškienė, 2014). Sverre påpekte at han trives best i de timene der han kunne ha det gøy sammen med elevene. Han fortalte videre at han synes det er givende å se elevene med et smil om munnen i kroppsøvingstimene. Henrik forklarte også viktigheten av å ha det morsomt sammen med elevene sine i kroppsøvingstimene. Han synes det er motiverende når han kan samarbeide faglig med elevene sine på en gøy måte, der elevene viser et godt humør. Dette samsvarer godt med Spurkeland (2011) som påpeker at lærerens humør og humor vil kunne påvirke kontakten med elevene. Den gode stemningen kan forklares med at læreren kjenner elevene sine godt. Når læreren kjenner elevene godt, og motsatt, er det en større mulighet for å kunne bygge gode relasjoner til hverandre (Spurkeland, 2011). De gode relasjonene mellom lærer og elev, vil kunne bidra til at lærer og elever føler seg trygg (Ntoumanis, 2001).

Informanten Ida forklarte at hun synes det er krevende å være vikar i kroppsøving. Gjennom hennes sitat kommer det frem at hun da ikke kjenner til elevene hun skal undervise. Dette medfører også utfordringer knyttet til disiplinen blant elevene. Hun opplever at hun må bruke

mye tid og energi på å få elevene til å høre etter i disse timene. Viktigheten av å kjenne godt til eleven relateres til tilhørighetsbehovet i SDT. Ifølge SDT er viktig for oppnåelse av indre motivasjon å oppleve at man har en tilhørighet til andre mennesker (Ryan & Deci, 2002). For at Ida skal motiveres til å undervise i kroppsøving, er det altså en viktig faktor for henne å kjenne godt til elevene sine. Det å kjenne godt til elevene sine ser ut til å samsvare med funn fra en tidligere studie, der kroppsøvingslærere syntes det var slitsomt å undervise elever de ikke hadde en relasjon til (Heim & Klimek, 1999). For å kunne danne bedre relasjoner til elevene, viste analysen at flere av informantene ønsker et høyere antall timer med kroppsøving, i løpet av en uke. Gjennom flere timer pr. uke, mener informantene at det vil bli bedre tid til å kunne bli kjent med elevene. En slik oppfatning samsvarer godt med resultatene i en tidligere studie (Jakobsen, 2011). Der kom det frem at kroppsøvingslærere ønsker seg flere timer pr. uke. På den måten vil trivselen til kroppsøvingslærere kunne bedres (Jakobsen, 2011).

Ida sine uttalelser rundt det å være vikar, kan tyde på at hun har bestemt seg for at det er lite motiverende å være i vikar i kroppsøvingsfaget. Grunnen til dette er mest sannsynlig på grunn av tidligere negative erfaringer. Mye tyder på at Ida sin dårlige erfaringer med å være vikar i kroppsøving har svekket hennes mestringsforventning (Bandura, 1994). Når Ida sin mestringsforventning svekkes, kan det resultere i at hun prøver å unngå og være vikar i kroppsøving. Hennes lave mestringsforventning kan også medføre at hun legger mindre energi ned i gjennomføringen av kroppsøvingstimen (Bandura, 1986).

4.3.Deltakelse og involvering

Dette temaet vil ta opp hvordan elevenes ferdigheter påvirker kroppsøvingslærerens motivasjon. Det vil også se nærmere på i hvilken grad respons og elever som mestrer faget har innvirkning på kroppsøvingslæreren.

Ferdigheter

Ferdigheter var noe som dukket opp i samtalene med informantene. Da kom det frem at informantene synes det er krevende dersom det er et stort sprik i ferdighetsnivået til elevene. Det at de står alene, uten hjelp, gjør det ekstra krevende. Ole forklarer at det er tidkrevende å planlegge økter der man vet at det er stor forskjell mellom de sterkeste og svakeste elevene:

«Jeg må være veldig nøye i planleggingen i slike grupper. Av og til er nivået så ulikt at jeg er helt nødt til å dele opp gruppa gjennom å differensiere. I slike tilfeller tror jeg det hadde hjulpet og hatt med en ekstra lærer i undervisningen». (Ole)

Sverre forklarer at det kan påvirke motivasjonen hans negativt dersom nivået mellom elevene blir altfor stort. Han begrunner dette med at det da vil være vanskelig å ha det gøy sammen i kroppsøvingstimen. Grunnen til dette mener han er fordi det da uansett er noen som vil trekke seg unna og spesielt i ballspill. Sverre tenker likt som Ole med tanke på å differensiere, slik at alle elevene kan oppleve mestring, men da mister han noe av gleden med kroppsøvingfaget. Han synes det er mer givende å undervise en klasse der man kan dele inn i lag uten at nivået mellom elevene er så stort. Sverre forklarer det slik:

«Det kan være demotiverende dersom nivået mellom elevene er veldig stort. Man mister mye av gleden med faget da man er nødt til å differensiere i så stor grad. Jeg liker best når jeg kan dele inn tilfeldig, uten at det blir urettferdige lag». (Sverre)

En annen faktor som kommer frem i intervjuene er at noen av informantene synes det er utfordrende å motivere de svakeste elevene. Ida nevner at hun synes det er ubehagelig og vondt å se at noen elever melder seg helt ut fordi de ikke er like flinke som medelevene sine. Dette gjør at hun av og til kan grue seg til å ha kroppsøving med slike grupper, fordi hun synes det er vanskelig å se at enkelte elever ikke trives. Henrik forklarer mye av det samme, at han synes det er vanskelig å se at noen elever ikke mestrer aktivitetene, selv om de gjør sitt beste:

«Jeg synes det er ubehagelig dersom det er noen elever som gjør sitt aller beste, alltid, men som allikevel trekker seg unna fordi de ikke mestrer aktiviteten». (Henrik)

Respons

Gjennom intervjuene med informantene kom det frem at grad av respons fra elevene påvirker informantenes motivasjon. For at de selv skal være motivert og møte elevene med masse energi, avhenger det at elevene også yter sitt beste i kroppsøvingstimen. Dersom de ikke opplever at elevene gidder å delta i timene deres, vil dette påvirke motivasjonen deres i negativ grad. Ole beskriver det på følgende måte:

«Det er frustrerende å ha en gjeng der jeg opplever at jeg gir mer enn hva jeg får igjen».

(Ole)

Alle informantene sa noe om at de er avhengig av elevenes respons for og selv være topp motivert i kroppsøvingstimene. I denne sammenheng dreier det seg om at elevene må ha lyst til å delta. Deltakelse handler ifølge informantene ikke om ferdigheter, men at elevene faktisk gjør sitt beste i aktivitetene de møter på. De trenger ikke nødvendigvis å være så flinke, men informantene trekker frem viktigheten av at de likevel prøver sitt beste, og ikke setter seg på sidelinjen for å se på. Ida forklarer det slik:

«Jeg synes det er ekstremt demotiverende dersom det er noen elever som ikke gidder å delta i undervisningen min» (Ida).

Noe flere av informantene nevnte her er elever som ikke gidder å delta på grunn av at de ikke mestrer aktiviteten. Disse elevene synes informantene synd på. Ida tror disse elevene bruker dette som en slags skjuleteknikk, slik at de ikke skal oppleve å feile. Det er ikke disse elevene informantene opplever som demotiverende. Informantene forklarer at det er de flinke elevene som har forutsetninger for å lykkes, de forventer respons av. Dersom disse elevene ikke gidder å delta, mister flere av informantene motivasjonen sin til å være engasjert i undervisningen. Dette beskriver Ole på følgende måte:

«Hvorfor skal jeg gidde å være engasjert i timene, dersom elevene boikotter undervisningen?» (Ole).

Sverre og Henrik synes det er spesielt givende å ha elever som gir hundre prosent innsats i timene. Dette påvirker hvor mye innsats de selv legger ned i kroppsøvingstimen. Da gleder de seg ekstra mye til kroppsøvingstimene. Når de vet at de skal ha en klasse der elevene gir hundre prosent, legger de ned ekstra mye tid og energi i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. De begrunner dette med at de vet at de får igjen i form av god aktivitet og innsats fra elevene sine. Slike elevgrupper sørger ifølge Henrik og Sverre for at de selv er mer «pålogget» i selve undervisningen:

«Jeg merker at engasjementet mitt er høyere dersom elevene viser god innsats i timene. Da frister det faktisk noen ganger å delta selv». (Sverre)

Henrik mener også at det er viktig med respons fra elevene, men han tror responsen ofte henger sammen med om undervisningsopplegget fungerer eller ikke. Dersom elevene enten synes det er for vanskelig, eller for lite utfordrende, forstår han at responsen vil være dårlig. Henrik mener derfor at det er kroppsøvingslæreren sitt ansvar å legge til rette for at alle elevene skal oppleve mestring i de ulike aktivitetene. Han poengterer derfor viktigheten av å lage godt gjennomtenkte økter for kroppsøvingstimene:

«Vi mennesker er jo satt sammen slik at vi fort mistrives dersom noe blir for vanskelig, eller på motsatt side blir for lite utfordrende». Henrik

Elever som mestrer faget

En annen viktig faktor for informantenes motivasjon viste seg å være det de kalte for flinke elever. Gjennom intervjuene kom det frem at informantene synes det er givende med elever som mestrer faget i stor grad. Flinker elever har flere fordeler med tanke på motivasjonen. Den ene faktoren er at kroppsøvingslæreren da får muligheten til å utvikle seg faglig:

«Jeg føler at jeg i større grad får utviklet meg som kroppsøvingslærer, dersom jeg har en gruppe elever som er flinke i faget». (Henrik)

Flinker elever vil også kunne ifølge Ida ha en positiv påvirkning på de svakere elevene, noe som hun opplever som motiverende. Dette forklarer hun med at de flinke elevene kan «spille» de svakere elevene gode. Hun poengterer viktigheten av å gjøre de flinke elevene bevisst på at det er et kompetansemål som omhandler samspill:

«Det er viktig å få de flinkeste elevene til å forstå at det i den nye læreplanen er kompetansemål som omhandler fair play og samspill. Da vil de kunne løfte nivået til de svakere elevene.» (Ida)

Sverre synes også det er givende å ha flinke elever i kroppsøvingstimene. Dette gjelder særlig i planleggingen av øktene. Dersom han har en gruppe med elever som er flinke i faget, vet han at han kan lage opplegg som er krevende. Han opplever dette som motiverende, da han synes det er utfordrende på en positiv måte å legge opp til øvelser der elevene får nok utfordring:

«Det er givende å måtte tenke godt gjennom opplegget som jeg lager i forkant, slik at elevene får nok utfordring i kroppsøvingstimene». (Sverre)

For Ole sin del vil flinke elever påvirke engasjementet hans i selve kroppsøvingstimen. Da kan han slippe seg mer løs, uten å være redd for at de svakeste elevene blitt «dyttet» bort. Når Ole har en gruppe der elevene mestrer kroppsøving godt, ønsker han ofte selv å delta fysisk i aktivitetene:

«Når jeg har flinke elever hender det at jeg tar på gymskoene for å delta i aktivitetene. Grunnen til jeg kan gjøre dette er fordi aktiviteten flyter godt av seg selv uten at jeg må være redd for noen faller bort» (Ole).

Gjennom intervjuene kom det frem at også Sverre sitt engasjement og tilstedeværelse øker når han har elever som mestrer faget. Han merker at han mer på «hugget» når han har elever som har god innsats, og mestrer kroppsøvingfaget. Sverre utdyper at han vil med en slik gruppe legge enda mer tid og energi ned i tilbakemeldingene han gir til elevene. Dette forklarer han med at han da vet at elevene tar til seg tilbakemeldingene, og faktisk legger ned en innsats for å forbedre seg:

«Når jeg har flinke elever, kan jeg gi mer konkrete tilbakemeldinger. Dette kan for eksempel være å pirke på teknikk i volleyball» (Sverre).

4.3.1 Diskusjon av deltakelse og involvering

Analysen viste at informantene synes det er utfordrende å legge til rette for at alle elevene skal oppleve mestring i kroppsøvingstimene. I klasser der det er et stort sprik mellom ferdighetene blant elevene, vil det ifølge informantene nesten være spesielt utfordrende å planlegge timene. Dette samsvarer godt med funn fra tidligere forskning, som viste at læreplanmestring er det området kroppsøvingslærere opplever minst grad av mestring (Mykletun, 2002). Læreplanmestring omhandler opplevelse av mestring i forhold til krav i den nye læreplanen, mestring av individualisert og variert undervisning, og undervisning for elever som trenger spesiell hjelp (Mykletun, 2002).

Gjennom analysen kom det frem at informantenes motivasjon kan bli svekket, dersom de opplever at opplegget deres ikke treffer alle elevene. Henrik beskriver det som ubehagelig dersom han merker at det er flere elever som trekker seg unna fordi at aktivitetene blir for vanskelig. En slik beskrivelse står i stil med Bandura (1977b) sin forklaring på et individs mestringsforventninger. Ifølge Bandura (1977b) vil Henrik til slutt kunne miste troen på at han klarer å legge til rette for alle elevene. Det er viktig for Henrik at han av og til får oppleve at opplegget hans treffer de aller fleste elevene, slik at han ikke mister troen på sine egne evner til å undervise i kroppsøvingfaget (Bandura, 1977b).

Ifølge Seelens (2012) finnes det ulike strategier for å inkludere flest mulig elever, slik at undervisningskvaliteten i kroppsøvingstimene øker. Den ene strategien dreier seg om at læreren deler elevene inn etter nivå. På den måten vil flere elever kunne oppleve mestring i faget, ettersom de spiller sammen med andre elever tilpasset deres nivå (Seelens, 2012). Dette samsvarer med hva Ole trakk frem som et problem med kroppsøvingfaget. Han forklarte at dersom nivåforskjellen blir for stor mellom elevene, er han nødt for å dele klassen inn i grupper ut ifra nivået til elevene.

Analysen viste at informantene synes det er demotiverende, dersom de opplever liten grad av respons i form av aktivitet og innsats fra elevene. Informantene forklarte videre at deres eget engasjement i timene vil kunne minske, når innsatsen blant elevene er laber. For at informantene skal yte sitt beste, er de avhengig av at elevene deres er pålogget og motivert i kroppsøvingstimene. Beskrivelsene til informantene står i stil med Alfred Banduras sosial-kognitive læringsteori, som sier at forventningene til et individ vil påvirke hvor mye energi vi investerer i selve gjennomføringen av aktiviteten (Bandura, 1977b). Henrik poengterte at han tror at innsatsen til elevene henger sammen med om de mestrer oppgavene som blir gitt eller ikke. Han tror at noen elever trekker seg unna fordi de opplever en aktivitet som skummel og utfordrende, og ikke nødvendigvis på grunn av at de ikke gidder. Henriks forklaring samsvarer med Bandura (1994) sin beskrivelse av lav mestringsstro. Et individ som har lav mestringsstro vil fokusere på det negative, sine egne mangler og derfor lett komme inn i en ond sirkel med nederlag og lav mestringsstro (Bandura, 1994).

Når responsen og motivasjonen blant elevene er laber, vil det kunne påvirke kroppsøvingslærerens mestringsforventning. Gjentatte negative opplevelser med den samme gruppen i kroppsøving, vil kunne resultere i at kroppsøvingslæreren gruer seg til å ha denne

gjengen ved en senere anledning (Skaalvik og Skaalvik, 2007a, 2007b, 2008a). Dette samsvarer godt med svaret fra informantene, som vektlegger viktigheten av å ha motiverte elever som deltok i undervisningen. De fortalte videre at de stiller seg spørrende til at de skal orke å legge mye tid og energi ned i timene, dersom de ikke får noen respons fra elevene sine.

Banduras teori om mestringsforventning kan være med på å forklare beskrivelsene til informantene angående motivasjon (Bandura, 1994). Mestringsforventningene til kroppsøvingslæreren kan være bestemmende for både valg av aktiviteter og for innsatsen som legges ned i gjennomføringen. Et individ har en tendens til å unngå situasjoner som vi tror vi ikke kan innfri. Videre vil man etter hvert gi opp, når man møter på utfordringer (Bandura, 1994). En slik beskrivelse av mestringsforventning samsvarer godt med informantenes forklaringer. De utdyper at de synes det er frustrerende med elever som ikke gidder å delta. Dette kan medføre til at informantene til slutt gir opp forsøket sitt på å få alle elevene med i aktivitet i kroppsøvingstimene (Bandura, 1994).

Utfordringene informantene opplever som er knyttet til laber aktivitet blant elevene, tyder på at noen av informantene er mindre motivert i disse undervisningssituasjonene. Likevel er de profesjonelle lærere som er pliktet til å forholde seg til sin lærerrolle (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det innebærer at informantene er pliktet til å legge til rette for at elevene skal oppleve glede og mestring i kroppsøvingfaget. Dette samsvarer med SDT sin beskrivelse av et individ som er kontrollert motivert. Informantenes uttalelser kan tyde på at de føler et ansvar og press for å lage gode nok undervisningsopplegg, selv om responsen og aktiviteten blant elevene er laber. Informantene er dermed kontrollert motivert, som dreier seg om å handle på grunn av ytre kontrollerte årsaker, som i deres tilfelle er den profesjonelle lærerrollen (Deci & Ryan, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2009).

Gjennom analysen kom det også frem at noen av informantene synes det er motiverende å ha flinke elever i kroppsøvingfaget. Informantene opplever det som en positiv utfordring med elever som mestrer faget i høy grad. Informantene opplever at de får utviklet sin kompetanse gjennom å ha flinke elever. Grunnen til dette er fordi at de da må planlegge nye opplegg som byr på utfordringer for de flinkeste elevene. Informantene opplever denne planleggingsprosessen som givende, og legger derfor mye tid og energi ned i den. Informantenes tanker rundt det å ha elever som mestrer faget, samsvarer godt med Dweck (2013) sin forklaring på et individs kompetanse. Dweck (2013) at individer som opplever å ha

kompetanse og som blir utfordret på sin kompetanse, vil bruke mye positiv energi i nye oppgaver, da de vet at dette kan være med på å tilføre dem ny kunnskap og bedre ferdigheter.

Ole uttalte at han av og til tar på seg gymskoene og deltar i den aktuelle aktiviteten sammen med elevene. Dette avhenger av at det er god aktivitet, og at han har en elevgruppe med flinke elever. En slik beskrivelse står i stil med SDT sin beskrivelse av et individ som er autonom motivert (Deci & Ryan, 2012). Når Ole velger å delta i aktiviteten, kan det tyde på at han er autonom motivert, ettersom han ser gleden av å delta i aktiviteten sammen med sine elever (Deci & Ryan, 2012). Handlingen til Ole er dermed selvbestemt, og ikke styrt av ytre forsterkninger som kontrollert motivasjon (Deci & Ryan, 2012).

4.4 Overordnet diskusjon

Funnene fra min studie har vist at det er viktig at kroppsøvingslærere er motivert for å kunne trives i jobben sin. Studien har videre vist at det er en sammensatt oppgave å jobbe som kroppsøvingslærer. Som kroppsøvingslærer møter du et mangfold elever. Hver og én av disse elevene har ulike forutsetninger for å trives og mestre kroppsøvingsfaget. For at læreren skal motivert med elevmangfoldet, har studien vist at det er positivt å ha en god relasjon til elevene sine. Studien har vist at det ikke bare er elevene som påvirker motivasjonen til kroppsøvingslæreren. For at kroppsøvingslæreren skal kunne være motivert, og dermed trives i jobben sin, er de avhengig av et samarbeid med kollegiet på skolen. En annen faktor som denne studien har vist at påvirker kroppsøvingslærerens motivasjon er beliggenheten på kroppsøvingsarenaen. For at kroppsøvingslærere skal kunne motiveres for å undervise i faget, ville det vært positivt om kroppsøvingsarenaen lå på skolens område. For å oppsummere drømmesituasjon og den ideelle verden til en kroppsøvingslærer ville det vært: Elever som var motiverte, god relasjon til alle elevene, undervisning som blir godt mottatt av elevene, et godt samarbeid med andre lærere på skolen og at kroppsøvingsarenaen lå på skolens område. Slik er dessverre ikke virkeligheten. Studien vil i det følgende komme med en overordnet diskusjon på viktigheten av emosjoner, sosialt samspill med elever og grad av deltakelse og involvering blant elevene.

Ut ifra analysen kommer det frem at emosjoner, sosialt samspill med elever og kollegaer og grad av deltakelse og involvering blant elevene, er viktig for kroppsøvingslærerens motivasjon.

Analysen viste at kroppsøvlingslærernes emosjoner dreier seg om behovet om å bli anerkjent av elevene. Det viste seg at for noen av informantene er det viktig at elevene liker dem og at de får en konkret respons fra elevene på deres undervisning. Det var ikke alle informantene som er avhengig av å bli likt av elevene sine. Noen kroppsøvlingslærere vet at undervisningen elevene får er tilstrekkelig, og henger seg derfor ikke opp i om elevene liker dem eller ikke. En slik holdning kan bety at kroppsøvlingslæreren har høy mestringsforventning, og er trygg på sine egne kunnskaper (Bandura, 1977b).

Den faktoren som informantene vektlegger mest, omhandler det sosiale samspillet. Informantene poengterer viktigheten av å ha en relasjon til elevene. Relasjonen trenger ikke nødvendigvis å være positiv, men det er nødt for til å være relasjon mellom dem. En slik beskrivelse samsvarer med SDT som trekker frem viktigheten av at et individ føler tilknytning til andre (Deci & Ryan, 2000). For at kroppsøvlingslærere skal få muligheten til å dyrke relasjoner med elevene sine, avhenger det av at de får være nok sammen med elevene sine. Informantene etterlyser derfor muligheten til å få være sammen med elevene sine i større grad. Flere av informantene opplever at det virker positivt på relasjonene, når de har elevene i andre fag, i tillegg til kroppsøvingen. På den måten erfarer informantene at de får muligheten å bli kjent med elevene på en annen måte. Grunnen til dette er fordi det er en annen læringsarena, noe som ifølge informantene gjør at de får sett andre sider av elevene.

Et annet alternativ som ifølge noen av informantene kan virke positivt, er dersom elevene har flere kroppsøvingstimer per uke. På den måten vil det være mulig å bli bedre kjent med elevene sine. Da vil det ifølge informantene være mulig å bruke mer tid på å bli kjent med hverandre. Gjennom analysen kom det frem at det er flere positive sider med å kjenne godt til elevene. Den ene positive effekten av å kjenne godt til elevene handlet om å planlegge undervisningen. Når kroppsøvlingslærerne kjenner godt til elevene sine, vet de hvilke hensyn som må tas i planleggingen av undervisningen. God kjennskap til elevene kan altså føre til høyere mestringsforventning ettersom kroppsøvlingslæreren har en tydelig oppfatning av hva som kreves for å utføre et godt undervisningsopplegg (Bandura, 1977b).

Viktigheten av det sosiale samspillet med elevene ble forklart gjennom relasjonene til elevene. Informantene poengterte at de også har et behov for å oppleve et sosialt samspill med sine kolleger på jobb. Flere av informantene opplever det som ensomt å jobbe som kroppsøvlingslærer. Hovedgrunnen til at de føler seg ensomme er fordi kroppsøvlingsarenaen er

adskilt fra skolebygget. Det betyr at noen kroppsøvingslærere i verste fall er i fare for og ikke være på skolebygget i løpet av en skoledag. Kroppsøvingslæreres motivasjon vil dermed kunne svekkes ettersom de ikke opplever en tilhørighet til skolen de jobber på (Deci & Ryan, 2000). Dette vil selvsagt ikke gjelde de lærerne som underviser i andre fag i tillegg til kroppsøving.

Informantene uttrykker også at deres motivasjon hadde blitt styrket, dersom det i større grad hadde blitt lagt til rette for samarbeid på tvers av ulike fag. På den måten mener informantene at de kunne fått nyttig informasjon om ulike elever, som har særlige behov. Kroppsøvingslærerne vil da få muligheten til å stille bedre forberedt til kroppsøvingstimen, som igjen kan resultere i høyere mestringsforventning (Bandura, 1977b). Informantene synes at ledelsen på skolen bør sette av mer tid til et slikt samarbeid. Det kan ifølge informantene være i den obligatoriske fellestiden, som de har hver uke. Gjennom et slikt samarbeid kan kroppsøvingslærerne også bli bedre kjent med sine kolleger, noe som kan resultere i at de opplever en større tilhørighet til skolen de jobber på (Deci & Ryan, 2000).

En annen viktig faktor for kroppsøvingslærernes motivasjon som kom tydelig frem gjennom analysen, er viktigheten av elevenes deltakelse og involvering i kroppsøvingstimen. Informantene trekker frem ferdigheter, respons og elever som mestrer faget som viktige faktorer for at de skal motiveres til å undervise i faget. For at disse faktorene skal kunne bli innfridd, mener informantene at det hadde vært hensiktsmessig med hjelp i kroppsøvingstimen. Grunnen til at kroppsøvingslærerne opplever at de har behov for hjelp, henger sammen med elevmangfoldet. Det er ifølge informantene ofte stort sprik i ferdighetene mellom elevene. Det medfører at det er vanskelig å følge opp alle elevene. Det ville ifølge informantene derfor vært hensiktsmessig å være to lærere i kroppsøvingsfaget. Dette begrunner de med at det da ville vært lettere å følge opp alle elevene, noe som ifølge informantene også ville vært positivt for elevenes læring. Informantens ønske om å ha meg sen en ekstra lærer, samsvarer med Chitiyo og Brinda (2018) som viser til forskning om fordeler med tolærersystem. En slik undervisningsmetode virker inkluderingsfremmende. Videre forklarer de at en slik metode er hensiktsmessig med tanke på inkludering av de elevene med særlige behov (Chitiyo & Brinda, 2018). Et annet argument som informantene nevner for å være to lærere i kroppsøving er at det er et fag med «mye armer og ben». Gjennom å være to lærere kan det antydes at det vil være lettere å ha kontroll på elevenes atferd og disiplin.

5.0 Metodisk diskusjon

Målet med denne studien var å undersøke hvilke faktorer som er med på å påvirke kroppsøvingslærerens motivasjon til å undervise i faget. For å få svar på dette intervjuet jeg fire kroppsøvingslærere.

Utvalget mitt er forholdsvis lite. Med den tidsbegrensingen jeg hadde, og omfang på oppgaven bestemte jeg meg for at det var nok med fire informanter. De fire informantene som deltok i min studie var svært positive, og synes det var interessant å være med. Et utvalg på fire informanter, kan svekke overførbarheten. Informantene var også en nokså ensartet gruppe, noe som også kan være med på å svekke overførbarheten. Noe som kunne ha styrket overførbarheten, var om jeg hadde innhentet data fra kroppsøvingslærere som har betydelig ulike arbeidsvilkår med tanke på størrelse på skole, fasiliteter og utstyr. Det som imidlertid kan styrke overførbarheten i min studie, er at de fire informantene har mange av de samme opplevelsene. Forklaringene deres samsvarer godt.

I møte med informantene var jeg veldig bevisst på min egen forforståelse. Jeg antok først at det ville være vanskelig å få tak i nok kroppsøvingslærere som informanter, men det viste seg å være uproblematisk. På forhånd hadde jeg noen antagelser om at disse informantene hadde erfart hvilke faktorer som påvirker deres motivasjon. Jeg var bevisst på at deres antagelser ikke skulle påvirke min måte å formulere spørsmål på. Informantenes antagelser skulle heller ikke påvirke måten jeg tolket svarene på.

I analysen var jeg opptatt av at sitatene jeg valgte skulle representere det informantene stod for. Jeg var derfor opptatt av at sitatene ikke skulle bli tatt ut av sammenheng, da dette kan medføre at sitatet kan miste noe av sin opprinnelige mening (Thagaard, 2013). Enkelte steder måtte jeg derfor ta med lenger sitater, slik at jeg fikk fram innholdet i det informantene fortalte på den riktige måten. Bekreftbarheten i studien kunne blitt styrket dersom jeg hadde sendt resultatene og sitatene til informantene, og fått en bekreftelse på dem. Ifølge Thagaard (2013) kan en slik bekreftbarhet ha sine klare begrensinger, og trenger derfor ikke å ha en viktig betydning.

Jeg opplevde at intervju som metode fungerte fint. Informantene i studien satte selv ord på deres erfaringer og opplevelser. Alle informantene ga et tydelig bilde på erfaringene og opplevelsene sine, slik de selv har opplevd dem. I gjennomføringen av intervjuene brukte jeg intervjuguiden

som ramme. I det første intervjuet var jeg nok mer bundet av intervjuguiden enn hva jeg var i de senere intervjuene, da jeg etter hvert hoppet mer frem og tilbake i de ulike temaene. Jeg mener at dette ikke hadde noen påvirkning eller betydning for empirien som ble lagt frem. Gjennom samtlige intervju hadde jeg til enhver tid problemstillingen for studien i bakhodet. Dette for å prøve og belyse de ulike temaene. Jeg satt igjen med et inntrykk av at alle informantene var åpne og troverdige, uten at de prøvde å «pynte» på svarene, slik at jeg skulle bli fornøyd.

Studien er basert på forskningsetiske prinsipper (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013), og jeg har videre gjort rede for de valg jeg har tatt i forhold til metode, analyse og resultat. Studiens problemstilling prøvde jeg å belyse ved å la kroppsøvlingslærere fortelle sine erfaringer og opplevelser. Resultatene kan si noe om hvilke faktorer som er med på å avgjøre om kroppsøvlingslærere trives med å undervise i faget eller ikke.

6.0 Oppsummering og konklusjon

Hensikten med denne studien var å finne svar på problemstillingen: «Hva erfarer kroppsøvingslærere som viktige faktorer for forming av deres motivasjon for å undervise i faget?». I søken etter svar på problemstillingen har jeg gjennomført individuelle forskningsintervju med fire forskjellige kroppsøvingslærere i Rogaland fylke. Jeg gjennomførte en tematisk analyse av dataene jeg tilegnet meg, og presenterte videre relevante funn knyttet til problemstillingen som resultat. Disse resultatene har jeg drøftet og sett i lys av tidligere forskning og teori.

Resultatene i studien beskriver hvilke faktorer som er viktige for at kroppsøvingslærere skal trives med å undervise i kroppsøvingsfaget. I forsøk på å belyse hva som er med på å påvirke et individs motivasjon, har jeg benyttet meg av selvbestemmelsesteorien og Banduras sosial – kognitive teori som bakteppe. Disse teoriene viste seg å være godt egnet til å undersøke hvilke faktorer som påvirker kroppsøvingslæreres motivasjon.

Studiens resultater viser at lærerens emosjoner, det sosiale samspillet med elevene og kollegaer, og deltakelse og involvering blant elevene spiller en viktig rolle for at kroppsøvingslæreren skal trives. Det viste seg også at kroppsøvingslærerens gode relasjoner til elevene har en positiv innvirkning for å undervise i faget. Det har i tillegg blitt funnet at kroppsøvingslærere ofte føler seg ensomme i jobben sin, noe som kan til tider oppleves som utfordrende.

Studiens funn samsvarer med tidligere forskning, men gir samtidig nye innsikter. Det ser ut som at det er spesielt viktig for kroppsøvingslæreren å ha en relasjon til elevene sine. Relasjonen trenger ikke nødvendigvis å være positiv, men det er nødt til å være en form for relasjon. Det viser seg at det derfor er en fordel å ha elevene i andre fag enn kroppsøving. På den måten er det mulig å bli bedre kjent med elevene. Studien viser også at noen kroppsøvingslærere ønsker seg flere timer med kroppsøving per uke, slik at de nettopp kan bruke mer tid med tanke på relasjonsbyggingen med elevene sine.

Studien viser også at kroppsøvingslærere opplever det motiverende å ha elever som er flinke i faget. På den måten vil kroppsøvingslæreren utvikle sine egne kunnskaper gjennom spennende undervisningsopplegg. Det ser også ut som at det er positivt for kroppsøvingslæreren dersom elevgruppen er homogen med tanke på ferdighetsnivå. Når det er for stort sprik i ferdighetene,

opplever kroppsøvingslæreren at det er utfordrende å planlegge timene. I slike tilfeller ender det ofte opp med at klassen må deles inn i grupper, ut ifra ferdighetsnivå. Dette gjør at kroppsøvingslæreren ikke har mulighet til å følge opp alle elevene, ettersom hun/han ofte er alene i en gymsal med opptil 30 elever. Det ser også ut som at kroppsøvingslæreres motivasjon blir svekket hvis de opplever at de ikke får noe respons fra elevene i form av aktivitet. Det er derfor viktig at kroppsøvingslæreren legger til rette for alle elevene, noe som denne studien viser er vanskelig. Kroppsøvingslærere står ofte alene i en gymsal med opptil 30 elever. Dette gjør at det er utfordrende å legge til rette for at samtlige elever skal oppleve mestring i kroppsøvingstimene. Den krevende tilretteleggingen har vist seg å påvirke kroppsøvingslærerens motivasjon negativt, fordi de opplever at de ikke lykkes med gjennomføringen.

6.1 Mulige implikasjoner og videre forskning

Min studie kan være betydningsfull for lærere og ledere i skolen og andre som jobber med barn og ungdom. Jeg fant at emosjoner, sosialt samspill med elever og kollegaer og deltakelse og involvering blant elevene er viktig for kroppsøvingslærerens trivsel og motivasjon til å undervise i faget. Studien viser viktigheten av at kroppsøvingslærere blir inkludert i kollegiet, og at de opplever å ha en «møteplass» på jobb. For at dette skal kunne oppnås avhenger det av at både kroppsøvingslæreren selv, kollegiet og skoleleder samarbeider. Kroppsøvingslæreren kommer ingen vei hvis kollegene og skoleleder ikke ser gevinsten av at kroppsøvingslærere får en tydeligere rolle i kollegiet. Kroppsøvingslærere har et behov for at faget i deres hjerte blir diskutert og løftet opp. Videre er det helt nødvendig at også kroppsøvingslærere sikres muligheten til å etablere relasjoner til elevene sine. For at kroppsøvingslærere skal kunne etablere relasjoner til elevene sine, kunne de for eksempel blitt inkludert mer inn i de andre fagene. På den måten får de vært mer sammen med elevene på en annen arena enn i en gymsal. Det kunne også vært en ide å legge opp til at man alltid er to kroppsøvingslærere i kroppsøvingstimene. På den måten kan kroppsøvingslæreren følge elevene sine tettere opp, og dermed etablere bedre relasjoner. En slik ordning avhenger jo selvsagt av skolens økonomi, og at det er nok kroppsøvingslærere tilgjengelig i forhold til skolens timeplan. Studien viste at nettopp gode relasjoner mellom kroppsøvingslærer og elever er svært viktig, og kan virke positivt på kroppsøvingslærerens motivasjon til å undervise i faget. Studien viste også at

kroppsøvingslærere er avhengig av mer hjelp i selve undervisningen, og trenger derfor assistanse fra andre lærere.

Denne studien kan tydeliggjøre betydningen av å forske på trivselen blant kroppsøvingslærere, slik at videre forskning kan se nærmere på hvilke faktorer som må ligge til grunn for at kroppsøvingslærere skal trives. For å få mer kunnskap om kroppsøvingslærere, og hva som skal til for at de trives med å undervise i faget, er skoleledere og andre som jobber i skolesystemet nødt for å snakke med kroppsøvingslærerne. På den måten kan de få et tydeligere bilde på hva som skal til, for å endre den negative trenden med at flere kroppsøvingslærere ønsker å slutte i jobben sin.

Fremtidig forskning bør rette søkelys på hvordan skoleledere i større grad kan legge til rette for at kroppsøvingslærere skal få bedre arbeidsvilkår. Det bør også gjennomføres flere studier som ser på utbrenthet blant kroppsøvingslærere, og hvilke tiltak som kan gjøres for å heve trivselen blant kroppsøvingslærere i skolen. For å få mer kunnskap om kroppsøvingslærere, og hva som skal til for at de trives med å undervise i faget, er skoleledere og andre som jobber i skolesystemet nødt for å snakke med kroppsøvingslærerne. På den måten kan de få et tydeligere bilde på hva som skal til, for å endre den negative trenden med at flere kroppsøvingslærere ønsker å slutte i jobben sin. Det kunne også vært hensiktsmessig og sammenliknet arbeidsvilkårene til en kroppsøvingslærer i forhold til andre faglærere i mer teoretiske fag. På den måten tror jeg flere skoleledere og andre i skolesystemet ville innsett at en kroppsøvingslærer er etterlatt mer til seg selv, enn hva andre faglærere er.

Avslutningsvis kan man si at denne studien har vist at dagens hverdag for kroppsøvingslærere er et godt stykke unna deres drømmesituasjon og ideelle verden. Det er mye som må gjøres for at kroppsøvingslæreren skal bli mer motivert, og på den måten kunne trives med å undervise i faget. Videre blir det viktig at både kroppsøvingslæreren, elevene, andre lærere og skoleledere samarbeider sammen for at kroppsøvingslærerens motivasjon skal styrkes. På den måten vil det være mulig å forebygge at kroppsøvingslærere ønsker å slutte i jobben sin.

Litteraturliste

- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive therapy and research*, 8(3), 231-255.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1977b). *Social Learning Theory*, General learning press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. I V. S. Ramachaudran (Red.), *Encyclopedia of human behavior* 4, 71–81. Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman & Company.
- Bergem, T. (2012). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (utg. 2.). Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. [doi:10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Red.), *APA handbook of research methods in psychology, Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (2. utg., s. 57-71). American Psychological Association. [doi:10.1037%2F13620-004](https://doi.org/10.1037%2F13620-004)
- Caspersen, J., & Havnes, A. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*, 118-129.
- Čepelionienė, J., & Ivaškienė, V. (2014). The shift of students attitudes towards the teacher of physical education. *Baltic Journal of Sport and Health Sciences*, 3(94), 10-15.
- Chitiyo, J. og Brinda, W. (2018). Teacher Preparedness in the use of Co-teaching in Inclusive Classrooms. *Support for Learning*, 33(1), 38-51. [doi:10.1111/1467-9604.12190](https://doi.org/10.1111/1467-9604.12190)
- Christensen, M. K. (2001). *Når alderen indhenter én. Kroppslighed, aldring og profession hos gymnasiets idrætslærere*. Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Clarke, V., Braun, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3.utg., s. 222-248). Sage Publications Limited

- Clarke, V. & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., ... Thue, F. W., (2016). Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag. *Ekspertgruppa om lærerrollen*, (s. 31- 35).
- Dale, E. L. (2001). Pedagogikkutdanning og erkjennelsesinteresser. I: T. Kvernbekk. (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (s. 67-82). Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.
- Damsgaard, H. L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(1), 28-40.
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Deci, E. L. (1996). Self-determined motivation and educational achievement. I R. Nygård, T. Gjesme & M. In *International Conference on (Red.)*, *Advances in motivation* (pp. 195-210).
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. I N. Weinstein (Red.), *Human motivation and interpersonal relationships* (s. 53-73). Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Buisness Media. 113-148
- Deci E. L. & Ryan R. M. (2012) Self-Determination Theory I Van Lange P. A. M, Kruglanski, A. W & Higgins, E.T (Red). Handbook of theories of social psychology (416-437). [doi:10.4135/9781446249215](https://doi.org/10.4135/9781446249215)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. [doi:10.1207/S15327965PLI1104_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen mellom lærer og elev: Avgjørende for elevenes trivsel og læring*. Cappelen Damm – Høyskoleforlaget.
- Dweck, C. (2013): *Self-theorises: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology press.
- Eastman, J. M. C. (1984). Continuing Problems with Self-Efficacy Theory: A Reply to Bandura. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 257-262.
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausestagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17-38). Universitetsforlaget.

- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford review of education*, 33(4), 403-422.
- Gausdal, A. (2000). Litteraturstudie om indre motivasjon i arbeidslivet. Høgskolen i Vestfold. Lokalisert på:
<https://www.nb.no/nbsok/nb/44aa692e145e737902d38f2838a519f7?lang=no#0>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-85). Universitetsforlaget.
- Grimsæth, G. & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis: Profesjonalitet i skolen*. Gyldendal Akademisk.
- Hansen, K. og Rønning, T. (1993) Behov for etterutdanning i kroppsøving. En kartleggingsundersøkelse i grunnskolene på Helgeland i 1992. Del B. Nesna Lærerhøgskole , skriftserie nr 31
- Heim, R., & Klimek, G. (1999). Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf-Entwicklung eines Instruments zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren. *Zeitschrift Psychologie und Sport*, 6(2), 35-44.
- Jakobsen, A. M. (2011). Trivsel hos kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen: hvor godt trives kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år?
- Jacobsen, E. B. (1983). *Samarbeid i tilknytning til faget kroppsøving. En kartleggingsundersøkelse av innbyrdes samarbeid mellom kroppsøvingslærere i tre utvalgte kommuner*. Norges Idrettshøgskole, Oslo
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5.utg)*. Abstrakt forlag AS.
- Jonskås, K. (2010). En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingsfaget i Norge fra januar 1978–desember 2010. *Report, Norwegian School of Sport Sciences*.
- Kirsch, I. (1985). Self-efficacy and expectancy. Old wine with new labels. *Journal of Personality and Social Psychology*, 824-830.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Gyldendal.
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O., & Binder, P.-E. (2016). They need to be recognized as a person in everyday life: Teachers' and helpers' experiences of teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Qualitative Studies on Health*, ss. 1-12.
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P.-E. (2017, Juni 29). 'You notice that there is something positive about going to school': how teachers' kindness

- can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, ss. 377-389.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). St. meld. Nr. 11 (2008- 2009): *Lærerrollen og utdanningen*. Departementet. Hentet i fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Lagerstrøm, B. O. (2007). Kompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2005/2006. *Statistisk sentralbyrå*.
- Lied, R. (1990). *Arbeidssituasjonen til kroppsøvlingslærere i vidaregåande skule*, Norges Idrettshøgskole 1990
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?* Universitetsforlaget.
- Lyngstad, I. (2013). Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvlingsfag: Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O., & Gjørme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010-2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3). [doi:10.23865/jased.v5.3100](https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100)
- Meld.St. 22 (2010-2011). Motivasjon – Mestring – Muligheter: Ungdomstrinnet. Kunnskapsdepartementet. Hentet 10. januar 2022 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-26). Universitetsforlaget.
- Mykletun, R. J. (2002). Utbrenthet i læreryrket. I Roness, A., & Matthiesen SB (red.). *Utbrent: Krevende jobber–gode liv*, 171-193.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225-242.
- Osorno, R., & Federico, K. (2022). The Influence of school cultural elements and attitude on self-efficacy of teachers in physical education. *European Journal of Physical Education and Sport Science*, 8 (1). [doi:10.46827/ejpe.v8i1.4207](https://doi.org/10.46827/ejpe.v8i1.4207)
- Pan, Y. H. (2014). Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(1), 68-92. [doi:10.1123/jtpe.2013-0069](https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0069)

- Rosén, T. (1979) Innhold i kroppøvningsundervisningen, En empirisk undersøkelse på grunnskolens ungdomstrinn i en utvalgt østlandskommune. Norges Idrettshøgskole, Oslo
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2021). Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2021). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *Rajagiri Management Journal*, 15(1), 88-90.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology.
- Skinner, B. F. (1993). *About behaviorism*. Penguin Books.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Lærernes mestringsforventninger: utprøving av en norsk skala og sammenheng med utbrenthet og skolekontekst. *Spesialpedagogikk* 2/2007.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. *Self-processes, learning, and enabling human potential*, 223-247.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier 2* (s. 17–26). Universitetsforlaget.
- Solbrekke, T. D. (2012). *Profesjonelt ansvar – i spenningen mellom målbare resultat og grunnleggende formålsspørsmål*.
https://www.academia.edu/30868836/Profesjonelt_ansvar_Utdanningsforbundet
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk - Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Standage, M. (2012). Motivation: Self-Determination Theory and Performance in Sport. I S. M. Murphy (Red.), *The Oxford Handbook of Sport and Performance Psychology* (s. 233-249). New York: Oxford University Press.
<https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199731763.001.0001/oxfordhb-9780199731763-e-12>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British journal of educational psychology*, 75(3), 411-433.
- Stokke, R (1982) ” Ymse forskningsdata om lærarane som underviser i kroppøving i Sogn og Fjordane, *Kroppøving nr 8*
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppøving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Sæle, O. O., Wergedahl, H., Solberg, S. B. & Hallås, B. O. (2019). Timesignaturer i kroppsøvningsundervisning med utgangspunkt i data fra den norske studien Kvalitet i opplæringa. *Utbildning & lärande*, 13(1), 25–47.
- Tangen, S. & Huseby, B. N. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 1–21. [doi:10.5617/adno.4812](https://doi.org/10.5617/adno.4812)
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Travers, Ch., & Cooper, C. (1996) *Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession*. Routhledge
- Truelove, S., Bruijns, B. A., Johnson, A. M., Burke, S. M., & Tucker, P. (2021). Factors that influence canadian generalist and physical education specialist elementary school teachers' practices in physical education: A ualitative study. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 44(1), 202–231. [doi:10.53967/cje-rce.v44i1.4425](https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4425)
- Utdanningsdirektoratet (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>

Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave.

Vil du delta i forskningsprosjektet «Klassens betydning for kroppsøvingslærerens motivasjon»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan klassens betydning har for kroppsøvingslærerens motivasjon. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skriver nå min masteroppgave i kroppsøving, grunnskolelærerutdanning 5.- 10 trinn. Oppgaven skal ta opp lærerens motivasjon i kroppsøvingsfaget.

Formålet med denne studien er å undersøke hvilke erfaringer lærere har med tanke på sin egen motivasjon i kroppsøvingsfaget. Kan motivasjonen påvirkes av ulike elevgrupper? Og hvilke faktorer er med på å påvirke lærerens motivasjon i kroppsøvingsundervisningen? Denne oppgaven skal handle om kroppsøvingslærerens opplevelse av klassens betydning for deres egen motivasjon.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger ved hovedveileder Rune Giske er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervjuje erfarne kroppsøvingslærere som har undervist i minst tre år på ungdomsskole. I den anledning ønsker jeg å intervjuje lærere som jobber på den forrige skolen jeg var i praksis hos. Grunnen til jeg ønsker å bruke denne skolen er fordi dette er en universitetsskole, som betyr de har et godt samarbeid med Universitetet i Stavanger. Jeg ønsker også å intervjuje en kroppsøvingslærer på Wang Ung i Sandnes. Dette er en idrettsskole, som dermed kan gi andre svar med tanke på mine spørsmål i forhold til andre ungdomsskoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i mitt prosjekt så innebærer det et intervju på mellom 20-30 minutt. Intervjuet vil bli tatt opp på et lydbånd, som kun jeg og min veileder har tilgang til.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen du jobber på.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bli gjennomført et intervju som tas opp på et lydopptak. Lydopptaket er det kun forsker og veileder som har tilgang til. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil heller ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i starten av juni 2022. Når prosjektet avsluttes, vil alle lydopptak bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger ved hovedveileder Rune Giske har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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:

Universitetet i Stavanger ved hovedveileder Rune Giske; Rune.giske@uis.no eller

Sindre.stangborli@lyse.net

Vårt personvernombud: marianne.traa@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)
Rune Giske

(Student)
Sindre Stangborli

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], 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 2 - Intervjuguide

Innledningsvis:

Løs prat/uformell prat

Informasjon:

Si litt om temaet for intervjuet (bakgrunn, formål)

Info om studien, samt forklare taushetsplikt og anonymisering. Samtykkeskjema for opptak.

Starte opptak.

Innledende spørsmål:

Alder, bakgrunn, utdanning, yrkeserfaring

Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?

Hovedfokus:

Jeg vil vite litt om hva du tenker om hvilken betydning relasjonene dine til elever har for dine kroppsøvingstimer.

Oppfølgingsspørsmål:

Hvordan påvirker dine relasjoner til elevene din motivasjon i undervisningen i kroppsøving?

Opplever du at relasjonene dine varierer fra klasse til klasse? Hvordan påvirker dette din motivasjon før og under kroppsøvingstimene?

Synes du det er mer givende å undervise en klasse der du har positive relasjoner til elevene dine? Hvis det er slik, hva er grunnen til dette?

Hovedfokus

Jeg vil vite litt om hva du tenker rundt kompetanse i kroppsøvingfaget. Både din kompetanse som lærer, men også elevenes kompetanse.

Oppfølgingsspørsmål:

Blir din motivasjon styrket dersom du merker at elevene dine verdsetter og setter pris på undervisningen din? Og vil dette gjøre at du blir mer motivert til å innfri forventningene deres neste time? Hva er grunnen til dette i så fall?

Påvirkes din motivasjon negativt dersom du vet at du skal ha en gruppe elever som har lav kompetanse i faget? I så fall på hvilken måte?

Dersom du selv føler du har lav kompetanse i et emne innen kroppsøving, på hvilken måte påvirker dette din motivasjon til å undervise i dette emnet?

Dersom det er et stort sprik i kompetansen mellom elevene i samme klasse, klarer du å vise samme engasjement og energi til både de sterkeste og svakeste elevene?

Hovedfokus:

Jeg vil vite litt hva du tenker rundt mestringsforventning, og hvordan dette påvirker motivasjonen din i forkant av en kroppsøvingstime

Oppfølgingsspørsmål:

Dersom du har hatt en dårlig erfaring med en klasse tidligere, hvordan påvirker dette motivasjonen din til å ha denne gruppa videre i kroppsøving?

Du vet at du skal ha en gruppe med 15 elever der samtlige behersker kroppsøving svært bra, hvordan påvirker dette din motivasjon i forkant av undervisningstimen?

Dersom du har en klasse som er svak i kroppsøving, klarer du å skjule at motivasjonen din er svekket (hvis den er svekket) eller tror du elevene kan ense du er lite motivert for timen?

Oppsummering:

Oppsummere funn.

Har jeg forstått det riktig?

Vil du legge til noe?

Avklare evt. Videre kontakt for oppfølgingsspm.

Vedlegg 3 - Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Referansenummer

868457

Prosjekttittel

Klassens betydning for kroppsøvlingslærerens motivasjon

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig

Rune Giske

Student

Sindre Stangborli

Prosjektperiode

08.11.2021 - 10.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

12.11.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.11.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TAUSHETSPLIKT Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever eller kollegaer.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 10.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD Legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!