

BACHELOROPPGAVE

Kroppsøvlingslærerens rolle – veien til et godt læringsmiljø

En kvalitativ studie

av

Linn Jeanette Haga Lunde, kandidatnr. 221

Agnete Havig Skar, kandidatnr. 202

P.E teacher- ways to improve the learningenviroment

Bachelor i Idrett og kroppsøving

ID3-323

Desember 2013



Forord

Denne studien er skrevet høsten 2013 med utgangspunkt i bachelorstudiet ”Idrett og kroppsøving” i samarbeid med Høgskulen i Sogn og Fjordane.

Arbeidet med oppgaven har vært en omfattende og lærerik prosess. Det har vært noen tunge og krevende dager men til gjengjeld har vi tilegnet oss masse ny kunnskap i og utenfor tema.

Underveis er det mange som har bidratt. Vi vil benytte anledningen til å takke vår veileder Åge Lauritzen for et godt samarbeid og god veiledning gjennom konstruktive og positive tilbakemeldinger underveis. Stor takk til Jan Morten Loftesnes som stilte til pilotintervju og bidro til nyttige tilbakemeldinger. Takk til ansatte på biblioteket for god hjelp til å finne litteratur.

Vi vil også takke våre tre informanter for å ha tatt seg tid til intervju i en ellers så travel arbeidsdag. Takk for delt kunnskap og erfaringer som har vært med å gjøre denne studien mulig å gjennomføre.

Til slutt vil vi takke hverandre for et godt samarbeid og tålmodighet.

Sammendrag

Denne studien har en kvalitativ tilnærming til forskning der informantene blir intervjuet. Tema omhandler læringsmiljø og lærerrollen. Kroppsøvfingsfaget er helsefremmende og viktig for videre fysisk aktivitet. Det er dessverre mange elever som misliker faget. Dette bidro til interessen for tema og dermed dannelsen av problemstillingen. Hensikten med studien er å komme frem til hvordan en kroppsøvfingslærer kan påvirke miljø og elever til å delta aktivt i timene. Studien har utgangspunkt i tre kroppsøvfingslærere og deres erfaringer og kunnskap.

Ulike kvaliteter hos en lærer kan påvirke læringsmiljøet i både positiv og negativ forstand for elevene. Elevene skal ha en viss medbestemmelse i kroppsøvfingsundervisningen og læreren må ha en god planlagt organisering av timene. Det kan bli lagt opp til både oppgaveklime og prestasjonsklime der begge fører til en form for motivasjon hos elevene. Det må være rom for prøving og feiling hvor feedback kan bli brukt som et virkemiddel.

Nøkkelord: Lærerrollen, læringsmiljø og motivasjon.

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling	1
2.0	Teori	2
2.1	Lærerrollen	2
2.1.1	Kroppsøvingslæreren.....	2
2.1.2	Den autoritative læreren	3
2.1.3	Den autonomistøttende læreren	4
2.1.4	Feedback.....	4
2.2	Læringsmiljø	4
2.2.1	Psykologisk læringsklima.....	5
2.2.2	Prestasjonsklima	6
2.2.3	Oppgaveklima	6
2.3	Motivasjon.....	6
2.3.1	Selvbestemmelse	8
2.3.2	”Self-efficacy”	8
3.0	Metode.....	9
3.1	Valg av metode.....	9
3.1.1	Kvalitativ tilnærming til forskning	10
3.2	Fremgangsmåte	11
3.2.1	Utvalg av informanter.....	11
3.2.2	Intervjuguide og tematisering.....	12
3.2.3	Intervjusituasjonen	12
3.2.4	Transkripsjon og analyse.....	13
3.3	Reliabilitet og validitet	13
3.3.1	Validitet	13
3.3.2	Reliabilitet	14
4.0	Resultat og diskusjon.....	15
4.1	Lærerrollen	15
4.1.1	Feedback.....	17
4.2	Læringsmiljø	19
4.2.1	Organisering	19
4.2.2	Målorientering	21
4.3	Motivasjon.....	22

4.4	Andre perspektiv	24
4.4.1	Veien videre	25
5.0	Avslutning	25
6.0	Litteraturliste	27
7.0	Vedlegg	31
7.1	Intervjuguide	31
7.2	Informasjonsskriv	33

1.0 Innledning

Innledningsvis vil vi presentere problemområde, problemstilling og bakgrunn for studien i tillegg til oppgavens oppbygning og struktur.

Kroppsøving er et viktig fag for helse og videre fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2012). Det er derfor sentralt å ha kunnskaper om hvordan motivere elever til å delta i kroppsøvingstimene. Forskning viser at tre av ti barn og unge misliker eller hater kroppsøving (Moen, 2013). At så mange elever har et negativt forhold til kroppsøving er bekymringsverdig. Det blir tatt opp tre punkter som kan være et problem i dagens kroppsøving. Det fokuseres mye på tradisjonelle idretter som ballspill spesielt. Det andre punktet peker på for mange ukvalifiserte kroppsøvingslærere i skolen. Siste punkt handler om kroppskultur hvor det er flaut å gjøre øvelser foran andre og dusje sammen etter timen (Moen, 2013). Det alle punktene påpeker kan påvirke elevenes deltakelse i form av elevenes innsats i timene og oppmøte. Læreplanen forteller oss at kroppsøving skal bidra til at elevene opplever mestring, inspirasjon av å delta i ulike aktiviteter og aktiviteter sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2012). Siden det er så mange elever som misliker å være i fysisk aktivitet bør læreren ha god kompetanse for å skape motivasjon for læring. God kompetanse hos lærerne kan bidra til å styrke elevenes motivasjon for generell fysisk aktivitet.

Studien er bygd opp med tre gjennomgående tema som er sentrale faktorer for læring og fysisk aktivitet. Dette gir oppgaven en struktur som er ryddig og oversiktlig for leseren.

1.1 Problemstilling

Bakgrunn for problemstillingen er et ønske om å utvikle kunnskap om hvordan man kan skape et godt læringsmiljø. Samtidig er dette tema noe vi kan dra nytte av i senere tid. Siden nyere forskning viser at mange elever har et negativt forhold til kroppsøvingsfaget er problemstillingen aktuell i tid. Problemstillingen vår er derfor:

”Hvordan kan kroppsøvingslæreren påvirke læringsmiljøet slik at elever vil delta i kroppsøvingstimene?”.

Andre spørsmål vi vil trekke frem er; hva mener lærerne er en god kroppsøvingslærer? Og hvordan kan læreren påvirke læringsmiljøet? Underspørsmålene kan bidra til å gi svar på vår problemstilling.

2.0 Teori

I dette kapittelet skal vi gjøre rede for sentral teori innenfor vår forskning. Teorien tematiseres innenfor tre deler, læringsmiljø, lærerrollen og motivasjon for orden og strukturs skyld.

2.1 Lærerrollen

Hva er det som gjør de dyktige lærerne gode? Man kan nok finne en rekke svar på dette spørsmålet. Lærere har forskjellige kvaliteter og møter varierte elevgrupper. Elevene har ulik bakgrunn, evne og forkunnskap noe som fører til at læreren må se hva som kreves i hver enkelt situasjon (Trøhaugen, 2011). I det følgende presenteres teori som omhandler lærerrollen og som beskriver ulike egenskaper hos en lærer. Dette er egenskaper som også sees i sammenheng med elevenes læringsmiljø.

2.1.1 Kroppsøvingslæreren

Barn og ungdom i skolen skal ha forutsetninger for både utvikling og læring. Det er lærerens oppgave å legge til rette for dette. Det går igjen i litteraturen at elever mener en lærer skal være flink til å lære fra seg. Læreren skal være inspirerende og motiverende for at elevene skal kunne utvikle engasjement for læring. Evnen til å formidle, tilrettelegge og veilede står sentralt når det gjelder å lære fra seg (Brattenborg og Engebretsen, 2013). Læreren skal være kunnskapsrik og ha gode ferdigheter. Han skal være engasjert og motiverende samtidig som han skal være streng og stille rettferdige krav til elevene (Stelter, 2000 referert i Brattenborg og Engebretsen, 2013).

I følge Trøhaugen (2011) skal læreren skape et miljø hvor elevene kan føle seg trygge og få en sosial tilhørighet. Han skal møte sine elever med tillit og respekt, og skape utfordringer som gir elevene lyst til å lære (Trøheugen, 2011). Relasjonen mellom lærer og elev vil i denne sammenheng ha stor betydning. Forskning viser at positivt forhold mellom lærere og elever kan ha stor innvirkning på elevenes motivasjon, trivsel og grad av læring. I forskning på

elevs forhold til læreren viser det seg at fokuset på sosial støtte og tilhørighet står sterkt. Dette går ut på at elevene føler de blir sett, verdsatt, akseptert og respektert av læreren samtidig som de føler seg trygge i deres nærvær. De skal også føle de får konkrete råd og praktisk hjelp og veiledning i skolearbeidet (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

I 1993 utførte D. Hopkins en studie om lærerdyktighet. Denne studien viste at en dyktig lærer var orientert mot utvikling og innovasjon. Det viste seg at samarbeid mellom elever hadde positiv virkning. Den dyktige læreren fokuserte på at elevene skulle lære. Han la til rette for progresjon og stilte høye forventninger til elevene. Den dyktige læreren informerer elevene om hva de skal lære samt er aktiv underveis i læringsprosessen. Tilbakemeldinger på elevenes fremgang viste seg å ha en positiv virkning for læring (Imsen, 2009).

I 2008 fikk kunnskapsdepartementet en rapport fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. Denne rapporten viste hvilke kompetanser hos en lærer som gav best mulig læring hos elevene. Rapporten viste til tre kompetanser en lærer burde beherske for å gi elevene best mulig læring:

- Lærerens kompetanse i forhold til å etablere relasjoner til hver enkelt elev.
- Lærerens kompetanse til å lede klassen gjennom å være en synlig leder og etablere regler og rutiner.
- Lærerens didaktiske kompetanse i forhold til både den generelle undervisningen og det enkelte undervisningsfag (Nordenbo mfl., 2008 referert i Bergkastet mfl., 2010).

2.1.2 Den autoritative læreren

I læreplanen står det at læreren skal fremstå som tydelig leder og forbilde for elevene. Dette trekkes også utdanningsdirektoratet frem ved å mene at lærerens lederegenskaper er en viktig faktor for utvikling av et miljø hvor elevene trives. Hvordan man fremstår som leder i en klasse vil påvirke hvordan klassemiljøet utvikler seg. Utdanningsdirektoratet trekker frem den autoritative lærerrollen som den beste. Den autoritative lærerrollen har kontroll over klassen og utvikler god og støttende relasjoner til hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2012 og Brattenborg og Engebretsen, 2013).

2.1.3 Den autonomistøttende læreren

Den autonomistøttende læreren er en som legger til rette for at elevene kan holde på med aktivitet på sin egen måte. Elevene er medvirkende til egen aktivitet og inntar større grad av selvregulering til sin læringsprosess (Skjesol mfl., 2009). Med selvregulering menes det at elevene initierer, kontrollerer og leder læringen selv (Postholm, 2009). Når man arbeider som kroppsøvlingslærer handler det ikke bare om å kunne aktivisere barn i kroppsøvingstimen. Gjennom kunnskaper om motivasjonsfaktorer vil kroppsøvlingslæreren kunne bidra til å utvikle elever med indre motivasjon for det å drive fysisk aktivitet. Elevene vil da ha forutsetninger for å drive fysisk aktivitet over lengre tid samt gi det lille ekstra før de gir opp (Skjesol mfl., 2009).

2.1.4 Feedback

”En generell definisjon av feedback inkluderer all sensorisk informasjon angående egen adferd og kan mottas gjennom indre eller ytre kilder” (Schmidt, i Shumway-cook mfl., 2001 referert i Vikene, 2003:8). Indre feedback kan beskrives som den informasjonen man får fra eget sanseapparat og som helt naturlig oppstår som en konsekvens av en bevegelse eller handling.

Ytre feedback er den informasjonen man mottar verbalt og gjerne som instruksjon fra andre. Denne type feedback skal komme som tilleggsinformasjon til den indre feedback. (Shumway-cook mfl., 2001 referert i Vikene, 2003). Tidligere konkluderte man at høy frekvens på ytre feedback gav de raske og beste bevegelsesløsningene. Men dette kan føre til avhengighet av ytre feedback. Lav frekvens av ytre feedback fører til en mer problemløsende utforskning av bevegelser samtidig som det gjør deg uavhengig av en trener. Lav frekvens på ytre feedback kan også føre til gode ferdigheter på lang sikt (Rose, 1997 og Schmidt og Bjork, 1992 referert i Vikene, 2003).

2.2 Læringsmiljø

Elevenes rett til et godt læringsmiljø er nedskrevet i opplæringsloven paragraf 9a under elevenes skolemiljø. I §9a-1 står det: *«Alle elever i grunnskolar og vidaregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring»* (opplæringsloven, §9a-1).

Jobben med å skape et positivt læringsmiljø er en kontinuerlig prosess. Utvikling og opprettholdelse av læringsmiljøet må brukes tid på, da hele poenget med undervisningen er at det skal føres til læring (Bergkastet mfl., 2009). Siden læringsmiljøet som danner rammen for elevene er relativt stort må det tas noen begrensninger i forhold til relevansen for studien. For å begrense seg til problemstillingen ser vi nærmere på det psykososiale læringsmiljøet.

Sentrale faktorer som er med å fremme det psykososiale læringsmiljøet er:

- Sosialt miljø
- Målorientering
- Motivasjon og selvvverd
- Mellommenneskelige relasjoner (Holmberg og Ekeberg, 2009 og Skaalvik og Skaalvik, 2013).

For å definere begrepet læringsmiljø kan vi forklare det som «*det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene erfarer eller opplever i skolen*» (Skaalvik og Skaalvik, 2013:186). Elevenes opplevelse av læringsmiljøet vil påvirke deres læring, motivasjon, selvoppfatning og atferd (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Trygghet og trivsel for elevene er viktige faktorer for å lære å tilegne seg ny kunnskap (Holmberg og Ekeberg, 2009).

Et vennlig, respektfullt og samarbeidende klima elevene seg i mellom, og mellom lærer og elevene er kjennetegn på et godt læringsmiljø (Bergkastet mfl., 2009). Opplevelse av trygghet og bekreftende tilbakemeldinger fra omgivelsene er viktige forutsetninger for at elever skal tørre å prøve seg aktivt. Læreforutsetningene har da verdi og fremmer elevaktiv læring (Holmberg og Ekeberg, 2009).

2.2.1 Psykologisk læringsklima

Et funksjonelt psykologisk læringsklima handler om elevens selvoppfatning av hva det vil si å mestre, og opplevelsen av å mestre eller ikke. Læringsklimaet vil ha en betydning for læringsstrategiene som blir satt i gang og om elevene forstår hva som gjør at de mestrer en øvelse, eller ikke. Læringsklimaet har betydning for egne verdier knytt til elevenes deltakelse, motivasjon, følelsesmessige reaksjoner og hvordan elevene løser ulike fysiske-motoriske læringsoppgaver (Ommundsen, 2006).

2.2.2 Prestasjonsklima

I et prestasjonsklima er det å vinne i fokus. Det er liten aksept for prøving og feiling. Feiling i læringsarbeidet kobles til mangel på ferdighet. Prestasjonsklima er opptatt av mellompersonlige konkurranser og de absolutte prestasjonene, og elevene blir sammenlignet med andre om det skjer mestring (Ommundsen, 2006). Læring vil ikke være et mål i seg selv. Elevene vil heller være opptatt av seg selv under læringssituasjonen, de vil bli sett på som flinke og hvordan andre oppfatter dem er viktigere enn hva de lærer (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Typisk for lærerne i et slikt klima er at de gir mest oppmerksomhet og anerkjennelse til de elevene som mestrer mest. Evalueringen av elevene vil gjerne skje offentlig og grupperingsformene er typisk ferdighetsbaserte (Ommundsen, 2006).

2.2.3 Oppgaveklima

Lærere som skaper et oppgaveklima har fokus på fremgang og innsats som viktige faktorer for å mestre. Lærerne er åpne for prøving og feiling under ulike læringssituasjoner og gir alle like mye anerkjennelse og oppmerksomhet uavhengig av prestasjoner og ferdigheter (Ommundsen, 2006). I oppgaveklima er læring et mål i seg selv. Innsats blir sett på som positivt og nødvendig for utvikling. Dersom eleven mislykkes med noe ser han etter andre måter å løse oppgaven på (Skaalvik og Skaalvik, 2013). I læringsprosessen blir det oppfordret til at elevene skal samarbeide og lærerne er med å gi valg og innflytelsesmuligheter underveis (Ommundsen, 2006).

2.3 Motivasjon

I dette avsnittet vil vi ta for oss motivasjon for læring samt presentere noen teorier innenfor motivasjon som vil være sentralt for å belyse problemstillingen. Vi ser på motivasjon som sentralt i både lærer sammenheng og for elevers deltakelse i kroppsøvingstimene. For å avgrense motivasjonsbegrepet vil vi i det følgende ta opp indre og ytre motivasjon, forventning til mestring, selvbestemmelsesteorien og self efficacy som viktige faktorer for motivasjon i vår studie.

"Motivasjon handler om lysten til å lære. Å se en mening med det en skal lære, gir motivasjon" (Holmberg og Ekeberg, 2009:58). I en hver læringsprosess er motivasjon en nøkkelfaktor, og hvilken innsats man selv legger i læringsprosessen er med å si hvordan den vil utspille seg. Hvor motiverte elevene er for å lære en ny ferdighet har sammenheng med hvor mye læring som vil skje (Rose og Christina, 2006). Det trenger ikke bare gjelde motivasjonen for en ny ferdighet, men kan likeså være motivasjon for generell aktivitet i en kroppsøvingstime.

Vi ser på et teoretisk skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er når aktiviteten har en egenverdi og appellerer til nysgjerrighet og skaper glede. Elevene streber ikke etter en ytre belønning i form av ros eller status. Elever som har ytre motivasjon baserer seg på forhold som er utenfor selve aktiviteten (Wormnes og Manger, 2005).

I skolen vil det være stor forskjell i nivået blant elevene. Elevene vil ha forskjellige opplevelser av hva de synes er spennende og hvor viktig det er for dem å mestre. De elevene med et motorisk talent vil bli lettere motivert for fysisk aktivitet enn elever som må slite for å oppleve mestring innen en motorisk ferdighet (Bergkastet mfl., 2009). Det vil være lærerens jobb å legge til rette for øvelser slik at mestring kan skje. Læreren er derfor en av de mest betydningsfulle personene som gir tilbakemelding på elevenes læringsatferd (Rose og Christina, 2006 og Holmberg og Ekeberg, 2009). Når eleven ikke opplever mestring vil troen på egne muligheter bli dårligere, og eleven blir mer utrygg (Homberg og Ekeberg, 2009). Med andre ord vil elever som ikke opplever mestring få dårligere motivasjon.

I følge Rose og Christina (2006) er læringsopplevelser som gi muligheter for mestring og feiling essensielt i undervisning av svært motiverte elever. Har man elever med lav motivasjon kan læreren gi læringsopplevelser som tilbyr hovedsakelig mestring. Begge metodene vil være med å opprettholde motivasjonsnivået til elevene (Rose og Christina, 2006).

Hvordan læreren bruker feedback har vi sett på tidligere. Feedback er en faktor som er med å påvirke motivasjonen ut i fra hvordan du bruker den (Vikene, 2003). Ris og ros er en form for feedback, og i følge Bergkastet mfl. (2009) er ros og positiv oppmerksomhet den viktigste formen for å motivere elevene. Det handler da om å bruke rosen bevisst. Læreren kan også sette ulike mål for elevene sine. Målsetting motiverer elever til å få mest mulig ut av sin egen læring dersom læreren setter utfordrende men realistiske mål (Rose og Christina, 2006).

2.3.1 Selvbestemmelse

Deci og Ryan (2004) har to tilnæringer til indre motivasjon. Den ene er at adferden ikke er avhengig av ytre belønning eller konsekvenser, men at adferden kommer av egen interesse og får belønning i form av glede over selve aktiviteten. Den andre tilnærmingen går ut på at adferd kommer av tre grunnleggende psykologiske behov som er behovet for selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Selvbestemmelse handler om å se seg selv som kilde til egne handlinger. Det er en adferd som er frivillig og kommer av egen interesse (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Forskning viser at en lærer som gir muligheter for selvbestemmelse og medinnflytelse i forhold til aktivitetsvalg skaper indre motiverte elever på sikt (Deci og Ryan, 2004). Følelse av kompetanse innenfor oppgavens rammer vil kunne gi deg en drivkraft til å møte utfordrende oppgaver og vil kunne gi utholdenhet når du møter utfordringer. Følelsen av kompetanse kan også øke motivasjonen for å gjenta aktiviteten. Motsatt vil de som føler de ikke har kompetanse på feltet miste lysten til å delta på aktiviteter de føler de ikke behersker (Deci og Ryan, 2004).

Behovet for tilhørighet handler om å føle nærhet til menneskene rundt deg og å føle seg integrert i gruppen. Det handler om å gi og få omsorg og føle at man er akseptert i det miljøet man befinner seg i. Forskning viser til at tilhørighet er en forutsetning for indre motivasjon og at elever som opplever læreren som omtenksum og føler tilhørighet til læreren, viser større motivasjon for aktivitet (Deci og Ryan, 2004). Selvbestemmelse krever også en viss grad av medbestemmelse og valgfrihet for elevene. I skolen gjelder dette både innhold og arbeidsformer i timene (Skaalvik og Skaalvik, 2013)

2.3.2 "Self-efficacy"

Banduras teori "Self-efficacy" går ut på forventninger om mestring. Det skilles mellom "efficacy expectations" eller forventninger om mestring som handler om forventningene om å klare og utføre en bestemt oppgave. Og "outcome expectations" som handler om personens forventninger om hva som skjer hvis en klarer å utføre oppgaven. Begge disse forventningene har betydning for motivasjonen, adferd og tankemønster. Dette har vist seg å ha innvirkning på innsats og utholdenhet om oppgaven blir vanskelig (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Man har en tendens til å unngå situasjoner eller oppgaver som stiller krav til kompetanse som vi tror vi ikke kan innfri. Elever som tviler på egen kompetanse vil redusere innsatsen eller gi opp når en møter problemer. Elever som har forventninger om mestring har derimot større vilje til å ta fatt på utfordringer og bedre utholdenhet til å takle problemer. Forskning viser at elever med høy forventning om mestring har viljen til å velge mer utfordrende læringsstrategier og er mer selvregulerende enn elever med lav forventning til mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2013). De med lav forventning har en tendens til å tolke oppgaven som truende og dette kan virke negativt på læringsaktiviteten og det kan føre til valg av lite utfordrende læringsstrategier. Med dette kan det føre til negativt utfall for læringsutbytte og resultat (Bandura, 1997).

3.0 Metode

I dette kapittelet skal vi redegjøre for vårt valg av forskningsmetode. Vi vil gjøre greie for gjennomføringen av vår prosess samt presentere noen refleksjoner rundt reliabiliteten og validiteten i forskningen.

3.1 Valg av metode

Det skilles mellom to ulike former for tilnærming til forskning, kvalitativ og kvantitativ. Når man skal velge metode er det viktig å velge den som er mest hensiktsmessig i forhold til å besvare problemstillingen. Ut i fra de to tilnærmingene til forskning har vi brukt kvalitativ. Denne tilnærmingen bygger ikke på tall og målinger, slik som kvantitativ, men baserer seg på meninger og opplevelser hos et utvalg informanter (Dalland, 2012). Vi er ute etter å få vite hvordan en kroppsøvingslærer kan påvirke læringsmiljøet slik at flere elever vil delta i kroppsøvingstimen. Ved å få informantene sine meninger og opplevelser håper vi å få grundige svar på dette. Det er flere mulige valg av metoder innenfor en kvalitativ tilnærming. Vi vil studere nært det vi forsker på samt få en dypere forståelse for problemet. Derfor har vi valgt metoden dybdeintervju.

3.1.1 Kvalitativ tilnærming til forskning

I dette avsnittet vil vi begrunne hvorfor vi har valgt metoden dybdeintervju og hva som er formålet med denne metoden.

Begrunnelse for valg av metode

Ved å bruke kvalitativ tilnærming for å belyse vår problemstilling hjelper det oss å komme dypere inn i emnet. Da fokuset vårt er på kroppsøvingslærerens erfaring med læringsmiljø og elevenes deltakelse i undervisningen ser vi det hensiktsmessig å ta i bruk den kvalitative metoden. Selv om statistikk og spørreskjema kan besvare noen spørsmål er det læreren som setter i gang ulike metoder for å få elevene i aktivitet. I tillegg har læreren oversikt over hvor mange og hvem som deltar i timene. Gjennom å intervjuere lærere i faget vil vi muligens oppnå et mer helhetlig og erfart datamateriale enn det kvantitativ tilnærming ville gitt.

Kvalitativt intervju

Kvalitativt intervju er vårt utgangspunkt for å tilegne oss informasjon om lærerens metoder, for å få flere elever til å delta i en kroppsøvingstime. *”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få tak i intervjupersonens egen beskrivelse av den livssituasjonen hun eller han befinner seg i”* (Dalland, 2012:153).

Intervjuet vil hjelpe oss å komme mer i dybden ut i fra erfaringer og meninger fra ulike informanter. Informantene vil under et intervju kunne fremme sine meninger, og hvilken betydning temaet som skal belyses har. Som intervjuer stilles det også krav til kunnskaper om intervjuemnet for å føre en opplyst samtale om temaet (Dalland, 2012 og Kvale og Brinkmann, 2009).

Aspekter ved et intervju

Forståelsesformen til det kvalitative forskningsintervjuet blir beskrevet ved hjelp av tolv aspekter. Disse aspektene forklarer ikke ulike typer av intervju, men beskriver de forskjellige sidene ved et intervju (Dalland, 2012). Dette er sider vi må ta under betraktning i gjennomførelsen av vårt intervju. Hvordan vi tolker meningen i det som blir sagt gjennom kunnskap som informanten fremlegger. Hvordan intervjupersonen beskriver sine tolkninger av ulike situasjoner er med å styrke hele fortolkningen av intervjuet. Aspektene forklarer at man skal spørre uten å ha en bestemt mening om hva vi vil ha som svar, og de ”enkle” ”selvfølgelige” spørsmålene er like viktig som andre. Videre handler det om personer med samme interesse som gjennom spørsmål og svar reagerer og påvirker hverandre. Forskjellige

intervjuere kan ha ulike uttalelser om det samme temaet ut i fra sin egen kunnskap og følsomhet i emnet (Kvale og Brinkmann, 2009). Aspektene hjelper oss i å gjennomføre et godt intervju og er en forutsetning for det kvalitative forskningsintervju.

3.2 Fremgangsmåte

I dette avsnittet vil vi redegjøre for hvordan vi har gått frem i utvelgelsen av informanter og hvordan vi gjennomfører innsamlingen av data.

3.2.1 Utvalg av informanter

Når man skal velge intervjupersoner avhenger dette av tema man skal forske på. Det mest hensiktsmessige for oss er å bruke kroppsøvlingslæreren som målgruppe for vårt prosjekt når tema er læringsmiljø og kroppsøvlingslæreren. De arbeider i praksis hver dag med den problematikken vi tar opp. Derfor mener vi at denne gruppen har de beste forutsetningene for å gi oss den informasjonen og forståelsen vi trenger. Vi gjør et strategisk utvalg ved å velge personer vi vet har kunnskap eller erfaring rundt tema (Dalland, 2012).

Det kvalitative intervjuet har i hensikt å gå i dybden. Det er da ikke hensiktsmessig med for stort antall intervjupersoner. I følge Dalland (2012) kan gode samtaler med en, to eller tre personer gi nok data. Flere intervjuer kan gi for mye data i forhold til oppgavens omfang. Vi bruker derfor tre informanter til vårt prosjekt.

Våre informanter er fra tre forskjellige arbeidsplasser. Skoler kan ha forskjellig fokus når det gjelder både læreplanen og gjennomføring av timer. I det følgende avsnittet vil vi presentere våre informanter.

Informant 1

Informant 1 er 34 år gammel og har gått idrett grunnfag på idrettshøgskolen i Oslo med flere mellomfag. Det siste faget var praktisk pedagogikk. I tillegg har informanten noen fag fra universitetet og kurs etter å ha begynt å jobbe. Informanten har ti års erfaring som kroppsøvlingslærer.

Informant 2

Informant 2 er 50 år gammel og har gått lærerskolen med mellomfag i idrett. Har 25 års erfaring som kroppsøvlingslærer på ungdomsskole samtidig underviser informanten i andre fag.

Informant 3

Informant 3 er 61 år gammel og har en toårig lærerutdanning i tillegg til media. Grunnfagsutdanningen kommer fra sjøforsvarets gymnastikkskole. Erfaringen til informant 3 er 37 år som lærer.

3.2.2 Intervjuguide og tematisering

Vi valgte å bruke en metode som kalles semistrukturert intervju til vår forskning. Denne metoden brukes når et tema skal forstås ut i fra informantenes egne perspektiver. Denne type intervju likner på en samtale i dagliglivet, men har som et strukturert intervju et formål. Det er verken åpne eller lukkede spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2009). Vi har en intervjuguide som sikter inn på bestemte tema slik at vi vil kunne få den informasjonen som trengs for å belyse vår problemstilling.

Intervjuguiden er basert på tematisering som gjenspeiles gjennom hele studien. Spørsmålene begrenser seg innenfor innsamlet teori, men de er åpne slik at informantene kan komme med egne tanker. Det kan i slike situasjoner dukke opp en samtale vi ikke hadde planlagt, men den kan gi oss informasjon vi kan dra nytta av. Intervjuguiden består av en rekke bestemte spørsmål. I fare for å strekke seg for langt utenfor tema har vi også med underspørsmål.

3.2.3 Intervjusituasjonen

I forhold til den dagligdagse samtalen, er et intervju en konversasjon som har mer struktur, en hensikt og en metodisk bevissthet av spørreformen. Det blir en spørre-lytte tilnærming mellom intervjuer og informant, med fokus på dynamikken i interaksjonen, og en kritisk innstilling til det som blir sagt (Kvale og Brinkmann, 2009). Hovedfaktoren med intervjuet er å skape kunnskap gjennom intervjuprosessen, og denne samtaleformen kjennetegner kvalitativt forskningsintervju (Dalland, 2012).

Vi vil ha fokus på å skape en flytende samtaleform i stede for konstante spørsmål-svar. Samtidig vil vi gi informantene følelsen av at de er ekspertene og behandle de deretter. Vi er

der for å tilegne oss kunnskap ut ifra deres kompetanse og erfaringer. Under selve intervjusituasjonen klarte vi å legge til rette for en god samtale med flyt ut ifra intervjuguiden og tilleggsspørsmål som dukket opp. God stemning bidro til en avslappet atmosfære mellom oss intervjuere og informantene.

3.2.4 Transkripsjon og analyse

Transkripsjonen ble gjort i kort tid etter gjennomført intervju. Vi hørte på lydbåndet og skrev ordrett av det som ble sagt. Transkriberingen er tidkrevende, men viktig for det videre arbeid. Det trengs høyt fokus for å få konkrete data til resultat og drøfting.

Videre analyserte vi datamaterialet. Under denne prosessen valgte vi ut det mest relevante for å belyse problemstillingen. Når vi tolket data gikk vi ut i fra vår forforståelse for tema gjennom det teoretiske og våre egne erfaringer. Samtidig tilegnet vi oss ny kunnskap underveis i tolkningsprosessen. Prosessen var derfor hermeneutisk forankret (Kvale og Brinkmann, 2009).

Under analysen åpnet seg nye spørsmål rundt ulike tema som vi i etterkant kunne tenke oss ble stilt. Det er viktig med fokus på alle informantene og vie dem like mye oppmerksomhet i den videre diskusjonen.

3.3 Reliabilitet og validitet

I dette avsnittet vil vi definere begrepene reliabilitet og validitet samt gjøre greie for hvordan disse faktorene påvirker studien.

3.3.1 Validitet

Et grunnleggende spørsmål når det gjelder innsamling av data er om det har relevans for problemstillingen, *validitet*. Når du skal bruke et menneske som informasjonskilde er det vesentlig å stille spørsmål som vil belyse problemstillingen. God forberedelse kan styrke validiteten på intervjuet (Larsen, 2007)

For å styrke validiteten på studien gjennomførte vi et pilotintervju i forkant. Vi fikk testet oss som intervjuere samt testet intervjuguiden. I utføringen av pilotintervjuet fikk vi se hvordan

rekkefølgen av spørsmålene fungerte og om ulike spørsmål ledet til samme svar. Ut ifra pilotintervjuet fikk vi endret på rekkefølgen og forenklet spørsmålene slik at vi kunne skape en god flyt og dialog i intervjusituasjonen. Vi fikk også se hvordan utstyret fungerte samt erfart tidsbruken under intervjuet.

Under intervjusituasjon hadde vi hver vår oppgave. En hadde ansvar for det tekniske og en hadde hovedansvar for å intervjuer. Med denne arbeidsfordelingen får informanten kun en person å forholde seg til og den som intervjuer kan rette sitt fokus på informanten. Det vil da bli lettere for intervjuer å skape en flyt i samtalen. Når vi analyserte oppdaget vi at vi kunne stilt flere kritiske spørsmål som videre ville gitt oss en dypere forståelse og gjerne flere ulike meninger. Dette kan være med å styrke validiteten.

3.3.2 Reliabilitet

Et annet grunnleggende spørsmål er om data er pålitelig, *reliabilitet*. Dette går på nøyaktigheten til innsamling av data, måten data blir samlet inn på og hvordan data blir bearbeidet (Johannessen mfl., 2010). Oppfattelsen informanten gjør seg av spørsmålet samt om intervjueren tolker svaret rett kan være feilkilder under intervju. I tillegg kan lydopptak lage en feilkilde. Er det støy i bakgrunn slik at det er vanskelig å transkribere kan det gjøre at data ikke er reliabelt (Dalland, 2012).

Støy var noe vi opplevde i to av intervjuene. Det var folk som kom inn under intervjuet og skapte støy gjennom prat, vandring inn og ut av rommet og forflytting av tøy og utstyr. Dette skjedde selv om vi satt på et lukket rom. Denne støyen førte til problemer i transkriberingen. Det ble vanskeligere å høre hva informanten sa, men var ikke avgjørende for helheten av informasjon da det varte i en kort periode. Samtidig opplevdes det som distraherende både for informant og intervjuer i form av å miste fokus og dermed flyten i samtalen. Ulempen med transkripsjon er at man ikke får med seg følelser og ansiktsuttrykk som informanten viser. Vi intervjuet tre engasjerte kroppsøvlingslærere noe som er vanskelig å gi uttrykk for under transkripsjon.

Vi hadde fokus på å skrive ordrett ned det som ble sagt. På denne måten blir informasjonen reliabel i den forstand at vi bruker konkret den informasjonen våre informanter gav, ikke vår egen tolkning av den. Dette blir også en utfordring i forhold til analysen av data. Hvordan vi tolker informasjonen kan være annerledes enn hva informanten egentlig vil frem til. Dette er

noe vi har vært bevisste på gjennom hele prosessen. Ved å bruke intervjuguide ble stort sett de samme spørsmålene stilt til alle informanter. Vi får da ulike meninger på samme tema.

Gjennom hele studien har vi brukt tematisering. Denne struktureringen gir oss en god oversikt og en ryddig tekst. Det blir enklere å hente frem informantenes meninger og koble det opp mot teorien i drøftingsdelen når man har skapt en slik struktur. Hvor vidt studien er reliabel kan diskuteres for i hvert intervju kom det forskjellig informasjon, men igjen så er det noe vi var ute etter.

4.0 Resultat og diskusjon

I dette kapittelet vil vi presentere resultatene fra forskningsintervjuene som er gjort. Resultatet blir presentert i forhold til relevans for studiens problemstilling og vil videre i kapittelet bli diskutert. Kapittelet vil opprettholde samme struktur og tematisering som i teorikapittelet.

4.1 Lærerrollen

Ut i fra vår problemstilling står lærerrollen sentralt. På bakgrunn av dette stilte vi informantene spørsmål rundt kvalitetene hos en kroppsøvingslærer. I det følgende vil vi diskutere relevant innsamlet data i forhold til etablert kunnskap på området.

Informantene er klare på at å være interessert i mennesker, spesielt barn og ungdom er viktig som kroppsøvingslærer, samt være genuint interessert i faget man underviser. I denne sammenheng sier informant 1 følgende ” *For min del så er det det som driver meg, det at jeg synes det er så spennende og givende å være i sammen med ungdom og barn*” Interessen for mennesker og faget er en forutsetning for inspirasjon og motivasjon som kan føre til å utvikle engasjement hos elevene (Brattenborg og Engebretsen, 2013). I følge informant 2 må den gode lærer være entusiastisk samt like å formidle, ”*Det å være med på utviklingen til elevene er motiverende. Hvordan de endrer seg både læringsmessig, intellektuelt, sosialt og emosjonelt, spennende*” sier informant 2. Denne innstillingen etter 25 år som kroppsøvingslærer viser hvor mye glede det ligger til grunn for undervisningen. Videre sier informant 1 at hvis du sitter på en god kompetanse som lærer gir det deg en trygghet som du kan bygge videre på. Informant 2 trekker frem at læreren må være god i faget sitt som en av de viktigste kvalitetene. Det er kunnskapen din og ferdighetene dine du vil formidle til

elevene. Vi ser at det informant 1 og 2 her trekker frem kan sees i sammenheng med at den dyktige læreren skal være kunnskapsrik og ha gode ferdigheter (Stelter,2000 referert i Brattenborg og Engebretsen, 2013).

Informantene er alle veldig nære på elevene sine og mener det er en stor fordel. De er tydelig på at gode relasjoner til elevene betyr mye i prosessen med å skape læring. I en rapport fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning nevner de at lærerens kompetanse i forhold til å skape gode relasjoner til hver enkelt elev har betydning for læring (Nordenbo mfl., 2008 referert i Bergkastet mfl., 2010). Dette bekrefter informant 3 som sier *"Det viktigste er å kunne kommunisere godt med elevene"*. Informantene mener at det er en forutsetning og selv delta i aktivitetene og være sammen med elevene sine hele tiden for å bli godt kjent. Å delta med energi og humør kan smitte over på elevene og påvirke deres motivasjon positivt. Læreren skal være engasjert og motiverende samtidig som han skal være streng og stille rettfærdige krav til elevene (Stelter,200 referert i Brattenborg og Engebretsen, 2013). Den autoritative lærerrollen har kontroll over klassen og utvikler god og støttende relasjoner til hver enkelt elev (Brattenborg og Engebretsen, 2013). Å være en tydelig og synlig leder er viktig for alle informantene. Det å være aktiv leder fører til at du blir mer synlig. I rapporten fra Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning står det at lærerens kompetanse til å lede en klasse i form av å være en synlig leder er med på å gi elevene best læring (Nordenbo mfl., 2008 referert i Bergkastet mfl., 2010). Dette bekrefter informant 3 videre med det følgende *"Jeg vet jo det at hvis jeg bidrar mye, er den tydelige lederen og inspiratoren, og skaper det miljøet jeg har lyst skal være er det klart det har innvirkning"*. Den rollen læreren tar kan ha en innvirkning på utviklingen av et godt læringsmiljø som er med på å belyse vår problemstilling.

Informant 1 og 3 er begge klar på hvordan lærerne kan bidra til å skape trygghet. De slår hardt ned på kommentarer fra medelever og medelever som ler av andre. Informant 1 sier i det følgende *«Jeg er veldig tydelig på hvordan jeg skal ha det i forhold til holdninger, at jeg slår hardt ned på ting som ikke er greit, så skaper det også en trygghet»*. En slik lærerrolle gjenspeiles i forskning som viser at fokus på sosial støtte og tilhørighet står sterkt. Elevene skal føle at de blir verdsatt, akseptert og respektert av læreren samtidig som de føler seg trygge (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Alle informantene er tydelig på at elevene må føle seg trygge på de som lærere. Denne tryggheten, følelsen lærerne gir elevene av å bli sett, aktiv deltaking med elevene og hvordan de bruker feedback kan alle være med å skape en tilhørighet til læreren.

En forutsetning for å skape gode samarbeid er at læreren kjenner gruppen som informant 3 viser til *"Noen ganger så vet du at to ikke bør få lov til å være sammen å arbeide, altså hvis det er to og to jobbing. For da blir det masse tull (...) du må kjenne klassen, du må vite litt og føle seg litt frem"*. I noen klasser kan det være sterke grupperinger og da må lærerne gripe inn og selv bryte grupperingene i stede for å la elevene velge selv. Men som informant 2 sier så kan det være greit å variere med å la elevene velge grupper selv. Dette forutsetter igjen at lærerne kjenner elevene og klassen sin. Informant 3 forklarer at elevene kan ta sin del av ansvaret selv. Å være sine egne støttelærere er en god måte å samarbeide på. Den måten å organisere på fremmer samarbeid og læringsmiljø mener informant 2. Alle informantene er med å delta i aktiviteter som gjør at de lettere kan komme med tilbakemeldinger raskt og gi de motiverende ord eller blikk. Hvordan informantene tilrettelegger for samarbeid mellom elevene og hvor tydelig de er på hvilke holdninger som er akseptert mellom elevene kan bidra til at elevene blir integrert i miljøet og akseptert av medelevene. Denne tilhørigheten er en forutsetning for indre motivasjon og sentralt i selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2006).

4.1.1 Feedback

Informant 1 er veldig muntlig under aktivitet og graden av ros er stor, men informanten er opptatt av at det skal være konstruktivt. Veiledning for elevene underveis i timen i form av direkte tilbakemeldinger etter handling blir ofte brukt. I følge Brattenborg og Engebretsen (2013) står veiledning sentralt når det gjelder å lære fra seg. I tillegg skal elevene få konkrete råd og praktisk hjelp i skolearbeidet (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Tilbakemeldinger foran hele klassen brukes, men informant 1 tar også enkeltelever til side om det skulle være nødvendig. Informantene kan gi en klapp på skulderen på vei til garderoben noe som kan bidra til at eleven føler at de har blitt sett.

I forskningen vist i Skaalvik og Skaalvik (2013) om forholdet mellom lærer og elev kan vi se igjen det informantene sier om deres relasjoner til elevene. Læreren skal vise elevene at de har blitt sett noe som kan påvirke deres trygghet på læreren (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Forskning viser at tilhørighet er en forutsetning for indre motivasjon og at elever som opplever læreren som omtenksum og føler tilhørighet til læreren, viser større motivasjon for aktivitet (Deci og Ryan, 2004). Klippet på skulderen på vei ut av hallen bruker også

informant 1 for å tydeliggjøre hva som er bra. Tilbakemeldinger på elevene har vist seg å ha en positiv virkning for læring (Imsen, 2009).

Informant 2 mener den uformelle samtalen etter en kroppsøvingstime er en god måte å gi tilbakemeldinger. Informanten er bevisst på å bli værende igjen i gymsalen til elevene er ferdige i garderoben og gå sammen med de tilbake til klasserommet. Da blir det mulighet til å både gi klapp på skulderen og gi små kommentarer. *”Å bruke de minuttene etter en kroppsøvingstime, etter aktivitet er veldig viktig”* sier informant 2. I disse uformelle samtalen med elevene er det gjerne prat om andre emner enn kroppsøving. Slike samtaler kan også brukes for å skape gode relasjoner mellom seg selv og elevene. Forskning viser at gode forhold mellom lærer og elev kan ha stor påvirkning på elevene sin grad av læring (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Informantene bruker mye feedback i sin rolle som kroppsøvingslærer. De bruker det så ofte som mulig og til så mange som mulig, men alle mener at dette er en stor utfordring. Denne hyppigheten av feedback på står ikke helt i samsvar med at man skal ha lavere frekvens på ytre feedback. Dette kan føre til problemløsende utforskning av bevegelser (Schmidt, i shumway-cook mfl., 2001 referert i Vikene, 2003). Lav frekvens av ytre feedback kan føre til gode ferdigheter på lang sikt (Rose, 1997 og Schmidt og Bjork, 1992 referert i Vikene, 2003). To av våre informanter har vært kroppsøvingslærere i mange år og det er lenge siden de ble ferdig utdannet. Teorien kan endre seg og ny forskning dukker stadig opp. Det gjelder da å holde seg oppdatert, mener informant 2. Tidligere konkluderte man med at høy frekvens av ytre feedback gav de raske og beste bevegelsesløsningene (Rose, 1997 og Schmidt og Bjork, 1992 referert i Vikene, 2003). Flere lærere kan sitte med denne teorien fra sin utdanning. Vi kan ikke konkludere med hvilken teori som fungerer best i våre informanter sine elevgrupper. Lærerne kjenner klassen sin best og de må arbeide ut ifra hvilke erfaringer de har. Læreren er den mest betydningsfulle personen som gir elevene tilbakemelding på læringsatferden (Rose og Christina, 2006 og Holmberg og Ekeberg, 2009). Som vi har sett tidligere er det sentralt for informantene å kjenne klassen sin. Bruk av mye feedback kan være noe som fungerer for deres klasse eller enkelte elever. Feedbacken en viktig faktor for motivasjonen på bakgrunn av hvordan den brukes (Vikene, 2003). Dersom eleven føler at det har skjedd mestring vil mestringsopplevelsen gjerne være sterkere dersom læreren bekrefter det gjennom tilbakemeldingene.

4.2 Læringsmiljø

Læringsmiljø er en sentral del av studien vår og vi skal i det følgende ta for oss relevante funn for hvordan informantene legger til rette for læringsmiljø, og hva de ser på som et godt læringsmiljø.

Gjennom intervjuene kom det frem at trygghet er en viktig faktor for alle informantene i et godt læringsmiljø. Informant 1 ser på et godt læringsmiljø som et sted hvor det er trygt og hvor man er ærlige med hverandre. I et godt læringsklima må det skapes åpenhet, samhandling og valgfrihet (Skard, 2001). Alle må få fremme sine meninger og kunne ta ansvar for egen læring. I denne sammenheng er elevenes relasjon eller samspill med læreren et grunnlag for elevens motivasjon for læring (Bergkastet mfl., 2009). Informant 3 responderer følgende på spørsmål om læringsmiljø *"Det er at folk føler seg trygge og at de kan bidra med den de er"*. Elever som er trygge på lærerne og har et trygt miljø står sentralt for alle informantene. Trygghet er viktig slik at elevene kan tilegne seg kunnskap (Holmberg og Ekeberg, 2009). Informantene er tydelig i sine forventninger og får frem åpent om hva som er akseptert og ikke. Det blir da lettere for elevene å leve opp til lærerens forventninger. Dette skaper en atmosfære som ivaretar mangfoldet (Holmberg og Ekeberg, 2009). Informant 2 påpeker også at den sosiale biten er viktig. De må føle de er i et miljø hvor de har gode venner rundt seg. Ved å skape et trygt og sosialt miljø kan det oppstå en atmosfære hvor elever tør å utfordre seg og prøve nye ting forklarer informant 2. En slik atmosfære kan påvirke forventningene elevene har om å klare og utføre den oppgaven de står ovenfor (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Elevenes ytelse og innsats påvirkes i den grad de føler seg akseptert og itegrert i miljøet, og er en forutsetning for den indre motivasjonen (Deci og Ryan, 2004).

4.2.1 Organisering

Alle informantene er enig i at organisering og det å komme forberedt til timene står sentralt. Uten gode forberedelser forklarer informant 2 at *"Jeg begynner å vingle og er usikker og ikke helt har planlagt timen godt nok, da er det kjedelig. Da blir det kjedelig for de"*. Informant 1 utdyper det ved å si *"Vi sitter bare igjen med fotball eller noe (...) det funker ikke. De syns ikke det er noe mening med det"*. Elevenes motivasjon vil påvirkes da det handler om å se en mening med det som blir gjort (Holmberg og Ekeberg, 2009). Ukvalifiserte kroppsøvingslærere vil gjerne være dårligere til å planlegge og organisere undervisningen sin. De baserer også timene mest på tradisjonelle ballspill som de selv har glede for som kan

komme i veien for elevenes motivasjon (Moen, 2013). Informantene er alle oppmerksomme på hvordan å ivareta motivasjonen til elevene. Informant 1 belyser det med sin følgende uttalelse *"Det krever at jeg har godt planlagte timer med mål og mening. Hvis jeg slipper opp på det så mister jeg elevene også. Jeg må vise at faget er viktig"*. Evnen til å formidle og tilrettelegge står sentralt når læreren skal lære fra seg (Brattenborg og Engebretsen, 2013). Lærerne fokuserer på at elevene skal konkurrere mot seg selv og ikke mot medelevene. Informantene legger opp til timer med en god start, en målsetting og progresjon som er tydelig for elevene. Målsetting er med å motivere elevene til å få mest mulig ut av læringen (Rose og Christina, 2006). Informant 1 bruker delmål i undervisningen og vil få elevene til å forstå hva de skal gjøre frem mot å nå resultatet i stede for å kun være opptatt av selve resultatet. *"Kroppøving er et krevende fag som krever mye organisering"* sier informant 3. Informant 2 mener organiseringen av timen er helt essensiell for at elevene vil delta, og det trenger man erfaring for å få til. Hvordan læreren organiserer timene er med å påvirke læringsmiljøet og er dermed med å belyse vår problemstilling.

For å legge til rette for et godt læringsmiljø sier informant 2 følgende *"Vi har en del regler. De har de vært med på å lage selv. At vi skal være kjappe ut av garderoben, det er viktig for alle at vi får startet"*. Klare regler og forventninger til elevene er sentralt for læringsmiljøet. Dersom dette er uklart kan det medføre økt andel problematferd på skolen. Elever som får være med på utforme regler vil være positivt for hva læreren kan forvente av elevene og motsatt (Bergkastet mfl., 2009). Informant 1, 2 og 3 er enige i at organisering er viktig for å legge til rette for et godt læringsmiljø. Hvordan læreren kan legge til rette for samarbeid kan være gjennom gruppearbeid noe alle informantene gjør med bevissthet. Den autonomistøttende læreren tilrettelegger for at elevene kan drive med aktivitet på sin måte (Skjesol mfl., 2009). Informant 2 mener at det er viktig at de som vil være sammen får være det. Elevene kan få velge selv. Andre måter å organisere på er slik som Informant 3. Informanten bytter på grupperingsformene ved å sette gode elever sammen med ikke fullt så gode medelever slik at de må lære å samarbeide. Informant 1 er mer firkantet på grupperinger og bestemmer alltid gruppene og legger samtidig opp til at det kan være jente og gutt på samme eller ulikt nivå.

Hvordan organiseringen i klassen blir lagt opp og måten læreren legger opp til et godt sosialt samspill vil være avgjørende for elevenes tilegning av kunnskap og ferdigheter. Samarbeid er en viktig faktor for et godt læringsmiljø (Bergkastet mfl., 2009). I tillegg har samarbeid mellom elever vist seg å ha positiv virkning for læring (Imsen, 2009). Alle informantene er

entydige i å bruke gode elever til å hjelpe medlever som ikke er fult så gode. Informantene er bevist i sammensetting av grupper som vi kan eksemplifisere i informant 1 sin uttalelse "*Hvis det er stor forskjell på de kan den ene være til for å veilede og hjelpe*". Både informant 1 og 3 spiller mye på denne formen for samarbeid i forhold til vurdering. Hvis elevene vil ha høy måloppnåelse i kroppsøving forventes det at de som er flinke skal gå foran som et eksempel og inkludere andre. Dette samarbeidet kan fremme trivsel og trygghet blant elevene som igjen kan lede til læring noe som da forsvares det som står i opplæringsloven §9a-1.

4.2.2 Målorientering

I spørsmål om oppgaveklime og prestasjonsklime svarer informant 2 det følgende "*Vi må jo legge til rette slik at de får øke prestasjonene sine best mulig*". I forhold til problemstillingen vår er det sentralt og vite hva informantene legger vekt på og hva som fungerer. Informant 3 mener at de fleste elevene liker å bli tatt tiden på og målt prestasjonene sine. Likevel er det fokus på å prestere på sitt eget nivå. Informant 3 vil bryte fokuset på at noen er dårlige, gode eller best. Informant 1 er opptatt av både oppgaveorientering og prestasjonsorientert og vil ha litt av begge deler. Elever som blir målt prestasjonene sine i form av tid eller lengde vil uansett sammenligne seg med noen av de andre medelevers resultat. Når elevene sammenligner seg med andre elever er de prestasjonsorienterte (Ommundsen, 2006).

Informant 1 sier at elevene er opptatt av karakterer. Elever som baserer seg på ytre forhold i stede for aktivitetene er ytre motivert (Wormnes og Manger, 2005). Videre sier informant 1 at hvis elevene er prestasjonsorienterte og får en oppgave hvor de skal stå på hendene, står de kun på hendene for å få den sekseren. De glemmer å huske på hva de må gjøre for å kunne klare det. En dyktig lærer kan da minne elevene på underveis i læringsprosessen om hva de skal lære (Imsen, 2009). Den indre motivasjonen kan sammenlignes med oppgaveorienterte elever og ytre med prestasjonsorienterte. Forskning mener at motivasjonen øker hos de fleste både med ytre og indre motivasjon (Wormnes og Manger, 2005). Siden kroppsøving er et fag vil gjerne elevene ha denne ytre faktoren i form av karakterer som en motivasjon under timene. Informantene fokuserer både på prestasjonsklime og oppgaveklime som ut i fra forskningen vil motivere elevene. Men indre motivasjon er i litteraturen blitt betraktet som den optimale formen for motivasjon (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Under konkurranser i kroppsøving er det å vinne i fokus som regel ikke til å unngå. Men for å skape videre innsats og tilpasse for alle elevene er målte prestasjoner absolutt noe som må

være til stede. Dersom læreren klarer å styrke elevenes oppgaveorientering ved å redusere graden av konkurranse og sosial sammenligning kan det bidra til at elevenes selvverd ikke står i fare om de skulle gjøre en feil (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Alle informantene verdsetter at elevene prøver, og de har aksept for prøving og feiling som kjennetegner oppgaveklime. Innsats blir sett på som positivt og en nødvendighet for utvikling (Ommundsen, 2006). Informant 3 støtter denne teorien med sin uttalelse *"Det er tillatt å bomme på ting og ikke være flink, men du skal vise at du har lyst til å bli flinkere"*. Informant 2 er veldig forsiktig med å presse elevene sine, men at de skal få være gode på det de er god på. Dersom kroppsøvingslærere begynner å presse elevene sine for å prestere er det lite motiverende for elevene (Moen, 2013).

Ut i fra intervjuene har vi forstått at informantene er mest opptatt av et oppgaveorientert miljø, og elevene blir utfordret ut i fra sine egne forutsetninger. Hvordan kroppsøvingslærere kan påvirke læringsmiljøet er blant annet gjennom hvilket klima de legger vekt på. Oppgaveorientert eller prestasjonsorientert klima. Greier læreren å skape forventning om mestring hos elevene påvirker læreren elevenes målorientering i retning av oppgaveorientering (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Elevene blir oppfordret til samarbeid og får veiledning underveis som også hører med i et oppgaveklime (Ommundsen, 2006). Informant 2 forklarer at *"Av og til så må vi stille de ovenfor problemløsning der jeg ikke gir svaret. Av og til må du bare si at nå skal vi slå hjul. Prøv."* Men selv om læreren er opptatt av et oppgaveorientert miljø kan elevene være prestasjonsorienterte. Når læring ikke lenger blir et mål i seg selv, og elevene er heller opptatte av seg selv under læringssituasjonen kan det føre til at samarbeid mellom elevene blir dårligere. Hvis det da for eksempel er oppgaveorienterte og prestasjonsorienterte elever på samme gruppe. Oppgaveorienterte elever har tendens å tillegge sine prestasjoner til innsats, som igjen kan redusere trusselen mot selvverdet (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

4.3 Motivasjon

Motivasjon hos elevene er sentralt når det kommer til elevers deltakelse. Hvordan læreren kan legge til rette for motivasjon er det ingen fasitsvar på da det kan variere fra elev til elev og klasse til klasse. Resultatet fra forskningsintervjuene kan likevel være med å gi en pekepinn på å skape motivasjon samt og opprettholde den.

Informant 3 påpeker at tryggheten og trivselen i læringsmiljøet er viktig for å ivareta motivasjonen til elevene slik at de kan være seg selv. Det må være et miljø hvor det er tillatt å dumme seg ut eller gjøre en feil. Hvordan læreren er med å påvirke læringsmiljøet virker å være en grunnleggende faktor for videre arbeid med motivasjon. Elevene bør ha en atmosfære hvor de tør å prøve seg for at de i det hele tatt skal ha motivasjon for å lære nye ferdigheter.

Informantene sier at elevene skal mestre ut i fra sitt nivå. Det er viktig med tanke på at alle elever har ulikt nivå og noen elever har generelt et motorisk talent. Det er lettere for elevene med et motorisk talent å bli motivert for fysisk aktivitet (Bergkastet mfl., 2009). Informant 3 sier i det følgende *"Også må du tenke på hvordan du skal bygge opp øvelser, fra det enkle og oppover. Så skal de ha utfordring i den andre enden også"*. Alle informantene legger forholdene til rette slik at elevene kan utvikle seg på alle slags måter og har progresjon i undervisningen. Dette kan bidra til at elevene føler de får en viss kompetanse innenfor øvelsen samt at elevene tør å utfordre seg og er tålmodig i prosessen (Deci og Ryan, 2004). Det må også være variasjon i øvelsesutvalget for å opprettholde motivasjonen i følge informant 2. Elevene får drive ulike aktiviteter ut i fra deres forutsetninger og informant 2 og 3 poengterer at man trenger ikke være flink i alt. Denne holdningen forsvarer at informantene fokuserer på et oppgaveklima som informantene legger til rette for slik at flere elever gjerne tør å delta.

Informantene har ulike tester gjennom ungdomsskoleårene. Slik kan elevene se hvor mye bedre de er blitt. Dette kan motivere elevene til å strebe etter et bedre resultat og bidra til at elevene opplever mestring. Det negative med tester er dersom eleven ikke opplever mestring. Det kan gjelde tester eller generelle øvelser. Eleven vil miste troen på egne muligheter og bli utrygg (Holmberg og Ekeberg, 2009). Dersom elevene stadig feiler og blir utrygg kan det bidra til at elevene ikke deltar i kroppsøving som vil ha en påvirkning på vår problemstilling. Når elevene skal løse oppgaver mener informant 2 at de kan løse oppgavene sammen med elever de er trygge med. Her kommer den trygge rammen igjen inn som et sentralt perspektiv og kan kobles til selvbestemmelsesteorien under behovet for tilhørighet (Deci og Ryan, 2004).

I intervjuet forklarer informant 2 og 3 at elevene får være med å bestemme i timene og informant 3 utdyper det i det følgende *"Det går litt på det at de har et eierforhold til det de skal gjøre. At de har en viss medbestemmelse (...). Helt på slutten av en time kan de finne på noe som de har lyst til, en lek eller. Det skal ikke mer til for å løfte engasjementet deres"*. Dette kan stå i samsvar med forskningen til Deci og Ryan (2004) hvor lærere som gir

muligheter for medinnflytelse til aktivtetsvalg skaper indre motiverte elever på sikt (Deci og Ryan, 2004). Informant 3 kan også dele elevene inn i grupper hvor de får spille volleyball, badminton og innebandy ut i fra hva de selv velger. Læreplanen sier at elevene skal ha en viss grad av medbestemmelse og valgfrihet (Utdanningsdirektoratet, 2012). Elevene skal altså ha en viss medbestemmelse når det gjelder organisering av aktivitet. Dette kan føre til indre motiverte elever på sikt (Deci og Ryan, 2004). Ut i fra dette sier Informant 2 følgende *"Merkelig nok så er det volleyball de ofte vil spille. I ungdomsskolen er det ikke noe de er dårligere i enn å spille volleyball. Merkelig."* Grunnen kan kanskje være at nivåene blant elevene blir mindre synlig under volleyball enn for eksempel fotball, siden det er en sport som få kan i den alderen. I tillegg kan det bidra i å gi muligheter for mestring og feiling for alle elevene, som i er essensielt i undervisningen for å opprettholde motivasjonen (Rose og Christina, 2006). Det er en ny idrett for elevene og kan appellere til nysgjerrighet men også skape glede for selve aktiviteten (Wormnes og Manger, 2005). Det er ikke en krevende aktivitet i form av at elevene trenger være utholdende og passer da gjerne mer for alle.

Når elever står foran en situasjon eller oppgave som elevene føler de ikke kan, har de en tendens til å unngå den (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Dette vil være negativ for deltakelsen i kroppsøvningsundervisningen. Informant 2 løser denne situasjonen på følgende måte *"Altså lurere de av og til, til å være med på ting som de kanskje ikke tror de har lyst å være med på. Eller som de føler de ikke er så gode på. Med kanskje en annen organisering, eller vi kaller det noe annet"*. Informanten lurere elevene til å være aktive samtidig som forventningene om mestring kan øke (efficacy expectations). Denne forventningen vil da ha betydning for motivasjonen og hvordan elevene tenker (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Dersom det er krevende øvelser deltar informant 3 aktivt med informantene. Dette for å lettere styre elevene men også motivere de underveis. Elever som ser på læringsaktiviteten som truende vil velge mindre utfordrende læringsstrategier (Bandura, 1997). Når informant 3 deltar og er tett på elevene kan informantene gi tilbakemeldinger og motivere de elevene til å prøve og utfordre seg selv. Kroppsøvningslæreren kan da påvirke elevenes motivasjon som fører til at de tør å delta og utfordre seg selv som blant annet bidrar til å belyse vår problemstilling.

4.4 Andre perspektiv

Gjennom forskningsintervjuet av informantene kom det opp andre interessante perspektiv. Av informant 2 kommer det frem at bading er et problem. Det er menstruasjoner og glemte

badetøy og informanten nevner at det kan gå to måneder før enkelte har bading. På grunn av kroppsfixeringen kan informanten skjønne at det er litt vanskelig med bading. Informant 1 forteller om dusjingen på skolen. Når elever begynner i 8. klasse og man ikke kjenner alle og skal tørre å være i samme garderobe og dusje med de andre. Både informant 1 og 2 snakker mest om jenter i disse tilfellene.

Det kan virke som jenter har et problem når det kommer til bading og det å være i garderobe sammen. Informant 2 forteller videre under intervjuet at spesielt en del jenter synes det er litt flaut å gjøre en skikkelig innsats under timene. *"Det kan være hva som helst som å springe etter en fotball, i begynnelsen synes de kanskje at det var flaut å springe etter denne fotballen, fordi de kanskje ikke rakk den, eller bommet på ballen"*.

Informant 3 nevner et viktig og interessant perspektiv. Når elevene skal ut i arbeidslivet så er det mange som ikke er fysisk anlagt. For eksempel å stå en 8 timers arbeidsdag som tømmer er for krevende for enkelte. *"Og det sier litt om hvilken tidsalder vi er i. Så gymfaget er viktig i forhold til å ta tak i de som sliter"* sier informant 3. Mange yrkesfag er jobber som krever at man er i form, så det er klart at kroppsøving ikke bare er viktig for helsen men også i arbeidslivet.

4.4.1 Veien videre

Gjennom analyseringen og diskusjonen fant vi ut at det kunne vært spennende og ha observert informantene i tillegg til en elevundersøkelse. Med tanke på at elevenes opplevelse av læringsmiljøet er relevant for å faktisk kunne si noe om hvordan læreren sine valg og handlinger påvirker kvaliteten på læringsmiljøet (Bergkastet mfl., 2009). Dette hadde blitt for stort i omfang i forhold til en bacheloroppgave, men kan være relevant til videre studier eller en eventuell masteroppgave.

5.0 Avslutning

Avslutningsvis kan vi si at de tre gjennomgående temaene har en klar sammenheng med hverandre og påvirker hverandre ulikt. Som lærer må du være klar og tydelig i hva som kreves av elevene. Læreren kan legge til rette for samarbeid ut ifra sitt kjennskap til elevene. Bevisst bruk av feedback er med å gi motivasjon samt følelsen av å bli sett som også er en

motivasjonsfaktor. Resultatet viser at dette er kvaliteter en god kroppsøvingslærer burde ha. Det kommer klart frem at trygghet er en sentral faktor i et godt læringsmiljø, som er en forutsetning for at elever skal tørre å prøve og feile. Et oppgaveorientert klima blir derfor sett på som det beste å legge til rette for i kroppsøvingsundervisning. Men en god blanding av oppgaveorientert- og prestasjonsorientert klima skaper indre og ytre motivasjon. Læreren påvirker derfor hvordan læringsmiljøet skal være som igjen kan bidra til mestring og motivasjon hos elevene. Dette står sentralt i forhold til å belyse vår problemstilling. At elevene får bidra i utformingen av regler og medbestemmelse av aktivitet er motiverende for dem. Som svar på ett av underspørsmålene viser resultatet tydelig at læreren er med å påvirke læringsmiljøet slik at elever vil delta i kroppsøvingsundervisningen. Læreren påvirker gjennom organisering, skape trygghet og måten å lede klassen på. Dersom læreren ikke kommer godt nok forberedt til timene baserer undervisningen seg gjerne mer på de tradisjonelle idrettene som fotball. Dette har nær tilknytning til hvor kvalifisert læreren er i faget og hvor vidt elevene ser en mening med det som blir gjort. Resultatet viser at det er kropps fiksering i skolen, spesielt i svømming og i garderoben etter timen. Når det kommer til å gjøre øvelser foran andre virker det å være spesielt jentene som syns det er flaut.

6.0 Litteraturliste

Bøker

Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, Freeman.

Bergkastet, I., Dahl, L. og Hansen, K.A. (2009) *Elevenes læringsmiljø- lærerens muligheter* (2.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

Bergkastet, I., Amundsen, H., Skjæret, S.B., Nicolaysen, K.G og Kongstein, G. (2010) *Uro i skolen : hva gjør vi?: klasseledelse, effektive tiltak, læringsmiljø*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.

Brattenborg, S og Engebretsen, B. (2013) *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3.utgave, 1.opplag). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.

Dalland, O. (2012) *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. Utgave, 1. Opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Deci, E.L. og Ryan, R.M. (2002) *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.

Holmberg, J.B. og Ekeberg, T.R. (2009) *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: universitetsforlaget.

Imsen, G. (2009) *Lærerens verden- innføring i generell didaktikk* (4.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, A., Christoffersen, L. og Tufte, P.A. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utgave, 1. opplag). Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.

Larsen, A.K. (2007) *En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Ommundsen, Y. (2006) Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I: Sigmundsson, Hermundur og Ingebrigtsen, Jan Erik (2006) *Idrettspedagogikk*. Universitetsforlaget, Oslo. S.47-65.

Postholm, M.B. (2009) Lærerens erfaringer med selvregulert læringsarbeid for elevene I:
Olsen, T.S. og Posthilm, M.B. (2009) *Å utvikle en lærende skole*. Kristiansand:
Høyskoleforlaget

Rose, D.J., og Christina, R.W. (2006) *A multilevel approach to the study of motor control and learning* (2nd). San Francisco: Pearson Education. Kap 10: Augmented feedback and motor learning, s. 291-320.

Skaalvik, E.M og Skaalvik, S. (2013) *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

Skard, H. (2007) *Formidlingsmetodikk og glede*. Oslo: Skapende livsstil.

Skjesol, K., Ulstad, S.O. og Bagøien, T.E. (2009) Hvordan påvirke elevers motivasjon positivt i kroppsøvningsundervisninga? I: *Kroppsøving, nr2-2009*, s.21

Trøhaugen, L.A. (2011) *Retorikk som pedagogikk – å lykkes som lærer* (1.utgave, 1.opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Vikene, O.L. (2003) Hvordan ”lære” bort idrettslige ferdigheter: tips til kroppsøvningslæreren. *Kroppsøving*, 5, s. 6-9.

Wormnes, B., og Manger T. (2005) *MOTIVASJON OG MESTRING: veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Bokforlaget.

Internett

Moen, K.M. (2013) *En av tre elever hater gym* [internett] Tilgjengelig fra: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10143673> [lest: 15.09.2013].

Kunnskapsdepartementet (2006) *Det grunnleggende kravet til skolemiljøet – opplæringsloven § 9a-1*. [Internett] Tilgjengelig fra: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/lover_regler/reglement/2006/veileder-til-opplaringsloven-kapitel-9a-1.html?id=437837 [Lest: 01.11.2013].

Utdanningsdirektoratet (2012) *Et godt læringsmiljø og fem grunnleggende forhold*. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Fem-grunnleggende-forhold/> [Lest: 18.10.2013]

Utdanningsdirektoratet (2012) *Klasseledelse*. [Internett] Tilgjengelig fra:
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Klasseledelse/Sider/Klasseledelse/Laringskultur/> [Lest: 30.10.2013].

Utdanningsdirektoratet (2012) *Læreplan i kroppsøving*. [Internett] Tilgjengelig fra:
http://www.udir.no/k106/KRO1-03/Hele/Komplett_visning/ [Lest: 18.10.2013]

7.0 Vedlegg

7.1 Intervjuguide

Bakgrunn

1. Hvor gammel er du?
2. Hvilke utdanning har du?
 - Hva fikk deg til å velge denne utdanningen?
3. Hvor lang erfaring har du som kroppsøvlingslærer?

Lærerrollen

4. Hvilke kvaliteter mener du en god lærer må ha?
5. Hvordan tilrettelegger du for at alle skal kunne delta i kroppsøvlingsstimen?
 - Hvordan inkluderer du de som ikke deltar?
6. Hva er din erfaring ved betydningen av relasjon mellom lærer og elev i kroppsøvlingsfaget?
7. Hvordan bruker du feedback i kroppsøvlingsstimen?

Læringsmiljø

8. Hva ser du på som et godt læringsmiljø i kroppsøvlingsfaget?
9. Hvordan legger du til rette for å skape et godt læringsmiljø?
 - På hvilken måte tar du hensyn til læringsmiljø under planleggingsfasen?
10. Hvordan opplever du at din egen rolle påvirker læringsmiljøet i kroppsøvlingsundervisningen?
11. Hvordan opplever du at elevene samarbeider under kroppsøvlingsstimene?
 - Hvordan legger du til rette for godt samarbeid mellom elevene?
 - Hvordan opplever du at samspillet med elevene påvirker læringsmiljøet?
12. Hva legger du i begrepene oppgaveklime og prestasjonsklime?
 - Hvordan vil du beskrive egen undervisning i forhold til disse kategoriene?
 - Er det grunn til vektlegging av det ene mer enn det andre?

Motivasjon

13. Hvordan opplever du motivasjon for kroppsøvfingsfaget hos dine elever?

- Hvilke faktorer vil du si er de viktigste for å ivareta motivasjonen til elevene i faget?
- Hva gjør du for å motivere elevene dine til å delta i kroppsøvingstimen?

14. Selvbestemmelse handler om den indre gleden for å utføre en aktivitet uten påvirkninger utenifra.

- Gjør du noen tiltak for å skape dette hos elevene dine?
- Hvilke tiltak i undervisningen har du erfaring med i forhold til å skape tilhørighet blant elevene?

15. Hva legger du i begrepet mestring?

- Hvordan legger du opp til at elevene skal kunne oppleve mestring?

Avslutning

16. Har du noe du vil tilføye?

7.2 Informasjonsskriv

Hei

Vi er to elever på Høgskulen i Sogn og Fjordane. Vi går siste året Idrett og Kroppsøving og skal derfor skrive bachelor. Vårt tema er kroppsøvingslæreren og læringsmiljø.

Vi skal bruke kvalitativ metode, altså intervju, for å belyse vår problemstilling. Vi vil gjerne få gjennomført intervjuene i uke 46.

Vi håper at en av deres kroppsøvingslærere i ungdomsskolen kunne tenke seg å stille opp til intervju. Dette vil vare ca en halvtime.

Vi håper på rask og posetiv tilbakemelding slik at vi kan sette i gang prosessen med planlegging.

Mvh Linn Jeanette H Lunde og Agnete Havig Skar

