



UNIVERSITETET I AGDER

*"Om noen virkelig vil, da legger jeg sjelen i
det for at de skal få det til!"*

Hva påvirker kroppsøvingslæreres valg av motivasjonsstil?

- En kvalitativ studie i lys av selvbestemmelsesteorien

Arne Kaldestad

Veileder

Yngvar Ommundsen

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen.
Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de
metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2013

Fakultet for Helse- og idrettsvitenskap

Institutt for folkehelse, idrett og ernæring

Førord

Etter å ha arbeidet i flere år som idrettslærer i videregående skole har jeg fått erfare hvordan elevenes spennvidde i motivasjon er, og hvor viktig læreren er for elevenes opplevelse og mestring i kroppsøvningsfaget. Det var derfor et naturlig valg for meg å skrive om noe som kunne relateres til læreryrket, men som også sier noe om den drivkraften motivasjon er.

Jeg vil takke informantene som har deltatt i oppgaven. Uten deres bidrag ville det blitt lite oppgave ut av arbeidet. En takk må også rettes til gode kollegaer for nyttige fagsamtaler og diskusjoner i forbindelse med oppgaven.

Tusen takk til Yngvar Ommundsen for svært god veiledning og tilgjengelighet på tross av 40 mils avstand. Kommunikasjonen med deg på epost og telefon har vært svært lærerik og gitt inspirasjon til å arbeide med temaet.

Til slutt og ikke minst går takken til familien min for tålmodighet og raushet i møte med en mann og far som til tider har vært så godt som mentalt fraværende i fokuset på oppgaveskriving. Takk, Maria for tålmodigheten og tiden som dette har krevd, og takk for hjelp med korrektur. Pappa, du skal ha stor takk for alltid å ha vært tilgjengelig, for gode råd og konstruktive tilbakemeldinger.

Framnes, Norheimsund

November 2013

Arne Kaldestad

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å utforske ulike faktorer som påvirker kroppsøvingslæreres valg av motivasjonsstil. Selv om en mengde forskning peker på autonomistøttende læreradferd som hensiktsmessig i møte med elevene, kan de se ut til at lærere noen ganger ender opp med å opptre kontrollerende, ofte på kompromiss med egne ønsker.

Problemstillingen for denne studien er: Hva påvirker kroppsøvingslæreres valg av motivasjonsstil?

Studien består av semistrukturerte intervjuer av fem lærere fra videregående skole med ulik erfaring fra læreryrket. Av de fem lærerne, identifiserer tre av lærerne seg mest med en autonomistøttende lærerstil og to med en mer kontrollerende stil.

Lærerne peker på læreplanen, tidsrammer og krav til vurdering som utfordrende rammefaktorer i undervisningen. Det kan også se ut til at elevene og enkelte aktiviteter kan være med på å lede læreren mot enten en autonomistøttende eller kontrollerende adferd.

Nøkkelord: Motivasjon, selvbestemmelsesteorien, kroppsøving, læreren, autonomistøttende, kontrollerende.

Abstract

The purpose of this study has been to explore the different factors influencing the teacher's motivational strategies. Although a significant amount of research is pointing towards autonomy supportive teacher's behavior as adequate in the teacher- student relationship, it appears that teachers sometimes end up acting controlling - often compromising with their own convictions.

My research question is: What affects the physical educational (PE) teacher's choice of motivational strategies?

The study consists of semi-structured interviews of five PE teachers from Norwegian secondary school with different experience in teaching. Three out of five teachers mainly identify themselves with an autonomy supportive teaching style while two out of five mainly identify themselves with a more controlling teaching style. The teachers call attention to the subject curriculum, time constraints and claims of assessment as challenging contextual factors in teaching. Additionally, it appears that students and certain activities might contribute into leading the teacher towards an autonomy supportive teaching style or a controlling teaching style.

Key words: Motivation, self-determination theory, physical education, teacher, autonomy-supportive, controlling.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1.0 Innledning	7
1.1 Begrunnelse for valg av tema.....	7
1.2 Problemområde	8
1.3 Oppgavens struktur	10
2. Relevant teori	11
2.1 Selvbestemmelsesteorien.....	11
2.2 Selvbestemmelsesteorien i skolen.....	13
3.0 En skjematisk oversikt over forskningsfeltet	15
3.1 Kontekstens betydning	16
3.1.1 "Pressure from above".....	16
3.1.2 Vurdering og tidsrammer.....	17
3.1.3 Læreplan.....	18
3.1.4 Fysiske rammefaktorer	19
3.2 Lærerens opplevelse av elevene	19
3.3 Lærerens personlige orientering.....	21
3.3.1 Kontrollerende eller autonomistøtte læreradferd	22
3.3.2 Treneren som lærer?	26
3.3.3 Organisering av undervisningen.....	27
3.3.4 I hvilken grad kan autonomistøttende adferd læres?.....	29
4. Metode	32
4.1 Kvalitativ metode	33
4.2 Pilotundersøkelse	34
4.3 Valg av informanter	35
4.4 Intervjuguide og gjennomføring.....	35
4.5 Etske implikasjoner.....	38
4.6 Studiens gyldighet og pålitelighet	38
5. Resultater	42
5.1 Presentasjon av kategoriene	42
5.2 Rammefaktorer.....	43
5.2.1 Læreplan, vurdering og tid	43
5.2.2 Innsatsens betydning?	47
5.2.3 Fysiske rammefaktorer	47
5.3 Lærerens opplevelse av elevenes motivasjon.....	49

5.3.1 De med antatt minst indre motivasjon.....	50
5.3.2 De ytre motiverte.....	51
5.3.3 De selvgående	52
5.4 Ulik motivasjonsstil avhengig av elevgruppe og studieretning?	52
5.5 Lærerens personlige orientering.....	54
5.5.1 Treneren som lærer.....	55
5.5.2 Aktivitetstyper	56
6. Diskusjon.....	59
6.1 Tid og vurderingskrav	60
6.2 Fysiske rammefaktorer	62
6.3 Lærerens opplevelse av elevens motivasjon («pressure from below»).....	62
6.4 Lærerens personlige orientering.....	64
6.5 Aktiviteter og metode	64
6.6 Hva med "pressure from above"?.....	66
7.0 Konklusjoner	67
7.1 Styrker og svakheter ved studien	67
7.2 Praktiske implikasjoner	68
7.3 Kroppsøvingsfagets læreplan og plass i skolen.....	69
7.4 Forskningsfeltet - veien videre	69
Litteratur.....	71
.....	79

1.0 Innledning

Det er en jevnt økende forskningsmessig støtte for at fysisk aktivitet er forebyggende på overvekt, diabetes 2, hjerte- og karsykdommer samt enkelte krefttyper (Bahr, 2009). Kroppsøvfaget er en unik arena for fysisk aktivitet da det inkluderer så godt som alle alderskullene i skolealder. Faget spiller en vesentlig rolle ved å legge grunnlaget for elevenes holdninger til fysisk aktivitet på fritiden og videre i det voksne livet (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003). Faget er også med på å gi unge fysisk og motorisk kompetanse, som igjen er med på å stimulere unges psykososiale utvikling (Ommundsen, 2006a). I et folkehelseperspektiv må derfor kroppsøvfagsundervisningen i skolen regnes som en vesentlig arena for positiv påvirkning.

Over 30% av skoleelevene i videregående skole gjennomfører ikke opplæringen i løpet av fem år. I yrkesfaglige studieprogram fullfører under 60% på samme tid (Statistisk Sentralbyrå, 2013). I et pågående forsøksprosjekt, ledet av NTNU, blir det forsøkt med fire timer fysisk aktivitet i skoletiden for elever på yrkesfaglig studieretning. Målet er at flere, med økt fysisk aktivitet i skoletiden, skal kunne klare å fullføre utdanningen. Resultatene fra undersøkelsen er ikke enda publisert, men Ingrid Brønne Arbo ved NTNU sier at testene viser at de som bedrer fysikken får mindre fravær og vesentlig mindre frafall (Egge, 2012). Forsøksprosjektet er nå utvidet til å gjelde flere andre skoler. Dette må kunne regnes som indikatorer på at økte timerammer for kroppsøvfaget også kan virke positivt inn på frafallsproblematikken i videregående skole. Flere politiske partier, legeföreningen og kreftforeningen er blant de som ønsker én time fysisk aktivitet hver dag i skolen. Videre studier trengs for å belyse effekter av mer kroppsøving i skolen.

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Elevenes opplevelse av kroppsøvfaget har stor spennvidde. For mange er det befriende å kunne få være i aktivitet i en hverdag som ellers er mye preget av teori, for andre kan faget være forbundet med mistriivsel og frykt for ikke å strekke til. Følelsen av ikke å strekke til i sammenligning med sine medelever kan være tøff for mange, særlig i et fag der individuell prestasjon og mangel på sådan blir så synlig som i kroppsøving. Det er stor forskjell mellom det å glede seg til gym versus det å si at *Gym er det faget jeg hater mest* (Andrews & Johansen, 2005).

Med kunnskapsløftet kom et tydeligere fokus på målbare ferdigheter i kroppsøvningsfaget. Det virker som om det utviklet seg en kultur der måling og testing ble en sentral del av faget (Meld. St. nr. 26, 2011 - 2012). Fysiske tester og testing av ferdigheter i kroppsøvningsfaget antas å øke den sosiale sammenligningen i klassemiljøet, og vil kunne føre til et økende prestasjonsklima til fortrenghet for et mestringsklima. De siste årene har det pågått en diskusjon hvorvidt innsats bør være en del av vurderingskriteriene i faget eller ikke. I 2012 fikk faget en ny læreplan. I den nye læreplanen er innsats trukket inn igjen som en del av grunnlaget for vurdering. Man har derimot forsøkt å tone ned fokuset på testing, som antas å ha negative konsekvenser for læringsklimaet og elevenes selvbestemte motivasjon (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Klasseledelse er en svært viktig forutsetning for at lærere skal lykkes i sitt arbeid, enkelte mener at evne til god klasseledelse er den aller viktigste egenskapen læreren trenger i sin yrkesutøvelse (Ogden, 2012). God klasseledelse kan være med på å legge grunnlaget for en god lærer- elevrelasjon som er en viktig påvirkningsfaktor på elevenes motivasjon i skolen. Læreren spiller en viktig rolle med tanke på elevenes motivasjon. I kroppsøvningsfaget spiller læreren en sentral rolle i å tilrettelegge for at alle skal oppleve mestring. Læreren underviser ikke i et vakuum, og konteksten læreren befinner seg i vil kunne påvirke lærerens væremåte. Hvilke motivasjonsstrategier læreren velger, er med på å forme det læringsklimaet som er gjeldende i undervisningen.

1.2 Problemområde

I denne studien ønsker jeg å se på hvilke indre personlige og kontekstuelle faktorer som påvirker lærerens evne og vilje til autonomistøttende adferd i kroppsøvningsundervisningen. Autonomistøttende adferd står her i motsetning til kontrollerende læreradferd¹, og innebærer en vilje til å åpne opp for medbestemmelse fra elevene. Dette er videre knyttet til lærerens personlige orientering, læringsmiljøet og lærerens opplevelse av elevens motivasjon (Mageau & Vallerand, 2003). Flere studier peker på lærerens kontrollerende adferd som negativ for elevenes indre regulerte motivasjon. På tross av dette kan det se ut som om mange lærere likevel tyr til kontrollerende adferd, for noen kanskje også på akkord med egen vilje (Reeve, 2002, s. 191). Målet er å komme så nært lærerens praksis som mulig for å identifisere mulige årsaker til at lærere opptrer kontrollerende uten autonom støtte.

¹ Begrepet motivasjonsstil, blir i studien brukt om autonomistøttende og kontrollerende adferd.

I sammenligning med andre vitenskaper kan idrettsvitenskapen sees på som en relativt fersk vitenskap. Idrettsvitenskapen sitt kompetanseområde drar veksler på en rekke etablerte fag som psykologi, fysiologi, pedagogikk og anatomi. Av dette følger det at et forskningstema kan ha blitt forsøkt belyst med ulike utgangspunkt. Vår studie av kroppsøvlingslæreren er interessant med pedagogens, psykologens og idrettsviterens briller. Vi legger til grunn at kroppsøvlingslæreryrkets egenart skiller denne forskningen noe fra forskning på lærere generelt. Hovedargumentet for dette er kroppsøvlingsfagets fysiske ramme (ofte en gymsal), og aktiviteten som skiller seg klart fra teoretiske fag og andre praktiske fag. Manglende koordinasjon eller ferdigheter blir fort sett av medelever og elever kan fort komme i sårbare situasjoner med svekket selvbilde som resultat. Dette stiller store krav til kroppsøvlingslæreren.

Trenerrollen har også relevans for arbeidet som kroppsøvlingslærer. Det faktum at en ikke ubetydelig andel kroppsøvlings- og idrettslærere også er aktive som trenere, gjør at man må være bevisst på hva som skiller i utøvelsen av de ulike rollene. Studien er bygd på litteratur med henvisning til både en kroppsøvlingsfaglig og idrettsfaglig kontekst. Treneradferd i møte med utøvere på aldersbestemt nivå har klare paralleller til kroppsøvlingsundervisningen i skolen. Dette kan åpne opp for nye perspektiv. I denne oppgaven har Taylor m. f. sine arbeider vært til stor inspirasjon.

Min problemstilling blir etter dette:

Hva påvirker kroppsøvlingslæreres valg av motivasjonsstil?

Målet er ikke å kartlegge alle relevante påvirkningsfaktorer, men å avdekke noen av de som er knyttet til påvirkning av elevenes motivasjon i faget basert på foreliggende teori og empiri. Min studie er avgrenset til kroppsøvlingslærere i videregående skole. Dette valget er gjort av flere årsaker. Den indre motivasjonen ser ut til å avta etter hvert som elevene blir eldre, - dette parallelt med en økende egoinvolvering i faget (Ntoumanis, Barkoukis, & Thøgersen-Ntoumani, 2009). Mens den indre motivasjonen avtar etter hvert som elevene kommer høyere opp i skolesystemet, antas likevel den ytre motivasjonen å øke noe i Vg3 da karakteren i kroppsøving er tellende på vitnemålet.

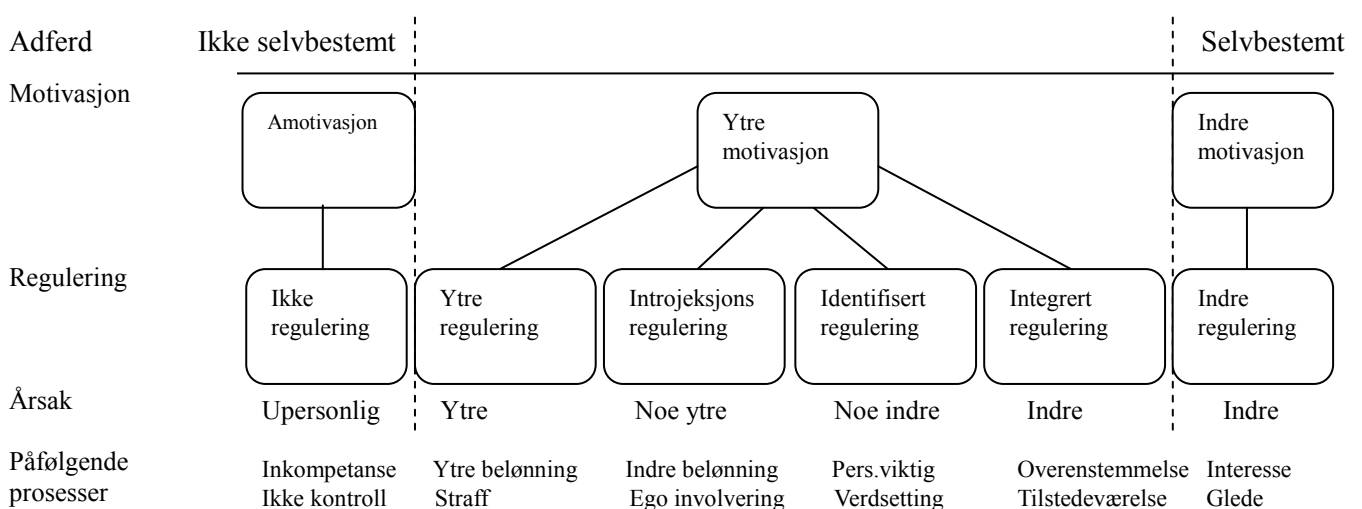
1.3 Oppgavens struktur

Innledningsvis gjør jeg kort rede for aktuelle sider ved selvbestemmelsesteorien og annen relevant litteratur knyttet til lærerens kontekst og motivasjonsstil. Mot slutten av teorikapitlet følger en skjematisk modell over forskningsfeltet. Hovedlinjene i denne modellen ligger til grunn for tematiseringen for undersøkelsen og intervjuene. Metodekapitlet tar for seg metodevalg og utvalgsproblematikk, samt utfordringer knyttet til reliabilitet og validitetsspørsmål. I resultatdelen vil det bli gjort rede for en rekke av informantenes utsagn før et drøftingskapittel tolker informantenes utsagn i lys av eksisterende teori. Avslutningsvis oppsummeres studien med et konklusjonskapittel, som munner ut i mulige tema og spørsmål for forskningsfeltet i tiden fremover.

2. Relevant teori

2.1 Selvbestemmelsesteorien

I forskningslitteraturen er det vanlig å dele inn i fire tilnærminger til motivasjon; en humanistisk, en sosiokulturell, en behavioristisk og en kognitiv tilnærming (Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004). Det teoretiske rammeverket for denne studien er Selvbestemmelsesteorien (SDT). SDT ble utviklet av Deci og Ryan (1985) og hører til blant de humanistiske motivasjonsteoriene. Teorien er mye benyttet med henblikk på motivasjon i kroppsøvningsfaget. SDT beskriver tre grunnleggende psykologiske behov som byggesteiner for motivasjon: Behovet for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet. Med andre ord kan man si at i hvilken grad individet kjenner seg kompetent, har opplevelse av selvbestemmelse og sosial tilhørighet i en gitt situasjon, vil avgjøre dets motivasjon. SDT har også et fokus på læringskonteksten, noe som kan rettferdiggjøre og også plassere den nærmere et sosiokulturelt syn på motivasjon. Teorien kan være et bakteppe for å hjelpe oss å forstå hvordan elever erfarer kroppsøvningsfaget og på hvilken måte læreren kan påvirke elevenes motivasjon. SDT deler motivasjon i flere kategorier med ulik grad av selvbestemmelse. Motivasjon er dermed ikke noe man har eller ikke har. Motivasjon kan derimot tillegges en kvalitet der den "beste" motivasjonen er den som er mest mulig indre regulert og selvbestemt, og den "dårligste" er tvunget og ikke regulert. Disse ulike formene for motivasjon er fremstilt i modellen under (fig1).



Figur 1: Selvbestemmelseskontinuum (Kaarstein, 2008; Ryan & Deci, 2000a, 2000b)

Indre motivasjon som kjennetegnes av at handlingen blir styrt av en indre drivkraft, er den mest rendyrkede formen for selvbestemt adferd. Denne motivasjonsformen uttrykkes gjennom interesse og glede for handlingen. Et barn som plukker opp en gjenstand fra gulvet for så å riste, smake og kaste gjenstanden gjennom rommet i ren nysgjerrighet over hvilket fenomen dette er, er et typisk eksempel på indre motivasjon: *The prototypic manifestation of the human tendency toward learning and creativity* (Ryan & Deci, 2000 s. 69). Den indre motivasjonen er høyt verdsatt i SDT:

Perhaps no single phenomenon reflects the positive potential of human nature as much as intrinsic motivation, the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one's capacities, to explore and to learn (Ryan & Deci, 2000, s. 70).

SDT har et humanistisk syn som understreker menneskets indre trang til å utforske, lære og til å søke utfordringer. Denne indre driven regnes da som en del av menneskets natur.

Imsen definerer indre motivasjon slik: *Indre motivasjon er interesse og lærelyst som springer ut av aktiviteten eller lærestoffet i seg selv* (2009, s. 351). Når denne tilstanden av indre motivasjon er til stede hos eleven, trengs det altså ikke et ytre påført stimuli for å handle eller sette i gang prosesser. Verdien i det eleven gjør eller det pensumet eleven jobber med er i seg selv nok til å sette i gang eller opprettholde arbeidet. Denne indre motivasjonen blir i følge Deci og Ryan påvirket av omgivelsene sine og er avhengig av gode rammer for å kunne forbli eller bli mer selvbestemt og indre motivert.

Intrinsic motivation is in evidence whenever students' natural curiosity and interest energize their learning. When the educational environment provides optimal challenges, rich sources of stimulation, and a context of autonomy, this motivational wellspring of learning is likely to flourish (Deci & Ryan, 1985, s. 245).

Motpolen til indre motivasjon og selvbestemmelse er amotivasjon eller fravær av motivasjon. Ved denne tilstanden er handlingen noe en ikke har kontroll over og ikke kan regulere selv. Landskapet mellom indre motivasjon og amotivasjon er et spekter av underformer for ytre motivasjon. Disse formene kjennetegnes ved ulik grad av selvbestemmelse og deles inn i ytre regulering, introjeksjonsregulering, identifisert regulering og integrert regulering. All ytre

motivasjon er påvirket av utenforliggende faktorer. I skolen ønsker vi at denne motivasjonen i størst mulig grad skal være indre regulert og selvbestemt. Ved integrert regulering har individet gjort de ytre påvirkningene om til sine egne. Dess større denne integreringen er, dess større er følelsen av selvbestemmelse.

2.2 Selvbestemmelsesteorien i skolen

Indre motivasjon hos elevene ser ut til å være en medvirkende årsak til at elever gjør det bedre faglig på skolen, opplever større mestring, har høyere selvverd, større kreativitet og føler sterkere opplevelse av kontroll enn de som ikke rapporterer denne formen for motivasjon (Reeve, 2002 s. 184). Alle disse positive elementene er med på å gjøre motivasjon til et vesentlig begrep for kroppsøvingslæreren. I hvilken grad elevenes motivasjon er indre regulert er svært individuelt, også i forhold til hvilke fag eller aktivitet eleven deltar i. SDT kan slik være et bakteppe for å hjelpe oss å forstå hvordan elever erfarer kroppsøvingsfaget, og kan videre være et grunnlag for å diskutere hvilken rolle læreren kan spille når det gjelder å påvirke motivasjonen hos den enkelte elev. For at den indre motivasjonen skal ha gode vekstvilkår er man i følge Deci (2000) avhengig av å få dekt grunnleggende behov gjennom aktiv støtte fra omgivelsene. I skolesammenheng antar man at lærere kan begrense elevene ved å opptre for kontrollerende og styrende, eller bidra til at elevenes naturlige pågangsvilje får holde fram ved å være mer autonomistøttende overfor elevene. SDT fremhever indre motivasjon som en kilde til læring som kan springe frem dersom læringsmiljøet er det rette. Gitt det faktum at skolen er en obligatorisk del av barn og unges hverdag, er det naturlig at den indre motivasjonen i sin mest rendyrkede form ikke er den mest dominerende. I skolesammenheng er det dermed sentralt at de mer selvbestemte formene for ytre motivasjon - identifisert regulering og integrert regulering, også kan være hensiktsmessige for elevenes utvikling (Reeve, 2008). Under disse vilkårene blir det særlig viktig å ikke hemme eller legge lokk på de elevene som på konstruktive måte er indre motiverte for arbeid og aktivitet i skolen.

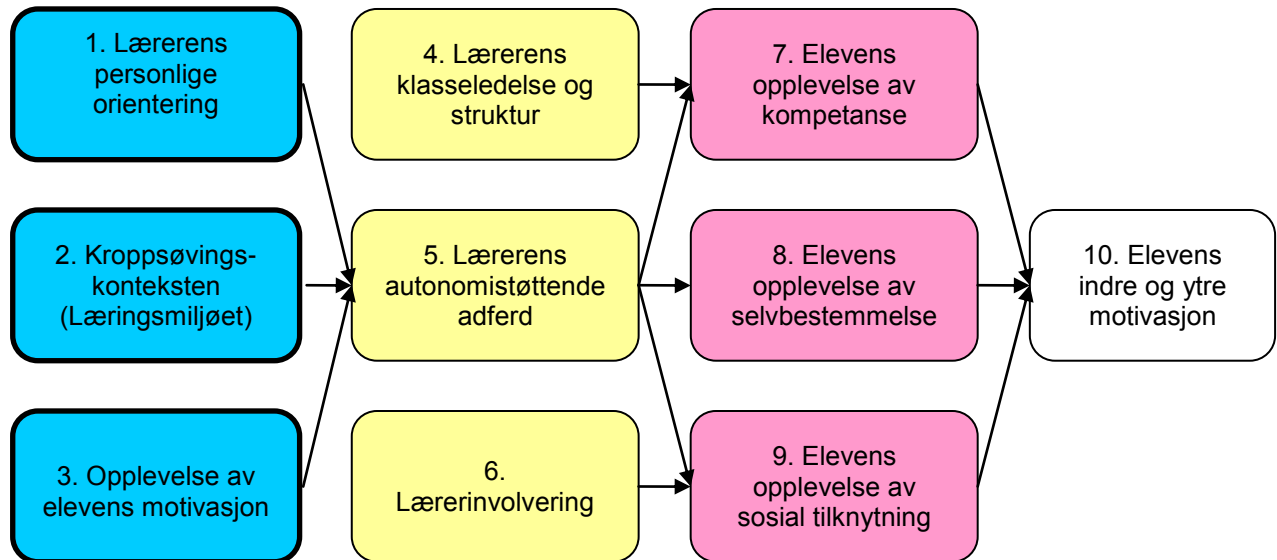
Hva vet vi om elevenes motivasjon i kroppsøving? En studie gjort av Kaarstein (2008) målte indre motivasjon blant kroppsøvings elever. Dette ble gjort ved spørreskjema der en 7-punktskala ble benyttet (1=laveste 7=høyeste). Kaarstein fant relativt høye gjennomsnittsverdier av indre motivasjon ($M = 5,23$) og identifisert regulering ($M = 5,31$) i sitt utvalg. Videre sank gjennomsnittsverdiene i takt med en økt grad av ytre motivasjon.

Amotivasjon ($M = 1,94$) stod i en særstilling med tanke på et lavt gjennomsnitt (Kaarstein, 2008). I dette utvalget rapporterte en overvekt av elevene en noe indre motivert opplevelse av faget. Dette er funn som stemmer godt overens med elevundersøkelsen som viser at kroppsøving er det faget flest liker best i skolen (Wendelborg, 2012). På tross av dette er det alt for mange som hater gym og for mange som ikke får vitnemål på grunn av manglende karakter i faget. Forhåpentligvis vil den nye læreplanen kunne redusere andelen elever i videregående som får *ikke vurdert i faget* og dermed ikke består opplæringen.

Selvbestemmelsesteorien (SDT) beskriver tre grunnleggende psykologiske behov som byggesteiner for motivasjon: Behovet for kompetanse, selvbestemmelse (autonomi) og tilhørighet. Foruten disse byggesteinene er også en god lærer- elevrelasjon viktig for den indreregulerte motivasjonen til elevene (Eccles og Midgley i Reeve, 2002, s. 183). SDT er et teoretisk utgangspunkt som er anvendt i skolen generelt og i kroppsøvingsfaget spesielt. Det har de siste årene blitt forsket mye på lærerens adferd i lys av SDT (Ntoumanis & Standage, 2009). På tross av mange studier er det et relativt begrenset antall studier som har et lærerperspektiv innen kroppsøvingsfaget (Ntoumanis & Standage, 2009). Likevel synes nettopp læreren, og lærerens sosiale kontekst, å ha fått et større fokus i senere tid (Pelletier & Sharp, 2009). Kanskje har dette en sammenheng med en økende erkjennelse av lærerens betydning for elevenes læring og trivsel i skolen (Hattie, 2009). Det er likevel en mangel på studier som har læreren i fokus. De finnes svært få kvalitative studier som trenger inn i lærerrollen og de rammefaktorer som påvirker læreren til ulike typer adferd.

3.0 En skjematisk oversikt over forskningsfeltet

En nyttig modell for å se på de samlede påvirkningsfaktorer som spiller inn på motivasjon i kroppsøving, er Mageu og Vallerands trener-utøver modell (2003) som også kan anvendes i skolesammenheng.



Figur 2: Fritt etter Mageu og Vallerand (2003 s. 884) og Kaarstein (2008, s. 16).

Modellen (fig 2) gir en oversikt over momenter som spiller inn på elevens motivasjon. Den eksisterende forskningen har i stor grad tatt for seg innholdet fra den gule kolonnen og til høyre. Dette er påvirkningen som læreren kan yte ovenfor elevenes opplevelse av kompetanse, selvbestemmelse og sosiale tilknytning. I denne studien ønsker jeg å sette fokus på de blå, som er faktorer som påvirker og bestemmer lærers adferd. Jeg avgrensner mitt fokus til lærers autonomistøttende atferd (boks 5). Et rasjonale for dette er at selv om klasseledelse i form av struktur og sosial involvering er viktig, ligger det som et underliggende premiss i selvbestemmelsesteorien at strukturering og involvering må foregå på en måte som understøtter elevens autonomi. Slik sett er boks 5 overordnet boks 4 og 6 (Deci & Ryan, 1987). I det følgende ser jeg først på konteksten for kroppsøvingfaget i skolen (boks 2 i modellen). Forskning peker på at det er flere forhold ved læringsmiljøet, både direkte i tilknytning til faget og de rammene skolen som helhet skaper for faget, som ser ut til å spille inn på hvorvidt læreren opptrer autonomistøttende eller motsatt (kontrollerende) ovenfor elevene.

3.1 Kontekstens betydning

I den videre framstillingen relatert til figur 2 velger jeg å anvende begrepet konteksten til å inkludere både boks 2 og 3, da lærerens opplevelse av elevenes motivasjon med rimelighet kan sies å utgjøre en del av de kontekstuelle forhold som influerer på autonomistøttende eller kontrollerende atferd (motivasjonsstil). Cognitive evaluation theory (CET) er en underkategori i SDT som ble utviklet for å forklare den sosiale kontekstens positive og negative påvirkning av indre motivasjon (Deci, 1985, 2000). CET hevder at omgivelser som tilbyr optimale utfordringer, prestasjonsfremmende tilbakemeldinger og støtte for selvbestemt aktivitet vil bane vei for indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985) Gjennom å tilfredsstillere elevenes behov for å være kompetent (ha evne til å mestre) og selvbestemt, bidrar den sosiale konteksten til å øke elevenes indre motivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007). Mye av den forskningen som har blitt gjort på motivasjon i skolen er gjort med utgangspunkt i CET. Lærere arbeider i et arbeidsfellesskap påvirket av en mengde rammefaktorer (jf de blå boksene i modellen over). *Rammefaktorer er forhold som virker inn på undervisningen, og som bidrar til å regulere, fremme eller hemme den på ulike måter* (Imsen, 2009, s. 336). Disse kan grovt deles inn i sosiale og fysiske rammefaktorer.

3.1.1 "Pressure from above"

Skoleledelsens adferd i møte med læreren kan påvirke hvordan læreren opptrer ovenfor elevene (Pelletier & Sharp, 2009). På samme måte som lærere kan påvirke elevers selvbestemmelse og indre motivasjon, kan kontrollerende skoleledere underminere lærerens arbeid gjennom å gi lite handlefrihet og selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985). Det ser ut til at lærere som opplever at de blir detaljstyrt ovenfra (skoleledelsen), overfører dette til elevene ved å være mer kontrollerende (Pelletier & Sharp, 2009). Direkte eller indirekte press fra ledelsen, andre lærere eller foreldre, ser likevel ut til å få noe ulikt utslag hos den enkelte lærer. Lærere som føler seg presset fra skolens ledelse eller kollegaer til å adoptere undervisningsmetoder, et spesielt utformet pensum, eller til å stå ansvarlig for elevers prestasjoner, ser ut til å ha en svekket indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985; Pelletier, 2002; Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008). Press korreleres også negativt med bruk av de tre motivasjonsstrategiene: Autonomistøtte, struktur og involvering (Ryan & Brown 2005 i Niemiec, 2009; Taylor et al., 2008). Et unntak finnes i Taylor m.fl (2009), der ytre press ikke ensidig blir sett på som negativt. En lærer i Taylors undersøkelse svarer slik på spørsmålet om hvilke tanker han har om press fra kollegaer: *I think it's a good thing. I mean they're just*

trying to get everyone to be more consistent, which is a must (Taylor et al., s. 238).

Undersøkelsen presiserer imidlertid:

The teachers' own performance evaluations and pressure to conform to other teachers' methods also influenced the teachers' motivational strategies, but these influences were often congruent with their teaching beliefs (Taylor et al., s. 235).

Lærere har ulike preferanser knyttet til individuelt arbeid eller teamarbeid. Det er sannsynlig å anta at hvilken type press eller påvirkning man ligger under for varierer, dermed vil også reaksjonen på dette være ulik. Kulturforskjeller antas også å spille en rolle med tanke på hvordan lærerne opplever press fra andre (Wang, Hagger, & Liu, 2009).

3.1.2 Vurdering og tidsrammer

Det finnes generelt svært få kvalitative studier med kroppsøvlingslæreren i fokus. Et unntak er Taylor m.fl (2009) sin undersøkelse der 22 britiske kroppsøvlingslærere har blitt intervjuet. Skolens vekt på vurdering og fagets begrensede tidsrammer var blant rammefaktorene som ble pekt på som utfordrende med tanke på å legge til rette for god undervisning. En lærer med 25 års undervisningserfaring peker på endrede kulturelle rammer med tanke på vurdering. Hun kunne tenke seg å gi elevene mer tid til å lære å mestre øvelser, fremfor å bruke tiden på karaktersetting. Dette peker på at karaktersettingen ikke bare kan bidra til et økt prestasjonsklima, men det kan også være med å hindre lærerens bruk av hensiktsmessige motivasjonsstrategier.

Et annet hinder for læreres motivasjonsstrategier er de begrensede tidsrammer som undervisningen er innkapslet i. Tidsaspektet ble rapportert som lærere sin største utfordring med hensyn til å gjennomføre undervisningen slik de aller helst ønsket. De trange tidsrammene gikk utover den tiden elevene trengte til å øve på en ferdighet; dette ble pekt på som særlig problematisk, siden de elevene som trengte litt tid på tilegne seg en ferdighet, ikke fikk fullføre oppgaven. Disse elevene opplevde mindre kompetanse, på tross av at de med litt mer tid, ville mestret ferdigheten som de andre. Doble timer ble trukket fram som en mulig løsning. En utvidelse av kroppsøvlingsfagets omfang var også ønskelig. Både vurdering og begrensede tidsrammer er eksempler på påvirkningsfaktorer i figur 2, boks 2. Det kan tenkes at tidsrammene og læreplanen oppleves som begrensende med tanke på valg av

undervisningsmetoder.

Problemløsende metodikk involverer elevene og gir rom for prøving og feiling. En slik metodikk vil ofte være mer tidkrevende enn undervisningsmetoder bygd på instruksjon. Dersom læreren føler tidspress for å komme gjennom pensum og ikke opplever å ha tilstrekkelig tid tilgjengelig, kan en konsekvens være at læreren må styre undervisningen med klare rammer og instruksjoner uten særlig medvirkning fra elevene. Dersom undervisningen i for stor grad preges av instruksjon uten elevmedvirkning, er det sannsynlig at læringsklimaet vil være mer kontrollerende enn det hadde vært med mer bruk av oppdagende læring (Perlman & Goc Karp, 2010; Spittle & Byrne, 2009) .

3.1.3 Læreplan

Kroppsøvingfaget i Norge er det faget i grunnskolen med tredje flest timer (Meld. St. nr. 26 2011 - 2012). I mønsterplanen fra 1974 ble det understreket at undervisningen i kroppsøving skulle bygge på elevenes glede og motivasjon. I den samme planen ble kunnskapsmålene kraftig nedtonet til fordel for affektive mål, motoriske mål, holdningsmål og ferdighetsmål (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 20). Faget fikk ny læreplan med kunnskapsløftet i 2006 og nå senest i 2012. I den siste læreplanen er innsats trukket inn i vurderingskriteriene samtidig som at elevforutsetninger menes inkludert i de øvrige læreplanmålene og da fjernet som eget punkt. Videre tar veiledningen til den nye læreplanen opp utfordringer med testing som eget tema (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Testing kan være utfordrende i kroppsøving, særlig dersom det foregår på en måte der dette er direkte relatert til vurdering. Ved feil bruk av testing antas den sosiale sammenligningen å øke, noe som igjen kan føre til økt prestasjonsfokus i plassen for mestringsfokus. Denne utviklingen var ett av forholdene som var med på presse frem en endring av læreplanen. Opplærings- og vurderingspraksis ble håndhevd ulikt på ulike skoler, og oppfatningen av hva som er god kompetanse i faget var ulik.

De siste årene har det også pågått en debatt om hvorvidt tallet på timer kroppsøving bør økes i skolen. Flere av de politiske partiene har ønsket kroppsøvingundervisning hver dag for å møte utfordringene med overvekt og fedme blant barn og unge. Det er også et økt fokus på betydningen av økt fysisk aktivitet for å motvirke frafall i yrkesfag. Mange vil hevde at det er

begrenset antall studier på kroppsøvningsfaget generelt i Norge (Jonskås, 2009). Særlig gjelder dette kvalitative studier med læreren i fokus. Lærerens rolle er den mest sentrale enkeltfaktoren for elevenes læring i skolen. Den nye læreplanen og eventuelle virkninger av denne, vil være et sentralt forskningsområde i tiden som kommer.

3.1.4 Fysiske rammefaktorer

Skolens fasiliteter spiller også en rolle med hensyn til motivasjon (Hassandra, Goudas, & Chroni, 2003). Diskusjonen om hvorvidt fysiske løsninger med åpne klasserom er hensiktsmessig, er ikke et nytt fenomen. Harter fant at den indre motivasjonen til barn i åpne klasserom var høyere enn barn i tradisjonelle klasserom (Harter i Deci & Ryan, 1985). Det kan tenkes at dette slår ut også i en kroppsøvningskontekst. En gammel liten gymsal med mørkegrønt dekke og gammelt utdatert utstyr, må antas å bidra til en svekket motivasjon hos lærere så vel som hos elever. Det at læreren opplever å disponere bra utstyr i kroppsøving ser ut til å spille positivt inn på lærerens opplevde selvbestemmelse og kompetanse (Carson & Chase, 2009, s. 346). Dette er rammefaktorer som i stor grad er styrt av skoleeiers bevilgninger og dernest skoleledelsens prioriteringer (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Kan hende vil undervisning i en ny idrettshall eller aktivitet i friluft også påvirke læreren positivt?

3.2 Lærerens opplevelse av elevene

Med utgangspunkt i valget av framstilling nevnt innledningsvis er også karakteristika ved elevene å betrakte som en del av konteksten. Dermed vil også disse karakteristika være med å påvirke lærerens adferd. Press fra elevene, *pressure from below* (Deci & Ryan, 1985), er et utgangspunkt for forskningen hvor lærerens oppfatning av elevens motivasjon står sentralt. Det ser ut til at elever som er engasjerte og som har en indre motivasjon får mer oppmerksomhet fra læreren. På den andre siden vil elever som oppfattes umotiverte kunne få læreren til å føle seg mindre dyktig eller mislikt. Dette kan igjen føre til at læreren gir mindre oppmerksomhet til eleven (Pelletier & Vallerand i Pelletier, 2002, s. 194). Lærerens forventninger til en elevs prestasjoner, uavhengig av elevens faktiske potensial, ser ut til å påvirke lærerens adferd ovenfor eleven (Martinek og Karper i Mageau & Vallerand, 2003, s. 897). Det er en mulighet for at læreren på denne måten kan påvirke eleven til å faktisk passe inn i lærerens bilde av eleven. Ved å ikke opptre autonomistøttende ovenfor eleven, vil

læreren kunne senke elevens motivasjon og mestringstro som igjen vil kunne gå ut over elevens prestasjoner (Mageau & Vallerand, 2003). Det som i utgangspunktet var lærerens forutintatte forventninger til en elevs mangelfulle prestasjoner ser ut til å kunne ende i en negativ sirkel der eleven faktisk vil kunne prestere dårligere enn det eleven har potensiale for å gjøre. Gitt at denne årsakssammenhengen stemmer, er det alvorlig dersom en lærer tidlig setter en elev i bås med tanke på motivasjon eller ferdighetsnivå. Spesielt alvorlig kan det være da lærerens opplevelse av elevenes motivasjon ikke nødvendigvis alltid stemmer overens med elevens selvrapporterte motivasjon (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Hvorvidt de flinke og motiverte elevene blir gjenstand for lærerens psykologiske tilfredsstillende av egne sosiale behov, mot at de dekker elevenes sosiale tilknytning, blir også problematisert. Forholdet til flinke elever blir gjerne bedre og tidligere utviklet - noe som kan føre til at lærerens adferd mot disse skiller seg ut. Svake elever kan også være en stor utfordring. Læreren Steven, sier følgende om elever med dårlig innsats: *If we've got to year twelve and that boy who couldn't swim in year seven still can't swim, and doesn't try, I've done with him* (Taylor et al., 2009, s. 240). Flere av lærerne rapporterer at de reduserer tid og innsats med hensyn til de elevene som nettopp trenger dette mest. Mangel på involvering fra lærerens side vil kunne bidra til ytterligere å svekke elevenes indreregulerte motivasjon.

Dersom man skal åpne for selvbestemmelse er man avhengig av at rammevilkårene for dette er på plass. Dersom en klasse er svært urolig og utelukkende ønsker å teste lærerens tålmodighet, vil det være umulig å legge til rette for selvbestemt læring. En slik klasesituasjon vil tvinge frem kontrollerende adferd fra lærerens side. Dette eksempelet må ses på som særlig utfordrende i kroppsøvingssammenhengen der kravet til god klasseledelse er ekstra stort på grunn av at elevene kan spres over et stort område i en gymsal eller ute. Manglende disiplin i klassen vil altså kunne være en ytre faktor som mot lærerens ønske og hensikt skaper et mindre autonomistøttende læringsmiljø (figur 2, boks 2). Læreren kan påvirke elevenes selvbestemmelse og indre motivasjon gjennom de motivasjonsstrategier han velger. Taylor m.fl (2008) så på sammenhengen mellom tre vide læringsstrategier som læreren kan benytte: Autonomistøtte, struktur og involvering og tre spesifikke eksempler på disse.

- 1) Autonomistøtte: I hvilken grad læreren begrunnet undervisningen som meningsfull. Elevene skulle oppleve en sammenheng mellom skolearbeidet og sine personlige mål.
- 2) Struktur: I hvilken grad læreren hjalp elevene til å gjennomføre eller forbedre seg i

kroppøvingstimene.

- 3) Involvering: I hvilken grad læreren involverer seg i eleven. En lærer - elevrelasjon som gjør at eleven føler tilhørighet til klassen.

Disse tre motivasjonsstrategiene ble målt og deretter korrelert mot lærerens: Arbeidspress; opplevelse av elevenes selvbestemmelse; selvbestemmelsesorientering; tilfredsstillelse av psykologiske behov; selvbestemmelse for å undervise og kulturelle normer. Resultatene peker på flere interessante sammenhenger: Lærerens opplevelse av studentenes selvbestemte motivasjon (figur 2, boks 3) var positivt korrelert med alle de tre motivasjonsstrategiene. Kompetanse hadde den sterkeste påvirkningen på lærerens indre motivasjon, fulgt av autonomistøtte og tilhørighet. Dette samsvarer med opplevd kompetanse som den største motivasjonsfaktoren også for elevene (figur 3). Lærerens selvbestemte motivasjon var moderat korrelert med de tre motivasjonsstrategiene. De tre læringsstrategiene som blir presentert her henger tett sammen med den oppmerksomhet som norsk skole i dag retter mot klasseledelse - som også innehar et stort fokus på relasjonen mellom lærer og elev (Meld. St. nr. 22 2010 - 2011). Lærerens rolle er av avgjørende betydning for elevens læring (Hattie, 2009). Dette henger sammen med menneskets og elevens grunnleggende behov for å bli sett og inkludert, for medbestemmelse og for å mestre. Gjennom god klasseledelse med vekt på autonomistøtte, struktur og sosial involvering i elevene er man langt på vei til å dekke slike fundamentale behov hos dem, og slik stimulere indre motivasjon og lærelyst.

3.3 Lærerens personlige orientering

Med basis i boks 1 i modellen i figur 2, vil også internaliserte disposisjoner for enten å opptre og foretrekke en autonomistøttende eller en kontrollerende motivasjonsstil, influere på kontrollerende eller autonomistøttende læreratferd (motivasjonsstil). Studier med basis i personlighetspsykologi understøtter dette (Mageau & Vallerand, 2003). Med dette som basis vil en kunne anta at lærere vil kunne foretrekke å agere enten autonomistøttende eller kontrollerende overfor elevene. I denne studien undersøker jeg ikke direkte slike personlighetspreferanser, men preferansene på personlighetsnivå ligger inne som bakteppe for å kunne øke forståelsen av hvorfor lærere foretrekker en ulik motivasjonsstil (boks 5), og de blir belyst indirekte ved å stille de undersøkte lærerne overfor skisser av to ulike lærertyper som de blir bedt om å identifisere seg med. En slik tilnærming har et visst slektskap til scenarier brukt i tidligere SDT forskning hvor læreres personlige orientering forsøkes fanget

opp. Det har vært gjort ved at de blir bedt om å ta stilling til hvordan de selv ville valgt å løse ulike undervisningsscenarier formulert som vignetter (ulike undervisningssituasjoner med invitasjon til ulike måter å løse en lærer- elevrelasjon på). (The Problems in Schools Questionnaire, Deci et al. (1981b i Mageau & Vallerand, 2003).

3.3.1 Kontrollerende eller autonomistøtte læreradferd

Flere tiår av forskning peker på hvordan autonomistøttende læreradferd spiller positivt inn på elevenes grad av indre motivasjon (figur 2, boks 5), (Ferrer-Caja, 2000; Ommundsen & Kvalø, 2007; Reeve, 2002). Likevel peker studier mot at lærere bruker mer kontrollerende motivasjonsstrategier enn autonomistøttende (Newby 1991 i Mageau & Vallerand, 2003).

Innen autonomistøttende læreradferd er selvbestemmelse et sentralt moment.

Selvbestemmelse er et behov vi har for å velge å bestemme hva vi gjør og hvordan vi ønsker å gjøre det. Vi ønsker at vår egen vilje skal ligge til grunn for de valgene og handlingene vi gjør. Dette i motsetning til at vi utfører handlinger på grunnlag av ytre belønning eller press (Ryan & Deci, 2000). Elevenes opplevelse av selvbestemmelse virker positivt inn på opplevd kompetanse (Ommundsen & Kvalø, 2007), som igjen er viktig med hensyn til indre motivasjon (figur 3, s. 14). Elever som er styrt av indre motivasjon i kroppsøving ser ut til å være mer fysisk aktive på fritiden (Bagøien, Halvari, & Nesheim, 2010).

Autonomistøttende lærere kjennetegnes ved at de lytter til elevene, er støttende, fleksible og de gir mindre direktiv enn kontrollerende lærere (Reeve, 2002, s. 186). En grunnleggende anerkjennelse og respekt for eleven er basisen for autonomistøttende adferd. I motsetning til et svært lærersentrert pedagogisk syn, vil autonomistøttende adferd ha eleven mer i fokus. For at lærer- elevrelasjonen skal være bra, må læreren også inneha en grad av sosial kompetanse og empatiske evner. Læreren bør kunne ta elevenes perspektiv og begrunne hvorfor oppgaver blir gitt og hvorfor regler er slik som de er. Når handlingene oppleves som meningsfulle vil også verdien av handlingene lettere bli integrert og akseptert av elevene (Mageau & Vallerand, 2003, s. 888).

Kontrollerende atferd fra lærerens side kan komme til uttrykk ved at han snakker mer, er mer kritisk ovenfor elevene, gir flere kommandoer, mindre valgfrihet og autonomistøtte (Deci, Spiegel, Ryan, Koestner, & Kauffman, 1982). En undersøkelse blant unge basketballspillere viste at spillere som opplevde et stort press fra foreldrene opplevde mindre glede ved

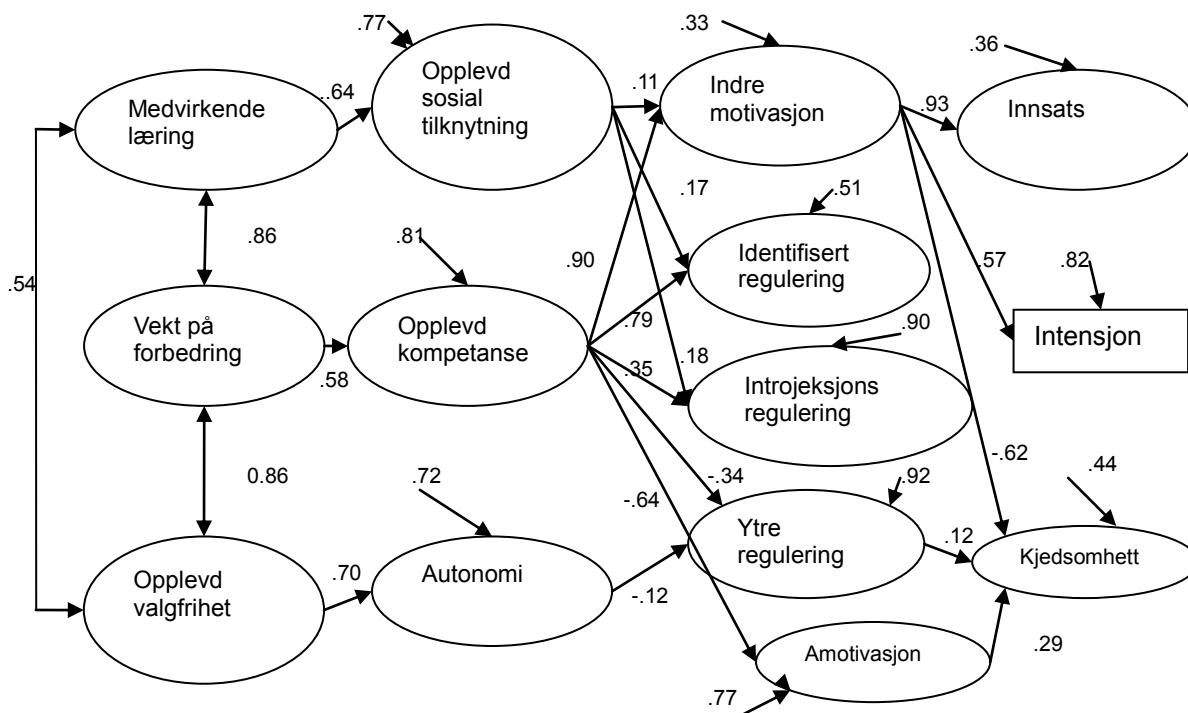
aktiviteten (Brustad 1988 i Mageu og Vallerand, 2003). Kontrollerende adferd kan ifølge SDT føre til at elevens iboende behov for selvbestemmelse blir neglisjert. Positive tilbakemeldinger og en god sosial støtte vil bare fungere etter sin hensikt dersom det blir gitt i en autonomistøttende ramme. Man kan eksempelvis gi positiv tilbakemelding til en elev som har gjort en læringsaktivitet på eget initiativ, og eleven vil kunne føle økt mestring og styrket indre motivasjon. Dersom man derimot skryter av noe som det var forventet at eleven skulle gjøre eller du som lærer pålegger eleven å gjøre, vil dette kunne oppleves som kontrollerende adferd (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991).

En rekke undersøkelser peker i retning av at elever som har autonomistøttende lærere gjør det bedre faglig på skolen, opplever større kompetanse, er mer positive følelsesmessig, har bedre selvfølelse, har bedre konseptuell forståelse og større kreativitet sammenlignet med elever med kontrollerende lærere (Reeve, 2002, s. 184). Til tross for at elevene har utbytte av autonomistøttende læreradferd, ser det ut til at lærere tyr til kontrollerende adferd (Reeve, 2002, s. 191). Det finnes flere årsaker til dette. En sentral årsak kan være at man i lærerutdanningen har et stort fokus på hvordan man kan kontrollere elevenes adferd. Det blir derimot snakket mindre om hvordan vi skal kunne opprettholde elevenes indre motivasjon (Reeve, 2002).

Et annet spørsmål er knyttet til hvilken kulturell rolle læreren har. Trolig har den senere tids økende elevfokus vært med på å bryte ned noe av det autoritære lærerbildet her til lands, og kanskje gjør dette seg vel så gjeldende i eksempelvis amerikansk kultur (Reeve, 2002, 191). Nyere lederforskning peker i retning av at Norske ledere har et særpreg. Lederne tillater sine ansatte å prøve og feile på jobb, og er opptatt av at relasjonen mellom leder og ansatt skal preges av en god tone (Sund, 2013). Dette kan være uttrykk for en tendens som også preger skoleledere og lærere. En studie av 51 lærere i videregående skole finner bare et lite og ikke signifikant tyngdepunkt mot det autonomistøttende. Den samme studien viser også at motivasjonsstilene er negativt korrelert (-.51) - noe som tyder på at lærerne i stor grad rapporterer en av motivasjonsstilene (Opsahl, 2011, s. 72). I enkelte studier hevdes det at kontrollerende lærere ser ut til å bli opplevd mer interesserte, kompetente og entusiastiske enn de autonomistøttende lærerne (Flink, Boggiano, & Barrett, 1990, s. 922). Dette er et paradoks da positiv feedback på denne adferden antas å kunne være med på å påvirke læreren til å bli mindre autonomistøttende.

Å sette karakterer på elevene er en del av skolehverdagen til kroppsøvingslæreren så vel som for andre lærere. Det blir diskutert hvorvidt vurdering med karakter er hensiktsmessig i faget. Ofte er diskusjonen knyttet til hvorvidt vurderingen er med på å svekke bevegelsesgleden og begrense lærerens muligheter til å legge til rette for at alle elevene kan trives med fysisk aktivitet. Urettferdighet knyttet til ulik vurderingspraksis er et annet argument som går igjen (Larsen, 2011). Karaktersetting kan spille negativt inn på elevenes indre motivasjon (Deci & Ryan, 1987). Det er imidlertid stor forskjell på å motta karakterer fra en autonomistøttende lærer som begrunner resultatet og hjelper til med veien videre, fremfor en kontrollerende lærers krav og mangel på forståelse. Belønning i form av *verbal reinforcement* og positiv tilbakemelding, ser derimot ut til å kunne påvirke indre motivasjon positivt (Deci, 1971 s. 105). *Pedagoger er enige om at vurderingen bør motivere elevene til å lære – og ikke bare til å stå på for karakterens skyld (Woolfolk et al., 2004 s. 414).*

Dersom en gir en elev belønning på grunnlag av resultat, kan en risikere å minske elevens motivasjon. Bare dersom eleven selv mener å ha ytt stor innsats for å oppnå resultatet, vil det være hensiktsmessig å gi belønning. Hva så om eleven ikke har forberedt seg skikkelig, og forventer et middels resultat, men likevel gjør det bra? Da vil eleven kunne oppfatte at han ikke trenger å yte maksimalt for å få gode resultat. Deci og Ryans syn på belønning måtte tåle kritikk fra blant annet av Eisenberger, Pierce og Cameron (1999) som hevdet et noe mer nyansert syn på effekten av belønning. Den siste tidens fokus på *vurdering for læring* sees som positiv da den understreker viktigheten av undervisningsvurdering og at all vurdering har et læringsfremmende mål. I kroppsøving antas vurdering av innsats og nedtoning av fysiske tester i vurderingsgrunnlaget å kunne fremme vurdering for læring fremfor vurdering av læring. Det er mange påvirkningsfaktorer som er med på å styre de mentale prosesser hos elevene. En empirisk belysning av momenter i figur 2, finnes i en studie av Ntoumanis (2001).



Figur 3: Prosesser i kroppssøving med innvirkning på motivasjon (min oversettelse av Ntoumanis, 2001 s. 234). Korrelasjonsverdier er oppgitt.

Modellen viser hvordan ulike faktorer spiller inn på de ulike formene for motivasjon i Ntoumanis' utvalg. Opplevd kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren som spiller positivt inn på de indre formene for motivasjonell regulering. Opplevd kompetanse er også sterkt negativt korrelert til amotivasjon. Forholdet mellom indre motivasjon og innsats er også svært høyt (.93). Opplevd kompetanse henger uatskillelig sammen med begrepet mestring. Modellen understreker dermed viktigheten av at undervisningen har den enkelte elevs mestring som mål og fokus. I undervisningen er det læreren sin oppgave å legge til rette for mestring for hver enkelt elev. Skolens krav om tilpasset opplæring til alle, vil i kroppssøving ha mål om mestring til alle. Det er heller ikke uventet med den sterke motsetningen mellom rapportert indre motivasjon og kjedsomhet. Slike studier kan være nyttige med tanke på å se hvilke variabler som spiller inn og eventuelt ikke spiller inn med hensyn til indre former for regulering.

Oppgaveorientering og prestasjonsorientering er to begreper fra *Achievement goal theory (AGT)* (Nicholls, 1989) som kan bidra til å belyse tema ytterligere. En hovedtanke i AGT er at vi deltar i aktivitet for å demonstrere kompetanse. Teorien skiller mellom to typer målorientering: Oppgaveorientering (mestrings- eller læringsorientering er også brukt) og

prestasjonsorientering (ego - orientering). Disse målperspektivene er grunnleggende forskjellige. En oppgaveorientert lærer vil betone fremgang og innsats som grunnlag for mestring; en betoning som ser ut til å øke elevens indre motivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007). Elevene skal få likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet på tvers av ferdighets- og prestasjonsnivå. Utprøving og feiling blir sett på som en naturlig del av læringen, og elevene har innflytelse på undervisningen (Ommundsen, 2006b). Et mestringsorientert motivasjonsklima ser også ut til å virke positivt på utvikling av ferdigheter og prestasjon (Barkoukis, Koidou, & Tsorbatzoudis, 2010) samt økt opplevd kompetanse og selvbestemmelse hos elevene (Ommundsen & Kvalø, 2007). Prestasjonsorientering betoner det å vinne og sosial sammenligning som viktig. Ofte gir prestasjonsorienterte lærere mest oppmerksomhet og støtte til de flinkeste elevene. Det gis lite rom for medbestemmelse, og elevene kan komme til å redusere innsatsen sin i frykt for ikke å mestre (Ommundsen, 2006a). Et dominerende prestasjonsklima ser ikke ut til å ha innvirkning på opplevd kompetanse og opplevd selvbestemmelse (Ommundsen & Kvalø, 2007). Begrepsmessig kan man knytte prestasjonsorientering til kontrollerende adferd og oppgaveorientering til autonomistøttende adferd. Oppgaveklima og prestasjonsklima er kategorier (orienteringer) som ikke vil forekomme som rene typer; det vesentlige er hvilke klima som er dominerende (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 164).

3.3.2 Treneren som lærer?

Mange kroppsøvingslærere har bakgrunn som trenere i den organiserte idretten. Det bør stilles spørsmål til hvilken påvirkning egen praksis som trener har på en lærers valg av motivasjonsstil. Mens idretten og skolen er underlagt ulike premisser for aktivitet, vil ofte arenaen være den samme. Trenere som også er lærere vil i en del tilfelle kunne oppleve å måtte skifte mellom rollen som trener og lærer i samme idrettshall eller idrettsbane. I blant vil læreren måtte forholde seg til en elev både som elev og utøver dersom eleven deltar i organisert idrettsaktivitet der læreren er trener. Det er tenkbart at det vil kunne være utfordrende å variere mellom slike roller. Mange vil argumentere for at hensikten og målet med skolen skiller seg drastisk fra idrettens (Chelladurai & Kuga, 1996, s. 471). Idrettens preg av frivillighet står på mange måter i kontrast til skolen som er obligatorisk. Gruppene vil gjerne være mer homogene i idretten enn i skolen, og skolens allmenne og utviklingsorienterte mål møter idrettens spesifikke produkt og utviklingsorienterte mål (Peitersen & Rønholt, 2008, s. 61). Det kan tenkes at rolleforventningene til en trener vil influere trenerens (lærers) personlige orientering (boks 1). En tradisjonell trenerrolle kan

med rimelighet antas å være noe mer styrende og kontrollerende enn lærerrollen. Det er uklart i hvilken grad lærere som også har trenererfaring blir revet mellom skolekultur og idrettskultur i sin rolle som lærer og på hvilken måte det påvirker lærerens valg av motivasjonsstil.

3.3.3 Organisering av undervisningen

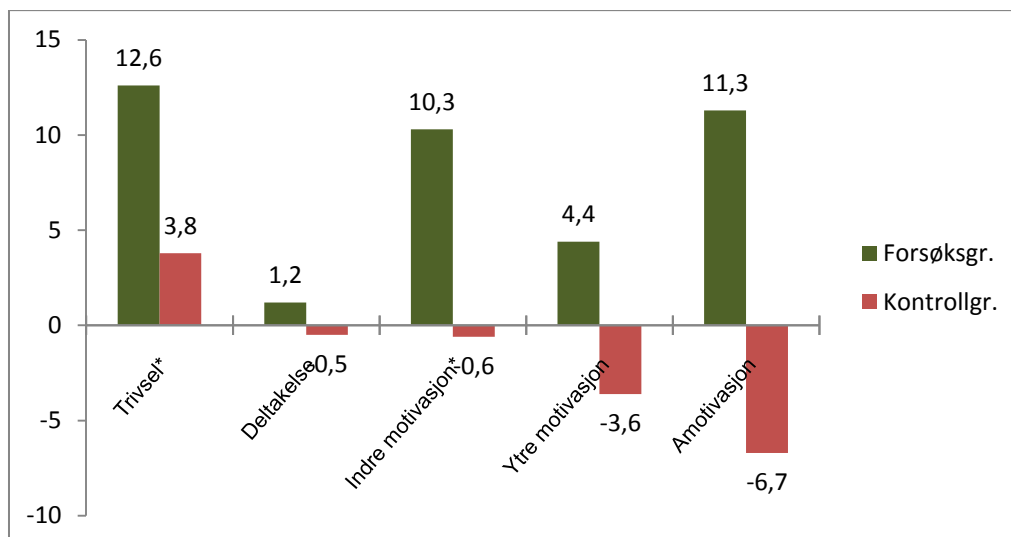
Det er rimelig å anta at lærerens motivasjonsstil i form av autonomistøttende eller kontrollerende læreratferd, i samspill med krav og forventninger nedfelt i læreplanen, vil kunne påvirke lærerens preferanser vedrørende utformingen av kroppsøvningsundervisningen. Samtidig antas karakteristika og egenart ved aktivitetene å kunne påvirke lærerens arbeidsmåter og metodikk. Det kan tenkes at en lærer som har liten åpning for elevmedvirkning og som ønsker svært tydelig struktur for undervisningen vil foretrekke aktivitet som i seg selv har klare rammer. Det er også rimelig å anta at lærere med en kontrollerende preferanse vil forsøke å unngå å lede aktivitet som er uoversiktlig og der man som lærer ikke har fullstendig oversikt og kontroll over hva elevene gjør til en hver tid. Et eksempel på aktivitet der elevene i stor grad må ha styringen, kan være at elevene selv får ansvar for å lage en dansekomposisjon eller en ny lek. Dersom elevene er delt i grupper og jobber med forberedelse på ulike steder vil kanskje ikke en slik lærer føle at han/hun har kontroll eller tilstrekkelig styring over aktiviteten.

En australsk studie fant signifikante endringer i opplevd kompetanse, oppgaveorientering og mestringsklima etter en ti ukers periode med ulike former for undervisning (Spittle & Byrne, 2009). En elevgruppe deltok i tradisjonell undervisning der læreren instruerte klassen. Den andre gruppen deltok på et alternativt undervisningsopplegg som kalles *Sport Education*. Dette opplegget hadde fokus på tilhørighet, gøyale øvelser og konkurranser. Resultatene fra undersøkelsen viste at gruppen som fulgte den tradisjonelle instruksjonsundervisningen hadde en signifikant nedgang på faktorene opplevd kompetanse, oppgaveorientering og mestringsklima sammenlignet med gruppen som fulgte *Sport Education*. Dette er funn som peker i retning av at organiseringen av undervisningen er sentral med tanke på elevenes utbytte og opplevelse av kroppsøvningsfaget.

Læreplanen snakker om *Idrett, dans og alternative bevegelsesaktiviteter* og ikke noe som er spesifikt knyttet til en bestemt metodikk eller organisering av faget. Det hjelper lite om man

innfører flere kroppsøvingstimer dersom dette bare er å innføre noe mer av det som oppleves utfordrende og negativt for elevene. Et sentralt spørsmål er derfor: Hvordan prefererer læreren mellom ulike aktiviteter, arbeidsmåter og metodikk, og hvilket handlingsrom for å opppre autonomistøttende versus kontrollerende oppleves aktivitetene, arbeidsmåtene og metodene å gi? Og videre: Hvordan opplever elevene faget i lys av lærerens preferanser vedrørende aktivtetsvalg, arbeidsmåter og metodikk? En nyere feltstudie kan belyse noe av det sistnevnte.

I en studie av kroppsøvingsskoler i Elverum (Mathiassen, 2013) fulgte man 86 elever fra yrkesfaglige klasser fra en videregående skole over et halvt år. Gjennom prosjektet *kroppsøvingsglede* gikk faglærerne sammen om en felles plattform for undervisningen. Denne skulle ha et mestrings- og oppgaveorientert målperspektiv: fokusere på selvbestemmelse gjennom et fokus på tilhørighet, kompetanse og autonomi samt legge til rette for differensiering og elevmedvirkning (Mathiassen, 2013, s. 48). Blant de konkrete endringene ved undervisningen var mindre lagspill og konkurranseidrett, ingen testing, en nedtoning av vurdering knyttet til ferdigheter samt mer elevaktiv undervisning fremfor instruksjon. Ved hjelp av spørreskjema søkte man blant annet å finne endringer i trivsel, deltakelse og motivasjon etter et halvt år med en litt annerledes form for kroppsøvingundervisning. Her følger en figur over utvalgte resultater fra studien.



Figur 4: Prosentvis endring av et utvalg parametre fra pre- til posttest fordelt på forsøksgruppen og kontrollgruppen. Fritt etter Mathiassen (2013, s. 99). Der variablene er merket med * var endringene i gruppen signifikante på $p < .05$ nivå.

Enkelte undervisningsmetoder kan i seg selv inneha et autonomistøttende siktemål. Blant de retningsgivende kjerneverdiene i *kroppsøvingsglede* finnes: induktiv metode; en nedtoning av

lagspill og konkurranseidrett og elevaktiv og personlig læringsprosess vs. instruksjoner (Mathiassen, 2013, s. 48). Blant kjerneverdiene finnes et fokus på aktiviteter som i seg selv er autonomistøttende. Forslaget om en nedtoning av instruksjoner, lagspill og konkurranseidrett antas i seg selv å påvirke elevenes selvbestemte motivasjon i faget. Prosjektet tar også hensyn til den nye læreplanens presiseringer og tar bort testing som en del av faget. Funnene fra denne undersøkelsen viser at et fokus på et godt undervisningsklima påvirker elevenes trivsel og indre motivasjon positivt og reduserer amotivasjon i kroppsøving. Deltakelsen ble ikke nevneverdig påvirket, men fraværet er en faktor som er på linje med andre fag. I studien arbeidet faglærerne sammen om en felles plan for hvordan undervisningens skulle legges om. Elevene i forsøksgruppa rapporterte også en signifikant større gjenkjennelse av det didaktiske opplegget i perioden. Når elevene opplever en stor endring i undervisningen med de samme lærerne, understreker dette at lærerens adferd er påvirkelig, og at lærere kan påvirkes til å bli mer autonomistøttende.

Det er et spenn mellom en induktiv og en deduktiv tilnærming. Den induktive tilnærmingen kan være preget av problemløsende metoder og veiledning, mens en deduktiv metode gjerne knyttes til instruksjon og mer ledende oppgaver fra læreren (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 116). Problemløsende metoder gjør eleven delaktig i prosessen; noe som antas å påvirke elevens indre styrte former for motivasjon positivt og som er avhengig av elevens kreativitet. Instruksjon er mer tidsbesparende, men gjør elevens rolle i prosessen minimal. Dette kan tenkes å svekke motivasjonen for læringen. Dersom instruksjon fører til at eleven raskere mestrer en ferdighet, vil dette kunne føre til opplevelse av mestring og kompetanse (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 117).

3.3.4 I hvilken grad kan autonomistøttende adferd læres?

Personlighet og pedagogisk grunnsyn påvirker lærerens adferd ovenfor elevene. Ved å gjennomføre et spørreskjema (*problems in school questionnaire*) vil man kunne vurdere hvor vidt en lærer kan regnes som autonomistøttende eller kontrollerende (som nevnt under 3.3). Gjennom lærerutdanning eller praktisk pedagogisk utdanning vil studenten måtte reflektere gjennom eget ståsted og egen foretrukne adferd ovenfor elevene. Når man i SDT-forskningen har forsøkt å vise viktigheten av at man som lærer opptrer autonomistøttende, er det relevant å stille spørsmålet: I hvilken grad er denne adferden påvirkelig? I en eksperimentell studie av Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis (2008), ble en lærergruppe kurset i autonomistøtte, en annen

gruppe ikke (kontrollgruppe). Deretter ble undervisningen deres observert, og adferden ble klassifisert i tre kategorier (autonomistøttende adferd, kontrollerende adferd og nøytral adferd). Kursingen av lærere hadde en effekt på deres evne til å gi autonomistøtte til elevene. Det ser ut til å være en forutsetning at læreren ser på teorien (SDT) som fornuftig og at læreren ønsker endring (Reeve, 2002). Hele fire av fem aspekter ved autonomistøttende adferd ble positivt påvirket. Slike resultat er med på å forme et dynamisk bilde av læreren og lærerens adferd.

Med den forskningsstøtten som nå finnes om verdien av autonomistøttende adferd, bør dette også i større grad bli et tema i lærerutdanningene og i praktisk pedagogisk utdanning. Hvordan legge til rette for et motivasjonsklima som opprettholder det som måtte finnes av indre motivasjon hos elevene? I skolen er vi gjerne opptatt av å kunne sette grenser og lede klassen på en hensiktsmessig måte, noe som er avgjørende. Kanskje har fokuset på styringen av klassens adferd satt spørsmålet om "hvordan påvirke elevenes indre motivasjon" litt i skyggen?(Reeve, 2002). Dette trenger likevel ikke være i motsetning til en bevissthet rundt hvilke motivasjonsklima man som lærer er med på å underbygge.

Det er viktig å bemerke at lærerens personlighet og handlemåte ikke er en statisk størrelse. Som pedagog lar læreren seg i større eller mindre grad påvirke utenfra. Mye peker i retning av at lærere kan lære å bli mer autonomistøttende. Samtidig vet vi at lærere kan ha en tendens til å opptre kontrollerende på tross av at de ønsker å være mer autonomistøttende (Reeve, 2002). For å kunne påvirke lærere til å bli bedre forvaltere av elevenes indre motivasjon, trenger vi mer kunnskap om hva som leder lærerne til mer kontrollerende adferd. Dette er forhold som må avdekkes og som lærerne må vite å gjennomføre gjennom praksis og didaktikk. Samlet er det for få studier med fokus på kroppsøvingslæreren med utgangspunkt i SDT. Det finnes noen kvantitative undersøkelser med et lærerperspektiv. Det er derimot et fåtall som utforsker læreren sine rammefaktorer og kontekstens påvirkning av type adferd slik Taylor med flere (2009) gjør.

I norsk sammenheng er datagrunnlaget enda tynnere. Kroppsøvingsfaget kan åpenbart sammenlignes med "physical education" i England og tilsvarende fag i andre land (Hardman, 2008). Likevel står kroppsøvingsfaget i Norge i en egen kontekst bestemt av planverk og i rammene av en norsk skole- og ledelseskultur. Foruten studier internasjonalt trengs derfor flere studier fra norsk skole. Hvilke endringer fører den nye læreplanen til? Hva er det med

kroppsøvingslærerens rammebetingelser og praksisutfordringer som spiller inn på hvor bra undervisningen blir for den enkelte elev? I denne studien ønsker jeg å komme tett på kroppsøvingslærernes daglige praksisfelt, for å kunne belyse kontekstuelle og personlige faktorer som i følge dem selv påvirker dem i retning av å opptre kontrollerende versus autonomistøttende overfor elevene.

4. Metode

Når det kommer til valg av metode, innebærer dette også å velge bort metoder. Flere tilnærminger kunne vært hensiktsmessige for å få kunnskap om hva som påvirker kroppsøvingslæreren til ulike typer adferd. I studien ønsker jeg å undersøke hva som påvirker lærere til å helle mot autonomistøttende eller kontrollerende adferd i undervisningen. Jeg kunne laget et spørreskjema som jeg fikk et større utvalg lærere til å fylle ut. På denne måten ville jeg kunne hentet ut nyttig informasjon om i hvilken grad lærerne kjenner seg igjen i kjente påvirkningsfaktorer og hvilke flest kjenner seg igjen i. En svakhet ved et slikt kvantitativt design vil være vanskeligheten med å oppdage påvirkningsfaktorer som er uventede eller som ikke har blitt tatt tilstrekkelig hensyn til i faglitteraturen. Noe kunne hentes inn ved hjelp av åpne spørsmål som: "Hvilke andre faktorer som påvirker din væremåte...?" Siden mulighetene til å følge opp det uventede gjennom en dialog, ikke vil være der, vil gjerne informasjonen man får på slike åpne spørsmål være av begrenset verdi, selv om det setter forskeren på sporet av ny innsikt. For å kunne gå i dybden på lærerrollen i denne sammenheng, antas kvalitativ metode derfor å være en bedre vei å gå. Et kvalitativt design vil så i ettertid kunne være med på å danne grunnlaget for et nytt måleinstrument eller spørreskjema som kan brukes i en senere kvantitativ undersøkelse (Ryen, 2002, s. 197). En slik kombinerings av metoder vil kunne føre til en ytterligere belysning av forskningsfeltet.

Ved observasjon av undervisning, ville man fått et svært praksisnært innblikk i hvordan læreren handler. Her ville det også være en styrke at jeg som observatør stiller med egne briller fra tilsvarende praksisfelt og vil ha mulighet for å kunne forstå det jeg ser med bakgrunn i egen praksis og eget fagspråk. Det vil ved observasjon være en fare for at de samme brillene vil kunne låse observasjonene inn i egne mentale skjema. Observasjon måtte i dette tilfellet uansett kombineres med intervju for å vite noe om hvordan læreren begrunner valgene sine. Ved i tillegg å samle inn data blant elevene ville man kunne få en pekepinn på hvorvidt elevenes oppfatning av læreren stemmer overens med lærerens selvoppfatning. Ved direkte observasjon blir forskerens tilstedeværelse en mulig feilkilde da læreren kan bli påvirket av andre fagpersoners nærvær. I rammen av denne studien vil et slikt arbeid bli for omfattende.

En fokusgruppe kunne vært et interessant utgangspunkt for en fagsamtale rundt emnet. I beste

fall ville en slik gruppe bli preget av en åpen dynamikk der informantene kunne utfylle hverandre med å spinne videre på andres tanker (Repstad, 2007, s. 99). I hvilken grad de ulike informantene i en fokusgruppe hadde blitt påvirket av hverandre i en samtale om tema, sees som uklart. En annen utfordring er knyttet til hvordan man skal sikre at alle er tilstede med likeverdige og selvstendige stemmer. Kan hende ville andres nærvær også ført til at noe ikke ble sagt i frykt for å skille seg ut fra gruppen, særlig i spørsmål knyttet til press fra andre som eksempelvis skoleledelsen.

Studien har et utforskende siktemål og en mulighet til å kunne stille oppfølgingsspørsmål er svært viktig også for å komme bak førstebegrunnelsen for hva som påvirker. Det er også sentralt at informantene sine utsagn er så ærlige og ufargede som mulig. Jeg har valgt et kvalitativt design for denne undersøkelsen fordi jeg mener dette er den beste metoden å bruke med tanke på å kunne besvare problemstillingen. Jeg begrunner dette ytterligere i det følgende.

4.1 Kvalitativ metode

"I want to understand the meaning of your experience, to walk in your shoes..." (Hatch, 2002, s. 91).

Kvalitativ metode søker å grundig få fram de erfaringer og den tenkning som informanten har. Man ønsker å komme så nær informantens ståsted som mulig. En kvalitativ tilnærming vektlegger et nært og tett forhold mellom forskeren og det fenomenet eller den personen som blir utforsket. Det primære siktemålet er ikke å se hva informantene gjør, men å finne ut hva informanten ser seg selv gjøre (Repstad, 2007, s. 19). Hva er det som påvirker kroppsøvingslæreren til å velge de motivasjonsstrategiene han velger? Hva har personlighet, kompetanse, relasjonelle ferdigheter og empati å si for lærere?

I et forskningsprosjekt der hensikten er å innhente erfaringer og refleksjon rundt læreres egen adferd, synes det semistrukturerte forskningsintervjuet å være et egnet verktøy. *I intervjuet skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkter* (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 137). Det er i samtalekonteksten der synspunkter og erfaringer deles at kunnskapen blir til. I et slikt intervju vil informanten kunne

ta opp tema som han/hun selv synes er sentrale og intervjueren kan følge spor i samtalen som kan være av interesse for å belyse sider ved problemområdet. Intervjuguiden er ikke et verktøy som styrer samtalen på en mekanisk måte, men et verktøy som forskeren bruker i søken etter ny innsikt. Dette noe åpne forskningsdesignet gir også mulighet til å stille oppfølgende spørsmål. Et åpent forskningsdesign stiller store krav til intervjueren og hans/hennes evne til å lede intervjuprosessen på en god måte, til å stille riktige spørsmål og til å forfølge de riktige sporene som måtte dukke opp underveis. Dynamikken i et forskningsintervju kan sammenlignes med sjakk der man må overveie ulike implikasjoner av motspillerens trekk, før man selv foretar neste trekk (Kvale et al., 2009 s. 150). Det er også gjort i respekt for den implisitte og eksplisitte kunnskap læreren besitter og som det er ønskelig å trenge inn i. Et kvalitativt design og intervju kan gi oss innsikt i lærerne sine ramme faktorer for undervisningen. Ønsket er altså å kunne hente kunnskap fra lærerens erfaringer og å se undervisningssituasjonen og møter med elevene gjennom lærerens øyne. Et naturalistisk paradigme vil hevde at det finnes én virkelighet for informanten som man ønsker å få kjennskap til gjennom intervjuet (Ryen, 2002, s. 144). Innen et naturalistisk paradigme ligger utfordringen i å uttrykke dette så presist som mulig i oppgaven. Med et slikt utgangspunkt vil man kunne regne at informanten vil komme med den samme historien uansett hvem intervjueren er. Dette kan virke som en noe enkel løsning. Hvor stort er gapet mellom virkeligheten og de ord som blir brukt? I enkelte paradigmer sees dette skillet som helt gjennomgående (Ryen, 2002, s. 144). Hvilken påvirkning har forskeren og konteksten intervjuet foregår i for det informanten sier i intervjuet? Dersom virkelighetsoppfatninger konstrueres i møtet mellom meg som intervjuer og informanten, kan forskningen kanskje i for stor grad bli preget av meg som intervjuer. Dette er spørsmål som etnometodologien stiller (Ryen, 2002, s. 144). For å sikre intervjuets gyldighet er avhengig av å være bevist på å anvende en spørreteknikk som kan bekrefte informantens synspunkter. Man må også være bevist sin egen rolle og etiske ansvar som forsker.

4.2 Pilotundersøkelse

Målet med pilotundersøkelsen var å sjekke påliteligheten ved intervjuguiden samt å gjennomgå guiden og strukturen i denne i intervjusituasjonen. Pilotundersøkelsen var også et ledd i å kontrollere at samtykkeskrivet og informasjonen som ble gitt om studien var forståelig. En respondent ble valgt ut, og intervjuet ble gjennomført slik det er planlagt i studien. I første fase gjennomførte jeg intervjuet som et normalt forskningsintervju. Deretter

gikk jeg gjennom intervjuet spørsmål for spørsmål med tanke på ordlyd og eventuell tvetydighet. Spørsmålene synes i stor grad å ha vært forståelige og entydige. Det ble etter dette foretatt noen mindre presiseringer etter tilbakemelding fra informanten.

4.3 Valg av informanter

I studien går jeg med SDT som bakgrunn inn i lærernes praksissituasjon. I kvalitative studier er det ikke nødvendigvis slik at det kreves et visst antall objekter for å sikre valide data. Ordet *metning* brukes gjerne med tanke på hvor mange informanter som trengs i en intervjuundersøkelse (Repstad, 2007). Når man som forsker føler at nye informanter ikke kommer med så mye nytt, kan det være en pekepinn på at man har nådd et tilstrekkelig antall. Det kan derimot være avgjørende å velge ut de rette objektene. Sentralt i denne sammenheng var å få et utvalg lærere som kunne plasseres på litt ulike steder på linjen mellom arketypen av den kontrollerende og den autonomistøttende læreren. Det kunne også være ønskelig med informanter som representerer et spekter med tanke på utdanning, arbeidserfaring og kjønn. Det er dette Repstad (Repstad, 2007, s. 80) kaller et bredt sammensatt utvalg. Alle lærerne i utvalget arbeider i videregående skole. Det er ikke uvanlig at idrettslærere også praktiserer som trenere på ulike nivå, det kan tenkes at enkelte trekk går igjen hos lærere som også er trenere. Enkelte av informantene ble derfor valgt også fordi de har vært eller er aktive som trenere. Av de fem lærerne som ble intervjuet, har tre vært eller er trenere ved siden av jobben. Informantene ble også valgt ut med tanke på tilgjengelighet. Det ble intervjuet i alt fem lærere fra to videregående skoler i Hordaland. Informantene har erfaring som kroppsøvingslærere fra 1 til over 30 år. Lærerne underviser hovedsakelig på studieretning for studiespesialisering og noen underviser også i ulike idrettsfag.

4.4 Intervjuguide og gjennomføring

Intervjuet tar utgangspunkt i to fiktive lærerkarakteristikker; en med fremtredende kontrollerende trekk (lærer 1) og en med klare autonomistøttende trekk (lærer 2). Lærerne ble innledningsvis presentert for disse to *arketyperne* som også ble tilsendt informantene i forkant av intervjuet. Lærer 1 og lærer 2 ble brukt som referansepunkt videre gjennom intervjuet. Dette ble gjort for å unngå ulike konnotasjoner av positiv og negativ valør til begrepene autonomistøttende og kontrollerende adferd. Ved å unngå å bruke fagtermene direkte, var målet å få fokus på faktiske kjennetegn på adferden heller enn å sette en merkelapp på

lærerne. Ved å presentere begrepene for lærerne, kan det også tenkes at noen ville oppleve dette som ladede begreper i positiv eller negativ forstand - noe som igjen ville kunne påvirke svarene deres. Ved å bruke disse to lærerkaraktistikkene, var målet å gi informantene så lik fremstilling av de to typene som mulig. Under følger beskrivelsene av lærer 1 og 2 slik de ble presentert for informantene.

Lærer 1: - *Er en svært engasjert lærer. Han/hun synes det er viktig å ha full styring og kontroll over det som skjer i gymsalen og liker dårlig elevinnspill og avsporinger som kan skape uorden i timene. I undervisningen legger denne læreren vekt på å ha stramme regler for elevene i timene. Han/hun gir klare instruksjoner og har stramme og tydelige instruksjonsopplegg for elevene der elevene instrueres i hva de skal gjøre, og hva som er riktige og gale løsninger. Han/hun er opptatt av god disiplin for at elevene skal komme gjennom læringsmålene. Det er lite rom for selvorganisert aktivitet fra elevenes side. Denne læreren gir dermed ikke rom for medbestemmelse fra elevenes side. **Han/hun mener at væremåter for en lærer slik som beskrevet er viktig for at elevene skal bli motiverte og lære mest mulig i faget.***

Lærer 2: - *Er også en svært engasjert lærer. Han/hun tåler noe mer elevinnspill og avsporinger i timene og gir mer rom for at elevene også kan holde på med litt selvorganisert aktivitet, så lenge han/hun opplever det som fruktbart for læring. Denne læreren tar også imot innspill på aktiviteter som avviker fra planen, og er ikke engstelig for at dette skal skape uro. Videre har han/hun fokus på å bygge relasjoner til elevene og på å skape mestring gjennom de øvelsene som han/hun velger. Selv om det kan føre til at han/hun gir fra seg noe av styringen til elevene, velger denne læreren å involvere elevene der dette er mulig. Denne læreren gir dermed også rom for medbestemmelse fra elevenes side. **Han/hun mener at væremåter for en lærer slik som beskrevet er viktig for at elevene skal bli motiverte og lære mest mulig i faget.***

Med disse lærerkaraktistikkene som utgangspunkt, var målet å undersøke hva som påvirker lærerne til autonomistøttende og kontrollerende adferd innbakt i karakteristikkene. Videre ønsker jeg å få vite noe om hvorvidt denne adferden er ønsket, begrunnet og valgt av lærerne selv. Det er også et sentralt spørsmål hvorvidt lærere på grunn av "type" velger eller velger bort enkelte former for aktiviteter i undervisningen, samt hvorvidt enkelte aktivitetstyper de

oppgir å anvende leder dem i en autonomistøttende eller kontrollerende retning. Hvorvidt informantene ser på lærer 1 eller lærer 2 som den ”gode læreren”, antas å kunne påvirke lærerne i deres svar. Derfor er det lagt arbeid i å fremstille begge lærerkaraktistikkene som like ”gode” ved å fremheve dem som engasjerte lærere som ønsker at elevene skal lære mest mulig. Selve intervjuguiden er delt i fire kategorier; lærerens personlige orientering, aktivitetstyper i undervisningen, elevkaraktistika og lærerens opplevelse av elevenes motivasjon. Dette er kategorier som delvis samsvarer til Mageu og Vallerands trener- utøvermodell (fig. 2).

Selve intervjuet foregikk ved at informanten fikk utlevert to separate beskrivelser av lærer 1 og lærer 2. Lærer 1 var utformet som utpreget kontrollerende, mens lærer 2 var mer autonomistøttende. Informanten hadde også fått tilsendt disse på forhånd for gjennomlesning. Disse lærertypene ble brukt gjentakende gjennom intervjuet (se intervjuguiden) der informanten eksempelvis ble spurt om å besvare et spørsmål i lys av disse to lærerkaraktistikkene. Et eksempel på dette: *Endrer din væremåte som lærer seg alt etter hvilke aktiviteter du underviser i? (tenk i lys av lærer 1 og 2)*. Med dette forsøkte jeg å finne ut av hvorvidt lærerne endret adferd i ulike aktiviteter. Dette var et av de spørsmålene som lærerne tydelig hadde tenkt minst gjennom på forhånd. De fleste kom også frem til noen konkrete endringer i hvordan de underviste i ulike aktiviteter. En del av dette var knyttet til hvor godt lærerne selv kjente til og mestret aktiviteten.

Etter intervjuene var gjennomført ble innsamlede data kategorisert i ulike grupper etter hvilke tema de omhandlet. Kategoriene er de samme som overskriftene i intervjuguiden, men de ulike intervjuene forløp ulikt. I selve oppgaven forsøker jeg å knytte sentrale lærerutsagn til eksisterende teori, samt å finne variabler som senere kan måles i kvantitative studier. Det er en vanskelig oppgave å skulle omdanne en muntlig samtale til skrevet tekst. Transkribering av utsagn og kategorisering av disse ble gjort kort tid etter intervjuet. Dette ble gjort for å sikre reliabilitet i denne sammenhengen.

I resultatene og i drøftingsdelen er intervjuobjektens navn anonymisert. Utsagn som antas å være for gode indikatorer på hvem som står bak det, har blitt utelatt fra studien eller noe tilpasset for å styrke anonymiseringen.

4.5 Etiske implikasjoner

Visse moralske og etiske spørsmål er knyttet til alle interaksjoner mennesker imellom. Forskningsetikken har fått et økt fokus i senere år. En samtale om læreres yrkesutøvelse vil kunne oppfattes som et i større eller mindre grad personlig tema for informantene. På forhånd ble det hentet inn skriftlig samtykke for deltakelse i undersøkelsen hos den enkelte lærer. Lærerne blir i rapporten aidentifisert ved bruk av pseudonym. Sitater som er avslørende med tanke på identitet er også utelatt fra rapporten. Intervjuene av lærerne ble tatt opp i digitalt lydformat; noe som er en stor metodisk fordel ved intervju. Undersøkelsen ansees ikke som belastende for informantene, og ingen av disse stilte videre spørsmål knyttet til opptakenes konfidensialitet. Undersøkelsen er registrert hos Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og godkjent hos Regional Etisk Komité. Lydopptak og informasjon som gjør det mulig å knytte informantene til utsagn slettes ved prosjektets slutt. Informantene fikk også tilbud om å få tilsendt studien digitalt ved ferdigstilling.

4.6 Studiens gyldighet og pålitelighet

I hvilken grad måler vår metode det den er ment til å måle? Validitet handler om i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om (Pervin i Kvale et al., 2009, s. 251). Kvalitet i et forskningsintervju er knyttet til intervjuerens kunnskap om tema og til intervjuerens ferdigheter. I tillegg til disse kunnskapene er intervjuerens trygghet og evne til kommunikasjon avgjørende for å sikre reliable data (Kvale et al., 2009, s. 99). Kvale (2009) understreker at valideringen skal *gjennomsyre hele forskningsprosessen* (s. 253). Valideringen skal altså følge alle faser av forskningsarbeidet. I selve intervjuet er validiteten knyttet til troverdigheten til intervjuer og til intervjuerens evne til å lede et intervju av kvalitet. Kvalitet i denne sammenheng betyr en fortløpende sikring og kontroll av den informasjonen som blir gitt. (Kvale et al., 2009, s. 253). I mine intervju forsøkte jeg å kontrollere påliteligheten ved å gjenta hovedinnholdet i utsagn fra informanten for å kunne få bekreftelse på at jeg har forstått riktig. Et eksempel kan være spørsmål som "forstår jeg deg slik at...?" På denne måten kan informanten bekrefte eller avkrefte hvorvidt intervjueren har forstått svaret riktig. Et eksempel på dette hentet fra intervjuene: Informanten har snakket om at det ville ha vært mye bedre å undervise om hun slapp å vurdere:

Intervjuer: Om jeg forstår deg rett, mener du at vurderingen kan gå ut over undervisningen din, men at du prøver å legge vurderingen til spilddelen?

Informant: Ja, hovedsakelig, jeg går jo rundt og instruerer. Jeg har tenkt at om jeg holder på å instruere i individuell aktivitet, får jeg sett mer, og jeg husker mer etter timen...

På denne måten får informanten både bekrefte og eventuelt justere meningene sine. For meg som intervjuer er dette en avgjørende teknikk for sikre reliabiliteten ved utsagnene.

En vanlig anklage mot kvalitativ metode er den nærmest uunngåelige bruken av ledende spørsmål. Mange vil peke på at forskeren ved å formulere spørsmålene etter sine favorittmeninger gjør at intervjueren blir et talerør for forskerens meninger (Fog, 1994, s. 206). I den grad det ble stilt ledende spørsmål i denne studien, ble disse bare i noen grad besvart med positivt svar. Det at ledende spørsmål ofte ikke fører til aksepterende svar, kan brukes til forsvar for denne kritikken.

Et forskningsintervju vil alltid bære preg av en viss asymmetri. Forskeren er fagperson og leder intervjuet. I denne studien har intervjueren også praksis som idrettslærer slik informantene har. Noe felles arbeidserfaring kan være både en utfordring og en styrke for studien. Det kan være en fordel å dele et noe felles begrepsapparat knyttet til faget. En utfordring ved at informant og intervjuer har noe like referanserammer og felles fagspråk, kan være at intervjuer i for stor grad tolker informantens utsagn i lys av egen erfaring. Faren for å tolke informanten sine svar inn i min egen virkelighet, ble forsøkt redusert ved å stille oppfølgende spørsmål for å klargjøre om jeg hadde forstått informantens svar riktig. Med en bevissthet rundt dette, antas min egen erfaring og innsikt i emnet heller å være en fordel enn en svakhet med studien. I forbindelse med intervjuene har jeg forsøkt å ikke gi for mye informasjon om selve prosjektet, og i enda mindre grad hva jeg måtte mene er den "gode" lærer, da dette antas å kunne ha påvirket enkelte av informantene. Presentasjonene av lærer 1 og 2 i intervjuguiden ble også forsøkt fremstilt som likeverdige. Første setning i begge karakteristikkene understreker lærerens engasjement, noe som skal understreke en positiv kvalitet og hensikt hos læreren. Dersom en av lærerne for åpenbart var fremstilt som usympatisk eller udyktig kan man anta at informantene ville vegret seg for å fortelle om hva de eventuelt identifiserte seg med hos denne læreren.

En utfordring ved selvrapporing er at læreren må være ærlig og ikke svare utfra det som høres fornuftig ut for omgivelsene (Thomas, Silverman, & Nelson, 2005, s. 293). Med et

kvalitativt intervju er derfor lærerens ærlighet og oppriktige svar en forutsetning for reliable data. Det kan i min studie tenkes at noen av lærerne ved å føle en for stor forpliktelse ovenfor læreplanen ikke i stor nok grad er ærlig om hva de faktisk gjør i undervisningen. I denne sammenhengen kan det tenkes at informantene er mer ærlige siden intervjueren også har erfaring som kroppsøvingslærer og at denne felles erfaringen gjør det lettere å si ting som de er.

Det er også et spørsmål hvorvidt lærerne sin selvoppfatning stemmer over ens med virkeligheten. Læreren har en oppfatning om hvordan han opptrer som lærer og hvordan han handler ovenfor ulike elever. I denne undersøkelsen er det lærerens versjon som blir tolket. Noen ganger kan det likevel tenkes å være et gap mellom lærerens opplevelse av egen autonomistøttende versus kontrollerende adferd og elevenes opplevelse av det samme. Hvorvidt dette avviker kunne man fått innblikk i ved å sammenligne lærer og elevers respons på et spørreskjema opp mot hverandre. Innenfor rammene av dette arbeidet er en slik tilleggsundersøkelse for omfattende.

Intervjuet ble transkribert fra lydopptaker kort tid etter gjennomføring av intervju. Dette for å ha intervjuet og informanten friskt i minne, for slik å forhindre at skille mellom opptak og virkelighet ble for stort. Det er en stor fordel for meg som forsker å bruke lydopptak i studien, men hvorvidt kan dette påvirke informanten? Det har ikke blitt observert at informantene har hatt særlig fokus på lydopptakeren i intervjuprosessen. Dette kan ha sammenheng med informantenes egen bevissthet om ikke å ha nettopp dette fokuset. Noen av lærerne har spesifikt uttalt at de ikke har problem med at det ble gjort opptak.

Påliteligheten ved kvantitative funn blir ofte vurdert etter hvorvidt de er intersubjektivt gyldige. I en kvalitativ tilnærming vil dette ikke alltid være tilfelle. Det er mulig at ulike lesere vil finne ulike betydninger av et forskningsintervju (Kvale et al., 2009, s. 179). Spørsmålet om en informant vil gi samme svar på samme spørsmål til to ulike intervjuere, kan diskuteres. Kanskje er dette avhengig nettopp av konteksten og personen som spør. På en annen side er det ikke gitt at to forskere på samme måte evner å stille de rette oppfølgingsspørsmålene i et intervju. Ved ikke å forfølge de rette sporene vil gjerne ikke forsker 1 finne samme funn som forsker 2. Noen vil avfeie intervjuet som vitenskapelig metode fordi det er for nært knyttet til personen som gjennomfører intervjuet og til konteksten

det foregår i (Kvale et al., 2009). Den avgjørende indikatoren på et kvalitativt intervju vitenskapelighet er dermed kvaliteten på intervjueren og dernest selve intervjuet. Hvordan spørsmål og oppfølgingsspørsmål blir stilt, og hvordan intervjueren leder selve intervjuet. I kvantitative studier er reliabilitet, validitet og generalisering svært sentrale begrep. I kvalitativ forskning bør man forsøke å analysere roten til det som kan gjøre de kvalitative data ugyldige; dette kan man gjøre ved å kontrollere *funnenes representativitet, troverdighet og forskerens innvirkning* (Miles og Hubermann i Kvale et al., 2009, s. 254).

5. Resultater

I det følgende presenteres en rekke av informantenes synspunkter. Utsagnene er organisert i de tre hovedkategoriene:

- Lærerens personlige orientering
- Rammefaktorer
- Lærerens opplevelse av elevenes motivasjon

Videre er utsagnene ordnet i underkategorier.

5.1 Presentasjon av kategoriene

Rammefaktorer

Rammefaktorene omhandler de fysiske og sosiale faktorene som påvirker læreren. Sosiale påvirkningsfaktorer kan være press fra skoleledelse, kollegaer eller andre. Fysiske rammefaktorer kan dreie seg om forhold knyttet til utstyr, hall/bane, antall elever. Læreplanen med vurderingskriterier, kompetansemål og tidsrammer er også hjemmehørende i denne kategorien.

Lærerens opplevelse av elevenes motivasjon

Hvordan læreren påvirkes av elevene, er også en påvirkningsfaktor som er knyttet til konteksten. Læreren blir påvirket av elevgruppen som helhet og av enkeltelever. Hvordan læreren opplever elevene og elevenes motivasjon antas å kunne påvirke hvordan læreren handler ovenfor elevene.

Lærerens personlige orientering

Denne kategorien omfatter lærernes vurdering av seg selv med utgangspunkt i lærerkaraktistikkene som ble presentert. Lærerne vurderer også hvorvidt de opplever at elevene ønsker at de skal være på en bestemt måte og om hvorvidt lærerne er fornøyd med hvordan de fremstår som lærere.

5.2 Rammefaktorer

5.2.1 Læreplan, vurdering og tid

Kroppsøvningsfaget er styrt av læreplanen og kompetansemålene i denne og har en timeramme på 168 timer fordelt over tre år. Det vanlige er en dobbelttime (2x45min) med kroppsøvningsundervisning per uke. Dersom man trekker i fra 20 minutter til å bytte klær og dusje, er det igjen 70 minutter til selve undervisningen. Faget blir vurdert på lik linje med andre fag med karakterene én til seks. Flere av lærerne trekker frem tidsbegrensning og vurderingskravene som utfordrende med tanke på å kunne undervise som de ønsker. Dilemmaet mellom det å være pedagog og det å ha fokus på vurdering presenterer Knut på denne måten:

Åh... Jeg merker at jeg ikke trives med det, som lærer er jeg opptatt av å lære elevene mest mulig. Jeg er opptatt av at de ikke skal føle seg tykke og elendige, men faktisk føle at de har noe i fysisk aktivitet å gjøre. Merker at jeg kunne gått inn og veiledet og gitt litt selvtillit, men så må jeg ta meg tid til å skaffe en oversikt over ferdigheter. Som sagt, når du har to timer, og ikke kjenner elevene så godt... Det krever tid. Det føles nokså idiotisk, i stedet for å gi av meg selv som lærer og gi elevene gode opplevelser, så skal jeg trekke meg tilbake med penn og papir. Det er ett eller annet som blir helt feil der. Jeg kjenner jo til lærere som gir vurdering og karakter etter hver time, det blir bare helt feil. Vurderingene kan ikke bli ærlige da!

Knut ønsker at elevene skal lære mest mulig og peker på vurdering som en didaktisk utfordring fordi han må trekke seg tilbake fra veileder og instruktørrollen for å skrive vurdering av elevene. Kravet til vurdering ser ut til å presse han noe ut av rollen som tilstedeværende pedagog og motivator. Gunnar, som har vært lærer i kroppsøving i over 30 år, peker også på de økte kravene til vurdering og dokumentasjon som en begrensende faktor i undervisningen. På spørsmål om rammefaktorer som er utfordrende med tanke på å undervise i faget, svarte Gunnar følgende:

Elevantall og vurderingskriteriene. Det er vage vurderingskriterier fortsatt synes jeg, jeg er ikke fornøyd med dem. Det skulle vært mye mer konkret hvis det først skal være meningsfullt å gi en rettferdig karakter. Nå er det for diffust. Dette er med på å hindre gleden med faget. Og så antall elever, du får ikke tid til hver enkelt på den måten. Det

kan være elever som det er behov for å snakke mye mer med enn andre, for å høre hva det er som er problemet og gi meg god tid. Men da går det på bekostning kanskje av alle de andre(elevene) ... Så jeg føler at en økt i uken med toppen 50 min aktivitet, det er veldig lite. Hadde det vært kun aktivitet, uten å tenke på vurdering, der jeg var bare en aktivitetsleder som la til rette for at de skulle gjøre det de synes var moro, da hadde jeg og elevene hatt det gøy... Antall elever og at jeg skal vurdere alle sammen så rettferdig som mulig med utgangspunkt i de vurderingskriterier som er, det legger en demper på det.

På et oppfølgingsspørsmål om hva han ville gjort om han ikke hadde vurderingskriterier, svarte Gunnar dette:

Det er klart, hvis jeg ikke hadde hatt kompetansemål... Det overordnede kompetansemålet som jeg synes er det desidert viktigste er jo at de skal trives i fysisk aktivitet og få lyst til å drive det senere. Selvsagt at de må lære litt nyttig, men at det er mest mulig opp til elevene. De må få gjøre ting de synes er moro, at de kan glede seg til å gå til idrettshallen, i stedet for å kvi seg som en hund til de skal ut å springe eller de skal trene styrke eller hoppe bukk for eksempel...

En av årsakene til at det kom en ny læreplan i kroppsøvingfaget var utfordringene knyttet til rettferdig vurdering (Larsen, 2011). Gunnar, som har vært med på flere læreplanrevisjoner, mente at kompetansemålene er for omfattende og at det å skulle vurdere prosessen er krevende. Han ønsket klarere vurderingskriterier og mente at denne uklarheten var med på å ødelegge gleden ved faget. Gunnar mente på lik linje med enkelte andre at det hadde vært lettere å undervise i kroppsøvingfaget uten å måtte gi karakter. Dette peker i retning av at den nåværende læreplanen oppleves som hemmende på læreren sin opplevelse av å kunne la elevene drive med aktiviteter som de selv ønsker. Større individuell valgfrihet med tanke på valg av aktivitetsformer vil i følge Gunnar spille positivt inn på elevenes trivsel i faget. Det er også utfordrende å få nok tid til de elevene som trenger litt ekstra oppfølging. Kan hende er vurderingssituasjonen med på å skape et behov for alltid å ha oversikt over elevene og hva de driver med. Med mindre eller ingen krav til vurdering og dokumentasjon, kan det tenkes at dette ville åpnet opp for et friere valg av aktiviteter. Selv om Gunnar mener at elevene ville oppleve større mestring på denne måten, ønsker ikke Gunnar at vurderingen med karakter skal helt bort, men han sier at karakter i faget kanskje skulle være valgfritt. Læreplanen ser ut til å

påvirke lærerens valg av motivasjonsstil i noen grad. Flere av lærerne påpeker at vurderingssituasjonen har blitt noe enklere med den nye læreplanen. Gunnar har med endringen av læreplanen gått bort fra å gi vurdering til elevene etter hver aktivitet, siden innsatskriteriet også kan justere vurderingen. Oliver ønsker å ha mye tid til å veilede hver enkelt elev. Slik beskriver han utfordringer knyttet til vurdering:

Jeg ønsker å bruke mye tid på å gi tilbakemeldinger til elevene, i stedet for å sitte på sidelinjen med penn og papir for å notere hva de gjør. Jeg forsøker i størst mulig grad å notere etter timen er ferdig, men det er en tidsbegrensing også her. I gym er det den største begrensende faktoren i forhold til hvordan jeg ønsker å ha det.

Med penn og papir på sidelinjen er det vanskelig å kunne følge opp og se hver enkelt elev. Oliver mener ikke å ha endret noe ved undervisningen sin på grunn av at innsatsen også skal vurderes.

Gunnar understreker flere ganger sitt elevfokus. Han vil *møte elevene der de er og være i dialog med elevene*. Gunnar mener at timerammene, slik de er nå, er utfordrende fordi de ikke kan følge opp enkeltelever tilstrekkelig. Dersom man tar seg tid til elever som trenger litt ekstra, går dette utover undervisningen for de andre elevene. Flere av lærerne er opptatt av at elevene skal ha mulighet til framgang i faget og ønsker seg flere kroppsøvingstimer. Knut sier følgende om timetallet:

Dersom man hadde hatt gym to ganger i uken, ville det være en enorm forskjell. Du kan nærme deg framgang med to økter i uken. En økt er lite, i hvert fall for å ha sammenheng i ting. Dersom en elev er borte en gang, er den eleven bare i horisonten, bare helt forsvunnet. Det ville vært en enorm fordel for kroppsøvingen om det hadde vært to økter i uken.

Ved å innføre flere timer ville man fått mer sammenheng i undervisningen og kanskje en større mulighet for at elevene fikk oppleve fremgang og mestring. Fremgang og mestring er begreper som flere av lærerne trakk fram som viktige. I den nye læreplanen er vendinger som "å videreutvikle ferdigheter" og "å mestre en individuell idrett og en lagidrett", tatt bort. Derimot er begreper som: *praktisere, gjennomføre, planlegge, bruke treningsmetoder, vurdere egen kompetanse* begreper som går igjen. Dette kan sees som et steg bort fra et større

ferdighetsfokus i kunnskapsløftet. Over tid mener Gunnar å ha endret noe på rollen sin som lærer:

Jeg er lite tilfreds med å ha blitt mye mer kontrollør i de senere år i stedet for å være en motivator. Jeg må kontrollere hele tiden for å sjekke... Følger de kompetansemålene? Hvilken karakter fortjener de? Med så mange elever, så lite timer! Så må jeg hele tiden følge med, i stedet for å gi seg god tid til å motivere og å instruere. Så jeg føler jeg har blitt mer kontrollør enn motivator, og det liker jeg ikke.

Med over 30 års erfaring som kroppsøvlingslærer i videregående mener han å ha blitt mye mer kontrollør enn han var tidligere. Mye av fokuset går til vurdering, fremfor hans eget ønske om mer tid til å motivere og til å instruere. Selv om han synes den nye læreplanen gjør det noe lettere med tanke på vurdering, er han ikke fornøyd med de nye kompetansemålene. Likevel mener ikke Gunnar at vurdering med karakter bør tas bort, men at vurdering med karakter kanskje skulle vært frivillig. Studien har ikke tatt opp spørsmål om hvorvidt lærerens alder, arbeidserfaring og utdanning kan predikere den foretrukne motivasjonsstilen. Krav til vurdering etter gitte kompetansemål og et økt fokus på dokumentasjon, kan tenkes å være faktorer som over tid har påvirket rollen som kroppsøvlingslærer til i større grad å handle om kontroll og vurdering. Disse kravene antas dermed å kunne komme i konflikt med Gunnars foretrukne motivasjonsstil.

Både Knut og Gunnar gir uttrykk for at vurderingskravet vanskelig lar seg forene med undervisning, slik de egentlig ønsker å gjennomføre denne. Det at man må legge opp til aktivitet der man kan vurdere enkeltelevne sine ferdigheter, og at man ikke har tilstrekkelig tid til å hjelpe den enkelte i stor nok grad i undervisningen, blir sett på som problematisk. Gunnar trekker altså frem vurdering og kompetansemålene som en hemmende faktor i forhold til i hvilken grad han kan gi seg tid til å følge opp den enkelte elev. Samlet gjengir lærerne et bilde som peker i retning av at vurdering og forholdet mellom tallet på elever og lærere kan påvirke lærerens motivasjonsstil. Ved å skrive vurderinger av elevene, mister læreren verdifull tid som kunne vært brukt på å gi feedback til den enkelte elev.

5.2.2 Innsatsens betydning?

En av de største endringene ved den nye læreplanen, var gjeninnføringen av innsats som et vurderingskriterium. Kristian, som bare har hatt én kroppsøvingsklasse etter den nye læreplanen tredde i kraft, synes elevenes innsats har blitt betydelig bedre med den nye læreplanen:

Ja, det gjør jeg. Det er betydelig bedre innsats fra alle, og de synes det har vært gøy. Litt mer fokus på innsats, at de må gjøre en innsats for å bli sett. På en måte det eneste vurderingskravet jeg har lagt i bunn. Det er gjerne det første jeg åpner med å si når jeg skal bli kjent med klassen.

Forskjellen fra praksis under den gamle læreplanen mente Kristian var at han *ikke trenger å sitte og nistirre på ferdigheter på samme måten, fordi du kan justere med innsats*. Han trekker også frem at: *Nå når innsats har kommet inn i vurderingen så hjelper dette på alle egentlig. Spesielt for de dårligste elevene ser de at det hjelper faktisk å gjøre en innsats*. Når god innsats blir belønnet, kan det se ut til å motivere også svake elever til å delta på en annen måte enn tidligere. Dersom dette viser seg å gjelde for mange relativt svake elever, kan gjeninnføring av innsats som vurderingskriterium vise seg å bli en viktig kursendring for kroppsøvfaget.

Gunnar fulgte tidligere nokså strengt opp vurderinger etter hver aktivitet og la disse ut på den digitale læringsarenaen som elevene hadde tilgang til. Dette ble over ti vurderingspunkt til hver elev på et semester. Han sa at han reflekterte mye over denne praksisen og ble på et tidspunkt konfrontert med en elev som hadde fått karakteren "fire" i alle vurderingspunktene. Dette opplevde eleven som svært lite motiverende, for han mente ikke å få utbytte av alle forsøkene på å forbedre seg. Med endret vurderingspraksis synes Gunnar dette var blitt lettere, siden han kunne bruke innsats til å justere karakterene. Han fikk dermed mer tid til elevene. Samlet virker lærerne positive til gjeninnføringen av innsats som et vurderingskriterium i faget. Selv om ikke alle mener å se de store endringene, kommenterer flere fordelene ved ikke å måtte ha et like stort fokus på vurdering av ferdigheter i undervisningen.

5.2.3 Fysiske rammefaktorer

Hvilke tilgang og kvalitet de ulike skolene har på idrettsanlegg og egnet uteområde for fysisk aktivitet samt utstyr til benyttelse, er en sentral del av de fysiske rammefaktorene for

kroppsøvingslæreren. Spesielt med store klasser på over tretti elever vil det være krevende å legge til rette for hver enkelt med en liten gymsal. Dårlig plass gjør god organisering og klasseledelse blir enda viktigere. Enkelte av lærerne synes begrenset størrelse på gymsal/idrettshall var utfordrende. Kristian svarer slik på om ulike aktiviteter fungerer bedre enn andre i undervisningen:

Det er det definitivt, spesielt når klassene er så store. De aktivitetene som fører til at du deler klassen fungerer nesten alltid best. Svømming for eksempel er fantastisk enkelt å ha med å gjøre, lett å gi tilbakemeldinger, lett å se, får du står jo på land... Ikke så lett hvis du skal vurdere spill i innebandy i en stor klynge på den lille banen, det er ikke alltid like lett. Det er også vanskelig i en spillsituasjon å se det taktiske, hva tenker de. Hadde de spilt på en full innebandybane så hadde man jo faktisk hatt muligheten til å slå en pasning der den skulle og det hadde vært plass til det. - Nå spiller man 4 mot 4 så er det fullt! I innebandy er det er del vel normalt 6 på hvert lag, og da er banen ganske stor, det er en ganske tøff idrett. Når banen er så liten er det ikke så lett, og det er ikke så lett å vise seg heller, det er lett at de beste blir ego, for de vet at hvis de spiller ballen så når den ikke frem for det er ikke plass til at den kan nå frem. Så det er definitivt forskjellig...

Kristian foretrekker idretter som medfører at klassen blir delt. Dersom det blir for mange elever i forhold til størrelse på arealet, kan dette tenkes å gjøre det mer utfordrende for læreren å ha god undervisning. Begrenset plass kan også gjøre vurderingssituasjonen vanskeligere. Taktikk og samspill i lagidrett vil gjerne være vanskelig å vurdere dersom det blir for trangt på banen. Han mente derimot ikke at skillet gikk mellom lagidrett og individuell idrett:

Nei, det gjør i grunnen ikke det, det har mest med plassen å gjøre altså, og om at det er lett å se. Med én gang det er lett å se, er det ikke noe stort problem. Med fotball for eksempel kan man trekke ut. Så har det selvsagt med størrelsen på klassen å gjøre, 34 elever er for mye.

Det er åpenbart didaktiske utfordringer knyttet til store klasser, særlig dersom området man har til undervisningen er lite. Behovet for å se elevene i aktiviteten ser ut til delvis å handle om vurderingssituasjon og delvis om elevens mulighet for å mestre samspill.

Under aktivitet ute er ikke Tone like hard på instruksjonen som inne. I bassenget vil hun derimot kanskje være enda mer lærer 1. Samlet gjengir lærerne at de fysiske rammefaktorene

kan være en begrensende faktor dersom elevtettheten blir for høy på et lite areal. Det skinner gjennom at aktiviteter man har når klassen er delt i to ofte fungerer bedre enn aktivitet der hele klassen er samlet. Det ser også ut til å være en tendens til at lærerne opptrer noe mer kontrollerende (lærer 1) ved undervisning i basseng og hall enn ved aktivitet ute.

5.3 Lærerens opplevelse av elevenes motivasjon

Lærerne ble kort presentert for SDT sitt syn på kvalitativt ulike former for motivasjon og videre kontinuumet av motivasjonsformer amotivasjon til indre motivasjon. Videre ble lærerne bedt om å vurdere hvorvidt de opptrer annerledes ovenfor ulike elever. Alle lærerne mente å kunne kjenne seg igjen i beskrivelsene av elevtypene. Lærerne opplever de ulike klassene som noe ulike, men likevel preget av noen fellesnevner. Flere mener det alltid er en gruppe elever som er selvgående og en hovedvekt av elever som er ytre motiverte. I varierende grad er det også elever som ikke ønsker å delta og som virker umotiverte. På spørsmål om hvorvidt læreren behandler de ulike elevene ulikt, spriker svarene noe. Gunnar er tydelig på at de minst motiverte elevene krever mer disiplin og kontroll:

Du må holde mer øye med det når det er aktiviteter som de ikke liker så godt. Skal de for eksempel ut å springe, utholdenhet. Da springer de litt ulike plasser. Det er klart at hvis det er elever som liker å være ute å trene og du treffer de kanskje på fritida også, de bryr jeg meg ikke om da. Men så vet du at det er elever som sier: "off, skal vi ut å løpe i dag?". Da er det lettere å ta sykkelen, å sykle etter disse og å se og høre hvordan det går med de, det er klart.

Gunnar spesielt tar opp de elevene som er antatt minst motiverte. De elevene som han vet trener en del på fritiden og som gjerne velger å springe en litt lengre tur i timene tar ansvar for seg selv. Selv sykler Gunnar gjerne etter de antatt minst motiverte elevene for å se hvordan det går med dem, og for å prøve å motivere. Kan hende er dette også knyttet til lærerens forventninger til en elevs disiplin. Dersom læreren forventer at de indre motiverte gjør det de skal gjøre, vil det kanskje være naturlig å tenke at de som forventet er mer udisiplinerte trenger mer oppfølging og kontroll.

Videre hevder han at elevene også har ulike preferanser med tanke på foretrukne arbeidsmåter i faget mener han:

Noen liker å bli styrte, noen synes det er veldig gøy med egentrening, da får de gjøre det de har lyst til flesteparten tror jeg. Så er det noen som ikke er vant til å organisere seg selv i det hele tatt, ikke vant til å trene, de vet ikke hva de skal gjøre. De synes det er mye gøyere med en grunntreningstime, så synes de det er mye gøyere om læreren har planen enn om de selv skal lage den. Mens de som er vant til å trene synes det er gøy å trene det de er vant til. Dersom det er selvvalgt aktivitet, dersom de får velge helt selv, da har jeg ikke den kontrollfunksjonen, men dersom elevene velger aktiviteter og de ikke vet hva de skal trene på, da må man nok ha mer en kontrollfunksjon.

5.3.1 De med antatt minst indre motivasjon

Elever som virker uinteresserte i faget har en tendens til å bli behandlet noe mer kontrollerende enn de mer indre motiverte elevene. Dette kan være elever som helst ikke ønsker å delta i undervisningen i det hele og som ofte kommer med unnskyldninger for hvorfor de ikke kan ha gym.

Hvis innsatsen er dårlig er jeg i hvert fall mot lærer 1. Då må de pushes! -Knut

Knut som også har erfaring som trener er klar på at de elevene som virker uinteresserte og minst motiverte må ha streng disiplin og at de må "pushes" for å få utbytte av undervisningen. Dersom innsatsen er dårlig, er det enda viktigere å være mer som lærer 1. Gunnar har et helt annet utgangspunkt i møte med elever som virker uinteresserte og umotiverte:

Da er det å snakke med de og høre hvordan de skal bli motivert, hvis du ser at de tidlig i skoleåret, de 1-4 gangene at det går igjen, vil jeg snakke med de, kanskje også i friminuttet etterpå. Hva er grunnen til at du ikke er med? Jeg bruker litt tid til å komme inn på de, men det tar tid, jeg synes det er meningsfullt... Jeg hadde en elev tidligere som kvitte seg veldig for ballspill. Det er greit det sa jeg, nå var hun 18-19 år. Da gjør vi en avtale, du skal glede deg til disse timene! Er det noe annet du kan gjøre da? Jenta hadde trent noe i helsestudio og synes dette var gøy og holde på med. - Gunnar sier videre i samtalen: Greit det, i disse timene registrerer du deg hos meg, så går du til treningssenteret og trener. Du leverer logger til meg hver gang, og så kommer jeg innom og sjekker hvordan det går. Fikk tilbakemelding om at hun synes det var så gøy å få gjøre det slik... Usikker på om det er rett, men jeg føler det er rett.

Gunnar ser langt på vei ut til å oppfylle mange av kjernekaraktistikkene ved autonomistøttende ledelse. Tidligere i intervjuet har Gunnar understreket at et av hovedmålene hans er å få alle med i undervisningen, selv om han ikke alltid klarer dette. Erfaringene med en slik noe mer elevsentrert tilnærming har vært gode. Gunnar påpeker at de begrensede tidsrammene også er utfordrende for å få nok tid til å snakke med de elevene som virker minst motiverte. Denne tette oppfølgingen er slik Gunnar ser det en nøkkel til å få aktivert også disse elevene i undervisningen. Likevel vil det ikke alltid være rom for å gi også disse elevene den oppfølgingen de trenger, da dette vil gå ut over de andre elevene. Gunnar er ikke like direkte og han understreker at han alltid forsøker å ta seg god tid til de elevene som virker mest umotiverte. Målet er hele tiden at alle skal være i aktivitet og det er svært sjelden at elever ikke deltar i undervisning. Gunnar virker å ha en lyttende holdning til elevene og sier selv at han av og til bruker fornuft dersom noen av kompetansemålene hemmer undervisningen. Da tenker han heller, hva gir elevene glede og mestring? Elever som har svært vanskelig for å delta i en aktivitet får mulighet til å drive annen form for fysisk aktivitet.

5.3.2 De ytre motiverte

Lærerne i mitt utvalg mente flesteparten av elevene var tydelig ytre motiverte. Flere understreket ønsket om en god karakter som drivkraft for mange. Knut ser ut til å mene at elevene trenger struktur og klare krav for og at de selv ønsker det slik. På spørsmål om hvordan Knut forholder seg til de ytre motiverte elevene svarer han dette:

De beholder jeg litt under kniven, kjører litt klare linjer, disiplin og klare arbeidsoppgaver... Jeg krever litt av dem... Veldig strukturert og klar i undervisningen, jeg er ikke her for å kose med dere. Innerst inne tror jeg de liker måten jeg underviser på. Dette har jeg også fått positiv tilbakemelding på i ettertid... Når jeg ser på elevene hvor mye unnskyldninger det er, det er så mye puter, det er ikke puter igjen sofaen! Er nødt til å stille litt krav!

Disiplin og klare arbeidsoppgaver går igjen i Knuts beskrivelser; han mener også å få positiv respons på måten han fremstår som lærer. Når han underviser i toppidrett ser Knut ut til å nærme seg lærer 2 noe: *De er så motiverte, der kan jeg legge meg ned med dialog. Mer*

selvstyrt for de er ikke så opptatt av å slippe unna.

5.3.3 De selvgående

Om noen virkelig vil, da legger jeg sjelen min i det for at de skal få ting til! - Knut

Elever som er indre motiverte ser ut til å få mer oppmerksomhet fra læreren. De elevene som virkelig er indre motiverte og selvgående er ofte store ressurser å ha i en klasse. Sitatet fra Knut ble sagt om elever på toppidrett som var svært motiverte for idretten sin. Det illustrerer at elever som er svært indremotiverte ofte også får mye fra læreren. Tone som i utgangspunktet mener å ligge tette opp mot lærer 1, kan også trekke inn de elevene som virker mest motiverte:

Noen av dem har jeg nok gitt litt mer spillerom fordi de får med seg de andre... For eksempel ved å si: Nå kan du få kjøre oppvarming, og så får de med seg de andre... Viss det er noen som er veldig flinke til ting så bruker jeg de som eksempel og la de vise at de kan ting. Av og til dersom det er noen som er veldig flinke i en idrett, kan de også få være med å gi tilbakemelding og tips til andre elever. De som gjør det føler nok at de blir sett og tatt på alvor og at jeg har sett at de kan.

Elever som mestrer en idrett godt blir dratt frem ikke bare som øvingsbilde, men også som "hjelpelærere" for å instruere andre elever.

Samlet sett ser lærerne ut til å tilpasse seg noe til de ulike elevene basert på lærerens oppfatning av elevens motivasjon. Det er en klar tendens at de antatt mest indre motiverte elevene blir behandlet mer autonomistøttende (lærer 2) enn de andre. Elevene som har antatt minst motivasjon blir møtt noe ulikt fra ulike lærere. Lærere som i stor grad identifiserer seg med lærer 2 ser ut til å ha eleven i fokus og ønsker å lytte til elevens utfordringer for å finne en løsning. Lærerne som regner seg for å være mer kontrollerende (lærer 1) ser ut til ytterligere å forsterke dette i møte med de umotiverte.

5.4 Ulik motivasjonsstil avhengig av elevgruppe og studieretning?

Når man vet at lærere kan opptre ulikt ovenfor elever med utgangspunkt i lærerens opplevelse av eleven, er det også et betimelig spørsmål å stille om hvorvidt lærerne kan være

forutinntatte med hensyn til elever på ulike studieretninger. En av lærerne i utvalget som også underviser på idrettsfag, sier han legger opp undervisningen annerledes på idrettsfag siden elevene her jevnt over har en sterkere motivasjon for faget. Gunnar, underviser i en klasse med allmennfaglig påbygging. I denne klassen er aldersspredningen noe større enn i andre klasser. Elevene på påbygg har hatt et rykte på seg for å være en litt vanskelig klasse i kroppsøving, der ikke alle elevene er like motiverte. Gunnar som er en rutinert lærer, har forsøkt å løse dette ved i enda større grad å legge opp undervisningen til elevenes ønsker og forutsetninger. Ved å lytte til elevene og ved å tilpasse opplæringen til nettopp denne gruppen, har elevenes deltakelse i faget bedret seg betraktelig fra tidligere, hevder han. Et konkret eksempel på dette er at denne gruppen i større grad enn på studiespesialisering fikk velge hvilke aktiviteter de skulle ha. Denne klassen hadde også en noe lavere terskel for når de på grunn av været valgte å være inne i en idrettshall fremfor ute sammenlignet med andre klasser. Gunnar møter på denne måten de antatt mindre indremotiverte elevene med mer autonomistøtte heller enn mer kontroll. Oppmøte i kroppsøving i denne klassen var merkbart bedre enn det tidligere kull hadde hatt. Knut mener å tilpasse seg gruppen og stemningen. Han åpner opp for å bli noe mer som lærer 2 dersom forholdene ligger til rette for det:

Jeg tror jeg har en evne til å kjenne litt på gruppen, selv om ting er planlagt, så prøver jeg å kjenne litt på stemningen om en trenger å være litt mer styrende, eller om de selv er styrende i positiv forstand. Du kan på et vis nærme deg lærer to hvis elevene er fokuserte og oppriktig motiverte og engasjerte for det vi holder på med. Men hvis det bare er slik at de er der og gjør det litt halvveis, da tror jeg det kan bli mer utbytte for de og gøyere for de om jeg pusher selv og kjører litt input om hvorfor dette her er så gøy. Jeg må prøve å få de inn i den sonen. Når jeg først har satt i gang noe så kjører jeg sånn at det må være litt disiplin, de må vite at det gjelder. Gym er ikke for å strekke litt på bena, du skal faktisk ut å prestere, og da må du vise litt engasjement og forsøke skikkelig.

Kristian har et fokus på å lytte til elevene og liker godt å trekke elevene med i undervisningen. På spørsmål om han opplever at noen elever ønsker at han skal ha en bestemt væremåte, svarer han slik:

Ja, det gjør jeg, noen elever synes det er greit å få alt styrt. Ofte ender man opp med ett kompromiss mellom disse to lærerne. Når det er behov, kjører man gjennom... Man

kjører gjennom i idretter der det er vanskelig å gi beskjeder. Basketball for eksempel, der er jeg ganske streng fordi det bråker så hinsides. Da kjører vi gjennom med streng struktur, spesielt når vi øver på teknikk. Spesielt når vi er mange og i en liten gymsal.

5.5 Lærerens personlige orientering

I starten av intervjuet ble informantene spurt om hvilke trekk i beskrivelsene av den autonomistøttende og den kontrollerende læreren de kjente seg igjen i. Selv om hver av karakteristikkene er tett knyttet til henholdsvis autonomistøttende eller kontrollerende adferd, ble ikke disse begrepene presentert for informantene. I hvilken grad lærerne kjenner disse faglige termene og deres kjennetegn, er derfor uklart. Informantenes identifikasjon med de to arketyper ble dermed gjort på grunnlag av de meninger og egenskaper disse hadde. Alle lærerne mente at de hadde trekk fra begge typene, likevel var det en tydelig deling der Oliver, Gunnar og Kristian identifiserte seg mest med lærer 2 og Tone og Knut med lærer 1.

Knut: Jeg har litt mer troen på lærer 1. Får feedback på at det fungerer, har inntrykk av at de har likt lærer 1. Jeg opplever at elevene ønsker at jeg skal være slik. God feedback på dette.

Knut opplever at elevene er godt fornøyd med at han fremstår som han gjør. Særlig mener han disiplin og kontroll er viktig for elevenes læring. Likevel kan også Knut åpne opp for noe elevinnspill enkelte ganger. Særlig gjelder dette om han holder på med idretter som han selv ikke har full kontroll på og der han vet det er flinke elever i klassen i akkurat denne idretten. Dersom læreren også får gode tilbakemeldinger på en kontrollerende motivasjonsstil vil dette også kanskje påvirke mot en mer kontrollerende adferd. Knut nyanserer dette noe ved å legge til han *ikke vil kvele initiativ, men ha en oversikt og regulere disiplinen i klassen*. Tone liker å ha full styring og kontroll, spesielt på grunn av at det blir mye støy i hallen og at det kan bli veldig masete med masse elevinnspill. Hun sier: *Jeg har nok ganske masse struktur og elevene vet hva de skal gjøre, når de skal gjøre det og hvordan de skal gjøre det*. Tone ønsker også å bygge relasjoner til elevene, men opplever dette som litt uoverkommelig i kroppsøving, spesielt om det er mange i klassen.

Kristian liker også å ha kontroll, men han er veldig fokusert på at elevmedvirkning. Særlig trekker Kristian frem oppvarming som en aktivitet der elevene i stor grad får være med å

bestemme hva som skal skje. Slik svarer han på spørsmål om han er mer åpen for elevinnspill i enkelte aktiviteter:

Ja, det er jeg nok. I oppvarmingsdelen i kroppsøving så er jeg nesten alltid åpen for innspill fra elevene og det er den minst strukturerte delen av timene mine. Her kan de få lov å ha det mest mulig gøy. Og så blir det mer når jeg ser elevens mestring, at de får slippe løs. Hvis du har spesielt flinke elever, så slipper du de løs den ene veien, de får prøve å finne egne utfordringer og samtidig så gir jeg små tips slik at de kan utfordre seg selv.

Selv om Knut er den som identifiserer seg sterkest med lærer 1, er dette noe situasjonsavhengig. Særlig når Knut holder på med idretter som han ikke har fullstendig kontroll på selv, vil Knut være noe mer som lærer 1. Gunnar, som har jobbet som kroppsøvlingslærer i over tretti år, identifiserer seg mye med lærer 2. Han sier også at han reagerer på at lærer 1 ikke er åpen for elevinnspill. Elevene kan komme med gode innspill mener han:

Full styring og kontroll? Liker dårlig elevinnspill? Hva er det for noe? Mange ganger kan elever ha gode innspill. Jeg er ikke sånn at jeg må ha det akkurat som jeg har planlagt, en time kan bli helt annerledes, og det synes jeg er spennende. Man må spille på elevene sine sterke sider!

5.5.1 Treneren som lærer

Læreres egenrefleksjon om hvordan man vil fremstå og fremstår som lærer er viktig. Flere av lærerne i undersøkelsen hadde bakgrunn som trenere eller var aktive som trenere ved siden av lærerjobben. Disse ble også spurt om eventuelle tilpasninger de gjør i rollebytte mellom lærerrollen og trenerrollen. Kristian mente han var mer instruktør som trener og at han var strengere som trener enn som lærer. Kristian underviser også elever på toppidrett. Hans måte å fremstå på i dette faget var i stor grad sammenfallende med hvordan han framstod som trener:

Når jeg er fotballtrener er det mer struktur og mer lærer 1, her er jeg veldig mye mer instruktør. I selve øvelsene så er det ofte veldig klar struktur. Det er ikke før du kommer til en spilløvelse at elevene må tenke selv. Det er mye jobbing med

automatikk. Det er klare arbeidsoppgaver hele tiden som de må lære å ta med seg inn i en åpnere situasjon... Når man er trener på fritiden og folk kommer frivillig så er man ganske streng, mye det samme i toppidrett, elevene har valgt det selv. Men når du har kroppsøving så tillater man mer tull fordi nivåforskjellen er så stor. På trening skal det tøyses mellom øvelsene. Du skal ha humør og glede og alt det der, men det skal være kvalitet på det du gjør på en helt annen måte enn i kroppsøving. Det er litt mer løssluppet i kroppsøving enn toppidrett.

Nivåforskjellen blir også trukket frem som en faktor som gjør at læreren tillater mer som kroppsøvingslærer enn som trener. Kristian har et reflektert skille mellom rollene som trener og lærer. Særlig ser dette ut til å være knyttet til graden av frivillighet som de ulike arenaene er omgitt av.

Knut mente også å bli mer lærer 1 som trener og han hevdet at mangelen på vurdering av utøverne var en av hovedforskjellene på rollen som lærer og trener. I kroppsøving foretrekker han en tydelig struktur og klare rammer. Som toppidrettslærer mente derimot Knut å gi elevene noe mer rom til selvstyring: *På toppidrett er de så motiverte og ikke så opptatt av å slippe unna. Her kan jeg legge opp til mer selvstyring og dialog.*

5.5.2 Aktivitetstyper

Læreplanen er i liten grad spesifikk med tanke på hvilke idretter og aktiviteter som skal gjennomføres i kroppsøvingsfaget. Læreren må derfor stå for utvalgelse og organiseringen av aktivitetene i faget. Lærerne rapporterte ikke at de valgte bort spesielle aktiviteter med den begrunnelse at aktiviteten i seg selv ikke lot seg forene med lærerens foretrukne måter å undervise på. Det kan se ut til at noen typer aktiviteter lettere gir rom for elevmedvirkning og for mer oppdagende læring. Dette kan tenkes å være aktiviteter som i sin natur vil oppleves mer autonomistøttende enn andre. Dersom man har lagoppgaver som skal løses, krever dette at elevene selv må komme frem til beste løsning. Ved bruk induktive undervisningsmetoder antas elevenes opplevde selvbestemmelse å kunne bli styrket gjennom selv å oppdage hva som er gode og hensiktsmessige løsninger. Innlæring av dans var en aktivitet som Oliver og Knut mente krevde en strammere organisering enn andre. Her hadde de en tendens til å opptre som noe mer kontrollerende. Oliver trekker også frem innlæring i turn, håndball og volleyball som aktiviteter som krever en noe mer kontrollerende adferd (type 1 lærer) fra lærerens side:

Noen ganger er det behov for å ta helt styringen, for eksempel i turn. Her må man vise konkret hvordan øvelsene gjennomføres, og hva de skal gjøre og hvordan de bør tenke nå de skal gjøre det. Det er mye mer tidkrevende å prøve seg frem til en god teknikk. Det går mye på det, jeg må ta styringen og si at vi gjør sånn eller sånn, i stedet for å la de bruke så lang tid... Jeg er også mer i lærer 1 i de aktivitetene som er vanskelig å få til, håndball og volleyball, her styrer jeg mer for å få ting til å fungere enn i for eksempel fotball.

I turn, håndball og volleyball mener Oliver han fremstår mer som lærer 1 enn i fotball. Teknisk krevende elementer må instrueres for å læres - ellers vil det ta for lang tid, mener han. Veien om oppdagende læring ser her ut til å føles for lang innenfor de rammene som faget har. Knut trekker frem kanonball som en aktivitet som åpner for elevmedvirkning i større grad. Kanonballen åpner for regelendringer og innspill fra elevene. Hva er det med kanonballaktiviteten som gjør at Knut, som ellers ikke i særlig stor grad åpner for elevinnspill, slipper dette løs? Kanonball blir kanskje mer regnet som aktivitet enn idrett. Regelverket er gjerne ikke like rigid og satt som i mer etablerte idretter. Idretter som er mer vanlige i aldersbestemte klasser kan også tenkes å påvirke kroppsøvningsundervisningen i form av metode og didaktikk. Knut opplever å endre seg litt som lærer fra type 1 til 2 eller vice versa alt etter hvilke aktiviteter de jobber med i faget:

Ja, det gjør det nok. Sånn som jeg var inne på. Kanonball og dans, i dans der liker de veiledning, veldig tydelig og ordentlig. Sånn som i kanonball, komme med retningslinjer, mer frislupne, regelendringer er ok, vi prøver det... Dersom jeg holder på med ting jeg ikke har fullstendig kontroll på, nærmer jeg meg lærer nummer 2, så jeg kan nok endre meg litt...Dersom jeg har noen i gruppen som kan være veldig stødig i den tingen. Da vil jeg trekke inn de på en gunstig måte som øvingsbilde og kanskje til og med få innspill og sånn. I noen situasjoner kan det være greit å involvere i forkant for å gi eierforhold til økten.

Lærerne mener enkelte idretter påvirker hvordan de er som lærere, men også lærerens egen kompetanse i den gjeldende idretten vil i følge Knut påvirke hvordan han er som lærer. Dersom Knut opplever å ikke ha full kontroll på en idrett, vil han ende med å opptre mer som lærer 2. Dette blir eksemplifisert ved at elever kan bli brukt som øvingsbilde. Kristian mener

også å endre seg noe etter hvilke aktivitet han har:

Ja, det er jeg nok. I oppvarmingsdelen er jeg nesten alltid åpen for innspill fra elevene. Det er den minst strukturerte delen i timene hvor de kan få lov å ha det gøy mest mulig! Så blir det mer når jeg ser elevens mestring underveis, at de får slippe løs, og hvis du har spesielt flinke elever, så slipper du de løs den ene veien, de får prøve å finne egne utfordringer og samtidig gir jeg små tips slik at de kan utfordre seg selv.

Det er også i følge Kristian noen aktiviteter som fungerer merkbart bedre enn andre:

Det er det definitivt fordi at klassene er så store, de aktivitetene som fører til at klassen blir delt, fungerer bedre. Svømming bra, lett å gi tilbakemelding fra land. Ikke så lett å ha spill i innebandy, ikke alltid like lett. Også vanskelig å se taktikk i spill. Det ville være lettere å vurdere på større bane. 4 mot 4 så er det fullt!

Når klassen blir delt, blir antallet elever på tilgjengelig areal mer passelig, mener Kristian. Tone trekker frem at det finnes en del idretter som ikke egner seg med full klasse. Et eksempel på dette er badminton, som krever relativt mye plass. Basistrening og enkelte individuelle idretter fungerer godt, mener hun. Kristian gjør et skille mellom de ulike delene av undervisningen. Oppvarmingen, som er den minst strukturerte delen av undervisningen, er også den delen der han har størst åpning for elevinnspill. De spesielt flinke elevene ser ut til å bli gitt noe mer frihet i form av større mulighet til å gjøre egne valg. Læreren ser her ut til å opptre noe mer autonomistøttende ovenfor de flinkeste og kanskje mest indre motiverte. Det kan også se ut til at delte klasser gjør organisering og vurderingssituasjonen enklere. Kanonball og oppvarmingsaktivitet har mer av lekens kjennetegn enn eksempelvis ballspill som håndball og volleyball. Lærerne ser ut til å opptre mer autonomistøttende i disse formene for aktivitet enn i mer formaliserte idretter.

6. Diskusjon

I drøftingskapitlet vil jeg trekke fram og drøfte sentrale utsagn fra informantene og forsøke å gi disse mening i lys av tidligere presentert teori. Videre vil jeg sammenlikne funnene med tidligere empirisk forskning. Der dette lar seg gjøre, vil jeg også prøve å sammenfatte noe av det lærerne har kommet med om ulike tema. Trener-utøver modellen (fig 2.) viser påvirkningsfaktorer på lærerens valg av motivasjonsstil og dernest elevmotivasjon. Drøftingen tar for seg betydningen av konteksten som omslutter lærerens undervisning og lærerens personlige orientering. Rammefaktorene er delt inn i tema som tid og vurderingskrav; fysiske rammefaktorer og lærerens opplevelse av elevenes motivasjon. I delen som omhandler lærerens personlige orientering, drøfter jeg faktorer som kan påvirke lærerens valg av motivasjonsstil og hvilke konsekvenser de mer personlige preferansene kan tenkes å ha på valg av aktiviteter og metode. Her drøftes også den mulige påvirkningen lærere som også er trenere kan ha med seg fra den organiserte idretten. Avslutningsvis i kapitlet kommenterer jeg kort påvirkningsfaktorer som denne studien ikke har belyst, men som har kommet frem i andre studier.

Flere av synspunktene lærerne i denne studien formidler i intervjuene bekrefter funn fra tidligere undersøkelser. Flere av lærerne peker på vurderingskriterier, kravet til vurdering og på de begrensede tidsrammene som faktorer som påvirker deres valg av motivasjonsstil. Det å skulle dokumentere elevenes ferdigheter, kommer for enkelte av de fem lærerne jeg har intervjuet i konflikt med ønsket undervisning. Utfordringer knyttet til begrensede tidsrammer og vurdering framstod også som sentrale i studien til Taylor m.fl. (2009). Undersøkelsen til Taylor og medarbeidere er sammenlignbar med min studie da de begge kvalitativt søker å få frem hvilke påvirkningsfaktorer som påvirker lærerens valg av motivasjonsstrategi. Konteksten i Taylors arbeid innen rammen av engelsk *Physical education* (PE), regnes langt på vei å være sammenlignbart med det norske kroppsøvingsfaget både med tanke på timetall og innhold (Marshall & Hardman, 2000). Elevene har utbytte av lærere som er autonomistøttende. Likevel viser det seg at mange lærere ofte ender opp med å opptre mer kontrollerende i undervisningen (Reeve, 2002). Lærerne i min studie identifiserer seg med ulike autonomistøttende og kontrollerende karaktertrekk. Til tross for til dels klare preferanser mot en av lærerkaraktistikkene, ser det ut til at ulike kontekstuelle faktorer påvirker læreren til den ene eller andre typen adferd. Denne påvirkningen kan gå begge veier. Både lærere som identifiserer seg mest med lærer 1 (kontrollerende) og med lærer 2 (autonomistøttende), ser ut

til å kunne forsterke egen motivasjonsstil, eller nærme seg den andre lærertypen i møte med kontekstuell påvirkning.

6.1 Tid og vurderingskrav

Vurderingskrav og antall timer blir av lærerne i min studie påpekt som utfordrende med tanke på å kunne undervise på den mest hensiktsmessige måten. Store klasser og begrenset tid til å veilede hver enkelt ble sett på som utfordrende av flere. Dette er funn som stemmer overens med Taylor (2009) sine funn blant britiske lærere. En erfaren lærer i Taylors utvalg pekte på endrede kulturelle rammer med tanke på vurdering. Hun ønsket å kunne bruke mer tid på at elevene skulle få mestre øvelser, framfor å bruke tiden på vurdering (Taylor, 2009). Gunnar, som er den mest erfarne læreren i mitt utvalg, ser ut til å gjenkjenne noe av det samme. Han sier: *Jeg er lite tilfreds med å ha blitt mye mer kontrollør i de senere år i stedet for å være en motivator. Jeg må kontrollere hele tiden for å sjekke... Følger de kompetansemålene? Hvilken karakter fortjener de?* Både Gunnar og den britiske læreren, som begge har 25-30 års erfaring som kroppsøvingslærere, ser ut til å avdekke en tydelig dreining mot mer fokus på vurdering i kroppsøving. Gunnar er misfornøyd med å ha blitt mye mer kontrollør, mens den britiske læreren også påpeker at det har blitt mer fokus på vurdering. Meningene ser ut til å være noe sammenfallende på tvers av kulturene. Det er ikke bare i vårt land kravet til dokumentasjon i skolen økt med årene. Det er her snakk om tung påvirkning fra New Public Management over hele OECD – området. De velkjente PISA-undersøkelsene og de norske nasjonale prøvene hører også hjemme i denne konteksten (Elstad & Sivesind, 2010).

Fokuset på elevvurdering i forhold til tid ble også pekt på som utfordrende av flere av lærerne i min studie og i studien til Taylor (2009). Trange tidsrammer ble pekt på som den aller største utfordringen knyttet til elevenes mestring. Det at elever som med noe mer tid også ville ha mestret øvelsene ikke får oppleve slik mestring, ble pekt på som spesielt dramatisk (se 3.1.2). Synspunktene fra de britiske lærerne samsvarer her i stor grad med meninger lærere i min studie gir uttrykk for. Oliver peker direkte på tidsbegrensningene og sier disse er den største begrensede faktoren for undervisningen (se 3.1.2). Flere andre lærere tar også opp den samme tematikken, og ofte er det knyttet til enten manglende tid til vurdering eller tid til å gi tilstrekkelig oppfølging av hver enkelt elev.

Mange elever er i stor grad motivert av å skulle få en best mulig karakter i faget. Det å skulle

gi *ærlige vurderinger* av en stor elevgruppe etter relativt få undervisningstimer oppleves derimot svært vanskelig for enkelte av lærerne. Knut var blant dem som pekte på urettferdigheten i vurderingssammenheng. Behovet for mer rettferdig vurdering var en av årsakene til revidering av kroppsøvingsfaget i LK06 (Larsen, 2011; se også 3.1.3). I denne reviderte læreplanen ble innsatskriteriet tatt inn igjen som vurderingsgrunnlag i videregående skole. Slik det kommer frem blant flere av lærerne i min undersøkelse, sees dette på som positivt også med tanke på vurdering av elevene. Det ble trukket frem at man som lærer slipper å *nistirre* på elevenes ferdigheter. Ved å kunne vurdere innsats ser det ensidige presset til vurdering av ferdigheter ut til å ha avtatt noe hos enkelte av lærerne. Ved nærmest utelukkende å vurdere ferdigheter i undervisningen, ble det for mange elever lagt opp ett ferdighetsregime der læreren kanskje i for stor grad måtte vektlegge og skape vurderingssituasjoner i undervisningen. En del lærere løste dette ved å ty til ferdighetstester og fysiske tester. Dette antas å ha svekket elevenes opplevde selvbestemmelse i undervisningen. Likevel er ikke disse resultatene entydige i undersøkelsen. Oliver mente ikke å ha endret noe ved undervisningen sin etter at innsats ble innlemmet som vurderingskriterium. Noen av lærerne ser ut til å være positive til det å kunne vurdere innsatsen til elevene. Kanskje oppleves dette som noe mer subjektivt enn rene ferdighetsmål og vurdering av disse? Dersom læreren kan tone ned dokumentasjon og vurdering av ferdigheter, kan det tenkes at dette frigjør noe tid som læreren kan bruke til å veilede og følge opp enkeltelever. Kristian mente å se en merkbar forbedring i elevenes innsats etter at innsatsen på nytt ble et vurderingskriterium. Dette spriket mellom Kristian og Olivers opplevelse av det å vurdere innsats kan tenkes å ha utspring i ulike praksiser. Kristian fremhever innsatsen som noe han har fokus på og noe av det han først vil ta opp med en ny klasse. Oliver mener derimot at innsatsen i stor grad ligger til grunn for ferdigheten og at dette også var med i den gamle læreplanen.

For å komme nærmere et svar på hvordan vurdering av innsats påvirker undervisningen, må det ligge en felles forståelse for begrepet innsats til grunn, en forståelse som i noen grad ser ut til å være ulike mellom lærerne. Gunnar var ikke imponert over den nye læreplanen sine nye kompetansemål da han understreker at de fremdeles er alt for lite konkrete. Veiledninger og kurs ved innføring av den nye læreplanen understreker lærerens skjønn som siste innsats i vurdering av elevene. Når det heller ikke blir gitt noen retningslinjer for hvor mye innsatsen skal telle i vurderingsgrunnlaget, blir det vanskelig å påstå at man har oppnådd en mye mer rettferdig vurderingspraksis. Gunnar var også frustrert over at veiledningen til den nye

læreplanen i stor grad fraråder bruk av fysiske tester og mener dette gjør vurderingen enda vanskeligere. For Gunnar var kravet til vurdering hemmende på hans mål om å gi elevene mestring og gode opplevelser med idrett.

Samlet gir lærerne et bilde av utfordringene knyttet til tid og vurdering som stemmer godt overens med tidligere funn. Gjeninnføringen av innsats som vurderingskriterium i kroppøving ser ut til å gjøre vurderingsjobben noe lettere for lærerne. Store klasser er ikke bare en utfordring med tanke på vurdering, men også med tanke på rom.

6.2 Fysiske rammefaktorer

Flere av lærerne trekker frem begrenset areal for undervisningen som en begrensende faktor med tanke på organisering. Lite plass kan for enkelte se ut til å tvinge læreren til en metodikk som gjør vurdering vanskelig og som gjør det vanskelig for elevene å vise sin kompetanse. Et eksempel på dette hadde Kristian, som viste til utfordringen ved å ha over 30 elever i innebandy i en gymsal. Dersom læreren hadde hatt tilgang på en større hall til undervisningen, kan det tenkes at aktiviteten kunne organiseres bedre med tanke på å legge til rette for elevenes medvirkning og mestring. Flere av lærerne problematiserer forholdet mellom antall elever, plass og lærerressursen. Én lærer på over 30 elever, ser ut til å hindre noen av lærerne i å tilby hensiktsmessig undervisning. Dersom gymsalen i tillegg er liten, ser dette ut til ytterligere å gjøre undervisningssituasjonen vanskeligere. De fleste lærerne i undersøkelsen mente ikke å opptre ulikt i ulike fysiske miljø. Kristian og Tone var likevel inne på mindre endringer etter hvor de var. Tone var gjerne mindre instruktør ute enn inne. Ved svømmeundervisning mente hun å være noe mer opptatt av struktur og instruksjon enn i andre fysiske miljø. Tidligere forskning har pekt på sammenhengen mellom tilgangen på bra utstyr i kroppøvingundervisningen og lærerens opplevde kompetanse og selvbestemmelse (Carson & Chase, 2009, s. 346). Ingen av lærerne kom inn på tilgjengelighet på utstyr til undervisningen. Dette kan ha sammenheng med at lærerne på de to skolene ikke ser på dette som en begrensning eller at temaet utstyr ikke ble stilt spørsmål om spesifikt i intervjuet. Det er derimot rimelig å anta at også de fysiske omgivelsene for undervisningen (bane, hall, basseng o.l.) kan påvirke læreren på samme måte som godt utstyr.

6.3 Lærerens opplevelse av elevens motivasjon («pressure from below»)

Påvirkningen i undervisningssituasjonen går til dels begge veier. Det ser ut til å skinne nokså

klart gjennom at enkelte lærere i denne undersøkelsen tilnærmer seg ulike elever på noe ulike måter. Knut illustrerer poenget når han snakker om elever som har faget toppidrett. Dersom eleven virkelig vil, *legger han sjelen* i det for disse elevene. Kristian på sin side lar de elevene som mestrer og er motiverte i større grad få *slippe løs* ved å gi dem nye utfordringer. Tone kan også noen ganger slippe de flinkeste elevene til som "hjelpinstruktører" og øvingsbilde. Elevene som oppleves som mest indre motiverte kan også bli gitt mer spillerom fordi de får andre med seg i aktiviteten.

Tidligere forskning peker i retning av at de mest motiverte elevene får mest oppmerksomhet av læreren (se 3.2). Også her er resultatene fra denne studien noe sprikende. Gunnar, som selv mener å identifisere seg sterkest med den autonomistøttende læreren, er tydelig interessert i å bruke tid på de elevene som er uten motivasjon for faget og som av ulike grunner er i randsonen for deltakelse. Han understreker at han ønsker å snakke med elevene i denne gruppen for sammen å finne en løsning på problemet. Like fullt innrømmer Gunnar at han følger ekstra med de elevene han antar har minst indre motivasjon og dermed ser ut til å ha en noe mer kontrollerende adferd ovenfor disse. Flere av de andre lærerne er tydelige på at de antatt minst motiverte elevene krever tydeligere struktur og press fra lærerens side. Tidligere forskning peker på at elever som antas å være lite motiverte får mindre oppmerksomhet enn elever som har antatt høyere motivasjon (Reeve, 2002). Noen lærere ser også ut til å miste tålmodigheten med svake elever (Taylor et al., 2009). Det kan tenkes at en mer kontrollerende holdning ovenfor de antatt minst motiverte elevene kan ende i en selvforsterkende ond sirkel da kontrollerende adferd antas å kunne bryte ned den selvregulerte motivasjonen ytterligere. En elev som i utgangspunktet i liten grad er motivert for faget, vil med dette som bakteppe kunne få en ytterligere svekket motivasjon dersom læreren ikke tar seg tid til å lytte til eleven. En annen utfordring er at læreren sin vurdering av elevens motivasjon heller ikke alltid er korrekt (Sarrazin, Tessier, Pelletier, Trouilloud, & Chanal, 2006). Dersom en lærer opptrer mer kontrollerende ovenfor elever som har antatt lav motivasjon kan dette dermed føre til eleven får nettopp en svekket motivasjon uavhengig av elevens utgangspunkt.

Samlet ser elevene ut til å bli behandlet på litt ulike måter, med bakgrunn i hvor motiverte lærerne tror den enkelte elev er. De mest indre motiverte elevene får jevnt over en mer autonomistøttende behandling enn de mer ytre motiverte. Elevene som hadde antatt minst eller ingen motivasjon for faget ser ut til å bli behandlet noe ulikt fra lærer til lærer. Det er likevel ikke et entydig bilde der de mest kontrollerende lærerne (lærer 1), møter de antatt

minst motiverte på denne måten. I

6.4 Lærerens personlige orientering

Lærerens autonomistøttende eller kontrollerende adferd ser ut til å kunne bli påvirket av faktorer knyttet til lærerens personlighet. I så måte kunne modellen over forskningsfeltet (figur 2) ha blitt utvidet. Boks 5, ser nokså klart ut ikke bare å påvirke lærerens autonomistøttende adferd, men også kontrollerende adferd. Mange trenere vil kunne velge en kontrollerende motivasjonsstil fordi de feilaktig tror dette vil føre til bedre resultater (Mageau & Vallerand, 2003, s. 898). Dette forholdet antas å gjelde også for lærere. Kristian, som også har erfaring som trener, mener å skille nokså tydelig mellom trenerrollen og lærerrollen ved å gi mer rom for elevinnspill som lærer enn som trener. Knut sier derimot at forskjellen mellom hans rolle som trener og kroppsøvingslærer først og fremst handler om det kravet han som lærer har til vurdering. Derimot åpner han noe mer opp for elevenes medvirkning som lærer i toppidrett. Knut er den av lærerne i mitt utvalg som kanskje identifiserer seg sterkest med den kontrollerende lærerkarakteristikken. Han kommenterer også spesifikt at han opplever dette er noe elevene ønsker og liker. Det kan se ut som om Knut i stor grad tar med seg den han er som trener inn i undervisningen som lærer. Tidligere funn peker på at kontrollerende lærere ser ut til å bli oppfattet mer kunnskapsrike og engasjerte enn andre (Deci et al., 1982; Flink et al., 1990). Den organiserte idretten og skolen har noe ulike kulturelle rammer. Forventningene til en trener og til en lærer kan kanskje være sammenfallende på noen områder, likevel er det også en tydelig ulikhet i de krav og rammebetingelser som følger med de to rollene (Chelladurai & Kuga, 1996). Resultatene i denne undersøkelsen peker på individuelle forskjeller i valg av motivasjonsstil og i hvilken grad lærerens arbeid vurderes som sammenfallende med trenerens.

6.5 Aktiviteter og metode

Det er rimelig å anta at lærernes motivasjonsstil kan være med å påvirke hvordan læreren velger å organisere undervisningen. Likefullt vil de ulike aktivitetens egenart kunne påvirke lærerens arbeidsmåter og undervisningsmetoder. Lærerne hadde ulike meninger om hvorvidt valg av ulike aktiviteter førte til at de hellet mer mot en autonomistøttende eller kontrollerende adferd. Det var likevel noen linjer som gikk igjen hos lærerne.

Aktiviteter som lærerne mente krevde tydelig instruksjon og veiledning ser ut til å kunne påvirke lærerne til å bli mer kontrollerende, mens mer lekpreget aktivitet og oppvarming ble pekt på som aktivitet der elevene i stor grad fikk slippe til med innspill og ønsker. Det finnes forskningsmessig støtte for at ren instruksjon som metode kan være med å svekke opplevd kompetanse og et mestringsklima sammenlignet med alternative og mer lekpregede aktiviteter (Perlman & Goc Karp, 2010; Spittle & Byrne, 2009).

Leken nevnes ikke spesifikt i læreplanen for kroppsøving i videregående skole. Likevel vil man kunne hevde at det er inkludert i det som kalles *alternative bevegelsesaktiviteter* (Utdanningsdirektoratet, 2012). I den nye læreplanen er alternative bevegelsesaktiviteter tatt inn på alle trinn i videregående. Kanskje kan et større fokus på lekpreget aktivitet i kroppsøvingsfaget være en nøkkel til å minske ferdighetsfokuset som en del mener har fått for sterkt fokus etter kunnskapsløftet? (Larsen, 2011). I denne studien peker flere av lærerne på oppvarmingsaktiviteten som en del av undervisningen der elevene får en større delaktighet og mer spillerom. Kan hende vil nedtoningen av fokuset på ferdigheter også åpne opp for mer lekaktivitet. Knut valgte å slippe til elevene og deres meninger dersom det var aktiviteter han selv ikke var særlig dyktig i og der han visste det var elever med særlig høy kompetanse på området. Tone mener derimot å bli noe mer lærer 1 (kontrollerende) i aktiviteter og idretter hun føler hun ikke kjenner like godt. Mitt utvalg gir dermed ikke et entydig bilde av hvordan læreren endrer seg mot en mer kontrollerende eller mer autonomistøttende motivasjonsstil på grunnlag av lærerens opplevde kompetanse i ulike aktiviteter.

Oliver ser ut til å ønske å bruke mer problemløsende metoder, men viser til tidsbegrensning som et hinder for dette. En deduktiv tilnærming gir en annen effektivitet innen rammer som oppleves som små. En induktiv tilnærming antas i større grad å gi rom for elevenes opplevelse av selvbestemmelse, ved selv å være med på å finne veien til en hensiktsmessig bevegelse eller teknikk. Det ser ut til at enkelte lærere i større grad ville valgt denne typen metode dersom de følte det var tid til dette. Valg av metode handler ikke bare om tid. Ved å korte ned på antallet idretter og aktiviteter vil lærerne ha flere timer til rådighet til hver aktivitet. Kan hende kan didaktiske grep, slik de skinner gjennom i prosjektet *Kroppsøvingsglede*, gi rom for mer innen de gitte rammer en det enkelte av lærerne i denne undersøkelsen opplever (Mathiassen, 2013).

6.6 Hva med "pressure from above"?

Tidligere studier har pekt på press fra skoleledelsen som en ytre faktor som spiller inn på læreren (Pelletier, 2002; Taylor, 2009). I mine intervju kom ikke dette opp direkte. Hvorvidt dette grunnes i lærernes manglende opplevelse av press fra ledelsen, anses likevel som noe uklart. I intervjuguiden ble det ikke stilt direkte spørsmål knyttet til press fra skoleledelsen. Kan hende ville dette ha kommet opp dersom spørsmålet ble stilt direkte i intervjuene? Dette kan være en mulig svakhet ved intervjuguiden. En annen forklaring kan tenkes å være knyttet til skolelederne på de skolene som informantene representerer. Dersom rektorene her er opptatt av å gi lærerne spillerom innenfor undervisningens rammer, kan det tenkes at lærerne i stor grad vil oppleve å være sjef i eget klasserom, uten særlig innblanding fra andre. Om dette er kulturelt betinget kan naturligvis ikke denne undersøkelsen hverken bekrefte eller avkrefte. Det kan derimot tenkes at noe ved den norske ledelseskulturen kan skille seg noe fra eksempelvis den britiske ved å være mer opptatt av å gi de ansatte medbestemmelse (Sund, 2013).

7.0 Konklusjoner

Mange faktorer spiller inn på kroppsøvlingslærerens valg av motivasjonsstil. De fysiske rammefaktorene, valg av aktiviteter, lærerens oppfatning av elevenes motivasjon og lærerens personlige preferanser er alle faktorer som kan påvirke læreren til en autonomistøttende eller kontrollerende adferd. I denne studien trakk lærerne særlig frem vurderingskravene, timerammene og klassestørrelse som vesentlige påvirkningsfaktorer. Selv om tidligere undersøkelser har pekt på at press fra kollegaer og skoleledelse kan påvirke lærerens motivasjonsstil, ble dette ikke nevnt blant informantene i denne studien.

Utfordringen med store klasser ble forsterket dersom plassen for undervisningen også var liten. For eksempel var det særlig utfordrende å undervise en stor klasse i en liten gymsal eller i et basseng. Flere lærere mente da å bli noe mer kontrollerende (lærer 1), og det var vanskelig å følge opp alle elevene. Dersom det ble for mange elever på et lite område var det også mer utfordrende med vurdering og vanskelig å evaluere taktiske ferdigheter (se 5.2). Samtlige lærere i studien ønsket mer kroppsøvlingsundervisning per uke, og flere mente dette ville kunne gjøre det lettere å undervise på en autonomistøttende måte.

Lærerne hadde ulik tilnærming til ulike grupper elever. Synet på de antatt mest motiverte elevene var det mest entydige. I ulik grad mente alle lærerne at man overfor disse kunne opptre noe mer autonomistøttende (lærer 2). De antatt minst motiverte elevene ble av noen av lærerne i mitt utvalg møtt med mer press og mer kontrollerende adferd, mens andre gjorde det de kunne for å komme i dialog med denne gruppen og invitere dem til medansvar (se 5.3.1).

7.1 Styrker og svakheter ved studien

Denne studien har kommet nokså tett på lærernes undervisningspraksis. Den har pekt på påvirkningsfaktorer som kan være styrende med tanke på læreres valg av motivasjonsstil. Det at jeg som intervjuer også har erfaring fra rollen som idretts- og kroppsøvlingslærer anses som positivt da det antas å ha kunnet påvirke informantene til ærlige utsagn. Den nye læreplanen i kroppsøving har vært i bruk i snart 1,5 år. Lærerens tilbakemeldinger om vurderingssituasjonen er interessante for tiden fremover.

Tidligere empiri har pekt på mange utfordringer med hensyn til læreres valg av motivasjonsstil (se kap. 3). I denne studien har jeg intervjuet lærere fra to videregående skoler

i Hordaland. Ved å intervjuere lærere fra et større antall skoler, ville man i større grad ha mulighet til å se hvorvidt skoleledelsen og andre lærere på samme skole influerer lærerens valg av metode og motivasjonsstil. For å avdekke slike funn, viste denne undersøkelsen seg til å være noe smal med tanke på tallet skoler representert. Ved å intervjuere et større antall lærere ville man i større grad kunne avdekke trender knyttet til ulike lærertypers preferanser og valg av metode og aktivitet i faget.

7.2 Praktiske implikasjoner

Tidligere forskning og empiri peker i retning av at læreren kan hemme eller fremme elevens selvbestemte motivasjon ved å inneha en bestemt motivasjonsstil. Funnene i denne undersøkelsen understreker viktigheten av at kroppsøvingslæreres selvbevissthet med tanke på egne motivasjonsstrategier som på ulik måte kan påvirke elevenes motivasjon og trivsel i faget. Det må være en sentral oppgave for skolen og for læreren å legge til rette for at elevenes indre former for motivasjon opprettholdes. Med bakgrunn i forskningen om kroppsøvingslæreres motivasjonsstil og funnene i min egen studie, vil jeg hevde at en slik oppgave i større grad bør inkluderes i lærerutdanningen. Ikke bare bør lærerkandidater vite noe om hvordan det skal settes grenser for uønsket adferd i undervisningen, men de bør samtidig ha som siktemål og ha en strategi for å beholde det som måtte finnes av indre motivasjon hos den enkelte elev (Reeve, 2002). Valg av enkelte aktiviteter og aktivitetsformer ser ut til indirekte å påvirke lærerens motivasjonsstil. Det gjensidige forholdet mellom lærerens valg av ulike aktiviteter og lærerens motivasjonsstil og de konsekvenser dette kan få for elevenes motivasjon bør også komme klarere frem i fagdidaktikken. Kroppsøvingslæreren trenger kunnskap og gode, konkrete verktøy for å kunne gjøre gode, pedagogiske og fagdidaktiske valg. Prosjektet *Kroppsøvingsglede* inneholder praktiske retningslinjer som ser ut til å påvirke lærerens autonomistøtte og dernest øke elevenes selvbestemte motivasjon i faget (Mathiassen, 2013). Det trengs videre utvikling av fagdidaktisk materiale som har motivasjonsklima og lærerens motivasjonsstil med som grunnlag og som kan være tilgjengelig for lærere flest. Læreplanen gir retningslinjer som påvirker lærerens praksis. Den nye læreplanen ser ut til å kunne påvirke læreres fokus noe bort fra et ensidig ferdighetsfokus, selv om mine funn ikke entydig gir støtte til dette. En videre diskusjon om kroppsøvingfaget bør også fremheve den rollen faget øver innflytelse på elevenes holdning til fysisk aktivitet, på fritiden. Det bør også vurderes hvorvidt timerammene i faget bør økes; både i lys av folkehelsen og frafallsproblematikken i skolen.

7.3 Kroppsøvningsfagets læreplan og plass i skolen

Kroppsøvningsfaget er det faget i grunnskolen som har tredje flest timer (Meld. St. nr. 26, 2011 - 2012). Likevel ønsket flere av lærerne i mitt utvalg seg flere uketimer. Økte tidsrammer vil, slik flere av informantene ser ut til å mene, utgjøre en forskjell på flere områder. For det første vil flere timer gjøre det lettere for læreren å utvikle en autonomstøttende relasjon til hver enkelt elev. Med store elevgrupper er det vanskeligere for lærerne å se hver enkelt elev, og risikoen for å opptre kontrollerende kan øke. En annen positiv side ved utviding av faget kan være elevenes utvikling og mestring i faget. Med mer fysisk aktivitet, eksempelvis to dobbeltimer i uken vil kunne utgjøre en stor forskjell med tanke på muligheten til å oppnå utvikling av ferdigheter i faget. Dersom elevens trivsel i faget påvirker holdninger til fysisk aktivitet og aktivitetsnivå på fritiden, er dette konsekvenser som i et folkehelseperspektiv og et samfunnsøkonomisk perspektiv vil være svært store. Økte timerammer har lenge vært et ønske fra mange kroppsøvningslærere uten at det har kommet endringer. Den nye regjeringen har lovet å ta tak i frafallsproblematikken i videregående. Hvorvidt kroppsøvningsfaget blir tatt inn som et redskap i denne prosessen, gjenstår å se.

7.4 Forskningsfeltet - veien videre

Videre studier som spesifikt stiller spørsmål om hvorvidt lærere av ulike grunner føler seg presset til en mer kontrollerende væremåte som lærer, vil kunne vise i hvilken grad dette gjelder også i en norsk kontekst. Lærernes erfaringer med endringene i den nye læreplanen blir sentrale i tiden som kommer. Har innføring av innsatskriteriet gjort det lettere å unngå en kontrollerende rolle som lærer? Får man med mindre fokus på ferdigheter og vurdering av disse rom for å bruke mer problemløsende metoder som kan stimulere elevenes lærelyst og motivasjon?

Ulike aktiviteter ser ut til å kunne ha med seg en preferanse mot en autonomstøttende eller en kontrollerende adferd fra lærerens side. I den seneste læreplanen i kroppsøving har *alternative bevegelsesaktiviteter* fått plass på alle trinn i videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2012). Hvilken rolle kan leken og alternative idrettsaktiviteter ha å si for motivasjonsklima og elevenes indre motivasjon for faget? *Kroppsøvningsglede* (Mathiassen, 2013) er en fersk feltstudie som bør følges opp videre. Hvordan kan man konkret legge til rette for et

læringsklima der elever får oppleve mestring og selvbestemmelse innen rammene av læreplanen? Hvordan erfarer lærere at den nye læreplanen fungerer, og på hvilken måte kan læreren drive en kroppsøvingsundervisning som kan påvirke elevene til et positivt forhold til fysisk aktivitet?

Det pågår for tiden et prøveprosjekt knyttet til økt mengde fysisk aktivitet i skolen (Egge, 2012). En seriøs vurdering av effekten av mer fysisk aktivitet i skolen vil være nødvendig som et mulig ledd i bedring av folkehelsen og i debatten om frafall fra videregående skole.

Litteratur

- Andrews, T., & Johansen, V. F. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest" (Vol. 89, 2005, nr. 4, s. 302-314). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bagøien, T. E., Halvari, H., & Nesheim, H. (2010). Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity, and well-being in general. *Perceptual and Motor Skills, 111*(2), 407-432. doi: 10.2466/06.10.11.13.14.PMS.111.5.407-432
- Bahr, R. (2009). *Aktivitetshåndboken: fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. [Oslo]: Helsedirektoratet.
- Barkoukis, V., Koidou, E., & Tsorbatzoudis, H. (2010). Effects of a motivational climate intervention on state anxiety, self-efficacy, and skill development in physical education. *European Journal of Sport Science, 10*(3), 167-177.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Carson, R. L., & Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(4), 335-353. doi: 10.1080/17408980802301866
- Chelladurai, P., & Kuga, D. J. (1996). Teaching and coaching: group and task differences. *Quest (00336297), 48*(4), 470-485.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 18*(1), 105-115. doi: 10.1037/h0030644
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*(6), 1024-1037. doi: 10.1037/0022-3514.53.6.1024
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist, 26*(3/4), 325.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory, 11*(4), 227 - 268.
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology, 74*(6), 852-859. doi: 10.1037/0022-0663.74.6.852
- Egge, Julie H. (2012, 12.12.12). To timer ekstra gym er avgjørende. *NRK*. Hentet fra

http://www.nrk.no/trondelag/_to-timer-ekstra-gym-er-avgjorende-1.10769928

- Eisenberger, R., Pierce, W. D., & Cameron, J. (1999). Effects of reward on intrinsic motivation—Negative, neutral, and positive: Comment on Deci, Koestner, and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, 125(6), 677-691. doi: 10.1037/0033-2909.125.6.677
- Elstad, E., & Sivesind, K. (2010). *PISA: sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforl.
- Ferrer-Caja. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport (RQES)*, 71(3), 267.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 916-924. doi: 10.1037/0022-3514.59.5.916
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview.* København: Akademisk Forlag.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: A Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.784
- Hardman, K. (2008). The Situation of Physical Education in Schools: A European Perspective *Human Movement* (Vol. 9, s. 5).
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport & Exercise*, 4(3), 211-223.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings.* Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* London: Routledge.
- Imsen, G. (2009). *Lærerenes verden: innføring i generell didaktikk.* Oslo: Universitetsforl.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* (Mastergradsavhandling, Norges idrettshøgskole) Hentet fra http://idtjeneste.nb.no/URN:NBN:no-bibsys_brage_9835
- Kaarstein, E. (2008). *Betydningen av lærer-elevrelasjonen for motivasjon i kroppsøving- i lys av selvbestemmelsesteorien.* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Agder) E. Kaarstein, Kristiansand.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coach–athlete relationship: a motivational

- model. *Journal of Sports Sciences*, 21(11), 883 - 904.
- Marshall, J., & Hardman, K. (2000). The State and Status of Physical Education in Schools in International Context. *European Physical Education Review*, 6(3), 203-229. doi: 10.1177/1356336x000063001
- Mathiassen, J. C. (2013). *Kroppsøvingsglede: feltstudie i kroppsøving, motivasjon og didaktikk*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Telemark). Hentet fra [http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_41798/1/mathiassen%20\(2\).pdf](http://brage.bibsys.no/hhe/bitstream/URN:NBN:no-bibsys_brage_41798/1/mathiassen%20(2).pdf)
- Meld. St. nr. 22 2010 - 2011. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>.
- Meld. St. nr. 26 2011 - 2012. (2012). *Den norske idrettsmodellen*. Oslo: Kulturdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kud/dok/regpubl/stmeld/2011-2012/meld-st-26-20112012/12/3/1.html?id=684486>.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Niemiec, C. P. (2009). Autonomy , competence , and relatedness in the classroom : Applying self - determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133 - 144.
- Ntoumanis. (2001). A self - determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225.
- Ntoumanis, N., Barkoukis, V., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 717-728. doi: 10.1037/a0014696
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194-202.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: praksis, teori og forskning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ommundsen, Y. (2006a). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett: betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon *Idrettspedagogikk* (s. 47-65). Oslo: Universitetsforl.
- Ommundsen, Y. (2006b). Pupils' self-regulation in physical education: the role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Education Review*, 12(3), 289-315.
- Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education.

Scandinavian Journal of Educational Research, 51(4), 385 - 413.

- Opsahl, I. V. (2011). *Motivasjon i klasserommet: et bidrag for å redusere frafall i videregående skole : en studie av læreres motivasjonsstil basert på Selvbestemmelsesteori*. Oslo: I.V. Opsahl.
- Peitersen, B., & Rønholt, H. (2008). *Idrætsundervisning: en grundbog i idrætsdidaktik*. [København]: Institut for Idræt.
- Pelletier. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186.
- Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174-183. doi: 10.1177/1477878509104322
- Perlman, D., & Goc Karp, G. (2010). A self-determined perspective of the Sport Education Model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 401-418. doi: 10.1080/17408980903535800
- Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 182-203). Rochester: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. I D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Red.), *Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications* (s. 223-244). New York: Lawrence Erlbaum.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066x.55.1.68
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O., & Chanal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 283-301. doi: 10.1080/1612197X.2006.9671799
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forl.
- Statistisk Sentralbyrå. (2013, 28.05.13). Gjennomstrøming i videregående opplæring, 2007-2012. Hentet 03.09.2013, 2013, fra <http://www.ssb.no/vgogjen>

- Spittle, M., & Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266. doi: 10.1080/17408980801995239
- Sund, B. (2013). Mot en bedre forståelse av ledelse på norsk. Hentet fra <http://innovasjonsbloggen.com/2013/02/11/mot-en-bedre-forstaelse-av-ledelse-pa-norsk/>
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760. doi: Doi 10.1037/0022-0663.99.4.747
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 235-243. doi: DOI: 10.1016/j.psychsport.2008.09.002
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. [Article]. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 75-94.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. [Article]. *European Journal of Psychology of Education - EJPE (Instituto Superior de Psicologia Aplicada)*, 23(3), 239-253.
- Thomas, J. R., Silverman, S. J., & Nelson, J. K. (2005). *Research methods in physical activity*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Utdanningsdirektoratet. (2011, 08.12.2011). *Høringsbrev om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 10.07.13, fra http://polsak.ivist.no/polsak_filer/0%5CVEDLEGG%5C2012003915-745428.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2012, 01.08.2012). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 02.08.13, fra <http://data.udir.no/k106/KRO1-03.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2013, 21.06.2013). *Veiledning til revidert læreplan i kroppsøving*. Hentet 09.08.13, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/>
- Wang, C. K. J., Hagger, M., & Liu, W. C. (2009). A Cross - Cultural Validation of Perceived Locus of Causality Scale in Physical Education Context. *Research Quarterly for Exercise and Sport (RQES)*, 80(2), 313-325.
- Wendelborg, C. m. f. (2012). Elevundersøkelsen. Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Elevundersokelsen_2012.pdf
- Woolfolk, A., Petterson, T., & Ragnheiður, K. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forl.

Vedlegg 1:

Intervjuguide

Lærer 1: - Er en svært engasjert lærer. Han/hun synes det er viktig å ha full styring og kontroll over det som skjer i gymsalen og liker dårlig elevinnspill og avsporinger som kan skape uorden i timene. I undervisningen legger denne læreren vekt på å ha stramme regler for elevene i timene. Han/hun gir klare instruksjoner, og har stramme og tydelige instruksjonsopplegg for elevene der elevene instrueres i hva de skal gjøre, og hva som er riktige og gale løsninger. Han/hun er opptatt av god disiplin for at elevene skal komme gjennom læringsmålene. Det er lite rom for selvorganisert aktivitet fra elevenes side. Denne læreren gir dermed ikke rom for medbestemmelse fra elevenes side. **Han/hun mener at væremåter for en lærer slik som beskrevet er viktig for at elevene skal bli motiverte og lære mest mulig i faget.**

Lærer 2: - Er også en svært engasjert lærer. Han/hun tåler noe mer elevinnspill og avsporinger i timene og gir mer rom for at elevene også kan holde på med litt selvorganisert aktivitet, så lenge det han/hun opplever det som fruktbart for læring. Denne læreren tar også imot innspill på aktiviteter som avviker fra planen, og er ikke engstelig for at dette skal skape uro. Videre har han/hun fokus på å bygge relasjoner til elevene og på å skape mestring gjennom de øvelsene som han/hun velger. Selv om det kan føre til at han/hun gir fra seg noe av styringen til elevene velger denne læreren å involvere elevene der dette er mulig. Denne læreren gir dermed også rom for medbestemmelse fra elevenes side. **Han/hun mener at væremåter for en lærer slik som beskrevet er viktig for at elevene skal bli motiverte og lære mest mulig i faget.**

Lærerens personlige orientering

1. Hvilke av disse to lærerne identifiserer du deg mest med?
2. Hva er det ved disse lærerne du kjenner deg igjen i?
3. Er dette situasjonsavhengig? Kommer det an på hvilken undervisning (aktivitetsform) du holder på med?
4. Hvordan vurderer du din måte å undervise på? Er du tilfreds med denne?

5. Kan du komme på noen faktorer som hindrer deg i å gjennomføre undervisningen slik du selv ønsker?
6. Hvordan påvirker kravene til vurdering undervisningen din? (tenk i lys av lærer 1 og 2)
7. Innsats er som kjent tatt inn som en del av vurderingskriteria i kroppsøving. Endrer dette noe ved din måte å undervise på? (tenk i lys av lærer 1 og 2)

Aktivitetstyper i undervisningen

8. Er det noen type aktiviteter du synes fungerer bedre enn andre?
9. Endrer din væremåte som lærer seg alt etter hvilke aktiviteter du underviser i? (tenk i lys av lærer 1 og 2)
10. Er det aktiviteter eller typer aktiviteter du velger bort på grunn av at det kolliderer med din væremåte som lærer (tenk i lys av lærer 1 og 2)?
11. Er det forskjell på din væremåte som lærer etter hvilken fysisk kontekst du befinner deg i? (Eks: Inne, ute, basseng, natur). (tenk i lys av lærer 1 og 2)

Elevkarakteristika

14. Opplever du at noen elever ønsker at du skal ha en bestemt væremåte som lærer (tenk i lys av lærer 1 og 2)
15. I hvilken grad trenger elevene å styres i timene?
16. Påvirker elevene dine og din oppfatning av dem din egen væremåte som lærer (tenk i lys av lærer 1 og 2)
17. Opptrer du som lærer ulikt ovenfor ulike typer elever i samme klasse? (tenk i lys av lærer 1 og 2)

Lærerens opplevelse av elevenes motivasjon

Studier har vist at elever kan være:

1. Styrt av ytre former for motivasjon, der de trenger en form for belønning for å yte innsats i timene. 2.
2. Mer selvdrevne, disse er gjerne engasjerte i utgangspunktet og trenger i liten grad noen pådriver for å ta aktivt del i kroppsøvingstimene. 3.
3. Uinteresserte og uten motivasjon i det hele.

18. Hvordan opplever du at motivasjonen er hos dine elever? Er de karakterisert ved type 1, 2 eller 3?

a) hvem er det fleste av?

b) er det store forskjeller mellom klassene?

19. Hvordan påvirker elevenes motivasjon deg som lærer?

20. Hvordan forholder du deg til de elevene som synes å være uinteresserte og uten noen motivasjon for faget? (tenk i lys av lærer 1 og 2)

21. Hvordan forholder du deg til de elevene som synes mest indre motiverte? (tenk i lys av lærer 1 og 2)

22. Hvordan forholder du deg til de elevene som primært styres av ytre motivasjon? (tenk i lys av lærer 1 og 2)

23. Gjør du noen tilpasninger i undervisningen etter hvilke studieretning du underviser på? (tenk i lys av lærer 1 og 2)



Harald Hårfagre gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Yngvar Ommundsen
Institutt for folkehelse, idrett og ernæring
Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 11.05.2011

Vår ref: 26909 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.04.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26909	<i>En kvalitativ studie av kroppøvningslæreres lederstil og faktorer som påvirker kroppøvningslæreren.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Yngvar Ommundsen</i>
Student	<i>Arne Kaldestad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Arne Kaldestad, Hegrehaugen 44, 5600 NORHEIMSUND

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 26909

Utvalget består av 4-7 lærere fra den videregående skolen. Data samles inn via personlig intervju.

Førstegangskontakt foretas av prosjektleder, via eget nettverk samt via forum for lærere. Det gis muntlig og skriftlig informasjon. Personvernombudet finner informasjonsskrivet som forelå 10.05.2011 tilfredsstillende.

Prosjektet skal avsluttes 30.06.2012 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/navneliste slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (som f.eks. navn på arbeidssted) fjernes eller endres.

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.1) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjekttittel		
Tittel	En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres lederstil og faktorer som påvirker kroppsøvlingslæreren.	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Universitetet i Agder	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom din institusjon ikke finnes på listen, ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for helse- og idrettsfag	
Institutt	Institutt for folkehelse, idrett og ernæring	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder)		
Fornavn	Yngvar	<p>Før opp navn på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. For studentprosjekt er daglig ansvarlig vanligvis veileder.</p> <p>Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har eksterne veileder, kan biveileder eller fagansvarlig stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbeidssted må være i tilknytning til behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NB! All korrespondanse går via e-post. Det er derfor viktig at du oppgir korrekt e-postadresse. Det bør være en adresse som du bruker aktivt over tid. Husk å gi beskjed dersom den endres.</p>
Ettetnavn	Ommundsen	
Akademisk grad	Doktorgrad	
Stilling	Professor II	
Arbeidssted	Universitetet i Agder	
Adresse (arb.sted)	Postboks 422	
Postnr/sted (arb.sted)	4604 KRISTIANSAND	
Telefon/mobil (arb.sted)	23262420 / 91804634	
E-post	Yngvar.Ommundsen@nih.no	
4. Student		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	<p>NB! All korrespondanse går via e-post. Det er derfor viktig at du oppgir en korrekt e-postadresse. Det bør videre være en adresse du bruker aktivt over tid. Husk å gi beskjed dersom den endres.</p>
Fornavn	Arne	
Ettetnavn	Kaldestad	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Hegrehaugen 44	
Postnr/sted (privatadresse)	5600 NORHEIMSUND	
Telefon/mobil	41208398 /	
E-post	arnekaldestad@gmail.com	
5. Formålet med prosjektet		
Prosjektets formål	<p>I mitt prosjekt vil jeg se på hvordan læringsmiljøet og elevene påvirker lærerens adferd ovenfor elevene. Målet er å finne ut noe om hvilke faktorer som påvirker kroppsøvlingslæreren i undervisningssituasjonen. Self determination theory (Deci og Ryan) er teoretisk utgangspunkt.</p> <p>Studien er av eksplorativ karakter og jeg vil intervjuet et utvalg lærere fra videregående skole.</p>	<p>Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.</p> <p>Maks 750 tegn.</p>
6. Prosjektomfang		
Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> • Enkel institusjon ○ Nasjonal multisenterstudie ○ Internasjonal multisenterstudie 	<p>Med multisenterstudier forstås her forskningsprosjekter som gjennomføres ved flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor det utveksles/deles personopplysninger mellom</p>
Oppgi øvrige institusjoner		

Hvordan foregår samarbeidet mellom institusjonene? Hvem har tilgang til personopplysninger og hvordan reguleres tilgangen?		deltakende institusjoner. Les mer om hva personopplysninger er
7. Utvalgsbeskrivelse		
Beskrivelse av utvalget	Et utvalg lærere fra den videregående skolen.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F. eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Gjennom eget nettverk og gjennom et forum for kroppsvøings- / idrettslærere i Hordaland.	Beskriv hvordan utvalget trekkes/rekrutteres. Utvalget kan trekkes fra registre, f. eks. folkeregisteret, NAV, pasientregisteret, eller rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk. Oppgi hvem som foretar trekkingen/rekrutteringen.
Førstegangskontakt	Arne Kaldestad: Muntlig kontakt med forespørsel om å delta i en intervjustudie. Deretter samtykkeerklæring og avtale om tid og sted.	Oppgi hvem som oppretter førstegangskontakt med utvalget og beskriv hvordan den opprettes. Les mer om førstegangskontakt
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	4-7 inkludert prøveintervju. Alt etter hvilke data jeg får samlet inn.	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Redegjør for hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, beskriv		Les mer om inklusjon av myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som skal benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte og/eller fra ulike journaler (NAV, PPT, sykehus, bofellesskap og lignende) eller eksisterende registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, Krefregisteret).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar til metode for innsamling av personopplysninger	Semistrukturert forskningsintervju	
9. Datamaterialets innhold		
Gjør rede for hvilke opplysninger som samles inn	Se vedlegg	Spørreskjema, intervjuguide/temaliste, m.m. legges ved meldeskjemaet til slutt.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om hva personopplysninger er
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> Fødselsdato <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse og/eller e-postadresse og/eller telefonnummer	NB! Selv om resultatene i den endelige publikasjonen vil være anonymisert, må det krysses av her dersom direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger registreres i datamaterialet underveis i prosjektet.
Spesifiser hvilke		

Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke?		
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, oppgi hvilke	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvordan blir tredjeperson informert om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig informasjon <input type="checkbox"/> Muntlig informasjon <input type="checkbox"/> Blir ikke informert	
Blir ikke informert, redegjør hvorfor		
10. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan informasjon til utvalget gis	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig informasjon <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig informasjon <input type="checkbox"/> Ingen informasjon	Som hovedregel skal det gis informasjon og innhentes samtykke fra den registrerte. Dersom informasjon gis skriftlig, legg ved kopi av informasjonsskriv. Dersom det ikke skal gis informasjon, må dette redegjøres for. Les mer om hvilken informasjon som ber gis til utvalget
Redegjør	Gjennom samtale og gjennom informasjon på samtykkøerklæringen fra FEK, tilpasset vår studie.	
Oppgi hvordan samtykke innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig samtykke <input type="checkbox"/> Muntlig samtykke <input type="checkbox"/> Innhentes ikke samtykke	Dersom det benyttes skriftlig samtykke, anbefales det at dette følger i teksten etter informasjonen. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må dette redegjøres for. Les mer om krav til gyldig samtykke
Innhentes ikke samtykke, redegjør		
11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansennummer som viser til en atskilt navneliste	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Direkte personidentifiserende opplysninger bør ikke registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Hvordan lagres listen/koblingsnøkkelene og hvem har tilgang til den?		
Direkte personidentifiserende opplysninger lagres sammen med det øvrige materialet	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvorfor er det nødvendig med oppbevaring av direkte identifikasjonsopplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Lagres direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	

Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> PC i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> PC i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input checked="" type="checkbox"/> Fysisk isolert privat PC <input type="checkbox"/> Privat PC tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Manuelt/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv nærmere		
Behandles og/eller lagres lyd- og videoopptak og/eller fotografi på PC?	Ja • Nei ○	
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn i opplysningene?	PC passordbeskyttet	Er f.eks. PC-tilgangen beskyttet med brukernavn og passord, og står PC-en i et låsbart rom?
Dersom det benyttes mobil lagringsenhet (bærbar PC, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk), oppgi hvilken type, og redegjør for hvorfor det benyttes mobil lagringsenhet		
Skal prosjektet ha medarbeidere som vil få tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja ○ Nei •	
Hvis ja, hvem?		
Innhentes eller overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja • Nei ○	
Hvis ja, oppgi hvilke opplysninger	Det kan komme til å gjelde alder, utdanning, antall år som lærer etc, blir mest sannsynlig ikke brukt.	
Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja ○ Nei •	
Hvis ja, til hvem?		
Skal opplysningene samles inn/bearbejdes av en databehandler?	Ja ○ Nei •	Med databehandler menes en som samler inn og/eller behandler personopplysninger på vegne av den behandlingsansvarlige. Eksempler på ofte brukte databehandlere er Questback, Synovate MMI, Norfakta etc.
Hvis ja, hvilken?		Les mer om databehandleravtaler her
12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ○ Nei •	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. For dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal det for alle typer forskning søkes
Kommentar		Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk
Skal det innhentes godkjenning/tillatelse fra andre instanser?	Ja • Nei ○	Det kan f. eks. være aktuelt å søke tillatelse fra registerereier for tilgang til data, ledelsen for tilgang til forskning i firma, etc.
Hvis ja, hvilke?	Lokal etikkkomité ved UiA. Ledet av Åshild Slettebø (FEK).	
13. Prosjektperiode		

Prosjektperiode	Prosjektstart:04/05/2011	Prosjektstart Tidspunkt for når førstegangskontakt opprettes og/eller datainnsamlingen starter. Prosjektslutt Tidspunkt for når datamaterialet skal anonymiseres, slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier. Dette sammenfaller gjerne med publisering og ferdigstilling av oppgave, avhandling eller rapport.
	Prosjektslutt:30/06/2012	
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet skal anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet skal oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner i datamaterialet. Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Lyddoptak slettes, transkripsjoner er anonymisert fra før.	Hovedregel for lagring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Årsaker til oppbevaring kan være konkrete oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Datamaterialet kan lagres ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet. Les mer om arkivering
14. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?		
15. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		
16. Vedlegg		
Antall vedlegg	1	