

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i kroppsøving**

Mai 2023

**Styrking av motivasjon blant mellomtrinnslever som misliker
kroppsøving:**

En kvalitativ studie med innsikt i læreres erfaringer

**Enhancing motivation among 5th-7th grade pupils who dislike physical
education:**

A qualitative study gaining insights from teachers' experiences

Njål Tidemann Klevberg



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Innleveringen av masterprosjektet markerer slutten på et innholdsrikt utdanningsforløp. De fem studieårene har både bydd på utfordringer og mestringsopplevelser. Den største utfordringen, har utvilsomt vært arbeidet med masteroppgaven. Som man kan forvente i et slikt omfattende prosjekt, har oppgaveskrivingen hatt sine oppturer og nedturer.

Ved veis ende kan jeg med stolthet levere et prosjekt som belyser en viktig tematikk i kroppsøvingsfaget. Som fremtidig lærer vil inkluderingen av elever som føler seg utenfor eller misliker faget være en personlig kjernesak. Alle elever fortjener et trygt læringsmiljø og en trygg relasjon med læreren sin.

Jeg vil benytte anledningen til å gi en spesiell takk til veilederen min, Knut Løndal, som har veiledet meg på riktig kurs gjennom hele prosessen. Takk for god veiledning, råd, konstruktive tilbakemeldinger, og støtte underveis. Jeg ønsker også å takke prosjektets deltakere, som bidro med deres tid i en hektisk skolehverdag.

En takk går også til mine medstudenter, som har gjort skrivingen lettere og mer underholdende, motiverende og sosial. Til slutt, ønsker jeg å gi en stor takk til familien for all støtte gjennom oppgaveskrivingen. Det er godt å vite at man alltid har et hjem der man kan senke skuldrene og slappe godt av.

God lesing!

Oslo, mai, 2023

Njål Tidemann Klevberg

Sammendrag

Kroppsøvingfagets popularitet har blitt undersøkt og diskutert i en rekke vitenskapelige publikasjoner. Den eksisterende litteraturen viser tydelige motsigelser når det gjelder elever sin trivsel i faget. På bakgrunn av uoverensstemmelsene i tidligere forskning, et tydelig kunnskapshull innenfor norsk forskning om motivasjon blant mellomtrinns elever (5.-7. klasse), samt min egen interesse, ble følgende problemstilling utviklet:

Hvordan kan man som lærer motivere elever i mellomtrinnene som misliker faget kroppsøving?

Prosjektets datainnsamling er basert på en kombinasjon av to kvalitative metoder. Seks kroppsøvingslærere, som underviste ved mellomtrinnene i barneskolen, ble valgt ut til å delta i studien. Deltakerne ble observert gjennom to kroppsøvingstimer, og deretter intervjuet gjennom et semi-strukturert intervju. Observasjonene skulle fungere både som kontekst for intervjuene, i tillegg til en kilde til ytterligere nyttig data.

Det teoretiske perspektivet brukt i prosjektet er selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985). Selvbestemmelsesteorien ble tidlig identifisert som en fruktbar tilnærming for å undersøke motivering av elever i kroppsøvingfaget. Dette ble tydelig gjennom et tidligere utført litteraturstudium i masterstudiets forløp. Jeg var derimot også åpen og mottakelig for resultater og funn som pekte i alternative retninger. Datamaterialet, som ble produsert gjennom tolv observasjoner og seks intervjuer, ble analysert ved bruk av en tematisk analyse, slik som beskrevet av Braun og Clarke (2006).

Prosjektets funn fremhever selvbestemmelsesteoriens grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet som sentrale i lærernes arbeid med å motivere elever som misliker kroppsøvingfaget. Av disse ble mestringsopplevelser, tilhørighet og trygghet hos elevene fremhevet som spesielt viktige av prosjektets deltakere. Videre, ble også bruken av tilpasning og variasjon i undervisningen vektlagt som nyttige elementer for å motvirke motivasjonstap hos elevene. Et kjennskap til elevene ble trukket frem som en nødvendig forutsetning for utviklingen av gode lærer-elev-relasjoner, samt en fordel i økt kunnskap om hvilke elever som trenger å motiveres, i tillegg til hvilke motivasjonsstrategier som kan brukes for de aktuelle elevene. Kjennskap til eleven ble ansett å ha en indirekte sammenheng med økt motivasjon hos eleven, ettersom selve kjennskapet til eleven ikke førte direkte til motivasjon, mens konsekvensene av det kunne det.

Nøkkelord: *Mistrivsel, motivasjon, kroppsøving, selvbestemmelsesteorien og mellomtrinnet*

Abstract

The popularity of physical education (PE) as a Norwegian school subject is examined and discussed in a number of scientific publications. The existing literature, however, shows clear contradictions regarding pupils' well-being in the subject. Based on the inconsistencies in previous studies, a clear knowledge gap in Norwegian studies on motivation amongst 5th-7th grade pupils, as well as my personal interest, the following research question was developed:

How can teachers motivate pupils between the 5th and 7th grade who dislike the subject physical education?

The projects data collection is based on a combination of two qualitative methods. Six PE-teachers, who taught the subject between the 5th and the 7th grade, were selected as participants in the study. The participants were observed during two PE-lessons, and later interviewed through a semi-structured interview. The observations were meant to serve both as context for the interviews, as well as a source to additional useful data.

The theoretical perspective used in the project is self-determination theory (Deci & Ryan, 1985). Self-determination theory was early on found to be a fruitful approach to examine the pupil motivation in PE. This became evident through a previously completed literature review during the master's program. I was, however, open and receptive to results and findings that pointed in alternative directions. The data material, which was produced through twelve observations and six interviews, was analyzed using a thematic analysis, as described by Braun and Clarke (2006).

The project's findings highlight self-determination theory's innate psychological needs of autonomy, competence and relatedness as central to the teachers' motivational work with pupils who dislike PE. Among these, the experience of mastery, a sense of belonging, and a feeling of safety for the pupils were pointed out as particularly important by the study's participants. The use of adjustments and variation in the lessons were also emphasized as useful to counter pupils' loss of motivation. Teachers' familiarity with their pupils was also highlighted as a necessary requirement for developing healthy pupil-teacher-relationships. It was also found to be an advantage in gaining increased knowledge about which pupils needed to be motivated, as well as knowledge of which motivational strategies to employ for the respective pupils. Familiarity with the pupils was considered to have an indirect connection to increased pupil motivation, as the familiarity of the pupils itself did not lead directly to motivation, while the consequences, however, could.

Key words: *Disliking, motivation, physical education, self-determination theory and 5th-7th grade*

Innholdsfortegnelse

Forord.....	i
Sammendrag	ii
Abstract.....	iii
Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema og problemstilling	1
1.2 Formulering av problemstilling	2
2.0 Problemstillingens tilknytning til styringsdokumentene	4
2.1 Styringsdokumenter.....	4
2.2 Relevans for problemstillingen	5
2.2.1 Et inkluderende og trygt læringsmiljø.....	5
2.2.2 Tilpasset opplæring.....	6
2.2.3 Passende og tilstrekkelige utfordringer	7
2.2.4 Medansvar og elevmedvirkning.....	8
2.2.5 Egenvurdering og undervisvurdering.....	8
2.2.6 Variasjon av innhold.....	9
2.3 Mistrivsel i kroppsøving	10
3.0 Teoretisk tilnærming.....	12
3.1 Motivasjon som fenomen	12
3.1.1 Motivasjonsteorier.....	13
3.2 Selvbestemmelsesteorien (SDT)	14
3.2.1 Forskjellige typer motivasjon	15
3.2.2 Grunnleggende behov.....	19
3.2.3 Selvbestemmelsesteorien i forskning om skolen og kroppsøvingsfaget	22
4.0 Metode.....	31
4.1 Valg av metode	31
4.2 Kvalitativ forskning og dens kjennetegn	32
4.3 Vitenskapsteoretisk forankring	33
4.4 Forberedelser	34
4.4.1 Redegjørelse for egen forforståelse	34
4.4.2 Utforming av observasjonsguide og intervjuguide	34
4.4.3 Operasjonalisering av motivasjon.....	35
4.5 Utvalg og rekruttering.....	36
4.5.1 Utvalg	37
4.5.2 Rekruttering	38

4.6 Observasjon og Intervju som metode.....	38
4.6.1 Observasjon	39
4.6.2 Intervju og prøveintervju	40
4.6.3 Kombinering av metoder	43
4.7 Etikk.....	45
4.7.1 Søknad om godkjenning av prosjektet	46
4.7.2 Rekruttering av deltakere	46
4.7.3 Informert samtykke.....	47
4.7.4 Gjennomføring av observasjoner og intervju	47
4.7.5 Analyse	48
4.8 Analyse	48
4.8.1 Transkribering	49
4.8.2 Observasjonsnotater.....	49
4.8.3 Tematisk analyse.....	50
4.8.4 Presentasjon av resultatene	54
4.8.5 Begrunnelse for kategorier	55
4.9 Kvalitetssikring av resultatene	56
4.9.1 Overførbarhet	57
4.9.2 Validitet.....	57
4.9.3 Reliabilitet	59
5.0 Resultater.....	61
5.1 Presentasjon av deltakerne	61
5.2 Presentasjon av resultater	63
5.2.1 Mestring fører til motivasjon	63
5.2.2 Trygghet og tilhørighet	68
5.2.3 Muligheten til å bestemme selv.....	73
5.2.4 De aller fleste elevene liker kroppsøving.....	76
5.2.5 Variasjon og tilpasninger.....	79
5.2.6 Relasjon og samtale med eleven	82
6.0 Diskusjon	85
6.1 Mestring som motivasjonsfremmende strategi	85
6.1.1 Opplevelse av mestring.....	85
6.1.2 Mestringsorienterte læringsmiljøer.....	88
6.1.3 Mangel på opplevelse av mestring	89
6.1.4 Tilbakemeldinger.....	90
6.2 Trygghet og tilhørighet- en forutsetning for motivasjon.....	91

6.2.1 Gode relasjoner.....	92
6.2.2 Trygge rammer.....	93
6.2.3 Å skape situasjoner som fremmer trygghet og tilhørighet for elever som misliker faget...	94
6.3 Økt motivasjon via autonomistøtte, åpne oppgaver og elevmedvirkning	96
6.3.1 Åpne oppgaver og ulike forståelser for selvbestemmelsesbegrepet	96
6.3.2 Elevmedvirkning.....	98
6.4 Bruken av tilpasninger og variasjon for å fremme motivasjon	99
6.4.1 Tilpasning ved å forenkle øvelser og aktiviteter	99
6.4.2 Variasjon i aktivitetene	100
6.4.3 Variasjon i gruppesammensetninger	101
6.5 Kjennskap til elevene- Et viktig mellomledd i motivasjonsarbeidet	102
6.6 De fleste elevene på mellomtrinnet liker kroppsøving.....	103
7.0 Konkluderende avslutning	105
7.1 Studiens funn	105
7.2 Videre forskning.....	107
Litteraturhenvisning.....	108
Vedlegg	120
Vedlegg 1 – Godkjenning av NSD.....	120
Vedlegg 2 – Samtykkeerklæring.....	123
Vedlegg 3 – Intervjuguide	126
Vedlegg 4 – Observasjonsguide	128

Innledning

Masteroppgaven er utført av undertegnede i skoleåret 2022-2023 ved OsloMet – storbyuniversitet. Masterprogrammet har tittelen «Skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving». Programmet tilhører Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, og Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.

Innledningskapittelet har som formål å presentere masterprosjektets problemstilling. I tillegg skal det gi en begrunnelse for valg av tema og formuleringen av problemstillingen. Kapittelet skal også fungere som en introduksjon til prosjektet, som beskriver relevansen og betydningen av temaet, samtidig som det skal engasjere for videre lesning av prosjektet.

1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema og problemstilling

Som tidligere elev på en idrettslinje og nåværende kroppsøvlingslærer, har jeg utviklet en stor interesse for bevegelsesaktiviteter. Engasjementet for kroppsøvlingsfaget og idrett generelt har fulgt meg helt fra barndommen, og har i stor grad påvirket utdannings- og yrkesvalgene mine. I min yrkeskarriere har jeg arbeidet både som vikar på barne- og ungdomsskole, og som fast ansatt på en videregående skole, i tillegg til at jeg har vært turninstruktør for barn.

Mens jeg trives godt i rollen som kroppsøvlingslærer, har jeg også støtt på en interessevekkende utfordring; elever som ikke liker kroppsøving. Erfaringen min er at disse elevene også ofte deltar i mindre grad, viser lavere innsats, glemmer treningstøyet sitt oftere, og er oftere fraværende på grunn av sykdom. Som lærer har jeg et ansvar for å fremme livslang bevegelsesglede hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), noe som blir særlig utfordrende stilt overfor elever som mangler motivasjon, og som har en negativ holdning til faget. Dette har ført til en vesentlig nysgjerrighet om temaet motivasjon, og hvordan man som lærer kan engasjere og motivere elever som misliker kroppsøving.

I tråd med dette, har det blitt gjennomført en betydelig mengde forskning om elevers trivsel i kroppsøvlingsfaget. Studier av Moen et al. (2018) og Säfvenbom et al. (2015) fremhever fagets popularitet, men viser samtidig til en andel elever som misliker kroppsøving. Studiene viser også at faget er mindre populært blant jenter, samt de som ikke deltar i organisert idrett. I tillegg indikerer studiene at andelen elever som misliker faget virker å stige med økende alder.

Ulike årsaker til at elever misliker faget, inkluderer konkurranseorienterte idrettsaktiviteter, dårlig selvbilde hos eleven og usikkerhet rundt egen kropp, karaktervurderinger og frykten for å dumme seg ut (Andrews & Johansen, 2005; Flagestad & Skisland, 2002; Ingebrigtsen, 2015; Standal, 2021). Elever som er overvektige kan også oppleve fysisk aktivitet i faget som en stor utfordring og belastning (Rugseth & Standal, 2021). I kapittel 2 blir fagets popularitet, samt mistrivsel blant elever i kroppsøvfingsfaget utdypet og utforsket ytterligere.

1.2 Formulering av problemstilling

I løpet av våren 2022 gjennomførte jeg et grundig litteraturstudium om motivasjon innen det norske kroppsøvfingsfaget (Klevberg, 2022). Studiet avdekket at all forskningen som oppfylte inklusjonskriteriene, var begrenset til ungdomsskolen og videregående skole.

Inklusjonskriteriene som ble benyttet i litteraturstudiet var følgende:

- Vitenskapelige artikler i tidsskrifter
- Fagfellevurderte artikler
- Forskning utelukkende gjennomført i norsk skole – barne- og ungdomsskole og videregående skole.
- Forskning i kroppsøvfingsfaget
- Publikasjonsperiode mellom 2010 og 2022
- Empiriske studier (kvalitative, kvantitative eller mikset metode)
- Forskning basert på selvbestemmelsesteorien

Det er viktig å understreke at selvbestemmelsesteorien ikke var et eget inklusjonskriterie i startfasen av studiet. Imidlertid, ettersom teorien ble benyttet i flertallet av artiklene, ble det besluttet å avgrense litteraturstudiet mot dette perspektivet.

Litteraturstudiet avslørte et klart kunnskapshull, samt en mangel på motivasjonsstudier knyttet til kroppsøvfingsfaget på barneskolen. Basert på denne innsikten, bestemte jeg meg for å fokusere spesielt på motivasjon hos barneskolebarn, og valgte å undersøke lærernes rolle i å motivere elever ved mellomtrinnet (5.-7. trinn) som mislikte kroppsøving.

Med bakgrunn i egne erfaringer, det identifiserte kunnskapshullet, og den eksisterende forskningen som avdekker mistrivsel blant elever i kroppsøvfingsfaget, formulerte jeg følgende problemstilling:

Hvordan kan man som lærer motivere elever i mellomtrinnene som misliker faget kroppsøving?

Problemstillingen stiller også krav til en nærmere utforskning og en dypere forståelse av motivasjonsbegrepet, samt hvordan man kan definere og operasjonalisere det i tilknytning til prosjektet. Det vil også være nødvendig å avklare hva det vil si å mislike faget. En gjennomgang av dette vil trolig gjøre problemstillingen mer presis og forståelig, med tanke på hva den spør om.

Motivasjon

Reeve (2018) gir en veldefinert forklaring på begrepet *motivasjon*:

«Utforskning av motivasjonsfeltet omhandler de interne prosessene som gir atferd dens energi, retning og utholdenhet.» (s. 8, min oversettelse).

For å knytte denne definisjonen opp mot egen problemstilling, ønsker jeg å utforske hvordan man som kroppsøvingslærer kan gi mellomtrinns elever som misliker kroppsøving energi og retning, og dermed økt lyst til å delta og være aktive i faget over lenger tid. Begrepet *motivasjon* blir mer detaljert gjort rede for i kapittel 3.

Å mislike faget

Det Norske Akademi for Språk og Litteratur (2017) definerer *å like* som «å finne behag i» og *å synes (godt) om*. *Å mislike* vil dermed bety *å finne ubehag i* og *å ikke synes (godt) om*. Problemstillingen søker altså en forståelse for motiveringen av barn som finner ubehag i, og som ikke synes godt om kroppsøvfingsfaget. Dette er begrepsforståelsen som vil bli brukt videre i oppgaven.

For å unngå misforståelser, er det viktig å klargjøre at jeg har valgt å benytte begrepet *mislike*, fremfor *mistrives*, ettersom den relevante forskningslitteraturen i prosjektet aktivt anvender begrepet «å like» eller på engelsk «to like» i spørreskjemaer, resultatdeler, og diskusjoner (f.eks. Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015).

2.0 Problemstillingens tilknytning til styringsdokumentene

Hensikten med dette kapittelet er å plassere prosjektets problemstilling i kontekst med skolens og kroppsøvfingsfagets rammer og retningslinjer. Det gis også senere i kapittelet en oversikt over tidligere forskning om elevers mistriivsel i faget. Gjennomgangen av dette vil innledningsvis presentere en generell beskrivelse av det norske skolesystemet og de relevante styringsdokumentene som har innvirkning på det. Videre vil fokuset rettes mot å skape en sammenheng mellom disse og problemstillingen.

2.1 Styringsdokumenter

Den norske skolen og dens lærere er forpliktet til å følge en rekke styringsdokumenter som gir undervisningen klare rammer og retningslinjer (Ohnstad, 2020, s. 53). Her blir de mest sentrale styringsdokumentene kort presentert.

Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) og Forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 2006) danner det juridiske rammeverket for utdanning i Norge.

Opplæringsloven definerer blant annet retten til gratis offentlig grunnskole- og videregående opplæring (§ 2-1, 3-1). Forskriften gir mer detaljerte retningslinjer og krav knyttet til selve grunnopplæringen. Læreplanverket er også et sentralt dokument i den norske skolen, og består av en overordnet del (Kunnskapsdepartementet, 2017), som inneholder verdier og prinsipper for grunnopplæringen, og læreplanene i de forskjellige fagene, blant annet kroppsøving.

Lærere i Norge er også bundet av andre viktige forpliktelser, som for eksempel taushetsplikten (Forvaltningsloven - fvl, 1967, § 13), som innebærer at lærere ikke kan dele sensitiv informasjon om elever til uvedkomne. FNs bestemmelser om menneskerettigheter og barnekonvensjonen har også fått betydning for hvordan opplæringen ivaretar elevers rettigheter, velferd og deltakelse i skolehverdagen (Barnekonvensjonen, 1989, art. 28; United Nations, 1948, art. 26).

2.2 Relevans for problemstillingen

I det følgende analyseres styringsdokumentenes innhold for å finne komponenter som kan knyttes til problemstillingen. Fokusområdene som kan relateres til eget prosjekt vil bli presentert, og delkapittelet blir inndelt etter disse tematikkene. Det er også viktig å presisere at oppmerksomheten rettes mot kompetansemålene og vurderingsbeskrivelsen knyttet til 7. trinn, da det er lærere ved mellomtrinnet som blir forsket på. Enkelte av tematikkene blir ikke knyttet direkte til problemstillingen. Disse vil få betydning senere i prosjektet, og er derfor inkludert.

2.2.1 Et inkluderende og trygt læringsmiljø

Et inkluderende læringsmiljø er et tema som er fremhevet som viktig i styringsdokumentene. Først og fremst finner vi det i Opplæringsloven (1998) og Forskrift til opplæringsloven (2006):

Opplæringsloven, § 9a-2. Retten til eit trygt og godt skolemiljø:

«Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.».

Forskrift til opplæringsloven, § 3-4. Vurdering i orden og i åtferd:

«Formålet med vurdering i orden og i åtferd er å fremje sosial læring, bidra til eit trygt og godt skolemiljø [...]».

I likhet med Opplæringsloven, understreker læreplanverkets overordnede del viktigheten av å fremme et inkluderende læringsfellesskap som fremmer trivsel, utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10, 15). Inkludering i skolen innebærer at alle elever opplever tilhørighet og er en integrert del av fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 3). Lærerenes rolle er sentral i å skape et læringsmiljø som kan motivere elever og bidra til deres økte kompetanse og videre utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Dette innebærer at læreren skaper trygghet og viser omsorg for hver enkelt elev gjennom sin posisjon som rollemodell og veileder.

Overordnet del understreker også betydningen av et trygt og støttende læringsmiljø som grunnlag for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling (s. 15). Videre fremheves det at vennskap, samt å bli anerkjent og vist tillit, styrker elevenes følelse av tilhørighet i læringsfellesskapet. Læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020) understreker viktigheten av å inkludere alle, samt å anerkjenne ulikheter i elevmassen (s. 2-3).

Styringsdokumentenes fremheving av et inkluderende og trygt læringsmiljø kan knyttes tett opp mot egen problemstilling. Dokumentene understreker tydelig at et inkluderende og trygt læringsmiljø bidrar med å fremme elevers trivsel på skolen. Det poengteres også at læreren har et avgjørende ansvar i å skape et læringsmiljø som fremmer motivasjon hos eleven. Dette bekrefter relevansen i å utforske elevers motivasjon gjennom lærerens perspektiv.

Forskning viser også at et inkluderende læringsmiljø kan bidra til en økt trygghetsfølelse, velvære og positive relasjoner mellom elever i kroppsøvningsfaget (Holt et al., 2019, s. 655–656). Også Esser-Noethlichs og Midthaugen (2021) understreker lærerens sentrale rolle i utviklingen av et inkluderende miljø i kroppsøving, der alle elever føler seg verdsatt og trygge, uavhengig av deres forskjeller og forutsetninger (s. 114-115). De viser til Midthaugens (2011) doktorgradsavhandling, som undersøkte elevers utbytte av lærere som implementerte inkluderende læringsaktiviteter i faget (s. 125). Midthaugen (2011) fant at slike aktiviteter førte til høyere trivsel i faget (s. 144).

2.2.2 Tilpasset opplæring

Den overordnede delen av læreplanverket understreker betydningen av en tilpasset opplæring som tar hensyn til hver enkelt elevs forutsetninger, interesser og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Dette innebærer at lærere må være oppmerksomme på elevenes individuelle forskjeller og sørge for en variert undervisning som imøtekommer elevenes ulikheter. Opplæringsloven (1998), § 1-3, som omhandler tilpasset opplæring, fastslår at

«Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven [...]».

Tilpasset opplæring handler i tillegg om å gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling uavhengig av deres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16; Utdanningsdirektoratet, 2022b, s. 1).

En tilpasset undervisning som inkluderer alle elever i en lærings- og utviklingsprosess kan ses i sammenheng med prosjektets problemstilling. Tilpasningsprinsippet er nemlig ment å hindre at elever mister motivasjon i skolen (Bachmann & Haug, 2006, s. 14). Det er både skolen og lærerens oppgave å legge til rette for læring hos elevene, og stimulere til motivasjon og lærelyst hos den enkelte elev (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Tilpasset opplæring gjelder også for elever med et stort læringspotensial (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 1, 2022b, s. 4). Dette utdypes i neste delkapittel.

2.2.3 Passende og tilstrekkelige utfordringer

Overkommelige og tilstrekkelige utfordringer i varierte aktiviteter, blir fremstilt som en sentral del i læringsprosessen og utviklingen av kompetanse hos eleven

(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11, 16). I Opplæringsloven (1998) står det i § 1-1.

Formålet med opplæringa:

«Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst [...]».

Et tilpasset undervisningsopplegg krever også at lærere utvikler utfordringer som kan fremme læring hos alle elever, på tross av deres individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-17). Ifølge Bachmann og Haug (2006) sin forskningsrapport, opplever opp mot halvparten av elever manglende motivasjon i skolearbeid, der flesteparten har lavt engasjement som følge av manglende utfordringer (s. 93). Utdanningsdirektoratet (2021a) påpeker at elever med et stort læringspotensial sjeldent føler seg motivert eller utfordret i læringsmiljøet (s. 1). Disse elevene har også en rett til tilpasset opplæring, og Utdanningsdirektoratet påstår videre at skolene trenger mer kunnskap om denne problematikken.

I 2012 ble den daværende læreplanen i kroppsøving revidert, og innsats ble igjen inkludert som en del av vurderingen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 9–10). Kroppsøving har siden fått en ny læreplan, som følge av fagfornyelsen, der innsats fortsatt fastslås som en del av vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 2). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021b), innebærer innsats i faget at eleven forsøker å løse faglige utfordringer på best mulig måte uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet, og samarbeider med andre (s. 2).

Tilpasning av undervisning og tilrettelegging av passende utfordringer kan bidra til å fremme læring og motivasjon hos elever, og har dermed en tett sammenheng med problemstillingen. Dette støttes av en analyse av elevundersøkelsen fra 2012. Skaalvik og Skaalvik (2018) henviser til analysen og fremhever funnene, som indikerer at påførte utfordringer førte til økt motivasjon og innsats blant elevene på skolen (s. 127-128). Forfatterne legger til at det er viktig å påpeke at utfordringene må være overkommelige og realistiske for elevene (s. 128).

2.2.4 Medansvar og elevmedvirkning

Læreplanverkets overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017) fremhever at elever skal gis muligheter for medvirkning, oppleve at de blir lyttet til, ha innflytelse, samt kunne påvirke forhold som angår dem (s. 8–9). Dette er lovpålagt, og er nedfelt i Opplæringsloven (1998),

«Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.» (§ 1-1).

og i Forskrift til opplæringsloven (2006):

«Alle elevar skal ha moglegheit og tid til å arbeide med saker knytt til elevdemokrati og medverknad i opplæringa.» (§ 1-4a).

Medvirkning er også sentralt i kroppsøvningsfaget, hvor læreplanen angir at faget skal gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd gjennom varierte bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1). Læreren har ansvar for å legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst (s. 6), samtidig som kroppsøving skal bidra til kunnskap om og forståelse av demokratiske verdier gjennom medvirkning og medansvar i deltakelse og samarbeid (s. 3).

Denne tematikken blir senere knyttet opp til prosjektets resultater.

2.2.5 Egenvurdering og undervisvurdering

Vurdering i skolen har som formål å fremme læring og utvikling hos eleven, samt å tilpasse opplæringen og øke kompetansen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16; Utdanningsdirektoratet, 2022c, s. 1). Dette markeres også i Forskrift til opplæringsloven (2006), som pålegger lærere å integrere undervisvurdering som en del av opplæringen;

«[...] Underevgsvurdering i fag skal vere ein integrert del av opplæringa, og skal brukast til å fremje læring, tilpasse opplæringa og auke kompetansen i fag. [...] I underevgsvurderinga i fag skal elevar, lærlingar, lærekandidatar og praksisbrevkandidatar

a. delta i vurderinga av eige arbeid og reflektere over eiga læring og faglege utvikling

b. forstå kva dei skal lære og kva som blir venta av dei

c. få vite kva dei meistrar

d. få rettleiing om korleis dei kan arbeide vidare for å auke kompetansen sin.»

(§ 3-10).

Utdanningsdirektoratet (2022a) understreker også at eleven har rett til tilbakemeldinger på hva de mestrer i faget, samt veiledning i hvordan kompetansen kan videreutvikles (s. 1). En god tilbakemelding inneholder ifølge Utdanningsdirektoratet 1) hvor eleven er i sin læring, 2) hvor eleven skal, og 3) hva eleven bør gjøre for å komme videre i læringen.

Underveisvurdering er også avgjørende for å fremme læring og utvikle kompetanse i kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). En sentral del i dette arbeidet, er å gi elevene anledning til å vurdere seg selv og sette ord på sine egne prestasjoner, samt mulighet til å vurdere egne forbedringer og fremgang. Videre skal læreren gi veiledning om videre læring for å bidra til videreutvikling av elevens kompetanse i bevegelsesaktiviteter, svømming, lek, spill og andre relevante ferdigheter.

Denne tematikken blir senere knyttet opp til prosjektets resultater.

2.2.6 Variasjon av innhold

Læreplanverkets overordnede del fremhever at et bredt spekter av læringsaktiviteter og -ressurser skal bidra til å styrke elevenes opplevelse av kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Læreplanen i kroppsøving (2020) fremhever også at faget skal gi elever lærelyst gjennom varierte bevegelsesaktiviteter (s. 6), og flere av fagets kompetansemål krever et omfattende og variert aktivitetsutvalg.

Dette kan knyttes opp mot motivering av elever som misliker kroppsøving. Ulstad (2021) foreslår at lærere kan engasjere og motivere elever med motivasjonsutfordringer, ved å tilby aktiviteter som reflekterer elevenes interesser (s. 118). Studiet til Rikard og Banville (2006) bekrefter at elever som opplever en variasjon i aktivitetsutvalget også har en positiv holdning til kroppsøvingfaget (s. 392, 396). Et nyligere studie, som har forsket spesifikt på effekten av en variasjonsfremmende læringsstil, fant at variasjon i faget kunne føre til økt motivasjon blant elevene (Abós et al., 2021, s. 7).

Kroppsøvingfaget, samt læreplanverket som helhet inneholder flere vesentlige aspekter som ikke er berørt i dette delkapittelet. Etter en grundig vurdering har jeg valgt å utelate disse, ettersom de anses å ikke ha direkte relevans for prosjektets problemstilling, dens resultater eller oppgavens teoretiske perspektiv.

2.3 Mistrivsel i kroppsøving

Moen et al. (2018) rapporterte om kroppsøvningsfagets popularitet blant barn og ungdom i 5.-10. klasse og fant flere interessante funn. Selv om forskjellene ikke var store, viste kartleggingsstudiet at kroppsøvningsfaget var mer populært blant gutter enn jenter, og at faget ble bedre likt på de lavere trinnene (s. 33). I studien, som inkluderte 3226 elever, rapporterte 71,2% av de 1560 barneskoleelevene og 56,8% av de 1666 ungdomsskoleelevene at de likte faget «Veldig godt» (s. 35). På barneskolen var det 2,3% som svarte at de likte faget enten «Dårlig» eller «Veldig dårlig». På ungdomstrinnet var det 5,8% som svarte at likte faget enten «Dårlig» eller «Veldig dårlig». Artikkelen understreker også en klar sammenheng mellom engasjement i idrettsaktiviteter på fritiden og hvor godt elevene liker kroppsøvningsfaget (s. 38).

I et annet studie konkluderte Säfvenbom et al. (2015) med at kjønnsforskjeller spilte en betydelig rolle i elevenes holdninger til kroppsøvningsfaget (s. 12). Forskerne påpekte også at holdningene hadde en tendens til å bli mer negative etter hvert som elevene ble eldre. De understreket også, slik som i Moen et al. (2018) sitt studie, at kroppsøvningsfaget så ut til å gi en fordel for elever som allerede var aktive innen fysisk aktivitet, og spesielt de som holdt på med konkurranseidrett i ung alder (s. 13). Flere andre norske studier bekrefter den positive sammenhengen mellom deltakelse i organisert idrett og en positiv holdning til kroppsøvningsfaget (Ingebrigtsen, 2015, s. 43; Ingebrigtsen & Mehus, 2006, s. 38; Kjønniksen et al., 2009, s. 151; Laxdal, 2020, s. 66).

Det er derimot nyttig å påpeke at ulike publikasjoner og artikler viser ulike tall og data når det gjelder mistrivsel i kroppsøvningsfaget. I motsetning til Moen et al. (2018) og Säfvenbom et al. (2015) sin oversikt over trivsel i faget, oppgir Borgen & Leirhaug (2012) at hele 30% av elever «hater» eller «ikke liker» kroppsøvningsfaget, mens Säfvenbom (2010) refererer til et tidligere studie, der han fant at 12% av de 2000 deltakerne oppga at de ikke liker faget. I samme studie, rapporterer 32% av ungdommene at faget er bra, men at de kunne ønske at det ble gjennomført på en annen måte (s. 170). Det er viktig å understreke at dataene resulterte fra forskjeller i spørsmål og svaralternativer i de ulike spørreundersøkelsene, noe som kan ha påvirket statistikken.

Det er også interessant å merke seg at jenter i større grad misliker kroppsøving, sammenlignet med gutter (Andrews & Johansen, 2005, s. 302; Christiansen, 2010, s. 8; Engebretsen et al., 2020, s. 362; Flagestad & Skisland, 2002, s. 22; Moen et al., 2018, s. 69).

Mistrivsel blant elever i kroppsøving kan ha flere årsaker. En av de mest fremtredende årsakene er fagets konkurranseorienterte idrettspreg, noe som kan føre til eksklusjon og mistrivsel blant elever som ikke deltar i organisert idrett i fritiden (Flagestad & Skisland, 2002, s. 25–26; Ingebrigtsen, 2015, s. 43; Standal, 2021, s. 139). Andre årsaker til mistrivsel, kan være dårlig selvbilde (Flagestad & Skisland, 2002, s. 23–24), usikkerheter rundt egen kropp, spesielt i forbindelse med puberteten og garderobesituasjonen (Andrews & Johansen, 2005, s. 307–310), karaktervurderinger (Andrews & Johansen, 2005, s. 304; Flagestad & Skisland, 2002, s. 24–25) og frykten for å dumme seg ut (Andrews & Johansen, 2005, s. 305). Rugseth & Standal (2021) påpeker også at fysisk aktivitet i kroppsøvingfaget kan være en stor utfordring og påkjenning for barn og unge med overvekt (s. 59).

Til tross for at de fleste elever i norsk skole liker kroppsøvingfaget, er det nødvendig å undersøke hvordan man kan motivere elevene som ikke er like begeistret for faget. Ifølge læreplanverkets overordnede del, forventes skolene å aktivt fremme helse, trivsel og læring for *alle* elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Det er derfor lærerens ansvar å inkludere alle elevene i undervisningen, uavhengig av om de liker faget eller ikke.

3.0 Teoretisk tilnærming

I prosjektets teoridel ønsker jeg først og fremst å utforske motivasjon som et sentralt fenomen innen utdanning og læring. Dette innebærer en generell introduksjon til motivasjonsbegrepet, etterfulgt av en presentasjon av ulike anerkjente motivasjonsteorier som har blitt benyttet for å forstå hva som driver mennesker mot handling.

Etter å ha gitt en bred oversikt over motivasjon, introduseres det teoretiske perspektivet prosjektet bygger på. Jeg ønsker å beskrive hvordan perspektivet er relevant for problemstillingen, samt begrunne hvorfor dette perspektivet brukes, fremfor de andre teoriene som blir presentert. Det teoretiske perspektivet vil bli grundig beskrevet, og videre bli knyttet opp til kroppsøvfingsfaget. Målet med kapittelet er å gi leseren en grundig forståelse av de teoretiske rammene som blir benyttet i analysen og diskusjonen av prosjektets resultater.

3.1 Motivasjon som fenomen

Sentralt i problemstillingen min står motivasjonsbegrepet. Det blir dermed nødvendig å utforske hva motivasjon er, hvordan man kan operasjonalisere begrepet, samt hvorfor det et sentralt begrep innen kroppsøvfingsfaget.

Innledningen til Deci og Ryan sin første bok, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (1985), gir en grundig oversikt over motivasjonsbegrepet og dets bruk og utvikling. Ifølge forfatterne, kan en teori kalles en motivasjonsteori når den inneholder to atferdsaspekter; «energisering» og «retning» («energization and direction of behavior») (s. 3). Energiseringsbegrepet knyttes til menneskets medfødte og tilegnede behov, og hvordan disse gir mennesket energi og driv til å handle (s. 3-4), mens *retning* i motivasjonsteori handler om prosessene og strukturene som gir retning i menneskets handlinger for å tilfredsstille disse behovene (s. 3). Videre fastslår de at motivasjonsteorier er en utforskning av årsakene bak menneskelig atferd, altså hvorfor mennesker handler som de gjør.

Deci og Ryan (1985) deler motivasjonsteorier inn i to perspektiver. «De mekaniske teoriene, ser på mennesket som en passiv aktør som sterkt påvirkes av samspeillet mellom psykologiske drifter og miljømessige stimuli» (s. 4, min oversettelse). «Organismeteorier ser derimot på mennesket som en aktiv aktør som frivillig tar initiativ til egen atferd» (s. 4, min oversettelse). Ifølge det organismiske perspektivet, har mennesket psykologiske drifter og indre behov som gir energi og mulighet til å styre egen atferd opp mot det ytre miljøet, fremfor å være reaktiv til det.

3.1.1 Motivasjonsteorier

Innenfor perspektivene Deci og Ryan (2017) presenterer, eksisterer en rekke motivasjonsteorier som søker å forklare og beskrive menneskets atferd og motivasjon (s. 13). Disse teoriene omfatter ulike tilnærminger til hva motivasjon er, hvordan det oppstår, og hva som driver menneskets atferd, men har også visse likheter. Videre vil noen av motivasjonsteoriene som har hatt stor innflytelse i det siste århundret, og påvirket motivasjonsfeltet på forskjellige måter, bli presentert. Teoriene blir ikke beskrevet i dybden, men skal allikevel fremheve deres sentrale aspekter:

Maslows behovspyramide er utviklet av Maslow (1943), og beskriver hvordan menneskets grunnleggende behov kan organiseres på hierarkisk vis (s. 374). Ifølge Maslow, vil motivasjonen til et individ først rettes mot å dekke menneskets mest grunnleggende behov, som mat, ly, og sikkerhet. Disse befinner seg nederst på pyramiden. Når disse behovene er dekket, blir behovene lenger opp i pyramiden, som sosial tilhørighet, selvrealisering og personlig vekst, viktige (s. 374–379). Teorien hevder at menneskets motivasjon rettes mot å oppfylle behovene i denne rekkefølgen, og at tilfredsstilling av behovene fører til trivsel og velvære.

Herzbergs to-faktorteori ble utviklet av Herzberg, og beskriver hva som motiverer og demotiverer arbeidstakere (Herzberg, 1976). Teorien påstår at faktorer som anerkjennelse, utfordrende arbeidsoppgaver og muligheten til personlig vekst, fører til indre belønninger og motivasjon, mens faktorer som lav lønn, dårlige arbeidsforhold og mangel på anerkjennelse, fører til misnøye (s. 30-32).

Forventningsteorien ble utviklet av Vroom (1964), og hevder at motivasjon er avhengig av forventningene til resultatet av ens innsats (s. 19). Ifølge denne teorien vil et individ som tror at deres innsats vil føre til et ønsket resultat, være mer motivert enn et individ som tror at deres innsats ikke vil føre til et ønsket resultat.

Goal-setting theory ble først introdusert av Locke på 1960-tallet og har siden blitt videreutviklet, blant annet gjennom et sentralt verk av Locke og Latham (1990). Teorien hevder at spesifikke og utfordrende mål fører til høyere prestasjoner sammenlignet med utydelige eller enkle mål (s. 25-26). I tillegg, understreker teorien viktigheten av tilbakemeldinger, mestringsstro og forpliktelse til de målene en setter seg (s. 9).

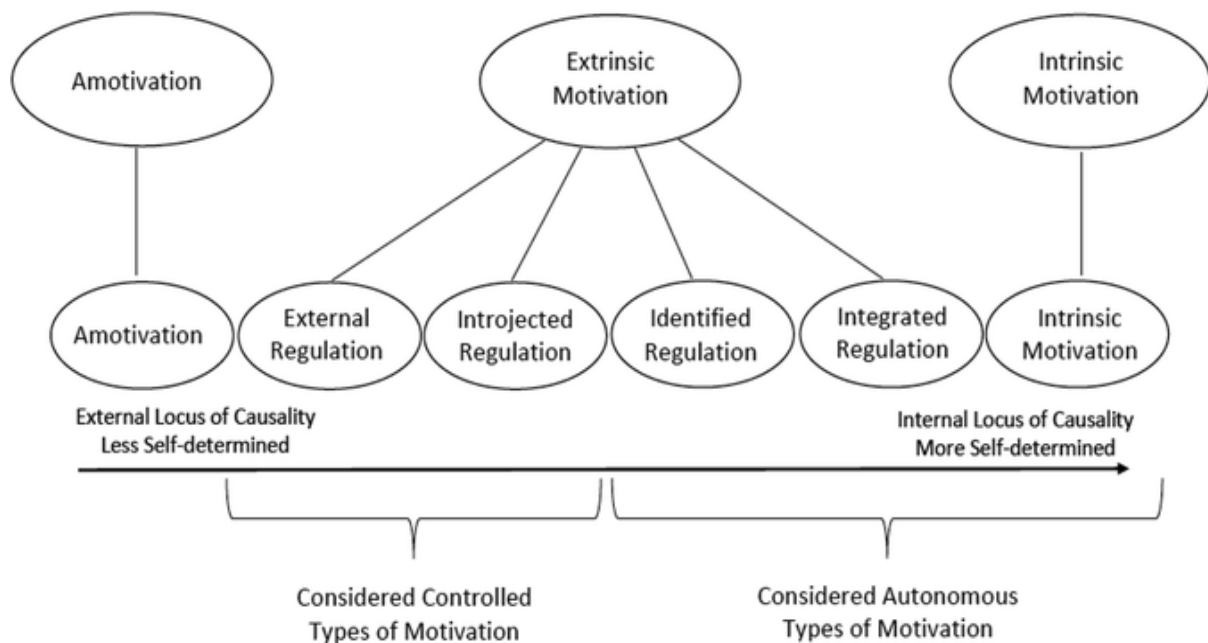
Basert på et bredt spekter av anerkjente motivasjonsteorier, har jeg valgt å anvende selvbestemmelsesteorien som det teoretiske rammeverket for prosjektet. Vasconcellos et al. (2019) fremhever i en metaanalyse at selvbestemmelsesteorien utgjør et nyttig teoretisk fundament for å forstå elevers motivasjonsprosesser i kroppsøvningsundervisningen (s. 1458). De hevder videre at teorien danner et solid grunnlag for målrettede tiltak og strategier for å forbedre undervisningsopplevelser og læringsresultater innen faget. Ifølge Ulstad (2021) har teorien en pedagogisk verdi og er relevant for kroppsøvningsfaget. Han fremhever spesielt teoriens betydning for å opprettholde elevenes motivasjon over lengre tid (s. 118).

Gjennom min tidligere utførte litteraturstudie ble det tydelig at selvbestemmelsesteorien fremstår som den ledende teoretiske tilnærmingen innen motivasjonsforskning i kroppsøvningsfeltet (Klevberg, 2022). Det påfølgende delkapittelet presenterer selvbestemmelsesteorien og dens sentrale ideer. Deretter vil teoriens styrker i undervisningskonteksten og kroppsøvningsfaget belyses gjennom en systematisk gjennomgang av eksisterende forskning på området. Målet med denne gjennomgangen er å ytterligere rettfærdiggjøre valget av selvbestemmelsesteorien som det valgte teoretiske perspektivet for prosjektet, i tillegg til å skape en god oversikt over teorien.

3.2 Selvbestemmelsesteorien (SDT)

Selvbestemmelsesteorien er en empirisk basert, organismisk teori om menneskelig atferd og personlighetsutvikling (Ryan & Deci, 2000a, s. 68, 2017, s. 3). Ifølge SDT, har mennesket en medfødt og iboende tendens til å søke psykologisk vekst og integrasjon, og søker med dette læring, mestring og tilknytning med andre (Ryan & Deci, 2017, s. 4, 2020, s. 1). SDT fremhever spesielt at en sunn utvikling krever støtte av sine grunnleggende psykologiske behov for *autonomi, kompetanse og tilhørighet*. Deci og Ryan (2000b) hevder at en forståelse av menneskelig motivasjon krever en vurdering av disse medfødte psykologiske behovene (s. 227). SDT legger spesiell vekt på hvordan sosiale og kontekstuelle faktorer kan påvirke oppfyllelsen av menneskers grunnleggende psykologiske behov og deres trivsel (Ryan & Deci, 2017, s. 3). Sosiale sammenhenger som oppfyller de grunnleggende behovene anses som avgjørende for psykologisk og sosial vekst, autonom motivasjon og velvære (Ryan & Deci, 2000a, s. 68, 2000b, s. 227, 2020, s. 1). På den andre siden, kan sammenhenger som hindrer autonomi, kompetanse eller tilhørighet, føre til redusert motivasjon, prestasjon og velvære.

Selvbestemmelsesteorien har blitt anvendt i forskning innenfor en rekke fagområder, inkludert utdanning, arbeidsliv, helse og idrett (Ryan & Deci, 2017, s. 19). Når teorien anvendes innen utdanningsfeltet, søker SDT å fremme elevers indre motivasjon, interesse for læring, verdsetting av utdanning og tillit til egne evner og egenskaper (Deci et al., 1991, s. 325). Teorien skiller mellom flere typer motivasjon, der ytterpunktene er amotivasjon og indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 3), vist i *Figur 1*.



Figur 1. «Autonomy-Control Continuum». Representasjon av motivasjon i selvbestemmelsesteorien, tatt fra (Howard et al., 2017, s. 1347), inspirert av (Ryan & Deci, 2000a). Figuren viser til ulike former for motivasjon som oppstår ved ulike grader av autonomi.

3.2.1 Forskjellige typer motivasjon

Selvbestemmelsesteorien er inspirert av og bygger på prinsippene til flere tidligere organismiske motivasjonsteorier (Ryan & Deci, 2017, s. 49). Teorien skiller seg imidlertid ut ved å fokusere spesielt på ulike typer og kilder til motivasjon hos mennesker (s. 14). Noen former for motivasjon kan være autonome, og reflektere ens interesser eller verdier, mens andre kan være eksterne og tvangsmessige. Nedenfor vil jeg presentere de ulike formene for motivasjon, slik som beskrevet i selvbestemmelsesteorien, samt gi en oversikt over ulike kilder og faktorer som påvirker motivasjonsformene.

Indre motivasjon (Intrinsic motivation)

Deci og Ryan (2000a) beskriver indre motivasjon som

«En persons naturlige indre drivkraft eller interesse for å utføre en aktivitet, uten ytre press eller belønning. Indre motivasjon handler om å gjøre noe fordi det gir personen glede, tilfredsstillelse, utfordring eller mening, i stedet for å gjøre det for å oppnå en belønning eller unngå en straff» (s. 70, min oversettelse).

På **Figur 1**. ser vi at indre motivasjon ligger ytterst til høyre på autonomi-kontroll-kontinuumet, som viser til motivasjonstypens autonome (selvbestemte) bakgrunn. Den indre motivasjonen oppstår når individet opplever at en bestemt aktivitet eller handling blir utført frivillig (Ryan & Deci, 2020, s. 1). Slike indre motiverte aktiviteter blir ofte assosiert med lek, utforskning eller nysgjerrighet, og kan ofte enkelt bli observert hos barn (Ryan & Deci, 2017, s. 68).

Barnet som bygger med legoklosser, gjør dette fordi det synes det er gøy og utfordrende å bygge forskjellige strukturer, ikke fordi noen ber eller tvinger dem til å gjøre det. Barnet opplever indre motivasjon- aktiviteten i seg selv gir barnet glede.

I prosessen av å beskrivelse ulike former for motivasjon, vil det være relevant å introdusere nok et sentralt begrep innen selvbestemmelsesteorien, nemlig «Perceived Locus of Casuality (PLOC)» (Ryan & Deci, 2017, s. 66). PLOC indikerer hvorvidt en person oppfatter at egne handlinger og atferd er initiert av indre eller ytre faktorer. En «Internal Percieved Locus of Causality (I-PLOC)» er assosiert med en oppfatning av at en handling stammer fra selvet og at den verken er pålagt eller kontrollert av ytre faktorer. Dermed er en I-PLOC en indikator på en høy grad av autonomi, og er dermed også sterkt knyttet til indre motivasjon i en persons atferd. Dette blir også illustrert i **Figur 1**. Begrepet ble først introdusert av Fritz Heider (1958) og ble i senere tid videreutviklet av Richard DeCharms (1968) (Ryan & Connell, 1989, s. 749; Ryan & Deci, 2017, s. 66).

Indre motivasjon står sentralt i selvbestemmelsesteorien, og blomstrer i sosiale kontekster som tilfredsstiller de grunnleggende behovene (Ryan & Deci, 2000b, s. 233, 2017, s. 119). Deci og Ryan (2017) understreker spesielt behovene for autonomi og kompetanse som avgjørende faktorer for å skape indre motivasjon hos individet (s. 119). For barn og ungdom er behovet for tilhørighet også av stor betydning, da det gir en følelse av trygghet og kan føre til større spontanitet og nysgjerrighet, samt en tendens til å utforske mer når de har en nær relasjon til en omsorgsperson.

Ytre motivasjon (Extrinsic motivation)

Deci og Ryan (2000a) beskriver ytre motivasjon som

«Utførelsen av en aktivitet for å oppnå en ytre belønning eller målsetting.» (s. 71, min oversettelse).

I **Figur 1** kan vi observere at «Extrinsic motivation» befinner seg på venstre side av «Intrinsic motivation». Dette indikerer at ytre motivasjon har en mindre grad av selvbestemmelse enn indre motivasjon. Individet som opplever ytre motivasjon, vil også ha en PLOC (Perceived Locus of Causality), som i større grad er initiert av ytre faktorer. Dette har blitt omtalt som «External Perceived Locus of Causality (E-PLOC)» av DeCharms, som viser til situasjoner hvor en person føler seg tvunget til å oppføre seg på en bestemt måte på grunn av eksternt press (Ryan & Deci, 2017, s. 66).

Figur 1 viser hvordan ytre motivasjon er delt inn i fire ytterligere deler. For å forstå disse delene bedre, må begrepet «internalization» eller internalisering introduseres. Ifølge SDT og Deci og Ryan (2000b) er internalisering en prosess der individer prøver å gjøre samfunnsmessige krav og normer til personlige verdier og selvreguleringer (s. 235-236). Dette betyr at individet tar til seg og tilpasser tidligere eksterne krav og normer, slik at de blir en del av individets personlige identitet.

Når internaliseringsprosessen fungerer som den skal, vil individet forstå viktigheten av sosiale regler, integrere disse i sin selvforståelse og fullstendig akseptere dem som sine egne (Ryan & Deci, 2000b, s. 236). Imidlertid, hvis internaliseringsprosessen hindres, vil krav og verdier fortsatt være eksterne eller bare delvis internaliserte. Dette kan føre til mindre selvbestemt atferd og dannelse av forskjellige former for regulering (s. 236-237). Jo mer internalisert en verdi eller regulering er, jo mer autonom vil den oppleves (Ryan & Connell, 1989, s. 750). Graden av internalisering av en ekstern regulering hos individer, gir opphav til de forskjellige reguleringstypene som illustreres i **Figur 1**.

Den minst internaliserte av reguleringsformene, er «external regulation». Deci og Ryan (2000b) beskriver ekstern regulering som det klassiske tilfellet av ytre motivasjon, der et individ sin atferd kun er kontrollert av eksterne faktorer, som forskjellige typer belønninger eller straff (s. 236). Videre påpeker de at ekstern regulert atferd er av en kontrollerende form.

Denne motivasjonsformen er lite bærekraftig, da den vil stagnere kraftig eller forsvinne fullstendig når belønningen eller straffen blir trukket tilbake.

Videre, har vi «introjected regulation». I denne reguleringsformen, har tidligere eksterne reguleringer blitt introjisert (Ryan & Deci, 2000b, s. 236). De eksterne reguleringene som tidligere ble styrt av ytre personer og faktorer, kommer nå fra individet selv (Ryan & Connell, 1989, s. 750; Ryan & Deci, 2000b, s. 236). Typiske eksempler på dette er handlinger og atferd som blir styrt av faktorer som samvittighet, stolthet og angst. Introjisert regulering blir også sett på som en kontrollert form for motivasjon.

«Identified regulation» er den tredje formen for ytre motivasjon. Ved identifisert regulering, blir den eksterne reguleringen internalisert i enda større grad enn i introjisert regulering (Ryan & Deci, 2000b, s. 236). Identifikasjon blir forklart som prosessen der individer selv kan gjenkjenne og akseptere de underliggende verdiene i visse handlinger og atferd. Et eksempel Deci og Ryan presenterer i artikkelen, er at et individ gjennom identifikasjon danner en forståelse for at trening og fysisk aktivitet er viktig for god helse, samt velvære. Grunnet en høyere grad av internalisering, er denne motivasjonsformen betraktet som autonom. Det er altså fortsatt en form for ytre motivasjon, men selvet blir sett på som den som initierer handlinger tilhørende reguleringen, motivasjonen er nemlig mer autonom enn kontrollert.

«Integrated regulation» er den mest autonome formen for ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2020, s. 3). Ikke bare anerkjenner individet verdien av en aktivitet eller handling, men internaliserer den fullt og helt som en av sine egne interesser og verdier. Individet opplever at handlingene integreres i en slags harmoni med andre kjerneinteresser og verdier (Deci et al., 1991, s. 330; Ryan & Deci, 2000b, s. 236, 2020, s. 3). I likhet med indre motivasjon, er handlingene og atferden til individet helt selvregulerte og autonome (Ryan & Deci, 2020, s. 3). Forskjellen mellom integrert regulering og indre motivasjon ligger i at indre motivasjon oppstår fra gleden, engasjementet og interessen som aktiviteten gir, mens integrert regulering motiveres av aktivitetens verdi og nytte. Det er verdt å merke seg at selve aktiviteten ikke nødvendigvis er fornøylig for et individ ved integrert regulering. Howard et al. (2017, s. 1361–1362) påpeker at forskjellen mellom identifisert og integrert regulering er minimal i form av autonom reguleringsgrad, og foreslår at teorien må revideres på dette feltet.

Amotivasjon (Amotivation)

Gagnè og Deci (2005) definerer amotivasjon som

«En mangel på intensjon og motivasjon» (s. 334, min oversettelse).

Årsaker til amotivasjon kan variere, og kan inkludere mangel på opplevd kompetanse til å utføre en gitt oppgave, eller mangel på verdi eller interesse for oppgaven (Ryan & Deci, 2017, s. 16; Ryan et al., 2009, s. 114). Videre kan manglende sammenheng mellom en handling og ønskede resultater føre til amotivasjon (Ryan et al., 2009, s. 114). Deci og Ryan (2020) hevder at amotivasjon er et vanlig fenomen i dagens skole (s. 3), og påpeker at amotivasjon er en sterk negativ prediktor for engasjement, læring og trivsel.

I henhold til Deci og Ryan (2000b), utgjør amotivasjon en kontrast til indre og ytre motivasjon, ettersom det representerer fraværet av begge disse motivasjonstypene (s. 237). Dette resulterer i en fullstendig mangel på selvbestemmelse i ens atferd.

3.2.2 Grunnleggende behov

Deci og Ryan (2000b) definerer behov som

«medfødte psykologiske næringsstoffer som er essensielle for vedvarende psykologisk vekst, integritet og velvære.» (s. 229, min oversettelse).

De tre grunnleggende behovene SDT tar for seg er autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Autonomi

Deci og Ryan (2017) presenterer autonomi slik det er definert i SDT:

«Autonomi refererer til opplevelsen av en handling som samsvarer med ens interesser og integrerte verdier som man stiller seg fullt og helt bak.» (s. 79, min oversettelse).

Videre påpeker de at autonomi refererer til individets følelse av å være en selvbestemmende og autonom aktør i sine handlinger og valg. Det vil si at individer som opplever autonomi, opplever at de har valgmuligheter og kontroll over egne handlinger, fremfor at de blir tvunget eller presset av ytre krefter til å handle på en bestemt måte (s. 10–11). Å oppleve autonomi er viktig for trivsel og psykologisk velvære, og autonomistøttende miljøer fremmer både dette og indre motivasjon (Gagné & Deci, 2005, s. 338–339).

For å legge til rette for autonomi er det viktig med sosiale kontekster som fremmer og støtter behovet (Ryan & Deci, 2017, s. 12). Dette innebærer at den sosiale konteksten er en som

tilbyr valgmuligheter, samt oppmuntrer til selvregulering. Når ledere, trenere, foreldre, lærere og andre viser støtte til autonomi, tar de hensyn til individers perspektiver og viktige problemstillinger (s. 247). Dette kan igjen legge til rette for tilfredsstilling av deres grunnleggende behov og bidra til økt trivsel og motivasjon hos den enkelte. Det er derfor viktig å skille mellom autonomi og selvstendighet, da det er fullt mulig å være autonom, samtidig som man er avhengig av andre (Ryan & Deci, 2002, s. 8, 2006, s. 1560).

Deci og Ryan (2017) påpeker at de to begrepene, «autonomy» og «independence» ofte blir sett på og tolket som synonymer (s. 230-231). Kjennetegnet ved autonomi, ifølge SDT, er heller at ens atferd er støttet av en selv, eller i samsvar med ens autentiske interesser og verdier (s. 10). Motsatt av et autonomistøttende miljø, er et kontrollerende miljø (Reeve, 2009, s. 159). Miljøer som begrenser individets autonomi kan ha negative utfall, som for eksempel redusert motivasjon og trivsel (s. 163).

I forskningslitteraturen som omhandler selvbestemmelsesteorien, fremheves viktigheten av autonomistøtte i ulike sosiale kontekster, inkludert utdannings- og skolefeltet; Reeve (2002) henviser til tjue år med SDT-forskning, og påstår at elever og studenter som har autonomistøttende lærere, vil nyte en rekke fordeler (s. 183), som blant annet økt skoleprestasjon og indre motivasjon. Deci og Ryan (2020) utdyper ytterligere fordelene av autonomistøtte, som inkluderer høyere selvverd og selvoppfattet kompetanse, bedre internalisering av læring og lavere frafall i skolen (s. 3). Autonomistøtte blir også pekt ut som en sentral faktor for å motivere elever i kroppsøvingfaget (Ryan & Deci, 2017, s. 503–504). Dette vil bli nærmere undersøkt i neste delkapittel.

Kompetanse

En fellesnevner blant teorier som omhandler indre motivasjon, er at de antar at mennesket har en medfødt trang til å utvikle sin kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148). White (1959) beskriver kompetanse som

«Det psykologiske behovet for å oppleve effektivitet og mestring i ens aktiviteter» (s. 307, 329, min oversettelse).

White (1959) argumenterte for at mennesket hadde et naturlig behov for å føle seg kompetente og effektive i livet (s. 323–324), og at denne motivasjonen spilte en viktig rolle i utviklingen av barns læring og utforskning av omverdenen (s. 317–318).

Selvbestemmelsesteorien bygger videre på dette, og hevder at individer er naturlig drevet til å

utvikle og forbedre sine ferdigheter, evner og kunnskaper (Ryan & Deci, 2000a, s. 68). White sitt arbeid anses som en viktig forløper til dagens teorier om indre motivasjon (i tillegg til DeCharms), samt selvbestemmelsesteorien sitt syn på kompetanse (Ryan & Deci, 2017, s. 44).

Ifølge Deci og Ryan, kan opplevelsen av kompetanse føre til økt motivasjon, bedre selvfølelse og økt generelt velvære (2000b, s. 234–235). Når mennesker oppfatter seg selv som kompetente og i stand til å oppnå sine mål, vil de være mer engasjert, utholdende og tilfredse i aktivitetene de utfører (Bandura, 1997, s. 3–4). Dette understreker viktigheten av kompetanse for individets motivasjon og velvære.

Deci og Ryan (2020) argumenterer for at en tilfredsstillende av behovet for kompetanse krever et godt strukturert miljø med optimale utfordringer, positive tilbakemeldinger og muligheter for personlig vekst (s. 1). Samtidig argumenterer de for viktigheten av at et godt strukturert miljø også gir autonomistøtte (s. 4). Deci og Ryan henviser her til Hardré og Reeve (2003) og Vansteenkiste et al. (2012), som fant at en kombinasjon av høy autonomistøtte fra læreren og en god struktur i undervisningen hadde en positiv sammenheng med høyere autonom motivasjon, økt bruk av selvreguleringsstrategier og mindre angst hos eleven.

I kroppsøvningsfaget er opplevd kompetanse avgjørende, særlig for elever med begrenset erfaring med idrettsaktiviteter (Ntoumanis, 2001, s. 236). Ntoumanis argumenterer for at elever med tidligere erfaringer med idrettsaktiviteter vil føle seg mer kompetente, ha større interesse for kroppsøving, og være mer engasjerte og deltakende i aktivitetene. Denne tematikken ble beskrevet i kontekstkapittelet, og vil bli utdypet ytterligere i neste delkapittel.

Tilhørighet

Baumeister og Leary (1995) understreker at behovet for å danne og opprettholde meningsfulle relasjoner med andre mennesker er en avgjørende faktor for menneskelig motivasjon (s. 522).

I SDT er tilhørighet, eller «relatedness», definert som

«ønsket om å føle tilknytning til andre – å elske og bry seg om, og å bli elsket og tatt vare på» (Ryan & Deci, 2000b, s. 231, min oversettelse).

Tilhørighet handler om å føle seg betydningsfull og inkludert blant andre, ved å både gi og motta oppmerksomhet, omsorg og empati (Ryan & Deci, 2017, s. 11, 86).

Tidligere forskning på indre motivasjon hos spedbarn og små barn viser at de utviser større nysgjerrighet og utforskning når de føler seg trygge i nærvær av andre (Ryan & Deci, 2017, s. 119). Dette indikerer at behovet for tilhørighet også er involvert i indre motivasjon hos yngre barn og at ansvarlige og støttende omsorgspersoner kan påvirke barns aktive utforskning.

En problemstilling Deci og Ryan (2017) tar opp i forbindelse med behovet for tilhørighet, handler om å skille mellom atferd som er ment å oppnå tilhørighet, og atferd som faktisk tilfredsstillende dette grunnleggende psykologiske behovet (s. 96). Mennesker kan ofte opptre på måter som de tror vil få andre til å like dem, i håp om å tilfredsstillende behovet for tilhørighet. Men for at behovet faktisk skal bli oppfylt, må disse handlingene føre til personlig anerkjennelse og bekreftelse.

Deci og Ryan påpeker også at enkelte kan fokusere mye på status, utseende og økonomisk velstand, men likevel ikke oppleve tilfredsstillende av behovet for tilhørighet (s. 97). Dette mener de handler om at behov som ikke blir oppfylt, kan føre til at ytre ambisjoner og mål fungerer som erstatninger og kompensasjoner for mangel på faktisk behovstilfredsstillende (Deci & Ryan, 2008, s. 183).

Til tross for at tilhørighet er et viktig grunnleggende menneskelig behov, argumenterer Deci og Ryan (2000b) for at det ikke alltid er en nødvendig forutsetning for å oppleve indre motivasjon (s. 235). De viser til flere eksempler der individer opplever indre motivasjon selv om de utfører handlinger eller aktiviteter på egenhånd. I stedet fremhever de at en trygg relasjonell base fungerer som en viktig støtte for indre motivasjon. Dette gir en følelse av trygghet som videre styrker muligheten for å vokse, lære og utvikle seg.

3.2.3 Selvbestemmelsesteorien i forskning om skolen og kroppsøving

Selvbestemmelsesteorien er en betydningsfull teori innen motivasjonsforskning, som stadig blir anvendt for å undersøke elevs motivasjon i undervisningssammenhenger (Ryan & Deci, 2020, s. 1). Forskningen viser at tilfredsstillende av de tre grunnleggende psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, bidrar til indre motivasjon og positive utfall for elever i kroppsøving (Behzadnia et al., 2019; Cheon et al., 2016, s. 231; Leisterer & Paschold, 2022, s. 12; Ntoumanis, 2005, s. 452; Ryan & Deci, 2017, s. 503; Shannon et al., 2018; Standage et al., 2005, s. 425; Van den Berghe et al., 2014). Disse positive utfallene vil bli presentert videre i kapittelet.

Ntoumanis og Standage (2009) hevder at selvbestemmelsesteorien er en av de mest brukte teoretiske rammeverkene for å studere motivasjon i kroppsøvningsfaget (s. 195). Dette begrunner de med at SDT sine grunnleggende prinsipper er særdeles relevante for faget. Forskning peker også på at et økt fokus på å tilfredsstille elevenes grunnleggende behov, vil kunne bidra til å øke elevens motivasjon og positive erfaringer i faget, samt føre til økt deltakelse blant elevene (Ntoumanis, 2005, s. 451–452).

En metaanalyse som undersøkte SDT sin anvendelse i kroppsøvningsfaget fant at teorien gir en verdifull ramme for å forstå motivasjonsprosessen i faget (Vasconcellos et al., 2019, s. 1458). Analysen viste at elever med autonom motivasjon i kroppsøving også hadde bedre opplevelser og erfaringer i faget, mens amotiverte elever ofte hadde mer negative erfaringer (s. 1457). Deci og Ryan (2020) påpeker at en stor mengde forskning fra barneskole til høyere utdanning viser til at tilfredsstillelse av behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet kan fremme indre og internalisert motivasjon, samt øke trivselen til både lærere og elever (s. 9). Dette kan legge grunnlaget for vellykkede strategier som har som mål å forbedre læringsutbytte, samt elevens motivasjon i faget. Med dette som bakgrunn, mener jeg at selvbestemmelsesteorien er et passende og velegnet rammeverk for å belyse oppgavens problemstilling.

Autonomi

Forskning viser at elever som opplever autonomi i kroppsøvningsfaget viser økt engasjement og motivasjon (Cheon et al., 2012, s. 392; Holt et al., 2019, s. 654; Mouratidis et al., 2011; Reeve & Jang, 2006, s. 213). Jang og kolleger (2016) fant at økt motivasjon og engasjement i faget korrelerte positivt med autonomistøtte fra læreren (s 36-37). Et kontrollerende miljø hadde motsatt effekt, da det fjernet autonomistøtten og resulterte i «behovsfrustrasjon», som videre påvirket elevenes motivasjon og engasjement negativt. Funnet støttes også av Haerens et al. (2015), Bartholomew et al. (2018) og Trigueros et al. (2019), som viser at autonomistøtte er knyttet til autonom motivasjon som følge av behovstilfredsstillelse, mens kontrollerende undervisning fører til kontrollert motivasjon og amotivasjon som følge av behovsfrustrasjon blant elever i kroppsøving.

Autonomistøtte fra læreren kan også ha positive effekter for elevenes trivsel og psykologiske velvære i kroppsøving (Cheon et al., 2016, s. 218–219; Reeve & Jang, 2006, s. 210; Shannon et al., 2018, s. 9; Van den Berghe et al., 2014, s. 99). Ifølge Behzadnia et al. (2019) kan autonomifremmende tiltak, som støtte til elevenes valg og beslutninger, respekt for deres

autonomi, samt reduksjon av kontrollerende kontekster, bidra til økt trivsel og motivasjon i kroppsøvingsfaget (s. 18). Autonomi i kroppsøving kan også omfatte anerkjennelse av elevenes perspektiver, samt tilrettelegging av muligheter for at elevene kan ta initiativ (Cox et al., 2008, s. 512).

Behzadnia et al. (2019) knytter også autonomi hos eleven til økt læringsutbytte, i form av en økt evne til læring av nye kunnskaper og ferdigheter i faget (s. 18). Gjennomgangen av SDT-forskning i kroppsøvingsfaget til Van den Berghe et al. (2014) støtter dette. Ulstad (2018, s. 191) og Ulstad et al. (2016, s. 35–36, 2018, s. 510) fant også en kobling mellom autonomistøtte i kroppsøving og gode prestasjoner og økt deltakelse i faget. Disse studiene viser at dette skyldes økt indre motivasjon hos elevene og deres bruk av læringsstrategier i faget.

Standage et al. (2005) argumenterer for at kroppsøvingslærere kan fremme elevers opplevelse av autonomi ved å tilby flere valgmuligheter, styrke elevmedvirkning og legge til rette for samarbeid (s. 426). Imidlertid gir forskning et nyansert bilde av hvordan valgmuligheter i kroppsøvingsfaget påvirker elevers motivasjon og læring, og viser både til fordeler og ulemper.

På den positive siden, har studier vist at valgfrihet kan øke deltakelse og fysisk aktivitet blant elever i kroppsøving (Lonsdale et al., 2013, s. 700). Videre har det blitt rapportert at valgmuligheter bidrar til en opplevelse av autonomi (Lonsdale et al., 2013, s. 701; Mouratidis et al., 2011, s. 362; Oldervik & Lagestad, 2021, s. 12), og at det kan finnes en sammenheng mellom tilstedeværelsen av valgmuligheter og økt glede og energinivå i etterkant av kroppsøvingstimene (Mouratidis et al., 2011, s. 362).

Imidlertid er det også funnet ulemper knyttet til valgmuligheter i kroppsøvingsfaget. Zach og Yanovich (2015) fant at elever som fikk valg i kroppsøvingstimen hadde en mindre grad av indre motivasjon enn elevene med færre valgmuligheter (s. 89-90). I en annen studie, oppdaget Erdvik et al. (2019) ingen signifikante forskjeller i oppfyllelsen av behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet mellom interessebaserte grupper og kontrollgrupper i kroppsøvingsfaget (s. 17-18). Den interessebaserte gruppen bestod av elever ved en videregående skole som selv kunne velge mellom to varianter av kroppsøvingsfaget: en idrettsfokusert tilnærming og en utforskende tilnærming til bevegelse.

Sun og Chen (2010) påpeker at behovet for autonomi ikke alltid kan oppfylles i kroppsøvingsfaget, ettersom det kan oppstå en konflikt mellom kontroll og autonomi (s. 379).

De hevder at skolens og kroppsøvningsfagets kontrollerende natur, samt lærerens ansvar for å følge et bestemt innhold, kan begrense muligheten for å utvikle fullstendig autonom motivasjon hos elever.

Samlet sett viser forskningen at støtte til autonomi og elevers opplevde autonomi er viktig for motivasjon, engasjement, trivsel og læringsutbytte i kroppsøvningsfaget. Lærernes autonomistøttende praksis og tilrettelegging for et miljø som fremmer autonomi kan ha en betydelig innvirkning på elevers prestasjoner og deltakelse. Det er imidlertid nyttig å påpeke at autonomistøtte som begrep, i flere studier brukes som et samlebegrep, som også kan inneholde SDT sitt kompetanse- og tilhørighetsbehov (Vasconcellos et al., 2019, s. 1451). Som følge av dette kan sammenligninger mellom lærerens autonomistøtte og andre aspekter av behovsstøtte være utfordrende. Vasconcellos og kollegaer identifiserer imidlertid en positiv og signifikant sammenheng mellom lærerens støtte for de tre behovene (autonomi, kompetanse og tilhørighet) og elevens opplevde autonomi.

Kompetanse

Ifølge Deci og Ryan (2017) er behovet for kompetanse en iboende drivkraft som kommer til uttrykk gjennom nysgjerrighet, utforskning og et ønske om å tilegne seg kunnskap (s. 11). Mennesket ønsker stadig å øke sine kunnskaper og ferdigheter. Kvalø og Ommundsen (2007) påpeker at oppfatningen av kompetanse hos den enkelte elev i kroppsøvningsfaget er sterkt relatert til både interesse og glede i faget, samt deres indre motivasjon (s. 407). De mener at dette understreker viktigheten og fordelene ved å ha positive oppfatninger av egne evner (kompetanse), da dette kan forebygge og motvirke amotivasjon hos elevene. Flere studier fremhever lignende funn, og argumenterer for at elever som opplever seg selv som dyktige og kompetente i kroppsøving, også har økt sannsynligheten for å oppleve en indre form for motivasjon og delta aktivt i faget (Murcia et al., 2010, s. 43–44; Ntoumanis, 2001, s. 236; Vasconcellos et al., 2019, s. 1457). Ntoumanis (2001) viser til kontrasten av dette, nemlig at elever som opplever manglende fysisk kompetanse vanligvis finner kroppsøvningsfaget meningsløst (s. 237). Som følge av dette, hevder han at elevene kun vil engasjere seg i faget fordi de frykter potensielle straffer (ekstern regulering).

Et viktig aspekt når det gjelder kompetansebehovet, er lærerens bruk av feedback, eller tilbakemeldinger, noe som også spiller en sentral rolle i kroppsøvningsfaget, grunnet fagets egenart og lærerens oppgave med underveisvurdering (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3–10; Utdanningsdirektoratet, 2020). Ifølge Hattie og Timperley (2007), er feedback

informasjon som blir gitt av en aktør, som for eksempel en lærer, angående aspekter som kunnskap og ferdigheter hos et individ (s. 102). For å kunne karakterisere god feedback, mener forfatterne at det er vesentlig å besvare følgende spørsmål: *Hvor skal jeg?*, *Hvordan går det?*, og *hva nå?*. Å besvare disse spørsmålene kan øke individets innsats, motivasjon og engasjement i et fag. Aelterman et al. (2019) knytter feedback opp til kroppsøvningsfaget, og hevder at positiv feedback fra læreren kan bidra til å gi elevene en opplevelse av effektivitet, og derav kompetanse (s. 500).

Forfatterne kobler bruken av feedback til struktur, noe de definerer som et overordnet begrep (Aelterman et al., 2019, s. 500). De foreslår at visse aspekter ved struktur er tett knyttet til og komplementære til autonomistøtte, for eksempel det å veilede elevenes progresjon (gjennom for eksempel feedback) (s. 499). Andre aspekter av struktur er imidlertid tett knyttet til kontroll, for eksempel lærerens klargjøring av forventninger. Strukturelle elementer som veileder elevene, kan direkte fremme elevenes kompetanse ved å tilby skreddersydd hjelp og justering av vanskelighetsgrad i forskjellige arbeidsoppgaver (s. 500). Dette gir elevene en opplevelse av effektivitet. Forfatterne viser også til tidligere studier som har utforsket bruken av struktur, og viser til fordelene den har for elever, inkludert; større kompetanse og opplevd kontroll, bedre selvregulert læring, mindre depressive følelser og større engasjement i faget. Disse fordelene mener de i stor grad kan begrunnes med kompetansebehovets tilfredsstillende.

Deci og Ryan (2017) skriver om CET (Cognitive evaluation theory), en miniteori som omhandler indre motivasjon, og hvordan den blir påvirket av hendelser i sosiale kontekster (s. 123). I denne sammenheng, diskuteres feedback, og dens påvirkning på indre motivasjon, samt opplevd kompetanse. Forfatterne påpeker at positiv feedback kan påvirke indre motivasjon og kompetanse positivt dersom den er informativ og ikke kontrollerende (s. 137). Informasjonsbasert ros kan øke motivasjonen, mens evaluerende og/eller kontrollerende ros kan ha motsatt effekt. De understreker at det er viktig å merke seg at denne effekten kan variere mellom aldersgrupper, da barn kan oppleve ros som en form for kontroll.

En annen viktig faktor for å øke opplevelsen av kompetanse og indre motivasjon hos elever i kroppsøving, kan være å skape et mestringsorientert læringsmiljø. Dette fremheves av Ommundsen og Kvalø (2007), som viser at elever som opplever et kroppsøvningsmiljø som fremmer innsats, progresjon og mestring, har høyere nivåer av indre regulert motivasjon, samt færre tilfeller av amotivasjon (s. 404). Studien fant også at et mestringsklima og autonomistøtte fra læreren bidro til å øke opplevd kompetanse hos elevene (s. 405). Dette

støttes av Standage et al. (2005), som påpeker at elevers oppfattelse av kompetanse kan styrkes ved å skape miljøer der personlig fremgang og måloppnåelse er viktigere enn å konkurrere og sammenligne seg med andre (s. 426).

I en studie av Holt et al. (2019), ønsket forskerne blant annet å flytte fokus fra et prestasjonsklima til et mestringsorientert læringsklima, for å se nærmere på mulige effekter dette hadde (s. 653). De fant at et mestringsorientert klima kunne føre til en økt følelse av kompetanse hos deler av elevgruppen (s. 653, 655). Forskerne foreslår varierte og alternative aktiviteter som en måte å fremme et mestringsorientert klima på (s. 655). Dette gir elevene muligheten til å bli kjent med nye aktiviteter og lære nye ferdigheter. Forskerne oppdaget imidlertid en problemstilling, der enkelte elever hadde et større prestasjonsfokus, noe som hadde en tendens til å kollidere med det mestringsorienterte klimaet. De observerte også at prestasjonsklimaet var tydelig til stede både under kroppsøving og i friminuttene, noe som førte til at enkelte av elevene trakk seg tilbake. Dette gjorde det også vanskelig for lærerne å fremme et mestringsorientert klima (s. 656).

I en studie av Bagøien og kollegaer (2010), finner de kjønnsforskjeller når det gjelder tilfredsstillelse av kompetansebehovet i kroppsøving (s. 425). Resultatene peker på at gutter scorete høyere på tilfredsheten av kompetansebehovet, samt opplevd kompetanse for fysisk aktivitet på fritiden, innsats i fysisk aktivitet, treningsbelastning, og generell velvære i faget sammenlignet med jenter (s. 425-426). Forskerne fremhever at oppfattet kompetanse i aktiviteter utenfor skolen har en sterk sammenheng med motivasjon i kroppsøving (s. 421). Flere studier har lignende resultater, og det er tydelig at elevers aktivitet utenfor skolen, ofte i form av organisert idrett, påvirker oppfattet kompetanse og indre motivasjon i kroppsøvingfaget. Erdvik og kolleger (2020) fant at elever som *ikke* deltar i aktiviteter utenfor skolen har en mindre tilfredsstillelse av grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet i kroppsøvingfaget (s. 769). Säfvenbom og kolleger (2015) finner også en sammenheng mellom elevers deltakelse i organisert idrett utenfor skolen og deres motivasjon i kroppsøving. Dette knytter de til at kroppsøving som fag sammenfaller med logikken til konkurransebasert ungdomsidrett, og at ungdom som driver med idrett er de som får de største fordelene i kroppsøvingfaget (s. 642). Det er verdt å nevne at flere av disse studiene ble utført før fagfornyelsen.

I forbindelse med elevers opplevelse av kompetanse og mestring i kroppsøvingstimene, påpeker Deci og Ryan (2017) betydningen av å tilby passende utfordringer (s. 174). Ifølge

Deci og Ryan (2000b), er optimale utfordringer knyttet til økt indre motivasjon og opplevelse av kompetanse (s. 260). Å mestre utfordrende oppgaver fører til en genuin opplevelse av kompetanse. En nylig studie av Simón-Chico et al. (2023), undersøkte effekten av en utfordringsbasert læringsmetode, «Challenge-Based Learning (CBL)», i kroppsøving (s. 684). Forskerne definerer CBL som en læringsmetode som involverer utfordringer, for å fremme læring, samt motiverende og meningsfulle opplevelser for elevene (s. 686). Studien viser at elevene i forskningsgruppen opplevde en høyere grad av kompetanse enn kontrollgruppen etter intervensjonen (s. 694). Forskerne foreslår at dette skyldes de passende utfordringene som ble gitt gjennom CBL-metoden (s. 694-695).

Rudisill og Johnson (2018) fremhever, i overensstemmelse med selvbestemmelsesteorien, at barn og unge har et medfødt behov for å mestre oppgaver og aktivt søke utfordrende oppgaver (s. 27-28). De påpeker at støtte for dette behovet vil bidra til å skape et mestringsorientert klima i kroppsøvingfaget. Videre understreker de at kroppsøvingslærere bør fremme et mestringsorientert motivasjonsklima for å stimulere læring og livslangt engasjement i fysisk aktivitet (s. 31). Dette kan knyttes til et av kroppsøvingfagets sentrale verdier, som innebærer å stimulere til livslang bevegelsesglede hos elever (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

I tråd med dette, undersøkte Timo et al. (2016), gjennom en longitudinell studie, om elevers opplevde fysiske kompetanse, samt deres motivasjon og glede i kroppsøvingfaget kunne forutsi deres fysiske aktivitetsnivå seks år senere. Resultatene viste at elevenes opplevde kompetanse var den eneste signifikante prediktoren for fysisk aktivitetsnivå i senere alder (s. 752). Dette fremhever viktigheten av opplevd kompetanse i kroppsøvingfaget, og dens relevans for elevers fremtidige bevegelsesglede.

Deci og Ryan (2017) påpeker at behovet for kompetanse fort kan bli hindret (s. 11). De fremhever at opplevelsen av kompetanse svekkes i situasjoner der utfordringene er for krevende, der negative tilbakemeldinger er dominerende, eller når følelser av mestrings og effektivitet reduseres. Dette kan komme som følge av kritikk rettet mot eleven eller sammenligninger med andre elever.

Tilhørighet

Deci og Ryan (2017) definerer tilhørighet som å være sosialt tilknyttet, og at tilhørighet innebærer en opplevelse av å bli ivaretatt av andre, samt å tilhøre en gruppe (s. 11). Ifølge Deci og Ryan (2014) hevder selvbestemmelsesteorien at individer vil oppleve økt

psykologisk velvære når de opplever høyere grad av tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet (s. 54). Imidlertid, når tilfredsstillelsen av dette behovet blir hindret, vil individer vise tegn på redusert trivsel.

Tilhørighet er en vesentlig faktor innenfor kroppsøvfingsfaget, og har stor betydning for elevenes motivasjon, trivsel og læring (Holt et al., 2019, s. 642; Ping Xiang et al., 2017, s. 351). Dersom elever opplever avvisning eller sosial eksklusjon fra medelever, kan det føre til behovsfrustrasjon knyttet til tilhørighet hos eleven, noe som videre kan ha en negativ innvirkning på deres motivasjon og læring (Cheon et al., 2016, s. 218). Det er derfor avgjørende at kroppsøvfingslærere skaper trygge og inkluderende læringsmiljøer som fremmer elevenes opplevelse av tilhørighet (Holt et al., 2019, s. 655–656).

For å styrke tilhørighet og sosial tilknytning blant elever i kroppsøvfingsfaget, anbefales det at lærere engasjerer seg i omsorgsfulle og personlige relasjoner med elevene (Cox et al., 2008, s. 512). Sparks et al. (2017) påpeker at lærere kan fremme elevenes opplevelse av tilhørighet ved å vie tid, innsats og energi til elevene sine (s. 121). Forfatterne understreker også viktigheten av å støtte elevenes emosjonelle behov, samt å opptre som vennlig, varm og imøtekommende i interaksjonene med elevene.

Esser-Noethlichs og Midthaugen (2021) understreker også betydningen av tilhørighet for kroppsøvfingselever, og fremhever at anerkjennelse og tilhørighet er nøkkelkomponenter for et inkluderende læringsmiljø (s. 125). De foreslår videre at man legger opp til leker og samarbeidsaktiviteter i starten av året, så elevene har mulighet til å bli bedre kjent med medelevenes styrker og forutsetninger, og dermed kjenne seg tryggere på hverandre. Annen sentral SDT-forskning i kroppsøvfingsfaget, peker også på at samarbeidslæring, i tillegg til gruppeoppgaver kan bidra til sterkere opplevelser av tilhørighet blant elevene (Leo et al., 2023, s. 8–9; Ntoumanis, 2005, s. 445; Sparks et al., 2017, s. 121; Standage et al., 2005, s. 426).

Sparks et al. (2017) utførte en studie for å undersøke om kroppsøvfingslærere kunne lære å styrke elevens opplevelse av tilhørighet gjennom et intervensjonsprogram, og dermed påvirke deres motivasjon og engasjement i faget (s. 120). Intervensjonen skulle gi lærere en innføring og oversikt over undervisningsstrategier som støttet tilhørighetsbehovet. Disse inkluderte individualisert kommunikasjon som viser interesse for hver enkelt elev, støtte i forbindelse med oppgaver, fremming av samarbeid blant elevene, lærerentusiasme, oppmerksomhet rundt studentenes emosjonelle tilstander og klasseromshendelser, omsorgsfulle og støttende

handlinger, samt vennlig kommunikasjon med studentene. (s. 124). Resultatene viste at lærerne lyktes i bruken av strategiene (s. 130), samt at elever med lærere i intervensjonsgruppen opplevde større støtte for tilhørighet enn elevene i kontrollgruppen (s. 129).

I metaanalysen til Vasconcellos et al. (2019), peker forskerne på et interessant funn. Studien viser at lærere har større innflytelse på elevenes opplevelse av autonomi og kompetanse, mens opplevelsen av tilhørighet i kroppsøving er knyttet til påvirkning fra både lærere og medelever (s. 1453).

Flertallet av studiene i dette delkapittelet omhandler de psykologiske behovene i sin helhet, og det finnes få studier som har undersøkt hvert behov separat. Derfor har jeg tatt i bruk og henvist til publikasjoner som enten spesifikt tar for seg de enkelte behovene, eller klargjør konsekvensene av å tilfredsstille hvert enkelt behov. Det er dessuten viktig å påpeke at disse behovene er nært sammenkoblet, og at tilfredsstillelsen av kun ett av behovene ikke vil gi gevinstene selvbestemmelsesteorien vektlegger (Ryan & Deci, 2017, s. 92). Man må derfor betrakte disse behovene i en helhetlig sammenheng for å forstå deres samlede innvirkning på motivasjon og læring. Deci og Ryan (2014) understreker at det under optimale forhold, eksisterer positive sammenhenger mellom de tre grunnleggende behovene – autonomi, tilhørighet og kompetanse (s. 55). Det vil si, at dersom et av disse behovene blir tilfredsstilt, øker sannsynligheten for at de andre behovene også blir tilfredsstilt. Det forventes derfor, ifølge selvbestemmelsesteorien, at det vil være høy korrelasjon mellom tilfredsstillelse av behovene på tvers av ulike sosiale kontekster og situasjoner.

4.0 Metode

Metodebegrepet kan forstås som veien til et mål, ifølge Johannessen et al. (2021, s. 21). Med andre ord, er metoden den fremgangsmåten som blir tatt i bruk for å besvare problemstillingen i en studie. Tradisjonelt sett blir metoden delt inn i to hovedtilnærminger: *kvalitativ* og *kvantitativ* forskning.

Kvalitativ forskning stiller ofte «hvordan»-spørsmål, med fokus på å øke forståelsen i et gitt felt (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 15). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at kvalitativ forskning kan bidra til en dyp forståelse av komplekse fenomener (s. 151). I kvalitativ forskning ender man opp med data som beskriver menneskers opplevelser, meninger og erfaringer rundt fenomener i tekstform (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 16).

På den andre siden, stiller kvantitativ forskning ofte spørsmål om «hvor mye», og har som mål å kvantifisere dataene (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 16; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). Dette gir data i form av tallverdier som kan knyttes opp mot ulike egenskaper (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 16). Thagaard (2018) påpeker at dette datamaterialet er avgrenset, og at det gir et godt grunnlag for presise tolkninger (s. 16).

4.1 Valg av metode

Valg av metode er en avgjørende del av forskningsprosessen, og det er viktig å ha en klar forståelse for hvilke metoder som kan gi relevant informasjon og data tidlig i utformingen av en problemstilling (Thagaard, 2018, s. 53–54). Det er problemstillingen som skal gi retning for valget av metode, og beslutningen skal tas på grunnlag av hvilken metode som best kan belyse problemstillingen (Dalland, 2020, s. 53; Thagaard, 2018, s. 45).

Som tidligere beskrevet, identifiserte jeg et kunnskapshull i motivasjonsstudier som utforsket motivasjon blant yngre elever. Basert på egen interesse, ønsket jeg å utforske hvordan lærere kunne motivere elever som ikke likte faget. Ved å utforske dette, søker jeg å oppfylle det Thagaard (2018) fremhever som hovedmålet med forskning, nemlig å utvikle relevant kunnskap som også bidrar til det eksisterende kunnskapsgrunnlaget (s. 47-48).

Etter grundige overveielser og dialog med veileder, samt egen refleksjon, konkluderte jeg med at masteroppgaven skulle anvende en kvalitativ metode for å utdype forståelsen av læreres perspektiver og erfaringer knyttet til fenomenet motivasjon. Ved å ta i bruk kvalitative intervjuer, siktet jeg mot å avdekke de subjektive erfaringene lærere har med seg

fra undervisningssituasjonen. Videre bestemte jeg meg for at en kombinasjon av observasjon og intervju ville gi ytterligere innsikt i læreres erfaringer og synspunkter angående temaet. Dette ga meg muligheten til å utforske både deres praksis, samt deres refleksjoner knyttet til denne.

For å støtte dette arbeidet, anvendte jeg en anerkjent metodisk tilnærming til intervju, nemlig Kvale og Brinkmann (2015) sine syv stadier i en intervjuundersøkelse. I tillegg brukte jeg Fangen (2010) som en sentral kilde for observasjonsmetoden, samt kombinasjonen av de to metodene. Videre i kapittelet vil de metodiske valgene som ble tatt i prosjektet presenteres og begrunnes. Dette inkluderer en gjennomgang av kjennetegnene ved kvalitativ forskning, prosjektets vitenskapsteoretiske forankring, utvalgsprosessen, og bruken av observasjon og intervju som metoder, samt deres kombinasjon. Videre presenteres etiske utfordringer, og prosjektets analytiske prosess. Til slutt vil studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet bli reflektert og drøftet.

4.2 Kvalitativ forskning og dens kjennetegn

Kvalitativ forskning er preget av en vektlegging på forståelse av et fenomen, fremfor en forklaring av det (Tjora, 2021, s. 27). Kvalitative studier er ute etter en fortolkning av informanter sine meninger og opplevelser av fenomenet. I tråd med dette, påpeker Thagaard (2018) at et mål med kvalitativ forskning er å oppnå forståelse for det sosiale fenomenet som blir studert (s. 11). Denne forståelsen kan utvikles igjennom intervjuer, ved å forstå personers tanker og refleksjoner rundt egen situasjon, og observasjoner, ved å få et innblikk i hvordan personene forholder seg til et fenomen.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015), har bruken av ulike tilnærminger sin bakgrunn i hva en som forsker ønsker å undersøke (s. 151). De presiserer at den kvalitative tilnærmingen er ute etter *hvordan* noe skjer eller oppleves, i motsetning til den kvantitative metoden som fokuserer mer på *hvor mye/hvor ofte* noe skjer. Kvalitative metoder er ment for å samle utfyllende og detaljert informasjon, fremfor kvantifiserbar data (Johannessen et al., 2021, s. 23). Mitt valg av kvalitativ tilnærming er basert på dette. Masteroppgavens problemstilling krever detaljert informasjon om deltakernes opplevelser, meninger og perspektiver knyttet til motivasjonstemaet.

4.3 Vitenskapsteoretisk forankring

Forskningen i mitt masterprosjekt har et sosial-kognitivt teoretisk grunnlag, grunnet bruken av og tilnærmingen til selvbestemmelsesteorien. Dette skal derimot ikke bli forvekslet med de kvalitative metodene som brukes i prosjektet. I intervjuene jeg gjennomførte, var mitt mål å oppnå en dyp forståelse av deltakernes erfaringer, og jeg vil her bygge på Kvale og Brinkmann (2015) sin bruk av begrepet livsverden. Begrepet har sin opprinnelse fra fenomenologien, og innebærer å oppnå en forståelse for hvordan intervjupersonen forstår fenomener, samt hvilke erfaringer og meninger deltakeren har om fenomenet (s. 44-46). Jeg har også funnet inspirasjon fra den hermeneutiske tilnærmingen. Hermeneutikken hevder at fenomener kan tolkes på forskjellige nivåer, og at de kan ha forskjellige betydninger, sett i henhold til sammenhengen i det vi studerer (Thagaard, 2018, s. 37). Med andre ord, mener hermeneutikken at det ikke finnes kun én gyldig sannhet, siden et fenomen kan bli tolket på flere måter.

Ved å observere lærere vil jeg tolke deres handlinger som følge av observasjonen. Her ønsker hermeneutikken å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er åpenbart ved observasjonene (Thagaard, 2018, s. 37). Det vil si at jeg må tolke deltakernes handlinger på flere nivåer. Det blir da viktig å ikke bare se på det som er umiddelbart innlysende, men å tolke lærernes handlinger på et dypere nivå. Thagaard (2018) henviser til Geertz (1973) som mener at en forsker må ha som mål å gi tykke beskrivelser av observasjoner, fremfor tynne (Thagaard, 2018, s. 37). Med dette mener hun at man ikke kun skal gjengi det som blir observert, men også gi et meningsaspekt til deltakernes handlinger.

I analysearbeidet tok jeg også inspirasjon fra hermeneutikken. I analysen av datamaterialet fortolket jeg intervjutranskripsjonene, som bestod av deltakerne sine tolkninger. Ifølge Thagaard (2018), er tolkningen av transkripsjonene en søken om meningen teksten formidler (s. 37). En tolkning av observasjonsnotatene ble på samme måte et forsøk på å tilskrive deltakernes handlinger mening.

4.4 Forberedelser

I kvalitativ forskning er forskningsspørsmålene i stor grad utforskende, og er ikke like fastsatt som i kvantitativ forskning (Fangen, 2010, s. 33). Forskere innen det kvalitative feltet er imidlertid uenige om i hvilken grad forskningsspørsmålene skal være fastsatt på forhånd av feltarbeidet. I dette delkapittelet blir utformingen av forskningsspørsmålene i observasjons- og intervjuguiden beskrevet. I tillegg har jeg et ønske om transparens rundt egen forforståelse av det teoretiske perspektivet. Til slutt beskriver jeg også hvordan motivasjonsbegrepet ble operasjonalisert og knyttet til eget prosjekt.

4.4.1 Redegjørelse for egen forforståelse

Fangen (2010) henviser til Silverman (1993), som mener at enhver forsker har en form for forforståelse før studien påbegynnes (s. 34). I mitt tilfelle hadde jeg en interesse i motivasjonsteori, og en forforståelse om selvbestemmelsesteorien som en fruktbar teori innen kroppsvingsfeltet. Dette har vært med på å påvirke spørsmålene jeg har hatt før både observasjon og intervju. Fangen (2010) henviser til Becker (1970) som poengterer at alternative hypoteser også kan vokse fram i løpet av forskningsprosjektet (s. 35). Dette er noe jeg tidligere påstod jeg var åpen for.

4.4.2 Utforming av observasjonsguide og intervjuguide

I utviklingen av observasjonsguiden fulgte jeg Fangen (2010) sine anbefalinger om å ha en avgrensning når man nærmer seg temaene man ønsker å utforske (s. 38). Dette ble oppnådd gjennom å utarbeide noen generelle spørsmål før feltarbeidet, som senere kunne endres og tilpasses i løpet av forskningsprosessen, basert på økt kunnskap og erfaring som observatør. Observasjonsguiden ble utarbeidet før observasjonsøktene og videreutviklet etter flere observasjoner av deltakernes kroppsvingstimer. Endringene ble hovedsakelig gjort for å fokusere mer på spesifikke områder hos den enkelte deltaker. En kopi av den opprinnelige observasjonsguiden finnes i vedlegg 4.

Thagaard (2018) diskuterer struktur og forberedelser før intervjuer, og påpeker at det mest brukte kvalitative intervjuet er et delvis strukturert intervju (s. 90-91). Dette innebærer at enkelte temaer og spørsmål er forberedt på forhånd, men at spørsmålene kan tilpasses i løpet av intervjuet. I tråd med dette, foreslår Kvale og Brinkmann (2015) et semistrukturert intervju, der intervjuguiden inneholder spørsmål om temaene som skal dekkes, sammen med mulige oppfølgingsspørsmål innen de forskjellige tematikkene (s. 162). Intervjuguiden som ble utformet på forhånd av intervjuene hadde dette som målsetning; å ha en viss struktur for å

veilede samtalen, samtidig som den var fleksibel og åpen for endringer, basert på temaene som ble tatt opp av intervjupersonene. En kopi av intervjuguiden er lag ved som vedlegg 3.

Thagaard (2018) anbefaler bruken av åpne spørsmål i kvalitative intervjuer for å gi intervjupersonene mulighet til å beskrive sine synspunkter og erfaringer, i motsetning til ledende spørsmål, som kan lede intervjupersonen til å gi ønskede svar (s. 97). Spørsmålene som ble brukt i intervjuguiden var hovedsakelig åpne og gav intervjupersonene mulighet til å svare uten forventningene ledende spørsmål kan bidra med. Intervjuguiden blir diskutert ytterligere i delkapittel 4.6.2.

Etter at observasjonsguiden og intervjuguiden ble utformet, ble prosjektet meldt til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) og godkjent. Det godkjente meldeskjemaet er vedlagt som vedlegg 1. Jeg utarbeidet også en ROS-analyse (Risiko- og sårbarhetsanalyse) i samarbeid med veileder for å identifisere mulige sårbarheter ved prosjektet med tanke på etiske konsekvenser. Analysen ble arkivert etter OsloMet sine retningslinjer. I tillegg ble et informasjonsskriv knyttet til samtykkeskjemaet utviklet for å gi deltakerne en grundigere forståelse av prosjektet. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ligger som vedlegg 2.

Videre var det en nødvendighet å operasjonalisere begrepet motivasjon på forhånd av forskningen. Dette var avgjørende for å kunne identifisere de nødvendige kravene for å kunne besvare problemstillingen og for å klargjøre begrepsforståelsen som anvendes gjennom prosjektet.

4.4.3 Operasjonalisering av motivasjon

For å undersøke elevers motivasjon i kroppsøving på en tilfredsstillende måte, var det først nødvendig å operasjonalisere motivasjonsbegrepet med en baktanke om hva problemstillingen virkelig spør om, samt hva som ville kreves av forskeren i prosjektet.

Etter problemstillingen ble utviklet og formulert, oppstod det flere umiddelbare spørsmål:

- 1) Hvordan kan jeg som forsker identifisere motivasjon, samt amotivasjon hos elever uten å spørre dem direkte?,
- 2) Hva vil konsekvensene være av motiverte og amotiverte elever? og
- 3) Hvordan kan jeg observere at en lærer motiverer en elev?

Disse spørsmålene bunnet ut i et overordnet spørsmål:

Hvordan kan forskeren utforske motivasjon hos, samt læreres motivering av elever som ikke liker kroppsøving på en presis måte?

I tidligere forskning har det blitt brukt ulike tilnærminger og fremgangsmåter for å måle elevers motivasjon i kroppsøving, der motivasjon ofte sammenlignes med en eller flere andre

dimensjoner. Disse tilnærmingene inkluderer dimensjoner som positive følelser (Løvoll et al., 2019; Reeve et al., 2004), deltakelse (Ntoumanis, 2005; Ulstad, 2018; Ulstad et al., 2016, 2018), anstrengelse (Ulstad, 2018; Ulstad et al., 2018), prestasjon (Ulstad, 2018; Ulstad et al., 2016, 2018), holdninger (Murcia et al., 2009; Vierling et al., 2007), glede (Mouratidis et al., 2011; Timo et al., 2016) og aktivitet (Cox et al., 2008; Kalajas-Tilga et al., 2020; Shannon et al., 2018). Flertallet av disse undersøkelsene har en kvantitativ tilnærming, og benytter seg av spørreskjemaer for å samle inn data fra elever. I kontrast til dette, anvender dette prosjektet en kvalitativ tilnærming.

Etter å ha gjennomgått ulike fremgangsmåter fra tidligere forskning og reflektert rundt egen tilnærming, tok jeg stilling til; (a) hvordan motivasjon kunne observeres, (b) hvilke begrep som kunne erstatte motivasjonsbegrepet i intervjuene og (c) hva som ga en god indikator på motivasjon blant elever i mellomtrinnene. Basert på disse vurderingene, utviklet jeg en operasjonalisering av motivasjonsbegrepet sett i lys av problemstillingen og kroppsøvfingsfaget:

Motivasjon hos elever i kroppsøving vises gjennom aktiv deltakelse i fagets øvelser og aktiviteter, samt interesse og engasjement vist i timene. En positiv endring i motivasjon vil dermed kunne observeres ved at en passiv elev aktiviseres til å bli en aktivt deltakende aktør i timen.

Motivasjon står sentralt i denne studien, og begrepets operasjonalisering har som mål å klargjøre hva som legges i begrepet. Det er viktig å påpeke at denne operasjonaliseringen ikke representerer en fullstendig oversikt over en elevs motivasjon. Dette prosjektet fokuserer spesifikt på *lærerens* perspektiv og utforsker hvordan vedkommende motiverer elevene sine. Faktorer som ytre og indre motivasjon vil derfor være vanskelige å vurdere på en nøyaktig måte. En slik vurdering ville krevd aktiv forskning på elevene.

4.5 Utvalg og rekruttering

Videre ønsker jeg å gi en grundig beskrivelse av utvalgs- og rekrutteringsprosessen, samt refleksjoner og vurderinger som ble gjort i forbindelse med dette arbeidet. Det er avgjørende å forstå hvordan deltakerne ble valgt ut og hvilke kriterier som ble satt for å sikre at dataene som ble produsert, var pålitelige og relevante for problemstillingen (Creswell & Creswell, 2023, s. 198).

4.5.1 Utvalg

Thagaard (2018) påpeker at et begrenset antall deltakere er et kjennetegn ved kvalitative studier (s. 54). Disse deltakerne vil gi forskeren dataene som senere skal analyseres og diskuteres i oppgaven. Derfor er det viktig at deltakerne er valgt ut på en gjennomtenkt og hensiktsmessig måte, slik at dataene som samles inn, bidrar til å belyse problemstillingen og fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 54).

I utvelgelsen av deltakere, benyttet jeg meg av et strategisk utvalg. Dette innebærte at lærerne som ble valgt til å observeres og intervjues hadde spesifikke egenskaper og kvalifikasjoner som ville bidra til å belyse problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Kvalifikasjonene jeg ønsket hos deltakerne var bestemt på forhånd:

- Utdannet kroppsøvlingslærer (minimum 30 studiepoeng). Læreren har dermed kjennskap til læreplanen i kroppsøving, og kjenner til fagets sentrale verdier.
- Lærer for mellomtrinnene i kroppsøving (5.-7. klasse). Dette er trinnene jeg ønsker å studere, da det finnes lite tidligere forskning om motivering av elever i denne alderen.
- Vedkommende må ha jobbet minimum fire år som kroppsøvlingslærer. Dette gir læreren erfaring i jobben, og dermed også erfaring med og refleksjoner rundt temaet motivasjon.
- Jeg ønsker også å ha en variasjon i kjønn og alder hos lærerne.

I utvelgelsen av deltakere til prosjektet valgte jeg ikke å fastsette en bestemt størrelse på utvalget på forhånd. Thagaard (2018) påpeker at metningspunktet angir når utvalget er tilstrekkelig i kvalitativ forskning (s. 59). Metningspunktet er nådd når man som forsker mener at ytterligere deltakere ikke vil bidra med mer relevant innsyn i fenomenet som studeres. Kvale og Brinkmann (2015) skriver også om å finne riktig mengde informanter, slik at man kan vurdere generaliserbarheten av resultatene, samt gjennomføre en dyptgående analyse (s. 148). Jeg vurderte fortløpende i forskningsprosessen om utvalget var tilstrekkelig stort, eller om flere deltakere ville bidra til ny og nyttig data. Jeg måtte også ta hensyn til tids- og ressursbegrensninger med tanke på hvor mange deltakere jeg kunne inkludere i studiet (Thagaard, 2018, s. 59). To observasjoner og ett intervju per deltaker tar tid, og fører til en betydelig mengde data, som jeg selv må transkribere, og analysere. Med alle disse aspektene tatt i betraktning, fastsatte jeg en øvre grense på åtte deltakere på forhånd av utvalget.

4.5.2 Rekruttering

Som rekrutteringsstrategi benyttet jeg et tilgjengelighetsutvalg, og en modifisert form for snøballmetoden (Thagaard, 2018, s. 56). Tilgjengelighetsmetoden refererer til bruken av et strategisk utvalg for å identifisere tilgjengelige deltakere, med ønskede egenskaper og kvalifikasjoner. Snøballmetoden innebærer vanligvis å finne kvalifiserte deltakere gjennom anbefalinger fra andre deltakere. I dette prosjektet tok jeg heller kontakt med skoleledelsen ved flere barneskoler, for å bli satt videre i kontakt med potensielle deltakere. Dette valget ble gjort på bakgrunn av Thagaard (2018) sin fremheving av snøballmetoden som en metode med etiske problemstillinger (s. 57). Hun påpeker for eksempel at metoden kan føre til brudd på kravet om informert samtykke. En nærmere diskusjon av denne etiske problemstillingen, samt hvordan det ble håndtert i prosjektet, blir utført i delkapittel 4.7, om etikk.

Rekrutteringsprosessen begynte i slutten av september. Jeg sendte epost til 17 barneskoler i Oslo-området, der jeg spurte skoleledelsen om kontaktinformasjon til kroppsøvlingslærere som oppfylte mine kvalifikasjonskrav. Videre tok jeg direkte kontakt med lærerne som skoleledelsen hadde gitt meg kontaktinformasjonen til, for å høre om de var interessert i å delta i prosjektet. Jeg endte opp med seks deltakere etter rekrutteringsprosessen.

Etter å ha analysert og reflektert grundig over dataene som ble produsert gjennom observasjonene og intervjuene med de seks deltakerne, betraktet jeg metningspunktet som tilstrekkelig nådd. Deltakerne hadde gitt omfattende og varierte svar som dekket de ulike temaene som var relevante til prosjektet, og jeg vurderte at ytterligere deltakere sannsynligvis ikke ville ha gitt ny vesentlig innsikt eller endret prosjektets resultater i stor grad. Derfor vurderte jeg det som hensiktsmessig å avslutte rekrutteringsprosessen og heller fokusere på en grundig analyse av dataene.

4.6 Observasjon og Intervju som metode

I dette delkapittelet vil observasjon og intervju som metode bli presentert og diskutert, med fokus på hvordan de ble benyttet i prosjektet. Ved å gjennomgå sentral litteratur om forskningsmetodikk og reflektere over egen fremdrift i prosjektet, vil sammenhengene mellom teori og egen praksis bli belyst. Videre vil jeg beskrive valg og overveielser som ble gjort underveis i denne fasen av prosjektet.

4.6.1 Observasjon

En av styrkene ved observasjon som forskningsmetode, er at forskeren får følge, erfare og forstå deltakerens sosiale praksis mens den skjer (Szulevicz, 2020, s. 105). Fangen (2010) fremhever ytterligere fordeler observasjon gir som forskningsmetode. Hun påpeker at observasjon kan gi bedre kjennskap til deltakeren, og gi økt kunnskap og forståelse av feltet som studeres (s. 15). Videre argumenterer hun for at intervjuer gir et bilde av en persons subjektive opplevelser av en situasjon eller fenomen, mens observasjon gir en mulighet til å bevege seg utenfor deltakerens selektive perspektiv. På bakgrunn av dette, kan observasjon som metode betraktes som et viktig grunnlag for intervjuene, som er hovedmetoden i prosjektet. I tillegg vil observasjonene supplere med nyttig tilleggsinformasjon og data. Observasjon gir et annet perspektiv på fenomenet som studeres, og kan bidra til data som intervjuene alene ikke ville ha avdekket.

Deltakere i studiet skal være informert om formålet med observasjonene, noe som ble kommunisert både i informasjonsskrivet og i første kontakt med deltakerne (Fangen, 2010, s. 65–66; Szulevicz, 2020, s. 114). Imidlertid valgte jeg å holde noe informasjon tilbake, for å unngå at deltakerne skulle bli påvirket for mye av spesifikke aspekter ved forskningen. Dette inkluderte blant annet interessen for selvbestemmelsesteorien i praksis. Thagaard (2018) fremhever konsekvensen i å gi for mye detaljert informasjon om prosjektet, da dette kan føre til en endring i atferd og praksis hos personen som studeres (s. 23). Fangen (2010) påpeker at det også er lite hensiktsmessig å informere deltakere om alle spørsmål man er interessert i å utforske i studiet (s. 193). Ifølge Fangen, vil flere spørsmål dukke opp etter hvert i feltarbeidet, og å oppgi alle formål og intensjoner vil kunne binde forskningen. Dette fører til etiske refleksjoner knyttet til informert samtykke en må ta som forsker, og blir diskutert videre i kapittel 4.7 om etikk.

Gjennomføringen av observasjonene gjorde meg bevisst på flere utfordringer metoden bydde på. En av de første utfordringene jeg erfarte, var å være selektiv med hva jeg noterte ned. Fangen (2010) refererer til Silverman (1993), som advarer mot å notere ned alt en observerer, og påpeker at dette kan føre til at man går glipp av andre viktige observasjoner, i tillegg til at arbeidet i etterkant kan bli for stort (s. 102-103). For å unngå dette, var det viktig å være selektiv og kun notere det som var relevant for problemstillingen (s. 104). Det var også nødvendig å gi detaljerte og deskriptive beskrivelser av observasjonene, som senere skulle tolkes og analyseres (s. 103). Fangen (2010) understreker at det er viktig å gi gode

beskrivelser av hendelser, fremfor tolkninger og vurderinger av det (s. 104). Det tok tid å finne en effektiv måte å gjøre dette på, men jeg utviklet etterhvert en rutine, der jeg skrev ned relevante observasjoner, samt viktige muntlige sitater med en gang. I etterkant av observasjonen, brukte jeg observasjonsguiden som veiledning, for å sikre at alle sentrale spørsmål ble besvart.

En annen utfordring som oppstod, var å huske på hovedfokuset ved observasjonene, som var utforske hva lærerne gjorde for å motivere elevene. Fangen (2010) påpeker at det er nyttig å sette søkelyset på spesifikke aspekter ved observasjonen (s. 91). For å takle denne utfordringen, minnet jeg meg selv på observasjonsguiden og de spesifikke spørsmålene jeg ønsket å besvare under observasjonene.

I etterkant av observasjonene, ble notatene gjennomgått og systematisert for å sikre at alle relevante observasjoner ble inkludert. Dette bidro til at observasjonsnotatene ble mer detaljerte og presise, og gjorde det mulig å analysere dataene grundigere.

4.6.2 Intervju og prøveintervju

Kvale og Brinkmann (2015) skriver at et forskningsintervju har som formål å produsere kunnskap ved å sette seg inn i og forstå intervjupersonens erfaringer og syn på verden (s. 20–21). Slik prosjektets problemstilling er formulert, er jeg først og fremst ute etter kroppsøvingslæreres erfaringer rundt motivasjon hos elever som misliker kroppsøvingfaget. Intervju som hovedmetode var relevant å bruke, med tanke på at dataene som ble produsert hadde en tett sammenheng med det problemstillingen ønsket å utforske, nemlig læreres erfaringer.

Kvale og Brinkmann (2015) ser på intervjuet som et «håndverk», det vil si noe man må lære ved å bruke det (s. 36). De påpeker videre at intervjuferdigheter er noe man tilegner seg ved å intervju, og at det krever øvelse. Thagaard (2018) skriver om viktigheten av å utføre et prøveintervju for å gi økt erfaring i en intervjusituasjon, for å forberede seg til et intervju på et nytt område og for å gi økt selvtillit i intervjusituasjonen (s. 94).

Prøveintervju

Jeg utførte selv et prøveintervju for å kvalitetssikre intervjuguiden og utvikle egne intervjuferdigheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88). Prøveintervjuet ble gjennomført med en medstudent som hadde erfaring som kroppsøvingslærer, og jeg opplevde at intervjuguiden fungerte godt. I etterkant av prøveintervjuet mottok jeg nyttige tilbakemeldinger som førte til

refleksjoner rundt og justeringer av intervjuguiden og utføringen av intervjuene. I tråd med Kvale og Brinkmann (2015), anbefalte prøveintervjupersonen blant annet å bruke et mer dagligdags språk (s. 164). I tillegg ble det anbefalt å redusere bruken av egne erfaringer, for å unngå å påvirke intervjupersonen, noe Thagaard (2018) også fremhever (s. 108). Thagaard foreslår å konstruere en historie eller dele egne erfaringer om lignende situasjoner for å få innsikt i intervjupersonens synspunkter, uten å føre dem i en bestemt retning (s. 96). Dette var noe jeg ønsket å bruke aktivt i intervjusituasjonen.

Medstudenten fra prøveintervjuet kommenterte også rommet intervjuet ble utført i. Thagaard (2018) understreker viktigheten av å reflektere rundt rammene for intervjuet for at intervjupersonen skal føle seg fri til å snakke om temaene. Derfor besluttet jeg å la deltakerne få bestemme tid og sted for intervjuene, for å sikre at de følte seg komfortable.

Samlet sett, bidro prøveintervjuet til nyttige erfaringer og refleksjoner som ble tatt med videre i intervjuene med prosjektets deltakere. Jeg opplevde at dette forbedret kvaliteten på intervjuene, og bidro til å styrke oppgaven.

Et kvalitativt semistrukturert intervju

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at formålet med et kvalitativt intervju er å oppnå innsikt i intervjupersonens dagligliv fra deres perspektiv (s. 42). Observasjonene søkte en forståelse rundt kroppsøvingstimenens dynamikk, samt deltakernes praksis gjennom mine egne tolkninger, mens intervjuene sentrerte seg rundt lærerens perspektiver og erfaringer. Her ble en tilnærming inspirert av fenomenologisk teori brukt, da jeg ønsket å forstå hvordan lærerne erfarte et gitt fenomen.

Som nevnt i delkapittelet om forberedelser, benyttet jeg en intervjuguide for å utføre semistrukturerte intervjuer. Dette innebærte at enkelte spørsmål var forutbestemte, samtidig som jeg som intervjuer skulle være fleksibel og tillate intervjupersonen å styre samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at intervjuer varierer i hvor mye de avslører om intervjuundersøkelsens formål (s. 162). Under intervjuene måtte jeg stille spørsmål som nærmet seg problemstillingen, uten at deltakerne ble påvirket av den teoretiske tilnærmingen. Å stille ledende spørsmål relatert til teorien kunne ha påvirket intervjupersonens svar (s. 97). Derfor ble spørsmål knyttet til selvbestemmelsesteorien stilt mot slutten av intervjuene, uten

en direkte kobling til teorien. Spørsmålene som omhandlet selvbestemmelsesteoriens prinsipper ble omformulert, for å unngå påvirkning av deltakernes svar.

Et eksempel fra intervjuguiden, er spørsmålet «Hva mener du er viktig for at elevene skal ha lyst til å delta og være aktive i læringsaktivitetene i kroppsøving?». Dette åpne spørsmålet ga intervjupersonen mulighet til å reflektere uten forventninger fra intervjueren.

Oppfølgingsspørsmålene berørte imidlertid selvbestemmelsesteoriens tre psykologiske behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi;

«Tror du at det å kjenne på mestring kan ha innvirkning her? Hvordan?»

«Tror du at det sosiale, altså å være sammen med medelever kan ha innvirkning? Hvordan?»

«Tror du at det å kunne bestemme selv i timene kan ha en innvirkning? Hvordan?»

(Vedlegg 3).

Disse spørsmålene ble plassert mot slutten av intervjuet. Rekkefølgen og strukturen på spørsmålene dannet det Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som et «traktintervju» (s. 162). Et traktintervju innebærer at intervjueren ikke spør spesifikt om noe han er ekstra interessert i før på slutten av intervjuet. Spørsmålene i begynnelsen av intervjuundersøkelsen var altså åpne, men ble mer ledende etter hvert igjennom intervjuet, og ble spesielt ledende mot slutten av intervjuet.

Intervjuundersøkelsens syv faser

Som nevnt tidligere i metodekapittelet, støttet jeg meg til Kvale og Brinkmann (2015) sine syv stadier i en intervjuundersøkelse. Jeg ønsker her å presentere de tre første fasene, og knytte de til eget prosjekt.

Tematisering er den første av de syv fasene. På dette stadiet skal man presisere hva formålet med studien er (intervjuets hvorfor) og skaffe kunnskap om og utvikle en forståelse for emnet som skal studeres (intervjuets hva) (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Dette skal danne et grunnlag til planleggingsfasen. Kvale og Brinkmann argumenterer for at det essensielt å vite hva studiets formål er (hvorfor), samt å ha kunnskap om temaet som studeres (hva), før man kan stille hvordan-spørsmålet (s. 140).

For å knytte dette til egen utførelse av «Tematiseringen», klargjorde jeg tidlig hva studiens formål var. Problemstillingen var blant de første brikkene som falt på plass i planleggingen av masteroppgaven. Studiens formål var å gjennomføre observasjoner og kvalitative intervjuer for å finne ut hvordan kroppsøvingslærere motiverer elever som misliker

kroppsøvingsfaget. På forhånd av oppgaven var jeg også interessert i, samt gjennomførte en litteraturstudie om motivasjon i kroppsøvingsfaget. I tillegg hadde jeg en forforståelse om selvbestemmelsesteorien som en fruktbar teori innen feltet, som nevnt tidligere.

Planlegging er fase nummer to. Fasen omfatter intervjuets *hvordan*, på grunnlag av intervjuets *hvorfor* og *hva*, som ble utviklet og presisert i tematiseringsfasen (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne fasen skal man danne seg kunnskap om metoder, intervjueteori og analyseteknikker, for så å bestemme hvordan man skal ta dette i bruk i egen praksis (s. 140). Fasen skal også inneholde en refleksjon rundt de moralske implikasjonene prosjektet vil ha (s. 137)

Jeg bestemte i samarbeid med veileder at et semistrukturert intervju ville være hensiktsmessig å benytte for å best mulig svare på problemstillingen. Jeg satte meg også inn i teori om intervju, spesielt gjennom Kvale og Brinkmann (2015). Planleggingsfasen inkluderer også utvalget til undersøkelsen, som beskrevet i delkapittel 4.5. Til slutt skal fasen også bidra til planlegging av hvordan undersøkelsen skal være etisk forsvarlig. Dette skriver jeg nærmere om i delkapittelet om 4.7.

Intervjuing er fase tre, og handler om selve gjennomføringen av intervjuene. Det er i denne fasen man får innsikt i intervjupersonens livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Denne fasen produserer også datamaterialet som blir brukt videre i prosjektet.

Transkribering, Analysering, Verifisering (Kvalitetssikring av oppgaven) er henholdsvis fase fire, fem og seks i intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137). Disse fasene har et bredt innhold, og jeg har derfor valgt å dedikere egne deltakapitler til fasene. Fase syv er *Rapportering*, og blir utredet i kapittel 5.

4.6.3 Kombinering av metoder

I prosjektet har jeg valgt å anvende en kombinasjon av de to kvalitative metodene, observasjon og intervju. Kombineringen av flere metoder kaller Fangen (2010) for triangulering (s. 171). Jeg valgte å gjennomføre to observasjoner og ett intervju hos hver deltaker, der intervjuet blir ansett som prosjektets hovedmetode. Observasjonene som ble gjennomført i forkant av intervjuene, bidro til å øke kvaliteten på intervjuene, i tillegg til å generere en annen type data enn intervjuene. Observasjonene bidro også med å øke troverdigheten av intervjudataene. I dette delkapittelet vil jeg utdype og argumentere for dette.

I bokkapittelet skrevet av Hesse-Biber et al. (2015), beskriver forfatterne tilfeller der det vil være fordelaktig å bruke en kombinasjon av metoder. I anerkjent litteratur benyttes ofte begrepet «mixed-methods» for å beskrive en kombinasjon av kvantitative og kvalitative metoder. Imidlertid blir bruken av to kvalitative metoder beskrevet, noe Hesse-Biber et al. (2015) refererer til som et «multi-methods design» (s. 9). Det er denne metodiske kombinasjonen jeg tar i bruk og refererer til i dette delkapittelet.

Hesse-Biber et al. (2015) presenterer videre flere eksempler på situasjoner der det er fordelaktig å benytte mixed-methods og multi-methods. Et av tilfellene som beskrives, er når forskeren ønsker å oppnå en dypere forståelse av de ulike aspektene ved et studert fenomen (s. 17). Dette kan relateres til min egen forskning, der jeg søker å oppnå en forståelse av hvordan lærere tilrettelegger for motivasjon blant elever. Jeg mener at bruk av observasjon i tillegg til intervju som hovedmetode vil tilby alternative perspektiver og innsikter, som videre vil føre til en dypere forståelse av fenomenet.

Fangen (2010) påpeker at en fordel med kombinasjonen av observasjon og intervju er at man får ulike type data fra de to metodene (s. 172). Observasjon fører til handlingsdata, mens intervju fører til diskursdata. Diskursdataene kan fungere som en måte å validere handlingsdataene på. Når man intervjuer i etterkant av observasjon, vil man kunne diskutere ulike situasjoner man observerte i selve intervjuet (s. 173). I tillegg kan man i etterkant av datainnsamlingen, knytte deltakerens utsagn opp mot deltakerens handlinger fra observasjonen. Fangen understreker derimot at forskeren må være varsom med å sjekke informasjonen deltakeren gir opp mot deltakeren sine handlinger. Som forsker er man ikke ute etter å finne motsigelser i det deltakeren sier og det deltakeren gjør. Man bør heller fremme deltakernes erfaringer om en situasjon, fremfor å fokusere på dens meninger og legitimeringer av egne handlinger (s. 179).

Basert på fordelene Fangen oppgir, ble intervjuguiden justert på bakgrunn av observasjonene som ble gjennomført. Observasjonene hos de ulike deltakerne, resulterte i tematikker jeg ønsket å utforske videre hos den aktuelle deltakeren, og bidro til å forme flere av spørsmålene som ble stilt i de semistrukturerte intervjuene.

Fredriksen (2020) tar også for seg fordelene triangulering kan ha. Han påpeker at alle metoder har sine svakheter, og at bruken av to forskjellige metoder kan bidra til å styrke opp svakheterne til den andre metoden (s. 261). Videre skriver han at trianguleringens betydning, i en ren kvalitativ forståelse, kan bli knyttet til en forestilling om komplementær viten.

Fredriksen beskriver komplementaritet som å se et og samme fenomen fra flere sider, og om å oppnå viten om ulike aspekter av fenomenet (s. 262).

En siste fordel Fangen (2010) skriver om, knyttet til bruken av observasjon og intervju, er at bruken av intervju som eneste metode vil med større sannsynlighet bli påvirket av forskerens forhåndsoppfatninger (s. 180). Observasjonen vil i motsetning kunne bidra til et naturlig forløp av fenomenet som studeres, uten påvirkningen av forskerens forforståelse.

Etter å ha gjennomført observasjon og intervju av prosjektets seks deltakere, forstod jeg at dataene fra begge metodene ville være nyttige i prosjektet. Dette kan knyttes til det Hesse-Biber et al. og Fredriksen beskriver som muligheten til å utforske et fenomen fra flere sider (Fredriksen, 2020, s. 262; Hesse-Biber et al., 2015, s. 17). Intervjuene ga meg også muligheten til å validere de observasjonene som ble gjort, noe Fangen (2010) peker på som sentralt i trianguleringen (s. 172). Jeg opplevde også at observasjonene ga meg et bedre grunnlag til intervjuet, noe som førte til mer relevante og tilpassede spørsmål, som førte til intervjuer med god kvalitet.

4.7 Etikk

Når man utfører forskning er det en rekke etiske retningslinjer som må følges.

Forskningsprosessen vil også innebære valg som krever etiske overveielser. Som forsker er det derfor en nødvendighet å tilegne seg kunnskap om og forståelse for etikkens regler, lover, verdier og normer. Dette vil videre kunne bidra til å sikre et gjennomtenkt og etisk forsvarlig forskningsprosjekt.

På nettsiden til De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (Fangen, 2022), som omhandler etiske retningslinjer for kvalitative metoder, blir tre etiske prinsipper fremhevet som nødvendige for enhver type datainnsamling; konfidensialitet, informert samtykke og ivaretagelse av forskningssubjektenes integritet. Dette delkapittelet har som hensikt å beskrive hvordan disse prinsippene, i tillegg til andre viktige etiske retningslinjer, ble tatt i betraktning i egen forskning. For å skape en strukturert og oversiktlig fremstilling vil jeg presentere de etiske prinsippene, som ble vurdert og tatt i bruk i prosjektets ulike faser, i en kronologisk rekkefølge.

4.7.1 Søknad om godkjenning av prosjektet

Først og fremst, behandlet forskningen deltakeres personopplysninger. Dette innebar en forpliktelse til å melde inn og få godkjent forskningsprosjektet av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), som er OsloMet sitt personvernombud. I tillegg til å utarbeide et meldeskjema til NSD, gjennomførte jeg en risiko- og sårbarhetsanalyse, som er et krav for alle masterstudenter ved OsloMet. Analysen krevde refleksjon rundt risikoen og mulige utfordringer som kunne oppstå i behandlingen av personopplysninger, samt hvilke konsekvenser feilbehandling av disse kunne ha. I analysen ble også sikkerhetstiltak planlagt for å unngå feilbehandling av personopplysningene, og for å sikre at de etiske retningslinjene i forskningsprosessen ble overholdt. Flere av disse sikkerhetstiltakene blir presentert videre i delkapittelet.

4.7.2 Rekruttering av deltakere

Etter å ha mottatt godkjenning for forskningsprosjektet fra NSD, startet jeg rekrutteringsprosessen. Som nevnt tidligere i kapittelet, benyttet jeg en variant av snøballmetoden for å rekruttere deltakere til forskningsprosjektet. Ifølge Thagaard (2018) finnes det etiske problemstillinger som må reflekteres over når man benytter seg av snøballmetoden (s. 57). Snøballmetoden går ut på at en kontaktperson foreslår en person som oppfyller kriteriene til å være en deltaker. Deretter gir kontaktpersonen kontaktinformasjonen til den aktuelle personen, og forskeren tar kontakt med vedkommende. Dette kan imidlertid være problematisk, da forskeren får tilgang til kontaktinformasjonen til andre personer uten at disse har gitt sitt samtykke.

Dette kan betraktes som et brudd på kravet om informert samtykke. Ved rekrutteringen av deltakere i mitt eget forskningsprosjekt, prøvde jeg å ta hensyn til denne problemstillingen. Jeg brukte rektorer og assisterende rektorer ved skolene som mellomledd for å høre om deres kroppsvingslærere var interessert i å delta i studien. Jeg uttrykte et ønske om at lærerne ga sitt samtykke til å delta, før skoleledelsen ga lærernes kontaktinformasjon. Denne fremgangsmåten ble inspirert av Andrews & Vassenden (2007), referert til av Thagaard (2018, s. 57). Det er imidlertid uklart om de potensielle deltakerne ble spurt av skolens ledelse før deres kontaktinformasjon ble videreformidlet til meg.

4.7.3 Informert samtykke

Etter å ha etablert kontakt med kroppsøvingslærerne som uttrykte interesse for prosjektet, sendte jeg informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet til dem, slik at deltakerne var klare over hva deltakelsen ville innebære. Dette informasjonsskrivet tilfredsstilte kravene som er fastsatt av De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (2019) om at frivillig informert samtykke må være «informert, uttrykkelig, frivillig og dokumenterbart».

Jeg påpekte imidlertid tidligere i kapittelet at enkelte opplysninger ble holdt tilbake. Jeg så på informasjon om mine teoretiske forståelser om motivasjon som unødvendig å inkludere i informasjonsskrivet. Beslutningen om å utelate denne informasjonen ble tatt etter en grundig refleksjon rundt konsekvensene det hadde for deltakernes informerte samtykke. Etter refleksjonen, konkluderte jeg med at egne tilnærminger og forforståelser ikke ville ha negative konsekvenser for deltakerne i forskningen (Thagaard, 2018, s. 23). Jeg mener at inkluderingen av egne forståelser ville hatt en innvirkning på deltakernes atferd, og påvirket studiens validitet på negativt vis. Jeg har vedlagt informasjonsskrivet som vedlegg 2.

4.7.4 Gjennomføring av observasjoner og intervju

Neste fase i forskningsprosjektet var gjennomføringen av observasjoner og intervju. Et av hovedformålene med forskning er å bidra til å forbedre situasjonen til deltakerne (Fangen, 2010, s. 45; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Et ønske var at denne forskningen skulle hjelpe kroppsøvingslærere som, som meg selv, har erfart utfordringer med å motivere elever som misliker faget. Thagaard (2018) fremhever viktigheten av å oppnå en gjensidighet mellom det deltakerne bidrar med i prosjektet og det de får tilbake for å delta i studien (s. 26). Med andre ord, skal deltakernes fordeler ved å delta skal overgå risikoen ved å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Dette var vanskelig å vurdere, men etter refleksjon kom jeg frem til at deltakelse i prosjektet ikke ville store fordeler for deltakerne. Jeg mener imidlertid at deltakelse i prosjektet verken påførte noen form for skade eller betydelig risiko for deltakerne. Deltakerne ga derimot av sin tid, både gjennom kommunikasjon og planlegging på forhånd, observasjoner og spesielt intervjuer.

Thagaard (2018) påpeker at flere deltakere kan oppleve det som nyttig å bli intervjuet, da det kan føre til refleksjon og økt innsikt i egen situasjon (s. 26). Jeg ønsket at deltakerne i prosjektet skulle oppleve dette, og jeg forsøkte å la lærerne komme med egne refleksjoner rundt temaer som de var interessert i, spesielt knyttet til motivasjon. Jeg forsøkte også å være

en god lytter, og håpte at lærerne opplevde meg som interessert i å høre om deres erfaringer og perspektiver. I tråd med dette, ønsker jeg å påpeke at flere av deltakerne uttrykte at de mente at prosjektet var spennende, og at de så på motivasjon som et interessant og nyttig tema å diskutere.

I løpet av observasjonene ble det skrevet observasjonsnotater, og i etterkant av intervjuene, ble transkripsjoner utarbeidet. For å ivareta deltakernes rett til konfidensialitet, brukte jeg fiktive navn i både observasjonsnotatene og transkripsjonene. Jeg unngikk også å notere ned personopplysninger som kunne føre til gjenkjenning av deltakerne (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Observasjonsnotatene ble oppbevart i et låst skap, og transkripsjonsdokumentene var beskyttet med passord (Fangen, 2010, s. 115). Alle observasjonsnotater, transkripsjoner og lydopptak ble slettet ved prosjektslutt, som var 15.05.2023, og deltakerne ble informert om dette.

4.7.5 Analyse

Når datainnsamlingen var fullført, gjensto analysen av datamaterialet, som også kommer med etiske forbehold. Brinkmann og Tanggaard (2020) påpeker at en observatør kan risikere å tolke observasjoner på en måte som deltakerne ikke ville vært enige i, noe som krever etiske overveielser i forbindelse med formidling av datamaterialets analyse (s. 114). I egen forskning, har dette blitt tatt høyde for ved å bruke observasjonene som et grunnlag for intervjuene, og ved å diskutere enkelte handlinger og situasjoner som ble observert, i tillegg til å tolke dem selv. Videre har jeg unngått å tilskrive meninger til deltakernes handlinger i resultat- og diskusjonsdelen uten et betydelig grunnlag.

4.8 Analyse

Videre ønsker jeg å presentere hvordan jeg har gått frem i å analysere datamaterialet jeg satt igjen med etter tolv observasjoner og seks intervju. Thagaard (2018) ser på systematiseringen som følge av analysearbeidet som en nødvendighet i databehandlingen i en kvalitativ analyse (Thagaard, 2018, s. 151). Jeg har i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) ønsket å rekonstruere observasjoner og intervjuer, gjennom analysearbeidet, til en form som kan presenteres til leseren (s. 220).

4.8.1 Transkribering

I etterkant av intervjuene ble lydfilene brukt til å danne et skriftlig datamateriale gjennom transkripsjon, i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) sine anbefalinger (s. 204). En grundig transkripsjon av de seks intervjuene ble utført, noe som resulterte i totalt 47 sider med tekst. Av hensyn til å sikre nøyaktigheten av intervjugjengivelsene, ble transkripsjonene utført på egenhånd av meg selv (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 207).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015), krever overgangen fra muntlig diskurs til skriftlig diskurs flere vurderinger og beslutninger (s. 204-205). En av utfordringene med transkripsjon er at flere av samtalens uttrykksformer går tapt i skriftlig form. Lesere av transkripsjoner eller direkte sitater fra transkripsjoner kan ikke danne seg et fullstendig bilde av samtalens hastighet, deltakerens gestikuleringer, kroppsspråk, stemmeleie eller tonefall. Kvale og Brinkmann (2015) hevder derfor at transkripsjoner er svekkede gjengivelser av intervjuene (s. 205).

Dette krevde refleksjon over min egen overgang fra lydopptak til skriftlig tekst. En utfordring jeg møtte var deltakernes bruk av ironi. Spesielt to av deltakerne kom med flere ironiske ytringer. Dette løste jeg ved å direkte påpeke bruken av ironi, som for eksempel: «Og det vet vi jo alle gikk kjempebra [Bruk av ironi].» Slike kommentarer var gjennomgående i transkripsjonene, og jeg brukte hakeparentes konsekvent for å gi relevante kommentarer og skape mest mulig kontekst i teksten. I transkripsjonene brukte jeg også «...» de gangene deltakerne tok lengre pauser, for å øke leserens forståelse av samtalens flyt.

Grunnen til å transkribere lydfilene til et skriftlig datamateriale er for å best mulig strukturere intervjusamtalene for analyseformål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 206). Strukturen og oversikten som ble dannet gjennom transkripsjonene var nyttige i gjennomføringen av den tematiske analysen.

4.8.2 Observasjonsnotater

Som beskrevet tidligere, ble observasjonsnotatene utarbeidet i løpet av, og i etterkant av de observerte undervisningstimene for å gjengi et størst mulig antall detaljerte observasjoner (Fangen, 2010, s. 106). Etter gjennomføringen av de tolv observasjonene, ble notatene skrevet over til et dokument på en datamaskin. Dette bidro til en mer oversiktlig struktur på notatene, og gjorde de, i likhet med transkripsjonene, enklere å forholde seg til i analyseprosessen.

Observasjonsnotatene førte til 55 sider med tekst, og ble i likhet med intervjudataen tildelt kategorier og analysert. Transkripsjonene ble imidlertid brukt som hoveddataene, ved at de kategorisering hovedsakelig tok utgangspunkt i disse. Notatene var ikke like omfattende som intervjudataen, da de fleste notatene ikke trengtes å bli utdypet, noe som førte til en stor mengde korte setninger og stikkord.

Det er verdt å påpeke at situasjonsbeskrivelsene observasjonsnotatene bidro til, ikke er fullstendig presise. I observasjonsøyeblikket, må man effektivt skrive ned det som blir sagt og gjort (Fangen, 2010, s. 111), og det blir nærmest umulig å gjengi alt på en presis måte. Flere av situasjonsbeskrivelsene ble utdypet med ytterligere detaljer i etterkant av timene.

4.8.3 Tematisk analyse

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å anvende en tematisk analyse av datamaterialet, og jeg baserte meg hovedsakelig på Braun og Clarke (2006) sin artikkel, som beskriver den tematiske analysens seks faser. De definerer en tematisk analyse som en metode som brukes for å identifisere, analysere og tolke mønstre i et kvalitativt datamateriale (s. 6). Videre presenteres vurderinger og valg som må tas før analysen gjennomføres, samt de seks fasene i en tematisk analyse.

Braun og Clarke (2006) viser til flere valg og vurderinger en må ta stilling til før man skal gjennomføre en tematisk analyse (s. 9). Jeg ønsker å gjennomgå refleksjonene og tankene jeg hadde rundt enkelte av disse vurderingene.

Induktiv vs. deduktiv tilnærming

En induktiv (inductive) tilnærming i analysearbeidet, innebærer at temaer/kategorier utledes fra datamaterialet som har blitt produsert, mens en deduktiv (theoretical) tilnærming tar utgangspunkt i en etablert teoretisk ramme (Braun & Clarke, 2006, s. 12). Med andre ord, identifiseres kategorier enten ved å la dataene styre analysen eller ved å bruke teorien som en guide.

Braun og Clarke (2006) påpeker at en deduktiv tilnærming krever kunnskap om eksisterende litteratur på forhånd av analysen (s. 16). Som nevnt tidligere i prosjektet, hadde jeg forhåndskunnskap om og tilknytning til selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan (1985). Jeg var imidlertid åpen for å utforske andre relevante funn som gikk utover denne teorien, noe som står mer i stil med en induktiv tilnærming. Basert på disse ønskene, samt diskusjoner med veileder, bestemte jeg meg for en abduktiv tilnærming i analysearbeidet, som kombinerer både induktive og deduktive metoder.

Semantisk vs. latent tilnærming

En semantisk (semantic) tilnærming i tematisk analyse fokuserer på det eksplisitte eller overflatiske meningen i dataene (s. 13). En latent (latent) tilnærming går dypere enn dette, og undersøker underliggende ideer og antagelser som kan påvirke eller forme betydningen bak deltakernes handlinger eller uttalelser i studien. I mitt eget forskningsprosjekt fant jeg indikasjoner på enkelte observasjoner, samt utsagn fra deltakerne som kunne tolkes med en dypere mening. Derfor valgte jeg en latent tilnærming til analyseringen av datamaterialet, gjennom overflatiske betydninger, men også dypere tolkninger som kunne bli gjort av dataene. For å eksemplifisere dette, ble enkelte utdrag fra intervjuene plassert i flere kategorier, da enkelte utsagn kunne tolkes på forskjellige måter.

Fase 1: Bli kjent med eget datamateriale.

Under den første fasen av en tematisk analyse er det viktig å bli kjent med datamaterialet ved å lese igjennom dataene gjentatte ganger og være aktiv i å søke etter meningsinnhold og mønstre (Braun & Clarke, 2006, s. 16). Denne fasen er grunnlaget for videre analyse, og forfatterne understreker derfor viktigheten i å bruke tilstrekkelig med tid på å bli godt kjent med dataene (s. 16-17). Fasen inneholder også transkriberingsprosessen (s. 17).

Før analysen begynte, samlet jeg selv inn all data som skulle analyseres. Som nevnt tidligere, gjennomførte jeg også alle transkripsjoner, samt overføringen av observasjonsnotater til datamaskin på egenhånd. Dette resulterte i et godt kjennskap til både observasjonsnotatene og intervjusamtalene. Jeg gikk allikevel grundig gjennom det ferdigstilte datamaterialet for å skape en dypere forståelse av dataene og dens innhold. Denne prosessen skapte også klarhet i konteksten observasjonene og intervjuene ble utført i, og var nyttig å gjennomføre på forhånd av arbeidet med koding og kategorisering.

Fase 2: Utvikling av koder

Fase to handler om å utvikle koder fra dataene, der koder identifiserer interessante aspekter ved datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 18). Det er her viktig å være systematisk i sitt arbeid, og inkludere så mange potensielle kategorier som mulig (s. 19). Samtidig bør man sørge for å inkludere konteksten og eventuelle avvik i datamaterialet. Koding kan gjøres manuelt eller ved hjelp av programvare (s. 18).

I eget arbeid med koding, utførte jeg en grundig koding manuelt. I denne fasen, ble alle transkripsjoner og observasjonsnotater skrevet ut. Videre skrev jeg koder, i form av stikkord eller setninger knyttet til dataen, i marginen på dokumentene. Disse ble knyttet til enkeltsetninger, lengre utdrag, eller situasjonsbeskrivelser fra dataene. Kodene ble tydeliggjort ved å tildeles en farge, og ved å videre markere delene de ulike kodene representerte. Enkelte deler av datamaterialet ble tildelt flere koder, grunnet flere mulige måter å tolke dataene på, disse utdragene ble markert med to ulike koder og farger. Etter alle koder var blitt dannet, ble alle kodene listet opp i et eget dokument.

Fase 3: Søk etter kategorier

Tredje fase starter når all data er kodet og sortert i en lang liste med forskjellige koder (Braun & Clarke, 2006, s. 19). Videre skal kodene sorteres i kategorier, og all kodet materiale samles innenfor hver kategori. Kategoriene skal representere en form for et mønster i deltakeres svar (s. 10). Visualiseringer, som tabeller og tankekart, kan hjelpe med å sortere kodene (s. 19). Noen koder kan utvikle seg til hovedkategorier, mens andre kan bli underkategorier eller kastes (s. 20). Ved slutten av denne fasen har man en samling av potensielle kategorier og tilhørende data. Forfatterne understreker viktigheten i å ikke forkaste koder eller kategorier på dette stadiet, da de enkelte kategoriens betydning først blir tydelig når man har analysert alle dataene detaljert i neste fase.

I eget arbeid benyttet jeg flere nyttige verktøy, inkludert fargekoding og oversiktlige tabeller i «NVivo», et analyseassisterende dataverktøy, for å oppnå en mer effektiv organisering og analyse av datamaterialet. NVivo ga muligheten til å danne kategorier, basert på mønstre i kodene som ble utviklet tidligere. Programmet gjorde det også mulig å legge inn kodene under passende kategorier, sammen med utdragene de representerte. En kategori ble i denne fasen brukt som en alt-mulig-kategori, der kodene med mindre relevans ble plassert. Bruken av NVivo resulterte i en god oversikt over datamaterialet, og gjorde videre arbeid enklere.

Med hensyn til åpenhet og transparens, ønsker jeg å gjenta at det allerede på et tidlig tidspunkt i analyseprosessen ble identifisert tre kategorier som følge av den delvise deduktive tilnærmingen. Disse kategoriene baserte seg på de sentrale grunnleggende behovene innenfor selvbestemmelsesteorien, nemlig autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse ble senere omformulert til «Muligheten til å bestemme selv», «Mestring fører til motivasjon» og «Trygghet og tilhørighet», på bakgrunn av deltakernes egne utsagn og uttrykk.

Fase 4: Finjustering av kategoriene

Fase fire begynner når man har en liste med kandidatkategoriene og innebærer en finjustering av disse (Braun & Clarke, 2006, s. 20). Fasen har to nivåer av gjennomgang og finjustering av kategoriene. Det første nivået innebærer en gjennomgang av kodeutdragene og en vurdering av om de passer inn i de tildelte kategoriene. Dersom kategoriene fungerer godt, går man videre til neste nivå (s. 21). Det andre nivået innebærer en gjennomgang av datamaterialet som helhet, samt en vurdering av om kategoriene reflekterer meningsinnholdet som er til stede i materialet. Når denne fasen er ferdig, bør man ha en god forståelse av de forskjellige kategoriene og historien de forteller om datamaterialet.

I eget arbeid, utførte jeg en grundig gjennomgang av kategoriene, og dens koder. Grunnet et grundig arbeid i tredje fase, ble det ikke funnet feilplasserte koder i denne fasen. Et par koder ble derimot flyttet fra alt-mulig-kategorien, på bakgrunn av at tolkninger kunne tilsa at kodene tilhørte andre kategorier. Videre ble nivå to gjennomført, og det ble vurdert at kategoriene representerte datamaterialet på en god måte.

Fase 5: Navngivning av kategoriene

I denne fasen skal essensen i kategoriens underliggende koder identifiseres (Braun & Clarke, 2006, s. 22). Med dette som grunnlag, skal kategoriene navngis, og videre bli presentert i analysen. Kategoriene og dens koder skal videre bli organisert på en sammenhengende og konsistent måte. Når dette har blitt gjort, skal det skrives og gjennomføres en detaljert analyse for hver kategori, som ser på hvordan de passer inn i dataens overordnede historie.

I eget arbeid, hadde jeg på dette tidspunktet dannet et vesentlig kjennskap til datamaterialet, kategoriene, og essensen av kodene som falt under de respektive kategoriene. Allikevel, ble det utført en grundig gjennomgang av kategoriene, for å utvikle titler som representerte kategoriens innhold på en presis måte. Kategoriens endelige titler blir presentert i delkapittel 4.8.4. Etter kategoriene hadde fått tildelt passende titler, ble hver enkelt kategori analysert, og en oppsummering for hver kategori ble utviklet. Oppsummeringen fungerte som et godt grunnlag for neste fase.

Fase 6: Framskrivning av resultatdelen

Målet med å skrive en tematisk analyse er å overbevise leseren om analysens gyldighet, og å presentere et komplisert arbeid på en konsis, logisk og interessant måte (Braun & Clarke, 2006, s. 23). Den skriftlige analysen må gi tilstrekkelig bevis på kategoriene i dataene, og eksemplene må være tydelige og lett identifiserbare. Resultatet av den tematiske analysen vil bli presentert i sitt eget kapittel (Kap. 5.0).

Fordeler og ulemper ved koding og kategorisering

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker både fordeler og ulemper arbeidet med koding og kategorisering kan ha (s. 227). De fremhever at denne tilnærmingen gir en god forståelse av datamaterialet, og at prosessen er relativt klar og enkel. Imidlertid, har kritikere poengtert at innsnevringen av et innholdsrikt datamateriale, til noen få kategorier, kan være problematisk. Kritikerne argumenterer for at data kan ha flere betydninger, og at det ikke alltid er mulig å tildele en enkelt kode eller kategori til et utsagn.

Til tross for dette, ønsker jeg å argumentere for at arbeidet med å kode og kategorisere eget datamateriale var effektivt for å skape oversikt over dets innhold. I tillegg gjorde det sammenligningen av data fra seks deltakere, samt to ulike metoder mer tilgjengelig og strukturert. Braun og Clarke (2006) understreker at ulike deler av datamaterialet kan tildeles flere koder dersom utdraget sier flere ting samtidig (s. 19). Som nevnt tidligere i analysen, var dette noe som gjaldt enkelte koder i eget datamateriale også. Dette mener jeg fungerer som et gyldig motargument mot kritikken av en kode- og kategoribasert analyse.

4.8.4 Presentasjon av resultatene

Gjennomføringen av Braun og Clarke (2006) sine fem første faser av den tematiske analysen, resulterte i seks hovedkategorier;

- *Mestring fører til motivasjon*
- *Trygghet og tilhørighet*
- *Muligheten til å bestemme selv*
- *De aller fleste elevene liker kroppsøving*
- *Variasjon og tilpasninger*
- *Relasjon og samtale med eleven*

Det er viktig å merke seg at kategorien «Relasjon og samtale med eleven» ble utviklet gjennom en induktiv tilnærming, uavhengig av selvbestemmelsesteorien eller tilhørighetsbegrepet. Dette er viktig å understreke for å unngå forvirring i resultat- og diskusjonsdelen av oppgaven. Kategorien vil videre bli begrunnet i følgende delkapittel.

4.8.5 Begrunnelse for kategorier

I løpet av gjennomføringen av den tematiske analysen, måtte jeg foreta flere vurderinger som resulterte i de seks kategoriene som er nevnt ovenfor. Jeg ønsker imidlertid å drøfte og begrunne valgene jeg tok i å inkludere to av kategoriene, nemlig «De aller fleste elevene liker kroppsøving», og «Relasjon og samtale med eleven».

De aller fleste elevene liker kroppsøving

Et sentralt tema som ble diskutert med alle seks deltakere i studien, var deres elevers oppfatning av kroppsøvingsfaget. Problemstillingen ble utviklet basert på egne personlige erfaringer med elever som ikke likte faget, og utfordringen i å motivere dem, samt fra tidligere forskning om kroppsøvingens popularitet. Selv om egne erfaringer hovedsakelig stammer fra videregående skole, retter problemstillingen seg mot mellomtrinnet på barneskolen, grunnet et identifisert kunnskapshull i motivasjonsforskning i denne alderen.

Det var dermed interessant å høre hva lærerne opplevde omkring kroppsøvingsfagets popularitet blant elevene. Mens kategorien ikke inneholder utsagn som direkte adresserer problemstillingen om å motivere elever som ikke liker faget, kan den allikevel betraktes som relevant. Kategorien kan gi et inntrykk av om problemstillingen er nyttig å undersøke på mellomtrinnet, samt indikere hvor mye erfaring deltakerne faktisk har med å motivere elever som ikke liker faget, og dermed deres pålitelighet som deltakere.

Det bør bemerkes at formuleringen «gi et inntrykk av» brukes, for å unngå å påstå at funnene er generaliserbare til en større elevpopulasjon på mellomtrinnet. Det er også viktig å merke seg at svarene kommer fra lærere, og ikke elever. De gir dermed et innblikk i lærernes oppfatninger av elevenes holdninger til og motivasjon i faget, og ikke nødvendigvis hva elevene selv mener.

Relasjon og samtale med eleven

Denne kategorien har enkelte likheter med kategorien «Trygghet og Tilhørighet». I «Trygghet og Tilhørighet», fremheves betydningen av å elevens opplevelse av trygghet i miljøet og kroppsøvingssituasjonen for å fremme deres deltakelse, spesielt de som ikke liker

faget. Elevens forhold til læreren og medelever blir trukket fram som faktorer som kan bidra til å skape denne tryggheten, samt en opplevelse av tilhørighet.

«Relasjon og samtale med eleven» skiller seg fra denne kategorien ved å legge vekt på deltakernes uttalelser om at relasjonene mellom lærer og elev kan føre til gode samtaler, samt et kjennskap til elevgruppen. Samtaler med elever kan føre til en økt forståelse av eleven, i tillegg til en forståelse for hvilke tiltak læreren kan ta for å motivere eleven. Deltakerne nevner også at gode relasjoner med elevene kan bidra til å øke lærerens kjennskap til klassen, og gjøre det enklere å identifisere elever som trenger ekstra motivasjon for deltakelse.

Enkelte av kodene som ble utviklet ved fase to av analysen, inneholdt relevante utsagn som kunne overføres mellom kategoriene «Relasjon og samtale med eleven» og «Trygghet og tilhørighet», og noen koder ble inkludert i begge kategoriene. Jeg mener allikevel at det vil være hensiktsmessig å beholde «Relasjon og samtale med eleven» som en separat kategori, da flere av kodene som ble utviklet under analysen ikke passet inn under «Trygghet og tilhørighet».

4.9 Kvalitetssikring av resultatene

Silverman (2020) understreker at en må se på forskningens troverdighet når man skal vurdere kvaliteten av kvalitativ forskning (s. 82). Kvalitative studier krever at forskeren selv vurderer troverdigheten av egen forskning, i tillegg til å presentere metodene og fremgangsmåtene som har blitt brukt, slik at andre forskere kan vurdere forskningens kvalitet (Thagaard, 2018, s. 181). Thagaard presenterer videre tre sentrale begreper som blir brukt for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet og kvalitet; *overførbarhet* (ofte kalt *generalisering*), *validitet* og *reliabilitet*.

Fangen (2010) påpeker at flere forskere har uttrykt et ønske om å erstatte de kvantitative begrepene generalisering, validitet og reliabilitet med begreper som passer bedre til den kvalitative metodens egenart (s. 236). Likevel har jeg valgt å benytte begrepene validitet og reliabilitet, da jeg anser dem som hensiktsmessige for å sikre forskningens kvalitet. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver også hvordan disse begrepene kan brukes innen kvalitativ forskning (s. 276). Jeg har videre valgt å benytte meg av overføringsbegrepet, fremfor generalisering, da jeg mener at dette er et mer presist begrep innenfor kvalitativ forskning. Dette valget blir begrunnet videre i det følgende delkapittelet.

4.9.1 Overførbarhet

Ifølge Fangen (2010) refererer graden av overførbarhet til hvilken grad tolkninger som er gjort kan overføres til andre situasjoner eller kontekster som er lik den som er undersøkt (s. 255). Tidligere i oppgaven har jeg argumentert for at prosjektets antall deltakere er for lite til å «generalisere» funnene til hele populasjonen av kroppsøvlingslærere. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015), er dette en vanlig innvending mot kvalitative intervjustudier (s. 289). De adresserer denne innvendingen ved å hevde at ikke all kunnskap behøver å være universell og gyldig for alle personer i alle situasjoner til enhver tid (s. 289). Videre påpeker de at spørsmålet man må stille i intervjustudier, er om kunnskapen man produserer kan overføres til andre liknende situasjoner, i stedet for om kunnskapen kan generaliseres (s. 290). Forfatterne presenterer i denne sammenhengen, begrepet *analytisk generaliserbarhet*, som handler om å vurdere graden studiens funn kan brukes som rettleiding i lignende situasjoner, basert på logikk (s. 291).

I tråd med dette, ønsker jeg å argumentere for at funnene i min studie vil kunne ha overføringsverdi og være relevante for andre kroppsøvlingslærere som står ovenfor lignende problemstillinger. Som jeg senere vil beskrive, jobber lærere med motivasjonen til elever som ikke liker kroppsøving på ulike måter. Noen metoder og fremgangsmåter som fungerer for mine deltakere, vil også kunne fungere for andre, og vil dermed ha overføringsverdi.

4.9.2 Validitet

Kvale og Brinkmann (2015) definerer validitet som egnetheten en metode har til å undersøke det den skal undersøke (s. 276). Validitetsbegrepet har sin opprinnelse i kvantitativ forskning, og forfatterne fremhever at begrepets fortolkning må utvides for å kunne gyldiggjøre kunnskapen kvalitativ forskning kan tilføre. I denne utvidede fortolkningen, refererer validitet til graden våre tolkninger som forsker reflekterer fenomenene eller variablene vi søker å undersøke.

Fangen (2010) påpeker at et eksempel på validering i kvalitative prosjekter kan være når forskeren reflekterer over om alt deltakerne sier er sant og om observasjonene og tolkningene av disse er gyldige (s. 237). I tråd med dette, fremhever Silverman (2020) bruken av flere typer data, og påpeker at flere forskere innen det kvalitative feltet mener dette bidrar til å styrke forskningens validitet (s. 409).

En kombinasjon av observasjon og intervju var nyttig i eget forskningsprosjekt, da intervjuet kunne brukes til å validere det som tidligere hadde blitt observert hos deltakerne. Dette reduserte risikoen for feiltolkning av handlingene som ble observert, da deltakerne fikk mulighet til å selv forklare tankene bak sine handlinger. På samme måte, ble det mulig å se tilbake på og vurdere observasjonene når deltakerne kom med påstander om egen praksis under intervjuene. På denne måten mener at kombinasjonen av de to metodene bidro til å styrke datamaterialets validitet.

Silverman (2013) diskuterer utfordringene i å overbevise leseren om at forskningen er basert på en kritisk og grundig gjennomgang av datamaterialet, og ikke bare utvalgte eksempler fra dette (s. 286). Thagaard (2018) argumenterer for at transparens kan bidra til å overbevise leseren om forskningens kvalitet (s. 189). Transparens innebærer ifølge Silverman (2020) åpenhet rundt forforståelser og det teoretiske grunnlaget som kan påvirke tolkningene i analysen (s. 90). Videre innebærer det en detaljert presentasjon av forskningsprosessen og dataanalysens metode. Å øke transparensen vil ikke bare styrke oppgavens validitet, men også øke dens reliabilitet.

I metodekapittelet har jeg beskrevet og begrunnet valgene som er tatt i forskningsprosessen og gjort rede for mine forståelser om motivasjonsbegrepet og selvbestemmelsesteorien. Prosjektets analytisk prosess har også blitt presenter. Dette ble gjort med et ønske om å øke åpenheten og transparensen i oppgaven, for å styrke prosjektets validitet. Dette gjør det også mulig for leseren selv å vurdere valgene og tolkningene som har gjort i arbeidet.

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at validitet handler om å kontrollere og kritisk vurdere egen forskning (s. 279). I tråd med dette, ønsker jeg å påpeke en svakhet i prosjektets validitet, som har blitt identifisert. Svakheten gjelder enkelte observasjoner som ikke har blitt grundigere utforsket i intervjufasen. Den tydeligste eksempelet på dette, var observasjonen av deltakernes aktive bruk av tilbakemeldinger i undervisningen. I denne fasen av prosjektet, hadde jeg imidlertid ikke tilstrekkelig kunnskap om selvbestemmelsesteorien til å forstå hvordan tilbakemeldinger kunne fremme motivasjon hos elever. Som et resultat av dette, utforsket jeg ikke dette aspektet like grundig i intervjuene som jeg burde ha gjort. Dette bidrar til å svekke prosjektets validitet, da det illustrer en mangel på relevant teoretisk kunnskap i utformingen av intervjuguiden. Dette kan ha ført til at viktige aspekter av deltakernes bruk av tilbakemeldinger ble oversett eller ikke tilstrekkelig utforsket.

4.9.3 Reliabilitet

Reliabilitet handler om hvorvidt forskningen har blitt utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). Ifølge Fangen (2010), vil observasjonsstudier sin spørsmål om reliabilitet vurdere om en annen forsker ville ha lagt merke til de samme hendelsene og situasjonene, og tolket dem på samme måte som forskeren selv (s. 250). I en intervjustudie vil forskningens reliabilitet handle om hvorvidt en annen forsker ville fått like eller ulike svar fra deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Kvale og Brinkmann understreker at reliabilitet i stor grad handler om ledende spørsmål, da disse har størst påvirkning på deltakerens svar. Dette ble diskutert i delkapittel 4.6.2, der jeg argumenterer for bruken av et traktintervju, som vil si at de ledende spørsmålene ble plassert mot slutten av intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) knytter videre reliabilitetsbegrepet opp mot transkriberingen av intervjuene, og videre analyseringen av datamaterialet. Dette knyttes hovedsakelig til hvordan forskjellige forskere ville transkribere og analysert dataene på ulike måter. Avslutningsvis, argumenterer de for at et for stort fokus på forskningens reliabilitet vil kunne påvirke kreativ tenkning negativt, og understreker at en forsker vil ha bedre betingelser når han kan følge sin egen intervjustil.

Fangen (2010) hevder at reliabilitet er vanskelig å vurdere på samme måte i kvalitativ forskning som i kvantitativ forskning, ettersom kvalitativ forskning har en mindre standardisert tilnærming (s. 250-251). For å styrke reliabiliteten i observasjonsbaserte studier, bør forskeren gjøre det klart hvordan tolkningene ble utledet, ifølge Fangen (s. 251). Dette kan knyttes til prosjektets transparens, som ble diskutert under validering. For å knytte dette opp mot eget prosjekt, presenterer resultatdelen flere situasjonsbeskrivelser, som videre blir tolket og diskutert i diskusjonskapittelet. Dette gir leseren grunnlaget til å se hvilke situasjonsbeskrivelser som blir diskutert, og hvordan jeg som forsker har valgt å tolke de.

Reliabilitet kan også knyttes til feltnotater og transkripsjoner (Fangen, 2010, s. 253). Her vil også reliabiliteten være vanskelig å vurdere, ettersom ingen andre forskere var til stede under observasjonene. Fangen (2010) skriver med dette at man bør som observatør foreta en selvkritisk vurdering av feltnotatene i kort tid etter observasjonene (s. 253). Jeg gikk

selv igjennom egne observasjonsnotater etter de aktuelle observasjonene. Jeg identifiserte det som potensielt kunne knyttes til problemstillingen, og utdypet disse notatene ytterligere ved å legge til flere eventuelle detaljer. I tillegg gikk jeg aktivt gjennom observasjonsguiden i etterkant av observasjonene for å lete etter mangler i notatene. Slik fikk jeg vurdert observasjonsnotatene etter hver observasjon. Det ble også foretatt diskusjoner med veileder om observasjonspraksisen underveis.

Avslutningsvis, ønsker jeg å påpeke at prosjektets reliabilitet har blitt prøvd i lag med egen veileder. Diskusjoner og evalueringer av avgjørende beslutninger, fremgangsmetoder og tolkninger av datamaterialet med en annen forskning kan ifølge Thagaard (2018) styrke et prosjekt sin reliabilitet (s. 188). Gjennom tett dialog med veileder, har oppgaven fått enda et kritisk blikk.

5.0 Resultater

I dette kapittelet presenteres resultater som følge av de gjennomførte observasjonene, intervjuene og det påfølgende analysearbeidet. For å skape en klar og oversiktlig struktur i kapittelet, blir det delt opp etter de seks kategoriene som ble utviklet i analysearbeidet. Under de respektive kategoriene vil jeg presentere deltakernes fellesforståelser, samt avvik fra denne. For å gi en mest mulig presis og detaljert fremstilling av resultatene fra analysearbeidet, vil jeg aktivt bruke sitater fra intervjuene og situasjonsbeskrivelser fra observasjonstimene.

Før presentasjonen av resultatene, ønsker jeg å introdusere studiens deltakere.

5.1 Presentasjon av deltakerne

I tråd med retningslinjene fra De nasjonale forskningsetiske komiteene, har jeg opprettholdt deltakernes anonymitet ved å tildele alle fiktive navn (se kapittel 4.7 Etikk). Ved å presentere deltakerne, håper jeg å gi leseren en bedre forståelse av deltakernes erfaringer med kroppsøving og samtidig skape et bilde og inntrykk av personene som ble observert og intervjuet i prosjektet.

“Arne”

Arne er en mann på 31 år med faglærerutdanning i kroppsøving. Han har syv års erfaring som kroppsøvingslærer i ulike alderstrinn, på barneskolen, ungdomsskolen og videregående skole. De siste årene har han hovedsakelig jobbet på mellomtrinnene. Arne uttrykker en begeistring for fysisk aktivitet og motiveres av å formidle bevegelsesglede, noe han mener kan forklare hans interesse for å undervise i kroppsøving. Som lærer fremstår Arne som engasjert og autoritativ. Jeg observerte Arne undervise en sjetteklasser ved to anledninger.

“Elise”

Elise er en kvinnelig lærer på 58 år med en treårig allmennlærerutdanning. Hun har bred arbeidserfaring som lærer, med 36 års erfaring på barneskolen og undervisningserfaring i alle fag. Hun har vært kroppsøvingslærer i omtrent halvparten av disse årene. Elise beskriver seg selv som en erfaren lærer, men understreker samtidig at dette ikke betyr at hun ikke stadig lærer nye ting. Elise ble lærer på grunn av hennes oppfatning av yrkets viktighet, i tillegg til at hun alltid har hatt en kjærlighet for barn. Hun fremhever viktigheten av gode lærere på

barneskolen som kan bidra til å gi elevene en god oppvekst. Hun trives spesielt godt som kroppsøvingslærer når hun ser at elevene trives og opplever mestring. Elise ble observert som kroppsøvingslærer for en femteklasse to ganger i løpet av prosjektet.

“Fredrik”

Fredrik er en 39 år gammel kroppsøvingslærer med en femårig utdanning fra et europeisk land. Han har tolv års erfaring som kroppsøvingslærer på barneskolen, hvor han hovedsakelig har undervist på mellomtrinnet. Han gir uttrykk for at hans egen idretts glede var en viktig faktor for yrkesvalget, og at han synes kroppsøvingsfaget er spennende. Fredrik uttrykker selv at han er opptatt av elevmotivasjon, og ser på dette som et viktig felt. Han beskriver seg selv som en engasjert og strukturert lærer. Jeg observerte Fredrik som lærer i en femteklasse.

“Heidi”

Heidi er en 27 år gammel kroppsøvingslærer med en fireårig utdanning som grunnskolelærer, der hun fikk 30 studiepoeng i kroppsøving. Hun har erfaring med å undervise elever fra tredje til syvende trinn på barneskolen og har jobbet som kroppsøvingslærer i fire år. Hennes interesse for kroppsøving og tidligere erfaring med idrett og friluftsliv, har påvirket yrkesvalget hennes. Som lærer beskriver Heidi seg selv som aktiv og engasjert, og legger vekt på betydningen av å være et godt eksempel for elevene. Heidi ble observert som lærer for to femteklasser.

“Morten”

Morten er en 32 år gammel grunnskolelærer med en fireårig utdanning, der 30 studiepoeng er innen kroppsøvingsfaget. Han har seks års erfaring som kroppsøvingslærer, og har undervist alle trinnene på barneskolen, i tillegg til åttende og niende trinn på ungdomsskolen. Han underviser nå hovedsakelig på mellomtrinnet, i tillegg til to tredjeklasser. Morten påpeker at hans yrkesvei som kroppsøvingslærer var noe tilfeldig, da hans beste fag som elev var engelsk, norsk og matematikk. Hans interesse for kroppsøving har derimot økt, og han mener at jobben er enkel og fin når elevene har det gøy og koser seg i timene. Morten beskriver seg selv som en lærer som er opptatt av at elevene skal ha det gøy, og som legger opp til så mye bevegelse som mulig i timene. I løpet av prosjektet observerte jeg Morten som lærer i en sjetteklasse og en syvendeklasse.

“Ola”

Ola er en 35 år gammel lærer, og har gjennomført en fireårig grunnskolelærerutdanning og har 30 studiepoeng i kroppsøving. Han har jobbet som lærer i elleve år og har undervist på alle trinnene på barneskolen, men har hovedsakelig vært lærer for første- til fjerdeklasse. I år underviser han kun to sjetteklasser som kroppsøvingslærer. Ola ønsket å bli lærer fordi han anså det som en viktig og meningsfull jobb, og han ønsker å være et godt forbilde for elevene sine. Foreldrene hans er også lærere, og han ble også inspirert av dem. Han har selv idrettslig erfaring fra en aktiv ungdomsperiode. Som kroppsøvingslærer i mellomtrinnene anser Ola tålmodighet som en viktig egenskap.

5.2 Presentasjon av resultater

I løpet av forskningsprosessen har jeg anvendt observasjon og intervju som metoder for å søke etter potensielle svar på problemstillingen,

Hvordan kan man som lærer motivere elever i mellomtrinnene som misliker faget kroppsøving?

I resultatdelen presenterer jeg utdrag fra analysen som nærmer seg og belyser dette spørsmålet. Det blir tydelig i transkripsjonssitatene at jeg ofte inkluderer spørsmål som omhandler «lyst til å delta» og «lyst til å være aktiv». Dette er basert på operasjonaliseringen av motivasjonsbegrepet som ble presentert i delkapittel 4.4.2.

For ordens skyld, ønsker jeg å gjenta at «...» ble brukt i transkripsjonene de gangene deltakerne tok en lengre pause. Jeg bruker også «[kommentar]» for å komme med relevante kommentarer, som har som mål å gi leseren en bedre forståelse av konteksten. I enkelte av utdragene bruker jeg «[...]», som betyr at det har blitt sagt noe, som jeg selv har valgt å ekskludere på grunn av liten eller ingen relevans.

5.2.1 Mestring fører til motivasjon

Mestring var det mest nevnte begrepet blant de tre psykologiske behovene selvbestemmelsesteorien tar for seg. Videre var det det mest utbredte temaet i intervjuene, når det gjaldt spørsmål om motivasjon av elever på mellomtrinnet.

Mestring fører til motivasjon

Et beskrivende utdrag fra kategorien illustreres i intervjutranskripsjonen til Elise:

Elise: *Nå har jeg jo hatt klassen du observerte i... Jaa, hva blir det, litt over et år? Så jeg føler jeg har blitt ganske godt kjent med de. Jeg vet hva de forskjellige liker og hva de forskjellige er gode på. Så jeg føler at jeg greier å ha aktiviteter som får med alle. [...] Jeg vet at enkelte aktiviteter fører med seg mer mestring enn andre.*

Intervjuer: *Mener du da at mestringsfølelse kan gi elever motivasjon?*

Elise: *Ja, det vil jeg absolutt si. [...] Når en elev føler på mestring vil jo samme elev få motivasjon i den aktiviteten. Det er vanskelig å forklare akkurat hvordan eller hvorfor... Det er jo... Det er bare sånn på en måte? Man merker jo også at noen elever blir mindre motiverte når de... Ja, når de ikke er så flinke i noe da.*

Intervjuer: *Gjelder dette også elevene som ikke liker faget?*

Elise: *Ja, dette gjelder både de som liker gym og de som ikke liker det. Forskjellen og problemet er at det finnes færre aktiviteter som motiverer elevene som ikke liker gym.*

Intervjuer: *Er dette noe du tenker aktivt på for å motivere de som ikke liker faget?*

Elise: *Ja.*

Ifølge Elise, vil en elev som mestrer en aktivitet bli motivert til å delta i den aktuelle aktiviteten. På samme måte, vil en elev som ikke mestrer en aktivitet, være mindre motivert til å delta. Elise påpeker at dette prinsippet også gjelder for elever som ikke liker kroppsøving, og at dette er noe hun tar hensyn til når hun forsøker å motivere dem. I analysen blir det også funnet at Heidi, Morten, Arne og Ola uttrykker lignende synspunkter som Elise når det gjelder betydningen av mestring for motivasjon. De er alle enige om at mestring fører til økt motivasjon, og at følelsen av ikke å mestre noe, kan føre til amotivasjon.

Arne understreker viktigheten av å legge til rette for mestring hos elevene som ikke har en grunnleggende interesse for kroppsøvingfaget. Han fremhever at det å skape aktiviteter der elevene har tydelige roller og kan oppleve mestring som konsekvens av dette, er en viktig faktor for å øke motivasjonen. Arne påpeker at han også tar hensyn til elever som mestrer aktivitetene godt, og gir disse elevene muligheten til å vise øvelser og teknikker foran klassen.

Mestring som følge av å prøve sitt beste

Ut fra den gjennomførte analysen kommer det fram at Fredrik har en avvikende tilnærming til hva mestringsbegrepet bør bety hos elevene:

Intervjuer: [...] *Tror du mestring kan ha innvirkning på elevers motivasjon?*

Fredrik: *Ja. Selvfølgelig føler alle at mestring er en god og positiv følelse. Men jeg prøver også å lære de at de har gitt det de kan... De skal ikke sammenligne seg selv med andre, men heller se hva de har fått til. På den måten er mestring viktig. Så det er litt sammensatt, men det er absolutt viktig. Hvis man har en elev som ikke liker eller ikke er så flink til å kaste ball, og man hele tiden legger til rette for aktiviteter der man må kaste ball, da vil den eleven grue seg og være passiv. Det må man se ganske fort, og kunne gi dem et alternativ, eller gjøre noe som kan gi dem den mestringsfølelsen.*

Intervjuer: *Kan du utdype det du sa om at elevene har «gitt det de kan» knyttet til mestringsfølelse?*

Fredrik: *Ja... Hva skal jeg si... Jeg vil ikke at elever bare skal føle mestring når de gjør noe bra, men at de også kjenner på mestring når de gir alt de kan... At de gjør sitt beste.*

Intervjuer: *Føler du at elevene også føler på denne type mestring?*

Fredrik: *Noen ganger ja, andre ganger ikke... Det spørres helt hvem det gjelder, ikke sant?*

Intervjuer: *Og denne formen for mestring mener du også kan føre til motivasjon hos elever som ikke liker kroppsøving?*

Fredrik: *Ja, det gjør jeg.*

Da de øvrige deltakerne delte sine perspektiver på mestring, refererte de alle til at elevenes evne til å mestre en ferdighet eller oppgave førte til en opplevelse av mestring. Fredrik anerkjenner denne tilnærmingen til mestringsfølelse, men hevder at han også ønsker at opplevelsen av mestring skal komme som følge av egen innsats. Dette er et konsept han forsøker å lære elevene sine, og han hevder at det hender at elevene hans kan oppleve denne formen for mestringsfølelse. Han argumenterer for at denne typen mestringsfølelse også kan fremme motivasjon, selv blant elever som ikke liker faget kroppsøving.

Hvilke aktiviteter fører med seg mestring?

Ola og jeg diskuterte også mestringsbegrepet;

Intervjuer: *Liker elevene enkelte aktiviteter mer enn andre?*

Ola: *Ballspill er ofte populært her [...] Også har det jo en del å si at de fleste elevene går på fotball eller håndball utenfor skolen... Jeg vet at de fleste guttene går på fotball i hvert fall.*

Intervjuer: *Så elevene liker når de har aktivitetene de går på? Hvorfor det?*

Ola: *Det er jo aktiviteter de er glad i og gode på, de mestrer dem. Og det... Det føler jeg at ofte går hånd i hånd med å like aktiviteten også.*

Intervjuer: *Vil du si at denne mestringsfølelsen fører til motivasjon hos elevene?*

Ola: *I den aktiviteten, ja.*

Intervjuer: *Hva med generelt? Sånn... Motiverer denne mestringen elevene generelt i faget, når dere ikke har ballspill og?*

Ola: *Ja, men de er jo mest engasjerte når vi har ballspill. Men jeg tror motivasjonen overføres videre til andre aktiviteter også, ja [...]*

I utdraget, fremhever Ola at elevene har størst preferanse for aktiviteter de også deltar i utenfor skolen, og begrunner dette med at elevene mestrer disse aktivitetene godt. I likhet med de andre deltakerne, fremhever han at opplevelsen av mestring fremmer motivasjon, både i den spesifikke aktiviteten og i faget generelt.

I etterkant av analysen ble det tydelig at flere deltakere pekte på ballspill som populært blant en stor andel av elevene, og enkelte av deltakerne påpeker i likhet med Ola at det kan komme av at en større andel av elevene går på ballidrett utenfor skoletid. Kategoriens underordnede koder viste derimot også at ballspill var spesielt upopulært blant enkelte elever. Enkelte av observasjonene og utsagnene disse kodene bygger på blir presentert senere i resultatdelen.

Fra observasjonsøktene

Analysen av kategorien viste til observasjonsnotater fra de seks deltakerne som tydet på mestringsorienterte klassemiljøer hos alle. Observasjonsnotatene ga uttrykk for dette på forskjellige måter. Enkelte av deltakerne unngikk å telle poeng i konkurranser, andre hadde et fokus på det å gjøre sitt beste, mens andre tilpasset aktiviteter for å sikre at alle elevene skulle

mestre dem. Videre ble det observert at flere deltakere ga ytterligere utfordringer til enkeltelever som mestret en oppgave raskt eller som hadde erfaring med den aktuelle aktiviteten. Disse observasjonene ble også inkludert i kategorien.

Kategorien inneholder også observasjonsnotater som viste til deltakernes praksis med å gi tilbakemeldinger til elevene. Notatene viste også en variasjon i typene av tilbakemeldinger som ble gitt. En av deltakerne, Arne, ga ofte positive tilbakemeldinger til elevene de gangene de mestret en oppgave eller øvelse. Han ga også rask teknisk/taktisk veiledning til enkeltelever i ulike aktiviteter. Andre deltakere, som Elise, Fredrik og Heidi, ga også positive tilbakemeldinger og påpekte ofte spesifikt hva elevene gjorde bra. Morten ga mer omfattende tilbakemeldinger og hadde tendens til å trekke enkeltelever til side for å gi teknisk veiledning i ballspillene. Observasjonene av Ola indikerte at tilbakemeldinger ble gitt sjeldnere, og det var utfordrende å skille mellom tilbakemeldinger og mer seriøse samtaler med elevene. Eksempler på tilbakemeldinger jeg hørte som observatør, var «Bra skudd!», «Ja, akkurat sånn.», «Se hvem som er åpne!», «Kjempemål!», og «Ja, veldig bra.».

Jeg viser videre til et eksempel på en mestringsorientert aktivitet Fredrik hadde med elevene sine. Situasjonsbeskrivelsen tar utgangspunkt i observasjonsnotatene fra timen.

***Fredrik** delte elevene inn i grupper på to og to. Han ba deretter gruppene om å finne hvert sitt ark. På hvert ark var det et bilde av en formasjon elevene skulle prøve å få til sammen i par. Enkelte av elevene fikk til sine formasjoner, andre slet mer. Et av elevparene slet med sin øvelse, og Fredrik gikk da bort til dem. Han tok seg tid til å hjelpe dem. Da de fikk det til etter flere forsøk sa Fredrik "Bra jobba!". Det var tydelig at denne aktiviteten handlet om å mestre øvelsene, i tillegg til å fremme samarbeid. Når elevene hadde vært innom alle parøvelsene, gikk parene sammen i større grupper for å prøve formasjoner som krevde mellom 5-10 elever. Her også fikk elevene beskjed om å prøve sitt beste. Da elevene ikke fikk de til, sa Fredrik at de var flinke som prøvde, og påpekte at de nesten fikk det til. Når elevene fikk til formasjonene, fikk de ofte high-fives og skryt.*

Det var interessant å merke seg at fem av de seks deltakerne i studien nevnte begrepet «mestring», selv uten at jeg selv hadde nevnt det først. Analysens resultater viser at samtlige av deltakerne også mente at mestringsfølelse hos elevene kunne føre til økt motivasjon for å delta i aktiviteter, både generelt og hos elevene som mislikte kroppsøving. Flere av deltakerne pekte på at en manglende opplevelse av mestring kunne ha en negativ effekt på motivasjonen, og at elevene kunne miste motivasjon dersom de ikke mestret øvelser eller aktiviteter. Videre påpekte flere av deltakerne at ballspill var populært blant elevene, og noen

forklarte dette med at mange av elevene også spiller ballidretter utenfor skolen. Ballspill ble imidlertid også fremhevet som upopulært blant andre elever. Observasjonene indikerte også at deltakerne bevisst arbeidet for å skape et mestringsorientert klima i klassene og timene sine.

5.2.2 Trygghet og tilhørighet

Kategorien har flere underkategorier og ble utviklet deduktivt med inspirasjon fra selvbestemmelsesteoriens tilhørighetsbegrep. Analysen viser at kun én av deltakerne tok i bruk tilhørighetsbegrepet på eget initiativ, mens andre deltakerne snakket om temaer relatert til viktigheten av trygge rammer og gode sosiale relasjoner elevene seg imellom, samt mellom elever og lærer.

De fleste deltakerne uttalte seg om fordelene trygghet og tilhørighet kunne gi, og svarene gir flere nyanser. Disse nyansene mener jeg er hensiktsmessige å presentere.

Gode relasjoner og trygge rammer

Et utdrag fra intervjuet med Elise, viste at hun var spesielt opptatt av viktigheten av å etablere trygge rammer og gode relasjoner blant elevene, samt mellom lærer og elev for å øke motivasjonen til elever som ikke liker faget.

Intervjuer: *Hva mener du er viktig for at elevene skal ha lyst til å delta og være aktive i læringsaktivitetene i kroppsøving?*

Elise: *[...] også vil jeg gjerne nevne at elevene føler trygghet i situasjonen som viktig, spesielt siden du forsker på de som ikke liker faget. Jeg tenker... De som ofte blir sittende å se på er ofte de samme som føler seg utrygge.*

Intervjuer: *[...] Hva kan man gjøre for å få disse elevene til å føle seg trygge?*

Elise: *Det å ha en god relasjon med disse elevene er viktig... Det... De får mer tillit til deg som lærer, og... Ja. Jeg føler det gjør at de blir enklere å snakke med, og at de oftere deltar i gymmen. [...] I tillegg handler det mye om å lage trygge rammer for elevene. Bare det å si hva planen for timen er når man starter timen hjelper... Man gjør det mer forutsigbart da. De som er usikre og utrygge vet hva de kommer til på en måte.*

Intervjuer: *[...] Hva tenker du om relasjonen elevene har med de andre i klassen? Kan det påvirke motivasjon til å delta i faget?*

Elise: *Ja, det er også veldig viktig. [...] Hvis man har gode venner i klassen har man også noen man kan stå med eller være partnere med når det trengs. De blir mye tryggere av det.*

I dette utdraget fra intervjuet med Elise fremheves flere sosiale faktorer som kan påvirke elevenes deltakelse og aktivitet i kroppsøvningsfaget positivt. Elise understreker at trygghetsfølelsen er spesielt viktig for elevene som misliker kroppsøving. Videre påpeker hun at en god relasjon mellom lærer og elev kan øke tilliten til læreren og gjøre det enklere å engasjere disse elevene i timen. Videre forteller hun at relasjonen mellom elevene også kan være viktig, da dette kan gi en økt trygghetsfølelse for elevene. Elise trekker også frem betydningen av trygge rammer, og mener at det å informere elevene om planen for timen kan øke forutsigbarheten, spesielt for de elevene som er usikre og utrygge. Dette ble også fremhevet i intervjutranskripsjonen til Arne. Elise benytter ofte begrepet «Trygghet» i sitt intervju, som en forklaring på hvordan man kan øke elevenes deltakelse og engasjement i kroppsøvningsfaget.

Et utdrag fra Ola sitt intervju viser også at han vektla viktigheten av gode relasjoner elevene seg imellom. I likhet med Elise sa han at det å ha gode venner i klassen kunne føre til økt motivasjon for kroppsøvningsfaget. Han la også til at det ofte er elevene som «sliter litt sosialt» som «er syke» eller «har glemt treningstøy». Dette påstår han at kan handle om en mangel på tilhørighet.

Samarbeidsaktiviteter i kroppsøvingstimene

Observasjonsnotatene avdekket at deltakernes aktiviteter var tydelig preget av samarbeidsaktiviteter. Flere utdrag fra transkripsjonene bekrefter også anvendelsen av aktiviteter som fokuserer på samarbeid. Et utdrag fra intervjuet med Ola illustrerer dette poenget:

Intervjuer: *[...] også så jeg jo i observasjonstimene at du ofte legger opp til samarbeidsøvelser... Lagspill og stafetter og... Vil du si noe om bruken av disse? Hvorfor legger du opp til samarbeid i timene?*

Ola: *Jaja. Samarbeid er jo en stor del av faget... For å være helt ærlig er det ikke noe jeg tenker så mye på. Altså... Det er bare noe jeg har.*

Intervjuer: *Ja, jeg skjønner... Tror du samarbeidsaktiviteter har noen fordeler da?*

Ola: *Ja, det har det jo. Det... legger jo til rette for aktiviteter med medelever da, de får det på en måte gøy sammen. Kroppsøving skal jo også være et sosialt fag, og utvikle det sosiale hos elevene også.*

Intervjuer: *Ja, ikke sant. Knyttet opp mot motivasjon da, har du noen tanker om hvordan samarbeidsaktiviteter kan føre til motivasjon?*

Ola: *... Det er jo egentlig litt som jeg sier da, at elevene har det gøy med de andre elevene i klassen. Det tenker jeg er motivasjon i seg selv, uten at det... Uten at det på en måte er en så betydelig tankegang bak det, om det gir mening?*

Intervjuer: *[...] Tenker du... Dette gjelder alle elevene dine, de som misliker faget, og de som kanskje ikke alltid er like enkle å motivere også?*

Ola: *Ja, jeg vil tro at alle synes samarbeid er en bra ting. Alle blir jo inkludert og ja, som jeg sa, det virker som det er gøy for dem.*

Samarbeidsaktiviteter blir her fremhevet som en kilde til glede og engasjement, samtidig som de kan bidra til å fremme det sosiale aspektet som kroppsøvingfaget skal inneholde. Selv om Ola ikke nødvendigvis har en grundig tankegang bak bruken av samarbeidsaktiviteter, anerkjenner han at de har en positiv innvirkning på elevenes motivasjon, gjennom gleden aktiviteter med medelever gir. Dette mener han også gjelder for elever som misliker faget eller for de som kan være vanskeligere å motivere, men fremhever ikke dette som ekstra betydelig.

Ola poengterer også at samarbeidsaktiviteter skaper inkludering. Utdrag fra intervjuene med de fem andre deltakerne viser at alle har nok så like tilnærminger og tanker bak samarbeidsaktiviteter som Ola, og flere av disse nevner også inkludering som en følge av samarbeid. En fellesnevner i alle intervjuutdragene, er at samarbeidsaktiviteter i kroppsøving blir snakket om som en selvfølge, i tillegg til at det blir sett på som en positiv del av faget. Det blir derimot ikke påpekt noen spesielle fordeler for elevene som misliker kroppsøving, og deres motivasjon, i likhet med Ola sine utsagn.

Tilpasninger for å skape trygghet

Et av kategoriens utdrag viser at Arne, i likhet med Elise, vektlegger viktigheten av trygge rammer.

Intervjuer: [...] Har du noen eksempler på hvordan du tilpasser for de [elevene Arne har som ikke liker kroppsøving], sånn at de skal være med?

Arne: [...] gir de noen sånn... Noen alternativer da, når de skal delta? At eksempelvis når vi har basket og de skal holde på med hver sin ball også videre, så forventer jeg ikke at, du skal løpe rundt og gjøre akkurat det samme som de andre, men du skal ha en egen ball og du skal prøve å gjøre det vi snakker om, men du kan godt stå i hjørnet her og gjøre det. For at det ikke skal bli for mye kaos rundt de. Så er det også på en måte å åpne opp for at de kan på en måte trekke seg ut fra klassen. Det blir jo ganske kaotisk ikke sant, med godt over 20 elever inne i en ganske liten gymsal, så når vi da har muligheten til å bruke begge gymsalene, som vi hadde sist du var her, så er det veldig til hjelp. For da kan for eksempel da, to av elevene gå over i den andre gymsalen, og gjøre det samme der inne, men uten alle som ser de, all den støyen og få litt mer ro rundt seg da. Fordi at jeg tror det ligger veldig mye sosialt da rundt det, grundet det at de ikke alltid vil delta. Det er jo litt sånn at... Det at andre skal se hva de gjør, eller ikke gjør og så videre da. Og hvis de går over der og har med seg den assistenten jeg har... Så får de på en måte gjort mye av det som er tenkt. Når de holder på der.

Intervjuer: Tenker du at det handler om trygghet?

Arne: Rett og slett, ja.

I dette intervjuutdraget, viste Arne til tilretteleggingen og tilpasningen av en aktivitet for to av elevene hans, under en av kroppsøvingstimene jeg observerte. Han valgte å gi to av elevene alternativer til øvelsene, som gjorde de enklere, i tillegg til å fjerne kaos og støy øvelsen bydde på. Dette førte til at de to elevene deltok i aktiviteten. Arne lot også de to elevene gå over i en annen gymsal med en assistent, for å gjennomføre øvelsene for seg selv. Dette mente han at handlet om å skape en trygghetsfølelse hos de to elevene. Arnes evne til å tilpasse og tilrettelegge, var også noe som ble observert. De gangene de to elevene ikke ønsket å gjøre det resten av klassen gjorde, satte de seg ned og så på, frem til Arne kom og ga dem alternative øvelser. Dette motiverte dem til å delta i aktiviteten.

Hvordan unngå utrygghet hos elevene

I likhet med Ola, tar Heidi opp temaet om mangelen på venner som en årsak til utrygghet. Videre, viser et utdrag fra intervjuet at hun forklarer hvordan man kan unngå at elever opplever utrygghet i kroppsøving:

Heidi: [...] Når vi skal ha lagspill da for eksempel, så er det alltid jeg som deler inn lagene. Dette gjør jeg hver gang. Så vet alle elevene at de er med på et lag uansett, de må ikke velge selv. Da blir de tryggere.

Heidi påpeker at hun selv velger å dele opp elevene i lag, slik at elevene slipper å føle seg utrygge i en situasjon der de måtte ha funnet lag eller partnere selv.

Fra observasjonsøktene

I analysearbeidet ble det registrert at deltakerne utøvde handlinger som samsvarer med kategoriens innhold. Dette kommer til uttrykk i observasjonsnotatene fra en time med Heidi, der hun organiserte lagene selv, for å unngå at enkelte elever skulle føle seg ekskludert. Følgende situasjonsbeskrivelse tar utgangspunkt i disse observasjonsnotatene.

Heidi fortalte klassen at de skulle spille hjørnefotball. Hun gikk igjennom noen regler, før elevene ble satt på en linje. Heidi delte deretter lagene inn ved å plukke ut enkeltelever fra linja og sende de til laget sitt hjørne. Da elevene hadde blitt delt inn i fire lag, ble lagene bedt om å ha et lagmøte på forhånd av spillingen. Elevene gikk dermed sammen i en sirkel med armene rundt hverandre og hadde et lagmøte.

I intervjuet med Heidi spurte jeg henne hvorfor hun oppfordret til lagmøter som dette. Hun svarte at det var en måte å skape en følelse av tilhørighet for elevene i sine respektive lag. Hun påpekte også at det var en synlig og tydelig måte å vise at alle elevene var inkludert i sine lag.

Observasjonsnotatene innenfor kategorien viser også til at alle deltakerne tok seg tid til å snakke med elever som ble skadet, satte seg på sidelinjen, eller avbrøt øvelser og aktiviteter av ulike årsaker. Dette førte ofte til at elevene etter en stund returnerte til kroppsøvingstimen. Videre observerte jeg at både Arne og Morten snakket med enkeltelever på forhånd av timene for å gjøre dem bedre forberedt på hva timen skulle inneholde.

I tillegg, indikerte observasjonsnotatene en betydelig mengde av samarbeidsaktiviteter i deltakeres kroppsøvingstimer, og notatene ga et inntrykk i at samarbeidsaktiviteter utgjorde en vesentlig del av de observerte undervisningstimene. Slike aktiviteter kom i form av lagspill, gruppeoppgaver og andre aktiviteter som involverte lagdeltakelse og samarbeid mellom elevene.

Analysen av datamaterialet viser at fem av deltakerne nevnte begrepet «trygghet» da de forklarte hvordan det sosiale aspektet kunne bidra til å øke deltakelse og aktivitet hos elevene. Da jeg spurte lærerne om opplevelsen av tilhørighet kunne føre til økt deltakelse og aktivitet hos elevene, svarte alle bekreftende, med lignende forklaringer. I løpet av de tolv observasjonsøktene ble det også tydelig at lærerne forsøkte å skape trygge rammer for elevene. Dette viser enighet blant deltakerne om viktigheten av at elevene føler seg trygge og har en følelse av tilhørighet i kroppsøvingsfaget. De mente at dette ville føre til en rekke fordeler, spesielt motivasjon for deltakelse hos elevene. Flere påpekte også at dette var en spesielt viktig tematikk for de passive elevene som ofte ble sittende på sidelinjen, da de mente at disse elevene ofte manglet følelsen av trygghet og tilhørighet.

5.2.3 Muligheten til å bestemme selv

Denne kategorien ble utviklet i likhet med de to foregående kategoriene for å undersøke hvordan deltakernes svar og handlinger nærmet seg de tre sentrale psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien. Blant de tre behovene, var autonomi, også kjent som selvbestemmelse, den minst diskuterte kategorien blant deltakerne. Spørsmålene som ble stilt i intervjuene førte ikke frem til en diskusjon om selvbestemmelse. Derfor ble deltakerne mot slutten av intervjuet stilt mer ledende spørsmål om temaet.

Selvbestemmelse kan ha noe for seg

Et utdrag fra intervjutranskripsjonen med Fredrik representerer flere av kategoriens underordnede utdrag:

Intervjuer: *Tror du at det å kunne bestemme selv i timene kan ha en innvirkning [på elever sin lyst til å delta og være aktive i læringsaktivitetene]?*

Fredrik: *At elevene får bestemme selv kan føre til motivasjon, ja. Men samtidig må det være på mine premisser. Hvis elevene... Hvis de fikk lov til å gjøre akkurat hva de ville, hadde det blitt kaos. Jeg må fortsatt ha en viss struktur som lærer.*

Intervjuer: *[...] Legger du noe opp til selvbestemmelse hos elevene i timene dine?*

Fredrik: *Veldig lite... Men jeg legger opp til åpne oppgaver. Da får de jo... Da kan de jo selv bestemme hvordan de løser oppgavene, hvis det gir mening?*

Intervjuer: *Ja, så elevene får bestemme mer innad i aktivitetene du legger opp til enn... Å faktisk bestemme hvilke aktiviteter de skal ha?*

Fredrik: *Ja.*

Ifølge Fredrik, kan det å gi elevene muligheten til å påvirke undervisningen være gunstig, og kan føre til økt motivasjon. Imidlertid påpeker han at læreren ikke bør gi fra seg alt ansvar til elevene, uten å ha kontroll selv. Fredrik legger til rette for økt selvbestemmelse blant elevene ved å gi dem åpne oppgaver som gir rom for ulike løsningsmuligheter.

Flere av de øvrige deltakerne svarer likt som Fredrik. Arne benytter også åpne oppgaver for å fremme elevenes selvbestemmelse. Han ser på kroppsøving som et fag med gode muligheter for økt selvbestemmelse, og mener at man som lærer kan hente mye fra det. Morten deler også denne oppfatningen, men påpeker at han tror selvbestemmelse kan være mer effektiv for eldre elever. Deltakernes utsagn ser ut til å gjelde generelt for alle elevene, da de ikke nevner elevene som misliker faget spesifikt opp mot dette.

Selvbestemmelse fører til kaos

Et utdrag fra Ola sitt intervju viser til et avvik fra deltakernes fellesforståelse om selvbestemmelsens påvirkning på motivasjon:

Ola: *Skal jeg være helt ærlig, tror jeg ikke det [selvbestemmelse] har noe for seg egentlig... Kanskje det fører til motivasjon et minutt eller to, men etter hvert blir det mest sannsynlig bare kaos. [...] Elevmedvirkning tror jeg egentlig er bedre... Med tanke på motivasjon da... Da har man mer kontroll som lærer også.*

Intervjuer: *Ja, jeg skjønner... Hva legger du i elevmedvirkning da?*

Ola: *Hm... Ja, at elevene kan være med på å forme aktivitetene da kanskje... Og at... De kan si... få frem hva de liker å gjøre kanskje? Hvis jeg hører på dem, og legger opp til aktivitetene de liker og vil ha mener jeg det er elevmedvirkning.*

Intervjuer: *Og denne elevmedvirkningen mener du kan øke motivasjonen hos elever?*

Ola: *Ja.*

Intervjuer: *Hos elevene som misliker kroppsøving også?*

Ola: *Ja, kanskje spesielt for dem... Etter min mening da så klart. Men jeg tror de da ser at jeg som lærer bryr meg om hva de tenker. Og samtidig får de jo kanskje en aktivitet de liker, som også motiverer dem.*

Ola uttrykker at selvbestemmelse blant elevene kan gi kortsiktig motivasjon, men at det sannsynligvis vil føre til kaos. Han mener imidlertid at elevmedvirkning kan ha en positiv effekt på motivasjonen. Når jeg spør om dette også gjelder for elever som ikke liker kroppsøvingfaget, svarer han at det vil gjelde disse elevene i enda større grad, da de vil føle seg sett og hørt av læreren. Ola påpeker også at disse elevene vil bli motivert av å få delta i aktiviteter de liker, som følge av elevmedvirkningen. Elise delte Olas skepsis til selvbestemmelse og foretrakk i stedet å fremme elevmedvirkning. I diskusjonskapittelet vil bruken av disse to begrepene bli diskutert videre.

Fra Observasjonsøktene

I kategoriens underordnede observasjonsnotater, finner vi flere tilfeller av deltakere som lot elever få innflytelse på øvelser og aktiviteter. Et eksempel er fra en basketballtime med Morten sin syvendeklasse. Følgende situasjonsbeskrivelse er utviklet med bakgrunn i observasjonsnotatene:

***Morten** setter opp en hinderløype som skal gi økt ballkontroll og mye øvelse på “lay-ups”. Han legger ut en løype bestående av kjegler og hindre som elevene skal dribble over og forbi, samt seks kurver som elevene skal utføre lay-ups i. Videre viser han eksempler på lay-ups og kommenterer: “Treff høyre hjørne, da treffer man oftere.” Han går også videre i løypa og viser hvordan den skal gjennomføres. En elev spør mens Morten går rundt løypa, om de kan skyte på de store kurvene; “Men Morten, kan vi ikke skyte på de store kurvene?” Morten svarer med at det var lurt, og sier at de skal skyte på de store kurvene: “God idé! ... Ok, vi gjør det sånn at vi skal skyte på de to store kurvene. Dere velger selv hvor dere vil skyte fra.”*

Det skal bemerkes at sitatene fra både Morten og eleven ikke nødvendigvis er presist gjengitt, ettersom de ble notert ned i detalj etter at timen var over. De representerer allikevel lignende gjengivelser av hva som ble sagt, og illustrerer et godt eksempel på elevmedvirkning i Morten sin basketballtime. Kategoriens observasjonsnotater avslørte ytterligere tilfeller hvor elevene ble involvert i avgjørelser, som valg av plassering av hindre i en hinderløype, antall baller i kanonball, turnøvelser resten av klassen skulle gjennomføre, og oppvarmingsaktiviteter.

For å oppsummere kategorien, mente flertallet av deltakerne at selvbestemmelse hadde visse fordeler, men at de ikke aktivt benyttet seg av det i sin egen undervisningspraksis. Enkelte av deltakerne fremmet økt selvbestemmelse blant elevene ved å tilrettelegge for åpne oppgaver, der elevene hadde frihet til å velge ulike veier mot målet. To av lærerne uttrykte at selvbestemmelse kunne føre til økt kaos, og enkelte deltakere mente at elevmedvirkning hadde et større potensial for å motivere elever, spesielt de som var mindre engasjert i kroppsøvningsfaget. Det ble også observert flere tilfeller av både selvbestemmelse og elevmedvirkning i praksis. Disse observasjonene gjaldt deltakernes elever generelt, og ikke spesifikt elevene som mislikte faget.

5.2.4 De aller fleste elevene liker kroppsøving

Denne kategorien består av flere utdrag fra intervjuets tidlige stadier, hvor jeg spurte deltakerne om deres inntrykk av hvorvidt elevene deres likte kroppsøvningsfaget eller ikke.

De fleste elevene liker kroppsøving

En gjennomgang av kategoriens koder viser at fem av seks deltakere uttrykte at mengden elever som misliker kroppsøvningsfaget var relativt liten. Dette ble formulert på forskjellige måter i intervjuene. Det viste seg også at deltakerne erfarte at klassene varierte i antall elever som mislikte faget. Et utdrag fra Elise sitt intervju illustrerer et typisk svar innen kategorien:

Intervjuer: [...] Har du inntrykk av at elevene... liker seg i kroppsøvingstimene?

Elise: Ja, men det er litt forskjell mellom klassene og? Jeg er kontaktlærer for A-klassen. De elsker gym og er veldig aktive. [...] Kulturen i klassen gjør sånn at alle har lyst til å være med på en måte? Det gjelder jo ikke alle hele tiden, men for majoriteten da. [...] Også er det C-klassen som jeg har... De er vel også engasjerte, men de har et par som ikke liker alle aktivitetene, kanskje spesielt ballspillene... De må jeg jobbe med for å få med noen ganger. Der føler jeg det er mer spredt da. Men selvfølgelig også mange som elsker gymmen.

Et annet utdrag fra intervjuet til Elise, viser til en case hun hadde for noen år tilbake:

Elise: [...] Jeg hadde en elev som ikke taklet gym så godt. Han nektet å delta i ballspill, og likte ikke å bli svett eller aktiviteter der elevene var i kontakt med hverandre... Han var veldig vanskelig å motivere [...] Jeg prøvde mye forskjellig, og hadde mange samtaler med han og med foreldre... Men ingenting hjalp. Han hadde

jeg i litt over et år før vi fikk en assistent til å følge han opp... Han er den jeg har brukt mest tid og krefter på av alle elevene jeg har hatt. Og han var en fin gutt... Hadde venner og var nok så oppegående... Bare taklet ikke gymmen. [...] Jeg tenker at sånne tilfeller krever mye mer enn for eksempel de to-tre i C-klassen jeg må pushe litt ekstra på. Det er noe man alltid har da. Han fikk jo ikke den opplæringen han egentlig skulle få. Jeg kunne jo ikke tvinge han heller på en måte?

Elise fremhever en variasjon i antall elever som ikke liker kroppsøving fra klasse til klasse. En av hennes klasser har ingen elever som misliker faget, mens den andre klassen har et par elever som ikke alltid ønsker å delta. Hun beskriver også en vanskelig situasjon, der en enkelt elev som ikke likte kroppsøving ikke lot seg motivere, og påstår videre at slike elever er mer utfordrende enn de to-tre elevene som krever noe ekstra arbeid. Utdrag fra intervjuene til Heidi, Morten, Arne og Fredrik stemmer overens med Elises uttrykk for at det er omtrent to-tre elever i hver klasse som ikke liker kroppsøving særlig godt. I enkelte klasser liker alle elevene faget, mens det i andre klasser kan være opp til som tre-fire elever som ikke liker faget særlig godt.

Problemer i enkelte klasser

I denne kategorien er det kun ett utdrag fra intervjuene som peker i en annen retning enn de øvrige deltakernes utsagn. I utdraget fra Ola sitt intervju nevnes et «dårlig kroppsøvmiljø» i de to sjetteklassene han underviser i, noe som skiller seg ut fra de andre deltakernes erfaringer. To elever ble referert til i dette utdraget, og er erstattet med fiktive navn.

Ola: *[...] I år har jeg vært litt uheldig føler jeg, jeg overtok to klasser som har noen veldig sterke personligheter, som for en eller annen grunn har bestemt at det er kult å ikke bry seg så mye [...] De påvirker andre elever i klassen, som vil være som disse elevene, og nærmest tøffer seg ved å ikke gidde å gjennomføre aktivitetene på samme måte. [...] Dette er et størst problem i den ene klassen, der det nå er åtte-ni elever som ikke gidder da, og fem-seks i den andre.*

Intervjuer: *Så du tror at dette kommer av de sterke personlighetene?*

Ola: *Jeg vet om et par elever som er redd for ballen, og ikke er like glad i å løpe og sånt, men resten av dem tror jeg er på grunn av de tre "lederne" [viser gåsetegn] i klassene, ja... At de setter standarden for hva som er kult på en måte da.*

Intervjuer: *Men du har fortsatt elever som liker kroppsøving?*

Ola: *Ja, og jeg tror at flere av elevene også later som, som for eksempel Per og Olav, som faktisk går på fotball i fritiden. Hvis en eller flere av lederne er borte, er de helt med.*

Her beskriver Ola en utfordrende situasjon der elever med «sterke personligheter» påvirker andre elever til å ikke delta aktivt i kroppsøvingen. Ola påpeker at flere av disse elevene i utgangspunktet liker faget, men følger de «lederne» i klassen, som ikke er engasjerte i faget.

Fra observasjonsøktene

Observasjonsnotatene knyttet til kategorien styrker deltakernes uttalelser fra intervjufasen. Gjennomsnittlig sett, hadde hver klasse et par elever som måtte motiveres ekstra til å delta aktivt. Kun Ola sine timer viste til en lærer sine problemer med å engasjere enkelte elever. Disse elevene valgte hovedsakelig å være passive, ved å sitte på sidelinjen.

En situasjonsbeskrivelse som falt under kategorien, er fra en observasjon hos Elise.

Beskrivelsen tar utgangspunkt i observasjonsnotatene fra timen.

Elise hadde håndball i den ene timen jeg observerte. Det var flere av elevene som var flinke, og det var tydelig at de hadde hatt håndball som aktivitet før. I timen var det derimot flere elever som også var passive, og tre elever som satt på siden og så på. Elise gikk bort til disse elevene, snakket litt med dem, og fikk dem med. Hun kom så bort til meg og sa "Det er de tre jeg har i klassen man kan si ikke liker faget, og spesielt ikke ballspill." Elise måtte flere ganger gå bort til disse elevene, da de satte seg ned, eller sto passive for å se på de andre spille håndball.

Sitatet fra Elise er ikke presist gjengitt, ettersom det ble notert ned i etterkant av timen.

Likevel bekrefter observasjonen Elise sitt intervjuutdrag, der hun forteller at hun må jobbe ekstra med et par elever for å få dem aktivt med i timene.

Basert på kategoriens tilhørende intervjuutdrag og observasjonsnotater, oppsummeres kategorien med at fem av seks deltakere hevdet at flertallet av elevene likte kroppsøving, og at mistrivsel ikke utgjorde et stort problem for dem. De fleste deltakerne påstod at det var omtrent to til tre elever i klassene som ikke likte faget så godt. Det kom imidlertid frem unntakstilfeller med ekstra utfordrende elever, og uheldige klassemiljøer som gjorde passivitet og inaktivitet i timene til et større problem. Observasjonene, som ble utført på forhånd av intervjuene, støtter deltakernes utsagn innenfor kategorien, og notatene fra observasjonene stemmer godt overens med transkripsjonene fra intervjuene.

5.2.5 Variasjon og tilpasninger

Innenfor denne kategorien var det flere utsagn som fremhevet viktigheten av variasjon og tilpasninger i kroppsøvingsaktivitetene. Det ble beskrevet som en sentral faktor i motivasjonsarbeidet, spesielt for elever som ikke likte faget og for amotiverte elever.

Tilpasninger

Et utdrag fra intervjuet med Morten trekker dette frem:

Intervjuer: [...] *Og hvordan får du med disse [elevene som ikke liker kroppsøving]?*

Morten: [...] *Jeg liker jo å tro at jeg er flink til å tilpasse de tingene vi har da... Jeg pleier for eksempel å endre på ting hvis jeg ser at noen faller litt ut. Fordi... Eller, jeg tror det er viktig da, å få med seg barna som kanskje ikke liker alle øvelsene like godt, enten om det er fordi de ikke får de til, eller om de ikke liker dem da.*

Intervjuer: [...] *Hva slags tilpasninger er det du gjør da?*

Morten: *Det kan være mye forskjellig... Jeg pleier kanskje som regel å gjøre de enklere da? Sånn at de enklere føler at de får de til på en måte.*

Morten påpeker at han tilpasser aktiviteter og øvelser for å inkludere elever som ikke liker kroppsøving, ofte ved å gjøre øvelsene enklere. I gjennomgangen av kategorien, ble tilpasninger fremhevet som en viktig strategi for å motivere elever som ikke likte faget av flere deltakere. Deltakerne presiserte at tilpasningene kunne gjøre aktivitetene mer overkommelige og gøyere for elevene som var amotiverte. Arne og Elise la også til at de enkelte ganger ga elevene muligheten til å gjøre helt andre øvelser dersom de så at det kunne motivere de aktuelle elevene.

Variasjon

Et utdrag fra Arne sitt intervju, fra slutten av intervjuet viser til et godt eksempel på hvordan variasjon ble trukket frem i kategorien:

Intervjuer: [...] *Har du noe mer du ønsker å si angående motivering av elever som ikke liker kroppsøving?*

Arne: [...] *og da igjen, litt sånn i det første jeg snakket om med tilpasning, så er jo det å... Ha en brukbar variasjon da i timen sånn at du vet på en måte at ja, OK, det er en del som ikke synes det er så gøy, men her treffer jeg veldig mange av de i hvert fall*

som ikke liker det... Sånn at du på en måte klarer å... Du klarer å få logget de litt på igjen... Hvis du mister de underveis, for det er jo den der... Når de da faller ut og ikke synes det er så morsomt... Det å vite at... Ja ok, det går faktisk greit at den eleven er litt sånn... Ute... Har meldt seg litt ut, altså fordi at nå om fem minutter, så vet jeg at jeg får den på igjen. Kontra at du da står der og vet at... Nå er det 60 minutter til... Og her må det jobbes for å få de med.

Arne påpeker her betydningen av å ha variasjon i kroppsøvningsaktivitetene. Han argumenterer for at det er en risiko for at enkeltelever kan miste motivasjonen ved å ha øvelser de ikke liker over en lengre periode. Ved å tilby variasjon, kan disse elevene bli engasjerte igjen. Arne understreker at dette krever kjennskap til elevene, som vil bli presentert nærmere under neste kategori.

Kategoriens intervjuutdrag viser at Ola, Fredrik og Elise var enige i viktigheten av å variere aktivitetene for å øke motivasjonen blant elevene. De påpekte at aktiviteter som tar lang tid kan føre til amotivasjon hos elever som i utgangspunktet misliker faget. Å fremme variasjon i aktivitetene kan motvirke denne amotivasjonen og øke deltakelsen blant disse elevene. Heidi bidro også med perspektiver om variasjon i gruppesammensetninger, der hun skilte gutter og jenter i ballspill for å aktivisere passive jenter som ofte ble overskygget av guttene. Dette var imidlertid ikke noe hun praktiserte særlig ofte.

I tillegg til variasjon av aktivitetens innhold, vektlegger Fredrik i et intervjuutdrag betydningen av kroppsøvningsfagets naturlige variasjon fra andre skolefag.

Fredrik: *[...] En annen ting er jo variasjon, det synes jeg er svært viktig. Nå driver man jo litt mindre med konkrete idretter. Men uansett hva man har, så sitter jo elevene stille utenfor kroppsøving, så å ha noe dynamisk. Hvis man har noe stillestående som krever at elevene må konsentrere seg over lengre perioder med forklaringer, så funker det kanskje ikke.*

Fredrik argumenterer for betydningen av å tilby bevegelsesaktiviteter i kroppsøving, som en variasjon fra en ellers stillesittende skolehverdag. Han peker på at dette bør tas hensyn til ved valg av aktiviteter, og at en bør unngå stillestående og konsentrasjonskrevende øvelser.

Fra observasjonsøktene

Kategoriens observasjonsnotater viser at alle av prosjektets deltakerne tilpasset enkelte av aktivitetene for å inkludere elever som hadde en tendens til å bli passive eller falle ut i løpet av timen. Disse tilpasningene inkluderte tilleggsregler eller endringer i spillereglene i velkjente aktiviteter. Arne benyttet seg for eksempel av flere basketballkurver enn de vanlige to, mens Elise la til en regel om at alle på laget måtte være nær ballen før laget kunne score i håndball. Tilpasningene førte ofte til økt aktivitet og engasjement i timen. Selv om noen tilpasninger fungerte bedre enn andre, var hensikten alltid å aktivisere og inkludere alle elevene.

Et godt eksempel på tilpasning og variasjon som ble tatt i bruk for å engasjere elevene, kan hentes fra en av observasjonsøktene med Fredrik. Situasjonsbeskrivelsen tar utgangspunkt i et av kategoriens observasjonsnotater.

***Fredrik** brukte en variasjon av kanonball, der enkelte av elevene hadde som oppgave å holde oppe en tykk matte. Dersom matten veltet, hadde laget tapt. Etter timen forklarte han hvorfor han likte denne variasjonen; Han mente at tradisjonell kanonball bidro til at enkelte elever ble passive, ofte de som var redd for ball. For å få disse elevene med, fikk de en viktig oppgave i leken, og følte at de bidro til laget på denne måten.*

Fredrik tilpasset kanonballaktiviteten ved å legge til en konkret oppgave som ga elevene andre roller og ansvarsområder i aktiviteten. Dette fikk elever som ofte ble passive i kanonball til å føle seg inkludert og viktige for laget. I observasjonsnotatene fra den aktuelle aktiviteten stod det,

Alle elevene deltar, og alle har det gøy og er engasjert. Ca. fire-fem elever på hvert lag holder tjukkassen oppe, mens ca. ti kaster ballene.

Utdraget fra observasjonen peker på at det var en vellykket aktivitet, som bidro til deltakelse og aktivisering av alle elevene. Dette er et godt eksempel på hvordan en av deltakerne tilpasset en aktivitet for å skape motivasjon og engasjement hos ellers passive elever.

For å oppsummere kategorien, var det tydelig at deltakerne så på variasjon og tilpasninger av aktiviteter som sentralt i arbeidet med å motivere elever som mislikte kroppsøvfaget. Dette kom til uttrykk i både observasjonsnotater og intervjuutdrag. Deltakerne trakk frem betydningen av å tilpasse øvelser og aktiviteter for å fremme deltakelse blant elevene som var passive eller ofte ble sittende å se på. Dette ble begrunnet med at øvelsene ble gjort enklere og mer overkommelige for elevene som trengte motivasjon. Deltakerne brukte også variasjon i aktivitetsinnholdet for å aktivisere elevene sine. Flere av deltakerne fremhevet at det å ha de samme aktivitetene over lengre tid kunne føre til at enkelte elever mistet interessen eller falt ut. Videre hevdet de at variasjon av aktiviteter kunne motvirke dette, og at det kunne bidra til økt interesse og engasjement blant elevene.

5.2.6 Relasjon og samtale med eleven

I denne kategorien fremheves betydningen av å etablere gode relasjoner med elevene. Dette uttrykkes spesielt i et utdrag fra Morten sitt intervju. Han påpekte flere fordeler en positiv relasjon til elevene kunne ha i motivasjonsarbeidet. Etter at Morten hadde beskrevet tilpasninger han gjorde for å motivere elever som mislikte faget, sa han videre:

Morten: [...] Dette handler jo om å ha kjennskap til klassen sin, da. Man vet jo hvem man... Altså hvilke elever som trenger den ekstra motivasjonen for å være med da... Og ved å ha en god relasjon til disse er mye løst. [...] Kjenner man disse elevene godt nok vet man også hva de kanskje liker å ha også... Nå har jo jeg hatt den ene klassen min i fem år. Selv om to av elevene ikke liker kroppsøving så godt, har jeg lært meg triks for å få de med... For å motivere de da.

Intervjuer: Da har du liksom en bedre relasjon med disse enn med de du har hatt færre år?

Morten: ... Ja, det føles jo litt feil å si, men jeg har jo det. Jeg kjenner de i hvert fall bedre.

Intervjuer: Så ved å ha en god relasjon til en elev... Eller elevene dine da, har du også bedre... Forutsetninger for å motivere de, og få de med i timene?

Morten: Ja, altså relasjonene gjør på en måte at jeg kjenner de bedre da... og jeg har hatt en del samtaler med elevene. Det har jo en del å si at jeg er kontaktlæreren deres og da, altså den klassen jeg har hatt lengst... Men for å svare på det du spør om da, så synes jeg at å ha en god relasjon med elevene mine hjelper masse når jeg skal vite hvordan å motivere dem.

Morten fremhever at en god relasjon med og kjennskap til elevene kan gi en bedre forutsetning for å skape motivasjon. Ifølge Morten, kan man igjennom en god relasjon med elevene som er skapt over tid, bli mer bevisst på hvilke aktiviteter elevene liker, og hvordan man kan få de med i timene. Morten peker også på at rollen hans som kontaktlærer har gitt han mulighet til å bli bedre kjent med elevene sine gjennom flere samtaler.

Arne og Elise fremhever også viktigheten av å ha kunnskap om elevgruppen sin, da dette kan gi et bedre utgangspunkt for å skape motivasjon hos elevene som ikke liker faget. Fredrik og Ola påpeker i likhet med Morten at samtaler med elevene kan bidra til økt kjennskap om elevene, og gjøre det lettere å identifisere hvilke elever som må motiveres og hvordan dette kan oppnås.

Fra observasjonsøktene

Flere observasjonsnotater under kategorien indikerer at de fleste deltakerne har et godt forhold med deres elever. Det var tydelig, med noen få unntak, at elevene hadde respekt for kroppsøvingslærerne sine. Selv om jeg kun observerte deltakerne to ganger, fikk jeg et inntrykk av at de hadde jobbet godt med å bygge relasjoner med elevene sine.

Observasjonsnotatene indikerer også at deltakerne i studien utviste varme og omsorg for elevene sine. Dersom elever av ulike årsaker ble sittende på sidelinjen, viste deltakerne interesse for dem, og brukte tid på å snakke med dem. Det var også tydelig at lærerne generelt sett opptrådte med en varme og positiv tilstedeværelse i klasserommet, med smilende ansiktsuttrykk, anerkjennende kommentarer, og oppriktig interesse for elevene.

I et av observasjonsnotatene som falt under kategorien, ble viktigheten av relasjonen mellom lærer og elev fremhevet. Situasjonsbeskrivelsen tar utgangspunkt i et av observasjonsnotatene fra en av timene observert hos Ola.

Ola hadde en time med forskjellige type ball-leker. Første øvelse var femtrekk, der et lag skulle sentre ballen fem ganger innad i laget for å få poeng. To av elevene i timen startet å tulle, og gikk etter hvert og satte seg på sidelinjen. Noen minutter senere satt det også tre andre elever der. Ola lot spillet fortsette, og gikk bort til guttene. Han snakket med dem som en gruppe. Etter et minutt gikk de tre elevene som fulgte etter tilbake for å spille videre på engasjert vis. Ola fortsatte praten med de to guttene som først gikk bort. Etter et halvt minutt ble også disse med igjen. Da Ola kom tilbake sa han til meg, "Det er de elevene jeg må snakke mest med for å få med på ting. Dette må jeg gjennom nesten hver time."

Sitatet gjengitt i situasjonsbeskrivelsen ble skrevet ned i kort tid etter det ble sagt, men det kan allikevel hende at det ikke er presist gjengitt. Det fanger derimot essensen av det Ola påpekte. Observasjonen avslører det tidligere nevnte problemet med elever som sitter på sidelinjen i Olas klasse. Ved å ha en samtale med disse elevene, klarte Ola å motivere dem til å delta videre i aktiviteten, noe som viser relasjonen og samtalens fordeler i motivasjonsarbeidet.

En gjennomgang av kategorien, viser at majoriteten av deltakerne pekte på betydningen av å ha en god relasjon til elevene, samt fordelene et kjennskap til sin elevgruppe ville ha. En av de fremhevede fordelene det ga i motivasjonsarbeidet, var å vite hvordan man skulle motivere elevene som ofte ble passive eller sittende på sidelinjen. En annen fordel som ble nevnt, var kjennskapet til hvilke elever som måtte motiveres ekstra mye for å få dem til å delta i timene. Observasjonsnotatene bekreftet også en positiv relasjon mellom deltakerne og elevene, og viste at elevene responderte positivt på instruksjoner gitt av lærerne.

6.0 Diskusjon

I diskusjonskapittelet vil resultatene bli sett nærmere på i lys av prosjektets problemstilling. Jeg vil systematisk diskutere hvordan resultatene kan bidra til besvarelsen av problemstillingen, og videre tolke de innenfor konteksten av relevante styringsdokumenter og oppgavens teoretiske perspektiv. Kapittelet er strukturert med resultatbaserte undertitler som videre knyttes til problemstillingen. Jeg ønsker også å vurdere hvordan resultatene samspiller med eller utfordrer tidligere forskning. Diskusjonspunktene som blir tatt opp til drøfting er følgende:

- *Mestring som motivasjonsfremmende strategi*
- *Trygghet og tilhørighet- en forutsetning for motivasjon*
- *Økt motivasjon via autonomistøtte, åpne oppgaver og elevmedvirkning*
- *Bruken av tilpasninger og variasjon for å fremme motivasjon*
- *Kjennskap til elevene- Et viktig mellomledd i motivasjonsarbeidet*
- *De fleste elevene på mellomtrinnet liker kroppsøving*

6.1 Mestring som motivasjonsfremmende strategi

I prosjektets resultatdel ble det understreket at mestringsbegrepet var det mest fremtredende temaet i deltakernes intervjuer. Deltakerne uttrykte seg om temaet på eget initiativ, ofte i forbindelse med åpne spørsmål om motivasjon. «Mestring fører til motivasjon» var også kategorien som ble tildelt flest koder og inneholdt flest utdrag fra både intervjuene og observasjonene. Videre vil jeg presentere de mest relevante resultatene knyttet til mestringsbegrepet, i lys av problemstillingen.

6.1.1 Opplevelse av mestring

I resultatdelen fremheves deltakernes utsagn, som indikerer at elever som opplever mestring i aktiviteter opplever økt motivasjon, noe som gjenspeiles i form av økt deltakelse og økt aktivisering. Dette gjaldt både generelt, og for elever som mislikte kroppsøvingfaget. Ommundsen og Kvalø (2007) fremhever at mestringsfølelse hos elever har en positiv sammenheng med deres indre motivasjon, og en negativ sammenheng med amotivasjon (s. 404). Flere andre anerkjente studier, inkludert Vasconcellos et al. sin metaanalyse (2019), fremhever betydningen av å føle seg kompetent i kroppsøvingfaget, og understreker at dette

kan føre til økt indre motivasjon i faget (s. 1457). Meld. St. 28 (2015-2016), med tittelen «Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet» fremhever også elevenes mestring og læring som skolens formål, og hevder at disse må stå i sentrum for skolens virksomhet (s. 68).

I resultatdelen ble spesielt ballspillene fremhevet som populære blant elevene, særlig blant de som deltok i organisert idrett i de aktuelle ballspillene utenfor skolen. Dette vises blant annet i utdraget fra intervjuet med Ola. Flere norske studier som utforsker kroppsøvfingsfaget har avdekket lignende funn. Säfvenbom et al. (2015) hevder i sitt studie at elever som er engasjert i idrett utenfor skolen, også opplever høyere motivasjon i kroppsøvfingsfaget (s. 642). Bagøien et al. (2010) finner en positiv sammenheng mellom opplevd kompetanse i idrett utenfor skolen og deres behovstilfredsstillelse i kroppsøvfingsfaget (s. 425), noe som ifølge selvbestemmelsesteorien vil føre til økt indre motivasjon.

Utdraget fra Morten sitt intervju viser at han tilpasset øvelser, blant annet ved å forenkle dem, for å sikre at flere elever deltar i øvelsene. Tidligere i utdraget påpeker han at han gjør dette for å inkludere elever som ofte faller utenfor, ettersom disse ikke alltid klarer å utføre øvelsene, eller finner dem lite tiltrekkende. Dette kan tolkes som en strategi Morten benyttet for å fremme mestringsopplevelser blant elevene, og spesielt elevene som opplever utfordringer i kroppsøvfingsfaget.

Aktivitetsutvalget ble nøye overveid på forhånd av timene hos flere av deltakerne, med tanke på å inkludere aktiviteter elevene liker og som gir dem en følelse av mestring. Utdraget fra Elise sitt intervju viser at hun er bevisst på hvilke aktiviteter elevene liker, og hvilke aktiviteter de mestrer. Hun hevder at opplevelse av mestring i en aktivitet kan øke elevenes motivasjon, også for elevene som ikke liker faget, selv om det er færre aktiviteter som skaper motivasjon hos dem. Arne påpekte at elevenes opplevelse av mestring kan økes gjennom aktiviteter som gir elevene klare roller og oppgaver, noe som kan bidra til at elevene opplever mestring i sine individuelle roller. Dette står i samsvar med Meld. St. 28 (2015-2016), som understreker at alle elever skal oppleve mestring i opplæringen (s. 21).

En situasjonsbeskrivelsen fra en av Fredriks timer (jfr. s. 81) illustrerer også deltakernes evne til å fremme mestringsopplevelser for alle elever. Her omtales en variant av kanonball, der lagene spilte ordinær kanonball mens de måtte holde en tykk madrass stående. Fredrik påpekte at dette i større grad inkluderte elever som ofte var passive i kanonball, ettersom de fikk en oppgave de kunne bidra med. Dette kan tolkes som en strategi Fredrik benyttet, i

likhet med Arne, for å fremme mestring hos alle elevene, ved at de som vanligvis ikke opplevde mestring i kanonball kunne oppleve mestring ved å bidra til laget gjennom en annen viktig oppgave. Observasjonsnotatene pekte på at det var en vellykket aktivitet, der alle elevene deltok med et stort engasjement.

Resultatene fremhever flere intervjuutdrag og situasjonsbeskrivelser der deltakerne tilpasset øvelser og aktiviteter for å sikre at elevene var i stand til å utføre dem. I tillegg pekte observasjonsnotatene på at deltakere i noen tilfeller økte vanskelighetsgraden for enkeltelever som mestret en aktivitet, særlig for de som deltok i den aktuelle aktiviteten utenfor skolen. Elevene ble da gitt ekstra utfordringer som de kunne jobbe med i timen.

Dette kan knyttes til læreplanverkets overordnede del, som vektlegger viktigheten av en tilpasset opplæring som tar hensyn til elevenes forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Uavhengig av elevens forutsetninger, skal læreren legge til rette for læring, mestring og motivasjon. Deltakerne i studien gjorde dette ved å gjøre øvelser enklere for elever med lavere kompetanse, som kan bidra til en opplevelse av mestring, samtidig som de har utfordret mer kompetente elever. Å gi tilstrekkelige og passende utfordringer er også en sentral faktor i styringsdokumentene. Elever med et stort læringspotensial har også rett til tilpasset opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 1), og å gi tilstrekkelige utfordringer til disse elevene kan bidra til en opplevelse av mestring. Deltakernes arbeid i å tilpasse øvelsene og aktivitetene for å fremme mestring hos elevene sine kan sees på som en slags pedagogisk differensiering (s. 4). Resultatdelen fremhevet flere utsagn og observasjoner som viste at deltakerne tilpasset nivået eller tilnærmingen til aktivitetene, for å skape motivasjon hos elevene, også de mer passive elevene.

I tråd med resultatenes indikasjon på bruken av tilstrekkelige utfordringer, mener selvbestemmelsesteorien at mennesket har en medfødt tendens til å søke etter optimale utfordringer for å mestre omgivelsene sine og øke sin kunnskap og ferdigheter (Ryan & Deci, 2017, s. 9, 174). Teorien hevder også at det er en sammenheng mellom optimale utfordringer og opplevelsen av kompetanse og økt indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000b, s. 260). Denne sammenhengen har også blitt påvist i kroppsøvingfeltet (Simón-Chico et al., 2023). Skaalvik og Skaalvik (2018) henviser til analysen til elevundersøkelsen fra 2012, som peker i samme retning. Her ble det funnet en positiv sammenheng mellom elevenes opplevelse av tilstrekkelige utfordringer, og deres motivasjon og innsats på skolen (s. 127–128).

I samsvar med resultatene, som antyder deltakernes bruk av mestringsfremmende strategier og aktiviteter som styrker opplevelsen av mestring, understreker Rudisill og Johnson (2018) at slike strategier og aktiviteter bidrar til å støtte elevens medfødte behov for å mestre oppgaver (s. 27). De påpeker videre at det er essensielt å fokusere på dette for å skape et mestringsorientert læringsmiljø for yngre elever, noe som blir diskutert i neste delkapittel.

Delkapittelet viser at lærere kan motivere elever som misliker kroppsøving ved å fremme mestringsopplevelser. Dette kan gjøres gjennom tilpasninger av øvelser og aktiviteter, med elevenes forutsetninger tatt i betraktning. Lærere kan også fremme mestringsopplevelser, og derav motivasjon, ved å ta i bruk aktiviteter de vet fører til mestringsopplevelser for elevene som ikke liker faget.

6.1.2 Mestringsorienterte læringsmiljøer

Ifølge Ommundsen (2006), finnes det to typer læringsklima: et oppgaveklima og et prestasjonsklima (s. 49). Ommundsen fremhever at læringsklimaet har stor innvirkning på elevenes trivsel, motivasjon og læring i kroppsøvingfaget. I et oppgaveklima, betegnet som et mestringsorientert læringsmiljø i dette delkapittelet, er fremgang og innsats viktige kriterier for mestring. I tillegg vil lærere ha fokus på at det å prøve og feile er en akseptert del av læringsprosessen. I tråd med dette, ønsket Fredrik at elevenes mestringsopplevelsen skulle knyttes til at eleven gjorde sitt beste, og forsøkte å fremme denne tilnærmingen til mestring for elevene (fra intervjuutdraget på s. 65). Fredrik hevdet videre at en slik tilnærming også ville føre til økt motivasjon hos elever som misliker kroppsøvingfaget.

I tråd med dette, understreker Ommundsen og Kvalø (2007) at et mestringsorientert læringsmiljø kjennetegnes av at læreren vektlegger innsats og fremgang (s. 388). Deres artikkel fokuserer på mestringsorienterte læringsmiljøer og påpeker den sterke sammenhengen mellom et slikt miljø, elevens opplevde kompetanse og indre motivasjon i faget. Elevenes innsats er også en del av kompetansen i kroppsøving, og faget skal bidra til at elevene erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2).

Oppgavens resultatdel viser også til observasjonsnotater som gjorde det tydelig at deltakerne skapte mestringsorienterte læringsmiljøer. I resultatdelen fremheves flere indikatorer på dette, blant annet en situasjonsbeskrivelse fra en av Fredriks undervisningstimer, der elevene ble oppmuntret til å prøve, feile og mestre gjennom ulike samarbeidsøvelser. Både de som mestret øvelsene og de som ikke fikk de til, fikk positive tilbakemeldinger. De som ikke fikk til øvelsene, ble også hjulpet videre av Fredrik.

Holt et al. (2019) understreker at et læringsmiljø som fokuserer på mestring, kan føre til en økt opplevelse av kompetanse hos elevene (s. 655). Dette kan knyttes til flere studier som viser en klar positiv sammenheng mellom elevers opplevde kompetanse og deres indre motivasjon, samt deltakelse i faget (Murcia et al., 2010, s. 43–44; Ntoumanis, 2001, s. 236; Vasconcellos et al., 2019, s. 1457).

Knyttet til dette, viser situasjonsbeskrivelsen fra Fredrik sin time at han tok i bruk tilbakemeldinger for å fremme mestring og kompetanse hos elevene. Aelterman et al. (2019) påpeker at en veiledende struktur, inkludert hjelp og positive tilbakemeldinger, øker elevenes kompetanseopplevelse (s. 500-501). Utdanningsdirektoratet (2022a) understreker viktigheten av gode faglige tilbakemeldinger og et læringsmiljø der elever kan prøve og feile (s. 1-2). Dette viser hvordan gode, faglige og veiledende tilbakemeldinger bidrar til å skape et mestringsorientert læringsmiljø som tillater prøving og feiling. Bruken av tilbakemeldinger vil bli diskutert grundigere senere i kapittelet.

Resultatene viser hvordan mestringsorienterte læringsmiljøer kan motivere elever som misliker kroppsøving. Dersom lærere skaper et læringsmiljø som fokuserer på elevers fremgang, innsats, prøving og feiling, kan elevene oppleve økt mestring og indre motivasjon.

6.1.3 Mangel på opplevelse av mestring

På samme måte som mestringsopplevelser fører til økt opplevd kompetanse, og dermed indre motivasjon, viser forskning at elever som mangler fysisk kompetanse, opplever ytre former for motivasjon, og amotivasjon (Ntoumanis, 2001, s. 237). Dette blir også påpekt av flere av prosjektets deltakere. Et eksempel på dette kan ses i utdraget fra Elises intervju, hvor hun først hevder at mestring i en aktivitet fører til økt motivasjon, og deretter at elever som ikke mestrer en aktivitet, blir mindre motiverte. I tillegg påpeker hun at elevene som misliker kroppsøving også har færre aktiviteter som motiverer dem. Elevenes motivasjonstype kan sies å befinne seg lenger mot venstre side av autonomi-kontroll-kontinuumet (*Figur 1*) dersom eleven ikke opplever mestring.

Dette fremhever igjen viktigheten av å fremme et mestringsorientert læringsmiljø, der elevene kan kjenne på mestring til tross for å ikke prestere i aktiviteten, men på bakgrunn av egen innsats, og pågangsmot. Holt et al. (2019) viser til at et læringsmiljø preget av elever med et prestasjonsfokus, førte til at elever med lavere fysiske ferdigheter følte seg uakseptert, og mindre kompetente (s. 653). Erdvik og kolleger (2020) støtter dette funnet, og påstår at elever som ikke deltar i aktiviteter utenfor skolen også har en mindre tilfredsstillende av deres grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet i kroppsøvingsfaget (s. 769).

Tidligere nevnt, var ballspillenes popularitet blant deltakernes elever, da dette var noe en stor andel av elevene mestret. Det er viktig å understreke at resultatene også pekte mot at ballspillene hadde flere problematiske sider. Elise, Heidi, Fredrik og Ola nevnte alle at ballspillene kunne føre til passive, engstelige eller ikke-deltakende elever, av forskjellige grunner; Flere av elevene var redde for ballen, ballidrettene kunne være guttedominerte, og enkelte elever manglet ballferdigheter.

Tidligere i oppgaven påpekte jeg også fagets konkurranseorienterte preg som en av grunnene til mistrivsel i kroppsøvfingsfaget (Flagestad & Skisland, 2002, s. 25–26; Ingebrigtsen, 2015, s. 43; Standal, 2021, s. 139), spesielt blant elevene som ikke deltok i idrettsaktiviteter ved siden av skolen. Dette mener jeg kan knyttes opp mot en mangel på mestringsopplevelser hos disse elevene. Kroppsøvfingsfagets konkurransepreg kan motarbeide et mestringsorientert læringsmiljø, og kan bidra til stressende situasjoner, samt mangelen på mestringsopplevelser hos enkeltelever (Holt et al., 2019, s. 652). I tråd med dette, er det relevant å fremheve at den nye læreplanen i kroppsøving har som hensikt om å legge til rette for et mindre idrettsrettet fag (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1).

Delkapittelet viser hvordan mangelen av mestringsopplevelser kan føre til redusert motivasjon og amotivasjon hos elever. Mangelen på mestringsopplevelser kan knyttes til lavere fysisk kompetanse, og understreker viktigheten i å fremme et mestringsorientert læringsmiljø, fremfor et prestasjonsorientert et.

6.1.4 Tilbakemeldinger

Som beskrevet under delkapittelet om validitet, ble ikke bruken av tilbakemeldinger utforsket grundig i intervjufasen. Dette fremheves som en svakhet, da bruken av tilbakemeldinger hadde et potensial knyttet til besvarelsen av problemstillingen. Det blir allikevel nyttig å utforske deltakernes bruk av tilbakemeldinger fra observasjonsnotatene.

Deltakernes praksis med å gi tilbakemeldinger til elevene, slik det ble fremhevet i resultatdelen, dekket flere viktige aspekter. Tilbakemeldingene inkluderte anerkjennelse av hva elevene mestret, samt veiledninger for å hjelpe dem med å videreutvikle deres kompetanse og ferdigheter. Deltakernes bruk av tilbakemeldinger kan betraktes som en form for formativ vurdering, også kalt underveisvurdering. De informative og positive tilbakemeldingene som tilbys av deltakerne bidrar ifølge Deci og Ryan (2017) til å støtte elevers behov for kompetanse, samt deres indre motivasjon (s. 12).

Deci og Ryan (2017) fremhever nemlig at positive tilbakemeldinger kan ha en gunstig effekt på indre motivasjon og elevens opplevelse av kompetanse dersom den er informativ, fremfor kontrollerende (s. 137). I tråd med dette, fremhever Aelterman et al. (2019) sitt studie veiledende tilbakemeldinger som sentralt når en skal fremme opplevelsen av kompetanse hos elever (s. 501-502). Deci og Ryan (2017) hevder at ros som er informasjonsbasert, kan bidra til økt motivasjon, mens vurderende og/eller kontrollerende ros potensielt kan føre til en negativ virkning på elevens motivasjon (s. 137). Læreplanverkets overordnede del understreker også at uhensiktsmessig bruk av vurdering kan ha negative konsekvenser (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Tilbakemeldinger spiller en sentral rolle i vurderingspraksisen i norsk skole, med et formål om å fremme elevens læring og utvikling, samt bidra til en kompetanseøkning i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I kroppsøvingfaget, i likhet med andre fag, blir undervisvurdering spesielt viktig for å oppnå dette (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). Forskrift til opplæringsloven (2006) påpeker at undervisvurderingen skal informere om hva elevene mestrer og veilede dem i hvordan de kan øke sin kompetanse videre (§ 3-10). Ifølge et hjelpeskriv fra Utdanningsdirektoratet (2022a), er tilbakemeldinger som peker fremover, og inngår i den daglige opplæringen, de som har størst effekt på læring hos den enkelte elev (s. 2).

Delkapittelet viser hvordan lærere kan ta i bruk informative og positive tilbakemeldinger, og ros for å fremme elevens opplevelse av mestring og kompetanse. Dette kan videre føre til økt motivasjon. Dette funnet gjelder generelt, og ikke spesifikt for elevene som misliker faget.

6.2 Trygghet og tilhørighet- en forutsetning for motivasjon

I dette delkapittelet diskuteres resultatene som understreker betydningen av trygghet og tilhørighet i kroppsøvingfagets kontekst, samt deres relevans for arbeidet med å motivere elever. Prosjektdeltakerne rettet særlig oppmerksomhet mot hvordan relasjoner mellom lærer og elev, samt mellom elevene, kunne bidra til økt motivasjon og deltakelse i kroppsøving. Dette blir utforsket og drøftet ytterligere, og knyttet spesielt til elevene som misliker faget. Deltakernes strategier og tilnærminger for å støtte elevenes behov for tilhørighet og fremme trygghet blir også diskutert.

6.2.1 Gode relasjoner

Både relasjonen mellom lærer og elev, samt elevenes relasjoner seg imellom, blir i resultatdelen fremhevet som betydningsfulle faktorer for å øke elevenes motivasjon. Det blir også tydelig påpekt at elever som er passive eller ikke-deltakende ofte føler seg utrygge. Etableringen av gode relasjoner med disse elevene, kan ifølge deltakerne, bidra til å skape en følelse av trygghet, som igjen kan øke deres motivasjon til å delta i timene. Resultatene viser også at vennskap og gode relasjoner mellom elevene påpekes som en viktig faktor i elevenes trygghet og motivasjon til å delta i timene. Prosjektets deltakere påpeker en tydelig sammenheng mellom elever som har en negativ holdning til faget og en redusert opplevelse av trygghet og tilhørighet, noe som understreker betydningen av å undersøke dette temaet grundigere.

Cox et al. (2008) fremhever viktigheten av relasjoner i utviklingen av tilhørighet og sosial tilknytning blant elever i kroppsøvningsfaget, og anbefaler lærere å etablere omsorgsfulle og personlige relasjoner med elevene sine for å fremme dette (s. 512). Sparks et al. (2017) understreker viktigheten av at lærere opptrer vennlig, varmt og imøtekommende mot elevene, samtidig som de støtter deres emosjonelle behov (s. 121).

Flere av deltakerne i studien opptrådte på en varm og omsorgsfull måte overfor elevene sine, noe som samsvarer med anbefalingene til Cox et al. (2008) og Sparks et al. (2017). Prosjektets resultatdel pekte på observasjonsnotater som illustrerte at deltakerne viste omsorg og interesse for elever som var passive og ikke-deltakende, samt at de generelt opptrådte med en positiv og varm holdning i timene. Deltakernes væremåte står også i tråd med Deci og Ryan (2000b) sine påstander, som indikerer at elever som opplever varme og omsorg fra læreren, har en høyere grad av indre motivasjon (s. 235). Deci og Ryan (2017) knytter dette også til en økt trygghetsfølelse i selve relasjonen mellom lærer og elev (s. 166).

Læreplanverkets overordnede del fremhever betydningen av gode relasjoner mellom lærer og elev for å skape et trygt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16, 18).

Gjennomgangen av observasjonsnotatene under kategorien «Relasjon og samtale med eleven» avdekket at deltakerne hovedsakelig hadde gode lærer-elev-relasjoner. Samtaler med elevene som satt på sidelinjen resulterte som oftest til at elevene deltok videre i timens aktiviteter. Forskning understreker viktigheten av høykvalitetsrelasjoner mellom lærere og dens elever, og understreker at de kan øke elevenes trivsel, motivasjon og læring, samt ha positive effekter på elevenes psykiske helse (Fallmyr, 2017, s. 44; Deci & Ryan, 2014, s. 54-55; Holt et al., 2019, s. 642).

Fallmyr (2017) refererer videre til Cornelius-White (2007), som beskriver lærere med gode relasjoner som varme, empatiske, støttende og ikke-kontrollerende, noe som kan knyttes til selvbestemmelsesteoriens forskning på autonomistøttende og kontrollerende lærere (Bartholomew et al., 2018; Cheon et al., 2016; Haerens et al., 2015; Jang et al., 2016; Trigueros et al., 2019).

Relasjonen mellom lærer og elev, samt fordelene den gir er høyst relevant for problemstillingen, da prosjektets resultater indikerer at en god relasjon både bedrer elevens motivasjon og trivsel i skolen.

6.2.2 Trygge rammer

Resultatkapittelets fremhevede intervjuutdrag og observasjonsnotater viser at deltakerne tok seg tid til å møte enkeltelever på forhånd av timene for å informere dem om kroppsøvingstimens innhold. Flere deltakere hevdet at dette bidro til å etablere tryggere rammer og mer forutsigbare omgivelser for elevene, spesielt for de utrygge elevene som behøvde ekstra motivasjon for å delta i timene. Videre ble det avdekket at enkelte av deltakerne tilpasset aktivitetene for individuelle elever, enten ved å gi dem alternativer innenfor de aktuelle øvelsene, eller ved å tilby andre typer aktiviteter og øvelser. Disse tilpasningene hadde som mål å gi økt støtte og trygghet for elever med spesielle behov. Videre, fremhevet resultatdelen at de trygge omgivelsene deltakerne skapte, førte til økt engasjement og deltakelse, spesielt blant elevene som i utgangspunktet mislikte kroppsøvingfaget.

Deci og Ryan (2017) hevder at opplevelsen av trygge relasjoner er spesielt viktig hos barn, og at trygghetsfølelsen medfører en rekke fordeler. Dette inkluderer blant annet en sunn utvikling, samt økt indre motivasjon i utforskning og lek (s. 119-120). Dette knyttes til selvbestemmelsesteoriens behov for tilhørighet og understreker betydningen av de trygge rammene deltakerne skapte for å øke motivasjonen og deltakelsen hos elever. Det står også i samsvar med graden deltakerne fremhevet trygghet som viktig for elevene i kroppsøvingsteksten.

Lærere kan skape motivasjon hos elever som misliker kroppsøving ved å etablere trygge og forutsigbare rammer, og ved å styrke opplevelsen av tilhørighet. Prosjektets deltakere brukte også tilpasninger for å skape trygghet hos elevene som hadde et ekstra behov for det.

6.2.3 Å skape situasjoner som fremmer trygghet og tilhørighet for elever som misliker faget

Begrepet tilhørighet fremheves som betydningsfullt for elevens trivsel og motivasjon, både i prosjektets resultatdel, samt i selvbestemmelsesteorien og styringsdokumentene. Flere av prosjektets deltakere hevder at trygghet og tilhørighet er spesielt viktig for elever som misliker kroppsøvingfaget, ettersom disse elevene ofte opplever å være utrygge i kroppsøvingstimene. I lys av problemstillingen er det derfor viktig å undersøke hvilke faktorer som kan skape trygghet og tilhørighet i faget.

Både utdrag fra Heidi sitt intervju og observasjonsnotatene fra en av hennes undervisningstimer, viser til situasjoner som fremmer trygghet og tilhørighet. Heidi uttrykker at hun foretrekker å dele elevene inn i lag selv, ettersom dette sikrer at alle blir inkludert, og at det videre kan forhindre følelser av utrygghet. I løpet av en observasjonstime (jfr. s. 72) fikk hun lagene til å samles i et lagmøte før lagspillene startet, noe hun selv mente skapte en følelse av tilhørighet, samtidig som det tydeliggjorde at alle elevene var inkludert i lagene.

Resultatene fremhever både observasjonsnotater og intervjuutdrag som understreker betydningen av samarbeidsaktiviteter i deltakernes kroppsøvingstimer. Disse gir et inntrykk av at samarbeid innen kroppsøving betraktes som en naturlig og selvfølgelig del av faget av prosjektets deltakere. Fordeler som ble fremhevet med samarbeidsaktiviteter, var inkludering blant elevene, samt glede og engasjement opplevd sammen med medelever.

Flere studier har påpekt at aktiviteter som lagspill, gruppeoppgaver og samarbeidsleker kan fremme en følelse av tilhørighet blant elever i kroppsøvingfaget (Holt et al., 2019, s. 655; Leo et al., 2023, s. 8–9; Ntoumanis, 2005, s. 445; Sparks et al., 2017, s. 121; Standage et al., 2005, s. 426). Resultatene viste ikke fram noen særlig tilleggsbetydning for elever som mislikte faget, ettersom samarbeidsaktiviteter ble ansett som en bidragsyter til motivasjon og glede hos alle elever, uavhengig av deres holdninger til faget. Dette indikerer imidlertid at samarbeidsaktiviteters inkluderende og engasjementsfremmende natur også kan ha en positiv effekt på motivasjonen til elever som misliker kroppsøving.

Samarbeidsaktiviteter blir også fremhevet som et sentralt element i fagets læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her understrekes samarbeid som en viktig faktor for å fremme elevers læring (s. 2-3), noe som innebærer inkludering av alle og anerkjennelse av ulikheter, uavhengig av elevers forutsetninger. Den tydelige tilstedeværelsen av samarbeidsbegrepet i fagets læreplan, samt dens kompetansemål, kan være en årsak til at deltakerne i prosjektet betrakter det som en selvfølgelig del av faget.

Et annet eksempel på fremming av tilhørighet som kom frem i resultatene, var Fredrik sin variant av kanonball, der enkelte av elevene fikk ansvar for å holde en tykk matte oppe (jfr. s. 81). Dersom matten falt, tapte laget. Fredrik hevdet at dette bidro til å gi alle elevene en oppgave i aktiviteten, noe som igjen økte deres opplevelse av å bidra til laget. Ifølge selvbestemmelsesteorien er tilhørighet definert som et behov for å føle seg tilknyttet andre og å oppleve kjærlighet, omsorg og ivaretagelse (Ryan & Deci, 2000b, s. 231). En annen sentral dimensjon ved begrepet tilhørighet er imidlertid at individet opplever seg selv som betydningsfull og føler at det bidrar aktivt til fellesskapet (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Dette aspektet kan knyttes til Fredrik sin begrunnelse for kanonballvariasjonen, i tillegg til mestringsopplevelsen den ga, som diskutert tidligere.

Elevenes behov for tilhørighet blir i betydelig grad tatt i betraktning av prosjektets deltakere, og blir fremhevet som et sentralt aspekt i å motivere elever som misliker kroppsøving, eller føler seg utrygge. Deltakernes tilnærming til tilhørighetsbehovet står i samsvar med læreplanverkets overordnede del, som understreker betydningen av tilhørighet for elevenes læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Styringsdokumentet fremhever vennskap, anerkjennelse og tillit som faktorer som fremmer tilhørighet på skolen og understreker videre at et inkluderende læringsmiljø skal bidra til dette. I et støtteskriv fra Utdanningsdirektoratet (2022b) knyttes inkludering av elever til tilhørighet i klassen og deltakelse i fellesskapet, noe som fremmes gjennom anerkjennelse og verdsetting av elevenes mangfoldighet (s. 3). På samme måte som deltakerne forsøkte å skape trygghet og tilhørighet i kroppsøvingstimen, understreker læreplanverkets overordnede del viktigheten av lærerens rolle i å skape et slikt miljø, noe som innebærer å vise omsorg for elevene samt å bidra til en følelse av trygghet og støtte (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18).

Lærere kan skape trygghet og tilhørighet hos elever som misliker kroppsøving ved å legge til rette for aktiviteter som fremmer inkludering og samarbeid. Motivasjon og tilhørighet skapes også ved at elevene selv opplever å bidra til fellesskapet i fagets aktiviteter. Tilrettelegging for dette blir også betydningsfullt i motivasjonsarbeidet.

6.3 Økt motivasjon via autonomistøtte, åpne oppgaver og elevmedvirkning

Skolemiljøer som støtter elevens autonomi gir økt autonom motivasjon og kvalitet i læringen (Ryan & Deci, 2017, s. 18). Deci og Ryan henviser til et studie av DeCharms (1976) som viste at lærere som støttet elevenes stemme, valg og engasjement, fremmet deres motivasjon og prestasjoner (s. 119). Dette har også blitt bekreftet i senere publikasjoner, der elevmedvirkning (student voice) blir knyttet til autonomi, og videre til økt motivasjon (Conner et al., 2022; Toshalis & Nakkula, 2012).

I intervjuene jeg gjennomførte ble elevmedvirkning, medbestemmelse og selvbestemmelse diskutert. Utdrag fra intervjuene viser en variasjon i deltakernes synspunkter om begrepene, samt enkelte misforståelser om hva selvbestemmelse betyr. Dette kan potensielt ha påvirket påliteligheten i deltakernes responser. Dette blir diskutert videre, og er viktig at leseren er bevisst på.

6.3.1 Åpne oppgaver og ulike forståelser for selvbestemmelsesbegrepet

Prosjektets resultater indikerer at flere av deltakerne praktiserer bruken av åpne oppgaver i undervisningen, som gir elevene frihet til å velge egne løsningsmetoder. Et utdrag fra Fredrik sitt intervju illustrerer dette, og han påpeker at selvbestemmelse kan bidra til å øke elevenes motivasjon (jfr. s. 73-74). På samme måte som Fredrik, bruker også Arne åpne oppgaver i undervisningen, og understreker kroppsøvningsfagets gode muligheter for å legge til rette for selvbestemmelse.

Deci og Ryan (2017) definerer autonomi som behovet for selvregulering av ens egne opplevelser og valg, og understreker at selvbestemmelse i stor grad handler om å oppleve frihet og egen vilje, samt å ta valg som er i tråd med ens egne interesser og verdier (s. 10). Ved å gi elevene åpne oppgaver, kan man tilby valgmuligheter innenfor en gitt ramme. Flere tidligere studier har koblet valgmuligheter i kroppsøvningsfaget med autonomi (f.eks. Lonsdale et al., 2013; Mouratidis et al., 2011; Oldervik & Lagestad, 2021; Standage et al., 2005). Lonsdale et al. (2013) sin studie konkluderer med at valgmuligheter fører til en kortsiktig økning i aktivitet og deltakelse hos elevene, samt en økt opplevelse av autonomi (s. 701). Studienes varierende funn på valgmuligheter sin effekt på elevenes opplevde autonomi og motivasjon ble presentert i teorikapitlet (Kap. 3.2.3).

Resultatdelen av masterprosjektet avdekker en uenighet blant deltakerne angående fordelene selvbestemmelse kan ha i kroppsøvfingsfaget. Det blir i resultatdelen tydelig at flere av deltakerne forbinder selvbestemmelse med kaos i timene. Dette mener jeg kan skyldes at enkelte deltakere hadde en tendens til å forveksle *elevs selvbestemmelse i timen* med *at elevene selv bestemmer hva de vil gjøre i timen*. Fredrik spesifiserer i sitt intervju at læreren må ha en struktur i undervisningen, og at elevenes selvbestemmelse må være innenfor hans premisser. Ola uttrykker også at elevenes selvbestemmelse vil føre til kaos, men at elevmedvirkning potensielt har positive effekter.

Standage et al. (2005) hevder at man kan tilfredsstillere en elev sitt behov for selvbestemmelse blant annet ved å legge til rette for elever sin medvirkning (s. 426). De begrepene som er forvekslet og misforstått i resultatdelen kan dermed anses å være nok så like, da medvirkning kan fremheves som en mulig måte å tilfredsstillere elevens behov for selvbestemmelse. Elevmedvirkning vil bli utforsket nærmere i neste delkapittel.

Min tolkning av resultatene tyder på at enkelte av deltakerne hadde en annerledes forståelse av selvbestemmelse sammenlignet med hvordan begrepet blir definert i selvbestemmelsesteorien og relatert forskning. Til tross for dette, uttrykte deltakerne seg, samt handlet på en måte jeg anser som støttende for elevenes autonomi, selv om det var tydelig at de ønsket å beholde en viss kontroll i undervisningen. Sun og Chen (2010) påpeker at kroppsøving som fag kan være utfordrende, da det fort kan oppstå en konflikt mellom kontroll og autonomi (s. 379). Læreren og skolen har et ansvar om å følge et visst innhold (læreplanen), noe som kan begrense muligheten til å fremme autonomi.

I tråd med dette, vil det være relevant å se nærmere på autonomi-kontroll-kontinuumet, som ble presentert i **Figur 1**. Her illustreres selvbestemmelsesteoriens forskjellige former for motivasjon, samt deres tilknytning til individets «Perceived Locus of Causality». PLOC handler om hvorvidt et individ opplever handlinger og atferd som indre eller ytre faktorer. Et kontrollerende læringsmiljø, som vi ser flere deltakere peke mot, fører ifølge kontinuumet til ytre former for motivasjon. Allikevel, viser deltakerne gjennom observasjoner og utsagn at de også gir rom for indre (internal) PLOC, blant annet gjennom åpne oppgaver. Ifølge selvbestemmelsesteorien fører dette til autonome former for variasjon. Dette viser at kroppsøvfingsfaget kan ha en kontrollerende natur, slik Sun og Chen (2010) påpeker, men at det også finnes rom for autonomistøtte i faget.

6.3.2 Elevmedvirkning

I resultatdelen blir elevmedvirkning i kroppsøvingfaget pekt ut av deltakere som en potensiell måte å øke elevenes motivasjon på, både generelt, og for elever som misliker faget. Et utdrag fra intervjuet med Ola illustrerer dette (jfr. s. 74-75). Han hevder at elever vil, gjennom elevmedvirkning, ha muligheten til å være med på å forme aktivitetene og uttrykke hva de liker. Dette mener han kan føre til økt motivasjon. Ola legger også vekt på at dette kan gi ekstra motivasjon hos elever som misliker kroppsøving. Han mener at elevmedvirkning kan gi en opplevelse av at læreren bryr seg om deres meninger og synspunkter. Han uttrykker videre at elevmedvirkning også kan føre til aktiviteter disse elevene liker, noe som igjen kan bidra til økt motivasjon. Toshalis og Nakkula (2012) understreker at elevmedvirkning fører til en økt opplevelse av autonomi, og at denne igjen, i tråd med SDT, kan føre til økt motivasjon, samt engasjement hos elever (s. 27-28).

I situasjonsbeskrivelsen til Morten ser vi også hvordan elevmedvirkning ble observert. Her mottok deltakeren innspill fra en elev, som førte til at Morten tilpasset aktiviteten (jfr. s. 75). I resultatdelen ble det også fremhevet flere eksempler på situasjoner der deltakerne aktivt la opp til elevmedvirkning og medbestemmelse. Selv om jeg observerte flere tilfeller av dette i kroppsøvingstimene, mente deltakerne selv at de ikke fremmet selvbestemmelse i stor grad. Dette kan igjen peke mot en misforståelse rundt begrepet.

Medvirkning i skolen refererer til elevers mulighet til å ha innflytelse og påvirke forhold som berører dem, og til å føle seg lyttet til (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Elevens rett til medvirkning er også lovfestet i Opplæringsloven (1998, § 1–4a) og Forskrift til opplæringsloven (2006, § 1–1). I kroppsøvingfaget innebærer dette medvirkning og medansvar i deltakelse og samarbeid, som igjen knyttes til en forståelse og opplevelse av demokratiske verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3).

I skolesammenheng benytter Toshalis og Nakkula (2012) uttrykket «student voice» for å beskrive tilnærminger som gir elever mulighet til å medvirke i beslutninger som kan påvirke deres egne liv og livene til jevnaldrende, basert på deres interesser og behov (s. 23). Student voice kan dermed knyttes til styringsdokumentenes syn på medvirkning. Prosjektets resultater indikerer at medvirkning blant elevene ble praktisert i tråd med denne tilnærmingen, samt med kravene og retningslinjene som er nedfelt i styringsdokumentene. Dette ble særlig tydelig gjennom observasjonsnotatene som dokumenterte deltakernes aktive bruk av elevmedvirkning.

Deltakernes tilrettelegging for elevmedvirkning kan sees i sammenheng med selvbestemmelsesteoriens forståelse av autonomistøtte. Tidligere forskning innen SDT påpeker at autonomistøtte innebærer at lærere og andre omsorgspersoner støtter elevenes initiativ, interesser og valg, samt tilbyr veiledning og struktur for å hjelpe dem å utvikle sine ferdigheter og læring (Behzadnia et al., 2019, s. 1693; Haerens et al., 2015, s. 27). Dette har blitt fremhevet i resultatdelens intervjuutdrag og observasjonsbeskrivelser.

Elevmedvirkning og bruk av åpne oppgaver i kroppsøving styrker elevers motivasjon ved å gi dem en økt opplevelse av autonomi, samt å ta hensyn til deres interesser. Dette mente deltakerne gjaldt alle elever, men at det var spesielt viktig for elever som misliker faget, da det kunne vise elevene at læreren brydde seg om deres meninger og synspunkter.

6.4 Bruken av tilpasninger og variasjon for å fremme motivasjon

Tilpasning og variasjon er blant strategiene studiets deltakere fremhever som betydningsfulle i motivasjonsarbeidet med elever som misliker kroppsøvingfaget. I dette delkapittelet vil jeg derfor undersøke hvordan bruken av variasjon og tilpasning kan bidra til økt motivasjon blant elevene. Jeg ønsker også å se nærmere på hvordan deres bruk ble omtalt og praktisert av prosjektets deltakere.

6.4.1 Tilpasning ved å forenkle øvelser og aktiviteter

I diskusjonskapittelet om mestring, ble tilpasninger av aktiviteter trukket frem som en måte deltakerne fremmet mestringsopplevelse hos elevene. Dette inkluderte å gi utfordringer til elever med høy fysisk kompetanse, og å forenkle øvelser for de med lavere fysisk kompetanse. Tilpasninger ble altså brukt for å gi elever en opplevelse av kompetanse og mestring, og videre motivasjon. I dette delkapittelet kobles deltakernes utsagn om tilpasninger, til andre motivasjonsfremmende aspekter. Jeg ønsker dermed å understreke forskjellen mellom bruken av tilpasningsbegrepet i de to delkapitlene og videre påpeke hvordan de komplementerer hverandre.

Et utdrag fra Morten sitt intervju viser at han tilpasser øvelser og aktiviteter med hensyn til elever som misliker kroppsøving (jfr. s. 79). Han justerer aktivitetene dersom han ser at enkeltelever faller ut. Andre deltakere i studien peker også på tilpasninger som en måte å gjøre aktivitetene enklere og mer overkommelige for elevene. Elise uttrykker blant annet at tilpasningene kan gjøre aktivitetene «gøyere» blant elever som sliter med motivasjon i timen.

Dette kan knyttes opp mot rapporten til Bachmann og Haug (2006), som påpeker at tilpasninger er ment til å hindre at elever mister motivasjon (s. 14). Egne resultater viser at flere av deltakerne brukte tilpasninger for å forhindre at elevene skulle miste interesse og motivasjon i aktivitetene. Deltakerne fremhevet også tilpasningene som en viktig del i arbeidet med å motivere elevene som mislikte faget.

I denne sammenhengen dreier tilpasningene seg hovedsakelig om å fremme motivasjon gjennom å gjøre aktivitetene mer engasjerende, overkommelige og gøyere for elevene, spesielt for elevene som ikke liker kroppsøving. Tilpasningene er i større grad rettet mot å skape interesse og motivasjon ved å tilpasse aktivitetene slik at de blir mer tilgjengelige og engasjerende for alle elever, uavhengig av deres fysiske kompetanse. Det kan argumenteres for at dette resulterer i økt mestringsopplevelse hos elevene, og at det dermed er samme funn som tidligere presentert. Delkapittelets diskuterte tilnærming byr derimot på et annet interessant perspektiv. De to tilnærmingene kan sees på som komplementære, ved at begge begrunnelsene for tilpasninger øker elevens motivasjon.

Læreplanverkets overordnede del understreker at elever kommer med ulike erfaringer, forkunnskaper og behov, og at skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-17). Tilpasset opplæring, som beskrevet i overordnet del, kan innebære tilpasning av arbeidsformer, pedagogiske metoder, organisering og vurdering (s. 16). Dette stemmer godt overens med Morten og Elise sin praksis, da de tilpasset aktivitetene for å gjøre dem enklere, mer overkommelige og gøyere for elevene. Slik ble tilpasningene benyttet som en strategi for å fremme elevenes motivasjon, i tillegg til å skape økt engasjement i timene.

De to ulike funnene om tilpasninger, der det ene omhandler mestringsaspektet, og det andre handler om å gjøre øvelser og aktiviteter mer tilgjengelige for alle elever, har visse likheter. Imidlertid argumenteres det for at de representerer to ulike tilnærminger til tilpasning i kroppsøvingstimene. Dette innebærer ikke at tilnærmingene bør bli sett på som motsetninger. Tvert imot, kan de sees på som komplementære tilnærminger kroppsøvingslærere kan bruke for å ivareta motivasjonen til elevene som misliker faget.

6.4.2 Variasjon i aktivitetene

Fra resultatene kan vi også se at flere av deltakerne aktivt varierte aktivitetens innholdet for å ivareta elevenes engasjement og motivasjon. I et utdrag fra Arnes intervju blir det tydelig at han bevisst søker å variere aktiviteter og øvelser for å hindre at elever mister motivasjon og for å inkludere de med redusert motivasjon (jfr. s. 79-80).

Flere av de andre deltakere påpekte at variasjon i øvelser og aktiviteter kunne bidra til å motvirke lange og gjentakende øvelser, som ofte kunne føre til amotivasjon, spesielt blant elever som mislikte faget. Resultatene fra analysen viste at variasjonene kunne ta ulike former. Enkelte deltakere brukte variasjon ved å variere mellom forskjellige aktiviteter i løpet av timene sine, mens andre brukte variasjon innad i aktivitetene. Slike variasjoner kunne bestå av små endringer i spillereglene, som hadde som mål å engasjere og aktivisere elevene. Eksempler som ble pekt på i resultatene, inkluderer blant annet flere basketballkurver som ble brukt i spillet, og en tilleggsregel om at alle elevene måtte være nær ballen før laget kunne score.

I læreplanverkets overordnede del understrekes det at undervisningen skal legge til rette for et bredt repertoar av læringsaktiviteter for å skape motivasjon og læringsglede hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Det å skape læringslyst og kompetanse igjennom deltakelse i varierte bevegelsesaktiviteter blir også fremhevet i kroppsøvingfagets læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6). Etter egne meninger og tolkninger av prosjektets resultater, mener jeg at dette i stor grad kan knyttes til deltakernes bruk av variasjon. Deltakerne pekte tydelig på at variasjonene hadde sin hensikt i å øke elevenes motivasjon.

Rikard og Banville (2006) argumenterer for at variasjon i aktiviteter i kroppsøving fører til positive holdninger til faget (s. 385, 392). En studie av Abós et al. (2021) viser også at elevenes opplevelse av variasjon i faget er positivt knyttet til autonom motivasjon (s. 7). Studien undersøkte variasjon i lys av selvbestemmelsesteoriens tre grunnleggende behov og fant at opplevelsen av variasjon og tilfredsstillelse av behov var empirisk adskilt. Likevel foreslår forskerne at de to faktorene er komplementære. Dette bekrefter deltakernes begrunnelser for å variere aktivitetsinnholdet.

Variasjon i aktivitetene blir her trukket fram som en måte å fremme motivasjon, samtidig som det hindrer passivitet og amotivasjon hos elevene.

6.4.3 Variasjon i gruppesammensetninger

Resultatene viser også at Heidi valgte å variere på gruppesammensetningen ved å splitte jentene og guttene i klassen (jfr. s. 80). Dette ble både observert og diskutert i intervjuet. Hovedgrunnen til å splitte guttene og jentene på to forskjellige baner, var ifølge Heidi, å aktivisere jentene som ofte ble passive i ballspillene. Variasjon i gruppesammensetningen ble her altså brukt for å skape tryggere rammer, som videre ville motivere de ellers passive jentene til å delta i ballspillene. Det ble også observert en økning i guttenes engasjement.

Guttenes økte engasjement mener jeg kom som følge av en økt utfordring, i tillegg til et økt konkurranseinstinkt. Dette kan igjen knyttes til selvbestemmelsesteorien sitt syn på optimale utfordringer, som påpeker at mennesket aktivt oppsøker optimale utfordringer, for å tilfredsstille sitt grunnleggende behov for kompetanse, og mestringsfølelsen de gir (Ryan & Deci, 2017, s. 39, 118). Dette vil også stå i tråd med prinsippet om tilpasset opplæring, som beskrevet tidligere.

6.5 Kjennskap til elevene- Et viktig mellomledd i motivasjonsarbeidet

Resultatdelen av prosjektet fremhever fordelene et kjennskap til elevgruppen sin kan ha i motivasjonsarbeidet. I et utdrag fra Morten sitt intervju blir det tydelig at relasjonen og kjennskapen til elevene kan gi en rekke fordeler i motivasjonsarbeidet, ettersom man blir kjent med hva som motiverer de forskjellige elevene (jfr. s. 82). Flere deltakere viser en lignende holdning, og Ola og Fredrik legger til at det også er nyttig å vite hvilke elever som har behov for ekstra motivasjon. Elise og Arne påpeker at dette spesielt kan knyttes til elevene som misliker faget.

Kjennskapen til hvilke elever som misliker faget, samt hvordan man kan motivere disse, kan sees på som en forutsetning for en god tilpasset opplæring som stimulerer enkeltelevens motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Kroppsøvfaget skal også stimulere til livslang bevegelsesglede ut fra elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), noe som også vil kreve kjennskap til den enkelte elev.

I en bok av Skaalvik og Skaalvik (2011), presenteres en omfattende undersøkelse som ønsket å identifisere hva som motiverer elever på skolen. Her understrekes betydningen av lærerens kjennskap til elevene i motivasjonsarbeidet (s. 58). Undersøkelsen viser at arbeidet med å etablere en god relasjon mellom lærer og elev har en positiv sammenheng med elevens indre motivasjon og innsats i skolen. Kjennskap til den enkelte elev blir beskrevet som et sentralt aspekt i en slik relasjon. Forfatterne utdyper dette ved å fremheve at kjennskap til elevene anses som en forutsetning for tilpassning av undervisningen og tilrettelegging for elevene (s. 58-59). Dette stemmer godt overens med egne funn, som peker på lærerens kjennskap til elevene som et slags mellomledd til økt motivasjon.

En hensiktsmessig måte å beskrive dette «mellomleddet» på, kan være å si at kjennskap til elevene har en indirekte sammenheng med økt motivasjon hos elevene. Denne sammenhengen kan beskrives ved at et godt kjennskap til elevgruppen gir bedre forutsetninger for tilpasninger, som igjen kan bidra til mestring og motivasjon hos eleven, inkludert de som misliker kroppsøving, som tidligere påvist. Kjennskap til elevene legger også til rette for en bedre lærer-elev-relasjon, som kan føre til en økt opplevelse av tilhørighet og økt trygghet i kroppsøvingsfaget hos eleven. Dette har ifølge tidlige funn i prosjektet vist seg å medføre økt motivasjon hos elevene, spesielt blant de som misliker faget.

I resultatdelen kommer det også frem gjennom observasjoner, at deltakerne hadde en evne til å engasjere passive elever, samt de som ble sittende å se på timen. Dette ble ofte oppnådd ved at læreren satte seg ned med eleven(e) og snakket med dem, før de bestemte seg for å delta. Inntrykket av at lærerne fikk respekt fra og hadde gode relasjoner med elevene, fremheves også. Dette kan ha gjort det enklere for deltakerne å få elevene til å delta aktivt i undervisningen.

6.6 De fleste elevene på mellomtrinnet liker kroppsøving

Det kommer klart frem i resultatdelen at de fleste deltakerne ikke oppfattet mistriksel i kroppsøvingsfaget som en alvorlig utfordring. Selv om det var enkelte elever som mislikte faget, var dette som regel begrenset til få elever per klasse. Resultatene avdekket imidlertid en deltaker, Ola, som skilte seg ut i kategorien.

Ola argumenterte for at noen få enkeltelever i klassen påvirket andre elever negativt i kroppsøvingstimene, noe som resulterte i en oppfatning om at det var «kult» å ikke delta i timene (jfr. s. 77-78). Dette førte til at opptil åtte-ni elever i den ene klassen og fem-seks elever i den andre klassen til Ola ikke deltok aktivt i kroppsøvingstimene. Han hevdet imidlertid at de fleste av disse elevene faktisk likte kroppsøvingsfaget, men ble påvirket av enkelte «ledere» i klassen.

Resultatene stemmer overens med resultatene fra Moen et al. (2018) sin kvantitative studie, som viser til kroppsøving som et populært fag blant elever på barne- og ungdomsskolen (s. 80). Studien fant at kun 1,7% av barneskoleelever likte kroppsøvingsfaget «dårlig», og

kun 0,6% av elevene likte faget «veldig dårlig» (s. 34). Disse tallene er i tråd med egne deltakers utsagn og mine egne observasjoner. Jeg ønsker imidlertid å påpeke på ny at eget prosjekt ikke kan anses som generaliserbart på dette feltet.

Til tross for deltakernes påstander om at flertallet av deres elever liker kroppsøvingfaget, anser jeg prosjektets resultater som relevante. Deltakerne hadde alle erfart elever som misliker faget, og bidro med nyttige verktøy og tilnærminger som kan brukes som lærer for å motivere disse elevene. I tillegg er det viktig å påpeke at alle elever har rett på tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998, § 1–3). Dermed er det essensielt å utforske metoder for å motivere og inkludere alle elever, også de som misliker kroppsøving.

7.0 Konkluderende avslutning

Med utgangspunkt i en personlig interesse rundt motivering av elever som misliker kroppsøvingfaget, samt et identifisert kunnskapshull i forskning om motivasjon blant elever ved mellomtrinnet, har masterprosjektets formål vært å svare på følgende problemstilling:

Hvordan kan man som lærer motivere elever i mellomtrinnene som misliker faget kroppsøving?

Problemstillingens relevans har også blitt knyttet til tidligere forskning som viser ulike oppfatninger av fagets popularitet, i tillegg til ulike grunner til elevers mistriivsel i faget. Problemstillingen viser seg også relevant i lys av skolens sentrale styringsdokumenter.

Prosjektet tar i bruk selvbestemmelsesteorien som teoretisk tilnærming, og argumenterer for teoriens relevans, samt fruktbarhet knyttet til problemstillingen, og for motivasjon i kroppsøvingfaget generelt.

Studien kombinerer bruken av observasjoner og semistrukturerte intervju, for å utforske kroppsøvingslærere sin praksis og erfaring rundt problemstillingen. Det produserte datamaterialet ble analysert gjennom en abduktiv tematisk analyse, som beskrevet av Braun og Clarke (2006).

7.1 Studiens funn

Prosjektet har identifisert flere funn som kan bidra til å øke motivasjonen hos elever som misliker kroppsøvingfaget. Forskingen bekrefter også nytten av å bruke selvbestemmelsesteorien når det gjelder motivasjon i kroppsøvingskonteksten.

Mestringsopplevelser viser seg å være svært sentrale for å øke motivasjon og deltakelse blant elever, og knyttes opp til selvbestemmelsesteoriens kompetansebegrep i diskusjonen. Studien gjør det videre tydelig at lærere bør legge til rette for et mestringsorientert læringsmiljø.

Studien argumenterer for at dette kan gjøres ved å tilpasse øvelser og aktiviteter etter elevenes forutsetninger, i tillegg til å gi konstruktive tilbakemeldinger som fremmer elevenes kompetanse og læring. I tråd med annen relevant forskning, finner studien at et mestringsorientert læringsmiljø kan skapes ved å fokusere på innsats og fremgang i faget, i tillegg til å redusere vektleggingen av konkurranseorienterte aktiviteter. Dette er spesielt betydningsfullt med tanke på elevene som misliker faget. Studien indikerer også at lærere aktivt bør søke etter aktiviteter som fremmer mestringsopplevelser hos disse elevene, da

opplevelsen av mestring medfører økt motivasjon. Funnene peker også på at en mangel på mestringsopplevelser hos elever vil ha motsatt effekt, nemlig redusert motivasjon eller amotivasjon.

Studien finner også at tilpasninger av aktiviteter i undervisningen kan øke elevers motivasjon, ved at man som lærer viser hensyn til elevenes ulike forutsetninger, interesser og behov. På denne måten blir fagets øvelser og aktiviteter mer tilgjengelige og engasjerende for elevene, spesielt for de som misliker faget. Bruken av tilpasninger blir også knyttet til motvirkning av motivasjonstap hos elevene, og blir fremhevet som spesielt viktig for elevene som misliker faget. Variasjon i aktivitetsinnholdet og gruppesammensetninger blir også utpekt som strategier for å opprettholde elevenes interesse og motivasjon, og samtidig hindre motivasjonstap hos elevene. I tillegg viser studien at strategiene øker deltakelsen blant passive elever.

Opplevelsen av tilhørighet og trygghet viser seg også å ha en sterk sammenheng med elevenes trivsel og motivasjon i kroppsøvningsfaget. Studien viser at aktiviteter som lagspill, gruppeoppgaver og samarbeidsleker kan bidra til å fremme trygghet og tilhørighet, ved å skape et inkluderende læringsmiljø. Studien tydeliggjør også at elevene som opplever utrygghet også ofte er de som misliker faget. Dette understreker betydningen i å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø som skaper trygghet, og tilfredsstillende elevenes behov for tilhørighet.

I tillegg finner studien at trygge rammer og en god relasjon mellom lærer og elev kan bidra til å fremme forutsigbarhet, i tillegg til å styrke elever sin trygghetsfølelse. En god lærer-elevrelasjon utvikles ved å vise varme og omsorg overfor elevene, noe som ble tydelig observert hos deltakerne i prosjektet.

Kjennskap til elevene blir også trukket frem som et vesentlig mellomleddsfunn, da det gir gode forutsetninger for relasjonsbygging med elevene sine. I tillegg vil et godt kjennskap til elevgruppen gjøre det enklere å skape passende tilpasninger, samt utfordringer for elevene sine. Kjennskap til elevene blir dermed trukket frem som et vesentlig bidrag til et mer målrettet motivasjonsarbeid. I tillegg, finner studien at kjennskapen vil medføre økt kunnskap om hvilke elever som trengs å motiveres, i tillegg til kunnskap om hvilke strategier og tiltak som kan brukes hos den enkelte elev.

Studien finner at autonomistøtte fremmes ved å gi elevene valgmuligheter og selvbestemmelse gjennom elevmedvirkning. Studien knytter også åpne oppgaver til autonomibegrepet. Bruken av åpne oppgaver og elevmedvirkning bidrar ifølge studien til økt motivasjon hos elevene.

Studien viser til en uenighet og forvirring rundt selvbestemmelsesbegrepet og dens tilknytning til elevmedvirkning hos prosjektets deltakere. Det blir derimot funnet tydelige indikasjoner at prosjektets deltakere støttet elevenes behov for autonomi. Studien finner også at kontroll i undervisningen blir fremhevet som avgjørende av flere av prosjektets deltakere, men viser til at kontrollen ikke utelukker læreren sitt bidrag til autonomistøtte i timene. Studien peker på flere av de autonomifremmende tiltakene på en generell basis, og knytter ikke selvbestemmelse direkte til motivering av elever som misliker faget. Elevmedvirkning blir derimot trukket frem som sentralt i arbeidet med å motivere disse elevene. Studien viser at elevmedvirkning kan bidra til en opplevelse av å bli sett og hørt, i tillegg til at det gir elevene mulighet til å forme og medvirke aktivitetene de har i faget.

Prosjektets funn kan bidra til en økt forståelse for hvordan lærere kan motivere elever som misliker kroppsøvningsfaget. I tillegg, kan studien fungere som en nyttig verktøykasse i arbeidet med å skape et trygt, inkluderende og motiverende læringsmiljø i kroppsøvningsfaget. Basert på funnene i prosjektet, er det også flere områder som kan være interessant å utforske i videre forskning.

7.2 Videre forskning

I prosjektets planleggingsfase ble det vurdert om studien skulle se på problemstillingen fra lærerens eller elevens perspektiv. Studien endte opp med å utforske læreres erfaringer og tilnærminger. Forskning på problemstillingen fra *elevens* perspektiv ville bidratt til et nyttig og relevant syn på lærerens motivasjonsarbeid. I gjennomgangen av relevant teori, ble det tydelig at de fleste studiene som omhandlet motivasjon hadde en kvantitativ tilnærming. Elevenes meninger ble ofte målt på et overflatenivå, fremfor et dypere kvalitativt nivå. En kvalitativ studie med elevenes perspektiver, ville dermed bidratt til en dypere og mer nyansert forståelse rundt hva som påvirker deres motivasjon og trivsel i kroppsøvningsfaget. Ved å se nærmere på eleven sitt perspektiv, kunne man også undersøkt deres oppfatninger av mestring, trygghet og tilhørighet, autonomi, lærer-elev-relasjon og læreres evne til å tilpasse og variere kroppsøvningsundervisningen.

Det ville videre vært nyttig å forske på selve lærerutdanningen, og utforske i hvor stor grad den bidrar til å forberede og støtte fremtidige lærere i å håndtere elever som misliker kroppsøvningsfaget. Slik kunne en få innsyn i hvordan utdanningen bidrar til å øke studenters bevissthet om hvilke tilnærminger som kan brukes for å motivere de aktuelle elevene.

Litteraturhenvisning

- Abós, Á., García-González, L., Aibar, A., & Sevil-Serrano, J. (2021). Towards a better understanding of the role of perceived task variety in Physical Education: A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 56, 1–10.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2021.101988>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. J., & Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497–521. <https://doi.org/10.1037/edu0000293>
- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302–314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Nr. 62). Høgskulen i Volda. https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/5/tilpasset_opplaring.pdf
- 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.
<https://doi.org/10.2466/06.10.11.13.14.PMS.111.5.407-432>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Mouratidis, A., Katartzi, E., Thøgersen-Ntoumani, C., & Vlachopoulos, S. (2018). Beware of your teaching style: A school-year long investigation of controlling teaching and student motivational experiences. *Learning and Instruction*, 53, 50–63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.006>
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Behzadnia, B., Mohammadzadeh, H., & Ahmadi, M. (2019). Autonomy-supportive behaviors promote autonomous motivation, knowledge structures, motor skills learning and performance in physical education. *Current Psychology*, 38(6), 1692–1705.
<https://doi.org/10.1007/s12144-017-9727-0>

- Borgen, J. S., & Leirhaug, P. E. (2012, 14. desember). Altfor mange hater kroppsøving. *NIH-Bloggen*. <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/altfor-mange-hater-kroppsoving/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2020). I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder: En Grundbog* (3. utg.). Gyldendal.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. (2012). Experimentally Based, Longitudinally Designed, Teacher-Focused Intervention to Help Physical Education Teachers Be More Autonomy Supportive Toward Their Students. *Journal of sport & exercise psychology*, 34(3), 365–396. <https://doi.org/10.1123/jsep.34.3.365>
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y.-G. (2016). A Teacher-Focused Intervention to Decrease PE Students' Amotivation by Increasing Need Satisfaction and Decreasing Need Frustration. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 38(3), 217–235. <https://doi.org/10.1123/jsep.2015-0236>
- Christiansen, K. (2010). Elevers tanker om kroppsøvingfaget. *Kroppsøving Tønsberg: LFF*, 3, 8–11.
- Conner, J., Posner, M., & Nsowaa, B. (2022). The Relationship Between Student Voice and Student Engagement in Urban High Schools. *The Urban Review*, 54(5), 755–774. <https://doi.org/10.1007/s11256-022-00637-2>
- Cox, A. E., Smith, A. L., & Williams, L. (2008). Change in Physical Education Motivation and Physical Activity Behavior during Middle School. *Journal of Adolescent Health*, 43(5), 506–513. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2008.04.020>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6. utg.). SAGE Publications.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). Autonomy and Need Satisfaction in Close Relationships: Relationships Motivation Theory. I N. Weinstein (Red.), *Human Motivation and Interpersonal Relationships: Theory, Research, and Applications* (s. 53–73). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8542-6_3
- 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), 325–346.
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019, 10. februar). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. (2017). Like. I *Det Norske Akademis Ordbok*. Hentet 13. februar 2023 fra https://naob.no/ordbok/like_7
- Engebreetsen, B., Walseth, K., & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361–375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A., & Säfvenbom, R. (2019). Development of basic psychological need satisfaction in physical education: Effects of a two-year PE programme. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 4–21.
<https://doi.org/10.23865/jased.v3.1375>
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A., & Säfvenbom, R. (2020). Global Self-Worth among Adolescents: The Role of Basic Psychological Need Satisfaction in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), 768–781.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600578>
- Esser-Noethlichs, M., & Midthaugen, P. (2021). Interkulturell læring og inkludering i kroppsøving—Noen fagdidaktiske refleksjoner. I Standal, Ø. F., & Rugseth, G. (Red.), *Inkluderende Kroppsøving* (2. utg., s. 106–129). Cappelen Damm Akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen- En emosjonsfokuset tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2022, 6. september). *Kvalitativ metode*. Forskningsetikk.
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>

- Flagestad, L., & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: Hvem er «mistriverne?» *Kroppsøving Tønsberg: LFF*, 4, 21–26.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Forvaltningsloven - fvl. (1967). *Lov om behandlingssåten i forvaltningssaker* (LOV-1967-02-10). Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1967-02-10>
- Fredriksen, M. (2020). Mixed methods-forskning. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, L (Red.), *Kvalitative Metoder: En Grundbog* (3. utg.). Gyldendal.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26–36. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. John Wiley & Sons.
- Herzberg, F. (1976). One More Time: How Do You Motivate Employees? I M. M. Gruneberg (Red.), *Job Satisfaction—A Reader* (s. 17–32). Palgrave Macmillan UK.
- Hesse-Biber, S. N., Bailey-Rodriguez, D., & Frost, N. (2015). A qualitatively driven approach to multimethod and mixed methods research. I S. N. Hesse-Biber & R. B. Johnson (Red.), *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry* (s. 3–22). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199933624.013.3>
- Holt, A.-D., Smedegaard, S., Pawlowski, C. S., Skovgaard, T., & Christiansen, L. B. (2019). Pupils' experiences of autonomy, competence and relatedness in 'Move for Well-being in Schools': A physical activity intervention. *European Physical Education Review*, 25(3), 640–658. <https://doi.org/10.1177/1356336X18758353>
- Howard, J. L., Gagné, M., & Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143(12), 1346–1377. <https://doi.org/10.1037/bul0000125>
- Ingebrigtsen, J. E. (2015). Idrett og kroppsøving—To sider av samme sak? I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg., s. 34–45). Universitetsforlaget.

- Ingebrigtsen, J. E., & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (1. utg., s. 33–46). Universitetsforlaget.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction, 43*, 27–38.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon Til Samfunnsvitenskapelig Metode* (6. utg.). Abstrakt.
- Kalajas-Tilga, H., Koka, A., Hein, V., Tilga, H., & Raudsepp, L. (2020). Motivational processes in physical education and objectively measured physical activity among adolescents. *Journal of Sport and Health Science, 9*(5), 462–471.
<https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.06.001>
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I., & Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European Physical Education Review, 15*(2), 139–154. <https://doi.org/10.1177/1356336X09345231>
- Klevberg, N. T. (2022). *En litteraturstudie om selvbestemmelsesteorien og motivasjon i kroppsøvingfaget*. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det Kvalitative Forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Laxdal, A. G. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education: The student perspective* [Doktorgradsavhandling, University of Stavanger.]
<https://doi.org/10.31265/usps.56>
- Leisterer, S., & Paschold, E. (2022). Increased perceived autonomy-supportive teaching in physical education classes changes students' positive emotional perception compared to controlling teaching. *Frontiers in Psychology, 13*, 1–13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1015362>

- Leo, F. M., López-Gajardo, M. A., Rodríguez-González, P., Pulido, J. J., & Fernández-Río, J. (2023). How class cohesion and teachers' relatedness supportive/thwarting style relate to students' relatedness, motivation, and positive and negative outcomes in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 65, 1–10.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102360>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice-Hall.
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Sanders, T., Peralta, L. R., Bennie, A., Jackson, B., Taylor, I. M., & Lubans, D. R. (2013). A cluster randomized controlled trial of strategies to increase adolescents' physical activity and motivation in physical education: Results of the Motivating Active Learning in Physical Education (MALP) trial. *Preventive Medicine*, 57(5), 696–702. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2013.09.003>
- Løvoll, H. S., Bentzen, M., & Säfvenbom, R. (2019). Development of positive emotions in physical education: Person-centered approach for understanding motivational stability and change. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 999–1014.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639818>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse—En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Midthaugen, P. (2011). *Learning the difference: On-the-job training of PE teachers and its effect on upper secondary students* [Doktorgradsavhandling, Norwegian School of Sport Sciences.] <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171303/Midthaugen%202011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. Trinn)* (Oppdragsrapport Nr. 1; s. 1–82). Høgskolen i innlandet.
https://mhfa.no/contentassets/30d5aaab28ad4b2693691da363feb724/rapport_kro_2018.pdf

- Mouratidis, T., Vansteenkiste, M., Sideridis, G., & Lens, W. (2011). Vitality and Interest-Enjoyment as a Function of Class-to-Class Variation in Need-Supportive Teaching and Pupils' Autonomous Motivation. *Journal of Educational Psychology*, *103*(2), 353–366. <https://doi.org/10.1037/a0022773>
- Murcia, J. A. M., Coll, D. G.-C., & Pérez, L. M. R. (2009). Self-Determined Motivation and Physical Education Importance. *Human Movement*, *10*(1), 5–11. <https://doi.org/10.2478/v10038-008-0022-7>
- Murcia, J. A. M., Lacárcel, J. A. V., & Álvarez, F. D. V. (2010). Search for autonomy in motor task learning in physical education university students. *European Journal of Psychology of Education*, *25*, 37–47. <https://doi.org/10.1007/s10212-009-0008-7>
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *The British Journal of Educational Psychology*, *71*(2), 225–242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, *97*(3), 444–453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 194–202. <https://doi.org/10.1177/1477878509104324>
- Ohnstad, F. O. (2020). *Profesjonsetikk i skolen: Læreres etiske ansvar* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Oldervik, S., & Ligestad, P. (2021). Importance of Providing Additional Choices in Relation to Pupils' Happiness, Mastery, Well-Being, Contentment, and Level of Physical Activity in Physical Education. *Frontiers in Sports and Active Living*, *3*, 1–14.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (1. utg., s. 47–65). Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *51*(4), 385–413. <https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

- Ping Xiang, Aǧbuǧa, B., Jiling Liu, & McBride, R. E. (2017). Relatedness Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Engagement in Secondary School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 340–352.
<http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2017-0034>
- Reeve, J. (2002). Self-Determination Theory Applied to Educational Settings. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 183–203). University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. (2018). *Understanding Motivation and Emotion* (7. utg.). Wiley.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169. <https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f>
- Rikard, L. G., & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385–400.
<https://doi.org/10.1080/13573320600924882>
- Rudisill, M. E., & Johnson, J. L. (2018). Mastery Motivational Climates in Early Childhood Physical Education: What Have We Learned over the Years? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 89(6), 26–32.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1476940>
- Rugseth, G., & Standal, Ø. F. (2021). Kroppsøving og overvekt. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (2. utg., s. 50–65). Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialect Perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3–33). University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557–1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-Determination Theory and Physical Activity: The Dynamics of Motivation in Development and Wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_RyanWilliamsPatrickDeci_HJOP.pdf
- Shannon, S., Brennan, D., Hanna, D., Younger, Z., Hassan, J., & Breslin, G. (2018). The Effect of a School-Based Intervention on Physical Activity and Well-Being: A Non-Randomised Controlled Trial with Children of Low Socio-Economic Status. *Sports Medicine - Open*, 4(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40798-018-0129-0>
- Silverman, D. (2013). *Doing Qualitative Research* (4. utg.). SAGE Publications.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data* (6. utg.). SAGE Publications.
- Simón-Chico, L., González-Peño, A., Hernández-Cuadrado, E., & Franco, E. (2023). The Impact of a Challenge-Based Learning Experience in Physical Education on Students' Motivation and Engagement. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(4), 684-700. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13040052>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som Læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Sparks, C., Lonsdale, C., Dimmock, J., & Jackson, B. (2017). An Intervention to Improve Teachers' Interpersonally Involving Instructional Practices in High School Physical Education: Implications for Student Relatedness Support and In-Class Experiences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 39(2), 120–133.
<http://dx.doi.org/10.1123/jsep.2016-0198>
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British journal of educational psychology*, 75(3), 411–433. <https://doi.org/10.1348/000709904X22359>
- Standal, Ø. F. (2021). Evner og føresetnader i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende Kroppsøving* (2. utg., s. 130–144). Cappelen Damm Akademisk.
- Sun, H., & Chen, A. (2010). A Pedagogical Understanding of the Self-Determination Theory in Physical Education. *Quest*, 62(4), 364–384.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2010.10483655>
- Szulevicz, T. (2020). Deltagerobservation. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative Metoder: En Grundbog* (3. utg.).
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse—Og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155–173). Fagbokforlaget.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Timo, J., Sami, Y.-P., Anthony, W., & Jarmo, L. (2016). Perceived physical competence towards physical activity, and motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents' self-reported physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(9), 750–754.
<https://doi.org/10.1016/j.jsams.2015.11.003>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Toshalis, E., & Nakkula, M. J. (2012). *Motivation, Engagement and Student Voice* (s. 1–42). Students at the center. <https://studentsatthecenterhub.org/wp-content/uploads/Motivation-Engagement-Student-Voice-Students-at-the-Center-1.pdf>

- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., López-Liria, R., & Rocamora, P. (2019). The Dark Side of the Self-Determination Theory and Its Influence on the Emotional and Cognitive Processes of Students in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(22), 2–11. <https://doi.org/10.3390/ijerph16224444>
- Ulstad, S. O. (2018). The development of performance for secondary school students in PE, in association with autonomy support, need satisfaction, motivation, and learning strategies. I K. Smith (Red.), *Norsk og internasjonal lærerutdanningsforskning* (s. 177–198). Fagbokforlaget.
- Ulstad, S. O. (2021). Kroppsøving i skolen sett i lys av selvbestemmelsesteorien. I K. Skjesol & Idar Lyngstad *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 117–139). Fagbokforlaget.
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø., & Deci, E. L. (2016). Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education*, 06(1), 27–41. <https://doi.org/10.4236/ape.2016.61004>
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø., & Deci, E. L. (2018). Motivational predictors of learning strategies, participation, exertion, and performance in physical education: A randomized controlled trial. *Motivation and Emotion*, 42(4), 497–512. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9694-2>
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. United Nations. <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Endringer i faget kroppsøving Udir–8–2012*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Elever med stort læringspotensial*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/elever-med-stort-laringspotensial/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a). *Gi gode faglige tilbakemeldinger*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/tilbakemeldinger/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022c). *Underveisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97–121. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>
- Vasconcellos, D., Parker, P., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R., & Lonsdale, C. (2019). Self-Determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Vierling, K. K., Standage, M., & Treasure, D. C. (2007). Predicting attitudes and physical activity in an “at-risk” minority youth sample: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 795–817. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2006.12.006>
- Vroom, V. (1964). *Work and Motivation*. Wiley.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Zach, S., & Yanovich, E. (2015). Autonomy, Choice, and Pupils’ Motivation—Are They Really Related? *Advances in Physical Education*, 5(2), 84–93. <https://doi.org/10.4236/ape.2015.52011>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning av NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
910147	Standard	14.09.2022

Prosjektittel

Hvordan kan man som lærer motivere elever i barnetrinnene som misliker faget kroppsøving?

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier /
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig

Knut Løndal

Student

Njål Tidemann Klevberg

Prosjektperiode

18.08.2022 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

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

til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr

at du må bruke leverandører spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Hvordan kan man som lærer motivere elever i barnetrinnene som misliker faget kroppsøving?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan lærere motiverer elever som ikke liker kroppsøvingfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se på hvordan kroppsøvingslærere motiverer elever som ikke liker kroppsøvingfaget. Dette ønsker forskeren å finne ut gjennom observasjoner og intervju av læreren. Foreløpig plan er to observasjoner, der forsker er en passiv deltaker i en kroppsøvingstime som er ledet av deltakeren (læreren).

Prosjektet er et masterprosjekt, og problemstillingen er valgt selv av masterstudenten/forskeren.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet -Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

Knut Løndal er prosjektveileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på grunn av din utdanning som kroppsøvingslærer, og fordi du underviser i mellomtrinnene på barneskolen. Det er tenkt at totalt seks kroppsøvingslærere skal delta i prosjektet.

Rekrutteringen av utvalget har blitt gjort ved å kontakte skoleledelsen for å få kontaktinformasjonen til skolens kroppsøvingslærer.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet vil si at du blir observert i to kroppsøvingstimer, for så å bli intervjuet (ca. 40min). I observasjonstimen ønskes det at undervisningen foregår som vanlig. Ved observasjon vil forskeren ta notater fra timene, og svare på spørsmål som allerede er utviklet som en observasjonsguide. Selve intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, slik at forskeren kan transkribere det som ble sagt i intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

Samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun forskeren i prosjektet og veileder som vil ha tilgang til personopplysningene.

Lydopptak skal kun høres på av forskeren, og vil bli oppbevart i et låst skap.

Personopplysninger, notater og samtykkeskjemaet (dokumenter i papirformat) vil også bli låst i dette skapet.

Transkriberingene fra intervjuene vil bli utført på et «word»-dokument. Dette dokumentet, sammen med mappen den kommer til å befinne seg i, vil være passord-beskyttet. Det vil bli brukt pseudonymer for å anonymisere deltakeren, og personen vil ikke kunne gjenkjennes i noen publikasjoner.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes *1. Juli*. Alle personopplysninger, transkriberinger, notater og andre dokumenter der opplysninger om deltakeren er oppgitt vil bli slettet eller makulert når prosjektet er blitt godkjent.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet -Storbyuniversitetet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Prosjektansvarlig: Njål T. Klevberg. Email: s312986@oslomet.no eller
Telefonnummer: 41543186

- Prosjektveileder: Knut Løndal. Email: knutlo@oslomet.no
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen, personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Njål T. Klevberg

(Forsker/student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hvordan kan man som lærer motivere elever i barnetrinnene som misliker faget kroppsøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon
- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Semi-strukturert intervju

Jeg vil ta en før-briefing om hvordan intervjuet vil foregå. Jeg er interessert i informantens meninger og erfaringer, og det finnes ikke riktige eller gale svar. Dette skal informanten vite før intervjuet starter.

Opptakeren blir satt på før intervjuet starter.

Innledende spørsmål:

1. Hva heter du?
2. Hvor gammel er du?
3. Hvor er du fra?
4. Hva slags utdanning har du?
5. Hvilke trinn underviser du i kroppsøving i år?
6. Hvor mange klasser har du i kroppsøving i år?
7. Har du tidligere undervist andre trinn?
8. Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
9. Hva fikk deg til å bli kroppsøvingslærer?

Hovedspørsmål (Med Oppfølgingsspørsmål):

1. Du sier at du er lærer for X klasser i kroppsøving. Har du inntrykk av at elevene liker seg i kroppsøvingstimene?

Har du inntrykk av at elevene har lyst til å være med på innholdet/aktivitetene du legger opp til?

Merker du forskjell på elevene med tanke på dette?

2. Mener du det er viktig at elevene liker seg og har lyst til å være med i timene?

Hva tror du får elever til å like faget?

3. Har du erfart at elever ikke liker kroppsøvingsfaget?

Er disse elevene med allikevel?

Hva gjør du får å få dem med?

Hvordan tilrettelegger du for disse elevene?

Hva tror du får elever til å mislike faget?

4. Liker elevene enkelte aktiviteter bedre enn andre?

Hvilke aktiviteter liker de?

Hvilke aktiviteter liker de ikke?

Merker du forskjell på deltakelse hos elevene i disse aktivitetene?

5. Hva legger du i begrepet motivasjon?

Tenker du over elever sin motivasjon når du har kroppsøvingstimer?

Tenker du over elever sin motivasjon når du planlegger kroppsøvingstimer?

6. Hva mener du er viktig for at elevene skal ha lyst til å delta og være aktive i læringsaktivitetene i kroppsøving?

Tror du at det å kjenne på mestring kan ha innvirkning her?

Hvordan?

Tror du at det sosiale, altså å være sammen med medelever kan ha innvirkning?

Hvordan?

Tror du at det å kunne bestemme selv i timene kan ha en innvirkning?

Hvordan?

7. Har du noen flere tanker om hvordan man som lærer kan motivere elever som ikke liker kroppsøving?

Vedlegg 4 – Observasjonsguide

Observasjonen sitt formål er å utvikle data om lærerens fremtreden i timen. Observasjon av læreren vil senere bli brukt som et utgangspunkt til et intervju med vedkommende.

Innhold

Hvordan introduserer læreren timen?

Hva slags innhold består timen av?

Synes læreren å ta utgangspunkt i elevenes mestringsnivå?

Tillater læreren at elevene påvirker innholdet?

Hvordan avslutter læreren timen?

Lærerens elevkontakt og tilbakemeldinger underveis i timen

Hvordan tar læreren kontakt med elevgruppen som helhet underveis i timen?

Hvordan tar læreren kontakt med enkeltelever underveis i timen?

Hva slags tilbakemeldinger gir læreren til elevene?

Hva slags type tilbakemeldinger bruker læreren?

Hva slags kroppsspråk har læreren?

Hva slags humør synes læreren å være i ved kollektiv eller individuell elevkontakt?

Organisering

Hvordan organiserer læreren timen?

Hvordan tilpasser læreren undervisningen?

Må læreren jobbe ekstra med motivasjon for å få enkelte elever til å være med?

Hvilke læringsformer bruker læreren?

Legger læreren opp til samarbeid hos elevene?

Legger læreren opp til mestring hos elevene?

Legger læreren opp til at elevene får ta selvstendige valg?

Læringsmiljø

Hvordan er relasjonene mellom lærer og elev?

Hvordan forholder læreren seg til lærer-elevforholdet?

Mulige problemer?

Hvordan håndterer læreren elever som ikke er med i timen?

Hvordan håndterer læreren problematferd i timen?