

Mastergradsoppgave

Hva karakteriserer de motivasjonelle faktorene i forbindelse med undervisning i FYSAK på mellomtrinnet?

En kvalitativ studie på lærere på mellomtrinnet

Frank Petter Bjørklund

MKØD0606

Mastergradsoppgave i

Kroppsøving

2012



Avd. for
lærerutdanning,
Høgskolen i Nord-
Trøndelag



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTEROPPGAVE I KROPPSØVING

Forfatter: Frank Petter Bjørklund _____

Norsk tittel: Hva karakteriserer de motivasjonelle faktorene i forbindelse _____
med undervisning i FYSAK på mellomtrinnet? _____

Engelsk tittel: What characterizes the motivational factors in connection _____
with teaching FYSAK at the intermediate stage? _____

Kryss av:

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 20.mai 2012

Frank P. Bjørklund
underskrift

Forord

Gjennom den lange prosessen med denne kvalitative oppgaven har jeg lært utrolig mye og fått en bedre forståelse for de motivasjonelle faktorene i forbindelse med undervisning i FYSAK på mellomtrinnet.

Jeg vil rette en stor takk til de lærerne som lot seg intervju og som lot meg få ta del i deres skolehverdag hvor FYSAK spiller en viktig rolle. Jeg vil også takke lederne til disse lærerne, som bidro med å finne dem og spre informasjon om min masteroppgave.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til min veileder, Tor Egil Bagøien, som med tålmodig og kyndig veiledning har vist vei og bidratt med konstruktive bidrag i prosessen.

Min kone Tove og mine to barn har støttet meg og gitt meg mange gode ord på veien, men de har mange ganger lurt på når de skal få ektemannen og pappaen sin tilbake. De har vært svært tålmodige med meg.

Frank Petter Bjørklund

Levanger, mai 2012

Sammendrag

Norsk

Hensikten med denne mastergradsavhandlingen er å se på sammenhenger mellom motivasjonelle faktorer og undervisning i FYSAK på mellomtrinnet.

Basert på selvbestemmelsesteori intervjuet jeg seks lærere som jobber med FYSAK på mellomtrinnet om hvordan de erfarer at det er å undervise i FYSAK på mellomtrinnet i dag.

Resultatene fra intervjuene er at FYSAK praktiseres ulikt fra skole til skole, til og med i samme kommune. Selv om loven, formålsparagrafen og hensiktene slår fast at elevene på mellomtrinnet har krav og rett på mer fysisk aktivitet i skolehverdagen sin, er det en del hindre som må passeres før vi kan si at skolen er i mål med å skape en arena for læring av fysisk aktivitet som er varig i et livslangt og helsebringende perspektiv.

Det jeg fant var at lærerne har inngående kjennskap til sine elever, og at de opplever det som viktig at undervisningen i FYSAK er lystbetont. Emosjoner som glede og lyst til å ha FYSAK er gjennomgående hos informantene. Læringsstilen til lærerne hadde stor betydning for elevenes motivasjon for FYSAK. Autonomistøttende lærerstil gir kanskje flere indre motiverte elever enn kontrollerende lærerstil.

At FYSAK er psykisk og fysisk helsebringende, er tilrettelagt for alle og gir økt sosial kompetanse, noen av minimumskravene som myndighetene har satt, er innfridd mener informantene. At tilfredsstillelse av behov som autonomi, kompetanse og sosiale relasjoner hos eleven førte til indre motivasjon, læring og utvikling.

Jeg fant også at lærerne ønsker høyere kompetanse blant undervisningspersonell som underviser i FYSAK, tid til for- og etterarbeid, og at gruppene med elever ikke bør være for store. Lærerne når da ikke når å gi elevene god kvalitet på tilbakemeldingene.

Engelsk

The purpose of this master thesis is to look at the relationship between motivational factors and the teaching of FYSAK at the intermediate stage.

Based on self-determination theory I interviewed six teachers who work with FYSAK at the intermediate stage about how it is to teach FYSAK at the intermediate stage today.

The results from this interviews show that FYSAK is practiced differently from school to school, even in the same municipality. Although the law, the preamble and purposes state that students have the right and are entitled to more physical activity during the school day, there are some hurdles to overcome before we can say that the school has successfully completed the goal of creating a venue for learning physical activity which is permanently in a life-long and healthy perspective.

What I found was that teachers have a thorough knowledge of their students, and that they consider it important that the teaching of FYSAK gives pleasure. Emotions such as joy and pleasure teaching FYSAK, is consistently among the informants. The teachers` learning style had a great impact on students` motivation for FYSAK. Autonomy supportive teaching style may provide more internal motivated students than controlling teaching style may do.

The informants believe that FYSAK promotes mentally and physically good health, is accessible for all and increase social skills, some of the minimum requirements for FYSAK from the authorities. The satisfaction of needs such as autonomy, competence and social relationship among students led to intrinsic motivation, learning and development.

I also found that teachers want higher qualifications among the teaching staff that teach FYSAK, time for preparation and evaluation of lessons, and groups of students should not be too large, because the teachers do not manage to give the students good quality feedback.

INNHALDSFORTEGNELSE

Sammendrag, norsk

Sammendrag, engelsk

1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av problemområdet.....	1
1.2 Problemområdet.....	3
2.0 TEORI.....	6
2.1 SDT- Self-Determination Theory.....	6
2.1.1 Om SDT-modellen.....	6
2.1.2 Sosiale faktorer.....	7
2.1.3 Psykologiske faktorer, behov.....	9
2.1.4 Motivasjonstyper.....	9
2.2.5 Konsekvenser.....	11
2.2 FYSAK – fysisk aktivitet.....	12
2.2.1 Lover og dokumenter.....	13
2.2.2 Forskning på FYSAK og erfaring fra et prosjekt.....	16
2.2.3 Fysisk aktivitets innvirkning på helse.....	19
3.0 METODE.....	21
3.1 Kvalitativ metode.....	21
3.1.1 Fenomenologi og hermeneutisk tilnærming.....	22
3.1.2 Forskerrollen.....	22
3.2 Før undersøkelsen.....	22
3.2.1 Utvalg.....	23
3.2.2 Om intervjuguiden.....	23
3.3 Gjennomføring av undersøkelsen.....	24
3.3.1 Prøveintervju.....	24
3.3.2 Intervju.....	24
3.4 Databehandling.....	25
3.4.1 Transkribering.....	25
3.4.2 Tolkning og analyse.....	25
3.4.3 Validitet og reliabilitet.....	27
4.0 RESULTAT OG DRØFTING.....	30
4.1 Presentasjon av informantene.....	30
4.1.1 Møt Anton.....	30
4.1.2 Møt Anny.....	30
4.1.3 Møt Alma.....	30
4.1.4 Møt Astrid.....	31
4.1.5 Møt Arvid.....	31
4.1.6 Møt Aslak.....	31

4.2 Resultat og drøfting av motivasjonelle faktorer i FYSAK.....	32
4.2.1 Sosiale faktorer.....	32
4.2.2 Psykologiske faktorer, behov.....	34
4.2.3 Motivasjonstyper.....	36
4.2.4 Konsekvenser.....	39
5.0 SAMMENFATTENDE DRØFTING OG KONKLUSJON.....	46
Litteraturliste.....	50
Vedlegg nr. 1 Informasjonsskriv	
Vedlegg nr. 2 Godkjenning fra NSD	
Vedlegg nr. 3 Intervjuguide	

1.0 INNLEDNING

Barn og unge's fysiske inaktivitet og relaterte helseproblemer av fysisk og psykisk art, er ofte debattert. World Health Organization, WHO (2012), mener at fysisk inaktivitet er et offentlig og globalt problem. Ifølge Folkehelseinstituttet (2011) har den fysiske hverdagen i skolesammenheng, og på jobb endret seg bare i løpet av noen få år. FHI viser også til at det trengs mer effektive tiltak for forebygging. Forebyggende tiltak som aktiviserer barn og unge i forhold til helsefremmende fysisk aktivitet er dokumentert viktige. Riksidrottsforbundet (2009) i Sverige viser til at vi mennesker måtte ha hvile etter endt arbeidsdag for en generasjon siden, mens vi i dag må ha mosjon.

1.1 Bakgrunn for valg av problemområdet

Befolkningen i dagens samfunn får stadig oftere sykdommer og lidelser som kan forebygges med fysisk aktivitet. Overvekt og fedme (Folkehelseinstituttet, 2011) som kan føre til hjerte- og karsykdommer, ledd- og muskelsmerter, diabetes og psykiske lidelser er utvalgte eksempler. Disse sykdommene og lidelsene kan unngås ved mer fysisk aktivitet. Det er derfor fokus på fysisk aktivitet og hva som skal til for å få folk mer fysisk aktive i den offentlige debatten.

Barn og unge bør være minst 60 minutter fysisk aktive hver dag ifølge Helsedirektoratet (2011). Undersøkelsen viser blant annet at det er stor forskjell i aktivitetsnivået til en 9- og en 15-åring. En 9-åring er over 30 % mer aktiv enn en 15-åring. Forklaring på hvorfor det er slik kan være lengre skolevei enn før og at mange slutter med organisert aktivitet rundt 15-årsalderen. Helsedirektoratet viser også til undersøkelser for voksne og eldre som viser at anbefalt aktivitetsnivå på 30 minutter daglig holder seg stabilt for begge kjønn i alderen mellom 20 og 69, med 18 % for menn og 22 % for kvinner, men faller deretter.

Datamaterialet som viser aktivitetsnivået til barn og unge sammenlignet med voksne, konkluderer med at aktivitetsnivået faller for en 15-åring med ca. 30 % til 20 årsalder (Helsedirektoratet, 2011). Denne utviklingen gir grunn til bekymring og har ført til en rekke tiltak fra sentralt hold som for eksempel innføring av fysisk aktivitet (FYSAK) på mellomtrinnet i grunnskolen.

Mye tyder på at en bedret helse for kommende generasjoner, forutsetter en positiv utvikling i forhold til fysisk aktivitet. Motivasjon blir i en holdningsendringsprosess et viktig begrep. Indre motivasjon til å drive med fysisk aktivitet, det å ha lyst til det for egen helsesvinning (St.meld.nr. 16 2006-2007), kan føre til en positiv holdningsendring til fysisk aktivitet. Indre

motivasjon og lavterskel-aktiviteter i skolen og lekorientert læring kan her være stikkord. Selvbestemmelsesteorien (Vallerand, 2004) med fokus på motivasjonelle aspekter ved bl.a fysisk aktivitet kan være med å gi et teoretisk fundament for lærere og andre som jobber med fysisk aktivitet slik, at de prøver å være mer autonomistøttende i sin lærerstil.

FYSAK er et begrep som kommer fra et modellprogram i regi av Nordland Fylkeskommune, som i 1996 startet FYSAK Nordland i samarbeid med frivillige organisasjoner, fylkeslegen og kommunene i fylket (Hitra kommune, 2007). FYSAK fokuserer på samarbeid om lavterskelaktiviteter på lokalt plan. Mennesker som var lite fysisk aktive og som falt utenfor de vanlige idretts- og aktivitetstilbudene var spesielt viktige å nå. Det var viktig å ta hensyn til lokale behov og forutsetninger og målet var å oppnå et varig fokus på fysisk aktivitet som en langsiktig strategi i kommunens folkehelsearbeid. Samarbeid mellom ulike aktører var essensielt, blant annet skolen.

Det er ”Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009”, fra Helse- og Omsorgsdepartementet fra 2004, som er grunnlaget for FYSAK i skolen. Fra skoleåret 2009/2010 har elevene på mellomtrinnet fått økt fysisk aktivitet (FYSAK), 76 skoletimer fordelt på 5.-7.trinn (Udir, 11-2009), og det er fundamentert i opplæringsloven § 1-1a. Innføring av FYSAK på mellomtrinnet (Helsedirektoratet, 2011) ble gjort for å motivere til mer fysisk aktivitet (Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009) blant ungene, fordi forskning viser at barn og unge sitter mer og mer i ro.

De nye forskriftsbestemmelsene innebærer at skolene må tilrettelegge for fysiske aktiviteter som oppfyller følgende minimumskrav (ibid):

- Aktivitetene skal være fysisk og psykisk helsefremmende
- Aktivitetene skal gi elevene glede og mestringsfølelse
- Aktivitetene skal bidra til å bedre de motoriske ferdighetene
- Det skal legges til rette for ulike aktiviteter som gir en variert skoledag
- Aktivitetene skal være jevnlig
- Alle elever skal gis mulighet til å delta uansett funksjonsevne eller andre forutsetninger
- Aktivitetene skal fremme sosial kompetanse

Debatten går også kontinuerlig omkring kroppsøvfaget i skolen. I denne saken viser forskning (Helsedirektoratet, 2011) at faget kroppsøving er viktig i norsk skole. I

høringsforslaget om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2011), tydeliggjøres det et behov for mer klare formålsbeskrivelser i faget. Forslag til endringer i formålsdelen skal synliggjøre bedre faget's bidrag til bevegelsesglede i et livslangt perspektiv, gi elevene økt selvfølelse og utvikle en kroppsoppfatning som er positiv. Helsedirektoratet mener at kroppsøvingfaget fortsatt skal legge til rette for utvikling av kunnskap om trening, livsstil og helse. Direktoratet sier videre at elevene bør bli bevisste på psykiske, fysiske og sosiale faktorer som kan påvirke lysten til å holde seg i fysisk aktivitet. Kroppsøving som obligatorisk fag er viktig, men det er kanskje enda viktigere at faget er en kilde til motivasjon for å drive med fysisk aktivitet også utenfor skoletiden, uansett hvilken fysisk aktivitet det er.

1.2 Problemområdet

I denne oppgaven står begrepet FYSAK sentralt. Dette er et begrep som blant annet beskriver de to ekstra timene i uka som ble innført i på mellomtrinnet i 2009, der elevene skal ha ekstra tid til fysisk aktivitet i tillegg til kroppsøvingstimene (udir, 2011).

For å kunne gå i dybden på begrepet FYSAK og for å kunne se på hvilke faktorer som er viktig for at dette skal fungere som et tiltak for økt fysisk aktivitet i skolen blir begrepet motivasjon sentralt. Som utgangspunkt støttes undersøkelsen i en sentral motivasjonsteori, Self-Determination Theory eller vanlig forkortet SDT. På norsk er denne teorien oversatt til selvbestemmelsesteorien. Teorien ble utviklet av Edward L. Deci og Richard M. Ryan i 1985 og handler om hvordan vi bruker vår naturlige eller indre motivasjon for å opptre på en effektivt og helsebringende måte. Det er en teori som sier noe om menneskets drivkraft bak en handling, altså motivasjon. Motivasjonen til elevene for å være fysisk aktive i undervisningen og lærernes motivasjon for å undervise har utgangspunkt i ulike behov som tilfredsstillers i ulik grad. Graden av tilfredsstillelse fører til ulike typer motivasjon som fører til forskjellige konsekvenser.

I selvbestemmelsesteorien er det vanlig å uttrykke sammenhengen mellom motivasjon og andre begrep i modeller. I dette arbeidet blir det brukt en grunnleggende SDT - modell utviklet av Robert J. Vallerand (1999). Det presiseres at modellbruken ikke avdekker hele den komplekse virkeligheten som motivasjonsbegrepet står i, men den kan på en enkel måte vise noen årsakssammenhenger.

Jeg har tilpasset begrepene i selvbestemmelsesteorien fra Deci & Ryan (1985) og Vallerand (1999) sin modell til begrepene i min oppgave. Modellen har jeg forenklet noe slik at den passer inn i denne oppgaven som i hovedsak tar for seg hvordan de sosiale faktorene f.eks læreren påvirker elevens tilfredsstillelse av behov og hvordan dette igjen påvirker elevenes motivasjon og hvilke konsekvenser dette kan gi for elevens utvikling. Hovedbegrepene i modellen er satt opp slik:

Sosiale faktorer→	Psykologiske faktorer, behov→	Motivasjon→	Konsekvenser
Forhold mellom lærer og elev	Oppfattelse av: <ul style="list-style-type: none"> - Kompetanse - Autonomi - Sosiale relasjoner 	Indre motivasjon Ytre motivasjon: <ul style="list-style-type: none"> - Ytre regulering - Indre tvang - Identifisert regulering - Integreert regulering A-motivasjon	Emosjoner Fair-play Varighet

På bakgrunn av begrepene fra selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan og Vallerand sin modell er følgende problemstilling for oppgaven valgt:

«Hva karakteriserer de motivasjonelle faktorene i forbindelse med undervisning i FYSAK på mellomtrinnet?»

Problemstillingas uttrykk «de motivasjonelle faktorene» henspiller på de fire begrepene i denne modellen og hvordan de oppfattes av lærere som underviser i emnet på mellomtrinnet.

Jeg har gjort en spørreundersøkelse, med bruk av halvstrukturert intervju, hvor jeg intervjuer seks ulike lærere som jobber med FYSAK på mellomtrinnet. I intervjuene stilte jeg spørsmål som er knyttet til de motivasjonelle faktorene; forholdet mellom elevene og læreren, de psykologiske behovene til elevene som behov for autonomi, tilhørighet og kompetanse, motivasjonen til elevene og lærerne og hvilke konsekvenser lærerne så at dette hadde.

Undersøkelsen ble gjennomført i en kommune i Sør-Trøndelag våren 2011 ved fire av kommunens grunnskoler.

2.0 TEORI

Teoridelen vil bestå av to hoveddeler. En som tar for seg motivasjon og en som tar for seg lovgrunnlag og erfaring fra fysisk aktivitet. Kapitlet om motivasjon vil handle om Deci & Ryan sin selvbestemmelsesteori og om Vallerand's modell (1999). Kapitlet om fysisk aktivitet vil handle om hva fysisk aktivitet (FYSAK) er, forskning på FYSAK og erfaringer fra et prosjekt og fysisk aktivitets innvirkning på helse

2.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) viser til at indre motivasjon tillegges stor betydning som drivkraft bak en handling. Forskning viser til at når indre motivasjon er til stede, settes det i sammenheng med bedre utførelse, positive holdninger og økt kreativitet (Deci & Ryan, 2000). Motivasjon er igangsetteren av en handling. Kraften vi kjenner når vi bare må gjøre det eller har veldig lyst til å gjøre det, kan vi kalle motivasjon.

2.1.1 Om Selvbestemmelses-modellen

Selve grunnlaget for selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan (1985) er at alle mennesker er aktive og at alle ønsker å oppfylle behovene sine ved å være aktivt handlende i forhold til sine omgivelser. Her er indre motivasjon viktigst.

I selvbestemmelsesteorien skisseres det flere typer motivasjon, men det mest synlige skillet er mellom indre og ytre motivasjon. På dette område er det forsket og funnet at kvaliteten på handlingen kan være ulik når det handles på bakgrunn av ytre eller indre motivasjon (ibid). En av årsakene til dette er at læring og kreativitet gjennom indre motivasjon er bedre og gir høyest kvalitet på handlingen.

Selvbestemmelsesteorien viser til menneskelige behov og positive følelser som skaper kompetanse, tilhørighet og autonomi. De skal føre til økt livskvalitet. Dersom det ikke skjer, kan konsekvensen være manglende livsglede og tiltakslyst (ibid).

Robert J. Vallerands hierarkiske modell fra 1999 bygger på Deci og Ryans SDT-teori, og modellen bygger på disse motivasjonelle faktorene:

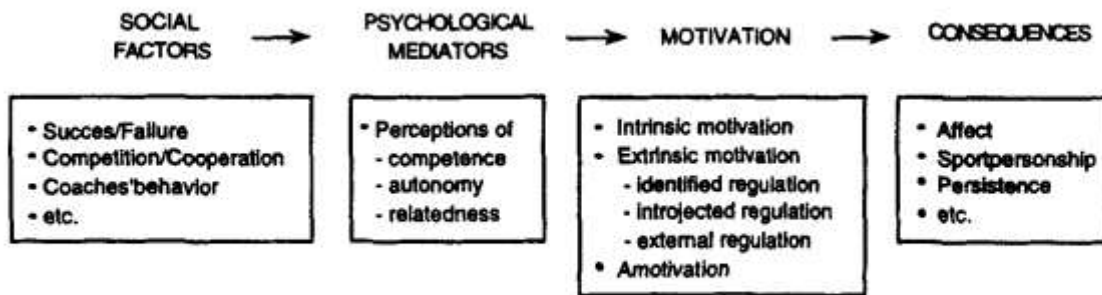


Figure 1. The proposed motivational sequence involving social factors, psychological mediators, motivation, and consequences.

Denne modellen er basert på forskning fra idrett og sport, men kan relateres til motivasjon for undervisning i FYSAK.

Vallerand (1999) viser til sammenhengen mellom sosiale faktorer og menneskets forståelse av egen kompetanse, autonomi og sosiale relasjoner. Indre og ytre motivasjon leder så til forskjellige konsekvenser som har med emosjoner, fair-play og varighet å gjøre.

Ntoumanis (2005) sin undersøkelse gir Vallerands modell medhold, ved å vise til at resultatet fra studien hans indikerer at kroppsøvlingslærerens støtte av elevens psykologiske behov virket inn på graden av behovstilfredsstillelse. Dette var igjen relatert til indre motivasjon som ga positive effekter.

2.1.2 Sosiale faktorer

Det kan være mange ulike sosiale faktorer, men i denne sammenhengen er det forholdet mellom lærer og elev som gjelder, det vil si at læreren er den viktigste sosiale faktoren. Flere undersøkelser viser at denne sosiale faktoren har påvirkning på deltakerens motivasjon.

Vallerand (1999) viser til at trenerrollen har en slik viktig funksjon på utøveren, noe som kan sees i sammenheng med skole og forholdet mellom lærer og elev. I selvbestemmelsesteori spiller den sosiale sammenhengen en viktig rolle. Forskning på skole og utdanning viser tydelig at veiledere eller lærere har stor innvirkning på elevens motivasjon. En veileder eller lærer som har en autonomistøttende måte å være på, opplever mer indre motivasjon fra den som de er satt til å veilede enn de som har en mer kontrollerende væremåte (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière & Blais, 1995).

En treners måte å være på påvirker en idrettsutøvers motivasjon (Vallerand & Losier, 1999).

En studie gjort av Losier & Vallerand (1995) viste at jo mer utøveren tolket sitt forhold til

treneren i et positivt lys, for eksempel høy egen oppfattelse av tilhørighet til treneren, jo mer indre motivert var han for sin idrett. I en undersøkelse (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981) understrekes det at autonomistøttende ledere får utøvere med et høyere nivå av indre motivasjon enn ledere som bruker en kontrollerende stil. Forskning viser at autonomistøttende ledere skaper større grad av indre motivasjon, bedre helseutvikling og bedre psykologisk funksjon hos sine utøvere enn de med en mer kontrollerende stil (Standage, Treasure & Gillison, 2007).

Mange elever er ikke indre motiverte for å delta i gymtimene og fysisk aktivitet i fritiden (Bagøien et. al., 2010). I slike tilfeller burde læreren fortelle elevene hvorfor det er viktig å delta og fordelene de kan dra av å være med på ulike aktiviteter. Han må vise at han forstår deres følelser og perspektiver, og forklare elevene hva de kan velge mellom slik at de selv starter opp med en aktivitet. Slik kan lærerens kontrollerende læringsstil (Deci, Eghrari, Patrick, & Leone, 1994) bli minimalisert.

Det ble i 2003 av Pelletier og hans kollegaer (2001) rapportert om utviklingen av et forsøk som skulle se på svømmeres motivasjon og utholdenhet. Dette forsøket skulle vare i 18 måneder og hadde fokus på følgende:

- Hjelpetrenerne å bli mer autonomistøttende, prøve å øke utøverens følelse av kompetanse og autonomi
- Lære utøvere hvordan de skulle takle det økte nivået på kompetanse og autonomi, og hvordan de skulle bli mer proaktive i sitt miljø

Det ble forventet at endringer i trenerens trenerstil mot en mer autonomistøttende tilnærming ville føre til at utøverne fikk erfare høyere nivå av kompetanse og autonomi, høyere nivå av indre motivasjon og høyere nivå av utholdenhet. Resultatene fra forsøket støttet forventningene (ibid.). Omtrent 1½ år ut i forsøket merket utøverne at trenerne var mye mindre kontrollerende og mye mer autonomistøttende. Det førte til at utøvernes oppfattelse av egen kompetanse og indre motivasjon for svømming økte, noe som førte til flere merkbare endringer. Antall oppmøtte på treningene økte dramatisk, og den årlige tellingen av antall som sluttet sank fra 35 prosent til mindre enn 5 prosent. En kontrollgruppe av svømmere som ikke var med på dette forsøket viste fortsatt at 35 prosent sluttet. Men forsøksgruppen fortsatte og 85 prosent nådde den forventede nasjonale standarden, fire av dem ble valgt ut til det canadiske landslaget i svømming og en av dem vant sølvmedalje under OL i Seoul. Forsøket viste at det er et forhold mellom motivasjon og varighet i idrett.

2.1.3 Psykologiske faktorer, behov

Selvbestemmelsesteorien har som utgangspunkt tre psykologiske faktorer eller behov som må imøtekommes for å få indre motivert atferd. Det er behovene for kompetanse, autonomi og sosiale relasjoner.

Behovet for kompetanse blir oppfylt når det skjer utviklende samhandling og aktivitet med miljøet rundt. Følelsen av å mestre noe påvirker valg av utfordringer som passer til individets nivå (Deci & Ryan, 1985). Gjennom å nå nye mål hele tiden heves kompetansefølelsen, men det krever at individet søker mer utfordring enn det tror det kan klare i utgangspunktet. Her fødes mestringsfølelsen og individet vil søke videre etter utfordringer som gir læring og utvikling.

Behovet for autonomi innebærer (ibid.) en indre forståelse og aksept av egen atferd. Det gir følelsen av at handlingene er ens egne og gjøres for en selv. Det igjen gir ansvarsfølelse. Selvbestemt atferd har preg av fleksibilitet og fravær av tvang.

Behovet for sosiale relasjoner er et individs naturlige søk etter trygghet og tilhørighet til våre omgivelser (Deci & Flaste, 1996). For at individet skal føle tilhørighet er kvaliteten på samspillet med andre viktig. Deci & Ryan (1985) sier at den sosiale konteksten bør innbefatte tre dimensjoner for å virke utviklende på et individs indre motivasjon. Det er autonomistøtte, struktur og involvering. Samhandling som er autonomistøttende tar vare på individets behov for selvbestemmelse og valg. Strukturen har en iboende respekt for individets erfaringer og individet oppmuntres til å vise initiativ på bakgrunn av dem. Forutsigbarhet gir i stor grad struktur, der klare forventninger til deltakeren hele tiden skaper en trygg samhandling hvor det gis konkrete tilbakemeldinger på handlingen. Involvering dreier seg om i hvilken grad andre individer viser engasjement innenfor den sosiale settingen. I en motiverende sosial sammenheng blir andres ressurser brukt som hjelp og støtte for handlingen.

2.1.4 Motivasjonstyper

I selvbestemmelsesteorien er det tre hovedtyper av motivasjon (Deci & Ryan, 1985) som sier noe om hvor motivert et individ er. Disse er: *indre motivert*, *ytre motivert* og *a-motivert*.

Når vi er *indre motivert* gjør vi handlinger som er lystbetont, det vil si interessante, morsomme eller utfordrende, de gjøres uten tanke på tid og sted, er frie for press, selvbestemt og aktiviteten er god nok i seg selv. Dette kan illustreres med ei økt i basketball der det spilles

kamp etter at alle elevene har øvd på tekniske ferdigheter og taktiske disposisjoner. Elevene har lyst til å prøve det de har lært i praksis.

Ytre motivert er vi når vi kjenner at det som driver oss framover er krav fra dem rundt oss eller at vi legger press på oss selv. Deci & Ryan (1985) har fire former av ytre motivasjon som stiger etter graden av selvbestemmelse: *Ytre regulering*: For at individet skal gjøre det som er påkrevd, må handlingen settes i gang av ytre krefter og belønning eller straff driver individet fordi eleven føler seg tvunget til det. En illustrasjon på dette kan være eleven som gjør skolearbeid bare fordi han vet at læreren forventer det. *Indre tvang*: Individet følger ytre forventninger til handling, men individet har ikke gjort handlingen til sin, og følelser som skam, skyld eller dårlig samvittighet truer individet til å gjøre som forventet. For eksempel dersom eleven ikke har underskrift på prøven til neste dag når den skal leveres eller at leksene ikke er gjort når læreren ber om å få se. *Identifisert regulering*: Når regler og normer for atferd oppleves som fornuftige og viktige og individet opplever økt grad av selvbestemmelse og frihet til å velge i fravær av press og tvang, som for eksempel når eleven gjør en god innsats i FYSAK og kroppsøving fordi eleven sier at det er viktig for sin egen helse. *Integrert regulering*: Oppstår når individet utfører handlingen fullt ut av egen fri vilje, fordi individet har forstått at handlingen er i overensstemmelse med sine egne verdier, holdninger og behov. For å illustrere dette kan vi tenke oss at eleven har fått beskjed om at fysisk aktivitet er viktig, eleven vil ikke forstå hvilke konsekvenser det vil føre til å være fysisk aktiv før eleven blir eldre, og da anse det som viktig og velge hva som er rett for seg selv.

A-motivert er vi når vi ikke har noen hensikt med handlingen og ikke kan forklare hvorfor vi gjør det vi gjør. En elev som er a-motivert kan for eksempel ha opplevd gjentatte nederlag i FYSAK-økta eller i andre fysiske aktiviteter, og har inntatt den holdningen at det ikke nytte uansett hva jeg gjør, jeg får det ikke til likevel. Eleven har resignert og vil trenge tilpasset opplæring.

Idrettsutøvere erfarer at viktige og kraftfulle behov blir tilfredsstilt ved å føle at de er knyttet sammen med andre i et sportsmiljø, og ved å oppføre seg slik det er forventet der og ved å erfare et slags personlig initiativ i prosessen (Vallerand & Losier, 1999). Det samme vil gjelde for elever på mellomtrinnet i grunnskolen. Variabler som støtter disse behovene øker den indre motivasjon og identifisert regulering blomstrer. Variabler som ikke gjør det, gir negative effekter på de to siste typene av motivasjon som var nevnt over og letter utviklingen av ytre og integrert regulering og A-motivasjon. For eksempel hvis man fremstår i et dårlig lys i ei

FYSAK-økt eller fysisk aktivitet på skolen, fører det til at man føler seg inkompetent, som igjen gir tap av indre motivasjon og identifisert regulering (ibid.).

2.1.5 Konsekvenser

Det siste trinnet i Vallerands modell (1999) er konsekvenser som følge av de ulike typene av motivasjon. Typen av motivasjon man har, vil påvirke forholdet til fysisk aktivitet. De konsekvenser som følger av den typen motivasjon man har, vil virke inn på menneskets evne til å fortsette med fysisk aktivitet selv om man møter motstand, hvor lenge og ofte man vil holde på og hvordan man vurderer sine oppnådde resultater, altså sin kompetanse.

Forskning (Vallerand & Losier, 1999) viser at dersom mennesket drives av en form for selvbestemt motivasjon, for eksempel indre motivasjon, vil graden av innsatsen være størst og vi vil holde på over lengre tid med fysisk aktivitet.

Dersom mennesket har en form for motivasjon som ikke er selvbestemt, for eksempel ytre motivasjon, viser forskning (Vallerand, 1999) at graden av varighet vil bli lavere.

Forskning viser at motivasjon og følelser (Vallerand & Losier, 1999) har en sammenheng. For eksempel det å føle glede ved å være fysisk aktiv (Brière, Vallerand, Blais, & Pelletier, 1995) var positivt assosiert med indre motivasjon og identifisert regulering. Lignende resultat ble rapportert på andre positive følelser som for eksempel det å ha det artig og det å oppnå tilfredsstillelse. Det motsatte, negative konsekvenser som for eksempel engstelse, er ikke assosiert med indre motivasjon og identifisert regulering, men relateres til a-motivasjon og ytre regulering (Vallerand & Losier, 1999).

Motivasjon og sportpersonship, betyr å ha respekt for og omtanke for idrettsmiljøet, reglene, deltakerne (trenere, lagkamerater, dommere, offisielle personer og motstanderen) og det å unngå en negativ seier med alle midler i deltakelse i idrettsaktiviteter (Vallerand et al, 1996), har også en sammenheng viser forskning (Vallerand & Losier, 1999). I denne oppgaven er begrepet sportpersonship byttet ut med begrepet fair-play. I en studie (Vallerand & Losier, 1994) som så på sammenhengen mellom motivasjon og sportpersonship, ble mannlige, elite-ishockey-spillere spurt to uker inn i sesongen og etter at sesongen var slutt fem måneder senere. Det ble antatt at de to begrepene hadde noe med hverandre å gjøre på en positiv måte. Resultatene fra studien viste at det stemte. Hvorfor du driver med idretten, henger sammen med hvordan du utfører den.

Forskning viser (Vallerand & Losier, 1999) at trenere som utøver kontroll over alt utøveren skal gjøre, undergraver unge idrettsutøveres følelse av kompetanse, autonomi og tilhørighet. Dette igjen undergraver deres selvbestemte motivasjon og fører til at utøveren slutter med idretten. Ikke bare er indre motivasjon og identifisert regulering viktig for å tillate utøveren å erfare tilfredsstillende deltakelse i idrett, men disse selvbestemte formene for motivasjon fører også til høyere nivå på utførelse (ibid.).

Når det viser seg at barn og unge i stor grad ikke er fysisk aktive slik Helsedirektoratet (2011) anbefaler, blir det satt fokus på en arena der man kan noe om dette. Arenaen er skolen (St.meld.16, 2006). Lærere som underviser i kroppsøving kan kanskje adoptere en autonomistøttende læringsstil. Denne ideen støttes av nyere forskning innen fysisk aktivitet (Chatzisarantis & Hagger, 2009). En slik stil kan læres (Williams & Deci, 1996) og stilen har kapasitet til å dekke elevenes grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet (Bagøien, Halvari & Nesheim, 2010). Hvis man skal gjøre dette, kan gymlærerne la elevene (ibid.):

- delta i planlegging og diskusjoner om hvilke aktiviteter som kanskje tilfredsstillende deres behov for sosial tilhørighet
- bli involvert i beslutningstaking og velge ut de aktivitetene de skal øve på som kanskje tilfredsstillende deres behov for autonomi og aktiv deltakelse
- sette sine læringsmål på det de kan og skal forbedre som kanskje tilfredsstillende deres behov for kompetanse

(Hagger & Chatzisarantis, 2007; Standage, Gillison & Treasure, 2007). Alle disse forskerne støtter tanken om at autonomistøttende stil kan læres.

2.2 FYSAK – Fysisk aktivitet

FYSAK er et begrep som kommer fra et modellprogram i regi av Nordland Fylkeskommune, som i 1996 startet FYSAK Nordland i samarbeid med fylkeslegen, frivillige organisasjoner og kommunene i fylket (Hitra kommune, 2007).

FYSAK innebar samarbeid om lavterskelaktiviteter på det lokale planet. Mennesker som var lite fysisk aktive og som falt utenfor de vanlige idretts- og aktivitetstilbudene var spesielt viktige å nå. Det var viktig å ta hensyn til lokale behov og forutsetninger i tilpasningen.

Målet var å oppnå et varig fokus på fysisk aktivitet som en langsiktig strategi i kommunens folkehelsearbeid. Samarbeid mellom ulike aktører var essensielt, blant annet skolen.

Det er ”Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009”, fra Helse- og Omsorgsdepartementet fra 2004, som er grunnlaget for FYSAK i skolen.

Fysisk aktivitet er et begrep som, i internasjonal faglitteratur, defineres slik:

«Enhver kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur som resulterer i en vesentlig økning i energiforbruket utover hvilenivå. I henhold til dette vil personer som i både yrke og fritid beveger seg lite, sitter/ligger mye og i stor utstrekning benytter motoriserte transport- og hjelpemidler blir karakterisert som fysisk inaktive.»

(Andersen & Strømme, 2000, s. 2)

I begrepet ligger også flere andre termer for fysisk aktivitet, for eksempel idrett, leik, trening og friluftsliv (ibid).

2.2.1 Lover og dokumenter

Opplæringsloven er styrende dokument for aktiviteten i norsk grunnskole. Elevene på mellomtrinnet har krav på 76 timer fysisk aktivitet i året, i tillegg til kroppsøvingstimene. Læreplanverket viser til:

«Fysisk aktivitet for alle i oppveksten er òg viktig for å fremje god helse. Kroppsleg aktivitet, som tidlegare høyrde kvardagslivet til, må ein no meir aktivt leggje til rette for og utvikle i allsidige rørslemiljø»

(Udir, 2006, s. 8)

Formålsparagrafen fra 2008 (Regjeringen, 2008) gir en oversikt over opplæringsens overordnede mål og innhold i skolen og sier blant annet:

«Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.

Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad. Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.»

(Regjeringen, 2009, s. 1)

Fra skoleåret 2009/2010 har elevene på mellomtrinnet fått økt fysisk aktivitet i skolen. I rundskriv 11-2009 fra Utdanningsdirektoratet står det blant annet dette:

"Med hjemmel i opplæringsloven § 2-3 tredje ledd ble det 1. august 2009 vedtatt en forskriftsbestemmelse om fysisk aktivitet i grunnskoleopplæringen.

Det heter i forskrift til opplæringsloven § 1-1a om rett til fysisk aktivitet:

Elevlar på 5.-7. årstrinn skal jamleg ha fysisk aktivitet utanom kroppsøvingfaget. Tilsaman skal dette utgjere 76 timar innanfor 5.-7. årstrinn, jf. fag- og timefordelinga.

Den fysiske aktiviteten skal tilretteleggjast slik at alle elevlar, utan omsyn til funksjonsnivå, kan oppleve glede, meistring, fellesskap og variasjon i skoledagen."

(Udir, 2009, s. 1)

Videre heter det:

"Formålet med forskriftsendringene er å legge til rette for en mer variert og aktiv skoledag for elevene. Fysisk aktivitet har positive effekter både for læringsmiljø og læringsutbytte, og for fysisk og psykisk helse.

Fysisk aktivitet skal være en del av elevenes rett og plikt til grunnskoleopplæring, jf. opplæringsloven § 2-1."

(Udir, 2009, s. 1-2)

og:

"Fysisk aktivitet er en del av den obligatoriske grunnskoleopplæringen og skal inngå som en del av skolehverdagen. Den fysiske aktiviteten er opplæring i opplæringslovens/privatskolelovens forstand, til tross for at aktiviteten ikke er opplæring i fag. Det er ikke fastsatt egne kompetansemål for aktiviteten. Timene til fysisk aktivitet kan likevel brukes til å støtte opp under læring og læringsprosesser." ... "Timene til fysisk aktivitet innebærer en utvidelse av skoledagen og skal ikke erstatte friminutt og lignende."

(Udir, 2009, s. 2)

De nye forskriftsbestemmelsene innebærer at skolene må tilrettelegge for fysiske aktiviteter som oppfyller følgende minimumskrav eller mål (ibid.):

- Aktivitetene skal være fysisk og psykisk helsefremmende

- Aktivitetene skal gi elevene glede og mestringsfølelse
- Aktivitetene skal bidra til å bedre de motoriske ferdighetene
- Det skal legges til rette for ulike aktiviteter som gir en variert skoledag
- Aktivitetene skal være jevnlig
- Alle elever skal gis mulighet til å delta uansett funksjonsevne eller andre forutsetninger
- Aktivitetene skal fremme sosial kompetanse

Fra skoleåret 2009/2010 har regjeringen altså innført to nye uketimer til fysisk aktivitet på mellomtrinnet (5.-7.) i grunnskolen, i tillegg til kroppsøving. Økningen i timetallet til fysisk aktivitet er lovfestet i Opplæringsloven og gir rett til fysisk aktivitet for elevene. Regjeringen Stoltenberg (2008) jobber nå for at skoledagen skal inneholde minst en time fysisk aktivitet daglig.

Politikerne er satt til å gi føringer for grunnskolen i Norge. På bakgrunn av forskning på blant annet ungdommens helsetilstand har det kommet en del tiltak fra sentralt hold.

I St.meld. 16 (2006/2007) vises det til at fag som kroppsøving og mat og helse er fag som er vektlagt i Kunnskapsløftet. Regjeringen ønsker å skape gode rammer for måltider i grunnskolen.

Videre vil regjeringen at skolen skal legge til rette for daglig fysisk aktivitet for å stimulere motoriske ferdigheter og god helse. Regjeringen viser til at studier viser at fysisk aktivitet i skoletiden stimulerer til økt fysisk aktivitet på fritiden, og at det kan virke positivt på læring. St.meld. 16 viser til internasjonal forskning som blant annet har kommet fram til lovende resultater når det gjelder effekten av fettsyrer på læring og atferd. Det vises også til at det er påvist positive effekter på noen symptomer som assosieres med ADHD. I meldingen (ibid) sier Kunnskapsdepartementet at de vil jobbe for at skolen legger til rette for fysisk aktivitet og de vil ta initiativ til forskning om betydningen av ernæring og læring.

I St.meld. 16 (2010-2011) har regjeringa tatt initiativ til en stor satsning på fysisk aktivitet med bruk av virkemidler som er ut over helsesektorens innsats. Nasjonal helse- og omsorgsplan (2011-2015) setter krav til kompetanse hos lærere høyt, spesielt for lærer som underviser i mat og helse og i kroppsøving. Fagene er prioritert i strategien «Kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning av lærere (2008-2012)». Av lærere som underviser i kroppsøving i grunnskolen, har seks av ti fordypning i faget. De som underviser på

småskoletrinnet har minst fordypning. Minner om at det lovpålagte tilbudet om fysisk aktivitet på 5.-7.trinn gir elevene rett til fysisk aktivitet, i tillegg til timene i kroppsøving. Det er ikke satt krav om kompetanse til de som skal lede den fysiske aktiviteten. Det ble sendt lovforslag om krav til kompetanse for lærere ut på høring av Utdanningsdepartementet. Kravene til kompetanse ble varslet i St. meld. 11 (2008-2009).

2.2.2 Forskning på FYSAK og erfaringer fra et prosjekt

Helse- og omsorgsdepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet, gjennom Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet, satte i 2004 i gang prosjektet «Fysisk aktivitet og måltider i skolen» hvor målet var å få skolene som var med til å lage egne oppsett for tilrettelegging av 60 minutter med fysisk aktivitet daglig i løpet av skoledagen og akseptable rammer for skolemåltidet. Dette prosjektet er unikt fordi det legger vekt på å nå både helsemål og læringsmål samtidig (Samdal, Haugen, Hansen, Bogsnes Larsen, Holthe, Manger, & Fismen, 2006).

Skolene i Norge ble våren 2004 bedt om å søke om midler til prosjekter for å lage gode oppsett for arbeidet. Mange søkte og 200 skoler ble med. Av disse var 180 tilgjengelig for å evalueres. Noen skoler falt fra i 2005 mens nye kom til. Det er nå 350 prosjektskoler. Det ble stilt noen krav til skolene som var med:

- Fysisk aktivitet og måltider er integrert i plan for miljø og læring ved skolen
- Tilrettelegging for alle elever slik at de kan ha minst en time fysisk aktivitet hver dag
- Anbefalte retningslinjer fra Sosial- og helsedirektoratet for skolemåltid følges
- Elever og foreldre involveres aktivt
- Skolen er med i vurderingsarbeidet av prosjektet og er med på nettverkssamlinger

Høsten 2004 ble det gjennomført en baselineundersøkelse som var skjemasert blant ledelsen av skolene og våren 2005 ble den første oppfølgingsundersøkelsen gjort (ibid). Den viste blant annet at de fleste skolene i prosjektet hadde funnet måter å organisere den 20 minutter lange matpausen på. Når det kommer til fysisk aktivitet setter skolene av mellom 20-45 minutter til daglig fysisk aktivitet. Tiden innbefatter ofte matpausen. Ved de fleste skolene tas tid til mer fysisk aktivitet fra undervisningstida. Noen få skoler utvider skoledagen for å gi rom for fysisk aktivitet. Dette var de vanligste måtene å organisere det på:

1. Organiserte aktivitetsdager og turneringer
2. Få og lengre friminutt

3. Fysisk aktivitet som en naturlig del av undervisningen

4. Midttimeordning

For å organisere fysisk aktivitet ved skolene har de tatt lærerressurs fra undervisningstid på to måter. Den ene er å integrere fysisk aktivitet i undervisningstiden og den andre ved å ta tid fra elevenes skoletimer. Det brukes også av lærerens inspeksjons- og tilstedeværelsestid (ibid). Skolene har klart å finne tid som gir økt fysisk aktivitet, men få av dem klarer kravet om en time med daglig fysisk aktivitet. Noen av skolene har organiserte aktiviteter, men å delta er ikke obligatorisk. Slik sett vil en heving av aktivitetsnivået være avhengig av at eleven selv er aktiv. Tid til FYSAK og et sted å være, er ikke nok for å sikre heving av aktivitetsnivået. Det virker i tilbakemeldingene fra skolene som de har vansker med å klare kravene til prosjektet innenfor tids- og rammeressursen som er satt. På bakgrunn av tilbakemeldingene fra skolene og den kvalitative studien som ble gjennomført, ses disse måtene som brukervennlige for å legge til rette for daglig fysisk aktivitet for elevene:

- Fysisk aktivitet med læringsmål blir en del av undervisningen i fagene
- Tilrettelagt fysisk aktivitet ved bruk av midttimeordningen eller annen tid i løpet av skoledagen som ikke går ut over tiden til frilek og rekreasjon
- Mange ulike tilbud av aktiviteter der hele elevmassen nås og der utemiljøet brukes aktivt
- Heving av lærernes kompetanse for å sikre variasjon og faglig gode fysiske aktiviteter

Alle måtene å legge til rette på vil styrkes dersom det ble opprettet en aktivitetsbase på nett. Nettsiden må inneholde konkrete fysiske aktiviteter som lærere og elever kan utføre. Lærere har spurt etter denne basen.

Erfaringer fra ulike prosjekt i FYSAK i Dovre kommune, Oppdal kommune, Søndre Land ungdomsskole og Våler kommune viser alle at fysisk aktivitet er viktig.

Dovre kommune (2010) har laget en oversikt over alle aktivitetstilbud som finnes i kommunen for at det skal bli lettere for elever å finne en eller flere aktiviteter de kan være med på.

Oppdal kommune (2009), har i referat fra gruppediskusjon fra lærerseminar om FYSAK, sett på hva som er utfordringene ved å drive FYSAK i skolen. Lærerne sier dette:

- Mangel på tid og aksept fra ledelsen til å prioritere det
- Motivere ledelsen/lærerne til å holde på

- Tilrettelegging og organisering, få det inn i faste rammer og system
- Få med alle elevene
- Bruker mye tid til utstyr og å diskutere opplegg
- Ikke tilgang til gymsal eller annet område
- Vanskelig å organisere det da det er for mange elever på en lærer
- Foreldre, få foreldre til å forstå at fysisk aktivitet er viktig

De kommer så med forslag til hva som kan gjøre for å løse disse utfordringene:

- Få det inn i faste former, på timeplanen
- Få noen til å ha hovedansvaret
- Økt lærerressurs på området
- Organisere og tilrettelegge på forhånd, slik at opplegg, utstyr, tid, sted, er helt klart før økta begynner
- Gjøre enkle ting som krever lite utstyr
- Kartlegge den uformelle kompetansen i lærergruppa
- Kompetanseheving gir mer motiverte lærere
- Mer kursing til hele lærerstaben slik at alle føler seg kompetente til å lede ei FYSAK økt
- Oppfølging mot foreldre som i andre fag, samarbeid med helsestasjon
- Jobbe mot ledelse og politikere slik at de forstår viktigheten av fysisk aktivitet inn i skolen og spesielt knyttet opp mot grunnlaget for læring
- Viktig at FYSAK ikke baseres på ildsjeler, men forankres i skolen og settes i system som et fag.

Søndre Land ungdomsskole (2011) rapporterer følgende:

Om lag 95 prosent av elevene er grunnleggende positive til daglig FYSAK. Alle gjennomfører. Planlegging og gjennomføring preges i høy grad av elevenes medvirkning. I tillegg til bedre utholdenhet og fysiske egenskaper har satsningen ført til:

- Økt trivsel blant elever og ansatte
- Økt konsentrasjon gjennom hele skoledagen
- Økt matlyst hos elevene
- Bedre læringsmiljø og sosialt samspill
- Mindre konflikter og bedre kommunikasjon mellom lærere og elever

Våler kommune (2009) forteller dette om FYSAK ved sine skoler:

Det er satt i gang FYSAK på alle skolene i Våler kommune. Alle har fått ferdige ukesopplegg for prosjektet for å videreutvikle elevenes fysiske aktivitetsnivå. Skolene har også fått nødvendig utstyr for å kunne gjennomføre planlagte aktiviteter. Hovedpoenget med opplegget er at elevene skal kunne velge mellom flere aktiviteter i hver økt. De kan også komme med egne forslag om nye aktiviteter. De ulike skolene har selv differensiert opplegget og praksisen varierer noe i de ulike klassene.

Våler ungdomsskole begynte allerede med FYSAK i skoleåret 2006/2007. Alle ungdomsskoleelevene har i dag 3 ganger 25 minutt med FYSAK i løpet av en skoleuke.

Kravet for øktene i FYSAK er at alle skal være i bevegelse. Dette gjelder også elever og lærere. Øktene inneholder motiverende lavterskelaktiviteter.

2.2.3 Fysisk aktivitets innvirkning på helse

At fysisk aktivitet har positiv innvirkning på helsa bør det ikke være tvil om. Se bare på statistikken: «Muskel/skjelettlidelser var årsak til mer enn 50 % av sykemelding i 1995. Ca. 45 % av pasientene med langtidssykemelding har muskel/skjelettlidelser. Ca. 35 % av nye uførepensjonister de siste årene hører også med til denne gruppen. Nasjonalforeningens råd for belastningslidelser har på basis av disse tallene anslått at muskel/skjelettlidelser koster Norge ca. 50 milliarder kroner i året, eller 5,5 millioner per time døgnet rundt!» (SEF, 2000).

Daglig fysisk aktivitet (FHI, 2011) hjelper mot blant annet hjerte- og karsykdommer, diabetes type 2, høyt blodtrykk, noen kreftformer, overvekt og fedme som blant annet sliter på skjelett og ledd. Forskning (Helsedirektoratet, 2011) viser hva som skjer med oss dersom vi er inaktive, for eksempel overvekt og fedme.

SEF (2000) kommer med følgende anbefaling:

«Det er svært viktig å forebygge utvikling av overvekt hos barn og unge, fordi grunnlaget for overvekt og helseproblemer senere i livet ofte legges i barndommen. Fysisk aktivitet øker energiforbruket og fører til gunstigere kroppssammensetning med økt muskelmasse og mindre fettvev. Vi antar også at regelmessig aktivitet og trening bidrar til å regulere appetitten, slik at det blir samsvar mellom inntak og forbruk av energi. En slik sammenheng er imidlertid vanskelig å påvise. Økt fysisk aktivitet vil være en helt vesentlig faktor. Imidlertid må slik

forebygging skje på en slik måte at det ikke fører til spiseforstyrrelser og undervekt.» (SEF, 2000, s. 11)

Inaktivitet fører til tynne knokler og nedsatt styrke i beinstrukturen (SEF, 2000). Belastning, det vil si fysisk aktivitet, fører til et sterkere skjelett.

SEF (2000) viser også til dette:

«Åreforkalkning kan begynne i barne- og ungdomsalder, og forebyggende tiltak bør settes inn tidlig. Fysisk aktivitet i oppveksten påvirker stoffskiftet i gunstig retning. Spesielt gjelder dette i forhold til hjerte- og karsykdommer og diabetes 2. Undersøkelser tyder også på at fysisk aktivitet har en gunstig innvirkning på barn/unge med høyt blodtrykk.» (SEF, 2000, s. 11)

Fysisk aktivitet er også bra for den psykiske helsen (FHI, 2011). Gjennom å være i aktivitet får vi utløp for spenninger i musklene, reduserer stress, styrker immunforsvaret, forbedrer konsentrasjonsevnen, øker evnen til målrettet aktivitet, øker selvtilliten og mestringsevnen for å nevne noen av de positive effektene. Derfor er det meget viktig å få elevene i gang med lystbetont fysisk aktivitet i så tidlig alder som mulig.

3.0 METODE

Problemområdet for dette arbeidet er læreres motivasjon for kroppsøving. Gjennom hele prosessen har det vært søkt etter klarhet i følgende problemstilling:

«Hva karakteriserer de motivasjonelle faktorene i forbindelse med undervisning i FYSAK på mellomtrinnet?»

Valget av metode for å forske på dette er av stor betydning. I arbeidet med å finne forskningsdesign, må det avgjøres hvordan det i denne undersøkelsen skal gås fram for å innhente nødvendig informasjon fra virkeligheten. Det må tas stilling til hvilken metode som gir best mulig data, hvordan metoden vil innvirke på de data som samles inn, hvilket utvalg av personer undersøkelsen skal gjøres på og hvordan dataene som samles inn skal tolkes. Dette kapitlet er bygd opp etter stadiene i denne prosessen.

3.1 Kvalitativ metode

I følge Halvorsen (2008) er metoden den håndverksmessige siden av vitenskapelig virksomhet. En håndverker bruker verktøy som passer til jobben, det samme gjelder i denne sammenheng. I følge Halvorsen (2008) er det to hovedtilnærminger, kvalitativ eller kvantitativ. Kvantitative data er målbare i tall eller andre mengdeenheter, mens kvalitative sier noe om det ikke tallfestbare hos dem en undersøker, for eksempel hva som er typisk. For å få tak i det som er typisk, er det viktig med nærhet til informanten og at det skapes en fortrolig atmosfære der forskeren, gjennom intervjuet, kan gå i dybden på temaet.

Undersøkelsen har som hensikt å framskaffe informasjon om læreres motivasjon for å undervise i kroppsøving, spesielt FYSAK. Informasjonen ble framskaffet gjennom å få innsikt i læreres refleksjoner og tanker rundt faget kroppsøving. Disse tankene er ikke tallfestbare, men kan si noe om hva som er typisk, og den interpersonlige situasjonen forskningsintervjuet foregår under, skaper en form for nærhet og gir mulighet for å gå i dybden på et emne som er av felles interesse (Kvale & Brinkmann, 2009). Derfor passer kvalitativ metode best i denne oppgave. Denne metoden er fleksibel og kan fange opp spesielle variasjoner ved respondentene og deres tanker og opplevelser. Det gjør at en kan endre fokus underveis i innsamlingen av opplysninger uten å miste problemområdet av synet.

3.1.1 Fenomenologi og hermeneutisk tilnæringsmåte.

Fenomenologi er et begrep som, når det er snakk om kvalitativ forskning, viser til ønsket om å forstå sosiale fenomener ut fra informantens synsvinkel og å gjengi den verden som oppleves, ut fra en forståelse om at den virkelige virkelighet er den vi mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil være viktig at forskeren er åpen og prøver å sette seg inn i informantens perspektiv, og å utføre intervju selv vil gjøre det enklere å forstå fenomenene. Undertegnede har over tretten års erfaring fra å ha jobbet i grunnskolen som lærer med fagfeltet kroppsøving og opplever selv FYSAK på egen skole. Han har også formell utdanning i kroppsøving fra lærerskolen.

En hermeneutisk tilnærming legger hovedvekten på at det ikke finnes en virkelig sannhet, men at tolkningen av fenomener kan foregå på flere nivå (Thagaard, 2009). Denne tilnærmingen bygger på prinsippet om at en mening kun kan forstås som en del av den sammenhengen vi studerer er en del av. Tekstfortolkning av intervjuene, delene ut fra helheten, gir en større forståelse av selvbestemmelsesteorien, slik at forskeren utvikler kunnskap om hvordan FYSAK er og oppleves av lærere.

3.1.2 Forskerrollen

Forskerens rolle er viktig for kvaliteten på kunnskapen og de etiske beslutningene som tas i kvalitativ forskning. Moralsk integritet innen forskningsatferd, forskerens sensitivitet og engasjement i slike spørsmål, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen som kommer fram i forbindelse med intervju. Forskerens evne til å sette etiske retningslinjer opp mot vitenskapelige hensyn blir viktig (Kvale og Brinkmann, 2009).

En etisk protokoll til et kvalitativt intervju kan bygge på de fire usikkerhetsområdene informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle om hva man skal se etter i praksis når forskeren utfører intervju. Også den asymmetriske maktrelasjonen må forskeren være klar over (ibid).

3.2 Før undersøkelsen

Her kommer det en begrunnelse for valget av forsøkspersoner og hvordan intervjuguiden ble bygd opp.

3.2.1 Utvalg

Basisen i kvalitativ forskning baserer seg på strategiske utvalg. Det vil si at man søker informanter som har erfaring, i denne sammenheng undervisningserfaring i kroppsøving, eller har kvaliteter som er strategisk i forhold til problemstillinga (Thagaard, 2009). Utvalget er strategisk ved at informantene representerer egenskaper som passer for problemstillinga og fremgangsmåten for å sikre at disse informantene er basert på tilgjengeligheten de har for forskeren.

I denne undersøkelsen tas det i bruk seks informanter (Kvale & Brinkmann, 2009), tre menn og tre kvinner i alderen 22 til 56 år. Alle jobber i grunnskolen med kroppsøving og FYSAK. Undertegnede sendte en henvendelse om undersøkelsen til sin enhetsleder ved skolen han jobber på. Lederen tok henvendelsen med til ledergruppa i kommunen og fortalte at en ansatt var på jakt etter spesielt engasjerte og spesielt interesserte lærere som jobbet med kroppsøving og FYSAK til en masteroppgave. De andre enhetslederne tok dette med seg tilbake til sine skoler og spurte om det var noen av de som jobbet med FYSAK som var villig til å stille til intervju angående temaet. Kriteriet var at de hadde jobbet eller jobbet med FYSAK. Det er ikke så mange som jobber med FYSAK på skolene som ligger i geografisk nærhet.

3.2.2 Om intervjuguiden

På forhånd ble det laget en intervjuguide med temaene som det var ønsket å finne ut mer om. Det var den sosiale relasjonen mellom lærer og elev, hvilke behov lærerne vektla, både sosiale behov og kompetansebehov, videre om elevenes motivasjon for FYSAK og hvilke konsekvenser målene som Utdanningsdirektoratet setter for FYSAK kan føre til. I denne guiden brukes korte og greie spørsmål som igangsettere i intervjuet slik at informanten åpent kan snakke om det de mener er viktig og relevant for undersøkelsen. Deretter kom forskeren med oppfølgingsspørsmål, for eksempel under sosiale behov i intervjuet der spørsmålet er slik: *“Hvilke aktiviteter vektlegger du?”* Oppfølgingsspørsmål: *“Hvorfor?”* eller *“Hvorfor vektlegger du akkurat disse øvelsene?”* Dette med tanke på det sosiale behovet i motivasjon.

Det brukes semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009) i denne undersøkelsen. Dette fordi forskeren har både faste og åpne spørsmål og intervjuobjektet kan utdype sine meninger uten noen begrensninger eller styring og misforståelser kan unngås. Forskeren kan også stille uttømmende spørsmål dersom spørsmål ikke blir besvart godt nok. Kontakten mellom forsker og intervjuobjekt bør være åpen og ærlig. Det skaper et godt klima for intervjuet.

Informasjonen som kommer fram kan være nyttig uansett om forskeren ikke er klar over det der og da.

3.3 Gjennomføringen av undersøkelsen

Metoden som blir brukt er semistrukturert intervju. Når informantene får være med på å bestemme hvor og når intervjuene skal finne sted, vil situasjonen bli nokså komfortabel. Det ble gjennomført to prøveintervju. Alle intervjuene ble gjort i løpet av våren 2011. Det var forskeren selv som gjennomførte alle intervjuene. På den måten kunne han ta med seg erfaringen og kunnskapen han måtte få i et intervju over til det neste. Det ble brukt diktafon under alle intervjuene, noe informantene ble informert om og godkjente.

3.3.1 Prøveintervju

Forsøksinformanter ble skaffet og intervjuet prøvd ut. Det var to personer som kan mye om fysisk aktivitet blant barn og har erfaring fra å lede barn i fysisk aktivitet, både i skolen og på fritiden, og spørsmålene ble lest og diskutert og endret på ved behov der informanten ikke forsto begrepene som ble brukt, for eksempel begrepet motivasjon. Informantene spurte hva som lå i det begrepet og en runde med forklaring måtte til. Det førte for eksempel til at spørsmålet: ”Hva er målet med fysisk aktivitet for elevene?” ble endret til: ”Hva er målet ditt for elevenes motivasjon til å drive med fysisk aktivitet?” Nye spørsmål kom i tillegg som for eksempel: ”Hva mener du er elevenes motivasjon for å delta aktivt i FYSAK-timene?” Også oppfølgingsspørsmålene ble vurdert på nytt i kjølvannet av dette. For eksempel spørsmålet om egen evaluering av eget opplegg i FYSAK.

3.3.2 Intervju

Under intervjuet ble intervjuguiden brukt som utgangspunkt for spørsmålene som ble stilt informanten. For å få en tillitsvekkende atmosfære i starten av intervjuet, snakket vi om løst og fast, det ble tilbudt noe å drikke, og avklarende spørsmål rundt settingen ble tatt opp. Spørsmålene viste seg å ha ulik effekt på informantene og utdypingsspørsmål ble nødvendig. Prosessen med å få settingen mest mulig avslappet og uformell var tidkrevende og anstrengende. Alt som ble sagt og skrevet ned er konfidensielt og anonymisert.

3.4 Databehandling

Her presenteres forhold knyttet til databehandlingen. Jeg vil kort beskrive transkriberingsprosessen, avklare kriteriene for tolkning og analyse av materialet, og beskrive validitet og reliabilitet i prosjektet.

3.4.1 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2009). Transkripsjoner er oversettelser fra tale- til skriftspråk. Intervjuene er direkte der og da mellom to personer, og alle nyanser i språket, dialekt for eksempel, er ikke tatt med. Det er skrevet ned av forskeren selv og så ordrett som det overhodet har vært mulig å få det til. Det er ikke tatt med spesiell tegnsetting for pauser, understrekninger ved intonasjonsvariasjoner og følelsesuttrykk som latter og sukk. Komma og punktum er satt etter rettskrivingsreglene i norsk, men forsker er klar over at dette i seg selv kan tolkes ulikt. Transkriberingen skal danne grunnlag for ulike perspektiver for tolkning og analyse.

3.4.2 Tolkning og analyse

Den hermeneutiske meningsfortolkning (ibid) og denne tradisjon innenfor humaniora, har noen prinsipper for fortolkning. Det første prinsippet gjelder den hermeneutiske sirkel, det vil si den kontinuerlige fram- og tilbake-prosessen mellom deler og helheter. Sirkelen åpner for en stadig dypere forståelse av meningen når en har kommet inn i sirkelen på rett måte. Å komme inn i sirkelen på rett måte betyr at man gjennom å intervju og lese får mange inntrykk som til sammen gir et helhetlig inntrykk av hva den enkelte lærer står for og mener om FYSAK. Når forskeren, gjennom denne sirkelen, oppdager hva som er den riktige helhetsopplevelsen til den enkelte lærer, vil man forstå mer av hva han mener og hva som er lærerens ståsted og slik få en bedre forståelse av alle lærerens vurderinger. Et annet prinsipp er at meningsfortolkningen stopper når man har nådd inn til en indre enhet i teksten som er uten selvmotsigelser. Et tredje prinsipp er testingen av delfortolkningene i forhold til tekstens globale mening også sett sammen med andre tekster av samme forfatter. Et fjerde prinsipp er tekstens autonomi: Teksten bør tolkes ut fra sin egen referanseramme der gjennom en utgreiing om hva teksten sier om et tema. Et femte prinsipp omhandler kunnskap om temaet for en tekst. Jeg jobber på mellomtrinnet selv, har en del erfaring fra FYSAK og jeg har lest en del om emnet. Et sjette prinsipp er at fortolkningen av en tekst ikke er forutsetningsløs. Den som fortolker lever i sin verden og tolker ut fra det, men fortolkeren kan prøve å løsrive

seg fra sin verden og prøve å sette seg inn i bakgrunnen for hvorfor spørsmålene er formulert som de er og se at måten spørsmålet stilles på påvirker hvilke former for svar som er mulige. Jeg skrev ned mine holdninger til FYSAK på forhånd slik at jeg var bevisst mine egne holdninger til emnet og at de ikke skulle farge tolkningene. Det syvende og siste prinsippet sier at enhver fortolkning også gir rom for fornyelse og kreativitet på den måten at en tekst kan fortolkes på nye måter og at når nye aspekter ved teksten kommer fram, utvides også teksten mening. Disse hermeneutiske prinsippene har til hensikt å sikre gyldige fortolkninger av religiøse, juridiske og litterære tekster. Alt ved hermeneutisk meningsfortolkning går ut på å fortolke detaljene og finne mening i dem i en større sammenheng.

Noe av kritikken mot intervjuetoden er at det ikke er vitenskapelig når det ikke kan vises til kun en objektiv, utvetydelig sannhet (Kvale & Brinkmann, 2009), men i motsetning til dette kravet om utvetydelighet, tillater de hermeneutiske forståelsesformene et mangfold av fortolkninger. Et annet spørsmål er hva som er viktigst: Å finne fram til den konkrete, uttrykte meningen eller den dypere, bakenforliggende meningen? Dersom vi godtar et mangfold av muligheter for analyse av intervju, blir det viktige å formulere på en best mulig måte de bevis og argumenter som ligger i en fortolkning, sånn at fortolkningen kan prøves ut av andre.

Det skilles mellom to subjektiviteter, en praktisk og en perspektivisk, ved fortolkningsulikheter (ibid). En partisk subjektivitet betyr ganske enkelt at forskeren bare ser bevis som støtter egne meninger og tolker og rapporterer kun det som kan begrunne egne konklusjoner og ignorerer alt som kan gi andre fortolkninger. Rett og slett dårlig arbeid altså. En perspektivisk subjektivitet betyr at forskeren velger ulike perspektiver og stiller ulike spørsmål til den samme teksten og ved disiplinert fortolkningsarbeid kommer fram til ulike fortolkninger. Denne betydningen av subjektivitet, med mange perspektiver av fortolkning, er noe av intervjuetodens styrke og brukes i denne undersøkelsen.

Et annet spørsmål er hvilke sider ved et tema som skal fortolkes, og i forhold til hvilken kontekst. Hermeneutiske teksttolkninger har ofte involvert et idealistisk og individualistisk fokus på individets opplevelser og intensjoner, og har neglisjert individets sosiale, i denne sammenheng: lærere jobber i et kollegium der det hersker meninger og holdninger, og økonomiske sammenheng: skolen har et budsjett den må holde. Det er ikke slik at intervjuetoden i seg selv ser bort fra dette, men den sammenhengen den har blitt brukt innenfor, som har gitt intervjuetoden dette idealistiske og individualistiske preget.

3.4.3 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om sannheten og gyldigheten av de tolkningene som blir gjort (Kvale & Brinkmann, 2009). Det vil si dersom spørsmålene som blir stilt er slik at de gir svar på problemstillingen og gjør at forskeren kan finne ut det hun ønsker, er denne undersøkelsen valid. Redegjørelse for analysen og framstillingen av data er med på å styrke validiteten.

Når en skal bedømme validiteten bør man se på mulig feilkilder. Det skilles mellom fire ulike: *forskerfeil, respondentfeil, situasjonsfeil og tidsfeil* (Kruuse, 2007).

Med *forskerfeil* mener Kruuse (2007) at det kan være spørsmålsfeil, spørsmålsmangler, skiftene sensitivitet og manglende nøytralitet. Spørsmålsmangler og spørsmålsfeil kan være at man glemmer å stille et vesentlig spørsmål og man kan stille feil spørsmål. Jeg laget en halvstrukturert intervjuguide som åpnet for muligheten til å spørre informantene om utdypende svar. Skiftende sensitivitet kan være at man er trøtt eller varierer i hvor involvert man er i det informanten forteller. Jeg prøvde å være opplagt til intervjuene, sørget for nok hvile og søvn, og passet på at informanten og jeg skulle finne kjemien. Etter intervjuene gikk jeg over notatene mine og kontrollerte om de bar preg av det. Intervjuguiden hjalp meg med å holde meg til tema og sørge for at de viktigste spørsmålene ble spurt og at jeg som intervjuer kunne være involvert i og styre hva informanten snakket om. Manglende nøytralitet kan oppstå dersom forskeren ikke før et prosjekt starter, ikke skriver ned sine meninger og holdninger til emnet som skal undersøkes. Bare slik vil det være mulig å se om forskeren er upartisk. Det gjorde jeg. Jeg skrev ned hva jeg mente om FYSAK før intervjuene startet. Hvis dette mangler i prosessen, kan manglende nøytralitet påvirke resultatenes fortolkning. Troverdigheten kan påvirkes av dette, fordi det kun er intervjuer som stiller spørsmålene og tolker svarene. Min teoretiske tilnærming og praktiske erfaring gir i sum om jeg er intellektuell streng nok og profesjonell uangripelig. Jeg var kreativ og utholdende og hadde verken personlige-problemer eller helseproblemer som kan tenkes å påvirke resultatene.

Respondentfeil (ibid) kan være at forskeren velger informanter som vet for lite om emnet som skal belyses. Her kan resultatet påvirkes av feilkilder som språket, skjulte motiv, ønske om å behage, lyst til å lure forskeren, motvilje mot forskeren og utroverdighet. Jeg sørget for at de jeg skulle intervjuer jobbet med FYSAK og kroppsøving. De skulle kunne en del om temaet. Språket kan, dersom informanten ikke er inne i den begrepsbruken som omfatter emnet, gi grobunn for misforståelser. I og med at alle informantene jobbet som lærere med FYSAK var det lettere å bli forstått og forstå begrepsbruken. Informanten kan ha skjulte grunner for å gi

forskeren gale eller mangelfulle opplysninger om emnet. Dette kan være vanskelig å oppdage fordi informantene sjelden avslører seg selv. Noen mennesker er slik at de ønsker å behage andre. Forskeren må være våken for at informanten prøver å fortelle forskeren det han tror forskeren vil høre, ikke det motsatte som kan være ubehagelig for forskeren. Noen informanter tar ikke prosjektet forskeren har alvorlig og prøver med vilje å narre eller lure forskeren ved å gi feilinformasjon. Andre har motvilje mot forskeren og gir ikke fullgode opplysninger på grunn av det. Kruuse (2007) viser til at denne feilkilden ofte er sterkt overdrevet og at det dersom den vektlegges i stor grad, viser mer til forskerens selvfølelse enn noe annet. Troverdigheten til informanten kan være vanskelig å bestemme, fordi påliteligheten kan veksle etter hvilken situasjon personen befinner seg i. Kruuse (2007) viser til tre ulike eksempler der informanter kan finne på å lyve eller skjule informasjon: Dersom informanten skammer seg over å fortelle om private forhold, om tvilsomme affærer eller interesser, tvilsomme og ulovlige aktiviteter skjules ofte godt, kollektive hemmeligheter som rutiner og kontroversielle handlinger som utføres av en gruppe avsløres sjelden for utenforstående. Spesielt det siste eksempelet kan være verdt å være våken overfor.

Situasjonsfeil (ibid) har relasjon til det geografiske stedet, variasjon i omstendigheter og intimitet. Ytre forhold, overdrivelser og humør kommer inn under intimitet. Geografisk nærhet, stedet til informanten øker sjansen for at opplysningene er valide. Det betyr ikke at opplysningene er troverdige nødvendigvis, det kan tenkes at nærheten fører til sympatier eller antipatier som kan påvirke fortolkning slik at den blir partisk. Jeg jobber selv i den kommunen intervjuene ble tatt. Videre er manglende variasjon i omstendigheter en sjanse for at observasjonen ikke er dekkende. Manglende intimitet kan føre til at forskeren ikke får et fulldekkende bilde av informanten. Det er derfor viktig å få til et så fortrolig forhold til informanten som mulig slik at forskeren får tak i det ekte og genuine ved informanten. Tok meg god tid med hver enkelt og snakket innledningsvis med dem om løst og fast. Prøvde å ufarliggjøre situasjonen for informanten. Ytre forhold som distraherende utsikt eller avbrytelser kan påvirke informantens konsentrasjon og motivasjon for å svare. Jeg ba om å få sitte skjermet, mobiltelefonene ble slått av og lapp om ikke å bli forstyrret ble hengt opp på døra. Overdrivelser kan noen informanter bruke for å fremheve seg selv og sin egen betydning. Dårlig humør kan gjøre at man får få svar fra informanten og forskeren må ta hensyn til at humøret kan påvirke svarene. Jeg prøvde etter beste evne å ta hensyn til disse faktorene.

Tidsfeil (ibid) viser til om forskeren har vært lenge nok eller brukt nok tid sammen med informanten til å kunne si at forskeren kan fortolke alle innsamlede opplysninger riktig. Jeg tok meg god tid og fikk i gang samtalen med informantene om forhold som ikke var relevant her i oppgaven, men som bidro til at de slappet av og vi fant kjemien.

Reliabilitet handler om påliteligheten i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Fordi jeg har brukt intervju som metode, har jeg en mulighet til å be om utdypende svar hvis jeg ser at det er på sin plass. Det vil gjøre undersøkelsen nokså nøyaktig, og da reliabel. Redegjøringen for hvordan innhenting av data ble gjort og at det tydeliggjøres i analysen hva som kommer fra dataene og hva som er egne vurderinger av dataene, styrker også reliabiliteten.

Intersubjektiviteten mellom forsker og informant i et intimt intervju, fri for ledende spørsmål, gir i seg selv reliabilitet. Forsker og informant er sammen i intervjusituasjonen. Dersom transkripsjonen inneholder mange henvisninger til emosjonelle aspekter, for eksempel “anstrengt stemme”, kan transkripsjonens intersubjektive reliabilitet bli et forskningsprosjekt i seg selv. To som har hørt de samme intervjuene, veileder og forsker, gir reliabilitet i tolkning, fordi veileder sitter med samme forståelse som forsker.

4.0 RESULTAT OG DRØFTING

Her blir resultatene fra intervjuene presentert, og det blir gjort en diskusjon rundt svarene. Det gjengis sitater fra informantene som er sentrale og det trekkes paralleller til teori nevnt i kapittel 2.

4.1 Presentasjon av informantene

I dette avsnittet presenteres hver av informantene ved å skrive en kort historie om dem på bakgrunn av intervjuene. Disse historiene skal gi en beskrivelse av informantens erfaring med fysisk aktivitet og FYSAK på mellomtrinnet i grunnskolen.

4.1.1 Møt Anton

Anton er i 30-årene og jobber på 6. og 7. trinn. Han er en mann som liker å være i aktivitet og som bestandig har vært interessert i fysisk aktivitet. Da han var yngre spilte han fotball, gikk på ski og var på jakturer. Gleden ved å spille fotball har han holdt ved like ved å spille aktivt nå også, langt ned i divisjonene. Han går på skiturer sammen med de to barna og samboeren sin, og jakturer drar han på om høsten for å skyte rype. Av og til sammen med noen, men gjerne alene. En sykkeltur i ny og ne blir det også tid til. På spørsmål om hvilken fysisk aktivitet han liker best, sier han jakturer. Når jeg ber ham utdype det, kommer det fram at han liker friheten, fravær av konkurranseelement, han kan gjøre som han vil, gå der han vil og hvor langt han vil. Han kan gå og tenke på alt mulig samtidig. Det er også god trening å gå turer på fem til seks timer flere dager i strekk. Det er andre året han har ansvaret for FYSAK.

4.1.2 Møt Anny

Anny er tidlig i 20-årene og jobber med elever fra 5. til 7. trinn. Hun jobber også litt på 1. til 4. trinn. Hun er en ung kvinne som liker fysisk aktivitet og er meget aktiv. Hun spiller håndball, trener på treningssenter og bruker mye av fritiden sin på dette. Hun trener stort sett seks dager i uka. Hver gang fra en til to og en halv time. Anny har ikke stiftet egen familie. Hun har hatt FYSAK i ett år.

4.1.3 Møt Alma

Alma er i midten av 50-årene og jobber på 7. trinn. Hun liker veldig godt å trimme og trene ute i naturen. Hun er gammel håndballspiller. Liker å trene intervall, langkjøring og går ofte tur. Løpeturer cirka tre ganger i uka. Langturer sammen med sin mann i helgene i forbindelse med turer på hytta. Da går de i fjellet. Alma har kroppsøving som bakgrunn og har lang

trener-erfaring i både fotball og håndball. Hun har også vært aktiv i det lokale idrettslaget. Alma er veldig glad i å gå på ski og veldig glad i ballspill. I utgangspunktet ganske allsidig og er meget opptatt av at barn også skal drive allsidig aktivitet. Hun har jobbet mye i forhold til idrettsskole som hun etablerte i samarbeid med idrettskretsen. Hun fikk noe kritikk av fotballtrenerne fordi de mente at allsidig aktivitet ikke førte til gode nok fotballspillere. Hun ser det helt motsatt og mener at barn opp til tolv år bør drive allsidig for blant annet å motvirke skader. Hun har sett mange barn og ungdommer bli ødelagt i knær på grunn av ensidig trening inne i hall. Da får de ikke til å drive med fysisk aktivitet mer i resten av sitt liv. Hun ser idretten i et samfunnsperspektiv, ikke i et prestasjonsperspektiv. Hun har hatt ansvar for FYSAK siden det startet i 2009.

4.1.4 Møt Astrid

Astrid er tidlig i 40-årene og jobber halvparten av sin stilling i skolen og andre halvparten på SFO på samme skole. Hun jobber på 4. trinn i år. Astrid er ei aktiv dame som liker å holde på med idrett i fritida si både håndball, fotball og sykling. I vinter har hun hatt to håndballtreninger pluss en kamp i uka. Om sommeren pleier hun å ha tre treninger og av og til en kamp for uka. Sykling liker hun best å gjøre alene og tar en tur så ofte hun kan. Hun trener hver dag. Astrid har egen familie. Hun har hatt ansvar for FYSAK siden starten i 2009.

4.1.5 Møt Arvid

Arvid er i 30-årene og jobber på 3., 5. og 7. trinn. Han er en aktiv mann og spiller fotball flere ganger i uka. Han har spilt i høyere divisjonsspill i Norge. I tillegg går han en til to ganger i uka på treningsstudio for å trene styrke. Han er glad i ballidrett generelt. Arvid og familien kjøpte et hus som er fra 1960-tallet og som trenger en del oppussing. Han synes fotball er det som gir ham mest glede, for da får han gjøre noe sammen med andre. Han har et stort sosialt nettverk innenfor denne aktiviteten. Han har delt ansvar for FYSAK i et år nå.

4.1.6 Møt Aslak

Aslak er i 30-årene og jobber på 5.-7. trinn. Han er en aktiv mann som liker å dra på tur med familien sin. Han har to gutter som er et og et halvt og tre og et halvt år. Han driver med Geocaching som er turorientering med GPS. I tillegg liker han å sykle og å kaste freesbee. Han liker også lagsport som f.eks. fotball. Aslak er ikke konkurranseinnstilt når det gjelder å ha fysisk aktivitet sammen med elevene. Da er det allsidighet som gjelder. Han har hatt ansvar for FYSAK i to år.

4.2 Resultat og drøfting av motivasjonelle faktorer i FYSAK

FYSAK som begrep har eksistert siden 1996, men ble ikke innført i skolen før skoleåret 2009-2010. I mellomtiden laget Helse- og omsorgsdepartementet (2004) «Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009» som danner grunnlaget for FYSAK i skolen.

Her blir resultatene fra intervjuene drøftet opp mot de motivasjonelle faktorene fra teorien.

4.2.1 Sosiale faktorer

Alle de seks som ble intervjuet føler at de kjente elevene de underviste i FYSAK godt. Anton forteller: «*Jeg synes jeg kjenner elevene godt fordi jeg har hatt undervisning med dem i fire år og i flere fag*». Anny forteller også: «*Jeg er på fornavn med alle for å si det sånn.*» Og Alma som forteller: «*Jeg vet hvem som er mest krevende.*» Det å ha god kjennskap til sine elever er i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) grunnleggende for å vite hva som er elevenes drivkraft bak handlingene deres og hva som gjør dem indre motivert. Den sosiale tryggheten og behovstilfredsstillelsen til elevene øker jo bedre eleven føler at de kjenner og kan stole på læreren som en som vil deres beste (Vallerand, 1999) og som støtter deres behov (Ntoumanis, 2005).

Aslak forteller at hensikten med FYSAK er å få ungene i bevegelse og at det er de elevene som i utgangspunktet er passive eller klønete læreren må nå. Han sier: «*Det er jo dem det er om å gjøre å fange opp hvis du skal ha utbytte, for at de andre er jo fysisk aktiv nok.*» I selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) er det læringsstilen der læreren er autonomistøttende som kan vise til at frafallet blant elevene minsker (Pelletier, Fortier, Vallerand, & Brière, 2001). Aslak gir elevene valg der elevene kan finne sin vanskegrad i fysisk aktivitet hvor de utfordrer seg selv (Vallerand, 1999). Elevene opplever at Aslak slik sett involverer seg og viser at han bryr seg om dem og deres helse (Losier & Vallerand, 1995).

Anton forteller hvordan han legger opp undervisningen i en FYSAK-økt hvor elevene skal ha ballaktivitet: «*...legger opp til tre alternativer. Fotball i ballbingen, slåball på asfaltbanen og volleyball på beachvolleyballbanen slik som i dag. Da har de noe å velge mellom.*» Han setter strukturen eller rammen for aktiviteten og gir elevene valg innenfor den (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière & Blais, 1995). I selvbestemmelsesteori er dette et kjennetegn på autonomistøttende klima og moderat struktur (Halvari, 2010).

Anny forteller at det er hun og en lærer til som setter opp planen for FYSAK sammen med FYSAK-representantene fra 5., 6. og 7. trinn. Hun sier: «...slik at elevene har vært med på å bestemme selv.» Selvbestemmelsesteori støtter denne stilen, fordi det øker elevenes lyst til å delta i FYSAK (Pelletier et al, 1995). Anny uttrykker tillit til elevenes kompetanse og slipper dem til, slik det står i Formålsparagrafen (2008): «Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.» Slik føler elevene at de blir hørt og får eiendomsfølelse i forhold til aktivitetene og deres indre motivasjon stiger (Vallerand & Losier, 1999).

Astrid forteller om hvordan elevene var vanskelige og ikke hadde lyst til å gjøre de aktivitetene hun la opp til i FYSAK-øktene. Flere ville ikke være med i det hele tatt (Bagøien, et al, 2010). De måtte endre dette, og Astrid forteller om hvordan elevene nå får bestemme aktivitet: «Nå har to og to unger fått ansvaret for hver time, de får beskjed en torsdag om at de skal ha opplegg neste torsdag, nå må de lage et opplegg og komme og vise det for meg dagen før. Da ordner de ungene det opplegget.» Astrid viser at hun stoler på elevenes evner til å lage et opplegg for FYSAK der hun er autonomistøttende i sin stil og nesten ingen av elevene sier lenger at de ikke vil være med. Dette ligner på endringene som Pelletier et. al. (2001) viste til i sitt forsøk med canadiske svømmere der trenerne gikk fra å være kontrollerende i sin stil til å være autonomistøttende med det resultat at flere hadde lyst til å holde på med idretten. Også Losier & Vallerand (1995) viste til at utøvere som tolket sitt forhold til treneren i et positivt lys og hadde for eksempel høy egen oppfattelse av sitt forhold til treneren var mer indre motivert for sin idrett. Astrid og hennes kollegaer endret sin lærerstil (Bagøien, et. al., 2010) fra kontrollerende til autonomistøttende. Samtidig som hun kjenner elevene godt og de henne, ble FYSAK-timene slik at flere ville være med. Dette støttes blant annet av Standage, Treasure & Gillison, (2007).

Arvid forteller om hvordan de har laget et aktivitetsskjema for å gi elevene og seg selv oversikt over hvilke aktiviteter de skal ha:

Arvid: «...ta aktiviteter som er kjent slik at det er forutsigbart. Vi har dette skjemaet, med oversikt over når de ulike aktivitetene skal være, på alle klasserom.

Intervjuer: Hva slags skjema er det?

Arvid: Det er fysisk aktivitetsskjema kaller vi det. Der har vi satt opp de aktivitetene som skal skje til enhver tid. Det står tirsdag, onsdag og torsdag med ukenummer. Da vet elevene at for

eksempel i uke 23, på tirsdag så er det ballstafett. Dette er veiledende. Spesielt om vinteren når det har vært skikkelig holkefølelse så ble det til at vi gjorde noe annet isteden.

Intervjuer: Hvor stor innflytelse har elevene på skjemaet? Fikk elevene være med å bestemme hva som skulle skje eller er det bare dere voksne som har bestemt det?

Arvid: Skjemaet var det en gruppe av voksne som satt ned. En gruppe av lærere.»

Elevene på denne skolen fikk ikke være med i prosessen med å sette opp hvilke aktiviteter de skal ha i FYSAK. Det er ikke slik myndighetene vil at det skal være for elever i den norske skolen i henhold til Opplæringsloven, Læreplanverket eller Formålsparagrafen (2008). I studien som Deci og hans kollegaer (1981) gjorde understrekes det at autonomistøttende ledere får elever med et høyere nivå av indre motivasjon enn ledere som bruker en mer kontrollerende stil. Vallerand (2004) viser også til studien som Pelletier og hans kollegaer gjorde i 2003 med de canadiske svømmerne. Der lederne endret læringsstil fra kontrollerende til autonomistøttende ble frafallet fra svømmegruppa nesten stoppet.

Frafallet i timene kan endres ved å ha en autonomistøttende læringsstil og minimalisere lærerens kontrollerende læringsstil (Deci, et al, 1994).

Resultatene fra intervjuene viser at teorien til Deci & Ryan (1985) om at læreren er den viktigste sosiale faktoren holder vann. Når forholdet mellom lærer og elev bygger på trygghet og tilhørighet, lærerens læringsstil er autonomistøttende og han har en viss struktur og involverer seg i elevens valg, vil dette kunne føre til økt grad av indre motivasjon.

4.2.2 Psykologiske faktorer, behov

For at elevene skal føle indre motivasjon sier Deci & Ryan (1985) at tre grunnleggende behov må være oppfylt. De tre behovene er kompetanse, autonomi og sosiale relasjoner.

Aslak sier at gleden og lysten til å være fysisk aktiv er viktigst. Elevenes positive følelser og indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985) holdes ved like. Anton sier at FYSAK må være lystbetont og føles meningsfullt. *Anny* støtter dette med å si at aktiviteten må være morsom. Også *Astrid* sier at samhandlingen med elevene er mer meningsfull når elevene har innflytelse over innholdet i timen (ibid) og hun viser tillit til elevenes kompetanse. Hun sier videre om positive følelser: *«Jeg synes det er viktig å fokusere på det de får til, og ikke det de ikke får til. Ei positiv innstilling synes jeg er viktig.»*

Aslak sier videre at all aktivitet er god aktivitet, og han sier at positive følelser er viktig dersom vi skal få ungene til å være fysisk aktive. Bak hans uttalelse om at all aktivitet er god aktivitet ligger en positiv grunnholdning om at elevene kan dersom lærerne slipper dem til og at lærerne ikke trenger være redde for det. Det er kjennetegn på et motivasjonelt klima (Halvari, 2010).

Arvid viser til at å holde på med stafett er noe alle elevene er kjent med og gjør at elevene tar initiativ til å utvikle den i forskjellige varianter. Kompetansen deres øker fordi aktiviteten utfordrer elevene til å skape noe nytt. Et trekk ved selvbestemmelsesteorien er å støtte og oppmuntre til nye aktiviteter (Halvari, 2010).

Arvid sier videre om mål og at det å bli målt, er noe hans elever liker. Han hadde en Cooper-test og da strømmet elevene til. Når han har slike aktiviteter er oppmøtet generelt bra. Elevene møter noe nytt og noe som gir dem en utfordring som de ikke er sikre på at de klarer. Kompetansen deres settes på prøve (Deci & Ryan, 1985) og læring og utvikling skjer.

Alma forteller at hun opplever at enkelte av elevene har framgang når de blir presset eller presser seg selv, og at noen er borti øvelser de ikke har prøvd før. Kompetansen heves. Hun forteller videre at hun har sagt til elevene at ikke alt de skal gjøre i FYSAK er like artig, men at alle skal være med på aktiviteten. Struktur og klare forventninger til deltakerne er tydelig (Deci & Ryan, 1985).

Astrid sier om å gi konkrete tilbakemeldinger (Deci & Ryan, 1985): «*Du ser at de vokser på å få skryt. Vokser, altså økt selvtilit.*» Ros gir elevene økt kompetansefølelse og økt indre motivasjon når den kommer fra læreren på rett tidspunkt og kvaliteten på rosen oppleves positiv og oppbyggende (ibid).

«*Ikke læringsmål i FYSAK!*» mener Aslak. Fokus på selvbestemt aktivitet, glede og lyst er viktigere sier han videre. Elevene skal mestre på sitt nivå, og derfra gjøre valg av utfordringer som gir dem indre motivasjon og lyst til å være fysisk aktiv i et livslangt perspektiv (St.meld.nr.16, 2010-2011).

Astrid forteller hva som skjedde da elevene fikk større innflytelse over innholdet i FYSAK: «*Da de (elevene) fikk medbestemmelse over innholdet var det jo de som hadde valgt selv det de skulle holde på med, og trivselen økte fryktelig!*» (Deci & Flaste, 1996). Medbestemmelsen førte til at ansvarsfølelsen i elevene og deres opplevelse av trivsel økte. Kvaliteten på samhandlinga mellom lærer og elever endret seg til det bedre. De fikk velge selv hva

aktiviteten skulle være. Elevenes følelse av autonomi ga økt indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Dette støttes av Anny som forteller at elevene fikk ha innflytelse på hvilke aktiviteter de skulle ha gjennom FYSAK-representanter, samhandling og involvering mellom lærer og elever, innenfor en struktur satt av myndighetene og læreren. Det bidrar til at elevene føler at de har medbestemmelse over sin egen FYSAK-økt og viser glede når de gjennomfører aktivitetene.

Alle informantene fortalte at de kjente elevene sine godt. Det fører til trygghet og elevenes følelse av tilhørighet i en sosial sammenheng blir oppfylt (Deci & Flaste, 1996). I en slik utviklende sosial kontekst fører det til økt indre motivasjon hos elevene. Klare grenser, kjente regler og klare forventninger til elevene gir en god struktur (Deci & Ryan, 1985). Arvid sier blant annet at kjente aktiviteter gir forutsigbarhet.

Resultatene fra intervjuene viser at svarene på hvilke behov elevene har, er behovene for kompetanse, autonomi og sosiale relasjoner. Graden av selvopplevd oppfyllelse av dem er viktig fordi det fører til ulike typer motivasjon hos elevene. Eleven opplever at læreren er autonomistøttende, det gir grobunn for mestringsfølelse og ansvarsfølelse i eleven. Følelsen av økt kompetanse bidrar til at eleven tar ansvar for sine egne valg og handlinger. Det vil føre til indre motivasjon for egen læring og utvikling (Deci & Ryan, 1985). Fravær av autonomi, kompetanse og en sosial relasjon fører til ytre motivasjon eller til a-motivasjon (Vallerand & Losier, 1999).

4.2.3 Motivasjonstyper

I selvbestemmelsesteorien er det tre typer motivasjon. Det er indre motivasjon, ytre motivasjon som deles opp i fire nivåer etter graden av selvbestemmelse og A-motivasjon (Deci & Ryan, 1985).

Anton forteller om elevenes lyst til å ha FYSAK:

«Slik som jeg ser det, setter de som er aktive på fritida større pris på timene, enn de som ikke er det. Og slik som det er lagt opp i år med å ha timen tidlig om morgenen, var det før mer et ork å komme til timene tidlig om morgenen, mens nå er de her lenge før timen begynner. Står de klare og tripper for å komme i gang de ivrigste klokka 0730. Timen starter kl. 0800.»

Det kan se ut til at Anton har lyktes med å skape indre motivasjon for FYSAK i elevene. De møter opp lenge før de skal og klarer ikke å vente på å komme i gang. De opplever at viktige

og kraftige behov hos dem blir tilfredsstilt (Vallerand & Losier, 1999). Anton forteller at elevene er med fordi det er artig (Deci & Ryan, 1985). Han sier videre: *«Ikke lærerikt i den forstand at de blir så mye klokere etter på, men av de erfaringene de gjør. Jeg prøver å si til dem at det lønner seg å være fysisk aktiv for senere i livet. Slik at de får noen holdninger til fysisk aktivitet.»* Aktiviteten er god nok i seg selv og elevene skjønner at det er bra for dem å være fysisk aktiv. De blir indre motivert av det (ibid). Anton forteller videre etter dette spørsmålet:

Intervjuer: «Hvordan synes du det er å ha for eksempel 7. trinn i FYSAK kontra å ha dem i gym?»

Han sier at det er mye artigere fordi han får brukt seg selv mere i FYSAK-timene. Hans motivasjon i forhold til FYSAK-timene, er at han kunne tenkt seg å legge mye mer i de timene, men han får assistentlønn og ikke lærerlønn for disse timene. Han får ikke satt av tid til å planlegge i forkant eller tid til å evaluere i etterkant. Han mener at FYSAK-timene skulle vært prioritert som lærertimer. Da kunne han ha laget mer faste opplegg, hatt rutiner og brukt mer av nærområdet. Han kunne ha samlet opp flere timer og gjort mer ut av det. Men, som han sier: *«..., fordi det ikke lønnes som lærer legger ikke jeg sjela mi i å lage opplegg rundt timene i FYSAK. Det viktigste blir å få elevene aktiv i timene. Det blir målet.»* Med «brukt seg selv» mener han at han deltar mer aktivt selv i aktivitetene, noe som gir ham positive følelser og glede, og det viser indre motivasjon hos ham. Men så blir det mer en annen type motivasjon når han snakker om organiseringa av FYSAK. Da er det ytre motivasjon og indre tvang som kommer fram. Han forteller at lønna han får for jobben med FYSAK ikke står i forhold til det han mener at den skulle ha vært og han vil ikke «legge sjela si i å lage opplegg for timene» for å sikre kvaliteten på timene. Han føler på dårlig samvittighet for det (Deci & Ryan, 1985), for elevene sine.

Anny svarer på spørsmål om hvorfor hun tror elevene vil ha FYSAK:

«Jeg tror det er fordi det skaper samhold i gruppa. Dem som klasse. De synes det er artig å ha fysisk aktivitet uten at en skal holde på kjempelenge, uten at det skal være beinhardt. De har ikke på seg gymtøy, men først og fremst fordi de har det artig og det blir trivsel ut av det. Og de fleste synes det er artig å bevege seg. De synes det er artig med idrett og konkurranse.»

Motivasjonen hos elevene er flersidig. Indre motivasjon fordi det er artig, ytre motivasjon fordi handlingene skjer på grunn av krav fra læreren, og integrert regulering fordi aktiviteten

skjer av egen fri vilje og deres handlinger stemmer overens med egne verdier, holdninger og behov.

Alma forteller fra sin lange erfaring med fysisk aktivitet og lagsport:

«Jeg har jo også vært håndballtrener og sett at har jeg sendt innpå det barnet der så har de kanskje vunnet kampen. Men liksom du må bevare vettet, og tenke at disse barna skal fortsette, og blir de sittende på benken i for eksempel håndball og fotball og ikke får spille noe, så slutter de. Så jeg har alltid innen idretten sagt at prøv å få denne pyramiden så bred som mulig så høyt som mulig oppover. Og om de ikke fortsetter med håndball eller fotball, så kan de i hvert fall fortsette å røre på seg. Det må være hovedmålet. Å få dem til å like og bevege kroppen sin og kjenne at den fungerer, å tåle at det er litt vondt.»

Får de ikke spille, er sjansen for at de slutter ganske stor. Elever som ikke får delta aktivt blir a-motiverte. De ser ikke at det har noen hensikt å drive med fysisk aktivitet og kan heller ikke forklare hvorfor de bør gjøre det (Deci & Ryan, 1985).

Astrid forteller at det er belønning for elevene å få lov til å bestemme hva de skal gjøre i FYSAK-timen. Det at de får lov til å bestemme selv hva som skal skje og gjøre akkurat det de har lyst til. Det sier hun er motiverende. Det er fordi hun er autonomistøttende og aktiviteten er selvbestemt at elevene har gått fra å være ytre motivert med ytre regulering til å bli indre motivert (Deci & Ryan, 1985).

Arvid forteller om hvorfor elevene vil ha FYSAK:

«De gjør det nok fordi de andre gjør det, men den indre motivasjonen, at det er moro er nok der, jeg tror ikke noen føler at de må være med, det kan være at de andre sier at de er flink i en aktivitet at de har lyst til å være med ja. Det viktigste punktet tror jeg er at de synes det er moro.»

Følelsen av at det er moro å delta i FYSAK er den indre motivasjonen til elevene. Han forteller videre: *«Det at de skal føle glede av å være i fysisk aktivitet. Prøver å gi positive tilbakemeldinger under økta. Slik at de føler at de mestrer det de holder på med.»* Positive følelser relatert til fysisk aktivitet, være en autonomistøttende lærer og øke følelsen av å mestre den aktiviteten de holder på med, kompetansefølelsen, er noe han prøver å bidra med overfor elevene som lærer.

Aslak forteller fra sin virkelighet:

«Ofte er det noen som kommer for å spørre hvilken aktivitet er det i dag, så starter vi med en ganske liten gruppe, når først aktiviteten har kommet i gang, så kommer de som sitter på siden, som ser at det foregår sånn og sånn ja, så skjønner de litt greiene og så ser de at det der kan jeg også få til, og så kommer de. Så det er ofte sånn at får du med noen, ender det med at det kommer med flere. Tror det er motivasjon i at de ser at de får det til.»

De som sitter på sidelinjen kan være a-motiverte elever, men de blir med på aktiviteten når det har gått en tid. De går fra a-motivert til ytre motivert til indre motivert, de ser at de mestrer. Han sier videre: *«Det er ofte de som er litt outsiders, ikke bare fysisk, men også sosialt, som ofte blir med.»* De ser kanskje en sjanse til å bli mer akseptert av de som liker fysisk aktivitet og blir motivert av det? De ser at det er en fysisk aktivitet som ikke krever all verden av ferdigheter eller kunnskap og så får de lyst til å delta. Indre motivasjon vokser fram i dem, ytre motivasjon og a-motivasjon visner.

Resultatene fra intervjuene viser at ulike typer læringsstiler fra lærerens side og graden av oppfyllelse av elevenes behov, vil gi ulik styrke i og type av motivasjon hos den enkelte elev. Dette fører til ulike konsekvenser som har med opplevelser av emosjoner, fair-play og varighet og gjøre.

4.2.4 Konsekvenser

Anton forteller om hvilket krav han føler han oppnår best:

«Det er det første om at aktiviteten skal være fysisk og psykisk helsefremmende, jeg mener at jeg oppnår best. All forskning viser jo at flere barn sitter mer i ro og blir feit, da må de jo røre på seg. Da er det det målet som er viktigst.»

Alma og Arvid støtter Anton i at dette er det viktigste målet. I selvbestemmelsesteorien vises det til at dersom mennesket drives av indre motivasjon vil vi holde på over lengre tid med fysisk aktivitet (Vallerand & Losier, 1999), noe vi vet gir helsemessige gevinster i form av bedre fysisk og psykiske forutsetninger for å mestre livet (SEF, 2000; FHI, 2011; Helsedirektoratet, 2011).

Anton forteller videre om det andre kravet om mestring:

«I forhold til mestringsfølelse er det større grad av tilfredshet hvis man har mindre grupper, ikke hele trinn samtidig med 47 og 43 elever alene. Det kan da være vanskelig å veilede alle. Du har ikke sjanse å ha kontakt med hver enkelt i løpet av timen, det er bare ikke mulig.»

I St.meld.nr. 16 (2006-2007) vises det til at fag som Kroppsøving og Mat & Helse er vektlagt i Kunnskapsløftet, men det er ikke satt krav til gruppestørrelse eller kompetanse til læreren i FYSAK.

Aslak mener at glede og mestringsfølelse er viktigst. Arvid og Anny støtter dette. Anny sier: «...de må samarbeide, de er nødt til å forholde seg til andre. Det gir glede og mestringsfølelse.» Selvbestemmelsesteorien bygger på dette (Deci & Ryan, 1985). Forskning viser at motivasjon og følelser, som glede, har en sammenheng (Vallerand & Losier, 1999). For eksempel var det å føle glede ved å være fysisk aktiv positivt assosiert med indre motivasjon og identifisert regulering (Brière, Vallerand, Blais, & Pelletier, 1995).

Anny forteller hvordan hun opplever kravene eller målene:

«At alle skal gis mulighet til å delta uansett funksjonsevne eller andre forutsetninger. Alle målene er viktig, men for at alle skal føle mestringsfølelse må alle gis en mulighet til å delta. Når alle kan være med får de i hvert fall en gruppefølelse.»

Dette støttes i studien (ibid) der det ble det rapportert om positive konsekvenser ved det å oppnå tilfredsstillelse. Anny forteller hva som er viktigst for henne emosjonelt: «*Det at alle skal ha en mulighet til å delta ligger nærmest hjertet mitt.*»

Anton forteller om sosial kompetanse:

«Sosialisering er viktig, jeg er inne og styrer oppdragende i aktivitetene. Språkbruk blant annet. Det at vi skal hjelpe andre. Spesielt gode fotballspillere blant guttene, som ikke klarer å gjøre andre god, de prøver jeg å prate litt med.» Og videre: «*Jeg snakker med dem om at du må klare å gjøre de andre god, da er du skikkelig god. Jeg prøver å motivere dem til å gjøre de andre god. Da går det på mestringsfølelse.*»

Han vil være autonomistøttende for å prøve å heve elevenes kompetanse på det å spille på et lag, lære at det er samarbeid som skal til for å bli bedre og spille Fair-play (Vallerand, et al, 1996), følge regler for å spille fotball (Vallerand & Losier, 1994). Det skal igjen gi sosiale relasjoner til medspillere og ikke minst læreren. Indre motivasjon til alle elevene vil øke, og de elevene som ikke klarer å gjøre de andre gode må jobbe med det de ikke er flinke til med støtte fra læreren. Da fører det til at flere føler mestring og kanskje flere vil drive med fysisk aktivitet i resten av sine liv slik Helsedirektoratet (2011) og politikerne (St.meld.nr. 16, 2006) ønsker.

Anny gjør likeens som Anton og bruker autonomistøttende stil for å få til endring:

«Når jeg ser ting sier jeg kanskje du skal prøve å gjøre sånn og sånn nå. Både på det og på taktiske ting også. Det må jo utvikles også. Hvis de for eksempel spiller kanonball med to baller, sier jeg hva som kan være lurt med den ene av ballene og hva som kan være lurt med den andre. Da får de til å presse laget som står mellom ballene. Litt sanne ting, komme med tips om hva som kan være lurt å gjøre.»

Dette støttes av selvbestemmelsesteorien og av Halvari (2010) som viser til at å gi kompetanse-feedback i forhold til forventningene er et kjennetegn på et autonomistøttende klima.

Alma sier at hun har tro på at all aktivitet er psykisk helsefremmende og spiller på positive følelser når hun sier at hun ønsker seg glade barn under alle aktiviteter. For å få det til prøver hun å få alle til å føle mestring og prøver å si at det ikke er lov til å gjøre narr av noen som ikke kaster ballen så hardt. Hun sier at det nytter ikke å prøve å bli flinkere hvis du ikke tørr å kaste den. Hvis du flirer av han eller henne og eleven ikke tørr å kaste en eneste ball, da får han aldri muligheten til å utvikle kastearmen. Hun speiler ungene mye i forhold til atferd da og er veldig tydelig. Alma sørger for at elevene alltid prøver sitt beste og at de presser sine egne grenser for å få til utvikling. Hun sier hun opplever at elevene blir i bedre form av det også. Det håper hun fører til at de får positive følelser i forhold til fysisk aktivitet, at de opplever mestring og glede ved å utvikle sine evner til Fair-play (Vallerand & Losier, 1994) og til å gjøre fysisk aktivitet til noe som de vil fortsette med resten av livet (Helsedirektoratet, 2011).

Astrid forteller om læring og utvikling hun ser i sin praksis: *«Altså, vi har en del barn med atferdsproblem. Det er perfekt for dem å være med på Stikkball og lære noen regler om hvordan man skal forholde seg til hverandre og spille for at alle skal ha det bra.»* Elever med atferdsproblemer (St.meld.nr. 16, 2006/2007) lærer fair-play gjennom aktiviteten de har i FYSAK-økta. Positive følelser som for eksempel glede får elevene ved å oppleve mestring, og hun presser dem litt dersom de sier at de ikke har lyst slik at de prøver litt, og så får de også det til. Det å ha en autonomistøttende lærer som viser vei for elevene er et tegn på motivasjonelt klima (Halvari, 2010).

En av konsekvensene ved å gjøre som Astrid gjør er at det blir ulike aktiviteter, i og med at det er forskjellige elever som bestemmer hele tiden. Selv om det er likt, er det ikke helt likt hver gang. Målet om varierte aktiviteter er slik sett nådd.

Astrid forteller videre om målet med å fremme sosial kompetanse: «*..en som sitter i rullestol og ikke har klart å gjøre så mye, han har vært dommer når det har vært kamper, det fremmer sosial kompetanse*» og videre «*..mestringsfølelsen, og sosial kompetanse at dette er noe jeg også virkelig får være med på å bestemme.*» Hun sier at elevenes følelse av medbestemmelse dermed gir dem økt mestringsfølelse og sosial kompetanse. Astrid sier om målene i FYSAK: «*Jeg synes det er viktigst å få alle aktiv, fordi da kommer du inn på alle de andre målene likevel.*» Hennes stil som lærer bygger opp elevenes motivasjon for deltakelse i FYSAK, og hennes endring i læringsstil viser at denne stilen kan læres (Williams & Deci, 1996).

Arvid forteller at han kunne tenkt seg at andelen av elever som deltar på FYSAK kunne vært høyere:

«Jeg synes det er flott at de har et tilbud om FYSAK, i hvert fall de som ikke er så fysisk aktiv fra før. Jeg er litt i skjæringspunktet på dette med tvang om at alle skal være med eller om det skal være et valg de tar. Spesielt når du ser på skoleområdet vi har her med akebakke, fotballbane og ballbingen, dissesetativ, klatrevegg. Det jeg er litt redd for er at ungene overorganiseres på et vis kan du si. Samtidig virker det som om unger av i dag er vant til det. Derfor synes jeg det er fint at alle har et tilbud i hvert fall, men jeg kunne tenkt meg at andelen av deltakende elever i FYSAK kunne vært høyere.»

At alle har et tilbud fører forhåpentligvis til at elevene vil oppleve glede av å være i aktivitet og vil fortsette med å være aktiv livet ut. For å få andelen deltakende elever opp er det to faktorer som står fram: Det ene er at de har frivillig deltakelse i FYSAK-økta og det andre er innholdet i økta. Elevene gjør aktiviteter de ikke har vært med på å bestemme at de skal ha. Hvis han bruker en mer autonomistøttende stil og gir elevene mer innflytelse over innholdet i økta slik at de føler at de har medbestemmelse, vil den indre motivasjonen komme bedre fram og elevenes holdning til FYSAK-øktene kanskje endre seg slik som i forsøket til Pelletier med fler som Vallerand (2004) forteller om med de canadiske svømmerne.

Aslak forteller om sine erfaringer fra FYSAK: «*At elevene skal få glede og mestringsfølelse vil jeg si at de får, i og med at vi legger det på lavterskelnivå. Det krever ingen forkunnskaper i utgangspunktet, klart det hjelper på, men du trenger det ikke.*» Og han opplever at flere

elever da er aktive i økta. Han sier videre: «Hvis vi klarer å få det til slik at ungene synes det er artig og de får det til, så vil de gjøre det mer. Det er viktigere enn at de skal være fysisk aktiv og ikke like det.» Selvbestemt motivasjon gir økt grad av varighet (Vallerand & Losier, 1999), mens ytre motivasjon gir motsatt effekt (Vallerand, 1997).

Den indre motivasjonen hos elevene er sterk når de synes det er artig og mestrer, det fører til at de vil gjenta det å være aktiv, mens motsatt effekt får du dersom de ikke synes det er artig. Aslak sier videre: «Du kan ikke drepe en aktivitet for å få i gang en annen.» Han mener at det ikke er noe poeng å be elevene avslutte den aktiviteten de holder på med for å starte med FYSAK-aktiviteten som de har i langfriminuttet. De som er i aktivitet får holde på med det de gjør, mens læreren setter i gang en FYSAK-aktivitet for å få i gang de som ikke bruker friminuttet på å være i bevegelse. Han sier også: «Jeg opplever at de har gjort aktiviteten fra FYSAK på egen hånd, etter at vi har hatt den.» (Vallerand & Losier, 1999). Han har observert at elever som ikke var i aktivitet i friminuttet, men som kom i fysisk aktivitet gjennom FYSAK-aktiviteten har fortsatt med aktiviteten på egen hånd etter at økta var over. Dette i motsetning til det Vallerand (1997) viser til vil være tilfelle dersom elevene ikke har selvbestemt motivasjon. Da vil de ikke fortsette og varigheten blir lavere. Kanskje selvbestemt motivasjon fører til at de fortsetter å være glad i å være fysisk aktive senere i livet og at selvpoplevd glede ved å være i aktivitet. Det kan holde dem unna statistikk som sier at 15-åringer sitter i ro, og det kan være forebyggende for å holde dem unna helseproblemer som psykiske eller fysiske plager. Anton forteller at hans mål med FYSAK er: «At de får opp pulsen og blir andpusten». Det er i samsvar med begrepet FYSAK som sier: «Enhver kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur som resulterer i en vesentlig økning i energiforbruket utover hvilenivå» (SEF, 2000).

Lærere som underviser i kroppsøving og FYSAK bør kanskje adoptere en autonomistøttende læringsstil? Denne ideen støttes av nyere forskning innen fysisk aktivitet (Chatzisarantis & Hagger, 2009). En slik stil kan læres (Williams & Deci, 1996) og den dekker elevenes grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet (Bagøien, Halvari & Nesheim, 2010). Dersom lærerne vil gjøre dette, kan de kanskje la elevene:

- delta i planlegging og diskusjoner om hvilke aktiviteter som kanskje tilfredsstillt deres behov for sosial tilhørighet
- bli involvert i beslutningstaking og velge ut de aktivitetene de skal øve på som kanskje tilfredsstillt deres behov for autonomi og aktiv deltakelse

- sette sine læringsmål på det de kan og skal forbedre som kanskje tilfredsstillere deres behov for kompetanse

Dette har bred oppslutning blant forskere på feltet (Hagger & Chatzisarantis, 2007; Standage, Gillison & Treasure, 2007).

I St.meld.nr. 16 (2010-2011) har regjeringa tatt initiativ til en stor satsning på fysisk aktivitet. Nasjonal helse- og omsorgsplan (2011-2015) setter krav til kompetanse hos lærer høyt og da spesielt for de som skal undervise i Mat & Helse og i Kroppsøving. Disse fagene er prioritert i utdanningsstrategien Kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning av lærere (2008-2012). Krav til kompetanse for lærer ble varslet i St.meld.nr. 11 (2008-2009) Læreren – Rollen og utdanningen.

Regjeringen Stoltenberg (2008) jobber for at skoledagen skal inneholde minst en time fysisk aktivitet. Anton forteller det samme: « *Skulle hatt mer FYSAK. Minst to timer per uke. Litt hver dag egentlig.* » Han støttes av Anny som forteller: « *..det kunne med fordel ha vært enda mer fysisk aktivitet. Jeg ser at enkelte barn ikke får stimulert det behovet hjemme,..* » Astrid forteller om hva hun syns om FYSAK: « *Det burde være mer av det!* »

Alma sier at dersom intervjuer kan få til at det kommer mere ressurser til skolen for å ha FYSAK for, så gjerne det! Hun sier videre: « *Det viktigste her er jo at det blir brukt ressurser på dette, det må jo folk inn med bakgrunn som skal ha det.* » Det kan se ut til at hun får ønsket sitt oppfylt i og med den nye strategien for utdanning av lærere – Kompetanse for kvalitet (2008-2012).

Anton forteller at timene i FYSAK ved hans skole er fordelt mellom 6. og 7. trinn. De har hver sin time. 7. trinn har sin etter at selve skoledagen er slutt på mandager og 6.trinn har en time før skolestart for alle elevene på fredager. Arvid forteller at ved hans skole er FYSAK-økta lagt inn i langfriminuttet midt på dagen tre dager i uka i 30 minutter hver gang.

Skoledagen er ikke utvidet. Alma forteller at ved hennes skole har de FYSAK i langfriminuttet midt på dagen for 5.-7. trinn. Hun forteller: « *Noen skoler har forlenget skoledagen for å få dette til. Det har jeg fortalt elevene. Vi er heldige som kan ha FYSAK i den langpausen som vi allerede har midt på dagen.* » Astrid forteller at ved hennes skole er det satt av en skoletime i uka til FYSAK, fjerde time på torsdager, 45 minutter hver gang. I rundskriv 11-2009 fra Utdanningsdirektoratet står det blant annet at elevene på mellomtrinnet har krav på 76 timer jevnlig fysisk aktivitet, det vil si to timer per uke, og at dette innebærer en utvidelse av skoledagen og skal ikke erstatte friminutt og lignende.

Oppfølgingsundersøkelsen som ble gjort 2005 av prosjektet «Fysisk aktivitet og måltider i skolen», som var satt i gang i 2004 av Helse- og omsorgsdepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet og deres direktorater, viste at når det kom til fysisk aktivitet satt skolene av mellom 20 og 45 minutter til daglig fysisk aktivitet. Tiden inkluderte ofte matpausen. Ved de fleste skolene tok de tid til mer fysisk aktivitet fra undervisningstid i andre fag. Noen få skoler utvidet skoledagen for å gi rom for fysisk aktivitet. Lærerne som ble intervjuet i denne oppgaven gjorde slik som ledelsen ved skolen sa de skulle gjøre det.

På noen av skolene i prosjektet «Fysisk aktivitet og måltider i skolen», viste oppfølgingsundersøkelsen fra 2005 at noen av skolene har organiserte aktiviteter, men at å delta ikke var obligatorisk. Tid og sikring av et sted å være er ikke nok for å sikre heving av aktivitetsnivået. Arvid forteller at det er frivillig oppmøte for elevene ved hans skole, og samtidig syns han oppmøtet er for dårlig. Han forteller: «*For å si litt om oppmøtet, så har det ligget opp mot en 20 stykker, så motivasjonen for det kunne nok vært bedre.*» Det går 270 elever på skolen og cirka halvparten av dem går på mellomtrinnet.

Resultatene fra intervjuene viste at følgende kjede av påstander kan forklare noen av konsekvensene. Det er en sammenheng mellom sosiale faktorer og elevenes forståelse av egen kompetanse, autonomi og sosiale relasjoner som igjen fører til ulike typer motivasjon som til slutt leder til forskjellige konsekvenser som har med emosjoner, fair-play og varighet å gjøre (Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 1999).

Resultatene fra intervjuene viste også at det er en del organisatoriske faktorer som må sees på for å få maksimal utnyttelse av FYSAK-timene som er innført i skolen, blant annet obligatorisk deltakelse for elevene på 5.-7. trinn og tid satt av til å gjennomføre på den måten loven sier med 76 timer per år på mellomtrinnet.

5.0 SAMMENFATTENDE DRØFTING OG KONKLUSJON

Mitt mål med avhandlingen var å finne ut mer om hva som karakteriserer de motivasjonelle faktorene i undervisningen i FYSAK. Med Deci & Ryan (1985) sin selvbestemmelsesteori, Vallerands modell som utgangspunkt, lover og dokumenter som gir føringer for FYSAK og det jeg selv har erfart i praksis og gjennom litteratur jeg har lest om temaet, ønsket jeg å finne ut mer om hva som ligger bak de menneskelige handlingene i undervisningen i FYSAK.

I denne avhandlingen og gjennom seks intervju har jeg funnet ut en liten del av virkeligheten til de lærerne som lot seg intervju. Det jeg fant indikasjoner på var at lærerne har inngående kjennskap til sine elever, noe som skaper trygghet og tilhørighet for elevene, og at de opplever det som viktig at undervisningen i FYSAK er lystbetont. Emosjoner som glede og lyst til å ha FYSAK er gjennomgående tilbakemeldinger fra informantene.

Læringsstilen til lærerne, kontrollerende eller autonomistøttende, hadde en viss betydning for elevenes motivasjon for FYSAK. Forskningen viser at lærere med en autonomistøttende stil, som gir elevene mulighet til å få en selvopplevd følelse av å bidra med sin kompetanse ved å gi elevene medbestemmelse over deres egen hverdag og timene i FYSAK, opplever større grad av indre motivasjon hos elevene enn de som har en mer kontrollerende stil. For eksempel slik Astrid opplevde: «*Trivselen økte fryktelig!*» Eller slik Anton opplevde at elevene var på plass lenge før undervisningen skulle starte. Hos Arvid og Aslak kunne det virke som oppmøtet til undervisning i FYSAK var dårligere. Deres elever hadde liten innflytelse over innholdet i FYSAK og de hadde ikke obligatorisk deltakelse for elevene. Dette kan tolkes på flere måter, blant annet kan det stilles spørsmålstegn ved hvordan det er mulig å gi elevene på mellomtrinnet grunnlag for videre fysisk aktivitet i livet dersom det ikke skulle være i meningsfull fysisk aktivitet i samspill med sine omgivelser, lærere og medelever, der læreren er den viktigste sosialiseringsfaktoren. En annen tolkningsmulighet er at elever som allerede er fysisk aktive ikke trenger undervisning i FYSAK for å bli fysisk aktive. Det er de som ikke er det som trenger denne undervisningen og motiveringen.

Den autonomistøttende læreren setter strukturen og forutsigbarheten i fysisk aktivitet, går foran, involverer seg i alle elevene de er satt til å undervise og viser dem hvilke valg de har innen fysisk aktivitet som fører til at de ligger i ytterkanten av hva de mestrer og gir meningsfulle tilbakemeldinger. Da vil elevene forhåpentligvis oppleve mestring, læring og utvikling som gir dem opplevelsen av å gjøre noe meningsfylt, slik at de får lyst til og trives

med å være aktive resten av livet og ikke faller fra slik statistikken viser at de gjør i 15-års alderen.

Typen av motivasjon kan være ulik fra mennesket til menneske, men indre motivasjon er den typen som selvbestemmelsesteorien bygger på. Det kan se ut som det er den som gir best effekt på emosjoner, fair-play og varighet. Det vil si at elevene viser mest glede og engasjement når behovene deres tilfredsstilles. Dersom elevene er ytre motivert for fysisk aktivitet kan det bli vanskelig å få dem til å holde på særlig lenge med det, og i hvert fall dersom de er a-motiverte. Da ser de ikke hensikten og har ikke lyst. Læreren bør være klar over at de ulike typene motivasjon fins og vite hva de kan gjøre med det, helt konkret. Det er laget et oppsett på framgangsmåte som viser at autonomistøttende læringsstil er mulig å lære seg. Kontrollerende lærerstil, blandet med autonomistøttende læringsstil, er kanskje det beste. Helt fravær av kontroll ville være lite hensiktsmessige i denne sammenhengen. Det er skole, oppdragelse og grensesetting i et motivasjonelt klima det er snakk om.

Etter å ha intervjuet de seks lærerne i denne avhandlingen, sitter jeg igjen med et inntrykk av at lærerne har lyst til å ha timer i FYSAK, men at de ønsker å formalisere undervisningen på lik linje med andre fag i grunnskolen. Minimumskravene fra Utdanningsdirektoratet med blant annet fokus på psykisk og fysisk aktivitet og helse er flott, men de ønsker seg tid til for- og etterarbeid for å sikre kvaliteten på tilbudet. Blant annet må det ikke være for store grupper av elever de skal undervise samtidig fordi de ønsker å gi tilbakemeldinger med kvalitet til elevene. Det vil føre til at mestringsfølelsen øker. En naturlig følge av å sette kvalifiserte lærere til å gjennomføre undervisningen i FYSAK, er at de får lønn for arbeidet.

Gjennom St.meld.nr. 16 (2008-2009) Læreren - Rollen og utdanningen, og forslag til nytt pedagogisk innhold i utdanningen av lærere, kan det se ut til at utdanningssystemet prøver å utdanne neste generasjon lærere basert på det beste fra både autonomistøttende og kontrollerende lærerstiler gjennom strategien Kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning av lærere (2008-2012).

FYSAK er obligatorisk for elevene og man kan håpe at FYSAK fører til en mer aktiv skolehverdag tilrettelagt for alle elevene. Dette krever ressurser med tanke på kompetanseheving av lærere og ansatte i skolen i forhold til kunnskap om fysisk aktivitet. Det krever skolebygg som er oppdaterte og innbyr til fysisk aktivitet og at antallet elever som har FYSAK samtidig ikke er ubegrenset, men slik at lærerne når å gi tilbakemeldinger i løpet av økta.

Jeg får ta del i deres virkelighet og lærerne viser engasjement som viser at de har noe å tilføre FYSAK for å videreutvikle faget. Det er vanskelig å trekke noen konklusjoner med et så relativt beskjedent antall informanter og si at alle lærere er begeistret over innføringen av FYSAK, men mine informanter var positive. De ønsket noen endringer i organiseringen, slik blant annet referatet fra lærer-seminaret i Oppdal kommune viste til, og flere ytret også at det skulle vært enda mer fysisk aktivitet enn det som er innført, slik som regjeringen Stoltenberg jobber for med en time fysisk aktivitet hver dag. Rapporter fra flere kommuner i landet, Dovre, Oppdal og Våler blant annet, viser til at effektene av fokuset på fysisk aktivitet er positiv. På Søndre Land ungdomsskole fortalte de at miljøet mellom lærere og elever ble bedre, elevenes appetitt ble bedre, det ble mindre mobbing og elevene ble mer konsentrert i timene.

Et annet inntrykk jeg sitter igjen med, er at undervisning i FYSAK og motivasjon er et komplekst fenomen. Det er forskjellige og individuelle nyanser i hvilke motivasjonelle behov elevene og lærerne har. Resultatene bekrefter Vallerands modell (1999) for motivasjonelle sammenhenger. Lærerne ser ut til å ha innflytelse på elevenes behov. Graden av elevenes indre motivasjon avhenger av behovstilfredsstillelsen. Konsekvensene av tilfredsstillelsen ga positive effekter som økt grad av mestringsfølelse, sosial kompetanse og å vite hvordan man oppfører seg i samspill med andre. Anton slo ned på ufin språkbruk, og Astrid fortalte om elever med ADHD som hadde godt av å spille sammen med de andre elevene for å lære regler for samspill. St.meld.nr 16 (2006-2007) viste også til internasjonal forskning med positiv effekt ved kosthold som assosieres med ADHD. Fysisk aktivitet og kosthold kan altså ha en sammenheng og det bør sees nærmere på fettsyrenes effekt i assosiasjon med ADHD for muligheten av innføring av skolemåltider som sikrer elevene den næringen de trenger for å holde ut hele dager med konsentrasjon i skolefag.

En annen side ved elevenes hverdag er hva de gjør på egen fritid. Sitter de i ro eller er de aktive? I Dovre kommune laget de en oversikt over alle lavterskeltilbud innen fysisk aktivitet slik at elever og innbyggere der kan finne ut hva som er mulig å delta på. Da har de som kanskje ikke er med på organisert idrett en plass de kan finne mulige aktiviteter.

Forskning viser at det er sammenhenger mellom sosiale relasjoner og typen av motivasjon hos elevene på mellomtrinnet. Hvilken tilnærming lærerne bruker i undervisning i FYSAK, ser ut til å ha en viss betydning for å nå elevenes indre motivasjon. Autonomistøttende læringsstil ser ut til å gi best utbytte for elevene. Gjennom behovstilfredsstillelse kan lærerne påvirke

elevenes motivasjon og verdigrunnlag, holdninger og ferdigheter i FYSAK. Slik sett kan vi si at læreren er med på å legge premissene for en fysisk aktiv livsstil som skal gi positive helsegevinster og hindre frafall i timer med FYSAK og kroppsøving. Hva vil det motsatte scenariet være? At elevene sjelden eller aldri opplever at de har innflytelse på egen læring og kompetanseutvikling, at læreren er ekskluderende og følelseskald overfor elevene, og er kontrollerende i sin lærerstil? Eller at læreren har misoppfattet hva autonomistøttende lærerstil er og slipper all kontroll? Hvor motiverende kan det være for elevene? En blanding av det beste fra begge læringsstiler kan se ut som det beste. Elever og lærere er ulike mennesker, som ønsker å bruke ulike sider av seg selv og å få tilfredsstilt ulike behov. Det er myndighetene som ved å sette rammer viser at det er kvalitet som er i sentrum for undervisningen. Da kan lærerne ta fatt på oppgaven med å være i sentrum og å vise elevene hvordan de kan drive med fysisk aktivitet i et livslangt og helsefremmende perspektiv.

Forhåpentligvis vil vi se flere elever slik Aslak fortalte om, som holdt på med aktiviteten fra FYSAK på egen hånd, i årene som kommer.

Sett i lys av alt dette kan følgende problemstillinger være noen forslag til videre forskning:

- Hva skal til for å bidra til at elever i 12-13 årsalder blir motivert til å drive med fysisk aktivitet i et livslangt helseperspektiv?
- Hvordan kan lærerens undervisning bidra positivt til å stimulere elevenes motivasjon og holdninger til fysisk aktivitet for å unngå frafall i ungdomsskolen og videregående skole?
- Hva er effekten av FYSAK i et langt tidsperspektiv?
- Hvordan få integrert fysisk aktivitet i norsk, engelsk, matematikk og de andre fagene?
- Hvilken effekt har fysisk aktivitet og kosthold på ADHD?
- Fører FYSAK til økt fysisk aktivitet på fritiden for elevene?
- Bidrar foreldrene til at elevene er fysisk aktive mer enn timene i FYSAK på skolen?

Hvorfor eleven driver med fysisk aktivitet, henger sammen med hvordan eleven utfører den. Der kan læreren med sin motiverende læringsstil og kompetanse være døråpneren til et fysisk aktivt liv med minimale helseplager for oppvoksende generasjoner.

LITTERATURLISTE

- Andersen, S. A., & Strømme, S. B. (2001). *Fysisk aktivitet og helse – anbefalinger*, Tidsskrift for Den norske legeforening, 17, 2.
- 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.
- Bandura, A. & Schunk, D. H., (1981). *Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation*, Journal of Personality and Social Psychology, 41, 586-598.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R. & Pelletier, L. G. (1995). *Dèveloppement et validation d`une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d`amotivation en context sportif: L`Èchelle de Motivation dans les sports (EMS)*, International Journal of Sport Psychology, 26, 465-489.
- Chatzisarantis, N. L. D., & Hagger, M. S., (2009). *Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation*, Psychology and Health, 24, 29-48.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D., (1994). *Facilitating internalization: the self-determination theory perspective*, Journal of Personality, 62, 119-142.
- Deci, E. L. & Flaste, R., (1996). *Why we do what we do: understanding self-motivation*, New York: Penguin.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). *Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee*, Journal of Personality and Social Psychology, 40, 1-10.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M., (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M., (2000). *The support of autonomy and control of behavior*, I: Higgins, E. T. og Kruglanski, A. W. (red.), *Motivational science: Social and Personality Perspectives*, Philadelphia: Psychology Press.

- Deci, E. L. & Vansteenkiste, M., (2004). *Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology*, *Ricerche di Psicologia*, 27, 17-34.
- Dovre kommune, (2010). [Internett] Tilgjengelig fra:
http://www.dovre.kommune.no/getfile.aspx/document/epcx_id/745/epdd_id/896 [lest 22.04.2012]
- Halvari, Hallgeir, (2010). Personlig meddeling, forelesning mastergradstudiet i kroppsøving, dato: 17.03.2010, ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, avd. Levanger.
- Halvorsen, K., (2008). *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelige metoder*, Cappelen forlag.
- Helsedirektoratet, (2011). [Internett] Tilgjengelig fra:
<http://www.helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/tall-og-undersokelser/Sider/inaktive-tenaringer.aspx> og
<http://www.helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/tall-og-undersokelser/Sider/befolkningens-aktivitetsprofil.aspx> [lest: 22.03.2012]
- Hitra kommune, (2007). [Internett] Tilgjengelig fra:
<https://www.hitra.kommune.no/tjenester/kirkekulturfrid/Fysak/Documents/Fysak%20-%20Handlingsplan.doc> [lest: 22.03.2012]
- Folkehelseinstituttet, (2011). [Internett] Tilgjengelig fra:
http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_5565&MainArea_5661=5565:0:15,2686:1:0:0:::0:0&MainLeft_5565=5544:89311::1:5569:1:::0:0 [lest: 20.03.2012]
- Folkehelseinstituttet, (2011). [Internett] Tilgjengelig fra:
http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_6039&MainArea_5661=6039:0:15,4578:1:0:0:::0:0&MainLeft_6039=6041:70821:15,4578:1:6043:1:::0:0
[lest: 20.03.2012]
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N., (2007). *The trans-contextual model of motivation*. In M. S. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, Champaign, IL: Human Kinetics, 53-70.

- Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009, (2004). [Internett] Tilgjengelig fra:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/rapporter_planer/planer/2004/handlingsplan-for-fysisk-aktivitet-2005-.html?id=102065 [lest: 22.04.2012]
- Kruuse, Emil, (2007). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*, 6. utgave, Dansk Psykologisk Forlag.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend, (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. utgave, Gyldendal.
- Ntoumanis, N., (2005). *A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework*, Journal of Educational Psychology, vol. 97, nr. 3.
- Oppdal kommune – Fysak i skolen, (2009). [Internett] Tilgjengelig fra:
<http://www.stfk.no/upload/documents/Internett/Tjenester/Idrett%20og%20folkehelse/samling7okt/FYSAK%20I%20SKOLEN%20,oktober%202009.pdf> [lest: 22.04.2012]
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M. & Blais, M. R., (1995). *Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and motivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS)*, Journal of Sport and Exercise Psychology.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Brière, N. M. (2001). Associations between perceived autonomy support, forms of self-regulations, and persistence: A prospective study, *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Regjeringen, (årstall ikke oppgitt). [Internett] Tilgjengelig fra:
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/tema/folkehelse/fysisk-aktivitet.html?id=589909> [lest: 22.04.2012]
- Regjeringen, (2009). Nye formålsparagrafer for skole og barnehage, 1. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/veiledning-til-lov--og-regelverk/formalsparagrafer-.html?id=542401> [lest: 22.04.2012]
- Riksidrottsforbundet, (2009). *Varför idrott och fysisk aktivitet är viktig för barn och ungdom – Fakta och argument*.

- Samdal, O., Haugen, E., Hansen, F., Bogsnes Larsen, T. M., Holthe, A., Manger, M. & Fismen, A. S., (2006). *Evalueringsrapport fysisk aktivitet og måltider*, HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen.
- Statens råd for ernæring og fysisk aktivitet (SEF), (2000). *Fysisk aktivitet og helse. Anbefalinger*, Rapport 2/2000.
- Standage, M., Treasure, C. D., & Gillison, F. (2007). *Self-Determination and Motivation in Physical Education*. I M, Hagger & N. Chatzisarantis, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*, 71-85, Champaign: Human Kinetics.
- St.meld. nr. 16 (2006/2007). *...og ingen står igjen. Tidlig innsats for livslanglæring*, [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395> [lest: 22.04.2012]
- St.meld. nr.11 (2008–2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*, [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920> [lest: 22.04.2012]
- St.meld. nr. 16 (2010-2011) Nasjonal helse- og omsorgsplan (2011-2015). [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-16-20102011/4/3.html?id=639812> [lest: 22.04.2012]
- Søndre Land ungdomsskole, (2010). [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.sl.uskole.no/index.php?pageID=89&page=FYSAK> [lest: 22.04.2012]
- Thagaard, Tove, (2009). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*, 3.utgave, Fagbokforlaget.
- Thill, E. & Mouanda, J., (1990). *Autonomie ou contrôle en context sportif. Valite de la théorie de l'évaluation cognitive*, International Journal of Sport Psychology, 21, 1-20.
- Utdanningsdirektoratet, (2011). *Høringsbrev om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. [Internett] Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/Upload/hoeringer/2011/Hoeringsbrev_kroppsoving_081211.pdf?eplanguage=no [lest: 22.04.2012]

- Utdanningsdirektoratet, (2011). Kunnskapsløftet – fag og timefordeling og tilbud, fag og timefordeling (vedlegg 1), 2.1.7 Fysisk aktivitet, §1-1a. Rett til fysisk aktivitet, [Internett] Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2011/Udir-1-2011-Fag-og-timefordeling_des2011.pdf?epslanguage=no [lest: 22.04.2012]
- Utdanningsdirektoratet, (2009). Rundskriv 11-2009, Rett til fysisk aktivitet, 1-2. [Internett] Tilgjengelig fra: <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2009/Udir-11-2009-Rett-til-fysisk-aktivitet/> [lest: 30.04.2012]
- Utdanningsdirektoratet, (2006). *Kunnskapsløftet*, Læreplan for Kroppsøving, [Internett] Tilgjengelig fra: http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/Grunnskole_og_gjennomgaende/kroppsoving.rtf [lest: 22.04.2012]
- Vallerand, R. J., Deshaies, P., Cuerrier, J-P., Brière, N. M., & Pelletier, L. G., (1996). *Toward a multidimensional definition of sportsmanship*, Journal of Applied Sport Psychology, 89-101.
- Vallerand, R. J. & Losier, G. F., (1994). *Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship*, Journal of Sport & Exercise Psychology, 16, 229-245.
- Vallerand, R. J. & Losier, G.F., (1999). *An integrative Analysis of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport*, Journal of Applied Sport Psychology 11, 142-169.
- Vallerand, R. J., Gauvin, L. I. & Halliwell, W. R., (1986a). *Negative effects of competition on children's intrinsic motivation*, Journal of Social Psychology, 126, 649-657.
- Vallerand, R. J., (1983b). *On emotion in sport: Theoretical and social psychological perspectives*, Journal of Sport Psychology, 5, 197-215.
- Vallerand, R. J., (2004). *Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport*, Encyclopedia of Applied Psychology, vol. 2.
- Vallerand, R. J., (2007). *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*, In. M.P. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology*, New York: Academic Press, 1997. In. Hagger, M. S., & Chatzisarantis, L. D. N., *Intrinsic motivation and self-determination in Exercise and Sport*, Human Kinetics.

Vallerand, R. J., (2001). *A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise*, 1999, I: Roberts, G. C., (red.), *Advances in motivation in sport and exercise*, Human Kinetics, Chapter 8.

Våler kommune, (2009). FYSAK ved skolene i Våler, [Internett] Tilgjengelig fra:
<http://www.vaalerhe.kommune.no/Artikkel.aspx?AId=896&back=1&MId1=600&MId2=&MId3=&> [lest: 22.04.2012]

WHO, (2012). [Internett] Tilgjengelig fra:
http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_inactivity/en/index.html
[lest:22.04.2012]

Williams, G. C. & Deci, E. L., (1996). *Internalization of biopsychosocial values by medical students: a test of self-determination theory*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.

Vedlegg nr. 1

Forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt om fysisk aktivitet i skolen.

Jeg er masterstudent i kroppsøving ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, avd. Levanger og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er læreres og elevers motivasjon for daglig fysisk aktivitet, og jeg skal undersøke hvilken motivasjon de to gruppene har for å drive daglig fysisk aktivitet. Jeg er spesielt interessert i å finne ut hva det er som karakteriserer lærernes og elevenes motivasjon for fysisk aktivitet på mellomtrinnet i grunnskolen. Det ble den 1. august 2009 vedtatt en endring i opplæringsloven som sier at elevene på mellomtrinnet har rett til jevnlig fysisk aktivitet utenom kroppsøvfingsfaget. Formålet med dette er å legge til rette for en mer variert og aktiv skoledag for elevene. Det jeg prøver å finne ut er hvordan det går med denne endringen i praksis.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 6-8 personer med ansvar for timene i FYSAK (fysisk aktivitet) fra ulike skoler i Deres kommune. Spørsmålene vil dreie seg om meninger om aktiv deltakelse i FYSAK, undervisningsmetoder, motivasjon, trivsel, sosial tilhørighet etc. Se vedlagt intervjuguide.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, det vil si at jeg har taushetsplikt og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene lagres på pc som ikke er i nettverk og på en minnepenn som sikkerhetskopi. Det er kun undertegnede som har tilgang til personidentifiserbare data. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen juli i 2012.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S.

Håper å høre snart fra noen av dere.

November, 2010.

Med vennlig hilsen

Frank Petter Bjørklund

Vedlegg nr. 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Tor Egil Bagoien
Avdeling for lærerutdanning
Høgskolen i Nord-Trøndelag
Røstad
7600 LEVANGER

Vår dato: 05.01.2011

Vår ref: 25685 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25685	<i>Hvilke motivasjonelle faktorer påvirker lærere og elever i forbindelse med innføringen av FYS.AK på mellomtrinnet?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Nord-Trøndelag, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Tor Egil Bagoien</i>
Student	<i>Frank Petter Bjørklund</i>

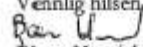
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

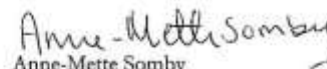
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.07.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 25 83
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Frank Petter Bjørklund, Måssåveien 13, 7227 GIMSE

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kym.svanell@vst.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@vst.uit.no



Utvalget skal bestå av til sammen ca 10 elever og lærere på mellomtrinnet i grunnskolen. Førstegangskontakt skal opprettes gjennom enhetsleder/rektor ved skolen. Det skal gis skriftlig informasjon til elever, lærere og elevenes foresatte. Det skal innhentes skriftlig samtykke fra elevenes foresatte. Informasjonsskrivet tilfredsstiller vilkåret om informert samtykke.

Opplysningene skal innhentes gjennom intervjuer, og det vil bli brukt lydopptak. Datamaterialet skal behandles på privat pc og pc tilhørende studentens arbeidsplass. I tillegg lagres datamaterialet på minnepenn og diktafon.

I henhold til informasjonsskrivet skal prosjektet avsluttes i juli 2012. Personvernombudet har derfor endret dato for prosjektslutt i prosjektmeldingen slik at det samsvarer informasjonsskrivet. Ved prosjektslutt skal datamaterialet anonymiseres. Det innebærer å slette indirekte personidentifiserende opplysninger. Lydopptak skal slettes.

Vedlegg nr. 3

Intervjuguide for lærere (halvstrukturert)

Innledning

Hva denne samtalen skal brukes til og hvorfor.

All data behandles konfidensielt, det vil si at det er bare jeg som skal høre det du sier og at virkelige navn ikke blir omtalt i rapporten.

Det finnes ingen fasit, dine svar er korrekte uansett.

Innledende spørsmål

Kan du si hvor gammel du er og hvilket/hvilke klassetrinn du jobber på?

Hva liker du å holde på med i fritiden?

Liker du å holde på med aktivitet som gjør at du er fysisk aktiv?

Hva liker du å holde på med av fysisk aktivitet?

Hvor ofte er du med på fysisk aktivitet i løpet av ei uke?

Hvilken fysisk aktivitet synes du er best?

Hva legger du i timene med FYSAK?

Sosiale relasjoner

Har du kjennskap til elevene du har i FYSAK fra før? Har du hatt undervisning med dem?

Hvilke/hvilken undervisningsmetode(r) vektlegger du? Hvorfor?

I hvor stor grad lar du elevene være med å bestemme innholdet i FYSAK-timene?

Behov

Sosiale

Hvilke aktiviteter vektlegger du? Hvorfor?

Hvor viktig er det å tilrettelegge for at elevene skal trives sammen med hverandre? Hvorfor?

Hvordan erfarer du at de sosiale relasjonene i gruppa blir underveis og i etterkant av FYSAK-timene?

Hvor mange samarbeidsoppgaver velger du å ha i FYSAK-timene? Hvorfor?

Kompetanse:

Hvilke læringsmål har du for aktivitetene?

Hvilke læringsmål prioriterer du?

Hvordan erfarer du at elevene lærer i FYSAK-timene?

Motivasjon

Hva mener du er elevenes motivasjon for å delta aktivt i FYSAK-timene? Hvorfor?

Hvorfor gjør elevene aktiviteten som du legger til rette for? Hvilken/hvilke er viktigst?

- Fordi de andre gjør det?
- Fordi det er moro?
- Fordi de må?
- Fordi de andre sier at man er flink?
- Fordi de synes det er lærerikt å være med?

Hvordan synes du FYSAK-timene er sammenlignet med andre fag du har på skolen?
Hvorfor?

Hva er målet ditt for elevenes motivasjon til å drive med fysisk aktivitet?

Konsekvenser

Dette er målene eller minimumskrav som Utdanningsdirektoratet setter for FYSAK:

- Aktiviteten skal være fysisk og psykisk helsefremmende
- Aktiviteten skal gi elevene glede og mestringsfølelse
- Aktiviteten skal bidra til å bedre de motoriske ferdighetene
- Det skal legges til rette for ulike aktiviteter som gir en variert skoledag
- Aktiviteten skal være jevnlig
- Alle elever skal gis mulighet til å delta uansett funksjonsevne eller andre forutsetninger
- Aktivitetene skal fremme sosial kompetanse

Hvordan synes du at du oppnår ovennevnte mål?

Hvordan legger du opp timene i FYSAK for å nå disse målene?

Hvilket mål mener du er viktigst? Hvorfor?

Hvilket mål synes du at du oppnår best? Hvorfor?

Avslutning

Har dere gjort en evaluering av timene med FYSAK sammen med elevene? Hvorfor?

Er det noe du vil tilføye?

Takk for intervjuet!