

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKØ210

Navn: Trine Holm

Dato: 15. mai

Totalt antall sider: 67

Motivasjon og tilpasset opplæring i kroppsøvfingsfaget

Elevers motivasjon og opplevelser av et individuelt tilpasset
undervisningstilbud i kroppsøving

FORORD

Jeg har nå studert både idrett- og kroppsøving i fem år. Drivkraften bak elevens aktivitet har interessert meg hele veien. I forhold til min arbeidsutførelse som kroppsøvingslærer valgte jeg å undersøke tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget. Dette på grunn av at elever som ikke ønsker å ha kroppsøving av forskjellige årsaker, eller ønsker å være fysisk aktiv, er de jeg ser på som viktige

For tre år siden var jeg noe skeptisk til å ta to år til i samme faget, men i dag, og i forhold til dagens samfunn, mener jeg det er blitt en nødvendighet enn som en kompetanseøkning som kroppsøvingslærer. Arbeidet med denne mastergradsoppgaven har vært både krevende, lærerikt og interessant.

Jeg vil først gi en stor takk til mine kontaktpersoner på begge videregående skolene, samt de fantastiske elevene som stilte opp og brukte deres tid til å hjelpe meg. Grunnet anonymitet kan jeg ikke nevne navn, men både lærere og elever, tusen takk!

Jeg vil også takke min prøve kandidat til intervjuguidene mine, Maja Lucie Fuglstad. Ikke minst vil jeg takke Kristin Lorås, du er en stor motivasjons- og inspirasjonskilde.

Jeg vil også takke Svein Olav Ulstad for tips til metode. Tilslutt vil jeg gi en stor takk til min veileder Idar Kristian Lyngstad. Jeg er så takknemlig for at du er så tilgjengelig som du er, og for at du tar deg tiden. Du har hjulpet meg på så mange måter, og jeg kan ikke tro at jeg er ferdig.

Levanger, 15. mai 2018

Trine Holm

SAMMENDRAG

Forliggende undersøkelse omhandler motivasjonen til 8 elever som har fått tilpasset opplæring i kroppsøvfingsfaget, ved 2 videregående skoler. Elevene i undersøkelsen er tatt ut av den vanlige kroppsøvfingsundervisningen grunnet forskjellige årsaker og fått et spesielt, og i stor grad individuelt, tilpasset opplæringstilbud. Jeg har brukt Selvbestemmelsesteori som grunnlag for studien, grunnet teoriens fokus på menneskets drivkraft bak handlinger. Hensikten med studien var å belyse i hvor stor grad dette tilbudet har virkninger på elevenes motivasjon, deltagelse og gjennomføringsevne i faget.

Jeg har brukt individuelt forskningsintervju og et standardisert spørreskjema fra selvbestemmelsesteori. Jeg har hatt to møter med elevene. På første møte måtte de svare på et spørreskjema og fulgt opp av et intervju. Det første intervjuet hadde spørsmål om deres historie til kroppsøving på ungdomskolen, deres motivasjon nå og motivasjonen deres generelt til skolen. På andre møte intervjuet jeg elevene med bakgrunn i svarene deres på første intervju og spørreskjema. Det andre intervjuet hadde spørsmål om selvbestemmelsesteori i forhold til hvordan elevenes motivasjon er regulert og om de tre psykologiske behovene i teorien er tilfredsstillt hos elevene.

Studien viser at alle elevene sier at de trives bedre med et slikt tilbud, enn vanlig undervisning. Studien viser også at tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene fremmer indre motivasjon. Hvor også studien viser at fravær av disse psykologiske behovene kan hemme indre motivasjon. Ikke minst viser studien at begge undervisningstilbudene ga elevene høy medbestemmelse i valg av aktiviteter og organisering. Dette hadde stor betydning for elevenes deltagelse, motivasjon og gjennomføringsevne.

Nøkkelord: Tilpasset opplæring, motivasjon, selvbestemmelsesteori, kroppsøving

ABSTRACT

Title: Motivation and adapted education in physical education

The following study investigates the motivation of 8 students who have received adapted physical education, at 2 different upper secondary schools. The students in the survey were excused from the ordinary physical education program due to a variety of reasons. They received a specialized and individually personalised education programme. I have used the Self-determination theory as the basis for the study, due to the theory's focus on the human drive behind their actions. The purpose of the study was to illuminate to what extent this offer has had an impact on the students' motivation, participation and ability to complete the education programme.

I have used individual research interviews and a standardised questionnaire in relation to the Self-determination theory. I have had two meetings with the students. At the first meeting they had to answer a questionnaire followed by an interview. The first interview contained questions about their history of physical education in lower secondary school, their current motivation and their motivation for attending school in general. At the second meeting, I interviewed them based on their answers in the first interview and questionnaire. This interview contained questions about self-determination theory in relation to how the students' motivation is regulated, and whether the three psychological needs in the theory are satisfied. The study shows that all students say that they are more satisfied with the personalised programme compared to the ordinary programme.

The study also shows that the fulfilment of the three psychological needs promote inner motivation, whereas the absence of these psychological needs can inhibit inner motivation. Additionally, the study shows that both programmes gave the students a high degree of participation in the choice of activity and organization. This was of great importance to the students' participation, motivation and ability to complete the programme.

Keywords: Adapted education, motivation, Self-determination theory, physical education

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
2.0 TIDLIGERE FORSKNING OG SELVBESTEMMELSESTEORI	4
2.1 Tidligere forskning	4
2.2 Selvbestemmelsesteori.....	6
2.2.1 De grunnleggende psykologiske behov	7
2.2.3 Teorien om organisk integrasjon(OIT)	9
3.0 METODE.....	11
3.1 Design for studie.....	11
3.2 Rekruttering av informanter	11
3.3 Spørreskjema og individuelt forskningsintervju	11
3.3.1 Intervjuguide 1.....	13
3.4 Utdypende, individuelt intervju (andre intervju).....	14
3.4.1 Intervjuguide 2.....	14
3.5 Gjennomføring av intervju.....	15
3.6 Transkripsjon, bearbeiding og analyse av intervjudata.....	16
3.7 Forskningsetikk.....	18
4.0 RESULTATER OG DRØFTING.....	19
4.1 Gjenfortelling av intervjuene	19
4.1.1 Elev 1 "Marie"	19
4.1.2 Elev 2 "Astri"	20
4.1.3 Elev 3 "Ida"	22
4.1.4 Elev 4 "Rita"	24
4.1.5 Elev 5 "Sara"	25
4.1.6 Elev 6 "Hilde"	27
4.1.7 Elev 7 "Kari"	30
4.1.8 Elev 8 "Signe".....	31
4.2 Drøfting.....	34
4.2.1 Motivasjon og reguleringer av motivasjon	34
4.2.2 De grunnleggende behov.....	35
4.2.4 Motivasjon, deltagelse og gjennomføring	37
5.0 KONKLUSJON	39

1.0 INNLEDNING

”Jeg brukte liksom å grue meg til kroppsøving, nå gleder jeg meg. Jeg synes det tilbudet vi har nå er veldig positivt”, sier en mine informanter i denne undersøkelsen, om et tilbud hun har fått i kroppsøvingsfaget på videregående skole. Skolen er en læringsarena som er med på å forme elevene til den personen de blir etter endt skolegang og videre på veien til livet som voksen. I fra man starter i første klasse på grunnskolen til man avslutter på videregående skole, har man kroppsøving. Skolen kan derfor bidra til fysisk aktivitet, og i følge Opplæringsloven (§3-23) skal de som ikke kan følge den vanlige opplæringen i kroppsøving få tilrettelagt undervisning så lagt det er mulig (Opplæringslova, 2017).

For å bli inspirert til kroppslig bevegelse, poengterer kroppsøvingsfagets læreplan nødvendigheten av å oppleve glede og mestring. Den sier også at elevene skal forstå hva egen innsats har å si for å oppnå mål og hvordan faktorer som påvirker motivasjon til aktivitet og trening (Udir, 2015). Forskning viser at motivasjon er drivkraft bak handling. Motivasjon gir også individet mål og mening med aktiviteten, og holder den ved like. Motivasjon kan defineres på mange måter. Imsen (2014) sier for eksempel at:

”Motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinner seg sammen og gir farge, driv og glød til de handlingene vi utfører. Det ligger følelser og forventninger forut for en aktivitet, de følger med mens vi utfører aktiviteten, og de legger seg som et slør rundt erindringen om handlingen. Motivasjon henger nøye sammen med aktivitet, læring og trivsel, og er en viktig betingelse for at elevene skal få et godt læringsutbytte av opplæringen i skolen og føle seg anerkjent i det sosiale fellesskapet” (s. 293).

Menneskene er i utgangspunktet frie til selv å bestemme hva de vil gjøre, derfor kan man tenke seg at motivasjon er den kraften som får oss til å gjøre noe, og som setter tanker og følelser til handling. Motivasjon står derfor helt sentralt når det gjelder å forstå menneskelig atferd, generelt (Imsen, 2014), også i kroppsøving.

I skolen, til forskjell fra for eksempel den organiserte idretten, møtes alle barn og unge. Elevene kan dermed bli eksponert for både biologiske, sosiale og psykologiske ulikheter. Ulikhetene gjenspeiles også i elevenes motivasjon og trivsel i faget, da mangfoldet av elever gjør kroppsøvingsfaget til en unik arena (Bjerke m.fl, 2016. I: Biddle & Asare, 2011). For noen oppleves det som et vanskelig og problematisk fag (Flagestad & Skisland, 2002; Andrews & Johansen, 2005; Hansen, 2005; Fenczyn & Szmigiel, 2006; Kalogiannis, 2006;

Oliver, Hamzeh, & McCaughtry, 2009; Enright & O'Sullivan, 2010; Fisette, 2011; Tischler & McCaughtry, 2011; Von Seelen, 2012; Cardinal m.fl., 2013; Säfvenbom, 2014), mens andre mistrives i undervisningen (Ingebrigsten og Sæther, 2006; Wabakken, 2010; Borgen & Leirhaug, 2012;; Mathiassen, 2013).

Studien til Flagestad & Skisland (2002) viser at det er en del som ikke finner seg til rette i timene. Noen elever deltar i timene selv om motivasjonen og entusiasmen ikke er på topp, men det er også de som direkte mistrives og ikke liker faget, ikke minst er det noen som misliker faget så sterkt at de finner på ulike grunner og unnskyldninger til å ikke delta i timene. Andrews & Johansen (2005) viser til flere grunner til hvorfor jentene ikke ønsker å delta, for eksempel at aktivitetene ble mer seriøse og ble mindre preget av lek. Andre grunner var innføring av karakter, følelsen av å være overvåket av læreren, frykten av å dumme seg ut, og premissene for grunnlaget av karakteren. Sist men ikke minst mente også jentene at innholdet i timene var på premissene til guttene, både med tanke på interessene til guttene og det faktum at guttene fysisk dro i fra jentene i forhold til yteevne. Hansen (2005) viser at jentene opplever guttene som dominerende og opptatt av konkurranse. Hansens studie viser også at jentene ønsker mindre konkurranse og mer lek, samt mer undervisning med jentene hver for seg, og i mindre grupper. Säfvenbom m. fl. (2014) viser til at 56% av elevene på ungdoms- og videregående skole er fornøyd med hvordan kroppsøvningsfaget er formidlet i dag, mens 44% er noe reservert. 32% vil at faget bør formidles på en annen måte, mens 12% ikke likte faget i det hele tatt.

I den videregående opplæringen er hovedområdene i læreplanen ”Idrett og dans”, ”Friluftsliv” og ”Trening og livsstil”. Opplæringen i faget skal være individuelt tilpasset og utformet på bakgrunn av elevers interesser, sosiale behov og fysiske forutsetninger. Skolen og kroppsøvningsfaget skal være et arena for alle, også de som mistrives. Dette innebærer at alle elever som for en eller annen grunn ikke kan delta i den vanlige kroppsøvningsundervisningen skal tilbys en opplæring som er tilpasset deres behov og forutsetninger.

Foreliggende studie belyser i hvor stor grad tilpasset undervisning har virkninger på elevenes motivasjon, deltagelse og gjennomføringsevne i faget. Jeg har gått inn i to videregående skoler som tilbyr elever et annet alternativ framfor den vanlige kroppsøvningsundervisningen. Dette tilbudet gis til elever som ikke kan eller ønsker å delta i kroppsøving, og som får tilpasset undervisning der aktiviteten foregå i mindre grupper eller alene.

Tilbudet gir elevene både mer individuell og tilpasset undervisning, samt at aktiviteten(ene) foregår i mindre grupper eller alene. I tillegg får de ”egen kroppsøvingslærer”, samt støtte fra fysioterapeut (på en av skolene). Foreliggende studie omfatter 8 elever. Tilbudet på begge skolene har bakgrunn i at dette er midlertidig og at dette skal hjelpe elevene tilbake i den vanlige kroppsøvingsundervisningen. Jeg har valgt å bruke selvbestemmelsesteori (SDT) som grunnlag for studien, grunnet fokuset teorien har på drivkraften bak menneskets handlinger (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Tenkelig kan tilpasset opplæring påvirke elevenes motivasjon. Med bakgrunn i teorien om organisk integrasjon i selvbestemmelsesteori, ønsker jeg å undersøke hvordan elevenes motivasjon er regulert. Jeg ønsker også å undersøke i hvilken grad de sentrale psykologiske behovene i samme teori er tilfredsstilt. Dette med bakgrunn i at disse behovene er grunnleggende for å vedlikeholde og fremme indre motivasjon.

Jeg har formulert følgende problemstillinger for studien:

- (1) Hvordan er elevenes motivasjon ytre regulert versus indre regulert, i tilknytning til den individuelt tilpassede undervisningen?
- (2) I hvilken grad blir de psykologiske grunnleggende behovene kunnskap, tilhørighet og autonomi møtt hos elevene?
- (3) I hvilken grad fungerer tilbudet elevene har med tanke på motivasjon, deltagelse og gjennomføring?

Oppgaven er bygget opp på følgende måte: i neste del gjør jeg rede for tidligere forskning og teoriramme omkring motivasjon, kroppsøving og selvbestemmelsesteori. Videre utdypes undersøkelsens metode og i neste del presenteres undersøkelsens funn. Oppgaven avsluttes med en drøfting samt en oppsummering.

2.0 TIDLIGERE FORSKNING OG SELVBESTEMMELSESTEORI

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for tidligere forskning i forhold til motivasjon, kroppsøving og selvbestemmelsesteori.

2.1 Tidligere forskning

Selvbestemmelsesteori (for eksempel Deci & Ryan, 1985b; Deci & Ryan, 2000; Deci & Ryan, 2008, Ryan & Deci, 2000b) bygger på mange studier, både i forhold til kroppsøving men også til fysisk aktivitet og idrett, som kan assosieres til kroppsøving. Forskning av Bryan og Solomon (2012) viser at man kan se en sammenheng mellom ytre regulering og amotivasjon, samt at man bør fremme følelsen av autonomi og selvbestemmelse i kroppsøving for å fremme indre motivasjon hos elevene. Videre viser Bryan og Solomon (2012) at dersom elevene opplever selvbestemmelse, så vil holdningene til kroppsøvingsfaget forbedres. I en undersøkelse av Ommundsen & Kvale (2007) kommer det frem at indre motivasjon styrkes gjennom at lærer er autonomistøttende, samt når læreren gir tilbakemeldinger som ikke er kontrollerende, og gir elevene muligheten til å selv ta initiativ, jobbe selvstendig og unngå kontrollerende atferd. Å oppmuntre elevene til å ta eget initiativ og egne valg, gi følelse av frihet og tilby veiledning ser ut til å forsterke indre motivasjon (Ommundsen & Kvale, 2007). Flere studier viser at elever som deltar i undervisning med stor grad av selvbestemmelse, viser sterkere indre motivasjon i forhold til elever som deltar i lærerstyrt undervisning (Standage m.fl., 2005; Mathiassen, 2013). Husebye (2012) viser også i sin intervensjonsstudie at medbestemmelse i faget påvirket trivselen på en positiv måte. Samme resultat viser en undersøkelse av Lagestad (2014) i en videregående skole i Nordland. Å kunne velge aktiviteter selv, opplevelse av mestring og opplevelse av sosial tilhørighet fremstod som tre hovedfunn som forklarer hvorfor elevene hadde lavt fravær i kroppsøvingsundervisningen. Betydningen av medbestemmelse kan dermed sees på som viktig i kroppsøving (How m. fl., 2013; Ward m. fl., 2008).

I en studie basert på SDT har Georgsen (2010) sett på umotiverte elevers opplevelse av kroppsøvingsfaget. Resultatene viser at de umotiverte elevene kan skape negative assosiasjoner til kroppsøvingsfaget grunnet manglende kompetanse. Studien viser også at lite motivasjon kan komme av dårlige læringsstiler, tidligere negative opplevelser i kroppsøvingsfaget, prestasjonsklima og fravær av tilfredsstillende av de tre grunnleggende psykologiske behovene. Mestringsklima var derimot en positiv faktor for å tilfredsstillende de tre

grunnleggende psykologiske behovene. I følge studien kom det fram at mestringsklima og vektlegging på autonomi kunne hjelpe elevene til bedre motivasjon. Videre viser Ryan m.fl. (2009) at lærere kan starte ”prosessen” med å internalisere og integrere elevenes motivasjon, ved å fremme tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene: kompetanse, tilhørighet og autonomi, i undervisningen. Tilfredsstillelse av alle behovene kan gi autonom motivasjon (Ntoumanis, 2005), men også hvert behov uavhengig av hverandre (Koka & Hagger, 2010; Standage m.fl., 2006). Edmunds m. fl. (2007) konkluderer blant annet med at autonomistøtte og opplevd behovstilfredsstillelse gir direkte støtte til indre motivasjon. Forskning tyder også på at elevmedvirkning kan virke positivt inn på læringsresultatene og læringsmiljøet (Deci & Ryan, 2002). Resultater fra forskningen viser også at elever som selv får velge tema og tidsbruk, blir mer indre-motivert enn om dette blir gjort av andre (Deci & Ryan, 2002).

Motivasjon kan dermed sees med tanke på trivsel. Ingebrigtsen og Sæther (2006) viser at 90% av elevene ved videregående skole trives i kroppsøvingsfaget. Flagestad (1996) viser til at 74% av elevene trives. Annen forskning viser at en litt lavere prosentandel trives, for eksempel Wabakken (2010) som viser at med 65% trives, og Mathiassen (2013) som viser at 58% trives. På den andre siden mistrives 8% i kroppsøvingstimene (Ingebrigtsen og Sæther 2006; Wabakken 2010; Mathiassen, 2013). Annen forskning viser til en litt høyere prosent, for eksempel Flagestad (1996) med 15% som mistrives og Holm (2005) med 24% som mistrives i kroppsøvingsfaget. Videre tyder det på at gutter trives i større grad enn jenter i kroppsøvingsfaget (Jónsson, 1993; Flagestad, 1996; Ingebrigsten, 2004; Holm, 2005; Wabakken, 2010; Mathiassen, 2013).

Bjerke m. fl. (2016) undersøker trivsel i kroppsøving for elever på videregående skole med lav og høy fysisk form. Elevgruppen med høy fysisk form opplevde trivsel i de fleste aktivitetene og ville ha timene som en treningsøkt. Elevene med lav fysisk form opplevde faget som et praktisk avbrekk. Disse elevene trivdes også bedre med aktiviteter som øvde på delferdighet, og ikke i så stor grad konkurranser eller øvelser som stilte krav til fysisk form. Elevene med lav fysisk form ønsket frihet til å velge aktiviteter, noe som kan relateres til begrepet autonomi i SDT (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000), samt viser andre studier at grad av autonomi betyr mye for trivselen (Ward m.fl., 2008). Bjerke m.fl. (2016) konkluderer blant annet med at elevene bør tilbys aktiviteter hvor elevene øver på individuelle øvelser, hvor det er lite sosial sammenligning. Samt at det gis medbestemmelse når det gjelder aktiviteter og organisering. Dermed kan trivselen og deltagelsen i faget påvirkes av hvordan

kroppsøvningsfaget er organisert og innholdet av undervisning.

Säfvenbom m. fl. (2014) viser at mer enn 50% av jentene på videregående skole ikke likte kroppsøvningsfaget eller at faget bør formidles på en annen måte. Andre studier viser at elever ikke er komfortable med å være i fysisk aktivitet og gruer seg til kroppsøvningsfaget (Cardinal m. fl., 2013; Enright & O'Sullivan, 2010; Fenczyn & Szmigiel, 2006; Fisette, 2011; Kalogiannis, 2006; Lyngstad m.fl., 2016; von Seelen, 2012).

En kritisk gjennomgang av 74 selvbestemmelsesartikler om kroppsøving, ble gjort av Van Den Berghe mfl. (2014). I analysen fremheves det at både SDT og oppgaveorientert undervisning fokuserer på å gi elever med et mindre eller dårlig utgangspunkt for fysisk aktivitet, indre motivasjon til deltagelse og mestring.

2.2 Selvbestemmelsesteori

Deci og Ryan (2000; Ryan; Deci, 2000b; Deci & Ryan, 2008) har sammen utviklet det de kaller selvbestemmelsesteorien. Utgangspunktet for SDT er argumentet om at mennesker er både aktive, nysgjerrige og søkende skapninger av natur, som ønsker å utforske og lære uten at ytre, utenforliggende faktorer kreves (Deci & Ryan, 2000). Selvbestemmelse kan defineres som at personen tar sin egen vilje i bruk, og at det drives fra en indre motivasjon, i stede for å la handlingene våre bli styrt av ytre belønning eller press. Når oppgaver og aktiviteter er selvvalgte og at det er noe man er engasjert i, med hele seg, kan man si at man er indre motivert (Bråten, 2002). Teorien tar for seg menneskers iboende veksttendenser og medfødte psykologiske behov som grunnlaget for deres egen motivasjon og forholdene som påvirker utviklingen av denne. Selvbestemmelsesteori legger fokus på tre grunnleggende psykologiske behov; kompetanse, tilhørighet og autonomi. Disse synes å være avgjørende for å fremme en indre motivasjon, samt en konstruktiv sosial utvikling og personlig velvære (Ryan & Deci, 2000b). Når disse tre psykologiske behovene er tilstede samtidig, er vi indre motiverte, produktive og fornøyde, samt vil denne indre motivasjonen øke og vedvare.

SDT forklares som en metateori som kan deles i fem underteorier/miniteorier (Vansteenkiske m. fl., 2010). Uten å gå så veldig dypt inn i hver teori, vil jeg å gi en kort sammenfatning av hver. Cognitive Evaluation Theory (Deci, 1975. I: Vansteenkiske m. fl., 2010) er SDT sin første underteori og omhandler hvordan sosiale relasjoner og miljømessige faktorer påvirker motivasjonen vårs. Organismic Integration Theory (Deci & Ryan, 1985b. I: Vansteenkiske m.

fl., 2010) kan knyttes til hvordan motivasjon kan påvirkes og utvikle seg fra amotivasjon, gjennom ytre motivasjon, til indre motivasjon (kommer tilbake til denne teorien). Causality Orientations Theory (Deci & Ryan, 1985a. I: Vansteenkiste m. fl., 2010) påpeker individuelle forskjeller i forhold til hvordan deres atferd er regulert: kontrollert og autonomi. Basic Needs Theory (Ryan, & Deci, 2002b) beskriver hvordan grunnleggende behov hos individet påvirker psykiske forhold og velvære hos mennesker. Tilslutt handler Goal Content Theory (Vansteenkiste m. fl., 2010. I: Vansteenkiste m.fl. 2006) om individets livsmål (ytre og indre) eller ambisjoner, som mennesker har. Hvor livsmål med en indre motivasjon vil tilfredsstille de psykologiske behovene i SDT.

SDT er en omfattende teori og har blitt stadig utviklet. Figuren på neste side viser hvordan SDT kan sees i sammenheng og at motivasjon kan deles i *indre*, *ytre* og *amotivasjon*. Ytre motivasjon kan også deles inn i: ytre regulering, introjeksjonsregulering, identifisert regulering og integrert regulering. Som figuren viser kan motivasjonen variere fra å være ytre motivert som betegnes som en atferd som er kontrollert, til å være indre motivert som i teorien kalles for selvbestemt atferd. Amotivasjon dreier seg om at individet ikke ser verdien i en aktivitet. Denne formen for motivasjon er definert som en tilstand hvor individet verken er indre eller ytre motivert (Ryan & Deci, 2000b). Ytre motivasjon er noe som påvirkes av utenforliggende faktorer. Det vil si at aktiviteten i seg selv ikke er målet, men individet utfører den for å oppnå noe som ikke har med aktiviteten å gjøre. For eksempel en karakter i skolen (Ryan & Deci, 2000b).

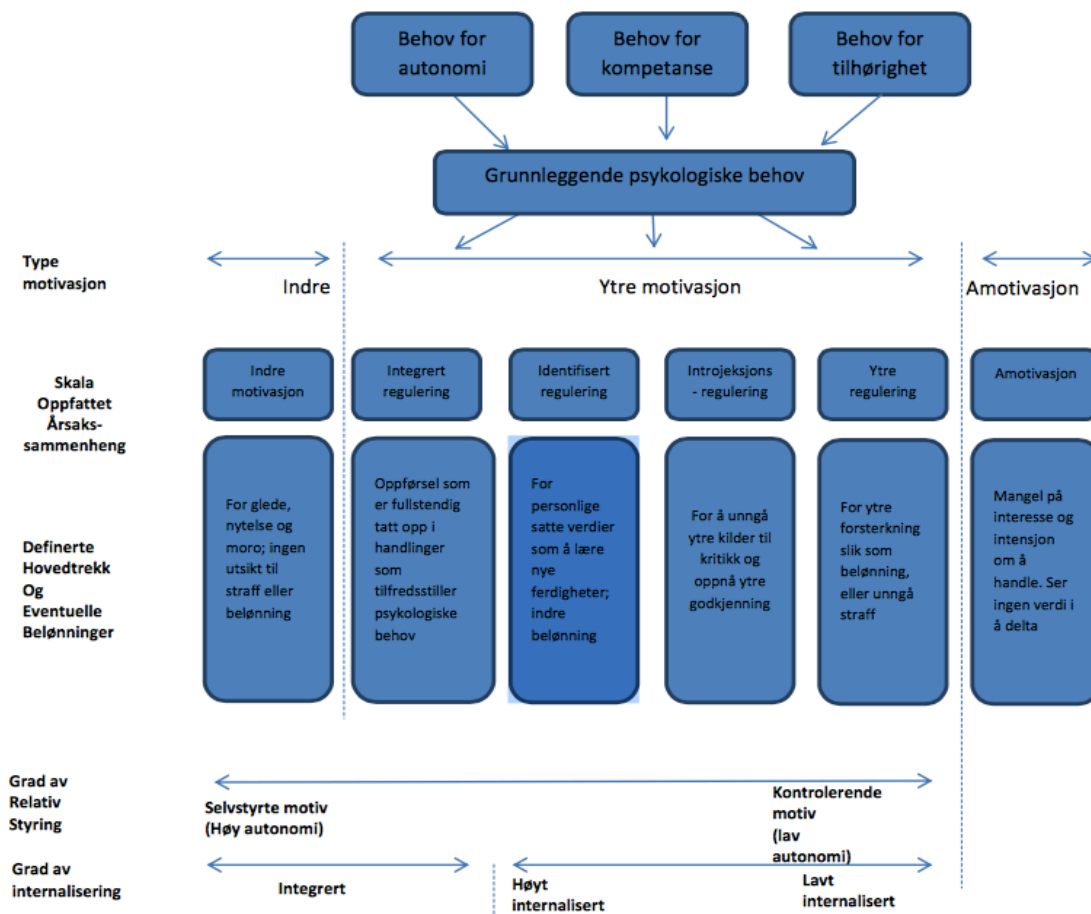
2.2.1 De grunnleggende psykologiske behov

Et sentralt fokus for SDT er de tre medfødte psykologiske behovene. Disse behovene må tilfredsstilles for at individet skal kunne oppnå optimal funksjon slik at individet får en naturlig vekst, sosial utvikling og at individet trives (Deci & Ryan, 2000). Behovene kan også påvirke den autonome motivasjonen (Deci & Ryan, 2008), slik at selvbestemte motivasjoner kan fremmes (se figur 1). Behovet for kompetanse handler om behovet for å mestre noe, det å oppnå et resultat eller lykkes i optimalt i utfordrende aktiviteter (Deci & Ryan, 2002). I følge Deci & Ryan (1985b) er opplevelsen av kompetanse ekstra viktig for trivselen og motivasjonen. Den indre motivasjonen vil øke jo mer personen føler seg kompetent i en aktivitet. Troen til egen kompetanse spiller en rolle for personens atferd, hvis en elev ønsker å involvere seg i en aktivitet må eleven ha en opplevelse av kompetanse (Deci & Ryan,

1985b). På den andre siden, hvis eleven føler at han ikke har kompetanse i en gitt aktivitet, vil eleven unngå å utføre aktiviteten, da han trolig tror han vil mislykkes.

Behovet for autonomi dreier seg mer om behovet vi mennesker har til å ta initiativ til handlinger, eller opplevelsen til å ta egne valg (Deci & Ryan, 1985b). Dermed kan man tenke seg at man ikke oppnår like sterk motivasjon om en person opplever og bli kontrollert.

Tilslutt sier behovet om tilhørighet noe om behovet vi har i forhold til å etablere gjensidig respekt og tillit med hverandre, og å føle tilknytning til andre mennesker (Ryan & Deci, 2002). Behovet for tilhørighet går ut på å føle seg knyttet til andre, bry seg om andre og at andre bryr seg om deg. På skolen betyr det at en elev skal føle seg respektert og tatt vare på av lærer og andre elever. Dette er viktig om eleven skal ha gode forutsetninger for å lære.



Figur 1: Skjematisk fremstilling av teorien om selvbestemmelse, med hovedtrekkene i tre av delteoriene: teorien om grunnleggende psykologiske behov(BNT), teorien om kognitiv evaluering (CET) og teorien om organisk integrasjon (OIT). (Ryan og Deci, 2007, s. 8; oversatt av Hovd, 2014).

Ryan & Deci (2000) hevder videre at tilfredsstillelse av alle de tre psykologiske behovene er nødvendig for at individet skal gå fra kontrollerte til mer autonome reguleringer, og for å oppleve den mest optimale formen for motivasjon, den indre (se figur 1). Hvis disse tre behovene er tilfredsstilt innenfor en kontekst kan indre motivasjon, og internaliseringen, fremmes og opprettholdes (Deci & Ryan, 2000b). Dette gjelder hvis alle behovene er tilfredsstilt, hvis for eksempel et av behovene ikke er tilfredsstilt eller er motarbeidet, vil både internaliseringen, ”den iboende interessen” og trivselen reduseres (Deci & Ryan, 2000b). Noe som er viktig å understreke er at behovene spiller en ulik rolle for hver person.

2.2.3 Teorien om organisk integrasjon(OIT)

Denne teorien ble laget for å vise hvordan ytre motivasjon kan reguleres. Samt at forskjellige kontekster eller faktorer kan enten fremme eller hemme internalisering og integreringen av disse atferdene. Med økende internalisering bruker man mer tid på aktiviteten. Figuren på forrige side illustrerer de forskjellige formene for regulering, og i hvilken grad de er selvbestemt, eller har høy/lav autonomi (Ryan & Deci, 2000ab). Man kan si at man ønsker at individet skal flytte seg fra en regulering til en annen, mot indre motivasjon. Helt til høyre på figur 1 finner man amotivasjon, som nevnt tidligere, er når en person mangler drivkraft for en handling. Ytre motivasjon kan deles inn i fire reguleringer: ytre regulering, introjeksjonsregulering, identifikasjonsregulering og integrasjonsregulering.

”Ytre regulering”, som også er den minst autonome, reguleres etter ytre påvirkninger som belønning og eller straff (Deci & Ryan, 2000ab). Slik som figuren viser er denne reguleringen også nærmest amotivasjon. En annen form for ytre motivasjon er ”introjeksjonsregulering”, den har til en viss grad blitt internalisert, men reguleringen er enda kontrollert av noe annet: indre tvang, dårlig samvittighet, forventninger og for eksempel krav. Reguleringen er kontrollerende fordi personen gjør handlinger for å unngå skyldfølelse, bedre selvfølelsen sin eller sin stolthet (Deci & Ryan, 2000a). Denne tredje formen for regulering av ytre motivasjon er ”identifisert regulering”, denne er mer autonom, eller selvbestemt. I denne reguleringen har personen forstått at atferden er viktig for seg selv. For eksempel når regler og normer oppfattes som fornuftig og riktig. Derimot er atferden viktig for seg selv, i den grad at den kan hjelpe personen til å oppnå noe annet (Ryan & Deci, 2000ab). Til slutt har man ifølge Deci & Ryan (2000ab) ”integrert regulering”, som er den mest autonome formen for ytre motivasjon. Identifisert regulering blir integrert regulering når personen fullt og helt har akseptert verdiene

som sine egne, og er fullstendig selvbestemt (høy grad av autonomi). Denne reguleringen er den som er nærmest indre motivasjon, men ikke helt fullstendig. Personen gjør denne aktiviteten for å oppnå personlige viktig utfall, hvor indre motivasjon dreier seg om en aktivitet som eleven syntes er genuint morsomt og tilfredsstillende i seg selv. Timen er moro og interessant uten at noe annet spiller en rolle, en god karakter blir en "bonus". Jo mer fullstendig reguleringene er "internalisert", jo mer vil det bli en del av det integrerte selvet, og jo mer er det grunnlag for selvbestemt atferd eller autonom atferd (Ryan & Deci, 2000ab).

Denne internaliseringen går et kontinuum slik som figur 1 viser. Jo mer fullstendig en regulering er internalisert, jo mer blir det en del av det integrerte selvet, og jo mer er det et grunnlag for selvbestemt atferd. Man trenger ikke å gå steg for steg fra ytre til indre motivasjon. Noen handlinger er identifisert, noen er integrert, noen er introjeksjonsregulert og noen er ytre regulert. I kategorien "integrert regulering" forutsettes det at alle de tre psykologiske behovene (kompetanse, tilhørighet og autonomi) er tilfredsstillt (Deci & Ryan 2000; Ryan & Deci, 2007).

Vansteenkiste m.fl. (2010, s. 115) viser en videreutviklet figur av Ryan and Deci, 2000. Figuren viser bedre at både indre-, integrert og identifisert regulering er autonom motivasjon, mens introjeksjonsregulering og ytre regulering er det som i teorien kalles kontrollerende motivasjon.

3.0 METODE

I dette kapitlet gjøres det rede for undersøkelsens forskningsmetode. I undersøkelsen bruker jeg både spørreskjema og individuelt forskningsintervju. Datainnhenting foregikk gjennom to individuelle møter med informanter fra videregående skole.

3.1 Design for studie

På første møte med elevene fikk de først et spørreskjema med bakgrunn i selvbestemmelsesteori. Deretter hadde jeg intervju med en og en. Det gikk to uker mellom første og andre møte. På bakgrunn av svar på både spørreskjema og første intervju gjennomførte jeg andre, utdypende intervju i møte 2. Andre intervju hadde hovedfokus på indre og ytre motivasjon, samt de tre grunnleggende psykologiske behovene (kompetanse, tilhørighet og autonomi).

3.2 Rekruttering av informanter

Jeg sendte e-post til flere skoler. Mange hadde ikke et tilbud om tilpasset jeg ønsket å undersøke, eller så sa de seg ikke villig til å delta. To skoler ga meg svar tilbake, og raskt etterpå var jeg i møte med en kontaktperson på hver skole. Fra begge skolene ble åtte informanter rekruttert til sammen, og like etter var jeg i gang med innhenting av data. Det er seks informanter fra en skole og to informanter fra den andre skolen. Elevene er i alderen 16-18 år.

På bakgrunn av undersøkelsens hensikt er kriteriene som lå til grunn for utvelgelsen av deltakere i denne studien følgende:

- Elever som deltar i kroppsøvfingsfaget med tilpasset opplæring.
- Elever som har erfaringer fra vanlig undervisning i kroppsøvfingsfaget tidligere.

3.3 Spørreskjema og individuelt forskningsintervju

På bakgrunn av problemstillinger har jeg brukt to forskjellige standardiserte spørreskjema som er blitt satt sammen til ett spørreskjema. Den første delen av spørreskjema omhandler elevens motivasjon og dens regulering og den andre delen av spørreskjema omhandler tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene. Standardiserte spørreskjema gir muligheter til å se forskjeller eller likheter da alle elevene får det samme (Johanessen, 2016).

Da jeg ønsket å forsikre meg om at elevene ikke skulle bli påvirket av hverandre, satt de hver for seg da de svarte på spørreundersøkelsen. Jeg satt også i samme rom som de slik at de kunne komme bort til for å unngå misforståelser i spørsmål eller utsagn.

Elevenes motivasjon og dens regulering ble målt med spørsmålene av ”The 14-item Self regulation questionnaire” (Ryan & Conell, 1989. I: Ulstad m. fl. 2016). Elevene ble spurt om å gi svar på grunner til hvorfor de ønsker å delta i kroppsøvingfaget. Det var 4 hovedspørsmål; ”hvorfor er du med i kroppsøvingstimene?”, ”Hvorfor står du på i kroppsøvingstimene?”, ”Hvorfor prøver du å øve på vanskelige ting i kroppsøvingstimene”, og ”Hvorfor prøver du å gjøre det godt i kroppsøvingstimene?”. For eksempel: ”Jeg deltar fordi”: ”det er gøy” (integreert regulering); og ”jeg ønsker å forstå og å lære mer” (identifisert regulering). Hovedspørsmålene hadde 32 ”underspørsmål” og en 4-delt likert skala som elevene svarte på. Elevene kunne velge ”helt uenig”, ”litt uenig”, ”litt enig” og ”meget enig” (se vedlegg 5).

For å se om de tre grunnleggende psykologiske behovene ble møtt, brukte jeg et ”12 item Psychological Needs in Exercise Scale” (Vlachopoulos & Michailidou, 2006. I: Ulstad m. fl., 2016). Det var fire spørsmål på hvert grunnleggende psykologiske behov (kompetanse, tilhørighet og autonomi), som målte behovene hver for seg. For eksempel: ”Jeg føler meg bekvem sammen med de andre elevene i kroppsøving” (tilhørighet), ”Jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet mitt med kroppsøving” (kompetanse, og ”Jeg føler sterk at kroppsøving er i stor grad forenlig med mine valg og interesser” (autonomi). Elevene svarte på en 7-delt likert skala fra 1 (ikke særlig sant) til 7 (veldig sant) (se vedlegg 6).

Spørreundersøkelsene er blitt vurdert og funnet reliabel i tidligere forskningsprosjekt, for eksempel Ulstad m.fl. (2016) og Bagøien m.fl. (2010). Måleinstrumentene av motivasjonsvariabler ble oversatt fra engelsk til norsk etter anbefalte prosedyrer (Beaton, Bombardier, Guillemin, & Ferraz, 2000; i Ulstad m.fl. 2016). Det andre møte med elevene var et utdypende intervju med bakgrunn i svarene på spørreskjema. Da elevene måtte begrunne svaralternativene de valgte på spørreskjema resulterte det i bedre forståelse samt økt validitet. Ikke minst er spørreskjema utprøvd av forskere som er spesialister på området og som har testet skjemaet i flere studier. I tillegg er det gjort et arbeid i forhold til oversettelse av spørsmålene til norsk (ibid). Jeg vil understreke at data fra spørreskjema og forskningsintervju er på et individuelt nivå. Ut i fra dette gjør jeg ikke nærmere rede for analyse av spørreskjema data.

Det kvalitative forskningsintervjuet er en fleksibel metode hvor man ønsker å få fyldige og detaljerte beskrivelser av det man studerer. Det egner seg når vi ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer, og karakteriseres som en samtale med en struktur og et formål (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtalen gir et innblikk i informantenes livsverden, gjerne gjennom fortellinger og historier. Formålet med intervjuet er som oftest å forstå eller å beskrive noe. Intervjuet er ofte mer en dialog enn rene spørsmål og svar, og blir som regel tatt opp på lydbånd eller lignende (Johannesen m.fl. 2016). Intervju egner seg når forskeren ønsker å gi informantene større frihet til å uttrykke seg enn det et strukturert spørreskjema tillater. Én-til-én-intervjuet brukes når vi ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser og refleksjoner knyttet til ett fenomen. Samt når temaet som diskuteres er intimt eller personlig, når det å skille seg ut i gruppa er negativt (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg hadde intervju med én og én elev slik at de skulle føle seg trygge nok til å fortelle meg så mye som mulig. På den måten ble beskrivelsene deres hver for seg, uavhengig av hverandre. Det jeg fikk vite på hvert intervju gjaldt bare den informanten jeg intervjuet.

Et delvis strukturert intervju har en overordnet intervjuguide som man tar utgangspunkt i, mens spørsmål, rekkefølge og temaer kan variere (Kvale & Brinkmann, 2015). Temaene i intervjuguiden springer ut i problemstillingene. Under første intervju fulgte jeg intervjuguiden fra start til slutt. Det som gjør at intervjuet er delvis strukturert er at jeg kunne komme med flere oppfølgingsspørsmål, på hvert tema, ettersom informanten ga svar. Når jeg følte jeg hadde fått nok svar, samt informanten ble stille, gikk jeg til neste tema. I kvalitative intervju er spørsmålene stort sett åpne slik at det ikke er noe svaralternativ som er formulert på forhånd. Informantene bruker egne ord da de svarer, dermed viser også svarene hvordan informantene har forstått spørsmålene, og svarene er mer utfyllende.

Det kan være nødvendig med en viss standardisering for det om forskeren bruker åpne spørsmål, for eksempel at alle informantene får samme spørsmål. På den måten kan man sammenligne svarene spørsmål for spørsmål, samt er det lettere å systematisere svarene i ettertid. Intervjuene er til en viss grad standardisert, men har litt fleksibilitet. Fleksibiliteten gjorde, etter min erfaring, det lettere for informanten å uttale seg.

3.3.1 Intervjuguide 1

I forkant av første intervju utarbeidet jeg en intervjuguide (vedlegg 3), denne skulle jeg forholde meg til under intervjuene. Den ble laget på bakgrunn av det jeg mente var nødvendig

å få av informasjon på første møte med bakgrunn i problemstilling 3: ”I hvilken grad fungerer tilbudet elevene har med tanke på motivasjon, deltagelse og gjennomføring?”. Intervjuguiden er delt opp i 3 hovedtemaer; elevens historie til ordinær kroppsøving, elevens motivasjon for kroppsøving nå (tilbudet de har), og elevens motivasjon generelt for skolen. Intervjuguiden inneholder også 4 underspørsmål på hvert hovedtema, slik at de tre hovedtemaene blir dekket så godt som mulig

3.4 Utdypende, individuelt intervju (andre intervju)

På andre møte hadde jeg også intervju med én og én elev. Muligens var de mer fortrolig med meg på andre intervju da de visste hva de gikk til og hvem jeg var. Andre intervju var også et delvis strukturert intervju, som hadde en overordnet intervjuguide (vedlegg 4) jeg tok utgangspunkt i. Dette intervjuet var et mer utdypende intervju da jeg laget intervjuguiden både fra svar på spørreskjema og fra intervjuet på første møte. Temaene i intervjuguiden springer også ut i problemstillingene. Dette intervjuet ønsket svar på hvorfor de svarte slik de har svarte på spørreskjema og muligheten til å rette opp i eventuelle misforståelser.

Det utdypende intervjuet på andre møte hadde også en viss standardisering, men i en mindre grad da svarene til elevene kunne variere. Flexibiliteten gjorde også, etter min erfaring, det lettere for informantene til å svare. Min vurdering er at intervjuene fungerte etter hensikten.

3.4.1 Intervjuguide 2

Intervjuguide 2 ble også utarbeidet i forkant av intervjuene. Intervjuguiden ble laget på bakgrunn av problemstilling 1: ”Hvordan er elevenes motivasjon ytre versus indre regulert” og 2: ”I hvilken grad blir de psykologiske grunnleggende behovene kunnskap, tilhørighet og autonomi møtt?”. Intervjuguide 2 er delt i 2 hovedtemaer; *regulering av motivasjon og psykologiske behov*, men har også 2 ekstra spørsmål med bakgrunn i å få bedre svar på problemstilling 3. Intervjuguiden inneholder også undertemaer (ikke underspørsmål). For å få svar på hvordan elevenes motivasjon er regulert, måtte jeg analysere spørreskjema (se vedlegg 6) i den graden at jeg fant ut hvordan regulering de hadde og hvordan psykologiske behov som var tilfredsstillt. Hvis en elev skåret høyt på for eksempel alle utsagn med en identifisert regulering, ønsket jeg et grundigere svar på hvorfor. Oppfølgingsspørsmål som ”kan du forteller mer”, ”kan du utdype” eller ”kan du kommentere noe mer”, ble brukt mye. Intervjuguide 2 (vedlegg 4) er mer en ”mal”, da alle intervjuene til elevene ble forskjellig ut i

fra deres svar på spørreskjema. Noen skåret for eksempel høyt på å ha en identifisert regulering, mens andre skåret høyt på å ha en ekstern regulering. Samtidig kunne en elev skåre høyt på tilfredstillelsen av det psykologiske behovet for tilhørighet, og en annen elev skåre høyt på behovet for selvbestemmelse.

3.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i mars og april 2017. Jeg fikk bruke et grupperom på hver skole til å utføre intervjuene og jeg tok opp alle samtale på lydfil. Lydfilene ga god lyd slik at jeg hørte godt hva informantene sa i etterkant. Av den grunn er både første og andre krav til gjennomføring av transkribering fulgt opp, i følge Kvale & Brinkmann (2015). Fordelen med lydopptak var at jeg slapp å notere og kunne dermed samle all oppmerksomhet på det informantene sa, og være fullt og helt til stedet i samtalen. Ikke minst kunne jeg i etterkant høre helt ordrett hva som ble sagt. På intervjuene hadde jeg med intervjuguidene og en penn. Følgelig kunne jeg notere ned egne tanker, observasjoner, reaksjoner og refleksjoner om det oppstod en situasjon som kunne få en analytisk verdi.

I forkant av begge møtene med elevene testet jeg intervjuguidene på en person som nylig var ferdig med videregående skole. Gjennom testingen fikk jeg økt bevissthet om hvordan jeg kunne stille spørsmål, om spørsmålene fungerte, om hun skjønnte spørsmålene og jeg fikk øvd meg på oppfølgingsspørsmål. Begge intervjuguidene ble endret på i etterkant da jeg ønsket spørsmålene forenklet slik at det skulle bli enklere å svare. Deretter testet jeg intervjuguidene på nytt hvor både jeg, og test person, ble fornøyd. På grunn av pretest-ene ble jeg mer konsentrert på begge møtene med elevene, da jeg følte meg mer trygg på spørsmålene og kunne fokusere på svarene til elevene i stedet. Det var en elev jeg måtte endre to underspørsmål til, da jeg visste at hennes tilbud var annerledes enn de andres tilbud (se vedlegg 3).

I et forsøk om å forsikre meg om å skape en komfortabel atmosfære for elevene, fikk jeg introdusert meg for 6 av 8 elever i forkant av intervjuene. På første møte, med hver elev, ga jeg informasjon om formålet med intervjuet, om lydopptak og om informanten hadde noen spørsmål før intervjustart.

Under intervjuene prøvde jeg å være bevisst på både kroppsspråk, språkbruk, stemmebruk hos informantene, og hvordan dette eventuelt preget deres svar. Jeg fikk ikke noe inntrykk at de lot seg prege av lydfil, samt opplevde jeg at de hadde og fikk tillitt til meg, spesielt fra første

til andre møte. De fleste ga meg åpne og solide beskrivelser rundt sine erfaringer med spørsmålene. Jeg ser i etterkant at noen spørsmål ble gjentatt, men det vil jeg betrakte som positivt ettersom det ga mer utfyllende svar og bekreftelse på at det ble riktig svar. Spesielt to av elevene ga lite beskrivelser tilbake, mye ja og nei. Følgelig måtte jeg stille flere åpne oppfølgingsspørsmål, på forskjellige måter som resulterte i bedre beskrivelser. Det ble avsluttet med en debrifing der jeg blant annet spurte om informanten hadde noe mer å tilføye, og hvordan opplevelse de hadde av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Alt i alt følte jeg elevene var engasjert i temaene, både på første og andre møte. Intervjuene varte fra 30 - 45 min.

3.6 Transkripsjon, bearbeiding og analyse av intervjudata

I studien valgte jeg en induktiv og fenomenologisk tilnærming i intervjumetodikken da: *”fenomenologi peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskriver verden slik den oppleves av informantene”* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Undersøkelsen omhandler å studere individene ut fra deres virkelighetsoppfatning; som et handlende, følede, menende, opplevende og forstående individ (Johannesen, 2016). Ut fra hver persons interesser, bakgrunn og forståelse er det viktig å merke seg at ett og samme fenomen oppleves individuelt. Der målet er å få økt forståelse av, og innsikt i andres livsverden (Johannesen m.fl. 2016). Innholdet i datamaterialet er det essensielle. Forskeren er opptatt av hva informanten forteller i intervjuet. Forskeren ønsker å forstå den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer og leser datamaterialet fortolkende (Johannesen m.fl. 2016).

Jeg gjennomførte transkriberingen selv. Hastie & Glotova (2012. I: Armour & Macdonald) anbefaler å skrive ned alt som blir sagt i intervjuene, helt ordrett. Følgelig er alt i begge intervjuene skrevet ned, inkludert repetisjoner, pauser, kroppsspråk, latter, ”eeh”-lyder osv. Etter å ha transkribert intervjuene lyttet jeg gjennom opptakene på nytt for å forsikre meg om at jeg hadde fått med meg alt. Da jeg opererte med to forskjellige møter med elevene, har jeg analysert intervjuene i 2 runder.

Etter transkribering av første møte med elevene skrev jeg et sammendrag fra intervjuene der felles kommentarer, forslag, emosjonelle reaksjoner og bekymringer, kom med. Jeg skrev også ned korte avsnitt om min opplevelse av intervjuene. Videre valgte jeg å fremheve alle sitater som jeg identifiserte som interessante i forhold til problemstillingene i fet skrift, da jeg

hadde mulighet til å sjekke svarene/fortellingene deres på neste intervju. Før neste møte med respondentene måtte spørreskjema analyseres for å få en indikasjon på problemstilling 1 og 2. På første møte med elevene fikk jeg en liten indikasjon på deres opplevelser av tilbudet de hadde fått. På neste møte ønsket jeg mer detaljer. Dette belyste jeg med bakgrunn i svarene deres på spørreskjemaene som måler deres ytre motivasjons regulering, og i hvilken grad de psykologiske behovene er tilfredsstilt.

Etter andre møte med informantene skrev jeg også ned min opplevelse av intervjuene, samtidig som jeg tok ut sitater som jeg identifiserte som interessante og relevante for problemstillingene. Deretter skrev jeg ut alle intervjuene, både på første møte og andre møte, og brukte markeringstusjer i forskjellige farger for å sortere intervjudata. Videre prøvde jeg å få et helhetsinntrykk, sammenfatte meningsinnhold og kode ulike deler av intervjuene med bakgrunn i de forskjellige problemstillingene. Kodene og kategoriseringene kunne vokse frem i analysene underveis i forskningsløpet. Etter første møte (første intervju) sorterte jeg data ut i kategoriene: ”*kroppssøving på ungdomsskolen*”, ”*kroppssøving nå*” og ”*motivasjon for skole*”, noe likt hovedtemaene på intervjuguide 1. Videre i analysen benyttet jeg meningsfortetting som, i følge Kvale og Brinkmann (2015), ”*medfører en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til korte formuleringer*” (s. 232). Med bakgrunn i kategorien ”*kroppssøving på ungdomsskolen*” fortalte 6 av 8 respondenter historier som resulterte i at de hadde hatt en dårlig opplevelse. Av den grunn ble ”faktorer” som hadde betydning for denne negative opplevelsen, naturlige meningsenheter som kunne uttrykke kategorien. I følge svarene deres er ”*trygghet med tanke på medelever*”, ”*trygghet med tanke på faglærer*”, ”*elevenes psykiske*” og ”*elevenes fysiske helse*” av stor betydning. Slik gjorde jeg også på de andre kategoriene.

Etter andre møte sorterte jeg, i første omgang, data ut i fra hvordan elevenes motivasjon var regulert. Deretter i hvordan grad de forskjellige behovene var tilfredsstilt, og hva som kunne være mulige interessante faktorer som spilte en rolle. Sist men ikke minst gikk jeg gjennom intervjumaterialet for å trekke sammenhenger mellom intervjuene, for eksempel om erfaringer, meninger og ønsker hadde fellestrekk. Fokuset i analysen i både første, og andre intervju, var med bakgrunn i problemstillingene.

Jeg arbeidet med å nå en fordomsfri beskrivelse av fenomenene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Jeg beholdt også fokuset på informantenes egne ”fortellinger” i analyseprosessen. De hadde alle forskjellige forutsetninger og erfaringer av kroppssøvingsfaget og jeg ønsket å undersøke om hvordan et slikt tilrettelagt tilbud oppleves.

3.7 Forskningsetikk

Etiske problemer oppstår spesielt når intervjuforskningen går ut på å ”utforske menneskers privatliv og legge beskrivelser ut i det offentlige” (Birch m.fl. 2002, s. 1). De etiske spørsmålene må være integrert i alle faser i en intervjuundersøkelse. Før første møte fikk elevene et informasjonsskriv de skulle underskrive (se vedlegg 1). Dette ga informasjon til både lærere og elevene om hva intervjustudie handlet om, hva undersøkelsen innebar, hva data skulle brukes til og hvordan data skulle behandles. For det første er undersøkelsen frivillig, og elevene kunne trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. For det andre er undersøkelsen anonym, derfor er undersøkelsen fri for direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger. For det tredje måtte elevene som ønsket å være med i studien signere en samtykke erklæring (vedlegg 2). Sist men ikke minst ble lydfilet slettet ved innlevering. I forhold til konfidensialitet og anonymitet innebar det at informantene fikk fiktive navn i rapporten, samt anonymisering av materiale som kan være gjenkjennbart.

Videre er jeg som forsker også en viktig brikke. I følge Kvale og Brinkmann (2015) er ”forskerens integritet: hans eller hennes kunnskap, erfaringer, ærlighet og rettferdighet, den avgjørende faktoren” (s. 108). Jeg som intervjueren selv, er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap. Av den grunn bør jeg som forsker ha fokus på at funn som offentligjøres er så nøyaktig og representativt for forskningsområdet som mulig. Ikke minst så nøyaktig og representativt for dataene som mulig. Leseth og Telmann (2014) peker også på at kunnskapen som forskere skaper gjennom forskerprosessen skal være troverdig i den forstand at resultatet skal være riktig og gjenkjennelig, og ikke minst ha blitt til gjennom systematiske og transparente fremgangsmåter. Som forsker har jeg vært bevisst på å opprettholde en profesjonell avstand for å ikke la meg påvirkes av informantene i forhold til svarene deres under intervju, og i funn. Underveis i intervjuene stilte jeg også av og til noen utdypende oppfølgings-, og oppklarings spørsmål for å sikre at informanten og jeg snakket om det samme fenomenet.

4.0 RESULTATER OG DRØFTING

I dette kapitlet gjør jeg rede for funn, både fra første intervju, men også andre intervju og spørreskjema. Funnene gjenfortelles fra intervjuene i en rekkefølge som følger informantene, og informantene har fiktive navn. Videre vil jeg drøfte funn fra elevene opp i mot tidligere forskning og teoriramme.

4.1 Gjenfortelling av intervjuene

4.1.1 Elev 1 "Marie"

Hun er en person jeg oppfatter som stille, lukket og litt usikker. Jeg fikk et inntrykk av at hennes historie til kroppsøving har vært bra. Hun fortalte at hun har hatt et godt forhold til både lærere og medelever på ungdomsskolen, og hadde karakter tre. Da jeg spurte henne om hvordan kroppsøving på ungdomsskolen var svarte hun: *"helt greit"*. Jeg spurte også henne om hun syntes det var greit å ha kroppsøving med hele klassen på ungdomsskolen, og da svarte hun: *"ja, men det går greit nå når vi er tre også"*.

Hun og to andre jenter hadde behov for tilpasset opplæring ganske raskt etter at de startet på videregående skole. De følte seg ikke trygg i klassen. Det var tre jenter av tjue fire elever. De ble tatt ut av den vanlige kroppsøvingundervisningen og fikk "egen" time med en egen faglærer i kroppsøving. Etter hun fikk tilbudet om tilpasset opplæring, har hennes motivasjon forandret seg. Da jeg spurte om hennes motivasjon til kroppsøving nå kontra tidligere, svarte hun: *"jeg føler den har blitt bedre, jeg kan noen ganger glede meg til å ha kroppsøving, og jeg har for eksempel begynt å trene på fritiden også"*. Hun er blitt glad i styrketrening, og i følge henne er styrketrening noe de gjør mye i timene nå, og det liker hun. Det som hun synes er positivt med tilbudet de har fått, er at hun får bedre helse og mer selvtillit, da hun er blitt mer sikker på seg selv. Da jeg spurte om hun savnet å ha kroppsøving med en hel klasse (like mange jenter som gutter) så svarte hun: *"jeg synes det vi har nå er helt greit, jeg liker ikke konkurranse og slikt som guttene liker"*. Hennes motivasjon generelt for skolen sier hun også er helt greit, men tilføyde at hun hadde fagvansker.

På andre intervju tok jeg utgangspunkt i svarene hennes fra spørreskjema om SDT, som hun fikk på første møte. I følge spørreskjema som måler hvordan den ytre motivasjonen er regulert skårer hun høyt på integrert- og identifisert regulering, og lavt på introjeksjons- og ytre regulering. I forhold til teorien er det dette man ønsker, og danner det man finner som autonom motivasjon. Hun er for eksempel meget enig i at hun er med fordi det er gøy og fordi

hun liker det (integrert), men også fordi det er viktig for henne og fordi hun ønsker å lære og forstå kroppsøving (identifisert). Hun er helt uenig i at hun får bråk om hun ikke deltar eller at hun kan få en belønning for det om hun gjør det bra (ytre). Hun er også for eksempel uenig i at hun får dårlig samvittighet om hun ikke gjør det bra (introjeksjon).

På spørreskjema som måler de grunnleggende psykologiske behovene; kunnskap, tilhørighet og autonomi indikerer at disse behovene blir tilfredsstillt. Svarene hennes viser til høyest skåring på tilhørighet og autonomi. For eksempel føler hun sterkt på muligheten til å gjøre valg i forhold til aktivitet i kroppsøving, og at kroppsøving passer hennes valg og interesser (autonomi). Kroppsøving er noe hun får bra til (kunnskap) og hun føler seg fortrolig med de andre i kroppsøvingstimene (tilhørighet). Når jeg tilslutt spør henne om hva hun synes er det beste med det de har nå, og om hun kunne tenkt seg tilbake til den ordinære undervisningen svarer hun: *”det beste er at vi er få, vi får bestemme mye selv, ikke minst har vi vært alene noen kroppsøvingstimer og det har gått bra, jeg føler jeg får til mer og mer”*. Videre forteller hun at hun mest sannsynlig ville hatt for mye fravær og ingen karakter om hun ikke hadde fått dette tilbudet.

4.1.2 Elev 2 ”Astri”

Hun er åpen, hun virker utadvendt og hadde ingen problem med å snakke med meg. Hun er ganske ulik elev 1, som er én av to hun har kroppsøving med nå. Hennes historie til kroppsøving er ikke særlig positiv. Hun sier hun sjeldent deltok i kroppsøving på ungdomsskolen. Hun og en annen hadde alltid unnskyldninger for å slippe. Hun fortalte at de var 27 elever og en lærer, og det var mye konkurranse, noe hun ikke likte. Hun følte at hun ikke mestret aktivitetene og at guttene var skummel. Fotball og innebandy var noe hun kunne være med på om jentene og guttene spilte hver for seg. Derimot likte hun læreren hun hadde på ungdomsskolen, han brydde seg om henne. I hvor stor grad hun likte medelevene varierte fra klasse til klasse.

Sammen med elev 1 og en annen jente fikk de samme tilbud om tilpasset opplæring i kroppsøving. Hun kaller det ”våres gymgruppe” og sier dette tilbudet går ekstremt bra. Jeg spurte henne om hun kunne tenke seg å hatt kroppsøving med en større klasse (50 % jenter og gutter) i stedet, men da svarte hun: *”nei, jeg trives veldig godt her. Jeg er rett og slett tryggere, jeg tørr å gjøre mer. Jeg er ikke like redd for å dumme meg ut nå”*. Hun er også blitt glad i styrketrening, samt spinning. I tillegg til kroppsøving to timer i uka fortalte hun at hun

var begynt på treningssenter for 3-4 måneder siden. Astri forteller at både ”deres gymgruppe” og treningssenteret, har lindret smertene i ryggen. Nå er smerte helt borte og de er hun veldig glad for. Hun sier det ikke er noe negativt med ”deres gymgruppe” men hun skulle gjerne følt på den samme tryggheten med resten av klassen. Motivasjonen hennes generelt for skolen er blitt bedre på videregående, dette forteller hun er fordi hun kunne velge yrkesrettet linje og nå liker hun så å si alle fagene hun har.

På andre intervju tok jeg også, som med elev 1, utgangspunkt i svarene hennes fra spørreskjema om SDT. Hun virket veldig positiv på første intervju til ”deres gymgruppe”, Derimot skårer hun høyest på at hun har en ytre- og introjeksjons regulering, men de andre to reguleringene er ikke langt unna, og skårer likt. Hun har mange forklaringer i forhold til dette, men den forklaringen som gjentar seg ofte er: *”skole er skole”*. Hun har valgt å gå på skole og kroppsøving er et fag på skolen. Når det er sagt, får jeg ett inntrykk av at hun er blitt mer positiv til kroppsøving dette året, at hennes motivasjon var mer påvirket av ytre faktorer før, enn nå. Hun er meget enig i at hun er med fordi det forventes av henne, og hun er litt enig i at hun er med fordi det er en regel som sier det (ytre regulering). Da jeg spurte om hun kunne utdype dette, svarte hun: *”det er et fag på skolen, det forventes av meg, eller ikke bare av meg men av for eksempel pappa og lærere.”* På andre utsagn, svarte hun: *”Det er min regel, det er et fag på skolen. Hvis jeg ikke hadde valgt og ikke bli med så hadde jeg glemt klær eller noe, men nå har jeg bestemt meg. Jeg må være med fordi det er ett fag på skolen”*. Hun er litt uenig i at hun har kroppsøving fordi det er viktig for henne (identifisert regulering). Dette er fordi hun ikke har kroppsøving fordi det er viktig for henne, hun har det, som hun gjentar flere ganger, fordi det er ett fag på skolen. Tilslutt er hun litt enig med de fleste av utsagnene i forhold til en integrert regulering. Dette er fordi hun ikke liker nye og vanskelig oppgaver. Hun sier det er morsomt når hun har lært det, men at det kan ta lang tid. Trolig kan det ligge noe usikkerhet igjen fra da hun gikk på ungdomsskolen. Nå når hun tenker tilbake synes hun det var dumt av henne at hun ikke ble med. Midt oppi et helt annet spørsmål sier hun plutselig: *”kroppsøving kan være vanskelig, det handler om aktivitetene, men jeg prøver så hardt jeg kan nå egentlig, for jeg synes det er mye kjedeligere å gå fra timen å tenke at man kunne klart det om man hadde prøvd litt til. Vi får også velge litt aktiviteter selv, og det liker vi”*.

Når det gjelder de psykologiske behovene skårer hun høyest på tilhørighet, hun er fortrolig med de hun går med og dette er det viktigste for henne. Autonomi skårer nest høyest men føler at de nesten kan få for mye autonomi i blant, i hvert fall den siste tiden hvor læreren ikke

har vært der og de har fått styrt akkurat slik de vil. Kompetanse er minst tilfredsstillt. På den ene siden er det fordi hun mangler variasjon i aktivitetene, hun sier de har mye styrketrening. På den andre siden tilføyer hun: *”men det vi gjør nå er greit da, det er hvis jeg skulle pirke på noe liksom, da er det det”*. Hun avslutter med å si at hun kunne ønske de fikk en del av hallen for å gjøre aktiviteter som volleyball, basketball og badminton. Dette kan de ikke gjøre på styrkerommet. Ikke minst kunne hun tenkt seg klatring. På de to siste spørsmålene om ”hva som er det beste med tilbudet de har?” og ”om hun kunne tenkt seg å komme tilbake til den vanlige kroppsøvningsundervisningen”, svarer hun: *”Det beste er at vi er få, og jeg kunne ikke tenkt meg tilbake, i hvert fall ikke enda”*.

4.1.3 Elev 3 ”Ida”

Elev 3 oppfatter jeg som en rolig jente. Hun gir meg et inntrykk av at hun ønsker å være flink i alt, og setter stor pris på en god karakter. På grunn av blant annet angst var hun ikke særlig glad i kroppsøving på ungdomsskolen. Hun sier at hun ikke liker å trene sammen med mange andre personer. I tiende klasse gikk det opp for henne at hun måtte få en god karakter i kroppsøvningsfaget for å komme inn på utdanningsprogrammet hun ønsket på videregående skole. Hun bestemte seg for å starte å trene og det ble en del av hennes hverdag. Ikke minst ble kroppsøving morsommere siden hun ble i bedre form. Hun har alltid hatt hyggelige lærere, vikarer osv., men det har ikke alltid vært like greit med de hun har gått i samme klasse med.

Elev 3 fikk tilbudet om tilpasset opplæring i begynnelsen av første vgs. fordi hun følte seg ubekvem i kroppsøvningsfaget med resten av klassen. Før jeg så vidt rekker å spørre henne om noe som helst om det tilbudet hun har nå, sier hun: *”jeg synes kroppsøving er kjempe gøy nå, på grunn av tilbudet vi har fått. Jeg gleder meg til timene og prøver å yte mitt beste. Jeg kjenner det i etterkant, at jeg har gjort noe... og det er godt å kjenne at jeg faktisk gjorde noe i denne timen”*, hun smiler. I følge henne er det ikke noe negativt med tilbudet deres og hun har ikke hatt noen dårlige opplevelser. Hun får hjelpen og støtten hun trenger av både lærere og medelever, og hun sier at lærerne setter pris på henne og de andre, om de for eksempel plages med noe. Å hoppe høyde er hennes favoritt, samt å løpe på 3D-møllen. Hennes motivasjon generelt til skolen er bra og hun trives generelt med alle lærere og elever.

Elev 3 er like positiv til tilbudet hun har fått på andre intervju og det vises også i svarene hennes i spørreskjemaet. Motivasjonen hennes viser at integrert regulering skårer høyest, deretter identifisert regulering, så introjeksjonsregulering og ytre regulering har lavest skår.

Hun er meget enig i at kroppsøving er gøy (integrert regulering). Hun sier det er fordi hun trives, det er en liten klasse, det er snille lærere og de får velge litt selv. Ikke minst sier hun: *”jeg brukte liksom å grue meg til kroppsøving, nå gleder jeg meg, jeg synes det tilbudet vi har nå er veldig positivt”*. Utsagnene angående identifisert regulering viser også til svar som skårer høyt. Hun er med fordi hun vil lære og forstå kroppsøving og hun står på fordi hun ønsker å lære nye ting. Hun svarer at hun er litt enig i at kroppsøving er viktig for henne. Dette er fordi de bare har det en gang i uka. Hun hadde følt at det hadde viktigere om de hadde hatt kroppsøving flere ganger i uka, for da hadde hun kjent det på formen. Hun er for det meste uenig utsagnene i forhold til både introjeksjonsregulering og ytre regulering. For eksempel er hun litt uenig i at hun er med fordi læreren skal tro at hun er en flink elev (introjeksjonsregulering). Samt er hun litt uenig i at hun står på fordi hun ville skammet seg om hun ikke gjorde det (introjeksjons). På utsagnet om at hun er med fordi hun får bråk om hun lar være svarte hun ganske uventende litt enig (ytre). Dette forteller hun er fordi hun bor på hybel, og foreldrene hennes betaler for at hun skal kunne bo der. Hun føler dermed et lite press fra dem. Fortløpende føyer hun også til: *”de er alltid greie med meg altså, men jeg liker når de blir stolte av meg siden de betaler for at jeg skal bo her å gå på skole her”*.

Elev 3 føler at det viktigste for henne på skolen er tilhørighet. Hun gjentar flere gangen at hun må føle seg trygg, både blant elever og lærere. På spørreskjemaet om de psykologiske behovene i SDT har hun svart veldig sant på alle utsagn om tilhørighet. Når jeg spør henne om hvorfor hun svarer slik, svarer hun: *”vi er veldig gode venner alle sammen, jeg føler trygghet og jeg føler jeg kjenner de godt”*. Autonomi er også viktig for henne, dog litt under viktigheten med tilhørighet. Hun sier at de har mange valg, og har egentlig ikke noe negativt å komme med. Utsagnene om kompetanse virker hun litt usikker på, hun svarer med både fire, fem og seks. Dette forklarer hun med at det handler om hva de skal gjøre. Hun sier: *”jeg prøver å gjøre mitt beste, og jeg er med på alt føler jeg. Det er bare det at jeg er en perfeksjonist og jeg liker å gjøre det jeg kan og jeg liker ikke å være dårlig i noe”*. Åpenbart, i følge hun, har dette med hennes angst å gjøre. Men hun sier også at hun er klar over det, og hun prøver å presse seg. Hun avslutter med å si:

”Jeg liker kroppsøving, eller, jeg liker det tilbudet vi har nå. For det om noen aktiviteter kan være vanskelig så har jeg det gøy, vi flirer og jeg lærer noe hver gang, det er det beste. Til neste år vil jeg prøve å ha vanlig kroppsøving igjen. Jeg føler tryggheten jeg har nå, også kan ødelegge litt, jeg vet jeg må komme meg ut av komfortsonen”.

4.1.4 Elev 4 "Rita"

Hun svarer med mye korte setninger og ord i starten, så åpnet hun seg mer og mer. Hun har ingenting negativt å fortelle med tanke på hennes historie til kroppsøving. Hun sier det har gått bra og hun har gått overens med både lærere og elever på ungdomsskolen. Elev 4 fikk også tilbudet om tilpasset opplæring i kroppsøving sammen med elev 3. Grunnen er at hun ikke gikk overens med noen elever i en annen klasse som hennes klasse skulle ha kroppsøving med. Hun er også positiv til tilbudet de har fått, slik som elev 3. Hun sier: *"jeg liker egentlig alt vi gjør. Noen ganger får vi bestemme litt selv hva vil gjøre, og noen ganger legger de opp det vi skal gjøre. Jeg liker alle aktivitetene, det er egentlig ingenting jeg misliker"*. Hennes motivasjon generelt for skolen er også bra. Hun sier hun sliter litt med matte og engelsk og at det kan være godt med et avbrekk i blant (hvor hun mener tilbudet de har fått). Hun går også godt overens med både lærere og medelever.

På andre intervju synes jeg hun var lettere å prate med. Elev 4 skårer høyt på både integrert- og identifisert regulering. Hun er meget enig i at hun er med fordi det er gøy og fordi hun liker kroppsøving (indre motivasjon). Hun er meget enig i at hun er med fordi hun vil lære og forstå kroppsøving og fordi hun ønsker å lære nye ting (identifisert motivasjon). Når jeg spør henne hvorfor hun er meget enig i utsagnene sier hun: *"jeg liker alt med det tilbudet vi har fått kjempe godt. Det beste er at vi får lov å gjøre hva vi vil. Jeg føler også at vi trives veldig bra sammen, vi er en liten gruppe så det er ok å prøve de vanskelige tingene også. Ikke minst lærer vi noe nytt hele tiden, og jeg ønsker å komme i bedre form"*. Hun er for det meste uenig i utsagnene som omhandler introjeksjons- og ytre regulering. Derimot er hun meget enig i at hun prøver å gjøre det godt fordi hun da vil føle seg stolt (introjeksjonsregulering), og hun er litt enig i at hun prøver å gjøre det godt fordi hun kan få en belønning for det (ytre regulering). I følge henne vil hun føle seg veldig stolt om hun gjør det bra i timene og dette er fordi hun selv liker å kjenne på følelsen av å ha gjort noe, og det å være sliten. *"Det er en god følelse som gjør meg stolt"*, sier hun. Hun sier også at: *"en belønning i kroppsøving er for min egen del. Vi får ikke noe bedre karakter enn to, men det bryr jeg meg ikke om. Jeg vil kjenne på at jeg får bedre kondisjon og at kroppen fungerer bedre"*.

Svarene i spørreskjemaet om de psykologiske behovene indikerer at behovene er tilfredsstillt ganske likt, hun svarer "noe sant" og "sant". At kroppsøving er i stor grad forenlig med hennes valg og interesser er i følge henne, noe sant. Dette er fordi aktivitetene ikke alltid er noe hun liker, men hun utfører dem likevel, og hun sier at det er for det meste gøy. De har

mye autonomi som gjør at de får dermed bestemme en del selv. At hun føler seg veldig fortrolig med de andre i elevene i kroppsøvingstimene, svarer hun, noe sant. Tilhørighet ser hun også på som viktig, men hun føler det kunne vært et bedre miljø i klassen. Hun sier de er gode venner, og at hun liker de andre veldig godt. Det hun savner, er at holdningen deres til kroppsøving kunne vært bedre. Hun mener at de andre er litt ”i mot” kroppsøving. Av svaralternativer fra en til syv, velger hun fem på at hun føler kroppsøving er noe hun får bra til og at hun klarer oppgavene kroppsøving legger opp til. Dette forklarer hun med at hun selv kunne gitt en større innsats om kroppsøving kunne blitt mer interessant. Hun vil gjerne lære noen nye og spennende aktiviteter og hun savner aktiviteter hvor man gjør ting sammen. På de to siste spørsmålene om hva det beste med dette tilbudet er, og om hun kunne tenkt seg tilbake til kroppsøving, svarer hun: *”det beste med dette tilbudet er egentlig alt, jeg hører kanskje litt negativ ut i blant, men jeg er kjempe fornøyd. Jeg kunne ikke tenkt meg den vanlige kroppsøvingundervisning, ikke nå”*.

4.1.5 Elev 5 ”Sara”

Elev 5 er ei jente jeg oppfatter som tøff. Hun sier hun aldri har vært noe ”fan” av kroppsøving. Hun var sjeldent med og hadde mye fravær, spesielt i tiende klasse. Da jeg spurte om hvorfor svarte hun: *”jeg vet ikke. Jeg liker å dra på treningssenter og slikt, men det må passe meg om du skjønner. Jeg liker å trene mye mer om jeg selv vil dra å trene”*. Jeg spurte om det handlet om aktivitetene, men da sa hun at likte mange av aktivitetene, spesielt turn og styrketrening. Hun sier selv at både lærere og medelever har vært snille og de har gått godt overens, men gjentar at hun liker å bestemme selv hva hun skal gjøre og når. Elev 5 har fått samme tilbud som elev 3 og elev 4, i kroppsøvingundervisningen. *”Vi har det friere enn vanlig kroppsøving. Vi får være med å bestemme litt. I vanlig kroppsøving har læreren en plan som vi må gjøre hver gang, det liker jeg ikke”*, forteller hun. Medbestemmelse er noe hun setter stor pris på og hun liker at de har kroppsøvingundervisningen i mindre grupper. Det å trene med mange mennesker er noe hun helst vil slippe. I følge henne, får de også mer tilbakemeldinger og de blir sett på en helt annen måte. Hennes motivasjon generelt for skolen derimot, den er ikke så bra. Hun sier hun er kjempe lei skole, spesielt fellesfagene hvor man bare sitter og skriver. Hun liker de praktiske fagene hvor man gjør ting. Ikke minst sier hun at hun også kan like å ha kroppsøving nå, men bare når det er aktiviteter hun liker.

Hun hadde samme tøffe holdning på andre intervju, men hun fortalte mer. I forhold til utsagnene om regulering skårer hun høyest på at hun har en integrert regulering, men de andre

er ikke langt etter. Hun er meget enig i at hun er med fordi hun liker kroppsøving (integreert regulering). Samt er hun litt enig i at hun er med fordi det er gøy (integreert regulering). Da jeg spurte henne om å utdype dette, svarer hun:

”Kroppsøving er ikke generelt gøy, men jeg har tatt utgangspunkt i det tilbudet vi har nå. Men som jeg sa i sted, jeg liker å trene på fritiden når jeg selv ønsker det. Jeg bare liker ikke det som er på skolen. Tilbudet vi har er ikke så ille da, derfor liker jeg det, og det er som oftest gøy”.

Hun er helt uenig i at hun er med fordi hun vil lære og forstå kroppsøving (identifisert regulering). Grunnen til dette svaret er fordi kroppsøving er noe hun får beskjed om gjøre, det er skole. På den andre siden er hun meget enig i at hun står på fordi hun ønsker å lære nye ting (identifisert regulering). Dette forklarer hun med å si: *”ja, jeg ønsker å lære nye ting, men jeg føler ikke at vi gjør det bestandig. Vi er mest på styrkerommet nå, og det er noe jeg føler jeg behersker. De har pratet om en hinderløype vi skal begynne med i neste uke, så det blir spennende”.* I utsagnet om at hun prøver å gjøre det godt fordi hun kan få en belønning for det (introjeksjonsregulering) er hun litt enig, men hun er helt uenig i at hun får dårlig samvittighet om hun ikke får det til (introjeksjonsregulering). Forklaringen på første utsagn er at hun ønsker å få bedre helse, og en belønning kunne vært akkurat dette. På motsatt side sier hun at hun er lat. Hun vet det er bra å bevege seg, men hun får ikke dårlig samvittighet om hun lar være. Før vi går over til neste spørsmål sier hun: *”det er liksom ikke så nøye, om jeg får det til eller ikke.. huff. Jeg høres ut som en skikkelig fæl person, men som oftest får jeg det til da”.* Tilslutt er hun litt enig i utsagnene som går som følger: *”Jeg er med fordi jeg får bråk om jeg lar være” og ”jeg står på fordi det er en regel som sier det”.* I følge henne er bråk det å få anmerkinger og fravær, samt kan lærerne bli sure og det ønsker hun ikke. Utsagnet om regelen handler om at man må møte opp til timen: *”man går frivillig på skole og jeg har valgt det, da møter man opp, slik er det”*, sier hun bestemt.

I forhold til de psykologiske behovene er alle utsagnene, i følge henne, sanne. Dermed kan man si at tilbudet de har fått i kroppsøving møter disse behovene. Det behovet som i følge henne skårer høyest, er tilhørighet. Hun sier hun er fortrolig med de andre i kroppsøving og at de har en åpen kommunikasjon. Ikke minst nevner hun tryggheten, det er det viktigste forteller hun. Autonomi er også i følge henne noe hun ser på som viktig. *”Jeg synes det er viktig at læreren høres på oss i forhold til hva vi vil og slik, det er tross alt vi som skal gjøre noe, ikke læreren”*, sier hun. På en skala fra en til syv svarer hun med både seks og syv. Hun

utdyper dette med å fortelle at hun ikke kan gi syv på alt, fordi det rett og slett ikke er helt fri vilje. De har kroppsøving på et bestemt tidspunkt og de gjør ikke alltid de aktivitetene hun liker og ønsker å gjøre. Utsagnene om behovet for kompetanse er det hun skårer lavest på. Overraskende nok dreier det seg om dagen hennes, på hva hun føler og gidder. Både på utsagnet om hun føler at hun kan utføre oppgavene i kroppsøving veldig effektivt, og om hun føler kroppsøving er noe hun får til bra, så svarer hun noe sant og utdyper: *”Jeg valgte i midten (fire) fordi det handler om hvordan dagen min er, egentlig. Har jeg en dårlig dag så gidder jeg ingenting. Men jeg kan klare det meste da, så lenge de ikke skal få meg til å løpe tre mil”*. Tilslutt forteller hun at hun liker å ligge på sofaen. Hun var mer aktiv før, nå bor hun på hybel og synes det er godt å slappe av uten bråk, og uten småsøsken som plager henne. På de to siste spørsmålene presiserer hun at uten dette tilbudet, hadde hun mest sannsynlig ikke vært aktiv i det hele tatt, og dermed ikke hatt noe karakter. *”Det er bra vi har et slikt tilbud på skolen, det er et bra alternativ for de som for eksempel ikke liker å trene i store grupper, det er det som er best med tilbudet”*, forteller hun.

4.1.6 Elev 6 ”Hilde”

Elev 6 hadde mye å fortelle, hun virket rolig men har et stort pågangsmot og er målbevisst. Jeg oppfatter henne som streng med seg selv. Hennes historie til kroppsøving er aldeles ikke positiv. Hun forteller at hun var kraftig mobbet på både ungdom- og barneskolen. Hun flyttet til en ny plass i tredje klasse og det var da mobbingen startet. Hennes forhold til kroppsøving har vært generelt dårlig. På barnetrinnet, samt ungdomsskolen gikk hun på en liten skole hvor det bare var én kroppsøvingslærer som ikke hadde formell utdanning i kroppsøvingsfaget. I følge henne var heller ikke hennes medelever særlig glad i henne. Hun var redd for å dumme seg ut og turte nesten ikke gjøre noe som helst i kroppsøvingstimene.

Etter bare to månedene på videregående skole, fikk hun også samme tilbud som elev 5, elev 4 og elev 3. Det gikk ikke, rett og slett, ikke gikk med vanlig kroppsøving. *”Kroppsøving funker ikke for de som har litt bagasje med seg”*, sier hun frustrert. Hun hadde en del forventninger da hun startet med det nye tilbudet hun fikk. Hun likte konseptet veldig godt; at man kunne få et alternativ og at man fikk tett oppfølging. Derimot var det ikke slik hun opplevde det, hun sier: *”jeg hadde dette tilbudet med en annen jente, og jeg er veldig sjenert. Jeg følte at hun bare prioriterte henne da hun kjente henne fra før, og jeg er ikke veldig flink til å ta kontakt. Men jeg løp veldig mye på møllen da og det var greit”*. Hun forteller at hun er veldig glad hun fikk tilbudet ellers hadde hun kanskje ikke hatt karakter, samt har hun sosial angst slik at hun likte

at de bare var to. På den andre siden skulle hun ønske angsten forsvant, slik at hun kunne ha vanlig kroppsøving igjen med både trygghet- og mestringsfølelse, men også en god karakter. Noe overraskende visste hun ikke at den beste karakteren de kunne få var to, slik at hun ble forbauset da vi kom inn på emnet. Helt klart likte hun det ikke. Hun forteller også at aktivitetene de gjorde ikke var noe særlig gøy. I følge henne fikk hun lite oppmerksomhet fra deres kroppsøvingslærer og hun lærte lite. ”*Jeg kan ikke med treningsapparat, øvelser eller teknikk, og da jeg sa det til han fikk jeg et ark som viste hvordan jeg kunne gjøre ting, men jeg skjønnte ikke noe av arket. Jeg følte jeg gjorde mitt beste i det jeg kunne. Jeg løp veldig mye på den møllen*”, sier hun. Hun forteller også at de noen ganger var på et speilrom og hadde noen styrke øvelser der, men ikke noe særlig annet.

Elev 6 hadde dette tilbudet ut første året på videregående skole. Da hun begynte på andre året hadde de ny kroppsøvingslærer og hun ville prøve med den ordinære kroppsøvingen igjen. Slik hun forteller det, ga hun alt på første skolehalvår. Overraskende førte ikke dette til ønsket karakter. I januar, på andre skolehalvår, klarte hun å ramle på isen. Dette resulterte i en kraftig hjernerystelse, samt fikk hun ikke lov å trene på en god stund. Dermed snakket hun om å søke om fritak for hele første skoleår i videregående skole. På første intervju avslutter hun med å si: ”*det var greit å komme tilbake til vanlig undervisning, i hvert fall karaktermessig, jeg ønsket en bedre karakter. Det var surt at den ikke ble så bra som jeg forventet, men jeg kjente i hvert fall på mestringsfølelsen. Angst har jeg fremdeles da, noen ganger kan jeg bare ikke være med*”. Motivasjonen hennes generelt for skolen er bra og hun har gode karakterer.

På andre møte virker hun like frustrert, selv om hun ganske kjapt forteller at hun har fått fritak for karakter dette året. Hennes motivasjon, med tanke på at hun ønsker en god karakter, vises godt i spørreskjema om regulering. Dette forteller hun også når jeg spør om forskjellige utdypelser. Hun er meget enig eller litt enig i alle utsagnene om ytre regulering. Hun er for eksempel meget enig i utsagnet om at hun prøver å gjøre det godt fordi det forventes av henne (ytre regulering). Da jeg spurte om en kommentar her svarer hun ganske enkelt og kjapt: ”*Ja, jeg må gode karakterer i alt*”. Hun er også meget enig i at hun får bråk om hun ikke gjør det bra (ytre regulering). Da jeg spør henne om hvem hun får bråk av sier hun at det både er henne selv, familien og i fjor var det også en av lærerne. Slik jeg tolker det har hun et stort press fra foreldrene. Jeg spurte elev 6 om foreldrene hennes oppfordret henne eller forventet at hun skulle få gode karakter, og da svarte hun: ”*en god blanding, de er strenge*”. Utsagnene om introjeksjonsregulering så svarer hun for det meste meget og litt enig. Utsagnene om identifisert regulering svarer hun for det meste, litt enig. Tilslutt er hun for det meste litt uenig

i utsagnene om integrertregulering. For eksempel på utsagnet om at hun er med fordi kroppsøving er gøy, svarer hun, litt uenig (integrert regulering). Hun sier at hun ikke synes det er noe spesielt morsomt med kroppsøving, og hun føler seg ikke sikker på det. Hun er ikke trygg, hun liker ikke kroppsøving faget grunnet aktivitetene og hvordan det er lagt opp. På en annen side vil hun lære det. Hun er meget enig i utsagnet: ”Jeg er med fordi jeg ønsker å lære å forstå kroppsøving” (identifisert regulering). Hennes kommentar på dette er at hun liker å lære nye ting, det er derfor hun i det hele tatt er med, og ikke har søkt fritak for lenge siden. Hun sier hun ga mye første året, både for å lære seg det og kunne det, men igjen, også for å få god karakter. Det siste jeg spurte henne om å utdype, var utsagnet om hvorfor hun er meget enig i at hun står på fordi læreren skal tro jeg er en flink elev (introjeksjonsregulering). Da svarer hun: ”fordi jeg ønsker en god karakter. Jeg har ikke noe særlig annen interessere for hva vi gjør der. Jeg liker egentlig å være fysisk aktiv, jeg bare er så utrygg med så mange mennesker at det blir veldig vanskelig”.

I følge elev 6 møtes ikke de psykologiske behovene i kroppsøving. Hun opplever først og fremst å ikke få oppfylt behovet for autonomi, hun mener de har lite valg i timene. På spørsmålene om behovet for tilhørighet svarer hun at hun føler seg utrygg med en gang de skal gjøre noe fysisk. Behovet for kompetanse svarer hun litt forskjellig, men sier hun mangler troen på seg selv. I forhold til utsagnene om autonomi, som hun føler er mest usanne svarer hun for eksempel: ”det handler om at kroppsøvingslæreren bestemmer, vi må gjøre det hun sier. Jeg har noen gang fått alternativer, men det er uten vurdering. Slik at hvis jeg rett og slett ikke klarer å være med så finnes det ikke et alternativ som funker”. Utsagnene som omhandler behovet for tilhørighet er heller ikke særlig sanne, i følge henne. Hun sier hun ikke er komfortabel med de andre i klassen, men hun klarer å delta for det om. Hun sier hun kan prate med dem, og når de ikke er i en aktivitet; er alt greit. Tilslutt forklarer hun hvorfor hun svarte litt forskjellige på utsagnene om behovet for kompetanse. På første semester følte hun selv at hun gjorde det bra, hun mener hun ga alt hun kunne. Derfor svarte hun på utsagnet om hun føler at hun utfører øvelsene veldig effektivt, sanne (fra 1 til syv svarte hun 5). Dette pågangsmotet har hun mistet litt nå, sier hun. Hun forteller også at kroppsøving alltid kommer til å handle om aktivitetene, noe er greit og noe er grusomt. Tilslutt sier hun:

”Det jeg er mest frustrert over, det er at mitt beste ikke er bra nok i forhold til de andre elevene og læreren. Når jeg føler jeg yter alt jeg kan, som på første semester, så får jeg bare en sterk treer liksom. Men jeg gir ikke opp, nå kan jeg endelig trene igjen etter ulykken i

januar. *Til neste år skal jeg prøve enda mer, og hvis ikke det går, da skal jeg faktisk kjefte på de eller noe sånt*”, hun smiler.

4.1.7 Elev 7 ”Kari”

Hun er veldig rolig av seg og hun har mye å fortelle. Elev 7 forteller at hun har hatt en vanskelig tid på skolen, både før og nå. Hun har operert et kne flere ganger, og har fått påvist både hypotyreose og cøliaki. Ikke minst har hun en utmattelsessykdom, og alt dette har vært med på å gjøre livet hennes tungt og slitsomt. Hun fikk ikke noe tilpasningsplan i kroppsøving og hadde mye fravær. Hun fikk samme tilbud som både elev 6, elev 5, elev 4 og elev 3, i niende og tiende klasse. Hun sier det var bedre å ha dette tilbudet enn kroppsøving generelt. Likevel gir hun meg ikke noe positiv følelse. Hun kjente læreren fra før, så hun gikk godt overens med læreren. I følge henne trente hun litt styrketrening men hun pratet mest med han. Nå går hun på videregående skole, og hun har fått tilpasset hele skoleløpet slik at hun går fire år på skole istedenfor tre. Hun har derfor ikke kroppsøving første året. Hun trener på treningssenter på fritiden men sier hun ikke er særlig glad i å røre seg generelt, det er vondt og hun er redusert. Når det er sagt, sier hun at hun skal ha vanlig kroppsøving til neste år, hun ønsker bedre karakter og da må hun. Hennes helse har ikke bare påvirket aktivitetsnivået hennes og kroppsøvingsfaget, men alle fag. Hun har generelt mye fravær og synes det er kjedelig at det ikke kan bli bedre tilpasset henne, eller de som er kronisk syke. Derimot forteller hun at hun liker lærerne og hun sier det sosiale på skolen ikke er så ille.

Den samme lave og slitne stemmen sier ”hei” på andre intervju. Hun er meget enig i utsagnene som viser en ytre regulering, og introjeksjonsregulering skårer nest høyest. Hun er for det meste uenig i utsagnene om identifisert regulering, og meget uenig i utsagnene om integrert regulering. Hun er ikke med fordi hun synes det er gøy, hun er med fordi det er skole og hun må. Enda hun fikk det samme tilbudet som de andre jentene så har hennes ”tilstand” foregått så lenge at hun ikke ser noe særlig utvei. Hun sier det ble bedre da hun fikk tilbudet, og at hun er glad hun fikk tilbudet, men hun har det hun har for det om. *”Jeg har aldri likt kroppsøving, for det første er det på grunn av mine helse, for det andre er det lærere, samt øvelser og medelever. Alt har gjort slik at det ikke har vært greit*”, sier hun. Hun trener på treningssenter for det om hun ikke har kroppsøving dette året, og synes det er greit å røre seg, av og til. På treningssenter kan hun gjøre det hun får til den dagen, og på det tidspunktet hun får det til. Hun sier at veldig ofte kunne hun presse seg for hardt i den vanlige kroppsøvingundervisningen, hun ville ikke se teit ut på sidelinjen, men da kunne hun bli

veldig utmattet i flere dager etterpå. Det har også gått psykisk inn på henne, hun blir skuffet når hun ikke får til, eller ikke klarer, ikke minst blir hun skuffet over en dårlig karakter. ”*Jeg blir også skuffet over meg selv da foreldrene mine blir skuffet, siden jeg ikke deltar og sånt, det hele er egentlig bare en vond sirkel, og jeg blir både sliten psykisk og fysisk*”, men tilføyer at prøver så godt hun kan.

I følge spørreskjemaet, og hennes situasjon, er heller ikke de psykologiske behovene tilfredsstilt. Autonomi er noe hun selv sier hun ikke har opplevd i den vanlige kroppsøvningsundervisningen. Da hun fikk samme tilbud som de andre jentene, fikk hun bestemme en del selv, og det var bedre. Da trente hun på treningssenter. Hun sier hun nesten har smerte hele tiden slik at det er veldig vanskelig å skulle gjøre noe etter en plan. Behovet for tilhørighet blir heller ikke møtt. Hun er ikke trygg med de andre elevene og hun har aldri følt på noe særlig støtte fra de. Kroppsøving blir derfor ikke lettere når hun har smerter forteller hun, også skal hun gjøre noe hun ikke får til også skal hun gjøre det foran masse folk i tillegg. Hun ser ned i gulvet og sier ”det går bare ikke, alle må skjønne det”. På utsagnene om behovet for kompetanse har hun noe forskjellige svar, både sant, noe sant og ikke særlig sant. Dette forklarer hun med at når hun har en bra dag, og det ikke er så mye smerter, eller en dag hun har mye energi så får hun til om hun prøver. Derimot er det få av de dagene, hun sier: ”*Jeg vil trene og jeg vet det er bra for meg, samt føler jeg meg verre hvis jeg ikke trener. Men det er kjedelig, og som oftest vondt. Jeg er stort sett sliten*”. Tilslutt sier hun at alt bare er en stor og vond sirkel. Det er flere årsaker til dette, både fysiske og psykiske årsaker, samt lærere og klassemiljø. Hun avslutter med å svare: ”*Det beste med tilbudet er at vi er få, og noen ganger får vi bestemme selv hva vi vil gjøre. For eksempel liker jeg å dra på treningssenteret. Jeg kunne ikke tenkt meg vanlig kroppsøving. Men vi får se til neste år, jeg skal prøve i hvert fall*”.

4.1.8 Elev 8 ”Signe”

Så livlig, positiv og glad person har jeg ikke møtt på lenge. Elev 8 er utadvendt, og praten gikk i ett kjøp. Men hennes historie til kroppsøving er derimot ikke den mest positive. Hun har i lang tid hatt ”Schlatters sykdom” i begge knær, og likevel måtte hun for eksempel løpe 3000m i 8. klasse. Smerter er noe hun husker godt fra ungdomskolen, og hun skylder på en dårlig lærer som rett og slett ikke skjønnte hva hun plagdes med. Derimot sier hun at hun alltid har gått overens med sine medelever. I slutten av 9. klasse fikk hun tilbud om svømming i stedet for vanlig undervisning, til skoleåret var omme. Da sommeren var over, og hun startet i

10. klasse, fikk hun også samme tilbud som elev 7 og de andre jentene, men ikke på samme tidspunkt som de. ”*Dette tilbudet var egentlig veldig bra, og han som var læreren min skjønte, og visste hva jeg hadde. Jeg trivdes, knærne ble bedre, jeg kan ikke si noe annet*”, sier hun da jeg spør hvordan det var. Hun forteller at læreren satte opp styrkeprogram til henne, og det likte hun skikkelig godt. Hun forteller at hun også likte boksing, x-fit og spinning. På den ene siden savnet hun å være med restene av klassen, det kunne til tider være kjedelig å bare være to. På den andre siden sier hun: ”*det hadde vært fint å være flere, men det gikk det helt greit, det gikk egentlig kjempe greit når jeg tenker meg om, jeg hadde mye mindre smerter og det var godt å kjenne på*”. I slutten av 1. året på videregående skole fikk elev 8 et annet tilbud etter jul, nemlig svømming igjen. Nå har elev 8 svømming på mandager, i stedet for vanlig kroppsøvningsundervisning. Hun har vært aktiv svømmer siden hun var liten og trives veldig godt, ikke minst sier hun at det ikke gir noen form for smerte. Hun liker at hun styrer mye selv, men sier hun er bevist på hva hun skal gjøre og tenker mye variasjon. Læreren hennes er i bassenget med andre elever da hun også har svømming, han følger med henne og spør i etterkant hvordan økten har vært, hva hun har gjort og hvorfor. Generelt sier hun at motivasjonen hennes for alle fag er bra, hun trives med lærere og elever og har gode karakterer.

Elev 8 er like positiv og entusiastisk på andre intervju. Hun er meget enig i alle utsagnene som omhandler integrert- og identifisert regulering. Trolig fordi hun fikk fortsette med tilbudet om svømming, selv om tilbudet som de andre jentene har gått, og går, ikke ble avvirket:

”*Jeg kunne valgt å ha det andre tilbudet igjen, men jeg er glad jeg fikk velge, og jeg valgte svømming. Det er best for knærne mine og egentlig generelt helsen min, samt er det min sport. De andre spiller håndball eller fotball for eksempel, og det kan jeg ikke gjøre. Jeg kan svømme og det er så å si smertefritt*”.

Istedenfor å spørre om hvert utsagn, spurte jeg rett og slett hva som var så bra, og da svarte hun: ”*For det første liker jeg å være i aktivitet, jeg har så mye energi. Svømming er en aktivitet jeg kan gjøre, som ikke er vondt. Det har vært så mange lærere som har fått meg til å gjøre ting jeg ikke kan gjør, og da vil man ikke ha kroppsøving*”. Hun forteller også at hun liker at hun styrer øktene selv, hun bruker et skjema og liker variasjon. I følge henne har hun mye kunnskap i svømming og på grunn av det, klarer hun å presse seg selv. Det er for eksempel viktig for henne å være med å stå på (identifisert regulering) fordi det er blitt en del

av henne. Hun sier hun er 100 prosent under vann, tankene forsvinner og hun får lov å gjøre en sport hun får til og liker. Samt har hun styrketrening en gang i måneden på skolen, og da bruker hun å gå på møllen, spinne og å ro. Hun er meget uenig i utsagnene som har en ytre- og introjeksjonsregulering, uten om et utsagn. ”Hun prøver å gjøre det godt fordi hun da vil føle seg virkelig stolt (introjeksjonsregulering)”, svarer hun med meget enig. Hun utdyper dette med å si at hun hadde de vanskelige oppgavene i svømming i tankene da hun svarte. For eksempel er hun ikke glad i ryggsvømming. Hun sier det er ekkelt at hun ikke ser veggen, og at hun har slått seg så mange ganger, men hun prøver i det meste, også flirer hun.

Tilbudet hennes om svømming møter, i følge svarene på spørreskjemaet, alle de psykologiske behovene. Det første jeg måtte spørre om var tilhørighet og om hvorfor eller hvordan disse utsagnene kunne være sanne. Slik jeg tolker det, har hun svømming alene. Dette utdyper hun med at hun aldri er alene i bassenget, at det alltid er noen der. Hun sier: ”*Jeg kan bli stoppet hvor noen spør meg om noe, eller omvendt. Ikke minst er det flere ganger jeg må dele bane med noen, og da har man ofte pause sammen og prater. Ikke minst har læreren min, et øye til meg*”. I forhold til behovet om autonomi tilfredsstilles dette også. Hun har fått ønsket hennes oppfylt med å ha svømming, hun styrer hvordan hun legger opp svømmingen selv og det er slik hun ønsker at kroppsøving skal være. Hun sier:

”*Jeg er en av få heldige, mitt tilbud passer perfekt til meg og min helse. Jeg unner andre den samme tilpasningen. Jeg skjønner at det kan være vanskelig for en kroppsøvingslærer å ha tjue elever, men det er viktig. Mitt tilbud har hjulpet meg så utrolig mye*”.

Sist men ikke minst snakket vi om behovet for kompetanse. Hun har svart at alle utsagnene i spørreskjema er sant (seks) og et utsagn fikk svaralternativ, veldig sant (syv). Dette er fordi hun er selvkritisk, slik hun forteller det. Hun sier det handler om hvilken svømmestil hun skal gjøre, samt hvordan hun skal gjøre det. Hun er ikke så glad i teknikk terping, men hun vet det må gjøres. På den andre siden ønsker hun og bli god igjen, like god som hun var da hun konkurrerte i svømming. Elev 8 avslutter med å si ”*du må vite dette, hvis jeg skulle hatt vanlig kroppsøvingsundervisning igjen, da måtte det ha forandret meg tilslutt, til noe annet enn den jeg er, noe negativt. Samt mye fravær og dårlig karakter. Det som er best må være at jeg har veldig lite smerter. Det er fantastisk, jeg er heldig*”.

4.2 Drøfting

Analysen av intervjudataene viser at opplevelsen av tilbudet varierer, men at de i størst grad opplever det som noe positivt. Alle elevene ga uttrykk for at tilbudet de både har eller har hatt, er med på å gjøre kroppsøvingsfaget til en bedre eller lettere arena å delta i. Flere av elevene uttrykker også at tilbudet er på med å gi dem avgangsvitnemål, da de ellers ville fått et for stort fravær. Analysen av spørreskjema viser også til varierende resultat. Elevenes motivasjon er regulert noe forskjellig: fire elever har en motivasjon som i høyest grad har en integrert- eller identifisert regulering, to har en motivasjon som i høyest grad har en ytre- eller introjeksjonsregulering, og to av elevene skårer noe likt på alle reguleringene. Ikke minst er de psykologiske behovene tilfredsstilt i forskjellig grad. Et interessant funn er at elevene som har en motivasjon som i høyest grad har en integrert- og identifisert regulering, viser også til at de psykologiske behovene er i høy grad tilfredsstilt.

4.2.1 Motivasjon og reguleringer av motivasjon

Analysen av intervjuene og spørreskjema viser at deres motivasjon er regulert forskjellig. Det avhenger av både deres psykiske og fysiske helse, samt tidligere erfaringer og opplevelser. Kroppsøvingslærere, aktiviteter og medbestemmelse, hadde også betydning, samt medelever og klassestørrelse.

De 4 elevene som viser til en motivasjon som i høyest grad har en integrert- eller identifisert regulering, uttrykker at de opplever glede og mestring ved å være få elever, og at de trives veldig godt med de andre som har det samme tilbudet. De er også fornøyd med aktivitetene, kroppsøvingslærerne og at de får lov å bestemme mye selv. Rita sier for eksempel at hun føler at de trives veldig godt sammen, og at det er greit å prøve de vanskelige tingene også. I tillegg forteller hun at hun før følte hun "måtte" delta, i den forstand at hun egentlig ikke hadde lyst. Nå er hun med fordi det er gøy. Ida sier for eksempel at hun liker dette fordi det på en måte er egentrening, det er ingen som presser henne til å gjøre noe.

Astri og Sara viser til en mer kontrollerende form for motivasjon hvor, spesielt Astri, er preget over at "skole er skole", dermed må hun ha kroppsøving. Både Astri og Sara opplevde kroppsøving på ungdomsskolen som noe negativt. Sara trakk for eksempel fram læreren som kontrollerende. Astri fortalte at det var mye konkurranse, at hun ikke mestret oppgavene og at guttene var "skumle". Følgelig kan deres motivasjon ha blitt påvirket i stor grad på ungdomsskolen, hvor motivasjonen ble internalisert av ytre faktorer. Det kan virke som deres

motivasjon har en annen regulering nå. De er fortsatt påvirket av ytre faktorer, men har fått et tilbud som trolig er med å fremme indre motivasjon, da de selv sier at de liker det og trekker fram autonomi som viktig. Ikke minst er det ikke noe stort ”gap” mellom reguleringene, i den grad at det er en regulering som skiller seg mye fra de andre. De 4 elevene med høy grad av integrert- og identifisert regulering vises et stort ”gap” til de mer kontrollerte formene for motivasjon (ytre- og introjeksjonsregulering).

Med bakgrunn i SDT (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b) kan man derfor hevde at tilbudet har vært med å fremme internalisering og integrering mot en indre motivasjon. Spesielt elevene med høy skår på identifisert og integrert regulering. Trolig er også motivasjonen mer selvbestemt: før ”måtte” de delta i kroppsøvingfaget på grunn av karakter, fravær og lærere. Nå ønsker de å være med for å få bedre kondisjon og helse, hvor også Marie sier hun har begynt å trene hjemme. Bjerke m.fl. (2016) viser til noe av samme resultat, hvor kroppsøving påvirkes av hvordan faget er organisert og innholdet av undervisningen, samt frihet til å velge aktiviteter selv. Ikke minst viser Ommundsen & Kvale (2007) at indre motivasjon styrkes gjennom å oppmuntre elevene til å selv ta initiativ og jobbe selvstendig, samt å unngå kontrollerende atferd. Standage, m.fl. (2005) viser også til at lærerstyrt undervisning gir elevene mindre indre motivasjon enn om elevene har medbestemmelse.

På den andre siden har to andre informanter, Kari og Hilde, en motivasjon som viser til ytre- og introjeksjonsregulering, hvor ytre regulering ”skårer” høyest. Begge har hatt tilbud om tilpasset undervisning i kroppsøving, men har det ikke nå. Deres motivasjon er trolig i stor grad preget av tidligere opplevelser og erfaringer, som har hemmet internalisering og integrering for å kunne like kroppsøving. Dermed tyder det på at jentenes motivasjon er ytre kontrollert i den forstand at de ofte følte at de måtte delta, selv om de likte aktivitetene og lærerens undervisningsstil. Dette samsvarer med tidligere funn som fremhever betydningen for hvordan faget formidles og innholdet i timen (Bjerke m. fl. 2016; Säfvenbom m.fl.,2014; Georgsen, 2010).

4.2.2 De grunnleggende behov

Spørreskjemadata om grunnleggende behovstilfredsstillelse viser at de fire elevene som skårer høyest på å ha en integrert- eller identifisert regulering, også opplever størst behovstilfredsstillelse. Signe skårer høyt på alle behovene, men skårer høyest på autonomi, som hun også har gitt uttrykk for. Marie skårer også høyt på alle, hvor også autonomi skårer

høyest. Ida skårer høyest på tilhørighet og Rita skårer noe likt, men høyt, på alle behovene. På den andre siden viser analysene at elevene med motivasjon som i høyest grad har en ytre- eller introjeksjonsregulering, møter behovene i lavest grad. Hos disse elevene er også behovet for autonomi tilfredsstilt, i lavest grad. I følge selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2000) kan dette forklares med at tilfredsstillelse av tre psykologiske behovene har betydning for elevenes indre motivasjon.

Da både Kari og Hilde viser lav grad av, behovstilfredsstillelse, kan dette ha vært med på å hemme både internalisering og integrering av motivasjon. Videre hadde elevene med en motivasjon hvor reguleringen var noe likt regulert, også en høyere behovstilfredsstillelse enn de med en sterk ytre regulering. Teori om selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000) forklarer at behovet for de tre psykologiske behovene er nødvendig hvis en person skal gå fra mer kontrollerte til mer autonome reguleringer. Ryan m.fl. (2009) understreker også at en lærer bør støtte, og legge til rette, for at disse behovene kan tilfredsstilles for å øke deltagelse i fysisk aktivitet. Dette samsvarer også med Georgsen (2010) som viser til at lite motivasjon kan komme av blant annet fravær av de grunnleggende psykologiske behovene.

Elevene som i stor grad hadde en ytre regulert motivasjon trakk også fram vanskelige øvelser og aktiviteter som noe negativt, da de ikke følte at de kunne utføre dem. Dette samsvarer også med Georgsen (2010) som blant annet trekker fram at umotiverte elever kan skape negative assosiasjoner til kroppsøvingsfaget grunnet manglende kompetanse. Dette samsvarer med videre med Selvbestemmelsesteori, som belyser betydningen av kompetanse for at en elev skal ønske å involvere seg i en aktivitet (Deci & Ryan, 1985b) .

Alle elevene uttrykker at autonomi eller medbestemmelse, er viktig for dem. Dette funnet er også i samsvar med tidligere motivasjonsforskning, som viser at medbestemmelse kan gi økt trivsel (Husebye, 2012; Ward m.fl. 2008), fremme indre motivasjon (Standage m.fl., 2005; Bryan & Solomon), gi økt trivsel og deltagelse (Bjerke, m.fl. 2016) og lite fravær (Lagestad, 2014).

I tillegg til autonomi hadde også kompetanse og tilhørighet stor betydning for elevene med motivasjon som hadde høy grad av integrert- eller identifisert regulering. Ida trekker for eksempel fram vennskap og trygghet som viktig. Rita liker at hun lærer noe nytt hver gang da hun også tørr å prøve de vanskelige aktivitetene. Dette samsvarer med tidligere funn hvor elevene for eksempel trekker fram at opplevelse av mestring og sosial tilhørighet fremstod som viktig (Lagestad, 2014). Bjerke m.fl. (2016) hadde også lignende funn hvor aktivitetene i

kroppsoving bør legges opp slik at det blir lite sosial sammenligning, som for eksempel individuelle øvelser. Selvbestemmelsesteori sier også at behovet for tilhørighet handler om å ha tillit med hverandre, og å føle tilknytning til andre mennesker (Ryan & Deci, 2002). På denne måten blir man også tryggere på å for eksempel øve på noe vanskelig, som Rita sier.

4.2.4 Motivasjon, deltagelse og gjennomføring

Informantenes opplevelse av dette tilpassede opplæringstilbudet varierer, og det varierer også hvor vidt tilbudet fungerer med tanke på motivasjon, deltagelse og gjennomføring. Da alle elevene fikk tilbudet på grunn av at de ikke ønsket å delta i vanlig kroppsovingsundervisning og hadde høyt fravær, kan man hevde at tilbudet fungerer med tanke på deltagelse. Tidligere forskning viser at den ordinære kroppsovingsundervisningen kan oppleves som en vanskelig arena (Flagestad & Skisland, 2002; Andrews & Johansen, 2005; Hansen, 2005; Fenczyn & Szmigiel, 2006; Kalogiannis, 2006; Oliver, Hamzeh, & McCaughtry, 2009; Enright & O'Sullivan, 2010; Fisette, 2011; Tischler & McCaughtry, 2011; Von Seelen, 2012; Cardinal m.fl., 2013; Säfvenbom, 2014), noe også informantene i min studie opplevde. Selv om noen av mine informanter ikke er så positive til å være fysisk aktiv, gir de alle inntrykk av at de trives bedre med et slikt tilbud, enn vanlig undervisning.

Studien viser også at tilbudet fungerer for å fremme motivasjonen hos informantene, spesielt for de elevene som høy grad av indre motivasjon. Disse elevene fremhever spesielt betydningen av selvbestemmelse i undervisningen. Dette er også i samsvar med tidligere forskning hvor selvbestemmelse kan fremme indre motivasjon (Standage, 2005; Ommundsen & Kvale, 2007; Bryan & Solomon, 2012;), holdningene til kroppsoving (Bryan & Solomon, 2012) og trivsel (Husebye, 2012). Elevene har også større behovstilfredstillelse enn elevene som i høyest grad har en ytre regulert motivasjon. Edmunds m. fl. (2007) viser også til lignende funn, hvor opplevd behovstilfredstillelse gir direkte støtte til indre motivasjon.

Selv om ikke alle jentene har en indre motivasjon, viser undersøkelsen at informantenes gjennomføring av det tilpassede opplegget i kroppsoving, har ført til positive endringer med tanke på elevenes syn på kroppsovingsfaget, og fysisk aktivitet. Flere av jentene forteller at de nå kan glede seg til kroppsoving, i motsetning til før, da de brukte å grue seg fordi at de var redd for å dumme seg ut. Dette samsvarer med tidligere undersøkelser hvor redsel for å dumme seg ut var en av grunnene til at jentene ikke deltok i kroppsovingsundervisningen

(Andrews & Johansen, 2005). To av jentene ser også på dette tilbudet som et avbrekk i en ellers teoretisk hverdag. Lignende funn viser også undersøkelsen til Bjerke m.fl. hvor elevene med lav fysisk form beskriver kroppsøvingfaget som en avkobling. Til tross for aktiviteter med mye konkurranse som første til unnskyldninger for ikke delta, redsel for å dumme seg ut, samt høyt fravær på ungdomsskolen, ser det ut til at nesten alle elevene kan ha snudd litt på denne trenden. Spesielt en av mine informanter trakk frem den nye fraværsgrensa (Utdanningsdirektoratet, 2016) og var veldig fornøyd med å bare ha 5% fravær nå. Av den grunn fungerer også tilbudet i den forstand at elevene deltar i faget slik at de får karaktervurdering og senere vitnemålskarakter.

Med bakgrunn i motivasjon, og deltagelse kan man i stor grad si at det fungerer. Derimot gir også et slikt tilbud begrensinger. Hilde var for eksempel ikke fornøyd med karaktersetting da de ikke kunne få bedre karakter enn 2-3, dermed sluttet hun og fikk ordinær kroppsøvingundervisning. Selv om de fleste elevene uttrykker at de liker at de har kroppsøving i mindre grupper, var det noen av elevene som uttrykte at de savnet variasjon i kroppsøvingstimene, samt lagidrett. Dette kan være vanskelig for lærere når elevene er få, spesielt på den ene skolen hvor de bare var tre stk. I læreplan i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015) er et av kompetansemålene at elevene skal øve på ferdigheter i ulike lagidretter. Dermed kan ikke elevene oppnå alle kompetansemålene, som også innebærer det at det gir begrensinger på vurdering (noe også elevene skal være innforstått med). Trolig kan også disse begrensingene i forhold til aktiviteter og variasjon, samt mindre elevgrupper hemme internalisering og integrering av kroppsøvingfaget eller fysisk aktivitet. Dette er fordi at alle de tre psykologiske behovene må være tilfredsstilt innenfor en kontekst for at indre motivasjon, og internaliseringen, skal fremmes og opprettholdes (Deci & Ryan, 2000b).

5.0 KONKLUSJON

Jeg har i denne undersøkelsen sett på elevers motivasjon, deltagelse og gjennomføringsevne i tilknytning til et tilpasset undervisningstilbud, på 2 videregående skoler. Jeg har brukt både individuelt intervju og spørreskjema fra Selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b) for å belyse dataene. Funnene viser at elevene opplever et slikt tilbud i størst grad som noe positivt. Alle elevene ga uttrykk for at tilbudet har vært med på å gjøre kroppsøvingfaget til en lettere arena å delta i.

Et interessant funn er at elevene som har en motivasjon som i høyest grad har en integrert- og identifisert regulering, viser også til at de psykologiske behovene er i høy grad tilfredsstilt. Hvor også elevene som har en motivasjon som i høyest grad har en introjeksjons- eller ytre regulering, har i liten grad behovstilfredsstillelse. Dette forklares med at tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene har betydning for elevenes indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). I følge teorien har elevene med mer selvbestemt atferd også internalisert og integrert kroppsøvingfaget mer. To elever skilte seg ut med minst autonom motivasjon hvor årsakene i stor grad var psykiske og fysiske lidelser, som trolig har vært med på å hemme behovstilfredsstillelse og autonom motivasjon.

Et annet interessant funn er at undervisningstilbudene på begge skolene ga elevene høy medbestemmelse, og stor frihet til å selv velge aktiviteter og organisering. Dette hadde størst betydning for elevenes deltagelse, motivasjon og gjennomføringsevne.

Praktiske implikasjoner av funnene er at kroppsøvingslærere bør fremme tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene. Hvor autonomi i valg av aktiviteter og organisering i stor grad har betydning for å fremme indre motivasjon. Litteraturanalysen til Van Den Berghe m.fl. (2014) viser også at fremtidig forskning kan gi verdi hvis alle de tre psykologiske behovene er med, hvis forskninger går mer på intervensjon og eksperimenter, hvis man forsker på kunnskap angående lærerens atferd, hvis et bredere sett av læringsutbytte er undersøkt, og relevante kroppsøvingsrelaterte kontekstuelle faktorer er tatt i betraktning.

Litteratur

Andrews, T. & Johansen V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest". I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 4, 302-314

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, 407–432.

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). *Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaption of Self-Report Measures*. *SPINE*, 25, 3186-3191.
<https://insights.ovid.com/crossref?an=00007632-200012150-00014>

Biddle, S. J. H. & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886-895.

Birch, M., Miller, T., Mauthner., & Jessop, J. (2002). Introduction. IM. Mauthner, M. Birch, J. Jessop, & T. Miller (red.), *Ethnics in qualitative research* (s. 1-13). London: Sage

Bjerke, Ø., Lyngstad, I.K. & Ligestad, P.A. (2016). Trivsel i kroppsøvningsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak.» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, Vol. 2, pp. 1-13. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntp/article/view/259>

Borgen, J. S., & Leirhaug, P. E. (2012). *Altfor mange hater kroppsøving*.
<http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/altfor-mange-hater-kroppsoving/>

Bryan, C. L. & Solmon, M. A. (2012). Student Motivation in Physical Education and Engagement in Physical Activity. *Journal of Sport Behaviour*, 35(3), 267-286

Bråten, I. (2002): Indre motivasjon i individuelt og sosialt perspektiv: *Pedagogisk profil* nr. 4, årgang 9.

Cardinal, B. J., Yan, Z., & Cardinal, M. K. (2013). Negative experiences in physical education and sport: How much do they affect physical activity participation later in life? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84(3), 49–53.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.2013.767736>

- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. NY: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109–134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuite: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination Research*: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Edmunds, J. K., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2007). Perceived autonomy support and psychological need satisfaction in exercise. I: M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. 35-51,305-309 Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Enright, E., & O'Sullivan, M. (2010). ‘Can I do it in my pyjamas?’ Negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *European Physical Education Review*, 16, 203–222. <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1356336X10382967>
- Fenczyn, J., & Szmigiel, C. (2006). Attitude towards physical activity among boys and girls with simple obesity. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 13(2), 33–41.
- Fisette, J.L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 179–196. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2010.535199>
- Flagestad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvingsfaget*: En undersøkelse av trivselen i kroppsøvingsfaget blant 7. og 9. klassinger i Kristiansand kommune. Mastergradsoppgave ved Norges Idrettshøyskole.
- Flagestad, L. & Skisland, J.O. (2002). *Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: hvem er*

mistriverne? I: Kroppsøving 52, 4: 21-26.

Georgsen, K. (2010). *Umotiverte elever og deres oppfattelse av motivasjon og læringsmiljø i kroppsøvingsundervisningen*. Masteroppgave. Høgskolen i Telemark

Hansen, K. (2005). *"Bare når jeg må:" om jenter i ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet*. Bodø: Nordland fylkeskommune.

Hastie, P. & Glotova, O (2012). Analysing qualitative data. I: Armour, K. & Macdonald D. (Red.). *Research Methods in Physical Education and Youth Sport*. s. 309-320. Routledge Taylor & Francis Group: London and New York

Holm, E. (2005) *Fysisk skole- aktiv læring*. Rapport. Jessheim: Kommunalt foreldreutvalg i Ullensaker (KFU).

How, Y. M., Whipp, P., Dimmock, J. & Jackson, B. (2013). The effects of choice on autonomous motivation, perceived autonomy support, and physical activity levels in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(2), 131-148.

Hovd, M. (2014). *Autonom støtte og indre motivasjon*. Mastergradsoppgave. Universitetet i Nordland.

Imsen, G. (2014). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Ingebrigtsen, J. (2004). *Ungdoms fysiske aktivitet i Møre og Romsdal*. Rapport: NTNU Samfunnsforskning AS, Senter for idrettsforskning.

Ingebrigtsen, J., & Sæther, S. (2006). *Ungdoms fysiske aktivitet i Møre- og Romsdal*. Rapport 1/2006: NTNU Samfunnsforskning AS, Senter for idrettsforskning.

Johannessen, A., Tufte, P.A. og Christoffersen, L. (2016) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.) Side 95-96, 113-126, 231, 145-159, 261, 172-179, 231-238. Abstrakt forlag: Oslo

Jónsson (1993). *Mistrivsel i kroppsøving: En undersøkelse blant 9. og 10. klassinger ved grunnskolen i Reykjavik- Island*. Mastergradsoppgave, Institusjonen for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo.

Kalogiannis, P. (2006). The role of sport and physical education in self-concept development of children and adolescents. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 4(2), 1–19.

Koka, A., & Hagger, M. S. (2010). Perceived Teaching Behaviors and Self-Determined Motivation in Physical Education: A Test of Self-Determination Theory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81, 74-86.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2010.10599630>

Kvale, S & Brinkmann S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.) 2. opplag. Gyldendahl. Side 161-169, 205-214 og . Norsk Forlag:Oslo.

Lagestad, P. (2014). *God kroppsøving – med selvbestemmelse, tydelige krav og tett oppfølging i fokus*. Høgskolen i Nord-Trøndelag. <http://docplayer.me/136487-God-kroppsøving-med-selvbestemmelse-tydelige-krav-og-tett-oppfølging-i-fokus.html>

Lyngstad, I., Hagen, P.M. & Aune, O. (2015): Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*. 21 n8. s. 1127-1143

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2014.993960>

Leseth, A.B. & Tellmann, S.M (2014) *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (1.utg). Cappelen damm as: Oslo

Mathiassen, J. C. (2013). "*Kroppsøvingsglede*": *Feltstudie i kroppsøvingsmotivasjon og didaktikk*. Mastergradsoppgave i Folkehelsevitenskap ved Høyskolen i Hedmark.

Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453. <http://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.97.3.444>

Oliver, K. L., Hamzeh, M., & McCaughy, N. (2009). Girly girls can play ames/Las Ninas Pueden Jugar Tambien: Co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 90–110.

Ommundsen, Y. & Kvalø, S.E. (2007). Autonomy-mastery, Supportive or Performance focused? Different teacher behaviors and pupils' outcome in physical education.

Scandinavian. *Journal of Education Research*. 51 (4). 385-413.

- Opplæringslova (2017). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (1-12 og §3-23). Sist endret august 2015. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Ryan, R. M., & Conell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I: E. L. Deci, & R. M. Ryan (Red), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL, US: *Human Kinetics*, 1-2
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-Determination Theory and Physical Activity: The Dynamics of Motivation in Development and Wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). Attitudes towards and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School Physical Education: A Self-Determination Approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2006.10599336>
- Tischler, A., & McCaughy, N. (2011). PE is not for me: When boys' masculinities are threatened. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 37-48.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2011.10599720>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Føremål.

https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett_visning

Ulstad, S.V., Halvari, H., Sørebo, Ø. & Deci, E.,L. (2016). Motivation, learning strategies, and performance in physical education at secondary school. *Advances in Physical education*, 6, 27-42. *Scientific Research Publishing*

Van Den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical education and sports pedagogy*, UK: Routledge

Vansteenkiste, M., Niemiec, C.P. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. I: T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Red.), *Advances in motivation and achievement*, v. 16A—The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement (pp. 105-165). London, England: *Emerald Group Publishing Limited*.

Vansteenkiste, M., & Sheldon, K. M. (2006). 'There is nothing more practical than a good theory': Integrating motivational interviewing and self-determination theory. *British Journal of Clinical Psychology*, 45, 63–82.

Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201. http://dx.doi.org/10.1207/s15327841mpee1003_4

Von Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne* [Learning, practice and quality in physical education] (Upublisert doktor avhandling). University of Southern Denmark, Odense.

Wabakken, T. V. (2010). *Et følelsesladet valg: om prosesser og mekanismer bak ikke-deltakelse i kroppsøving, dusj- og garderobeforhold*. Mastergradsoppgave ved Høyskolen i Telemark.

Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S.V. & Prusak, K.A. (2008). Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 385-98.

VEDLEGG 1, 2, 3, 4, 5 og 6

Vedlegg 1. Informasjonsskriv

Informasjon om intervjustudie om kroppsøving

Studien er en intervjuundersøkelse blant et få antall elever på to videregående skoler. Studien har som formål å undersøke motivasjonsfaktorer for elever som for en eller annen grunn ikke deltar i den vanlige undervisningen, og har fått et annet tilbud. Bakgrunnen for undersøkelsen er å finne ut om disse to forskjellige videregående skolene kan gi et tilbud som fungerer, og som også kan føre elevene tilbake til den ordinære kroppsøvingstimen med resten av klassen.

Hva innebærer undersøkelsen?

Undersøkelsen innebærer å delta i to individuelle intervju (ca. 20 minutt første gang og ca. 30 min neste gang, med 1-2 uker i mellom), som tas opp på digital lydfil. Intervjuet transkriberes og bearbeides av meg. Tidspunkt for intervjuet vil skje i mars og april 2017. Intervjuet gjennomføres på disse to forskjellige skolene i skoletiden.

Hva skal data brukes til?

Data skal brukes i min mastergradsoppgave som har foreløpig tittel ”Motivasjon for kroppsøving i videregående skole”. Avsluttende eksamen avlegges ved Nord Universitet.

Hvordan behandles data?

Data behandles konfidensielt og i samsvar med bestemmelser om personvern. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst å trekke deg ut uten å oppgi grunn. Det transkriberte datamaterialet vil ikke inneholde direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger. Lydfilen slettes ved prosjektslutt (2017), og datamaterialet vil da være anonymisert.

Min veileder på oppgaven er Idar Lyngstad.

Med vennlig hilsen Trine Holm

Vedlegg 2. Samtykkeerklæring

Jeg gir med dette mitt samtykke til å delta i studien ”Motivasjon for kroppsøving i videregående skole”.

Jeg er kjent med studiens formål.

Innsamlede data behandles konfidensielt og i henhold til bestemmelser om personvern. Lydopptak av intervjuet slettes etter at oppgaven er avsluttet.

Jeg har muligheten til når som helst å trekke meg fra studien.

Sted og dato

Underskrift

Vedlegg 3. Intervjuguide 1

”Motivasjon for kroppsøving på ungdomsskole og nå, samt motivasjon generelt for skole”.

1. Elevens historie til kroppsøving
 - Ungdomstrinnet → nå?
 - Noe har vært greit, noe annet ikke så greit, negativt/positivt, liker/ikke liker?
 - Hva med lærere? Medelever?
 - Hva med aktiviteter?
 - Kroppsøving sammen med klassen?
2. Elevens motivasjon for kroppsøving (tilpassede opplæringen) nå
 - Hvordan er kroppsøving nå?
 - Liker/ikke liker, negativt/positivt?
 - Hva med lærer og evt. medelever?
 - Hva med aktiviteter?
 - Kroppsøving i forhold til at dere er få elever?
3. Elevens motivasjon generelt for skole (alle fag)
 - Hvordan er din motivasjon generelt for skole (alle fag)?
 - Hva liker du? hva liker du ikke?
 - Hva med lærer og evt. medelever?
 - Hva ønsker du å bli, har du noen plan (skolegang for vitnemål)?
 - Er det noe mer du vil tilføye? Noe du trudde du ville bli spurt om? Noe annet?

Intervjuguide for hun som bare har svømming. Hun fikk noen ekstra. eventuelt annerledes spørsmål på del 2, de står i kursiv.

2. Elevens motivasjon for kroppsøving (tilpassede opplæringen) nå
 - Hvordan er kroppsøving (svømming) nå?
 - Liker/ikke liker, negativt/positivt?
 - Hva med lærer og evt. medelever?

- Hva med aktiviteter?
 - *Savner du det andre tilbudet du hadde? Noe som var bedre?*
 - *Kroppsoving i forhold til at det bare er deg?*
3. Elevens motivasjon generelt for skole (alle fag)
- Hvordan er din motivasjon generelt for skole (alle fag)?
 - Hva liker du? hva liker du ikke?
 - Hva med lærer
 - Hva ønsker du å bli, har du noen plan (skolegang for vitnemål?)?
4. Er det noe mer du vil tilføye? Noe du trudde du ville bli spurt om? Noe annet?

Vedlegg 4. Intervjuguide 2

”Motivasjon, kroppsøving og SDT”

- Første møte
 - 1) Noe du vil tilføye fra forrige intervju?
- Regulering av motivasjon
 - 1) Spørreskjema 1**
 - Integreert regulering
 - Identifisert regulering
 - Introjeksjonsregulering
 - Ytre regulering
- Psykologiske behov
 - 1) Spørreskjema 2**
 - Kompetanse
 - Tilhørighet/sosiale relasjoner
 - Autonomi
- 5. Hva er det beste med tilbudet eleven har fått?
- 6. Har eleven et ønske om å kunne komme tilbake til den ”vanlige” kroppsøvingsundervisningen?

Vedlegg 5. Spørreskjema

”Spørreskjema om motivasjon i kroppsøvingundervisningen”

Spørreskjema 1. (Sett kryss i den ruten som passer best for deg).

A: Hvorfor er du med i kroppsøvingstimene?

1. Jeg er med fordi læreren skal tro jeg er en flink elev.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

2. Jeg er med fordi jeg får bråk om jeg lar være.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

3. Jeg er med fordi det er gøy.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

4. Jeg er med fordi jeg vil få dårlig samvittighet om jeg lar være.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

5. Jeg er med fordi jeg vil lære og forstå kroppsøving.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

6. Jeg er med fordi det forventes av meg.

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Meget enig

7. Jeg er med fordi jeg liker kroppsøving.

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Meget enig

8. Jeg er med fordi kroppsøving er viktig for meg.

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Meget enig

B. Hvorfor står du på i kroppøvingstimene?

9. Jeg står på fordi læreren ikke skal skjenne på meg.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

10. Jeg står på fordi læreren skal tro jeg er en flink elev.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

11. Jeg står på fordi jeg ønsker å lære nye ting.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

12. Jeg står på fordi jeg ville skamme meg om jeg ikke gjorde det.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

13. Jeg står på fordi det er gøy.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

14. Jeg står på fordi det er en regel som sier jeg må gjøre det.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

15. Jeg står på fordi jeg liker aktivitetene.

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Meget enig

16. Jeg står på fordi det er viktig for meg.

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Meget enig

C. Hvorfor prøver du å øve på vanskelige ting i kroppsøvingstimene?

17. Jeg prøver å øve på vanskelige ting fordi andre elever skal tro jeg er flink.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

18. Jeg prøver å øve på vanskelig ting fordi jeg vil skamme meg om jeg ikke forsøkte.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

19. Jeg prøver å øve på vanskelige ting fordi jeg liker det.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

20. Jeg prøver å øve på vanskelige ting fordi det forventes av meg.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

21. Jeg prøver å øve på vanskelige ting for å finne ut om jeg gjør de rett eller galt.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

22. Jeg prøver å øve på vanskelige ting fordi det er gøy.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

23. Jeg prøver å øve på vanskelige ting fordi det er viktig for meg.

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Meget enig

24. Jeg prøver å øve på vanskelige ting fordi jeg ønsker at læreren skal si «pene» ting om meg.

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Meget enig

D. Hvorfor prøver du å gjøre det godt i kroppsøvingstimene?

25. Jeg prøver å gjøre det godt fordi det forventes av meg.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

26. Jeg prøver å gjøre det godt slik at læreren skal tro jeg er en flink elev.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

27. Jeg prøver å gjøre det godt fordi jeg liker det.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

28. Jeg prøver å gjøre det godt fordi jeg vil få bråk om jeg ikke gjør det bra.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

29. Jeg prøver å gjøre det godt fordi jeg vil få dårlig samvittighet om jeg ikke får det til.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

30. Jeg prøver å gjøre det godt fordi det er viktig for meg.

Helt uenig Litt uenig Litt enig Meget enig

31. Jeg prøver å gjøre det godt fordi jeg da vil føle meg virkelig stolt.

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Meget enig

32. Jeg prøver å gjøre det godt fordi jeg kan få en belønning for det.

Helt uenig

Litt uenig

Litt enig

Meget enig

Spørreskjema 2.

Se nøye på hver påstand under, og tenk på hvordan dette passer for deg i kroppsøving.

(Sett ring rundt det tallet som passer best for deg)

1) Jeg føler jeg har stor fremgang i forhold til målet mitt med kroppsøving.

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			noe sant			veldig sant

2) Jeg føler sterkt at jeg har mulighet til å gjøre valg i forhold til min aktivitet i kroppsøving.

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			noe sant			veldig sant

1) Jeg føler meg veldig bekvem sammen med de andre elevene i kroppsøving.

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			noe sant			veldig sant

2) Jeg føler jeg utfører øvelsene i kroppsøving veldig effektivt.

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			noe sant			veldig sant

3) Jeg føler sterkt at kroppsøving passer mine ønsker.

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			noe sant			veldig sant

4) Jeg føler jeg kan omgås de andre elevene på en vennlig måte.

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			noe sant			veldig sant

7) Jeg føler kroppsøving er noe jeg får til bra.

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			noe sant			veldig sant

8) Aktivitetene i kroppsøving er helt klart et uttrykk for hvordan jeg ønsker at kroppsøving skal være.

1	2	3	4	5	6	7
Ikke særlig sant			noe sant			veldig sant

9) Jeg føler jeg har god og åpen kommunikasjon med de andre elevene.

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Ikke særlig sant

noe sant

veldig sant

10) Jeg føler jeg kan klare de oppgavene kroppsøving legger opp til.

1

2

3

4

5

6

7

Ikke særlig sant

noe sant

veldig sant

11) Kroppsøving er i stor grad forenlig med mine valg og interesser.

1

2

3

4

5

6

7

Ikke særlig sant

noe sant

veldig sant

12) Jeg føler meg veldig fortrolig med de andre i kroppsøvingstimene.

1

2

3

4

5

6

7

Ikke særlig sant

noe sant

veldig sant

Vedlegg 6. Analyse av spørreskjema (SDT)

Spørreskjema 1

”Måler ulike reguleringer i SDT knyttet til ytre motivasjon”

Integrert regulering: 3, 7, 13, 15, 19, 22, 27.

Identifisert regulering: 5, 8, 11, 16, 21, 23, 30.

Introjeksjonsregulering: 1, 4, 10, 12, 17, 18, 26, 29, 31.

Ytre regulering: 2, 6, 9, 14, 20, 24, 25, 28, 32.

Spørreskjema 3

”Måler de grunnleggende behovene som er en forutsetning for å kunne fremme motivasjon”

Kompetanse: 1, 4, 7, 10

Sosiale relasjoner: 3, 6, 9, 12.

Autonomi: 2, 5, 8, 11.