

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKI210

Navn: Sigrid Ysland

Læringsmiljø og motivasjon i kroppsøvningsfaget
Learning environment and motivation in physical
education

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 80

Førord

Fra mitt første år som idrettsstudent har jeg alltid hatt et sterkt og personlig engasjement for tematikken tilhørende kroppsøvingfaget. Jeg har vært heldig som har fått oppleve mange flotte og innholdsrike forelesningstimer omkring temaene kroppsøving og motivasjon både i bachelorgraden og under masterløpet, som har økt min interesse på temaene. Det at jeg under studieperioden også har arbeidet som vikarierende lærer på grunnskole, har ført til at jeg har hatt flere timer med kroppsøvingfaget. Å få undervise selv i faget har gjort meg mer bevisst på alle valgene som skal tas i undervisningssituasjonen. Kombinasjonen av dette danner grunnlaget for mitt masterprosjekt som oppfatter *læringsmiljø og motivasjon i kroppsøvingfaget*. Etter flere år som idrettsstudent og perioder som er preget av frustrasjon, glede og mestring, kan jeg for nå si meg ferdig med masteroppgaven. For at dette skulle vært gjennomførbart er det flere som fortjener en annerkjennelse, og en takk.

Jeg vil begynne med å rette en stor takk til intervjudeltakerne for at de valgte å stille opp til intervju, uten de ville ikke studien latt seg gjennomføre. Videre vil jeg rette en takk til min kunnskapsrike veileder Knut Skjesol, for nyttige innspill og gode råd. Jeg vil også rette en stor takk til mine medstudenter og tidligere masterelev Alexandra for all hjelp og nyttig refleksjon rundt min masteroppgave.

Gjennom det tidkrevende arbeidet med masterstudien har jeg vært avhengig av mine nærmeste støttespillere. Tusen takk til min familie, venner og kjæreste som har vært tålmodige og forståelsesfull i denne kaotiske perioden. Takk for deres overveldende støtte og oppmuntring på veien for å fullføre min mastergrad i kroppsøving og idrettsvitenskap.

Levanger, mai 2023.

Sigrid Ysland

Sammendrag

Denne masterstudien er gjennomført i tilknytning til masterprogrammet *kroppsøvings- og idrettsvitenskap* ved Nord Universitet. Studien har sin hensikt å undersøke hvordan det opplevde læringsmiljøet kan påvirke motivasjonen til elevene i 10. klasse. Dette danner grunnlaget for mitt forskningsspørsmål som ønsket å se på hvordan læringsmiljøet påvirker elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget.

Studien benytter motivasjonsteoriene selvbestemmelsesteorien (SDT) som hovedteori, og målorienteringsteorien som støttende teori. Teoriene undersøker flere aspekter knyttet til motivasjon og læringsmiljø. For å kunne besvare studiens forskningsspørsmål har det blitt valgt en kvalitativ forskningstilnærming ved å benytte semi-strukturert intervju som metode. Datamaterialet ble samlet inn ved å intervju seks elever fra 10. klasse. Analysen av studien ble gjennomført med en temasentrert fremgangsmåte. Resultatene indikerer at kroppsøvfingslærere er en sentral faktor når det kommer til elevens oppfattelse av læringsmiljøet i kroppsøving. Videre viser funn i studien at elever som driver med organisert idrett på fritiden opplever at kroppsøvfingslæreren vektlegger et mestringsorientert klima gjennom en autonomistøttende lærerstil. De elevene som opplever dette miljøet, har et bedre utgangspunkt for å tilfredsstillere de tre psykologiske behov som motiverer menneskelig atferd og som øker deres indre motivasjon i kroppsøvfingsfaget.

Summary

This master's study has been carried out in connection with the master's program in Physical Education and Sports Science at Nord University. The purpose of the study is to investigate how the perceived learning environment can affect the motivation of the pupils in the 10th grade. This forms the basis for my research question, which wanted to look at how the learning environment affects students' motivation in physical education.

The study uses the self-determination theory (SDT) as the main theory, and goal orientation theory as a supporting theory. The theories examine several aspects related to motivation and the learning environment. A qualitative research approach has been chosen by using semi-structured interviews as a method to answer the research question. The data was collected by interviewing six pupils from the 10th grade. The analysis of the study was carried out with a theme-centered approach. The results indicate that physical education teachers are a central factor when it comes to the student's perception of the learning environment in physical education. Furthermore, findings in the study show that students who play organized sports in their spare time experience that the physical education teacher emphasizes a mastery-oriented climate through an autonomy-supportive teaching style. The students who experience this environment have a better starting point for satisfying the three psychological needs that motivate human behavior and this increases their inner motivation in physical education.

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Summary	3
Innholdsfortegnelse	4
1. Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for oppgaven	6
1.2 Problemstilling	8
1.3 Studiens struktur	9
2. Teori	9
2.1 Motivasjon	10
2.1.1 Indre motivasjon	10
2.2 Selvbestemmelsesteorien- SDT	12
2.2.1 Autonomi	13
2.2.2 Kompetanse	14
2.2.3 Tilhørighet	14
2.3 Læringsmiljø.....	15
2.3.1 Målorienteringsteori.....	15
2.3.2 Mestringsorientert klima.....	16
2.3.3 Prestasjonsorienterte klima	16
2.3.4 Sammenligning av målorienteringsteorien og SDT	17
2.4 Kroppsøvlingslærerens rolle.....	18
2.4.1 Lærerstøtte for autonomi, kompetanse og tilhørighet	19
2.5 Tidligere forskning	20
3. Forskningsmetode	24
3.1 Kvalitativ forskningsmetode	24
3.2 Intervjuprosessen.....	25
3.2.1 Utvalg og rekruttering.....	25
3.2.2 Det semi-strukturerte intervjuet	27
3.2.3 Intervjuguide og pilotintervju	28
3.2.4 Intervjusituasjonen.....	29
3.2.5 Transkribering.....	32
3.2.6 Forskerens rolle.....	32
3.3 Etiske retningslinjer.....	33
3.3.1 Etiske prinsipper i forskning	33
3.3.2 Etisk refleksjon til forskningen	33
3.4 Metodologisk drøfting.....	35
3.4.1 Reliabilitet.....	35
3.4.2. Validitet	36
3.4.3 Generaliserbarhet	37
3.5 Analyse	38
3.5.1 Temasentrert analyse	38

4. Funn og diskusjon	40
4.1 <i>Elevenes oppfattelse av kroppsøvingsfaget</i>	41
4.1.1 Funn	41
4.1.2 Diskusjon rundt kroppsøvingsfaget	43
4.2 <i>Kroppsøvingslærerens innvirkning</i>	46
4.2.1 Funn	46
4.2.2 Diskusjon rundt kroppsøvingslærer sin innvirkning	48
4.3 <i>Påvirkning av Læringsmiljøet</i>	50
4.3.1 Funn	50
4.3.2 Diskusjon av læringsmiljøet	53
4.4 <i>Oppfattelsen av motivasjon og mestring</i>	56
4.4.1 Funn	56
4.4.2 Diskusjon av motivasjon og mestring	59
4.5 <i>Oppsummerende diskusjon og resultater</i>	60
6. Avslutning.....	63
Referanseliste	64
Figuroversikt	70
Vedlegg	71
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	72
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv</i>	76
<i>Vedlegg 3: Kvittering og godkjenning fra Sikt.no</i>	79

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Det er liten tvil om at barn og unges kognitive utvikling og helse er et viktig tema i dagens skole. Gjennom kroppsøvfingsfaget blir en tidlig introdusert for fagets positive aspekter, da faget fremmer helse og videre fysisk aktivitet fra ung alder (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er derfor sentralt å ha kunnskap og forståelse om hvilken påvirkningskraft en kroppsøvfingslærer og et læringsmiljø kan ha på elevenes motivasjon i faget. På skolen, og spesielt i kroppsøvfingsfaget, har hver elev ulik motiv for innsatsen de legger ned (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Det kan være motiv for å tilfredsstillte andre, motiv for mestring og glede eller motiv for å unngå fiasko. Hva som påvirker elevenes valg influeres av en rekke mekanismer der ulike aktører deltar i det sosiale nettverket. Innenfor kroppsøvfingsfaget kan en av de nevnte aktørene som deltar i det sosiale nettverket være kroppsøvfingslæreren. Gjennom egne erfaringer i faget, har jeg selv observert kroppsøvfingslærere med ulik undervisningstilnærming i arbeidet mot et motivasjonelt klima i elevgruppen. Enkelte satser på at læringsarbeidet i seg selv er en kilde til motivasjon og inspirasjon i faget, mens andre derimot benytter seg av ulike former for press for å motivere elevene (Ommundsen, 2006). Ut ifra dette kan man tyde at læringsmiljø og motivasjon er to begrep som ofte står sentralt hos kroppsøvfingslærere, men at hver enkelt lærer har en egen tilnærming i arbeidet med å skape et ønsket læringsmiljø.

I 1848 ble skolene introdusert til faget *gymnastikk* (Augestad, 2001). Det innebar at jenter skulle gjøre håndarbeid, og at gutter skulle utføre gymnastiske øvelser. Det var ikke før 1889 at skoleloven fastslo at begge kjønn skulle ha praktiske fag, også gymnastikk. Videre preget idrettsaktiviteter faget i større grad, og denne utviklingen har i dag skapt faget til et mer allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livstil og bevegelsesglede. Dette er noe som er viktig og grunnleggende hos mennesker (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I dag vektlegger kroppsøvfingsfaget et kunnskapsfundament om kropp og trening, samtidig som det er et praktisk fag som skal gi helsegevinster på sikt. Med andre ord skaper faget et sosial aspekt ved det å være aktiv i ung alder, og som videre fremmer viktigheten av å opprettholde den fysiske aktiviteten (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom å øke fokuset omkring de helsemessige gevinstene rundt fysisk aktivitet, kan det bidra til en økt positiv

holdning til kroppsøvningsfaget. I tillegg kan det bidra til et naturlig ønske om det å være i fysisk aktivitet videre i livet.

Dagens læreplan i kroppsøvningsfaget, viser blant annet til at elevenes innsats er en del av kompetansen i kroppsøving. Innsats i faget innebærer at elevene skal forsøke å håndtere faglige utfordringer uten å miste motivasjonen, samt utfordre sin egen fysiske kapasitet og å vise selvstendighet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom den kompetansen som elevene viser, skal de få muligheten til å sette ord på hva de opplever at de mestrer, og videre få reflektere over sin egen utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanen påpeker viktigheten når det gjelder lærernes veiledning og tilpasset opplæring. Lærerens veiledning skal bidra elevene til å utvikle kompetanse og læring i kroppsøvningsfaget. Utvikling av kompetanse og læring er viktige faktorer som kan styrke elevenes selvbilde og identitet, samt bidra mot å skape trivsel og motivasjon i faget. Tidligere studie av Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015) viser blant annet elever som ikke motiveres i faget og at en betydelig andel mistrives. Mistrivselen i kroppsøvningsfaget ser ut til å skyldes blant annet at kroppsøvningslærer har et økt fokus på idrett og prestasjon, i stede for motiverende læring.

Elever forholder seg ulikt til fysisk aktivitet, og forutsetningene er forskjellig knyttet til både kompetanse, motivasjon og ferdigheter. De har ulike oppfatninger av hvordan faget formidles av læreren, noe som kan være en årsak til at unge har en stor, men dalende interesse for fysisk aktivitet og kroppsøving (Ulstad, Valstadsve & Skjesol, 2020). I 2003 utførte Berggraf Jacobsen et al. undersøkelsen «*L-97 og kroppsøvningsfaget*», som viste til at ungdomsskoleelever likte kroppsøvningsfaget meget godt. I oppgaven vektla Jacobsen (2003) viktigheten mellom lærerens utforming av kroppsøvingstimene, og hvordan elevene likte faget. Lærerens utforming av kroppsøvingstimene, omhandler blant annet læringsmiljøet som blir fremstilt i timene.

Det ser ut til at kroppsøvningsfaget påvirker ungdoms fysiske aktivitet på fritiden, da mangel på medvirkning i faget og kjedsomhet, samt lite omfattende tilbakemeldinger fra kroppsøvningslærere hemmer elevenes motivasjon (Coakley & White, 1992).

Ifølge Deci & Ryan (2002) sin selvbestemmelsesteori, må man være autonomt motivert for å oppleve mestring og glede til fysisk aktivitet. Selve teorien bygger på tre grunnleggende behov som må tilfredsstilles for å bli autonomt motivert og de er: *autonomi, kompetanse og tilhørighet* (Deci & Ryan, 2002). Utdanningsdirektoratet (2020) setter læring i

fokus, gjennom å vurdere læring, tilpasse undervisning og øke kompetansen i alle fag gjennom autonomistøttende undervisning. Ettersom elevenes autonome motivasjon, trivsel og læring i kroppsøvingstimene ser ut til å være avgjørende for elevenes fremtidige aktivitetsnivå, er SDT og oppfattet læringsmiljø nøkkelvariabler for å reversere eller forebygge svekket motivasjon i kroppsøvingsfaget. Sarrazin et al. (2007) mener at kroppsøvingslærere, også kalt «veiledere» i faget, kan påvirke hvilken lærerstil som bidrar til økt motivasjon og mestring. I følge Sarrazin et al. (2007) kan de som praktiserer en autonomistøttende atmosfære i faget oppnå et mindre frafall, enn de med kontrollerende lederstil som undervisningsform. I sammenheng med lærerstil, undervisning og læringsmiljø er det hensiktsmessig å dra inn målorienteringsteorien i teorien. Spesielt er teorien relevant med tanke på motivasjon i kroppsøvingsfaget, og hvordan lærere legger til rette for et motiverende læringsmiljø.

1.2 Problemstilling

Bakgrunn for oppgaven er et ønske om å utvikle kunnskap om hvordan det opplevde læringsmiljøet i kroppsøvingsfaget kan være med på å påvirke elevenes motivasjon til utførelse av faget. Gjennomgangen av tidligere forskning viser blant annet til en retning der hvor frafall fra fysisk aktivitet er hyppigst i aldersgruppen 12-15 år (Sarrazin, et al., 2007). Selv om frafallet i studien også tar med barnas fritid, er det stor sammenheng med resultater fra studier knyttet til kroppsøvingsfaget og de unges motivasjon. Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015) sin forskning kan også tyde på at elevene ikke motiveres i faget, som skyldes blant annet et læringsmiljø som fremmer økt fokus på idrett og prestasjon.

I Skaalvik & Skaalvik (2015) omtales motivasjon som en sentral faktor for å fremme læring. Basert på utsagnet fremmes sviktende motivasjon som et alvorlig problem i den norske skolen. Videre kan konsekvensene ha negativ innvirkning på skoleprestasjonene til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). For at man som kroppsøvingslærer skal få mest mulig læringsutbytte og økt utvikling hos elevene, vil det være ønskelig å legge til rette for å fremme økt motivasjon. Læringsmiljøet er sentral i tilretteleggingen for å fremme motivasjon og å skape en trygg utviklingsarena for elevene. Formålet vil være å utforske den nevnte tematikken ved følgende problemstilling:

"Hvordan påvirker læringsmiljø elevenes motivasjon i kroppsøvingsfaget"

Økende motivasjonsmangel for kroppsøvningsfaget i ungdomsskolealder er et problem forskere har vist seg å være interessert i (Larson, 2004). Med dette som problemområde vil det derfor være høyst relevant å oppsøke og forhøre seg med denne gruppen elever. Fremgangsmåten til prosjektet blir derfor å utforske og å høre elevenes egne oppfattelser, tolkninger og meninger om kroppsøvningsfaget. Problemstillingen skal bidra til å belyse hvordan elevene oppfatter læringsmiljøet, og hvordan det samsvarer med deres indre motivasjon til faget.

Utgangspunktet til elevenes motivasjon blir sett i sammenheng med selvbestemmelsesteorien (SDT) til Deci & Ryan (1985) i Deci & Ryan (2000). Læringsmiljøet blir belyst gjennom målorienteringsteorien (Skjesol & Ulstad, 2021), for å vise til en sammenheng mellom målorienteringsteorien og SDT. Det er viktig å påpeke at studiens hovedteori er selvbestemmelsesteorien, men at målorienteringsteorien er hensiktsmessig å dra inn på grunn av sin relevans mot læringsmiljø og motivasjon i kroppsøvningsfaget. Prosjektets informanter omfatter elever som går i 10.klasse, da tidligere forskningen viser til at denne aldersgruppen har en svekket motivasjon til kroppsøvningsfaget og fysisk aktivitet på fritiden (Sarrazin, Boichë, Pelletier, 2007; Larson, 2004). For å få et bredere omfang til forskningsspørsmålet er informantene variert mellom kjønn, og de som enda er aktiv i organisert fritidsaktivitet.

1.3 Studiens struktur

I det neste kapittelet blir det presentert en teoretisk ramme for diskusjon og tidligere forskning på feltet. Videre i kapittel 3 blir det redegjort for studiens valg av metode, samt forberedelser, gjennomføring og etterarbeid av studiens design gjennom analysering. I kapittel 4 blir oppgavens funn presentert og diskutert opp mot studiens problemstilling og relevant teori. Avslutningsvis oppsummeres de mest sentrale funnene, samt refleksjon rundt oppgavens etiske retningslinjer og drøfting til videre forskning.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de teoretiske rammene i forskningen.

Teorien tematiserer innenfor tre deler som underbygger problemstillingen. Fokuset vil først være å belyse motivasjonsbegrepet i lys av selvbestemmelsesteorien av Deci & Ryan (2002). Deretter tolke temaet læringsmiljø gjennom målorienteringsteori og SDT. Før jeg videre retter

fokus mot rollen til kroppøvlingslæreren. Avslutningsvis vil se på hva tidligere forskning viser til temaet, som leder videre til posisjonen oppgaven inntar.

2.1 Motivasjon

De fleste mennesker kommer til å oppleve en situasjon der de skal motivere eller prøve å motivere andre. Både lærere, foreldre og trenere er i ulike situasjoner der hvor de prøver å motivere for at noe skal gjennomføres. I slike situasjoner handler de ut fra egne implisitte eller eksplisitte ideer om hvordan motivasjon for bestemte aktiviteter kan stimuleres (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 137). Slike handlinger kan bli tatt på en mer gjennomtenkt begrunnelse hvis en kjenner forskning og teori om motivasjon.

Motivasjon handler om målrettet atferd, og hva som gjør at en er villig til å jobbe mot et mål over lengre tid, med det innsatsnivået og den kvaliteten som er nødvendig for å nå det målet som er satt (Mehus, 2016, s. 28). Vi ser på motivasjon som sentralt for deltakelse i kroppøvlingsstimene og for elevens læring til å utføre bestemte aktiviteter (Rose og Christina, 2006). Det er et teoretiske skille mellom indre og ytre motivasjon, der hvor den indre motivasjonen omhandler at aktiviteten har en egenverdi og appellerer til mestring og glede. Her etterstribes det ikke ytre belønning. Når det gjelder ytre motivasjon er det mer handlingen rundt som er i fokus enn selve aktiviteten (Rose og Christina, 2006). Ut fra oppgavens problemstilling er det den indre motivasjonen som vil bli belyst med teori.

2.1.1 Indre motivasjon

Som nevnt over går vår indre motivasjon på at selve aktiviteten er belønningen i seg selv. Det er lite fokus på skryt og ringvirkningen av det å være aktiv. Menneskets indre motivasjon kan defineres som «å gjøre en aktivitet for en iboende tilfredsstillelse snarere enn for noen separat konsekvens» (Ryan & Deci, 2000). Å skape en indre motivasjon som lærer må sees i sammenheng med hvilke læringsmiljø som blir benyttet. Maneinen & Papari (2021) publiserte en artikkel om ti punkter for å motiver elever. De ulike punktene kan sees i sammenheng med elevens indre motivasjon og læringsmiljø. De to første punktene innebærer språk og meningsfulle begrunnelser. Maneinen & Papari (2021) mener at kroppøvlingslærere må forholde seg til språk som støtter elevens selvbestemmelse og at autonomisstøttende språk er lavere i volum sammenlignet en kontrollerende tale. Ved å bruke meningsfulle begrunnelser kan lærere forsterke og forklare verdien av planlagt læringsaktivitet, som ligger til grunn for selvbestemt motivasjon (Maneinen & Papari, 2021).

Videre omhandler punkt tre og fire at man får være med å ta meningsfulle valg, noe som fint kan gjennomføres i kroppsøvingfaget. Et eksempel kan være å bestemme hvilke aktiviteter eller ferdighetsnivåer som skal gjennomføres (Maneinen & Papari, 2021). Videre må kroppsøvingslæreren anerkjenne og respektere ulike følelser og perspektiver. Nøye og respektfulle vurderinger av elevenes synspunkter er avgjørende for studenten sin motivasjon. Punktene fem og seks sier at man må vise interesse for hver student og samtidig oppmuntre elevene til å spørre spørsmål og være proaktiv (Maneinen & Papari, 2021). Samhandlingen mellom elev og kroppsøvingslæreren er viktig for å skape en trygghet og at man føler seg respektert. Har man en gjensidig respekt, er det også lettere for elevene å stille spørsmål til læreren. Punkt syv viser til samarbeid. Kilden til behovsstøtte trenger ikke nødvendigvis å påvirkes bare av læreren. Likemenn er ofte i posisjon til å påvirke de andre elevenes motivasjon, ved å støtte hverandres behov for tilhørighet og kompetanse (Maneinen & Papari, 2021). For å fremme støttende relasjoner i klassen bør kroppsøvingslærer vektlegge elevsamarbeid mot felles mål og verdier. De siste tre punktene handler om å avklare forventninger, sette optimale læringsutfordringer og gi tydelige tilbakemeldinger (Maneinen & Papari, 2021).

En stor del av motiverende undervisning er evnen kroppsøvingslæreren har til å spesifisere hva som forventes av elevene. Det handler om en tydelig og åpen kommunikasjon som skal reduserer forvirring og hjelper elevene til å lykkes. En slik åpenhet må det også være rundt elevens læringsutfordringer. Mål som blir individualisert, fører til økt engasjement og et høyere nivå på egen læring (Maneinen & Papari, 2021). Det er viktig at læreren kjenner sine elever godt for at dette skal ha en optimal virkning på elevenes motivasjon. Det samme gjelder de riktige tilbakemeldingene som skal fungere som generelle retningslinjer. De er også helt avgjørende for elevens motivasjon til kroppsøvingfaget (Maneinen & Papari, 2021).

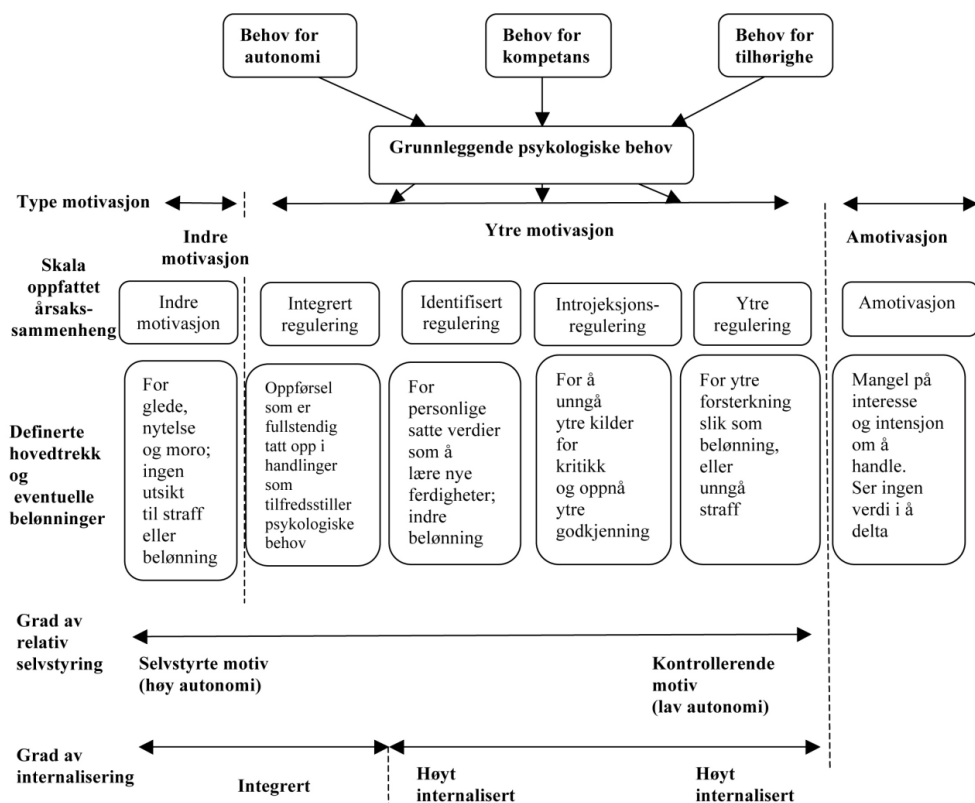
Alle de ti punktene er med på underbygge viktigheten kroppsøvingslærerne har på å skape motivasjon til faget, men også påvirke hver elev sin indre motivasjon. Vi ser på indre motivasjon som en nøkkelfaktor som bidrar til å fremme elevens læring, engasjement og glede i kroppsøving (Ryan & Deci, 2000). For å belyse forskningens viktigheten rundt motivasjon til kroppsøvingfaget, blir selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory (SDT)) fremhevet. SDT er en av de mest brukte teoriene for studier av motivasjon innen kroppsøvingfeltet (Ulstaad, 2021).

2.2 Selvbestemmelsesteorien- SDT

Selvbestemmelsesteorien er en makroteori som inneholder et bredt spekter av forklaringer på menneskelig motivasjon. Deci og Ryan (2002) mener det er to tilnærminger til indre motivasjon. Den ene er at adferden ikke er avhengig av ytre belønning, men at adferden kommer av egen interesse og får belønning i form av glede over selve aktiviteten. Den andre tilnærmingen går ut på at adferd kommer av tre grunnleggende psykologiske behov som er behovet for selvbestemmelse, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Innenfor rammene til Selvbestemmelsesteorien (SDT) vil sosiale kontekster som gir mulighet for å tilfredsstille tre grunnleggende psykologiske behov - autonomi, tilhørighet og kompetanse – maksimere indre motivasjon, prestasjon og kognitiv utvikling (Weinberg & Gould, 2015).

Deci & Ryan mener det finnes tre primære psykologiske behov som motiverer menneskelig atferd (Jakobsen, 2010). Teorien forutsetter at alle tre grunnleggende behov, autonomi, kompetanse og tilknytning, må tilfredsstilles for at individets selvbestemmelse skal utvikles, noe som viser til at alle tre behovene har like stor virkelighetsgrad (Ulstad, 2020). Høy grad av tilfredsstillelse, påvirker i stor grad individenes indre motivasjon og prestasjon, samtidig som deres kognitiv utvikling maksimeres i sosiale kontekster (Weinberg & Gould, 2015). Studier av de tre grunnleggende psykologiske behovene har i de siste årene fokusert på frustrasjon av behovene. Denne frustrasjonen skaper passivitet og psykologiske problemer, men omfanget er individuelt fra person til person, og avhenger av de sosiale interaksjonene mellom elevene og lærer (Ulstad, 2021, s. 123). Læringsmiljø er en faktor som omgir elevene i kroppsøvingsskolen. Miljøet påvirker variasjon av tilfredsstillelse eller frustrasjon av behovene, som vil også påvirke motivasjon og trivsel.

Deci og Ryan (2002) vektlegger at den indre motivasjonen er basert på menneskets ønske om å være selvbestemt og kompetent. Jo mer kompetent en elev oppfatter seg selv i kroppsøvingstimen, desto mer indre motivert vil elevene være til å oppnå forståelse av målrettet atferd. I tillegg til å fokusere på menneskers psykologiske utvikling ser SDT også på behovene som gir målene deres psykologisk mening og innflytelse, og på hvordan prosessen regulerer søken etter målene (Jakobsen, 2010). Innholdet og bakgrunnen av målene bør undersøkes, siden innholdet forteller noe om hvilke type mål elevene sett seg.



Figur 1: Selvbestemmelsesteorien (Jakobsen, 2012).

Figuren fremstiller teorien med hovedtrekk av de tre grunnleggende psykologiske behovene.

Figuren fremstiller hvordan de tre grunnleggende psykologiske behovene påvirker vår motivasjon til å utføre handlinger. Lengst til høyre i figuren finner man amotivasjon som tilsier fravær av motivasjon og intensjon hos et individ. De som opplever amotivasjon har som regel manglende intensjoner og interesser av å utføre handlingen gjennom lav autonomi (Deci & Ryan, 2002). På den andre siden av kontinuumet omhandler det type motivasjon, indre motivasjon. Her opplever individer en høy selvstyrt motiv for å utføre handlinger, gjennom høy autonomi. Å gjennomføre handlinger gir glede uten at man får verken straff eller belønning.

2.2.1 Autonomi

Behovet for autonomi refereres til et ønske om opplevelse av frihet, basert på egne verdier og mål (Ulstad, 2021, s. 123). For en kroppsøvingselev innebærer det at man ikke skal føle på en kontroll, straff, tvang eller overvåkning under kroppsøvingstimen, men heller en følelse av valg og fritt fra press (Deci & Ryan, 1985). Autonomi refereres til regulering av «selvet», så

når man opptrer autonomt vil en person oppleve hans eller hennes atferd som selvbestemt og selv-organisert. Atferden trenger ikke alltid å være bevisst, det styres av ens egen vilje, men også av de sosiale miljøene man befinner seg i. I en kroppsøvingstime er det funnet positive sammenhenger mellom kollektiv handling og autonomi, fremfor individuelle handlinger. Noe som viser til at elever ofte har høyre indre motivasjon når de får fritt valg av aktiviteter og samarbeide med sine medelever. De valgene som elevene velger å ta, kan forsterkes i sosiale sammenhenger (Deci & Ryan, 2000). Ved tilfredstillelse av behovet for autonomi kan individet oppleve at kilden til handlingen er skapt av eget ønske og vilje.

2.2.2 Kompetanse

Behovet for kompetanse handler om menneskets indre behov for å utvikle og oppnå kunnskap for å videre utvikle sin kompetanse (Ulstad, 2021, s. 123). Selve behovet handler ikke nødvendigvis om at man må ha de beste ferdighetene, men at man uansett prøver uten å miste følelsen av mestring. Elevenes indre motivasjon vil kunne stige ut fra hvor kompetente man føler seg i møte med utfordringer (Deci & Ryan, 2000). Under en kroppsøvingstimen kan lærerne eller medelever komme med meningsfulle tilbakemeldinger som kan gi følelse av at kompetansen blir forsterket, og på denne måten øke elevens indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Det er derfor viktig at vi forstår hvor betydningsfulle tilbakemeldingene mellom lærer og elev kan være. Lærerne sine tilbakemeldinger vil kunne øke elevenes kompetanse i tillegg til å tilfredstille krav i den aktuelle situasjonen. Negative tilbakemeldinger vil da kunne påvirke følelsen av svekket kompetanse, som påvirker motivasjonen negativt. Tilfredstillelse av dette behovet omhandler elevenes følelse av mestring og selvtillit, gjennom god kommunikasjon med kroppsøvlingslærer og medelever. Behovet innebærer en følelse av å oppnå ønsket utfall basert på egen målsetning (Ulstad, 2021, s. 123).

2.2.3 Tilhørighet

Behovet for tilhørighet handler om den følelse av å føle en tilknytning rundt medmennesker, men også en trygghet rundt sosiale settinger (Ulstad, 2021, s. 123). I en kroppsøvingstime kan det oppstå situasjoner der hvor man ikke alltid har kontroll på hva som skal gjøres eller hva som forventes. Det kan hende at man får en usikkerhet rundt selve aktiviteten, men også seg selv. Da er det avgjørende at man føler seg knyttet til andre i det sosiale miljøet. Følelsen av å bli hørt, sett og inkludert av lærer eller medelever, er viktig i behovet av tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Elever søker som oftest etter støtte for sine handlinger fordi de behøver en viss

form av bekreftelse på at det de gjør er positivt. Om en kroppsøvingslærer klare å skape et slikt miljø der hvor elevene føler de blir sett og hørt, vil det kunne bidra til å øke deres indre motivasjon. Mens det motsatte vil kunne oppstå om elevene ikke føler meningsfulle relasjoner i deres læringsmiljø (Deci & Ryan, 2002).

I fysisk aktivitet, og da særlig kroppsøvingsfaget, vil støtte fra de tre grunnleggende psykiske behovene promotere indre motivasjon. Gleden og mestringen til aktiviteten blir påvirket av støtten en får til de grunnleggende behovene. Blir behovene derimot ikke støttet kan man oppleve at individene minster motivasjonen og gleden rundt det å være fysisk aktiv.

Generelt assosieres selvbestemmelsesteorien med stor grad av indre motivasjon i kroppsøving. Deci og Ryan (2000) hevder at elever som oppnår høy selvbestemmelse må ha de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet oppfylt i sosiale sammenhenger. Lærer som ser og støtter elevenes behov, gir elever en mulighet til å utvikle høy autonom motivasjon. Elevens opplevde behovstilfredstillelse og kompetanse i kroppsøving kan bidra til økt motivasjon og mestring (Vallerand (2007). Ved å bygge opp elevens inspirasjon og motivasjon slik at de har et ønske om å være aktiv, vil det være en faktor for økt selvtillit til kroppsøvingsfaget. Dette kan skapes ved å implementere et læringsmiljø hvor autonomistøttende lærerstil blir vektlagt under kroppsøvingstimene.

2.3 Læringsmiljø

2.3.1 Målorienteringsteori

Med tanke på SDT sin kobling opp i mot motivasjon, er det relevant å ta i bruk målorienteringsteorien som en støttende motivasjonsteori. Teorien defineres i Skjesol & Ulstad (2021) som en « [...] sosialkognitiv teori om motivasjon, der mennesket er et aktivt handlende vesen i et sosialt miljø» (s. 99).

Særlig gjeldene er delen i målorienteringsteorien som omhandler motivasjonelt klima. Motivasjonelt klima er i målorienteringsteorien det læringsmiljøet som elevene befinner seg i (Skjesol & Ulstad, 2021). Innenfor motivasjonelt klima finner vi læringsmiljøene mestringsorientert og prestasjonsorientert klima som er sentrale begrep å redegjøre for, sett opp i mot problemsstillingens tematikk om læringsmiljø og motivasjon. Gjennom å se på hva som kjennetegner elevene i de to ulike læringsklimaene, kan dette bidra mot å skape en dypere forståelse på hvordan lærere kan legge til rette for bedre læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2018 s. 208).

2.3.2 Mestringsorientert klima

Gjennom et mestringsorientert klima blir det lagt vekt på kunnskap og forståelse. Lærerne fokuserer på at hver elev skal ha en forbedring gjennom høy motivasjon og god innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2018 s. 209). Hver elev oppfordres til å sette individuelle mål, slik at deres resultater vurderes i forhold til de individuelle målene. På denne måten kan man skape en følelse av medbestemmelse av egen læring, men også mestring om man oppnår målene.

Carole Ames (1992) mener elever som er mestringsorienterte vil prøve å forstå læringsstoffet, oppleve mestring ved å møte utfordringer og utvikle sine ferdigheter. Ames (1992) sin teori støttes av Ommundsen (2006) som mener at lærere må være åpne for feiling. Ommundsen (2006) forklarer at elevene skal fortsette å prøve under lærings situasjonene slik at de, uansett utfall, får en følelse av mestring. I tillegg får de like mye oppmerksomhet og anerkjennelse av sin lærer uavhengig av ferdigheter og prestasjon. Det å ikke alltid at elevene får til en oppgave som er en naturlig del av deres læringsprosessen. Det er derfor viktig at kroppsøvingslæreren viser til at feiling og prøving er naturlig i læringsprosessen, og at det er greit å ikke mestre alt (Ommundsen, 2006). Dette bidrar til et læringsmiljø der de blir oppfordret til å prøve selv om de feiler, samtidig som lærerne er med på gi innflytelsesmuligheter underveis (Ommundsen, 2006). Ved å benytte et mestringsorientert klima er det med på å skape motivasjon ved mestring av å prøve, og at fremgang settes i fokus foran sosial sammenligning og prestasjoner.

2.3.3 Prestasjonsorienterte klima

I motsetning til mestringsorientert klima, vektlegger det prestasjonsorienterte klimaet resultater mer enn samarbeid, innsats og fremgang (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 208). I det prestasjonsorienterte klimaet fokuserer lærerne på konkurransen og sosiale sammenligninger mellom elever basert på prestasjon. Læring vil ikke være et mål i seg selv, og det viktigste er å prestere høyere enn sine medelever (Ommundsen, 2006).

Lærere i et prestasjonsorienterte klima mener det er viktig med mellompersonlige konkurranser og elevene blir sammenlignet med andre for å oppleve mestring (Ommundsen, 2006). I kontrast med et mestringsorientert klima, sees feiling som manglende ferdigheter. Dersom man er en av de som feiler, skapes det en følelse av å mislykkes. Dette fører til at elevenes motivasjon til å fullføre oppgaven kan svekkes. Den «typiske» læreren i et slikt klima gir mest oppmerksomhet og anerkjennelse til de elevene som mestrer mest og feiler minst. Evalueringen av elevene vil gjerne skje offentlig og grupperingsformene er typisk ferdighetsbaserte (Ommundsen, 2006).

2.3.4 Sammenligning av målorienteringsteorien og SDT

Ved at SDT og målorienteringsteorien er to forskjellige motivasjonsteorier, kan de sammenlignes med hverandre på flere punkt. Som nevnt tidligere fokuseres SDT på elevenes indre motivasjon gjennom tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene, men tar ikke for seg læringsmiljø slik som målorienteringsteorien. Ved bruken av målorienteringsteorien kan vi se om behovene i SDT faktisk blir tilfredsstilt eller ikke. Ved å illustrere sammenhengen mellom teorien i kroppsøvningsfaget kan vi se at det mestringsorienterte klimaet betoner fremgang og innsats gjennom å skape en likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet uavhengig av ferdigheter (Ommundsen, 2015). De får også muligheten til medbestemmelse og påvirke egne valg ved at kroppsøvningslærer tilrettelegger dette i timene. Se dette i sammenheng av SDT, vil et slikt klima tilfredsstille både kompetanse, tilhørighet og autonomi. Som videre bidrar til å øke elevenes indre motivasjon til kroppsøvningsfaget.

Motsatt kan vi se at det prestasjonsorienterte klimaet vektlegger konkurranse og prestasjon basert på sosial sammenligning (Ommundsen, 2015). Her vil kroppsøvningslæreren ha et større fokus og oppmerksomheten rettet mot de som er best til å være fysisk aktiv. Læreren retter også lite fokus når det kommer til medbestemmelse og å lytte til elevenes ønsker. Kobler vi dette opp mot SDT, vil det prestasjonsorienterte klimaet forhindre tilfredsstillelse av både kompetanse, tilhørighet og autonomi. Som vil da også svekke elevenes indre motivasjon til kroppsøvningsfaget. Ved at studiens problemstilling omhandler elevens oppfattelse av deres læringsmiljø og motivasjon i kroppsøvningsfaget, er det relevant å begrunne målorienteringsteorien opp mot SDT. Denne sammenheng vil fordypes tydeligere, gjennom funn og diskusjonskapitlet. Det er viktig å understreke at studiens hovedteori i motivasjon er SDT, og det var nødvendig å forklare læringsmiljø gjennom målorienteringsteorien. Videre i studien kommer det til å bli skrevet læringsmiljø, isteden for målorienteringsteori.

Elevenes forventning av mestring er avgjørende for elevens motivasjon, og videre for hva elevene lærer. Skjesol og Ulstad (2021) påpeker at i kroppsøvningsfaget vil det være viktig at læreren legger til rette for et godt læringsmiljø, hvor elevene får erfaringer og opplevelser knyttet til mestring. Ut i fra oppgavens omfang er det derfor relevant å se på rollen til kroppsøvningslæreren.

2.4 Kroppsøvlingslærerens rolle

I følge Trøhaugen (2011) skal kroppsøvlingslærere skape et miljø der hvor elevene kan føle på sosial tilhørighet og trygghet til omgivelsene. Å møte sine elever med respekt og tillitt, vil bidra til å øke elevenes lyst til å lære og utvikle sin kompetanse i faget. I lys av SDT vil kroppsøvlingslæreren sin relasjon til elevene påvirke elevens oppfattelse av læringsmiljø gjennom opplevelsen av tilhørighet, utvikling av kompetanse og autonomi (Deci & Ryan, 2002).

I den norske skole har kroppsøvlingsfaget som viktig mål å legge til rette for livslang bevegelsesglede. I kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020) fremheves det at skolen må gi alle elever likeverdige muligheter til læring og utvikling, uavhengig av deres forutsetninger, og at dette skal gi et bilde på hva elevene kan. Kunnskapsløfte vektlegger også viktigheten av at elevmedvirkning må prege skolen praksis, ved at elevene skal både medvirke og ta medansvar i læringsfelleskapet som de skaper sammen med lærerne (Utdanningsdirektoratet 2020). Medvirkning og selvbestemmelse står sentralt i selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan (2002), som gir grunnlag for motivasjon i kroppsøvlingsfaget.

I utdanningsdirektoratet (2012) blir den autorative lærerrollen og autonomistøttende læreren fremstilt som to ulike lærerstiler. De viser til viktigheten rundt lærerens lederegenskaper for utvikling av et miljø hvor eleven trives. På grunn av studiens retning vil det være naturlig å avgrense til å kun ta for seg den autonomistøttende læreren.

Den autonomistøttende læreren, legger til rette for at elevene er medvirkende til egen aktivitet og at de kan holde på med aktivitet på selvbestemt måte. Når elevene blir medvirkende til aktiviteten, inntar de en større grad av selvregulering til sin læringsprosess (Skjesol et al., 2009). Postholm (2009) mener at selvregulert læring innebærer at elevene kontrollere, initierer og leder sin læring selv. For at en kroppsøvlingslærer skal kunne aktivisere og motivere elevene til det maksimale, er man helt avhengig av å forstå de ulike motivasjonsfaktorene som skal bidra til å kunne utvikle en økt indre motivasjon til å drive fysisk aktivitet. Å være en kroppsøvlingslærer handler ikke bare om å kunne aktivisere elever i en kroppsøvlingsstime, men også begrunne viktigheten ved å ha en indre motivasjon til å drive med fysisk aktivitet etter endt skolegang (Skjesol et al., 2009).

2.4.1 Lærer støtte for autonomi, kompetanse og tilhørighet

Autonomistøtte fremstiller en ideen om at et individ er i en autoritetsposisjon. For eksempel kroppsøvingslæreren i kroppsøvingsfaget. Innenfor autonomi i kroppsøvingsfaget bør kroppsøvingslærer se den andres perspektiv, anerkjenner den andres følelser og gir den andre relevant informasjon og muligheter for valg. Samtidig minimere bruken av krav og press til å prestere (Deci og Ryan, 2000). Selvbestemmelsesteorien bygger på en *autonomistøttende* kontekst, og tar utgangspunkt i at individet i stor grad gis valgfrihet. SDT og lærerstil skiller mellom autonomistøttende lærerstil og kontrollerende lærerstil (Reeve, 2006). En kontrollerende lærerstil er det motsatte av autonomistøttende lærerstil, som fokuserer på disiplin og bruken av kritikk for å korrigere elevene (Haerens et al., 2014). En kontrollerende lærer som tar full styring uten å lytte til sine elever, vil øke sannsynligheten for at elevene mistrives, blir amotiverte og gir da negative assosiasjoner til kroppsøvingsfaget (Ommundsen, 2007). Lærere som derimot praktiserer autonomistøtte har et godt utgangspunkt for å påvirke elevens totale behov, noe som gir grunnlag for økende grad av autonom motivasjon og opplevd kompetanse, samt økende trivsel og mestring til kroppsøvingsfaget.

I samspillet mellom seg selv og kontekst, anbefaler selvbestemmelsesteorien at vi undersøker myndighetsstrukturer i instruksjon og justere disse autoritetsstrukturer for å støtte elevenes autonomi (Deci & Ryan, 1987; Ryan & Deci, 2000). Kroppsøvingslærer som støtter autonomiutvikling viser automatisk mer interesser for sine elever, og velger å lytte til de. Elever som får ta valg ut fra sine behov og bruker sin egen vilje, har store muligheter til for å få tilfredsstilt sine psykologiske behov. Ved å tilfredsstille behovene opplever elevene automatisk autonomi som gjør de mer motiverte og engasjerte i læringsaktiviteten (Ruzek , Hafen, Allen, Gregory, Mikami, Pianta, 2016)..

Ved at kroppsøvingslæreren jobber mot å styrke elevenes mestring, bidrar det til å støtte elevenes behov for *kompetanse* (Ulstad et al., 2020). For at læreren kan styrke mestring gjennom kompetansestøtte, handler det om å tilpasse elevens forutsetninger gjennom god struktur og kommunikasjon. Ved å tilpasse aktiviteter, og være tydelig med tilbakemeldinger for hvordan elevene kan oppnå målene sine, øker det sannsynligheten for oppnådd mestring som videre styrker deres kompetanse Deci & Ryan (2000).

Kroppsøvingsfaget vektlegger innsats som en del av vurderingsgrunnlaget. Hvordan hver enkel kroppsøvingslærere vurderer innsatsen varierer, men det å se forskjellen mellom elever som ikke er like kompetente men har samme innsats som de andre elevene, er viktig innenfor kompetanse. Det å vise engasjement selv om man ikke alltid er best samtidig som

man får positive tilbakemeldinger fra sin kroppsøvingslærer, vil de kunne øke elevenes kompetanse. Deci & Ryan (2002) antar at aktiv støtte og oppmuntring fra omgivelsene er nødvendig for å tilfredsstille kompetansebehovet hos elevene.

For å støtte elevenes behov for *tilhørighet* er det viktig med trygge rammer som vektlegger mestring fremfor prestasjon. Ulstad, m.fl. (2020) viser til at kroppsøvingslærere som legger til rette for gode relasjoner på det sosiale aspektet, bidrar til å utvikle et godt læringsmiljø. Derfor bør man som lærer sette av god tid til å bygge relasjoner, som er avgjørende for elevenes tilhørighet. Utdanningsdirektoratet (2020) vektlegger at man som lærer skal vise omsorg og se den enkelte elev. Dette skal bidra til at kroppsøvingslæreren vektlegger behovene som hver elev kan ha, og at uansett forutsetninger skal man bli behandlet som alle andre. Ved å ha en god relasjon til sin kroppsøvingslærer, øker det elevenes tilhørighet til kroppsøvingsfaget.

Forholdet mellom eleven og lærere er kanskje det viktigste mellommenneskelige forholdet i kroppsøvingsfaget (Vallerand, 1999). Núñez og León (2015) skriver at dersom en skal forstå elevene sin atferd i klasserommet må man se på lærerens lærerstil som påvirker det oppfattede læringsmiljø. Lærerens valg av miljø viser gjennom undersøkelsen en direkte link mellom autonomistøtte og indre motivasjon (Standage, Gillison og Treasure, 2007). De elevene som opplever en økt indre behovstilfredstillelse er avhengig av å ha trygge rammer med gode tilbakemeldinger, og at veiledning er oppbyggende med konstruktiv kritikk. Slik legges grunnlaget for høy selvoppfattet kompetanse, tilhørighet og autonom motivasjon (Vallerand, 1999). Studie av Ntoumanis, 2001; Reinboth, Dudas og Ntoumanis, (2004) forklarer hvordan individets oppfattelse av egen kompetanse har mye å si for hvordan det forholder seg til aktiviteten og for hvordan den utøver den.

2.5 Tidligere forskning

I dette delkapittelet ønsker jeg å presentere tidligere forskning som rette lys mot oppgavens tematikk. Jeg har gjennom litteratursøk sett på hva tidligere forskning viser om elevens trivsel i kroppsøvingsfaget, samt forskning rundt sammenheng mellom trivsel i kroppsøvingsfaget og deltakelse i idrettsaktivitet på fritiden. Til slutt har jeg sett på hva tidligere forskning sier om kompetanse, miljø og lærerstil og hvordan elevene påvirkes av det. Utvalget av de artiklene

som blir belyst under, gir en pekepinn på min videre forskning og er med på å begrunne teorien som videre bli benyttet i oppgaven.

Kroppsøvningsfaget er et omdiskutert tema som ofte blir belyst, både i tidligere - og dagens forskning. En nasjonal kartleggingsstudie fra 2018 (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli) viste at 88 % av elevene som svarte, likte kroppsøvningsfaget «godt» eller «veldig godt». Kun en gruppe på 5,8 % oppga at de likte kroppsøvningsfaget «dårlig». Dette forskningsfunnet samsvarer med Flagestad (1996) sin studie som viser til at kroppsøvningsfaget er det faget mange like best. Årsaken til funnene kan alltid diskuteres, men i kroppsøvningsfaget spiller lærere en viktig rolle. Selv om kroppsøvningsfaget er et fag som svært mange liker, finnes det også en andel som ikke finner seg til rette i faget.

En studie utført i 2018 av vgs. og ungdomsskoleelever, som omhandlet trivsel i kroppsøvningsfaget, viste studien at 56 % av elevene oppga at de likte kroppsøvningsfaget (Säfvenbom et al., 2015). Tallet tilsvarer at over halvparten av de som besvarte, oppga at de likte faget. Videre viser studien at det var 32% som likte faget, men ønsket å gjøre endringer. De siste resterende 12% oppga at de ikke like faget. Ut i fra studien til Säfvenbom et al., (2015) kan vi se at en større andel av elevene trives med kroppsøvningsfaget, og at noen ønsket en forandring i faget. De siste prosentene innebærer de som ikke føler en trivsel til kroppsøvningsfaget. Studien oppga blant annet at jentene mistrives mer en gutter (Säfvenbom et al., 2015). At det er liten prosent som ikke trives i kroppsøvningsfaget, kan det være flere grunner til. For å oppleve en trivsel til kroppsøving, bør elevene har en form for motivasjon til å ønsker å være delaktig under kroppsøvingstimene. Motivasjon henger nøye sammen med trivsel og læring, som setter grunnlaget for at elever skal føle seg anerkjent og få et godt utbytte av opplæring i skolen (Imsen, 2014, s. 331).

Kroppsøvningsfaget er beskyldt for å være et idrettspreget fag, og kanskje er det idrettsfokuset som kan være en mulig forklaring på mistrivselen i faget (Kirk, 2010; Moen et al., 2018). I den fornyede lærerplanen for kroppsøving, sies det at faget skal *«stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egen forutsetninger»* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Altså barn og unge skal oppleve en glede til faget ved at de skal ha et ønske om å ha en aktiv livsstil på fritiden også. Det er flere norske studier som har funnet et sammenheng mellom trivsel i kroppsøvingstimene og deltakelse i organisert idrett på fritiden. Funnene har til felles at de elevene som driver med idrett på fritiden, opplever

større trivsel i faget enn de som ikke er med på en organisert idrett (Kjønniksen, Fjørtoft & Wold, 2009; Lagestad, 2017; Säfvenbom et al., 2015).

Kunnskapsdepartementet (2017) skriver: «*Kroppsøvingsfaget er det tredje største faget i skolen, og skolen har dermed et stort ansvar for å legge til rette for at barn får et positivt forhold til fysisk aktivitet og lærer seg å ivareta egen trening senere i livet*». Det er interessant og viktig å belyse hvordan kroppsøvingslærer sin tilnærming og læremåte kan påvirke akkurat dette. Flere studier har pekt på den samme tilnærmingen for at elevene skal oppnå motivasjon og trivsel i kroppsøving. De viser til at lærerne må tilpasse seg elevens interesser og ønsker, samt at elevene bør bli fulgt nøye opp (Lagestad, 2017, s. 3).

Lagestad et al., (2019) sin studie indikerer på at kroppsøvingslærere har ulike forventninger til elevene. Siden kroppsøving er et fysisk fag kan elever med ulike forutsetninger bli behandlet forskjellig på bakgrunn av disse forskjellene. En forklaring på dette kan være at elever med dårlig fysisk form ikke vil være i stand til å ha et like høyt aktivitetsnivå som elever i god fysisk form. Ut i fra Lagestad (2019) sine resultater, var det naturlig å se på hvordan en kroppsøvingslærer klarte å forholde seg til elever med ulike forutsetninger, og videre hvordan man skal opprettholde en trivsel for alle. Analysen av studien vektlegger tre faktorer for økt trivsel til kroppsøvingfaget:

- Elevene får vist seg frem.
- Elevenes opplevelse av at læreren bryr seg.
- Elevenes opplevelse av tilbakemeldinger og god kommunikasjon (Lagestad, 2019 s. 161).

Resultatet i studien tyder på at blant elevene som er i dårlig fysisk form finnes det elever som i stor grad opplever å bli sett, men også elever som ikke blir sett i det hele tatt. Studien gir et varierende resultat mellom elever som føler de får den oppmerksomheten de trenger av sin kroppsøvingslærer, mens enkelte andre føler de får for lite. En stor andel av de som føler de ble sett, opplever å bli tilbudt aktiviteter som de har hatt erfaring med før (Lagestad, 2019, s. 167). Funn i Lagestad (2019) sin studie kan sammenlignes studien til Myklebust (2012), som konkluderer med at elever som er sosialisert inn i idretter eller vandt til å være fysisk aktiv har et fortinn i kroppsøvingfaget.

Studiene til Træland (2012) og Hattie (2013) har forskjellige utgangspunkt, men funnene tilsvarer en likhet til konklusjonene. Gjennom Hattie (2013) sin metaanalyse av hvilke faktorer som påvirker læring mest, viser hans svar blant annet viktigheten rundt lærerens oppfølging av elevene, og utfordrere de gjennom kommunikasjon. Og at som lærer må man ta hensyn til læringsmål og mestringskriterier, da læreren har den mest betydningsfulle innflytelsen på elevenes læring (Hattie, 2013). Hattie (2013) gjør oss oppmerksom på at effektiv læring innebærer at man som lærer skal ha en god forståelse for hva hver elev bringer med seg til undervisningen, og deretter skape ulike utfordringer som gjør at elevene utvikler sine ferdigheter og kunnskap.

Træland (2012) sin studie påviste at elever som ikke fant seg til rette i kroppsøvningsfaget, rapporterte at de ikke fikk god nok oppfølging av skolen, og at det ble lagt lite vekt på selvbestemmelse med hensyn av organiseringen av kroppsøvningsfaget. Fokuset på selvbestemmelse og dens betydning for kroppsøvningsfaget er noe forskerne Deci og Ryan (2000) begrunner gjennom deres selvbestemmelsesteori. Ved at teorien vektlegger at de tre grunnleggende behovene: *selvbestemmelse*, *kompetanse* og *tilhørighet*, må være dekket for å oppnå optimal indre motivasjon og trivsel, viser Træland (2012) sin studie viktigheten av å etterstrebe behovene i kroppsøvningsfaget.

Ved å jobbe for en økt motivasjon til kroppsøvningsfaget, er det læreren sin oppgaven å utarbeide et bestemt motivasjonelt klima. I lyst av målorienteringsteorien har motivasjonsklimaet en innvirkning på de tre grunnleggende psykologiske behovene (Reinboth & Duda, 2006). Når det kommer til det mestringsorienterte klimaet i kroppsøvningsfaget vil klimaet i følge Ames (1992) være viktig for å tilfredsstille de tre grunnleggende psykologiske behovene og videre skape en mer selvbestemt indre motivasjon til. Studien til Ames (1992) hevder også at selvbestemt kompetanse blir mer utbredt i mestringsorientert klima, enn i et prestasjonsorientert klima. En faktor som er sentral når det gjelder det mestringsorienterte klimaet, er autonomistøtte. Ommundsen (2006) begrunner at autonomistøtte innebærer å legge vekt på elevenes innflytelse og valg av undervisning.

Studien til Duda & Ntoumanis (2006), er en av flere studier som viser til en positiv effekt når det gjelder lærerens bruk av klima med autonomistøttende tilnærming og tilfredsstillende av alle de tre grunnleggende behovene og indre motivasjon. Når det gjelder prestasjonsorientert klima, viser forskningen til Reinboth og Duda (2006) at klimaet hadde en negativ effekt på tilfredsstillende av behovet tilhørighet. Det var ingen direkte negative funn til behovet for kompetanse og autonomi.

3. Forskningsmetode

I denne delen vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for avhandlingen. Jeg vil innledningsvis begynne med å presentere kvalitativ forskning, før jeg videre beskriver og begrunner forberedelsen, gjennomføringen og etterarbeidet av hele intervjuprosessen. Jeg kommer deretter til å reflektere over min rolle som forsker, og se på de etiske refleksjonene knyttet til oppgaven. Videre blir det en metodisk refleksjon tilknyttet kvalitetskriteriene gyldighet, pålitelighet og overførbarhet. Tilslutt kommer analysen av studien og avslutningsvis presenteres tolkning av datamaterialet.

Hvilken metode man velger å benytte i et forskningsarbeid, refereres til det som kalles «metodelære» eller «metodologi». Begge begrepene omfatter ulike fremgangsmåtene for innsamling, bearbeiding og tolkning av data (Sæle & Hallås, 2020, s. 319). Ved å bestemme problemstillingen må man inneha forkunnskap om temaet, videre for å kunne vurdere hvordan kunnskapen kan innhentes. En slik vurdering omhandler å se fordeler og ulemper med de ulike metodene, som til slutt fører til at man benytter seg av den mest egnede metoden i henhold til sitt forskningsspørsmål (Everett & Furseth, 2012, s. 128).

Gjennom det vitenskapelige grunnlaget og oppgavens problemstilling, finner jeg det hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming slik at tematikken sin dybdekunnskap blir kjent (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 90). Ved å bruke kvalitativ metode kan jeg få et innsikt i elevenes perspektiv gjennom refleksjon om erfaringer, og forståelse rundt tematikken. Siden studien bygger på indre følelser og refleksjon om seg selv og kroppsøvlingslæreren, ser jeg det hensiktsmessig med en utforskende studie med åpne spørsmål. En slik studie gir elevene muligheten til å ytre sine personlige erfaringer, opplevelser og meninger som kobles opp mot deres holdninger og fortellinger omkring temaene.

3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Kvalitativ forskning innebærer en forståelse av kulturelle og sosiale fenomener (Tjora, 2017). Ved å bruke metoden er intensjonen å beskrive og forstå hva de utvalgte menneskene tolker og oppfatter rundt fenomener. Og videre finne ut av hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Åpenhet og fleksibilitet er to viktige styrker innenfor kvalitativ forskning. Det gir rom for deltakernes spørsmål og perspektiver, som videre kan styre samtalens fremdrift (Gleiss & Sæther, 2021, s. 30).

I kvalitativ forskning vektlegges nærhet til de man forsker «på» med en åpen interaksjon mellom forsker og informant, gjennom en *induktiv* (empiridrevet og eksplorerende) fremgangsmåte (Tjora, 2017, s. 24). Ved en slik fremgangsmåten blir forskningsteksten sammensatt av ord og setninger fra både forsker og intervjudeltaker. Et godt samspill mellom forsker og deltaker er derfor viktig for det som blir til tekstmaterialet til forskningen.

Selve genereringen av dataen i kvalitativ forskning omfatter ulike metoder. Det kan for eksempel være forskjellige former for observasjon og intervju, etnografi og dokumentanalyse. De ulike metodene kan også være supplementer til hverandre (Thaagaard, 2018). Sett opp mot kvantitative metoder som omfatter gjerne et større utvalg, kan kvalitativ forskning gå mer i dybden i de sosiale fenomener som skal studeres. Med problemstillingens formål vil det være hensiktsmessig å benytte seg av kvalitativt intervju, siden forskningen baserer seg på elevenes oppfattelse og meninger rundt kroppsøvfingsfaget. Postholm & Jacobsen (2018) beskriver metoden «semi-strukturerte intervju» som den mest egnet intervjuformen dersom målsetningen er å forstå deltakernes perspektiv. Å benytte en slik intervjuform kan dermed gi innsikt i elevenes forhold til kroppsøvfingslærer og deres motivasjon til kroppsøvfingsfaget.

3.2 Intervjuprosessen

I et forskningsintervju er intensjonen å utvikle kunnskap om en bestemt tematikk, og det er forskeren som leder intervjuet med utgangspunkt i problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 116). Siden problemstillingen omhandler elevenes oppfatning av læringsmiljøet og deres motivasjon til kroppsøvfingsfaget, var det naturlig å innhente en liten gruppe informanter til intervju. Ved å fokusere på et relativt lite utvalg, kan det bidra til å skape et bedre grunnlag for å gå mer i dybden hos hver elev. Dette kan videre kan øke min forståelse om deres tolkninger og meninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 116). Målet med oppgaven er dermed å få innsikt i elevenes forståelse, erfaringer og meninger om kroppsøvfingslærerens valg av læringsmiljø, som videre gir innsikt i deres motivasjon til faget. Jeg skal derfor i denne sammenhengen, forske på hvordan oppfattet læringsmiljøet i kroppsøvfingsfaget kan påvirke elevenes motivasjon, ved å benytte semi-strukturert intervju som metode.

3.2.1 Utvalg og rekruttering

Ved å velge ut enheter man skal samle inn data om, får vi det som blir kalt «utvalget» for forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 38). De såkalte «enheter» kan være både tekst og

personer. Det som er med på å bestemme utvalgsstørrelsen til forskningen er problemstillingen, valg av metode og ulike kriterier som brukes i et strategisk utvalg (Gleiss & Sæther, 2021, s. 40). Ved at forskningens problemstilling omhandler en spesifikk utvalgt gruppe, er kriteriene allerede satt for hvilke egenskaper som er relevant for oppgavens formål. I tillegg ble det lagt til ekstra kriterier for å spesifisere den utvalgte gruppen.

I denne oppgaven vil intervjupersonenes rolle fungere som informanter. Foley (2012) beskriver at informantenes rolle skapes gjennom strategiske valg, som er gjort av meg som forsker. Det vil si at jeg har rekruttert og plukket ut de elevene med kvalifikasjoner og egenskaper som kan belyse tematikken om elevenes tolkning og forståelse av kroppsøvningsfaget og motivasjon (Dalland, 2012). Siden forskningens problemstilling omhandler oppfattet læringsmiljø og motivasjon i kroppsøvningsfaget, søker studien elever som kan komme med gode refleksjoner og personlige erfaringer omkring de temaene. Av den grunn ble 10. klassinger inkludert i mitt utvalg. Når det gjelder kroppsøvningslæreren ble det tidlig evaluert at vedkommende ikke skulle intervjues, da forskningsspørsmålet analyserer og inntreffer læreren både på undervisning og væremåte (Thagaard, 2018).

Utvalget som ble samlet var seks skoleelever hentet fra samme klasse. I følge Dalland (2012) kan man få god informasjon og forståelse av forskningsspørsmålet av å ha gode samtaler med kun tre personer. Dersom en har flere informanter, kan man risikere at omfanget blir for stort til studiens formål. Av den grunn fant jeg det hensiktsmessig å benytte meg av seks informanter. I tillegg til at alle elevene går i 10. klasse, ble det også inkludert kriterier om at det skulle være likt antall av kjønn, og at halvparten enda driver med organisert idrett på fritiden. Dette er for å variere utvalget og for å få et bredere spekter for forståelsen av elever sin oppfattelse av læringsmiljø og motivasjon i kroppsøvningsfaget. Det er nevneverdig at alle elevene er fra samme skole med samme kroppsøvningslærer. Dette kan naturligvis være en påfallende faktor for studiens funn når det kommer til studiens validitet, generalisering og overførbarhet (kapitel 3.3).

Informantene ble rekruttert med hjelp gjennom skolens ledelse. Jeg benytte meg av mitt nettverk til å kontakte elevenes kontaktlærere. Videre ble det sendt ut en melding som forklarte hvorfor jeg kontaktet de, med et vedlagt informasjonsskriv (vedlegg 2). Jeg spurte deretter om de kunne komme med anbefalinger av elever som kunne være aktuelt for mitt prosjekt. Slik fikk jeg kontaktinformasjonen til elevene og kroppsøvningslærer, og på denne måten kunne jeg kontakte de som inntraff utvalgskriteriene. De seks elevene som ble valgt ut

fikk min kontaktinformasjon, og de ble også tilsendt informasjonsskrivet som inneholdt en samtykkeerklæring.

3.2.2 Det semi-strukturerte intervjuet

Det semi-strukturerte intervjuet brukes når et tema skal forstås ut i fra informantenes egne perspektiver. Intervjuet i seg selv skal ligne på en samtale i dagliglivet, men har et strukturert formål (Kvale og Brinkmann, 2009). Siden denne forskningen har et ønske om å finne ut hvordan elever opplever og reflekterer omkring læringsmiljø og motivasjon i kroppsøvfingsfaget, er det en fordel at man oppnår en god kommunikasjon med informantene. Når målet er å finne ut hvordan elevene oppfatter og reflekterer omkring temaene, samt et ønske om å kartlegge deres følelser og forstå deres handlinger i gitte situasjoner, er det best egnet å benytte seg av det semi-strukturerte intervjuet (Arntzen & Toby, 2010). Ved å benytte denne type form av intervju kan også rekkefølgen av spørsmålene variere, slik at det blir en bedre flyt i samtalen. Dette har jeg ansett som en fordel for min problemstilling ettersom tematikken omhandler elevenes oppfatning, forståelse og meninger.

Selv om det semi-strukturerte intervjuet innebærer en mer åpen intervjuform enn et strukturert forskningsintervju, utarbeidet jeg en intervjuguide på forhånd (vedlegg 1). Intervjuguiden bygger rundt oppgavens forskningsspørsmål og består av utvalgte hovedtemaer. Det er også forberedte nøkkelspørsmål som kan formuleres underveis (Arntzen & Toby, 2010). Å benytte en slik intervjuform krever en god struktur og tydelige rammer. Ved å opprettholde en god flyt i intervjuet mellom forsker og informant, kan det bidra til en atmosfære som bygger til en naturlig trygghet mellom meg og informantene. Som forsker bør man også imidlertid etterstrebe å stille de samme spørsmålene i alle intervjuene som skal gjennomføres, slik at besvarelsene kan sammenlignes (Arntzen & Toby, 2010). Derfor vil intervjuene styres av meg som forsker gjennom en åpen samtale om de ulike forskningsspørsmålene.

Grunnet tematikkens omfang blir de semi-strukturerte intervjuene gjennomført individuelt fremfor gruppeintervju, da jeg ser det mest betryggende for informantene. I tillegg er det lettere som forsker å forholde seg til en person under et intervju, da det kan gjøre det enklere å bygge en god og ærlig relasjon til informanten. Dette er viktig under kvalitativ metode (Tjora, 2017, s. 46). Temaene læringsmiljø og indre motivasjon i kroppsøvfingsfaget, kan være krevende og følelsesladde temaer for noen elever å snakke om. Derfor er det hensiktsmessig at jeg som forsker prøver å bygge en tillitt til informanten, med god blikk-kontakt, lytteører

og aktiv respons kan ha en positiv innvirkning på intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). Ved å ha en åpen og god samtale gjennom hele intervjuet, kan det gi en god trygghetsfølelse for informanten, men også for forsker.

3.2.3 Intervjuguide og pilotintervju

Som nevnt tidligere blir det semi-strukturerte intervjuet utført med utgangspunkt i en intervjuguide. En intervjuguide baseres på tematiseringen som gjenspeiles i hele studien, gjennom spørsmål som planlegges grundig og samtidig legge til rette for en fleksibilitet rundt informantenes besvarelser (Thagaard, 2018). Ved utarbeidelse av en intervjuguide bør forsker identifisere sentrale deltemaer som inngår i den overordnede problemstillingen. Forskeren bør derfor legge opp til at temaene kommer i en rekkefølge som virker naturlig. Videre med en forståelse slik at informantene blir invitert inn til samtalen ved å presentere egne erfaringer og meninger (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 81).

For å utforme en god intervjuguide er det anbefalt av Christoffersen og Johannessen (2012) at man har en innledning som informerer om prosjektet og at man begynner med å stille fakta-spørsmål i intervjuene. Videre kan man stille introduksjonsspørsmål som gir en forståelse for forskningens omfang. Hoveddelen av en intervjuguiden er nøkkelspørsmålene. Hensikten med slike spørsmål, er å sørge for at forskere får den informasjonen man ønsker ut fra forskningens problemstilling. Her blir det gjerne utdypning med oppfølgingsspørsmål. Avslutningsvis avrundes intervjuguiden med spørsmål om informantene har noe å tilføye til det som har blitt sagt gjennom intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80).

Ved å utforme en intervjuguide basert på Christoffersen og Johannessen (2012) sin anbefaling på hvordan spørsmålene kan kategoriseres, ble intervjuguiden til min oppgaven utarbeidet som en tabell for å gjøre den mest mulig oversiktlig. For å systematisere tabellen ble det skilt mellom forskningsspørsmål, temaer og intervju-spørsmål. Forskjellen på forskningsspørsmål og intervju-spørsmål er at intervju-spørsmålene er mer konkrete og går mer i dybden mot det som spørres om. Forskningsspørsmålene er mer abstrakt og tydeliggjør de ulike temaene som det skal forskes på, og er derfor en viktig ressurs inn i intervjuguiden.

Intervjuguiden (vedlegg 1) begynner med en rolig innledning med fakta-spørsmål som innebærer informantenes bakgrunn. Videre går intervjuguiden over til introduksjonsspørsmål og nøkkelspørsmålene som inneholder hovedtemaene rundt kroppsøvingsfaget, læringsmiljøet og motivasjon. Her blir det dypere refleksjonsspørsmål gjennom en åpen samtale med

muligheter for oppfølgingsspørsmål ved behov. Avslutningsvis runder spørsmålene av ved å lede samtalen ut av nøkkelspørsmålene. Det er viktig å understreke at spørsmålene som blir stilt rundt temaene er formulert slik at de unge elevene skal forstå hva de blir spurt om. Hensikten til intervjuguiden er å veilede meg som forsker mot de rette spørsmålene under intervjuene, samtidig som man skal prøve føre en åpen samtale mellom forsker og informant.

Et pilotintervju er anbefalt for å verifisere at de de utformede intervju spørsmålene i intervjuguiden gir den type svar som oppgavens problemstilling søker (Dalland, 2007). Gjennom denne studien var det viktig å kartlegge hvordan elevene oppfatter spørsmålene og at besvarelsene tematiserer kroppsoving, læringsmiljøet og motivasjon.

Ved å gjennomgå alle spørsmålene i et pilotintervju, får jeg som forsker oversikt over blant annet hvilke spørsmål som åpner til en flytende samtale, samtidig som man også får oversikt over eventuelle spørsmål som kan være uklare å forstå. I tillegg får man testet utstyret, og man kan lytte til hvordan du som forsker stille spørsmålene og gir tilbakemeldinger (Thagaard, 2018). Et pilotintervju kan være et godt verktøy for en forsker med lite erfaring med intervju, da kvaliteten på intervjuet blir testet, men også kan gi selvtillit til forskeren. Kvale og Brinkmann, (2015) mener at forskningsintervju læres ved å praktisere intervjuer, noe pilotintervju bidro til i denne sammenhengen ved å skape en tryggere inngang til rollen som intervjuer.

Pilotintervjuet ble gjennomført med en relevant person som går lærerutdanning med kroppsoving som et av sine hovedfag. Intervjuobjektet driver i tillegg med organisert idrett på fritiden. Etter at pilotintervjuet var gjennomført, fikk jeg direkte tilbakemeldinger på spørsmål og temaene som vi gikk gjennom. På den måten ble vedkommende svar og tilbakemeldinger brukt til å omformulere enkelte spørsmål i intervjuguiden. Ved å gjennomføre dette pilotintervjuet på forhånd følte jeg en trygghet til intervjuguiden og til meg som forsker. Dette var til god nytte til når intervjuene skulle gjennomføres.

3.2.4 Intervjusituasjonen

Å gjennomføre et intervju kan være utfordrende, uansett hvor mye du planlegger på forhånd. Det vil uansett forekomme en del forandringer under selve intervjuet både ved samtaleform og tilleggsspørsmål. I tillegg vil også relasjonen mellom forsker og informant påvirke samtalen ved at det blir en spørre-lytte tilnærming i mellom de, med en kritisk innstilling til det som blir sagt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 86).

Før intervjuene fant sted ble informantene fortalt at intervjuene skulle gjennomføres fysisk på et grupperom på deres skole. Årsaken til at jeg ønsket å intervju de på deres skole, er for at de skal føle en trygghet ved å være i kjente omgivelser. I tillegg fikk jeg lov av kontaktlærerne å utarbeide et oppsett på når elevene skulle stille til intervju, slik at informantene selv hadde full oversikt over når de skulle intervjues.

Da intervjuene skulle gjennomføres ble alle samtykkeerklæringene innhentet. Jeg fortalte om studiens omfang, før jeg videre informerte om hva som ville skje med råmaterialet og dataene etter endt forskning. Det var viktig for meg som forsker å forklare at ingen svar var riktig eller feil, og at de kunne stille spørsmål om noe var uklart før vi begynte. Dette ble gjort for å minske eventuell usikkerhet og at en tillit kunne opparbeides. Den siste beskjeden som ble gitt, var at de hele tiden hadde muligheten til å ende intervjuet.

Gleiss og Sæther (2021) viser til fem sentrale aksepter ved selve intervjusituasjonen, der det første kjennetegnet omhandler den påvirkningskraften relasjonen mellom forsker og informanten har på hvilken kunnskap som formidles. For det andre blir intervjuet påvirket av hva slags samtaledynamikk som skapes. Når blir det en pause i samtalen og hvordan blir oppfølgingsspørsmålene stilt, er sentrale momenter som påvirker dynamikken i samtalen. Det tredje aspektet som Gleiss og Sæther (2021) skriver om, er at forskeren må ta hensyn til forskningsetikken under intervjuet. Jeg kommer senere i oppgaven til å gi en dypere forklaring på hva som innebærer i forskningsetikk. Det fjerde og femte aspektet omhandler hvordan intervjuer fungerer best i praksis og hvordan man som forskeren kan få med seg det som skjer underveis i intervjuet.

Basert på Gleiss og Sæther (2021) sine fem aspekter, forsøkte jeg å gjennomføre intervjuene ved å ta de i betraktning. I samråd med kontaktlærerne ble alle seks intervjuene gjennomført i februar 2023 på samme dag i skoletiden. Ved at informantene ble intervjuet på en vanlig skoledag i kjente omgivelser, kan det tenkes at det la et grunnlag for trygge rammer. Under intervjuene begynte jeg med å stille de spørsmål om hvem de er, og om de driver med noen slags form for idrett på fritiden. Ved å benytte åpne spørsmål, i form av at elevene forteller om seg selv, forsøkte jeg å skape en rolig og lett atmosfære. Dette som et forsøk på å opprette en relasjon som åpnet for at elevene skulle ønske å dele sine meninger og følelser med meg som forsker (Tjora, 2017). Jeg ønsket å skape naturlige overganger fra at de forteller om seg selv, til at de skulle besvare om temaene; kroppsøving, læringsmiljø, motivasjon, selvbestemmelse, mestring og sosial tilhørighet.

Slik Geliss og Sæther (2021) skriver, blir intervjuet påvirket av hva slags samtale-dynamikk man har. Derfor forsøkte jeg å ta en liten stopp før jeg videre introduserte neste tema med «nå har vi snakket om deg og ditt forhold til kroppsøvningsfaget, så nå tenkte jeg vi kunne snakke litt om din motivasjon til faget». Med slike overganger ønsket jeg at samtalen skulle ha en naturlig flyt mellom temaene som vi skulle gjennom. Underveis i intervjuene prøvde jeg å holde en jevn blikk-kontakt og oppmuntrende uttrykk til informantene, samtidig som jeg kom med bekreftende svar der jeg følte behovet. Jeg ville vise til at jeg hadde en genuin interesse for det som ble fortalt, gjennom tydelig kroppsspråk med oppmerksomhet for å følge informantenes fortellinger med oppfølgingsspørsmål. Slik forsikret jeg meg at det var en gjensidig forståelse på det som ble fortalt (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Hvert intervju ble avsluttet med spørsmål om de hadde noe mer å tilføye, enten om det var å fokusere enkelte svar eller snakke om noe som ikke ble nevnt.

På forhånd hadde jeg utformet intervjuguiden slik at intervjuene skulle vare mellom 30-40 minutter. Dette ble fastslått for at informantene ikke skulle oppleve at samtalen ble alt for lange med tanke på at de er unge elever som blir intervjuet i skoletiden. Etter endt intervju ble lydopptaker slått av, og jeg brukte noen minutter på å ha en samtale på hvordan de hadde opplevd hele situasjonen rundt intervjuet (Tjora, 2017). Til slutt ble samtalen avsluttet ved å snakke om hverdagslige situasjoner for å skape en avslappet og naturlig stemning. Jeg takket de flere ganger for at de stilte opp til intervju på mitt forskningsprosjekt og forsikret de om anonymiteten i prosjektet.

Etter intervjuene noterte jeg meg hvordan informantenes sitt kroppsspråk var rundt hvert tema, og om det var eventuelle forandringer som oppsto. Alle intervjuene ble tatt opp ved bruk av lydopptaker, noe som gav meg en frihet til å være mer til stede og lytte til svarene informantene kom med (Neteland & Aa, 2020). Å benytte en lydopptaker gir også muligheten til å høre intervjuet flere ganger, slik at jeg som forsker ikke skal misforstå sammenhenger eller unngå å glemme noe som ble sagt.

Under alle intervjuene var jeg som forsker klar over at jeg og informantene hadde ulike roller. Derfor var målet mitt å skape en likeverdig dialog mellom partene som skulle bygge en god relasjon oss imellom. Siden jeg aldri hadde vært i en slik situasjon før selv, prøvde jeg å ikke bli oppfattet som en «lærer/veileder» som skulle intervju de. Jeg ville heller lytte til det som ble sagt og komme med innspill der hvor jeg følte det var behov. Til tider var det utfordrende

å ikke kommentere ut i fra mitt ståsted og egen erfaring. Jeg opplevde likevel at vi greide å bygge en god atmosfære hvor informantene åpnet seg om sine meninger og erfaringer.

3.2.5 Transkribering

Når alle seks intervjuer er fullført, skal lydopptaket transkriberes. Å transkribere et lydopptak innebærer at samtalen omgjøres til tekst, som danner det empiriske forskningsgrunlaget for oppgaven (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Når man i praksis lytter og skriver på innholdet, kan andre synsvinkler om teamet forekomme, som kan være en positiv påvirkning når materialet skal analyseres (Nilssen, 2012). Å transkribere kan være tidskrevende, og det er ulike utfordringer som må tas stilling til under oversettelsen. Det vil derfor være en fordel å transkribere kort tid etter intervjuene er gjennomført (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Slik kan man huske på en del av informantens kroppsspråk og lignende.

Før jeg begynte å transkribere bestemte jeg meg for å ikke transkribere alt ordrett. Jeg ekskluderte ut bekreftende ord som «mhm» og «skjønner» som jeg brukte for å vise forståelse for det som ble fortalt. Transkriberingen var en tidskrevende prosess og omfattende (Tjora, 2017, s. 175). For å tydeliggjøre stemningen og kroppsspråk under intervjuene valgte jeg å skrive ned «latter», som viser til en positiv og avslappende situasjon, og «pauser», som kan indikere på at informanten er nølende og usikker for å uttale seg om teamet (Nilssen, 2012). Ut fra situasjonen så jeg det mest hensiktsmessig å normalisere transkripsjonen ved å transkribere på bokmål. Dette gjør det også lettere å ivareta anonymiteten til informantene (Tjora, 2012, s. 173).

Transkriberingen av alle intervjuene ble gjennomført etter noen dager. Ved å transkribere tidlig etter endt intervju, har man situasjonene friskt i minne og man klarer å huske tilbake til det som ble sagt (Nilssen, 2012). Selve transkriberingen av hvert intervju tok ca. 5-6 timer, og jeg gjennomgikk alle lydopptakene på nytt for å sikre transkripsjonens nøyaktighet (Tanggaard & Brinkmann, 2012). Dette førte til en større forståelse og kjennskap til datamaterialet.

3.2.6 Forskerens rolle

Selv om informanten har gitt samtykke til å bli intervjuet, må man likevel være oppmerksom på hva det innebærer å ha rollen som forsker (Gleiss & Sæther, 2021, s. 92). Gjennom en kvalitativ forskningsprosess må en som forsker reflektere og være grundige med de

beslutninger som skal tas gjennom hele prosessen (Nilssen, 2012). Gjennom min rolle som forsker som skal tolke og genere dataen fra intervjuet, må jeg skape en bevissthet rundt min faglige- og hverdagslige forforståelse rundt tematikken. Ved å bevisstgjøre forskningsrollen kan det styrke prosjektets pålitelighet og gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når det gjelder forskningens tematikk rundt elevenes oppfattelse av læringsmiljøet og motivasjon i kroppsøvningsfaget, er det viktig at jeg er reflektiv rundt egen erfaring. Jeg ønsker å få en forståelse på hvordan dagens elever i 10. klasse oppfatter faget. Det er derfor inkludert både gutter og jenter, der hvor halvparten er aktiv med organisert idrett på fritiden. Ved ha en variasjon av både kjønn og elever som ønsker å vær aktiv på fritiden, kan det påvirke retningen studien tar underveis (Tjora, 2017, s. 118). En slik refleksjon er viktig for forskningens troverdighet.

Med et ønske om å skape tillit under intervjuet brukte jeg eksempler fra det de hadde nevnt tidligere som utgangspunkt for videre spørsmål. Jeg gjorde det der det var naturlig, slik at deltakeren kunne få en følelse av at jeg aktivt hadde lyttet til det som ble sagt. Ved å vise en genuin interesse på det de fortalte, følte jeg at intervjuene hadde en avslappende flyt og at informantene kom med genuine utfyllende svar. Senere i forskningen gjengis informantenes utsagn som sitater, som blir presentert slik at de kjenner seg igjen (Thagaard, 2018). Deres historier blir representert sammen med teorien, som skaper min data.

3.3 Etiske retningslinjer

3.3.1 Etiske prinsipper i forskning

Et altomfattende etisk prinsipp i forskning er at ansvaret man som forskeren har. Det etiske ansvaret må først utvises overfor forskningsdeltakerne, dernest overfor undersøkelsen og til slutt overfor forskeren selv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). En utfordring man som forsker i mange tilfeller vil befinne seg i, er det som kalles et etisk dilemma. Det vil si at man havner i en situasjon der vi kan ha lyst til å gjøre noe fordi det er best for undersøkelsen, men det kan være uetisk overfor de det forskes på eller forskningens omfang (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246).

3.3.2 Etisk refleksjon til forskningen

I denne forskningen ble etiske retningslinjer tatt i betraktning både i forberedelsen, gjennomføringen og i etterarbeidet (Tjora, 2017, s. 175). Under dette forskningsprosjektet

som omhandler seks intervjuer om elevenes oppfatning av læringsmiljøet og motivasjon i kroppsøvingsfaget, genereres det personopplysninger om både elevene og kroppsøvingslæreren. Dette gir grunnlaget for at forskningsprosjektet må søkes til Sikt- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Sikt ble etablert i 2022 ved en sammenslåing av NSD (norsk senter for forskningsdata AS), Uninett AS og Unit- Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere forskning og utdanning (Sikt.no, 2022). Sikt sin vurdering og godkjenning av prosjektets søknad finnes i vedlegg 3.

Alle rekrutterte elever var under 18 år, og hovedregelen etter personopplysningsloven er at foresatte samtykker på vegne av barn som ikke er fylt 18 år (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Hver av elevene ble utlevert et informasjonsskriv (vedlegg 2), hvor de ble informert om at foresatte måtte samtykke til studiens enkelhet ved å skrive under. Lærerne ble også opplyst om at elevene kom til å besvare spørsmål knyttet opp mot kroppsøvingsfaget og læringsmiljøet. Det ble tydeliggjort at studiens mål er å undersøke elevenes oppfattelse av læringsmiljø i kroppsøvingsfaget, og hvordan det kan påvirke deres motivasjon til faget. Ut fra tematikken ble det bestemt at jeg ønsket også samtykke fra kroppsøvingslæreren, slik at vedkommende var klar over forskningen.

I forbindelse med selve gjennomføringen av intervjuene er det tatt i betraktning at ingen av deltakerne skal komme til skade (Posthom & Jacobsen, 2018, s. 248). Enkelte av temaene som blir tatt opp under interaksjonen i intervjuene omhandler blant annet deres forhold til kroppsøvingslæreren og deres motivasjon. Slike temaer kan være sensitive ettersom de kan føle på at de ikke vil si noe negativt om sin lærer, og samtidig kan det være vanskelig å reflektere over sin indre motivasjon. Det er derfor viktig for meg å tydeliggjøre at informantene kan velge å avslutte intervjuet når det vil, eller ikke besvare enkelte spørsmål (Tjora, 2017, s. 176).

Ved å ta dette i betraktning, bør det reflekteres rundt hvilke spørsmål som stilles, og på hvilken måte blir de stilt på. Ved å vise etisk respekt må privatlivet til informantene være i fokus, som fører til en vurdering av hvilke personlige spørsmål som kan stilles (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 249). Gjennom intervjuene ble spørsmålene formulert slik at de selv kunne kontrollere hvor personlig de ønsket å svare. Ved tilfelle av opplysninger som omhandler direkte om de selv, får de informasjon om at dette ikke vil bli gjenkjent og at det ikke vil skape noen konsekvenser. For å sikre anonymitet og vil jeg bruke kjønnsnøytrale

pseudonymer i teksten som skrives, både i transkripsjoner og endelig tekst, og at opplysninger skal behandles konfidensielt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250).

3.4 Metodologisk drøfting

All forskning er både en prosess og et resultat (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Hva som kjennetegner en god forskning kan inneholde forskjellige meninger. Enkelte kan mene at forskning som er nyttig for andre, vil ha høy kvalitet. Samtidig er intensjonen med forskning å presentere kunnskap, og da ikke bare kunnskap som på et gitt tidspunkt oppleves nyttig, men kan være like relevant etter flere år (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Kunnskapen som blir presentert i en forskningstekst er det som omtales som «funn». I kvalitativ forskning blir denne typen kunnskap konstruert med utgangspunkt i møte mellom forsker og informanter, og kunnskapen vil derfor være kontekstuell (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 220).

Som forsker har man selv et ansvar for å vurdere og reflekter over kvaliteten på eget forskningsarbeid. Å vurdere forskningen er det ofte benytte kvalitetskriterier med utgangspunkt i begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Reliabilitet kan oversettes til pålitelighet og brukes til å vurdere kvaliteten på forskningsprosessen, mens validitet eller gyldighet sier noe om kvaliteten på datamaterialet og forskerens fortolkninger. Både begrepet reliabilitet og validitet kan benyttes som hjelpemiddel for forskere til å vurdere kvaliteten på forskningsprosjektet. Uavhengig av hvilke kriterier som blir benyttet til begge begrepene, og hvorvidt man velger å bruke de, er det avgjørende at man er åpen om begrensinger og styrke om eget design og empiri (Gleiss & Sæther, 2021, s. 206).

Generaliserbarhet viser til studiens relevans utover de enheter som er utforsket (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201). Ved å benytte de norske begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet som kriterier for kvaliteten på kvalitativ forskning, prøver man etablere hva som kjennetegner god forskning.

3.4.1 Reliabilitet

Reliabiliteten til forskningen omhandler hvorvidt undersøkelsen er til å stole på, og dermed om resultatet kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Gjennom kvalitativ forskning er det viktig at jeg som forsker reflektere hvordan undersøkelsen og funnene kan ha blitt påvirket av meg. Ved å undersøke om mine funn hadde

blitt det samme dersom en annen forsker hadde gjennomført den samme undersøkelsen, bygger opp reliabiliteten til studiens utgangspunkt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Gjennom metodekapittelet er det derfor prøvd å redegjøre for de ulike valgene jeg som forsker har tatt og videre til hvordan funnene er tolket og generert fra data til tekst.

Når det kommer til min forskningsrolle under intervjuene, kan mitt engasjement bli betraktet som støy i prosjektet ved at det kan påvirke resultatet (Tjora, 2017, s. 235). Innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på, er jeg innforstått med at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere. Det var derfor viktig at jeg var forbedret på justeringen underveis av gjennomføringen. Ved å være en forsker med engasjement og som redegjøre for egen posisjon, innebærer det å ha en forståelse med hvordan engasjementet kan prege forskningsarbeidet (Tjora, 2017, s. 235).

Når det kommer til min forsknings reliabilitet er det viktig å se det opp mot det semi-strukturerte intervjuet som ble gjennomført for å innhente dataen. Gjennom intervju vil de fleste tilpasse sin atferd, grunnet en kunstig setting som kan påvirke svar og atferd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). At informantene tilpasser det de sier, til det de tror at jeg som forsker vil høre, kan være med på å svekke oppgavens reliabilitet. Studiens resultater viser til en forskjell på elevenes indre motivasjon når det kommer til deres oppfattelse av læringsmiljøet. Det er derfor grunner til å tro at min rolle som forsker ikke påvirket intervjusituasjonene i negativ retning. Ved å vise til selvrefleksivitet ovenfor min subjektive rolle som forsker, kan det føre til å øke studiens reliabilitet (Tjora, 2017, s. 237).

3.4.2. Validitet

Når det kommer til validiteten til oppgaven handler det om besvarelsen faktisk svarer på det spørsmålene som er forsøkt stilt (Tjora, 2017, s. 232). Det vil si at kvaliteten på datamaterialet viser til forskerens fortolkninger og konklusjoner. Det betyr at jeg som forsker har fortolket informantenes besvarelse omkring deres oppfatelse av læringsmiljøet og deres indre motivasjon til kroppsøvfingsfaget (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

I kvalitativ intervju vil validiteten avhenge av i hvor stor grad abstrakte begreper gir meningen, både for de som utgjør empirien og for de som leser forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Ut i fra dette bør jeg som forsker tydeliggjøre og være transparent med hvordan forskningsprosessen har vært praktisert fra valg av forskningsspørsmål, metode, rekruttering av informanter, gjennomføringen av de semi-strukturerte intervjuene,

transkribering til analyse. Deretter knytte alt opp mot etablert kunnskap til feltet (Tjora, 2017, s. 234).

Når intervjuene gjennomføres vil jeg som forsker være en påvirkende faktor på dataene som generes ved mine tolkninger og refleksjoner som skjer underveis i intervjuene. Dette kan påvirke studiens validitet, og jeg må derfor være refleksiv og tydelig til informantene om jeg har forstått deres besvarelser. Når jeg som forsker videre skal referer til datamaterialet i teksten, viser det til at det er datamaterialet som danner utgangspunktet til funnene fra min forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Gjennom analyse av transkriberingen, der jeg har tydelige definerte koder og kategorier, kan dette i kombinasjon med sitatene fra informantene bidra til at studien presenterer en høy gyldighet (Tjora, 2017, s. 234). Informantenes erfaring blir referert fra deres tanker og erfaringer, og har en gyldighet i forhold til deres virkelighetsoppfatning. Det er viktig å påpeke at deres oppfatning ikke nødvendigvis er overførbart til alle elever, noe jeg som forsker må være selvkritisk til (Nilssen, 2012). Ved at jeg prøver å ha et selvkritisk syn på forskningens validitet, kan det føre til en bekreftelse av at min forståelse og funn, bygger på at råmaterialet i størst mulig grad representerte informantenes erfaringer og meninger. Som nevnt tidligere har jeg valgt å gjengi informantene gjennom sitater, slik at det blir et tydelig skille mellom deres utsagn og mine fortolkninger som er tatt.

3.4.3 Generaliserbarhet

Gleiss & Sæther (2021, s. 207) omtaler generalisering som en mulighet for å generalisere funn fra en kontekst til en annen. Sett opp mot min forskning, vil det si om funnene rundt oppfattet læringsmiljøet og motivasjon i kroppsøvningsfaget har gyldighet utover informantene og kontekst, og om da funnene er relevante i andre situasjoner. I kvalitativ forskning omhandler det å videreutvikle forståelse av fenomenene som studeres, og det er da tolkningen av funnene som legger grunnlaget for generaliserbarheten (Thagaard, 2018).

Min forskningsundersøkelse har et utvalg som består av seks elever, der gruppen er likestilt med kjønn og hvor halvparten driver aktivt på med organisert idrett på fritiden. For å reflektere rundt utvalget og studiens generaliserbarhet, kan det ikke sies at studien tilfredsstillende alle kravene som kreves for at den skal være helt generaliserbar. For det første inneholder studien et lite utvalg, som ikke er tilfeldig. I tillegg vil studien gi ulikheter mellom besvarelsene da spørsmålene søker deres egne meninger og tolkninger, som videre produserer ulik data. Deres svar kan derfor ikke trekkes som en konklusjon for all erfaring (Gleiss & Sæther, 2021, s. 207).

Ved at alle de seks informantene er like gamle og går i samme klasse, kan det være noe man kan ta i betraktning når det gjelder å styrke oppgavens generalisering. Det vil si at alle spørsmålene som blir stilt angående kroppsøvfaget og læringsmiljø omhandler samme miljø som alle informantene befinner seg i ved at de har samme kroppsøvingslærer (Tjora, 2017, s. 240). Og selv om de har ulike refleksjoner og tolkninger, kan det settes spørsmålstegn ved om mitt forskningsspørsmål ikke legger opp til nok innhenting av fakta når det gjelder videre forskning. Dermed kan generaliserbarheten i denne oppgaven være diskuterbar.

Fra min tolkning av forskningen kan denne oppgaven vises til framtidige kroppsøvingslærere om hvor stor påvirkningskraft læringsmiljøet påvirker elevenes indre motivasjon til faget. Ved å etterstrebe at prosjektet skal ha en høy vitenskapelig kvalitet, kan forskningen være relevant for videre studier rundt denne tematikken med ulike fremgangsmåter.

3.5 Analyse

Når datainnsamlingen er gjennomført, begynner man som forskerne å arbeide med dataanalysen. Å analysere betyr at man deler opp tematikken i mindre deler, slik at man kan skape et innblikk på de ulike enkeltdelene og se på hvordan de forholder seg til hverandre (Gleiss & Sæther, 2021, s. 170). Å analysere blir dermed en aktiv prosess hvor man som forsker skaper tolkninger og meninger gjennom å lage ulike gruppering av elementer som kan ha sammenhenger.

Når det kommer til kvalitativ intervju, er det forskningsspørsmålet som danner utgangspunktet til intervjuene (Arntzen & Tolsby, 2010). Analysen kan gjøre det mulig å benytte de innsamlede intervjudataen til å belyse oppgavens forskningsspørsmål ved å finne likhetstrekk, forskjeller og sammenhenger i materialet (Arntzen & Tolsby, 2010). For at jeg som forsker skal kunne utvikle en dypere forståelse av intervjuene gjennom analysen, sees det gunstig å tolke og rapportere dataen ved å bruke en tematisk analysestrategi (Braun, Clarke & Weate, 2016).

3.5.1 Temasentrert analyse

Temasentrert analyse er en metode for å analysere, utvikle og tolke meningsmønster på tvers av det kvalitative datamaterialet, som i denne oppgaven består av seks intervjuer. Braun et al., (2016) viser til en systematisk prosess av koding til å utvikle temaer, der hvor temaene

fungere som det analytiske formålet. Forskere som ønsker å benytte seg av temasentret analyse, har en mulighet til å gi dataene mening og identifisere mønstre på tvers av intervjuene (Braun et al., 2016). Det er ulike praksiser for utførelsen av tematisk analyse, derfor har jeg valgt å forholde meg til Braun et al. (2016) sine seks faser som forklarer den analytiske prosessen.

Fase 1 består at forsker skal fordype seg i datamaterialet som er generert. Her kan man ha et mer kritisk syn og engasjere seg til dataen (Braun et al., 2016). Jeg som forsker brukte denne fasen til å lese og tolke datamaterialet med nysgjerrighet. Før jeg videre transkriberte intervjuene. Underveis i transkriberingen kunne jeg notere meg ned ulike stikkord som jeg kunne se for meg ville bli nyttige videre i prosessen. Etter transkriberingen leste jeg intervjuene lest flere ganger for å hente inn ideer som kunne være en sammenheng med besvarelsen av problemstillingen.

Fase 2 omhandler kodingen, som er viktig i tematisk analyse. Ved å skape koder som er systematiske og gir tydelig grunnlag for utviklingen av temaene, vil dette være en fordel for analysen (Braun et al., 2016). En kan skille mellom semantiske og latente nivåer av koding, der hvor den semantiske er overfladisk og markere det som blir fortalt. Mens de latente kodene er mer fortolkende og sier mer om hva forskeren oppfatter som meningsinnhold fra det som blir sagt. Da jeg gjennomgikk intervjuene ble det i hovedvekt benyttet semantiske koder for å skape et større kjennskap til datamaterialet (Braun et al., 2016). Etter flere gjennomganger ble fokuset mitt mere latent, der hvor jeg fokuserte mere på å forstå meningen og tolkning som lå til grunn for det som ble fortalt. Slik ble kodingen først gjennomført individuelt av transkripsjonene, før de etter hvert ble sett på tvers av datamaterialet.

Fase 3 er der hvor temaene konstrueres og gjennomgås (Braun et al., 2016). I fase tre er målet å identifisere et felles meningsmønster på tvers av dataene, som skal videreutvikles til potensielle temaer som representerte meningsinnholdet. Ved at jeg skrev ut transkriberingen fikk jeg et godt oversikt over tematikken. Jeg markerte temaene med ulike farger slik at det ble lettere å se en sammenheng meningsmønsteret og systematisere kodene. I min forskningsprosess var det kodene som dannet grunnlaget for de fire overordnede temaene.

Fase 4 blir de potensielle temaene revidert ved å se tilbake til transkripsjonen, og se om kodene skaper en helhet til datamaterialet (Braun et al., 2016). Her var jeg innforstått med et enkelte av temaene som ble konstruert, ble forandret underveis. Ved å formulere ulike potensielle temaer, var fokuset på at de skulle gi svar på problemstillingen.

Fase 5 er å definere og navngi de ulike temaene. Navnene burde få frem hva som fortelles slik at analysen blir avgrenset og konstruert (Braun et al., 2016). Som nevnt over var fokuset på å navngi temaene slik at oppgavens problemstilling kunne bli besvart. Som forsker har jeg tatt utgangspunkt i at de de tematiske resultatene påvirker hverandre, og har derfor plassert de i en gjennomtenkt rekkefølge.

Fase 6 handler om å skrive oppgaven. Som forsker har man som mål å sammenfatte og begrunne funnet i den analytiske skrivingen, for å vise til leserne en sammenhengende rapport om datamaterialet som har relevans til problemstillingen (Braun et al., 2016) Under denne fasen viser jeg til at analysen og oppgaveskrivingen har en naturlig sammenheng. Jeg valgte å sitere informantene så direkte som jeg kunne, slik at meningsmønsteret ikke skulle bli presentert på en feilaktig måte.

4. Funn og diskusjon

Jeg ønsker i dette kapitlet å redegjøre for studiens funn, ved å diskutere i lys av tidligere forskning og mitt teoretisk ståsted. Mitt formål med studien er å se på hvordan læringsmiljøet kan påvirke elevenes motivasjon i kroppsøvningsfaget. Ved å intervju seks elever fra 10. klasse har deres egne meninger og erfaringer blitt studiens funn, som jeg nå videre ønsker å diskutere rundt. Gjennom analyseprosessen ble informantenes datamaterialet brutt ned i koder, som videre dannet grunnlaget for studiens 4 hovedtemaer;

Elevenes oppfattelse av kroppsøvningsfaget, kroppsøvningslærer sin innvirkning, læringsmiljøet sin påvirkning, mestring og motivasjon.

Innholdet i de fire hovedtemaene vil være sentrale sett i lys av problemstillingen, og det vil være behov å understreke at temaene vil være dynamiske i forhold til hverandre.

Hvert tema vil bli presentert ved sitater fra intervjuene, samt diskutert separat med utgangspunkt i teorien som er gjennomgått. Selv de om fire hovedtemaene er diskutert hver for seg, kan funnene bli gjentatt flere ganger mellom temaene.

Informanten vil bli presentert med fiktive navn. Før hvert sitat vil det bli markert med (//) , og direkte sitat vil presentert i kursiv. Sammenslåing av sitater vil bli markert slik (...).

4.1 Elevenes oppfattelse av kroppsøvningsfaget

4.1.1 Funn

Studiens problemstilling omhandler elevenes fortellinger og meninger om hvordan de oppfatter deres læringsmiljø i kroppsøvningsfaget. For å tydeliggjøre tematikken rundt problemstillingen er det relevant å se på elevenes oppfattelse av kroppsøvningsfaget. Elevene uttrykker forskjellige fortellinger når de blir spurt om hva de synes om kroppsøvningsfaget. Ola gir en tydelig besvarelse på at kroppsøvningsfaget er hans favorittfaget ved å sammenligne det som et friminutt. Faget er med på å skape en følelse av frihet hos Ola, ved at det skiller seg fra majoriteten av de andre fagene som mer praktisk.

Kroppsøvningsfaget er favorittfaget det. Jeg liker å være mye fysisk aktiv, og i tillegg føler jeg at jeg mestrer faget. Selve faget blir jo en form for friminutt for min del, siden jeg synes skoledagene kan være ganske drøye. Så når vi skal ha kroppsøving for eksempel midt i skoledagen, føler jeg det er lettere å fokusere resten av dagen etter jeg har hatt kroppsøving.- Ola.

Sammenlignet med Ola, begrunner både Kari og Per hvorfor de også synes at kroppsøvningsfaget er favorittfaget på skolen. Kari vektlegger at faget kan være med på å skape en god form for konkurranseinnsikt, ved at man kan få en følelse av oppnådd lykke til når man mestrer aktivitetene. Per forteller at årsaken til at han liker kroppsøvningsfaget, er fordi faget gir rom for fysisk aktivitet, da det er et av skolens praktisk estetiske fag. Videre uttrykker Per at han synes faget bidrar til at klassemiljøet kan bli bedre ved at man må samarbeide med hverandre. Ut i fra det Per forteller kan det tyde på at han ser på kroppsøvningsfaget som en arena for å skape et positivt klassemiljø gjennom å samarbeide med andre.

Jeg synes kroppsøvningsfaget er veldig artig, og det er de beste timene vi har på skolen. Grunnen til at jeg liker faget så godt, er fordi jeg trives ved å være aktiv, og i tillegg blir faget en forandring fra alle de andre fagene som vi har på skolen. Du slipper å være på klasserommet, og du får heller konkurrere å kjenne på et konkurranseinstinkt mellom oss medlever. Jeg liker også følelsen faget gir meg ved at jeg må faktisk gjøre noe for å oppnå det jeg ønsker. – Kari.

//Jeg liker kroppsøvningsfaget da jeg får lov til å være fysisk aktiv. Jeg synes også at faget bidrar til et bedre miljø i klassen siden vi alle må samarbeide med hverandre gjennom de ulike aktivitetene som vi har i kroppsøvningsfaget. – Per.

Hvordan kroppsøvningsfaget fremstår i styringsdokumenter, og hvordan elevene oppfatter faget viser seg å være nokså ulikt. Selv om de fleste sier at de liker kroppsøvningsfaget, er det flere ulike faktorer som spiller inn på elevens opplevelse av faget. I motsetningen til besvarelsene over, synes Oda at kroppsøvningsfaget er helt «ok», men ikke noe mer enn det. Hennes begrunnelse av selve faget er at hun trives dersom hun opplever en form mestring ved å klare å gjennomføre ulike aktiviteter. Men hun mistrives i faget om det er øvelser som er ukjent eller for utfordrende.

// Jeg synes kroppsøvningsfaget er helt Ok, siden det gir meg en pause i skoledagen. Men det er ikke slik at jeg går å gleder meg hele tilden til at vil skal ha kroppsøving. Jeg er ikke særlig begeistret når vi skal prøve ulike aktiviteter eller øvelser som jeg ikke kan. Jeg liker meg bedre i faget når jeg opplever en mestring ved å klare de ulike aktivitetene. - Oda

En felles oppfattelse blant informantene er at alle forteller at kroppsøvningsfaget gir de en form for avkobling i den vanlige skolehverdagen. De uttrykker også en felles enighet rundt spørsmålet om hva som er positivt med kroppsøvningsfaget. Jens begrunner at i kroppsøvingstimene må man lære å forholde seg til sine klassekamerater på en helt annen måte enn inne på et klasserom, gjennom å samarbeide og skape samspill i undervisningen. I likhet med tidligere fortellinger knytter også denne informanten opp mot kroppsøvningsfaget og muligheten til å skape et godt miljø mellom elevene.

Det som er viktig at vi elever lærer oss når klassen skal ha kroppsøving sammen, er at vi prøver å forstå hverandre gjennom å skape et godt samspill og samarbeid mellom alle. - Jens.

Tone og Oda mener også, som sine medelever, at kroppsøvningsfaget kan bidra til å lære om samarbeide slik at alle skal kunne omgås hverandre, uansett hvilke forutsetninger og fysikk man innehar. De begge opplyser på at de mener det er viktig å legge opp til inkludering i faget, da deres erfaring innebærer medelever som ikke alltid vektlegger dette.

(...)Det er flere ting som er viktig når det kommer til kroppsøvingsfaget, men jeg mener at alle må kunne samarbeide med hverandre selv om vi alle er forskjellige fysisk (...) og kunne takle å være på lag. For det er mange som like å kjøre sololøp fordi de synes selv de gjør en bedre jobb enn når de ikke er med andre. Det skal sies at elver blir bedre med årene til å takle dette, men det er fortsatt de som mener de er bedre i kroppsøvingsfaget enn alle de andre. - Oda og Tone.

Elevene har forskjellige fortellinger og refleksjoner når det gjelder deres oppfattelse av kroppsøvingsfaget. Men når det kommer til samarbeid i kroppsøvingstimene, viser de alle til en felles enighet ved at samarbeid mellom medelever er viktig for trivsel i faget. Samarbeid blir fremstillet innenfor det mestringsorienterte klimaet som et av flere viktige aksepter for et godt læringsmiljø.

Elevene uttrykker alle at de opplever kroppsøvingsfaget som et veldig positivt fag, men med ulike elementer ved faget som spiller inn på deres positive erfaringer. Der noen liker faget på grunn av fysisk aktiviteter, er det også en gruppe som opplyser at deres trivsel i faget bunnar i sosialt samvær med andre. Det de alle var mest enige om var faget sin viktighet omkring samspill og samarbeid, som bidrar til at flere elever skal kunne føle en trivsel til faget. Største ulikheten til deres oppfattelse og mening rundt kroppsøvingsfaget vektlegges når de forteller om hvorfor de liker faget. Her splitter fortellingene til elevene mellom de som liker faget fordi de får være mest mulig fysisk aktiv, kontra de som ser på faget som en mer avkobling fra skolehverdagen.

4.1.2 Diskusjon rundt kroppsøvingsfaget

I likhet med kartleggingsstudien til Moen et al., (2018), der 88% av elevene opplyste at de likte kroppsøvingsfaget «godt» eller «veldig godt», viser også min studie at et stort flertall av elevene sier at de liker faget godt. Ut i fra besvarelsene gir både Ola, Kari, Per og Jens uttrykk for at kroppsøving er deres favorittfag, med begrunnelsen at de får være fysisk aktive. Dette samsvarer med studien til Flagstad (1996) som viser at kroppsøvingsfaget er det faget mange liker best på grunn av at kroppsøving inviterer til fysisk aktivitet. Sett i sammenheng av utdanningsdirektoratet (2020) sin beskrivelse av kroppsøvingsfaget, som skal være et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil, er forskningen til Moen

(2018) og Flagstad (1996) med på å underbygge mine funn av elevenes besvarelse på hvorfor de liker kroppsøvningsfaget.

Selv om de fleste elevene er enige om at kroppsøvningsfaget er et fag de alle liker, er det ulike grunner til hvorfor de liker faget. Tone og Oda forklarer at de synes faget er bra, siden man får en variasjon fra de andre fagene. Men de begge gir uttrykk for at kroppsøvningsfaget gir en liten glede ved det å være fysisk aktiv. Når det blir spurt om hva som kan gjøres annerledes for å øke elevenes trivsel i faget, blir fokuset rettet mot en større undervisningsvariasjon. Studien til Säfvenbom et al., (2015), som forsket på elevens trivsel i kroppsøvningsfaget, viste en andel på 32% av elevene som likte faget, men at de også ønsket endringer i kroppsøvningsfaget. Hvilke endringer som bør gjøres kan alltid diskuteres, men ut i fra min studie kommer det tydelig fram at eleven Oda uttrykker at hun kunne tenkt seg mindre fokus på prestasjon. Ommundsen (2006) beskriver at lærere som vektlegger et prestasjonsorientert klima i kroppsøvningsfaget, vil svekke elevenes læring, med fokus på mellompersonlige konkurranser og sammenlikning med andre for å oppleve mestring. Det Oda forteller tyder på ta hun vil at faget i mindre grad skal legge opp til et prestasjonsorientert miljø, da klimaet forhindre tilfredsstillende av både kompetanse, tilhørighet og autonomi. Som vil da også svekke elevenes indre motivasjon til kroppsøvningsfaget. På bakgrunn av funnene vil derfor et mestringsorientert læringsmiljø være gunstig å etterstrebe for kroppsøvningslæreren, da et slikt læringsmiljø ser bort fra prestasjoner og heller fremhever opplevelsen av mestring i undervisningen.

Fra det elevene forteller om deres trivsel til kroppsøvningsfaget viser funnene et skille mellom de som driver med organisert idrett på fritiden, kontra de som ikke bedriver med idrett. Tre av elevene som intervjues driver på med organisert idrett på fritiden, en driver på med egentrening innenfor styrkeløft, mens de to siste er ikke med på noen slags form for idrett eller aktivitet. Kroppsøvningsfaget er beskyldt for å være et idrettspreget fag (Moen et al., 2018), som kan sees i sammenheng av min studie, da det er elevene som driver med den organisert idrett på fritiden som forteller at de liker faget mest. Idrettsfokuset i faget kan være en mulig forklaring på hvorfor enkelte ikke har full trivsel til faget (Moen et al., 2018).

I den fornyede læringsplanen for kroppsøvningsfaget, er det et ønske om at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Målet er at man skal prøve å gi elever økt lyst til å være fysisk aktiv både i og utenfor skole. Det er dette som menes med at faget skal bidra mot å gi

livslang bevegelsesglede. Gjennom å se dette i samsvar med intervjuene av 10. klasse elever, kan det se ut for at kroppsøvfingsfaget ikke har lyktes med målet om å oppnå denne bevegelsesgleden hos to av elevene. For utdype til en årsak til hvorfor det er slik, er det flere norske studier som har funnet et sammenheng mellom trivsel i kroppsøvingstimene og deltakelse i organisert idrett på fritiden. Funnene har til felles at de elevene som driver med idrett på fritiden, føles en større trivsel til faget enn de som ikke er med på en organisert idrett (Kjønniksen, Fjørtoft & Wold, 2009; Lagestad, 2017; Säfvenbom et al., 2015). Ved å se dette i sammenheng med min studie, kan det underbygges en forståelse for at de som driver på med organisert idrett på fritiden har en økende trivsel og motivasjon ved å være fysisk aktiv i kroppsøvingstimene.

Det en tydelig sammenheng mellom elevene med størst kunnskap og ferdigheter i faget til hvordan de trives i faget. I SDT handler behovet for kompetanse om å utvikle og oppnå kunnskap for å øke følelsen av mestring. Selve behovet handler ikke nødvendigvis om at man må ha de beste ferdighetene, men at man uansett prøver uten å miste følelsen av mestring. Sett opp min studie kan det tyder på at kroppsøvfingslæreren ikke klarer å fremme behovet for kompetanse for skape en følelse av mestring og i like stor grad hos alle elevene.

Vi ser at alle elevene har en trivsel i faget, men at det vektlegges for mye fysisk aktivitet. For to av elevene innebærer det å være for my fysisk aktiv, å minske elevenes kompetanse ved opplevd mestring da det gir de lite glede. Dette fører videre til at elevenes autonome motivasjon blir svekket. Men kroppsøvfingsfaget sin læringsplan viser til at faget skal vektlegge fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2020,) og det er derfor viktig at lærerne finne en balanse som vektlegge fysisk aktivitet men også det sosiale aspektet innenfor kroppsøvfingsfaget. Ola uttrykker at det er viktig at klassen kan bruke kroppsøvfingsfaget til å lære seg å samarbeid og akseptere alle ved å bli «tvunget» til å jobbe mot et felles mål. Dette understreker både Tone og Jens er viktig for trivsel til faget. Samholdet i faget er med på å skape en form av tilhørighet både gjennom at de er en felles gruppe, og at de sammen utfører de oppgavene. Elevenes opplevelse av tilhørighet støttes av Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000) hvor tilhørighet er et av de grunnleggende behovene som bidrar til økt indre motivasjon.

Det er flere faktorer enn de som er nevnt over man må ta i betraktning når det kommer til elevenes oppfattelse av læringsmiljø og deres motivasjon i faget. Blant annet er det relevant å se hvordan innvirkning kroppsøvfingslærerens tilnærmingen og læremåte kan ha på elevene.

4.2 Kroppsøvlingslærerens innvirkning

4.2.1 Funn

For å forstå elevenes totale opplevelse av kroppsøvlingsfaget, gir studiens problemstilling grunnlag for å se kroppsøvlingslærerens perspektiv og tilpasninger i faget. Den rollen kroppsøvlingslæreren har er svært sentralt når det kommer til elevenes meninger og tolkninger til faget. Flere av elevene som ble intervjuet reflekterer godt når det kommer til lærerens innvirkning på faget. Ved spørsmålet om hvilke egenskaper de mener en god kroppsøvlingslærer skal ha, forteller flere av elevene at læreren bør ha gode lederegenskaper ved å se ulike behov og legge til rette for alle, gjennom en god kommunikasjon.

//Jeg synes det er viktig at kroppsøvlingslærere har gode lederegenskaper og at personen kan lytte til sine elever. Det er også viktig at læreren legger til rette for de som kanskje ikke liker kroppsøving så godt, og at læreren har en god kommunikasjon med oss elevene. – Jens.

Kari derimot forteller at hun mener en det er viktig at en som skal være kroppsøvlingslærer er aktiv med på idrett selv, siden det skaper et grunnlag for forståelse på hvordan det er å vær aktiv.

Skal man være en god kroppsøvlingslærer synes jeg at læreren burde være aktiv selv slik at vedkommende har mere kontroll på hva og hvordan man bør trene. Samtidig bør læreren se alle elever uansett nivåer, og klare å hjelpe hver enkelt elev til å tilrettelegge øvelser som passer deres nivå. – Kari.

Elevenes fortellinger viser til en felles enighet når det gjelder kommunikasjon mellom lærer og elev i kroppsøvlingsstimene. De uttrykker at det er viktig for alle elever i kroppsøving å ha en god kommunikasjon med sin lærer. Det å kunne forholde seg til sin kroppsøvlingslærer med en åpen interaksjon, er viktig for elevenes trygghet og tilhørighet i kroppsøvlingsfaget. Per og Jens forteller begge at de føler de kan oppsøke kroppsøvlingslærere når de har behov, og at lærere da er flink til å lytte til de.

Jeg føler jeg kan kontakte kroppsøvlingslæreren når jeg vil. Lærere gir meg også bekreftelse på at der er bare for meg å ta kontakte om det er noe jeg lurar på. - Per

Er det noe jeg lurter på kan jeg oppsøke lærere, og får alltid svar. Jeg oppfatter at kroppsøvingslærer er flink til å kommunisere ved å ha et ønske om at vi elever skal ønske snakke med læreren. – Jens.

En annen faktor som kommer frem blant elevene når det gjelder kroppsøvingslæreren sin relasjon, er at det kan bli en forskjell mellom kommunikasjonen til elever som er aktiv med organisert idrett fritiden, kontra de som er mer inaktive. Ola forteller at kroppsøvingslæreren har en bedre relasjon til de som er mer interessert i å være aktiv, og at dette blir naturlig ved at de som er med på organisert idrett er mer interessert i kroppsøvingsfaget.

Det blir jo slik at kroppsøvingslærer har bedre kommunikasjon og forhold til de som liker å være aktiv og er mere interessert i kroppsøvingsfaget. Og grunnen til det tror jeg er fordi de er litt mer frempå i timene og stille ofte spørsmål, og det ved det blir det automatisk at de viser en høyere interesse for faget. Men kroppsøvingslærere har absolutt ikke noe dårlig forhold til resten. – Ola

Når det videre blir spurt om hvordan læreren forholder seg til tilbakemeldinger, har elevene ulike fortellinger og oppfatninger rundt det. Tilbakemeldinger er i sammenheng med kommunikasjon, like viktig for både elevenes tilhørigheten og kompetanse ved at man kan ta stilling til det kroppsøvingslærer sier, og videre gjøre noe med det. Oda forteller at hun synes det er viktig med tilbakemeldinger siden det gir en bekreftelse på at man vet man blir sett. Hun forteller videre at hun som oftest får tilbakemeldinger når hun prøver å gjøre noe hun ikke får til. Videre forteller Per at kroppsøvingslæreren gir tilbakemeldinger når han gjør noe bra, men at tilbakemeldingene er lite individuelle. Tone forteller i samsvar med Oda at også hun ikke opplever så mye tilbakemeldinger, men hennes forklaring innebærer at kroppsøvingslæreren gir oftere tilbakemeldinger til de som driver med organisert idrett på fritiden.

//Lærere gir ikke meg så mye tilbakemeldinger nei. Jeg føler også at de som driver med idrett på fritiden får letter tilbakemeldinger enn de som ikke er med på noen idrett. – Tone.

Elevene er tydelige på hvilke forventinger og holdninger som forventes av sin kroppsøvingslærer, og viser til ulike tilpasningen som blir gjort for at alle skal kunne

være med i kroppsøvingstimene, men også hva som eventuelt kan forbedres. Ola forteller at læreren ofte prøver og splitte de som er flinkest i fysisk aktivitet når det for eksempel gjelder laginndeling. Dette for å unngå at enkelte elever skal få en følelse av å ikke være god nok. Et slikt tiltak bidrar til å minske splittelsen mellom de flinkeste elevene i kroppsøving til de som har lavere fysiske ferdigheter. Dette fører til at de elevene som føler seg svakest, kan få en økt opplevd kompetanse og tilhørighet for aktivitetene som skal gjennomføres. Ved å tilrettelegge slike tiltak, er det med på å skape et mestringsorientert klima som vektlegger innsats mer enn prestasjon, og som videre bidrar til å øke elevenes indre motivasjon.

Jeg oppfatter at kroppsøvingslærer har et ønske om å inkludere alle til å være med på timene. For eksempel så bruker læreren å splitte de som liker faget veldig godt og de som er mere opptatt av å vinne, slik at det skal bli jevnere konkurranser og at ingen skal føle at de ikke er gode nok. – Ola.

På oppfølgingsspørsmål om hvilke tiltak kroppsøvingslæreren eventuelt kan gjøre for at man skal unngå svekket deltakelse i kroppsøvingfaget, forteller flere av elevene at det er vanskelig for kroppsøvingslæreren og inkludere de som ikke har et ønske om å være med i kroppsøvingfaget. Per forteller at han opplever at kroppsøvingslærere prøver og tilrettelegger for at alle skal ha lyst til å være med i faget, men at det er som regel alltid noen som ikke vil være med.

Når det kommer til kroppsøvingslærere sin innvirkning på kroppsøvingfaget viser elevene til ulike fortellinger om hvordan kroppsøvingslæreren tilrettelegger og forholder seg til elevene. De fleste elevene er enige om at kroppsøvingslæreren har et ønske om å inkludere at alle skal ha lyst til å være med i faget. Når det gjelder kroppsøvingslæreren sin relasjon til elevene gjennom kommunikasjon og tilbakemeldinger, er det ulike fortellinger og erfaringer som blir fremstilt.

4.2.2 Diskusjon rundt kroppsøvingslærer sin innvirkning

For at hver enkelt elev skal få oppleve en god relasjon til sin kroppsøvingslærer, må læreren prøver å tilrettelegge et læringsmiljø som kan bidra til å fremme en åpen og ærlig interaksjon mellom seg og eleven. Flere forskninger viser til lærerens evne til å etablere positive relasjoner med elevene, samt at lærerens kompetanse i stor grad vil danne grunnlaget og ha innvirkning når det gjelder elevenes sosiale og faglige utvikling (Utdanningsdirektoratet,

2021). Trøhaugen (2021) beskriver at alle lærerne må se på hva som kreves for hver enkelt elev gjennom individuell tilpasning. For at læreren skal klare å tilpasse seg hver enkelt elev er det viktig at læreren jobber for å oppnå en god kommunikasjon til alle elevene. Under intervjuene ga flere av elevene uttrykk for at en god kroppsøvingslærer bør ha gode lederegenskaper gjennom en ærlig og åpen kommunikasjon. Det blir også argumentert for at kroppsøvingslærere bør kunne se all uansett forutsetninger.

Når det gjelder kommunikasjonen mellom kroppsøvingslæreren og elevene er den med på å skape et læringsmiljø med fokus på trygghet og trivsel (Trøhaugen, 2011). Fra besvarelsen til elevene føler alle at de kan kontakte sin kroppsøvingslærer om det er noe de lurer på, og de føler de blir lyttet til. Funnet kan sees i sammenheng med Trøhaugen (2011) sin forskning, som viser blant annet til viktighet rundt at læreren skal møte sine elever med tillitt og respekt ved å lytte til de. Dette bygger videre på elevens trivsel og læring i kroppsøvingsfaget.

Hattie (2013) mener at læreren har et ansvar på å gi jevne tilbakemeldinger til sin elever, slik at de skal få følelsene av å bli sett. Ved å spørre elevene hvordan de opplever sine tilbakemeldinger fra kroppsøvingslæreren, kommer de med ulike fortellinger. Funnet viser til at de fleste av elevene opplever at tilbakemeldingene blir gitt i plenum ved at kroppsøvingslæreren roper høyt ut til alle elevene at de jobber bra. Enkelte påpekte videre under intervjuet at det ikke er noe annen form for tilbakemeldinger enn det. På oppfølgingsspørsmålet om de noen ganger får individuelle tilbakemeldinger, svarte de alle nei, med unntak av elevsamtaler.

Et annet viktig punkt som kom frem fra en elev når det gjaldt kommunikasjon, var at kroppsøvingslæreren ga flere tilbakemeldinger til de som driver med organisert idrett på fritiden. Studien til Lagestad (2019) som studerte hvordan kroppsøvingslæreren klarte å forholde seg til elever med ulike forutsetninger, vektla studien tre faktorer for økt motivasjon i kroppsøvingsfaget. Den tredje faktoren innebærer elevenes opplevelse av tilbakemeldinger og god kommunikasjon (Lagestad, 2019 s. 161). Studien til Lagestad gir et varierende resultat mellom elever som føler de får nok oppmerksomhet, og enkelte som føler de får mindre. Slik viser også mitt funn når det gjelder tilbakemeldinger. I min studie er det varierende mellom hvor mye tilbakemeldinger hver av elevene uttrykker behovet for, men fra det de forteller er det lite individuelle tilbakemeldinger. Studien til Lagestad (2019) konkluderes ved at de som føler de får mindre tilbakemeldinger, er de som ikke er kjent nok med idrettene fra før. Studiets funn sammenlignet med Myklebust sin studie (2012), som konkluderer med at elever

som er sosialisert inn i idretter eller vandt til å være fysisk aktiv, har et fortinn i kroppsøving. Dette begrunner mitt funn ved at de elevene som ikke er med på organisert idrett beskriver at de får mindre tilbakemeldinger enn de som er med. Årsaken til funnet sees i sammenheng ved kroppsøvingslæreren sin generelle relasjon til elevene.

Som diskutert over er det de som driver med idrett på fritiden, som føler en sterkere form for kommunikasjon med sin kroppsøvingslærer siden de oftere stiller spørsmål og viser en generell glede ved det å være aktiv. De elevene dette gjelder oppfatter at det blir lagt rette til et mestringsorientert klima gjennom god kommunikasjon mellom seg selv og kroppsøvingslæreren. Noe som har ført til at elever som ikke har idrett i fokus, men at de verdsetter fysisk aktivitet og bevegelse i alternativ aktiviteter, ikke opplever det samme læringsmiljøet da de ikke har den samme interaksjonen med sin kroppsøvingslærer.

Å kjenne på at man ikke har den optimale relasjonen mellom elev og lærer kan være med på å svekke både tilhørighet men også kompetansen i kroppsøvingsfaget. Kroppsøvingslærerens tilnærming til fagets hensikt gjennom kommunikasjonsform er viktige faktorer knyttet til relasjonsbygging ovenfor elevene. Disse faktorene vil også ifølge kroppsøvingslærerne være relevante tilknyttet elevenes motivasjon og trivsel i kroppsøvingsfaget. Deci & Ryan (2002) forklarer at det er ikke nødvendigvis elevens forutsetningen som vil være avgjørende for elevenes mulighet til stimulering av de psykologiske behovene, der imot vil lærerens innvirkning eller andre faktorer tilknyttet omgivelsene være den begrensende faktoren.

4.3 Påvirkning av Læringsmiljøet

4.3.1 Funn

Gjennom studiens oppbygning kommer det tydelig frem hvordan elevene er bevisstgjort den påvirkningskraften kroppsøvingslærere har på deres oppfattelse, men også miljø rundt kroppsøvingsfaget. Ved at læreren bestemmer hva som skal gjøres, hvordan det skal gjøres og når det skal skje, legges det opp til et bestemt læringsmiljø som elevene må forholde seg til. Da det ble stilt spørsmål om hvordan elevene oppfatter læringsmiljøet i kroppsøvingsfaget forteller Ola at han føler det er et godt læringsmiljø i faget, og han viser til at læreren bevisst prøver å inkludere alle ved å variere med hvilke øvelser som blir gjennomført. Ola forteller videre at kroppsøvingslærere har kontaktet han utenom kroppsøvingstimene, der hvor læreren har bedt han om å inkludere enkelte medelever som læreren har oppfattet har manglende motivasjon til faget.

//Jeg mener det er to ganger kroppsøvingslærere har tatt meg til siden for å be meg inkludere noen elever som han mener ikke trives i kroppsøvingsfaget. – Ola.

De andre elevene belyser også at de oppfatter at det er et godt læringsmiljø, der hvor flere gir uttrykk for at det er på grunnlag av et godt klassemiljø. Det Kari forteller når hun blir spurt om læringsmiljøet i kroppsøvingsfaget gir hun en beskrivelse som tilsier at elevene er flinke til å motivere hverandre, noe som i hennes øyne bidrar til et trygt og godt læringsmiljø i faget.

Når vi elever motivere hverandre, så hjelper det på å skape et bedre læringsmiljø ved at det er medelever som gir komplementer til hverandre. Som klasse er vi ikke så flinke til å gi hverandre skryt når vi siter ved skolepulten, men når vi har kroppsøving er det mye lettere å gi hverandre gode komplementer som bidrar at læringsmiljøet kan bli bra. – Kari.

For å finne mer ut av hvordan kroppsøvingslæreren påvirker elevenes læringsmiljø, ble elevene spurt om de opplever å få ulike utfordringer i faget. Dette ble de spurt om for å se om elevene får økt sin kompetanse i faget, som videre gir grunnlag for økt indre motivasjon. Jens forteller at han noen ganger føler på en form for utfordring, men det er ikke så ofte. Videre forklarer han at det er ikke så ofte at det blir gjort noe nytt og at han individuelt må sørge for å utfordre seg selv.

Jeg føler kanskje på en utfordring noen ganger, men det er ikke så ofte. Vi gjør som regel aldri noe nytt heller. For at jeg skal føle på en utfordring må jeg prøve å utfordre meg selv. – Per.

Både Kari og Ola forteller også at de sliter med å få utfordret seg selv når det kommer til kroppsøvingsfaget. Ola forteller at han sliter med å utfordre seg selv i kroppsøvingsfaget, da han begrunner det med at han ikke klarer å yte når han spiller med medelever som ikke er interessert i faget. Men han påpeker at i de øvelsene som er individuelle prøver han å utfordre seg selv, slik som Per fortalte. Oda derimot forteller at hun mener hun for utfordret seg nok, ved at kroppsøvingslæreren er flink til å variere slik at hun får prøvd mye nytt.

For å se mer på hvilke valg som blir tatt for at elevene skal føle på at de har et godt læringsmiljø, ble det spurt i intervjuene hvordan kroppsøvingslæreren tilrettelegger selvbestemmelse i timene. Per forteller kort at læreren er flink til å la elevene være med å bestemme gjennom elevmedvirkning. Det innebærer at elevene får velge selv hva de skal ha i kroppsøvingstimene. Han forteller videre at det er de som er mest motivert i faget som bruker å ønske seg aktiviteter som skal gjennomføre.

Jeg synes at min kroppsøvingslærer er flink til å la oss være med å bestemme hva vi skal gjør i kroppsøvingstimen. Han bruker å sette opp timer til elevmedvirkning, slik at vi får velge selv hvilke aktiviteter vi ønsker å ha i timene. Når det kommer til å ønske seg aktiviteter, er det som regel vi som er mest motiverte i faget som rekker opp handa mest og sier hva vi ønsker. – Per.

De fleste av elevene hadde samme forståelse som Per når det gjelder medbestemmelse i faget. Her la alle frem begrepet «elevmedvirkning» som de ga uttrykk for som noe positivt, med grunnlag av at de får en følelse av å bli lyttet til. Eleven Tone kommer derimot med en annen fortelling med utgangspunkt i medbestemmelse til faget. Hun forklarer at det er lite medbestemmelse i kroppsøvingsfaget, selv om også hun nevner elevmedvirkning. Da det videre blir spurt om hvilke tiltak kroppsøvingslæreren kan gjøre for at det skal være mer medbestemmelse, svarer Tone at læreren må lyttet til alle, og eventuelt kanskje bruke andre fremgangsmåter slik at de som ikke tørr å si det de mener, skal få muligheten til det. Ved å ta utgangspunkt i det Tone fortalte, kommer Kari med et eksempel som kan forebygge at de som ikke tørr å snakke i plenum, kan få skrive ned det de ønsker og tenker.

For at flere kan få være med på å bestemme hva vi skal gjøre i kroppsøvingstimene er det en mulighet at vi elever kan skrive ned hva vi ønsker, slik at de som ikke tørr å si høyt hva de tenker, har en mulighet til å bli hørt. – Kari.

Ved å spørre om de har noen form for kommunikasjon mellom elev og lærer når det gjelder vurderingsgrunnlag av faget, er det for å se hvordan elevene får muligheten til å øke sin kompetanse i faget. Alle elevene ga uttrykk for at det er ingen form for samhandling når det kommer til vurderingsgrunnlaget. Oda forteller kort og konkret at hun aldri kan huske at det har vært nevnt.

Vi har aldri vært med på å verken bestemt eller snakker om hvordan kroppsøvingsfaget kan vurderes. Jeg kan heller ikke huske på om det ble nevnt under noen av fagsamtalene heller.

- Oda.

For å forstå hvordan læringsmiljøet utvikles i kroppsøvingstimene, er elevenes oppfattelse og forståelse viktig å få frem. Det er de som gir grunnlaget for hvilke valg kroppsøvingslærere velger å ta, for at alle skal få en best mulig opplevelse av faget. Ved å tolke hvordan miljøet er, hjelper det videre å forstå hvordan elevenes indre motivasjon kan påvirkes innenfor kroppsøvingfaget.

4.3.2 Diskusjon av læringsmiljøet

Læringsmiljøet er en sentral del av studien og det var derfor viktig at elevene fikk fortelle selv hvordan de oppfatter læringsmiljøet i kroppsøvingfaget. Gjennom intervjuene kom det tydelig frem at alle verdsetter et godt læringsmiljø med blant annet utgangspunkt for at det stimulere klassemiljøet positivt. Skaalvik & Skaalvik (2018) påpeker at det er elevenes opplevelse av læringsmiljøet som har konsekvenser for deres læring og motivasjon, og at denne prosessen er kontinuerlig. I denne sammenheng er elevenes relasjon eller samspill med læreren et grunnlag for elevens motivasjon for læring (Bergkastet et al., 2009).

Når det kommer til kroppsøvingslæreren og hvordan læringsmiljøet blir tilrettelagt, forteller alle elevene at de oppfatter at læreren bevisst prøver og tilrettelegge et miljø som skal være tilpasset for alle. Ola fortalte at kroppsøvingslærere hadde tatt kontakt med han angående det å inkludere sine medelever. Funnet kan sees i sammenheng ved at kroppsøvingslæreren har en bevisst direkte kommunikasjon med enkelte elever slik som Ola (i forhold til resten av klassen). Elevene uttrykker at det bør være deres ønsker som skal være i fokus, men at det kan være vanskelig for kroppsøvingslærer lytte til elevenes valg og samtidig sørge for at alle skal få føle på mestring ved å utfordre seg selv. Dette kommer frem i studien da enkelte elever sliter med å føle på en utfordring, da det er forskjeller på elevens fysikk.

Skjesol og Ulstad (2021) påpeker at i kroppsøvingfaget vil det være viktig at læreren legger til rette for et godt læringsmiljø, hvor elevene får erfaringer og opplevelser knyttet til mestring. Ved å tolke det Kari og Oda fortalte, påpeker de at det vektlegges et godt læringsmiljø ved at elevene er flinke til å motivere hverandre, som kan sees i sammenheng

med besvarelsene når de ble spurt om hva de likt best med kroppsøvfingsfaget. Ved at elevene får mulighet til å motivere hverandre gjennom samarbeid og kommunikasjon, skapes det en god atmosfære som ivaretar mangfoldet (Holmberg og Ekeberg, 2009).

Hvordan kroppsøvfingslærere kan påvirke læringsmiljøet er blant annet gjennom hvilket klima de legger vekt på. Ved å tolke det elevene forteller når det kommer til deres oppfattelse av kroppsøvfingsfaget opp mot kroppsøvfingslærerens innvirkning, kan vi finne ut om kroppsøvfingslæreren forholder seg til et oppgaveorientert eller prestasjonsorientert klima. Dersom læreren klarer å skape forventning om mestring hos elevene, påvirker læreren elevenes målorientering i retning av oppgaveorientering (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Men vi kan se at de elevene som ikke er like aktive på fritiden føler på en svekket kommunikasjon til sin kroppsøvfingslærer, kontra de som driver med organisert idrett på fritiden. Dett funnet ble også fremhevet og diskutert under kroppsøvfingslærerens innvirkning på kroppsøvfingsfaget.

Selv om kroppsøvfingslærere kan synes det er lettere å forholde seg til elever som er mer engasjert, viser lærerplanen til at det er læreren sitt ansvar at ingen skal føle de ikke strekker til i kroppsøvfingsfaget uansett ferdigheter. Om kroppsøvfingslæreren vektlegger ferdigheter foran mestringsopplevelse, kan det tyde på at lærerstilen peker mer i retning av et prestasjonsorientert klima. Dette bør man unngå som lærer da Ommundsen, (2006) forklarer at elever som feiler i et prestasjonsorientert klima, får en følelse av manglende ferdigheter, noe som svekker elevens motivasjon til å fullføre oppgaven. Sett opp mot dette, beskriver elevene en kroppsøvfingslærer som oppfordret til samarbeid og får veiledning underveis som også hører med i et mestringsorientert klima (Ommundsen, 2006). Fra elevenes oppfattelse viser funnene til at kroppsøvfingslærere prøver å tilrettelegge et klima som skal forebygge at alle skal ha et ønske om å være med i faget, ved å være til stede for alle uansett behov, noe som samsvarer med et mestringsorientert klima.

Et av funnene viser til at kroppsøvfingslærere vektlegger at elevene får ha elevmedvirkning ved å velge aktiviteter ut fra hva de ønsker selv. Elevene deler læreren sitt syn når det kommer til viktigheten av å kunne velge selv, ved å utrykke en form for glede når det kommer til slik selvbestemmelse. Ved å skape et læringsklima som vektlegger selvbestemmelse kan det være med på å legge til rette for at elevene selv skal ta ansvar for egen læring og utvikling i faget. Studien viser til at elevene forteller at deres kroppsøvfingslærer legger til rette for selvbestemmelse slik at de får velge aktiviteter selv. Flere tidligere studier underbygger

betydningen av selvbestemmelse når det gjelder selvbestemt valg av aktivitet som en viktig tilnærming til økt indre motivasjon.

En slik tilnæringsmåte viser til at selvbestemmelse er med på å øke elevens oppfattelse av læringsmiljø til noe positivt. Ved å se det i sammenheng med Deci & Ryans (2002) selvbestemmelsesteori, er det betydningsfullt å ta utgangspunkt elevenes interesser og ønsker for at de skal oppleve aktiviteten som meningsfull. En slik tilnærming påpeker Deci & Ryan (2002) vil øke den indre motivasjonen for å være med i kroppsøvningsfaget. Som min forskningen viser ser vi at det er enkelte elever som ikke tør eller ønsker å si i plenum hva de ønsker av aktiviteter i kroppsøvningsfaget. Hvilke tiltak kroppsøvningslæreren kan gjøre for at flere skal tørre å si i fra, er blant annet nevnt av flere elever som innebar at man ikke trenger å ta alt i plenum. Dette kan sees i sammenheng til kommunikasjonen mellom lærer og elevene. Der det ble vist til at kroppsøvningslæreren som regel har en åpen kommunikasjon i plenum, og veldig sjeldent individuelt. Kroppsøvningslærere har et ansvar for å prøve å få alle elevene til å oppleve tilfredsstillelse, mestring, trivsel og interesse som gir grunnlag for økt indre motivasjon, slik vi har sett i studien at kroppsøvningslæreren prøver.

Ved å ta utgangspunkt i elevenes sine interesser, eller noe som de kan relatere seg til, er det med på å utvikle elevene sin autonomi. Utdanningsdirektoratet (2012) viser til at den autonomistøttende læreren, er flink til å legge til rette for elevmedvirkning, som er en faktor for utvikling av et miljø som elevene kan trives i. For å utvikle autonomien til elevene er det viktig at kroppsøvningslæreren lytter aktiv, og viser interesse for sine elever ved å motivere de til å ta initiativ til egen læring. Ved at studien inneholder informanter fra 10. klasse reflekterer de godt når det gjelder sin læring og hva som forventes. Sett i lys av studiens tidlige funn når det kommer til elevenes tilhørighet til kroppsøvningslærer, kan det virke som elevene føler på en god støtte fra sin lærer som gir de en opplevelse av autonomi.

En annen faktor som støtter elevenes autonomiutvikling, er hvordan elevene får opplevd mestring. For å oppleve mestring bør kroppsøvningslærere prøve å utfordre elevene slik at de opplever mestring ved å klare utfordringer. Fra det elevene forteller kan det forstås at kroppsøvningslæreren ikke klarer å skape nok utfordring for alle elevene. Det er fire av seks elever som ikke føler de for utfordret seg nok i kroppsøvningsfaget, hvor de gir uttrykk for at de selv må ta initiativ om de skal føle på en større utfordring. Ved å se på en forklaring til hvorfor de ikke føler på en utfordring, forteller Per at det kan være vanskelig for læreren å tilfredsstille alle når det er store forskjeller på aktivitetsnivå og ferdighetsnivå, men uansett er

det kroppsøvingslæreren sitt ansvar for at alle elever skal oppleve at de får utfordret seg. Dette kan derfor svekke funnet av at kroppsøvingslæreren har en autonomistøttende lærerstil.

Læringsmiljøet som kroppsøvingslærer utvikler, er et avgjørende element for å forklare elevenes motivasjon til faget. Funnene tilsier at de elevene som forteller at de opplever et godt læringsmiljø til faget, har også i sammenheng med gode tilbakemeldinger og en trygge rammer skapt grunnleggt for høy selvoppfattet kompetanse og autonom motivasjon.

4.4 Oppfattelsen av motivasjon og mestring

4.4.1 Funn

Motivasjon og mestring hos elevene er sentralt når det kommer til elevenes oppfattelse og deltakelse i kroppsøvingsfaget. Hvordan kroppsøvingslærer legger til rette for motivasjon blir påvirket av elevenes individuelle oppfattelse av det. Da elevene ble spurt om hvordan de opplever sin motivasjon til faget, forteller Oda at hun liker faget, men at hun er ærlig på at hun ikke er noe glad i å være alt for fysisk aktiv. Videre forteller hun at hun føler det er en forventning til faget, som hun ikke oppnår. Dette forteller hun videre er med på å ødelegge gleden til faget.

Jeg liker faget veldig godt, men jeg er ikke noe glad i være alt for mye fysisk aktiv. Jeg føler vi har mye testing og sånt, og det skaper en forventning av oss elever som gjør til at jeg mister en del av gleden i faget. – Oda.

Eleven Tone forteller også at hun liker kroppsøvingsfaget, men at hun er bare sånn passe motivert. Hun forklarer videre at for hennes del så er hun ikke umotivert heller, men når det gjelder hennes motivasjon til kroppsøvingsfaget så avhenger det helt av hva kroppsøvingslæreren legger opp til i timene. Hun påpeker deretter at det er lite kroppsøvingslærere kan gjøre for å øke hennes indre motivasjon da alt avhenger av hennes egne preferanser og ønsker. Resten av elevene forteller at de er veldig motiverte i kroppsøvingsfaget, og Jens begrunner det ved at kroppsøvingsfaget er favorittfaget. Da det videre ble spurt om hvilke faktorer som er viktig for å ivareta motivasjonen, forteller Ola at han vektlegger trivsel.

//En faktor som er avgjørende når det gjelder min motivasjon er trivsel. Jeg hater de øktene der folk kjefter på hverandre. Også synes jeg også at det kan være artigst å være rundt de som er jevn gode, men jeg er klar over at det er ingenting jeg kan gjøre noe med. – Ola.

Elevene Kari og Per deler synspunktet til Ola når det kommer til at de kan få en økende motivasjon hvis de får være aktive med de med samme ferdighetsnivå. Per forteller han at får en økt motivasjon hvis kroppsøvingstimene er gøy, men samtidig utdyper han at det er viktig for hans motivasjon at han føler at han får noe ut av kroppsøvingstimene.

For å ivareta min motivasjon til faget synes jeg det er viktig at kroppsøvingstimene skal være gøy, men samtidig at det skal komme noe godt ut av det. Jeg ønsker å føle på at det vi gjør er nyttig for meg, som forebygger min motivasjon og da får jeg det også bedre med meg selv. – Per.

Når det videre ble spurt om hvilke tiltak kroppsøvingslæreren kan gjøre for å bedre motivasjonen for faget, er Tone tydelig på at hun mener læreren kan være flinkere på å se alle og ha en bedre kommunikasjon med alle elevene uansett ferdighetsnivå. Per forteller også at han kunne ønsket en økende grad av kommunikasjon, da han mener kroppsøvingslæreren kan være mer direkte. Oda derimot er klar på at det er ingenting kroppsøvingslærere kan gjøre for å øke hennes motivasjon, selv om hun ikke er en av de som er mest motiverte fra før. Hun forklarer at for hennes del handler det mer om en generell indre utrygghet til klassen, noe som hun føler på i de andre fagene også.

For å forstå hvordan oppfattelsen av motivasjon kan bli påvirket i et fag som kroppsøving, var det naturlig at det ble spurt om de føler på en mestring til faget, og om de føler de mestrer de ulike aktivitetene i faget. Elevene deler seg imellom de som svarer tydelig «ja, jeg føler at jeg mester det meste i kroppsøvingsfaget» til de som forteller at de kan føle på en mestring ved at de får utfordret seg selv. Det er ingen som forteller at det ikke opplever en mestring til faget, men de har ulike oppfattelser av hva det innebærer å mestre noe. Tone forteller at hun synes det er krevende å motivere seg selv til ulike aktiviteter som hun vet hun ikke er så flink på.

//Jeg synes det kan være krevende å skal motivere meg selv til å gjennomføre aktiviteter som jeg vet jeg ikke er så flink til. Da er jeg avhengig av at kroppsøvingslærere kommunisere med meg for å føle på at jeg mestrer. – Tone.

Da jeg spurt de andre elevene om det er noe kroppsøvingslærere kan tilrettelegge for en økende mestring, ble det tatt utgangspunkt i at noen elever ikke føler de får utfordret seg nok til å kjenne på en mestring hver kroppsøvingstime. Dette er noe elevene har reflekterer rundt og påpeker at det er vanskelig for kroppsøvingslærere å ta hensyn til alle. Ved å se på hvordan læreren kan tilrettelegge mestring, forteller Ola at kroppsøvingslæreren kan alltid bli flinkere på tilbakemeldinger og ros.

For at de som ikke liker kroppsøvingsfaget så godt skal få opplevelsen av å føle på en mestring, tenker jeg at kroppsøvingslæreren kan blir flinkere på kommunikasjon og skryt. Mere mener jeg ikke en lærere kan gjøre, da man kan ikke tvinge noen til å like eller gjøre noe de ikke har lyst til. - Ola.

Kroppsøvingslærere kan påvirke mye når det kommer til motivasjon og mestring i kroppsøvingsfaget. Men den indre motivasjonen hos elevene kan også blir påvirket av hvordan de føler på den sosial tilhørigheten til klassen. Ved at kroppsøvingsfaget er et praktisk fag, kan det vær vanskelig for de som ikke føler på en sterk tilhørighet til sine medelever å utfordre seg selv i en kroppsøvingstime der hvor alle ser på alle. Både Oda og Tone forteller at de opplever og ikke alltid bli inkludert når det kommer til samtaler mellom sine medelever. Når det gjelder kroppsøvingsfaget er det som regel de samme som skal gjennomføre aktiviteter sammen når de får bestemme selv hvem de skal være med. Dette er noe kroppsøvingslæreren må lære seg å ta hensyn til, da det er tydelig at det svekker følelsen av tilhørighet.

Jeg føler meg ikke så inkludert i klassemiljøet da det er alltid de samme gjengene som skal snakke sammen uten å inkludere de andre. – Oda.

Videre forteller Tone at kroppsøvingslærere kan dele opp klassen oftere i mindre grupper, slik at alle må samarbeide med alle, for å unngå at de samme skal være med hverandre hele tiden. Oda påpeker at hun ikke føler seg noe usikker på kroppsøvingslæreren, men at det er mer rette mot en utrygghet til sine medelever. De andre elevene beskriver at de trives godt i klassen, og føler på en sosial trygghet ved å være med de andre både i klasserommet, men også i kroppsøvingstimene. Da jeg spurt de om de hadde forståelse for om dette ikke gjaldt alle, ga de utrykk for at de skjønnte det, men at det er lite deres kroppsøvingslærere kan gjøre noe med.

Motivasjon og mestring er to viktige faktorer som elevene oppfatter helt individuelt når det kommer til kroppsøvningsfaget. For å forstå hvordan læreren kan påvirke elevens motivasjon, er det flere faktorer som må tas hensyn til. De fleste av elevene forteller at de trives og har en god motivasjon i faget. Flere av de beskriver at kroppsøvningsfaget er et av favorittfagene deres. Men det er ulikt hvor motiverte de er til å være fysisk aktive.

4.4.2 Diskusjon av motivasjon og mestring

Ved å se på hvordan elevene oppfattet sin motivasjon og mestring til kroppsøvningsfaget, er dette med på å besvare hvordan læringsmiljøet kan påvirke elevens motivasjon. Gjennom intervjuene fortalte fire av elevene at de er veldig motiverte når det kommer til kroppsøvningsfaget. Ut i fra de tidligere funn som omhandler elevenes trivsel til kroppsøvningsfaget, er de samme fire som forteller at de liker kroppsøvningsfaget godt siden de får lov til å være aktiv, og at de opplever en mestring ved å få utfordret seg selv. Melhus (2016) påpeker at vår indre motivasjon omhandler målrettet atferd, og hva som gjør at en er villig til å jobbe mot et mål over lengre tid, med det innsatsnivået og den kvaliteten som er nødvendig for å nå det målet vi har satt oss. Ved å tolke det de fire elevene har fortalt tidligere, tilsier funnene at de som opplever en høy indre motivasjon til kroppsøvningsfaget er de som blir tilrettelagt et mestringsorientert klima med en økende kommunikasjon på grunn av sin interesse i faget.

For de elevene som gir en beskrivelse av en svakere motivasjon til kroppsøvningsfaget, blir det vektlagt deres egne følelser når det gjelder at de ikke har lyst til å være fysisk aktive.

Kroppsøvningslæreren sin rolle blir dermed viktigere for de når det da gjelder å ha fokus på læringsmiljøet og motivasjon. Den ene eleven forteller at hun føler på et forventningspress når det kommer til å utføre aktiviteten, noe som tilsier at hennes oppfattelse viser til at kroppsøvningslæreren vektlegger et prestasjonsorientert klima. Ved å ha denne oppfattelsen er det vanskelig å opprettholde en indre motivasjon som er en av flere nøkkelfaktorer som bidrar til å fremme elevens engasjement og mestring i kroppsøving.

Maneinen & Papari (2021) publiserte en artikkel om ti punkter for å motiver elever. De to første punktene vektla språk og begrunnelser. Ved at kroppsøvningslæreren forholder til et autonomistøttende språk, er det med på øke elevenes motivasjon. Som vi kan se fra de ulike temaene som har blitt forsket på, viser elevenes fortellinger til at de opplever en manglende form for individuell kommunikasjon, og da spesifikt de elevene som ikke driver med en organiser idrett på fritiden. Det blir også vektlagt at de er lite form for begrunnelse når det

kommer til aktivitetene som skal gjennomføres, noe som tilsier at elevene ikke får alle den informasjonen som kunne være nødvendig for å økende indre motivasjon. Ved å ta dette i betraktning, kan vi se at de som opplever en høy grad av manglende kommunikasjon som forteller at de er mindre motiverte til faget.

Videre vektlegger forskningen til Maneinen & Papari (2021) blant annet selvbestemmelse som en økende faktor for den indre motivasjon. Se dette i sammenheng med studiens funn av vektlegges av selvbestemmelse, viser det til at kroppsøvingslærere har et bevisst forhold til elevmedvirkning og at elevene oppfatter en økende glede ved å ha det. Det blir også påpekt at samhandlingen mellom elev og kroppsøvingslæreren er viktig for å skape relasjon og som tilfører en viktig rolle for å oppnå en indre motivasjon.

Elevene påker at deres trivselen er sterkt knyttet til en mestringsfølelse, og til det som elevene beskriver som den gode følelsen av få til noe. For å føle at man mestrer aktivitetene som skal gjennomføres, er kompetansen en av flere faktorer som spiller inn. Tidligere undersøkelser på selvbestemt motivasjon trekker frem oppfattet kompetanse som en viktig faktor for den indre motivasjonen, noe som er et grunnleggende behov i Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000). Elevene viser til et skille mellom de som føler på en mestring ved oppnådd kompetanse og de som føler en sosial tilhørighet gjennom samarbeid mellom medelevene. Kilden til behovsstøtte trenger ikke nødvendigvis være kroppsøvingslæreren. Elevene som har manglende indre motivasjon, er også de som føler minst sosial tilhørighet til klassen. Funnet kan begrunnes ved at likemenn er ofte i posisjon til å påvirke sine medelevers motivasjon, ved å støtte hverandres behov for tilhørighet og kompetanse.

4.5 Oppsummerende diskusjon og resultater

Studiens hensikt var å belyse og undersøke hvordan læringsmiljøet kan påvirke elevenes indre motivasjon i kroppsøvingsfaget. Gjennom intervjuene har elevenes tolkninger og oppfattelser av blant annet kroppsøvingslæreren vært avgjørende for studiens utfall. Ved å tolke funnene til de fire gjennomgående temaene, kan vi se en klar sammenheng hvor de alle påvirker hverandre.

Noen av elevene i studien opplyser at de skulle ønske at faget både var mer variert og at det var mindre prestasjonsorientert. Med tanke på elevenes utsagn vil det være ønskelig å

etterstrebe et mestringsorientert læringsmiljø, kontra prestasjoner og ferdigheter. I et mestringsorientert læringsmiljø vil det være viktig å legge opp til ulik vanskelighetsgrad og oppgaveløsninger, slik at valgfriheten oppleves som større. En større valgfrihet kan gi elevene følelse av selvbestemmelse og medvirkning, samtidig som at dette kan øke elevenes indre motivasjon. Dette er selve hovedessensen i selvbestemmelsesteorien, der autonomi står sentralt i utviklingen av indre motivasjon hos elevene. En kan derfor begrunne med at SDT kan brukes som en fin inngang til å utvikle et godt læringsmiljø i klassen, da dette bidrar til å oppnå mestring og større indre motivasjon i faget.

Et av studiens funn peker på at elever som ikke er med på organiserte fritidsaktiviteter opplever at læringsmiljøet er mer prestasjonsorientert, enn de som er med på organiserte aktiviteter. Bakgrunnen for utsagnet bygges opp rundt at disse elevene uttrykker lærerens kommunikasjon som mer prestasjonsstøttende enn autonomistøttende. Dette kan forklares med at elevene som ikke deltar i organiserte fritidsaktiviteter ikke nødvendigvis har et like stort behov om å prestere under de ulike aktivitetene i kroppsøvfingsfaget.

Deres trivsel og motivasjon i faget innebærer at de får et avbrekk fra de andre fagene, og at de opplever en glede ved å få samarbeide med sine medelever. De resterende elevene viser til en stor indre motivasjon når det kommer til kroppsøvfingsfaget, ved at de får være aktive. Funnet viser at disse elevene ikke savner noe når det gjelder kommunikasjonen til kroppsøvfingslærer, men at de ønsker enda større utfordringer som kan bygge opp deres kompetanse og mestring i faget. I lys av SDT kan det tolkes at elevene som liker å være aktive, føler på en økende tilhørighet gjennom sin interesse for faget, samtidig som at deres kompetanse kunne blitt utfordret mer ved at kroppsøvfingslærere tilrettelegger for dette.

Kroppsøvfingslærere som støtter autonomiutvikling lytter ofte til sine elever, viser interesse og motiverer de til å ta initiativ til egen læring (Ruzek , Hafen, Allen, Gregory, Mikami, Pianta, 2016). I et mestringsorientert klima vektlegger den autonomistøttende lærerstilen viktigheten omkring medbestemmelse i kroppsøvfingsfaget. Et av studiens funn viser at elevmedvirkning bidrar til en bevisstgjøring for kroppsøvfingslæreren når det kommer til medbestemmelse. Dette er noe alle elevene vektla som en positiv faktor når det gjelder deres indre motivasjon i kroppsøvfingsfaget.

Når det gjelder kommunikasjonen mellom kroppsøvfingslæreren og elevene er den en gjentakende faktor som spiller inn på flere av funnene. I forhold til lærerens kommunikasjon til elevene viser studien at elever som ikke deltar på organisert fritidsaktiviteter opplever

læringsmiljøet som et prestasjonsorientert, derfor er det viktig at kroppsøvlingslæreren tilpasser sin kommunikasjon slik at alle får en opplevelse av mestringsorienterte klima. Dette er ønskelig å oppnå da det mestringsorienterte klimaet fremmer fremgang og innsats gjennom å skape en likeverdig annerkjennelse og oppmerksomhet uavhengig av ferdigheter. I det mestringsorienterte klimaet vektlegges det også medbestemmelse og påvirkning av egne valg, som studiens funn har belyst tidligere er viktig for å fremme elevenes indre motivasjon. Gjennom å se studiens funn i sammenheng av SDT, tilfredsstillter kroppsøvlingslæreren som vektlegger et mestringsorientert klima både kompetanse, tilhørighet og autonomi. Oppsummert viser funnene i denne studien at kroppsøvlingslæreren valg av læringsmiljø påvirker elevenes motivasjon i faget.

6. Avslutning

Jeg har i denne masteroppgaven forsket på hvordan læringsmiljøet kan påvirke elevenes indre motivasjon til kroppsøvfingsfaget. Gjennom seks semi-strukturerte intervjuer har jeg samlet informasjon om elevenes egne oppfattelser, erfaringer og meninger rundt kroppsøvfingsfaget. Samt hvilken innvirkning kroppsøvfingslærere har på elevenes opplevde læringsmiljø og til slutt hvordan elevenes indre motivasjon og mestring er i kroppsøvfingsfaget.

Studiens resultater viser til at kroppsøvfingslærerne er en sentral faktor når det kommer til elevens oppfattelse av læringsmiljøet i kroppsøving. Videre viser studien gjennom flere sammenfattende funn, at elever som driver med organisert idrett på fritiden, opplever at kroppsøvfingslæreren vektlegger et mestringsorientert klima gjennom en autonomistøttende lærerstil. De elevene som opplever dette miljøet, har et bedre utgangspunkt for å tilfredsstille de tre psykologiske behovene som motiverer menneskelig atferd og som bidrar til å øke elevenes indre motivasjon.

Jeg opplever at utvalget i studien har kommet med gode refleksjoner og meninger som har gitt en indikasjon på hvordan læringsmiljøet kan påvirke elevenes indre motivasjon til kroppsøvfingsfaget. Selv om studien skiller mellom kjønn og de som driver organisert idrett på fritiden, ble det likevel en del parallelle oppfattelser og meninger rundt de fire temaene. Siden studiens funn samsvarer med tidligere forskning, kan det være med på å styrke studiens gyldighet. Ved at utvalget består av seks elever fra samme skole vil studiens overførbarhet være diskuterbar på grunn av dette.

Ettersom det finnes flere studier som har forsket på påvirkningen av læringsmiljøet i kroppsøvfingsfaget og elevenes indre motivasjon, kan denne studien bidra til en økende kunnskap på området og videre forskning. Her kan det være relevant med videre kvantitativ forskning som kan føre til dypere innsikt av kroppsøvfingslærere sin påvirkningskraft ved å forske på et større utvalg av elever. Gjennom å benytte mine funn håper jeg at studien har en nytteverdi for blant annet de som utdanner seg til å bli kroppsøvfingslærere, samt at studien belyser hvor stor påvirkningskraft læringsmiljø kan ha på elevens indre motivasjon til kroppsøvfingsfaget.

Referanseliste

- Arntzen, Erik. & Tosby, June. (2010). Forskningsmetodiske tilnæringer for studenter i profesjonsfag. Høgskolen i Akershus.
- Augestad, Pål (2001): Fra karakterdanning til hygienisme, forskningsraadet.no
- Berggraf Jacobsen, E., Moser, T., By, I.Å., Fjeld, J., Gundersen, K.T. og Stokke, R. (2003). L97 og kroppsøvningsfaget - Fra blå praktbok til grå hverdag? Synteserapport. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Bergkastet, I., Dahl, L. og Hansen, K.A. (2009) Elevenes læringsmiljø- lærerens muligheter (2.opplag). Oslo: Universitetsforlaget
- Brattenborg, S og Engebretsen, B. (2013) Innføring i kroppsøvningsdidaktikk (3.utgave, 1.opplag). Oslo: CAPPELEN DAMM AS.
- Caplex.no (2007): Motivasjon, Vital.
- Candice R. Stefanou , Kathleen C. Perencevich , Matthew DiCintio & Julianne C. Turner (2004) Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership, Educational Psychologist, 39:2, 97-110, DOI: 10.1207/ s15326985ep3902_2
- Coakley, J. & White, A. (1992). Making Decisions: Gender and Sport Participation among British Adolescents. Sociology of Sport Journal, 9, 20-35.
<https://doi.org/10.1123/ssj.9.1.20>
- Dalland, O. (2012) Metode og oppgaveskriving for studenter (5. Utgave, 1. Opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York: Plenum Press.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

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

Hentet fra: [https://books.google.no/books?hl=en&lr=&id=DcAe2b7L-RgC&oi=fnd&pg=PP11&dq=Deci,+E.+L.+%26+Ryan,+R.+M.+\(2002\).+Handbook+of+self-determination+research,+Rochester,+N.Y:+University+of+Rochester+Press.&ots=drCPYB__3k&sig=KpokqxNwRfn2V3KVBRseSRwJrr4&redir_esc=y#v=onepage&q=Deci%2C%20E.%20L.%20%26%20Ryan%2C%20R.%20M.%20\(2002\).%20Handbook%20of%20self-determination%20research.%20Rochester%2C%20N.Y%3A%20University%20of%20Rochester%20Press.&f=false](https://books.google.no/books?hl=en&lr=&id=DcAe2b7L-RgC&oi=fnd&pg=PP11&dq=Deci,+E.+L.+%26+Ryan,+R.+M.+(2002).+Handbook+of+self-determination+research,+Rochester,+N.Y:+University+of+Rochester+Press.&ots=drCPYB__3k&sig=KpokqxNwRfn2V3KVBRseSRwJrr4&redir_esc=y#v=onepage&q=Deci%2C%20E.%20L.%20%26%20Ryan%2C%20R.%20M.%20(2002).%20Handbook%20of%20self-determination%20research.%20Rochester%2C%20N.Y%3A%20University%20of%20Rochester%20Press.&f=false)

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>

Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. & Petegem, S. V. (2014). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 16, 26-36.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>

Hattie, J., & Yates, G.C.R. (2013). *Visible Learning and the Science of How We Learn* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315885025>

Helsedirektoratet. (2019). *Fysisk aktivitet for barn og unge*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksneeldre-og-gravide/fysisk-aktivitet-for-barn-og-unge>

- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Jakobsen, A. M. (2012). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Hentet fra:
<http://idrottsforum.org/wpcontent/uploads/2012/10/jakobsen121010.pdf>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. New York: Routledge.
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? En studie av jenters og gutters kroppsøvingsskarakter i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, 11(1), 1-21 . Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/2609/3993>
- Larsson, Håkan (2004): Vad l00r sig på gympan, i: Larson, HÅkan/Redelius, Karin (red): Mellan nytte og nøje, Rapport nr 2 i serien Skola-Idrott-Helsa, Idrettshøgskolan i
- Mika Manninen & Sami Yli-Piipari (2021) Ten Practical Strategies to Motivate Students in Physical Education: Psychological Need-Support Approach, *Strategies*, 34:2, 24-30, DOI: 10.1080/08924562.2020.1867270
- Moen, K. J., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjoner møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsskolen i grunnskolen (5.-10. trinn). 36 (Oppdragsrapport nr. 1 – 2018). Hentet fra https://brage.inn.no/innxmlui/bitstream/handle/11250/2482450/oppdrapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAll owed=
- Nilssen, V. (2012). *Analyse av kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

- Núñez, J., & León, J. (2015). Autonomy Support in the Classroom A Review From Self-Determination Theory. *European Psychologist*, 20, 275-283. doi:10.1027/1016-9040/a000234
- Postholm, M.B. (2009) Lærerens erfaringer med selvregulert læringsarbeid for elevene I: Olsen, T.S. og Posthilm, M.B. (2009) Å utvikle en lærende skole. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106, 225–236. doi: 10.1086/501484
- Reinboth, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. Dimensions of Coaching Behavior, Need Satisfaction, and the Psychological and Physical Welfare of Young Athletes. *Motivation and Emotion* 28, 297–313 (2004).
<https://doi.org/10.1023/B:MOEM.0000040156.81924.b8>
- Reinboth, M. & Duda, J. (2006). Perceived motivational climate, needs satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(3), 269-286. doi: 10.1016/j.psychsport.2005.06.002
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rose, D.J., og Christina, R.W. (2006) *A multilevel approach to the study of motor control and learning (2nd.)* San Francisco: Pearson Education. Kap 10: Augmented feedback and motor learning, s. 291-320
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103
- Säfvenbom, R., Haugen, T., Bulie, M., (2014). Attitudes toward and motivations for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*.

Sarrazin, Philippe & Boiché, Julie & Pelletier, Luc (2007): A Self-Determination Theory Approach to Dropout in Athletes. Kapittel 15 i Hagger & Chatzisarantis: Intrinsic motivation and Self-Determination-Theory in Exercise and Sport.

Sikt.no (2022). Hentet fra nettsiden; <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning>

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2017). Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget Stockholm. S. 123-148

Skjesol, K. & Lyngstad, I. (2021). *Kroppsøving, læreren og eleven*. (1.utagve, 1. opplag). Bergen. Fagbokforlaget.

Sæle, O. O., & Hallås, B. O. (2020). Kroppsøving i femårig lærerutdanning – skolefag profesjonsutvikling forskning. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode (W. Hansen, Overs.). I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag.

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

Ulstad, Svein Olav (2006): Fysisk aktivitet og motivasjon, Mastergradsoppgave, Høgskolen i Nord-Trøndelag. Kapittel 2 om motivasjonsteori.

Ulstad, Valstadsve, V. R., & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima – veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.7826>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Hentet fra:
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nob>

Vallerand, Robert (1999): An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. I: *Journal of Applied Sport Psychology* 11.

Vallerand, Robert (2007) A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. Kapittel 17 i Hagger & Chatzisarantis: *Intrinsic motivation and Self-Determination-Theory in Exercise and Sport*.

Weinberg, R. S. & Gould, D. (2015). *Foundations of sport and exercise psychology* (6. utg.). United States of America: Human Kinetics.

Figuroversikt

Figur 1: «Selvbestemmelsesteorien (Jakobsen, 2012). Figuren fremstiller teorien med hovedtrekk av de tre grunnleggende psykologiske behovene.....	21
---	----

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Vedlegg 3: Vurdering og godkjenning for behandling av personopplysninger fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide Semi-strukturert intervju

Forskningsspørsmål	Temaer	Spørsmål
Bakgrunnsinformasjon	Oppvarming	Jeg vil gjerne starte intervjuet med at du forteller litt om deg selv. - hvor gammel - hvilken klasse - driver du med organisert idrett?
Hvordan opplever eleven kroppsøvfingsfaget.	Kroppsøvfingsfaget	Hva synes du om kroppsøvfingsfaget?
		Hva liker du med kroppsøvfingsfaget?
		Hva mener du det er viktig å lære i faget kroppsøving? - samspill, idrett?
		Ønsker du flere timer med kroppsøvfingsfaget? - Eventuelt hvorfor/hvorfor ikke?
Hvilken påvirkning ha læringsmiljøet kroppsøvfingsfaget	Læringsmiljøet	Hvordan tilrettelegger kroppsøvfingslæreren for at alle/du skal kunne delta i timen? - Eventuelt hvordan inkluderes de som ikke kan/ønsker å delta?
		Hvilken egenskaper mener du en god kroppsøvfingslærer bør ha?
		Når gir læreren deg positive tilbakemeldinger? - Kan du gi eksempel på hvilke tilbakemeldinger du får?

		Hvordan mener du at læreren bør gi tilbakemelding?
		Hvordan bruker kroppsøvingslæreren sin stemme for å motivere elevene? - munter/streng?
		Føler du at dere elever blir oppmuntret til å stille spørsmål?
		Føler du at kroppsøvingslæreren viser interessert og respekt for deg når du sier/lurer om noe? - Hvordan?
		Hva er din erfaring når det gjelder samspillet/kommunikasjon mellom lærer og elev i kroppsøvingstime?
Hvordan er læringsmiljøet i kroppsøvingstimene	Læringsmiljøet	Hva mener du er et godt klassemiljø/læringsmiljø i en kroppsøvingstime? - Hvordan kan læreren bli bedre til å tilrettelegge et bedre læringsmiljø?
		Hvordan legger kroppsøvingslærerne opp til at du får ulike utfordringer i kroppsøvingstimene?
		Bruker kroppsøvingslæreren å forklare og begrunne hvordan øvelser skal gjøres og hvorfor dere gjør de?
		Vet dere hvilke forventinger kroppsøvingslæreren har til dere elever i kroppsøvingstimene? - Læringsmål, karakter?
		Hvordan mener du at dere elever kan påvirke

		klassemiljøet i kroppsøvingstimene?
Hvordan er elevens motivasjon til faget	Motivasjon	Hvordan opplever du din motivasjon til kroppsøvingfaget?
		Hvilke faktorer er viktigst for å ivareta din motivasjon til faget?
		Hvordan kan din kroppsøvingslærer hjelpe deg slik at du får bedre motivasjon for faget?
Hvordan tilrettelegger læreren for selvbestemmelse i kroppsøvingstimene?	Selvbestemmelse	Hvordan tilrettelegger kroppsøvingslæreren selvbestemmelse i timene? - Får dere elever være med på å bestemme hva dere skal gjøre i kroppsøvingstimen?
		Om dere får ta egne valg, velger dere da ut ifra det som interesserer dere?
		Hvilke tiltak/Eller hva kan kroppsøvingslærer gjøre for at dere skal være med på å bestemme i kroppsøvingstimen?
		Får dere være med på å bestemme hvordan kroppsøvingfaget skal vurderes?
		Får dere ofte tilbakemeldinger fra kroppsøvingslærer? - Hvordan mener du at læreren bør gi tilbakemeldinger?
Opplever elevene mestring i faget?	Mestring	Opplever du at du mestrer/får til aktivitetene i kroppsøvingstimen?

		- hvordan kan eventuelt læreren tilrettelegge slik at du mestrer mer?
		Har du opplevd en situasjon der du ikke får til noe, og hva fikk det deg til å føle?
		Opplever du at du utfordrer deg selv i kroppsøvingsfaget? - hvorfor/hvorfor ikke?
		Opplever du at noe er krevende med kroppsøvingsfaget?
Opplever du en sosial tilhørighet ved å delta i kroppsøvingstimene?	Sosial tilhørighet	Føler du deg inkludert i klassen? - Hva må til for at du skal føle deg inkludert?
		Hender deg seg at du opplever at du er usikker rundt dine klassekamerater og kroppsøvingslærer under timene?
		Hvordan kan læreren tilrettelegge slik at man føler seg trygg sammen med de andre?
		Føler du en tilhørighet til klassekameratene?
	Avslutning	Har du noe du vil tilføye?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«*Hvordan påvirker læringsmiljøet elevenes motivasjon i kroppsøvningsfaget*»?

Dette er forespørsel til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan læringsmiljøet i kroppsøvningsfaget kan påvirke elevens motivasjon. I dette skrevet vil du få litt informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se på hvordan et utvalg elever fra ungdomsskolen synes læringsmiljøet i kroppsøvningsfaget er, og på hvilken måte kan dette påvirke deres indre motivasjon til faget. Målet er få et bredere innblikk i hvordan kroppsøvningslærere kan påvirke og forme elevenes motivasjon til kroppsøvningsfaget. Jeg vil benytte meg av kvalitativ metode under forskningen, og for å innhente informasjon ønsker jeg at dere stiller til et intervju. Opplysningene som kommer fram vil bli brukt i et forskningsprosjekt i forbindelse med en masteroppgave i kroppsøving – og idrettsvitenskap ved Nord Universitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å kunne delta i prosjektet må du gå på ungdomsskolen, og halvparten av informantene skal drive aktiv på med idrett på fritiden. Du må ha samtykke og et ønske om å snakke med meg. Du får spørsmål om å delta fordi du har innsikter som kan være viktig for prosjektet. Utvalget vil bestå av 6-7 deltakere. Ønsker du å bidra, er det bare å kontakte med dirkete.

Hva innebærer det for deg å delta?

Innhenting av data til forskningsprosjektet vil foregå gjennom dybdeintervju. Dette innebærer at du møter til intervju 1 gang, hvor varigheten til intervjuet vil være ca. 30 minutter til 1 time. Du vil selv inviteres til å bestemme tidspunkt sammen med meg. Jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuet og notater, som vil bli gjort om til tekst (transkribert) i etterkant av intervjuet. Etter transkripsjonen vil lydopptaket slettes, og resterende informasjon som kan identifiseres vil bli anonymisert.

Under intervjuet blir du spurt spørsmål om ulike temaer, der hvor svarene vil være basert på egen erfaringer og meninger. Du står helt fritt til å ikke besvare spørsmålene som stilles, uten at dette vil få noen konsekvenser for deg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Ved Nord Universitet vil det være kun jeg og min veileder, Knut Skjesol som får tilgang til opplysningene under bearbeiding av datainnsamlingen.*
- *Alt av informasjon og data som jeg får inn bevares på en egen pc uten tilknytning til internett, for å sikre at kontaktopplysningen blir utelukket i den redigerte dataen. Navn og andre opplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Både lydfil fra opptak og transkripsjonen vil oppbevares nedlåst og kryptert.*

Man vil ikke kunne gjenkjenne deltakere i publikasjon, da opplysningene som kommer frem i den ferdige oppgaven ikke vil kunne vise til spesifikke personer. Eksempelvis vil navn og kontaktopplysninger bli erstattet med koder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2023. Når masteroppgaven er avlagt vil alle data om deltakerne slettes umiddelbart.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nord Universitet ved
Veileder Knut Skjesol: knut.skjesol@nord.no

Sigrid Ysland ved NTNU: sigridy98@hotmail.no

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Sigrid Ysland
(masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om *prosjektet «Hvordan påvirker læringsmiljø elevenes motivasjon i kroppsøvningsfaget»* ? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju [*sett inn aktuell metode, f.eks. intervju*]

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Kvittering og godkjenning fra Sikt.no



Norsk ▾ Sigrd Ysland ▾

Meldeskjema / «Hvordan påvirker læringsmiljøet elevenes motivasjon i kroppsøvningsfaget»? / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 19.12.2022 ▾

Referansenummer
926051

Vurderingstype
Standard

Dato
19.12.2022

Prosjektittel

«Hvordan påvirker læringsmiljøet elevenes motivasjon i kroppsøvningsfaget»?

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kroppsøving, idrett og friluftsliv

Prosjektansvarlig

Knut Skjesol

Student

Sigrd Ysland

Prosjektperiode

15.08.2022 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

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

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Janniche Linde

Lykke til med prosjektet!