

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKI210

Navn: Sander Kleppe Halgunset

Autonomi, kompetanse og tilhørighet i
kroppsøving på videregående skole. En
kvalitativ studie på media og
kommunikasjonsfag

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 89

Forord

Denne masteroppgaven er slutten på en fem år lang studenttilværelse hvor jeg har lært mye om kroppsøving og idrett spesielt fra et samfunnsvitenskapelig ståsted. Det har vært en lærerik prosess hvor jeg har lært mye og interessert meg for mye av stoffet som har gjort arbeidet enklere. Arbeidet med masteroppgaven har vært krevende ved å ha 60% stilling som lærer i kroppsøving, toppidrett og samfunnsfag ved en videregående skole i Trondheim ved siden av. Heldigvis har jeg nå kommet helt i mål og kan nå se frem til et siste år med PPU ved NTNU Trondheim før jeg forhåpentligvis kan se frem til et liv som lærer i idrettsfag, kroppsøving, samfunnsfag og sosiologi.

Jeg vil starte dette forordet med å takke de seks elevene som stilte opp på intervju og var villig til å dele sine opplevelser fra kroppsøvingen i henhold til dette prosjektet. Det er disse elevene som har dannet det empiriske grunnlaget for denne oppgaven og kanskje enda viktigere gitt meg innsikt i hvordan kroppsøvingens faget og det å være i fysisk aktivitet erfares vidt forskjellig fra person til person og at man som lærer har en tøff oppgave med å tilfredsstille absolutt alle elevene. Mye av det jeg har lært gjennom denne forskningen vil jeg ta med meg når jeg starter for fullt i læreryrket og jeg har allerede brukt forskningen i undervisningen jeg bruker i dag.

Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min Svein Olav Ulstad som har bidratt med god oppfølging og god veiledning gjennom hele prosjektet. Det å ha en så flink veileder med god kompetanse og innsikt har vært veldig lærerikt og verdifullt for meg i forbindelse med dette prosjektet.

Trondheim, mai 2023 Sander Kleppe Halgunset

Sammendrag

Målet med denne studien er å belyse et utvalg elever sin opplevelse av kroppsøvningsfaget ved en autonomistøttende lærer og hvordan elevene blir påvirket ulikt når det kommer til de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Ifølge tidligere forskning og litteratur har tilfredsstillelse av disse behovene betydning for psykisk helse blant elevene og motivasjon.

Valg av tema og bakgrunnen for oppgaven er at det i dagens samfunn er et økende fokus på psykisk helse i samfunnet og spesielt i skolesammenheng. Hvordan fysisk aktivitet og kroppsøvningsfaget kan bidra til å fremme psykisk helse og legge til rette for absolutt alle elevene er også en viktig del. Faget kroppsøving har som mål å fremme psykisk helse blant elever, både gjennom opplevelsene i faget nå og det å forebygge for livsstilsykdommer og et langt og sunt liv. En del elever rapporterer imidlertid at de opplever lite mestring og lav trivsel i faget kroppsøving. Hvordan kan fysisk aktivitet og kroppsøving fremme psykisk helse blant elevene og passe på at noen elever ikke faller ut?

Oppgaven baserer seg først og fremst på miniteorien Basic Needs Theory (BNT) som inngår i selvbestemmelsesteorien. Dataen til forskningen ble samlet inn gjennom halvstrukturert individuelle intervjuer med seks informanter i alderen 16-17 år, fra en videregående skole i Trøndelag. Informantene har ulik bakgrunn fra kroppsøvningsfaget og det er en blanding mellom kjønnene med 3 jenter og 3 gutter. Noen av informantene liker kroppsøvningsfaget mens noen av informantene synes kroppsøvningsfaget kan være kjedelig, utfordrende og krevende. Informantene forteller om hvordan de blir påvirket av autonomistøttende lærer og hvordan de psykologiske behovene blir påvirket av læreren og klasse miljøet.

Informantene uttrykte ulikt tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene i kroppsøvningsfaget. Noen av informantene opplevde stor grad av tilfredsstillelse av de autonomi, kompetanse og tilhørighet gjennom at de følte de hadde valgmuligheter, de følte de ble utfordret og opplevde ny læring og at det var tilrettelegging for læring og at de var en del av gruppen og følte seg verdsatt. Noen andre av informantene opplevde lite valgmuligheter ved at de ikke ble hørt eller ikke var de som ropte høyest når de skulle få mulighet til å velge aktivitet, de følte det ikke var nok tilrettelegging for oppgaver og at de ikke fikk enkle nok

oppgaver og noen følte også at de ikke hadde tilhørighet til gruppen gjennom at de hadde svake ferdigheter i ulike aktiviteter som gjorde at de følte de andre ikke likte de av den grunn. Informantene hadde også ulike erfaringer når det kom til hvordan de ble påvirket av læreren. Noen opplevde læreren som en god støttespiller som var flink til å gi positive tilbakemeldinger og flink til å tilrettelegge og åpnet opp for valgmuligheter for elevene. For noen av de andre informantene likte de ikke presset som var ved at læreren hele tiden fulgte med på hva de gjorde og at de var nødt til å presse seg selv under løpetester. De var også lite fornøyd og opplevde lav tilfredsstillelse når det kom til hvordan læreren la opp til valgmuligheter ved at det ofte ble demokrati og at de som snakket høyest ofte ble hørt av læreren.

Summary

The goal of this study is to shed light on a selection of students' experiences with physical education taught by an autonomy-supportive teacher, and how students are affected differently when it comes to the psychological needs of autonomy, competence, and relatedness. According to previous research and literature, satisfying these needs is important for students' mental health and motivation. The choice of topic and the background of the study stem from the increasing focus on mental health in today's society, especially in the context of schools. The aim of physical education is to promote mental health among students, both through their experiences in the subject and through preventing lifestyle diseases and promoting a long and healthy life. However, some students report experiencing low mastery and poor well-being in physical education. How can physical activity and physical education promote mental health among students and ensure that some students do not drop out?

The study is primarily based on the mini-theory of Basic Needs Theory (BNT), which is part of self-determination theory. The data for the research was collected through semi-structured individual interviews with six informants aged 16-17, from a high school in Trøndelag. The informants have different backgrounds in physical education, and there is a mix of genders with 3 girls and 3 boys. Some of the informants enjoy physical education, while others find it boring, challenging, and demanding. The informants describe how they are affected by an autonomy-supportive teacher and how their psychological needs are affected by the teacher and the class environment.

The informants expressed different degrees of satisfaction with the basic psychological needs in physical education. Some of the informants experienced a high degree of satisfaction with autonomy, competence, and relatedness by feeling they had choices, being challenged and learning new things, having tasks tailored to their abilities, and feeling part of the group and valued. Some of the other informants experienced limited choice by not being heard or not being the ones who spoke the loudest when given the opportunity to choose activities, feeling there was insufficient task tailoring, not receiving simple enough tasks, and some also felt they had no sense of belonging to the group due to their weak skills in various activities, which made them feel disliked by others.

The informants also had different experiences when it came to how they were affected by the teacher. Some experienced the teacher as a good support who was good at giving positive feedback, facilitating choice, and adapting to their abilities. For some of the other informants, they did not like the pressure of the teacher constantly monitoring what they were doing and feeling that they had to push themselves during running tests. They were also dissatisfied and experienced low satisfaction when it came to how the teacher provided choices by often relying on democracy, where the loudest voices were often heard by the teacher.

Innholdsfortegnelse

Forord	s.2
Sammendrag	s.3
Summary	s.4
Innholdsfortegnelse	s.6
1. Innledning	s.8
1.1 Problemstilling	s.9
1.2 Oppgavens struktur	s.10
2. Teori	s.10
2.1 Psykisk helse	s.10
2.2 Kroppsøvingfaget	s.12
2.3 Autonomistøtte: Læreren sin rolle	s.17
2.4 Selvbestemmelsesteorien	s.18
2.4.1 Basic Needs Theory.....	s.20
2.5 Tidligere forskning	s.22
3. Metode	s.25
3.1 Hva er metode?	s.25
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	s.27
3.1.2 Metodeutfordringer	s.27
3.1.3 Bakgrunn for valg av metode.....	s.28
3.2 Utvalget	s.28
3.2.1 Rekruttering	s.29
3.2.2 Drøfting av utvalget.....	s.30
3.3 Innsamling av data	s.31
3.3.1 Intervjuguide.....	s.31
3.3.2 Gjennomføring av intervju.....	s.32
3.3.3 Transkribering av intervju	s.34
3.4 Analyse av data	s.35
3.5 Reliabilitet og validitet	s.36
3.5.1 Prøveintervju.....	s.39
3.5.2 Min forforståelse	s.40
3.6 Etikk	s.42
3.6.1 Etske overveielser før datainnsamling.....	s.42

3.6.2 Etske overveielser under datainnsamling	s.43
3.6.3 Etske overveielser etter datainnsamling	s.44
4. Resultat og drøfting	s.45
4.1 Informantenes forståelse av kroppsøving.....	s.45
4.2 Autonomi.....	s.47
4.3 Kompetanse	s.55
4.4 Tilhørighet.....	s.61
5. Oppsummerende konklusjon	s.67
6. Referanseliste.....	s.71
Vedlegg.....	s.82

1. Innledning

Erfaringer man som barn og ungdom opplever på skolen har stor betydning for hvordan man opplever livet og har stor betydning når det kommer til psykisk helse. Absolutt alle barn og unge skal gå på skolen i 10 år på barne- og ungdomsskolen. Etter dette er det mellom 2-3 år på videregående skole før det er ulikt hvor mye skolegang individene har. I følge opplæringsloven §9 skal skolemiljøet være psykososialt og det skal legges til rette for et godt fysisk miljø og det skal fremme trivsel, læring og helse. Læreplanen til elevene sier også noe om dette ved at opplæringen skal medvirke til en karakterdanning som skal gi hver enkelt mulighet til å ta hånd om eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Både i grunnskolen og på videregående er kroppsøving et obligatorisk fag hvor man minst har to skoletimer med kroppsøving i uka og det er et gjennomgående fag i opplæringen. I følge læreplanen til kroppsøving skal faget kroppsøving bidra til å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger og det skal gi elever positive erfaringer når det kommer til selvfølelse, videreutvikle egen identitet og positive erfaringer med egen kropp (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette er temaer som handler om eleven sin psykiske helse. Hvordan elevene opplever faget kroppsøving kan ha betydning for livet til elevene både på skolen og utenfor skolen. Kroppsøvingfaget kan gi elever bedre psykisk helse ved at god selvoppfatning i fysisk aktivitet kan ha positiv effekt på elevenes velvære og selvverd (Vingdal, 2014). Faget kroppsøving er det faget i skolen hvor det kanskje er størst sprik når det kommer til det å berøre faget både på godt og vondt. I følge Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015) er det mange som trives svært godt i faget, men helt opp mot 30% av elevene liker ikke faget eller hater faget. Derfor er det stor forskjell på elevene når det kommer til kroppsøvingfaget. De elevene som ikke liker faget kroppsøving vil oppleve kroppsøvingfaget som negativt og man vil på denne måte få negative erfaringer med selvfølelsen, egen kropp og det å videreutvikle identiteten sin.

Gjennom skolegang blir man påvirket av forskjellige elever og forskjellige lærer gjennom mange år. Det er ulikt hvordan man reagerer på de ulike miljøene og personene man omgås. Det er stor forskjell på de forskjellige lærerne i de forskjellige fagene og hvordan de påvirker elevene forskjellig. Kroppsøvingslærere påvirker også elevene ulikt ved måten de opptre på, underviser og bryr seg. Kroppsøvingslæreren har en vanskelig jobb med å tilfredsstille absolutt alle elevene og påvirke elevene positivt når det kommer til den psykiske helsen til

unge. Grunnen til dette er at elever vil reagere ulikt på hvordan læreren er og de grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet vil bli påvirket forskjellig av hvordan hver enkelt elev opplever læreren og hvordan læreren tilfredsstiller de ulike behovene.

Skolen og lærerne sin jobb er å utdanne elevene til et langt arbeidsliv og legge til rette for kompetanse for å kunne klare et langt og utfordrende arbeidsliv. Gjennom faget kroppsøving får elevene mulighet til å være i bevegelse og holde seg i form, noe man forhåpentligvis får bruk for senere og kan hjelpe til med å unngå livsstilssykdommer og fremme aktiv bevegelsesglede. Elevene skal få hjelp til å kunne leve et sunt og godt liv, og skolen skal hjelpe elevene inn på en positiv retning og påvirke den psykiske helsen til elevene godt.

1.1 Problemstilling

Med bakgrunn og formålet med oppgaven ønsker jeg å gjennomføre en kvalitativ studie om de psykologiske behovene hos elever og hvordan disse påvirkes ulikt av en autonomistøttende lærer i kroppsøvingfaget. Ved hjelp av selvbestemmelsesteorien sin miniteori, Basic Needs Theory er målet å finne ut hvordan elevenes psykologiske behov påvirkes ulikt gjennom den samme autonomistøttende læreren. Tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene kan forbedre psykisk helse i følge en meta-analyse fra 2012 (Ng, Ntoumanis, Ntoumani-Thøgersen, Deci, Ryan, Duda, & Williams, 2012). Studier gjort tidligere av Deci og Ryan (2000) og Vansteenkiste, Niemiec og Soenens (2010) viser også at det er positive assosiasjoner mellom tilfredsstillelse av de psykologiske behovene og den psykiske helsen. De grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet handler om psykisk helse, og siden psykisk helse er et omfattende begrep vil det begrepet bli operasjonalisert gjennom de grunnleggende psykologiske behovene.

Tidligere forskning innenfor dette tema er i de fleste tilfeller kvantitativ forskning. Derfor er grunnen til at jeg ønsker å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse nettopp det å kunne gå i dybden av opplevelsen til elevene, og forstå hvordan de psykologiske behovene deres blir påvirket av autonomistøttende lærer. På denne måten vil dette åpne for en større forståelse rundt dette temaet.

Oppgaven baseres på følgende problemstilling:

Hvordan blir de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet påvirket ulikt blant media og kommunikasjonselever av en autonomistøttende lærer i kroppsøving på videregående skole?

1.2 Oppgavens struktur

I starten av denne oppgaven vil jeg ta for meg sentrale områder som omhandler problemstillingen og på denne måten aktualisere og kontekstualiserer oppgaven. Det teoretiske rammeverket vil bli utdypet ved autonomistøtte og læreren sin rolle rundt autonomistøtte og selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000) hvor vi skal se nærmere på miniteorien Basic Needs Theory. For at leser skal få belyst temaet jeg ønsker å finne mer ut om så har også tidligere forskning innenfor dette feltet blitt inkludert. Metodekapittelet presenterer oppgaven sitt metodiske utvalg og hele prosessen fra før intervjuet til etter intervjuet og generelt om metode. Så kommer det en refleksjonsdel hvor jeg tar for meg hovedfunnene og drøfter funnene. Til slutt oppsummeres resultatet av oppgaven som jeg svarer på i refleksjonsdelen.

2. Teori

2.1 Psykisk helse

Helsedirektoratet (2014) sier at psykisk helse er et nøytralt begrep, men ofte blir dette satt sammen med ordene «dårlig» eller «god» som gir begrepet en sterkere mening og oss en større forståelse. Når vi bruker psykisk helse i hverdagen brukes dette ofte opp mot noe negativt, og blir sett mer på som en utfordring enn en ressurs. Psykisk helse blir definert av World Health Organization (2014) på denne måten:

Mental health is defined as a state of well-being in which every individual realizes his or her own potential, can cope with the normal stresses of life, can work productively and fruitfully, and is able to make a contribution to her or his community (s. 1).

Verdens helse organisasjon beskriver derfor psykisk helse med en positiv tilnærming. Well-being er en sentral tilstand i definisjonen om psykisk helse. Well-being er et begrep som kan brukes i flere forskjellige tilnærminger, men jeg har i denne oppgaven valgt å bruke teorien til Deci og Ryan (2000) Selvbestemmelsesteorien (SDT) for å få forståelse av well-being. I den sammenheng vil well-being begrepet bli forstått som et utfall av en prosess hvor hver enkelt person tilfredsstiller de grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet i samspill med miljøet og omgivelsene rundt seg. På denne måten må individet fungere godt i miljøet man lever i og de ytre omgivelsene rundt seg og derfor kan man ikke si at well-being er en subjektiv opplevelse av tilfredshet og glede.

Psykisk helse blir sett på som helt åpenbart for vår egen evne til å nyte livet, samhandle og samarbeide med andre og det å tenke selv (WHO, 2018). Psykisk helse kan på denne måten fremmes og beskyttes ved at det er viktig for hele samfunnet i hele verden og for enkeltpersoner. Ifølge WHO (2018) involverer psykisk helsefremmende tiltak handlinger som er med å bidra til god utvikling av well-being hos personer. Dette betyr at miljøet og situasjonene blir tilrettelagt slik at den støtter den psykiske helsen.

Psykiske lidelser og psykiske plager er et stort problem blant barn og unge i Norge ifølge Folkehelse rapporten fra 2014 (Folkehelseinstituttet, 2014, s.161). Etter 2014 har ikke dette problemet blitt noe mindre, og flere barn og unge har problemer med psykiske plager og lidelser både på skolen, hjemme og i miljøene man befinner seg i. Tristhet, nedstemthet og bekymringer er de siste tiårene plaget av og unge rapporterer selv om disse plagene (Bakken, 2018, s.5). Plagene er med å begrense livskvalitet til seg selv og for noen unge kan psykiske lidelser være en vond start på et liv med langvarige helseutfordringer både psykisk og fysisk. Økningen av psykiske plager er størst blant jenter i Norge ifølge Ungdata-undersøkelsen og dette samsvarer også med andre land (Bakken, 2018, s.81).

Blant gutter også viser undersøkelsene gjort av Ungdata i 2018 at depressive symptomer øker (Bakken, 2018 s.81). Det er ikke gjort noe forskning på hvorfor den økningen har skjedd, men en ting som er sikkert er at det har blitt en større åpenhet om psykiske plager og at man tørr å stå frem med disse plagene og dette kan være med å forklare forskjellene. Et større press på å prestere på skolen er også et tema som kan være med å påvirke ungdommers psykiske helse i følge en kunnskapsoversikt fra 2017 (Lillejord, Bjørte, Ruud & Morgan, 2017).

Uthus (2017) sier at på grunn av en økt oppmerksomhet når det kommer til psykisk helse blant barn og unge har også ført til at skolen har til en større grad blitt en arena for helsefremmende arbeid og en arena som arbeider med forebygging imot psykiske plager. Psykisk helse og læring har en stor sammenheng, og det er viktig med god psykisk helse for å kunne ta til seg læring (Uthus, 2017). Det å ha psykiske utfordringer vil være et hinder for å tilegne seg ferdigheter og kunnskap og læring siden psykiske plager fører til redusert motivasjon og konsentrasjon. Elever med psykiske plager kan også velge å trekke seg bort fra fellesskapet ved at de ikke ønsker være i klasserommet med de andre elevene (Rossen & Cowen, 2015). Legger vi dette sammen vil det være vanskelig for elevene å prestere godt på

skolen. For at elever skal kunne utnytte potensialet sitt i skolen eller på andre arenaer er man avhengig av gode psykisk helse. Psykiske vansker vil hemme dette. WHO sin definisjon av begrepet psykisk helse trekker frem det å utnytte potensialet sitt som en viktig del av god psykisk helse. Det at en skole legger vekt på en helsefremmende skole vil også gi en mer læringsfremmende skole. Et eksempel kan være at lærerne er autonomistøttende og legger til rette for tilfredsstillende av de grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet.

2.2 Kroppsøvingfaget

I en fagartikkel skrevet av Borgen, Hallås, Løndal, Moen og Gjølme (2017) som ble publisert i tidsskriftet *Bedre Skole* kritiseres debatten om fysisk aktivitet i skolen for at det er en manglende avgrensning mellom fysisk aktivitet og kroppsøvingfaget. Kroppsøvingfaget sin egenverdi har kommet under press gjennom denne manglende avgrensningen mellom fysisk aktivitet og kroppsøving (Borgen et al. 2017). Selve faget kroppsøving har et bredere mål enn fysiske aktivitetstiltak og man kan ikke si at kroppsøving bare er trening og fysisk aktivitet. Det at tiltak for fysisk aktivitet i skolen har økt og at kroppsøvingen sine ressurser ved antall timer, utstyr og lærere med gode nok kvalifikasjoner har mangler kan man si er paradoksalt i følge Bailey (2005). Det største fokuset og det største «problemet» er det å kunne ansette kroppsøvingslærere som er godt kvalifiserte, i stedet for å ansette en personlig trener som arbeider på et treningsstudio (Borgen et al. 2017). For at elevene skal kunne få positive opplevelser ved å være i bevegelse og aktivitet og utvikle lysten til å være i aktivitet hele livet har læreren en viktig rolle (Borgen et al. 2017). Læreplanen i kroppsøvingen beskriver kroppsøvingen slik: «Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2022). Faget skal også bidra til at elevene opplever, sanser, lærer og skaper med kroppen og samarbeider, har respekt for hverandre og forståelse gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2022). Kroppsøvingfaget sitt mål er å bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening og livsstil, helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål og innsatsen er derfor en av kompetansen i kroppsøving. Faget skal også motivere elevene til å holde ved like en helsefremmende livsstil og få elevene til å like fysisk aktivitet etter skolegangen er ferdig og i framtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2022). De nye læringsplanmålene i kroppsøvingen fremhever både fysiske aktivitetsvaner som er sentrale i faget, men det ser også på fagets dannelsesverdi som er i tråd med skolen sin samfunnsoppgave om at elevene

skal oppnå glede ved fysisk aktivitet og helsefremmende livsstil. Et av de overordnede målene i kroppsøving er demokrati og skolen skal bidra til at elevene tilegner seg ferdigheter, holdninger og kunnskaper som gjør elevene i stand til å videreutvikle nettopp demokratiet. Gjennom overordnet mål som for eksempel folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling gjør kroppsøvingsfaget til et læringsfag og ikke bare fysisk aktivitet. Skille mellom kroppsøvingsfaget og fysiske aktivitetstiltak vil dermed oppstå og forskning viser at kroppsøvingsfaget har store utfordringer når det kommer til elevers utvikling og læring (Kirk, 2010; Nyberg & Larsson, 2012; Standal, 2015).

Kroppsøvingsfaget har et stort spekter når det kommer til tilnæringer og tolkninger. Det er mange forskjellige lærere som har ulik tilnærming til faget og som tolker faget ulikt, og man vil få store forskjeller fra lærer til lærer når det kommer til innhold i kroppsøvingen. For eksempel: En lærer med idrettsbakgrunn vil gjerne ha mer idretter som fotball, håndball, volleyball mens en lærer med bakgrunn fra treningsstudio vil gjerne ha mer basistrening. Kirk (2010) og Ommundsen (2008) sin forskning viser at kroppsøvingsfaget domineres av en idrettsdiskurs og helsediskurs. En diskurs innebærer ulike måter å formidle, omtale, praktisere, framstille og eksemplifisere faget på (Ommundsen, 2008). Ved å ikke stille spørsmål ved ulik tilnærming og tolkning vil faget skli mer og mer fra hverandre og det blir ulikt for elevene hvordan læreren fremstiller faget.

Faget kroppsøving har vært kritisert for å være for dominert av en idrettsdiskurs, hvor fokuset har vært på innlæring av idrettsteknikker i for eksempel fotball eller håndball som er en tradisjonell idrett (Nyberg & Larsson, 2012; Kirk, 2010). Faget har blitt kritisert for at det legges for mye vekt på ballspill (Standal, 2015). Faget har også blitt kritisert for overflatisk aktivitet som legger liten vekt på læring hos elevene (Kirk, 2010). I følge Standal (2015) har læreren en smal forståelse av evne om kroppsøvingsfaget hvis læreren kun baserer seg på en idrettsdiskurs (Standal, 2015). Disse lærerne er kun opptatt av de idrettstekniske ferdighetene og hvor god fysisk form elevene er i, men det som er viktig er å forståelsen, læringsprosessene og opplevelsene til elevene og at elevene skal oppleve kroppsøvingsfaget som positivt. Hvis læreren er opptatt av kun dette vil de idrettsaktive elevene oppleve de største fordelene i faget og det er de «flinke» elevene som har best forutsetning for å lykkes og for å utvikle seg og lære i kroppsøvingsfaget. De elevene som ikke driver med idrett og de som er inaktive vil oppleve ulemper gjennom dårlige karakterer og de vil ikke oppleve mestring slik som de idrettsaktive elevene (Säfvenbom et al., 2015). For at dette ikke skal være et problem som det tidligere har vært, ble det i 2020 gjort noe som kalles for

fagfornyelsen. Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet og nye læreplaner ble tatt i bruk fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2022). De nye læreplanmålene i kroppsøving skal legge mer til rette for alle elevene med fokus på samarbeid, lek, individuelle mål og skape et mestringsorientert miljø. «Læringsmålene til VG1 elever som denne studien skal se nærmere på er trene på og skape nye varianter av lek, bevegelsesaktivitet og dans sammen med andre. Planlegge og gjennomføre metoder for øvelse og trening for å oppnå individuelle mål, også når man ikke fullt ut kan delta i aktiviteten. Bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å samarbeide og bidra til å gjøre andre gode i aktivitet og samspill» (Utdanningsdirektoratet, 2022). De har også flere læringsplanmål, men disse viser at det er større fokus på samarbeid, lekbetonte øvelser og individuelle mål ved å konkurrere mot seg selv om å gjennomføre noe. Fagfornyelsen har hatt en stor betydning for faget kroppsøvingen og lagt til rette for både de idrettsaktive elevene og de inaktive elevene slik at flere skal trives og oppnå positive opplevelser faget.

Dessuten har tidligere forskning vist at det er flere som stiller spørsmålstegn ved hvordan kroppsøvingen var og derfor ble Fagfornyelsen gjort i 2020. Kirk (2010) stilte allerede da spørsmål om hvorfor kroppsøvingen var opptatt av idrettsteknikker og hvorfor det ikke fantes noen motstand mot denne formen for kroppsøving. En studie av norske kroppsøvingslærere viste at lærerne slet med å frigjøre seg fra en idrettslig kroppsøving (Mordal-Moen & Green, 2014). Ofte er det slik at de som ønsker å ta utdanning og bli kroppsøvingslærer ofte har stor interesse for idrett og spesielt idretter man har drevet på med tidligere (Mordal-Moen & Green, 2014). Når man da blir lærer etter utdanningen vektlegger man som regel ut ifra egen idrettslig og kroppslig kompetanse og man har ofte mye av det man selv kan best og derfor kan en som har drevet med fotball ofte ha mye fotball og lite turn. Utdannelsen hos de som skal bli lærere skal legge til rette for at man forstår hvordan kroppsøvingen skal holdes og hvordan man skal få de fleste elevene motiverte kan man uansett med idrettsbakgrunn legge vekt på idrettsteknikker og forstå kroppsøvingen som idrett. Lærere må derfor bli bedre til å reflektere hvis de velger å bruke tradisjonelle idrettsaktiviteter i kroppsøvingen og legge opp øvelser rundt denne aktiviteten som lekbetont og legge opp slik at elevene opplever mestring (Erdvik, et al., 2019). Aktiviteter som fotball og håndball vil mest sannsynlig ikke sammenfalle med absolutt alle elever sine evner og preferanser (Erdvik, et al., 2019). Det er idrettsdiskurs som preger kroppsøvingsfaget.

En annen diskurs som preger kroppsøvingsfaget, er helsediskursen. Inaktivitet og gjennomsnittlig kroppsvekt i befolkningen har økt og dette kan ha med kroppsøvingsfaget sitt

innhold og funksjon som gjør at personer ikke ønsker å holde på med fysisk aktivitet (Ommundsen, 2006). For å nevne noen av konsekvensene til inaktivitet og overvekt kan disse være hjertesykdommer, diabetes, kroniske sykdommer og osteoporose. Sykdommer som handler om fedme og overvekt kommer som regel midt i voksenlivet, men disse sykdommene har ofte opprinnelse fra barndommen hvor det har vært lite fysisk aktivitet. Det er derfor viktig at barn lærer seg å spise sunt og holde seg fysisk aktive slik at de tilvenner seg gode vaner de følger resten av livet (Green, 2010). Elever kan bli introdusert for gode vaner til fysisk aktivitet og kosthold gjennom kroppsøvingstimene på skolen (Green, 2010).

Kroppsøvingfaget skal være med å påvirke helse på to måter. Den ene måten er å øke helsereelatert aktivitet i løpet av skoledagen. Den andre måten er å øke kunnskapen til de unge om helsemessige gevinster på en måte som kan føre til gode vaner livet ut (Green, 2010, s.221). Disse to måtene skal legge til rette for at elever trives i undervisningen og synes det er gøy å holde seg i aktivitet. Kroppsøvingundervisningen representerer en veldig liten del av barn og unge sitt liv (Harris, 2005). På grunn av dette har ikke kroppsøvingfaget mulighet til å stoppe elever fra å være fysisk inaktive. Det gjør også at vi opplever fedme blant noen og noen har en livsstil som er helseugunstig og kan gjøre at sykdommer oppstår. På grunn av dette kan ikke kroppsøvingfaget fungere helsefremmende (Ommundsen, 2008).

Selv om kroppsøvingfaget alene ikke kan ta ansvar for befolkningens fysiske aktivitetsvaner så har faget mulighet til å legge til rette for at man ønsker å holde på med fysisk aktivitet. Faget har mulighet til å legge til rette for å påvirke holdningene og opplevelsene elevene har til fysisk aktivitet som gjør at man opplever fysisk aktivitet som noe positivt.

Opplevelseskvaliteten i faget er en viktig egenverdi og dette er en betingelse for motivasjon til det å holde seg fysisk aktiv som barn/ungdom og når man blir eldre (Lyngstad, 2010).

Grunnen til at mange velger å unngå fysisk aktivitet er de negative erfaringene man har fra kroppsøvingfaget og fysisk aktivitet fra barndommen (Biddle & Mutrie, 2008).

«Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger». Dette står i læreplanene til kroppsøvingfaget og begrep som livslang bevegelsesglede, fysisk aktiv livstil, trivsel, samarbeid, individuelle mål og individuelle tilpasning er begreper som er nevnt tidligere som fremstår som mål elevene skal kunne oppnå gjennom kroppsøvingfaget. Disse begrepene og læreplanmålene har som mål å nå ut til alle elevene og som lærer skal man gjennom denne formuleringen klare å sette hver enkelt elev sin opplevelse i sentrum. Et overordnet mål i kroppsøvingfaget vil derfor være å legge til rette for situasjoner som fremmer trivsel og glede og dette uavhengig av forutsetninger og evner hos elevene (Lyngstad, 2010; Standal, 2015).

Vi har tidligere i denne oppgaven sett på sammenhengen mellom fremtidig helse og fysiskaktivitetsnivå. I kroppsøvingen så kan vi se at de samme tendensene fins mellom trivsel, aktivitetsnivå og idrettsdeltakelse. Ifølge Christiansen (2010) og Ingebrigtsen og Mehus (2006) tyder flere undersøkelser på at de aller fleste norske elever trives i kroppsøvingundervisningen. Det er også en betydelig andel elever som mistrives i kroppsøvingen selv om mange trives (Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Safvenbom et al. 2015). Disse elevene som mistrives, er som regel de som ikke deltar i idrett eller de som er inaktive. De elevene som mistrives og som ikke deltar i idrett eller er inaktive er de samme elevene som senere i livet aldri eller sjeldent oppsøker fysisk aktivitet etter endt skolegang (Flagestad & Skisland, 2002). Hvis man ikke driver med organisert idrett eller er lite aktiv som barn og i ungdomsårene, vil denne inaktiviteten bli tatt med videre når man blir voksen (Kjønniksen, 2008). Hvordan man som lærer praktiserer kroppsøvingen og hver enkelt elev sin forutsetning fra den organiserte idretten og fysisk aktivitet er forklaringen på de store forskjellene i trivsel når det kommer til opplevelsen av faget kroppsøving. Ommundsen (2006) støtter dette ved at motivasjonen til de som ikke er aktive reduseres eller opprettholdes en lav motivasjon til den fysiske aktiviteten ved at de blir sammenlignet med andre, ikke klarer å gjennomføre øvelsene, blir fortere sliten og ønsker ikke delta. Elevene derimot som er idrettsaktive får en forsterket motivasjon for fysisk aktivitet gjennom kroppsøvingen ved at de får være i aktivitet (Ommundsen, 2006).

Målsettingen til kroppsøvingfaget er at det skal gi alle elevene positive erfaringer med livslang bevegelsesglede, utvikle god selvfølelse, egen kropp og identitet og ut ifra forskning som vi har sett på kan det argumenteres for at kroppsøvingfaget ikke gir dette utbytte til alle elevene i skolen. Kroppsøvingfaget er mest sannsynlig viktigst for inaktive eller de som ikke er med i organisert idrett, men det er slik at det er dessverre disse som faller ut fra kroppsøvingfaget på grunn av de ikke får tilfredsstilt de grunnleggende psykologiske behovene i faget og vil gjerne unngå å være med og får dårlig utbytte av faget. (Erdvik, et al. 2019). Tidligere forskning viser at kroppsøvingfaget legger til rette for idrettsaktive elever og favoriseres disse og det er de idrettsaktive elevene som blir «vinnere» i faget ved gode karakterer og godt utbytte av faget (Säfvenbom et al., 2015). Derfor har det i 2020 kommet en endring i læreplanene som forhåpentligvis vil legge mer til rette for de inaktive elevene slik at flere ønsker å være med i kroppsøvingen og opplever dette som noe positivt.

2.3 Autonomistøtte: Læreren sin rolle

Læreren har en sentral rolle som en omsorgs og oppdragelsesfigur i skolehverdagen til elevene, og måten læreren motiverer på er assosiert med eleven sin autonome motivasjon (Guay, Ratelle, & Chanal, 2008). Læreren er den viktigste kilden til hvordan elevene presterer på skolen og det handler ikke om selve læreren, men hva læreren gjør som er det viktigste (Hattie, 2009). I følge Hattie (2009) er de beste lærerne de som klarer å se læring gjennom elevens øyne, bruker dialog, aktiverer og gir tilbakemeldinger, aksepterer feil hos elevene, er engasjert, har forventninger til absolutt alle elevene og er lidenskapelig opptatt av læring. Disse lærerne fører til at elevene blir deres egne lærere og elevene blir mer selvregulerte (Hattie, 2009). Innenfor SDT (Selvbestemmelsesteorien) så skaper læreren et læringsmiljø og med dette motiverer til et autonomistøttende miljø eller et kontrollerende miljø (Deci, et al., 1981). Kontrollerende motivasjonsstil kan defineres som de interpersonlige oppfatningene og atferden læreren gir under undervisningen for å presse elever til oppføre, tenke og føle på en spesifikk måte (Reeve, 2009, s.160). Under undervisningen vil en kontrollerende lærer ta sitt eget perspektiv under undervisningen, læreren tar i bruk ytre motivatorer, bruker et språk som er pressfremkallende (bruke ord som skal, bør, må) ovenfor elevene, presser elevene til å oppføre og tenke på en spesifikk måte ved å ikke gi forklaring til elevene sine direktiver (Reeve, 2009). En kontrollerende lærer viser også liten tålmodighet til tempoet eleven lærer i og bruker makt for å få orden hvis læringen oppfattes som negativ. På den andre siden av skalaen har vi en autonomistøttende lærer. En autonomistøttende lærer kan defineres ved de interpersonlige oppfatningene og atferden læreren gir under undervisning er for å støtte, utvikle elevens interne motivasjonelle ressurser og identifisering (Reeve, 2009, s.160). Det eksisterer en indre motivasjon mellom aktivitet man holder på meg og individet selv (Ryan & Deci, 2000). I noen situasjoner kan det tenkes at den sosiale konteksten, læreren i et klasserom kan eksistere som et mellomledd. Autonomistøttende lærere påvirker elever positivt ved at de gir elevene mulighet til å lære i det tempoet elevene trenger innenfor et strukturert klima, undervisningen bygges på eleven sine interesser og læreren gir formative tilbakemeldinger (Reeve, 2009). En autonomistøttende lærer er flink til å fokusere på indre mål ved oppgaver som er lite interessante, aksepterer negativ affekt, bruker et språk som er informativt (braker ord som viktig å, anbefaler) og gir meningsfulle rasjonal (Reeve, et al., 2002). I følge Reeve (2002) vil man ved å gjøre dette tilfredsstille elevenes psykologiske behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, og elevene opplever at de har valg, frihet og får mulighet til å være mer autonom innen sin læringsaktivitet og internaliserer sin egen atferd (Reeve, 2002).

For å oppsummere så skiller SDT mellom ulike typer motivasjoner som varierer i kvalitet fremfor kvantitet. For å skape indre motivasjon er autonomi og kompetanse viktig. Tilhørighet har vist seg å være viktig for å fremme internaliseringsprosessen og opprettholde indre motivasjon selv om tilhørighet har en fjernere rolle enn autonomi og kompetanse. I tilfeller hvor atferd ikke er indre motiverende er grad av autonomi viktig for kvaliteten og utholdenheten på atferden. Elever har en medfødt evne til å lære og internalisere, samtidig har læreren og skolen dialektisk påvirkning som kan fremme ved å være autonomistøttende eller hemme ved å være kontrollerende når det kommer til læring og motivasjon. I denne studien skal vi se nærmere på hvordan elever opplever en autonomistøttende lærer ulikt og at den samme læreren tilfredsstillende de ulike behovene i ulik grad hos elevene.

2.4 Selvbestemmelsesteorien

For å undersøke hvordan de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet blir påvirket av en autonomistøttende lærer vil jeg benytte meg av selvbestemmelsesteorien og bruke dette som det teoretiske rammeverket til forskningen. Innenfor selvbestemmelsesteorien er det en teori som kalles Basic Needs Theory som vil bli vektlagt mest og brukt mest siden autonomi, kompetanse og tilhørighet er begrep som brukes i denne teorien. Hvordan jeg tolker og belyser empirien i denne oppgaven er avhengig av teorien og hvordan jeg tilnærmer meg datamaterialet (Dalland, 2012).

Selvbestemmelsesteorien (SDT) (Deci & Ryan, 2000) handler om å utforske drivkraften bak handlingene hos hvert enkelt menneske (Standage, Duda & Ntoumanis, 2006) og tilstander som opprettholder, styrer eller forårsaker atferd (Woolfolk, 2004, s.274). I følge Deci og Ryan (2000) omtales disse tilstandene som motivasjon og dette knyttes opp imot læring, aktivitet og trivsel.

Ytterpunktene i SDT er amotivasjon og indre motivasjon mens ytre motivasjon ligger i midten, vi deler altså motivasjonen i et kontinuum (Deci & Ryan, 2000). Mangel på intensjon og motivasjon til å gjøre en spesifikk handling er definisjonen på amotivasjon (Deci & Ryan, 2000). Ved at individet ikke ser verdien av aktivitet, ikke oppnår ønsket resultat og ikke har tro på egne ferdigheter og mestring av aktivitet oppstår det amotivasjon. Psykisk helse og dårlige prestasjoner er koblet opp til amotivasjon (Ryan, Deci & Grolnick, 1995).

Indre motivasjonen som er helt i andre enden av skalaen i forhold til amotivasjon er positivt assosiert med well being, prestasjon og bedre læring og er den mest optimale formen for motivasjon hos vært enkelt individ (Deci & Ryan, 2000). Indre motivasjon blir gjerne

betegnet som gjennomføring av en aktivitet for å oppnå indre tilfredsstillelse, og gjøres ikke på grunn av en ytre konsekvens (Deci & Ryan, 2000). Oppmuntring, forsterkning og belønning er man som person ikke avhengig av å få dersom man har indre motivert atferd. Ved at man er indre motivert betyr også at man engasjerer seg for aktivitet og opplever glede ved å drive med aktiviteten. Mennesker driver med aktiviteten for gledens skyld og aktivitet er med å gir enda mer positiv energi. Følelsene som interesse og nysgjerrighet blir vekket, man tar selv initiativ til aktiviteten og dette stammer fra selvet (Niemic & Ryan, 2009).

Ytre belønninger som blir gitt i aktiviteter hvor man egentlig fremmer indre motivasjon og aktiviteter som er selvstyrte, kan individer føle at de blir kontrollert av belønninger, og etter dette føle at de er mindre selvstyrt, og dette er med på å svekke den indre motivasjonen hos personer (Deci & Ryan, 2000). I et slikt tilfelle kan motivasjonen endre seg fra indre motivasjon til ytre motivasjon. Definisjonen av ytre motivasjon er at det er et resultat av en aktivitet som gjennomføres, hvor det er et stort ønske om et spesifikt utfall (Deci & Ryan, 2000). Ytre motivasjon har flere ulike former som referer til hvor stor eller liten grad av autonomi (Deci & Ryan, 2000). Vi skiller mellom autonom ytre motivasjon og kontrollert ytre motivasjon.

Deci og Ryan (2000) påpeker at autonom ytre motivasjon på den andre siden er selvstyrt. Handlingen til individet utføres med stor entusiasme og på eget initiativ og utføres frivillig og selvbestemt. Dette skilles fra indre motivert atferd ved at aktiviteten ikke kun utføres ved egen interesse og glede, men det er en ytre motivasjonsfaktor tilstede. Individer som er autonom ytre motivert har gjerne internalisert verdien av handlingen og anser aktiviteten som viktig (Deci & Ryan, 2000). Normer og verdier blir gjerne gjort til sine egne i skolesammenheng ved at elevene overtar disse. For eksempel vil de elevene som synes det å oppnå gode karakterer og være flink på skolen være autonom ytre motivert for å jobbe med arbeidet på skolen. Internalisering av ytre motivasjon har vist seg å være assosiert med bedre fysisk og psykisk helse (Deci & Ryan, 2000, s. 241).

Personer som opplever at de ikke har mulighet for valg, følelse av at de blir tvungt til å utføre en aktivitet og føler på ytre press kalles vi for kontrollert ytre motivasjon (Gagné & Deci, 2005). Ved at aktiviteten blir utført eller ikke blir utført innebærer dette ofte belønning eller straff når det kommer til denne formen av motivasjon. I følge Deci og Ryan (2000) kan dette føre til at aktiviteten blir utført motvillig og med lite entusiasme.

2.4.1 Basic Needs Theory

Basic Needs Theory (BNT) er en miniteori under selvbestemmelsesteorien og handler om forholdet mellom de grunnleggende psykologiske behovene (autonomi, kompetanse og tilhørighet) og well-being (Deci & Ryan, 2000). Tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet vil i følge BNT skape en positiv vekst og utvikling hos mennesker (Deci & Ryan, 2000). Varigheten til indre motivasjon og det å være en betingelse for forekomsten er også en del av tilfredsstillelsen av de grunnleggende behovene (Deci & Ryan, 2000). For å bidra til å fremme indre motivasjon hos et individ vil det være nødvendig å gi en person autonomi, legge til rette for læring og oppnå kompetanse og stimulere personers følelse av å tilhøre en gruppe eller et miljø.

I følge Vansteenkiste, Niemiec, og Soenens, (2010) defineres autonomi som erfaringen av egne valg og egen vilje, samt psykologisk frihet. Dette betyr at man som menneske selv velger utfordringer ut i fra hvordan man vurderer seg selv og handler ut i fra egne verdier og interesser. Behovet for kompetanse handler om mennesker sine behov til å oppleve utvikling og mestring. Behovet for tilhørighet handler om det å knytte meningsfulle relasjoner til hverandre og føle nærhet hos andre mennesker (Ryan & Deci, 2017). Menneskelig trivsel og læring fremmes når alle disse tre behovene blir tilfredsstilt argumenterer Ryan og Deci om (2017). Det er flere empiriske studier innenfor flere ulike fagfelt som støtter opp argumentet til Ryan og Deci om at tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene bidrar til well-being (Vansteenkiste et al., 2010). Tilfredsstillelse av behovene er også veldig positivt assosiert når det kommer til psykisk helse hos hvert individ (Schutte & Malouff, 2018; Vansteenkiste et al., 2010, Ryan et al., 2008; Deci & Ryan, 2000).

I miniteorien BNT blir de grunnleggende behovene sett på som en viktig energikilde. Menneske som opplever well-being kan ikke anses som kun lykkelig i følge Ryan og Deci (2017). Vitalitet har også noe å si for well-being hos mennesker. Mennesker som klarer å tilfredsstille alle behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet har i følge teorien BNT energi til å verdsette aktivitetene de ønsker å drive med. Spesielt i de aktivitetene hvor mennekser føler eierskap og fremmer motivasjon gjelder dette. Det å føle seg energisk, vital og i live vil kunne trenge mer enn den fysiologiske næringen som vann, oksygen trening og hvile. Det trengs også psykologisk næring (Deci & Ryan, 2017). Tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet er et eksempel på den psykologiske næringen. I følge Ryan og Deci (2017) vil mennesker som føler at de har et

valg når det kommer til aktiviteten mest sannsynlig ha høyere grad av energi, vitalitet og være enda mer motivert. Studier i nyere tid viser at vitalitet gjør mennesker mer robuste mot sykdommer og fysisk stress (Ryan & Deci, 2017).

De grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet blir ansett som universelle, uavhengig av kulturell kontekst, sosial klasse eller kjønn (Vansteenkiste et al., 2010). Vansteenkiste et al. (2010) beskriver de i tillegg som medfødte forutsetninger når det kommer til psykologisk utvikling. Dette betyr at også mennesker som mener at autonomi, kompetanse og tilhørighet ikke er viktig for dem gjelder også for dem. Uavhengig av mennesker sine tanker, ønsker og verdier så vil det i lys av dette påvirke mennesker enten ved tilfredsstillelse eller/og mangel på dekning av behovene.

Alle de tre behovene er like viktige og betydningsfulle for å kunne oppnå well-being (Ryan & Deci, 2017). For å forklare well-being kan vi se metaforisk på det å se på det som en tre-bent stol, og hvis et ben forsvinner vil hele stolen falle i bakken (Ryan & Deci, 2017). Det å tilfredsstille de grunnleggende psykologiske behovene har en tendens hvor det er med å påvirke hverandre positivt. Situasjoner man kommer opp hvor behovet blir støttet og fremmet vil ofte understøtte de andre behovene slik at de også bli tilfredsstilt bedre. Et eksempel er autonomi som gjør at mennesker selv kan følge det de synes er verdifullt, og gjennom det å gjøre noe verdifullt vil de kunne videreutvikle sine ferdigheter og egenskaper (kompetanse) og bygge sterke relasjoner til andre (tilhørighet) (Ryan & Deci, 2017).

Ved tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene brukes for å forklare well-being i positiv forstand, mens negative utfall av well-being er mangelen på tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene (Vansteenkiste & Ryan, 2013). I følge Vansteenkiste og Ryan (2013) kan negative utfall være depresjon. Et begrep er behovsfrustrasjon, dette begrepet blir beskrevet som et følge av need thwarting som betyr at individet føler at «jeg føler meg mislykket» i stedet for «jeg føler ikke kompetanse». Det er derfor viktig å rette fokus på dette med behovsfrustrasjon (need frustration) slik at mangel på tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene ikke fører til nettopp behovsfrustrasjon (Deci & Ryan, 2000). Man er nødt til å oppleve tvang til å oppføre seg og følelser av press på en spesiell måte eller kunne ta spesifikke valg (Autonomi frustrasjon), følelse av utilstrekkelighet (kompetansefrustrasjon) og avvising fra andre (tilhørighetsfrustrasjon) for å også kunne oppleve tilfredsstillelse av disse behovene.

Ved mangel på tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov vil dette naturligvis svekke motivasjonen hvis dette varer over tid, ved behovsfrustrasjon vil denne prosessen gå mye fortere og den vil svekk motivasjonen raskere (Krijgsman et al., 2017; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Trivselen og motivasjonen kan visne ved at man i en sosial kontekst kan forsømme eller hindre et av de tre behovene (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Deci og Ryan (2000) hevder at det som fremmer amotivasjon og som påvirker prestasjoner og well-being negativt har med miljøet og gjøre og spesielt de miljøene hvor behovet for kompetanse og tilhørighet blir hindret.

I følge BNT er det tre sosiale kontekster som er med å støtte de grunnleggende behovene (Vansteenkiste et al., 2010). I motsetning til et regulerende/kontrollerende miljø så kan man si at et autonomistøttende-miljø fremmer autonomi. Et miljø som er strukturert er med å støtte opp kompetansebehovet og for å fremme tilhørighetsbehovet vil et mottakelig og varmt miljø være viktig.

Flere tidligere studier har sett på dette med autonomistøttende miljø og i autonomistøttende miljø har individene høyere grad av gode prestasjoner og velvære (Vansteenkiste et al., 2010). Det at et miljø er autonomistøttende betyr absolutt ikke at det er helt fritt frem og man har ubegrenset frihet, og på den måten ville vært det motsatte av et strukturert miljø (Vansteenkiste et al., 2010, s.132). Både struktur og autonomistøtte er faktorer som står sterkt i et autonomistøttende miljø. Autonomistøtte er en forutsetning for å kunne tilfredsstille de tre grunnleggende behovene (Ryan & Deci, 2017). Autonomi er ikke viktigere enn de andre behovene, men autonomi har en sammenheng med mye annet som gjør at det vil få stor betydning for de tre behovene og å kunne tillate mennesker å tilfredsstille behovene (Ryan & Deci, 2017). Miljø hvor tilfredstillelse av behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet kan oppleves som ødeleggende er i miljø som er regulerende og kontrollerende.

2.5 Tidligere forskning

Det er tidligere gjort forskning fra flere om kroppsøvfingsfaget og miniteorien Basic Needs Theory. Erdvik et.al (2019) har undersøkt forholdet mellom selvpoppfattelse og tilfredstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene i ungdomsskolen og på videregående. Innenfor temaet psykisk helse er selvpoppfattelse en godt kjent indikator. I følge utdanningsdirektoratet (2015) blir selvpoppfattelse fremhevet som et ønsket resultat i faget og er også fremhevet i læreplanen. Konklusjonen av studien til Erdvik et al. (2019) var at selvpoppfattelsen ble

betydelig bedre ved tilfredstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Erdvik et al. (2019) sin studie samsvarer med en studie av Garn et.al. (2012) som også fant en sammenheng mellom selvoppfattelse og tilfredstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene i kroppsøvfingsfaget. Erdvik et al. (2019) sammenlignet de som drev med organisert og selvorganisert idrett på fritiden med de som ikke deltok i organisert og selvorganisert idrett på fritiden. Konklusjonen ble at de som ikke deltar i organisert eller selvorganisert idrett på fritiden rapporterte om lavere grad av selvoppfattelse i kroppsøving enn de som drev aktivt med idrett på fritiden. Dette funnet er med å styrke tidligere forskning ved at kroppsøvfingsfaget ligger mer til rette for idrettsaktive elever og favoriserer de, samt at kroppsøvfingsfaget domineres av en idrettsdiskurs (Kirk, 2010; Säfvenbom, 2010; Säfvenbom et al., 2015).

Erdvik et al. (2019) har også undersøkt hvordan tilfredstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene i kroppsøving blir påvirket av en toårig kroppsøvfingsintervensjon. I intervensjonsgruppen fikk de velge mellom to tilnærminger som var ulike i kroppsøvingen, det var enten en idrettstilnærming eller en utforskende tilnærming. I studien hadde de også en kontrollgruppe som hadde vanlig kroppsøvfingsundervisning. Jenter, elever som ikke er idrettsaktive og de som rapporterer om lavere tilfredstillelse av grunnleggende psykologiske behov i kroppsøvingen valgte den tilnærmingen som var utforskende. Ved å velge den tilnærmingen ga de et signal om mindre idrett i kroppsøving. Sammenlignet med kontrollgruppen ble det allikevel ikke rapportert om endring i tilfredstillelsen av de grunnleggende psykologiske behovene i intervensjonsgruppen. Dette tyder på at resultatet av denne studien blir at det er ikke bare aktivitetene som er problemet, og at det er ganske mange flere faktorer som spiller inn i kroppsøvingen på om de grunnleggende psykologiske behovene blir oppnådd (Erdvik et al. 2019).

Tidligere forskning viser også effekten av autonomistøttende lærer og er autonomistøttende miljø i kroppsøvingen. Ulstad et al., (2016) forsket på autonomistøttende lærer, og fant ut at elevene fikk høyere tilfredstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Indre motivasjon er et viktig begrep i kroppsøving og autonomistøttende lærer i kroppsøving viser at indre motivasjon styrkes (Ommundsen & Kvalø, 2007). Hvis man som lærer legger til rette for å veilede elevene sine, ikke kontrollere de, gir elevene en følelse av frihet og gir elevene mulighet til å ta egne valg og initiativ vil den indre motivasjonen bli bedre (Ulstad et.al., 2016).

Jeg har også sett på noen tidligere masteroppgaver angående dette temaet på grunn av mangel på relevante og publiserte studier om kroppsøving og de psykologiske behovene. Jeg har sett nærmere på tre masteroppgaver som har blitt utarbeidet de siste årene som belyser faget og de grunnleggende psykologiske behovene (Harestad; 2015; Løtveit, 2013; Mathiassen, 2013). «Kroppsøvingsglede» var en undervisningsmodell som Mathiassen (2013) testet ut som et alternativ for den «vanlige» kroppsøvingen. Dette var en feltstudie som ble gjennomført i Elverum på en videregående skole. Autonomi, kompetanse og tilhørighet altså de psykologiske behovene ble modellen utarbeidet etter. Før og etter studiet ble den gjennomført en spørreundersøkelse på alle elevene som deltok i denne feltstudien. Hensikten med studien var å undersøke om en alternativ undervisningsmodell kunne bidra til å øke trivselen til elever, uavhengig av forutsetninger og ferdigheter hos elevene (Mathiassen, 2013). Konklusjonen av studien var at modellen «Kroppsøvingsglede» påvirket de psykologiske behovene positivt og hadde også en positiv innvirkning på elevenes trivsel (Mathiassen, 2013). Det å kunne være med å bestemme og oppleve høyere grad av autonomi, ved å for eksempel velge aktivitet, var med på å øke motivasjonen til elevene og fikk en positiv betydning for elevene sin trivsel.

Når man er lærer er det viktig å fremme god psykisk velvære blant elevene og bidra til å øke motivasjonen til fysisk aktivitet, og legge opp til at elevene ønsker å lære mer om akkurat dette (Løtveit, 2013). Løtveit (2013) sin studie var en surveyundersøkelse som ble gjennomført på to videregående skoler i Hordaland og det er derfra datagrunnlaget kommer fra. Denne studien kunne konkludere med at en autonomistøttende lærer er med å øke motivasjonen til elevene. Det å la elevene være med å ta beslutninger, spørre om opplevelsen og tankene rundt kroppsøvingstimen og gi de gode valgmuligheter er noe Løtveit (2013) særlig la vekt på at læreren måtte legg til rette for. I stedet for at treningen vil oppleves som en plikt som må gjennomføres vil motivasjonen og den psykiske helsen blant elevene øke dersom man kan ta egne selvstendige og frie valg (Løtveit, 2013).

Siden denne masteroppgaven bruker kvalitativ metode har vi sett på Harestads (2015) sin masteroppgave som på denne måten skiller seg bort i fra de kvantitative studiene til Mathiassen (2013) og Løtveit (2013). Harestad (2015) har sett nærmere på jenter på ungdomsskolen og temaet er trivsel i kroppsøvingsfaget. Det ble gjennomført 5 individuelle intervjuer med kun jenter fra 10.klasse på ungdomsskolen som ikke synes kroppsøving er noe

gøy og har lav trivsel (Harestad, 2015). Noen kjente indikatorer på at man ikke trives i kroppsøvningsfaget er høyt fravær og glemt gymtøy, noe disse elevene gjerne hadde. Studien til Harestad (2015) hadde som mål å finne ut grunner til hvorfor elever mistrives i kroppsøvningsfaget. Studien så på om autonomi var en faktor som var med å påvirke elevene, men Harestad (2015) fant ut at autonomi ikke hadde så stor betydning for trivsel og motivasjon blant elevene som man kunne se for seg. De behovene som ble rapportert om som var viktigst for denne gruppen var opplevelsen av kompetanse og opplevelsen av tilhørighet. Vi har nå sett nærmere på studier hvor man har undersøkt hvordan elever opplever kroppsøvningsfaget og hvordan de grunnleggende psykologiske behovene blir påvirket. Tilfredstillelse av de grunnleggende behovene og idrettsdiskursen i kroppsøving er begge av stor betydning for hvordan elever opplever kroppsøvningsfaget ifølge studiene til Erdvik et al. (2019) og forfatter (2019). Spesielt studiet til Erdvik et al. (2019) viser at faget har et stort potensial til å fremme selvoppfatningen og ved dette også den psykiske helsen. Virkningen av dette for elevene som er litt svakere, inaktive og ikke driver med idrett vil dette være begrenset. Autonomistøttende lærer er med på å tilfredsstille de grunnleggende psykologiske behovene (Ommundsen & Kvalø, 2007), indre motivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007) og påvirker trivselen (Løtveit, 2013; Mathiassen; 2013) til elevene positivt i faget kroppsøving.

3. Metode

I metodekapittelet vil jeg presentere den metodiske tilnærmingen til dette forskningsprosjektet. Først vil jeg komme med en begrunnelse for valg av metode, deretter vil jeg redegjøre litt for utvalget i forskning og se nærmere på gjennomføringen av prosjektet. Etter dette vil jeg mer utdypende gå inn i analysen og presentere validitet og reliabilitet i oppgaven. Til slutt skal jeg ta for meg etiske overveielser gjort før, under og etter innsamlingen av data.

3.1 Hva er metode?

Metode kan man si brukes som et redskap i møte med det som man ønsker at skal undersøkes, og handler om hvordan man kan etterprøve eller skaffe seg kunnskap (Dalland, 2012).

Methodos er det greske ordet hvor begrepet kommer fra, og betyr at man følger en bestemt vei mot et mål (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.18). Forskningsmetoder brukes for å samle inn informasjon og samle inn data som belyser det forskningsspørsmålet man ønsker svar på, på en faglig interessant måte (Dalland, 2012).

Det skilles mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvalitativ metode kan vi hovedsakelig si prøver å oppnå en forståelse for et tema, det belyser ikke og forklarer ikke forholdet mellom ulike variabler (Malterud, 2011). Kvantitative forskningsmetoder er noe som skjer i et bredt utvalg, mens kvalitative forskningsmetoder har et mindre utvalg hvor de forsøker å forstå hvorfor det skjer (Krumsvik, 2014, s.27). Forskning fra et kvalitativt ståsted kan gi noen form for svar, men det gir ikke svaret (Nilssen, 2012). Under kvalitativ forskning søker forskeren etter innsikt i informantens sin forståelse av virkeligheten, men siden det finnes mange virkeligheter kan man kun finne ut av noen svar. Et sentralt poeng når det kommer til kvalitativ forskning er at «virkeligheten blir sett på som kompleks, konstruert av de enkelte som er involvert og stadig i forandring i en forskningssituasjon» (Nilssen, 2012, s.25). Det er helt umulig å forstå en person helt, men forskerne sin oppgave er å prøve å forstå hvordan verden er ut i fra en annens person sitt perspektiv. Hofmann og Holm (2013, s.61) sier at man aldri kan finne «den endelige sannheten» på grunn av forståelsen forskeren oppnår gjennom fortolkningen vil aldri være helt sant.

Hvilken problemstilling man har bestemmer hvilken metode man bør benytte seg av. I denne oppgaven skal jeg se nærmere på hvordan elevene opplever en autonomistøttende lærer og ønsker å få en forståelse av hvordan de grunnleggende psykologiske behovene hos elevene blir tilfredsstilt eller ikke. Kvalitativ metode benyttes når man som forsker ønsker å få en beskrivelse av livsverden hos en informant, og spesielt informantens sin erfaring og opplevelser i livet (Kvale & Brinkmann, 2015). Temaer som er sensitive og personlige, temaer som det er vanskelig å få innsyn i ved kvantitativ metode og om man skal forske på noe som ikke er forsket grundig på tidligere vil en kvalitativ tilnærming være gunstig å benytte seg av (Thagaard, 2013). Derfor vil denne studien benytte seg av kvalitativ metode for å undersøke problemstillingen.

Når en forsker ønsker å gå i dybden og kunne forstå et fenomen vil den kvalitative metoden være best egnet for studien (Thagaard, 2013). Det å få mennesker til å tolke over det de har erfart og opplevd, kan man gjennom kvalitativ forskning finne mye informasjon som man kan bruke i forskningen sin. Når jeg valgte å forske på de tre grunnleggende behovene og hvordan de blir tilfredsstilt av en autonomistøttende lærer var vaglet om en kvalitativ tilnærming enkel.

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

De to mest vanlige tilnærmingene å bruke innenfor kvalitativ metode er deltakende observasjon og intervju (Thagaard, 2013, s.13). Når man som forsker søker etter informasjon om hvordan mennesker oppfører seg og handler i forhold til omgivelsene og hverandre rundt egner deltakende observasjon seg aller best (Thagaard, 2013). Når man som forsker har et ønske om å finne ut hvordan informantene oppfatter omgivelsene rundt og oppfatter seg selv egner intervju seg klart best for å få innblikk i hvordan informantene tenker. Et forskningsintervju er en samtale som en viss struktur og som har et bestemt formål hvor man ønsker å finne ut en spesiell ting som ofte er problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitative intervju får informantene i større grad uttrykke seg med frihet enn i kvantitative undersøkelser og på denne måten vil man kunne få frem kompleksitet og nyanser (Christoffersen & Johannessen, 2012). I tillegg kan man som intervjuer stille oppfølgingsspørsmål etter hvert som man hører hva informanten svarer og på denne måten går enda mer i dybden enn ved et spørreskjema som er standardisert (Krumsvik, 2014). Når målet er å få innblikk i tanker og opplevelser hos informanten er kvalitativt intervju best egnet.

3.1.2 Metodeutfordringer

Denne studien kan ikke kvantifiseres, siden funnene er et resultat av kvalitative dybdestikk. Utvalget er valgt strategisk og kvalitativ forskning har få intervjupersoner og er dermed grunnen til at prosjektet ikke kan kvantifiseres. Utvalget er så lite og kan derfor ikke være representativt, kunnskapen kan derfor ikke generaliseres til befolkningen (Grimen & Ingstad, 2013). Som en kvalitativ forsker bruker man ikke standardiserte målemetoder og dette er også en grunn til at kvalitativ forskning ikke kan generaliseres som man kan ved kvantitativ forskning når man bruker standardiserte målemetoder. Forskeren blir påvirket ulikt i ulike intervjusettinger, og det er variasjon i hva forskeren observerer og spør om, og på denne måten kan det være vanskelig å sammenligne informantene. Det som er mulig i kvalitativ forskning er at man kan generalisere begrep og forståelse gjennom forskningen. I følge Hoffman og Holm (2013) er begrepsmessig generalisering å skape en teori om meningsdanning og forståelsen hos mennesker om et begrep eller en situasjon som man kan si er lik for alle mennesker i en bestemt situasjon. I dette prosjektet så kan vi gi et inntrykk av hvordan en gruppe elever som har mange likehetstrekk opplever kroppsøving hvor de opplever en autonomistøttende lærer og hvordan dette påvirker de psykologiske behovene. Generalisering

er ikke hovedmålet med oppgaven, målet er å forstå informantene som er inkludert i studien og finne ut hvorvidt de psykologiske behovene blir tilfredsstilt eller ikke.

Det kan være både en utfordring og en stor fordel at det er nærhet mellom personen som deltar i forskningen og forskeren. Som forsker i kvalitativ metode er man en såkalt medprodusent av forskningen og forskningen skal være fortolkende (Thagaard, 2013). Gjennom valg av tema, problemstilling, utvalget man velger å ha med og hvordan spørsmålene i intervjuguiden blir lagt opp vil bakgrunnen og fortiden hos forskeren komme til synlighet. Forskeren er til stede og medprodusent i nåtiden og når intervjuene skjer. Hva forskeren har på seg, hvor intervjuet gjennomføres og spørsmålene man stiller viser både forskeren sin nåtid og fortid (Thagaard, 2013). Kvaliteten på forskningsprosjektet kommer helt an på relasjonen som intervjupersonen får til forskeren og forskeren får til intervjupersonen (Thagaard, 2013). Hva intervjupersonen velger å si og hvordan den handler er ut ifra hvilken innflytelse forskeren har på personen og hvordan tilstedeværelsen til forskeren er ovenfor intervjupersonene. Malterud (2011) og Thagaard (2013) er enige om at forskeren og informantene samhandler under kvalitative intervju for å kunne få til en dynamisk meningsskapende prosess.

3.1.3 Bakgrunn for valg av metode

Formålet med oppgaven er å få innsikt og utvikle forståelse rundt hvordan autonomistøttende lærer påvirker de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Tidligere forskning viser at barn og unges erfaringer med kroppsøving og fysisk aktivitet er sammensatt og til dels styrt av dominerende diskurser i samfunnet (Erdvik et al., 2019, forfatter, 2019; Kirk, 2010; Säfvenbom et al., 2015). Derfor blir det brukt dybdeintervju altså kvalitativ metode for å svare på problemstillingen. Det ble gjennomført kvalitative forskningsintervju for å belyse oppgavens problemstilling. For å få fylldige og detaljerte beskrivelser av informantenes oppfatninger og erfaringer om et fenomen er det riktig å bruke kvalitative intervju (Christoffersen & Johannessen, 2012).

3.2 Utvalget

Utifra problemstillingen til forskningsprosjektet velger man som oftest informanter som er strategisk, spesielt innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). Dette kalles å gjennomføre et strategisk utvalg. I denne studien var utvelgelse av informanter hensiktsmessig ved å se på både de som opplever kroppsøving som noe positivt og trives godt i kroppsøvingen, men også

se på de som ikke opplever tilfredsstillelse i kroppsøvingen. Ved å ta utgangspunkt i problemstillingen som er «I hvilken grad blir de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet påvirket av en autonomistøttende lærer på videregående skole?» ville jeg kunne få best mulige svar på dette gjennom å se på de elevene som er svake i kroppsøving, men også å se på de sterke for å kunne finne ut hvordan de psykologiske behovene blir tilfredsstilt og hvorfor de eventuelt ikke blir tilfredsstilt ved autonomistøttende lærer. Jeg brukte strategisk utvalg og ved dette fikk jeg intervjupersoner som har noen karakteristika som kunne dekke alle behov problemstillingen har for å kunne svares på (Thagaard, 2013). Formålet til oppgaven er å se i hvilken grad de psykologiske behovene blir tilfredsstilt eller ikke tilfredsstilt gjennom en autonomistøttende lærer. Noen kriterier lå til grunn for at elevene kunne delta i studien. Disse kriteriene var at utvalget besto av begge kjønn altså både jenter og gutter. Jeg valgte å gjøre intervjuene på en klasse og denne klassen er en media og kommunikasjonsklasse for å gi datamateriale på hvordan media elever opplever tilfredsstillelse av de psykologiske behovene gjennom autonomistøttende lærer. Ved å gjøre et strategisk utvalg i en media og kommunikasjonsklasse vil dette gi variasjon og mangfold og dette vil gi denne studien mulighet til å få innblikk hos elever som beskriver flere nyanser av fenomenet de opplever.

Omfanget av studiet gjør at størrelsen på utvalget er begrenset til 5 intervjupersoner. En av retningslinjene for omfang av kvalitativt utvalg er at antall deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser (Thagaard, 2013, s.65). Derfor er det i denne studien lagt vekt på å ikke rekruttere altfor mange informanter, for at ikke analyseprosessen av datainnholdet skulle bli for stort og for mye. Jeg konkluderte med at 5 intervjupersoner kunne være tilfredsstillende.

3.2.1 Rekruttering

Rekrutteringen av informantene var at jeg fortalte om det jeg ønsket å forske på hos elevene på en skole i Trøndelag. Jeg hadde fått godkjent av avdelingsleder og rektor på skolen at jeg kunne fortelle om studie og at jeg kunne rekruttere elever om jeg ønsket på denne skolen. Elevene kjente meg fra før og de kjente meg så jeg trengte ikke presentere meg selv først, så jeg gikk rett på å presentere prosjektet foran 5 og 5 i klassen slik at de kunne spørre spørsmål og forhåpentligvis lettere melde seg som informant ved at dette er en mindre skummel måte enn om jeg hadde informert hele klassen sammen. Jeg tok ut 5 og 5 fra kroppsøvingstimen og ga de en nøye beskrivelse av hva de skulle gjennomføre som informanter. Det var også under

denne presentasjonen av studien at jeg ga elevene samtykkeerklæringen og informasjonsskrivet til de som ønsket å være med og til de som var i tenkeboksen. De måtte ha med seg samtykkeerklæringen hjem siden de var under 18 år for å få foreldrenes samtykke til å kunne delta i studien. Deretter fikk jeg 10 stykker som kunne tenke seg å delta på prosjektet ved at de tok kontakt med meg og leverte samtykkeerklæringen. Etter dette avtalte vi møtested og tidspunkt for det individuelle intervju på 30-45 minutter. Dette intervjuet ble utført på skolen noe de også fikk beskjed om da jeg forklarte de om studien i grupper. Målgruppen i studien er media og kommunikasjonselever som akkurat har startet på videregående skole (1.klassinger) og for å få både de som liker kroppsøving og de som opplever kroppsøving som «kjedelig» måtte jeg unngå stigmatisering da jeg pratet med elevene. Ved å presentere studien og temaet på en god måte slapp jeg å miste elever som kunne oppleve dette som en studie hvor jeg var ut etter de flinkeste og de dårligste. Det var viktig for meg å ikke si at jeg var ut etter både de som hadde negativ erfaringer og positive erfaringer i kroppsøvingsfaget og ikke kun de som ble tilfredsstilt eller ikke tilfredsstilt ved en autonomistøttende lærer. Om noen av de som ikke ville bli etter samtalen med meg og de andre ga jeg de kontaktinformasjon på meg slik at de hadde mulighet ved en senere anledning om de skulle ønske å bli med og samtidig ivareta anonymitet både ovenfor meg og for de i klassen. Disse fikk da tildelt samtykkeerklæringen og informasjonsskrivet i etterkant, da jeg møtte de på skolen og ga de det.

3.2.2 Drøfting av utvalget

Til slutt besto utvalget av tre gutter og to jenter i alderen 16-17 år fra en videregående skole i Trøndelag. Den planlagte størrelsen på informanter var mellom 5-8, men på grunn av tilgjengelighet, tid og analyse ble det 5 informanter som ble intervjuet. Temaet kan fremstå som personlig og sensitivt ved at det handler om trivsel/hvordan man oppfatter læreren som autonomistøttende og hvordan man blir påvirket psykisk og derfor kan det være utfordrende å få tak i nok informanter eller informanter i det hele tatt (Thagaard, 2013). Derfor er man som forsker avhengig av å velge de personene man har tilgjengelig. I følge Thagaard (2013) kalles dett for tilgjengelighetsutvalg. Ved at få meldte seg på som informant og at inklusjonskriteriene var som de var måtte jeg ta utgangspunkt i de fem informantene fra klassen som meldte seg. Dette kan gjøre at denne studien får en svakhet, siden tilgjengelighetsutvalget kan kun bestå av personene som føler seg fortrolig med forskningen (Thagaard, 2013). I dette forskningsprosjektet vil dette da eventuelt være elever som er fortrolige med å bli intervjuet om hvordan en autonomistøttende lærer er med på å påvirke de

psykologiske behovene i kroppsøvningsfaget. Med dette kommer det også en utfordring og den utfordringen er hvilken relevans dette vil ha for det oppgaven til slutt finner ut som «svar» på problemstillingen.

Alle fem informantene var aktive innenfor idrett. Det var de fem som kunne tenke seg å være med da jeg hørte med alle i klassen i rekrutteringsfasen. Tre av de fortalte meg at de trivdes i kroppsøving, mens de to andre fortalte at de mistrivdes og kunne oppfatte kroppsøvingen som et fag de helst ville unngå, og på denne måten vil studien få ulike synsvinkler på autonomistøttende lærer og tilfredsstillelse av de psykologiske behovene. Ved å velge ut personer som trives i kroppsøvningsfaget og personer som ikke trives i faget kan man gode svar på hvordan en autonomistøttende lærer er med å legge til rette for elevene og dette inklusjonskriteriet kan virke både positivt og negativt på oppgaven. Oppgaven ville gitt helt annet svar om det kun var de som mistrivdes eller kun de som trivdes som har informanter. I dette tilfellet hvor de som ikke trivdes så godt i kroppsøvingen prøvde å tone dette ned, og prøvde gjøre et godt inntrykk på meg som forsker. Dette baserer jeg på observasjoner tidligere og hva de ga uttrykk for når jeg pratet med dem før intervjuet.

3.3 Innsamling av data

3.3.1 Intervjuguide

Jeg gjennomførte individuelle kvalitative intervju med fem informanter i dette forskningsprosjektet. Kvalitative intervju egner seg når målet er å finne grundig data om hvordan informantene oppfatter og erfarer situasjoner (Thagaard, 2013). Før jeg gjennomførte intervjuet ble det utarbeidet en delvis-strukturert intervjuguide. Et delvis-strukturert intervju er at forskeren har en overordnet plan over hvordan intervjuet skal se ut og gjennomføres, mens temaet spørsmålene og rekkefølgen kan variere ut i fra hvordan informantene svarer eller hva jeg som forsker ønsker å få svar på (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren kan på denne måten komme med oppfølgingsspørsmål og eventuelt også tilpasse spørsmålene underveis i intervjuet (Thagaard, 2013). Det er flere styrker ved et delvis-strukturert intervju og et annet av disse er at informanten selv kan komme med nye utsagn og vinklinger og kan fortelle fritt hva de føler og tenker og dette ville ikke kommet frem dersom man hadde benytte seg av annen form for intervju eller kvantitativ metode (Krumsvik, 2014). I følge Thagaard (2013) blir intervjuet erfart som en samtale mellom informanten og forskeren og det vil oppfattes som trygt å bli intervjuet. Jeg valgte et delvis-strukturert intervju nettopp på grunn

av dette i håp om at informantene ville oppleve at intervjuet var en god dialog oss imellom og at det virket mindre formelt og avslappende.

Jeg utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 2) som tar utgangspunkt og er forankret i Deci og Ryans miniteori om grunnleggende psykologiske behov, Basic Needs Theory (BNT). Intervjuguiden ble bygd opp i 3 hoveddeler, med tre hovedspørsmål som handlet om kroppsøvfaget, BNT og refleksjon rundt autonomistøttende lærer og de psykologiske behovene. Det jeg ønsket å få frem i refleksjonsdelen hos informantene var tanker de ikke hadde snakket om tidligere i intervjuet og ved at de får reflektert og pratet rundt temaet gjør at de kan komme inn på noe som forskeren oppfatter som viktig å få med i studien. Jeg håpte de kunne reflektere sammen med meg hva de synes om en autonomistøttende lærer og om dette var med på å tilfredsstille behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet i kroppsøvfaget. Det å fange opp tanker og interessante utsagn fra intervjuet tidligere ble viktig for at refleksjonsdelen ble god mellom meg som forsker og informanten på slutten av intervjuet. Grunnlaget i intervjuguiden var hovedspørsmålene. Hovedspørsmålene sin oppgave var at informantene skulle komme med meninger og tanker om temaene kroppsøvfaget, BNT og autonomistøttende lærer slik at vi best mulig fikk dekt problemstillingen. Jeg var også åpen for noen oppfølgingsspørsmål hvis det var nødvendig for å få utdypende kommentarer og informasjon et spørsmål fra intervjuet. Dette kalles en «tre-med-grener-modell», som brukes når man vet hvilke tema man på forhånd skal belyse (Thagaard, 2013).

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i skoletiden siden dette var enklest for informantene som skulle delta i forskningsprosjektet. Jeg avtalte med informantene tidspunkt og dato 1-2 uker før gjennomføringen av intervjuet ved å ta kontakt med de på skolen og snakke med det for å finne et tidspunkt som ville passe. Jeg snakket også med lærerne til informantene slik at de ikke ville få problemer med fravær og fraværgrensen ved tilfeller hvor intervjuene ble gjennomført mens elevene hadde skoletime. Intervjuet ble gjennomført på et ledig klasserom/grupperom på skolen til informanten og varte i ca. 40-50 minutter. Informantene synes det var greit at jeg tok lydopptak av intervjuene så jeg brukte båndopptaker ved alle 6 intervjuene. Intervjuene ble gjennomført i uke 2 og uke 3 i januar 2023. Forholdet mitt som intervjuer til informantene vil være en utfordring siden forholdet vil avgjøre hvor mye elevene selv ønsker å fortelle og utdype om temaet. Hvordan jeg som intervjuer fremstår kommer helt an på alder, kjønn, bakgrunn og personlige egenskaper og hvordan informantene oppfatter

meg som intervjuer (Thagaard, 2013). Jeg tok en del hensyn for at informantene skulle føle seg trygge i omgivelsene av intervjuet. Intervjuet ble gjennomført på deres «hjemmebane» altså skolen deres og ble gjennomført i et klasserom/grupperom. Jeg valgte bevisst å ikke intervjuer i en gymsal for å unngå negative assosiasjoner med faget om noen av informantene ikke likte gymsalen. Hvordan elevene tar i mot meg som kroppsøvingslærer vil også ha en påvirkning til hvordan svar de gir, spesielt blant de elevene som ikke trives godt i kroppsøvingen. Dette la jeg stor vekt på under hele datainnsamlingen slik at elevene ville ha best mulig forutsetning for å kunne svare så ærlig og utdypende som overhodet mulig. En annen utfordring er at informantene i intervjusituasjonen velger å svare det de tror jeg ønsker å høre. Informantene var alle klare over temaet for oppgaven som var hvordan de psykologiske behovene deres blir påvirket av en autonomistøttende lærer og noen av informantene kan da ha forsøkt å svare «riktig» på spørsmålene for å tilfredsstille det de tror jeg håper de skal svare og tenker mer på hva mine verdier og synspunkter enn sine egne. For eksempel kan de ha omtalt sine psykologiske behov som veldig positive når noen av disse informantene vet om meg som lærer fra før, fotballspiller og er masterstudent ved Nord universitet som står bak intervusjonen. Derfor var det veldig viktig for meg å etablere en atmosfære under intervjuet som var basert på tillit for at informantene skulle snakke åpent rundt tema og på denne måten sikre at intervjuene ble kvalitet sikret (Kvale og Brinkmann, 2015). Derfor forklarte jeg informantene at jeg la vekt på det å få en større innsikt heller enn å kritisere for å skape en trygg atmosfære. Gjennom intervjuet hadde jeg også mål om at informantene skulle føle seg forstått. For at de skulle føle seg forstått hadde jeg en god balanse mellom å gi bekræftende uttrykk når de svarte og noen ganger ga jeg utdypende kommentarer. Som intervjuer er sosiale relasjoner en viktig kompetanse, og selvfølgelig er det viktig å ha god kompetanse i faget sitt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg stilte flest åpne spørsmål slik at informantene skulle snakke mest mulig fritt slik at jeg informantene ikke bare svarte ja/nei eller korte lite utdypende svar. Når man intervjuer barn/ungdom under 18 år er det viktig at man unngår at informantene svarer kort og lite presist på generelle spørsmål og derfor kan det å knytte spørsmålene opp mot konkrete eksempler eller hendelser være viktig slik at de forstår spørsmålet bedre og har bedre forutsetninger for å svare godt på spørsmålene (Thagaard, 2013). Det er flere eksempler i intervjuene hvor jeg ba de beskrive en konkret hendelse og prøvde deretter å knytte spørsmålene mine til det informantene sine kommentarer og utsagn. Det å knytte spørsmålene opp til konkrete opplevelser hos elevene vil i følge Thagaard (2013) gjøre at

intervjupersonene husker bedre og har enklere for å prate rundt spørsmålet. Når de har forklart situasjonen og hendelsen kom jeg ofte med et oppfølgingsspørsmål om tankene og følelsene informantene hadde da denne hendelsen oppstå for å se nærmere på hvordan de psykologiske behovene ble tilfredsstilt positivt eller negativt.

Opplevelsen jeg sitter igjen med etter intervjuene er at intervjuene ble vellykket. De aller fleste informantene opplevde jeg at fikk en positiv relasjon sammen med meg som intervjuer og jeg merket at de tidlig ble varm i trøya når de skulle svare på spørsmålene. Noen svarte lengre og mer utdypende enn andre, men dette har med personlighet å gjøre. Dessuten viste de fleste stor åpenhet rundt tema og de viste og engasjement rundt det å reflektere og fortelle hvilke tanker og opplevelser de hadde opplevd i kroppsøvfaget under en autonomistøttende lærer. De informantene som svarte kort og ikke helt fikk til å reflektere og uttrykke følelsene sine stilte større krav til meg som intervjuer med å finne en balanse mellom det å ikke stille for ledende spørsmål og det å få bekreftet utsagnene til informantene. De som klarte å reflektere og utdype selv var det lite jobb med og jeg som intervjuer fikk ofte gode svar som viser hvordan elevene blir tilfredsstilt negativt eller positivt. Jeg brukte intervjuguiden som hjelpemiddel og brukte alle spørsmålene, det kom til noen oppfølgingsspørsmål underveis som jeg ble nødt til å spørre om utifra svaret til informanten, og på denne måten var intervjuet et delvis-strukturert intervju siden det åpent for at elevene fikk reflektert enda litt mer rundt det de snakket om, dersom dette var nødvendig. Disse oppfølgingsspørsmålene var også nyttige slik at jeg som forsker fikk utfyllende nok svar til å bruke utsagnene deres til forskningen.

3.3.3 Transkribering av intervju

Jeg brukte båndopptaker under selve intervjuet før jeg senere transkriberte det de informantene svarte til tekst. Transkripsjon er at man «oversetter fra talespråk til skriftspråk» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.205). For å ivareta det som skjedde og for å gjøre transkriberingen så nøyte som mulig prøvde jeg transkribere samme dag eller dagen etterpå slik at jeg fikk intervjuet beskrevet for meg selv så nøyaktig som overhodet mulig og at intervjusituasjonen satt friskt i minne (Dalland, 2012). Transkriberingen utgjør grunnlaget for analysen og har stor betydning for datamaterialet og derfor det transkriberingen er svært viktig jobb hvor man skal få det så presist som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved bruk av transkribering av lydopptak så mister man stemmeleie hos informantene, kroppsspråk ser man ikke noe til, intonasjon og gester uteblir. Dette vil si at samspillet sosialt vil gå tapt til

transkripsjonen og man vil kun forske utifra ordene til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor vil aldri transkripsjon bli en helt lik gjentakning av intervjuet, selv om man skriver ned absolutt alle ord som blir sagt i intervjuet (Malterud, 2011).

For at oppgaven og transkriberingen skulle bli så grundig som overhodet mulig skrev jeg ned ordrett hva informantene sa inn i et program som kalles Nvivo. I Nvivo er det enkelt å få en god oversikt over hva hver informantene svarte på et spørsmål slik at vi kan se på forskjellen til hvordan de psykologiske behovene til elevene blir påvirket ulikt av autonomistøttende lærer. Etter at jeg var ferdig med alt av transkripsjon på alle intervjuene, leste jeg grundig igjennom svarene til elevene for å få en god oversikt over hva de hadde svart og prøvde så godt jeg kunne å tyde meningsinnholdet i svarene slik at jeg kunne bruke dette i diskusjonen. Noen av informantene var noen ganger litt utydelige i svarene, ved at de repeterte de det sa, hadde feil uttalelser og brukte unødvendige lyder når de var usikre, dette måtte jeg gå inn å endre på slik at oppbyggingen av svarene ble riktig. Jeg fjernet også disse tenkepausene hvor de lagde bare lyd og var usikre og fjernet et par utsagn som ikke gikk i mening i forhold til spørsmålet. Når man intervjuer en person er man ut etter et generelt uttrykk av hva informanten tenker og hva informantens erfaringer er. Derfor er dette lurt å gjøre for å få mest mulig likt det informanten tenker og har erfart (Kvale, 2001). Pauseord, repetisjoner og overflødig materiale er ikke nødvendig å transkribere ordrett, siden dette sier ikke noe om informanten sitt forhold til temaet og er ikke en sentral del av det problemstillingen spør om (Kvale, 2001). I denne prosessen hvor jeg fjernet noe av det jeg hadde skrevet ned ordrett vurderte jeg hele tiden hva som var viktig å ha med og hva som var greit å ta bort etter Kvale (2001) sine punkter når det kommer til transkripsjon. Målet var å gjengi den informasjonen informantene kom med akkurat slik som de svarte. Ved å ta bort unødvendig «støy» fra intervjuene fikk jeg mye bedre oversikt over hovedinnholdet til teksten og et bedre utgangspunkt for å se på hvordan elevene blir påvirket av autonomistøttende lærer. Da jeg transkribert intervjuene skrev jeg ned noen de spørsmålene som svarte best på problemstillingen og som jeg så på kunne være materiale jeg kunne bruke videre i teksten, disse notatene ble viktig for meg videre for å være effektiv i analysearbeidet og for å analysere på en god måte.

3.4 Analyse av data

Da transkriberingen var ferdig og alt av datamaterialet var klart, hadde jeg masse informasjon fra hver enkelt informant. Derfor var det helt nødvendig for meg å ta et valg om hvilke deler

jeg skulle fokusere og konsentrere meg om. Dette kaller vi for filtrering av datamaterialet (Malterud, 2011). Som nevnt i forrige kapittel om transkribering, valgte jeg å skrive notater rundt de spørsmålene jeg mente jeg fikk best svar på problemstillingen og ønsket å bruke disse mest i resultat og drøftingsdelen. Noe som også hjalp meg å få oversikt var å sette alle spørsmålene til hver informant sammen slik at jeg lett kunne se forskjellen på svarene eller utsagnene som informantene kom med på de ulike spørsmålene. For å få full innsikt i datamaterialet var dette viktig og informantene ga svar på ett eller samme spørsmål på ulike steder i intervjuet og ved å samle de ble det enklere å få oversikt. Da all riktig informasjon var samlet kodet jeg de ulike svarene med fargekoder utifra likheter og motsetninger i svarene til informantene. Denne metoden omtales som meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015). Da jeg hadde fått kodet alle svarene var det klart at jeg måtte dele inn i fire forskjellige deler for å drøfte og svare godt på problemstillingen. Datamaterialet skulle jeg gi meg svar på de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet og hvordan disse blir påvirket ulikt blant elevene av en autonomistøttende kroppsøvingslærer. Derfor sto 4 spørsmål veldig sentralt i selve analyse delen av oppgaven.

I analysen sto følgende spørsmål sentralt:

- Hvordan blir behovet autonomi påvirket av en autonomistøttende lærer i kroppsøvingsfaget blant elever?
- Hvordan blir behovet kompetanse påvirket av en autonomistøttende lærer i kroppsøvingsfaget blant elever?
- Hvordan blir behovet tilhørighet påvirket av en autonomistøttende lærer i kroppsøvingsfaget blant elever?
- Hvordan blir elevene påvirket ulikt av en autonomistøttende lærer i kroppsøvingsfaget?

3.5 Reliabilitet og validitet

For at undersøkelsen skal være av god kvalitet må kravene om reliabilitet og validitet oppfylles. I følge Dalland (2012) er det først når reliabilitet og validitet er på plass at forskningsprosjektet kan gi troverdig kunnskap og kan brukes i videre forskning. Jeg brukte reliabilitet og validitet for å kvalitetssikre forskningen og jeg vil i denne delen av teksten utdype hvordan jeg tok hensyn til akkurat disse begrepene i forskningsprosessen.

Reliabilitet kan vi omtale også som pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet handler om at forskningen man utfører skal kunne etterprøves og få så si de samme resultatene og at forskningen skal kunne reproduseres. For at resultatet av forskningen skal

kunne reproduseres av andre forskere som ser på samme tema på et senere tidspunkt vil man være helt avhengig av reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker har man ulike arbeidsoppgaver og hvor nøyaktig man utfører disse arbeidsoppgavene vil spille inn på reliabiliteten til forskningen. Hvis man måler det samme igjen så skal forskningen gi det samme svaret som det ga på den tidligere forskningen (Thagaard, 2013). Dette gjelder hovedsakelig for de kvantitative studiene. Kvantitativ forskning og kvalitativ forskning er forskjellige og derfor ligger det også forskjellige kriterier til grunn for hva som er viktig. I kvalitativ forskning som er utført i denne oppgaven vil det ikke være mulig å reprodusere akkurat samme intervju, selv ikke av samme intervjuobjekt. Det vil aldri være mulig å reprodusere et identisk intervju siden man som nevnt er medprodusent i forskningen som forsker siden kunnskapen man får gjennom å forske med kvalitativ metode er at den sosiale relasjonen mellom informant og forsker, er et resultat av den sosiale relasjonen mellom informanten og forskeren. Derfor er det viktig at man klarer å beskrive hele forskningsprosessen så nøyaktig som mulig, og er nøye med å gjøre arbeidsoppgavene grundig, slik at leseren har mulighet til å vurdere det arbeidet som er gjort om det er godt nok. Da kan leseren se på både resultatene av forskningen og tolkningene som forskeren legger frem (Dalland, 2012). Relasjonene som oppstår mellom informantene og meg som forsker har jeg derfor forsøkt å redegjøre for, siden dette er den metodiske tilnærmingen til oppgaven og relasjonene kan ha hatt betydning for resultatet av forskningen om hvordan elevene blir påvirket av en autonomistøttende lærer i kroppsøving (Thagaard, 2013).

Intervjuet sin reliabilitet kan bli svekket av faktorer som for eksempel ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre reliabiliteten til intervjuet opplevde jeg at under intervjuet måtte jeg få bekreftet informantene sine tolkninger opp til flere ganger for å forsikre meg om at jeg forsto hva de mente. Jeg hadde spesielt to intervju som skilte seg ut hvor jeg merket jeg måtte lete for å få frem svar, det var informant 1 og 2. Disse svarte ofte kort og enkelt og svarte mye de samme ordene. De var veldig interessert, men fikk ikke frem det de mente og jeg som forsker måtte prøve å hjelpe de på veien, men ikke komme med ledende spørsmål slik at de bare svarte det de trodde jeg ville høre. Dette var en vanskelig balansegang, som jeg følte at jeg mestret i de to intervjuene. Det å bruke ledende spørsmål var noe jeg var bevisst på å ikke gjøre og klarte og holde meg unna disse spørsmålene der jeg kjente at informantene ikke holdt tilbake noe informasjon. Stor bruk av ledende spørsmål kan medføre ugyldige funn i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene var til barn mellom 16-17 år og barn er spesielt utsatt for ledende spørsmål da de kan være lettere å påvirke enn voksne. Det hender av og til at det er nødvendig å bruke ledende spørsmål, og det

kan være i tilfeller hvor man som forsker mistenker at intervjuerpersonen holder informasjon tilbake (Kvale & Brinkmann, 2015). I intervjuene var det viktig for meg som forsker og ikke fremstå kritisk til det informantene svarte eller kommenterte. Jeg fokuserte heller på det å stille oppfølgingsspørsmål slik at de gjerne kunne tenke videre og komme med mer utfyllende svar. For eksempel som nevnt tidligere la jeg merke til at noen av informantene ofte brukte de samme ordene og noen ga også motsigende svar underveis i intervjuet. For å få svar på hva informanten faktisk mente måtte jeg på en veldig forsiktig måte påpeke dette og for å få det gode svaret man lette etter stilte jeg også spørsmålsteget til svarene slik at jeg fikk det svaret informantene mente. Mine direkte spørsmål til informantene kan ha hatt noe innvirkning på informasjonen som kom frem gjennom intervjuet.

Kravet om reliabilitet må oppfylles, og det må kravet om validitet også. Innenfor kvalitativ forskning handler validitet om hvor godt undersøkelsen har forsket på det som var målet at undersøkelsen skulle forske på (Krumsvik, 2014). Validitet handler ifølge Thagaard (2013) om gyldigheten til forskningen. For å få svar på det forskningen er ute etter er forskeren avhengig av å velge riktig verktøy for å få de riktige svarene. Helt fra starten av i forskningen altså tematiseringen og helt til slutten når man har rapportert kan ses på som en valideringsprosess. I alle stadiene, for eks: tema, teori, metode, resultater søker man validitet for at undersøkelsen skal ha god nok kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

En svakhet med datainnsamlingen i denne undersøkelsen kan være at noen av intervjuene som ble gjennomført ble gjennomført med elever som jeg som forsker har en relasjon til fra tidligere. Jeg har tidligere vært lærervikar hos dem, hatt noen av de i kroppsøving over en lengre tid og noen har jeg aldri hadde i en form for læringsform, kunne kontakt gjennom denne forskningsprosessen. Gjennom dette hadde jeg større relasjon til de jeg kjente fra før og de som kjente meg fra før enn de jeg ikke hadde pratet så mye med. Dette kan ha påvirkning på intervjuene ved at noen kan holde igjen informasjon eller det kan også ha positiv innvirkning ved at de føler seg trygge og tørr å snakke ærlig med en de kjenner fra før. Det største problemet var at det var forskjellige situasjoner for informantene. Noen følte seg trygge og var godt kjent med meg som forsker, mens for andre var det tredje-fjerde gangen de møtte meg og det var nytt for dem å møte meg og spesielt i en intervjuform. Jeg la derfor vekt på at de som ikke kjente meg skulle oppleve settingen som ufarlig og la til rette for at de skulle føle seg bra. Ved å legge intervjuet i klasserommet deres, snakket litt med de før intervjuet om alt annet enn kroppsøving og psykologiske behov slik at de ble litt varmere i trøya enn de var før de møtte meg ordentlig. Intervjuene med de personen som jeg kjente til

fra før kunne også gå begge veier da de kan holde tilbake informasjon siden jeg har selv hatt de i kroppsøving og kanskje de ønsker å si det de tror jeg ønsker å høre. Derfor var det viktig for meg at jeg ikke skulle bruke svarene til annet enn forskningen og at de måtte være ærlige. Jeg tok også en prat med disse da jeg leverte ut forespørselen om å delta i forskningsprosjektet slik at de visste hva de innebærte og at de måtte svare så ærlig som de kunne uten å føle at de tråkket meg som forsker eller læreren sin på tærne. Det å validere handler om å teoretisere (Kvale & Brinkmann, 2015). For at forskeren skal forstå hva som er korrekt og viktig å ta med i intervjuet kreves en god teoretisk innsikt i temaet som man skal undersøke. Dersom man har god innsikt i temaet til oppgaven vil dette gjøre det lettere å utvikle en god intervjuguide hvor man føler man får gode svar på spørsmålene. Jeg baserte mye av spørsmålene i intervjuguiden på relevant teori og tidligere forskning for å få gode svar gjennom gode spørsmål. I dette tilfelle ble Deci og Ryans miniteori om grunnleggende psykologiske behov, BNT brukt hyppig siden selve problemstillingen i all hovedsak handler om hvordan de psykologiske behovene til elevene blir påvirket av en autonomistøttende lærer (Deci & Ryan, 2000).

3.5.1 Prøveintervju

For å styrke kvaliteten på oppgaven og spesielt intervjuet utførte jeg et prøveintervju med en person som har blitt intervjuet tidligere i et masterprosjekt om kroppsøving. Dette var en fin erfaring for min egen del når det kom til det å lede et intervju. Jeg fikk også god inspirasjon til hvilke oppfølgingsspørsmål jeg kunne bruke og kunne tenke over hva som fikk de beste svarene. Det å praktisere intervjusituasjoner er den beste måten til å bli flink til å intervju og skape seg erfaring (Kvale & Brinkmann, 2015). Påliteligheten av intervjuet stiger også ved det å øve på å intervju siden intervjuer på denne måten fremstår mer profesjonell i selve intervjusituasjonen. Dersom forsker har god kompetanse i menneskelig interaksjon og har gode sosiale egenskaper vil intervjuet også bære mindre preg av asymmetri (Thagaard, 2013). Det viktigste og det jeg lærte mest av under prøveintervjuet var balansen mellom å få en bekreftelse på hva informantens synspunkt og svar var og det å ikke stille for ledende spørsmål. Ledende spørsmål kan svekke reliabiliteten til svarene siden da er intervjupersonen påvirkelig i svarene til informantene og informantene kan bli påvirket til å svare det de tror forskeren vil høre (Kvale & Brinkmann, 2015). Prøveintervju var en av de tingene jeg gjorde som jeg følte jeg fikk stor nytte av, og tok med meg erfaringer fra prøveintervjuet inn i de intervjuene jeg brukte i denne oppgaven.

3.5.2 Min forforståelse

Innenfor kvalitativ forskning er man som forsker medprodusent av datamaterialet man velger å bruke. Min erfaring og min bakgrunn bidrar til å oppnå innsikt i det datamaterialet jeg har hentet inn og også forståelsen min ovenfor temaet har også betydning for materialet (Nilssen, 2012). Forskningsresultatet vil bli påvirket av min forforståelse (Thagaard, 2013). På grunn av at forskningsresultatet blir påvirket av dette må jeg erkjenne og være bevisst over min egen forforståelse slik at leser vet mine tanker og erfaringer.

Gjennom hele min skolegang har kroppsøving vært det faget jeg trivdes mest i. Jeg har hele veien hatt et positivt forhold til kroppsøving og gikk idrettsfag 3-årig på videregående og tatt bachelor i idrettsvitenskap på NTNU og 2-årig master i idrettsvitenskap på Nord universitet. Jeg har helt siden jeg var liten vært glad i være aktiv og være i bevegelse og vært innom mange forskjellige aktiviteter som fotball, håndball, turn, ski, allidrett og styrketrening. De siste 7 årene har gått til fotball/futsal på høyt nivå hvor jeg har spilt både Obos-ligaen (1.div), Postnordligaen (2.div) og Norsk tipping ligaen (3.div) og 1.divisjon futsal. Dette bærer i stor grad av profesjonalitet og er toppidrett hvor det handler om resultater og konkurranse.

Gjennom gleden med idrett og gleden med kroppsøvingfaget i skolen resulterte i at jeg nå er kroppsøvingslærer og elsker jobben. Jeg ønsker at elevene skal samarbeide med hverandre og utfordre seg selv og konkurrere med seg selv for å oppnå sine egne mål, og legge til rette for at kroppsøvingfaget skal bli et fag som alle trives i og gleder seg til de timene i uka. Jeg har alltid vært interessert i hvorfor noen ikke trives i kroppsøvingfaget siden jeg alltid har vært i motsatt ende. Jeg tenkte ikke så mye over denne problematikken da jeg selv var elev, men har i senere tid under utdanningen og gjennom erfaring som kroppsøvingslærer på videregående i allerede 3 år sett at dette er et problem som det kan være greit å sette lys på. Jeg merker at jeg selv har tatt steg fra det første året som kroppsøvingslærer til nå, hvor jeg i starten var veldig opptatt av prestasjon/ferdigheter blant elevene, men nå handler det i større grad om å tilrettelegge slik at alle elevene skal kunne oppnå glede ved fysisk aktivitet og jeg prater mye mer elevene om hvordan de har det, hva de ønsker og gir de valgmuligheter i undervisningen slik at alle elevene føler de har en plass og kan snakke med meg om alt. Jeg har et stort engasjement for kroppsøvingfaget og ønsker og utvikle dette videre til å bli et fag hvor flere trives og er mer tilstede.

Forholdet mitt til de ulike diskursene har også betydning i dette tilfellet. Kroppsøving har i stor grad blitt dominert av en idretts- og/eller helsediskurs, og denne betraktningen er brukt i

mange år og har blitt satt søkelys på som en diskurs som kun fremmer de flinke elevene i kroppsøving. Betydningen av fysisk aktivitet og bevegelsesglede for elevene sine psykologiske behov, eget selvbilde og velvære kan være både positivt og negativt. Kroppsøving skal fremme glede og mestring, men i flere tilfeller ser vi elever som opplever sorg, nederlag og psykiske problemer. Kroppsøvingen skal være med og fremme god helse, noe også skolen i seg selv skal gjøre og derfor er det viktig at man tilrettelegger for barn og unge slik at kroppsøving med klassen er et fint sted å være. Jeg ble i løpet av min studietid introdusert for Deci og Ryan sin miniteori om de grunnleggende psykologiske behovene. Denne teorien går rett inn i problemstillingen min og problemstillingen min er bygd opp utifra denne miniteorien. Basic Needs Theory er en teori som er sterkt assosiert med psykisk helse og hvordan de grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet blir påvirket. Denne teorien er enkel å bruke i praksis og er helt naturlig for å bruke som teori i denne oppgaven.

Min egen opplevelse av kroppsøving og idrett kan både være en svakhet og en styrke i dette forskningsprosjektet. En av svakheten kan være at jeg gjennom å ha gått toppidrettslinje på videregående og spilt fotball i en resultatorientert bedrift kan legge vekt på konkurranse mellom individene og kun tenke på de som er best og at de som har det beste ferdighetene er de som vil få gode karakterer. Jeg har også alltid vært flink i faget selv og vet hva lærerne jeg hadde tidligere forventet og ønsket at jeg skulle oppnå. Da jeg gikk på videregående var det mer fokus på ferdigheter og vi hadde ofte styrketester, løpetester og gjerne en del idretter som man skulle være flinke i. En styrke er at jeg har blitt mer bevisst gjennom min studietid og arbeidstid er at tilrettelegging, samarbeid, mindre konkurranse og snakke med elevene er viktige faktorer for den psykiske helsen hos elevene som jeg ønsker skal være best mulig. Dessuten vil jeg si at jeg har gode sosiale egenskaper og har god interaksjon med elevene som gjør at jeg ofte kommer i prat med elevene mine og de føler seg trygg på meg. Jeg har opp til flere ganger blir spurt av elevene om en prat, og slår alltid av en prat med elevene når jeg møter de. Gjennom at jeg er ung og med den erfaringen jeg har allerede vil det være enkelt for elevene å skape tillit mellom elevene og meg og de opplever meg som en som forstår seg på dem. Som forsker må man prøve å møte fenomener så åpent som mulig. Men uansett hvor mye man prøver vil man alltid ha en egen forforståelse for temaet og man forsker ofte på et tema man interesserer seg for (Dalland, 2012). Jeg interesserer meg stort for dette temaet når det kommer til læreren sin påvirkning av elevene sine psykologiske behov og derfor har jeg vært bevisst på min egne forforståelse av temaet og hva jeg tenker og hvordan dette kan ha

betydning på tolkninger og valg i studien. Målet har hele veien vært å møte tankene og opplevelsene til informantene så åpent som mulig og med så lite fordommer som mulig og på denne måten også være kritisk til mine tanker og tolkninger rundt temaet.

3.6 Etikk

Grimen og Ingstad (2013) beskriver forskningsetikk som det å ta vare på personvernet til informantene og etikken skal sikre forskningsresultatene sin troverdighet. I kvalitative studier har vi noen etiske retningslinjer som vi må følge, utføre og vurderer for at det kvalitative studie skal være troverdig. Disse retningslinjene for kvalitativ studie er blant annet at det er krav om konfidensialitet og informert samtykke og at man er klar over de negative konsekvensene som kan skje gjennom intervjuet. Spesielt barn og unge opp til 18 år er en gruppe som vi kaller sårbare og har spesielle krav til beskyttelse når de deltar i forskning (De nasjonale forskningsetiske komitéene, 2016). I dette forskningsprosjektet er unge voksne som nærmer seg 18 års alderen blitt intervjuet og jeg vil derfor se på hvordan jeg har tatt hensyn til dette i forskningsprosjektet og ta for meg de etiske overveielserne.

3.6.1 Etiske overveielser før datainnsamling

Før intervjuene og denne undersøkelsen ble satt i gang ble det søkt til Norsk Senter for Forschungsdata (NSD). Valget om å søke til NSD var for å ta hensyn til at datamaterialet som inneholdt personlige opplysninger som ble behandlet gjennom forskningsprosessen. Dette masterprosjektet hadde meldeplikt i henhold til retningslinjene til NSD (Norsk senter for Forschungsdata, 2023). Dette prosjektet er en masteroppgave om psykisk helse og hvordan de opplever å bli påvirket av læreren var dette viktig for å overholde de etiske i oppgaven. Før intervjuene ble gjennomført undertegnet både foresatte og ungdommene selv et infoskriv med samtykke (vedlegg 1). Alle informantene var under 18 år og derfor var det helt nødvendig med foresatte sin underskrift og ikke bare de selv sin. I samtykkeskjemaet fikk informantene og de foresatte info om hva som var hensikten med studien, det ble gitt beskjed om at intervjupersonene ville bli anonymisert i den ferdige oppgaven og at alle opplysningene ville bli behandlet konfidensielt og alt ville bli slettet etter oppgaven var ferdig skrevet. I følge De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) sier at kravet om samtykke skal være med å sikre informantene sin selvbestemmelse og frihet og dette er forankret i personopplysningsloven. Hva informantene samtykker til eller konsekvensene av deltakelsen i forskningsprosjektet kan være et problem spesielt når barn deltar i forskning siden de nødvendigvis ikke forstår dette (Grimen og Ingstad, 2013). Derfor er behovet for underskrift

av foreldre for barn under 18 år ekstra viktig for å beskytte de unge. Jeg som forsker har også en viktig rolle når det kommer til hvordan informantenes behov blir tatt vare på. Det er viktig spesielt å informere om konsekvensen av deltakelse i prosjektet og ikke minst gi informasjon slik at de unge skjønner hva hensikten med studien er.

Man har også et stort ansvar som forsker og det ansvaret går ut på å passe på at informantene ikke tar skade av å være en del av prosjektet. Derfor er jeg helt avhengig av å tenke gjennom hva konsekvensene kan bli til informantene av å delta og legge til rette for og vurder hvordan jeg kan være med å beskytte informantene best mulig. I planleggingsprosessen av forskningsprosjektet var beskyttelse av informantene en viktig og sentral del. Med tanke på at informantene enda er unge og temaet kan være sensitivt ved at de snakker om egen lærer var det veldig viktig å unngå stigmatisering av informantene. Jeg tenkte gjennom hvordan jeg skulle beskytte informantene gjennom hele forskningsprosjektet og vurderte hele veien konsekvensene til elevene som skulle delta.

3.6.2 Ethiske overveielser under datainnsamling

Det ble tatt ulike hensyn for å ta vare på anonymiteten hos informantene. Det ble for eksempel ikke brukt direkte personopplysninger når det ble tatt opp lyd på lydbåndet og for at informantene ikke skulle være mulig å gjenkjenne ble dialekten de snakket med på lydopptaket gjort om til bokmål i transkriberingen. Både i transkriberingen og i analysen ble også de indirekte personopplysningene anonymisert. I følge De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) er kravet om konfidensialitet veldig viktig når barn er med i forskningsprosjekt. Informasjon som kan indentifisere intervjupersonen skal ikke avsløres og det er nettopp dette som er konfidensialitet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Gjennom kvalitativ forskning har vi en etisk utfordring når det kommer til den nære relasjonen som oppstår mellom informant og forsker (Thagaard, 2013). Forsker må være veldig bevisst på hvilke konsekvenser valgene forsker gjør kan ha for informanten. Derfor vil valgene som forsker tar under forskningsprosessen være helt avgjørende med tanke på svarene. Verken før, under eller etter innsamlingen av datamaterialet skal intervjuet være belastende for informanten. I selve intervjusituasjonen må forsker være bevisst over forholdet mellom forsker og informant at dette er et asymmetrisk forhold hvor informanten er i en «svak» posisjon (Thagaard, 2013). Derfor er det viktig at forsker viser stor respekt når det kommer til informanten sine grenser og ikke presser informanten utenfor sine egne grenser (Thagaard, 2013). Gjennom planleggingen og gjennomføringen av selve intervjuet er det

forskeren selv som legger premissene for et godt intervju. Det er kun informanten som skal åpne opp om seg selv og forskeren skal lytte og bruke svarene i en undersøkelse, og på denne måten går fortroligheten kun en vei. Dette er grunnen til at forholdet mellom intervjuer og forsker er asymmetrisk (Thagaard, 2013).

I dette forskningsprosjektet intervjuet jeg barn som trives i kroppsøvingen og barn som ikke trives i kroppsøvingen. For noen av informantene kunne det derfor være vanskelig å snakke om opplevelsene i et fag som de misliker og et fag de føler seg lite «god i». Det er heller ikke utenkelig at elevene forbinder de fagene de føler seg «dårlig» i som skam siden de ikke opplever mestring og tenker at andre tenker de er «dårlige». I tillegg kan det være utfordrende å snakke med meg da jeg jobber som kroppsøvingslærer på skolen de går på, masterstudent i idrettsvitenskap og over snittet interessert i idretter/bevegelsesglede. På grunn av dette var det enda viktigere å skape en trygg atmosfære hos informanten. Jeg passet ekstra på å ikke stille nærgående og personlige spørsmål for at informantene ikke skulle føle seg dårlig. Det var viktig for at informantene ikke skulle føle seg presset til å dele noe som de ikke ønsket å dele. For at informantene skulle føle seg komfortable og ønsket å svare så ærlig som mulig var det viktig at jeg som forsker var oppmerksom, lyttende og interessert. I følge Malterud (2011) vil jeg som forsker påvirke resultatene og forskningsprosessen uansett hvor nøytral og objektiv jeg fremstår. Jeg var til en viss grad bevisst over min påvirkning på informantene og jeg valgte bevisst å ikke gjennomføre intervjuet i en gymsal eller med treningstøy og på skolen på deres hjemmebane slik at de hvertfall ble minst mulig påvirket.

3.6.3 Etske overveielser etter datainnsamling

Etske overveielser som anonymitet, informert samtykke, konsekvensene av å delta og konfidensialitet er noe jeg som forsker måtte ta hensyn til nå jeg skulle formidle og anvende forskningen. Temaet i masteroppgaven er psykisk helse, psykologiske behov sett i lys av Basic Need Theory og på denne måten vil jeg kunne få informasjon som kan være sensitiv gjennom intervjuene med informantene. Derfor ble oppbevaring av innsamlet data viktig at jeg hadde gode rutiner for slik at disse ikke ble lekket eller brukt mot informantene. Lydfilene ble oppbevart og transkriberingsmaterialet ble oppbevart på PC-en min som er passord-beskyttet og de ble lagt inn i en mappe som var beskyttet av et annet passord. I den endelige oppgaven ble det lagt vekt på fra meg som forsker å gjøre at informantene ikke kunne bli gjenkjent og fremstille alle informantene så nøytralt som mulig (Thagaard, 2013). For

eksempel går informantene under navnene informant 1, 2, 3 osv, og det legges vekt på at de skal ikke kunne gjenkjennes gjennom utsagn de har sagt i intervjuene.

4. Resultat og drøfting

I dette kapitlet vil jeg diskutere og presentere hovedfunnene i studiet i lys av selvbestemmelsesteorien, med stor vekt på Basic Needs Theory. Jeg skal også se på noe tidligere forskning og relevant litteratur for å knytte funnene til elevene opp mot teorien. Hensikten med dette er å besvare problemstillingen som er: Hvordan blir de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet påvirket ulikt blant elever av en autonomistøttende lærer i kroppsøving på videregående skole? Dette skal jeg undersøke ved å utforske hvordan kroppsøvingslæreren påvirker de psykologiske behovene hos elevene og se på hvordan de blir påvirket av læreren. Blir behovene tilfredsstilt eller ikke tilfredsstilt. Først vil jeg presentere informantene sin forståelse for faget kroppsøving, så vil jeg dele kapitlene inn i de grunnleggende psykologiske behovene altså autonomi, kompetanse og tilhørighet. Så skal jeg se på hvordan elevene blir påvirket ulikt eller likt av en autonomistøttende lærer før vi avslutningsvis skal samle funnene i en oppsummerende konklusjon.

4.1 Informantenes forståelse av kroppsøving

Da informantene ble spurt om «Hva lærer du i kroppsøving?» var det for flere av informantene vanskelig å svare på akkurat hva de lærer. Svarene til informantene var nølende, og de søkte bekreftelse fra meg som forsker for å se om det de svarte var riktig eller galt. Det er uklart både for elevene og lærerne hva som nøyaktig er læringsutbytte i kroppsøvingen noe som stemmer godt med hvordan informantene svarte (Nyberg & Larsson, 2012).

Noen av svarene hos informantene viser til en tydelig forståelse av kroppsøvingfaget utifra en helsediskurs.

Det er viktig å være i fysisk aktivitet og først og fremst tenker jeg at vi skal ha gym for å være fysisk aktive (Informant 1, Vilde)

Lære å bli sliten og svett, lære å tørre og tåle at det noen ganger er slitsomt og tungt. Også lære å ta vare på kroppen sin kanskje (Informant 2, Stian)

Man lærer å oppleve glede ved trening, å være i bevegelse (Informant 3, Martin)

Informant 2 Stian legger stor vekt på hvorfor han ikke er så glad i kroppsøvingsfaget og forsterker dette ved utsagnet:

Gym er helt greit, har aldri vært noe særlig motivert for kroppsøvingsfaget eller det å trene generelt. Kroppsøvingsfaget mitt er ikke akkurat favorittfaget, men synes en joggetur av og til kan være greit (Informant 2, Stian)

Informant 1 Vilde og Informant 2 Stian sine utsagn om kroppsøvingsfaget sier at dette er et fag som skal forebygge sykdommer, fedme og faget skal fremme god helse. Gjennom svarene la de vekt på det å holde kroppen i form og de hadde en forståelse som sa at dette var en sentral del av samfunnet. På denne måten har faget kroppsøvingen en instrumentell verdi for disse informantene. De elevene som identifiserer seg med viktigheten av trening, det å trene ofte og trene mer vil oppleve å ta større initiativ selv til å trene og de vil oppleve dette som er styrt av dem selv og de har lyst til å trene (Deci & Ryan, 2000). Selv om man bestemmer atferden selv altså atferden er autonom vil ikke informantene være indre motivert. De vil være ytre motivert siden målet er instrumentelt, altså at man skal oppleve det å få god helse (Deci & Ryan, 2000, s.236). Indre motivasjon hos mennesker kommer først når man opplever glede og driver å utforsker, leker og engasjerer seg i aktivitetene for gleden (Niemic & Ryan, 2009).

Noen informanter trakk frem helsediskursen, mens andre eller de samme trakk frem perspektiv fra kroppsøvingen som minner om en idrettslig kroppsøvingstime, når de ble spurt om formålet med faget og hva de lærte:

Jeg lærer forskjellige teknikker i de ulike ballspillene, lærer om muskler og hvordan kroppen fungerer, lærer også om dans, badminton, turn osv (Informant 4, Anders)

Jeg lærer hvor mange skritt det er i de ulike ballspillene, teknikk i ulike ballspill og skjønner hva det innebærer. Har fått mye informasjon om hvordan de ulike idrettene fungerer og hvordan man skal utføre øvelser (Informant 1, Vilde).

Når informantene fortalte om hva de lærte i faget var det ofte teknikk og spesielt idrettsteknikker de brukte som eksempel for det de lærte. I følge Standal (2015) og Kirk

(2010) legges det stor vekt på øving innenfor de tradisjonelle idretten i kroppsøvingen og disse idrettene er ofte fotball, håndball, basketball, volleyball og innebandy som alle har en fellesnevner og det er ball. Regler innenfor de ulike idrettene og ferdigheter innenfor idrettene ble uttrykt av informantene at var åpenbare mål med undervisningen i kroppsøvingen og at man ble vurdert ut ifra hvor flink man er innenfor den og den sporten. Jeg ba elevene reflektere litt rundt hva som var verdien av å lære seg regler og oppnå enda bedre ferdigheter så var det mange som ikke var helt sikker på hvorfor ferdigheter og regler var viktig. Som for eksempel Informant 1 Vilde sa «Det er en del snakk om idretter og det er greit vite hvordan disse fungerer og ok å prøve det, også greit å kunne reglene... nei, jeg vet egentlig ikke, jeg kan ikke så mye om idretter».

Et par av informantene så på læringen av idrettsferdighetene som meningsløst og ville helst ikke ha så mye ballspill som de ønsket. Informant 5 Thea uttalte tidlig i intervjuet når vi snakket om kroppsøvingsfaget at: «Vi kaster og sparker bare ball, vi holder på med ballspill hele tiden». Dette viser at Informant 5 Thea synes det drive med ballspill kan virke meningsløst og kjedelig og disse elevene som har dette synet på ulike idretter og aktiviteter innenfor kroppsøving vil kunne utvikle amotivasjon (Ntoumanis, 2001). Thea fortalte også videre «Gym er et kjedelig fag, hvor det er veldig lite variasjon, siden det liksom er ballspill, og gjerne de samme ballspillene hele tiden». Det å kjede seg i kroppsøvingstimene kommer av at elevene føler at de kaster bort tiden sin og de ser ikke meningen av det de holder på med (Ntoumanis, 2001). Kjedsomheten kommer også til synet når man føler seg presset til å delta og dette presset kjenner man sterkt på når det kommer til kroppsøving siden man skal ha karakter i faget og man trenger karakter får å få vitnemål og kan komme seg videre på høyere studier/videre ut i arbeidslivet.

4.2 Autonomi

I miniteorien Basic Needs Theory (BNT) innebærer autonomi delen at mennesker kan styre og står fritt til å velge sin egen væremåte og prioritere selv. Man motiveres av egne selvvalgte mål hvor man har kontroll og innflytelse over handlingene man bedriver (Deci & Ryan, 2000). Dette blir prioritert fremfor ytre autonome mål som er at målene man skal oppnå blir påvirket av andre eller det ytre miljøet. Utviklingen av well-being til et menneske vil i likhet med kompetanse og tilhørighet bli påvirket av i hvor stor grad man klarer å få tilfredsstilt behovet autonomi (Deci & Ryan, 2000).

Når informantene ble spurt om selvbestemmelse (autonomi) og innflytelse i kroppsøvingen snakket de varmt og i stor grad om det å kunne få være med å bestemme og ta valg selv. For at elevene selv skal kunne ta egne valg og stå til ansvar for egen læring innenfor kroppsøvingsfaget har skolen et fokusområde hvor elevene skal få delta i avgjørelser om hvordan man skal oppnå læring i faget (Woolfolk, 2004). Det var stort sprik når det kom til hvordan elevene selv opplever om at de kunne få være med å ta avgjørelser når det kom til læring i kroppsøving. Noen av utsagnene til informantene illustrerte at de ikke fikk være med i avgjørelsen om læring i kroppsøving:

Jeg føler jeg hele tiden er nødt til å tilpasse meg, det legges ikke til rette for meg. Det er ikke alt jeg synes er gøy og jeg vil ikke spørre læreren om vi kan gjøre noe annet i stedet fordi jeg vet jo vi må igjennom det læreren har satt opp og at vi skal igjennom alt (Informant 1, Vilde).

I følge Informant 1 (Vilde) følte hun et stort savn at hun ikke hadde noe form for påvirkningskraft når det kom til kroppsøvingsundervisningen. I tillegg til savnet av autonomi følte hun også litt på en følelse av hjelpeløshet siden hun ofte kjente på følelsene av at faget kroppsøving krever mye av henne og hun må selv yte maks uansett hva de skal igjennom. Hun kjente på at hun ikke fikk de ønskene og tankene som hun selv hadde håpet at kroppsøvingen skulle legge til rette for. Flere av informantene sine svar samsvarer godt med nettopp dette med påvirkningskraft. Ifølge noen informanter blir påvirkningen av undervisningen av elevene beskrevet som veldig liten eller helt ubetydelig:

Jeg mener at det å være med å bestemme forskjellige aktiviteter i gymsalen eller ute ikke er nok valg, dette er bare småting som vi får være med å bestemme. Jeg skjønner jo at vi må gjennom alt siden det er jo gym, men jeg skal være ærlig på at jeg helst kunne tenke meg å være med å bestemme mer i gymmen (Informant 2, Stian)

Noen ganger spør læreren «Hva har dere lyst til å gjøre i dag?» Da er det som oftest de som snakker høyest som blir hørt eller så blir det som regel stemming om og den aktiviteten som får flertall blir gjennomført og da blir det som regel kanonball eller fotball. Så jeg føler egentlig ikke jeg får bestemt noe og det er ikke så mye man kan styre i gymmen (Informant 1, Vilde).

Informant 2 (Stian) og Informant 1 (Vilde) ser på faget kroppsøving som et fag de bare må ha og må komme seg gjennom hvor de ikke opplever noe stor form for innflytelse. De har godtatt det at kroppsøving er et fag man bare må igjennom, men utifra utsagnene deres har de en følelse av hjelpeløshet når det kommer til faget og har bare funnet seg i at det er sånn det blir. I følge disse informantene er kroppsøvingsfaget et obligatorisk fag som de ikke har noen stor påvirkningskraft i og de har funnet seg i at det er noen andre enn elevene som bestemmer innholdet i timene selv om de kunne ønske seg mer selvbestemmelse.

Informant 5 (Thea) uttrykte et sterkt ønske om enda større muligheter til å påvirke innholdet i kroppsøvingstimene:

Jeg kunne tenkt meg litt mer selvbestemmelse og variasjon, gjerne valgt litt i gymtimene... for eksempel at vi kunne gjøre noe i den timen også noe annet i neste time, og kunne vært med selv og velge hva vi ville gjort, det hadde vært mye bedre for min del (Informant 5, Thea).

Mennesker har et sterkt behov for å kjenne på selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000). Utifra utsagnene til informantene kan vi se at også disse ønsker veldig gjerne å oppnå tilfredstilte av autonomi behovet. Alle de tre informantene som er sitert over forteller om at de har hatt eller vil få større glede av det å kunne få større valgmuligheter i kroppsøvingen og at de i stor grad savner selvbestemmelse og ikke minst medbestemmelse når det kommer til undervisningen. Utifra utsagnene deres kan de virke hjelpsløse ved at de sier rett ut at de føler på at de ikke får være med å bestemme i stor grad og at det ofte blir flertallet som får bestemme de gangene de har mulighet til medbestemmelse. For den indre motivasjonen og utviklingen av interessen til faget kroppsøvingen i denne settingen er det i følge BNT opplevelsen og tilfredstilte av autonomi helt avgjørende for dette (Deci & Ryan, 2000). En studie av Burton, et al., (2006) om kanadiske studenter fant ut at det var positive assosiasjoner mellom well being og den indre motivasjonen. I lys av denne studien og i lys av utsagnene til elevene vil det være lønnsomt som kroppsøvingslærer å legge til rette for tilfredstilte av behovet autonomi og være autonomistøttende ovenfor elevene. Autonomistøtte vil fremme autonomibehovet positivt og det vil gjøre at elevene opplever større valgmuligheter og vil oppnå glede og større indre motivasjon for faget (Deci & Ryan, 2000).

For noen av informantene opplevde de høy tilfredstilte av autonomi behovet. Informant 3 Martin, Informant 4 Anders og Informant 6 Emma la alle sammen vekt på at de følte at

læreren la opp til autonomi gjennom undervisningen og at de hadde stor innflytelse på hva som ble gjennomført i kroppsøvingen. Flere utsagn viser nettopp dette:

Jeg føler vi er med å bestemme ofte. Læreren spør ofte siste 10-15 minuttene hva vi vil gjøre til slutt eller så får vi velge opp til flere gymtimer i året helt selv hva vi gjør. For eksempel har vi egentrening 2-5 gang i året og læreren legger opp til timer der vi får stemme om hva vi skal ha. Jeg synes vi får mange valgmuligheter og vi kan jo ikke bestemme alt heller for da ville vi jo hatt mye av det samme og ikke fått gått gjennom alt vi skal igjennom (Informant 4, Anders).

Valgmulighetene er store. Læreren er veldig grei ved at vi elever får velge noen ganger hva vi selv vil gjøre. For min del hadde det egentlig gått bra om vi ikke fikk velge så mye heller, jeg synes det aller meste er gøy og jeg ønsker å oppleve mestring i de forskjellige aktivitetene. Men av og til er det uansett godt å kjenne på at man være med å velge hva vi skal ha (Informant 3, Martin).

Ja, det opplever jeg. Noen ganger sier læreren «I dag kan dere får være med å bestemme, noen innspill» og da kommer det mange innspill og ofte blir faktisk alle hørt. Han deler opp timen så vi har for eksempel 20 min fotball, 20 min styrke, 20 min basketball. Dette synes jeg er en fin ordning, og enda bedre enn at vi av og til stemmer over hva vi skal ha (Informant 6, Emma).

Dette viser at noen elever opplever tilfredstillelse av behovet autonomi og at elevene opplever læreren forskjellig. Det som kjennetegner disse elevene, er at de fra før av har en indre motivasjon og synes kroppsøvingsfaget er et morsomt fag og liker å være i aktivitet. I følge Deci og Ryan (2000) er opplevelsen av autonomi helt avgjørende for at man skal oppleve trivsel og indre motivasjon for faget. Informantene legger vekt på at alle blir hørt når de kommer med innspill til hva kroppsøvingstimen skal inneholde. Eneste negative ved dette er at de snakker høyest er ofte de som blir hørt. Det er ofte 2-4 elever som roper ut hva de ønsker å ha i kroppsøvingen mens de andre ikke sier et ord, og tar til takke med den aktiviteten det blir. På denne måten blir ikke alle hørt og det er bare noen av elevene som opplever autonomi mens andre føler at de ikke har noe annet valg enn å være med på det som blir bestemt (Deci & Ryan, 2000).

For å oppnå høyere grad av velvære og høyere tilfredsstillelse av autonomi er man avhengig av et autonomistøttende miljø (Vansteenkiste et. Al, 2010). Autonomistøtte for elevene innebærer at de får ta egne valg og har egne muligheter til å utfolde seg selv og hjelpe elevene til å finne mening i oppgavene og lærestoffet innenfor kroppsøving (Niemeic & Ryan, 2009). Ved at elevene får muligheten til å ta egne valg og har medbestemmelse til de aktivitetene og øvelsene man gjennomfører før elevene en følelse av at de blir tatt på alvor og at læreren lytter til hva som blir sagt av elevene (Patall et al., 2010). Studien til Patall et al. (2010) viste at et autonomistøttende miljø ga høyere prestasjoner på enkelte tester og enda større grad av indre motivasjon enn ytre motivasjon. En annen studie av autonomistøttende viste at autonomistøtte ble assosiert med indre motivasjon og høyere grad av selvbestemmelse som igjen gjorde at informantene viste bedre innsats i kroppsøvingen (Standage, Duda og Ntoumanis, 2006). I følge forskningen til Niemiec og Ryan (2009) viser det seg at elever som har en autonomistøttende lærer oppnår et bedre selvilde gjennom tid, mens de med en kontrollerende lærer rapporterte om dårligere selvilde over tid.

Flere av informantene la vekt på at det er viktig å se hva poenget med aktiviteten de drev med for å oppnå motivasjon innenfor aktiviteten. Informant 6 (Emma) la vekt på at hun ble motivert av å se betydningen av aktiviteten videre i livet:

Utover i livet skal man styre seg selv og ta vare på seg selv, derfor synes jeg det å være selvstendig og det å kunne ta egne valg innenfor kroppsøving og fag i skolen generelt er viktig både for å trives og får å oppnå læring (Informant 6, Emma).

Gjennom at mennesker finner verdien av en aktivitet de holder på med vil de oppleve enda større eierskap til hvordan man oppfører seg og hvordan atferden deres er (Deci og Ryan, 2000). På denne måten vil atferden til elevene bli mer selvstyrt og det vil føle at de er under mindre regulering av læreren (Deci & Ryan, 2000). Hvordan elevene tenker, og hva de tenker om de ulike aktiviteten vil være en stor del av hvordan de opplever autonomien.

Kroppsøvingen er for alle ytre regulert på grunn av at dette er et obligatorisk fag i skolen og alle må igjennom dette, men om aktivitetene de holder på med i kroppsøvingen oppleves som meningsfull og man kjenner på autonomi vil ikke denne ytre reguleringen ha så stor betydning og det vil faktisk gå mer i retning indre regulering og motivasjon. Utsagnet over fra Informant 6 (Emma) viser at hun setter veldig pris på og ser verdien av det å kunne ta styring og være selvstendig videre i livet og ønsker også dette i kroppsøvingen nettopp for å lære seg dette.

Hun blir gjennom dette autonom ytre motivert for faget. Det å være autonom ytre motivert blir sett på som særdeles viktig og personen vil kunne klare å internalisere verdien man opplever av selve handlingen (Deci & Ryan, 2000) Gjennom autonom ytre motivasjon vil man motivasjonen bli internalisert av verdier og normer. Bedre fysisk helse, prestere bedre og psykisk helse assosieres med det å være autonom ytre motivert (Deci & Ryan, 2000). Innenfor kroppsøving er det også mulig i fagene å oppnå indre motivasjon, gjennom å ha en egen drivkraft til det å ønske å holde på med de ulike aktivitetene og like å være i fysisk aktivitet. I følge Deci og Ryan (2000) er indre motivasjon den best mulige formen for motivasjon og vil man bli bedre i noe er indre motivasjon og en «indre drive» viktig (Deci & Ryan, 2000).

I kroppsøving er det et krav om å prestere som flere av informantene fremhevet, og dette handler også om behovet for autonomi. Under en kroppsøvingstime vil læreren observere alt man gjør så lenge læreren har mulighet og alt man gjør, sier og yter teller inn på karakteren man til slutt får i faget. Dette kan for noen informanter virke som kontrollerende mens for andre vil det å bli observert og sett være til deres fordel og blir satt pris på.

Jeg liker ikke når vi har løpetester og sånn eller når vi skal løpe intervaller til læreren sier stopp. Jeg blir så fort sliten og vil egentlig gi meg, men jeg føler jeg må fortsette. Jeg tenker jeg må presse meg selv for å oppnå en god karakter og for å vise læreren min at jeg er tørr å presse meg og er flink. Jeg føler skikkelig press på å prestere, og tror egentlig det presset jeg legger på meg gjør meg enda mer sliten enn av løpingen (Informant 5, Thea).

Jeg synes det at læreren følger med og gir tilbakemeldinger på hva som er bra og dårlig gir meg motivasjon. Jeg liker at det er litt «press» ved at læreren til en hver tid ser hva vi gjør og at det ikke er prøver som bestemmer karakteren, jeg liker å være i fysisk aktivitet og liker derfor det å konkurrere og samarbeide i kroppsøvingen. Informant 3 (Martin)

Her har vi informant 5 (Thea) og informant 3 (Martin) som opplever aktiviteten i kroppsøvingen forskjellig. For noen vil aktivitetene gi indre glede og indre tilfredsstillelse, mens for andre vil det gi motsatt effekt noe som gjenspeiler eksemplene over. Vi skiller mellom kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). For informant 5 (Thea) vil en løpetest eller andre aktiviteter som man gjennomfører mot sin egen vilje, uten noen form for selvbestemmelse og uten å oppleve glede oppleves som kontrollert ytre motivasjon. I følge Gangé og Deci (2005) kjennetegnes kontrollert ytre motivasjon av det

å føle seg tvunget til å gjennomføre en aktivitet og at man i tillegg kjenner på et press. Informant 5 (Thea) har ikke noe annet valg enn å delta i tester og aktiviteter på grunn av vurderingen man til slutt skal få i kroppsøvingen. Dette er en motsetning til Informant 3 (Martin) som sier han selv liker presset og liker å bli sett av læreren slik at han klarer å yte mer og gir enda mer innsats. På denne måten vil handlingen være autonom ytre motivasjon siden handlingene er selvbestemt (Deci & Ryan, 2000). Individet har internalisert verdien av aktiviteten og opplever glede gjennom gjennomføring. Vi kan se stor forskjell utsagnene hvor det virker som informant 3 (Martin) har internalisert verdien av aktivitetene mens informant 5 (Thea) ikke har internalisert verdien spesielt av løpetesten som hun sikter til. Dette kan tyde på at Informant 3 (Martin) ser større verdi til for eksempel fysisk form, sosialt, være i bevegelse og karakter til slutt, mens informant 5 (Thea) kun ser på verdien av karakteren i kroppsøvingen. I kontrollerende kontekster blir autonomi undertrykt og dette vil skape mindre kreativitet blant elevene, dårligere problemløsning og spesielt vil den indre motivasjonen svekkes som igjen påvirker karakteren, evalueringene og prøvene (Deci & Ryan, 2000). En annen av informantene la også vekt på press i kroppsøvingen:

Læreren har sykt høye krav, og jeg føler hele tiden på presset på at jeg skal gjøre så godt som de forventer, læreren stiller høye krav og jeg liker ikke at det er høye krav siden jeg er ikke så godt trent og det er vanskelig for meg å prestere på et høyt og godt nok nivå (Informant 2, Stian)

Dette utsagnet er med å forsterke utsagnet til Informant 5 (Thea) om at det er et press som man må forholde seg til. Det er tydelig at noen av informantene opplevde presset som utfordrende mens andre så på presset som motivasjon og brukte dette til noe positivt for å yte enda bedre.

Spesielt fysiske tester snakket informantene om når de snakket om presset til å prestere i kroppsøvingen. Selv om læreren hadde lagt frem den fysiske testen som en test mot seg selv og at innsatsen teller mer enn selve tiden man bruker, opplever elevene dette som en konkurransesituasjon hvor innsatsen ikke har så mye å si. Dette gjør at noen av elevene og noen av informantene opplever en usikkerhet rundt hva som faktisk vurderes når de gjennomfører fysiske tester. Noen utsagn fra informantene viser også til dette:

Vi får jo vite tiden og lærerne har jo sånne tider på karakteren, men så sier læreren at innsatsen teller og at man skal presse seg selv og konkurrere med seg selv og da blir jeg forvirra. Uansett hvor hardt jeg føler jeg løper så får jeg bare en firer (Informant 5, Thea).

Vi har en sånn løpetest rundt et vann, og læreren sier at alt vi gjør i gymmen teller, men at vi ikke får karakter akkurat på dette, men at det teller på sluttvurderingen. Læreren sier også at vi blir vurdert på innsats og at vi skal kun tenke på oss selv og konkurrere med oss selv. Jeg skjønner egentlig ikke hva læreren måler, innsats eller hvor fort man løper, jeg tror han setter karakterer for seg selv ut ifra en sånn tabell som lærerne og ut ifra tiden, ikke hvor mye innsats man hadde (Informant 1, Vilde).

Jeg liker at vi har litt tester, får man vist frem hva man er god for og man kan motivere seg av andre i klassen ved å henge på en som kanskje er litt raskere og man klarer å presse seg selv litt ekstra (Informant 4, Anders).

Bruken av karakter og at kroppsøvingfaget til slutt skal ende opp med en karakter brukes av flere elever som motivasjon for deres egen læring. Dette vil ifølge Ryan og Deci (2017 s.381) ofte være mer problematisk enn hjelpsomt. Karakterene sammenlignes ofte med andre og på bakgrunn av dette er det særlig det kontrollerende aspektet som er fremtredende for eleven og de føler seg kontrollert. Tilfredstilelsen av autonomi blir på denne måten svekket (Ryan & Deci, 2017). Svekkelse av tilfredstilelsen av autonomi samsvarer med studien til Krijgsman et al. (2017) som forsket på hvordan vurderingen og karaktersettingen påvirker motivasjonen hos elevene. I denne studien var et sentralt spørsmål om vurderingen har påvirkning på elevenes tilfredstillelse eller frustrasjon av de grunnleggende psykologiske behovene. Konklusjonen av studiet ble at de elevene som deltok i kroppsøvingen hvor de ble vurdert og fikk karakter, opplevde at de ikke fikk tilfredsstilt de grunnleggende psykologiske behovene sine. Dette førte igjen til at elevene opplevde kroppsøvingstimen som lite meningsfull og trivselen gikk derfor ned. Studien til Krijgsman et al. (2017) resulterte også i at elevene rapporterte om høyere grad av frustrasjon rundt behovene som igjen førte til følelse av frykt, ytre regulering og amotivasjon hos elevene. Elevene kan som utsagnene til elevene viser føle et press om å prestere bra (autonomifrustrasjon) og gjennom at elevene blir vurdert vil vurderingen oppleves som dømmende og elevene vil oppleve mangel på frihet og det å velge selv (lav autonomi tilfredstillelse) (Krijgsman et al., 2017). Utifra utsagnene til Informant 1 Vilde og Informant 5 Thea tyder det på at de opplever et press om å prestere bra og de

opplever at de har mangel på valgmuligheter i kroppsøvingen. Informant 4 Anders på den andre siden påvirkes på en helt annen måte og liker presset som settes på elevene, han opplever i større grad at press påvirker innsatsen og at han klarer å presse seg selv til å yte enda bedre ved hjelp av lærer og medelever. I følge studiet til Krijgsman et al.(2017) vil elever oppleve autonomifrustrasjon og lav autonomi tilfredsstillelse, noe som gjenspeiles i noen av informantene sine svar.

4.3 Kompetanse

Deci og Ryan (2000) beskriver kompetanse som menneskets behov for å oppnå ønskende resultater, behov for å kjenne på å lykkes i ulike oppgaver og behov for å oppleve mestringsfølelse. Det er viktig for et hvert enkelt individ å kunne føle seg kompetent siden dette gir selvtillit og tro på at man kan løse oppgavene og problemene man står ovenfor. Deci og Ryan (2000) mener at behovet for kompetanse er en av drivkreftene for at man klarer å engasjere seg og interessere seg i krevende og utfordrende oppgaver. For at man skal utvikle den indre motivasjonen vil det å oppleve kompetanse og autonomi være viktig og det er flere studier som bekrefter dette (Deci & Ryan, 2000; Niemiec & Ryan, 2009; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Indre motivasjon er som vi tidligere har nevnt assosiert med psykisk helse og well-being (Deci & Ryan, 2000).

Da informantene ble spurt om kompetanse i kroppsøvingen snakket de først og fremst om ferdighetene de hadde i idrettene. De aktivitetene de opplevde mestring og at de følte seg flinke rapporterte de om større trivsel og mer glede. Utsagnet til Informant 3 Martin og Informant 6 Emma illustrerer dette:

Jeg er flink i det meste utenom dans, og da synes jeg kroppsøvingen er gøy å holde på med (Informant 3, Martin).

Fotball, kanonball og håndball er gøy, jeg har drevet med fotball og håndball og føler jeg mestrer det godt og kanonball er alltid en vinner for det er kjempegøy (Informant 6, Emma).

Deci og Ryan (2000) argumenterer for at mennesker finner noen aktiviteter interessante gjennom indre motivasjon eller viktig gjennom internalisert ytre motivasjon er påvirket av hva mennesker har opplevd og erfart tidligere når det kommer til tilfredsstillelse og/eller

undertrykkelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Slik som Informant 6 Emma som kjenner på tilfredsstillelse av kompetansebehovet i fotball, kanonball og håndball vil det i følge BNT føre til at Emma opplever disse aktivitetene som viktige og interessante. Manglende kompetanse i enkelte idretter ble betydningsfull for selve opplevelsen for de eleven som opplevde det motsatte:

Jeg liker ikke så veldig godt gym, spørs jo hva vi skal ha men stort sett liker jeg ikke det vi driver med. Jeg tror det er fordi jeg vet jeg ikke får det til. Spesielt når vi har ballsport som basketball, fotball og egentlig alt med ball, da føler jeg meg svak og dårlig og den som ødelegger for laget. Men når vi for eks har turn og styrke trives jeg veldig godt. Jeg har gått på turn i mange år og er flink i dette, og styrke er noe jeg driver med på fritiden nå så det tar jeg bare som en ekstra treningsøkt og føler det er noe jeg mestrer (Informant 1, Vilde).

Dette fremhever egentlig bare det informantene beskriver om nettopp kompetanse og det å evne å klare oppgavene. Det å oppleve kompetanse er veldig viktig for å oppleve trivsel i kroppsøvingstimene. Det å ha kompetanse i turn spiller lite rolle dersom man for eksempel har ballspill i timene, siden dette er to vidt forskjellige idretter. Det å bruke tradisjonell idrett i kroppsøvingen vil påvirke elever ulikt med tanke på opplevelsen av kompetanse og det vil påvirke ulikt blant de som ikke er idrettsaktive og de som er idrettsaktive (Forfatter, 2019). Det kan være utfordrende for elever å dokumentere sin manglende kroppslige kompetanse foran lærer og foran medelever noe som beskrives av informantene.

Det vanskeligste, kjedeligste og tyngste er de testene vi har, når vi har den løperunden. Altså ikke at det er så vanskelig å løpe rundt vannet, men det er det at alle andre er mye flinkere og de kommer i mål alt fra 2 min før til 10/15 minutter før. Jeg blir ikke lei meg og sur for det, jeg bare kjenner på en følelse av at jeg er så mye dårligere enn dem og jeg vet det spiller inn på karakteren jeg skal få til slutt (Informant 5, Thea).

Jeg som gutt føler jeg skal kunne prestere godt og være godt trent, men de andre i klassen både jentene og guttene er mye bedre trent enn meg. Jeg står liksom å ser på at de gjør noe veldig fort eller veldig bra og jeg tenker bare at, det der klarer ikke jeg. Det som er kjipest og tyngst er følelsen, følelsen av at dette kommer ikke jeg til å klare. Du er liksom så mye dårligere, og på slike tester hvor man bare ser de andre flyr forbi deg i den farten og du har ikke sjans til å henge på. Da føler du deg dårlig og du føler deg dritt rett og slett og du får

ikke noe særlig motivasjon av og se de andre og hvertfall ikke når du vet resultatet spiller inn på karakteren selv om ikke læreren vil innrømme det (Informant 2, Stian).

Gjennom utsagnene til informantene kan vi se at fysiske tester er med å bidra til at elevene sammenligner seg selv med de andre. Bruk av karakterer i skolen kan ofte være problematiske siden en karakter er sammenlignbar med de andre elevenes karakterer (Ryan & Deci, 2017). Når elevene er sammen i kroppsøvingen vil de alltid sammenligne sin egen kompetanse med de andre og da kommer det tydelig frem hvilken kompetanse de mangler.

Informant 5 (Thea) beskrev i starten at elevene som løp bedre enn henne på de fysiske testene ikke var noe problem for henne, men hvordan hun svarer senere på noen spørsmål viser at hun opplevde mangel på kompetanse som en frykt og som noen som kunne forårsake en reaksjon for henne. Hun legger vekt på at hun blir påvirket av hva medelevene tenker om henne og at kjente på angst for å prestere.

Jeg har opplevd angst for å prestere tidligere i kroppsøvingen og spesielt når det er mange folk i klassen som skal se på deg. Selv om de egentlig ikke ser på deg så føler jeg alle øynene er rettet mot meg når jeg skal gjøre noe jeg ikke kan. Dette er med på å påvirke meg negativt og jeg blir redd og sliten av det. Jeg vil lykkes, men føler sjeldent jeg gjør det. Og jeg blir bare redd for å ikke prestere og det er med på å dra meg enda lenger ned enn det jeg egentlig er. Læreren vet jeg jo ser på meg, men det har jeg liksom funnet meg litt i, men det at de andre elevene i klassen også kan se, det er det som har blitt et problem (Informant 5, Thea).

Informant 5 (Thea) forklarte opp til flere ganger at hun sliter med prestasjonsangst i fag på skolen, men spesielt i kroppsøvingsfaget siden der er alt så synlig for alle de andre. Det at hun reagerer på denne måten handler i stor grad om at hun forventer og opplever lav mestring til de aktivitetene man gjennomfører. Informant 5 (Thea) ga uttrykk for at hun følte seg ikke god nok og kjente på skam ovenfor det. Hun følte også at hun ikke innfridde kravene for god karakter og kravene medelevene hadde til henne og følte seg tvunget i øyeblikket ved at hun ikke hadde noen mulighet til å komme seg ut av situasjonen på grunn av prestasjonsangst. Det å føle at man mislykkes kan for individet selv føles ydmykende siden hun ikke klarer å gjøre det alle andre gjør. Utsagnet: «Jeg bryter meg selv så langt ned at jeg ikke en gang tenker på å prøve» viser at situasjonen hun står i oppleves som truende og at tankene hennes om å ikke gjennomføre bryter henne enda lenger ned. Når hun i tillegg har en lærer og en med elever

som observerer og måler det som skjer blir det enda mer truende. Dette gjør at forholdet mellom kompetansen informantene har opplevd og hvordan informantene opplever krav som obligatorisk i en synlig setting er spesielt utfordrende for noen av elevene.

Noen av informantene rapporterte om at når de følte kompetansen var lav fryktet de i enda større grad for å mislykkes foran de andre. Informant 1 (Vilde) legger vekt på at hun har lavere innsats de gangen i kroppsøvingen hvor muligheten for å mislykkes er tilstede, som for eksempel under ballspill.

Dette her får jeg ikke til, sier jeg ofte til meg selv. Jeg bestemmer meg egentlig for at dette klarer jeg ikke og det er egentlig ikke så farlig for meg heller om jeg klarer det eller ikke. Det gjør meg ingenting siden de andre i klassen vet allerede fra før at jeg er dårlig i ballspill og kanskje spesielt i fotball. Jeg tenker jo egentlig at jeg burde tenkt sånn at «dette får jeg til» og prøve så godt jeg kan, selv om jeg ikke gjør det. Det er enklere å ikke prøve så hardt når man uansett vet at man kommer til å mislykkes tenker jeg (Informant 1, Vilde).

For oss mennesker kan det i noen kontekster som oppfattes som utfordrende eller kontrollerende være vanlig å utvikle selvbeskyttende strategier (Deci & Ryan, 2000; Ommundsen, 2004). Der hvor elever forventer å mislykkes og i situasjoner hvor man ikke føler seg trygg vil man i noen tilfeller utvikle forsvarsstrategier for å beskytte sin egen selvtillit (Ommundsen, 2004). I følge forskningen til Ommundsen (2004) vil elever som prøver å unngå presentasjon og aktivitet i kroppsøvingen for andre, ofte velge å delta med lavere innsats. Dette er en forsvarsstrategi som gjør at elevene kan forklare dårlige ferdigheter og nederlag med lav innsats. Altså at man ikke mangler evnene, men at man ikke orket å gi alt den gymtimen. Det er ikke like truende for selvverdet å feile på grunn av manglende innsats. Det å forsvare selvverdet er et behov som Vilde beholder gjennom lav innsats i aktivitetene som ballspill og spesielt fotball. Hun kan da bruke lav innsats som en unnskyldning til at hun ikke var så særlig flink i den aktiviteten. Denne strategien kan funke et par ganger, men på sikt vil dette føre til at man unngår utvikling i kroppsøvingfaget og det vil også gjøre at man opplever mindre tilfredsstillelse av behovet for kompetanse.

Når det gjelder å legge til rette for mestring for elever, er det viktig å tilby en læringsopplevelse som er tilpasset den enkelte elevs behov og ferdighetsnivå. Dette kan innebære å tilby ulike typer oppgaver og aktiviteter som tar hensyn til ulik vanskelighetsgrad, samt å gi tilbakemeldinger som er konstruktive og hjelper elevene med å forbedre seg. Det å

tilby ulik vanskelighetsgrad på oppgaver kan være spesielt viktig for å legge til rette for mestring for elever. Ved å tilby oppgaver som er tilpasset den enkelte elevs ferdighetsnivå, kan eleven oppleve en følelse av mestring og økt selvtillit (Deci & Ryan, 2000). Samtidig er det viktig å utfordre elevene på en måte som er passende for deres nivå, slik at de kan fortsette å utvikle seg og lære nye ferdigheter. Det å legge til rette for at elevene skal kunne oppleve kompetanse er læreren sitt ansvar. Som autonomistøttende lærer er man nødt til å være klar over kompetansenivået til elevene i klassen og legge til rette ved å lage øvelser i forskjellige vanskelighetsgrader.

Læreren har en viktig rolle i å lage oppgaver som er tilrettelagt for å oppnå kompetanse hos elevene (Reeve, 2009). Dette innebærer å designe oppgaver som er utfordrende, men som samtidig er tilpasset den enkelte elevs ferdighetsnivå. Dette kan bidra til å øke elevenes motivasjon og engasjement, samtidig som de opplever en følelse av mestring når de fullfører oppgavene. For å lage oppgaver som er tilpasset den enkelte elevs ferdighetsnivå, kan læreren benytte seg av ulike tilnærminger, for eksempel differensiering. Differensiering innebærer å tilpasse undervisningen og oppgavene til elevenes individuelle behov og ferdigheter (Deci & Ryan, 2000). Dette kan gjøres ved å tilby oppgaver med ulik vanskelighetsgrad, gi tilbakemeldinger som er tilpasset den enkelte elevs nivå og tilby ekstra støtte der det er nødvendig. Læreren kan også benytte seg av ulike læringsstrategier for å øke elevenes kompetanse. Dette kan inkludere å bruke problembasert læring, som oppmuntrer elevene til å løse virkelige problemer ved å samarbeide og tenke kreativt (Reeve, 2009). Læreren kan også benytte seg av undervisningsteknikker som stimulerer elevenes nysgjerrighet og motivasjon, for eksempel ved å inkludere interessante eksempler og historier i undervisningen (Reeve, 2009). Til syvende og sist er det viktig at læreren er oppmerksom på hver enkelt elevs behov og tilpasser undervisningen og oppgavene deretter, slik at elevene kan oppnå maksimal kompetanse i det fagområdet de studerer.

Informant 4 (Anders), Informant 3 (Martin) og Informant 2 (Stian) uttalte alle at læreren la opp til at man kunne få utfordre seg selv etter nivå og at det i noen gymtimer ble lagt opp til differensiering og problembasert læring:

Jeg synes vi får masse oppgaver i forskjellige vanskelighetsgrad, læreren er flink til å legge til rette for at vi elever kan utfordre oss selv. For eksempel når vi har turn har vi sånne balanseøvelser hvor vi skal balansere over en bom med litt høyde. For noen går dette helt

fint, men for andre kan dette bli for utfordrende og da synes jeg det er veldig fint at han også setter opp en benk ved siden av som man kan gå på og få nok utfordring på. Det er veldig fint å ha valgmuligheter slik at man ikke føler seg presset til å gjøre noe man synes er altfor vanskelig (Informant 2, Stian).

Vi kan velge hva vi skal gjøre av og til, og når vi skal gjøre det samme føler jeg læreren legger opp til at man kan velge litt utifra hvor god man er. Når vi for eksempel har løpeturer kan de som er best trent løpe lengst og fortest mens de andre kan gå eller jogge rolig noen mindre runder, der synes jeg læreren er flink til at man kan få velge fritt selv hva man ønsker etter hvor flink man er. Også når vi har orientering kan vi velge ut ifra hvilket nivå vi føler vi er på (Informant 3, Martin).

Det er ofte slik at vi velger hva vi skal gjøre og læreren legger opp til at man kan få utfordret seg selv utifra nivå. Jeg har egentlig ikke tenkt over det så mye siden jeg er ganske flink i kroppsøving og har som regel mestret det meste innenfor faget, men merker at han hele tiden prøver å utfordre meg ekstra hvis han ser jeg får det til enkelt. Han legger liksom inn flere elementer når vi har koordinasjonsøvelser, balanseøvelser osv. Også når vi har utholdenhet og orientering oppfordrer han meg til å ta den lengste eller vanskeligste ruta for han vet jeg mestrer ganske enkelt det andre (Informant 4, Anders).

For andre kan det være vanskelig å oppleve tilfredsstillelse av behovet for kompetanse hvis man ikke opplever at læreren tilrettelegger for ulik vanskelighetsgrad på øvelser. Dette kan føre til at man føler seg frustrert eller utilstrekkelig hvis øvelsene er for enkle eller for vanskelige (Deci & Ryan, 2000). Det kan også føre til at man mister motivasjonen for å lære hvis man ikke opplever utfordringer som er tilpasset ens eget ferdighetsnivå. Nettopp dette kan vi se gjennom utsagnene til Informant 1 (Vilde) og Informant 6 (Emma):

Det er sjeldent jeg føler jeg klarer ting og det er ofte at ting er for vanskelig. Ja, læreren prøver å legge til rette for meg og andre som ikke er så flink, men det er bare av og til, det er ofte at alle må gjøre det samme og dette kan for noen være i vanskeligste laget. Jeg skulle ønske det var mer tilrettelagt slik at man kunne velge vanskelighetsgrad, for da hadde jeg faktisk gjort noe i stedet for å bare sett på og kjent på følelsen av det å mislykkes (Informant 1, Vilde).

Av og til føler jeg at jeg ikke får nok utfordring. Jeg føler at jeg mestrer det med en gang og da kan det være kjedelig å holde på med noe du klarer lett hele timen. Jeg håper at jeg kan få utfordret meg mer slik at jeg kjenner enda mer på det å klare ting jeg egentlig ikke kan. Det er ofte enkle øvelser sånn at alle i klassen skal ha en mulighet til å klare det og det skjønner jeg jo, men det kan av og til bli for enkelt og det liker jeg ikke (Informant 6, Emma).

4.4 Tilhørighet

Behovet tilhørighet beskrives av Deci og Ryan (2000) som behovet et individ har for å kunne føle på tilknytning til andre mennesker og det å føle seg som en del av gruppen som man som individ tilhører. Det kan for eksempel være vennegjengen, klassen eller idrettslaget. Det innebærer ikke bare det å være integrert i gruppen. Det å føle på å få omsorg og gi omsorg og at man som individ føler seg akseptert av miljøet er viktig. I følge teorien Basic Needs Theory blir tilhørighet først sentralt når det kommer til sosiale situasjoner og settinger (Deci & Ryan, 2000). Tilhørighetsbegrepet vil derfor være av ekstra stor betydning når det kommer til skolen og klassen. Som elev har man et sterkt behov for å føle seg verdsatt og respektert blant lærerne man har og ikke minst medelevene. Dette er en forutsetning for å kunne oppnå god læring (Deci, 1996). I følge Vansteenkiste et al., 2010 har det å legge til rett for tilhørighetsbehovet vist seg å være positivt med tanke på empati, sosial kompetanse nå og videre i livet og skape gode relasjoner. Tilhørighet kan fremme psykisk helse noe vi kan se fra tidligere studier (Ferris et al. 2012; Miller, 2001; Williams, 2007).

Vi har tidligere i oppgaven sett at informantene trekker frem at de mangler kompetanse i de ulike aktivitetene de driver på med, men vi kan også se at disse på mange måter handler om tilhørighetsbehovet også. For eksempel utsagnene til Informant 1 (Vilde) og Informant 5 (Thea):

Som oftest liker jeg ikke kroppsøving, det spørres helt på hva vi skal ha. Jeg tror det har med at jeg rett og slett ikke mestrer de vi driver med. Når vi har innebandy, volleyball, fotball og generelt ballspill. Jeg føler meg ikke noe god i ballspill (Informant 1, Vilde).

Mange av de i klassen er flinke i kroppsøving og de er veldig godt trente. Jeg kjenner på en følelse av at jeg ikke klarer det de klarer, og man ser at de gjør det så enkelt men jeg sliter med øvelsene. Det er egentlig det som er det vanskeligste og tyngste.... At man ikke klarer det de andre klarer og at man er så mye dårligere (Informant 5, Thea).

Mangel på fysisk kompetanse i kroppsøvingen kan føre til at elevene føler seg ekskludert fra det sosiale miljøet (Ntoumanis et al. 2004). Dette gjelder spesielt de elevene som er amotiverte i kroppsøvingsfaget (Ntoumanis et al. 2004). Mangel på kompetanse og mestring av aktiviteter kan ifølge utsagnene ovenfor føre til at de føler seg utenfor det sosiale miljøet både i klassen og generelt. Informant 1 (Vilde) og Informant 5 (Thea) kjenner på en følelse hvor de ikke oppnår kompetansen de trenger i kroppsøvingen for at de føler seg som en del av fellesskapet og på denne måten vil de oppleve mangel på tilhørighet til klassen både i kroppsøvingen og andre skolefag.

Når man i kroppsøvingen bedriver lagspill, skal dette i hovedsak fremme samarbeid og tilhørighet på en positiv måte, men tilhørigheten kan også bli svekket av dette ifølge informantene sine utsagn på grunn av at man ikke har tilstrekkelig med kompetanse:

Når vi har samarbeidsoppgaver eller lagspill står det på hele laget. Du ødelegger ikke bare for deg selv, men du ødelegger for hele laget og jeg skjønner de kan bli irritert (Informant 5, Thea).

Dette utsagnet viser at de som ikke har gode ferdigheter i lagspill kan ødelegge for resten av laget og oppleve at de andre på laget blir irritert. Det å oppleve mestring når det kommer til samhandling og interagere med de andre i sosiale kontekster spiller positivt inn på behovet for tilhørighet (Ntoumanis, 2001). Derfor kan vi anta at når informantene ikke mestrer det å samhandle med de andre elevene i for eksempel fotball eller volleyball, kan dette skape mangel på opplevelsen av det å tilhøre klassen, og det kan til og med oppstå frustrasjon av behovet tilhørighet. Når elevene føler seg avvist av andre medelever og man føler seg utenfor gruppa oppstår tilhørighetsfrustrasjon (Krijgsman et al., 2017). Når man bedriver lagspill kan frykten for å ødelegge for laget og de andre i klassen, kan igjen føre til at man frykter for det å føle seg avvist av klassen. Ved behovet tilhørighet er det å bli respektert, likt av de andre i klassen og verdsatt sentrale aspekter (Deci & Ryan, 2000). Ifølge miniteorien BNT vil dette være noe mennesker ønsker å oppnå og jobber hardt for å oppnå, og de prøver så godt det lar seg gjøre å unngå det å ikke bli respektert, ikke bli likt og ikke bli verdsatt.

Det er ikke uvanlig at mennesker kan ha ulike grunnleggende psykologiske behov som oppleves som spesielt viktige for dem, og tilhørighet er en av de grunnleggende behovene som viktigst er beskrevet av Deci og Ryan (2000). Dersom en person har opplevd manglende

tilfredsstillelse av dette behovet, kan det føre til en økt bevissthet rundt viktigheten av å få tilfredsstilt behovet. Det kan også føre til at personen blir mer fokusert på å søke ut situasjoner og relasjoner som kan bidra til å tilfredsstille dette behovet.

I tilfellet med Stian er det altså tydelig at han er spesielt opptatt av deler som inngår i tilhørighetsbehovet, og dette kan skyldes at han har opplevd manglende tilfredsstillelse av dette behovet tidligere i livet. Som lærer og medelev kan det være nyttig å være oppmerksom på dette og bidra til å skape et trygt og inkluderende miljø som kan bidra til å tilfredsstille Informantenes behov for tilhørighet. Utsagnet til Informant 2 Stian viser nettopp dette:

Tidligere har jeg opplevd og følt meg litt utenfor, jeg har kjent på det å bli utstengt og ikke føle med som en del av noe ... tror det er siden jeg ikke er så flink i ballspill som nevnt tidligere. Men jeg kjenner mer og mer på tilhørighet i denne klassen gjennom at jeg tørr snakke med de andre i klassen og de motiverer meg til at jeg gjør mitt aller beste. De er ikke så nedlatende selv om jeg ikke er så flink. Jeg følte til og med at jeg var med på å inkludere andre slik at de også følte seg sett (Informant 2, Stian).

Informant 4 Anders og Informant 6 Emma synes tilhørighetsbehovet blir tilfredsstilt i stor grad og de opplever et godt klassemiljø slik som Informant 2 Stian:

Jeg synes klassemiljøet er helt strålende, spesielt i kroppsøvingen. Jeg synes samarbeidsoppgavene alltid går bra, og vi får pratet med de andre i klassen på en enkel måte. Det beste er at man under spill osv kan oppleve å få ros fra elever man ikke kjenner så godt i klassen, dette gjør at jeg kjenner på en god følelse av mestring og setter enda mer pris på den tilbakemeldingen i stedet for tilbakemeldingen fra bestevennen din (Informant 4, Anders)
Nå har jeg ikke gått i denne klassen så lenge, har bare vært et lite halvår, men jeg kjenner allerede på at jeg føler jeg kjenner de fleste og at jeg har kjent de lenge. Det har vært en veldig enkel klasse når det kommer til det sosiale, siden noen er veldig flink til å dra med alle og ikke utestenge noen. Vi har liksom blitt en sammensveiset gjeng som ønsker at alle skal ha det bra, og jeg er veldig glad jeg kom i denne klassen og ikke noen andre klasser, for der har jeg hørt mye forskjellig (Informant 6, Emma).

Tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet kan oppstå på ulike måter, og en av disse kan være gjennom anerkjennelse av ens kompetanse eller ferdigheter (Deci & Ryan, 2000). Å føle seg

inkludert og akseptert i en gruppe kan også komme av at man har noe å bidra med som blir verdsatt av andre. Dette kan gi en følelse av at man er en viktig og verdifull del av fellesskapet. Dersom en person har god kompetanse eller ferdigheter innenfor et område, kan dette føre til at personen opplever en følelse av tilhørighet og anerkjennelse innenfor denne gruppen eller fellesskapet. Det kan også føre til at personen får mulighet til å bidra med sin kompetanse, og dermed føle seg enda mer inkludert og verdifull i fellesskapet. Det er imidlertid viktig å huske at tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet ikke kun kan oppnås gjennom anerkjennelse av ens kompetanse. For mange mennesker vil det være behov for å føle seg inkludert og akseptert for den man er som person, uavhengig av ens prestasjoner eller ferdigheter. For Informant 3 Martin og Informant 4 Anders var det at de følte de var flinke i kroppsøvingen i forhold til de andre fagene i skolen en stor del av at de følte tilhørighet:

Kroppsøving er et fag jeg er flink til, et fag som jeg liker å holde på med og som er gøy. Jeg føler jeg er flink i det meste og da er det enklere også å prate med de andre og vise hvor god man er og kanskje også konkurrere med de andre som jeg synes er gøy. Det er veldig enkelt å prate med de andre i en aktiv setting i stedet for å sitt på en pult i klasserommet, man blir også enda bedre kjent ved at man hele veien må samarbeide både i lagspill og samarbeidsoppgaver. Jeg føler jeg lettere kan «backe» opp de som ikke er så flinke hvis jeg er flink i det vi driver med og jeg tror og håper de setter pris på at jeg gir de ros og hjelp (Informant 3, Martin).

Kroppsøving er det faget jeg liker best og egentlig det eneste faget i skolen jeg liker veldig godt. Jeg føler meg god og jeg føler at vi blir en god gjeng som jobber for hverandre. Det er til tider høyt konkurranseinstinkt, men dette liker jeg, men vi er flinke til å ha høyt konkurranseinstinkt samtidig som at vi lar alle få prøve å gjøre sitt beste. Jeg tror de fleste kjenner seg som en del av gruppa og at de trives godt. Jeg mener det må være litt konkurranse for at man skal presse seg selv, men så skal man passe på at det ikke går over styr. Det aller viktigste er helt klart at alle skal trives og jeg som har ferdigheter er flinke til å spille opp de andre slik at de kjenner seg som en del av gruppen også (Informant 4, Anders).

Informant 3 (Martin), Informant 4 (Anders) og Informant 6 (Emma) var veldig opptatt av den sosiale læringen som oppstår gjennom kroppsøvingen og de la vekt på at de syntes det var stas å få oppmuntrende meldinger fra de som de egentlig ikke kjente så godt i klassen, her er to utsagn som viser nettopp dette:

Vi blir bedre kjent med hverandre i kroppsøvingen, man kan være fysisk aktive samtidig som man har det gøy med vennene og klassen sin. Jeg liker veldig godt å få tilbakemeldinger fra de man ikke kjenner så godt for dette viser at de synes jeg gjør noe bra og det synes jeg er gøy. Jeg føler at kroppsøvingsfaget legger til rette for at man skal få et godt miljø i klassen og at man blir lettere kjent og kjent med flere (Informant 4, Anders)

Vi lærer å kommunisere med hverandre, vi må snakke sammen for å samarbeide om å klare oppgavene og gjerne snakke sammen når øvelsene er mest stressende. Jeg føler at dette er med å forbedre vennskap og man lærer å kjenne flere i klassen og man kommer nærmere. Det er en del samarbeidsøvelser og lagøvelser og gjennom dette må man jo snakke med alle på laget og man blir kjent (Informant 6, Emma).

Jeg liker at vi samarbeider i grupper i gymmen. Vi har hatt mye lagarbeid og samarbeidsøvelser og dette føler jeg er med på å gjøre klasse miljøet mye bedre og det er lettere å samarbeide i de tyngste skolefagene også på grunn av gymmen. Hvis man klarer å samarbeide i kroppsøvingen vil det være enklere å samarbeide med andre i klassen på gruppearbeid og sånn også siden vi blir kjent med hverandre enda bedre enn hvis vi bare sitter på en stol i klasserommet (Informant 3, Martin).

Disse utsagnene til informantene sier noe om at lærer har lagt et stort fokusområde på den sosiale kompetanse til elevene i kroppsøvingstimene. Det å kommunisere med hverandre og samarbeide med hverandre uttrykte informantene som meningsfullt og hadde også stor betydning for hva som skjedde i klasserommet og bort fra gymsalen også.

Den autonomistøttende læreren har også en viktig rolle for å legge til rette for behovet tilhørighet. Hvordan læreren legger til rette er avhengig av konteksten og elevgruppen (Deci & Ryan, 2000). Noen tiltak som læreren kan legge til rette for er for eksempel det å skape et inkluderende og trygt læringsmiljø (Deci & Ryan, 2000). Læreren kan legge til rette for en kultur der alle elever føler seg inkludert og verdsatt. Dette kan gjøres ved å fremme respekt og toleranse for ulike kulturer, bakgrunner og meninger. Læreren kan også oppfordre til samarbeid og fellesskap i klassen, for eksempel gjennom gruppearbeid eller sosiale aktiviteter (Deci & Ryan, 2000). Som lærer det det også viktig å gi anerkjennelse og tilbakemeldinger til elevene. Læreren kan gi positive tilbakemeldinger og anerkjennelse til elevene, spesielt når de har gjort noe bra eller når de har tatt initiativ til å hjelpe andre. Dette kan øke elevens

følelse av tilhørighet og styrke deres selvtillit (Reeve, 2009). Den autonomistøttende læreren kan også legge til rette for eller skape anledninger hvor elever selv kan medvirke til læring. Læreren kan gi elevene anledning til å delta og ha en stemme i læringsprosessen. Dette kan gjøres ved å involvere dem i beslutninger som angår klassen eller ved å gi dem valgmuligheter i oppgaveløsning. Når elevene føler seg inkludert og respektert på denne måten, kan det også øke deres følelse av tilhørighet (Reeve, 2009). Det å være tilgjengelig for elevene og ha positiv holdning er også viktig. Dette kan gjøres ved å lytte til elevenes bekymringer og spørsmål, og gi dem støtte og veiledning. Når elevene føler seg sett og hørt av læreren, kan det bidra til å styrke deres tilhørighet til klassen og skolen.

Disse tiltakene kan bidra til å legge til rette for behovet tilhørighet blant elevene. Det er viktig å merke seg at det ikke finnes en fasit på hvordan man kan legge til rette for tilhørighet, og læreren må tilpasse tiltakene etter elevgruppen og situasjonen. Ifølge informantene er de fleste godt fornøyd med hvordan læreren legger til rette for tilhørighetsbehovet:

Læreren er alltid så positiv, og ekstremt flink til å gi tilbakemeldinger og de tilbakemeldingene er alltid positive. «Bra, Martin, nydelig, Martin» hører jeg sikkert 5-10 ganger i løpet av en time, samtidig som jeg hører at han sier det til alle de andre også. Det er godt gjort å være så påskrudd hele timen at man får med seg ting som vi elever gjør bra. Han er også flink til å veilede om vi trenger det (Informant 3, Martin).

Jeg føler jeg kan prate med læreren når som helst. Enten om faget, andre fag, eller ting jeg gjør på fritiden og det er befriende. Jeg liker å prate med læreren siden han er flink til å lytte og flink til å snakke med elever. Han gir liksom støtte og veiledning både i faget og i livet. Jeg er veldig fornøyd og føler meg skikkelig som en del av klassen. Det er mye takket være læreren siden han hele veien har vært positiv og engasjert i hva som er dårlig, hva som er bra og hvordan miljøet kan bli enda bedre (Informant 4, Anders).

Det er fint å ha en lærer som forstår deg, og kommer og prater med deg om hvordan du opplever timene og hva som kunne vært gjort annerledes. Jeg føler meg som en del av det på den måten selv om jeg ikke er den flinkeste (Informant 5, Thea).

Disse utsagnene indikerer at læreren er veldig opptatt av at elevene skal oppnå tilhørighet og at de skal føle seg som en del av gruppen.

5.0 Oppsummerende Konklusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke problemstillingen «Hvordan blir de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet påvirket ulikt blant media og kommunikasjonselever av en autonomistøttende lærer i kroppsøving på videregående skole?». For å finne svar på dette har intervjudata fra seks videregående elever som går media og kommunikasjon analysert og drøftet opp imot teorien Basic Needs Theory og selvbestemmelsesteorien SDT.

Denne studien indikerer at elever blir påvirket svært ulikt av en autonomistøttende lærer når det kommer til tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene i kroppsøvingfaget.

Utifra svarene til informantene kan vi se at de blir vurdert etter fysisk form ved å gjennomføre løpetester og idrettsferdigheter i ulike ballspill og andre idretter og dette blir det lagt mye vekt på i kroppsøvingfaget. For noen av informantene bidrar dette positivt mens for andre bidrar det negativt når det kommer til opplevelsen av autonomi og kompetanse hos informantene. Dette er også med å påvirke tilhørigheten til klassen. Fysiske tester som løpetester og styrketester åpner for at elever kan sammenligne seg med andre og for noen kan dette være motiverende ved at man kan presse seg selv og liker å prøve å utfordre seg selv mot de andre i klassen, mens for andre kan dette oppleves som svært tungt når de andre er veldig mye bedre og kan også utvikle selvbeskyttende strategier. Disse strategiene kan ha negative følelser når det kommer til tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Ved at kroppsøvingen legger vekt på ferdigheter, fysiske tester og idretter støtter forskning opp det at idrettsaktive elever har bedre forutsetninger for læring og utvikling i kroppsøvingfaget enn de ikke idrettsaktive (Säfvenbom et al., 2015). Dette gjenspeiles også i denne forskningen hvor noen av informantene likte det å ha idretter og fysiske tester i større grad enn andre og ble trigget av dette, mens andre kjente på lite tilfredsstillelse ved å ha idretter og fysiske tester. I denne studien er det inkludert 3 jenter og 3 gutter som har forskjellig bakgrunn når det kommer deltakelse i tradisjonell idrett og fritidsaktiviteter. I følge Forfatter (2019) er det spesielt jenter som ikke deltar i idrett på fritiden som opplever mindre tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene, som igjen fører til dårligere prestasjoner og psykisk helse.

Tilfredstillelsen av autonomi behovet kan vi også se er forskjellig fra informant til informant. Informantene blir påvirket forskjellig av en autonomistøttende lærer når det kommer til tilfredstillelse av autonomi. Det å føle at man har en stemme og føle at man kan være med å bestemme hva man skal ha i kroppsøvingen er viktig for mange (Deci & Ryan, 2000). Det å kunne være med å bestemme er med på å forsterke den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000). De elevene som prater høyest er de elevene som opplever størst grad av tilfredstillelse av autonomi, mens de elevene som er stille og tilbaketrukkene kan ofte ikke bli hørt og føler på lite tilfredstillelse av behovet autonomi. Autonomi behovet er et behov som den autonomistøttende læreren kan legge til rette for ved at elevene selv kan velge hva de ønsker å drive med og legge opp til at elevene kan være med å bestemme noen kroppsøvingstimer. Det er altså stor forskjell på hvordan informantene opplever autonomi, ved for eksempel: Informant 3 (Martin) som opplever stor grad av autonomi, indre motivert og opplever læreren som autonomistøttende i stor grad og føler han blir hørt og sett og liker godt at læreren ser på det han presterer. På den andre siden har vi Informant 1 (Vilde) som er ytre regulert ved at hun føler hun blir sett av læreren men liker ikke dette presset og føler hun har lite valgmuligheter siden hun må gjøre som alle de andre i klassen og føler ikke hun blir hørt når de får muligheter til å velge aktiviteter selv.

Informantene ble påvirket ulikt av autonomistøttende lærer når det kom til kompetanse behovet. Noen av elevene opplevde tilfredstillelse av kompetanse behovet ved ulike aktiviteter. Noen av elevene kjente på kompetanse i for eksempel fotball, håndball og kanonball men opplevde lite kompetanse i de andre aktivitetene de hadde i kroppsøvingen. For andre av informantene opplevde de kompetanse uansett hvilken aktivitet de holdt på med. Dette viser at tilfredstillelsen av kompetanse behovet er svært forskjellig blant elevene og svært forskjellig utifra hva man holder på med. Også ved tilrettelegging av oppgaver slik at elevene skal kunne oppleve mestring utifra hvilket nivå de er på var det store forskjeller på hva elevene fikk av tilfredstillelse (Deci & Ryan, 2000). Læreren har en viktig oppgave å gi elevene ulik vanskelighetsgrad slik at alle opplever mestring. Dette kan være vanskelig for en lærer med 30 elever i en klasse og det er nok en av grunnene til at elevene også opplever tilfredstillelsen av behovet kompetanse så forskjellig. Noen av informantene la vekt på at de opplevde mestring og ble utfordret ofte. Det ble ordnet forskjellige øvelser som man kunne prøve for å utfordre seg selv og oppleve mestringsfølelsen (Deci & Ryan, 2000). For andre informanter ble ikke behovet kompetanse tilfredsstillt. De opplevde at det av og til ble lagt opp til ulik vanskelighetsgrad i for eksempel turn når det kom til balanse over bom, men dette var

ifølge de ikke nok. De opplevde at det var flere oppgaver og aktiviteter hvor de ikke fikk mulighetene til å velge vanskelighetsgrad og da var det ofte slik at øvelsene enten var altfor enkle eller altfor vanskelige (Deci & Ryan, 2000). Graden av tilfredsstillelse av kompetanse behovet er veldig forskjellig fra elev til elev utifra hvordan man oppfatter den autonomistøttende læreren. Det viser veldig godt hvor stor forskjell det er på oppfattelsen av situasjoner for hvert enkelt individ i en kroppsøvingsklasse.

Når det kommer til tilhørighetsbehovet er det som de andre behovet ulikt hvordan elevene blir påvirket. Noen av elevene følte seg ekskludert på grunn av ferdigheter og kompetanse. Grunnen til dette er at de føler de ødelegger for de andre under samarbeidsoppgaver ved at de ikke mestrer øvelsen eller at de selv føler de ikke mestrer øvelser som de andre legger merke til. Mangel på fysisk kompetanse i kroppsøvingen kan føre til at elevene føler seg ekskludert fra det sosiale miljøet (Ntoumanis et al. 2004). Noe noen av informantene følte på. For andre opplevde de tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet på grunn av ferdigheter og kompetanse (Deci & Ryan, 2000). Det å oppleve at man mestrer de ulike øvelsene og kan bruke ferdighetene sine rundt de andre elevene gjør at man får anerkjennelse fra de andre og det er med på gjør man mer tilfreds. For eksempel så får man gode tilbakemeldinger fra lærer og fra medelever som gjør at man føler seg bra og føler seg som en del av klassen. Ved å oppnå tilfredsstille ved behovet tilhørighet er man avhengig av mer enn bare anerkjennelse for ferdigheter og kompetanse. Det er også viktig at man føler seg inkludert og akseptert av lærer og elever. Noen av informantene opplevde i stor grad tilfredsstillelse gjennom ferdigheter/kompetanse og at de følte seg inkludert og akseptert. Det å få anerkjennelse av de elevene man ikke kjenner så godt var i stor grad det informantene la vekt på som viktig for å å føle seg akseptert og inkludert i klassemiljøet. Den autonomistøttende læreren har også en viktig rolle for tilhørighetsbehovet. De aller fleste informantene opplevde at læreren ga positive tilbakemeldinger og anerkjennelse, skapte et trygt og inkluderende læringsmiljø, la til rette for elevmedvirkning og var tilgjengelig og hadde en positiv holdning. Det finnes ikke en fasit for hvordan et perfekt miljø i en klasse er og hvordan man som lærer kan legge til rette for at alle får tilfredsstilt behovet, men det er viktig at man prøver å legge til rette så godt som overhodet mulig slik at flest mulig føler seg som en del av gruppa.

Det vi helt sikkert kan si er at elever påvirkes ulikt av autonomistøttende lærer når det kommer til de ulike psykologiske behovene. Det vil være vanskelig for en lærer å tilfredsstille hver enkel elev på alle behovene på grunn av at man reagerer forskjellig på situasjoner, andre

elever i klassen og hvordan man selv er som person. Dette er noe man som lærer må tenke over når man har kroppsøving slik at tilfredstillelsen av de psykologiske behovene blir best mulig for alle elevene. Det å legge til rette for autonomi gjennom valgmuligheter og legge til rette for at alle elevene blir hørt er viktig. Det å legge til rette for utfordringer for de elevene som trenger det og lage øvelser hvor man har ulik vanskelighetsgrad er helt avgjørende for tilfredstillelse av kompetanse behovet. Tilhørighetsbehovet er viktig gjennom en lærer som legger til rette for et godt klassemiljø samtidig som man som klasse er flink til å inkludere hverandre, er positivt innstilt og samarbeider godt med hverandre. Dette er viktig for den psykiske helsen til elevene og for at enda flere elever skal oppleve kroppsøvingfaget som et fag de gleder seg til og synes er gøy.

6.0 Referanseliste

- Bailey, R. (2005). Evaluating the relation-ship between physical education, sport and social inclusion, *Educational Review*, 57 (1), 71-90.
<https://doi.org/10.1080/0013191042000274196>
- Bakken, A. (2018). Ungdata. Nasjonale resultater 2018 (NOVA Rapport 8/18). Oslo: NOVA
- Belair, M. A., Kohen, D. E., Kingsbury, M. & Colman, I. (2018). Relationship between leisure time physical activity, sedentary behaviour and symptoms of depression and anxiety: evidence from a population-based sample of Canadian adolescents. *BMJ Open*, 8 (10), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2017-021119>
- Biddle, S. & Mutrie, N. (2008). *Psychology of physical activity: determinants, well being and interventions* (2.utg). London: Routledge.
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M., & Gjørme, E. G. (2017). Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet». *Skolen endres – debatten uteblir. Bedre skole*, 2017, 4, 20–27. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/kroppsoving-er-mer-enn-fysisk-aktivitet/>
- Burton, K.D., Lydon, J.E., D’Alessandro, D.U. and Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 750762.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.750>

- Christiansen, K. (2010). Elevers tanker om kroppsøvingfaget. *Kroppsøving* 60 (3), 8-11.

- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Dalland, O. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An Instrument to Assess Adults' Orientations Toward Control Versus Autonomy With Children: Reflection on Intrinsic Motivation and Perceived Competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650.

- 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

- De nasjonale forskningsetiske komitéene.(2016, 27.april). Hensyn til personer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---1>

- Erdvik, I., Haugen, T., Ivarsson, A., Säfvenbom, R. (2019). Development of basic psychological need satisfaction in physical education: Effects of a two-year PE programme. *Journal for Research in Arts and Sports Education*.

- Ferris, D. L., Spence, J. R., Brown, D. J. & Heller, D. (2012). Interpersonal injustice and workplace deviance: The role of Esteem threat. *Journal of Management*, 38, 1788-1811. <http://dx.doi.org/10.1177/0149206310372259>

- Flagestad, L. & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: hvem er mistriverne?, Kroppsøving, 52 (4)

- Folkehelseinstituttet (2014). Folkehelse rapporten 2014: Helsetilstanden i Norge.
Hentet fra:
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2014/folkehelse rapporten-2014-pdf.pdf>

- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-Determination Theory and Work Motivation. Journal of Organizational Behavior, 26(4), 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>

- Garn, A. C., McCaughy, N., Martin, J., Shen, B., & Fahlman, M. (2012). A basic needs theory investigation of adolescents' physical self-concept and global self-esteem. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 10(4), 314-328. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.705521>

- Green, K. (2010). Aktiv livsstil, helse og kroppsøving: utfordringer og begrensninger (A. K. Hermundstad, Overs.). I K. Steinsholt, & K. P. Gurholt (Red.), Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse (s. 219-231). Trondheim: Tapir akademisk.

- Grimen, H. & Ingstad, B. (2013). Kvalitative forskningsopplegg. I P. Laake, B.R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), Forskning i medisin og biofag. (s.321-350). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chantal, J. (2008). Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. Canadian Psychology, 49(3), 233-240.

- Harestad, I. A. (2015). Trivsel i kroppsøving (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger, Stavanger. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/299256>

- Harris, J. (2005). Health-related exercise and physical education. I K. Green & K. Hardman (Ed.), Physical Education: Essential Issues (s.78-97). London: Sage.

- Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. New York: Routledge.

- Helsedirektoratet (2014). Psykisk helse og trivsel i folkehelsearbeidet (IS-2263). Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/891/Psykisk-helse-og-trivsel-i-folkehelsearbeidet-IS-2263.pdf>

- Hofmann, B. & Holm, S. (2013). Vitenskapsteori. I P. Laake, B.R. Olsen & H.B. Benestad (Red.), Forskning i medisin og biofag. (s.29-65). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Ingebrigtsen, J. E., & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle - hvordan nå målet? I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.). Idrettspedagogikk (s. 33-46). Oslo: Universitetsforlaget.

- Kirk, D. (2010). Physical education futures. London: Routledge

- Kjønneksen, L. (2008). The association between adolescent experiences of physical activity and leisure-time physical activity in adulthood: a 10-year longitudinal study. (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.

- Krijgsman, C., Vansteenkiste, M., Tartwijk, J. V., Maes, J., Borghouts, L., Cardon, G., Mainhard, T. & Haerens, L. (2017). Performance Grading and Motivational Functioning and Fear in Physical Education: A Self-Determination Theory Perspective. *Learning and Individual Differences*, 55, 202-211.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.017>

- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode, ei innføring*. Oslo: Fagbokforlaget

- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.)*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Lillejord S., Børte K., Ruud E. & Morgan K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.

- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesleden i kroppsøving. I M. Stene (Red.), *Forskning i Trøndelag* (s.65-78). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

- Løtveit, K. I. (2013). *Selvbestemmelsesteori i kroppsøving. Motivasjon for kroppsøving i videregående skole (Masteroppgave)*. Høgskolen i Nord Trøndelag, Levanger. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/147035>

- Malterud, K. (2011). Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring. (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

- Mathiassen, J. C. (2013). Kroppsøvingsglede – feltstudie i kroppsøving, motivasjon og didaktikk (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Elverum. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/132260>

- Miller, D. T. (2001). Disrespect and the experience of injustice. *Annual Review of Psychology*, 52, 527-553.

- Mordal-Moen, K., & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education & Society*, 19(4), 415–434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>

- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget

- Norsk senter for forskningsdata. (2023, 8.februar). Må jeg melde prosjektet mitt? Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html

- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>

- Ng, J. Y. Y, Ntoumanis, N., Ntoumani-Thøgersen, C., Deci, E. L., Ryan, R. M, Duda, J.L. & Williams, G. C. (2012). Self-Determination Theory Applied to Health Contexts: A Meta-Analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 35-340.
<https://doi.org/10.1177/1745691612447309>

- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 197-214. <https://doi.org/10.1123/jsep.26.2.197>

- Nyberg, G. & Larsson, H. (2012). Exploring «what» to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19 (2) 123-135.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>

- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s.47-65). Oslo: Universitetsforlaget.

- Ommundsen, Y. (2008). Danning eller helse?. I P. Arneberg, & L. G. Briseid (Red.), *Fag og danning: mellom individ og fellesskap* (s.193-206). Bergen: Fagbokforlaget.

- Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413.
<https://doi.org/10.1080/00313830701485551>

- Patall, E. A., Cooper, H., & Wynn, S. R. (2010). The effectiveness and relative importance of choice in the classroom. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 896-915. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019545>

- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.

- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. L., & Omura, M. (2002). Providing a Rationale in an Autonomy-Supportive Way as a Strategy to Motivate Others During an Uninteresting Activity. *Motivation and Emotion*, 26(3), 183-207.

- Rossen, E. & Cowan, K. C. (2015). Improving mental health in schools. *Phi Delta Kappan*, 96(4), 8-13. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0031721714561438>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Vol. 1. Theory and method* (pp. 618-655). Wiley.

- Ryan, R. M., Patrick, H., Deci, E. L. & Williams, G. C. (2008). Facilitating health behavior change and its maintenance: Interventions based on self-determination theory. *European Health Psychologist*, 10, 2–5.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publishing.

- Schutte, N. S. & Malouff, J. M. (2018). Basic Psychological Need Satisfaction, Affect and Mental Health. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-0055-9>

- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.). Aktive liv – idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse. (s.155-174). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77 (1), 100–110. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599336>

- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s.9-23).Oslo: Cappelen Damm Akademisk

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* (2.utg.). Oslo: Fagbokforlaget.

- Ulstad, S. O, Halvari, H., Sørebo, Ø. & Deci, E. L. (2016). Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education*, 6(01), 27-41. <https://doi.org/10.4236/ape.2016.61004>

- Utdanningsdirektoraret (2022, 28.November). *Kroppsøving (KRO01-05) Fagets relevans og sentrale verdier* Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

- Uthus, M. (Red.). (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen – utdanning til å mestre egne liv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

- Vansteenkiste, M. & Ryan, R. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23 (3), 263–280.
<https://doi.org/10.1037/a0032359>

- Vingdal, I. M. (2014). *Introduksjon Fysisk aktiv læring*. I: Vingdal, I. M. (Red.), *Fysisk aktiv læring*. (s.11-21). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual Review of Psychology*, 58, 425-452.
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085641>

- Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- World Health Organization (2014, august). Mental health: a state of well-being. Hentet fra: https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/
- World Health Organization (2018, 30.mars). Mental health: strengthening our response. Hentet fra <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

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

Vedlegg 1

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Bakgrunnen for denne studien er å se på hvordan selvbestemmelse i kroppsøvingstimene er med på å påvirke de psykologiske behovene. Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan en lærer som legger til rette for selvbestemmelse i kroppsøvingen er med på å påvirke motivasjonen hos elevene positivt eller eventuelt negativt. Dette prosjektet er en mastergradsoppgave som gjennomføres ved Nord Universitet. Jeg er interessert i å finne ut hvordan elever i videregående skole blir påvirket av hvordan læreren legger opp kroppsøvingstimene ved en grad av at elevene selv får være med å bestemme. Ved å takke ja til deltakelse vil dette innebære et intervju med meg på ca 30-45 min. Intervjuet kan gjennomføres i skoletiden, men kan også gjennomføres utenom skoletiden hvis dette er ønskelig.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Intervjuet blir registrert gjennom et lydopptak. Denne studien avsluttes 15.05.2023 og frem til denne datoen vil alt av personopplysninger bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at det er kun jeg og veileder som har tilgang på intervjuene. Foreldre, venner og andre lærere vil ikke få tilgang til hva som har blitt sagt under intervjuet. Når studien avsluttes, vil lydopptakene slettes og avskriften av lydopptakene kommer til å bli makulert. Alle opplysninger vil bli anonymisert i masteroppgaven jeg skal skrive. Det vil si at alt du sier vil ikke kunne spores tilbake til deg og både skolen og deg selv får et fiktivt navn for at det skal være anonymt.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som forsker og veileder som vil ha tilgang til svarene du gir. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dataen vil være innelåst på en pc med et passord som bare jeg som forsker vet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i denne studien, og om du velger å være med har du all rett til å trekke deg når som helst uten å oppgi noen grunn. Om man velger å trekke seg vil alle opplysninger fra deg bli slettet og ikke brukt i oppgaven. Dersom du eller dine foresatte har spørsmål til studien, ta kontakt med Sander K. Halgunset, tlf: 41327648, sanderkh@live.no. Eller veileder Svein Olav Ulstad, +47 74 02 25 68, svein.o.ulstad@nord.no. Foresatte kan ved forespørsel få se intervjuguiden om dette er ønskelig. Hvis du ønsker å delta i studien må du og dine foresatte fylle ut samtykkeerklæringen (baksiden) og ta med dette når intervjuet skal avholdes. Studien er meldt til Sikt personverntjenester, og de kan nås på personverntjenester@sikt.no eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Sander K. Halgunset

Masterstudent ved Nord Universitet

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg samtykker til å delta i studien jeg har blitt informert om.

(Signert av informant, dato)

Foresatte

Jeg samtykker til at..... kan delta i studien
vi har blitt informert om.

(Signert av foresatte, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Introduksjon	Presentasjon av meg selv og prosjektet Gjennomgang informasjonsskriv og informert samtykke Eventuelle spørsmål
Oppstart	Generell informasjon om intervjupersonen (alder, familie, fritidsaktiviteter, venner)
Tema og Hovedspørsmål	
1. Kroppsøving Hva syns du om kroppsøving?	<ul style="list-style-type: none"> - ...Liker du/likes ikke? Hvorfor? - ...Hvordan hadde du reagert om du skulle hatt KRØ hver dag? - ...Hvilke fag liker du best på skolen? Hvorfor? Hva skal til for at du skal like KRØ like mye? - ...Hva liker du best i KRØ og hva syns du er vanskelig? - ...Hvordan påvirker KRØ din trivsel på skolen? Positivt /dårlig, hvorfor? - ...Hvordan føler du deg i kroppsøvingstimen? Hvilke følelser kjenner du på? - ...Hva tror du elever lærer i KRØ? Hva lærer du?
2. Autonomistøtte fra læreren Hvordan oppfatter du læreren din i kroppsøving? Læringsstrategier for autonomistøttende lærer?	<ul style="list-style-type: none"> - Liker du kroppsøvingslæreren din? Hvorfor/Hvorfor ikke? - Bruker læreren din ord som «kan», «jeg foreslår» og «kunne» i stedet for «må» og «bør»? - Bruker læreren stemmen på en rolig/behersket måte eller roper og kjefter læreren og er med kontrollerende i stemmebruken?

	<ul style="list-style-type: none"> - Har læreren gode begrunnelser til hvorfor dere skal de ulike aktivitetene i kroppsøvingstimen? For eks: «I dag skal vi lære om treningsprinsipper. Dette er viktig fordi forståelsen av treningsprinsippene vil hjelpe deg med å planlegge din egen trening og å trene mer effektivt og vellykket.» - Opplever du at læreren legger til rette for valgmuligheter når det kommer til ulike øvelser? For eks: forskjellige nivåer på øvelsene, velger selv hvilket nivå på intervallene (kontrollerer intensitet og repetisjoner utifra nivå) man legger seg på under intervalltrening - Opplever du at læreren er interessert i det du driver med/ser deg i timen og gir tilbakemeldinger på en god måte? Hvorfor/hvorfor ikke? (spør om hvordan det går/hvordan kampen i går gikk, hvordan det går i andre fag) - Føler du at læreren din oppmuntrer til å stille spørsmål og er det trygt i klassen å stille spørsmål? (spør meg hvis du lurer på noe) - Opplever du at dere som elever får samarbeidet i grupper i kroppsøvingstimen, og gir hverandre feedback og støtter hverandre under ulike øvelser? (alle må være borti ballen før scoring i ulike øvelser) - Vet du hva læreren forventer av deg i kroppsøvingen? Har dette blitt kommunisert tydelig? Læringsmål/oppførsel osv - Legges det opp til konkurranser eller personlig utvikling i kroppsøvingen? (Konkurrere med seg selv) - Oppmuntrer dere elever hverandre i kroppsøvingen eller er det bare læreren som gir tilbakemelding?
--	---

	Hvordan oppleves det?
<p>4. Refleksjon</p> <p>Hvilken betydning tror du autonomistøttende lærer har for å gi deg best mulig utbytte av kroppsøvingen?</p> <p>Hvilken betydning har en autonomistøttende lærer for deg?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva kan du som elev lære av en lærer som er autonomistøttende? - Tror du en autonomistøttende lærer kan påvirke elevens fysiske helse? På hvilken måte, negativt/positivt? - Tror du autonomistøttende lærer kan påvirke elevens psykiske helse (autonomi, kompetanse og tilhørighet)? På hvilken måte, negativt/positivt? -Tror du autonomistøttende lærer kan påvirke hvordan du ser på deg selv og hvordan den påvirker dine psykologiske behov? Tanker om selvbestemmelse, kompetanse og sosiale relasjoner? -Tror du autonomistøttende lærer kan ha påvirkning på hvordan du mestrer livet utenfor skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor ville du delta og hva synes du om intervjuet? - Spørsmål? Noe annet du vil legge til?

Vedlegg 3

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

18.04.2023

Referansenummer

424203

Vurderingstype

Standard

Dato

18.04.2023

Prosjekttittel

Hvordan blir de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet påvirket ulikt blant elever av en autonomistøttende lærer på videregående skole?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Svein Olav Ulstad

Student

Sander Kleppe Halgunset

Prosjektperiode

15.09.2022 - 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

Sikt 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 personverregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

LOVLIG GRUNNLAG: TREDJEPERSONER

Under datainnsamlingen kan det fremkomme alminnelige personopplysninger om tredjepersoner (lærere). Prosjektet vil innhente samtykke fra disse tredjepersonene. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 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 av personopplysninger vil være tredjepersons samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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).

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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!