

MASTEROPPGAVE

Emnekode:KRO5003

Navn: Lovise Ness Aunan

Elevers oppfatning av det motivasjonelle
klimaet i kroppsøvningsfaget

Students' perception of the motivational
climate in physical education

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 59

FORORD

I løpet av fem år på lektorutdanningen i kroppsøving og idrettsfag ved Nord Universitet har min interesse knyttet til elevenes motivasjon i kroppsøving økt. Etter totalt 100 dager i praksis som lærerstudent, og et og et halvt år som lærervikar på ungdomsskole, har jeg erfart at mange elever sliter med motivasjonen i kroppsøvingsfaget. Dette er en av grunnene til at jeg har valgt å skrive en masteroppgave knyttet til elevenes oppfatninger av det motivasjonelle klimaet og hvordan de ønsker at det motivasjonelle klimaet i kroppsøving skal være. Jeg synes at temaet jeg har valgt for masteroppgaven er veldig relevant og interessant.

Gjennom en lærerik prosess, vil jeg først og fremst rette en stor takk til veilederen min Knut Skjesol som har vært engasjert, gitt god veiledning, raske tilbakemeldinger og tett oppfølging. Jeg vil også rette en stor takk til Sondre Lomsdal for god veiledning på metodekapittelet. En stor takk må også rettes til den ungdomsskolen undersøkelsen har blitt gjennomført på. Varm mottakelse og samarbeidsvillig ledelse har gjort denne studien mulig. Her vil jeg også takke informantene som stilte opp til intervju og bidro med mye relevant for oppgaven. Til slutt er det ønskelig å gi en stor takk til familie og venner for all tiden de har brukt på å lese gjennom oppgaven, sett på språklige formuleringer og skrivefeil.

Tusen takk!

Nord Universitet, Levanger

Mai, 2022

Lovise Ness Aunan

SAMMENDRAG

Denne studien er basert på målorienteringsteorien (Achievement Goal Theory – AGT) og TARGET-rammeverket som en teoretisk ramme. Hensikten med denne studien er å bidra med økt kunnskap og gjøre kroppsøvingslærere i skolen mer beviste på hvilke faktorer som er med på å motivere elevene i kroppsøving. Med bakgrunn i tidligere forskning har jeg undersøkt hvordan elevene oppfatter det motivasjonelle klimaet i kroppsøving, og hvordan elevene ønsker at det motivasjonelle klimaet skal være.

Undersøkelsen i denne masteroppgaven er gjennomført i form av intervju på en ungdomsskole midt i Norge. Jeg valgte å intervju seks elever. Informantene ble valgt ut fra tre kriterier; elevene skulle gå i 10. klasse. Det skulle være tre gutter og tre jenter for å se på eventuelle kjønnsforskjeller. Det siste kriteriet var at noen av elevene skulle holde på med idrett på fritiden, og noen som ikke var aktiv med idrett på fritiden. Den semistrukturerte intervjuguiden var basert på TARGET-rammeverket. Analysen ble utført ved bruk av NVivo.

Resultatene i studien viser at informanten oppfatter i større grad klimaet i kroppsøvingsklassen sin som mer mestringsorientert enn prestasjonsorientert. Resultatene belyser også betydningen av å skape et mestringsorientert klima fremfor et prestasjonsorientert klima. Det klimaet kroppsøvingslæreren fremmer vil være avgjørende for elevenes motivasjon i kroppsøving. Informantene understrekte viktigheten av variasjon i aktivitetene, utfordringer, oppnåelige oppgaver, medbestemmelse, struktur, nøyte gruppering, positive og individuelle tilbakemeldinger, åpenhet rundt vurderingskriterier og nok tid til læring.

Nøkkelbegrep: målorienteringsteorien, motivasjonelt klima, mestringsorientert klima, prestasjonsorientert klima, TARGET, kroppsøving, ungdomsskole.

SUMMARY

This study is based on the Achievement Goal Theory (AGT) and the TARGET framework as a theoretical framework. The aim of this study is to contribute to increase knowledge and make physical education teachers in school more aware of the factors that motivate the pupils in physical education. Based on previous research, I have examined how students perceive the motivational climate in physical education, and how the students want the motivational climate to be.

The study in this mastery thesis was conducted in the form of an interview at a secondary school in the middle of the Norway. I chose to interview six students. The students were selected based on three criteria; The students were supposed to be in the 10th grade. There should be three boys and three girls to look at any gender differences. The last criterion was that some of the students should do sports in their spare time, and some who were not active in sports in their spare time. The semi-structured interview guide was based on the TARGET framework. The analysis was carried out using NVivo.

The results of the study show that the informant perceives to a greater extent the climate in his/her physical education class as more mastery-oriented than performance-oriented. The results also shed light on the importance of creating a mastery-oriented climate rather than a performance-oriented climate. The climate promoted by the physical education teacher will be decisive for the pupils' motivation in physical education. The informants underlined the importance of variation in the activities, challenges, achievable tasks, co-determination, structure, careful grouping, positive and individual feedback, openness around assessment criteria and enough time for learning.

Key words: *Achievement Goal Theory, motivational climate, mastery-oriented climate, performance-oriented climate, TARGET, physical education, secondary school.*

INNHOLDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven.....	1
1.2 Oppgavens oppbygning.....	2
2.0 TEORI.....	3
2.1 Kroppsøvfaget.....	3
2.2 Målorienteringsteorien.....	4
2.2.1 Mestringsorientert og prestasjonsorientert klima	4
2.3 TARGET-rammeverket	5
2.4 Tidligere forskning	8
2.4.1 Tidligere studier på mestringsorientert klima	8
2.4.2 Tidligere studier på prestasjonsorientert klima	10
2.5 Problemstilling	11
3.0 METODE.....	11
3.1 Valg av metode.....	11
3.2 Forskningsdesign	12
3.2.1 Rekruttering av informanter	12
3.2.2 Intervjuguide.....	13
3.2.3 Gjennomføring av intervjuene	14
3.3 Analyse.....	15
3.3.1 Transkribering av intervju.....	15
3.3.2 Analyse av datamaterialet	16
3.4 Relevans og pålitelighet.....	17
3.5 Etikk.....	18
4.0 RESULTATER	19
4.1 Task (valg av aktiviteter)	19
4.1.1 Variasjon – Uten variasjon blir det raskt kjedelig	19
4.1.2 Type aktivitet – Det er morsomt å gjøre ting sammen	20
4.1.3 Vanskelighetsgrad – Enkle øvelser blir raskt kjedelig.....	21
4.1.4 struktur – Det er fint når læreren først forklarer, så viser.....	21

4.2 Authority (bestemmelse/medbestemmelse)	22
4.3 Recognition (på hvilket grunnlag gis anerkjennelse)	22
4.4 Grouping (hvordan dele opp i grupper)	23
4.4.1 Grupperingsprosessen - Det er best når læreren deler inn i grupper	23
4.4.2 Gruppestruktur - Måten vi er gruppert på kan gi læring	24
4.5 Evaluering (hvordan gi tilbakemelding)	25
4.6 Time (tid til å lære)	26
5.0 DISKUSJON	27
5.1 Task (valg av aktiviteter)	27
5.2 Authority (bestemmelse/medbestemmelse)	28
5.3 Recognition (på hvilket grunnlag gis anerkjennelse)	28
5.4 Grouping (hvordan en deler opp i grupper)	31
5.5 Evaluation (hvordan gi tilbakemelding)	32
5.6 Time (tid til å lære)	33
5.7 Pedagogiske implikasjoner	34
6.0 BEGRENSENINGER KNYTTET TIL OPPGAVEN	35
7.0 KONKLUSJON	37
8.0 VEIEN VIDERE	37
LITTERATURLISTE	38
VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE	44
VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA ELEV	48
VEDLEGG 3 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA FORESATTE	51

1.0 INNLEDNING

Kroppsøvningsfaget er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og inspirere til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Elever liker å være i bevegelse fordi det gir dem glede (Beni et al., 2017). Bevegelsesglede kan inspirere barn og unge til fysisk aktivitet, noe som videre vil bidra med å fremme læring og forebygge livsstilssykdommer (Ingulfsvann, 2021). For å stimulere til livslang bevegelsesglede i kroppsøving er det viktig at kroppsøvingslæreren tar hensyn til at elevene har ulike forutsetninger (Standal, 2015). Å ta hensyn til alle elever krever at kroppsøvingslæreren skaper et inkluderende læringsmiljø der hver enkelt elev føler seg sett og hørt (Ibid). Det at læreren tilrettelegger for et godt læringsmiljø i kroppsøvningsfaget vil også være viktig for at elevene skal kunne få erfaringer og positive opplevelser knyttet til mestring (Skjesol & Ulstad, 2021).

Gjennom fagfornyelsen har kroppslig læring fått en sentral plass i kroppsøvningsfaget (Standal, 2019). Bevegelsesglede er et eksempel på kroppslig læring. Glede er ikke noe som automatisk oppstår gjennom å delta i bevegelsesaktiviteter, men noe elevene må lære (Ibid). Dette er et eksempel på kroppslig læring som omfavner det å delta i og utvikle ferdigheter i handlinger og aktiviteter som gir mening for eleven (Ibid). Det er en stor og vanskelig pedagogisk utfordring å tilrettelegge for at alle elevene skal kunne oppnå bevegelsesglede og mestring. Klare retningslinjer og effektive instruksjonsstrategier vil være verdifullt for å optimalisere læringsklimaet i kroppsøving (Ommundsen, 2015).

1.1 Bakgrunn for oppgaven

I løpet av mine fem år på lærerskolen har jeg totalt hatt 100 dager i praksis som lærerstudent, og et og et halvt år som lærervikar på ungdomsskole. Jeg har erfart at kroppsøving kan by på flere ulike utfordringer for et mangfold av elever, og at mange elever sliter med motivasjonen i kroppsøvningsfaget. Det er ofte de samme elevene som velger å være selektiv i sitt aktivitetsnivå og sin innsats i kroppsøving. Enkelte elever har pådratt seg en «skade», eller har «glemt» relevant tøy (Lyngstad, 2016). Det er grunn til å tro at slike pedagogiske utfordringer er umulig å unngå i en kroppsøvningsklasse.

I løpet av min egen skolegang på ungdomsskolen og videregående skole har jeg hatt kroppsøvingslærere som har hatt fokus på et trygt og inkluderende læringsmiljø, der det er lov med prøving og feiling. Dette ga meg som elev mye glede og motivasjon. Bevegelsesglede er noe jeg ønsker at flere elever skal få muligheten til å oppleve. Alle disse erfaringene har inspirert meg og gitt meg stor interesse til å forske på hvilke oppfatninger og ønsker elevene har om læringsmiljøet i kroppsøving. Her vil målorienteringsteorien være en aktuell teoretisk ramme å benytte for å få en bedre forståelse av hvordan læringsklimaet påvirker elevenes motivasjon (Ames, 1992a; Nicholls, 1984). I målorienteringsteorien blir det psykologiske læringsklimaet betegnet som motivasjonelt klima (Skjesol & Ulstad, 2021).

1.2 Oppgavens oppbygning

Teoridelen hviler på to pilarer: målorienteringsteorien (Achievement Goal Theory – AGT) og TARGET-rammeverket. Innledningsvis kommer jeg til å presentere målorienteringsteorien med motivasjonelt klima og TARGET, før jeg går nærmere inn på tidligere forskning på dette området. Tidligere forskning danner grunnlaget for oppgavens problemstilling. I kapittel 3.0 om metode vil jeg presentere oppgavens datainnsamling, samt valg av metode og hvorfor jeg har valgt denne metoden. Videre vil jeg ta for meg resultatene i intervjuene. Disse resultatene kommer jeg til å diskutere opp mot relevant teori og tidligere forskning, før jeg retter et blikk mot pedagogiske implikasjoner. Deretter vil jeg se på begrensninger knyttet til oppgaven, før jeg til slutt kommer med en konklusjon på problemstillingen knyttet til intervjuene, relevant teori og tidligere forskning. Noe av stoffet som blir brukt i teorikapitlet er utarbeidet i forbindelse med et forarbeid til masteroppgaven, en reviewoppgave (Aunan, 2021).

2.0 TEORI

2.1 Kroppsøvningsfaget

Kroppsøving er et praktisk fag, og fagets egenart om at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget er annerledes sammenlignet med andre fag i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Innsats er en del av kompetansen i faget. Eleven skal erfare hva egen innsats har av betydning for å kunne oppnå mål (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I læreplanen i kroppsøving heter det at faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Fagets formål ifølge læreplanen er også at kroppsøving skal fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre gjennom bevegelsesaktiviteter og narturferdsel sammen med andre (Ibid).

Kroppsøvningsfaget ble lenge beskrevet og kritisert for å være et idrettsrettet fag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Høsten 2019 ble fornyelsen av læreplanen for kunnskapsløftet (LK20) fastsatt, og den ble tatt i bruk skoleåret 2020/2021 (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2019). LK20 vektlegger et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Kroppsøvningsfaget er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2019). Kroppsøving er et fag som skal bidra til at elever får positive opplevelser av fysisk aktivitet (Lyngstad, 2010).

Regelmessig fysisk aktivitet gir store helsegevinster, som positiv effekt på livskvalitet og overskudd i hverdagen (Verdens helseorganisasjon, 2020). Anbefalingene for barn og unge er i gjennomsnitt 60 minutter fysisk aktivitet per dag i moderat til høy intensitet (Helsedirektoratet, 2022). Ungdata-undersøkelsen undersøkte blant annet barn og unges fysiske aktivitet og skjermtid. Undersøkelsen viste at mindre enn halvparten av norsk ungdom tilfredsstillte helsemyndighetenes anbefalinger om minimum 60 minutter fysisk aktivitet hver dag (Bakken, 2021). 76 prosent av ungdommene brukte minst tre timer daglig foran en skjerm, når vi ser bort fra skoletiden (Ibid). Det er for få antall timer kroppsøving i uka til å oppfylle helsedirektoratet sine anbefalinger (Folkehelseinstituttet, 2019). Kroppsøvningsfaget kan oppmuntre til mer fysisk aktivitet blant barn og unge, og vil være en viktig bidragsyter for å tilfredsstillte helsedirektoratet sine anbefalinger. Dette er derfor en av flere viktige roller kroppsøvningsfaget har i skolen. Forskning viser at kroppsøvningsfaget i skolen kan skape økt fysisk aktivitet på fritiden og deltagelse i organisert idrett (Ommundsen, 2015). Det er en vanskelig og omfattende oppgave å motivere alle elever til fysisk aktivitet.

Kroppsøving er et fag som når ut til mange barn og unge, og kan inspirere til fysisk aktivitet. Det er derfor viktig å tenke på at kroppsøving er mer enn bare fysisk aktivitet. Jåbekk (2021) påpeker at kroppsøvingsfaget er et lærings- og danningsfag hvor elevene blant annet skal lære forståelse for hverandre, forskjellene mellom oss, samarbeid og respekt. Kroppsøvingsfaget skal lære elevene å forstå bevegelse og verdien av å bevege seg (Ibid). Det er ikke i kroppsøvingsundervisningen elevene skal komme i bedre form. Gjennom å skape et godt forhold til egen kropp, samt skape et grunnlag for livslang bevegelsesglede, skal kroppsøvingsfaget bidra positivt med å forebygge livsstilssykdommer (Ibid). Faget kan være ødeleggende på elevenes bevegelsesglede og deres forhold til egen kropp. Kroppsøvingslærere må derfor tenke over hvordan de ønsker å undervise i faget (Ibid). Det er høyt frafall fra idretten og fysisk aktivitet i ungdomsalder (Ertesvåg & Røsvik, 2021). Elever på ungdomstrinnet trenger økt tilrettelegging for mer aktivitet og bedre helse (Ibid). For å stimulere til livslang bevegelsesglede, mener jeg derfor det er viktig å se på hva som motiverer elevene til fysisk aktivitet i kroppsøvingsfaget

2.2 Målorienteringsteorien

Målorienteringsteorien (Achievement Goal Theory – AGT) er en sentral teori om motivasjon. I målorienteringsteorien beskrives hensikten til eleven som det å utvikle eller vise gode evner ovenfor seg selv eller andre, eller å unngå å vise dårlige evner (Nicholls, 1984). Målorienteringsteorien tar for seg både det motivasjonelle klimaet som omgir eleven og elevens målorientering. Elevens målorientering kan deles inn i mestringsorientert, mestringsunngåelse, prestasjonsorientert og prestasjonsunngåelse (Nicholls, 1984; Ames, 1992a). I denne studien vil fokuset derimot ligge på det motivasjonelle klimaet som til enhver tid omgir elevene i kroppsøvingsklassen. Det motivasjonelle klimaet kan deles inn i *mestringsorientert klima* og *prestasjonsorientert klima* (Ommundsen, 2015).

2.2.1 Mestringsorientert og prestasjonsorientert klima

Det motivasjonelle klimaet kan ha betydning for elevenes trivsel, motivasjon og læring. Et mestringsorientert og et prestasjonsorientert klima vil representere to helt forskjellige typer læringsmiljø i kroppsøving (Ommundsen, 2015). Blant annet vil de ulike klimaene ha ulike standarder og kriterier for annerkjennelse og evaluering. I et mestringsorientert klima og prestasjonsorientert klima, vil det være forskjell på elevenes valgmuligheter og læringsoppgaver i undervisningen. Det vil også være forskjell i fordeling av grupper og samspill mellom elever (Ibid).

I et *mestringsorientert klima* ligger fokuset på individuell fremgang og innsats i oppgaver og ferdigheter for å kunne mestre. Derfor er det aksept for at elevene prøver og feiler, og at dette blir sett på som en viktig del av læringa (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Kroppsøvingslæreren vil i et slikt klima være åpen for valg og medbestemmelse fra elevene. Her vil det vektlegges at alle elevene skal få likeverdig annerkjennelse og oppmerksomhet, uavhengig av ferdigheter og prestasjoner. I et mestringsorientert klima vil elevene oppfordres til å samarbeide med hverandre (Ommundsen, 2015).

I et *prestasjonsorientert klima* fremmer læreren betydningen av sosial sammenligning mellom elevene. Læreren betoner det å vinne og prestere i forhold til andre som viktig. Elevene som presterer best er de som får mest oppmerksomhet og annerkjennelse (Ommundsen, 2015). Her har læreren liten aksept for prøving og feiling. Feiling sees her på som mangel på ferdighet. Læreren er lite åpen for valg og medbestemmelse fra elevene. I et slikt prestasjonsorientert klima skjer laginndeling ofte basert på ferdigheter, og tilbakemeldinger blir gjerne gitt i offentligheten mens de andre i klassen får høre på (Ames, 1992a).

2.3 TARGET-rammeverket

Rammeverket TARGET er et pedagogisk verktøy for å skape og tilrettelegge et mestringsorientert klima (Epstein, 1989). TARGET består av seks pedagogiske verktøy. Disse er Task (valg av aktiviteter), Authority (bestemmelse/medbestemmelse), Recognition (på hvilket grunnlag gis annerkjennelse), Grouping (hvordan en deler opp i grupper), Evaluation (hvordan gi tilbakemeldinger) og Time (tid til å lære). Elevenes oppfatning av dimensjonene har betydning for elevenes mestringsorientering (Ibid). TARGET blir brukt som en redskap for å fremme et mestringsorientert klima i kroppsøvingsundervisningen (Ames, 1992b). Dette krever en betydelig innsats fra læreren. TARGET vil være knyttet til lærerrollen, innhold i timen, metodebruk og organisering av timen (Skjesol & Ulstad, 2021). Det å bruke dette rammeverket aktivt under utdanningen av lærere kan være relevant for å kunne fremme elevenes motivasjon (Lüftnegger et al., 2014). Elevenes oppfatning av TARGET-dimensjonene har også betydning for å kunne fremme elevenes mestringsorientering (Ibid).

Task

Task (oppgave) handler om hvilke øvelser, utfordringer og ferdigheter læreren legger opp til i kroppsovingsundervisningen. Her er det viktig med varierte aktiviteter og utfordringer (Skjesol & Ulstad, 2021). For å fremme et mestringsorientert klima og gi alle elevene like muligheter til å oppnå mestring, bør oppgavene ha ulike vanskelighetsgrader (Ames, 1992b). Oppgavene bør være tilpasset hver enkelt elev, slik at elevene opplever at de forbedrer seg. På den måten vil elevene bli opptatt av sin egen utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2019).

Authority

Authority (autoritet) ser på elevenes medbestemmelse. Elevene bør få muligheten til å delta aktivt i læreprosessen gjennom å få muligheten til medbestemmelse i valg av aktiviteter og utfordringer (Skjesol & Ulstad, 2021). Det å styrke hver enkelt elev ved å gi dem valg og en følelse av eierskap over aktiviteten de deltar i, er en nøkkelfaktor i undervisningssituasjoner (Morgan, 2017). Det vil her være viktig å være en støttende lærer som lytter til elevenes tanker og synspunkter. Alle elevene bør bli sett og hørt av læreren slik at de får en følelse av tilhørighet i klassen (Skjesol & Ulstad, 2021). Elevene bør få tildelt åpne oppgaver slik at de selv kan finne løsninger. På denne måten vil elevene selv kunne finne ut hvordan en kan løse ulike oppgaver og utfordringer. Elevene blir da en del av egen læringsprosess og vil ta mer ansvar for egen læring (Ibid).

Recognition

Lærerne bør gi elevene anerkjennelse på bakgrunn av individuell framgang. Da vil alle elevene få muligheten til anerkjennelse uavhengig av sine forutsetninger. Elevene bør også få anerkjennelse og tilbakemelding på selve læringsprosessen. Elevene bør bli anerkjent for egen innsats, det å tørre å prøve og feile, og det å være kreativ og utforskende i møte med ulike oppgaver (Skjesol & Ulstad, 2021). Morgan (2017) forklarte viktigheten av å skape positive relasjoner med elevene. Han foreslo derfor at R i TARGET ikke bare skulle representere «recognition», men også skulle referer til «relationships».

Grouping

Lærerne kan dele klassen inn i små og heterogene grupper. I et av kompetansemålene etter 10. trinn heter det at eleven skal kunne «anerkjenne ulikheten mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I små og heterogene grupper vil akkurat dette være viktig. En viktig del av lærerens rolle er å legge til rette for samarbeid og sikre at alle elever blir inkludert (Morgan, 2017). En følelse av felleskap og samarbeid er nøkkelfaktorer i et mestringsorientert klima (Ibid). I konkurranse- og læringsaktiviteter vil det også være viktig med balanserte gruppesammensetninger, der elevene får en «passelig» utfordring og motstander. Da vil alle elevene få en større mulighet til å oppleve mestring (Skjesol & Ulstad, 2021).

Evaluation

Hvordan elevene blir evaluert bør være rettet mot elevenes individuelle mål. Læreren må hjelpe hver enkelt elev med å sette personlige, kortsiktige og realistiske mål. I evaluering bør også læreren legge vekt på elevens innsats i møte med de ulike oppgavene, og hvordan elevene samarbeider med andre (Skjesol & Ulstad, 2021). I følge Ames (1992b) og Epstein (1988) bør tilbakemeldinger fokusere på innsats og fremgang. Lærerne bør ta sikte på å fordele tilbakemeldinger likt blant elevene for å bidra til å motivere alle elever i stedet for noen få (Ames, 1992b). Samtidig belyser Ames (1992b) at noen elever kan ha behov for mer tilbakemelding enn andre. Skaalvik og Skaalvik (2018) framhever det å gi vurdering privat og ikke offentlig. Dette er et viktig moment for å skape eller beholde et mestringsorientert klima. Ved for eksempel underveissamtaler med læreren, kan elevene være med på å evaluere egen utvikling og eget arbeid (Skjesol & Ulstad, 2021).

Time

Det vil her være viktig at læreren tilpasser tid til læring for hver enkelt elev. Det er ulike elevforutsetninger i en klasse. I planleggingen og organiseringen av kroppøvingstimen bør læreren ha i bakhode at hver enkelt elev trenger ulik tid for å mestre ulike oppgaver og utfordringer (Skjesol & Ulstad, 2021). At læreren er fleksibel med læringstiden er en nøkkelfaktor for inkluderende læring (Ames, 1992b; Epstein, 1988). Det er også viktig at læreren tilbringer tid med alle elevene for å signalisere at alle elevene i klassen er like betydningsfulle (Skjesol & Ulstad, 2021).

2.4 Tidligere forskning

2.4.1 Tidligere studier på mestringsorientert klima

En rekke studier viste at et mestringsorientert klima kan fremme elevenes motivasjon for kroppsøving, og deres intensjon om å utøve fysisk aktivitet i fremtiden (Escarti & Gutierrez, 2001; Parish & Treasure, 2003; Bryan & Solomon, 2012; Jakkola et al., 2013, Baena-Extremera et al., 2015; Di et al., 2019; Ulstad et al., 2019). Et mestringsorientert klima kan være en viktig motivasjonsfaktor for å fremme en fysisk aktiv livsstil (Di et al., 2019). Funnene til Di et al. (2019) viste at kroppsøvingslærere kan fremme elevenes intensjon om å delta i fysisk aktivitet utenfor skolen ved å legge til rette for et mestringsorientert klima. Lærerne bør derfor nøye vurdere måten de gjennomfører og strukturer kroppsøvingsundervisningen (Ibid).

I en studie av Escarti og Gutierrez (2001) undersøkte de påvirkningene det motivasjonelle klimaet i kroppsøving hadde på elevenes mestringsorientering, indre motivasjon, tilfredshet, og til slutt elevenes intensjon om å utøve fysisk aktivitet på fritiden. Denne studien viste at elevene opplevde større glede når læreren fokuserte på elevenes individuelle læring (Ibid). Elevenes glede i kroppsøvingstimen hadde betydning for deres tilfredshet og intensjon om deltagelse i kroppsøvingsfaget. Denne opplevde gleden i kroppsøvingstimen hadde videre positiv innflytelse på elevenes intensjon om å utøve fysisk aktivitet på fritiden (Ibid). Parish og Treasure (2003) fant at et mestringsorientert klima i kroppsøving vil fremme elevenes situasjonsmotivasjon (motivasjonen her og nå). Resultatene i en studie av Bortoli et al. (2014) viste at et mestringsorientert klima i kroppsøving og elevenes mestringsorientering fører til større indre motivasjon i faget.

Garcia-Gonzalez et al. (2019) fant i sin studie at når læreren la vekt på innsats og individuelle ferdigheter, opplevde elevene at de fikk mulighet til å prestere i henhold til deres egen kapasitet og individuelle ferdigheter. Da fikk elevene også mulighet til å samarbeide og dele deres egen framgang med sine medelever (Ibid). At læreren legger vekt på Individuell fremgang, innsats og samarbeid er sentralt for å skape et mestringsorientert klima (Ommundsen, 2015). Resultatene i studien til Garcia-Gonzalez et al. (2019) antydnet at selvbestemte grunner til å delta i kroppsøvingstimene spiller en viktig rolle for elevenes interesse til kroppsøving.

Et mestringsorientert klima er relatert til glede i kroppsøving og fysisk aktivitet (Bryan & Solomon, 2012; Jakkola et al., 2013; Baena-Extremera et al., 2015; Johnson et al., 2017; jaakola et al., 2017). Elevene følte en nytte av kroppsøvingsfaget når de oppfattet klimaet som mestringsorientert (Bryan & Solomon, 2012). Elevene i studien til Jaakkola et al. (2015) scoret høyt på glede og oppfattet kroppsøvingstimene som morsomme når læreren fremmet et mestringsorientert klima.

Johnson et al. (2017) undersøkte i sin studie hvordan en kan få elevene mer aktive i kroppsøvingsfaget. Resultatene viste at elevene likte kroppsøvingsfaget best når de opplevde at læreren la vekt på at elevene skulle prøve sitt beste. Her fikk elevene anerkjennelse på bakgrunn av sin innsats. Undersøkelsen viste også at lærerne som deltok i studien hadde flere kvaliteter som økte elevenes glede i kroppsøving. Et eksempel var at lærerne kjente elevenes navn og brukte undervisningsmetoder som ga alle muligheten til å delta. Motivasjonsteorier som målorienteringsteorien kan gi kunnskap om hvordan kroppsøvingslærere kan legge til rette for et miljø som fremmer elevenes motivasjon til å være fysisk aktive (Johnson et al., 2017).

En studie av Weeldenburg et al (2021) brukte en intervjuguide basert på TARGET-rammeverket for å undersøke elevenes motivasjonsbehov og deres foretrukne motivasjonsstrategier i kroppsøving i videregående skole. Elevene uttrykte her at mangel på variasjon på øvelser og oppgaver ble opplevd som kjedelige og det kunne endre elevenes motivasjon i negativ retning. Elevene ønsket i kroppsøvingstimen å spille spill i stedet for isolerte øvelser. Gjennom å spille spill fikk elevene en opplevelse av frihet og konkurranse. Samtidig viste denne undersøkelsen at noen elever opplevde at oppgavene var for konkurransepreget og seriøse. Videre viste resultatene i studien til Weeldenburg et al. (2021) at elevene satte pris på lærere som oppmuntret til elevengasjement og innspill under læringsprosessen. Denne undersøkelsen pekte på viktigheten av at lærerne gir elevene valg, har en klar struktur og er hjelpende og støttende. Det å få anerkjennelse fra læreren ble også sett på som en viktig faktor blant de fleste elevene. Elevene poengterte at læreren alltid bør legge vekt på deres suksesser i stedet for deres feil (Ibid). Studien viste også at muligheten til å lage egne grupper og lære sammen med dem elevene selv ønsker, ble pekt på som en motiverende faktor. Samtidig påpekte elevene viktigheten av å unngå ekskludering under grupperingsprosessen. Elevene foreslo at læreren alltid skulle ta det endelige ansvaret for å dele inn i grupper eller lag, for å forhindre slike negative opplevelser.

2.4.2 Tidligere studier på prestasjonsorientert klima

Tidligere forskning viser negative sammenhenger mellom et prestasjonsorientert klima og motivasjon til fysisk aktivitet (Escarti & Gutierrez, 2001; Halvari et al., 2011). En rekke studier viser også at et prestasjonsorientert klima forårsaker amotivasjon og kjedsomhet (Bortoli et al., 2014; Baena-Extremera et al., 2015; Jaakkola et al., 2017; Garcia-Gonzalez et al., 2019). Et prestasjonsorientert klima kan ha en skadelig innvirkning på elevenes motivasjon (Jaakkola et al., 2017). Flere studier viste at elevene som oppfattet et prestasjonsorientert klima følte mer press og mindre glede til kroppsøving og fysisk aktivitet (Escarti & Gutierrez, 2001; Halvari et al., 2011; Johnson et al., 2017). Både Jaakkola et al. (2013) og Jaakkola et al. (2015) fant i sin studie at guttene oppfattet et mer prestasjonsorientert klima enn jentene. Et overraskende funn i studien til Johnson et al. (2017) var at elevene var mer aktive når de opplevde at lærerne roset eller anerkjente toppstudentene.

Selv om en lærer prøver å skape et mestringsorientert klima, trenger ikke det nødvendigvis å resultere i redusert prestasjonsorientert klima (Jaakkola et al., 2017). En studie av Jaakkola et al. (2017) viste at elevene opplevde konkurranseøvelser som morsomme. I undervisningssammenheng er det særlig viktig at kroppsøvingslæreren bruker spesifikke metoder når det skal organiseres for konkurranser i øvelser og spill. Kroppsøvingslærere bør for eksempel unngå å legge vekt på at elevene skal vise kompetanse ovenfor andre og betydningen av å vinne. De bør heller tilrettelegge for muligheten til at alle elevene skal føle seg som vinnere, kompetente, vellykkede og at eleven får følge sitt eget læringstempo (Ibid).

I en studie av Halvari et al. (2011) peker forfatterne på viktigheten av å merke seg at resultatene av et mestringsorientert- og prestasjonsorientert klima har stor praktisk betydning. En studie av Ulstad et al. (2019) viste at det klimaet læreren fremmer i kroppsøvingsundervisningen vil ha betydning for elevenes indre motivasjon og innsats i kroppsøving. Funnene fra studiene nevnt ovenfor gir innblikk i hvordan kroppsøvingslærere kan fremme elevenes intensjon om å delta i fysisk aktivitet utenfor skolen. Kroppsøvingslærere bør derfor nøye vurdere måten de gjennomfører og strukturer undervisningen på (Di et al., 2019).

2.5 Problemstilling

Hensikten med denne studien er å gjøre kroppsøvingslærere i skolen mer beviste og bidra med økt kunnskap om hvilke faktorer som er med på å motivere elevene i kroppsøving. Tidligere forskning vitner om at antall studier med denne tematikken først og fremst inkluderer kvantitative forskningsdesign. Jeg har derfor valgt å innhente informasjon fra informanter ved å gjennomføre en kvalitativ studie. Helt konkret ønsker jeg å undersøke elevenes oppfatninger og ønsker om læringsmiljøet i kroppsøvingsundervisningen. For å besvare dette skal jeg knytte elevens oppfatninger og ønsker opp mot relevant teori. Med bakgrunn i tidligere forskning har jeg følgende problemstilling:

Hvordan oppfatter elevene det motivasjonelle klimaet i kroppsøving, og hvordan ønsker elevene at det motivasjonelle klimaet skal være?

3.0 METODE

3.1 Valg av metode

«En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap» (Aubert, 1985, s.196). Metoden er til hjelp for å samle inn data, den informasjonen som trengs for å belyse problemstillingen (Dalland, 2013). Som forberedelse til denne masteroppgaven skrev jeg en reviewoppgave der jeg så på hva forskning sier om hvordan det motivasjonelle klimaet påvirker elevenes motivasjon i kroppsøving. Denne oppgaven vitner om at det er gjort relativt mye forskning på hvordan det motivasjonelle klimaet påvirker elevenes motivasjon til kroppsøving og fysisk aktivitet, men mindre forskning som går i dybden innen denne tematikken. Søket viste at antall studier med denne tematikken først og fremst inkluderer kvantitative forskningsdesign. Jeg har derfor valgt å benytte meg av det kvalitative forskningsdesignet, ved å gjennomføre intervjuer. Thagaard (2009) forklarer at intervju er en metode som egner seg godt for å få fylldig og omfattende informasjon om andre menneskers opplevelser, perspektiv og synspunkt. Intervjuer er godt egnet for å få innblikk i enkeltpersoners tanker, følelser og erfaringer (ibid). Kvalitativ forskning er godt egnet når formålet er å samle inn informasjon som går i dybden (Thagaard, 2009). For å få en dypere opplevelse i elevenes tanker og erfaringer valgte jeg intervju.

3.2 Forskningsdesign

3.2.1 Rekruttering av informanter

Ut fra oppgavens formål og problemstilling er informantene i studien elever som går på ungdomsskolen. For å sikre mest mulig informasjon fra informantene valgte jeg å ta utgangspunkt i et strategisk utvalg. Det vil si at informantene blir valgt ut ifra egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2009). Jeg kontaktet ledelsen ved en skole og fikk aksept til å gjennomføre intervjuer. Intervjuene ble gjennomført på en skole med ca. 300 elever som ligger plassert midt i Norge. Denne ungdomsskolen ligger omtrent på gjennomsnitt av elevtall i Norge. Skolen er den eneste ungdomsskolen i kommunen, og den dekker derfor alle elever i dette området. I følge Kvale & Brinkmann (2015) ligger antall intervjuer på mellom 5 og 20 i vanlige intervjuundersøkelser. Hvor mange intervjuer en velger å gjennomføre kan skyldes en kombinasjon av hvor mye tid og ressurser som er tilgjengelig for studien (Ibid). Nyere intervjuundersøkelser gir inntrykk av at det ofte er en fordel å ha færre intervjuer i undersøkelsen (Ibid). Dette gir mer tid til å analysere intervjuene (Ibid). Med utgangspunkt i denne studiens varighet har jeg valgt at det er hensiktsmessig å gjennomføre seks intervjuer, slik at jeg kunne bruke mer tid på å analysere intervjuene.

Informantene ble valgt ut fra tre kriterier; Elevene skulle gå i 10. klasse. Jeg ønsket tre gutter og tre jenter for å se på eventuelle kjønnsforskjeller. Siste kriteriet var at noen av elevene skulle holde på med idrett på fritiden, og noen som ikke var aktiv med idrett på fritiden. Kriteriene ble satt for å fange opp et mangfold av ulike elvetyper. Ut ifra disse tre kriteriene, ble ledelsen bedt om å velge ut seks relativt pratsomme elever de mente hadde relevante kunnskaper og erfaringer med tanke på problemstillingen. Dette for å få mest mulig informasjon fra færrest mulig informanter. Elevene som ble intervjuet hadde ulike kroppsøvlingslærere.

Jeg valgte å gi informantene fiktive navn som har blitt brukt i resultatdelen og i analysen. Dette har jeg valgt for å gjøre resultatene og analysen mer leservennlig. For å få en oversikt over de ulike informantene har jeg valgt å presentere informantene: *Lisa* har drevet med turn på fritiden tidligere. Hun sluttet for 2 år siden. *Frida* holder på med turn på fritiden. *Anne* har aldri drevet med noen idrett på fritiden, og er ikke særlig glad i å trene. *Hans* spiller fotball på fritiden. *Per* driver aktivt med ski på fritiden. *Espen* holder ikke på med noen idrett, men liker å trene på treningssenter.

3.2.2 Intervjuguide

Basert på TARGET-rammeverket utformet jeg en semistrukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015) med fastsatte tema. Rækkefølgen på temaene, spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene kunne endres underveis ut ifra informantens svar. Da kunne jeg som forsker følge informantens fortelling, og samtidig sørge for å få svar på de temaene og spørsmålene jeg ønsket. På denne måten kunne informanten ta opp temaer som ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2009). I likhet med studien til Weeldenburg et al. (2021) valgte jeg å bruke følgende intervjuforløp for å stimulere elevenes tanker og erfaringer i kroppsøving:

1. Informantene ble ønsket velkommen og jeg presenterte meg selv.
2. En kort forklaring av en av TARGET-dimensjonen ble gitt.
3. Med hjelp av meg, skrev informantene ned noen tanker og erfaringer ned på «Post-It Notes Stickies». De skulle notere ned både positive og negative erfaringer knyttet til den gitte TARGET-dimensjonen. Dette skulles baseres på deres egne erfaringer i løpet av de siste tre årene på ungdomsskolen. Disse lappene skulle hjelpe informantene underveis i intervjuene
4. Denne prosedyren ble gjentatt for hver TARGET-dimensjon.
5. Intervjuguiden tok utgangspunkt i følgende spørsmål for hver TARGET-dimensjon:
 - a) Hva motiverer deg og hva motiverer deg ikke?
 - b) Hvilke eksempler kan du gi?
 - c) Hvilke råd vil du gi til kroppsøvingslærerne?
 - d) Hva bør kroppsøvingslærerne (fortsette med) gjøre?

For å skaffe mest mulig informasjon om hvordan elevene oppfatter det motivasjonelle klimaet i kroppsøving, og hvordan de ønsker at det motivasjonelle klimaet skal være, valgte jeg å utarbeide en ganske omfattende intervjuguide (vedlegg 1). Intervjuguiden er bygd opp av tre kolonner: forskningsspørsmål, intervju spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Forskningsspørsmål er mer abstrakte og søker ofte forklaringer på bestemte sammenhenger, fenomener og prosesser (Brinkmann & Tanggard, 2012). Forskningsspørsmål fungerer derfor sjeldent som et godt intervju spørsmål. Intervju spørsmål er mer konkrete og mer virkelighetsnære for elevene (Ibid). Oppfølgingsspørsmålene hadde til hensikt å sørge for at informantene skulle gå mer i dybden på de ulike temaene (Postholm, 2010).

Som nevnt tidligere, er intervjuguiden basert på TARGET-rammeverket. Intervjuguiden er derfor delt opp etter de ulike TARGET-dimensjonene. Eksempel på intervju spørsmål for hver av dimensjonene er følgende:

Task: Hva motiverer deg i forhold til aktiviteter dere holder på med i kroppsøvingstimen?

Authority: Hva kan kroppsøvingslæreren gjøre for at dere elever skal få være med på å bestemme?

Recognition: Er det noe kroppsøvingslærerne gjør når de gir ros, som de bør fortsette å gjøre?

Grouping: Kan du fortelle litt om hvordan kroppsøvingslærerne deler dere inn i lag og grupper?

Evaluation: Hvordan mener du at kroppsøvingslærerne bør gi tilbakemeldinger?

Time: Hva mener du at kroppsøvingslærerne bør gjøre for at dere elever skal føle at dere får nok tid under aktivitetene?

Spørsmålene ble rettet mot å fange så mye informasjon som mulig om hvordan informantene ønsker at det motivasjonelle klimaet i kroppsøving skal være, for at det skal kunne fremme motivasjon og mestring. For å sikre at intervjuguiden kunne gi meg svar på problemstillingen gjennomførte jeg et prøveintervju. Da erfarte jeg hvilke tema jeg trengte flere spørsmål om, hvilke tema som ikke var så viktig for resultatene i min studie, og hvilke spørsmål jeg måtte omformulere.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuene

Da jeg skulle samle inn datamaterialet ønsket jeg å gjennomføre intervjuene i trygge omgivelser. Jeg valgte derfor å gjennomføre intervjuene på den skolen elevene gikk på. Intervjuene fant sted i skoletiden på et grupperom. Grupperommet lå i gangen blant alle de andre klasserommene. Rommet besto av glassvinduer som gjorde at vi kunne se ut i gangen, og andre elever og lærere kunne se inn.

Jeg valgte å starte intervjuene med nøytrale emner om informantenes interesser og bakgrunn, da dette skulle berolige elevene. Deretter gikk jeg over på mer emosjonelle emner, altså spørsmål som krever at informanten svarer mer reflektert og utdyper følelsesmessige reaksjoner (Thagaard, 2009). Etter at jeg hadde gjennomført et prøveintervju opplevde jeg at for å være sikker på at jeg fikk elevenes tanker om deres motivasjonsbehov og foretrukne instruksjonsstrategier, ble det til at jeg også stilte mer ledende oppfølgingsspørsmål. Kvale og

Brinkmann (2015) mener at ledende spørsmål kan stilles for å hente informasjon som mistenkes å bli holdt tilbake. Selv om formuleringen på spørsmålene kan være med på å bestemme innholdet i svaret, er det lett å glemme at ledende spørsmål kan være en nødvendig del (Ibid). Jeg erfarte at ved å spørre informantene direkte om hva de tenkte, fikk jeg mye informasjon om akkurat det jeg ønsket svar på.

Varigheten på intervjuene varte fra 25 til 55 minutter, avhengig av hvor mye informanten hadde å fortelle. Det ble tatt lydopptak av intervjuene, slik at alt som ble sagt ble bevart. Da kunne jeg som forsker konsentrere meg om informanten. I tillegg fikk jeg elevenes utsagn ordrett på lydopptak, som kan brukes som sitat i presentasjonen av resultatene (Thagaard, 2009). Underveis i intervjuene ble vi avbrutt flere ganger. Flere lærere banket på døren inn til grupperommet eller kom inn. Elevene som vandret i gangen banket ofte på vinduet når de gikk fobi. Det er vanskelig å si noe om dette hadde betydning for det informantene fortalte. Underveis i intervjuene erfarte jeg at når elever banket på vinduet, begynte informantene å le. Vi kunne også høre hva elevene utenfor grupperommene pratet om, noe som kunne være forstyrrende for både meg og informantene. Jeg tok meg selv i å sitte å lytte til hva elevene utenfor grupperommet pratet om. Dette kan ha ført til at jeg gikk glipp av noen av informantenes svar, og dermed ikke fikk til å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Alle disse faktorene kan ha vært med å stresse informantene, samtidig som det kan ha ført til at informantene ble forstyrret. Her har jeg beskrevet noen potensielle forstyrrende elementer, men jeg oppfattet at disse elementene ikke hadde noen betydning for informantenes fortellinger.

3.3 Analyse

3.3.1 Transkribering av intervju

Like etter datainnsamlingen, mens jeg hadde intervjuene friskt i minne, transkriberte jeg intervjuene. Både transkriberingen og analysen ble gjort ved bruk av NVivo. Dataene fra Intervjuene gjennomgikk en prosess hvor jeg oversatte det muntlige til skriftlig form. Denne prosessen var for å strukturere intervjusamtalene for å kunne begynne analysen. Prosessen medfølger også tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger, som blant annet hvordan man skal utforme transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å skrive alle intervjuene hvor elevene snakket dialekt om til bokmål. Jeg valgte også å omforme intervjuene til en mer formell, skriftlig stil ved å utelate ordlyder og kommentarer som «mhm» og «eeeeeh». Dette fordi det er meningene til elevene som er viktige for resultatet av studien og ikke den språklige stilen (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.2 *Analyse av datamaterialet*

Analyseprosessen besto av å prøve å tolke i dybden, prøve å finne en indre mening og å få en mer helhetlig forståelse av datamaterialet (Thagaard, 2009). Arbeidet med datamaterialet tok derfor utgangspunkt i fortolkning av mening, beskrevet av Kvale & Brinkmann (2015) som meningsfortetting. Meningsfortetting handler om å komprimere informanternes uttalelse til kortere formuleringer. Da vil meningene til informantene bli gjengitt med få ord (Ibid). Hastie og Glatova (2012), Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at analyseprosessen består av flere trinn, og hvordan de ulike trinnene kan gjennomføres. Analyseprosessen besto av syv ulike steg som vil gjennomgås:

1. Punkt en i analysen var å *transkribere intervjuene* (Hastie & Glatova, 2012). Intervjuene gjennomgikk en prosess hvor jeg oversatte det muntlige til skriftlig form.
2. Det andre steget var å *lese gjennom transkripsjonene*. Dette blir gjort for å fange opp tanker og refleksjoner rundt intervjuene (Dallos & Vetere, 2005)
3. I det tredje steget ble sitater *kategorisert inn i forhåndsbestemte tema* (pre-established categories)(Hastie & Glatova, 2012). Disse temaene var basert på TARGET-dimensjonene. I løpet av intervjuene som ble gjennomført tok vi for oss en og en TARGET-dimensjon. Sitatene fra intervjuene var derfor allerede plassert i de forhåndsbestemte temaene under transkriberingen.
4. Det fjerde steget i analysen besto av å *utarbeide nye koder* (underkategorier) i de forhåndsbestemte temaene. Dette ble gjort ved å lese gjennom sitatene og kode relevante avsnitt (Kvale & Brinkmann, 2015). Noen av de forhåndsbestemte temaene ble her delt inn i underkategorier. Det forhåndsbestemte temaet *grouping* ble for eksempel delt inn i underkategoriene *grupperingsprosessen* og *gruppestruktur*.
5. Det femte steget besto av å *sjekke validiteten* til underkategoriene. Dette steget er viktig fordi det er knyttet til relevansen av funnene knyttet til problemstillingen (Hastie & Glatova, 2012). Dette ble gjort ved å lese de nye underkategoriene med utgangspunkt i problemstillingen. Underkategorien var validert opp mot problemstillingen.
6. I det sjette steget ble det utviklet nye underkategorier. I det fjerde steget av analysen ble det forhåndsbestemte temaet *task* delt opp i underkategoriene *variasjon*, *type aktivitet* og *struktur*. I det sjette steget ble også den fjerde underkategorien *vanskelighetsgrad* utviklet.

7. Siste del av analysen besto av å skrive ut funnene til en helhetlig tekst. I denne prosessen er det en form for frem-og-tilbake arbeid, der jeg vurderte de forhåndsbestemte temaene og underkategoriene ut fra den helhetlige forståelsen. Her var problemstillingen sentral. Noen sitater ble implementert for å støtte informantenes fortellinger. Andre sitater ble fjernet da de ikke var relevante for problemstillingen.

3.4 Relevans og pålitelighet

Det er to spørsmål som må drøftes når det gjelder det empiriske materialet. Det første spørsmålet omhandler hvilken relevans dataene har for problemstillingen. Det andre spørsmålet er rettet mot hvor pålitelig innsamlingsmetoden av dataene er (Dalland, 2013). Jeg valgte å benytte meg av intervju som innsamlingsmetode. Det er derfor vesentlig å vurdere om de spørsmålene som stilles er relevante for problemstillingen (Ibid). Jeg gjennomførte prøveintervju for å se om jeg fikk svar på det jeg lurte på. Det er også viktig at informantene som skal delta i studien har en relevant betydning for problemstillingen (Ibid). Jeg valgte derfor et strategisk utvalg. Da blir informantene valgt ut ifra egenskaper som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2009). Ut i fra tre kriterier som beskrevet tidligere, valgte ledelsen ved skolen ut seks informanter de mente hadde relevante kunnskaper og erfaringer med tanke på problemstillingen. Videre er det viktig å stille spørsmål om de tolkningene jeg har kommet frem til, er relevante i forhold til den virkeligheten jeg har studert (Thagaard, 2018). Relevansen blir kontrollert hele tiden gjennom analysen. Dette gjorde jeg ved å lede underkategoriene med utgangspunkt i problemstillingen. Analyseprosessen bidro med å sikre relevansen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Et sentralt spørsmål i kvalitativ forskning er «hvor mang intervjupersoner trenger jeg?». Kvale og Brinkmann (2015) skriver at vanlige intervjuundersøkelser ligger ofte på mellom 5 og 20 intervjuer. Antall intervjuerpersoner er blant annet avhengig av formålet med undersøkelsen. Kvalitative undersøkelser har en tendens til å ha enten for få intervjuerpersoner eller for mange (Ibid). I denne studien valgte jeg å gjennomføre 6 intervjuer. Hvis det er for få intervjuerpersoner, er det vanskelig å generalisere og se på forskjellene mellom grupper (Ibid). På den andre siden får en mer utdypende svar fra informantene.

Det er også viktig at dataene må samles inn på en pålitelig måte og at de er frie for unøyaktigheter (Dalland, 2013). I selve kommunikasjonsprosessen kan det forekomme mulige feilkilder, som for eksempel hvis informantene misforstår spørsmålene. I intervjuene brukte jeg både åpne og ledende spørsmål. Det kvalitative intervjuet er særlig egnet for å bruke ledende spørsmål, for å sjekke informantenes pålitelighet. Ledende spørsmål reduserer ikke alltid intervjuenes pålitelighet, de kan heller styrke den (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å bruke åpne spørsmål opplevde jeg at jeg fikk en god del informasjon som ikke var relevant for problemstillingen min. Da jeg brukte ledende spørsmål fikk jeg hentet informasjon om akkurat det jeg trengte for å besvare problemstillingen min på best mulig måte.

Under transkriberingen kan det forekomme feilkilder ved omgjøringen av muntlig språk til skriftlig språk. Dette kan redusere påliteligheten til resultatene i studien (Dalland, 2013). Kvale & Brinkmann (2015) beskriver at man kan bruke ulike stiler for transkriberingen. Jeg valgte å fjerne ordlyder for å tydeliggjøre innholdet bedre. Dette gjorde jeg for å styrke utsagnene til informantene, slik at det skulle bli mer leservennlig. Hva er egentlig en korrekt transkripsjon? Dette er et spørsmål som er umulig å besvare. Under transkriberingen valgte jeg også å utelate informantenes tonefall og pauser. Dette kan ha ført til at jeg har gått glipp av den psykologiske fortolkningen av for eksempel informantenes egentlige følelser (Ibid). Hvis jeg hadde lyttet til lydopptaket en gang til hadde jeg kanskje oppdaget ulikheter. Slike ulikheter kan skyldes dårlig kvalitet på lydopptaket eller at man hørte feil (Ibid).

3.5 Etikk

Intervjuforskning er fylt med både etiske spørsmål og retningslinjer, som det stilles krav til at forskeren må følge (Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant av intervjuene, ble ledelsen for ungdomsskolen kontaktet, og informasjonsskriv og samtykkeskjema (vedlegg 2) ble sendt ut. Etersom elevene var under 18 år, fikk også foresatte utdelt informasjons- og samtykkeskjema (vedlegg 3). Informasjonsskrivet beskrev hva hensikten med studien er, samt hva studien innebærer. Det ble også forklart hvordan innsamlet data ble behandlet og at elevene hadde mulighet til å trekke seg fra studien uten å oppgi grunn. Kvalitativ forskning innebærer som oftest at all privat data som identifiserer informantene blir behandlet konfidensielt (Kvale & Brinkmann, 2015). All informasjon om informantene ble oppbevart på passordbeskyttede plattformer for å sikre deres anonymitet. I tillegg anonymiserte jeg personidentifiserende opplysninger, og det innsamlede datamaterialet vil bli slettet etter at studien er avsluttet.

I forkant av intervjuene ble det også gjennomført en meldeplikttest på Norsk senter for forskningsdata (NSD) sine hjemmesider. Dette ble gjennomført i henhold til personvernombudet for forskning, som sikrer at personvernopplysninger skal være i samsvar med personvernregelverket. Godkjenning fra NSD ble innhentet før intervjuene ble gjennomført.

4.0 RESULTATER

Resultatene vil bli presentert i fastsatte tema basert på TARGET-dimensjonene. Noen av TARGET-dimensjonene får mye plass, mens Autoritet- og tids-dimensjonen får mindre plass. Dette skyldes hvor mange erfaringer og tanker informantene har om de ulike TARGET-dimensjonene. To av de fastsatte dimensjonene består av underkategorier. Informantene beskrev både situasjoner der motivasjonen ble endret i negativ retning og motiverende situasjoner innenfor TARGET-dimensjonene. Disse situasjonene vil bli presentert med direkte sitater fra informantene for å støtte deres fortellinger. I dette kapitlet vil også eventuelle kjønnsforskjeller bli presentert. Kapitlet vil også ta rede for forskjeller blant de som er idrettsaktive på fritiden og de som ikke driver med idrett på fritiden på fritiden.

4.1 Task (valg av aktiviteter)

4.1.1 Variasjon – Uten variasjon blir det raskt kjedelig

Betydningen av variasjon i kroppsøvingstimene ble påpekt som viktig for alle informantene. Mangel på variasjon ble derimot opplevd som kjedelig og endret elevenes motivasjon i negativ retning:

Jeg synes det er morsomt når det er litt variasjon. Hvis det ikke er variert blir det raskt kjedelig og da mister jeg motivasjonen. (Espen)

For å forhindre situasjoner der motivasjonen endres i negativ retning, kom informantene med flere forslag. Det ble blant annet foreslått at i stedet for å ha to kroppsøvingstimer der læreren legger opp til den samme aktiviteten, kan læreren også bli flinkere på å variere innad i timene:

Kroppsøvingslæreren kan gjøre undervisningen mer variert. I stedet for å ha to timer hvor vi holder på med en aktivitet, kan vi heller variere litt mer innad i timen også (Frida)

4.1.2 Type aktivitet – Det er morsomt å gjøre ting sammen

Alle informantene påpekte at de liker lagaktiviteter. De forklarte at det er både morsomt og motiverende å gjøre ting sammen. Når de får gjøre ting sammen øker også innsatsen:

Det som motiverer meg med lagspill er at vi kan få til ting sammen og at vi ikke bare er selvstendige. (Hans)

Det kan tyde på at informantene oppfatter at det å være i aktivitet sammen med medelever oppleves som viktig for dem. Flere av informantene beskrev at de liker aktiviteter der de opplever en følelse av frihet og konkurranse, i stedet for isolerte øvelser. Også her ble det å være på lag sammen med andre nevnt. Konkurransøvelser ble blant annet sett på som morsomme og motiverende fordi man er på lag sammen med andre. Det ble også pekt på at konkurransøvelser er motiverende fordi man spiller mot noen, og lysten til å vinne skaper motivasjon blant flere av informantene. Det å vinne skaper en følelse av mestring. Konkurransøvelser ble sett på som en arena der det handler om å ha det gøy, og hvor elevene både smiler og roper:

Det handler om å ha det gøy, for det handler om lagånd, noe som gjør det veldig gøy. Det er ikke så seriøst, så da går det bra å gjøre feil. Hvis vi bare står å sentrer pasninger blir det raskt kjedelig. Når vi kommer til kamper blir det mer gøy. Pasninger blir kjedelig for det blir det samme hele tiden. (Espen)

Selv om informantene nevnte at isolerte øvelser er kjedelig, ble det poengtert av flere av dem at slike øvelser er viktig for å få mest mulig læring ut av spillet:

For eksempel når vi har fotball begynner vi med pasningsøvelser. Selv om det ikke alltid er det mest morsomme, så er det viktig å få med det i treningen. (Hans)

Lisa, som ikke holder på med idrett på fritiden, hadde et litt annet syns på konkurransorienterte øvelser. Hun så på slike øvelser som for konkurransorienterte og seriøse:

Hvis jeg får høre at vi skal ha en konkurranseøvelse blir jeg ikke sånn «yes», jeg blir heller litt sånn «åhh, jeg orker ikke», men siden der er gym og jeg ønsker er bra karakter og jeg vil gi en innsats, så prøver jeg å være med på det meste, å engasjere meg selv om det ikke er min største interesse. Jeg har ikke akkurat det kjempestore konkurranseinstinkt som mange andre i klassen har. Hvis jeg da kommer på lag med noen som har veldig lyst til å vinne, og jeg ikke gir full innsats kan det bli litt sånn

«hvorfor gjør du ikke det». Da blir det uenigheter og ikke så bra stemning. Når jeg får slike kommentarer blir jeg litt sur på meg selv og irritert på de som sier det, fordi alle er ikke like flink. Da mister jeg enda mer motivasjon. (Lisa)

4.1.3 Vanskelighetsgrad – Enkle øvelser blir raskt kjedelig

Alle informantene understrekte viktigheten av å tilby oppnåelige læringsoppgaver. Flere av informantene beskrev situasjoner der de ender opp med å gi opp og mister motivasjonen fordi de ble møtt med for komplekse og uoppnåelige øvelser:

Når en øvelse blir for vanskelig prøver jeg å gjøre mitt beste. Det ender vanligvis opp med at jeg gir opp. Motivasjonen forsvinner når det blir vanskelig. [...]. Det er ingen som er engasjerte til å være med eller har motivasjon til å utføre aktiviteten eller øvelsen når den blir for vanskelig. (Lisa)

Samtidig som at øvelsene ikke skal være for vanskelig, påpekte også informantene at læringsoppgavene som tilbys skal være utfordrende. Hvis øvelsene blir for enkle blir det raskt kjedelig og motivasjonen kan bli endret i negativ retning. Da føler elevene ingen hensikt med å gjennomføre øvelsene. Særlig de elevene som har drevet eller driver med turn på fritiden påpekte at øvelsene det blir lagt opp til når de har turn på skolen blir for enkle. De forklarte at de føler at lærerne er tilstede for å se på hva elevene kan og for å sette karakterer. De må derfor finne øvelser selv som gir nok utfordring:

Jeg holdt på med turn før, så turn blir ofte litt enkelt. Jeg føler at læreren er der mest for å se hva vi holder på med, hva vi kan og for å vurdere oss. Jeg bruker derfor å finne noen øvelser selv, som pusher grensene mine litt, så det ikke blir for kjedelig for meg. Hvis det blir for enkelt blir det raskt kjedelig. (Lisa)

4.1.4 struktur – Det er fint når læreren først forklarer, så viser

Informantene understrekte viktigheten av en tydelig, kort og konkret instruksjon fra læreren. De forklarte at hvis de blir overveldet med informasjon, blir det vanskelig å få med seg og huske hva læreren sier. For å forhindre situasjoner der motivasjonen endres i negativ retning foreslo flere informanter å starte med aktiviteten raskt ved å bruke en kort og grunnleggende instruksjon og legge til støttende informasjon under aktiviteten om nødvendig:

Når beskjedene er korte og konkrete får vi startet raskere. Hvis det er noen som ikke forstår, kan læreren gå rundt å hjelpe så alle skal forstå. (Hans)

Det er ikke alltid at elevene forstår hva de skal gjøre etter at læreren har forklart noe. Situasjoner der elevene ikke vet hva de skal gjøre ble beskrevet som en følelse av usikkerhet og frustrasjon. Det ble foreslått av en av informantene at læreren eller elever kan vise selve øvelsen. På den måten kan elevene se hva de faktisk skal gjøre, og man unngår misforståelser:

Det er ikke alle som forstår når læren forklarer. Det er fint når læreren først forklarer, før han får en av elevene til å vise selve øvelsen. (Hans)

4.2 Authority (bestemmelse/medbestemmelse)

Det kom tydelig frem fra flere av informantene at de verdsetter lærere som legger til rette for involvering og innspill under læringsprosessen. Det å få være med på å bestemme å komme med innspill ble sett på som en viktig motivasjonsfaktor blant alle informantene. Flere av informantene forteller at de sjeldent får være med på å bestemme, og at de derfor ønsker i større grad å få komme med innspill. Lisa fortalte at når de kommer med ønsker eller innspill, er ikke lærerne egentlig villig til å lytte:

Det hender at vi kommer med forslag, men så blir det bare glemt. Da blir jeg litt irritert siden vi har kommet med forslag, men så blir det bare glemt eller at han ikke ønsker å gjennomføre det med oss.

4.3 Recognition (på hvilket grunnlag gis anerkjennelse)

Informantene fremhevet viktigheten av anerkjennelse for deres innsats til å mestre øvelsen. De fortalte at de synes det er motiverende når de får positive tilbakemeldinger fra læreren når de prøver så godt de kan, og understrekte at læreren bør fokusere på deres suksesser i stedet for deres feil:

Når jeg får ros blir jeg mer motivert, jeg blir mer glad, det får opp humøret mitt og jeg får lyst til å fortsette å prøve. Læreren kan prøve å gi litt mer ros selv om man ikke får til en øvelse kjempebra. [...]. Det er lett å bare gi opp når noe er vanskelig. (Lisa)

Informantene påpekte at de verdsetter at læreren viser engasjement og interesse for alle elever i like stor grad, og ikke bare for enkelte elever. Flere av jentene fortalte at de opplever at de som er flinke til en aktivitet eller holder på med den aktiviteten, er de elevene som får mest ros fra læreren:

Jeg føler at de som er veldig flinke til en aktivitet og holder på med den aktiviteten på fritiden får mere ros. Hvis de er god i en aktivitet får de automatisk mer ros. (Lisa)

De som er mer sportsgal kan få litt mere oppmerksomhet, men det er kanskje noe jeg bare tenker over. Jeg synes de lærerne kunne vist litt mer hensyn til de som ikke trener hver dag også. (Anne)

Flere av informantene nevnte at de foretrekker når ros blir gitt til den enkelte elev og ikke foran hele klassen. De forklarte at på den måten kan elevene se hva som skal til for å få ros fra læreren. Anne mente derimot at det å få ros foran hele klassen både kunne være flaut og ubehagelig. Hun forklarte at tegn som «tommel opp» er fint:

Ros blir ikke gitt høyt, men det blir vist tegn som for eksempel «tommel opp». Man trenger ikke rope foran hele klassen, men fint med slike tegn. Hvis ros blir gitt høyt kan det bli litt flaut.

Alle informantene fortalte at de verdsetter å få ros av medelever og at dette øker motivasjonen. De påpekte at denne typen ros er viktigere enn ros fra læreren fordi det er elevene som er rundt deg hele tiden, og det er de du gjør dette sammen med. De forklarte videre at ros fra medelever gjør at man føler seg mer inkludert:

Når vi spiller på lag og vi får til ting sammen pleier vi å rose hverandre. Da blir jeg veldig motivert og får lyst til å fortsette. Du føler deg mer inkludert når du får ros fra en medelev. (Lisa)

Ros fra medelever blir sett på som en viktig motivasjonsfaktor blant informantene. Ut ifra det informantene forteller er det derfor viktig at lærerne legger til rette for et motivasjonelt klima der elevene kan gi ros til hverandre.

4.4 Grouping (hvordan dele opp i grupper)

4.4.1 Grupperingsprosessen - Det er best når læreren deler inn i grupper

Å gi elevene mulighet til å dele inn i grupper selv og lære med den de selv velger, ble sett på som en motiverende faktor blant Espen og Lisa. Espen og Lisa holder ikke på med idrett på fritiden. Dette ble sett på som en motiverende faktor på grunn av at de da kan velge å være gruppert sammen med venner. Frida, som holder på med turn på fritiden, rapporterte derimot at hun ikke liker når elevene får beskjed om å gruppere seg selv:

Det liker jeg ikke så godt, for da blir det mer vennegrupper på hvert lag.

Imidlertid påpekte informantene viktigheten av å unngå at noen elever føler seg ekskludert under grupperingsprosessen:

Det er alltid noen som blir stående igjen. Det blir jo ikke bra, fordi da føler den personen seg ensom. (Hans)

For å forhindre ekskludering og andre negative opplevelser påpekte informantene at læreren alltid burde ta det endelige ansvaret med å dele inn i lag eller grupper. Denne grupperingsprosessen bør gjennomføres med omtanke for å forhindre ujevne lag og situasjoner som endrer motivasjonen i negativ retning:

Jeg synes lærerne skal dele inn i lag fordi det blir veldig ubehagelig for de som står igjen og ikke har noen. (Anne)

Det er best at læreren deler inn i lag. Da blir det mest rettferdig og jevne lag. Da slipper vi å endre så mye på lagene. (Per)

Med tanke på informantenes svar ser det ut til at det å gi elevene mulighet til å gruppere seg og lære med hvem de selv ønsker ikke er en motiverende faktor i seg selv, men at det å få muligheten til å være på lag med venner er det som blir sett på som motiverende. Lisa og Espen var de eneste av informantene som påpekte viktigheten av å være gruppert sammen med venner. De mente at det å være gruppert sammen med venner har en positiv innvirkning på både motivasjon og innsats. Anne, som ikke holder på med idrett på fritiden, fortalte også at det å være gruppert sammen med en god venn hjelper på innsatsen, men at det er like motiverende å slå de:

Det hjelper på innsatsen å være på lag med en god venn, men det er også motiverende å slå de.

4.4.2 Gruppestruktur - Måten vi er gruppert på kan gi læring

Informantene forklarte hvor verdifullt det er å ha elever med gode ferdigheter og elever som er flinke til å motivere andre, fordelt på ulike lag. De mente at dette har en positiv innvirkning på læringsprosessen deres fordi elevene kan lære mye av hverandre og gjøre hverandre gode. Det ble også sett på som verdifullt å sette sammen grupper ut i fra hvem som samarbeider godt:

Jeg synes læreren skal blande de som er god og de som er mindre god slik at vi kan styrke hverandre og gjøre hverandre gode. På denne måten kan vi lære mye av hverandre. (Frida)

Informantene synes det er frustrerende når forskjellene mellom konkurrerende lag er for store. For å unngå slike situasjoner hvor motivasjonen endres i negativ retning foreslo Hanne at lærerne burde dele inn i lag på forhånd:

Læreren kan se på hvor gode elevene er i de ulike aktivitetene, så fordeler han de elevene på ulike lag. Læreren kan dele inn i lag på forhånd. Det er litt mer motiverende å være på et lag som klarer noe. (Hanne)

Informantene pekte på det stimulerende og motiverende ved variasjon innenfor grupper og lag med jevne mellomrom. De forklarte at det å være på lag med de samme en hel time ble opplevd som kjedelig og endrer motivasjonen i negativ retning. Samtidig belyste flere av informantene at det å endre på lagene for ofte kan bli forvirrende og at det vil ta for mye tid:

Jeg tenker at det er greit at vi har samme lagene i 30 minutter, men vi kan ikke skifte lag for ofte og ikke for sjeldent heller. Hvis vi skifter lag for ofte kan det bli litt forvirrende «oi, hvem er jeg på lag med nå». Det kan også ta veldig lang tid å dele inn i lag. Det kan være bra å endre på lagene også, det kan få opp motivasjonen. (Lisa)

4.5 Evaluering (hvordan gi tilbakemelding)

Et sentralt element som kom frem fra dataene med hensyn til elevenes motivasjon var behovet for åpenhet rundt vurderingskriteriene i begynnelsen av en kroppsøvingstime. Alle informantene understrekte viktigheten i å skape klarhet rundt hva de faktisk blir vurdert på:

Det hadde vært fint å få høre hva målet for timen er. Da kunne alle prøvd å nå målene for hver time. Det kunne ha motivert de som ikke er med så mye. (Hans)

Noen ganger opplever informantene at tilbakemeldinger blir gitt høyt foran hele klassen. De forklarte at tilbakemeldinger bør gå direkte til den eleven det gjelder for å unngå negative opplevelser og umotiverende situasjoner. Hvis det derimot er positive tilbakemeldinger som blir gitt, forklarte Per at dette kan fremme deres motivasjon:

Hvis noen gjør en ekstra bra innsats så kan læreren si høyt «veldig bra». Slike kommentarer synes jeg er motiverende. (Per)

Elevene ga uttrykk for at de liker fagsamtaler og at dette er noe de ønsker mer av. De forklarte at dette er en fin arena for å gi tilbakemeldinger til elevene på, uten at elevene trenger å være stresset over at noen andre skal høre tilbakemeldingene som blir gitt. Informantene understrekte samtidig viktigheten av at lærerne fokuserer på det positive for å fremme

elevenes motivasjon. Hvis læreren fokuserer på det negative får elevene mindre motivasjon til å fortsette, og de får et dårligere forhold til læreren:

Fagsamtaler er bra. Da får jeg et innblikk i hva jeg gjør bra og hva jeg kan gjøre bedre, og da prøver jeg å forbedre det mest mulig. Når læreren fokuserer på det positive føler du at du mestrer noe, og ikke at du har gjort noe dårlig. Hvis du får en positiv tilbakemelding blir det mer motiverende. Hvis læreren kommer med en negativ tilbakemelding, trekker han deg ned. Da forsvinner motivasjonen og en får et dårligere forhold til læreren. (Per)

Ut ifra det per forteller ser det ut til at han er opptatt av å ha et godt forhold til læreren. Han forklarte at det er enklere å kommunisere med læreren hvis en har en god relasjon. Han påpekte også at det gjør det enklere å snakke om karakterer.

4.6 Time (tid til å lære)

Time er en relativt abstrakt dimensjon og ses å være knyttet til oppgave- og evalueringdimensjonen (Ames, 1992a; Ames, 1992b). I løpet av intervjuene ble tid knyttet opp mot både valg av aktiviteter og tid læreren bruker på å gi tilbakemeldinger.

Informantene forteller at de noen ganger opplever at tiden for læring er for begrenset til å oppnå mestring. De forklarte at dette kan føre til stressende situasjoner og at motivasjonen forsvinner. Alle informantene påpekte at det er kjedelig når de først holder på å klarer noe, men så må de gå over på en ny øvelse. Samtidig forklarte informantene at læreren ikke må sette av for lang tid til en aktivitet. De beskrev at det å få for mye tid til en øvelse fører til kjedsomhet, dårligere prestasjoner og mye tull. Det ble foreslått av noen av informantene at lærerne kan være litt mer fleksible med tiden, og at de kan bli flinkere til å hjelpe og gi tips til de elevene som trenger det underveis i læringsprosessen:

Hvis vi for eksempel skal ha to aktiviteter så kan læreren se ann litt når vi skal begynne på en ny aktivitet. (Frida)

Læreren kan hjelpe de som trenger det og gi tips så også de elevene kan få til øvelsen. (Hans)

Motsatt ble det også foreslått av noen av informantene at lærerne kan sette en tidsramme, slik at elevene vet hvor lang tid de skal holde på med den gitte aktiviteten. Dette ble beskrevet som en motiverende faktor:

Hvis vi skal ha to aktiviteter i løpet av kroppsøvingstimen, kan læreren fortelle at vi skal ha to aktiviteter og at vi starter da og slutter da. Det kan være med på å motivere oss elevene, at man vet hvor lenge man skal holde på med aktiviteten. Da kommer man også kanskje i gang raskere og presterer bedre. (Frida)

Flere av informantene understrekte viktigheten av å bli sett av læreren. Det ble også formidlet at de som trenger mest hjelp av læreren bør få mest tid med læreren:

Hvis man føler at man ikke blir sett av læreren kan man føle at det ikke er vits at man er til stede. Hvis jeg hadde følt at jeg ikke ble sett hadde jeg blitt umotivert, slapp, sliten og jeg hadde tenkt at jeg heller burde gjort noe annet. (Frida)

Læreren bruker mest tid på de elevene som trenger mest hjelp. Det synes jeg er greit slik at læreren får hjulpet alle så de får til øvelsen. (Hans)

5.0 DISKUSJON

Hensikten med denne studien var å utforske hvordan elevene på ungdomsskolen oppfatter det motivasjonelle klimaet i kroppsøving, og hvordan elevene ønsker at det motivasjonelle klimaet skal være. TARGET-rammeverket (Epstein, 1989) gjorde det mulig å strukturere elevenes erfaringer og gjøre disse erfaringene om til pedagogiske implikasjoner for å skape et motiverende læringsklima i kroppsøving. I de følgende avsnittene vil resultatene bli diskutert opp i mot målorienteringsteorien, det motivasjonelle klimaet, TARGET og tidligere forskning.

5.1 Task (valg av aktiviteter)

Innenfor oppgavedimensjonen viste funnene i denne studien viktigheten av variasjon i kroppsøvingstimene. I samsvar med studien til Weeldenburg et al. (2021) viste funnene at mangel på variasjon når det kommer til valg av aktiviteter ble opplevd som kjedelig og endret elevenes motivasjon i negativ retning. Disse resultatene er i tråd med TARGET-rammeverket der utforming og bruk av varierte aktiviteter og utfordringer fremmes for å skape interesse for læring blant elevene og for å forhindre kjedsomhet. Variasjon anses som verdifullt for å skape ett mestringsorientert klima.

Flertallet av informantene i denne studien indikerte at de foretrekker konkurranseøvelser i stedet for å øve på isolerte ferdigheter, selv om de påpeker at isolerte øvelser er nødvendig for videre læring. Flere av informantene beskrev at de opplever konkurranseøvelser som morsomme. Disse funnene samsvarer med tidligere forskning på området som viser at konkurransesituasjoner kan oppleves som morsomme av elevene (Jaakkola et al., 2017;

Weeldenburg et al., 2021). Informanten Lisa som ikke er aktiv med idrett på fritiden, hadde derimot et annet syn på konkurranseorienterte øvelser. Hun mente at slike øvelser er for konkurransedyktige og seriøse. En av elevene i studien til Weeldenburg et al. (2021) poengterte at kroppsøvingstimene bør handle om å ha det gøy sammen, i stedet for å være veldig seriøse. I undervisningssammenheng er det derfor viktig å bruke spesifikke metoder når læreren skal organisere konkurranseøvelser og spill (Jaakkola et al., 2017). Kroppsøvingslærere bør for eksempel unngå å legge vekt på å vise kompetanse og å vinne. De kan heller arrangere muligheter for alle elevene til å vinne, føle seg kompetente, vellykkede og følge elevenes læringstempo (Ibid).

5.2 Authority (bestemmelse/medbestemmelse)

I samsvar med studien til Weeldenburg et al. (2021) kom det tydelig frem også i min studie at flere av informantene verdsetter lærere som legger til rette for elevens involvering og innspill under læringsprosessen. Det å gi elevene valg ble sett på som en motiverende faktor. Disse funnene er i tråd med TARGET-rammeverket og ett mestringsorientert klima der elevene bør få muligheten til å delta aktivt i læringsprosessen gjennom å få muligheten til medbestemmelse i valg av aktiviteter og utfordringer. Sett fra målorienteringsteorien sitt perspektiv, kan disse instruksjonsstrategiene betraktes som motiverende da de vektlegger elevenes personlige utvikling, innsats og samarbeid, og på den måten fremme et mestringsorientert klima. For at disse instruksjonsstrategiene kan betraktes som motiverende, vil det her være viktig å være en støttende lærer som lytter til elevenes tanker og synspunkter (Skjesol & Ulstad, 2021). Informantene i denne studien beskrev situasjoner der læreren egentlig ikke var villig til å lytte når elevene kom med ønsker eller innspill. Dette førte til irritasjon blant elevene. Skjesol og Ulstad (2021) beskriver viktigheten av at alle elevene bør bli sett og hørt av læreren slik at de får en følelse av tilhørighet i klassen.

5.3 Recognition (på hvilket grunnlag gis anerkjennelse)

Funnene i denne studien samsvarer med tidligere forskning på området om at læreren bør legge vekt på elevenes suksesser i stedet for deres feil (Johnson et al., 2017; Weeldenburg et al., 2021). Elevene i studien til Johnson et al. (2017) likte kroppsøvingsfaget best når de opplevde at læreren la vekt på at elevene skulle prøve sitt beste. I et mestringsorientert klima er læreren åpen for prøving og feiling (Ommundsen, 2015). Resultatene i min studie viste at informantene blir anerkjent av læreren når de prøver så godt de kan. Dette funnet er i tråd med TARGET-rammeverket der elevene blir anerkjent for det å tørre å prøve og feile (Skjesol og Ulstad, 2021)

Informantene fremhevet viktigheten av anerkjennelse for deres individuelle innsats, individuelle fremgang og positive tilbakemeldinger. Dette er i tråd med TARGET-rammeverket der elevene blir anerkjent for egen innsats, og det å være kreativ og utforskende i møte med oppgaver (Skjesol & Ulstad, 2021). Funnet i studien min samsvarer også med studien til Escarti og Gutierrez (2001) som viste at elevenes individuelle fremgang har direkte innflytelse på mestringsorientering og indre motivasjon. Elevene opplevde større glede når læreren fokuserer på elevenes individuelle læring. Videre hadde dette innflytelse på elevenes tilfredshet i kroppsøving og intensjon om å delta i kroppsøvingstimene (Ibid). Disse elevene er interesserte i fysisk aktivitet på grunn av gleden selve aktiviteten gir, som igjen fører til at elevene blir mer fornøyd med kroppsøvingstimene. Escarti og Gutierrez (2001) fant at disse resultatene har en positiv innflytelse på elevenes intensjon om å utøve fysisk aktivitet på fritiden. Disse funnene indikerer at når læreren fokuserer på elevenes individuelle læring opplever elevene større glede, som videre kan være med på å øke elevenes deltakelse i fysisk aktivitet utenfor skolen. Dette er viktige funn som kan bevisstgjøre kroppsøvingslærere på hvilke faktorer som kan motivere elevene til kroppsøving, en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.

Resultatene i min studien viste at flere av informantene foretrekker at ros blir gitt til den enkelte elev, og ikke foran hele klassen. Dette for å forhindre negative opplevelser hos eleven og sammenligning mellom elever. Dette samsvarer med funnene til Cecchini et al. (2020) som viste at elevenes motivasjon i kroppsøving kan øke hvis individuell innsats og forbedring anerkjennes, uavhengig av ferdighetsnivå eller kjønn. I et prestasjonsorientert klima er anerkjennelse i stor grad basert på sosial sammenligning, mens et mestringsorientert klima understreker individuell oppgavemestring (Ommundsen, 2015). Informantene i min studie ser derfor ut til å foretrekke ett mestringsorientert klima der anerkjennelse blir gitt på bakgrunn av individuell framgang og ikke sosial sammenligning.

Funne i denne studien viste at informantene verdsetter at læreren viser engasjement og interesse for alle elevene i like stor grad. Dette samsvarer med funnene til Weeldenburg et al. (2021) som viste at elevene synes det er mest motiverende når alle elevene får like mye oppmerksomhet. Et klima hvor lærerne har fokus på at alle elevene skal få likeverdig oppmerksomhet og anerkjennelse, uavhengig av ferdigheter og prestasjoner, kjennetegner et mestringsorientert klima (Ommundsen, 2015). Informantene i studien min ser derfor ut til å være mer på linje med et mestringsorientert klima. Informantene Lise og Anne som ikke holder på med idrett på fritiden, følte derimot at det var de elevene som er veldig flinke i

kroppsøving, og holder på med idrett på fritiden som får mest ros. De påpekte at læreren ikke bør gi mer ros til en elev som presterer bra, men at alle elevene bør få like mye ros. Johnson et al. (2017) fant derimot i sin studie at elevene var mer aktive når de opplevde at lærerne roset eller anerkjente toppstudentene. Lærere som gir mest annerkjennelse og oppmerksomhet til elever som presterer best, kjennetegnes som ett prestasjonsorientert klima (Ommundsen, 2015). Det er derfor overaskende at funnene i en studie av Johnson et al. (2017) viste at elevene var mer aktive når de opplevde at lærerne anerkjente eller roset toppstudentene. Spesielt når studiene av Escarti og Gutierrez (2001) og Halvari et al. (2011) viste negative sammenhenger mellom et prestasjonsorientert klima og motivasjon til fysisk aktivitet. Informantene i min studie poengterte at alle elevene bør få like mye ros. Dette peker opp mot et mestringsorientert klima, noe som støtter opp under studiene til Escarti & Gutierrez (2001) og Halvari et al. (2011).

Resultatene i denne studien belyser betydningen lærer-elevrelasjonen har på elevens motivasjon i kroppsøving. Informantene synes det er motiverende når de får positive tilbakemeldinger fra læreren når de prøver sitt beste. Elevene i studien til Jonson et al. (2017) likte kroppsøvingsfaget best når de opplevde at læreren la vekt på at elevene skulle prøve sitt beste og å gjenkjenne elevenes unike bidrag. Funnene i studien til Johnson et al. (2017) viste også at det å kjenne elevenes navn og bruke undervisningsmetoder som gir alle elevene mulighet til å delta, ble sett på som gode kvaliteter som øker elevenes glede i kroppsøving. Resultatene i min studie belyste at negative tilbakemeldinger fra læreren fører til at motivasjonen forsvinner og at elevene får et dårligere forhold til læreren. På grunn av denne betydelige innvirkningen lærer-elevrelasjonen har på elevenes motivasjon, er det ikke bare viktig at kroppsøvingslærere fokuserer på hva de skal gjøre i kroppsøvingstimene, men de må også tenke gjennom hvordan de kan bygge positive relasjoner med elevene. Det har derfor blitt foreslått av Morgan (2017) at R i TARGET ikke bare skulle representere «recognition», men også skulle referer til «relationships».

5.4 Grouping (hvordan en deler opp i grupper)

TARGET-rammeverket fokuserer på å dele klassen inn i små og heterogene grupper (Skjesol & Ulstad, 2021). I et av kompetansemålene etter 10. trinn heter det at elevene skal kunne «anerkjenne ulikhetene mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I små og heterogene grupper vil akkurat dette være viktig. Resultatene i min studie belyser hvor verdifullt det er å ha elever med gode ferdigheter fordelt på ulike lag. Informantene forklarte at på denne måten kan elevene lære mye av hverandre og man kan gjøre hverandre gode. Det ble også sett på som verdifullt av informantene å sette sammen grupper ut i fra hvem som samarbeider godt og hvem som er flinke på å motivere andre. Disse resultatene belyser viktigheten av heterogene grupper.

Å gi elevene mulighet til å dele inn i lag selv og lære med den de selv velger, ble sett på som en motiverende faktor blant informantene Espen og Lisa. Espen og Lisa holder ikke på med idrett på fritiden. Dette ble sett på som en motiverende faktor på grunn av at elevene da kan velge å være på lag sammen med venner. Dette samsvarer med funnene i studien til Weeldenburg et al. (2021). Anne, som ikke holder på med idrett på fritiden, forklarte at det å være gruppert sammen med en god venn hjelper på innsatsen, men at det er like motiverende å slå de. Nærmere analyse av resultatene tyder på at det å gi elevene mulighet til å gruppere seg selv og lære med hvem de selv ønsker ikke er en motiverende faktor i seg selv, men at det å få være på lag med venner er det som blir sett på som motiverende. Informantene Lisa og Espen pekte på viktigheten av å være gruppert sammen med venner. De forklarte at det å være gruppert sammen med venner har en positiv innvirkning på både motivasjon og innsats. Alle de tre informantene, Lisa, Espen og Anne, som ikke holder på med idrett på fritiden forklarte at det å være på lag med venner har betydning for både innsatsen og motivasjonen deres. De tre informantene som holder på med idrett på fritiden, fortalte derimot at det å være gruppert sammen med venner ikke har noen betydning for motivasjonen deres. Frida, som holder på med turn på fritiden, rapporterte at hun ikke liker at elevene deler inn i lag selv, da det ofte blir vennegrupper på hvert lag.

Selv om resultatene belyser betydningen av å dele inn i grupper selv, fremhevet flere av informantene risikoen for at elever kan føle seg ekskludert under grupperingsprosessen hvis elevene selv deler inn i grupper. I samsvar med studien til Weeldenburg et al. (2021) understrekte informantene at læreren alltid burde ta det endelige ansvaret med å dele inn i grupper for å forhindre ekskludering og andre negative opplevelser. Både resultatene i denne

studien og i studien til Weeldenburg et al. (2021) viste også at lærerne bør gjennomføre grupperingsprosessen med omtanke for å forhindre ujevne lag og situasjoner der motivasjonen til elevene endres i negativ retning. For store forskjeller mellom konkurrerende lag ble beskrevet som frustrerende. For å unngå situasjoner der motivasjonen endres i negativ retning, foreslo Hanne at lærerne kan dele inn i lag på forhånd. Disse resultatene er i tråd med TARGET-rammeverket som sier at det vil være viktig med balanserte gruppesammensetninger, der elevene får en «passelig» utfordring og motstander. Da vil alle elevene få en større mulighet til å oppleve mestring (Skjesol & Ulstad, 2021).

Informantene i denne studien pekte på det stimulerende og motiverende ved variasjon innenfor grupper og lag med jevne mellomrom. De forklarte at det å være på lag med de samme en hel time oppleves som kjedelige og endrer motivasjonen i negativ retning. Samtidig poengterte flere av informantene at det å endre på lagene for ofte kan bli forvirrende og tar for mye tid.

5.5 Evaluation (hvordan gi tilbakemelding)

Basert på funnen i denne studien, ser det ut til at hvordan læreren gir tilbakemeldinger spiller en nøkkelfaktor i elevenes motivasjon og opplevelser i kroppsøvingsfaget. I samsvar med studien til Weeldenburg et al. (2021) uttrykte informantene et ønske om mer åpenhet rundt vurderingskriteriene. Alle informantene understrekte viktigheten i å skape klarhet rundt hva elevene faktisk blir vurdert på i kroppsøvingstimen. Dette ble beskrevet som et sentralt element med tanke på elevenes motivasjon. En av informantene, Hans, forklarte at åpenhet rundt vurderingskriteriene kan motivere de elevene som ikke deltar i kroppsøvingstimen i særlig stor grad. Elevene kan da prøve å nå de målene som er satt for hver enkelt kroppsøvingstime.

Resultatene i denne studien viste at informantene opplever at tilbakemeldinger blir gitt i offentligheten mens andre elever får høre på. De forklarte at tilbakemeldinger bør gå direkte til den eleven det gjelder, for å unngå negative opplevelser og situasjoner der motivasjonen endres i negativ retning. Skaalvik og Skaalvik (2018) fremhever det å gi vurdering privat og ikke offentlig. Dette er et viktig moment for å skape eller beholde et mestringsorientert klima. I et prestasjonsorientert klima skjer evaluering gjerne i offentligheten men de andre elever får høre på (Ommundsen, 2015). Informanten Per forklarer derimot at positive tilbakemeldinger gitt i offentligheten, fremmer hans motivasjon. Videre belyser resultatene i denne oppgaven det motiverende aspektet med en lærer som fokuserer på det positive fremfor det negative. En

lærer som fokuserer på det negative skaper mindre motivasjon blant elevene til å fortsette med en gitt aktivitet. Per forteller også at negative tilbakemeldinger svekker elev-lærer relasjonen.

For å unngå situasjoner der motivasjonen endres i negativ retning og negative opplevelser til evaluering, ga informantene uttrykk for at de ønsker flere fagsamtaler i løpet av et skoleår. De forklarte at fagsamtaler er en fin arena for å gi tilbakemeldinger til elevene på, uten at noen elever trenger å uroe seg for at tilbakemeldinger skal bli gitt offentlig. Informanten Per forklarte at under underveissamtaler får han høre hva han gjør bra og hva han kan gjøre bedre. Han påpekte at fagsamtaler gjør det enklere å snakke om karakterer. Skjesol og Ulstad (2021) forklar at elevene kan være med på evaluere egen utvikling og eget arbeid ved for eksempel underveissamtaler med læreren.

5.6 Time (tid til å lære)

En klasse består av ulike elevforutsetninger. I planleggingen og organiseringen av kroppøvingstimen bør læreren derfor ha i bakhodet at hver enkelt elev trenger ulik tid for å kunne mestre ulike oppgaver og utfordringer (Skjesol & Ulstad, 2021). Funnene i denne studien viste at flere av informantene opplever at tiden for læring er for begrenset til å oppnå mestring. Det ble påpekt av informantene at det er kjedelig når de først holder på å klare noe, men så må de gå over på en ny øvelse. På den andre siden poengterte informantene at for mye tid på en oppgave fører til kjedsomhet.

Det ble forslått av flere informanter at lærerne kan være litt mer fleksible med tiden, og at de kan bli flinkere på å hjelpe og gi tips til de elevenes som trenger det. At læreren er fleksibel med læringstiden er en nøkkelfaktor for inkluderende læring (Ames, 1992b; Epstein, 1988). Motsatt foreslo noen av informantene at lærerne kan sette en tidsramme. Da vet elevene hvor lang tid de skal holde på med hver aktivitet. Dette kan være med på å motivere elevene til å komme i gang raskere og prestere bedre.

Det er viktig at læreren tilbringer tid med alle elevene for å signalisere at alle elevene i klassen er like betydningsfulle (Skjesol & Ulstad, 2021). Dette henger samme med det informantene forteller om at det er viktig å bli sett av læreren. Det kom tydelig frem i intervjuene at hvis elevene ikke opplever å bli sett av læreren, blir de umotiverte og føler ikke vitsen av å delta i undervisningen.

5.7 Pedagogiske implikasjoner

Resultatene i denne studien viser at informantene oppfatter det motivasjonelle klimaet i kroppsøvingssklassen sin som mer mestringsorientert enn prestasjonsorientert. Resultatene belyser også betydningen av å fremme et mestringsorientert klima fremfor et prestasjonsorientert klima. Det klimaet kroppsøvingslæreren fremmer i kroppsøvingundervisningen vil være avgjørende for elevenes motivasjon og læring i kroppsøving. Det er derfor av stor praktisk betydning for kroppsøvingslærere å vite hvordan de kan skape et mestringsorientert klima.

Min studie belyser hvordan et mestrings- og prestasjonsorientert klima påvirker elevenes glede og motivasjon i kroppsøving. Hensikten med denne studien var å gå mer i dybden for å se hvordan elevene oppfatter det motivasjonelle klimaet i kroppsøving, og hvordan de ønsket at det motivasjonelle klimaet skal være. Ved å gjennomføre intervju fikk jeg utdypende forklaringer fra elevene om hva som motiverer de i kroppsøvingssfaget og ikke. I tillegg fikk jeg også utdypende forklaringer om hvordan de ønsker at det motivasjonelle klimaet skal være. Intervjuguiden jeg brukte var basert på TARGET. TARGET-rammeverket kan hjelpe kroppsøvingslærerne med å endre det motivasjonelle klimaet. Ved at lærerne tenker igjennom hvordan de legger opp undervisningen i forhold til oppgave, autoritet, anerkjennelse, gruppering, evaluering og tid (TARGET), kan de endre det motivasjonelle klimaet i en kroppsøvingssklasse (Ames, 1992).

I et praktisk perspektiv for å fremme et mestringsorientert klima la informantene i min studie vekt på at læreren bør legge opp til varierte oppgaver hvor elevene oppfatter en følelse av frihet og konkurranse, i stedet for å organisere isolerte øvelser som for eksempel å sentre pasninger en hel time. Dette er i tråd med tidligere funn som blant annet Weeldenburg et al. (2021). Resultatene i både studien til Weeldenburg et al. (2021) og i min studie viste at konkurranseøvelser kan oppleves som morsomme for noen, men for konkurransedyktige og seriøse for andre. Det er derfor viktig at kroppsøvingslærerne bruker spesifikke metoder når det kommer til å organisere konkurranseøvelser. De bør for eksempel unngå å legge vekt på det å vinne, og heller arrangere muligheter for alle elevene å vinne, føle seg vellykkede, kompetente og følge elevens læringstempo (Jaakkola et al., 2017; Garcia-Gonzalez et al., 2019). Her kan det være relevant å se på elevenes medbestemmelse. I likhet med elevene i studien til Weeldenburg et al. (2021), påpekte også informantene i min studie at læreren kan gi elevene valgt for å øke deres motivasjonen i kroppsøving. Dette samsvarer med autoritetsdimensjonen i TARGET-rammeverket.

Annerkjennelse er en annen sentral dimensjon når det gjelder et mestringsorientert klima. I tråd med tidligere forskning på området (Johnson et al., 2017; Weeldenburg et al., 2021), viste også resultatene i min studie at lærerne heller bør gi positive tilbakemeldinger til elevene når de møter utfordringer, i stedet for å legge vekt på deres feil. Som lærer i et mestringsorientert klima er det viktig å ha et bevist forhold til hvordan man deler inn i grupper. For å forhindre at noen elever føler seg ekskludert under grupperingsprosessen, foreslo både informantene i min studie og elevene i Weeldenburg et al. (2021) sin studie at læreren alltid bør ta det endelige ansvaret med å dele inn i grupper.

En annen dimensjon i TARGET-rammeverket handler om evaluering. Funnene i min studie viste at tilbakemeldinger fra læreren bør gå direkte til den eleven det gjelder, i stedet for å bli sagt høyt foran klassen. Informantene i min studie pekte også på viktigheten av åpenhet rundt vurderingskriteriene. I starten av kroppsøvingstimen ønsker elevene å få høre hva målet for timen er, og hva som skal til for å oppnå de ulike målene. Dette er i tråd med funnene til Weeldenburg et al. (2021).

Tid er den siste dimensjonen i TARGET-rammeverket. Resultatene i denne studien viste at informantene opplever at tiden for læring er for begrenset til å oppnå mestring. Resultatene viste også at for mye tid på en oppgave fører til kjedsomhet. Informantene ønsket derfor at læreren kan være mer fleksibel med læringstiden. For å motivere elevene til å komme i gang raskere med aktivitetene, ble det foreslått at læreren kan sette en tidsramme. Da vet elevene hvor lang tid de skal holde på med hver aktivitet.

6.0 BEGRENSNINGER KNYTTET TIL OPPGAVEN

Ved å gjøre et tilbakeblikk på gjennomføringen av studien, kan jeg vurdere hva jeg kunne gjort annerledes. Denne studien er basert på et kvalitativt forskningsdesign, som gir innblikk i informantenes tanker og erfaringer. Utvalget besto av seks informanter. Det vil derfor være vanskelig å generalisere resultatene. Funne i studien vil imidlertid kunne bidra med økt kunnskap og gjøre kroppsøvingslærere i skolen mer beviste på hvilke faktorer som er med på å motivere elevene i kroppsøving. Jeg håper i tillegg at funnene kan bidra til refleksjon blant kroppsøvingslærere i skolen, og inspirere til å samarbeide for å bedre elevens motivasjon i kroppsøving.

En studie som dette er avhengig av informantenes evne til å huske tidligere erfaringer fra kroppsøvingsundervisningen. Intervjuene var basert på informantenes egne tanker og erfaringer i løpet av de siste tre årene på ungdomsskolen. For å hjelpe informantene med å finne tilbake til tidligere tanker og erfaringer, skrev informantene ned både positive og negative erfaringer knyttet til de ulike TARGET-dimensjonene ned på lapper. Disse lappen skulle hjelpe informantene underveis i intervjuene. Studien er også avhengig av at informantene er ærlige på de erfaringene og tankene de forteller om. Min rolle som forsker og intervjuer kan ha påvirket informantene til å svare det de trodde jeg ønsket å få svar på. Dersom dette skulle være tilfellet vil dette kunne gå utover påliteligheten til studien jeg har gjennomført. Samtidig er det viktig å merke seg at informantene var strategisk utvalgt for å sikre mest mulig informasjon.

Resultatene i denne studien vil være påvirket av de spørsmålene jeg som forsker stilte informantene. For det første vil intervjuguiden ha påvirket resultatet i studien. Dersom spørsmålene i intervjuguiden hadde vært formulert på en annen måte eller jeg hadde valgt andre spørsmål, ville nok dette ha påvirket resultatet. For det andre er studien avhengig av at elevene forstår spørsmålene som blir stilt. Spørsmålene i intervjuguiden kan inneholde begreper elevene ikke skjønner betydningen av. På en annen side kan min forforståelse og holdninger som jeg hadde med meg inn i intervjuet og i analysen av data ha påvirket resultatene i studiene.

Når jeg vurderer selve gjennomføringen av intervjuene, ser jeg nå i etterkant av undersøkelsen at jeg kunne benyttet med av flere oppfølgingsspørsmål. På bakgrunn av analysen kunne jeg ha samlet enda flere meninger og synspunkter fra informantene. Dette kunne ha medført at resultatene hadde hatt mer dybde rundt hvordan informantene reflekterer rundt opplevd og ønsket motivasjonsklima. Dette handler nok mye om hvor trygg man er i intervjusituasjonen.

7.0 KONKLUSJON

Denne studien viser at informantene oppfatter det motivasjonelle klimaet i kroppsøvingsklassen sin som mer mestringsorientert enn prestasjonsorientert. Studien belyser også betydningen av å fremmer et mestringsorientert klima fremfor et prestasjonsorientert klima. Det klimaet kroppsøvingslæreren fremmer i undervisningen vil dermed være avgjørende for elevenes motivasjon og læring i kroppsøving. Det er derfor av stor praktisk betydning for kroppsøvingslærere å vite hvordan de kan skape et mestringsorientert klima. Informantene understrekte viktigheten av et motivasjonelt klima som ivaretar variasjon av aktiviteter, utfordringer, oppnåelige oppgaver, medbestemmelse, struktur, nøye gruppering, positive og individuelle tilbakemeldinger, åpenhet rundt vurderingskriterier og nok tid til læring. Ved at lærerne tenker igjennom hvordan de legger opp undervisningen i forhold til oppgave, autoritet, anerkjennelse, gruppering, evaluering og tid (TARGET) kan de endre det motivasjonelle klimaet i en kroppsøvingsklasse (Ames, 1992).

8.0 VEIEN VIDERE

Denne masteroppgaven har tatt til sikte på å belyse hvordan elevene oppfatter det motivasjonelle klimaet i kroppsøving, og hvordan elevene ønsker at det motivasjonelle klimaet skal være. Tidligere forskning vitner om at det er gjort relativt mye forskning på hvordan det motivasjonsklimaet påvirker elevenes motivasjon til kroppsøving og fysisk aktivitet. Antall studier med denne tematikken inkluderer først og fremst kvantitative forskningsdesign. Weeldenburg et al. (2021) utforsket elevenes foretrukne motivasjonsbehov og instruksjonsstrategier ved bruk av TARGET-rammeverket, målorienteringsteorien og selvbestemmelsesteorien gjennom et kvalitativt forskningsdesign. Det kan være av interesse å undersøke nærmere hvordan påvirkning de pedagogiske implikasjonene vil ha på elevenes motivasjonsopplevelser og læring i kroppsøving, gjennom en intervensjonsstudie. Ved å først anvende disse praktiske implikasjonene i kroppsøvingstimer over en periode, og deretter gjennomføre intervju for å høre hvordan elevene opplevde dette.

LITTERATURLISTE

- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals and the classroom motivational climate. I J. Meece & D. Schunk (Red.), *Students' perceptions in the classroom: causes and* (s. 327 – 348). Erlbaum.
- Aubert, V. (1985). *Det skjulte samfunn*. Universitetsforlaget AS.
- Aunan, L. N. (2021). *Hva sier forskning om hvordan motivasjonsklima påvirker elevenes motivasjon i kroppsøving*. [Reviewoppgave]. Nord Universitet.
- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., & del Mar Ortiz-Camacho, M. (2015). Predicting satisfaction in physical education from motivational climate and self-determined motivation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 210-224.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/21). Oslo: NOVA, OsloMet <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Beni, S., Fletcher, T. & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: a review of the literature. *Quest*, 69(3), 291–312.
- Brinkmann, S. & Tanggard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk.
- Bryan, C. L., & Solmon, M. A. (2012). Student motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of sport behavior*, 35(3), 267.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Filho, E., & Robazza, C. (2014). Do psychobiosocial states mediate the relationship between perceived motivational climate and individual motivation in youngsters?. *Journal of Sports Sciences*, 32(6), 572-582.
- Di Battista, R., Robazza, C., Ruiz, M. C., Bertollo, M., Vitali, F., & Bortoli, L. (2019). Student intention to engage in leisure-time physical activity: The interplay of task-involving climate, competence need satisfaction and psychobiosocial states in physical education. *European Physical Education Review*, 25(3), 761-777.

- Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., & Sánchez-Martínez, B. (2019). Effect of a TARGET-Based intervention on students' motivational change: a study throughout an academic year in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 186-195.
- Dalland, O. (2013) *Metode og oppgaveskriving*. (5. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dallos, R. & Vetere, A. (2005). *Researching Psychotherapy and Counselling*. Open University Press
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2019). *Høring av fornyelsen av læreplaner i kunnskapsløftet (LK20) og kunnskapsløftet samsisk (LK20S)*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. I R. Haskins & B. Macrae (Red.), *Policies for America's public schools* (s. 89-126). Ablex
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Red.). *Research on motivation in education* (259 – 295). Academic Press.
- Ertesvåg, F. & Røsvik, E. (2021, 22. april). Sender bekymringsbrev til Melby: Gym-kutt kan føre til mer sykdom. VG. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/0K8gMg/sender-bekymringsbrev-til-melby-gym-kutt-kan-foere-til-mer-sykdom>
- Escartí, A., & Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12.
- Folkehelseinstituttet. (2019, 28. februar). *Barn og unge er ikke nok fysisk aktive*. <https://www.fhi.no/nyheter/2019/barn-og-unge-er-ikke-nok-fysisk-aktive/>

- García-González, L., Sevil-Serrano, J., Abós, A., Aelterman, N., & Haerens, L. (2019). The role of task and ego-oriented climate in explaining students' bright and dark motivational experiences in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 344-358.
- Halvari, H., Skjesol, K., & Bagøien, T. E. (2011). Motivational climates, achievement goals, and physical education outcomes: A longitudinal test of achievement goal theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 79-104.
- Hastie, P., & Glotova, O. (2012). Analyzing qualitative data. In K. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research methods in physical education and youth sport* (s. 309-320). Routledge.
- Helsedirektoratet. (2022, 09. mai). *Barn og unge – generelle råd*.
<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling/barn-og-unge#barn-unge-6-17-ar-tid-i-ro-stillesitting-skjermtid-begrunnelse>
- Ingulfsvann, L. S. (2021). Bevegelsesglede i kroppøving – hva, hvorfor og hvordan? I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 39-55). Fagbokforlaget.
- Jaakkola, T., Wang, C. J., Soini, M., & Liukkonen, J. (2015). Students' perceptions of motivational climate and enjoyment in Finnish physical education: A latent profile analysis. *Journal of sports science & medicine*, 14(3), 477.
- Jaakkola, T., Washington, T., & Yli-Piipari, S. (2013). The association between motivation in school physical education and self-reported physical activity during Finnish junior high school: A self-determination theory approach. *European Physical Education Review*, 19(1), 127-141.

- Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., & Liukkonen, J. (2017). Relationships among perceived motivational climate, motivational regulations, enjoyment, and PA participation among Finnish physical education students. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(3), 273-290.
- Johnson, C. E., Erwin, H. E., Kipp, L., & Beighle, A. (2017). Student perceived motivational climate, enjoyment, and physical activity in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(4), 398-408.
- Jåbekk, P. (2021, 25. april). Dette er ikke deres kamp – kroppsøving er ikke trim.
<https://paljabekk.com/2021/04/25/dette-er-ikke-deres-kamp-kroppsoving-er-ikke-trim/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lüftenegger, M., Van de Schoot, R., Schober, B., Finsterwald, M., & Spiel, C. (2014). Promotion of students' mastery goal orientations: Does TARGET work?. *Educational Psychology*, 34(4), 451-469.
- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesgleden i kroppsøving. I Stene, M. (red). *Forskning i Trøndelag*. Tapir Akademisk Forlag.
- Lyngstad, I., Hagen, P. M., & Aune, O. (2016). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, education and society*, 21(8), 1127-1143.
- Morgan, K. (2017). Reconceptualizing motivational climate in physical education and sport coaching: An interdisciplinary perspective. *Quest*, 69(1), 95-112.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Ommundsen, Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.). *Idrettspedagogikk*. (2.utg., S 46-63). Universitetsforlaget.

- Parish, L. E., & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 173-182.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnologi og kausstudier*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2019). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Skjesol, K. & Ulstad, S. O. (2021). Målorienteringsteorien i kroppsøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.). *Kroppsøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 99-115). Fagbokforlaget.
- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.). *Inkluderende kroppsøving*. (s. 9-23). Cappelen Damm Akademisk.
- Standal, Ø. F. (2019, 10. november). Fagartikkel: Kva kroppsleg læring egentleg er. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulstad, S. O., Valstadsve, V. R., & Skjesol, K. (2019). Mestringsorientert klima–veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden*, 14(5), 1-20.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Kjerneelementer og begrunnelser for valg av innhold i kroppsøvingsfaget*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Fagrelevans og sentrale verdier*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Kompetansemål og vurdering*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemal-og-vurdering/kv185?lang=nob>
- Verdens helseorganisasjon. (2020, 25. november). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behavior*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>
- Weeldenburg, G., Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Vos, S. (2021). Through students' eyes: preferred instructional strategies for a motivating learning climate in secondary school physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 1-19.

VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE

Elevenes foretrukne instruksjonsstrategier for et motiverende læringsklima i ungdomsskolen

Introduksjon

Begynner med å ønske eleven velkommen og presentere meg selv. Deretter skjer

Intervjuforløpet som følgende for hver av TARGET-dimensjonene:

Task (valg av aktiviteter)

1. Kort introduksjon og forklaring av TARGET – dimensjonen.
2. Med hjelp av meg skriver eleven ned positive og negative elementer knyttet til valg av aktiviteter ned på en lappe. Dette skal være basert på elevens erfaringer fra ungdomsskolen.
3. Lappene brukes underveis i intervjuet for å gjenoppfriske erfaringer fra kroppsøvingundervisningen

Slå på Aktiviteter

Tema/ forskerspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Elevenes motivasjonsbehov	Hva motiverer deg i forhold til aktiviteter dere holder på med i kroppsøvingstimen?	Kan du fortelle litt om hva dere gjør i kroppsøvingstimene? Kan du gi noen eksempler på hvilke øvelser dere har i løpet av en kroppsøvingstime? Er øvelsene vanskelige eller er de enkle?
Elevenes motivasjonsbehov	Hva motiverer deg ikke?	
Elevenes motivasjonsbehov	Kan du fortelle litt om hvilke aktiviteter du liker/ikke liker?	Hvorfor liker du/likes du ikke disse aktivitetene? Hva synes du om konkurranseøvelser?
Elevenes foretrukne motivasjonsstrategier	Kan du fortelle meg litt om hva lærerne gjør når de skal sette i gang en aktivitet?	Hva synes du om dette? Hvordan kan lærerne forhindre demotiverende situasjoner?
Elevenes foretrukne instruksjonsstrategier	Hva bør kroppsøvingslærerne ikke gjøre når det kommer til valg av aktiviteter?	Hvorfor bør de ikke gjøre dette?

Authority (bestemmelse/medbestemmelse)

Tema/ forskerspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Elevenes motivasjonsbehov	Får dere elever være med på å bestemme hva dere skal gjøre i undervisningen?	På hvilken måte får dere være med på å bestemme? Når får dere være med på å bestemme? Hvis dere ikke får være med på å bestemme, hvorfor tror du ikke at dere får være med på å bestemme?
Elevenes motivasjonsbehov	Kan du fortelle litt om hva som skjer med motivasjonen din når du får være med på å bestemme?	Hva skjer med motivasjonen din når du ikke får være med på å bestemme?
Elevenes foretrukne instruksjonsstrategier	Hva kan kroppsøvlingslærerne gjøre for at dere elever skal få være med på å bestemme?	Har dere elever noen gang fått beskjed om å sette i gang en aktivitet selv? Hva skjedde da? kom dere i gang med aktiviteten raskt, eller ble dere bare stående?
Elevenes foretrukne instruksjonsstrategier	Hva bør kroppsøvlingslærerne ikke gjøre når det kommer til elevenes medbestemmelse?	Hvorfor ikke?
Elevenes foretrukne instruksjonsstrategier	Føler du at du blir sett og hørt av læreren?	Føler du at læreren lytter til det du sier? Hvilken følelse gir dette deg?

Recognition (på hvilket grunnlag gis anerkjennelse)

Tema/ forskerspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Elevenes motivasjonsbehov	Får du ros fra kroppsøvlingslæreren din?	På hvilket grunnlag/hvorfor får du ros fra kroppsøvlingslæreren? Får du ofte/sjelden ros? Hvilken følelse gir det deg når du får ros fra læreren? Får du ros fra medelever? Hvilken følelse gir det deg når du får ros fra medelever?
Elevenes motivasjonsbehov	Blir du motivert av å få ros i kroppsøvlingsstimene?	Hva gjør det med deg når du får ros?
Elevenes foretrukne instruksjonsstrategier	Hva bør kroppsøvlingslærerne gjøre?	Kan du fortelle litt om hva læreren bruker å si til deg underveis i timene? Når føler du at læreren gir deg oppmerksomhet?
Elevenes foretrukne instruksjonsstrategier	Er det noe kroppsøvlingslærerne gjør når de gir ros, som de bør fortsette å gjøre?	Gir læreren ros foran hele klassen, eller til elevene personlig? Hva synes du om det?
Elevenes foretrukne instruksjonsstrategier	Hva bør kroppsøvlingslærerne ikke gjøre?	Føler du at noen elever får mere oppmerksomhet en andre? Hva synes du om det?

Grouping (hvordan en deler opp i grupper)

Tema/ forskerspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Elevenes foretrukne instruksjonsstrategier	Kan du fortelle litt om hvordan kroppsøvlingslærerne deler dere inn i lag og grupper?	Hva synes du om at læreren deler dere inn i lag og grupper på denne måten?
Elevenes foretrukne instruksjonsstrategier	Hvordan mener du lærerne bør dele inn i lag og grupper?	Får dere velge grupper selv noen ganger? Hva synes du om det?
Elevenes foretrukne instruksjonsstrategier	Hva bør kroppsøvlingslærerne ikke gjøre i forhold til gruppeinndeling?	Hvorfor bør ikke læreren dele inn i grupper på denne måten?

Evaluation (hvordan gi tilbakemelding)

Tema/ forskerspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Elevers motivasjonsbehov	Vet du hva du blir vurdert på i kroppsøvingstimene?	Får dere høre hva dere blir vurdert på før timen? Hva synes du om det?
Elevers motivasjonsbehov	Når gir læreren deg positive tilbakemeldinger?	Gir læreren tilbakemelding foran hele klassen, eller til elevene personlig? Hva synes du om det?
Elevers foretrukne instruksjonsstrategier	Hvordan mener du at læreren bør gi tilbakemeldinger?	Hvorfor bør læreren gi tilbakemeldinger på denne måten?
Elevenes foretrukne instruksjonsstrategier	Hvordan bør kroppsøvlingslærerne ikke gi tilbakemeldinger?	Hvorfor bør ikke læreren gi tilbakemeldinger på denne måten?

Time (tid til å lære)

Tema/ forskerspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Elevers foretrukne instruksjonsstrategier	Føler du at du får nok tid til å lære under aktivitetene?	Når aktivitetene er vanskelige/lette, føler du at du får for mye tid/nok tid/for lite tid? Hva synes du om det?
Elevenes foretrukne instruksjonsstrategier	Hva mener du kroppsøvlingslæreren bør gjøre for at elevene skal føle at de får nok tid til aktivitetene?	Hvorfor bør de gjøre det på denne måten?
Elevers foretrukne instruksjonsstrategier	Hva mener du kroppsøvlingslæreren ikke bør gjøre?	Hvorfor bør de ikke gjøre det på denne måten?
Elevenes motivasjonsbehov	Føler du at læreren bruker mer tid på noen elever enn andre elever?	Hvis ja, hva tenker du om dette?

VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA ELEV

Vil du delta i forskningsprosjekt

ELEVENES OPPFATNINGER OG ØNSKER OM LÆRINGSMILJØET I KROPPSØVINGSUNDERVISNINGEN

Mitt navn er Lovise Ness Aunan og jeg er masterstudent i kroppsøving og idrettsfag ved Nord Universitet, Levanger. Jeg jobber for tiden med et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente informasjon om elevers læringsmiljø og motivasjon i kroppsøving. Dette er en forespørsel til deg om å delta i forskningsprosjektet mitt.

Formål

I prosjektet ønsker jeg deltakere som er interessert i å dele sine tanker, opplevelser og erfaringer om hvordan de opplever kroppsøvingsundervisningen.

Problemstillingen for oppgaven er følgende: Hvordan oppfatter elevene læringsmiljøet i kroppsøving, og hvordan ønsker elevene at læringsmiljøet i kroppsøving skal være?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet gjennomføres av masterstudent Lovise Ness Aunan, med prosjektleder/veileder Knut Skjesol. Kontaktinformasjon finnes lenger ned i informasjonsskrivet.

Hva innebærer studien?

Studien innebærer et intervju med seks spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Intervjuet vil bli gjennomført på skolen du går på og intervjuet vil ta omtrentlig 30 – 45 minutter. Spørsmålene vil omhandle ulike spørsmål knyttet til problemstillingen. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet ved å anvende båndopptak for å sikre god kvalitet. Lydopptaket vil bli lagret elektronisk i samsvar med personvernregelverket, slik at ingen andre får tilgang til opplysningene.

Hva skjer med undersøkelsen og informasjonen om deg?

Prosjektet som gjennomføres og informasjonen som innhentes skal kun brukes slik som beskrevet i formålet med studien. All opplysning og informasjon vil bli behandlet uten navn, skole, bosted eller andre gjenkjennende opplysninger. Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene som er samlet. Når intervjuet er gjennomført og jeg har skrevet ned det som er blitt sagt fra lydopptaket, vil lydopptaket bli slettet. Når masteroppgaven er

ferdig og levert, vil det ikke være mulig å identifisere de som har deltatt i forskningen. Undersøkelsen er 100% anonym. Oppgaven skal etter planen bli innlevert i mai 2022.

Det er frivillig å delta.

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt og en av dine foresattes samtykke. På oppdrag fra Nord Universitet, avdeling Levanger har Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Kontaktinformasjon

Håper du ønsker å delta på forskningen. For videre kontakt eller spørsmål, ta kontakt med:

Student: Lovise Ness Aunan

E-post: lovise.na@hotmail.com

Tlf: 97544595

Prosjektleder: Knut Skjesol

E-post: Knut.skjesol@nord.no

Vårt personvernombud: Toril Kringen

E-post: personvernombud@nord.no

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

NSD – norsk senter for forskningsdata AS

E-post: personverntjenester@nsd.no

Tlf: 55582117

Samtykkeerklæring

Ettersom du er under 18 år må også en av dine foresatte godkjenne at du deltar på intervjuet. Om en av dine foresatte har godkjent at du deltar, og du selv ikke ønsker å delta, er det fortsatt mulig å trekke seg uten å oppgi noen grunn.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *elevenes oppfatninger og ønsker om læringsmiljøet i kroppsøvingsundervisningen*. Jeg samtykker til

å delta på intervjuet

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

(signert av prosjektdeltaker, dato)

Ser frem til å snakke med deg!

VEDLEGG 3 – INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA FORESATTE

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

ELEVENS OPPFATNINGER OG ØNSKER OM LÆRINGSMILJØET I KROPPSØVINGSUNDERVISNINGEN

Mitt navn er Lovise Ness Aunan og jeg er masterstudent i kroppsøving og idrettsfag ved Nord Universitet, Levanger. Jeg jobber for tiden med et forskningsprosjekt hvor formålet er å innhente informasjon om elevers læringsmiljø og motivasjon i kroppsøving. Dette er en forespørsel om samtykke til at din ungdom deltar i forskningsprosjektet mitt.

Formål

I prosjektet ønsker jeg deltakere som er interessert i å dele sine tanker, opplevelser og erfaringer om hvordan de opplever kroppsøvingsundervisningen.

Problemstillingen for oppgaven er følgende: Hvordan oppfatter elevene læringsmiljøet i kroppsøving, og hvordan ønsker elevene at læringsmiljøet i kroppsøving skal være?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet gjennomføres av masterstudent Lovise Ness Aunan, med prosjektleder/veileder Knut Skjesol. Kontaktinformasjon finnes lenger ned i informasjonsskrivet.

Hva innebærer studien?

Studien innebærer et intervju med seks spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Intervjuet vil bli gjennomført på skolen du går på og intervjuet vil ta omtrentlig 30 – 45 minutter. Spørsmålene vil omhandle ulike spørsmål knyttet til problemstillingen. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet ved å anvende båndopptak for å sikre god kvalitet. Lydopptaket vil bli lagret elektronisk i samsvar med personvernregelverket, slik at ingen andre får tilgang til opplysningene. Det er mulig å få tilsendt intervjuguiden som vil bli brukt under intervjuet om det skulle være ønskelig.

Hva skjer med undersøkelsen og informasjonen om ditt barn?

Prosjektet som gjennomføres og informasjonen som innhentes skal kun brukes slik som beskrevet i formålet med studien. All opplysning og informasjon vil bli behandlet uten navn, skole, bosted eller andre gjenkjennende opplysninger. Det er kun meg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene som er samlet. Når intervjuet er gjennomført og transkribert, vil lydopptaket bli slettet. Når masteroppgaven er ferdig og levert, vil det ikke være mulig å identifisere de som har deltatt i forskningen. Undersøkelsen er 100% anonym. Oppgaven skal etter planen bli innlevert i mai 2022.

Det er frivillig å delta.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Du eller din ungdom kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis din ungdom ikke vil delta eller senere velger å trekke seg.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om din ungdom basert på ditt og din ungdoms samtykke. På oppdrag fra Nord Universitet, avdeling Levanger har Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge din ungdom kan identifiseres i datamaterialet, har dere 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 slette personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Kontaktinformasjon

Jeg håper på et positivt svar. For spørsmål, ta kontakt med:

Student: Lovise Ness Aunan

Prosjektleder: Knut Skjesol

E-post: Lovise.na@hotmail.com

E-post: Knut.skjesol@nord.no

Tlf: 97544595

Vårt personvernombud: Toril Kringen

E-post: personvernombud@nord.no

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

NSD – norsk senter for forskningsdata AS

E-post: personverntjenester@nsd.no

Tlf: 55582117

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *elevenes oppfatninger og ønsker om læringsmiljøet i kroppsøvingsundervisningen*. Jeg samtykker til:

at _____ deltar på intervjuet

Jeg samtykker til at opplysningene behandles konfidensielt frem til prosjektet er avsluttet

(signert av foresatt, dato)