

MASTEROPPGAVE

Emnekode:
MKI210

Navn:
Markus Billing Midtsjø

Kroppsøving i naturen og tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov

En kvalitativ studie

Physical education in nature and the satisfaction of basic psychological needs

A qualitative research

Dato: 31.01.2023

Totalt antall sider: 91



Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet i kroppsøvings- og idrettsvitenskap, med tilhørighet til fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag, ved Nord universitet Levanger. Hensikten med oppgaven er å undersøke hvordan læreren kan bidra til å fremme elevenes tilfredsstillelse av deres grunnleggende psykologiske behov gjennom valg av aktivitet- og utemiljø i kroppsøving. Som overordnet metodisk tilnærming har jeg tolket dette innenfor en aksjonsforskningsramme. Forskningen ble gjennomført i kroppsøvingsundervisningen ved en grunnskole, Mars 2022, hos henholdsvis 4. trinn og 7. trinn. I forbindelse med prosjektet hadde jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan valg av aktivitet med naturferdsel som emne i kroppsøving, fremme elevenes tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet?

I prosjektet samarbeidet jeg med 5 lærere, og aksjonene ble gjennomført i form av 4 ulike undervisningsøkter i kroppsøving. Underveis i prosjektet gjorde jeg endringer i den didaktiske tilnærmingen og benyttet ulike utemiljø. Her ønsket jeg gjennom en induktiv tilnærming i en utendørs kontekst å tilrettelegge for at elevene fikk tilnærme seg oppgavene ut ifra egne ønsker og forutsetninger. Gjennom prosjektet ønsket jeg å belyse den etablerte problemformuleringen. I tillegg ønsket jeg at forskningen skulle bidra til endring i min egen og skolens bevissthet rundt aktivitetsvalg i kroppsøving og hvilken effekt naturferdsel kan ha på elevenes opplevelse av undervisningen i kroppsøving. Forskningen hadde en kvalitativ tilnærming. Datainnsamlingen er gjennomført i form av observasjon av undervisningen og intervju med lærerne i etterkant. Datamaterialet er analysert ved å bruke den konstant komparative analyse. Analysen av datamaterialet ga meg følgende funn, etablert i 4 ulike hovedkategorier: (1) *Uterommets potensial som læringsarena*, (2) *Naturferdsel og didaktikkens betydning for autonomi og mestring*, (3) *Strukturelle rammer og didaktikkens betydning for læringsmiljøet i naturferdsel* og (4) *Strukturell motstand, støttende prosesser og negative effekter i naturferdsel*. Mine funn fra analysen viser at lærerne gjennom bruk av naturferdsel og valg av aktivitet, kan tilfredsstille de grunnleggende psykologiske behovene hos elevene. I analysen finner jeg at valg av uteområde kan ha stor innvirkning på hvordan elevene tilnærmer seg kroppsøvingen. Dette forekommer gjennom de naturlige forskjellene i terrenget og hvilke naturlige hindringer og muligheter elevene finner som bidrag til hvordan de angriper utfordringene i undervisningen. Dette kan blant annet være terrengforskjeller, trær

og snø. Lærerne bør ta bevisste valg i forhold til dette og hvilke muligheter som finnes i nærområdet. De bør også tenke over hvordan deres valg av aktivitet i undervisningen kan være med på å tilfredsstillere de grunnleggende psykologiske behovene hos elevene. I analysen fant jeg også hvordan tilnærmingen til undervisningen kan ha mye å si for hvordan elevene samarbeider og deler kunnskap i undervisningen. Funnene fra analysen viser at den didaktiske tilnærmingen og valg av utemiljøet i undervisningen kan påvirke læringsmiljøet i elevgruppen. I tillegg fant jeg at en åpen oppgavetilnærming der elevene individuelt, eller sammen med andre kan utforske og finne egne løsninger, kan påvirke samarbeidsmiljøet i undervisningen. Analysen viste også at det kan være krevende å gjennomføre undervisning i uterommet med tanke på lærernes kunnskap, erfaring, fravær av kontroll og elevenes ulike utgangspunkt. Sammert har analysene vist at valg av kontekst utendørs og tilnærming til undervisningen gjennom valg av aktivitet og rammene elevene har i oppgavene, kan ha mye å si for elevenes tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov.

Nøkkelord: Naturferdsel, kroppsøving, didaktikk, uterommet, selvbestemmelsesteorien, konstant komparativ analyse, grunnleggende psykologiske behov.

Abstract

The master's thesis has been written in physical education and sports science, with affiliation to the faculty of teacher education- and art and culture, at the Nord University in Levanger.

The purpose of the study is to investigate how teachers can contribute to promoting students' satisfaction of the basic psychological needs through the choice of activity- and outdoor environment in physical education. As an overall methodological approach, I have interpreted this within an action research framework. The research was carried out in physical education classes at a primary school, March 2022, at 4th grade and 7th grade respectively. In connection with the project, I had developed the following question: *How can choosing an activity with outdoor activities as a subject in physical education, support the students' satisfaction of the basic psychological needs for competence, autonomy and relatedness?*

I collaborated with five teachers during the project, and the actions were carried out in the form of four different teaching sessions in physical education. During the project I made changes to the didactic approach and used different outdoor environments. With an inductive approach in an outdoor context, I wanted to facilitate so that the students could approach the tasks based on their own wishes and qualifications. Through the project I wanted to shed light on the established matter in question. In addition, I wanted the research to contribute to a change in my own- and the school's awareness of chosen activities in physical education, and the effect outdoor as a context can have on the students experience of physical education. The research had a qualitative approach. The acquisition of data has been carried out in the form of observation of the physical education classes, and interviews with teachers after the classes. The data has been analyzed using the constant comparative method of qualitative analysis. The analysis of the data gave me the following findings, established in four different main categories: (1) *The potential of the outdoors as a learning arena*, (2) *Outdoor activities and the importance of didactics for autonomy and mastering*, (3) *Structural frameworks and the importance of didactics for the learning environment in outdoor activities*, (4) *Structural resistance, supportive processes and negative effects in outdoor activities*. My findings from the analysis show that the teachers, through the use of the outdoors as a context and choice of activity, can satisfy the students' basic psychological needs. In the analysis I found that the choice of outdoor environment can have a big impact on how students approach physical education. This occurs through the natural differences in the terrain and which natural obstacles and possibilities the students find as a contribution to how they cope with challenges

in the physical education class. These obstacles can include terrain differences, trees and snow. Teachers should make conscious choices in this regard and which opportunities exist in the local environment. They should also think about how their choice of activity in physical education can help to satisfy the students' basic psychological needs. In the analysis I also found how the approach to teaching can have a lot to say about how students collaborate and share knowledge in class. The findings from the analysis show that the didactic approach and choice of outdoor environment in physical education can affect the learning environment. I also found that an open-task approach where students individually or together, can explore and find their own solutions to tasks, might influence the collaborative environment in physical education. The analysis showed that it might be demanding to carry out teaching in outdoor environments in regards to the teachers' knowledge, experience, absence of control and students' different stand regarding physical education. In summary, the analysis has shown that choice of outdoor context and the approach to teaching through the choice of activity and the framework the students have in the tasks, can have much to say for students' satisfaction of their basic psychological needs.

Keywords: Outdoor activities, physical education, didactics, outdoor environment, self-determination theory, constant comparative analysis, basic psychological needs.

Forord

Jeg avslutter med denne masteroppgaven to og et halvt år som student ved Nord universitet i Levanger. Arbeidet med oppgaven har vært utfordrende tidsmessig med tanke på at jeg har jobbet fulltid som lærer ved siden av studiene. Likevel har det også vært spennende og lærerikt. Mange har støttet meg i prosessen med oppgaven og jeg ønsker derfor å rette en takk til min veileder Knut Skjesol som har gitt meg god veiledning underveis i prosessen og som har vist forståelse ved endringer i tidsplanen. Jeg ønsker å rette en takk til lærerne som har deltatt i denne forskningen. I tillegg vil jeg takke min kone som har gitt meg god støtte underveis og som har tilrettelagt for mitt arbeid med oppgaven.

Markus Billing Midtsjø

Januar 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	4
Forord	6
Figurer	9
1. Introduksjon	10
1.1 Bakgrunn for studien	10
1.2 Problemstilling	12
2. Teori	14
2.1 Naturferdsel i skolen	14
2.2 Selvbestemmelsesteorien (Self Determination Theory)	16
2.2.1 Selvbestemmelsesteorien og motivasjon (Organismic Integration Theory)	17
2.2.2 Tre grunnleggende psykologiske behov (Basic Psychological Needs Theory)	19
2.2.3 Tilfredsstillelse av kompetanse	20
2.2.4 Tilfredsstillelse av autonomi	21
2.2.5 Tilfredsstillelse av tilhørighet	21
2.3 SDT i den sosiale konteksten (Cognitive evaluation theory)	22
2.3.1 Tilrettelegging for tilfredsstillelse av de tre psykologiske behov	23
2.4 Tidligere forskning og sammenheng mellom OIT, BPNT og CET	24
3. Metode	28
3.1 Aksjonsforskning	28
3.2 Bakgrunn for metodisk tilnærming	29
3.3 Metodisk gjennomføring og prosess	30
3.3.1 Planlegging og gjennomføring av forskningen	30
3.4 Datainnsamling	35
3.4.1 Valg av informanter	35
3.4.2 Observasjon	36
3.4.3 Intervju	37
3.4.4 Transkribering	39
3.5 Analyse	39
3.6 Forskningens kvalitet	41
3.7 Etske betraktninger	43
4. Resultat	45
4.1 Uterommets potensial som læringsarena	45
4.2 Naturferdsel og didaktikkens betydning for autonomi og mestring	48
4.3 Strukturelle rammer og didaktikkens betydning for læringsmiljøet i naturferdsel	51
4.4 Strukturell motstand, støttende prosesser og negative effekter i naturferdsel	53

5. Diskusjon	56
5.1 Tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving	56
5.1.1 Tilfredsstillelse av kompetanse i kroppsøving med naturferdsel som emne	57
5.1.2 Tilfredsstillelse av autonomi i kroppsøving med naturferdsel som emne	58
5.1.3 Tilfredsstillelse av tilhørighet i kroppsøving med naturferdsel som emne	60
5.2 Forskningens funn og tidligere forskning	62
5.3 Pedagogiske implikasjoner	63
6. Oppsummering og veien videre	65
Litteraturliste	67
Vedlegg	73
Vedlegg 1	74
Vedlegg 2	76
Vedlegg 3	78
Vedlegg 4	83
Vedlegg 5	86
Vedlegg 6	87
Vedlegg 7	88
Vedlegg 8	90

Figurer

Figur 2.1: Oversikt over teoriene CET, BPNT og OIT	16
Figur 2.2: Oversikt over de ulike typene motivasjon	17

1. Introduksjon

Denne studien er en masteroppgave i kroppsøving- og idrettsvitenskap ved Nord universitet, Levanger. Oppgavens tema omhandler i hvilken grad naturferdsel og lærerens valg av aktivitet tilfredsstillende de grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet hos elever i kroppsøving på barneskolen. Oppgaven tar utgangspunkt i lærerens valg av aktivitet i kroppsøvingen, med natur som kontekst. Metodisk tilnærming er tolket innenfor en aksjonsforskningsramme og lærerne fungerer som medforskere og informanter i datainnsamlingen. Intervju av lærerne fungerer som primærkilde. Undervisningen tilknyttet forskningen blir iaktatt gjennom observasjon, og fungerer dermed som en sekundær kilde i datainnsamlingen. I introduksjonen presenterer jeg bakgrunnen for studien og valg av problemstilling, før jeg kort presenterer oppgavens videre oppbygning.

1.1 Bakgrunn for studien

Fagfornyelsen trådte i kraft fra skoleåret 2020/2021. Den ble i første omgang gjeldende for 1-9 trinn, vg1, alle valgfag og studieforberedende. Alle læreplaner for fag i grunnskolen og videregående opplæring ble fornyet, i tillegg ble overordnet del av læreplanverket ny. Her blir det trukket fram at kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger. I tillegg skal faget blant annet utfordre elevenes mot til å tøyne egne grenser (Utdanningsdirektoratet, 2020). Sånn sett kan man si at det nærmest ligger en forventning om at faget i stor grad skal bidra til at elevene utfordrer seg selv- og lærer å like det å være i fysisk aktivitet. Helsedirektoratet (2019) anbefaler barn og unge å være i fysisk aktivitet minimum 60 minutter hver dag og aktiviteten bør være variert og intensiteten både moderat og hard. De utdyper videre at aktiviteten bør være med høy intensitet minst 3 ganger i uken for å styrke skjelettet og gi økt muskelstyrke. Retningslinjene i læreplanen tilsier at elevene på barnetrinn skal ha et gjennomsnittlig timetall i kroppsøving på 1,79 timer per uke basert på 60-minutters enheter. Selv om timetallet relativt sett er lavt kan man likevel tenke seg at kroppsøving i skolen kan ha en viktig rolle for å stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Hvis faget skal inspirere og motivere til fysisk aktivitet i fremtiden kan man anta at elevenes oppfattelse av faget mens de går på skolen kan ha noe å si for deres fysiske aktivitet senere i livet. I sin metaanalyse av studier knyttet til autonom motivasjon fant Hagger og Chatzisarantis (2016) indikasjoner som tyder på at å fremme autonom motivasjon mot aktiviteter i en kroppsøvingskontekst kan være et middel for å fremme autonom motivasjon til fysisk aktivitet på fritiden og i sammenhenger

utenfor skolen. Ettersom de fleste barn og unge deltar i kroppsøving, i motsetning til ulike typer av organisert idrett, kan det være hensiktsmessig å fremme former for undervisning som fremmer autonom motivasjon hos elevene. I sin metaanalyse fant Lonsdale et al. (2013) at kroppsøvingsundervisning som lar elevene delta i moderat til kraftig intensitet kan spille en viktig rolle i helsefremmende arbeid ettersom de fleste elevene deltar i kroppsøving. I et emosjonelt varmt miljø der læreren legger til rette for optimal autonomistøtte vil man kunne skape fordeler fra mer glede og autonom motivasjon til en økning i fysisk aktivitetsnivå hos eleven (Van den Berghe et al., 2014). Motivasjonsproblemer kan undergrave læringen. Sånn sett er det både nyttig og viktig for lærerne å vite hvordan de kan legge til rette for gode motivasjonsvilkår hos elevene. Dermed kan man forsøke å tilby elevene aktiviteter de liker eller har et forhold til. Utover dette kan man gi de forklarende begrunnelser for valg av aktivitet og gi dem autonomitet og den tiden de trenger for å løse oppgavene (Ulstad, 2021). Kroppsøving blir som nevnt ovenfor trukket fram som et sentralt fag for å stimulere livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Faget kan således ha et ansvar for å bidra til at elevene mestrer og lærer seg å like det å være i fysisk aktivitet. For å kunne like det å være i fysisk aktivitet også utenfor skolens kontekst, kan det være hensiktsmessig å være motivert for å delta i- og like kroppsøving på skolen. Hvis man som lærer kan være en bidragsyter til det å skape livslang bevegelsesglede hos elevene gjennom valg av pedagogisk- og didaktisk tilnærming, kan det være nyttig å undersøke hvilke variabler som kan påvirke dette. Kompetansemålene til kroppsøving for 1.-7. trinn legger klare føringer på hva elevene skal ha av kompetanse. Her kommer blant annet naturferdsel og uteaktivitet i skolesammenheng til uttrykk. Elevene skal blant annet kunne «utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider i nærmiljøet», «lage og bruke kart for å orientere seg i kjent terreng», «øve på trygg og sporløs ferdsl i naturen», «forstå og praktisere turregler og bruke klær etter vær og forhold i naturen» og «vurdere sikkerhet i uteaktivitet og naturferdsel» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I sin doktorgradstudie gjennomført på to alternative ungdomsskoler finner Sølvi (2013) at sosial læring i friluft er preget av en sanselig og erfaringsnær deltakelse og samhandling der naturen åpner for aktiv deltakelse gjennom økt bevegelse, sanselige konsekvenser og risiko, samt kontrastfulle opplevelser. Friluftsliv kan således gi tid og rom for sanselig samhandling og gode samtaler, i autentiske og varierte sosiale situasjoner. I en artikkel publisert i Utdanningsnytt 12.04.2022 diskuterer prosjektleder for friluftsliv i skolen, Stein Yngve Andersen naturen som en arena for dybdelæring. Han trekker fram naturen som en autentisk læringsarena der læringsressursene finnes ute i den virkelige verden, som blant annet

naturlige hinder man kan forsere eller konkreter som kan måles (Andersen, 2022). I lys av dette kan man tenke seg at dette kan åpne for tilfredsstillende av autonomi, tilhørighet til andre elever og lærere, samt tilfredsstillende av kompetanse gjennom induktive og meningsfulle tilnærminger. Dette kan blant annet være at elevene selv eller sammen med andre, velger hjelpemidlene som er tilgjengelig i naturen. Slik kan de f. eks bruke felte trær for å bygge seg en bru over en bekk eller steiner for å bygge tårn i lek.

Formålet med opplæringen er ifølge opplæringsloven § 1-1, blant annet å møte elevene med tillit, respekt og krav, samt gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst.

Opplæringens verdigrunnlag beskriver at elevene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å kunne mestre livene sine, gjennom muligheter til å få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang. Skolen og lærer skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på, der evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdelæring. Elevene skal også erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, at de har reell innflytelse og påvirkningskraft på det som angår dem, og få erfaring med demokratisk deltakelse og medvirkning (Utdanningsdirektoratet, 2020). I sin forskning knyttet til prosessene rundt sunn psykologisk utvikling og selvmotivasjon, presenterte psykologene Deci og Ryan (2000b) tre grunnleggende medfødte psykologiske behov definert som kompetanse, autonomi og tilhørighet, der autonomi eller selvbestemmelse ble tillagt størst vekt. Disse var en del av en teori bedre kjent som selvbestemmelsesteorien. Gjennom å tilfredsstillende de grunnleggende behovene kan man tilrettelegge for økt indre motivasjon hos elevene.

1.2 Problemstilling

En problemstilling er ifølge Postholm og Jacobsen (2011) en nærmere beskrivelse av hva vi ønsker å studere. Hensikten med denne oppgaven er å undersøke i hvilken grad naturferdsel og valg av aktivitet kan fremme grunnskoleelevers autonomi, opplevd kompetanse- og tilhørighet under deltakelse i kroppsøvingsundervisningen. Valg av aktivitet er i denne sammenheng den didaktiske tilnærmingen i undervisningen. I undervisningen har aktivitetene hatt en induktiv innfallsvinkel, med læring gjennom problemløsning. Et par av kjerneelementene i læreplanen for kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020) er uteaktivitet og naturferdsel. Disse skal gi grunnlag for naturglede, respekt for naturen og i tillegg miljøbevissthet gjennom å være i naturen. Elevene skal etter 7.trinn kunne «bruke nærmiljøet og utforske lokale kulturer for friluftsliv» og etter 4.trinn «utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider i nærmiljøet» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ønsket er at denne oppgaven kan bidra til å utvide kompetansen rundt sammenhengen mellom de grunnleggende psykologiske behovene hos elever og virkningen av naturferdsel og uteaktivitet som didaktisk rammeverk. Med utgangspunkt i egne undersøkelser gjennom et litteraturreview virker det som hovedvekten av forskningen på feltet har brukt kvantitative undersøkelser som metode, og derfor kan en kvalitativ tilnærming være et nyttig bidrag. Nyttigheten av en kvalitativ tilnærming er at den kan gå mer i dybden på hvordan den didaktiske tilnærmingen i undervisningen kan tilrettelegge for å tilfredsstillere elevenes grunnleggende psykologiske behov. Problemstillingen blir dermed følgende:

Hvordan kan valg av aktivitet med naturferdsel som emne i kroppsøving, fremme elevenes tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet?

I denne oppgaven ønsker jeg innledningsvis å utdype hva selvbestemmelsesteorien er og hvordan den fungerer som et teoretisk rammeverk i denne oppgaven. I tilknytning til dette ønsker jeg å undersøke om naturferdsel og læreres didaktiske tilnærming til undervisningen kan fremme tilfredsstillelse av de psykologiske behovene kompetanse, tilhørighet og autonomi hos grunnskoleelever i kroppsøving. Forskningens metode presenteres deretter. Intervju av lærere og feltobservasjoner av undervisningen utgjør oppgavens datagrunnlag. Denne dataen blir analysert og presentert i resultatdelen av oppgaven og deretter diskutert med bakgrunn i tidligere teori og forskning innenfor feltet. Resultatet av analysen presenteres og avsluttes ved å diskutere de viktigste funnene. Deretter pekes det på de pedagogiske implikasjonene forskningen har gitt, og på eventuelle fremtidige retninger av forskning på området det kan være hensiktsmessig å gjennomføre.

2. Teori

I dette kapittelet redegjør jeg for relevant teori, som deretter er grunnleggende for drøftingen i oppgaven. Først presenteres teoretisk bakgrunn for naturferdsel i skolen. Deretter presenteres selvbestemmelsesteorien (SDT) og de underliggende miniteoriene. Til slutt blir tidligere forskning presentert.

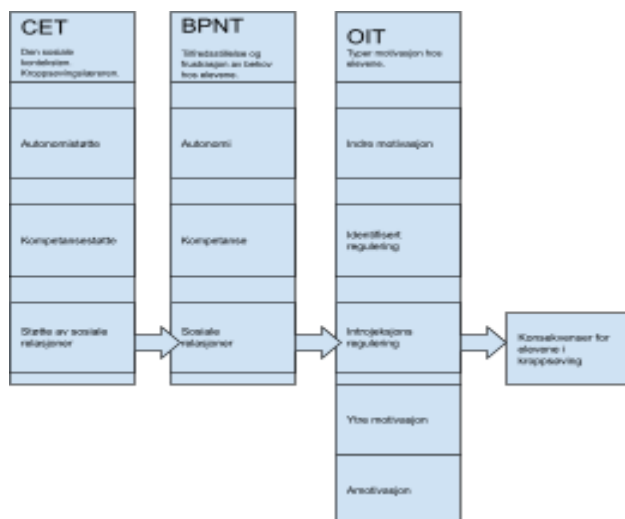
2.1 Naturferdsel i skolen

Naturferdsel i skolen er mer eller mindre brukt som en didaktisk kontekst eller som et virkemiddel. Andre begrep som knyttes til dette feltet er friluftsliv, uteaktivitet eller uteskole. Utanningsdirektoratet (2020) beskriver i fagets relevans og sentrale verdier at uteaktivitet og naturferdsel gir grunnlag for naturglede, respekt for naturen og miljøbevissthet. Innen faget kroppsøving handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om blant annet naturopplevelser som har vekt på trygg bærekraftig ferdsl. Tematisk relevante læringsmål inkluderer blant annet etter 4.trinn å «utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider i nærmiljøet» og «lage og bruke kart for å orientere seg i kjent terreng». Jordet (2001) velger å se på uteskole som en arbeidsmåte. Han beskriver det som måten elevene tilegner seg kunnskaper, holdninger og ferdigheter på. Videre definerer han det som en arbeidsmåte hvor man flytter deler av skolehverdagen ut i nærmiljøet. Bagøien og Storli (2002) snakker om hvor viktig det er å ta i bruk de mulighetene som finnes i barnas nærmiljø, gjennom f.eks å lete etter grønne lunger i nærmiljøet. Nærmiljøet kan ifølge Jordet (2001) gi elevene anledning til å ta alle sansene i bruk. Dermed får de personlige og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Elevene forsker, observerer, er fysisk aktive, får opplevelser og kan dermed høste mange erfaringer. Gjennom samtaler kan elevene møte andres beskrivelse av virkeligheten og gi grobunn for refleksjon og ettertanke. Uteskole kan dermed også gi gode muligheter for tverrfaglig arbeid, og dermed skape en mer helhetlig og virkelighetsnær undervisning (Jordet, 2001). Naturen kan virke overraskende på oss, både fysisk og mentalt forteller Sæther (2021), da vi egentlig ikke vet hva vi møter på vår sti. Slik kan det å være ute i naturen gi nye erfaringer og være en spennende arena for aktiviteter og lek. I skolen er det viktig å gi plass til lek, uttrykker Jordet (2001). Gjennom lek blir alle barnets sanser stimulert og er en viktig del av barnets samlede personlighetsutvikling. Da i forhold til motorisk, følelsesmessig, kognitiv og sosial utvikling. Det er ute forholdene ligger best til rette for lek, da det er rikelig med plass og gode muligheter for variert lek. Uteskole gir gode muligheter for både den frie leken og for mer planlagte lekbaserte aktiviteter. Videre poengteres at

utvikling skjer gjennom barnets egen aktivitet og utforskning av omgivelsene, de er ikke passive mottakere av informasjon. Bagøien og Storli (2002) snakker om at barna må ta større ansvar for sine handlinger under lek og opphold i naturen. De må lære seg hva som er farlig og hva de er i stand til å gjøre. Jordet (2001) uttrykker at det enkelte individ selv må konstruere mening og etablere sin egen versjon av den ytre virkeligheten, og det basert på egne erfaringer og opplevelser. Uteferdsel innebærer at elevene bruker f. eks nærmiljøet som læringsarena, får sanseintrykk og de får være aktive. Naturen er en ideell arena for barn til å utvikle positive forventninger til egen mestring, gjennom aktivitet og lek (Bagøien og Storli, 2002). På en naturlekeplass kommer barn stadig opp i situasjoner som kan stille krav til motorisk allsidighet og problemløsning. I tillegg til dette kan det fremme barnas sosiale utvikling gjennom at utelivet trolig knytter barna tettere sammen, de lærer seg selv bedre å kjenne, de har lært av hverandre og lært om hverandre (Jordet, 2001). Friluftsliv har en egenverdi i form av den umiddelbare gleden som oppstår ved å være i aktivitet ute, mener Bagøien og Storli (2002). De trekker i denne sammenheng blant annet frem rekreasjon, avkobling og samvær. En viktig faktor de trekker frem er aktiv tilstedeværelse hos de voksne, der barna får rom til individuell utfoldelse. De voksne kan lære barna å kjenne, sette individuelle grenser, være deltakende i leken og gi støtte til de barna som trenger det slik at de kan få positive opplevelser. Jordet (2001) trekker også fram ulike modeller for uteskole eller naturferdsel. Nærmiljø modellen går ut på at elevene oppsøker nye steder hver gang og det etableres ikke noe fast leiområde, således får de erfare ulike steder i lokalsamfunnet og oppleve nye områder og nye ting, der utfordringen er at det kan være uforutsigbart å ikke kjenne området så godt. Leir modellen innebærer at elevgruppen etablerer et fast sted i nærmiljøet som ofte er i naturen, som de kommer tilbake til ofte. Fordelen med dette er at opplegget blir forutsigbart og terskelen for å bruke området blir trolig lavere og elevene blir godt kjent. Likevel kan området føles oppbrukt hvis man er på samme sted for ofte. En kombinasjon av disse modellene kan sees som hensiktsmessig. Bagøien og Storli (2002) diskuterer hvordan de opplever at barna bruker opp bevegelsesmulighetene og dermed kan kjede seg på tradisjonelle lekeplasser. Dette gjelder særlig der de oppholder seg daglig, slik som blant annet på skolen. De karakteriserer naturen som kompleks med et åpent handlingsrom. Den er uforutsigbar og stadig i endring. Været og årstidene skifter, og endrer naturmiljøets karakter. På denne måten brukes ikke naturen opp på samme måte. I tillegg påpeker de at bevegelsesmiljøet hos barn bør være aktivitetsdrivende gjennom at miljøet gjør at barna får lyst til å være i bevegelse. Det bør innby til sosial aktivitet med samhandling, være trygt, stimulere til kreativitet og spenning (Bagøien og Storli, 2002).

2.2 Selvbestemmelsesteorien (Self Determination Theory)

De velrenommerte amerikanske psykologene Edward L. Deci og Richard M. Ryan er kjent for å ha utviklet sin selvbestemmelsesteori (Self Determination Theory), forkortet som SDT, der deres funn i forhold til prosessene rundt selvmotivasjon og sunn psykologisk utvikling har ført dem til definisjonen av tre grunnleggende medfødte psykologiske behov; kompetanse, autonomi, og tilhørighet. Når disse er tilfredsstilte gir de forbedret indre motivasjon, mens når de motvirkes fører det til redusert motivasjon (Deci & Ryan, 2000b). Mennesker kan være proaktive og engasjerte eller så kan de være passive og fremmedgjorte, ifølge Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). I stor grad er de en funksjon av de sosiale forholdene de fungerer- og utvikler seg i. SDT fremhever viktigheten av menneskers utviklede indre ressurser for personlighetsutvikling og atferdsmessig selvregulering, der indre ressurser omhandler blant annet opplevd selvverd, kompetanse og autonomi. Det handler om å skape en indre motivasjon gjennom tilfredsstillende av grunnleggende psykologiske behov. I løpet av de siste fire tiårene har selvbestemmelsesteorien (SDT) gradvis blitt utviklet av forskere over hele verden. For faget kroppsøving er tre miniteorier innenfor SDT spesielt relevante. Disse er teorien om det sosiale miljøets påvirkning på indre motivasjon (Cognitive Evaluation Theory (CET)), teorien om grunnleggende behov, Basic Psychological Need Theory (BPNT) og teorien om individuelle forskjeller i motivasjonelle orienteringer, Organismic Integration Theory (OIT). En oversikt over disse satt i sammenheng med hverandre kan sees i figur 2.1



Figur 2.1. Oversikt over teoriene Cognitive Evaluation Theory (CET), Basic Psychological Need Theory (BPNT) og Organismic Integration Theory (OIT) og hvordan disse henger sammen (Ulstad, 2021).

2.2.1 Selvbestemmelsesteorien og motivasjon (Organismic Integration Theory)

Organismic Integration Theory (OIT) tar for seg ytre motivasjon hos individet. Helt generelt kan man si at ytre motivert atferd tar sikte på å oppnå resultater som ligger utenfor selve aktiviteten. Innunder dette ligger ytre regulering, introjeksjon, identifikasjon og integrering. Disse formene av ytre motivasjon faller langs et kontinuum fra lav selvbestemmelse til høy selvbestemmelse. Her bestemmer prosessen med internaliseringen av den ytre motiverte atferden, hvorvidt motivasjonen endrer seg hos individet. Jo mer internalisert motivasjonen er, desto mer autonome vil elevene være i aktiviteten (Ulstad, 2021). I forhold til selvbestemmelse foreslår SDT at i likhet med indre motivasjon så er internalisering av ytre motivert atferd, en aktiv og naturlig prosess. Individet forsøker å transformere sosiale skikker eller forespørsler som eksisterer i deres sosiale verden, til personlig godkjente verdier og selvreguleringer. Det er gjennom denne prosessen at atferd som i utgangspunktet var ytre motivert, i økende grad kan bli internalisert og føre til bedre selvregulering. Hvis denne prosessen hindres, vil den resulterende delvise internaliseringen føre til et slags mellomnivå av selvregulering (Deci et al., 1996). Videre forklarer Deci et al. (1996) at når internalisering fungerer fullt ut tilsvarer det integrering, men dersom den kun er delvis vil den ikke internaliseres maksimalt. SDT spesifiserer fire typer ytre motivasjon som følge av prosessen med internalisering. Disse representerer hvorvidt internaliseringen har fungert mer eller mindre med hensyn til regulering av atferden. Desto mer fullstendig en regulering har blitt internalisert, desto mer vil den representere en integrasjon og dermed grunnlaget for selvbestemt oppførsel. Disse presenteres fortløpende fra å være relativt kontrollert til relativt selvbestemt (Deci et al., 1996).

Amotivasjon	Kontrollert ytre motivasjon		Autonom ytre motivasjon		Indre motivasjon
	Ytre regulering	Introjeksjons regulering	Identifisert regulering	Integrert motivasjon	
Lav bestemmelse			Høy selvbestemmelse		

Figur 2.2. Oversikt over de ulike typene motivasjon (Ulstad, 2021).

Ytre regulering beskrives av Deci & Ryan (2000a) som en klassisk form for ytre motivasjon der folks atferd er kontrollert av spesifikke eksterne faktorer. Dermed oppfører folk seg for å oppnå en ønsket konsekvens slik som belønning eller for å unngå truende straff. En elev som sitter med leksene fordi den er tvunget til det, vil trolig ikke lære mye av det den gjør ettersom

det er ytre regulert (Deci et al., 1996). **Introjeksjonsregulering** er atferd som er motivert av indre prosesser og press som skyldfølelse eller handlinger som går på selvtillit (Deci et al., 1996). Ifølge Deci & Ryan (2000a) representerer introjeksjon en delvis internalisering der reguleringen skjer i individet, men som egentlig ikke har blitt en del av et integrert sett med motivasjoner og erkjennelser som utgjør selvet. Ettersom introjisert regulering ikke har blitt assimilert til selvet, vil ikke den resulterende oppførselen være selvbestemt. En elev som forbereder seg til undervisningen fordi den føler at den må det, blir regulert av introjeksjon (Deci et al., 1996). **Identifisert regulering** eller identifikasjon er ifølge Deci & Ryan (2000a) prosessen der individet anerkjenner og aksepterer den underliggende verdien av en handling. Personen har mer fullstendig internalisert og akseptert reguleringen som sin egen, som en person som har identifisert seg med viktigheten av å trene regelmessig for sin egen helse og velvære. Regulering basert på identifikasjon forventes å være assosiert med høyere ytelse, engasjement og opprettholdelse (Deci & Ryan, 2000a). **Integrert motivasjon** eller integrert regulering er den mest komplette form for internalisering av ytre motivasjon, ifølge Deci & Ryan (2000a). Det er et resultat av integrasjon av identifiserte verdier og regulering i egen selvfølelse. Det som i utgangspunktet var ekstern regulering vil ha blitt fullstendig endret inn i selvregulering, og dermed resulterte i selvbestemt ytre motivasjon. En elev som identifiserer seg med å lære seg matematikk, har fullt ut integrert denne identifikasjonen med andre aspekter av seg selv. Dermed har eleven vist integrert regulering av faget.

Internaliseringsprosessen påvirkes av den sosiale konteksten og omgivelsene ifølge Ulstad (2021). Samtidig kan vår oppvekst påvirke hva vi verdsetter, anser som en del av vår egen identitet og hva vi er motivert for. Et barn som vokser opp i en familie som verdsetter kroppsøving som et viktig skolefag vil øke sannsynligheten for at barnet ønsker å delta og trives i kroppsøvingundervisningen. Således kan dette tilknyttes internalisering av sosiale verdier. I de sosiale kontekstene vil belønning og kontroll kontinuerlig påvirke individets handlinger, selv om de nødvendigvis ikke samsvarer med dens verdier og autonomi. Dermed kan den sosiale konteksten påvirke hvordan eleven handler selv om eleven ikke i utgangspunktet er egenmotivert for handlingen. På sikt kan de eksterne strukturene, som krav eller belønning i form av blant annet karakterer i kroppsøving, påvirke motivasjonen for deltakelse. **Indre motivasjon** eller egenmotivert atferd utføres spontant fordi individet er interessert i atferden i seg selv, og ikke nødvendigvis til et meningsfullt resultat som er viktig for personen gjennom selvbestemt ytre regulering (Deci et al., 1996). Ved indre motivasjon gjør man en aktivitet for tilfredsstillelsen av å gjøre den, slik et barn som holder på med fotball gjennom gleden det opplever ved å gjøre aktiviteten. Ulstad (2021) forklarer

amotivasjon som fravær av motivasjon. Den amotiverte eleven kan i kroppøving forsøke å unngå å delta. Ifølge SDT (Deci & Ryan, 2000) er mennesker sannsynligvis amotivert når de mangler en følelse av mestringstro. Amotivasjon innehar verken indre eller ytre motivasjon og har dermed fullstendig mangel på selvbestemmelse. Det er viktig for kroppøvlingslæreren å få elevene til å forflytte seg fra ytre motiverte former til mer autonome former for motivasjon, og i denne prosessen er de grunnleggende psykologiske behovene særlig viktige.

2.2.2 Tre grunnleggende psykologiske behov (Basic Psychological Needs Theory)

Basic Psychological Needs Theory (BPNT) er ifølge Ryan & Deci (2017) basert på argumentet om at tilfredsstillelse av autonomi, sosiale relasjoner og kompetanse er en forutsetning for at man skal oppleve velvære og indre motivasjon. På grunn av dette er omgivelser som støtter disse behovene særdeles viktige. Dermed fokuserer teorien spesielt på hvordan sosiale og kontekstuelle faktorer støtter eller frustrerer menneskers trivsel gjennom tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2017). Gjennom SDT foreslår Deci & Ryan (2000a) at det er en del av menneskelig natur å engasjeres i interessante aktiviteter, utforske egen kompetanse og forfølge tilknytning i sosiale grupper. For å kunne imøtekomme dette på en god måte kreves god støtte fra omgivelsene, f.eks fra en lærer. Slik kan man oppnå tilfredsstillelse av tre psykologiske behov kalt kompetanse, autonomi og tilhørighet. Naturlige prosesser slik som blant annet indre motivasjon er avhengig av at disse behovene tilfredsstilles eller alternativt at individet har tilstrekkelig indre ressurser til å tilfredsstill disse selv. Hindres tilfredsstillelse av disse behovene gjennom ugunstige ytre faktorer, kan de føre til defensive, selvbeskyttende og destruktive prosesser hos individet (Deci & Ryan, 2000a). Dette kan individet gjøre for å kompensere for uoppfylte psykologiske behov som følge av f. eks overdrevent kontrollerende, utfordrende eller avvisende omgivelser. Strandkleiv (2017) presiserer at når de grunnleggende psykologiske behovene ikke blir ivaretatt vil det gå utover elevenes personlige utvikling. Understimulering av disse behovene ved en for dårlig tilpasset opplæring kan føre til at elevene gir opp skolen og glir inn i en tilstand av amotivasjon. En konsekvens av dette perspektivet er at mennesker vil ha en tendens til å forfølge mål, kontekster og relasjoner som kan støtte deres tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov. Lykkes de med dette vil de oppleve positive psykologiske utfall. En person som har tilfredsstilt disse behovene vil ikke nødvendigvis oppføre seg som på søken etter å tilfredsstill behov, men vil trolig gjøre noe den opplever som interessant gjennom indre motivasjon eller viktig gjennom internalisert

ytre motivasjon. Dette er påvirket av tidligere erfaringer rundt tilfredsstillelse av disse behovene i denne konteksten. Deci & Ryan (2000a) eksemplifiserer dette gjennom en mann som spiller piano med innlevelse og glede. Han ville ikke nødvendigvis oppleve det på denne måten hvis han hadde blitt tvunget til å spille (fravær av autonomi) eller hvis han ikke mestret det (fravær av kompetanse). Han spiller ikke nødvendigvis eksplisitt for å oppnå tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene, men fordi det interesserer han og fordi han opplever glede gjennom at oppgaven er egeninitiert og passe utfordrende. De forklarer også at det kan være individuelle forskjeller knyttet til tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Et sterk behov for å kontrollere en gitt situasjon betyr ikke nødvendigvis at personen har et sterkt behov for kompetanse eller autonomi, men at personen har erfaringer med at disse behovene ikke har blitt tilfredsstillt tilstrekkelig. Dette trenger heller ikke nødvendigvis være bevisst hos personen. Likevel er tilfredsstillelsen essensiell for sunn utvikling (Deci & Ryan, 2000a). De grunnleggende psykologiske behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet har en tendens til å forholde seg positivt til hverandre, på tvers av kontekster og tid (Ryan & Deci, 2017). Tilfredsstillelse eller frustrasjon av disse vil da trolig ha en påvirkning på de andre.

2.2.3 Tilfredsstillelse av kompetanse

Når det gjelder følelse av kompetanse så oppleves det tilfredsstillende og vil ofte skape lyst til å fortsette eller eventuelt til å gjenoppta aktiviteten. I motsatt ende vil elever som ikke opplever å mestre en aktivitet føle liten lyst til å delta i den aktiviteten. Deci & Ryan (2000b) forklarer at sosiale og kontekstuelle hendelser som blant annet tilbakemelding, kommunikasjon og belønning, kan fremme følelser av kompetanse under selve handlingen og dermed forbedre den indre motivasjonen for den konkrete handlingen. Det er viktig å bemerke at kompetansefølelser ikke vil forbedre eller øke den indre motivasjonen med mindre den også har en følelse av autonomi. En kombinasjon av kompetanse og autonomi, der man mestrer en selvbestemt oppgave, vil være viktig for å øke den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000b). I forhold til følelsen av kompetanse, krever dette at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset elevenes nærmeste utviklingssone, uten at det blir for enkelt (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Vi har et grunnleggende ønske om å utøve og utvikle våre ferdigheter og takle våre omgivelser forklarer Strandkleiv (2006). Behovet for mestring og kompetanse viser seg tydelig hos barn. En oppgave må være utfordrende for at den skal appellere til kompetansebehovet, men man kan tenke seg at kompetanseoppfatningen kan variere ettersom elevene ikke oppfatter seg like dyktig til alt.

2.2.4 Tilfredsstillelse av autonomi

Individet har, ikke minst på skolen, et iboende behov for å bestemme hva de skal gjøre. Autonomi handler ifølge Deci og Ryan (2002) om hvorvidt man opplever seg selv som kilden til handlingene man gjør. Straindkleiv (2006) forklarer at elever som fremstår som aktører på skolen ofte oppfatter seg som igangsettere av sine egne handlinger og således har behov for å ha vesentlig innflytelse og kontroll over egen hverdag på skolen. Elever uten reell mulighet til å øve innflytelse over egen opplæring kan ofte føre til at de blir passive. Deci & Ryan (2000a) forklarer at autonomi dreier seg om opplevelsen av frihet hos individet, og at dette er en vesentlig del av sunn menneskelig funksjon. Skaalvik & Skaalvik (2005) diskuterer Deci og Ryans teori om indre motivasjon og selvbestemmelse med pedagogiske briller. I lys av dette mener de det er viktig å gi elevene en viss grad av medbestemmelse i undervisningen, men dette må tilpasses alder og modningsnivå i forhold til innholdet. På grunn av dette mener de at den må innføres gradvis. Ryan & Deci (2000) uttrykker at autonomi innen SDT, er følelsen av vilje i enhver handling. Dette gjelder avhengig eller uavhengig av andre. Det kan gjelde individuelt eller kollektivt. En frustrasjon av behovet for autonomi vil innebære at individet føler seg kontrollert av eksternt press eller indre press (Chen et al., 2015).

2.2.5 Tilfredsstillelse av tilhørighet

Tilhørighet er ifølge Ryan & Deci (2017) den indre tilfredsstillende erfaringen av å være knyttet til en annen person eller gruppe. Mennesker har et grunnleggende psykologisk behov for tilhørighet, ettersom det er essensielt for personlig vekst, integritet og velvære. Frustrasjon av dette behovet er ofte sammenbundet direkte til psykologisk uhelse.

Strandkleiv (2006) understreker at tilfredsstillelse av tilhørighet ikke er en forutsetning for motivasjon i alle sammenhenger, og bruker blant annet toppturer og skiturer alene som eksempler som underbygger det, da det er en egeninitiert aktivitet. Likevel er det flere kontekster og sosiale situasjoner der behovet for tilhørighet trolig kan være viktig. I en skoleklasse eller kroppsøvingstime vil det være et poeng at aktivitetene tilfredsstiller behovet for sosial tilhørighet eller sosial inkludering. Behovet for tilhørighet viser at skolen i tillegg bør legge vekt på å skape trygge rammer, et inkluderende læringsmiljø, der alle blir sett og respektert (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Motivasjon vil ha større sannsynlighet for å blomstre i sammenhenger som er karakterisert av en følelse av sikkerhet og tilhørighet, forklarer Deci & Ryan (2000b). I tillegg er det viktig å huske at hvis en handling i utgangspunktet ikke er interessant, er en viktig grunn til at folk likevel utfører slike handlinger fordi den blir etterspurt, modellert eller verdsatt av andre viktige som de føler noe for eller er relatert til.

Dette tyder på at tilhørighet og tilknytning er viktig i motivasjonell sammenheng. Elevene søker også sosial trygghet, anerkjennelse og tilhørighet i sine omgivelser og sitt sosiale miljø. Dette behovet for tilhørighet understøttes av samvær med viktige mennesker i omgangskretsen slik som venner, medelever, lærere og familie. Dette samværet må være av en viss kvalitet hvis elevene skal oppleve tilhørighet. Ryan & Deci (2017) poengterer også at relasjoner av høy kvalitet ikke skapes og opprettholdes kun gjennom sosial kontakt, men også gjennom at man har en autonom motivasjon for å opprettholde denne kontakten. En autonom villighet til å delta i denne relasjonen bidrar til høyere tilfredsstillelse av psykologiske behov hos de som er involvert.

2.3 SDT i den sosiale konteksten (Cognitive evaluation theory)

Cognitive Evaluation Theory (CET) tar ifølge Ulstad (2021) særlig for seg hvordan sosiale forhold påvirker motivasjonen. Den ser på hvordan faktorer som belønning og ytre kontroll fra viktige personer du omgis, påvirker indre motivasjon. Den kognitive evalueringsteori er en teori innen SDT som søker å spesifisere faktorer som forklarer variasjon i indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000b). Den er rammet inn av sosial- og miljøfaktorer, som f.eks en lærer, som tilrettelegger eller undergraver indre motivasjon hos elevene sine. Indre motivasjon vil blomstre hvis omgivelsene og omstendighetene tillater det. Valg, erkjennelse av følelser og muligheter for selvstyring øker den indre motivasjonen fordi det gir folk en større følelse av autonomi, ifølge Deci & Ryan (2000b). Summen og forholdet mellom det som tilrettelegger versus det som undergraver den indre motivasjonen, er viktig å forstå i denne teorien. Autonomi er følelsen av en viljestyrt handling som er enten individualistisk eller kollektivistisk. En lærer kan gi autonom støtte, kompetansestøtte og relasjonell støtte til elevene og dermed legge til rette for utvikling av indre motivasjon hos dem, ettersom tilfredsstillelse av behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet er viktig for dette. Autonomistøtte sees på som en kritisk del av læringsmiljø som tilfredsstiller de grunnleggende psykologiske behovene. Der det er autonomistøtte, er menneskene bedre i stand til å søke etter og finne tilfredsstillelse for tilhørighet og kompetanse i tillegg (Ryan & Deci, 2017). De forklarer også at individer som opplever autonomistøtte innenfor et nært forhold vil være mer i stand til å være seg selv, gjennom at de er mer åpen og nærmere knyttet egne verdier. Ulstad (2021) uttrykker at teorien skiller mellom en kontrollerende og autonomistøttende lærerstil, som igjen kan knyttes til kontrollerende og informerende belønning. Her kan en kontrollerende belønning benyttes som et verktøy for å styre atferden

hos andre, som f.eks at kroppsøvlingslæreren lover at elevene skal få leke de siste 10 minuttene av undervisningen hvis de først gjennomfører utholdenhetsøvelsen. En slik form for ytre belønning vil trolig påvirke opplevelsen av autonomi negativt hos elevene, og sånn sett svekke den indre motivasjonen. Informerende belønning handler på sin side om å kommunisere på en måte som gjøre at elevene opplever å få positive følelser knyttet til sin egen kompetanse. En slik måte å kommunisere på kan være å si at et håndballkast var bedre enn det forrige forsøket, men at det likevel var rom for å utvikle seg. Læreren kan aktivt påvirke, og gjennom dette tilfredsstillere eller frustrere elevenes behov for autonomi, kompetanse og sosiale relasjoner i timene. Dette vil igjen påvirke i hvilken grad elevene gjør aktiviteten til sin egen og blir mer indremotivert. Utføres oppgaven på grunn av eksterne faktorer som straff, tvang eller karakterer, kan elevene oppleve at de blir kontrollert til å delta i aktivitetene som gjennomføres.

2.3.1 Tilrettelegging for tilfredsstillelse av de tre psykologiske behov

En lærer kan aktivt påvirke og på denne måte enten tilfredsstillere eller frustrere elevenes behov for autonomi, kompetanse og sosiale relasjoner i undervisningen. Skaalvik & Skaalvik, (2005) poengterer at det er helt essensielt at medbestemmelse eller autonomi hos individet tas på alvor. Når de først gis medbestemmelse, må de samtidig tillates å ta beslutninger som læreren i utgangspunktet ikke applauderer og mål som ved første øyekast virker urealistiske. Deci & Ryan (2000b) poengterer at elevenes valg, selvstyring og erkjennelse av følelser er viktig for å øke den indre motivasjonen ettersom den gir en større følelse av autonomi. Lærerens rolle blir da å stille reflekterende spørsmål, bevisstgjøre elevene på hva de beslutter og bidra til at de lærer av uheldige valg. Således kan lærer sette rammer som tillater at elevene tar lite gjennomtenkte valg, men som de kan lære av (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Didaktisk kunne man i en kroppsøvingstime med gruppeoppgaver som tema gi elevene en større følelse av autonomi ved at de selv kunne valgt tilnærming til oppgavene. Da kunne lærer, ved behov, bistått i forkant av, i gjennomføringen av øvelsen og gjennom refleksjon etterpå, ved å komme med konstruktive tilbakemeldinger uten å legge for mye føringer med tanke på elevenes vurderinger og valg. Slik kunne man undret seg sammen med elevene.

Når det gjelder lærers tilnærming for å legge til rette for tilfredsstillelse av kompetanse så finnes det ulike didaktiske grep. Deci & Ryan (2000b) forklarer at sosiale og kontekstuelle hendelser som blant annet tilbakemelding, kommunikasjon og belønning, kan fremme følelser av kompetanse under selve handlingen. Likevel er det viktig å bemerke at kompetansefølelser ikke vil forbedre eller øke den indre motivasjonen med mindre den også har en følelse av

autonomi. Skjesol og Ulstad (2021) beskriver at opplevelsen av det psykologiske læringsklimaet knyttes til forhold som læreren kan påvirke og stimulere, men også til relasjonen elevene mellom. I kroppsøving kan man legge opp til oppgaver der elevene selv kan løse oppgaven ut ifra sitt eget nivå. Læreren kan gjennom tilbakemelding, fremme elevens fremgang og tilnærming til oppgaven. Dette kunne f.eks vært en undervisningsøkt der elevene skulle lære seg å kaste frisbee. I stedet for å sette opp normative mål for timen, kunne læreren fokusert på hver enkelt elevs tilnærming til hvordan man skal holde, slippe og håndtere en frisbee. Underveis kunne læreren reflektert sammen med eleven, knyttet til elevens personlige fremgang. For at elevene skal kunne føle at de lykkes, må de oppleve at innsats hjelper og de må se fremgang, herunder jobbe med utfordringer og oppgaver som er utfordrende nok, men som de samtidig har forutsetninger for å mestre. Det vil si å finne elevens nærmeste utviklingssone. Læreren kan også tilrettelegge for å tilfredsstille behovet for tilhørighet hos elevene gjennom didaktiske grep. De sosiale relasjonene mellom elevene, og mellom elevene og lærer er viktige. De sosiale relasjonene har både et kognitivt og emosjonelt aspekt, der det kognitive knytter seg til dialogen mellom elevene, og i hvilken grad forståelsen av f. eks en oppgave er avdekket. Dialogen kan fremme og synliggjøre ulike perspektiver og hjelper elevene til å se nye sammenhenger, Det emosjonelle aspektet knytter seg til betydningen relasjonene har for elevens trygghet, bekymringer, tillit, trivsel og følelse av tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). En didaktisk tilrettelegging for tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet i kroppsøving kunne vært oppgaver der grupper med relativt få elever hadde måtte samarbeide for å kunne gjennomføre oppgaven ved at de var avhengige av hverandre. Dette kunne f. eks vært at de ved å hjelpe hverandre skulle kommet seg over et hinder, forflyttet et konkret sammen gjennom en løype eller hvis de hadde vært avhengig av hverandres informasjon for å finne fram til et ukjent punkt på et kart. Her hadde det vært viktig for læreren å tilrettelegge for åpen kommunikasjon rundt gruppens forventninger og mestringsnivå for å fremme tillit, tilhørighet og en følelse av trygghet hos den enkelte i gruppen.

2.4 Tidligere forskning og sammenheng mellom OIT, BPNT og CET

Sammenhengen mellom teoriene CET, BPNT og OIT er relevant for å se hvordan valg av aktivitet og kontekst i kroppsøvingen kan påvirke tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behovene. Ifølge Ulstad et al. (2016) sin studie av 290 elever fra 8. til 10.trinn, ga autonom motivasjon og opplevd kompetanse hos elevene indikasjoner på forventet deltakelse og prestasjoner i kroppsøving. Autonomistøtte fra lærere var viktig for å

tilfredsstillende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Dette ville igjen trolig påvirke motivasjonen hos elevene i kroppsøvingen. De fant også at autonom motivasjon og opplevd kompetanse var viktig for alle elevers bruk av læringsstrategier og det uavhengig av elevens kompetanse. Det er godt nytt for elever med lav ytelse, men høy motivasjon. I sin metaanalyse fant Ryan & Deci (2017) at ytre belønning, som f.eks karakterer, undergraver indre motivasjon. Derimot gir positive tilbakemeldinger gjennom f. eks verbale tilbakemeldinger, forbedret indre motivasjon. De poengterer også at kontrollerte belønninger, trusler om straff, evalueringer, overvåking, frister og pålagte mål er ytre faktorer som svekker indre motivasjon. Når et læringsklima er informativt eller autonomistøttende, fører det ofte til høy indre motivasjon, mens hvis læringsmiljøet er kontrollerende, er ofte den indre motivasjonen er lav (Ryan & Deci, 2017). Ved å se på de grunnleggende psykologiske behovene fant Jaakkola et al. (2019) i sin studie av 1148 kroppsøvingselever på 5.trinn, at tilfredsstillende av de grunnleggende psykologiske behov er relatert med positive resultater knyttet til engasjement i aktivitet. Her ville autonome typer motivasjon øke effekten av behovstilfredsstillende og dermed gi positive følelsesmessige opplevelser i løpet av kroppsøvingstimen. Ved å fremme autonome typer av motivasjon kan man dermed øke motivasjon. Stefanou m.fl (2004) foreslår at autonomistøtte i stor grad fører til psykologisk investering i læringen. Autonomistøttende praksis der elevene får rom til å utforske måter der de kan bruke sine egne intuitive problemløsningsmetoder er viktig. Her kan læreren sees på som en støtte eller medspiller på veien. En kontekst der læreren gir lite rom for autonomi, f.eks der elevene gjennomfører og kopierer lærerens metoder, kan ofte føre til lite dyptgående engasjement og entusiasme hos elevene. Chen et al. (2020) understreker på sin side viktigheten av at kroppsøvingslærerne fokuserte på autonomistøtte gjennom blant annet å gi studentene frihet til å ta valg. I tillegg burde man tilrettelegge for et mestringsorientert klima og vektlegging av studentenes samarbeid. Disse grepene ville trolig føre til tilfredsstillende av de psykologiske behovene, og dermed selvbestemt motivasjon og økt fysisk aktivitet hos elevene. I sin studie ønsket Ulstad et al. (2018) å utforme- og teste en intervensjon for å hjelpe lærere til å bli enda mer autonomistøttende. Endringer i opplevd autonomistøtte hos elevene forutså indirekte endringer i elevenes læringsstrategier. Dette skjedde gjennom endringer i autonom motivasjon hos elevene og elevenes opplevde kompetanse. De fant at autonom motivasjon skiller seg ut som en viktig type motivasjon ved at den forutsa endring i alle læringsstrategiene. Funnene viste også motivasjonsfordeler for elevene som ble undervist av kroppsøvingslærere som støtter elevenes autonomi. Gjennom sin meta-analyse presenterer Vasconcellos et al. (2019) resultater fra 265 studier knyttet til selvbestemmelsesteorien og

kroppsøving. De fant blant annet at støtte av de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet korrelerte sterkt med autonom motivasjon hos elevene, og hadde noe svakere korrelasjon med introjeksjonsregulering. Funnene viser at lærere kan støtte alle de tre grunnleggende psykologiske behovene hos elevene, men de har størst innflytelse på elevenes autonomi og kompetanse. Videre fant de at opplevd tilhørighet i kroppsøving er knyttet til påvirkning fra både lærer og medelever. Her hadde medelevene størst innvirkning på tilfredsstillelse av tilhørighet. I forhold til motivasjon fant de at autonomt motiverte elever med større sannsynlighet vil ha positive erfaringer knyttet til kroppsøvingundervisningen. Mange av de tidligere studiene som er presentert viser viktigheten av å tilrettelegge for tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene hos elevene.

I sin systematiske gjennomgang av empiriske studier om friluftsliv i norsk skole mellom 1974-2014, presenterer Abelsen og Leirhaug (2017) 24 studier der elevers stemmer kommer til uttrykk, hvorav 18 av studiene er master- eller hovedfagsoppgaver. Innenfor rammen av de 24 inkluderte studiene uttrykker elever på tvers av skoleslag og alder at friluftsliv i skolesammenheng har kvaliteter som fremmer samhold og samarbeid som sider ved sosial kompetanse. I tillegg gir analysen et bilde av at friluftsliv og dens mange mulige kvaliteter konstitueres gjennom didaktiske praksiser der både elever og lærere samarbeider og at undervisningen fremstår motiverende ved at elevene opplever ansvar og medvirkning. I en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen fant Moen et al. (2018) at friluftsliv er en av aktivitetene som er mer etterspurt blant elevene i undersøkelsen og at det med fordel kan inkluderes i den timeplanfestede kroppsøvingundervisningen med å ta i bruk nærområdet i større grad.

Kommunikasjon og interaksjon foregår i undervisningen i uteskole gjennom at elevene driver med sansemotoriske øvelser, idrettsaktiviteter og friluftsliv i kroppsøvingen, forklarer Jordet (2007) i sin doktoravhandling om skolens bruk av uteskole. I studien er det bred enighet hos lærerne (informantene i studien) at mulighetene for kommunikasjon er større utendørs enn i klasserommet, der mulighetene er færre og rammene trangere. Uteskole synes å skape et stort kommunikativt rom, med en mer aktiv og selvstendig bruk av språket, fordi det er rom for mer spontanitet og friere utfoldelse. Mye tyder også på at uteskole kan bidra til å etablere gode relasjoner mellom lærere og elever og kan dermed være en viktig didaktisk strategi med dette i sikte. Jordet (2007) diskuterer også at omgivelsene gir rom for variasjon, da elevene ut ifra sine individuelle forutsetninger beveger seg rundt i området, undersøker, observerer, bygger og leker i naturmiljøet. Elevene arbeider med innholdet i undervisningen med bruk av kropp, sanser og gjennom sosial interaksjon. Slik blir det et større rom for individuelle

tilnærminger. Mye tyder ifølge Jordet (2017) på at det lettere etableres en mer inkluderende og aksepterende atmosfære i uteskole. Elevene får oppleve hverandre i nye og ulike situasjoner og bli klar over nye egenskaper hos seg selv og andre elever og lærere. Muligheten for å lykkes innenfor et aksepterende læringsmiljø virker å stå sentralt. Uteskole virker i større grad å skape en “vi-følelse” i gruppen. Dermed kan man hevde at dette gir større muligheter for den enkelte til å oppleve mestring, samt stimulere elevenes evne til selvstendighet og kritisk tenkning. Flere studier har vist forskjellige funn som tyder på at utendørs undervisning eller uteskole kan ha positive virkninger. Armbruster og Witte (2022) fant i sin analyse av uteskole hos grunnskoleelever i Tyskland, at uteskole tilrettela for selvstendig og autonomt engasjement hos elevene gjennom utforskning. Mygind og Bølling (2022) peker på at uteskole kan legge til rette for tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Gjennom følelsen av å være aktiv i undervisningen kan behovet for kompetanse møtes. Å ha medbestemmelse i valg av undervisningssted kan ha en stor betydning for elevenes følelse av autonomi. Samtidig kan en induktiv, problembasert og undersøkende undervisningsstil legge til rette for at elevenes initiativ styrer læringen.

3. Metode

I dette kapittelet ønsker jeg å redegjøre for metodiske avveininger i forskningsprosessen og hvordan forskningsarbeidet er gjennomført. Her presenteres bakgrunn for metodevalg, teori knyttet til metode og på hvilken måte datamaterialet er samlet inn. Herunder inngår beskrivelse av utvalg, kontekst, refleksjonssamtale med deltakende lærere og observasjoner. Utover dette vil jeg redegjøre for valg av aktiviteter, intervjuguide, observasjonsrolle, og hvordan datamaterialet har blitt analysert. Avslutningsvis diskuteres forskningens kvalitet og etiske betraktninger.

3.1 Aksjonsforskning

Posthom og Jacobsen (2011) mener at læring er basert på at det stilles spørsmål, samles inn informasjon som kan belyse eller gi svar på spørsmålene, og deretter at dette anvendes for å utvikle situasjonen. Dette foregår dynamisk gjennom tiltak som blir iverksatt og prøvd ut, kontinuerlig analysert og reflektert rundt, samtidig som det man opplever- og erfarer skal vurderes på bakgrunn av teorier på feltet man undersøker. Dette kan igjen bli et utgangspunkt for nye spørsmål, og deretter undersøkelser- og tiltak. På denne måten kan læring foregå i en kontinuerlig prosess. Postholm og Jacobsen (2011) forklarer videre at ved å bruke de handlinger eller aksjoner som utspiller seg i læringsarbeidet med elevene, kan læreren lære på grunnlag av egen praksis og således utvikle seg selv. Slik læring med utgangspunkt i aktiviteter på klasserommet eller andre kontekster knyttet til læring, kalles for aksjonslæring. Cohen et al. (2007) påstår at aksjonslæring (action research) har blitt en attraktiv tilnærming for blant annet lærere og forskere gjennom sin kombinasjon av aksjon (action) og forskning (research). Postholm & Jacobsen (2011) forklarer at man bør analysere det nyutviklede opplegget fra ulike vinkler før det prøves ut i praksis, og at man i etterkant av gjennomføringen reflekterer over gjennomføringen og om aktiviteten gikk i ønsket retning. Deretter kan utfallet bli at opplegget forkastes eller at deler av den utprøvde aktiviteten tas videre i bruk. Dette kan igjen stilles spørsmål til og sånn sett kan endring komme inn i dynamiske utviklingsspiraler som kontinuerlig sirkulerer videre. Min forskning tar utgangspunkt i å skape didaktiske undervisningsopplegg som kan være med å utvikle egen- og skolens praksis, og tilrettelegge for tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene hos elevene. Deretter synliggjøre gode praksiser for utvikling av læringsmiljøet i undervisningen. Dette kan kalles et intervenserende opplegg der forskeren griper inn i det feltet som studeres, med tanke på å forbedre det, der den konkrete intervensjonsprosessen blir en

del av forskningsopplegget. Det skal kunne sikte seg inn på å generere nye kunnskaper og forbedre det feltet som danner ramme for kunnskapsproduksjonen (Tiller, 2006).

3.2 Bakgrunn for metodisk tilnærming

Målet med oppgaven var å få økt kunnskap knyttet til om læreres valg av aktivitet og utemiljø kan fremme autonomi, kompetanse og tilhørighet hos elever i kroppsøvningsundervisningen. Som overordnet metodisk tilnærming har jeg tolket dette innenfor en aksjonsforskningsramme. Denne tilnærmingen tror jeg kan være hensiktsmessig for å kunne besvare problemstillingen i oppgaven. Bakgrunnen for dette er at metoden foregår dynamisk gjennom tiltak som blir gjennomført og deretter analysert og reflektert rundt, for igjen å kunne bli utgangspunkt for nye spørsmål og aksjoner. Dermed kan den også fungere godt til å utvikle egen- og skolens praksis (Postholm og Jacobsen, 2011). Aksjonslæring handler om å stille spørsmål til egen undervisningspraksis, og bruke disse erfaringene i framtidig praksis. For å kunne undersøke hvordan valg av aktivitet og naturferdsel påvirker elevenes tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene, anså jeg kvalitativ metode, semistrukturerte intervju og observasjon som en hensiktsmessig metodisk tilnærming. Intervju av lærerne som deltok i prosjektet blir gjennomført, tatt opp med lydopptak og deretter transkribert. Observasjonen blir i første omgang dokumentert gjennom nedskrevne feltnotater. Deretter blir disse notatene transkribert. Utgangspunktet til denne metoden er en vektlegging av forståelse og nærheten til informantene, ønsket om en induktiv og eksplorerende framgangsmåte, i tillegg til en åpen interaksjon mellom meg som forsker og informantene (Tjora, 2010). Dette kommer blant annet til uttrykk i min problemstilling som inneholder beskrivende begrep slik som f. eks *hvordan*. En induktiv tilnærming innebærer at undersøkeren forsøker å samle inn data så åpent som mulig, og dermed forsøker å legge få føringer på det som skal undersøkes, og ved å ikke ha forutinntatte holdninger og forventninger, få tak i data som korrekt gjengir virkeligheten i sammenhengen (Jacobsen, 2003). Samtidig er forskeren med på å tolke betingelsene i ulike situasjoner som oppstår ut ifra egne referanser. Slik sett vil forskeren med sin erfaring, teorier og opplevelser forsøke å forstå og i tillegg skape mening i datamaterialet som samles inn, og således er studien verdiladet (Postholm, 2011). Forskningen fokuserer på studiet av menneskers, her elevene og lærerne, sine handlingsprosesser i sin naturlige setting. Videre er hensikten med oppgaven å vise en sammenheng mellom teoretisk ståsted og funnene i forskningen. Forskningsdesignet er påvirket av prosjektet sitt mål om å undersøke- og utvikle undervisningsaktiviteter med naturferdsel som kontekst. Undervisningens påvirkning på tilfredsstillelse av de

grunnleggende psykologiske behovene hos elevene er sentralt. Aksjonslæring handler om å stille spørsmål til egen undervisningspraksis, og bruke disse erfaringene i framtidig praksis. For å kunne gjøre dette anvender jeg tidligere teori som rammeverk. For å kunne vurdere om praksisen går i riktig retning forklarer Brekke og Tiller (2013) at det er vesentlig for lærere å ta et metablikk på egen praksis. Sann sett innebærer dette at lærere kan reflektere over egen praksis, deretter vurdere den og videre se på muligheter for kommende praksis.

3.3 Metodisk gjennomføring og prosess

Dette prosjektet ble gjennomført i samarbeid med lærere på en barneskole. De ble introdusert til tematikken i oppgaven og gjennomførte i samråd med prosjektansvarlig planlegging og gjennomføring av undervisningen. I etterkant av dette ble de intervjuet gjennom et semistrukturert intervju. Dermed fungerte de både som medforskere og informanter i dette prosjektet. Det er ikke nok at lærernes arbeid kun blir studert av forskere, de trenger også å studere sitt eget arbeid (Postholm & Jacobsen, 2011), der aksjon og forståelse kommer frem i en syklisk prosess som ikke tar slutt, ettersom nye spørsmål oppstår og dermed fordrer nye handlinger (Brekke & Tiller, 2013). I dette prosjektet blir blant annet et eksempel på en slik ny forståelse forklart og begrunnet i resultat- og diskusjonsdelen. Lewin foreslo fire hovedsteg i en forskningsprosess; planlegging, gjennomføring, observasjon og refleksjon (Cohen et al., 2007). Det finnes flere ulike tilnærminger til hvordan man gjennomfører en forskningsprosess basert på aksjonsforskning. Mitt prosjekt tar utgangspunkt i Cohen et al. (2007) sin 8-steps prosess. Denne prosessen og en beskrivelse av min tilnærming til den, beskrives nedenfor.

3.3.1 Planlegging og gjennomføring av forskningen

1. Identifisering, evaluering og formulering

Denne fasen involverer identifisering, evaluering og formulering av et *problem* i den hverdagslige undervisningen. Her kan man i stedet for å referere til det som et problem, se på det som et behov for å introdusere nytenking og innovasjon i noen aspekter ved undervisningen (Cohen et al., 2007). Mitt utgangspunkt er at jeg som kroppsøvingslærer lenge har vært opptatt av hvordan jeg kan bidra med å tilrettelegge for elevenes motivasjon, mestring og trivsel i kroppsøvingsundervisningen. Med dette som bakteppe valgte jeg som en del av mastergraden min ved Nord universitet å gjennomføre et review som så på sammenhenger mellom tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet, og motivasjon i kroppsøvingen. I dette reviewet fant jeg

sammenhenger mellom de nevnte variablene. I tillegg så jeg at hovedvekten av studiene jeg fant gjennom litteratursøkene i reviewet hadde brukt kvantitativ metode. Etter å ha evaluert fordelene med observasjon og intervju som datainnsamlingsmetode, ønsket jeg å bruke kvalitativ forskning som metode i min forskning. Kvalitativ forskning kan utforske meningsinnholdet i sosial fenomener, slik det oppfattes for de involverte i deres naturlige sammenheng. Problemstillingen i oppgaven er sammensatt, noe som gjør en kvalitativ metodikk formålstjenlig. Samtidig er det nyttig med tanke på å få fram nyanser og mangfold. Metoden kan også brukes til å utvikle nye beskrivelser eller begreper (Malterud 2002). Dermed fant jeg at en metodisk tilnærming tolket innenfor en aksjonsforskningsramme kunne være en passende tilnærming til formålet. I tillegg har jeg lenge vært en tilhenger av å gjennomføre undervisning i kroppsøving utendørs og i naturen. Gjennom egen erfaring har jeg erfart at det kan være motstand hos lærere for å gjennomføre kroppsøvingundervisning i naturen. På bakgrunn av dette ønsket jeg å inkludere naturferdsel som et sentral punkt i forskningen min.

2. Inkludering av lærere

I den andre delen av prosessen forespør- og inkluderer man andre interesserte parter i forskningen. Dette kan være lærere, forskere og rådgivere, som sammen kan diskutere under hvilke forhold endring av undervisningen best kan gjennomføres, eller begrensede faktorer for å få til endring. Her kan forskeren i sin egenskap bringe problemet mer i fokus og foreslå alternative tilnærminger til undervisningen for de aktuelle kandidatene (Cohen et al., 2007). Gjennom samtaler med veilederen min på Nord universitet ble vi enige om at det kunne være aktuelt å teste ut noen undervisningsøker for å undersøke om naturferdsel og valg av aktivitet kunne ha effekt på elevene i undervisningen. Videre tok jeg kontakt med lærere på den aktuelle skolen for å høre om de var interesserte i å være med som medforskere og informanter i prosjektet. Deretter så vi sammen på hvordan vi kunne gjennomføre undervisningen i prosjektet.

3. Teori og tidligere litteratur

Den tredje fasen kan innebære en gjennomgang av forskningslitteraturen for å finne ut hva man kan lære av sammenlignbare studier (Cohen et al., 2007). Høsten 2021 begynte jeg å søke etter relevant teori og forskningslitteratur for dette prosjektet.

4. Vurdering og modifikasjon av problemstilling

Det fjerde steget i prosessen kan innebære en modifikasjon eller redefinering av det opprinnelige problemet i første fase av prosessen. Dette kan komme til uttrykk i en hypotese, eller problemstilling. Det er også i dette steget at underliggende antagelser gjøres eksplisitte, for å kunne ha en effekt på endringer i undervisningsplanen eller holdninger, verdier og målene til de involverte lærerne i prosjektet (Cohen et al., 2007). For min del innebar det fjerde steget å ha ytterligere diskusjoner med de involverte lærerne i prosjektet. Her ble undervisningsplaner diskutert. Utover det ble problemstillingen og inngangen til planleggingen av undervisningsøktene noe modifisert. I problemstillingen ble definisjonen av selvbestemmelsesteorien som rammeverk fjernet og det ble tydeligere lagt vekt på **hvordan** valg av aktivitet og naturferdsel som tema kan påvirke de grunnleggende psykologiske behovene. Undervisningen ble modifisert for å i større grad kunne tilrettelegge for en induktiv tilnærming. Elevgruppene som skulle delta i prosjektet ble plukket ut, det ble sendt ut informasjonsskriv til foresatte og samtykkeerklæring til informanter. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen ble utformet med utgangspunkt i retningslinjer fra NSD (Norsk senter for forskningsdata). Det ble sendt inn søknad om godkjenning av prosjektet til NSD.

5. Forskningsprosedyrer

Den femte fasen av prosessen består i valg av forskningsprosedyre. Dette kan dermed innebære prøvetakning, administrering, valg av undervisningsmetode, tildeling av oppgaver og ressurser, samt utplassering av personale (Cohen et al., 2007). Selv om vi hadde diskutert og planlagt deler av undervisningen allerede, hadde vi i denne prosessen ytterligere klargjøring rundt prosessen og administreringen i forkant av undervisningen og datainnsamlingen i prosjektet. Her bestemte vi på hvilken måte undervisningen skulle gjennomføres og hvilken rolle jeg skulle ha som forsker underveis i undervisningen. Undervisningens lokasjoner inngikk i dette og ble valgt på bakgrunn av nærhet til skolen og på hvilken måte de skulle tilføre aktivitetene noe. Dette var blant annet ulikt terreng i aking, variert nærmiljø i orientering og vegetasjon i aktiviteten Capture the flag (CTF). Jeg fungerte som observatør underveis i undervisningen, mens lærerne i prosjektet gjennomførte undervisningen som planlagt. Alt det praktiske rundt gjennomføringen av undervisningen sto jeg for. Dette innbefattet blant annet henting og utplassering av utstyret som skulle brukes i undervisningen. Som observatør kunne jeg både observere hvordan konteksten og det didaktiske fungerte, og elevene underveis i undervisningen.

6. Evalueringsprosedyrer

Den sjette fasen tar for seg valg av evalueringsprosedyrene som skal brukes i prosjektet. I denne sammenheng må man ta hensyn til at evalueringen vil foregå fortløpende (Cohen et al., 2007). I prosjektet hadde vi samtaler i forkant og i etterkant av undervisningsøktene. Både lærernes opplevelser og erfaringer fra undervisningen, og mine egne hadde betydning for hvordan vi videreutviklet øktene i prosjektet.

7. Gjennomføring av prosjektet

I denne fasen skjer selve gjennomføringen av prosjektet. Dette skjer over varierende tidsperioder. Dette inkluderer forhold og metoder i datainnsamlingen, som f. eks føring av journaler, rapporter, evalueringer o.l. I tillegg til dette klassifisering og analyse av data (Cohen et al., 2007). I dette steget av prosessen gjennomførte vi undervisningene. Det ble gjennomført 4 ulike undervisningsøker gjennom prosjektet. Disse skjedde på ulike steder i nærområdet til skolen, og hadde ulike tilnærminger. Gjennomføringen av undervisningen ble gjort på fire ulike steder.

Den første gjennomføringen ble gjennomført på 4.trinn med 56 elever. Planleggingen av økten hadde blitt gjennomført av meg i samråd med lærerne. Økten hadde en varighet på 90 minutter. Temaet for undervisningen var orientering. Før økten hadde elevene fått utdelt et kart over skoleområdet og tilhørende naturområder. Vi hadde deretter en teoretisk gjennomgang på bruk av kart sammen med elevene, der de kom med ulike innspill på hvilke løsninger de selv opplevde var gode med tanke på å finne de ulike postene og hvilken rute de mente var mest hensiktsmessig. De skulle jobbe sammen i par som var forhåndsvalgt av meg og medforskerne, med tanke på ulike forutsetninger hos elevene. På kartet var det avmerket 15 ulike poster som de skulle finne ved bruk av kartet. De fikk føringer på at parene skulle veksle på hvem som hadde ansvaret for kartet underveis, men at de samtidig måtte samarbeide. De to lærerne som hadde ansvaret for gjennomføringen av økten gikk mellom postene underveis for å veilede de elevene som hadde behov for det. Deretter hadde jeg en uformell diskusjon med de involverte lærerne for å gjennomgå økten og finne vekstpunkter. Underveis i økten gikk jeg rundt og observerte, og i etterkant gjennomførte jeg intervju med de aktuelle lærerne fra undervisningsøkten.

Den andre gjennomføringen ble gjennomført uken etter. Den foregikk på samme trinn som i den første gjennomføringen. Denne gang med 60 elever. Økten varte i 150 minutter. Her var tanken at elevene skulle få større handlingsrom når det gjaldt autonomi. Vi samlet alle elevene på skolens område før vi gikk til det skogsområdet vi hadde valgt som kontekst i denne

undervisningsøkten. Her skulle vi samle elevene på et stort og variert område med snø. Området kjennetegnes med ulike grader av helling, deler med trær, deler uten trær, steiner og stubber. Her fikk elevene mye tid til dispensasjon der de hadde mulighet til å leke i snøen etter eget ønske. Vi hadde tilrettelagt for aking som aktivitet, blant annet ved å ta med akebrett til de elevene som ønsket dette. I tillegg fikk elevene lov til å ha med eget utstyr som de kunne bruke i snøen. Området hadde rikelig plass for at alle elevene kunne være i aktivitet samtidig. Tre av lærerne i prosjektet gjennomførte undervisningen og kommuniserte med elevene i forkant og underveis i undervisningen, mens jeg som prosjektansvarlig observerte. Tanken bak undervisningen var at konteksten og didaktikken skulle legge til rette for autonomi hos elevene der de fikk lov til å utfolde seg sammen med de andre elevene på trinnet, i aktiviteter de selv kunne mestre. I etterkant av undervisningen reflekterte vi sammen med elevene og på et senere tidspunkt gjennomførte jeg intervju med de aktuelle lærerne fra undervisningsøkten.

I den tredje undervisningsøkten valgte jeg sammen med to av lærerne å gjennomføre undervisningen på et trinn med eldre elever. Undervisningen ble dermed gjennomført på 7.trinn med 43 elever. Dette ble gjort for å ha et bredere utvalg elever. I forkant av økten ble jeg i samråd med lærerne enig om hvordan undervisningen skulle gjennomføres. Det ble tatt en beslutning om å gjeninnføre noen flere rammer i en ny aktivitet for å se om dette hadde noen effekt. De aktuelle lærerne stod for gjennomføringen av undervisningsøkten, mens jeg var observatør. Selve undervisningen besto av aktivitetene CTF og Fun Battle. I forkant av undervisningen hadde jeg markert området aktivitetene skulle foregå og ellers funnet frem utstyret som var nødvendig for gjennomføringen. Undervisningen foregikk i et skogsområde nærliggende skolen. Elevene møtte opp i dette området og lærerne gjennomgikk deretter regler og informasjon sammen med elevene. Elevene hadde gjennomført en lignende aktivitet som CTF tidligere, men ikke i en tilsvarende kontekst utendørs. Den andre aktiviteten (Fun Battle) hadde ikke elevene erfaring med fra tidligere, og de hadde heller ikke gjennomført kroppsøvningsundervisning i det valgte uteområdet. I etterkant reflekterte lærerne over undervisningsøkten sammen med elevene. På et senere tidspunkt gjennomførte jeg intervju med de aktuelle lærerne fra undervisningsøkten.

I den fjerde undervisningsøkten valgte jeg sammen med lærerne å utvikle øvelsen som ble brukt i den tredje undervisningsøkten. Videreutviklingen av øvelsen ble tatt på grunnlag av å kunne gi elevene rom for enda større grad av autonomi i aktiviteten. Denne undervisningen ble gjennomført på 4.trinn, med 51 elever totalt. I forkant av økten ble jeg i samråd med lærerne enig om hvordan undervisningen skulle gjennomføres. De aktuelle lærerne stod for gjennomføringen, mens jeg var observatør. Selve undervisningen bestod av en videreutvikling

av aktiviteten CTF. Denne gangen skulle elevene i tillegg bygge og konstruere bygninger av snø som de kunne bruke til sitt lags fordel i spillet. Undervisningen foregikk på samme skogsområde som i den 3. økten. Elevene møtte til undervisningen i dette området og lærerne gjennomgikk deretter reglene og informasjonen elevene trengte før aktiviteten kunne begynne. Igjen kunne elevene komme med betraktninger og stille spørsmål før selve spillet kunne begynne. I etterkant reflekterte lærerne og elevene sammen om det som hadde foregått i undervisningsøkten. På et senere tidspunkt gjennomførte jeg intervju med de aktuelle lærerne fra undervisningsøkten.

8. Tolkning av data

Den siste fasen av prosessen innebærer tolkning av innsamlet data, trekning av slutninger og en overordnet evaluering av prosjektet. Diskusjon av funnene og en generell oppsummering der resultatene fra prosjektet gjennomgås og videre anbefalinger blir presentert (Cohen et al., 2007). Funn og analyse av data presenteres senere i oppgaven.

3.4 Datainnsamling

I denne delen ønsker jeg å presentere og redegjøre for mitt valg av metode i tilknytning til innsamling av data. Deretter beskrives bakgrunn for valg av informanter, observasjon, semistrukturert intervju og intervjuguide. Avslutningsvis i dette delkapittelet redegjør jeg for bearbeiding- og analyse av datamaterialet, samt forskningens kvalitet og etiske betraktninger.

3.4.1 Valg av informanter

I forkant av dette prosjektet tok jeg kontakt med 5 barneskolelærere om de kunne tenke seg å være medforskere og informanter i dette prosjektet. Utvalget var strategisk med tanke på at de skulle kunne bidra og uttale seg reflektert om det aktuelle temaet (Tjora, 2010). De aktuelle informantene takket ja og ble dermed en del av forsknings-prosjektet. Postholm (2013, s. 75) forteller at en lærer med et nærvær og en systematikk i egen praksis vil kunne være en god kollega når lærere skal utvikle undervisningen i fellesskap, gjennom blant annet observasjon og refleksjon. Disse var lærere på trinnene vi skulle gjennomføre undervisningen. For å sikre deres anonymitet har jeg valgt å gi de ulike oppdiktete navn i prosjektet. Disse navnene er Julian, Vida, Reidar, Veronika og Anne. I resultat og diskusjonsdelen av oppgaven omtaler jeg informantene med utgangspunkt i deres fiktive navn. Gruppen med elever som ble inkludert i prosjektet ble valgt på grunnlag av at de var elever på barnetrinn, på henholdsvis småtrinn- og mellomtrinn. Lærerne som deltok i prosjektet fikk utlevert en samtykkeerklæring (se

vedlegg). Postholm (2011) forklarer at det er viktig at forskeren informerer om forskningsprosessen før forskningsarbeidet begynner, slik at deltakerne vet hva som skal foregå og dermed hva de samtykker å engasjere seg i. I tillegg hvilke byrder eller ekstra arbeidsbelastning prosjektet vil innebære for dem.

3.4.2 Observasjon

En systematisk innsamling av data ved hjelp av observasjon forutsetter ifølge Postholm og Jacobsen (2011) at observasjonen har et fokus, som igjen betyr å sette noe i sentrum og se bort fra andre forhold. I min forskning var det oppgavens problemstilling som styrte fokuset og var med å rette blikket og ørene mine mot situasjoner og kommentarer jeg anså som relevante. Ved observasjon kan man finne informasjon som kan indikere tilfredsstillende av elevenes grunnleggende psykologiske behov gjennom elevenes tilnærming i undervisningen. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom ulike kommentarer, samtaler og handlinger elevene gjør i løpet av undervisningen. Med nevnt teori som bakteppe (SDT og naturferdsel) fant jeg indikasjoner på tilfredsstillende av disse grunnleggende psykologiske behovene. Et mulig utgangspunkt for observasjonen kan være å forsøke å fange opp kommunikasjonen mellom elever og elevgrupper, hvordan de deler informasjon og kunnskap underveis (Postholm og Jacobsen, 2011). Dette var noe jeg vektla i min observasjon og forsøkte dermed å tilnærme meg situasjonene som virket relevante, uten å komme så nærme at det var naturlig for elevene å interagere med meg. Jeg hadde en kombinert aktiv og passiv rolle som observatør, som ifølge Tjora (2010) kan kalles interaktiv observasjon, der noe sosial interaksjon alltid vil finne sted mellom observatør og observert, ettersom situasjonen i sin natur er gjensidig. Dette kom til syne gjennom at elevene naturlig henvendte seg til meg ettersom jeg var i nærheten, selv om jeg ikke gjennomførte undervisningen.

Tjora (2010) forklarer at man kan tenke seg at vi med observasjon studerer det mennesker gjør, i motsetning til intervjuer der man studerer det mennesker sier, og sier at de gjør. I min forskning var jeg opptatt av både det som ble sagt og det som ble gjort. Kombinasjonen av metodene observasjon og intervju er essensielt i min studie for å kunne vurdere og reflektere over det som har skjedd i undervisningen.

I mitt prosjekt valgte jeg å ha en ustrukturert, eller åpen tilnærming til min observasjon. Denne kalles gjerne ifølge Postholm og Jacobsen (2011) for kvalitativ observasjon ettersom data samles inn i form av ord og setninger. Plan for det som skal observeres og en plan for hvordan undervisningen skal gjennomføres er planlagt på forhånd. Jeg hadde et klart fokus for det jeg skulle se etter, men ønsket likevel å ha et vidt fokus i mine observasjoner. Jeg ønsket å

se etter handlinger og kommentarer som kunne trekkes mot at elevene fikk tilfredsstilt behov for autonomi, tilhørighet eller kompetanse. I tillegg så jeg på hvilken effekt læringskonteksten og aktiviteten kunne ha på elevene. Det var blant annet på bakgrunn av det jeg observerte underveis som ble noe av grunnlaget for justering av undervisningen i de neste øktene vi skulle gjennomføre. Dette eksemplifiseres blant annet i utviklingen av aktiviteten CTF for å i enda større grad kunne tilrettelegge for tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene.

Tjora (2010) forteller at den vanligste metoden for å nedtegne observasjoner og refleksjoner knyttet til det man ser og hører, er å føre feltnotater i det man kan kalle en feltdagbok. Dataen fra observasjonen registrerte jeg som feltnotater i en liten og lite synlig dagbok, for å gjøre det minst mulig synlig at jeg tok notater. Her forsøkte jeg å tydeliggjøre hva som var observasjoner og hva jeg tolket ut ifra observasjonene jeg gjorde meg. Observasjonsnotatene kan ikke oppfattes som en verdinøytral beskrivelse av handlinger som utspiller seg, da de er et resultat av de utvelgelsene lærerforskeren gjør i løpet av observasjonen (Postholm og Jacobsen, 2011). Tjora (2010) forklarer at bruken av feltdagbøker kan være komplisert fordi det gjør deltakerne oppmerksom på at vi driver med observasjon. I åpne observasjoner erfares det ofte at deltakerne i situasjonen glemmer rollen observatørene har, og det er et gode for undersøkelsens troverdighet. Jeg var en synlig voksen underveis i undervisningsøktene, men forsøkte å være så lite synlig som mulig mens jeg noterte observasjonene. Jeg opplevde at elevene ikke brydde seg så mye om at jeg observerte det som foregikk.

3.4.3 Intervju

Datainnsamlingen ble gjennomført gjennom semistrukturerte intervju av de involverte lærerne, totalt fem intervju. Når en forsker skal gjennomføre et halvstrukturert intervju, har han eller hun noen relevante spørsmål forberedt på forhånd, men er også åpen for at det tas opp tema som ikke var planlagt på forhånd. Denne formen er mer induktiv og åpen enn et strukturert intervju (Postholm og Jacobsen, 2011). Slik ble mine intervju gjennomført med en forhåndsplanlagt intervjuguide (se vedlegg), men som var løst strukturert og således åpnet for digresjoner og andre relevante tema. Jeg la større vekt på å ta frem oppfølgingsspørsmål underveis som dialogene utviklet seg, da dette ga rom for å følge det lærerne hadde bitt seg merke i. Intervjuene ble gjennomført i etterkant av de respektive undervisningsøktene de hadde deltatt i, og ble således en naturlig del av samtalen, særlig ettersom noen av spørsmålene var knyttet direkte mot selve undervisningsøkten. Ifølge Postholm og Jacobsen (2011) kan halvstrukturerte intervjuer også tas i bruk for å finne ut av prosessen i løpet av

gjennomføringen av et prosjekt, og jeg opplevde det derfor som en hensiktsmessig tilnærming i min forskning. For å legge til rette for en avslappet stemning er det ifølge Tjora (2010) normalt å gjennomføre dybdeintervjuer på steder der informanten kan føle seg trygg og det kan være nyttig å overlate valg av sted til informanten. Dette rådet ble fulgt i min intervjuopprosess, slik at informantene kunne føle seg så komfortable som mulig i konteksten. Intervjuene ble dermed gjennomført i et lukket rom på skolen. Informantene ble garantert anonymitet, slik at det som ble sagt ikke kunne knyttes opp mot navngitte personer (Postholm og Jacobsen, 2011). Individuelle intervju ble valgt ettersom de er sterke når det gjelder å få fram hvordan den enkelte oppfatter en situasjon eller fortolker virkeligheten (Postholm og Jacobsen, 2011). Intervjuene foregikk ansikt til ansikt, ved en muntlig samtale. På denne måten fikk jeg også observert den jeg intervjuet, og fikk dermed en dypere forståelse ved å se på kroppsspråk, ansiktsuttrykk og lignende (Postholm og Jacobsen, 2011). Intervjuguiden fulgte i grove trekk en klassisk struktur for et dybdeintervju med tre faser (Tjora, 2010). Disse var oppvarming (Hvilke interesser har du?), refleksjon (Hvilke fordeler kan det være å gjennomføre undervisning der elevene selv bestemmer hvordan de skal gjennomføre øvelsene?) og avrundning (Har du noe annet å tilføye?). Den samme intervjuguiden ble brukt i alle intervjuene, og ulike oppfølgingsspørsmål ble brukt basert på det som ble sagt i samtalen. Intervjuene med de respektive lærerne ble gjennomført relativt kort tid etter økten vi hadde gjennomført sammen, i det meste noen uker senere pga strukturelle utfordringer. Fokuset i intervjuene var generelle spørsmål knyttet til undervisning utendørs, naturferdsel, undervisningsmetoder og mer spesifikt til hvordan de opplevde undervisningsøkten de deltok i. Lyddopptak ble benyttet som datainnsamlingsverktøy under intervjuene. Som hovedregel bruker man ifølge Tjora (2010) lyddopptak i intervjusammenheng. Dette gir oss en trygghet om at vi får med oss det som blir sagt, og slik at vi i intervjusituasjonen kan konsentrere oss om informantene som snakker og sørge for god kommunikativ flyt, samt be om utdypning eller forklaring ved behov. Repstad (2007) forklarer at det i analysefasen er en stor fordel å ha helt ordrette gjengivelser av intervjuet, uten filtreringen som notater og hukommelse på sin side representerer. En ulempe ved lyddopptak er at noen respondenter kan bli hemmet av det og situasjonen bli kunstig. For å imøtekomme det problemet valgte jeg å bruke litt tid på innledningen til intervjuet, samtidig som jeg la lyddopptakeren lite synlig til for informanten. Lærerne ble spurt i forkant om tillatelse til å bruke lyddopptaker under intervjuene. I tillegg forklarte jeg hvordan opptakene skulle bli bevart i etterkant av opptakene, hvordan de skulle brukes og tidspunkt for sletting av lyddopptakene (Tjora, 2010).

3.4.4 Transkribering

Intervjuene ble transkribert i sin helhet etter gjennomføringen, da blant annet Tjora (2010) anbefaler fullstendig transkribering av materialet i etterkant. I tillegg kan det være smart å være litt mer detaljert når man transkriberer enn det man tror er nødvendig, for å få fram potensiell viktig informasjon. Dette kan f. eks være tilfeller av latter eller situasjoner der informantene bruker tid på å svare eller lete etter ord. Det er vanskelig å vite hva man ønsker å ha med før analysen, og derfor er det nyttig å få det med. Derfor har jeg valgt inkludere tenkepauser, latter o.l. som oppstod i intervjuene. Transkriberingen valgte jeg å gjennomføre selv, ettersom det var jeg som gjennomførte intervjuene og således hadde førstehåndsinformasjon på intervjusituasjonen.

Jeg valgte å normalisere transkripsjonene ved å endre dialektord til bokmål. Spesielle dialektord kan ha en særegen betydning ifølge Tjora (2010), så de valgte jeg i få tilfeller å ta med på eget skjønn. Normaliseringen kan også fungere som en anonymisering, og i dette tilfellet så jeg det som en viktig variabel ettersom det kan være lett å identifisere informantene på bakgrunn av dette.

3.5 Analyse

Analysen har som mål å gjøre det mulig for en som leser forskningen å få økt kunnskap om det området det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom alle data som er generert i løpet av prosjektet (Tjora, 2010). Det er viktig å ha en plan for hvordan man skal trekke ut essensen av all informasjonen forklarer Postholm og Jacobsen (2011), altså det som er viktig for å utvikle undervisningen og elevenes utbytte. Postholm og Jacobsen (2011) presiserer at analyse ikke er en aktivitet som starter etter at forskeren sitter med et skriftlig materiale foran seg, men det er å lage problemstilling, foreta datainnsamling og analysere prosesser. Ifølge Postholm (2011) er datainnsamling og dataanalyse gjentatte og dynamiske prosesser, som vil si at analysene ikke er ferdige når alt materialet er samlet inn, men kommer enda mer i fokus. I mitt forskningsprosjekt har jeg arbeidet med analyse helt siden jeg begynte å utforme problemstilling og videre underveis i prosjektet gjennom observasjon av undervisning og gjennomføring av intervju - og refleksjonssamtaler sammen med medforskere. Etter hvert begynte jeg hovedprosessen med å analysere datamaterialet.

Det finnes flere metoder for å analysere kvalitativ forskning. Jeg har i min oppgave valgt å bruke den *konstant komparative analysemetoden*. Denne analysemetoden ble gjennomført på datamaterialet fra intervjuene og observasjonene fra undervisningen. Denne analysemetoden stammer fra sosiologene Barney Glaser og Anselm Strauss sin *Grounded theory*, som

representerer en metodisk tilnærming. De ville ifølge Postholm (2011) med metoden utvikle teori skapt i møte med det innsamlede empiriske datamaterialet, og var således *grounded* i datamaterialet. Den konstant komparative analysemetoden vektlegger i større grad en interaksjon mellom empiri og forsker, og sånn sett mellom empiri og teori. Analysearbeidet er inndelt i tre kodingsfaser som kalles «åpen koding», «aksial koding» og «selektiv koding». «Åpen koding» handler ifølge Postholm (2011) om den delen av analysen der forskeren setter navn på og kategoriserer fenomener gjennom en nøye gjennomgang av datamaterialet. Postholm og Jacobsen (2011) forklarer at det mest vanlige er å dele inn i avsnitt som naturlig danner meningsenheter, men man kan også sette koder på hver linje, setning eller avsnitt. På venstre side av teksten forsøkte jeg å kategorisere fenomener, og etter hvert kom det fram ulike koder som skilte seg ut. Dette var blant annet «elevene samarbeider og diskuterer» eller «elevene planlegger». Før jeg begynte med dette, hadde jeg lest gjennom datamaterialet noen ganger. På denne måten ble jeg litt kjent med datamaterialet før jeg begynte første del i avkodingen. De transkriberte observasjonsnotatene og intervjunotatene ble analysert hver for seg, for å ha en så åpen inngang som mulig til analysearbeidet. Videre forklarer Postholm og Jacobsen (2011) at forskeren kan strukturere materialet ytterligere ved å stille spørsmål som når, hvordan, i hvilken sammenheng og under hvilke forhold hendelsene skjedde. Her dannes underkategorier til kategorier som ble skapt i den åpne kodingen. Denne formen for koding kalles «aksial koding». Postholm (2011) forklarer at forskeren kan ende opp med dusinvis med navnelapper på ulike koder og fenomener i datamaterialet, og disse må grupperes for å bli håndterlig. Dette kalles kategorisering. Deretter blir sammenhenger i disse kategoriseringene satt i fokus i den aksiale kodingen, og det blir dannet subkategorier, som ofte kan være enda mer presise og fullstendige. Eksempler fra dette steget i min analyseprosess kommer til uttrykk i kategoriene «Muligheter i bruk av uterommet», «Strukturelle rammer og støttende prosesser» og «Mestring og kompetanse i naturferdsel». I den siste kodingsfasen som kalles «selektiv koding», så prøver forskeren å finne kjernekategoriene og etter hvert systematisk relatere den til de andre kategoriene. Denne kjernekategori vil så representere forskningens hovedtema, der den består av alle analyseproduktene presisert i noen få ord som kan forklare hva forskningen dreier seg om og forbinde kategoriene til en mulig helhet. Sånn sett prøver forskeren å utvikle begreper og modeller som kan bidra til å forstå det studerte fenomenet. Analysefasene kan gå over i hverandre og det kan tenkes at forskeren må gå tilbake til den åpne kodingsfasen når både skjelettet og subkategoriene er utformet til en helhet (Postholm, 2011). I min forskning forsøkte jeg å finne essensen i datamaterialet, for å finne bidrag til å kunne belyse

problemstillingen jeg utviklet i løpet av prosessen. Analysearbeidet førte til 14 subkategorier, som deretter ble komprimert til 4 hovedkategorier. Eksempelvis ble subkategoriene «Autonomi i naturferdsel», «Mestring i naturferdsel» og «Kompetanse i naturferdsel» komprimert sammen til «Naturferdsel og didaktikkens betydning for autonomi og mestring». Etter noen justeringer landet jeg på følgende hovedkategorier som utgangspunkt for å kunne gi svar på min problemstilling: (1) «Uterommets potensial som læringsarena», (2) «Naturferdsel og didaktikkens betydning for autonomi og mestring», (3) «Strukturelle rammer og didaktikkens betydning for læringsmiljøet i naturferdsel» og (4) «Strukturell motstand, støttende prosesser og negative effekter i naturferdsel».

3.6 Forskningens kvalitet

Det finnes flere ulike variabler og kriterier som spiller inn på vurderingen av kvalitativ forskning. I all forskning bør vi spørre oss selv om metoden vi har brukt er den relevante vei til kunnskap som kan belyse problemstillingen (Malterud, 2013). En viktig del av forskningens kvalitet er at forskeren er bevisst sin egen subjektivitet i arbeidet og at forskningen er verdiladet gjennom hva forskeren fokuserer på og fanger opp (Postholm, 2011). I min oppgave forsøker jeg å uttrykke og tydeliggjøre min egen subjektivitet som forsker, og viser til tilfeller jeg der jeg tolker eller tydelig møter forskningsfeltet med subjektivitet. Jeg er bevisst på at jeg ikke klarer å møte forskningsfeltet uten å ha en verdiladet tilnærming, ettersom fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere (Tjora, 2010). Reliabiliteten i forskning handler om hvor presise og gode de brukte måleinstrumentene er, hvor pålitelig og presis informasjon man har fått og om man har greid å gjennomføre analysen uten feil og mangler (Repstad, 2007). Reliabiliteten går rett og slett på om man kan stole på om forskeren har gjort et godt håndverk i forbindelse med undersøkelsen. Tjora (2010) trekker dermed frem at det ikke bør ha vært slurvet i verken datainnsamling, registrering, renskriving, analyse eller fremstilling av funn. I min forskning har jeg forsøkt å være grundig i alle trinn av forskningen. Utvikling av prosjektet, analyse og fremstillingen av funn har vært forsøkt gjort med utgangspunkt i kjent metodisk teori- og retningslinjer. Videre har jeg forsøkt å gi et presist innblikk i forskningsprosessen og redegjort for valg av metoder. Tjora (2018) trekker fram at et av de viktigste kravene til all forskning er knyttet til transparens i forskningen for å redegjøre for alle forhold. Det handler om hvor godt valgene i forskningen formidles i forskningsrapporten, da målet er at leseren skal få et godt innblikk i forskningen. Gjennom å bruke lydopptak som datainnsamling i intervjuene, og i tillegg transkribere de selv kort tid etter gjennomføring av intervjuene, har dette økt reliabiliteten i datagrunnlaget for

intervjuene. Feltnotatene ble også skrevet inn digitalt i etterkant av gjennomføring av undervisningen. I en studie vil ulike kilder som kan understøtte og bekrefte hverandre ifølge Postholm og Jacobsen (2011) styrke påliteligheten og dermed også troverdigheten, samt kvaliteten på arbeidet. Dermed vil en kombinasjon av observasjon og intervjuer kunne styrke dette. Tjora (2010) peker også på at vi er eksperter på vår egen hverdag, og dette blir både en forutsetning og utfordring i observasjonsstudier. For å håndtere hvordan dette kan påvirke reliabiliteten i observasjonen blir det nødvendig å reflektere grundig over egen posisjon. Dette opplevde jeg selv at jeg forsøkte å gjøre ved å være forberedt på hva jeg kunne forvente i forkant og underveis, og forsøke å ha en så åpen og objektiv inngang til observasjonen av undervisningen som mulig. Postholm (2011) forklarer at man kan ta i bruk member checking, som går ut på at forskningsdeltakerne kan lese gjennom f.eks oppsummeringer av intervjuer eller beskrivelser og tolkninger av observasjoner. Dette forsøkte jeg til en viss grad å gjøre gjennom samtalene jeg hadde i etterkant av undervisningen. Lærerne som deltok i studien fikk også mulighet til å lese gjennom transkripsjonene i etterkant av intervjuene.

Når man snakker om validitet i forskning, handler det om svarene vi finner i forskningen vår faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille (Tjora, 2010). En kontinuerlig valideringsholdning kan være viktig for å lære av erfaringene underveis i forskningen. Da kan det være greit å stille spørsmål til problemstillingens relevans, utvalget, datainnsamlingen, den teoretiske referanserammen, analysestrategien og presentasjonsformen (Malterud, 2013). Jeg har forsøkt å stille spørsmål til problemstillingens relevans gjennom prosjektet, og har også revidert den for å forsøke å gjøre den mer presis. I tillegg har jeg tatt vurderinger på datainnsamling, utvalget av informanter og teoretisk referanseramme underveis og revidert disse. Jeg opplever at data som har blitt samlet i prosjektet har kunnet gi svar på problemstillingen. Dette kan ha styrket forskningens validitet. Likevel anser jeg at det finnes noen svakheter ved prosjektet. Det kan stilles spørsmål ved antall informanter og antall undervisningsopplegg. Jeg opplever at kombinasjonen av observasjon og intervju er hensiktsmessig til å kunne svare på hvordan valg av aktivitet i naturen kan påvirke elevenes tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Den anvendte metoden kan også bidra til å utvikle praksisen min som lærer. Tjora (2010) diskuterer også validitet mot i hvilken grad vi har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater. Vi kan i prinsippet kun generalisere fra et utvalg til en populasjon hvis vi har trukket utvalget på en tilfeldig måte, men i de fleste undersøkelser er det sjelden dette kravet tilfredsstilles. I mitt tilfelle var utvalget av informanter strategisk utvalgt på bakgrunn av at de også var medforskere som skulle delta i undervisningen. Elevene som skulle observeres i undervisningen var elever i

klassene til medforskerne, og kan således sies å være relativt tilfeldig valgt. Likevel er utvalget av informanter og elever så lite at det er vanskelig å si at det kan generaliseres. Man kan likevel argumentere for at noe som gjelder i en undersøkelse kan gjelde for andre, hvis den er forankret i tidligere empiriske studier eller i teori, forklarer Tjora (2010). Sånn sett kan man argumentere for dette i tilfelle datamaterialet i min oppgave klarer å belyse og svare på problemstillingen i oppgaven.

Atferd vil i noen situasjoner være vanskelig å observere ettersom vi kun kan observere den ytre atferden, da vil det indre, hvordan elevene selv opplever følelsene med atferden kun være fortolket ut ifra ytre hendelser, forklarer Germeten og Bakke (2013, s. 122). Utover dette vil observatøren legge verdier i det som er observert og kunne fortolke atferden ut fra egen forståelse. I dette tilfellet handler dermed validitet om grader av sikkerhet og gyldighet i det vi undersøker når vi bruker observasjon, og hvordan vi beskriver det vi tror vi har sett. Sånn sett er det viktig at observatøren operasjonaliserer og diskuterer de begrepene som brukes i observasjons nedtegnelsene og sikre begrepsvaliditet. Dette forsøker jeg som forsker å gjøre i resultat- og diskusjonsdelene i denne oppgaven, med teorien som ramme. I tillegg har jeg i egne feltnotater forsøkt å tilrettelegge for struktur i observasjonen, ved å tydeliggjøre observasjoner og tolkning av observasjoner, så godt det lar seg gjøre.

3.7 Etiske betraktninger

Før prosjektstart ble en søknad (se vedlegg) med presisering av forskningens hensikt og etiske hensyn sendt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Prosjektet ble godkjent ved NSD og er i tråd med NSD sine retningslinjer for forskningsprosjekt. Sollid (2013, s. 136) trekker fram at det er viktig å hente inn informert samtykke fra de som blir intervjuet. Det vil si at forskeren må informere informantene om prosjektet, slik at de vet hva de eventuelt sier ja til før en samtykkeerklæring skrives under. De skal ha kjennskap til hvordan intervjuet skal brukes før det blir gjennomført. I min studie skrev jeg i forkant av prosjektet et samtykkeskjema (se vedlegg) som hver enkelt informant ble tildelt før prosjektet fant sted. I tillegg sendte jeg ut et informasjonsskriv (se vedlegg) til foreldre på trinnet der undervisningen fant sted, hvor jeg informerte om prosjektet. Tjora (2018) trekker fram at et av de viktigste kravene til all forskning er knyttet til transparens i forskningen for å redegjøre for alle forhold. Transparens går ut på i hvilken grad leseren får beskrevet detaljene i studien. Sett med etisk blick er dette viktig i form av detaljerte beskrivelser av prosessen i studien, samt tydeliggjøring av hvordan datamaterialet har blitt samlet inn, behandlet- og bearbeidet. Dette har jeg etterstrebet i min studie. I tillegg blir eksempler og sitater fra datamaterialet gjengitt i

oppgaven. På denne måten får leseren innblikk i mine tolkninger og kan med utgangspunkt i dette gjøre egne vurderinger. Et annet moment som det bør tas hensyn til er de asymmetriske maktforholdene som kan oppstå i intervjusituasjonen, og at man bør forholde seg til intervjupersonene med respekt og profesjonalitet (Sollid, 2013, s. 136). Det ble lagt vekt på å skape en trygg ramme for lærerne under intervjuene, blant annet ved at de ble gjennomført på deres skole. I tillegg har jeg som nevnt gjort mye for å sikre anonymiteten til informantene ved blant annet fiktive navn og normalisering i transkriberingen. Anonymisering av observasjonen har blitt sikret ved at jeg ikke har referert til enkeltelever i observasjonen. Sitat fra elever har blitt normalisert i transkriberingen og handlinger fra observasjonen av elevene er helt anonymisert.

4. Resultat

I denne delen av oppgaven presenterer jeg resultatene av analysen som ble gjort av datamaterialet fra forskningen. Under intervjuene med informantene stilte jeg generelle spørsmål knyttet til naturferdsel og undervisning utendørs, samt spørsmål nærmere knyttet til undervisningen de hadde medvirket i. Utsagnene fra informantene kan derfor knyttes generelt opp i mot induktiv didaktikk og undervisning utendørs, men også spesifikt mot undervisningen. De generelle betraktningene kan likevel være påvirket av erfaringene de gjorde seg i undervisningen. For å synliggjøre resultatene i større grad har jeg valgt å skille disse i første omgang fra drøfting, som kommer senere i diskusjonen. Jeg brukte som nevnt konstant komparativ analyse og kom fram til 4 kategorier som beskriver funnene fra datamaterialet. Disse er (1) «Uterommets potensial som læringsarena», (2) «Naturferdsel og didaktikkens betydning for autonomi og mestring hos elevene», (3) «Strukturelle rammer og didaktikkens betydning for læringsmiljøet i naturferdsel» og (4) «Strukturell motstand, støttende prosesser og negative effekter i naturferdsel».

4.1 Uterommets potensial som læringsarena

Min analyse av datamaterialet viser at uterommet kan ha stort potensial som læringsarena for elevene. Dette kommer til uttrykk hos flere av informantene og gjennom mine observasjoner i undervisningen. En av lærerne, som jeg velger å gi det fiktive navnet «Veronika», forteller at hun hun syns det er kjempeviktig at vi bruker uterommet i undervisningen, og presiserer at dette er noe vi som lærere bør bli flinkere til. Hun mener også uteskole er noe elevene liker og forteller i intervjuet at «det er noe jeg slår et slag for og jo mer uteskole, jo mer glade unger får vi, om de får lov til å være ute». Dette inntrykket som læreren har kan trolig komme av at elevene i uterommet får større anledning til å uttrykke seg selv ut ifra egne forutsetninger, og i større grad mestrer oppgavene de skal gjennomføre. I tillegg kan det tenkes at uterommet gir elevene større grad av autonomi ved at de i større grad kan uttrykke seg selv i og ved bruk av omgivelsene i uterommet. Tilretteleggingen av sosial tilhørighet vil trolig også styrkes ettersom elevene er i en utendørs kontekst de selv kjenner godt og ofte velger selv i egeninitiert lek i friminutt og på fritiden. I etterkant av en av undervisningsøktene observerte jeg flere elever som uttrykte engasjement over det som hadde foregått og over muligheten til å være ute. Dette kom til uttrykk gjennom kommentarer som «Jeg likte at vi fikk være ute, det er godt med frisk luft og slikt» og «det var spennende at vi fikk lete rundt omkring på skoleområdet». Ut ifra dette tolker jeg at mange av elevene trives ute og har et ønske om å ha undervisning utendørs, og gjerne i nærområdet de kjenner godt fra før. Dette er kjente

områder for elevene og kan være en trygg arena for elevene når man har undervisning, gjennom blant annet orientering i nærområdet. Indikasjoner på at elevene viste interesse for aktiviteten som ble gjennomført i nærområdet kom også til uttrykk gjennom at flere grupper fortsatte å lete etter poster i friminuttet etter at undervisningsøkten var over. Dette kan være indikasjoner på at flere av deres grunnleggende psykologiske behov ble tilfredsstilt i løpet av undervisningen.

Veronika uttrykker i intervjuet at det finnes mange muligheter i naturen gjennom at elevene kan bruke det som finnes der for å anvende dette i undervisningen. Dette kan blant annet være naturlige gjemmesteder i aktiviteten CTF eller ved å bruke trær som hjelp for å komme seg høyere eller raskere fram i ulendt terreng, og slik sett tilrettelegger det for både autonome valg og mestring gjennom bruk av kjente tilnærminger til aktiviteten. Slik kan dette gi en ekstra dimensjon i undervisningen, ettersom elevene selv tar utgangspunkt i dette og anvender disse konkretene ut ifra eget initiativ. Veronika sier «Jeg tror de blir mer kreativ av å få lov til å være ute og bruke de tingene som ligger tilgjengelig da, og at de selv velger det og at de kommer til enighet seg imellom også». Her kan elevene også styrke sosial tilhørighet ved at elevene bruker egne styrker i samspill med naturen og lærer hverandre hvordan man kan utnytte denne. Hun opplever også at elevene i større grad får være fri og at de i større grad får mulighet til å bruke kroppen sin i aktivitet. Dette kan ifølge henne være en fordel ettersom hun opplever at mange av elevene blir stillesittende i løpet av en dag, og at mange lider under dette. «det her er ihvertfall mange gutter som lider under, tenker jeg... (2.0), vi har noen få jenter og som elsker å være i trærne. Ganske mange forresten, når vi ser oss rundt». Det er flere av lærerne som uttrykker det samme synspunktet knyttet til potensialet som ligger i bruk av uterommet. Julian trekker fram settingen der elevene brukte snøen som var tilgjengelig i uteområdet. De kunne bygge borger og store snøballer. Han uttrykker også knyttet til bruken av uteområdet at «det gir jo rom for mange ulike øvelser, som man kanskje ikke får gjort inne. Det er noe annet enn å være inne på et flatt gulv». Videre så mener han «at man får på en måte utfordre seg på andre egenskaper som å være i ujevnt terreng, for eksempel». Vida trekker læringsprosessen knyttet til bruk av uterommet helt til forberedelsene man har i forkant ved at barn lærer å kle på seg i forhold til været, området og aktiviteten de skal ha. Videre ser hun fordeler med det naturlige terrenget man finner utendørs, ettersom hun har sett elever som har problemer med å bevege seg der det ikke er et flatt gulv. Hun forklarer at «det trenger ikke å være voldsomt ulendt heller, bare lære seg å gå ute, og så, det er jo ikke grenser for hva man kan finne på ute liksom. Man kan jo herje fritt rundt». Jeg tolker dette som at valg av uteområde som kontekst for undervisningen kan fremme mestringen hos elevene gjennom at

det kan legge til rette for at elevene møter passende krevende utfordringer som ligger nær deres nåværende kompetanse. I flere av undervisningsøktene observerte jeg elever som tok i bruk uteområdet på en annen måte enn de trolig ville gjort innendørs. Noen av postene i undervisningen med orientering var plassert slik at elevene måtte forsere relativt kupertede områder eller naturlige hindringer for å komme seg fram til postene, eller da elevene akte observerte jeg at elevene tok i bruk store deler av det tillatte området til mange ulike aktiviteter. Julian reflekterer rundt bruken av uteområdet «man kan være mer kreativ, man kan ta i bruk naturen i aktiviseringen da». Anne trekker fram hvordan uteområdet og naturferdsel kan bidra til at elevene blir mer aktive. Hun forklarer at de elevene som vanligvis ikke har med gymtøy i undervisningen og er lite aktive innendørs, begynner å springe ute.

(...) Det var ikke noe behov for å være kul, men det var kult å være den tøffe som sprang i skogen. Kanskje de hadde bilde av en liten krig i hodet da, jeg vet ikke. Du fanger opp noen som er, faller ut innendørs, fordi de tenker ikke på det som trening, sport, aktivitet, de tenker mer på det som lek.

Hun trekker videre frem at hun tror det senker terskelen for å være god fysisk når man er utendørs, ettersom hun opplever at det ikke er så synlig, og at det er mindre måling utendørs. Dette tolker jeg som at hun opplever uterommet som et sted der elevene opplever trygghet i relasjon med andre og at det er mer fokus på mestring og samlek i omgivelsene. Samtidig forklarer hun at hun tror at hallen vi bruker til innendørs kroppsøving «er et sted eller en kontekst der man er vant til å bli målt, eller der dem tenker at her blir man målt på et eller annet. Og måler opp mot hverandre». Er man ikke god eller mestrer på samme måte som andre, er det slik jeg tolker det, lett å koble ut og tenke at dette vil jeg ikke være med på. I observasjonen av blant annet øvelsen med CTF, observerte jeg at elevene var veldig aktive og jeg tolker det som at de trivdes i uteområdet. Dette kom blant annet til uttrykk i kommentarer fra flere elever på slutten av økten som «det er så fint at vi er ute» og «kan vi ta en runde til? Det er så gøy!». I undervisningsøkten med aking begynte elevene å planlegge å gjøre den samme aktiviteten sammen på fritiden «kan vi ikke dra hit i helgen også?». Dette tolker jeg som uttrykk for at de har trivdes med både oppgaven og konteksten som ble valgt og at de fikk tilfredsstilt både mestring, selvbestemmelse og sosial tilhørighet i undervisningen. Videre peker flere av lærerne på viktigheten av å se mulighetene i nærområdet til skolen. Vida forklarer; «de fleste skoler har vel en eller annen plass der det er artig å være». Reidar forklarer i intervjuet at man må se mulighetene som finnes i nærheten av skolen, og at uteområdet kan defineres etter hva som er tilgjengelig. Samtidig trekker han fram det faktum

at noen av læringsmålene i kroppsøving går ut på at elevene skal bli kjent med nærområdet sitt.

Nei, jeg tenker jo at, et av målene er jo at de skal bli kjent med nærmiljøet i området sitt også, så det bør jo være en god del kroppsøving som skal være utendørs. Gressfleck med noen trær på, det finner du jo overalt. Om det ikke er trær nødvendigvis, så kan det jo være med en husvegg eller noe sånt som du får til å gjemme deg bak, betong gjør kanskje til at det ikke er så lett å slenge seg på bakken da, men, men du får jo de hindringene, de naturlige hindringene da som er der, og det er jo litt det som jeg opplevde at elevene synes var litt kult og, at ballen, at du kan gjemme deg bak et tre og ballen treffer treet, så liksom, eh, da er du safe. Om det er i skolegården, eller om det er på et gressområde med litt skog, og, eller om det er i en skatepark eller hvor det er, så tror jeg det vil funke ganske bra.

Slik jeg tolker Reidar så kan det finnes utallige muligheter i uterommet så lenge man ser etter mulighetene som finnes i nærområdet og hvilken betydning de kan ha for å tilfredsstille de grunnleggende psykologiske behovene.

4.2 Naturferdsel og didaktikkens betydning for autonomi og mestring

I datamaterialet mitt kommer det fram at uterommet og aktivitetenes utforming kan ha mye å si for elevenes autonomi og mestring i kroppsøvningsundervisningen. Didaktikken er i denne sammenheng knyttet til hvordan undervisningen er utformet for å kunne tilfredsstille de grunnleggende psykologiske behovene for autonomi og kompetanse, og hvordan naturferdsel som tematikk kan påvirke dette. I en av mine observasjoner på 4.trinn så jeg i begynnelsen av den ene undervisningsøkten at elevene på begge lag med en gang begynte å planlegge, utforske eget område og bygge både vegger og borger av snø. Hensikten med dette var å gjøre det vanskeligere for det andre laget å fange deres flagg eller å holde seg selv skjult ved bruk av veggen. Noen av elevene på det ene laget fikk også en idé med å bygge en borg som skulle virke som avledning for motstanderlaget fra plassen der flaggene faktisk var oppbevart. Dette tolker jeg som at elevene vokser under den åpne strukturen i oppgaven, slik at de angriper oppgaven ut ifra egne forutsetninger og ønsker. Underveis hører jeg flere kommentarer fra elevene som kan understøtte dette; «Jeg har en idé. Hvis det skal bli sterkt så må vi ha mer snø på innsida» og «Jeg lager en snømann for å distrahere det andre laget». Julian trakk i intervjuet fram opplevelser i denne undervisningsøkten der både uterommet og den didaktiske tilnærmingen trolig spilte inn på elevenes engasjement og tilstedeværelse i undervisningen;

«når de fikk lov til å bygge hva de ville for eksempel, de kunne bygge borger over alt, de for rundt å bygde ulike borger, alle var, alle var så tilstede og så med, syns jeg».

I intervjuene understreket flere av informantene hvordan didaktikken og uterommet la til rette for at elevene fikk oppleve selvbestemmelse i undervisningen. Vida tror elevene blir mer motivert av å ikke bli fortalt og forklart alt, mens Anne mener elevene ikke liker å bli bestemt over og påstår at hvis elevene får medvirkning så blir de mer engasjert og mestrer oppgavene på en mer tilstrekkelig måte. Hun trekker frem en situasjon med en elev fra undervisningen «hun var den som plutselig tok de største sjansene. Og hun la på og sprang med sin metode da, og klarte det. Jeg tror de andre fikk et lite wow-inntrykk av henne da». Julian vektla også i samtalen, betydningen av elevenes selvvalgte tilnærming i en av undervisningsøktene. De fikk vektlagt og bruke det de mestret best; «Det skjedde jo av seg selv, helt naturlig, når de fikk lov til å bestemme selv, at alle på en måte føler at, eh, alle har sin greie på en måte, kan man si».

I flere av undervisningsøktene observerte jeg handlinger hos elevene jeg tolket som autonome og der jeg opplevde at de fikk vist kompetanse og mestret noe i aktiviteten. En av elevene spurte på et tidspunkt i undervisningsøkten med CTF om han kunne spionere. I neste øyeblikk hadde elevene og noen andre fra hans lag krøpet nærmere motstanderens område og lagt seg ned for å spionere på hva det andre laget gjorde. Litt senere i økten observerte jeg en gutt som klatret opp i et tre. Dette tolker jeg som at det er en aktivitet eleven har kompetanse i og mestrer godt, men også for å kunne observere og ha oversikt over elevene på det andre laget i det kupertede uteområdet. Reidar reflekterer over elevenes tilnærming utendørs i intervjuet;

Det som er litt kult å se når de har undervisning ute er at de plutselig begynner å kaste seg ned og rulle, klatre opp i trærne og liksom, gjemme seg og er veldig på da. De syns det er litt artig å ha den kupertede tilnærmingen, bruke høydeforskjell som en strategi f.eks, eh.. og det er muligheter du ikke får inne. Så det er litt kult å se og da, at elevene velger seg litt sånn taktikk basert på miljøet de er i.

Videre forklarer Reidar at han ser fordeler med å ha relativt åpne tilnærminger til undervisningen, ettersom det kan føre til problemløsninger hos elevene. «de får erfare og lære litt av det i stedet for at alt blir liksom sagt til dem hvordan de skal gjøre det». I tillegg gir uteområdet noen føringer og tilrettelegger i en grad måten elevene bruker kroppen, gjennom hvor mykt underlaget er eller hvor kupert og tettgrodd miljøet elevene bruker er; «du har trær, eh.. du har løv som ligger på bakken, du har underlag som gjør at du kan slenge deg ned og kaste deg unna baller». Reidar poengterer i intervjuet hvordan man kan tilrettelegge for

autonomi og mestring hos elevene gjennom å ikke ha få føringer i hvordan man løser oppgavene. Slik kan den didaktiske tilnærmingen påvirke elevenes aktivitet.

(...) Det var jo ikke sagt noe om at de ikke kunne hive seg ned på bakken, eller at dem, hva som skjedde hvis de ble truffet på en annen del en vesten og så..eh, sånne ting måtte de finne ut underveis og hvilke slike ting det var lurt å tenke på.

I undervisningsøkten med CTF og snøbygging observerte jeg at det ene laget begynte å utfordre reglene i øvelsen gjennom sine egne tilnærminger. De hadde festet det ene flagget sitt fast i snøen og var tydelig fornøyde med egen tilnærming; «vi er lure, for å få opp dette flagget må de sette seg ned». Samtidig tolker jeg at de fleste elevene deltar i økten gjennom egen valgt tilnærming, som løping, planlegging, spionering eller ved å passe på eget område og flagg. I øvelsen Fun Battle finner mange av elevene ut at de kan bruke ballene de skal kaste på de andre deltakerne til å beskytte seg selv. Dette gjør de ved å blokkere ballene de andre kaster, med ballene de har i hendene. Dermed blir de ikke truffet. Ingen føringer, tips eller instruksjoner har blitt gitt, så dette fant de ut på egen hånd. I akebakken observerte jeg at elevene utfordret seg selv og andre underveis i aktivitetene. De valgte å ake sammen i ulike grupper, der de holdt sammen akebrettene ved å holde i hverandres akebrett. Etter hvert begynte flere av elevene å utfordre seg selv ved å ake baklengs, i blinde eller med så høy fart som mulig. Andre steder observerte jeg at noen elever begynte å lage seg egne løyper i skogen med akebrettene, der de brukte naturlige hellinger i naturen og trær som rundingsbøyer. Jeg tolker det som at elevene finner motivasjon gjennom det å selv kunne bestemme hvilken inngang de har til aktiviteten og at de kan utfordre seg selv og sine ferdigheter på egne premisser. Etter en stund begynner en gjeng gutter å bygge seg et hopp som ligger inntil stammen av et tre. Dette tolker jeg som et ønske om å utfordre seg selv og oppleve mestring. De forsøker å hoppe med akebrettene over en av grenene på treet. Jeg observerer at ingen lærere legger begrensninger og elevene får lov til å utforske hvordan de skal løse den selvvalgte oppgaven. Elevene justerer etter hvert overrennet og farten etter forholdene, trolig med tanke på å mestre å hoppe over greina på treet. Da de ikke klarer det, endrer elevene størrelsen på hoppet og etablerer et lengre tilløp. Til slutt klarer de å hoppe over greina, og jeg observerte jubel og glede. Ut ifra det jeg observerte, tolket jeg det som en serie med hendelser der mange elever sammen opplevde både autonomi og mestring i leken.

4.3 Strukturelle rammer og didaktikkens betydning for læringsmiljøet i naturferdsel

Gjennom mine observasjoner så jeg hvilken betydning de valgte aktivitetene og valg av område kan ha å si for læringsmiljøet, gjennom elevenes samarbeid og muligheter for tilfredsstillelse av sosial tilhørighet. Jeg observerte også at tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene for kompetanse og autonomi kan ha hatt en viktig påvirkning på læringsmiljøet. Eksempelvis så jeg i aktiviteten med CTF på 4.trinn hvordan elevene delte egne erfaringer og samarbeidet innad i lagene under konstruksjonene med snø. Alle deltok på sin måte og de delte på oppgavene. Noen bygget, mens andre samlet snø og snøklumper til borgkonstruksjonen. «*Kan du hente flere klumper?*» spør en av elevene, «*Ja!*» responderes umiddelbart. Hvem som gjorde hva ble de enige om i lagene etter diskusjoner elevene imellom. Samtidig samarbeider flere andre elever om konstruksjonen av en borg. En elev spør «*tar du den litt høyere?*», to av elevene responderer «*det er det vi prøver på*». Ved siden av står en annen elev fra gruppen og kommenterer «*wow, det var bra!*». Jeg opplever dette som et eksempel der elevene mestrer å dele på kunnskap, erfaringer og fordeling av oppgaver. Jeg tolker gjennom observasjonen at mange av elevene fikk tilfredsstilt den sosiale tilhørigheten ved å inkludere hverandre i aktiviteten, respektere hverandres valg, respondere positivt på andres bidrag og verdsette hverandre gjennom kommentarer og kroppsspråk. Hos det andre laget observerte jeg også mye samarbeid. En av elevene spør en annen elev om hjelp med observasjon av en veggkonstruksjon; «*kan du stå der, så du kan sjekke om jeg vises?*». To av elevene som delvis melder seg ut av øvelsen, blir etterspurt og hentet av resten av laget sitt. Et par gutter i gruppen er i gang med å konstruere små snøkonstruksjoner sammen, som skal fungere som en avledningsmanøver; «*den her må bli ferdig. Her er det masse snø, vi bygger flere så vi lurer dem*». Under selve undervisningsøkten observerer jeg to elever som prater lavt sammen; «*Vi må finne ut hva teknikken deres er, så vi kan kontre*». Deretter oppdager de to snøkonstruksjoner det andre laget har laget og uttrykker; «*disse to er fake, det er en forsvarstaktikk*». Det oppleves i mine øyne som de aller fleste er engasjert i aktiviteten og forsøker å samarbeide godt for å kunne ha best mulighet til å få tak i flagget til motstanderen, samtidig som de forsvarer eget flagg. Jeg tolker gjennom observasjonen at elevene viser stor grad av gruppetilhørighet under aktiviteten. Før andre runde av spillet roper noen på hvitt lag at de skal samles. De stiller seg i ring for å kunne planlegge sin strategi. De diskuterer sammen og delegerer oppgaver for hver enkelt elev. Enkelte av elevene tar lederroller; «*Hvem vil være i forsvar?*, alle som skal være i angrep og har blitt ropt opp, rekk opp hånda». Her opplever jeg at elevene søker anerkjennelse hos hverandre og et ønske om å inkludere alle i aktiviteten og valgene som blir tatt. Etter at undervisningsøkten er ferdig

uttrykker en av elevene at de likte aktiviteten «det var bra. Det er bra at alle samarbeider». Andre kommentarer jeg hørte fra elever etter undervisningen var; «samarbeidet fungerte bra», «vi likte at vi fikk bygge borg sammen» og «det var morsomt når vi hadde møte og lagde fort». Dette tolker jeg som at elevene følte sosial sikkerhet underveis i undervisningsøkten og at de følte tilhørighet til hverandre. I intervjuet med Reidar presiserer han at hvis man tilrettelegger for samhandling, kanskje spesielt i lagidrett, så blir det samtaler rundt hvordan man kan lykkes. I tillegg fortalte han at han ikke opplevde at noen elever uttrykte at aktiviteten med CTF var kjedelig eller hang med hodet, og tror det relasjonelle spiller en viktig rolle; «jeg tror det er litt sammensatt, både at de er to ganske store lag og at dem har mange vennerelasjoner der». I samtalen med Julian forteller han at han opplever åpenheten i didaktikken i CTF og selve rammen for aktiviteten som viktig for det relasjonelle som foregår mellom elevene.

Når de skal holde på å organisere seg for selve leken, hvordan de skal fordele ansvar og sånn så, blir det jo mye større frihet for at de avgjør alene. Og da får en jo se i større grad at de selv, hvordan de selv plasserer seg selv i den her organiseringen og hvem som på en måte tar litt mer lederansvar og den slags, som man kanskje ikke vil finne hvis vi inne i hallen deler de opp i grupper der de skal spille for eksempel stikkball mot hverandre..Her får du på en måte tydelig se de evnene uten at du selv går inn aktivt å gjør noe, du observerer jo på siden, og det er jo fordeler i det og, at de kan få lov til å vise hvem de er.

Jeg observerte flere interessante momenter i økten med CTF som foregikk uten snøbygging i forkant. Her diskuterte elevene mye før startsignalet gikk; «når de kommer over til oss, så kan vi løpe over». Flere grupperinger innad i lagene diskuterer hvordan de skal ta flagget til motstanderlaget. Tidvis er det en del diskusjoner og påstander mellom lagene i forhold til reglene i spillet; «du er camper du, du kan bli tatt på vei tilbake, du vet det?», «utenfor banen, dere er ute!» og «Hvis dere får tak i dem, kan dere gjenopplive noen på laget». De fleste er aktive, engasjerte i hverandre og deltakende i leken underveis. Videre diskuterer elevene strukturell taktikk sammen; «Vi må ha noen til å passe på pinnene, 2-3 stykk. Nei, 4-5 stykk» En gruppe elever responderer på forespørselen; «Vi kan være med å beskytte pinnene». Jeg opplever gjennom observasjonen at aktivitetens strukturelle rammer og til dels utemiljøet tilrettelegger for at elevene har behov for å dele informasjon og kunnskap seg imellom. Disse strukturelle rammene handler blant annet om at elevene er nødt til å samarbeide seg imellom i lagene for å ha mulighet til å mestre øvelsen best mulig og mestre øvelsen. Dette tror jeg

bidrar til et godt læringsmiljø i undervisningsøkten. Samtidig opplevde jeg at dette tilrettela for at elevene fikk tilfredsstilt sitt grunnleggende behov for tilhørighet gjennom kontinuerlig anerkjennelse av hverandre og tilhørighet til laget sitt underveis. Anne vektlegger at hun opplevde inkluderingen som god i elevgruppen gjennom undervisningsøkten med CTF. «De ble veldig opptatt av å være i lag. At de skulle jobbe sammen og lage en strategi for å få tak i de andre flaggene» og hun poengterte også at flere elever fikk nye tilnærminger til undervisningen «de tøffe guttene ble mer vennlig til de andre og dem som kanskje trekker seg litt unna ble litt mer frempå». Vida forteller i vår samtale at hun opplevde at elevene var deltakende og aktiv i undervisningen med orientering. De fleste elevene delte på oppgavene og bidro i de parene de var i. Jeg observerte flere episoder som understøttet hennes opplevelse. «Hvis vi holder det slik kan vi se at det er en post der» forklarer en av elevene til den andre i paret mens hun holder opp kartet. Litt senere observerer jeg to gutter som står og ser på kartet sammen, og finner deretter raskt neste post. De løper sammen bort for å svare på spørsmålene som er knyttet til posten. Et annet par diskuterer sammen hvilken post av to ulike poster som er mest hensiktsmessig å gå til først. To gutter forklarer hvordan de fant en av postene; «Vi så på kartet for å finne ut hvor brakka vår var, så skjønte vi hvor resten var». Jeg tolker det som at mange av elevene i denne undervisningsøkten også opplevde tilhørighet til hverandre og søkte hverandres anerkjennelse og trygghet i avgjørelsene som skulle tas.

4.4 Strukturell motstand, støttende prosesser og negative effekter i naturferdsel

Analysen viste at flere av lærerne uttrykte både frustrasjon, mistro til egen kompetanse og engstelse knyttet til ferdsel i naturen og bruk av uterommet i undervisningen. Anne forklarer i intervjuet at hun i utgangspunktet er veldig for å være ute, men at det kan være litt strevsomt å planlegge undervisning ute «grunnen til at jeg av og til synes det er litt pes å lage undervisning ute er vel for at jeg ikke er vant til det». I observasjonen så jeg noen elever som ikke var helt tilfreds med været underveis. Et par elever uttrykte at; «Været var litt dårlig etter hvert» og «når man gikk i den dype snøen så ble man litt våt». Veronika presiserer i intervjuet at elevene er forskjellig og at noen ikke takler det å være ute like godt; «Vi har noen unger som, som takler uterommet dårlig og, så, noen unger er det som sutrer når det er kaldt og dårlig vær og sånne ting». Jeg tolker dette som at disse elevene kanskje ikke har erfaringen med å være ute eller kompetanse til å håndtere utfordringer i oppgavene som foregår i uterommet. Likevel presiserer læreren at man med støtte kan hjelpe disse elevene; «Vi vil jo oppdage da, hvem det er som kanskje faller utenfor da, kan hjelpe de inn». Reidar forteller også at han tror været kan spille inn på opplevelsen til elevene; «Jeg tror ikke det er så mange som hadde sittet igjen

med den opplevelsen at det her var skikkelig artig, hvis det hadde vært masse regn eller null grader og masse vind». Jeg tolker dette som at læreren kan ha en viss skepsis til å være utendørs hvis været ikke er helt optimalt og kanskje ikke har kompetansen som kreves i møte med elever når været ikke er optimalt. Anne trekker også fram opplevelsen av at man har mindre kontroll ute. «Det er jo mindre grad av kontroll da, for du er jo en person og kan jo bare være på en plass, så du vet jo egentlig ikke hvor du har elevene». Selv om hun forklarer at hun liker å ha kontroll, presiserer hun at man må stole på elevene uansett; «du må jo stole på at elevene gjør det dem skal, og ikke stikker av eller kvester seg på veien». Jeg tolker dette som at hun i utgangspunktet har behov for å vite hvor elevene er, men at hun forstår nytten ved å gi de mer ansvar og ha forventninger til dem.

Flere av lærerne trekker fram tilnærmingen til- og erfaringer med åpne oppgaver hos elevene. Julian forteller i intervjuet at han opplever at tilnærmingen til aktiviteten hos elevene avhenger av at du har en elevgruppe som er vant til å jobbe litt med åpne oppgaver fra før. Han forklarer at med trinn eller elever som ikke er vant med åpne oppgaver, så blir tilnærmingen krevende; «de blir ofte stående å lure på egentlig hva dem skal gjøre, fordi oppgaven er så åpen. Noen elever har behov for rammer og tydelighet i opplegget». Jeg tolker dette som at noen av elevene kanskje ikke har nødvendig kompetanse med å håndtere åpne oppgaver og vite hvordan de skal angripe oppgavene. Dette observerte jeg noen tilfeller av i aktivitetene, særlig i aktivitetene CTF. Her ble tidvis noen av elevene stående inaktiv, før de ble aktivisert av enten lærer eller medelever. I tillegg kan lærerens kompetanse til å vite hvor og når man skal kommunisere og fremme følelse av kompetanse hos elevene i slike oppgaver være avgjørende for hvordan elevene opplever dem. Utover dette er det viktig at læreren klarer å tilpasse oppgavene til elevenes nærmeste utviklingssone slik at elevene opplever mestring og utvikling. Vida poengterer litt av dette i sitt intervju, men ser også nytten i av at disse elevene får utfordret seg selv; «noen kommer sikkert til å virre rundt i blinde fordi de ikke får konkrete beskjeder da, men da trenger dem, kanskje dem også å øve seg på å finne ut av ting». Flere av informantene trekker fram at det kan være nyttig å støtte elevene underveis, særlig hvis de strever med å håndtere oppgavens natur. Dette gjelder generelt i undervisning, men kanskje særlig knyttet til åpne oppgaver slik didaktikken i undervisningsøktene, med ferdsel i naturen i tillegg. Vida forklarer at det å støtte elevene underveis ofte kan være i form av bekreftelse;

Ungene er veldig sånn der, trenger bekreftelse på alt uansett hva de holder på med. At det er liksom det som er greia, at de trenger bekreftelse på at de ikke gjør noe galt. De trenger bekreftelse på, liksom hvert eneste steg de tar på veien så må de bekreftes på at det går fint, ja det går bra.

I observasjonen av undervisningen med orientering observerte jeg en gutt som spurte læreren hvordan kartet skulle holdes. Læreren så på kartet sammen med eleven og etter en kort stund uttrykte eleven; «ok, nå forstår jeg». Deretter fant paret eleven var en del av, neste post i orienteringen. Dette tolker jeg som at eleven får støtte av læreren slik at eleven kan mestre oppgaven og oppleve kompetanse uten at det går på bekostning av elevens autonomi i oppgaven. Veronika påpeker at det kan være vanskelig for noen elever å vite hvordan de skal angripe oppgaver eller hindringer som oppstår, men at de kan mestre det med støtte; «plutselig så får de en liten dytt og de løser det».

5. Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg diskutere resultatene mine opp mot relevant teori og tidligere forskning. Jeg har undersøkt hvordan valg av aktivitet i uterommet kan påvirke og fremme elevenes opplevde autonomi, mestring og tilhørighet i skolesammenheng. Formålet med dette er gjennom undervisningsøktene, å finne gode didaktiske grep i undervisningen og argumenter for å bruke naturferdsel som en naturlig del av undervisningen. Dermed ble følgende problemstilling utviklet: *Hvordan kan valg av aktivitet med naturferdsel som emne i kroppsøving, fremme elevenes tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet?* Diskusjonskapittelet er delt opp i flere deler. Det er strukturert etter hvordan valg av aktivitet med naturferdsel som emne kan fremme elevenes tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet i kroppsøvningsundervisningen. I tillegg presenteres forskningens funn knyttet til tidligere forskning, samt pedagogiske implikasjoner.

5.1 Tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving

Prosessene rundt selvmotivasjon og sunn psykologisk utvikling har ført til definisjonen av de tre grunnleggende psykologiske behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet.

Tilfredsstillelse av disse gir forbedret indre motivasjon, mens hvis de motvirkes fører det til redusert motivasjon. Disse er i stor grad en funksjon av de sosiale forholdene de fungerer i (Deci & Ryan, 2000b). Sånn sett er det i kroppsøving viktig å etterstrebe å legge til rette for at disse tilfredsstilles. For å imøtekomme disse behovene kreves det grunnleggende støtte fra omgivelsene (Deci & Ryan, 2000a). De grunnleggende psykologiske behovene har også en tendens til å forholde seg positivt til hverandre, på tvers av kontekster og tid (Ryan & Deci, 2017). I arbeidet med å utvikle et godt læringsmiljø må derfor læreren være bevisst på hvilke aktiviteter det legges opp til i undervisningen og hvor disse aktivitetene finner sted. I denne studien har jeg undersøkt hvordan lærerens valg av aktivitet med uterommet som kontekst kan ha spilt inn på lærerens opplevelse av elevenes læringsmiljø og hvordan de som lærere, og elevene har tilnærmet seg undervisningen. Resultatene viser at tilnærmingen til undervisningen kan ha ført til tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene hos mange av elevene.

5.1.1 Tilfredsstillelse av kompetanse i kroppsøving med naturferdsel som emne

Lærerne har ved flere anledninger uttrykt på ulike måter hvordan kroppsøvingen kan være med på å tilrettelegge for at elevene skal kunne mestre i kroppsøvingsundervisningen. Tilrettelegging mot tilfredsstillelse av elevenes kompetanse blir her viktig. Deci og Ryan (2000b) forklarer at når det gjelder følelse av kompetanse så oppleves det tilfredsstillende og vil ofte skape lyst til å fortsette eller eventuelt gjenoppta aktiviteten. Eller i motsatt ende vil elever som ikke opplever å mestre en aktivitet føle liten lyst til å delta i aktiviteten. Vida trekker blant annet frem at uteområdets muligheter kan være nyttig for å treffe elevenes mestringsnivå «det er jo ikke grenser for hva man kan finne på ute liksom. Man kan jo herje fritt rundt». Julian snakker også om dette som et viktig fenomen «man får på en måte utfordre seg på andre egenskaper som å være i ujevnt terreng, for eksempel». Han trekker blant annet frem øvelsen der elevene får bygge og konstruere borger av snø. Bagøien og Storli (2002) forteller at naturen er en ideell arena for barn til å utvikle positive forventninger til egen mestring, gjennom aktivitet og lek. Jeg observerte elever som jeg tolket opplevde tilfredsstillelse av kompetanse gjennom blant annet deres tilnærming i skogen, der noen klatret i trær og kastet seg over busker og andre hindringer. Valg av uteområde som kontekst for undervisningen kan trolig legge til rette for at elevene skal kunne møte passe krevende utfordringer og mestre i forhold til sitt eget kompetansenivå. Jordet (2007) trekker fram at omgivelsene gir rom for variasjon, da elevene ut ifra sine individuelle forutsetninger beveger seg rundt i området, undersøker, observerer, bygger og leker i naturmiljøet, og det blir dermed større rom for individuelle tilnærminger. Skaalvik & Skaalvik (2005) forklarer at i forhold til følelsen av kompetanse, krever dette at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset elevenes nærmeste utviklingssone, uten at det blir for enkelt. I flere av undervisningsøktene observerte jeg elever som jeg tolker mestret aktiviteten de deltok i. Dette kom til uttrykk i blant annet øvelsen med CTF der de skulle bygge snøborger. Der deltok alle på sin måte og fikk bygge konstruksjoner med utgangspunkt i hva de selv ønsket og mestret i oppgaven. Gjennom følelsen av å være aktiv i undervisningen kan behovet for kompetanse møtes forklarer Mygind og Bølling (2022). I undervisningen med aking tolker jeg mine observasjoner som at elevene utfordret seg selv med utgangspunkt i det de selv følte at de mestret og etter hvert opplevde jeg at de samme elevene utfordret seg selv mer og mer etter hvert som de hadde mestret aktiviteten. Dette kom blant annet til uttrykk i at de utforsket måter å ake på, at de tok i mer og mer fart eller at de utfordret seg selv med å bygge hopp

over greiner. At elevene har mulighet til å tilnærme seg aktiviteten i kroppøvingen ut ifra egne preferanser og ferdigheter kan være nyttig ettersom det kan være individuelle forskjeller knyttet til tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene, inkludert kompetanse (Deci & Ryan, 2000a).

Flere av lærerne forklarer at de opplever rammene som viktige i undervisningen for å trygge elevene som de ikke opplever mestrer åpne oppgaver så godt. Julian forteller at noen elever som ikke er vant med åpne oppgaver «blir ofte stående å lure på hva dem skal gjøre, fordi oppgaven er så åpen. Noen elever har behov for rammer og tydelighet i opplegget». Vida forklarer at det å støtte elevene underveis kan være fint «ungene er veldig sånn der, trenger bekreftelse på alt uansett hva de holder på med». Deci & Ryan (2000b) forklarer at sosiale og kontekstuelle hendelser som blant annet tilbakemelding, kommunikasjon og belønning, kan fremme følelser av kompetanse under selve handlingen og dermed forbedre den indre motivasjonen for den konkrete handlingen. Likevel vil den ikke øke den indre motivasjonen med mindre den også har en følelse av autonomi. Dermed er det viktig å hjelpe de elevene man vet trenger ekstra støtte og veiledning underveis. Bagøien og Storli (2002) trekker frem aktiv tilstedeværelse hos de voksne som viktig, der barna får rom til individuell utfoldelse. De voksne kan sette individuelle grenser, være deltakende i leken og gi støtte til de barna som trenger det slik at de kan få positive opplevelser Slik kan man gjennom didaktikken, uterommets potensial som læringsarena og lærerens støtte, tilrettelegge for autonomi i tilnærmingen til elevene og at de opplever kompetanse. Strandkleiv (2006) forklarer at man kan kommunisere på en måte som gjør at elevene opplever å få positive følelser knyttet til sin egen kompetanse. Dette observerte jeg blant annet der en av lærerne diskuterte sammen med en elev hvordan man kunne se på et kart, hvor eleven etter en stund uttrykker at han forstod det og løste oppgaven. En annen elev oppsøkte lærer for å forsikre seg om det i rammene til leken var lov til å spionere, og fikk tillatelse til dette, med medfølgende mestring og engasjement, slik jeg tolket det.

5.1.2 Tilfredsstillelse av autonomi i kroppøving med naturferdsel som emne

Elevenes tilfredsstillelse av autonomi i kroppøvingen ser ut til å være viktig. Her spiller didaktikken, lærerens tilnærming og konteksten sentrale roller. Elever har ifølge Strandkleiv (2006) et iboende behov for å bestemme hva de skal gjøre, og har et behov for vesentlig innflytelse og kontroll over egen hverdag på skolen. Noen elever gir uttrykk for at naturferdsel og uteaktivitet er noe de trives med og ønsker å ha i sin skolehverdag. Dette kommer frem gjennom min tolkning av observasjonene som ble gjennomført og

kommentarer fra elever slik som «Jeg likte at vi fikk være ute, det er godt med frisk luft og slikt» og «det var spennende at vi fikk lete rundt omkring på skoleområdet». Bagøien og Storli (2002) uttrykker hvor viktig det er å ta i bruk de mulighetene som finnes i barnas nærmiljø og at uteferdsel innebærer at elevene tar i bruk nærmiljøet som læringsarena, får sanseintrykk og får være aktive. Også lærerne poengterer at de syns dette er viktig. Veronika forteller at hun syns det er kjempeviktig å bruke uterommet i undervisningen og dette er noe elevene liker. Hun påstår at «jo mer uteskole, jo mer glade unger får vi, om de får lov til å være ute». Mygind og Bølling (2022) peker på at uteskole kan legge til rette for tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene. Medbestemmelse i valg av undervisningssted kan ha stor betydning for elevenes følelse av autonomi, samtidig som en induktiv, problembasert og undersøkende undervisningsstil kan tilrettelegge for elevenes initiativ i læringen. Min opplevelse er at alle undervisningsøktene hadde en undersøkende, induktiv og problembasert didaktisk tilnærming. Dette bekreftes også gjennom observasjonene og intervjuene. Jeg observerte elever som planla, utforsket og bygget snøkonstruksjoner ut ifra egne premisser, men basert på en utfordring de hadde fått i oppgaven. I tillegg observerte jeg i de andre øktene elever som lekte i akebakken og undersøkte hvordan de kunne utfordre seg selv og andre, som fant på egne måter å bevege seg på i naturen eller fant sin egen opplevde raskeste vei til poster i orientering. En elev uttrykte under snøbygging av en borg «Jeg har en idé. Hvis det skal bli sterkt så må vi ha mer snø på innsida». Julian beskriver hvordan han opplevde deler av undervisningen; «når de fikk lov til å bygge hva de ville for eksempel, de kunne bygge borger over alt, de for rundt å bygde ulike borger, alle var, alle var så tilstede og så med, syns jeg». Trolig kan denne autonomistøtten i undervisningen ha påvirket tilhørighet og kompetanse også. Ryan & Deci (2017) forklarer at der det er støtte for autonomi, er menneskene bedre i stand til å søke etter og finne tilfredsstillelse for tilhørighet og kompetanse i tillegg. Vida tror elevene blir mer motivert av å ikke bli fortalt og forklart alt, mens Anne påstår at hvis elevene får medvirkning så blir de mer engasjert og mestrer oppgavene på en mer tilstrekkelig måte. Reidar på sin side syns det er gøy å se elevenes autonomi i samspill med naturen «Det som er litt kult å se når de har undervisning ute er at de plutselig begynner å kaste seg ned og rulle, klatre opp i trærne og liksom, gjemme seg og er veldig på da» og «de får erfare og lære litt av det i stedet for at alt blir liksom sagt til dem hvordan de skal gjøre det». Ved å ikke instruere, ha en induktiv undervisningsstil og ikke ha føringer, kan man didaktisk trolig legge til rette for tilfredsstillelse av autonomi hos elevene. Deci & Ryan (2000b) poengterer at elevenes valg, selvstyring og erkjennelse av følelser er viktig for å øke den indre motivasjonen ettersom den

gir en større følelse av autonomi. Dette kom blant annet til uttrykk gjennom at elevene i flere av øktene begynte å utfordre rammene i leken gjennom blant annet å utfordre reglene i CTF ved å feste flaggene godt i snøen, eller ved å finne egne måter å beskytte seg selv på i Fun Battle. I disse eksemplene ble det ikke gitt tips eller føringer på dette, og jeg tolker det som at de har hatt en stor følelse av selvstyring og autonomi i aktiviteten. Stefanou m.fl (2004) foreslår at autonomistøttende praksis der elevene får rom til å utforske måter der de kan bruke sine egne intuitive problemløsningsmetoder er viktig. Her kan læreren sees på som en støtte eller medspiller på veien. Gjennom sin meta-analyse fant Vasconcellos et al. (2019) blant annet at støtte av de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet korrelerte sterkt med autonom motivasjon hos elevene, mens Ryan & Deci (2017) fant at hvis læringsmiljøet er kontrollerende med trusler om straff, overvåkning og frister, er ofte den indre motivasjonen lav. Derimot fører et informativt autonomistøttende læringsklima ofte til høy indre motivasjon.

5.1.3 Tilfredsstillelse av tilhørighet i kroppsøving med naturferdsel som emne

Mennesker har et grunnleggende psykologisk behov for tilhørighet og det er den indre tilfredsstillende erfaringen av å være knyttet til en annen person eller gruppe, ifølge Ryan & Deci (2017). I en elevgruppe og i kroppsøvingsundervisningen er det viktig at aktivitetene og rammene tilfredsstillende behovet for sosial tilhørighet og inkludering (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Bevegelsesmiljøet hos barn bør være også være aktivitetsdrivende gjennom at miljøet gjør at barna får lyst til å være i bevegelse. Det bør innby til sosial aktivitet med samhandling, være trygt, stimulere til kreativitet og spenning (Bagøien og Storli, 2002). I prosjektet ble dette vektlagt i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen, med tanke på at elevene fikk utfordringer og oppgaver de måtte samarbeide i for å kunne løse, i et spennende miljø. Dette gjaldt øvelsene med CPT og Fun Battle gjennom at man naturlig var delt inn i lag, men på samme tid stilte aktiviteten krav til samarbeid gjennom strategisk planlegging og bygging av snøborg. Også i øktene med orientering og aking valgte de aller fleste elevene å samarbeide for å mestre aktiviteten og søke tilfredsstillelse av tilhørighet. I utendørs undervisning eller uteskole tyder mye på at det lettere etableres en mer inkluderende og aksepterende atmosfære (Jordet, 2017). Elevene får oppleve hverandre i nye og ulike situasjoner og muligheten for å lykkes innenfor et aksepterende læringsmiljø virker å stå sentralt. Uteskole virker i større grad å skape en “vi-følelse” i gruppen, som blant annet kom til uttrykk gjennom at elevene underveis i undervisningen med aking uttrykte «kan vi ikke dra hit i helgen også?», noe jeg tolker som tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet gjennom

både aktiviteten og konteksten. Motivasjon vil ha større sannsynlighet for å blomstre i sammenhenger som er karakterisert av en følelse av sikkerhet og tilhørighet, forklarer Deci & Ryan (2000b). Lærerne ga også uttrykk for et opplevd aksepterende læringsmiljø. Julian trekker fram åpenheten og de didaktiske rammene som viktig for det relasjonelle i undervisningen. «*Når de skal holde på å organisere seg for selve leken, hvordan de skal fordele ansvar og sånn så, blir det jo mye større frihet for at de avgjør alene.*». Jeg observerte noe jeg tolket som gruppetilhørighet under den ene undervisningsøkten, der det ene laget samlet seg på eget initiativ før spillet skulle begynne. De velger å stille seg i ring, og diskutere sammen, samt delegerer oppgaver til hverandre. Jeg opplevde at elevene søkte anerkjennelse hos hverandre og et ønske om å samarbeide godt. Noe som kom til uttrykk i etterkant av undervisningen; «Det er bra at alle samarbeider», «samarbeidet fungerte bra», «vi likte at vi fikk bygge borg sammen» og «det var morsomt når vi hadde møte og lagde fort». Dette tolker jeg som at de følte tilhørighet til hverandre underveis og fikk tilfredsstilt behovet for tilhørighet. Dette gjaldt kanskje også elever som i utgangspunktet ikke opplevde aktiviteten som interessant. Mennesker utfører handlinger fordi de blir etterspurt, modellert eller verdsatt av andre viktige de føler noe for eller er relatert til, slik som andre elever eller læreren. De søker sosial trygghet, anerkjennelse og tilhørighet i sine omgivelser (Deci & Ryan, 2000b). Jeg observerte blant annet at en elev spør «*tar du den litt høyere?*», to av elevene responderer «*det er det vi prøver på*». Ved siden av står en annen elev fra gruppen og kommenterer «*wow, det var bra!*». Jeg tolker gjennom observasjonen at mange av elevene fikk tilfredsstilt den sosiale tilhørigheten ved å inkludere hverandre i aktiviteten, respektere hverandres valg og respondere positivt på andres bidrag. Inkluderingen ble blant annet illustrert ved at den ene gruppen på eget initiativ hentet inn to elever som ikke hadde fått med seg at de skulle samles for å snakke sammen. I øvelsen med CTF uten snøbygging observerte jeg også en del som kan karakteriseres som tegn på tilfredsstillelse av tilhørighet og samarbeid; «Hvis dere får tak i dem, kan dere gjenopplive noen på laget», «Vi må ha noen til å passe på pinnene, 2-3 stykk. Nei, 4-5 stykk» og «Vi kan være med å beskytte pinnene». Denne delingen av informasjon tolker jeg som et bilde på at de søker anerkjennelse av hverandre og tilhørighet til laget sitt. Slik sett kan man si at det didaktiske har spilt en rolle i tilfredsstillelse av elevenes behov for tilhørighet. Skaalvik & Skaalvik (2005) forteller at læreren kan tilrettelegge for behovet for tilhørighet gjennom didaktiske grep. Grep som stimulerer til dialog mellom elevene, og skaper trygghet, tillit, trivsel og følelse av tilhørighet. Slik sett opplevde jeg det didaktiske i undervisningen som stimulerende for dette, da rammene førte til at elevene måtte samarbeide for å mestre aktiviteten. De var gjensidig

avhengig av hverandre, særlig i aktivitetene CTF og Fun Battle. Anne forteller at hun opplevde inkludering i undervisningen; «De ble veldig opptatt av å være i lag. At de skulle jobbe sammen og lage en strategi for å få tak i de andre flaggene». Naturferdsel som emne og kontekst kan også ha spilt inn på tilfredsstillelsen av tilhørighet. Abelsen og Leirhaug (2017) forklarer at friluftsliv i skolesammenheng har kvaliteter som fremmer samhold og samarbeid, og at undervisningen fremstår motiverende ved at elevene opplever ansvar og medvirkning. Samtidig trekker Moen et al. (2018) fram at friluftsliv er en av aktivitetene som er mer etterspurt blant elever i deres undersøkelse. På bakgrunn av dette kan man tenke seg at det kan være viktig å bruke nærområdet og ferdsel i naturen som et bidrag for tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet.

5.2 Forskningens funn og tidligere forskning

Mine funn i forskningen viser flere indikasjoner på sammenheng med tidligere forskning. Ifølge Ulstad et al. (2016) var autonomistøtte fra lærere viktig for å tilfredsstillere behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Her var autonom motivasjon og opplevd kompetanse viktig for alle elevers bruk av læringsstrategier. Det var læringsstrategier som innsatsregulering, samarbeidslæring, det å søke hjelp og det å være oppslukt i aktiviteten. Jaakkola et al. (2019) fant i sin studie at tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov er relatert med positive resultater knyttet til engasjement i aktivitet. Her ville autonome typer motivasjon øke effekten av behovstilfredsstillelse. Funnene i prosjektet mitt viste indikasjoner på autonom motivasjon og opplevd kompetanse. Observasjonen viste elever som under induktive rammer planla og utforsket oppgavene i undervisningen ut ifra egne forutsetninger. De bygget, diskuterte, delte erfaringer og samarbeidet. De fant egne måter å bevege seg på i naturen og fant egne strategier eller tilnærming i konkurransene med CTF og Fun Battle. Elevene viste engasjement i undervisningen og samtidig opplevde jeg at de tilnærmet seg oppgavene i undervisningen ut ifra egen kompetanse. Lærerne uttrykte også opplevelser som understreker dette. De opplevde at elevene ble mer motivert av å ikke bli fortalt alt og at de mestret oppgavene på en god måte. En av lærerne poengterte blant annet hvor gøy det var å se hvordan naturen spilte inn på elevenes autonome tilfredsstillelse. Han påpekte at de kastet seg ned, rullet og klatret opp i trær. Jordet (2007) forklarer at omgivelsene gir rom for variasjon, da elevene ut ifra sine individuelle forutsetninger beveger seg rundt i området, undersøker og leker i naturmiljøet. Dermed større rom for individuelle tilnærminger. En av lærerne uttrykte blant annet en opplevelse av at elevene var mentalt tilstede i aktiviteten. En induktiv didaktisk tilnærming i naturen viste indikasjoner på å

tilfredsstillende behovene for autonomi og kompetanse hos elevene. Dette samsvarer også med Stefanou m.fl (2004) som sier at en autonomistøttende praksis der elevene får rom til å utforske måter der de kan bruke sine egne intuitive problemløsningsmetoder er viktig. Chen et al. (2020) trekker fram viktigheten av at kroppsøvlingslærerne fokuserte på støtte til autonomi gjennom blant annet å gi studentene frihet til å ta valg. Samt et oppgavefokustert klima og vektlegging av studentenes samarbeid. I mine observasjoner så jeg elever som mestret og utfordret seg selv mer og mer, blant annet gjennom mer utfordrende og kreativ aking. Vasconcellos et al. (2019) fant at opplevd tilhørighet i kroppsøving er knyttet til påvirkning fra både lærer og medelever. Her hadde medelevene størst innvirkning på tilfredsstillende av tilhørighet. Jeg observerte også indikasjoner på at mine funn samsvarer med dette. Elevene samarbeidet intuitivt i alle øktene, om det gjaldt aking, orientering eller samarbeid i CTF eller Fun Battle. Jeg opplevde at de søkte anerkjennelse hos hverandre, diskuterte sammen, ga tilbakemeldinger, delegerte oppgaver og inkluderte hverandre i aktivitetene. Lærerne uttrykte lignende gjennom opplevelser av at elevene var opptatt av å jobbe sammen, fordele ansvar og samarbeide. Selv om man ikke gjennom undervisningsøktene kan trekke direkte sammenhenger, kan det tenkes at naturferdsel kan ha en positiv innvirkning på samarbeid og tilhørighet hos elevene. Jeg opplevde i observasjonene tegn på at elevene tok i bruk naturen i samspillet med hverandre. Det kom til uttrykk i blant annet at de konstruerte snøborger sammen i CTF og lagde akeløyper sammen. Jordet (2017) forteller at mye tyder på at det lettere etableres en mer inkluderende og aksepterende atmosfære i uteskole. Jeg opplevde at de inkluderte hverandre i samspillet for å skape noe sammen, men kanskje også for følelsen av å oppleve noe sammen i naturen. Totalt sett opplevde jeg at funnene i forskningen min i mange tilfeller samsvarer med tidligere forskning innenfor det aktuelle feltet.

5.3 Pedagogiske implikasjoner

Jeg har her forsøkt å beskrive noen pedagogiske implikasjoner som kan trekkes ut av resultatene fra denne forskningen. Jeg har her kun tatt utgangspunkt i hva disse resultatene antyder og det bør derfor settes noen reservasjoner til de mulige pedagogiske tiltakene som beskrives. Likevel vil jeg forsøke å trekke frem sentrale punkter det kan være nyttig å arbeide mot. Postholm og Jacobsen (2011) forklarer at ved å bruke de handlinger eller aksjoner som utspiller seg i læringsarbeidet med elevene, kan læreren lære på grunnlag av egen praksis og således utvikle seg selv. Min forskning tar utgangspunkt i å skape didaktiske undervisningsopplegg som kan være med å utvikle egen- og skolens praksis og tilrettelegge

for tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene hos elevene. Her kan naturferdsel i undervisningen utgjøre en viktig rolle gjennom rommet det kan skape for mestring, tilhørighet og autonomi hos elevene. I mitt prosjekt utviklet jeg undervisningen for hver undervisningsøkt. Her ble elevenes autonomi i undervisningen mer og mer vektlagt. I tillegg forsøkte jeg i større grad å fokusere på hvordan elevene kunne ta i bruk naturen og hverandre i deres forsøk på å mestre aktiviteten i undervisningen. For å kunne tilrettelegge for tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene hos elevene, viser mine funn at det kan være nyttig å tilrettelegge for at elevene opplever frihet og autonomi i undervisningen. Her kan det være nyttig å ha en induktiv tilnærming med få føringer til undervisningen, der elevene kan møte oppgavene ut ifra egne forutsetninger. Åpne oppgaver der elevene kan ta i bruk sine styrker for å mestre oppgavene, med støtte fra lærer eller medelever, virker å være hensiktsmessig for at de skal oppleve mestring og bli motivert for å delta i undervisningen. Dette kan sammen med ferdsl i naturen bidra til å skape gode læringsmiljø der elevene hjelper hverandre og opplever medbestemmelse og tilhørighet. Funnene indikerer også at naturen i nærmiljøet, f.eks en liten skog eller gresslette, kan være tilstrekkelig som kontekst for å bidra til dette. Funnene i prosjektet viste indikasjoner på at elevene i større grad opplever tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet i aktivitetene der de hadde frihet til hvordan de tilnærmet seg oppgavene i samspill med medelevene. Dermed kan man antyde at aktiviteter slik som CTF i naturen, kan være en god tilnærming til hvordan man kan planlegge undervisning i kroppsøving. Funnene viser at det kan være hensiktsmessig å; (1) ha en induktiv tilnærming til undervisningen, (2) tilrettelegge for et godt læringsmiljø gjennom oppgaver som krever samarbeid, (3) bruke naturen og nærmiljøet i undervisningen, (4) vektlagge elevenes autonomi i undervisningen og (5) etterstrebe å møte elevenes mestringsnivå og gi støtte ved behov. Slik kan man med utgangspunkt i funnene utvikle gode aktiviteter- og didaktikk i kroppsøvingundervisningen, og skape nye spennende læringsarenaer for elevene.

6. Oppsummering og veien videre

Målet med forskningen var å få økt kunnskap knyttet til om læreres valg av aktivitet og kontekst kan fremme tilfredsstillende av de grunnleggende psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet hos elever i kroppsøvingsundervisningen. Etter å ha drøftet resultatene med utgangspunkt i valgt teoretisk rammeverk og tidligere forskning kan jeg argumentere for at lærerens valg av aktivitet og bruk av naturferdsel i undervisningen kan tilrettelegge for tilfredsstillende av de grunnleggende psykologiske behovene. Likevel er det viktig å presisere at det finnes begrensninger knyttet til oppgaven. Dette gjelder blant annet antall informanter som ble intervjuet, og antall undervisningsøkter som ble gjennomført og observert. I tillegg er det viktig å presisere at jeg er klar over egen subjektivitet i arbeidet med oppgaven og at den kan være verdiladet i tilnærmingen. Forskningen viste indikasjoner på hvilke didaktiske rammer som kan være hensiktsmessige for å oppnå at elevene opplever autonomi og kompetanse i undervisningen. Samtidig er det nyttig å vite hvordan man trolig kan tilrettelegge for godt læringsmiljø og tilhørighet i elevgruppen. Det er også nyttig for lærerne å vite hvor mye utendørs ferdsel og utendørs kontekst kan ha å si for undervisningen, og at det kan være nyttig å åpne øynene for å se hvilke muligheter man har i nærområdet sitt. Det trenger ikke nødvendigvis være en dyp skog, men man kan trolig få tilnærmet utbytte av et lite skogholt eller en park i en bykontekst. Lærerne i prosjektet har gitt uttrykk for at elevene har opplevd mange tilfeller av mestring, kompetanse, selvbestemmelse og autonomi i undervisningen. Dette opplever jeg har skjedd i et inkluderende læringsmiljø der lærerne har forsøkt å gi mestringsstøtte og tilrettelagt for autonomi i aktivitetene. Samtidig tror jeg oppgavens åpenhet og konteksten utendørs har bidratt til å gi elevene rom for samarbeid og mestring i samspill med andre. Et håp kan være at en forståelse for nytten av bevissthet rundt didaktiske valg og naturferdsel som tema i kroppsøving, kan føre til en pedagogisk utvikling hos meg selv og lærerne som deltok i prosjektet. I et lengre perspektiv kan en positiv utvikling av skolens praksis i kroppsøvingsundervisningen kanskje være mulig.

Arbeidet med forskningsprosjektet har gitt meg perspektiv rundt kompleksiteten som kan oppstå i kroppsøvingsundervisningen. Selve forskningsmetoden tror jeg kan være nyttig i utvikling av læreres og skolens praksis, og således kunne man gjennomført flere lignende prosjekter på ulike trinn for å avdekke, analysere og utvikle praksisen i undervisningen. Videre forskning innenfor feltet kunne inkludert elevenes egne opplevelser av undervisningen f. eks gjennom intervju med elevene eller spørreskjema for å få et innblikk i deres perspektiv.

Jeg tror også det hadde vært nyttig å gjennomføre et slikt prosjekt i større skala, som inkluderte flere skoler og lærere, slik at man kunne sett tematikken i et større perspektiv. Forskningen viser likevel at man ved bevisste valg rundt valg av aktivitet og kontekst utendørs, kan tilrettelegge for tilfredsstillelse av elevenes grunnleggende psykologiske behov.

Litteraturliste

- Abelsen, K., & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole - en gjennomgang av empiriske studier 1974-2014. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.615>
- Andersen, S. Y. (2022, 22. April). Naturen er en perfekt arena for dybdelæring. *Utdanningsnytt.no*.
<https://www.utdanningsnytt.no/dybdelaering-stein-yngve-andersen/naturen-er-en-perfekt-arena-for-dybdelaering/319137>
- Armbrüster, C., Witte, M.D. (2022). Outdoor School in Germany. Theoretical Considerations and Empirical Findings. In: Jucker, R., von Au, J. (red.) High-Quality Outdoor Learning. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_19
- Bagøien, T. E. & Storli, R. (2002). Lag en naturlekeklass. *Prinsipper og praktiske ideer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Brekke, M. & Tiller, T. (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E.L., Duriez, B., ... Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 2014(39), 216–236. DOI: [10.1007/s11031-014-9450-1](https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1)
- Chen, R., Wang, L., Wang, B. & Zhou, Y. (2020). Motivational climate, need satisfaction, self-determined motivation, and physical activity of students in secondary school physical education in China. *BMC Public Health*, 20(1), 1–1687.
<https://doi.org/10.1186/s12889-020-09750-x>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6.utg.). London and New York, NY: Routledge Falmer.

- Deci, E. L., Ryan, R. M og Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8:3, 165-183.
[https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90013-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90013-8)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological inquiry*, 11:4, 227-268. DOI: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. University of Rochester Press.
- Germeten, S. & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. Brekke, M. & Tiller, T. (Red.), *Læreren som forsker - Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 109-123). Universitetsforlaget.
- Hagger, M.S. & Chatzisarantis, N.L. (2016). the trans.contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of educational research*, 86(2), 360-407. DOI: 10.3102/0034654315585005
- Helsedirektoratet. (2019). Fysisk aktivitet for barn og unge, Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide/fysisk-aktivitet-for-barn-og-unge#barn-og-unge-bor-vaere-i-fysisk-aktivitet-minimum-60-minutter-hver-dag-praktisk>
- Jaakkola, T., Barkoukis, V., Huhtiniemi, M., Salin, K., Seppälä, S., Lahti, J. & Watt, A. (2019). Enjoyment and anxiety in Finnish physical education – achievement goals and self-determination perspectives. *Journal of Physical Education and Sport*, 19(3), 1619–1629. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.03235>

- Jacobsen, D. I. (2003). Forståelse, beskrivelse og forklaring. *Innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Høyskoleforlaget
- Jordet, A. N. (2001). Nærmiljøet som klasserom. *Uteskole i teori og praksis (3.utg)*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordet, A. N. (2007). Nærmiljøet som klasserom. *En undersøkelse om uteskolens diaktikk i et danningsteoretisk og erfaringspedagogisk perspektiv* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo)
[https://brage.inn.no/inn-xmli/bitstream/handle/11250/132008/Jordet_A_n%
c3%a6rmilj%
c3%b8et.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmli/bitstream/handle/11250/132008/Jordet_A_n%c3%a6rmilj%c3%b8et.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning – forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskriftet den norske legeforening*, 2002(25), 122:2468-72.
- Malterud, K. (2013). Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring. Oslo: Universitetsforlag.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). Oppdragsrapport nr. 1–2018. Høgskolen i Innlandet
https://brage.inn.no/inn-xmli/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mygind, E. og Bølling, M. (2022). Pupils' Well-Being, Mental and Social Health. In: Jucker, R., von Au, J. (red.) High-Quality Outdoor Learning. Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_8
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. (2013). Den nærværende og forskende lærer. M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 62-79). Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 2000(55-1), 68-78. DOI: 10.1037110003-066X.55.1.68
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjesol, K. & Ulstad, S. O. (2021). Målorienteringsteorien i kroppsøvingfaget. *Kroppsøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (1.utg., s. 117-132). Fagbokforlaget
- Sollid, H. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. Brekke, M. & Tiller, T. (Red.), *Læreren som forsker - Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Universitetsforlaget.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational psychologist*, 39(2), 97-110.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2
- Strandkleiv, O. I. (2006). *Motivasjon i praksis: Håndbok for lærere*. Elevsiden DA.

- Sæther, E. (2021). Gull og grønne skoger. Om friluftsliv i skolen, naturopplevelser og eventyr. *Kroppsøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (1.utg., s. 117-132). Fagbokforlaget
- Sølvik, R. M. (2013). Ibuande risiko i natur. I: R. M. Sølvik, Friluftsliv som sosialt læringslandskap for ungdom i risiko: Eit fenomenologisk-inspirert kasusstudium. (s. 184-191). Doktoravhandling, Det Utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (1.utg.). Gyldendal akademisk
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt - kvalitativ analyse og teoriutvikling* (1.utg.). Gyldendal akademisk
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø. & Deci, E. L. (2016). Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education*, 6, 27-41. doi: 10.4236/ape.2016.61004
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø. & Deci, E. L. (2018). Motivational predictors of learning strategies, participation, exertion, and performance in physical education: A randomized controlled trial. *Motivation and Emotion*, 42(4), 497–512.
<https://doi.org/10.1007/s11031-018-9694-2>
- Ulstad, S. O. (2021). Kroppsøving i skolen sett i lys av selvbestemmelsesteorien. *Kroppsøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (1.utg., s. 117-132). Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=kro01-05&lang=nob>

Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D. & Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical education and sports pedagogy*, 19(1), 97-121. ISSN 1740-8989, <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K.B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. & Lonsdale, C. (2019). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000420>

Vedlegg

Vedlegg 1. Undervisningsplan dag 1, 4.trinn - Orientering

Vedlegg 2. Undervisningsplan dag 2, 4.trinn - Aking og aktiviteter i akebakke

Vedlegg 3. Undervisningsplan dag 3, 7.trinn - Capture the flag og Fun battle

Vedlegg 4. Undervisningsplan dag 4, 4.trinn - Capture the flag med borgbygging

Vedlegg 5. Intervjuguide

Vedlegg 6. Informasjonsskriv til foresatte

Vedlegg 7. Samtykkeerklæring

Vedlegg 8. NSD godkjenning

Vedlegg 1

Undervisningsplan dag 1, 4.trinn - Orientering

Deltakere	4.trinn
Antall deltakere	56
Utstyr	Orienteringsposter med spørsmål
Fokusområde	Leikbaserte uteaktiviteter der alle øvelsene legger til rette for en induktiv tilnærming hos elevene. Elevgruppen ble inndelt i par som samarbeider om å gjennomføre øvelsen.
Tidsbruk	90 minutter totalt. 15 minutter introduksjon.
Kompetansemål	-gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter -bruke nærmiljøet og utforske lokale kulturer for friluftsliv -utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider i nærmiljøet

Hva	Hvordan	Hvorfor
Orientering	Elevene arbeider sammen i par. De får utdelt et kart over skoleområdet på forhånd. På	Elevene skal forsøke å samarbeide godt og utfordre seg selv og egen motorikk.

	<p>kartet er det avmerket 15 ulike poster som de skal finne og deretter besvare spørsmålene på. De får en kort introduksjon på forhånd som omhandler bruk av kart og hva de kan forvente av økten. De skal parvis bytte på hvem som har ansvaret for kartet og de skal samarbeide om å besvare oppgavene underveis. De trenger ikke finne oppgavene kronologisk etter oppgavetall. Gjennomgang av timen i etterkant. Lærere går mellom postene underveis for å veilede de elevene som trenger hjelp underveis.</p>	<p>Tilrettelegge for autonomi hos elevene, der de får lov til å utfolde seg med utgangspunkt i egen kompetanse og ferdigheter.</p> <p>Legge til rette for at elevene får tilhørighet til de andre underveis i undervisningen gjennom aktivitetene.</p>
Avslutning	Refleksjoner sammen med elevene.	I etterkant av timen er det nyttig å reflektere rundt opplevelsen av økten sammen med elevene for å få noen av deres betraktninger.

Vedlegg 2

Undervisningsplan dag 2, 4.trinn - Aking og aktiviteter i akebakke

Deltakere	4.trinn
Antall deltakere	60
Ustyr	Akebrett Snøbrett
Fokusområde	Leikbaserte uteaktiviteter der alle øvelsene legger til rette for en induktiv tilnærming hos elevene.
Tidsbruk	150 minutter.
Kompetansemål	-gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter -bruke nærmiljøet og utforske lokale kulturer for friluftsliv -utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider i nærmiljøet

Hva	Hvordan	Hvorfor
Aking og aktiviteter i akebakke	Elevene samles på et stort og variert område med snø. Her finnes det ulik grad av helling, trær, steiner, stubber	Elevene skal forsøke å samarbeide godt og utfordre seg selv og egen motorikk.

	<p>og annet man finner i norsk barskog. De får frihet til å leke som de selv ønsker på dette området, selv om det er lagt føringer på aking ved at det har blitt kommunisert ut som en aktuell aktivitet og utstyr til dette har blitt tatt med.</p>	<p>Stimulere til kreativitet, sosialisering, kommunikasjon og aktivitet.</p> <p>Tilrettelegge for autonomi hos elevene, der de får lov til å utfolde seg med utgangspunkt i egen kompetanse og ferdigheter.</p> <p>Legge til rette for at elevene får tilhørighet til de andre underveis i undervisningen gjennom aktivitetene.</p>
<p>Avslutning</p>	<p>Refleksjoner sammen med elevene.</p>	<p>I etterkant av timen er det nyttig å reflektere rundt opplevelsen av økten sammen med elevene for å få noen av deres betraktninger.</p>

Vedlegg 3

Undervisningsplan dag 3, 7.trinn - Capture the flag og Fun battle

Deltakere	7.trinn
Antall deltakere	43
Fokusområde	Leikbaserte uteaktiviteter der alle øvelsene legger til rette for en induktiv tilnærming hos elevene. Elevgruppen ble inndelt i 2 ulike grupper, som gjennomførte de 2 ulike øvelsene.
Tidsbruk	70 minutter totalt. 35 minutter per øvelse, inkludert kort introduksjon og avslutning
Utstyr	Spillvester Baller Spillregler Pinner Tau Kjegler
Kompetansemål	-gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter -bruke nærmiljøet og utforske lokale kulturer for friluftsliv -utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider i nærmiljøet

Hva	Hvordan	Hvorfor
-----	---------	---------

<p>Capture the flag</p>	<p>Lagene setter ut flagg og fengsel, et stykke fra hverandre, og passer på at ingen ser hvor de er.</p> <p>Deler opp i to lag. Lagene går til basene sine, uten at de får se hvor motstanderens base er. Forklarer hvilket område leken skal foregå innenfor, så ingen går for langt unna og da ikke hører når leken blir avsluttet.</p> <p>Banene er like store på hvert lag. Her blir man tatt ved at noen tar på deg når du er på motsatt halvdel av banen.</p> <p>Hvert lag må da også ha et område som fengsel som de som blir tatt, blir sittende i. Disse personene kan bli reddet ved at noen på deres lag tar på dem.</p> <p>For å vinne må det ene laget enten ha alle flaggene, eller ha tatt alle livene til motstanderne, slik at de ikke har noen igjen på laget sitt.</p> <p>Det er lov til å stjele tilbake stjålne flagg.</p> <p>Elevene har gjennomført</p>	<p>Elevene skal forsøke å samarbeide godt og utfordre seg selv og egen motorikk.</p> <p>Tilrettelegge for autonomi hos elevene, der de får lov til å utfolde seg med utgangspunkt i egen kompetanse og ferdigheter.</p> <p>Legge til rette for at elevene får tilhørighet til de andre underveis i undervisningen.</p>
-------------------------	--	--

	<p>CTF før, men ikke på et tilsvarende område utendørs. Elevene gjennomfører øvelsen i et lite skogsområde ved skolen.</p> <p>I forkant av øvelsen markerer man et område som er sentrallinjen med kjegler/hatter. Markerer to fengsel med tau vi tar med. Denne gangen skal hvert lag legge en plan på forhånd, som lag, og området blir lagt i noe mer ulendt terreng. I tillegg er det ikke lov til å campe rett i nærheten av egne flagg. Husk vester som flagg.</p>	
<p>Variant av Fun-Battle</p>	<p>To lag mot hverandre, spiller er ute om han har en ball som henger fast i vesten (spiller ingen rolle om det er en fra motstanderlaget, eget lag eller deg selv som fester ballen).</p> <p>Hver spiller starter med 2 baller hver (resten ble plassert ut på banen). Begge lag starter i hver sin ende av banen, også kalt "base".</p> <p>Det laget som står igjen med</p>	<p>Elevene skal forsøke å samarbeide godt og utfordre seg selv og egen motorikk.</p> <p>Tilrettelegge for autonomi hos elevene, der de får lov til å utfolde seg med utgangspunkt i egen kompetanse og ferdigheter.</p> <p>Legge til rette for at elevene får tilhørighet til de andre underveis i undervisningen.</p>

	<p>kun egne spillere på banen vinner.</p> <p>Byggetrinn 1.</p> <p>- 3 pinner (med lagets farge) er plassert i motstanders base. Disse kan brukes til å gjenopplive en "død" spiller ved at de hentes og overleveres til en av de døde spillerne.</p> <p>Dersom man har pinnen og blir truffet (slik at ball henger på vesten) er man selv død og må legge fra seg pinnen på banen der man ble truffet. En lagkamerat kan da plukke den opp og overta i etterkant.</p> <p>Når pinnen er benyttet blir den "oppbrukt" og det plasseres ikke ut ny pinne i basen.</p> <p>Byggetrinn 2.</p> <p>Hente "konge" (spilte dette på i runde 2, pga flere elever).</p> <p>Like regler som opprinnelig spill, men målet er å hente kongen og føre han/hun tilbake til lagets base. Lagets "konge" har ikke vest, kan</p>	
--	--	--

	<p>ikke bli drept og starter i motstanders base.</p> <p>Laget som først henter egen konge tilbake til base vinner.</p> <p>Tidsbegrensning før elever kan komme inn i spillet igjen.</p>	
Avslutning	Refleksjoner sammen med elevene.	I etterkant av timen er det nyttig å reflektere rundt opplevelsen av økten sammen med elevene for å få noen av deres betraktninger.

Vedlegg 4

Undervisningsplan dag 4, 4.trinn - Capture the flag med borgbygging

Deltakere	4.trinn
Antall deltakere	1. time - 26 elever 2. time - 25 elever
Utstyr	Spillvester Baller Spillregler Pinner Tau Kjegler
Fokusområde	Leikbaserte uteaktiviteter der alle øvelsene legger til rette for en induktiv tilnærming hos elevene.
Tidsbruk	70 minutter totalt. 35 minutter per øvelse, inkludert kort introduksjon og avslutning. Øvelsene henger sammen, men er på samme tid separerte.
Kompetansemål	-gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter -bruke nærmiljøet og utforske lokale kulturer for friluftsliv -utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider i nærmiljøet

Hva	Hvordan	Hvorfor
<p>Capture the flag med bygging av egen base i forkant.</p>	<p>I forkant av øvelsen markerer lærer et område som er sentrallinjen med kjegler/hatter. Denne gangen skal hvert lag legge en plan på forhånd, som lag, og spillområdet er lagt i et skogsområde.</p> <p>Lagene setter ut flagg og bygger et fengsel, et stykke fra hverandre, og passer på at ingen ser hvor de er.</p> <p>Første del av øvelsen går ut på at hvert lag skal planlegge- og bygge en egen strategisk base for flaggplassering, beskyttelse, skjulesteder og sperringer for motstanderen, som skal legge til rette for at de kan vinne kampen som skal gjennomføres i etterkant. De bruker det som er tilgjengelig i området i form av kvister, pinner og snø.</p> <p>Banene er like store på hvert lag. Her blir man tatt ved at noen tar på deg når du er på motsatt halvdel av banen.</p> <p>Hvert lag må da også ha et</p>	<p>Elevene skal forsøke å samarbeide godt og utfordre seg selv og egen motorikk.</p> <p>Tilrettelegge for autonomi hos elevene, der de får lov til å utfolde seg med utgangspunkt i egen kompetanse og ferdigheter.</p> <p>Legge til rette for at elevene får tilhørighet til de andre underveis i undervisningen gjennom aktivitetene.</p>

	<p>område som fengsel som de som blir tatt, blir sittende i. Disse personene kan bli reddet ved at noen på deres lag tar på dem.</p> <p>For å vinne må det ene laget enten ha alle flaggene, eller ha tatt alle livene til motstanderne, slik at de ikke har noen igjen på laget sitt.</p> <p>Det er lov til å stjele tilbake stjålne flagg.</p>	
Avslutning	Refleksjoner sammen med elevene.	I etterkant av timen er det nyttig å reflektere rundt opplevelsen av økten sammen med elevene for å få noen av deres betraktninger.

Vedlegg 5

Intervjuguide

Bakgrunn:

Alder?

Utdanning/Yrke?

Interesser/annen bakgrunn?

Hva gjorde vi/planla vi å gjøre i undervisningen?

Har du gjort lignende tidligere?

Hva tenker du om å gjennomføre kroppsøvingsundervisning utendørs?

Hvilke fordeler kan det være å gjennomføre undervisning der elevene selv bestemmer hvordan de skal gjennomføre øvelsene?

Hvordan opplever du at en slik tilnærming har å si for elevenes motivasjon for å delta i faget?

Tror du det å gjennomføre økten utendørs har noe å si for elevenes deltakelse og trivsel underveis?

Var det noe du merket som annerledes enn det er ellers i kroppsøvingsundervisningen?

Hvordan opplevde de elevenes deltakelse i øvelsen? Var det noe som skilte seg ut ifra hvordan det er ellers? På hvilken måte?

Opplever du at en slik tilnærming har noe negativt i forhold til elevenes deltakelse motivasjon?

Tror du det er overførbart og gjennomførbart på andre trinn?

I ettertid, er det noe du skulle ønske vi gjorde annerledes?

Har du noe annet å tilføye?

Vedlegg 6

Informasjonsskriv til foresatte

Informasjon om mastergradsprosjekt.

Indre motivasjon ved uteaktivitet hos elever i kroppsøving. En kvalitativ undersøkelse om indre motivasjon og selvoppfattet kompetanse hos elever, ved naturferdsel- og uteaktivitet i kroppsøvingundervisningen. Dette er et mastergradsprosjekt ved Fakultetet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag (FLU) ved Nord universitet i Levanger. Formålet med prosjektet er å få økt kunnskap rundt hvordan elever opplever mestring, indre motivasjon og selvoppfattet kompetanse gjennom aktiviteter som foregår utendørs, eller gjennom ferdsel i naturen.

Undersøkelsen gjennomføres i perioden mars-mai 2022. Planlagt prosjektslutt er 01.09.2022. Undervisningen i undersøkelsen er en del av den ordinære undervisningen, og følger gjeldende læreplan. I prosjektet vil jeg observere elevene, samt intervjuere lærere i etterkant av undervisningen. Det er derfor ønskelig å gi ut et slik informasjonsskriv til både foresatte og elever. Resultatene av prosjektet vil publiseres i en masteroppgave i kroppsøving- og idrettsvitenskap ved Nord universitet i Levanger. Alle deltakerne i prosjektet anonymiseres og det vil ikke være mulig å identifisere forskningsprosjektets deltakere i publiseringen. Jeg har taushetsplikt og alle opplysninger vil behandles konfidensielt.

Eventuelle spørsmål rettes til undertegnede.

Mvh Markus Midtsjø

Tlf: 930 58 963

markusmidt@gmail.com

Vedlegg 7

Samtykkeerklæring informanter

Informasjon om mastergradsprosjekt.

Indre motivasjon ved uteaktivitet hos elever i kroppsøving. En kvalitativ undersøkelse om indre motivasjon og selvoppfattet kompetanse hos elever, ved naturferdsel- og uteaktivitet i kroppsøvingundervisningen. Dette er et mastergradsprosjekt ved Fakultetet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag (FLU) ved Nord universitet i Levanger. Formålet med prosjektet er å få økt kunnskap rundt hvordan elever opplever mestring, indre motivasjon og selvoppfattet kompetanse gjennom aktiviteter som foregår utendørs, eller gjennom ferdsel i naturen.

Undersøkelsen gjennomføres i perioden mars-mai 2022. Planlagt prosjektslutt er 01.09.2022. Undervisningen i undersøkelsen er en del av den ordinære undervisningen, og følger gjeldende læreplan. I prosjektet vil jeg observere elevene, samt intervjuere lærere i etterkant av undervisningen. Det er derfor ønskelig å gi ut et slik informasjonsskriv til både foresatte og elever. Resultatene av prosjektet vil publiseres i en masteroppgave i kroppsøving- og idrettsvitenskap ved Nord universitet i Levanger.

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det planlegging og gjennomføring av undervisning i samråd med prosjektansvarlig. I tillegg vil det gjennomføres et intervju som tar opptil 30 min. Dette intervjuet vil omhandle spørsmål knyttet til undervisningen og pedagogisk tilnærming til kroppsøving. Dette registreres med lydopptak, transkriberes og oppbevares deretter på to ulike digitale enheter.

Det er frivillig å delta i prosjektet og hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi grunn. Alle deltakerne i prosjektet anonymiseres og det vil ikke være mulig å identifisere forskningsprosjektets deltakere i publiseringen. Jeg har taushetsplikt og alle opplysninger vil behandles konfidensielt. Prosjektet avsluttes etter planen, 01.09.2022. Datamaterialet fra intervjuet vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller på et senere tidspunkt velger å trekke deg. Vi vil kun bruke opplysningene om deg til formålene som er beskrevet i dette skrivet. Opplysningene blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun prosjektansvarlig og veileder på universitet som vil ha tilgang til opplysningene. Dine opplysninger vil anonymiseres så raskt som mulig.

Eventuelle spørsmål rettes til undertegnede.

Mvh Markus Midtsjø

markusmidt@gmail.com

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Indre motivasjon ved uteaktivitet hos elever i kroppsøving*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 01.09.22.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 8

NSD godkjenning

[Meldeskjema](#) / [Med selvbestemmelsesteorien og læringsklima som teoretisk rammev...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
893922	Standard	15.11.2022

Prosjekttittel

Med selvbestemmelsesteorien og læringsklima som teoretisk rammeverk, kan naturferdsele og uteaktivitet fremme indre motivasjon og selvpåfattet kompetanse hos elever i kroppsøving?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Knut Skjesol

Student

Markus Midtsjø

Prosjektperiode

19.08.2021 - 01.02.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 01.02.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 1.2.2023 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre, så kan det være nødvendig å informere prosjektdeltakerne.

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

Kontaktperson: Lisa Lie Bjordal
Lykke til videre med prosjektet!