



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Grunnskolelærer 1.-7. trinn (master)	Vårsemester, 2023
Forfatter: Ida Glemming Ness	Malin Mønsås
Veileder: Atle Mjåtveit	
Tittel på masteroppgaven: Kroppsøvingsundervisningens påvirkning til bevegelsesglede og fysisk aktivitet på fritiden Engelsk tittel: The influence of physical education to “joy of movement” and physical activity in the leisure	
Emneord: Motivasjon, mestringsforventning, selvbestemmelsesteorien, kroppsøving og bevegelsesglede	Antall ord: 30 824 Antall vedlegg/annet: 6 Stavanger, 01.06.2023

Førord

Etter fem gjennomførte år på lærerstudiet ved universitetet i Stavanger avslutter vi nå det siste året. Arbeidet med denne masteroppgaven har både vært lærerikt og interessant, og noe vi vil ta med oss inn i arbeidslivet.

Først vil vi takke vår veileder Atle Mjåtveit. Dine kunnskaper, erfaringer og konstruktive tilbakemeldinger har vært til stor hjelp gjennom hele prosessen. Takk for din tilgjengelighet og for et godt samarbeid.

Takk til lærerne på de skolene vi har vært i kontakt med, for et godt samarbeid. Videre vil vi takke elevene som har stilt til intervju for deres ærlighet og åpenhet. Uten deres syn og tanker innen kroppsøvfingsfaget hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne studien.

Takk til våre medstudenter som har gjort denne prosessen lettere med gode samtaler og humør, samt refleksjoner og diskusjoner omkring relaterte temaer innenfor masteroppgaven.

Til slutt vil vi takke familie, venner og kjæreste for deres bidrag underveis og positiv støtte gjennom prosessen.

Stavanger, juni 2023

Ida Glemming Ness og Malin Mønsås

Sammendrag

Denne masteroppgaven er skrevet innenfor institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, masterfag kroppsøving, ved Universitetet i Stavanger (UIS).

Hensikten med denne studien er å skape en diskusjon om i hvilken grad kroppsøvingfaget kan bidra til bevegelsesglede, samt at elever vil drive med fysisk aktivitet på fritiden. Barn bruker stadig mer tid på sittestillende aktiviteter, og en rapport fra Folkehelseinstituttet viser at kun 64 % av jentene og 81 % av guttene i 9-årsalderen tilfredsstillende de nasjonale anbefalingene for fysisk aktivitet. Blant 15-åringene er det kun 40 % av jentene og 51 % av guttene som tilfredsstillende anbefalingene. Ut ifra dette ser vi at med alderen synker den fysiske aktiviteten hos både gutter og jenter (Nystad & Ekelund, 2022). Kroppsøvingfaget på skolen er for noen det første møtet med organisert fysisk aktivitet. Med bakgrunn i dette, er følgende problemstilling utarbeidet: *“Hvordan opplever elevene at kroppsøvingundervisningen stimulerer til bevegelsesglede og økt fysisk aktivitet på fritiden?”*

Hovedteorien som er brukt for å belyse disse temaene er “Self Determination Theory” med fokus på de grunnleggende psykologiske behov av Deci og Ryan (1985) og teorien til Albert Bandura (1997) om “Self-efficacy”.

Det har blitt brukt kvalitativ metode for å belyse problemstillingen. For å samle inn data ble det gjennomført kvalitative forskningsintervju med åtte 6. klasseelever fra to forskjellige skoler i Rogaland.

Oppsummert viser studien at de åtte elevene fra 6. klasse stort sett opplever at kroppsøvingfaget stimulerer til bevegelsesglede og fysisk aktivitet på fritiden. Resultatene kan derimot tyde på at elevene i mindre grad blir introdusert for alternative bevegelsesaktiviteter. Studien kan konkludere med at variasjon i type aktiviteter i timene og lærerens involvering av elevene, et godt etablert mestringsklima og tilrettelegging av mestringsopplevelser i timen, stimulerer til bevegelsesglede og økt fysisk aktivitet på fritiden.

Nøkkelord: Motivasjon, mestringsforventning, selvbestemmelsesteorien, kroppsøving og bevegelsesglede

Abstract

This master thesis is written within the department of education, sports and special education, master's degree in physical education, by the University of Stavanger.

The purpose of the study is to create a discussion regarding the influence of physical education in relation to the “joy of movement”, in addition to pupils wanting to do physical activity in their leisure. Children spend more time on sedentary activities, and a report from the Norwegian Institute of Public Health shows that solely 64 % of girls and 81 % of boys around the age of nine years old fulfill the national recommendations for physical activity. Among children around the age of fifteen, only 40 % of girls and 51 % of boys fulfill the recommendations. Based on this we can see that physical activity decreases with age for both boys and girls. (Nystad & Ekelund, 2022). Moreover, the first experience children have with organized physical activity tends to be through the subject of physical education. Consequently, the problem statement the study aims at answering is as follows: *“How do students experiencing that physical education stimulates to joy of movement and increased physical activity in their leisure?”*.

The main theories utilized to elucidate these themes are the “Self Determination Theory” focusing on the fundamental physiological needs by Deci & Ryan (1985) and the theory of “Self-Efficacy” by Albert Bandura (1997).

This is a qualitative study, in which data was collected through research interviews with eight pupils in the sixth grade, from two different elementary schools in Rogaland.

In summary, the study explains how the pupils in the sample generally experiencing that physical education stimulates to “joy of movement” and physical activity in their leisure. The results may indicate that the children are rarely introduced to alternative movements activity. Furthermore, the study can conclude with the importance of variation of activities, that the teachers' involvement of the students, and a well established environment of achievement in class stimulates “joy of movement” and increased physical activity in children's leisure.

Keywords: Motivation, Self-efficacy, Self Determination Theory, physical education and “joy of movement”

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag.....	3
Abstract.....	4
1 Innledning.....	8
1.1 Bakgrunn for valg av tema	8
1.2 Studiens formål	9
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	9
1.4 Tidligere forskning	10
1.5 Studiens oppbygging	12
2 Teori	13
2.1 Kroppsøving som skolefag og styringsdokumenter	13
2.2 Bevegelsesglede og fysisk aktivitet på fritiden	15
2.3 Nasjonale anbefalinger for fysisk aktivitet.....	16
2.4 Læringsklima.....	16
2.5 Motivasjonsklima	18
2.6 Motivasjonsbegrepet	19
2.7 Selvoppfatning	20
2.8 Self-Determination Theory (SDT) - selvbestemmelsesteorien	21
2.8.1 Motivasjon innenfor SDT	23
2.8.2 Grunnleggende psykologiske behov	24
2.8.3 Self Determination Theory (SDT) i kroppsøvingsfaget	26
2.9 Banduras teori om Self-efficacy	29
2.9.2 Fire kilder til mestringsforventning	31
2.9.3 Self-efficacy i kroppsøvingsfaget.....	34
3 Metode.....	37
3.1 Valg av metode.....	37

3.2 Utvalg	38
3.3 Kvalitativt forskningsintervju	40
3.3.1 Intervjuguide.....	41
3.3.2 Pilotintervju	43
3.3.3 Intervjuprosessen	44
3.3.4 Transkripsjon	45
3.4 Analyse.....	45
3.4.1 Tematisk analyse - trinn for trinn	46
3.5 Troverdighet/validitet.....	49
3.6 Forskningsetiske vurderinger	50
4 Resultater.....	53
4.1 Presentasjon av resultatene.....	53
4.1.2 Sammenhengen mellom aktivitetsvalg og bevegelsesglede.....	53
4.1.3 Betydningen av lærerens støtte.....	57
4.1.4 Betydningen av tid i kroppsøvfingsfaget	60
4.1.5 Læringsklima	61
5 Diskusjon	65
5.1 Hvordan vil valg av aktiviteter i kroppsøvfingsundervisningen påvirke elevenes bevegelsesglede og fysiske aktivitet på fritiden?	65
5.2 Hvordan påvirker læringsklima i kroppsøvfingsundervisningen elevenes bevegelsesglede og fysiske aktivitet på fritiden?	69
5.3 Opplever elevene at det å mestre i kroppsøvfingsfaget bidrar bevegelsesglede og til økt fysisk aktivitet på fritiden?	74
5.4 Sammenhengen mellom kroppsøvfingsundervisningen, bevegelsesglede og fysisk aktivitet på fritiden	78
5.5 Metodiske overveielser	80
5.6 Praktiske implikasjoner	82
6 Oppsummerende konklusjon.....	84

6.1 Videre forskning.....	86
Litteraturliste	87
Vedlegg 1: Mail til skoleledelsen.....	95
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	96
Vedlegg 3: Samtykkeerklæring	99
Vedlegg 4: Intervjuguide.....	100
Vedlegg 5: SIKT	102
Vedlegg 6: Beskrivelse av Samskrivingsprosessen.....	104

1 Innledning

I denne delen av studien gjøres det rede for studiens formål, bakgrunn for valg av tema, problemstilling og tidligere forskning innenfor valgt tema. Til slutt vil det gjøres rede for studiens oppbygning og innhold.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for valg av tema til denne masteroppgaven er vår genuine interesse for kroppsøvingfaget og det å være i fysisk aktivitet. En stor andel barn i dag er fra tidlig alder i alt for lite fysisk aktivitet i forhold til det helsedirektoratet anbefaler. Helsedirektoratets nasjonale anbefalinger for fysisk aktivitet råder barn fra 6-17 år å være i fysisk aktivitet minst 60 minutter hver dag (Helsedirektoratet, 2022). I en rapport fra Folkehelseinstituttet kommer det fram at vi stadig bruker mer tid på stillesittende aktiviteter i Norge. Rapporten viser at blant 9-åringer tilfredsstillter kun 64 % av jentene og 81 % guttene de nasjonale anbefalingene for fysisk aktivitet. Blant 15-åringer er det kun 40 % av jentene og 51 % av guttene som tilfredsstillter anbefalingene. Ut ifra dette ser vi at med alderen synker den fysiske aktiviteten hos både gutter og jenter (Nystad & Ekelund, 2022). Med bakgrunn i dette, er kroppsøvingundervisningen på skolen viktig for elevenes videre erfaringer med fysisk aktivitet. Dette er for noen elever det første møtet med fysisk aktivitet, dermed kan undervisningen påvirke elevenes syn på fysisk aktivitet fra tidlig alder.

Den amerikanske psykologen Albert Bandura hevder at troen vi har på å mestre, i stor grad styrer livet vårt. En persons tro på egen mestring, har betydning for hvordan man velger å handle (Bandura, 1997, s. 3). Med bakgrunn i dette kan kroppsøvingundervisningen på skolen ha stor innvirkning på elevenes syn på fysisk aktivitet. Tilretteleggelse av aktiviteter og øvelser, med fokus på variasjon, kan hjelpe elevene å finne noe de mestrer og som de har lyst til å drive med på fritiden. Kroppsøvingstimene på skolen er en av plattformene hvor de kan hente inspirasjon til idretter og aktiviteter de ønsker å drive med på fritiden. Dermed vil vi se på betydningen av elevenes opplevelse av variasjon i aktiviteter i timene, og om alle finner noe de mestrer.

Vi var begge glad i faget kroppsøving når vi selv gikk på skolen, men undervisningen vi hadde var ganske ensidig. Den bestod av få aktiviteter, der vi i liten grad ble introdusert for nye aktiviteter og alternative bevegelsesaktiviteter. I henhold til LK20 er kroppsøving et sentralt fag for å stimulere til bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det vi vil med denne studien er å konkret se på om kroppsøvingsundervisningen er interessant nok og variert nok, fra elevene sitt perspektiv, slik at de ønsker å drive med fysisk aktivitet på fritiden. Vi vil undersøke om innholdet i kroppsøvingsundervisningen på barneskolen kan føre til mer bevegelsesglede og fysisk aktivitet på fritiden, ut ifra elevenes opplevelser i timene. Gode opplevelser i kroppsøvingsundervisningen vil med stor sannsynlighet gi grunnlaget for en fysisk aktiv livsstil hos elevene.

1.2 Studiens formål

Formålet med denne studien er å skape en diskusjon om i hvilken grad kroppsøvingsfaget kan bidra til bevegelsesglede, samt at elever vil drive med fysisk aktivitet på fritiden. I henhold til LK20 ønsker denne studien å bidra til at kroppsøvingsundervisningen skal føre til at flertallet av elevene får en positiv opplevelse med det å være i fysisk aktivitet, som igjen vil føre til økt fysisk aktivitet på fritiden (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Ut ifra et elevperspektiv er det ønskelig å se hva som påvirker elevenes bevegelsesglede, samt om de ser en sammenheng mellom sin fysiske aktivitet på fritiden og deltakelse i kroppsøvingsfaget. Det er ønskelig at denne studien skal gi oss et innblikk i elevenes opplevelse av kroppsøvingsfaget og hvordan en kan bidra til at elevene opplever bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne studien er det valgt følgende problemstilling:

“Hvordan opplever elevene at kroppsøvingsundervisningen stimulerer til bevegelsesglede og økt fysisk aktivitet på fritiden?”

For å svare på problemstillingen er det utarbeidet tre forskningsspørsmål:

- Hvordan vil valg av aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen påvirke elevenes bevegelsesglede og fysiske aktivitet på fritiden?
- Hvordan påvirker læringsklima i kroppsøvningsundervisningen elevenes bevegelsesglede og fysiske aktivitet på fritiden?
- Opplever elevene at det å mestre i kroppsøvningsfaget bidrar til bevegelsesglede og økt fysisk aktivitet på fritiden?

1.4 Tidligere forskning

I denne delen av studien presenteres tidligere forskning som er gjort innen valgt fagfelt. Studien vil se på forskning som handler om elevers opplevelse av bevegelsesglede og studier om hvilke aktiviteter som prioriteres i faget. Det finnes mye forskning om hva kroppsøvningsundervisningen innebærer, resultater av dette og hva som må jobbes med. Innholdet i undervisningen kan være med på å avgjøre hvordan elevene motiveres til å delta og trives i undervisningen, samt et større ønske om å drive med fysiske aktiviteter på fritiden. Siedentop (2002) hevder at for mange aktiviteter kan være negativt for elevenes læring. I artikkelen forklares det at dersom det blir for få timer per aktivitet, kan det begrense elevers ferdighetsutvikling (Siedentop, 2002, s. 372). Disse utsagnene stemmer godt overens med erfaringene til lærerne i Håkan Larsson og Gunn Nyberg (2017) sin studie. De hevder at fysisk aktivitet ofte prioriteres framfor elevenes læringsutbytte (Larsson & Nyberg, 2017, s. 229). Dette betyr at dersom elevene skal oppnå læring, er det en fordel at de har flere timer per aktivitet.

I følge LK20 skal kroppsøvningsfaget i teorien basere seg på et mangfold av aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6). I praksis kan det se ut som at undervisningen domineres av grunntrening, ballidretter og lek (Moen et al., 2018, s. 71). Det er mye fokus på ballidrett i faget, selv om det ikke blir spesifikt nevnt i LK20. Aktiviteter som friluftsliv, dans og alternative bevegelsesaktiviteter er nedprioritert (Moen et al., 2018, s. 78), selv om disse aktivitetene vektlegges i LK20, er det ikke nødvendigvis slik det er i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2)

Tidligere forskning viser til at elever som driver med fysisk aktivitet på fritiden får en positiv effekt på mestringsforventning både i forhold til fysisk aktivitet og

kroppsøvningsundervisningen. En studie som viser til nettopp dette er Clevinger (2017) som viser at elever som deltar i idrett på fritiden har bedre mestringsforventning mot fysisk aktivitet enn elever som ikke deltar i idrett på fritiden (Clevinger, 2017, s. 2). En annen studie som fokuserte på jenter i 6. klasse viste også til at jentene som deltok i idrett på fritiden hadde en positiv effekt på mestringsforventning innenfor både fysisk aktivitet og i kroppsøvningsundervisningen (Barr-Andersen et al., 2007, s. 407). Disse funnene viser til at elever som driver med idrett på fritiden har en bedre forutsetning for å mestre kroppsøvningsfaget. Det å mestre i kroppsøvningsundervisningen vil være sentralt for at elevene skal motiveres til deltakelse, samt trivsel i faget. Dette fremmer en tidligere studie som viser til at mestringsforventning er viktig for både for gutter og jenter ved deltakelse i fysisk aktivitet (Spence et al., 2010, s. 6). Dermed kan kroppsøvningsfaget være med på å påvirke elevenes deltakelse i fysisk aktivitet på fritiden. Dersom elevene opplever mestring i kroppsøvningsfaget kan det være med på å inspirere elevene til å være i fysisk aktivitet på fritiden også, noe som står i stil med læreplanen (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Haugen et al. (2021) har gjennomført en studie med hensikt å finne ut noe om elevers forhold til tilhørighet i kroppsøvningsstimene, opplevelsen av motivasjonsklimaet i klassene, og deres lyst til å drive med fysisk aktivitet etter endt skolegang. I tillegg har de undersøkt i hvilken grad kontrollert motivasjon og autonomi har noe å si for forholdene som er nevnt over (Haugen et al., 2021, s. 65). Studiens utvalg besto av 2610 avgangselever fra 41 ulike ungdomsskoler og videregående skoler fra forskjellige steder i Norge. Dataene ble samlet inn ved bruk av spørreskjemaer (Haugen et al., 2021, s. 70). Resultatene i studien viser at elevenes opplevelse av tilhørighet og mestringsklima i kroppsøving var positivt for elevenes lyst til å være i fysisk aktivitet etter de var ferdig med sin skolegang. Funnene i studien viser at prestasjonsklima hadde en negativ påvirkning på elevenes amotivasjon, mens det ble positivt assosiert med kontrollert motivasjon. Resultatene viser også at elevenes opplevelse av gode relasjoner med andre medelever, lærere og et opplevd mestringsklima, i stor grad er viktig for elevenes fysiske aktivitet på fritiden, samt etter endt skolegang. Avslutningsvis viser studien til at elever som hovedsakelig drives av autonom motivasjon i kroppsøvningsundervisningen i større grad er fysisk aktive på fritiden etter de er ferdige med sin skolegang. På grunnlag av dette antyder studien at kroppsøvningsfaget kan bidra til å fremme en fysisk aktiv livsstil på fritiden og senere i livet (Haugen, et al., 2021, s. 80).

1.5 Studiens oppbygging

Studien er delt inn i seks kapitler, der hvert kapittel har tilhørende underkapitler.

Innledningen som er det første kapittelet er allerede presentert, med begrunnelse for valg av tema, studiens formål, problemstilling og tidligere forskning. I det andre kapittelet presenteres teorien, der de to motivasjonsteoriene som er benyttet blir introdusert; “Self-Determination Theory” av Deci og Ryan (1985) og “Self Efficacy av Bandura (1997). I tillegg blir kroppsøvfingsfagets styringsdokumenter og nasjonale anbefalinger for fysisk aktivitet, samt læringsklima adressert. Etterfulgt vil valgt metode gjøres rede for, samt et fremlegg av sterke og svake sider ved de metodiske valgene som er tatt. I kapittel fire presenteres resultatene fra datainnsamlingen. Deretter vil resultatene bli drøftet opp mot problemstillingen, i lys av teorien som er benyttet. Avslutningsvis blir det konkludert med hva studien har kommet frem til, i tillegg til et forslag om hva som kan forskes videre på for å forhåpentligvis gjøre kroppsøvfingsfaget enda bedre.

2 Teori

Dette kapitlet tar for seg begrepet motivasjon og to motivasjonsteorier. Kunnskap og teori om motivasjon er viktig for å kunne påvirke elevene på en best mulig måte i kroppsøvningsfaget. Det finnes flere ulike teorier om motivasjon, men i denne studien vil Self-Determination Theory av Deci & Ryan (1985) og Self Efficacy av Bandura (1997) vektlegges. I tillegg vil kroppsøvningsfaget og dens styringsdokumenter, samt nasjonale anbefalinger for fysisk aktivitet og læringsklima bli gjort rede for i dette kapitlet.

2.1 Kroppsøving som skolefag og styringsdokumenter

Læreplanen i kroppsøving (LK20) er rammeverket for alle lærere, det er denne planen kroppsøvningslæreren skal ta utgangspunkt i for å planlegge og tilpasse undervisningen. Kroppsøving er det tredje største faget i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 9). Det vil si at faget tar mye tid, så det er viktig som kroppsøvningslærer å følge læreplanen og forstå målet med faget. Målet med kroppsøvningsfaget blir definert i LK20. Her står det beskrevet at kroppsøving er et fag som skal stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Kroppsøvningsfaget skal bidra til å holde ved like en fysisk aktiv livsstil etter endt skolegang og framover i livet. For å nå dette målet må elevene trives i kroppsøvningsundervisningen og oppleve mestring i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). De tradisjonelle bevegelsesaktivitetene skal bli ivaretatt, men faget skal samtidig stimulere til eksperimentering av alternative bevegelsesformer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

LK20 har definert tre kjerneelementer i kroppsøvningsfaget. Det første elementet er bevegelse og kroppslig læring. Kroppslig læring handler om utvikling av kroppsbevissthet, motorisk læring og påvirkning til bevegelsesglede. Dette elementet innebærer at elevene skal lære å være i bevegelse ut ifra egne interesser og forutsetninger, samt reflektere rundt sammenhengen mellom kropp, bevegelse og helse. Gjennom lek, friluftsliv, bevegelsesaktiviteter og andre idrettsaktiviteter, skal kroppsøvningsundervisningen gi rom for kroppslig læring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det andre elementet er deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter. Dette innebærer at elevene skal samarbeide om å håndtere

utfordringer og løse oppgaver, samt å anerkjenne ulikhet og inkludere alle. Det tredje elementet er uteaktiviteter og naturferdsel. Her er naturopplevelser og bærekraftig ferdsel sentralt, elevene skal bruke nærområdet til å utforske naturen gjennom varierte aktiviteter. Elevene skal lære å kjenne ulike kulturer innen friluftsliv, samt aktiviteter innen samisk kultur (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Kroppsøvfaget har også et ansvar for å ivareta de tre tverrfaglige temaene; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Folkehelse og livsmestring handler om å fremme god fysisk og psykisk helse. Faget skal bidra til at elevene tar riktige valg for sin egen og andres helse gjennom livet. Demokrati og medborgerskap handler om å reflektere rundt hva egen deltakelse og innsats har å si i samspill med andre for læring i faget. Slik skal elevene lære om demokratiske verdier, samt medvirkning og ansvar i samarbeid med andre. Det tredje temaet, bærekraftig utvikling, dreier seg om naturopplevelser med hovedfokus på bærekraftig og trygg ferdsel. Dette innebærer at elevene skal forstå at valg de tar, kan ha konsekvenser for videre utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Kroppsøving er et obligatorisk fag i grunnskolen (Opplæringsloven, 1998, §2-3). Skolen skal likevel utøve respekt for foreldre og elever som opplever deler av opplæringen som krenkende eller støtende, når det kommer til religiøse og filosofiske overbevisninger. Etter skriftlig melding fra foreldre, kan elever få fritak fra enkelte deler av undervisningen, og skolen må deretter legge til rette for tilpasset opplæring med bakgrunn i LK20. Alle har rett til likeverdig opplæring (Opplæringsloven, 1998, §2-3a). Tilpasset opplæring er et viktig begrep i skolen. I opplæringsloven §1-3 er det nedfelt at “opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen, praksisbrevkandidaten og lærerkandidaten” (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Det vil si at alle elever har rett til tilpasset opplæring ut ifra egne forutsetninger og evner. Tilpasset opplæring er et tiltak for å sikre best mulig læringsutbytte for elevene. I kroppsøvfaget kan det være utfordrende å legge til rette for tilpasset opplæring uten at det blir veldig synlig for de andre elevene i klassen, siden faget foregår i åpne rom (Standal, 2015, s. 13).

2.2 Bevegelsesglede og fysisk aktivitet på fritiden

For å kunne besvare problemstillingen er det nødvendig med forskning om hva begrepet bevegelsesglede innebærer. LK20 sier at “faget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I den nasjonale kartleggingsstudien fra Moen et al. (2018) trekkes det frem at bevegelsesglede blir forbundet med at elevene skal få lyst til å være i aktivitet og at de ikke minst skal finne glede i dette (Moen et al., 2018, s. 76). Biddle og Mutrie (2008) forklarer i sin bok at de ulike følelsene rundt det å være fysisk aktiv, har en potensielt viktig rolle i fysisk aktivitet og helsefremming. Hvordan folk føler seg under og etter en aktivitet, kan være avgjørende for om man opprettholder engasjementet sitt for å fortsette med fysisk aktivitet (Biddle & Mutrie, 2008, s. 165). Moen et al. (2018) trekker fram at elevene mest sannsynlig opplever faget i nåtid, men at denne opplevelsen vil være med på å påvirke elevenes fysiske aktivitet i senere tid og på fritiden. Dermed har kroppsøvingfaget stor betydning for elevenes liv både nå og i fremtiden (Moen et al., 2018, s. 78). Studien viser at det er elever som er glad i idrett og driver med dette på fritiden som liker kroppsøvingfaget best, og at det er elever som ikke trives ved at de gruer seg og opplever lite mestring (Moen et al., 2018, s. 79). På grunnlag av resultatene fra studien trekkes det frem at større grad av elevmedvirkning, mer varierte læringsmetoder og at innholdet i kroppsøvingfaget dreier vekk ifra idrettsrelaterte aktiviteter, kan bidra til at elevene opplever livslang bevegelsesglede (Moen et al., 2018, s. 79).

Verdens helseorganisasjon definerer fysisk aktivitet som “enhver kroppslig bevegelse produsert av skjelettmuskulatur som krever bruk av energi” (World Health Organization, 2022). Dette innebærer all bevegelse som fysisk aktivitet på fritiden, gange til og aktivitet på skole eller arbeidsplass. Verdens helseorganisasjon forteller at fysisk aktivitet har store helsegevinster for både hjerte, kropp og sinn. Dette innebærer forebygging av sykdommer som hjerte- og karsykdommer, kreft og diabetes. I tillegg har fysisk aktivitet positiv påvirkning på psykiske plager som depresjon og angst (World Health Organization, 2022). Kroppsøvingfaget i skolen bidrar til at elevene er i fysisk aktivitet og kan for noen elever være det første møtet med en organisert form for å være fysisk aktivitet. Dermed har kroppsøvingfaget en viktig rolle for å få frem variasjon og tilby aktiviteter som kan bidra til at flere elever ønsker å være i fysisk aktivitet på fritiden, samt opplever at dette gir dem både glede og helsegevinster fremover i tid.

2.3 Nasjonale anbefalinger for fysisk aktivitet

Helsedirektoratet har bearbeidet nasjonale faglige råd knyttet til folkehelse. De nasjonale anbefalingene for aktivitet fra helsedirektoratet, råder barn i alderen 6-17 år å være i fysisk aktivitet minst 60 minutter hver dag i moderat til høy intensitet. Innholdet i aktivitetene burde være variert, og minst tre ganger i uka bør intensiteten være høy. Mer aktivitet enn dette gir ytterligere helsegevinster, så lenge en er nøye med å restituere (Helsedirektoratet, 2022, s. 17). Innholdet i aktiviteten bør styrke muskler og skjelett samt påvirke kondisjon, bevegelighet, reaksjon, koordinasjon og fart (Helsedirektoratet, 2022, s. 17). Det blir presisert at personer som er i kontakt med barn gjennom for eksempel yrke bør legge til rette for at barnet skal oppleve bevegelsesglede. Dette foregår gjennom lystbetont fysisk aktivitet med grunnleggende bevegelser som hoppe, klatre og løpe, samt variert og allsidig lek (Helsedirektoratet, 2022, s. 17).

“Rådene retter seg mot stat, kommune, virksomheter, tjenester, frivillighet, organisasjoner og fagpersoner som gjennom sitt virke kommer i kontakt med målgruppene” (Helsedirektoratet, 2022, s. 18). Dette innebærer at skolen skal ta rådene i bruk og legge til rette for bevegelsesglede og lystbetont fysisk aktivitet. Skolen er en arena som har gode muligheter for å fremme bevegelsesglede og lystbetont fysisk aktivitet. Friminutt, kroppsøvingundervisning og fysisk aktiv læring er gode muligheter for at barnet skal opprettholde nasjonale anbefalinger for fysisk aktivitet. De nasjonale rådene for fysisk aktivitet samsvarer med anbefalingene fra verdens helseorganisasjon, som råder barn i alderen 5-17 år om minst 60 minutter moderat aktivitet hver dag (World Health Organization, 2022). Disse anbefalingene om fysisk aktivitet skal i likhet som de nasjonale anbefalingene være variert og inkludere aktiviteter som styrker muskler og skjelett, samt utholdenhet (World Health Organization, 2022).

2.4 Læringsklima

Læringsklima blir definert som “de samlede, kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel”. Et positivt læringsklima er viktig for elevenes trivsel, læring og utvikling på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Enkelte elever opplever å bli møtt av lave forventninger, som kan hemme mulighetene for å utvikle seg. Læreren må møte elevene med mestringsforventninger og et høyt ambisjonsnivå,

der læreren har tro på elevene og at de klarer å nå målene som er satt for dem. Lærerens forventninger og krav må være realistiske, men også utfordrende, så elevene har noe å strekke seg etter (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 5).

Ifølge overordnet del av læreplanen (LK20) skal skolen skape et inkluderende fellesskap som skal fremme helse, trivsel og læring for alle elevene. Et trygt læringsklima er viktig for at elevene skal oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Det innebærer at en skal være raus, støttende og omsorgsfull i møte med elevene. Det er læreren som skal lede klassen på en slik måte at læring, helse og trivsel fremmes, i tillegg til at elevene skal oppleve trygghet og tilhørighet. Mestring og motivasjon er også viktige punkter når det kommer til læringsklima, noe som skal tilrettelegges for. Elevenes motivasjon skal ivaretas på skolen ved at læreren legger til rette for mestring hos hver enkelt elev (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15).

Et godt læringsklima har gjennom tidligere forskning vist å ha en positiv effekt på elevenes læringsutbytte (Mjåtveit & Giske, 2017, s. 224). Det vil derfor være viktig for kroppsøvingslæreren å etablere et godt læringsmiljø for at elevene skal få best mulig utbytte av kroppsøvingsundervisningen. Mjåtveit & Giske (2017) viser til at det er læreren som er avgjørende i hvorvidt elevene opplever læringsklimaet i undervisningen. Dette med tanke på hvordan læreren klarer å engasjere seg og vise entusiasme i timene. Det innebærer hvordan kroppsøvingslæreren kommer med tilbakemeldinger og møter elevene (Mjåtveit & Giske, 2017, s. 227). Selv om kroppsøvingslæreren er hovedpersonen i forhold til hvilket læringsklima som etableres i kroppsøvingsundervisningen, vil elevene også ha en betydning for resultatet. Elevenes relasjoner til hverandre i forhold til hvordan de kommuniserer og støtter hverandre vil ha en betydning. Dette i forhold til om elevene aksepterer og respekterer hverandre, uavhengig av hverandres prestasjoner (Mjåtveit & Giske, 2017, s. 228). For å skape et godt læringsklima er det nødvendig at kroppsøvingslæreren er engasjert og imøtekommende, noe som kan smitte over på elevenes engasjement. I tillegg vil det være viktig at elevene får gode relasjoner med sine medelever for å skape et godt samhold, hvor man kan hjelpe hverandre både ved utfordringer i aktivitet eller øvelse, samt samarbeidsaktiviteter.

2.5 Motivasjonsklima

Innenfor kroppsøving blir ofte et motivasjonsklima forklart ut ifra hva som motiverer elevene til å være aktive og delta i undervisningen. Et motivasjonsklima blir ofte sett fra to ulike perspektiver, et mestringsklima og prestasjonsklima. Innenfor et mestringsklima er læring et mål i seg selv. Innsatsen som legges ned for å mestre en aktivitet blir sett på som noe positivt og nødvendig for å utvikle sine ferdigheter. Når elever føler at de mislykkes innenfor et mestringsklima, ser de etter hvilke muligheter de har for å forbedre seg (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 179). Motsatt innebærer et prestasjonsklima at læring ikke er et mål i seg selv. Opplevelsen av kompetanse blir påvirket i forhold til hvordan en selv presterer i forhold til de andre elevene. Det å lykkes i kroppsøvingundervisningen blir dermed forbundet med å prestere bedre enn de andre elevene uavhengig av hvor mye innsats som er lagt ned (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 179).

Motivasjonsklima i klassen er ofte preget av hvordan kroppsøvingslæreren opptrer og strukturerer miljøet, samt hvordan læreren fremmer læring og motivasjon. Et mestringsklima preges av elevenes oppfatning av at atmosfæren i klassen er hjelpsom og at innsats er viktig for å forbedre seg. På den andre siden har vi et prestasjonsklima. Her oppfatter elevene at læreren i større grad legger til rette for konkurranser, sammenligning av elever, ulik anerkjennelse og opplevelsen av at feil straffes (Halvari et al. 2011, s. 80). I undersøkelsen til Ommundsen (2007) forklares det at i kroppsøvingundervisningen kan lærerens atferd være en avgjørende faktor når det kommer til innvirkningen på elevenes tro på egne evner, deres motivasjon, lærerens anerkjennelse og hvordan de evaluerer sine prestasjoner. Disse faktorene etablerer motivasjonsklimaet i klassen. Derfor kan elevenes oppfattelse av motivasjonsklimaet i timene påvirke hvordan de tilnærmer seg aktiviteter de skal gjennomføre. Måten elevene utfører øvelser og evaluerer egne prestasjoner, spiller en stor rolle på motivasjonen og følelsene rundt det å være i fysisk aktivitet (Ommundsen, 2007, s. 388). For at elevene skal oppleve motivasjonsklimaet i klassen som et mestringsklima, burde læreren i større grad legge vekt på oppgaver som gir mestring, variasjon, komme med motiverende og individuelle tilbakemeldinger, og involvere elevene i læringsprosessen (Morgan et al. 2005, s. 258). I motsetning til dette vil læreren i et prestasjonsklima legge mer vekt på konkurranse, tilbakemeldinger høyt foran andre medelever og lite tid til å øve på øvelser og aktiviteter (Morgan et al. 2005, s. 259).

Biddle et al. (2003) har systematisk gått gjennom ulike studier som handler om motivasjonsklima. Resultatene viser at et mestringsklima påvirker læringsklimaet i klassen på en positiv måte, på grunn av at mestring oppnås gjennom innsats. I tillegg er mestringsklima relatert til at hensikten med fysisk aktivitet er å mestre, samarbeide og utvikle god helse og selvfølelse. Artikkelen viser på den andre siden at et prestasjonsklima er assosiert med at det å være i fysisk aktivitet handler om å være bedre enn sine medelever (Biddle et al. 2003, s. 2). Oppsummert ser man at et mestringsklima har en positiv effekt på læringsklimaet av den grunn at det fremmer en indre motivasjon for kroppsøvningsfaget. På den andre siden ser man at et prestasjonsklima i større grad fremmer en ytre motivasjon hos elevene.

Morgan et al. (2005) viser til at når kroppsøvingslæreren legger til rette for et mestringsklima, vil det påvirke elevenes indre motivasjon på en positiv måte. Ved å fremme et mestringsklima vil både elevenes trivsel og opplevd kompetanse øke. I tillegg har det vist seg å fremme en mer positiv holdning til kroppsøvningsfaget (Morgan et al., 2005, s. 175). Motsatt viser studien til at når kroppsøvingslæreren fremmer et prestasjonsklima vil det føre til større kjedsomhet blant elevene, mindre opplevd kompetanse og liten interesse for kroppsøvningsfaget (Morgan et al., 2005, s. 175). Biddle & Mutrie (2008) viser til at barn som scorer lavt på både mestringsklima og prestasjonsklima har en lavere oppfattet kompetanse enn barn som opplever enten mestringsklima eller prestasjonsklima. Blant denne gruppen er det en større andel jenter enn gutter (Biddle & Mutrie, 2008, s. 104). Det viser seg også å være en kjønnsforskjell ved gruppen som opplevde et prestasjonsklima som bestod av en større andel gutter. En grunn som forklarer kjønnsforskjellene blir forklart ved at det kan være viktigere for gutter i dagens samfunn å fremme sin kompetanse (Biddle & Mutrie, 2008, s. 104).

2.6 Motivasjonsbegrepet

Begrepet motivasjon forklares ofte som en drivkraft som påvirker vår adferd, både når det kommer til utholdenhet, intensitet og retning. En persons motivasjon vises dermed gjennom valg man tar, innsatsen som utvises og hvor utholdende man er når man støter på oppgaver eller aktiviteter som krever ekstra stor innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 138).

Motivasjon er tett knyttet opp mot læring, aktivitet og trivsel. For at en elev skal få godt utbytte av opplæringen på skolen, er motivasjon en viktig forutsetning, samt å føle seg godtatt

av det sosiale fellesskapet på skolen (Imsen, 2017, s. 293). Motivasjonsteoretikere ser vanligvis på motivasjon som noe situasjonsbestemt. Det er en tilstand som blir påvirket av erfaringer, verdier, selvvurdering og forventninger. Miljøet på skolen og hvordan lærersituasjonen blir tilrettelagt, har derfor stor betydning for elevenes motivasjon. Det vil si at læreren i stor grad har mulighet til å påvirke elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 139).

Motivasjonsbegrepet blir ofte delt inn i indre motivasjon og ytre motivasjon. Deci & Ryan (1985) forklarer indre motivasjon ved at individets atferd skjer frivillig og er iboende motivert (Deci & Ryan, 1985, s. 3). Det kommer naturlig for individet å engasjere seg i aktiviteten da en selv ønsker å delta. Atferden skjer da uten noen form for ytre påvirkninger. Ytre motivasjon er derimot atferd som skjer gjennom ytre påvirkninger. Atferden skjer på grunn av en form for belønning eller straff for atferden. Dermed er ikke atferden iboende motivert i seg selv, men utføres på grunnlag av ytre påvirkninger (Deci & Ryan, 1985, s. 3). Om en elev er ytre eller indre motivert, er av stor betydning i skolesammenheng. Målet på skolen er at elevene skal lære og arbeide ut ifra en indre motivasjon. Man ser at dette ikke alltid er tilfellet. Sammenligning med andre og karaktersystemer på de høyere trinnene, kan i stor grad medføre at det er den ytre motivasjonen som blir dominerende (Imsen, 2017, s. 296).

2.7 Selvpoffatning

Selvpoffatning er et sentralt begrep innen motivasjonsteorier (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). Selvpoffatning handler om egen oppfatning av seg selv. Et individs tidligere erfaringer og tolkningen, og forståelsen av disse erfaringene, er med på å danne individets selvpoffatning. Selvpoffatning tar utgangspunkt i individets subjektive opplevelse av ulike hendelser. Det betyr at to individer kan prestere likt og være på samme ferdighetsnivå, men ha forskjellig opplevelse av en aktivitet. Den subjektive vurderingen danner dermed et grunnlag for individets selvpoffatning. Andre faktorer som sosial sammenligning, andres vurdering og hvordan en person forklarer resultatet av en handling påvirker også selvpoffatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 106).

En persons selvoppfatning avhenger mye av hvordan andre personer vurderer deg, spesielt hos yngre. Men det henger også i stor grad sammen med hvordan man vurderer seg selv og sine prestasjoner. Selvoppfatning kan ses på fra en indre kilde og en ytre kilde. Den indre kilden sier noe om egne prestasjoner og den ytre kilden er andre sin vurdering av en selv. Begge kildene er viktige, men det er den indre kilden man burde stole mest på. Dersom man stoler fullt og helt på ytre kilder, kan man fort bli mindre sikker på seg selv og i mindre grad tørre å prestere på nivået man egentlig er på (Imsen, 2017, s. 331). Når man skal gjennomføre en aktivitet, handler man bevisst eller ubevisst med bakgrunn i egen selvoppfatning. Med andre ord vil selvoppfatningen ha stor betydning når det kommer til aktiviteter et individ velger å utføre eller ikke (Rosenberg, 1979, i Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). Når det kommer til elevenes faglige oppfatning av seg selv, vil det påvirke hvordan eleven presterer i faget, noe som henger sammen med elevens trivsel, motivasjon og læring på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94).

2.8 Self-Determination Theory (SDT) - selvbestemmelsesteorien

Self Determination Theory (SDT) også kalt selvbestemmelsesteorien er en motivasjonsteori fra Richard Ryan og Edward Deci (1985). Teorien bygger på begrepet selvbestemmelse som innebærer at en selv er ansvarlig for egen atferd og ved at en føler seg fri fra press fra andre eksterne forhold (Deci & Ryan, 1985, s. 29). Et viktig element innenfor SDT er at alle mennesker har et medfødt grunnleggende behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Deci & Ryan, 1985, s. 7). SDT innebærer at individer søker etter utfordringer og erfaringer de kan mestre. Dette inkluderer flere ulike former for motivert atferd, som indre motivasjon og ytre motivasjon.

SDT av Deci & Ryan er en populær og mye brukt motivasjonsteori, til tross for dette har den også vært et offer for kritikk. Deci & Ryan (2018) forklarer at alle mennesker har de grunnleggende psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2018, s. 242). Ved tilfredsstillende av disse vil det være med på å fremme en indre motivasjon hos individet. SDT er dermed en universell teori som innebærer at den gjelder for alle individer uavhengig av demografiske, geografiske og kulturelle forskjeller. Her har teorien derimot fått kritikk ved at det ikke er gjennomført testing utenfor den vestlige verden som da argumenterer for at behovet for autonomi ikke vil stå like sterkt. Det har dermed blitt

gjennomført en studie knyttet til denne kritikken som støtter Deci & Ryan, hvor Chirkov et al. (2003) mener at kritikerne ikke skiller mellom autonomi og individualisme (Chirkov, et al., 2003, s. 98).

Seks miniteorier av SDT

Det er blitt gjennomført forskning av SDT gjennom flere år, og teorien består nå av seks miniteorier som henger sammen med hverandre for å forklare de ulike aspektene av teorien. Den første er Cognitive Evaluation Theory kalt teorien om kognitiv evaluering på norsk. Denne teorien omhandler hvordan sosiale miljøer påvirker indre motivasjon (Deci & Ryan, 2018, s. 20). Den andre miniteorien fra SDT er Organismic Integration Theory (OIT) kalt teorien om organisk integrasjon på norsk. Denne teorien tar for seg utviklingen av ytre motivasjon og hvordan ytre motivert atferd blir autonom (Deci & Ryan, 2018, s. 20). Dette reguleres i form av autonom og kontrollert regulering. Autonom regulering blir forklart ved en indre motivasjon og de identifiserte og integrerte normene, mens en kontrollert regulering omfatter eksterne former og introjisererte former (Ravn, 2016). Denne mini-teorien setter utgangspunktet for den tredje mini-teorien som er “Causality Orientations Theory” (COT) som på norsk blir kalt teorien om kausal orientering (Deci & Ryan, 2018, s. 20). Denne mini-teorien forklarer årsakene til menneskers handlinger. Orienteringene består av en indre-personlig form som fremmer autonomi, en ytre personlig form som fremmer kontroll og en upersonlig form som fremmer amotivert motivasjon (Ravn, 2016).

Den fjerde mini-teorien er “Basic Psychological Needs Theory” (BPNT) som på norsk blir kalt teorien om de grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 2018, s. 21). Denne teorien innebærer at mennesker har tre psykologiske behov som er autonomi, kompetanse og tilhørighet. Motivasjon driver mennesket fremover, mens energien kommer fra tilfredsstillende av menneskets tre grunnleggende psykologiske behov (Ravn, 2016). Den femte mini-teorien kalles Goal Contents Theory (GCT) også kalt teorien om målinnhold på norsk (Deci & Ryan, 2018, s. 21). Teorien tar for seg at menneskers mål vil være forskjellig fra individ til individ, men kan komme av to ulike faktorer som er ytre faktorer og indre faktorer (Ravn, 2016). Den sjette mini-teorien fra SDT handler om Relationships Motivation Theory (RMT) kalt teorien om relasjonsmotivasjon på norsk (Deci & Ryan, 2018, s. 21). Teorien omhandler elevenes relasjoner med hverandre og hvordan det å samarbeide i par kan være med å styrke autonom motivasjon. Alle seks mini-teoriene bygger på de grunnleggende

psykologiske behovene alle mennesker har, da det er disse som skaper energi til deltakelse. Dermed vil denne studien sette fokus mot teorien om de grunnleggende psykologiske behov.

2.8.1 Motivasjon innenfor SDT

Deci & Ryan (2018) forklarer motivasjon med at «det handler om hva som beveger mennesker til handling. Teorier om motivasjon fokuserer mer spesifikt på det som gir energi til atferd» (Deci & Ryan, 2018, s. 13). SDT differensierer mellom ulike typer motivasjon ved at individet kan ha en autonom motivert eller kontrollert motivert atferd. Ved autonom motivert atferd innebærer det at individet opplever at en ønsker å delta i aktiviteten, mens en kontrollert motivert atferd dreier seg om at individet føler seg tvunget til å delta i aktiviteten (Deci & Ryan, 2018, s. 15). Dette påvirker individets motivasjon for om den fremmer en indre motivasjon eller en ytre motivasjon ved deltakelse i fysisk aktivitet. Deci & Ryan forklarer indre motivasjon som at individet selv ønsker å delta i aktiviteten for deres egen skyld grunnet økt glede og interesse av deltakelsen. Ytre motivasjon forklares ved at individet deltar i aktiviteten ved hjelp av ytre faktorer som kan være en form for belønning eller trussel (Deci & Ryan, 2018, s. 14). Amotivasjon forklares ved at individet har en relativt stor mangel på motivasjon som kan komme av mangel på kompetanse, eller ved å ikke se betydningen av å delta i aktiviteten (Deci & Ryan, 2018, s. 16).

All aktivitet individet begir seg ut på vil ikke nødvendigvis fremme en indre motivert atferd og atferden blir dermed motivert av ytre faktorer. Deci & Ryan forklarer videre at den ytre motivasjonen også kan være mer eller mindre autonom (Deci & Ryan, 2018, s. 15). Det innebærer at individet selv og frivillig velger aktiviteten fremfor andre handlinger på grunn av at aktiviteten ses på som viktig og verdifull. Dette kjennetegner en indre motivert atferd, men skiller seg ut ved at individet ikke selv velger aktiviteten på grunn av gleden den påfører eller interessen for aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Kroppsøvningsfaget skal inneholde både tradisjonelle bevegelsesaktiviteter og mer alternative bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dermed vil ikke alle aktivitetene elevene skal gjennom stimulere til en indre motivert atferd da elevene er forskjellig og liker forskjellige typer aktivitet. For kroppsøvningslæreren blir det viktig å få frem betydningen av aktiviteten og skape en kroppsøvningsundervisning som bygger på autonom motivasjon.

2.8.2 Grunnleggende psykologiske behov

SDT er en teori som omhandler menneskelig atferd og personlighetsutvikling (Deci & Ryan, 2018, s. 3). Teorien fokuserer på hvordan sosial-kontekstuelle faktorer påvirker menneskers fremgang gjennom tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene som er autonomi, kompetanse og tilhørighet. Autonomi innebærer at ens atferd er godkjent av en selv og kompetanse innebærer å føle på mestring som vil være med å motivere eleven til atferd (Deci & Ryan, 2018, s. 10). Tilhørighet innebærer behovet for å føle seg betydningsfull for andre og føle tilhørighet til en gruppe (Deci & Ryan, 2018, s. 11). De psykologiske behovene er objektive fenomener ved at en oppnår tilfredsstillelse uavhengig av ens subjektive mål eller verdier (Deci & Ryan, 2018, s. 10). Dette er tre psykologiske behov som alle mennesker har, hvor fokuset ikke er i styrken på behovene, men at behovene blir tilfredsstilt. Teorien baserer seg på at jo mer de tre psykologiske behovene blir tilfredsstilt vil resultere i økt velvære. Blir derimot de tre psykologiske behovene tilfredsstilt i ingen eller i mindre grad, vil det føre til redusert velvære. Ved tilfredsstillelse av disse psykologiske behovene vil det fremme en indre motivasjon, mens når disse tre psykologiske behovene ikke tilfredsstilles vil den indre motivasjonen reduseres (Deci & Ryan, 2018, s. 242).

Tilfredsstillelse av disse psykologiske behovene er nødvendig for at mennesket skal få en optimal utvikling, integritet og velvære. Ved at de grunnleggende psykologiske behovene ikke blir tilfredsstilt vil det føre til en redusert vekst og velvære som er positivt assosiert med sykdom og en dårligere funksjon (Deci & Ryan, 2018, s. 242). I hvor stor grad disse psykologiske behovene blir tilfredsstilt vil variere fra person til person i forhold til hvilke kontekster og sosiale interaksjoner man befinner seg i over lengre tid (Deci & Ryan, 2018, s. 243). Alle tre behovene er like viktige for at en skal oppnå best mulig velvære, men de vil i ulike situasjoner variere i hvor stor grad hver av dem tilfredsstilles (Deci & Ryan, 2018, s. 247).

Behovet for autonomi

Deci & Ryan (2018) forklarer behovet for autonomi ved at det innebærer at eleven kan selvregulere egne erfaringer og handlinger. Eleven må føle en form for frivillighet til å delta og at en ønsker å delta av egen interesse. Ved at eleven opplever autonomi vil deltakelsen innebære at eleven er engasjert og aktiv i aktiviteten (Deci & Ryan, 2018, s. 10). Dersom autonomi ikke blir tilfredsstilt vil eleven føle seg tvunget til å delta mot egen vilje og som vil føre til en mindre engasjert deltakelse. Autonomi innebærer at elevene vil ha eierskap til sine

egne handlinger (Deci & Ryan, 2018, s. 86). Dette vil i kroppsøvningsundervisningen for eksempel være å delta i aktiviteten når en selv ønsker, samt avslutte aktiviteten når en selv ønsker. Heteronomi er det motsatte av autonomi som innebærer at eleven engasjerer seg i aktiviteten på grunnlag av indre eller ytre press som oppleves kontrollerende (Deci & Ryan, 2018, s. 86). For at en elev skal oppleve tilfredsstillende av autonomi må eleven selv ønske å delta i aktiviteten og ikke oppleve at læreren er kontrollerende.

For at autonomi skal tilfredsstillende hos mennesker er det nødvendig at den som leder aktiviteten eller timen er autonomistøttende. Det innebærer at en lytter, svarer på spørsmål og bryr seg om elevene. Autonomistøtte har vist seg å fremme hvert av de tre psykologiske perspektivene (Deci & Ryan, 2018, s. 247). Dette stemmer overens med tidligere forskning som er gjort innenfor bruk av selvbestemmelsesteorien i kroppsøvningsfaget, hvor autonomistøtte fra lærer var nødvendig for å tilfredsstillende de psykologiske behovene hos elevene (Behzadnia et al., 2018, s. 15).

Behovet for kompetanse

Det grunnleggende psykologiske behovet for kompetanse forklarer Deci & Ryan (2018) at innebærer elevens behov for å føle på mestring og effekt (Deci & Ryan, 2018, s. 11). I kroppsøvningsfaget vil kompetansebehovet innebære elevens ønske om å oppleve og få til en aktivitet eller utfordring samtidig med ønske om å forbedre seg for å prøve seg på nye utfordringer. Dermed vil eleven hele tiden strebe etter nye utfordringer som kan føre til mestring for å få best mulig utbytte. Kompetanse er dermed et viktig element som skaper både energi og motivasjon til elevens atferd (Deci & Ryan, 2018, s. 11). Tilfredsstillende av kompetanse er noe som stadig er i endring da eleven hele tiden vil komme i ulike situasjoner. Følelsen av opplevd kompetanse kan avta ved at eleven deltar i en aktivitet eller øvelse som er altfor vanskelig. Den kan også svekkes ved at eleven opplever å få negative tilbakemeldinger, ved å sammenligne seg med andre og ved at en ikke opplever noen form for mestring (Deci & Ryan, 2018, s. 11).

Kompetansebehovet innebærer også at eleven selv føler seg som en bidragsyter i aktiviteten. For at kroppsøvningsundervisningen skal kunne tilfredsstillende elevenes kompetansebehov vil tilpasset undervisning være nødvendig med tanke på elevenes ferdigheter og behov (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Det innebærer at aktiviteter og øvelser verken kan være for vanskelig eller for lett for elevene å gjennomføre for å opprettholde motivasjonen. Ettersom

at elevene har ulike forutsetninger kreves det også at aktiviteten tilfredsstillende flere kompetansebehov.

Behovet for tilhørighet

Deci & Ryan (2018) forklarer behovet for tilhørighet som det å føle på slektskap slik at man føler seg ivaretatt av andre og er en del av noe. Det innebærer også at man betyr noe for andre og bidrar i gruppen. Dermed handler tilhørighet både om å gi omsorg og få omsorg. Behovet for tilhørighet handler også om følelsen av å være integrert i samfunnet eller i gruppen (Deci & Ryan, 2018, s. 11). Tilhørighet er derimot ikke nødvendig for at mennesket skal ha en indre motivasjon. En elev kan være indre motivert i en aktivitet alene, men er derimot en faktor som har vist seg å fremme indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150).

Forskning viser til at det å ha positive relasjoner med klassekamerater i kroppsøvfingsfaget er grunnleggende for at elevene skal oppleve kroppsøvfingsfaget som gøy og et hyggelig sted å være (White et al., 2018, s. 115). Opplevelsen av tilhørighet viste også til at opplevelsen av konkurranse mellom medelever ble redusert ved at fokuset handlet om å ha det gøy med venner enn fokus på mål og poeng. Dermed er tilfredsstillende av tilhørighet et viktig element som kan være med å redusere de negative aspektene ved kroppsøvfingsfaget (White et al., 2021, s. 6).

2.8.3 Self Determination Theory (SDT) i kroppsøvfingsfaget

SDT er en svært populær motivasjonsteori hvor det er blitt gjennomført en rekke studier blant annet innenfor skolen og i kroppsøvfingsfaget. Sánchez et al. (2017) viser til at ved å fokusere på å tilfredsstillende de tre psykologiske behovene i kroppsøvfingsundervisningen vil det være med på å skape best mulig velvære hos elevene, som igjen vil skape en indre motivasjon for deltakelse. Kroppsøvfingsundervisning, med fokus på å stimulere de tre psykologiske behovene over en lengre periode, har vist til at elevenes autonome motivasjon øker. Resultater viser også til at det øker elevenes intensjon om å være i fysisk aktivitet (Sánchez et al., 2017, s. 10). En annen studie viser også til at når kroppsøvfingslærerens undervisning var autonomistøttende, opplevde elevene en tilfredsstillende av autonomi, kompetanse og tilhørighet. I tillegg viste studien at ved å tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behovene opplevde elevene autonom motivasjon (Behzadnia et al., 2018, s. 15). Studien ble dermed konkludert med at lærernes autonomistøtte er svært viktig for at

kroppsøvningsundervisningen skal tilfredsstille elevenes grunnleggende psykologiske behov (Behzadnia et al., 2018, s. 18).

Ifølge SDT må lærerne være autonomistøttende for at de tre psykologiske behovene skal kunne tilfredsstilles. Lærere som er autonomistøttende vil skape et godt strukturert miljø som innebærer at læreren er involvert og omsorgsfull overfor elevene (Deci & Ryan, 2018, s. 247). Det blir referert til flere ulike studier i artikkelen Aelterman et al. (2013) som beskriver måter kroppsøvningslæreren kan opptre som autonomistøttende. Det innebærer blant annet å tilby valg mellom ulike aktiviteter eller la elevene være med å bestemme kriterier for en valgt aktivitet. Autonomistøtte handler også om å anerkjenne hver enkelt elev sine perspektiver og følelser. Kroppsøvningslærerens læringsmål og hvordan dette blir presentert til elevene vil være et sentralt element. Dette innebærer variert undervisning som er interessant, relevant og vekker entusiasme og nysgjerrighet hos elevene (Aelterman et al., 2013, s. 65).

White et al. (2021) har gjennomført en systematisk analyse av kvalitative studier som omhandler bruk av selvbestemmelsesteorien i kroppsøvningsundervisningen. Analysen inneholder 34 studier hvor det er blitt gjennomført en tematisk analyse av datamaterialet til alle de inkluderte studiene. Analysen viser at kroppsøvningsundervisning som er i tråd med selvbestemmelsesteorien kan forbedre elevenes resultater (White et al., 2021, s. 1). Analysen viser til flere elementer som kan være med på å tilfredsstille elevenes opplevelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet, samt hva som kan forstyrre opplevelsen.

Analysen viser blant annet til at når elevene fokuserte på å forbedre egne mål ble det positivt assosiert med følelsen av opplevd kompetanse og autonom motivasjon. Presset kom ikke fra læreren, men fra elevene selv. Det gjorde at autonomi stod sterkt i tillegg til opplevelsen av kompetanse, da elevene merket progresjon (Bernstein et al., 2011, s. 74; Nation-Grainger, 2017, s. 471). Et annet element som viser til å fremme behovet for autonomi er når kroppsøvningslæreren gir muligheter for valg i kroppsøvningsundervisningen (White et al., 2021, s. 8). Valgene kunne være det å bestemme hvem de skulle jobbe i lag eller par med, som gjorde at elevene følte seg mer komfortable. Et annet eksempel er det at elevene kan velge mellom ulike aktiviteter som viser seg å fremme opplevelsen av både autonomi og kompetanse (Knowless et al., 2018, s. 118). Når kroppsøvningslæreren gir mulighet for at elevene kan være med å ta valg i undervisningen, fører det til økt opplevelse av autonomi og

kompetanse, også til slutt inkludering noe som kan fremme følelsen av tilhørighet (Knowless et al., 2018, s. 119).

Analysen viser at tilhørighet har en stor betydning for hvordan elevene har det i kroppsøvningsundervisningen. Datamaterialet kommer fram til at når elevene har en god relasjon til hverandre, gjør det kroppsøvningsundervisningen både morsomt og hyggelig (White et al., 2018, s. 115). I tillegg viser det også at det har en betydning for å unngå de negative aspektene av kroppsøvningsfaget som kan oppstå. Det at elevene har gode relasjoner kan for eksempel være med å minske behovet for å måle seg opp mot hverandre på en måte som kan være med å svekke følelsen av elevenes kompetanse (Aniszewski et al., 2019, s. 8). Analysen inneholder flere studier hvor opplevelsen av tilhørighet kan forstyrre behovet for autonomi og kompetanse ved at eleven ikke føler seg som en del av gruppen. Hvis elevgruppen har en dominerende gruppe som er vanskelig for andre elever å komme innpå, og som er de som blir hørt i kroppsøvningsundervisningen, kan det svekke opplevelsen av autonomi og kompetanse hos andre elever (White et al., 2021, s. 6).

Kroppsøvningslærerens rolle viser å ha en stor betydning for å tilfredsstillere elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Flere av studiene i analysen viser til at når kroppsøvningslæreren var involvert i kroppsøvningsundervisningen styrket det opplevelsen av tilhørighet i gruppen (Domville et al., 2019, s. 212). Det innebærer både at kroppsøvningslæreren kan være med i aktiviteten eller at en kommer med tilbakemeldinger underveis, er engasjert og følger godt med. Innholdet i kroppsøvningsundervisningen viser også å ha en stor rolle for hvorvidt elevene opplever tilfredsstillende av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Noen elever hevder at de blir mer motivert av aktiviteter som har en betydning for livet utenom skolen, som det å gå tur eller yoga istedenfor sportsaktiviteter (White et al., 2021, s. 9). En av studiene i analysen viser til at jentene ønsker mer bevegelsesaktiviteter som yoga hvor elevene kunne være mer selvstendig og kroppsøvningsundervisningen var mer avslappet. Guttene var derimot opptatt av bevegelsesglede og ønsket aktiviteter som svømming og andre sportsaktiviteter (Abildsnes et al., 2017, s. 7).

Funnene i denne studien viser at når elevene opplever variasjon, nye aktiviteter, mulighet for valg, ros basert på egen innsats øker elevenes opplevelse av autonomi i kroppsøvningsfaget (White et al., 2021, s. 11). Når opplevelsen av tilhørighet tilfredsstilles hos elevene, opplever også elevene tilfredsstillende av kompetanse. Dermed konkluderer studien at ved å skape en

kroppsøvningsundervisning som er i tråd med SDT hvor behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet er i fokus, kan være med på å forbedre elevenes resultater og fremme livslang bevegelsesglede (White et al., 2021, s. 11).

2.9 Banduras teori om Self-efficacy

Teorien om self-efficacy, også kalt mestringstro eller mestringsforventning, stammer fra Albert Bandura sin teori om sosial-kognitiv læring (Bandura, 1997). Self-efficacy er en motivasjonsteori som handler om en persons tro på egne evner til å utføre et handlingsforløp for å oppnå ønsket resultat. En persons tro på egen mestring, har betydning for hvordan man velger å handle. Det varierer hvor mye innsats man legger ned, ens vilje til å møte motstand og nivået på prestasjonene som oppnås. Desto mer tro en person har på å mestre en aktivitet, desto mer energi legges i utførelsen. Har derimot en person lite tro på å mestre aktiviteten, vil han trolig legge mindre innsats i aktiviteten, eller unngå den helt (Bandura, 1997, s. 3). Mer spesifikt forklarer Bandura:

Such beliefs influence the course of action people choose to pursue, how much effort they put forth in given endeavors, how long they will persevere in the face of obstacles and failure, their resilience to adversity, whether their thoughts patterns are self-hindering or self-aiding, how much stress and depression they experience in coping with taxing environmental demands, and the level of accomplishments they realize (Bandura, 1997, s. 3).

Bandura (1997, s. 3) definerer self-efficacy som “(...) beliefs in one’s capabilities to organize and execute the course of action required to produce given attainments.” Det handler om menneskets evaluering av egne evner til å planlegge og gjennomføre ulike handlinger for å mestre bestemte mål. Schunk og Meece (2006) påpeker at utviklingen av mestringsforventning blir påvirket av tre faktorer; familien, skolegangen og de jevnaldrende rundt oss (Schunk & Meece, 2006, s. 73). Bandura (1997) fremlegger at mestringsforventning i liten grad handler om en elevs ferdigheter, men mer om troen eleven har på å mestre en aktivitet, med bakgrunn i selvpoppfatningen til eleven. Mestringstro er en nøkkelfaktor for menneskets beslutning for å handle. Derfor kan forskjellige elever på samme ferdighetsnivå, eller samme elev under ulike omstendigheter, prestere dårligere enn forventet eller bedre enn forventet, avhengig av elevenes mestringstro (Bandura, 1997, s. 37). Schunk og Meece

(2006) hevder at de elevene som har god tro på egne evner, lettere deltar i aktiviteter, jobber hardere, holder ut lenger når de møter motstand og presterer bedre (Schunk & Meece, 2006, s. 73).

Bandura (1997) skiller mellom begrepene “efficacy expectations” og “outcome expectation”. Begrepet “efficacy expectation” innebærer forventninger om å være i stand til å gjennomføre en aktivitet. Det er dette som er mestringsforventning. “Outcome expectation” dreier seg om forventninger man har til det som skjer dersom man mestrer aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158). Bandura hevder at begge forventningene har betydning for mestringsforventning og motivasjon.

En sentral forutsetning i sosial kognitiv teori er at individer har motivasjon til å styre sitt eget liv (Bandura, 1997). I følge Bandura, innebærer det å styre sitt eget liv om å handle intensjonalt. Det vil si at en har mål med det en gjennomfører, at alle handlinger har en hensikt. Målet blir ikke nødvendigvis oppnådd, for det kan forekomme ulike konsekvenser av intensjonale handlinger. For at et individ skal klare å styre sitt eget liv, må individet være selvregulert. Det vil si at man setter seg mål, vurderer egen kompetanse til å nå målet, hvilke ferdigheter og kunnskaper man trenger å tilegne seg, planlegger arbeidet og til slutt vurderer resultatet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 54). For å kunne styre sitt eget liv, er det en rekke forutsetninger en person trenger, som kunnskap om feltet, motivasjon, tro på at man kan nå målet, mot til å prøve og feile, mot til å spørre om hjelp om nødvendig og evnen til selvrefleksjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 56). Ut ifra disse forutsetningene, er forventning om mestring den mest sentrale. Bandura påpeker at forventning om mestring, eller mestringsforventning, er den viktigste forutsetningen for å styre sitt eget liv. Av den grunn at mestringsforventninger har noe å si for valg vi foretar oss, innsatsen vi nedlegger og viljestyrken vi har dersom aktiviteter blir utfordrende (Bandura, 1997, s. 3).

Bandura sin teori om mestringsforventning er en velkjent og mye omtalt motivasjonsteori, men teorien har også blitt utsatt for en del kritikk opp gjennom årene. Kirsch (1995) har kritisert teorien for at den i større grad handler om en persons villighet til å gjennomføre en oppgave, og ikke til personens selvsikkerhet til gjennomførelsen. Når man spør om en person kan gjøre noe som bryter med deres moralske standarder eller noe som vil føre til negative konsekvenser, vil personen tolke ordet “kan” mer figurativt i stedet for bokstavelig (Kirsch,

1995, s. 338). Williamsen (1995) hevder at personer har viljen til å bli kvitt angst eller frykten for å gjennomføre aktiviteter, det kommer mer an på nivået av self-efficacy. De fleste har lyst til å overvinne frykten, men gjerne føler at de mangler kapasiteten (Williamsen, 1995, s. 75).

2.9.2 Fire kilder til mestringsforventning

Bandura (1997) vektlegger fire kilder som påvirker utviklingen av mestringsforventning. Bandura hevder at mennesket former sin mestringsforventning ved å tolke informasjonen fra disse fire kildene. De fire kildene er mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner (Bandura, 1997, s. 79). Elever blir introdusert for mye informasjon fra disse kildene, både på skolen, hjemme og i sosiale sammenhenger. Elever tolker og kombinerer informasjonen fra de ulike kildene og setter dem opp mot hverandre, men har vanskeligheter for å skille informasjonen fra kildene. Som lærer kan det derfor være hensiktsmessig å ta i bruk flere av kildene, for å hjelpe elever å utvikle mestringsforventning (Schunk & Meece, 2006, s. 87). Eksempler på hvordan læreren kan gjøre dette, forklares lenger ned i kapitlet.

Mestringsopplevelser

Bandura (1997) hevder at mestringsopplevelser er den mest innflytelsesrike kilden til mestringsforventning, av den grunn at denne kilden beviser på best måte at man har mulighet for å lykkes. Suksess skaper en robust tro på egne evner, mens det å mislykkes undergraver denne troen, spesielt dersom det å mislykkes skjer før man har bygd opp mestringstro. Når man opplever motstand, gir det muligheter for å lære hvordan man kan benytte denne motstanden til suksess ved å forbedre evnene sine til å gjøre det bedre til neste gang. Etter hvert når man har blitt overbevist om at man har det som trengs for å lykkes, holder man lenger ut dersom man møter motstand, og klarer raskere å finne ny motivasjon for å fortsette. Ved å være utholdende i møte med motstand, vil man komme sterkere ut av krevende situasjoner (Bandura, 1997, s. 80).

Chase (1998) har gjennomført en studie med hensikt å undersøke barn og unges tilknytning til de fire ulike kildene til mestringsforventning (Chase, 1998, s. 78). Studien viser at tidligere mestringsopplevelser er den mest betydningsfulle kilden. Dermed er det viktig at kroppsøvingslæreren legger til rette undervisningen på en måte der elevene får brukt sine

tidligere erfaringer. Dette krever at læreren tilpasser undervisningen, utstyret, aktivitetene og miljøet for å imøtekomme elevenes behov. Det å tilpasse undervisningen er nødvendig for at elevene skal fortsette å øke sine ferdigheter etter å ha opplevd suksess (Chase, 1998, s. 78).

Vikarierende erfaringer

Vikarierende erfaringer handler om erfaringer man får av å observere andre utføre oppgaver (Bandura, 1997, s. 86). Før man har prøvd en aktivitet, er det vanskelig å bedømme om man får det til. Dermed vurderer man sine evner ut ifra andre sine prestasjoner. Hvis en elev klarer ti pushups, vil han ikke ha noen grunnlag til å vurdere om det er en god eller dårlig prestasjon uten å vite hvordan de andre i klassen har prestert. Etter eleven har fått vite de andre elevene sitt resultat, kan han deretter bedømme sin egen innsats (Bandura, 1997, s. 87). Det mest betydningsfulle på mestringsforventningen vil være om den som observeres er noenlunde lik en selv når det kommer til aktiviteten som skal gjennomføres (Schunk & Meece, 2006, s. 73).

Elever lærer og får selvtillit til å prøve ut aktiviteter som de ser andre får til. Derfor kan det være en fordel at kroppsøvingslæreren bruker elevene i klassen til å demonstrere hvordan aktiviteter og øvelser skal utføres. Ved at læreren gjør dette, kan elevene sammenligne seg med jevnaldrende som får til aktiviteter og øvelser, noe som øker mestringsforventningene (Chase, 1998, s. 86). På denne måten legger læreren til rette for at elevene bruker denne kilden for å påvirke utviklingen av mestringsforventning. Når innsats i stor grad måles opp mot andre sine prestasjoner, fungerer sosiale sammenligninger som en primær faktor for mestringsforventninger. Å overgå de man sammenligner seg med, øker mestringsforventning, mens det å bli overgått kan senke forventningene (Bandura, 1997, s. 87).

Verbal overtalelse

Verbal overtalelse handler om tilbakemeldinger og tilsnakk fra signifikante andre, for å utvikle mestringsforventninger. Det er lettere å opprettholde mestringsstro, hvis signifikante andre uttrykker tro på dine evner til å mestre. Verbal overtalelse spiller en viktig rolle i utviklingen av elevenes selvtillit. Overtalelse vil styrke et individs tro på egne evner, samtidig som de får en bekreftelse på at det er oppnåelig å oppnå suksess. Pajares et al. (2007) hevder at det er lettere å svekke troen på egne evner gjennom negative tilbakemeldinger fra signifikante andre, enn det er å styrke denne troen gjennom positiv oppmuntring (Pajares et al., 2007, s. 107). Verbal overtalelse er begrenset i sin makt til å føre til varige økninger om mestringsforventninger, men det kan styrke ønsket om å mestre dersom tilbakemeldingene er

realistiske og forankret i tidligere erfaringer. Det som menes med dette er at tilbakemeldingene kun vil gi effekt dersom de ligger like over ferdighetsnivået til mottakeren (Bandura, 1997, s. 101).

I studien til Chase (1998) forklares det at en ofte brukt metode for å øke mestringsforventninger gjennom verbal overtalelse i kroppsøvingsundervisningen, er ros og oppmuntring fra læreren. Læreren burde samtidig oppmuntre elevene til å gi positive tilbakemeldinger til hverandre, for å øke troen på egne evner (Chase, 1998, s. 86). Dersom medelever og lærere oppmuntrer med “dette får du til” eller “du klarer dette”, vil det øke motivasjonen til å prøve. På den andre siden kan dette virke motstridende i etterkant, dersom eleven ikke mestrer aktiviteten som skulle gjennomføres (Schunk & Meece, 2006, s. 73). Lærers atferd har også stor betydning for elevenes mestringstro. Det er derfor viktig at læreren er klar over hvordan de oppfører seg og gjennomfører kroppsøvingsundervisningen. Dersom en lærer alltid setter enkelte elever til oppgaver som krever mindre ferdigheter, sender han ut en klar melding til dem om at han har lav tillit til elevens evner. Læreren burde derfor variere ansvarsområdene til elevene, slik at de ikke sitter igjen med en følelse av at de ikke klarer mer krevende oppgaver (Chase, 1998, s. 86).

Fysiologiske reaksjoner

Den fjerde kilden Bandura vektlegger som viktig for utvikling av mestringsforventning er fysiologiske reaksjoner. Han påpeker at menneskets vurdering av egne evner påvirkes av fysiologiske og affektive reaksjoner. Dette innebærer at troen på egne evner blir påvirket av opplevelser som tretthet, stress, smerter og hjertebank. Når man gjenkjenner noen av disse reaksjonene, kan det påvirke mestringsforventningen til individet (Bandura, 1997, s. 106). Slike symptomer kan signalisere at man mangler ferdigheter til å gjennomføre en aktivitet (Schunk & Meece, 2006, s. 73). Typiske fysiologiske reaksjoner som oppleves som negative, senker mestringsforventningene, mens reaksjoner som oppleves som positive eller et fravær av negative reaksjoner, vil øke mestringsforventninger (Chase, 1998, s. 77).

Studien gjennomført av Chase (1998), viste ingen støtte til fysiologiske reaksjoner som en kilde til mestringsforventning til barn i grunnskolealder (Chase, 1998, s. 86). Grunner til dette kan være at barn i denne alderen ikke er så bevisst på kroppen sin og signalene den sender ut, eller et fravær av fysiske problemer som stress og tretthet sammenlignet med voksne (Chase,

1998, s. 86). Enkelte elever kan likevel kjenne på dette, noe kroppsøvlingslæreren må ta hensyn til og tilrettelegge for.

2.9.3 Self-efficacy i kroppsøvlingsfaget

Schunk og Meece (2006) hevder at de elevene som har god tro på egne evner, lettere deltar i aktiviteter, jobber hardere, holder ut lenger når de møter motstand og presterer bedre. Elever tilegner seg kunnskap om mestringsforventning gjennom andres prestasjoner og sosiale sammenligninger. Slike sammenligninger og det å sammenligne seg med andre, kan svekke effekten av mestringsstro. Dersom en elev i kroppsøvlingsundervisningen observerer at noen elever får til øvelser lett, kan de tenke at de selv får det til like lett. Dette stemmer ikke alltid, og dermed kan man oppleve en følelse av mislykkethet, dersom man ikke mestrer (Schunk & Meece, 2006, s. 73).

Kason O'Neil (2023) har skrevet en artikkel med hensikt å gjennomgå Albert Bandura sine fire kilder til mestringsforventninger, og gi praktiske eksempler på hvordan lærere kan bruke dem i kroppsøvlingsundervisningen (O'Neil, 2023, s. 50). Banduras teori antar at man kan øke mestringsforventningene hos sine elever ved å utvikle elevenes respons til de fire kildene (Bandura, 1997, s. 79). Dermed er det med god grunn at læreren burde være bevisst på bruken av de fire kildene, slik at elevene utvikler mestringsforventninger.

Den første kilden, mestringsopplevelser, hevdes å være den mest innflytelsesrike kilden (Bandura, 1997, s. 80), og vil derfor være en viktig kilde å fokusere på som lærer. Som kroppsøvlingslærer burde man kreve at alle motoriske ferdigheter skal lede til en form for suksess. Hvis elevene har suksess i tankene når de gjennomfører aktiviteter, vil de jobbe mot det. Å fortsette til neste aktivitet uten å oppleve og bearbeide suksess, kan hindre fremgang. La elevene snakke om deres suksess og diskutere hva de gjorde for å lykkes. Samtidig er det viktig at læreren kontinuerlig minner elevene på de gangene de lyktes tidligere, for at elevene skal bli påminnet at de får det til, siden de har mestret det tidligere. Repetisjon av de grunnleggende ferdighetene, er et viktig punkt for å skape mestringsstro (O'Neil, 2023, s. 50). Hvis elevene for eksempel skal spille håndball i kroppsøvlingsstimen, krever denne aktiviteten mottak av ball. Da burde læreren ha innebygd øving av denne ferdigheten i hver time med håndball.

Vikarierende erfaringer, som er den andre kilden, legger mye vekt på erfaringer man får ved å observere andre utføre oppgaver (Bandura, 1997, s. 86). Som kroppsøvingslærer kan man fremme denne kilden ved å fremheve de elevene som utfører en aktivitet på korrekt måte, og spørre om de kan demonstrere for de andre i klassen. Læreren kan også vise videoer av andre jevnaldrende personer som utfører oppgaver på riktig måte, på et nivå som er litt over deres eget (O'Neil, 2023, s. 51).

For å fremme den tredje kilden, verbal overtalelse, handler det mye om tilbakemeldinger og ros på elevenes prestasjoner. Det er viktig at tilbakemeldingene læreren gir er positive, konsekvente og oppriktige. Framovermeldingene læreren gir må være realistiske, fordi urealistiske mål vil svekke utviklingen av mestringsforventninger. Læreren kan med fordel framsnakke de som jobber hardt og hjelper andre. Denne typen verbal overtalelse motiverer elevene til å jobbe mot målet, noe som øker mestringsforventninger (O'Neil, 2023, s. 51).

Som nevnt, viser fysiologiske reaksjoner liten støtte til utviklingen av mestringsforventninger hos elever på grunnskolen (Chase, 1998, s. 86). Denne kilden kan knyttes opp mot de som mer eller mindre gruer seg til kroppsøvingstimene. Da kan læreren sette inn ekstra tiltak, slik at det føles tryggere og at de vil gjøre en innsats. Be eleven ha fokus på positiv selvsnakk, gå gjennom timene i forkant, slik at eleven er forberedt på hva som skal skje og hjelp eleven til å få bedre selvoppfatning.

En studie gjennomført av Gao et al. (2011), kommer fram til at mestringsforventning er tett relatert til de fire oppnåelsesmålene og oppfatningene av motivasjonsklimaet i klassen, samt elevenes fysiske aktivitet i kroppsøvingstimene (Gao et al., 2011, s. 977). I studien kommer det frem at spesielt mestringsorientert klima fremmer fysisk aktivitet, øker elevenes motivasjon, fremmer engasjementet i kroppsøvingstimene og utvikler mestringsforventning. Studien forklarer at elevene følte seg mer selvsikre, trygge og i bedre stand til å bevege seg i et mestringsorientert klima.

Dette funnet burde i stor grad oppmuntre kroppsøvingslæreren til å påvirke elevenes motivasjon og fysiske aktivitet på en positiv måte. Læreren burde arbeide for å skape et mestringsorientert klima, vektlegge mestringsoppgaver, ha større fokus på personlig forbedring og læring og hjelpe elevene til å opprettholde forståelsen av betydningen av mestringsforventning. Læreren må tilpasse undervisningen til alle elevene ut ifra

forutsetninger og evner, slik at alle opplever suksess og får positive erfaringer med å mestre aktiviteter (Gao, et al., 2011, s. 978). Som nevnt tidligere, kommer også denne studien fram til positive sider ved bruk av de fire kildene til mestringsforventning (Bandura, 1997: Gao et al., 2011, s. 978). Studien legger vekt på at oppriktige og konsekvente tilbakemeldinger og det å bruke læreren og andre elever som observatører, i stor grad fremmer utviklingen av mestringsforventning (Gao et al., 2011, s. 978).

Block et al. (2010) har skrevet en artikkel om selvtillit og mestringsforventninger hos kroppsøvingslærere, med spesielt fokus på inkludering av elever med funksjonsnedsettelse (Block et al., 2010, s. 44). De forklarer at kroppsøvingslærere som virkelig tror på at de klarer å inkludere elever med funksjonsnedsettelse, vil finne en måte å lykkes på. Mange kroppsøvingslærere har liten tillit til egne evner til å lykkes med dette. Denne artikkelen foreslår å bruke Banduras teori om mestringsforventning, spesielt de fire kildene til mestringsforventning, for å hjelpe kroppsøvingslærere til å utvikle mer selvtillit når det kommer til å inkludere elever med ekstra behov for tilpasset opplæring. De konkluderer med at lærere som virkelig tror de klarer å inkludere alle elever i kroppsøvingsundervisningen, finner en måte å lykkes på (Block et al., 2010, s. 46). Selvtilliten til kroppsøvingslæreren har betydning for om elevene i klassen får optimalt læringsutbytte og den tilpassede opplæringen de har krav på. Det vil si at å arbeide med å utvikle mestringsforventning, er en fordel i jobben som kroppsøvingslærer.

Hovdal (2015) har gjennomført en studie som knytter sammen mestringsforventning og kroppsøving. Studien tok for seg en klasse med 23 elever, der åtte elever, samt læreren, ble intervjuet. Det ble i tillegg observert kroppsøvingstimer. Studien konkluderer med at mestringsforventninger i faget førte til flere og bedre interaksjoner i kroppsøvingsundervisningen. Hovdal (2015) poengterer at slike interaksjoner var utholdenhet i møte med utfordrende oppgaver, høy oppgaveorientering og innsats. Disse funnene kan gi uttrykk for at man ikke trenger å bruke like mye krefter på å skjønne en oppgave, hvis man vet at man kan mestre det (Hovdal, 2015, s. 46). Det vil si at dersom elevene har mestringsstro og vet de kan mestre ulike aktiviteter, kan man fokusere mer på samarbeid og andre aspekter i kroppsøvingsundervisningen. Dette kan føre til at elevene blir mer trygge i faget, både sosialt og fysisk.

3 Metode

I dette kapittelet blir det beskrevet hvilken metode som er benyttet i studien. Kapittelet tar for seg valgene som er tatt når det kommer til metodiske overveielser, studiens utvalg, datainnsamling og analyse. I avslutningsdelen av metodedelene er det reflektert rundt studiens validitet og troverdighet, samt hvilke forskningsetiske vurderinger som er tatt.

3.1 Valg av metode

I denne studien forsøkes det å finne ut av hvordan elever opplever at kroppsøvingundervisningen bidrar til bevegelsesglede og økt fysisk aktivitet på fritiden. Når man som forsker skal gjennomføre en studie, er det viktig å være bevisst på de teoretiske og metodiske valgene som blir foretatt i studien. Disse valgene må henge sammen med et vitenskapelig ståsted (Sæle & Hallås, 2020, s. 271). I denne studien fokuseres det på elevenes opplevelse av ulike sider ved kroppsøvingundervisningen. Alle mennesker forholder seg til den samme verden, men alle erfarer og opplever den ulikt på bakgrunn av livshistorier og måten man ser på verden. For å finne ut av hvordan mennesker opplever og tolker verden, kan man peke på hermeneutikk innenfor vitenskapsteori. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og den drøfter menneskets tolkninger av virkeligheten (Sæle & Hallås, 2020, s. 273).

Kvalitativ metode er en forskningsmetode der en samler inn data og analyserer det, ofte i form av intervju og observasjon. I kvalitativ metode har man muligheten til å gå i dybden av det du forsker på og få fram det som er spesielt og særegent (Dalland, 2018, s. 53).

Hovedformålet med kvalitativ forskningsmetode er å forsøke og forstå og fortolke et fenomen. Det vil si at forskeren er ute etter å finne ut av meningsinnholdet hos en informant; finne ut av hvordan informanten opplever et fenomen (Sæle & Hallås, 2020, s. 323). Ved bruk av kvalitativ metode er nærhet mellom forskeren og informantene en prioritet. Ved å bruke denne nærheten til en fordel, sammen med fleksibiliteten ved å bruke intervju som datainnsamlingsmetode, gir det forskeren mulighet til å skaffe seg informasjon som ellers ville vært utfordrende ved bruk av andre forskningsmetoder (Kleven, 2014, s. 19). Med utgangspunkt i dette, er det kvalitativ forskningsmetode som er godt egnet i denne studien.

Kvalitative forskningsmetoder bygger på teorier om fortolkning (Sæle & Hallås, 2020, s. 323), og i denne studien forsøkes det å finne ut av informantenes opplevelse og tolkninger.

3.2 Utvalg

Denne studien gir et innblikk i hvordan elevene opplever at kroppsøvingsundervisningen kan føre til bevegelsesglede og økt fysisk aktivitet på fritiden. Utvalget er med på å bestemme hva studien kan konkludere med og i hvilken sammenheng, og har dermed en stor betydning for studien (Malterud, 2011, s. 55). Dermed er det i denne studien naturlig at utvalget består av elever. Informantene ble valgt gjennom et strategisk utvalg som innebærer at man velger informanter man anser har best forutsetning for å belyse problemstillingen i studien (Sæle & Hallås, 2020, s. 330). Det var på forhånd utformet inklusjonskriterier som var med på å avgjøre utvalget. Inklusjonskriteriene innebar at elevene skulle være fra barneskolen, nærmere bestemt mellomtrinnet og at begge kjønn skulle være inkludert. Inklusjonskriteriene for utvalget i denne studien skal si noe om hvordan elevene opplever kroppsøvfaget og hvordan det bidrar til bevegelsesglede og økt fysisk aktivitet på fritiden. Utvalget må dermed være tilstrekkelig og variert i forhold til nettopp dette (Malterud, 2011, s. 56). Ønsket om å ha elever fra mellomtrinnet var på grunnlag av at det er i denne alderen elevene begynner å velge eventuelle aktiviteter på fritiden selv. Dersom utvalget er svært homogent vil det være vanskelig å få data som viser ny kunnskap og åpner opp for nye spørsmål, dermed var blandingen av kjønn ønskelig for å få et mer helhetlig bilde av kroppsøvingsundervisningen (Malterud, 2011, s. 57). I tillegg var det ønskelig å ha fire elever hver fra to ulike skoler for å få et bredere innblikk i elevenes opplevelse av kroppsøvfaget og dens bidrag til bevegelsesglede og økt fysisk aktivitet på fritiden. Dette gir en variasjonsbredde i utvalget ved at elevene ikke kommer fra samme skole og kommune, noe som kan være med å gi en tydeligere og nyanserende beskrivelse ett og samme fenomen (Malterud, 2011, s. 57).

Rekrutteringsprosessen startet i desember 2022 ved å sende ut en mail til skoleledelsen på flere ulike skoler (se vedlegg nr. 1). I mailen var det lagt ved et informasjonsskriv (se vedlegg nr. 2) som presenterte studien og inneholdt et samtykkeskjema (se vedlegg nr. 3). Mailen ble sendt ut til totalt seks skoler, hvor det endte opp med to skoler som meldte interesse med fire elever hver som kunne delta. Av de andre skolene meldte tre aldri svar, mens en skole responderte med at de ikke hadde tid eller ressurser til å delta i studien. Som ønskelig endte

det opp med totalt åtte informanter med fire jenter og fire gutter. Informantene er fra to forskjellige kommuner i Rogaland fylke. Fra hver skole var det to jenter og to gutter som deltok hvor alle var fra 6.trinn. Det ble dermed ikke noen videre purring fra de andre skolene som ikke hadde gitt noe svar. Mailen ble sendt videre fra ledelsen til de aktuelle lærerne på 6. trinn. Etter kriterier ble samtykkeskjemaet for deltakelse i studien signert av foresatte da elevene er under 16 år, men i tillegg signerte også elevene slik at de fikk ta et ordentlig valg i å delta (NESH, 2021). Fra skolen i den ene kommunen, var det Oliver, Tobias, Nora og Sofie som deltok. Fra skolen i den andre kommunen var det Phillip, Andrea, Mia og William som deltok. Hver deltaker vil i det neste avsnittet bli nærmere presentert.

Første informant heter “Oliver”. På fritiden går han på fotball og håndball, til sammen fire dager i uka. Ellers er han aktiv med familien på fritiden, der han forklarer at de ofte går tur på fjellet og er i svømmehallen. Den andre informanten heter “Tobias”. Han går på basket på fritiden, tre til fire ganger i uka. Ellers på fritiden pleier han og familien å gå på tur, reise på hytta og dra på fisketur på sommeren. Den tredje informanten heter “Nora”. Hun går på jazzdans hver tirsdag. Hun forklarer at familien ellers går turer sammen og ellers er aktive sammen ute. “Sofie” er den fjerde informanten. Hun går på håndball fire dager i uka, utenom det spiller hun en del fotball på fritiden med venner, men går ikke på organisert fotballtrening. Hun er som oftest aktiv alene eller med venner, men går tur med familien annenhver uke. Den femte informanten heter “Phillip”. Han spiller fotball tre ganger i uka, og med kamp, så blir det fire dager i uka. I helgene går han og familien av og til tur, men det er ikke alltid de får tid til det. “Andrea” er den sjette informanten. Hun går både på fotball og ridning på fritiden. Fotball går hun på to dager i uka, mens ridning går hun på en dag. Ellers går familien tur sammen, drar på løpetur eller er i treningsparken. Den nest siste informanten heter “Mia”. Hun driver med fotball to dager i uka, og går ofte på tur til en DNT hytte med familien. Den siste informanten heter “William”. På fritiden går han på fotball to til tre ganger i uka. Ellers går han på tur med familien, og av og til spiller de fotball sammen utenom trening. Alle informantene går på en eller flere organiserte aktiviteter på fritiden, samt at de er aktive med familien. Alle uttrykker at de trives i kroppsøvingsfaget, fordi de liker å være i aktivitet og bevege seg.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

I denne studien er det valgt kvalitativt forskningsintervju for å samle inn datamateriale.

Denne metoden er godt egnet, av den grunn at forskeren får et klarere innblikk i informantenes perspektiver på kroppsøving, og de får uttrykt seg muntlig hvordan de opplever kroppsøvingsfaget. Synspunktene og perspektivene til informantene kan gi et godt grunnlag til å belyse problemstillingen i studien. Hensikten med et intervju kan være å innhente kunnskap om et bestemt tema, teste eller utvikle hypoteser eller dele informasjon mellom forsker og informant (Cohen et al., 2011, s. 411). Hensikten med intervjuet i denne studien er å innhente kunnskap om elevenes opplevelse av kroppsøvingsfaget og det er forskeren som leder an intervjuet. I denne studien er det forskeren som styrer intervjuet med bakgrunn i problemstillingen for studiet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Datainnsamlingsmetoden som anvendes ved kvalitative studier, prioriterer en nærhet mellom informanten og forskeren. Denne nærheten gir kunnskap på et dypere plan, enn ved bruk av andre forskningsmetoder (Kleven, 2014, s. 19). Når det kommer til intervju som datainnsamlingsmetode, har forskeren og informanten mulighet til denne nærheten. Som forsker får man i tillegg et dypere innblikk i informantens opplevelse av en situasjon ved at man kan stille oppfølgingsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Som nevnt er informantene i denne studien elever på barnetrinnet. Når man intervjuer barn, er det spesielle ting man som forsker må huske på. Barn skiller seg fra voksne når det kommer til språklig og kognitiv utvikling, oppmerksomhet, evne til å huske, livserfaringer og hva de anser som viktig. Alle disse punktene har betydning for intervjuet. I et intervju med barn, er det viktig å etablere tillit, slik at situasjonen ikke blir skummel. Som forsker må man bruke enkelt språk, slik at spørsmålene passer til barnets alder (Arksey & Knight, 1999, i Cohen et al., 2011, s. 433). Dette blir ivarettatt i denne studien ved å skape en trygg atmosfære under intervjuene, slik at informantene får tillit til forskeren. Det ble i tillegg brukt enkelt språk, slik at informantene skulle forstå spørsmålene uten å bli usikre.

Det finnes ulike former for kvalitative intervju, og det intervjuet som brukes i denne studien er det fenomenologiske intervjuet. Her innhentes data gjennom intervju som transkriberes. Gjennom et slikt intervju vil man få svar på spørsmål om “hvordan” og “hva”, samt hvordan en kontekst eller hendelse er erfart. Dermed må forskeren stille spørsmål som både starter med hva og hvordan (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118). Hensikten med å bruke denne

datainnsamlingsmetoden i denne studien, er for å forstå informantenes opplevelse og forståelse av kroppsøvningsundervisningens betydning, ut ifra deres perspektiver (Thagaard, 2018, s. 91). Det finnes ulike praktiske måter å gjennomføre et intervju på. Måten det er valgt å gjøre det på i denne studien er ved bruk av et semi-strukturert intervju. I følge Postholm & Jacobsen (2018) defineres et semi-strukturert intervju med at forskeren har laget spørsmål og temaer på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Hensikten med denne typen intervju er å få en bedre forståelse av informantenes synspunkter, derfor er det mulig å stille oppfølgingsspørsmål avhengig av hva informantene sier (Thagaard, 2018, s. 91). På denne måten kan forskeren tolke og bruke det som blir sagt “mellom linjene” (Kleven, 2014, s. 39). I et slikt intervju er det ikke viktig at spørsmålene blir stilt i en bestemt rekkefølge, og forskeren er åpen for at informantene kan stille eventuelle spørsmål og komme med egne innspill (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). For å kunne svare på problemstillingen i denne studien, er det laget spørsmål på forhånd som handler om type aktiviteter de har i timene, mestring og aktivitet på fritiden.

En intervjusituasjon er en muntlig samtale, noe som innebærer både ulemper og fordeler. En begrensning som forskeren må ta med i betraktningen når en gjennomfører intervju, er at svarene fra informantene ikke nødvendigvis er ærlige eller sanne. Det kan i tillegg hende at informantene ikke vil åpne seg og snakke. Informanten kan holde tilbake eller legge til informasjon om hendelser og opplevelse, noe som kan ha innvirkning på resultatet i studien (Kleven, 2014, s. 38). Dette var noe forskeren hadde i bakhodet under intervjuene. For å forsøke og forhindre uærlige svar og at informantene ikke ville åpne seg å snakke, var det planlagt flere oppfølgingsspørsmål ved behov. Dette i tillegg til å skape en trygg atmosfære der elevene føler de kan åpne seg og stille spørsmål ved behov, vil forhåpentligvis forhindre uærlighet og åpne opp for samtaler. I tillegg kan forskeren sin subjektivitet ha en betydning, enten i positiv eller negativ retning i en forskningssammenheng (Kleven, 2014, s. 19).

Forskerens tolkninger av det informantene formulerer, kan være ulike det informantene prøver å forklare. Det er dermed viktig at forskeren ikke trekker inn sine egne subjektive perspektiver og meninger, men lytter til informantenes opplevelser.

3.3.1 Intervjuguide

Da det i denne studien tas utgangspunkt i et semi-strukturert intervju for å hente inn data, ble det brukt en intervjuguide som manuskript (se vedlegg nr. 4). Intervjuguiden i denne studien

ble utformet for å strukturere intervjuet slik at en får best mulig grunnlag for å besvare problemstillingen, samt for å komme godt forberedt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Når man tar utgangspunkt i et semi-strukturert intervju bør guiden inneholde oversikt over emner som skal dekkes gjennom intervjuet, samt forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Intervjuguiden som ble utarbeidet i denne studien anses som strukturert ved at den inneholdt tema med formulerte spørsmål og en rekkefølge på hvordan og når spørsmålene skulle stilles. Intervjuguiden ble utarbeidet i tråd med de tre forskningsspørsmålene i studien for å sørge for å få et best mulig grunnlag for å besvare problemstillingen. Spørsmålene som ble utarbeidet innebærer dermed elevenes opplevelse av valg av aktiviteter, mestring i kroppsøvingundervisningen, samt hvordan elevene opplever at dette påvirker dens opplevelse av bevegelsesglede og aktivitet på fritiden.

Intervjuguiden var som tidligere nevnt semi-strukturert slik at problemstillingen kan belyses på en best mulig måte. I tillegg var det også et ønske om å skape en situasjon hvor informanten kunne fortelle selv hvordan han eller hun opplevde situasjonen og spørsmålene som ble stilt (Malterud, 2011, s. 130). Nettopp for å få frem informantens stemme uavhengig av hvordan spørsmålene blir stilt, slik at eleven svarer det en selv tenker fremfor det en føler en burde svare. Intervjuet skal dermed ha en deskriptiv orientering der ønsket er å få frem rikest mulig beskrivelser (Malterud, 2011, s. 130). Dermed ble spørsmålene i intervjuguiden formulert slik at informantene kunne gi et mest mulig spesifikt svar med eventuelle oppfølgingsspørsmål til hjelp. Intervjuguiden bestod til slutt av tretten spørsmål i tillegg til noen oppfølgingsspørsmål. Målet med intervjuguiden var også å sørge for at intervjuet ikke varte for lenge, da informantenes fokus kan svekkes.

Et annet mål med intervjuguiden var at den skulle tilpasses barn da informantene i denne studien er elever fra 6. trinn på barneskolen. Det innebærer at intervjueren må bruke et språk som informantene forstår og ikke stille for lange eller komplekse spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Måten dette ble gjort på, var å unngå og bruke vanskelige fagspråk, som å benytte “får du til” i stedet for å “mestre”. Intervjuspørsmålene var dermed åpne og korte slik at informantene hadde mulighet til å svare med en forståelse av spørsmålene. Oppfølgingsspørsmål ble også tatt i bruk for å få mer konkrete svar.

3.3.2 Pilotintervju

Før selve utførelsen av intervjuene med de utvalgte informantene, ble det gjennomført et pilotintervju. For å få et vellykket intervju kreves det at man er godt forberedt med å ha kontroll på hva og hvor man vil med intervjuet (Dalland, 2018, s. 82). Gode og relevante spørsmål er avgjørende for å få et godt resultat. I tillegg er det viktig å kunne møte informantene og gi respons på det de svarer i intervjuet (Dalland, 2018, s. 82). Pilotintervjuet var dermed ment for å bli kjent med intervjuguiden slik at det skal føles tryggere til selve utførelsen av intervjuene med de utvalgte informantene. Samtidig var det ønskelig å teste temaene og spørsmålene som var utarbeidet i intervjuguiden for å se om innholdet tilfredsstillende studiens problemstilling. Pilotintervjuet ble gjennomført på en elev fra 5. trinn på en barneskole fra en kommune i Rogaland etter informert samtykke. Pilotintervjuet ble gjennomført ved lydopptak gjennom Nettskjema og varte i omtrent åtte minutter. I pilotintervjuet ble intervjuguiden tatt godt i bruk og gjennom intervjuet ble det oppdaget endringer som måtte til for at intervjuet skulle bli mer tilstrekkelig mot studiens problemstilling. Gjennom pilotintervjuet ble det oppdaget at noen av spørsmålene kunne forbedres av den grunn at noen av svarene ble korte og lite konkrete. Det resulterte i noen endringer fra denne intervjuguiden til intervjuguiden som ble brukt i intervjuet med de utvalgte informantene. Den nåværende intervjuguiden inneholder flere åpne spørsmål med ulike oppfølgingsspørsmål som en kan benytte seg av, alt ettersom elevenes respons på hovedspørsmålet.

En konkret endring som ble gjort etter gjennomførelsen av pilotintervjuet er for eksempel på spørsmålet som handler om valg av aktiviteter i kroppsøvingundervisningen. Spørsmålet fra pilotintervjuet var i intervjuguiden formulert slik: *“Påvirker valg av aktiviteter hvordan du har det i timen og påvirker det aktiviteten på fritiden?”*. Gjennom pilotintervjuet ble det erfart i ettertid at spørsmålet først og fremst er lange og vanskelig formulert for en elev på 5. trinn, noe som ikke står i stil til Kvale & Brinkmann som poengterer at spørsmålene ikke skal være for lange og for komplekse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Spørsmålet ble dermed kortet ned ved at det ble lagt til oppfølgingsspørsmål og ble til slutt formulert slik: *“Har valg av aktiviteter noe å si for hvordan du har det i timen? a) Ja, hvorfor?/nei, betyr det at du ikke trives eller synes du alt er gøy, b) Påvirker det aktiviteten på fritiden?”*. Her får elevene først mulighet til å fortelle om aktivitetene de har i timen, for så å fortelle om hvordan det påvirker trivselen. Etter dette kan intervjueren komme med oppfølgingsspørsmål som gir et grundigere svar og får knyttet til betydningen den har for aktiviteten på fritiden.

Et annet eksempel på endringer som ble gjort fra pilotintervjuet til intervjuet som blir brukt for å besvare denne studien, er et spørsmål om mestring i kroppsøvingsundervisningen. Ved pilotintervjuet var spørsmålet formulert slik: *“Får du til de aktivitetene dere har i timene? Og betyr dette noe for om du vil drive med aktiviteter på fritiden?”*. Etter gjennomførelsen av pilotintervjuet opplevde vi at dette spørsmålet ikke ga noe tilstrekkelig svar. Resultatet ble et kort ja og nei svar og ikke noe videre utdypning i hva eleven opplever at en får til eller hvordan eleven opplever resultatet av opplevd mestring. Dermed ble dette spørsmålet formulert til: *“Får du til de aktivitetene dere har i timene? med oppfølgingsspørsmål som a) hva får du til og hva får du ikke til?, b) og betyr dette noe for om du vil drive med aktiviteter på fritiden?, c) hvis du får til en aktivitet i timen, har du da lyst til å gjøre det igjen? og d) hvis du ikke får til en aktivitet, har du lyst til å prøve igjen for å få det til eller gir du opp?”*. Ved å formulere spørsmålet slik vil vi få et dyper innblikk i hvordan eleven opplever mestring i kroppsøvingsundervisningen og hvordan dette påvirker elevenes aktivitet på fritiden, noe som er mer tilstrekkelig mot studiens problemstilling.

3.3.3 Intervjuprosessen

Totalt var det åtte informanter som deltok i studien, der alle gikk i 6. klasse på barneskolen. Intervjuene foregikk på de to skolene som er inkludert i studien. Gjennomførelsen foregikk på et grupperom på de to ulike skolene, der begge forskerne og en informant deltok. En av forskerne stilte spørsmål og hadde ansvaret for samtalen, mens den andre tok notater. I og med at informantene i denne studien er elever på barneskolen, er det viktig å lage en trygg atmosfære med trygge rammer der intervjuet skal foregå, slik at situasjonen oppleves så trygt som mulig. Dermed startet intervjuet med en kort introduksjon om hvem forskerne var, hvorfor vi gjennomfører intervjuet og innholdet i samtalen. Elevene hadde fått informasjon om hva intervjuet skulle handle om på forhånd, men intervjuet ble likevel innledet med en kort forklaring om innholdet. I tillegg ble det tatt opp lyd av samtalen ved bruk av Nettskjema-diktafonapp. De forskjellige intervjuene hadde ulik varighet, da hvert intervju tok mellom sju og tolv minutter, ut i fra hvor mye informanten hadde å si. Avslutningsvis i intervjuet ble informantene spurt om de hadde noe å tilføye utover det som allerede var snakket om, og til slutt takket for deltakelsen.

3.3.4 Transkripsjon

“All forskning bygger på fortolkning av representasjoner av den virkeligheten vi ønsker å studere” (Malterud, 2011, s. 75). Kvale & Brinkmann forklarer betydningen av å transkribere som å transformere, altså skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I denne studien oversettes virkeligheten fra talespråk til skriftspråk ved å transkribere intervjuene fra lydopptak som er gjennomført. Ved å transkribere fra talespråk til skriftspråk tar det med seg en del utfordringer. Kroppsspråk, stemmeleie og eventuelt ironi som er oppstått gjennom intervjuet er vanskelig å kunne lese fra transkripsjonen. Dermed vil transkripsjonen være svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av selve intervjuet som er gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Transkriberingen fra talespråk til skriftspråk vil derimot gi en mer strukturert form og en større oversikt som gir et bra utgangspunkt for å analysere innholdet i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206).

Transkriberingen av datamaterialet startet noen få dager etter gjennomført intervju. Intervjuet var dermed friskt i minnet da transkriberingen startet, noe som sannsynligvis gjorde transkriberingen lettere. Ved gjennomføring av intervjuene ble det tatt lydopptak gjennom “Nettskjema” som deretter skulle omformes til tekstform. Ved transkriberingen var fokuset på å gjennomføre etter beste evne, samt å være forsiktig med å komme med tolkninger der man ikke forstår hva som blir sagt for å få en grundig og riktig transkripsjon (Malterud, 2011, s. 76). Under transkripsjonen var målet å ivareta det opprinnelige materialet, altså lydopptaket i størst mulig grad ved å notere ned detaljert alt som blir sagt, inkludert tenkelyder som “ehm, ehh” og så videre. Dialekten til informantene ble derimot transkribert til bokmål. Transkriberingen ble gjennomført i dataprogrammet “word” hvor en selv spilte av lydopptaket og skrev ned etter beste evne ved å høre opptaket flere ganger og spole frem og tilbake, samt stoppe opptaket. Denne måten opplevdes som den mest hensiktsmessige for å løse transkripsjonen. Transkriberingen av intervjumaterialet i tekstform bestod til slutt av 37 sider og i overkant av 9000 ord.

3.4 Analyse

Den neste prosessen i arbeidet var å analysere datamaterialet. Hensikten med å analysere datamaterialet er å sortere dataene som er samlet inn, slik at materialet blir forståelig (Merriam, 2009, sitert i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). I de fleste studier dreier det seg om å finne mønster, slik at dataene kan samles i ulike kategorier. Dette er ofte en omfattende

prosess, men for å klare å presentere dataene i en skriftlig tekst, må man få oversikt over datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). I denne studien er det valgt tematisk analyse for å analysere dataene. Denne typen analyse er inspirert av Braun & Clarke (2006). Tematisk analyse gir forskeren mulighet til å analysere, identifisere og finne temaer eller kategorier i datamaterialet som er samlet inn til studien (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Denne analysemetoden egner seg godt i denne studien, ettersom det forsøkes å finne ut av hva som får elevene til å oppleve bevegelsesglede i kroppsøvingsundervisningen og økt fysisk aktivitet på fritiden.

I følge Braun & Clarke (2006) er analyseprosessen delt inn i seks ulike trinn (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I det neste delkapittelet presenteres de fem første trinnene, der det blir lagt til eksempler fra den faktiske analysen til denne studien. Det sjette trinnet innebærer å skrive selve rapporten, og vil derfor ikke bli redegjort for i det følgende kapittelet.

3.4.1 Tematisk analyse - trinn for trinn

Trinn 1: Bli kjent med datamaterialet

Det første trinnet handler om å sette seg godt inn i datamaterialet. Dette innebærer å transkribere data, og på en aktiv måte se etter mening og betydning før man starter med selve kodingen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). I denne studien ble datamaterialet fra intervjuene transkribert i dette første trinnet. Opptakene av intervjuene ble hørt gjennom flere ganger, for å plukke opp viktige elementer som kunne være relevante videre i analyseprosessen.

Trinn 2: Lag de første kodene

Det andre trinnet handler om å trekke fram det som var interessant å ta med seg videre av datamaterialet. I denne fasen begynner arbeidet med å finne de første kodene. Disse kodene identifiserer trekk ved dataene som er interessante, og referer til det mest grunnleggende av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Kodene som er laget i denne studien, skal hjelpe forskeren til å organisere datamaterialet i ulike temaer, for å finne mønster. Første steg for å finne kodene var å lese grundig gjennom de transkriberte intervjuene. Datamaterialet ble lagt inn i tabeller, slik at det ble oversiktlig. I tabellen var det en egen kolonne for å markere viktige utsagn, samt en kolonne for å skrive inn kommentarer. Dermed ble kodingen mer oversiktlig og det ble enklere å finne tilbake til viktige utsagn. Det var hensiktsmessig i denne studien å sortere kodene visuelt, ved å markere kodene i ulike farger, for å systematisere det.

Nedenfor er et eksempel fra hvordan datamaterialet ble til koder:

Utdrag fra datamaterialet	Kodet som
“Assa det er bra miljø i klassen, men det er jo folk som ikke gidder å gjøre det, og står og snakker i stedet for. Det er ikke gøy, for da er ikke alle med”	Trivsel
“Det blir litt morsommere når vi gjør noe som vi har lyst til å gjøre. Det blir morsommere å være i aktivitet da”	Motivasjon
“Ehm, føler jeg får til alt vi har i gym egentlig, det er ikke noe som er så vanskelig”	Mestring

Trinn 3: Let etter tema

Fase tre begynner når alt datamaterialet var sortert og kodet. Videre i denne fasen innebærer det å sortere de ulike kodene i potensielle temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Ut ifra de kodene som var utarbeidet, var neste del av prosessen å se sammenhenger mellom kodene. Da datamaterialet allerede var rammet inn i en tabell, var det lettere å se sammenhenger og potensielle temaer. I denne fasen var ikke målet å lage de endelige temaene, men å klare å se en sammenheng mellom kodene og potensielle temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 90).

Nedenfor er et eksempel på hvordan kodene ble sammensatt til potensielle temaer:

Kode	Tema
Trivsel og motivasjon	Trivsel, motivasjon og mestring
Opplevd mestring	
Miljø og samarbeid i klassen	

Trinn 4: Gå kritisk gjennom tema

Det fjerde trinnet handler om å finjustere de potensielle temaene. Det vil si å se etter behov for justeringer ved de temaene som ikke har tilstrekkelig støttende data, og om noen temaer eventuelt kan slås sammen. Det kan i tillegg være nødvendig å se om andre temaer burde legges til (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Etter en kritisk gjennomgang av de potensielle

temaene i denne studien, ble datamaterialet lest gjennom enda en gang for å fastslå at temaene er tilstrekkelige i henhold til datamaterialet som er samlet inn.

Nedenfor vises et eksempel på hvordan et tema ble omgjort til et overordnet tema:

Tema	Overordnet tema
Trivsel, motivasjon og mestring	Læringsklima

“Trivsel, motivasjon og mestring” er tre ulike og ganske vide begreper, som kan være vanskelig å avgrense. Det er flere elementer som påvirker disse begrepene, som for eksempel tilhørighet, medbestemmelse og relasjoner. Dermed er temaet “trivsel, motivasjon og mestring” gjort om til det overordnede temaet læringsklima, som gir en mer presis forklaring av begrepene.

Trinn 5: Definere og gi temaene navn

Trinn fem er en fortsettelse av trinn fire som omhandler å definere hvert tema og gi dem navn. Med dette menes å definere og avgrense temaene for å identifisere essensen av hvert tema (Braun & Clarke, 2006, s. 92). De overordnede temaene, som vist under, vil bli nærmere beskrevet i kapittel 4.0 Resultat. Som vist ovenfor er dette en mal på hvordan et overordnet tema ble utarbeidet. Den samme metoden ble benyttet for å utarbeide alle de andre overordnede temaene i studien.

Tema	Overordnet tema
Betydningen av type aktivitet i timene Betydningen av variasjon	Sammenhengen mellom aktivitetsvalg og bevegelsesglede
Hvordan læreren involverer elevene Hvordan læreren hjelper elevene når de sliter Hva læreren sier når elevene gjør noe bra	Betydningen av lærerens støtte i forhold til bevegelsesglede og fysisk aktivitet på fritiden
Tid til å øve for å oppleve mestring Tid i garderoben	Betydningen av tid i kroppsøvingfaget
Relasjoner mellom elevene (tilhørighet) Betydningen av medbestemmelse Betydningen av mestring	Læringsklima

3.5 Troverdighet/validitet

I en forskningsstudie som denne er det viktig at studien har troverdighet og kvalitet, gjennom validitet, reliabilitet og forskningsresultatenes overførbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). For å styrke troverdigheten og kvaliteten i denne studien var det viktig å ta hensyn til disse tre begrepene gjennom hele forskningsprosessen. Noe som kunne økt troverdigheten i denne studien var å ha flere informanter. Det å intervjuer åtte elever på to ulike skoler, gir ikke nok grunnlag for å konkludere med så mye. Et høyere antall informanter ville styrket faktorene validitet, reliabilitet og overførbarhet i det store bildet.

Innenfor kvalitativ forskning knytter begrepet validitet seg til resultatene av forskningen og hvordan datamaterialet tolkes. Det dreier seg om gyldigheten av forskerens tolkninger (Thagaard, 2018, s. 189). I hvilken grad resultatene i studien er valide, kommer an på hvor godt valgene som er tatt i løpet av prosessen er gjort rede for, og hva de har betydd for resultatet (Dalland, 2018, s. 57). En annen styrke som burde vektlegges er å beskrive det teoretiske ståstedet som betegner grunnlaget for tolkningene, samt å forklare på hvilken måte analysen gir grunnlaget for tolkningene og konklusjonene i studien (Thagaard, 2018, s. 189). For å styrke validiteten i denne studien har det blitt arbeidet med å gjennomgå datainnsamlingen og analyseprosessen grundig, samt å kvalitetssikre at teorien som er benyttet stemmer overens med konklusjonene og tolkningene som gjøres.

Reliabiliteten i en studie handler om hvorvidt man kan stole på det arbeidet som er presentert (Dalland, 2018, s. 58). Begrepet reliabilitet referer til spørsmål om en annen forsker ville kommet fram til de samme resultatene, dersom samme metode anvendes. Ved å redegjøre for forskningsprosessen, detaljert beskrive analysemetoden og forskningsstrategi, samt konkret beskrive fremgangsmåten som er benyttet for å samle inn data, styrkes reliabiliteten i denne studien. Dette er viktig for å overbevise en kritisk leser om verdien av resultatene og kvaliteten av forskningen (Thagaard, 2018, s. 188). I kvalitative studier kan det være utfordrende å replikere. I denne studien kan dette knyttes opp mot relasjonen mellom forsker og informant. Hvordan forsker og informant forholder seg til hverandre, kan være avgjørende for hvordan de svarer og hvordan de oppfører seg. I en intervjusituasjon kan informantene tilpasse det de sier, til noe de tenker forskeren vil høre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). For å forebygge dette, ble det forsøkt å stille nøytrale og åpne spørsmål, slik at forskerens

subjektive meninger ikke påvirker informantenes svar. Det ble i tillegg fokusert på å etablere en god relasjon med informantene.

Når en snakker om resultatenes gyldighetsområde, henvises det til studiens ytre validitet. Dersom resultatene som er opparbeidet i studien, kan gjøres gjeldende og overføres til andre relevante situasjoner ut i fra problemstillingen, sier man at studien har god ytre validitet (Kleven, 2014, s. 124). For å styrke overførbarheten eller den ytre validiteten i denne studien, er det fokus på å skrive slik at den som leser forstår innholdet og opplever å bli invitert inn i forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I kvalitative studier stilles det vanligvis spørsmål om resultatene kan overføres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Når vi ser på resultatene i denne studien, er det hensiktsmessig å vurdere om de er overførbare til andre skoler enn de som er inkludert i studien. I denne studien vil resultatene kun være gjeldende for de skolene som er med i studien, men funnene kan likevel henge sammen med kroppsøvfingsfaget på andre skoler.

3.6 Forskningsetiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som gjelder for all forskning i offentlig eller privat regi (NESH, 2021 s. 7). Det finnes flere forskningsetiske prinsipper som må tas hensyn til for denne studien, deriblant forskerrollen, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Studien er på forhånd godkjent av SIKT (ref.nr. 807021) i forhold til behandling av personvernopplysninger.

Forskerrollen

Kvale & Brinkmann (2015) forklarer at kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen påvirkes av forskerens rolle som person, det samme gjelder alle etiske beslutninger som tas (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Som forskere for denne studien vil man påvirke dens kvalitet gjennom hvordan vi er som mennesker både i positiv og negativ retning. Denne studien innhenter data gjennom intervju, noe som gjør at forskerens integritet vil påvirke innsamling av data, samt forståelsen. Dette kan forekomme ved å stille ledende spørsmål etter hva forskeren ønsker at informantene skal svare og dermed overdøve informantens stemme (Malterud, 2011, s. 38). I denne studien ble data behandlet med ærlighet og rettferdighet slik

at forskerens integritet ikke står i veien for innhenting og tolkning av data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Kunnskap og erfaring fra tidligere vil være med å påvirke vår rolle som forskere med hvordan vi møter informantene, hvilke spørsmål vi stiller og hvordan vi tolker svarene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Fra tidligere erfaringer gjennom praksis sitter vi med et bilde om hvordan kroppsøvingundervisningen foregår etter erfaringer fra kroppsøvingfaget ved ulike skoler. Disse erfaringene inneholder lærerrollens perspektiv og dermed vil man med denne studien få et bilde fra elevenes perspektiv. En viktig rolle ved arbeidet med denne studien er å stille åpne spørsmål i intervjuet og lytte til hva informantene forteller. Dette krever at vi som forskere må legge til side egne erfaringer og tolkninger om kroppsøvingfaget, dens påvirkning til bevegelsesglede og fysisk aktivitet på fritiden for å gjengi informantene på en lojal måte (Malterud, 2011, s. 38). Intervjuguiden bestod derfor av åpne spørsmål slik at informantene hadde mulighet til å svare i størst mulig grad uten en forventning av hva vi ønsket som svar.

Informert samtykke

En av NESH sine hovedregler er at når det gjelder forskning med hensyn til personer skal det gis tilstrekkelig informasjon til informantene og det skal innhentes samtykke (NESH, 2021, s. 18). Informantene som deltar i denne studien skal delta frivillig. Det innebærer at en ikke skal føle på noe press fra verken foreldre, lærere eller forskere som presenterer studien for å delta. Informantene skal få full informasjon om hva studiens hensikt er, hvilke ulemper eller fordeler dette kan medføre og hvordan intervjuet skal brukes i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). Det vil være viktig å vite at informantene har forstått informasjonen som er gitt, slik at de vet hva de sier enten ja eller nei til.

Denne studien tar utgangspunkt i elever fra mellomtrinnet og det kreves dermed at foreldrene gir samtykke for at elevene skal kunne delta. For at elevene og foreldrene skulle få tilstrekkelig med informasjon ble det tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg nr. 2). Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om hva studien innebærer og et samtykkeskjema. Det inneholdt også informasjon om deltakerens rettigheter med informasjon om at informantene kunne trekke seg når som helst og hvordan opplysningene skulle brukes og oppbevares. I vedlegget var mailen til begge forskerne og veileder for forskningsarbeidet tilgjengelig ved eventuelle spørsmål informantene måtte lure på. Før intervjuene ble satt i

gang var samtykkeskjema signert av både foreldre og elever. I tillegg fikk elevene mulighet til å stille spørsmål før og underveis i intervjuet dersom en måtte lure på noe angående selve intervjuet eller studien.

Konfidensialitet

Deltakelse i denne studien innebærer løftet om konfidensialitet. Det vil si at all informasjon fra informantene skal behandles fortrolig ved at den ikke skal videreformidles eller brukes til noe annet enn denne studien (NESH, 2021, s. 23). Informantene som deltar i denne studien blir anonymisert ved bruk av fiktive navn. Ved transkribering av intervjuene og lagring av data ble det brukt koder som “elev 1 - gutt” og “elev 2 - jente” for å beholde anonymitet. Etter levert oppgave og endt sensurfrist vil datamaterialet bli slettet og tilintetgjort (NESH, 2021, s. 25).

Konsekvenser for deltakelse i studien

Som forskere skal man gjennom hele forskningsprosessen være sikker på at informantene er observante på eventuelle konsekvenser som kan oppstå ved deltakelse i denne studien (NESH, 2021, s. 19). Det innebærer konsekvenser som at informantene kommer til skade eller andre belastninger. Med bakgrunn i dette er elevenes integritet og medbestemmelse tatt hensyn til i forskningsprosessen. Temaet i denne studien ses ikke på som sensitivt og dermed vil ikke deltakelsen føre til negative konsekvenser for informantene.

4 Resultater

I denne delen av studien vil resultatene fra datainnsamlingen bli presentert.

4.1 Presentasjon av resultatene

Gjennom den tematiske analysen, ble det utarbeidet fire overordnede temaer. Dette kapittelet vil være delt inn i de fire overordnede temaene, der det vil bli gjort en systematisk gjennomgang av det elevene har svart.

4.1.2 Sammenhengen mellom aktivitetsvalg og bevegelsesglede

Sammenhengen mellom aktivitetsvalg og bevegelsesglede er det første overordnede temaet fra den tematiske analysen. Som vist i tabellen under, ble det utarbeidet to undertemaer til dette temaet.

Overordnet tema	Tema
Sammenhengen mellom aktivitetsvalg og bevegelsesglede	Betydningen av type aktiviteter i timene Betydningen av variasjon i timene

Betydningen av type aktiviteter i timene

Elevene fikk spørsmål om hvilke aktiviteter de pleier å ha i kroppsøvningsundervisningen. Svarene fra elevene på dette spørsmålet var ganske like hverandre. En gjentakelse hos alle var stikkball og fotball. Noen av svarene fra elevene var som følgende:

“Vi pleier å ha stikkball, kanonball, litt sånn forskjellige varianter av fotball, også har læreren min noen leker og sånn som man kommer opp med” (Oliver)

“Stikkball, løping, også har vi mannen i sivet, det er det vi pleier å ha. Men før når vi hadde en annen lærer da hadde vi sånn pushups og sånt. Jeg liker kanonball, også når vi spiller basket og fotball og sånt” (Tobias)

“Vi bruker å ha sånn springegreier, så pleier vi å ha kanonball og sånt, for det liker klassen min veldig godt. Og kanonball, og jeg tror at vi noen ganger har hatt innebandy og hjørnefotball” (Nora)

“Stikkbball pleier vi å ha, kanonball, nå har vi stiv heks. Vi pleier å ha sånn innebandy, fotball, også har vi begynt med håndball, men det er bare sånn veldig sjeldent vi gjør det. Yoga pleide vi å ha før, sånn bare for å slappe av liksom” (Sofie)

Svaret fra Phillip kan tyde på at læreren ofte velger det som er enkelt å ha:

“Vi pleier å ha stikkbball og kanonball, de er egentlig de som folk mest pleier å ha i gymmen, siden det er ganske enkelt liksom”.

Fra de siste elevene fikk vi noenlunde de samme svarene. De samme aktivitetene ble nevnt i alle intervjuene.

Elevene fikk spørsmål om de aktivitetene de har i timene påvirker trivselen og den fysiske aktiviteten på fritiden. Ut ifra svarene til elevene, ser vi at halvparten sier at aktivitetsvalg påvirker trivselen i timen. Noen av svarene er som følgende:

“Eh ja, stikkbball og kanonball liker jeg veldig godt siden jeg går på håndball”
(Oliver)

“Ja noen ganger, hvis vi har noe som er veldig slitsomt, så blir jeg jo veldig sliten, og da har jeg liksom lyst til å gjøre det ferdig, for jeg føler det er bra å bli sliten” (Mia)

“Jeg syntes det er kjekt å ha gym, jeg liker kanonball og så når vi spiller basket og fotball og sånt” (Tobias)

Andrea, Sofie, Phillip og William opplever derimot at type aktivitet de har i timen ikke påvirker deres trivsel da de trives uavhengig av aktivitetene. Det vil si at de trives generelt godt i kroppsøvingsundervisningen.

Når det kommer til om aktivitetsvalg i timen påvirker den fysiske aktiviteten på fritiden, svarer alle elevene bortsett fra Nora og Andrea, at den type aktiviteter de har i timene har noe å si for om de vil være aktive på fritiden. Nora forklarer at:

“Jeg føler ikke det påvirker noe i fritiden. Det er liksom bare et fag man har på skolen på en måte fordi man sitter på stolene sånn veldig lenge”

Mia er litt mer usikker i svarene sine. Hun forklarer at hun går på mange aktiviteter på fritiden, så hun har ikke tid til å drive med flere ting. Hun ser en liten sammenheng mellom innholdet i kroppsøvingsundervisningen og den fysiske aktiviteten på fritiden, men hun utelukker ikke at aktivitetene i timen har en betydning for om hun vil være aktiv hjemme.

Når det kommer til svarene fra de elevene som ser en sammenheng mellom innholdet i kroppsøvingsundervisningen og fysisk aktivitet på fritiden, har vi følgende utsagn:

“Ja det gjør det, ehm visst jeg for eksempel spiller sånn kanonball en gang og så syntes jeg det er kjekt så vil jeg ha det igjen og sånt” (Tobias)

“Eh ja, sånn det får meg jo til å bli litt mer arrangert på å liksom gjøre ting. Så hvis liksom vi har stiv heks så pleier vi noen ganger å spille stiv heks ute eller sånt igjen hjemme og noen ganger” (Sofie)

“Ja, det gir liksom mer energi, så jeg har lyst til å gjøre mere ting” (William)

Både William og Oliver forteller, i sammenheng med trivsel i timene og fysisk aktivitet på fritiden, at de trives i timene av den grunn at de generelt liker å bevege seg. De ser begge sammenheng mellom aktivitetsvalg i kroppsøvingsundervisningen, trivsel og fysisk aktivitet på fritiden. De forklarer:

“Jeg bare liker å være i aktivitet, jeg liker å løpe rundt og sånt” (Oliver).

“Kjekt alltid med fotball og aktiviteter jeg liker, og å bevege meg og sånt” (William)

Avslutningsvis i intervjuene spurte vi alle elevene om de ser for seg å være aktive framover i tid, siden de trives med kroppsøvfingsfaget. Dette er noe samtlige bekrefter med et enkelt “ja”.

Betydning av variasjon i timene

Elevene fikk spørsmål om hvordan kroppsøvingsundervisningen ser ut og om læreren hadde flere aktiviteter eller øvelser på en kroppsøvingstime. Mia og Tobias forteller hvordan de opplever at kroppsøvingsundervisningen er bygget opp slik:

“Først så har vi oppvarming, så en lang aktivitet, også kanskje så har vi noe til, så hvis de som vil gå i dusjen gjør det, også har vi ofte stikkbball eller noe sånt” (Mia)

“Vi pleier å ha sånn oppvarming sånn løping eller mannen i sivet og sånt, og så pleier vi ha kanonball og løp eller sånn kanonball ofte de siste minuttene” (Tobias)

Dette understreker også de fleste elevene, at timen er bygget opp med oppvarming for deretter å ha enten en lang aktivitet eller flere aktiviteter. På spørsmål om læreren hadde forskjellige aktiviteter på en time er dette noen utsagn:

“Vi rekker ikke så veldig mange. Nei det gjør vi ikke, men noen ganger hvis vi klarer å være stille når vi skal da har vi ganske mange leker” (Oliver)

“Ja, vi pleier ha to/tre forskjellige aktiviteter på en time, vi har aldri bare den samme” (Nora)

“Ja, han pleier alltid å komme på noe nytt og så hvis han ikke har tid til det da, eller liksom i starten så pleier vi liksom å ha stikkbball på å vente på de andre” (Sofie)

Videre ble det også stilt spørsmål om læreren varierer fra time til time eller om det er litt periodevis hva de har i kroppsøvingstimene. Nedenfor vises noen utsagn fra elevene til spørsmålet som ble stilt.

“Noen ganger har vi, vi har litt av det samme noen ganger, men av og til så har vi veldig mye nytt som vi ikke har gjort før” (Andrea)

“Det er ganske forskjellig, men hvis det er en lek som var veldig god og de gangene mange likte den, så har vi den igjen. Og det er bare gøy” (Oliver)

“Ja, nå for tiden har vi håndball” (Mia)

Alle elevene opplever at læreren varierer litt fra time til time med å ha en blanding av nye og gamle aktiviteter. Hvor mange aktiviteter elevene rekker å ha i selve kroppsøvingstimen kommer an på hvor lang tid elevene bruker på å høre etter, samt tiden som brukes i garderoben. Gjennom disse spørsmålene kommer det også frem fra elevene at de kan bli inspirert av hva de har i kroppsøvingundervisningen og deretter gjennomføre det i friminuttet eller hjemme på fritiden. Andrea forteller det slik:

“Noen ganger så gjør vi noe i gymmen som jeg gjør hjemme, som at vi hadde styrketrening i gymmen også fikk vi et ark som vi fikk ta med hjem, så det har jeg hjemme som jeg av og til kan gjøre”

Dette bekrefter også William som sier at når de har fotball i gymmen ønsker han å spille mer når han kommer hjem, og hvis det er en ny lek kan han godt prøve den i friminuttet. Tobias, Oliver, Sofie, Phillip og Mia bekrefter også at innholdet i kroppsøvingundervisningen har en betydning for at de ønsker å være i fysisk aktivitet på fritiden. Mia forteller *“Hvis jeg lærer en ny lek, så kan jeg liksom gjøre den”*.

4.1.3 Betydningen av lærerens støtte

Betydningen av lærerens støtte er det andre overordnede temaet fra den tematiske analysen.

Under dette temaet ble det utarbeidet flere undertemaer, som vist i tabellen under.

Overordnet tema	Tema
Betydningen av lærerens støtte	Hvordan læreren involverer elevene Hvordan læreren hjelper elevene når de sliter Hva læreren sier når elevene gjør noe bra

Hvordan læreren involverer elevene

Flere av elevene uttrykker at læreren involverer dem i valg av aktiviteter de skal ha i kroppsøvingundervisningen. Flere av svarene fra elevene viser at læreren og elevene i

samarbeid velger hvilke regler de skal ha i de ulike aktivitetene. Mia utdyper på spørsmålet om hva de får være med å bestemme i timene:

“Ehm, vi kan velge hva vi vil ha og litt sånt, før så fikk vi lov til å lage vår egen gymtime og ha den, så noen ganger får vi være med å bestemme mer enn vi gjør andre ganger. Men det er helst læreren som bestemmer hva vi skal ha og sånn, men vi kommer med forslag også kan det hende vi har det neste gymtime”.

Videre forklarer hun at læreren involverer de i valg av regler:

“Ehm, de spør hvem som kan reglene og noen ganger så velger vi, fordi det er masse forskjellige regler, og noen ganger så bare sier læreren at vi har disse reglene som telles, og da blir det litt sånn, for alle er jo vant til å ha forskjellige regler, men vi pleier ofte å velge noen ganger”.

Dette bekrefter også Oliver og Tobias som forteller at læreren noen ganger spør om hva de har lyst til å ha i kroppsøvningsundervisningen. Tobias forklarer nærmere at læreren gir de to eller flere aktiviteter å velge mellom slik at elevene stemmer for hvilken aktivitet de skal ha.

Et par av svarene fra elevene viser at det i hovedsak er læreren som bestemmer aktiviteter og hvilke regler som skal følges. Både Sofie og Nora svarer at det i hovedsak er læreren som bestemmer hvilke aktiviteter de skal ha i timene. Sofie svarer *“ehm nei, ikke sånn egentlig”* når spørsmål om de får være med å bestemme i timene blir stilt. Videre forklarer hun at *“for eksempel stikball har jo mange forskjellige regler, så får vi velge sammen hva vi vil”*. Her sier hun seg enig med de andre elevene at de som regel får være delaktige i valg av regler.

En annen måte læreren involverer elevene på er i følge Sofie

“Vi skulle spille basketball og jeg har jo spilt basketball før, men en jente i klassen vår har aldri gjort det. Og så kom læreren min bort til meg og spurte om jeg kunne hjelpe siden ja, jeg går på håndball og er god på sånn”

Hvordan læreren hjelper elevene når de sliter

Elevene ble spurt om hva læreren gjør eller sier hvis det er noe som en elev synes er vanskelig eller ikke får til. Til dette svarer omtrent halvparten av elevene at de ikke opplevde at læreren la spesielt merke til om de støtte på utfordringer. Den andre halvparten forteller at læreren både veiledet og motiverte dem dersom noe var utfordrende. Resultatene viser en minimal forskjell fra de to ulike skolene som deltok i studien, der elevene fra den ene skolen i

større grad opplever at de selv må spørre læreren dersom de synes noe er vanskelig. Tobias sitt svar på spørsmålet var følgende: *“Ehm, de ser jo ikke på meg, men hvis jeg spør de så forklarer de”*. Noe av det samme svarer Nora; *“ehm, han sier egentlig ikke noe hvis jeg ikke klarer det”*. Det fremstår for dem som at det er de som selv må spørre etter hjelp, framfor at læreren kommer bort og ser dem.

Når det kommer til elevene fra den andre skolen, er svarene i større grad positive. Uttrykk som elevene kommer med når de får spørsmålet om hva læreren sier om en elev synes noe er vanskelig, er følgende:

“Han pleier å vise hvordan man gjør det, også pleier han å si liksom, for eksempel hvordan jeg skal ha beina eller armene som gjør at jeg får det til lettere” (Andrea)

“Da sier han prøv igjen og ikke gi opp liksom. Han prøver å motivere meg til å prøve igjen” (Fillip)

“Hvis jeg gjør noe feil, så kommer han bort og forteller meg hvordan jeg skal gjøre det. Han gir tips om hvordan jeg kan gjøre det bedre” (Mia)

Hva læreren sier når elevene gjør noe bra

Elevene ble spurt om hva læreren gjør eller sier hvis det er en øvelse eller aktivitet de får til bra. Her opplever nesten alle elevene at læreren legger merke til dem og gir dem en positiv kommentar som kan være med å motivere dem og ha mer tro på seg selv. Mia forteller følgende på spørsmålet *“Han viser tommel opp og sier at jeg gjør det bra”* og William forteller *“Han sier at jeg skal fortsette sånn”*. Oliver forteller at han opplever at han får skryt når han gjør noe bra. Dette bekrefter også Nora, Fillip og Sofie som kan fortelle at læreren sier at de er flinke og forteller dem bra jobba når de gjør noe bra i kroppsøvingundervisningen.

Tobias opplever derimot at læreren ikke gjør noe eller sier noe spesielt når han gjør noe bra. Han svarer *“nei ikke så mye”* og fortsetter samtalen med at han ikke opplever at læreren ser på han. Han uttrykker derimot at hvis det er noe han lurere på, så føler han at han kan spørre læreren.

4.1.4 Betydningen av tid i kroppsøvningsfaget

I elevintervjuene var det ingen spesifikke spørsmål rettet mot tidsomfanget i kroppsøvningsundervisningen, men likevel var dette et tema som ofte dukket opp underveis i intervjuet. Dermed ble det naturlig at *betydningen av tid i kroppsøvningsundervisningen* ble det andre overordnede temaet.

Overordnet tema	Tema
Betydningen av tid i kroppsøvningsfaget	Tid til å øve for å oppleve mestring Tid i garderoben

Tid til å øve for å oppleve mestring

Flere av svarene fra elevene når det kommer til egne ferdigheter i kroppsøvingstimen, tyder på at de ikke har nok tid til å bli utfordret og ha mer avanserte aktiviteter. Oliver utdyper dette på følgende måte:

“Noen ganger så kan det være litt kjedelig for det at, det mener hvertfall jeg da, at vi ikke har så lang gymtime, så da syntes jeg at da skal vi ha noe som man beveger på seg”

Neste spørsmål handlet om eleven føler han får til de aktivitetene som de har, siden de ikke har så mye vanskelig. Da svarer Oliver *“nei, mhm”*. Som vil si at Oliver opplever at det ikke er nok tid i kroppsøvingstimen til å få utfordret sine ferdigheter.

Resultatene viser at omtrent alle elevene opplever at de får til de aktivitetene og øvelsene de har i kroppsøvningsundervisningen. Noen av svarene fra elevene på spørsmålet om de føler at de får til de aktivitetene de har i timen, var som følgende: *“Ehm, alt vi har i gym egentlig, det er ikke noe som er så vanskelig”* (Tobias). *“Ja egentlig mange av tingene, hvis jeg bare vil så klarer jeg det liksom nesten”* (Andrea). *“Mm ja, som for eksempel kanonball og stikkball, siden det er egentlig ganske lett”* (Fillip).

Mia og Sofie uttrykker at de ikke får til alt de har i timene. Sofie forklarer:

“Ehm, noen ganger når læreren forklarer det godt liksom, da får jeg det til. Jeg greier veldig godt de lekene jeg allerede kan, hvis det er en helt ny lek jeg aldri har gjort, da må læreren forklare litt også ja. Det er jo litt vanskelig i starten liksom”

Mia svarer at styrketrening er det mest utfordrende de har, noe som er en gjenganger i svarene fra jentene.

Tid i garderoben

Tid i garderoben var et tema som dukket opp gjennom intervjuene. Flere av elevene opplevde at mye av tiden i kroppsøvningsundervisningen går til garderoben, spesielt til å vente på at alle er klare til å starte. Flere av svarene fra elevene handler om at det går mye tid i starten av timen til å vente på at medelever skal bli ferdig i garderoben. Andrea svarer:

“Vi pleier å oppvarme med stikkball når vi venter på at alle skal komme inn, etter de har skiftet og sånne ting, så det tar ganske lang tid av og til”.

Dette sier Oliver og Sofie seg enig i ved at de opplever at mye av tiden i kroppsøvningsundervisningen går til å vente på de andre elevene. Disse elevene forteller at tiden da blir brukt på å spille stikkball, noe alle uttrykker er en enkel aktivitet som alle klarer.

4.1.5 Læringsklima

Læringsklima var et av de overordnede temaene som ble valgt ut i fra den tematiske analysen. Dette temaet ble delt inn i flere undertemaer som vist i tabellen under.

Overordnet tema	Tema
Læringsklima	Relasjoner mellom elevene (Tilhørighet) Betydningen av medbestemmelse Betydningen av mestring

Relasjoner mellom elevene (Tilhørighet)

Besvarelsene knyttet til relasjoner mellom elevene ble uttrykt på forskjellige måter. Dette var ikke et konkret spørsmål som ble stilt i intervjuene, men et tema som dukket opp i omtrent alle elevene sine svar. I kroppsøvningsundervisningen dreier det seg ofte om samarbeid og lagspill. Et gjentakende svar fra alle elevene var at lagaktiviteter er gøy og motiverende. Mia forteller at *“noen ganger er det lag og det er veldig kjekt”*. Hun forteller videre at hun blir ekstra motivert når hun bidrar i et lag sammen med andre medelever.

Flere av elevene uttrykker at bråk i timene går utover aktivitetene de har. Phillip kommenterer at *“av og til når vi spiller fotball, så kan det bli litt krangling mellom guttene og jentene. Da får vi ikke spilt fotball skikkelig”*. Nora uttrykker det på denne måten: *“Vi bestemmer selv om vi skal ha en bra tid der, fordi at hvis vi ikke hører etter så blir det kanskje ikke den leken man har lyst til å ha og ja”*. Et par andre utsagn fra elevene når det kommer til bråk var:

“Det er gøy å ha gym sammen, men noen ganger så snakker de når de ikke skal liksom” (William)

“Assa det er bra miljø i klassen, men det er jo folk som ikke gidder å gjøre det, og står og snakker i stedet for. Det er ikke gøy, for da er ikke alle med” (Andrea)

“Vi rekker ikke så veldig mange aktiviteter, men noen ganger hvis vi klarer å være stille når vi skal, da har vi ganske mange leker” (Oliver)

Gjennom intervjuene er det mye som tyder på at elevene har gode relasjoner til hverandre. Sofie forklarer at hvis det er en som synes en øvelse eller aktivitet er vanskelig, så hjelper de som allerede mestrer dette hverandre. Mia forteller *“hvis jeg er på en gruppe med noen som ikke helt klarer det, så venter jeg jo på de, men jeg har lyst til å gjøre det fortere”*. Phillip forklarer at de er en morsom klasse, men fordi de har flere vikarer, så blir det en del tulling og bråk, men han synes det går fint. Svarene fra Andrea uttrykker at det ikke er like gøy å være i fysisk aktivitet når ikke alle i klassen er med.

Betydningen av medbestemmelse

Når det kommer til betydningen av medbestemmelse i timene, var det enighet blant samtlige elever at det at de fikk være med å bestemme litt aktiviteter og regler, gjør at det blir morsommere i timen, samt morsommere generelt å være i aktivitet. Oliver forklarer at:

“Det blir litt morsommere når vi gjør noe som vi har lyst til å gjøre. Det blir morsommere å være i aktivitet da”.

Videre forklarer Tobias at: *“Det blir kjekkere da, siden du kan liksom velge litt”*.

Mia forklarer at det samtidig kan være litt utfordrende å velge, at det er lettere om læreren bestemmer:

“Noen ganger er det vanskelig for jeg vet ikke hva jeg skal velge, men det er kjekt. Det hadde vært lettere noen ganger om læreren sa hva vi skulle gjøre”.

Resterende av svarene fra de andre elevene handler om det samme. Oppsummert viser resultatene at medbestemmelse har en positiv betydning for elevenes trivsel i timene og det å generelt være i fysisk aktivitet.

Betydningen av mestring

Det kommer tydelig frem gjennom intervjuene at alle elevene opplever en form for mestring i kroppsøvningsundervisningen. Informantene ble spurt om de opplevde at de fikk til de aktivitetene de hadde i kroppsøvningsundervisningen og om dette eventuelt gjorde at de hadde lyst til å prøve igjen i kroppsøvningsundervisningen eller hjemme på fritiden. Tobias og Mia forteller nedenfor:

“Ja, fordi da blir det litt kjekkere når du kan det” (Tobias)

“Ja, hvis det er kjekt og, da har jeg ofte lyst til å få det til, liksom gjøre det igjen” (Mia)

Resterende av elevene bekrefter at de ønsker å gjennomføre aktiviteten eller øvelsen igjen når de føler at de mestrer enten i kroppsøvningsundervisningen eller på fritiden. Elevene ble også stilt spørsmål i forhold til mestring når det kom til en aktivitet eller øvelse de ikke følte de fikk til, om de da ønsket å prøve igjen for å bli bedre. Noen utsagn fra elevene til dette spørsmålet var følgende:

“Ja, jeg har jo lyst til å prøve igjen til jeg liksom greier det, men hvis jeg til slutt liksom ikke greier det da har jeg ikke lyst til å liksom ja” (Sofie)

“Da gir jeg litt opp, men det kan hende jeg prøver igjen litt etterpå” (Fillip)

“Jeg gir ikke alltid opp, men noen ganger kan det være at jeg gir litt opp, men jeg har jo lyst til å prøve da, hvis jeg ikke helt klarer det” (Mia)

“Jeg vil prøve mer for å liksom greie det” (William)

Tobias og Andrea bekrefter også at de ønsker å prøve igjen om det er noe de ikke føler de mestrer, mens Oliver føler at han ikke opplever at det er noe han ikke mestrer. Han gir likevel uttrykk for at hvis de hadde hatt noe han ikke fikk til, ønsker han å prøve igjen. I tillegg forteller han om læreren på spørsmålet om det er noe han ikke føler han får til: *“Nei, han legger til rette for alle, så det er noe alle klarer”*.

Nora opplever derimot at hun ikke ønsker å prøve igjen når hun møter på utfordringer og refererer spesielt til styrketrening som hun opplever som både slitsomt og vanskelig. Nora forteller *“Nei, det er veldig tungt og slitsomt”*. Videre forteller hun at det ikke er noe gøy da hun ikke får det til og bekrefter enda en gang at hun gir opp.

5 Diskusjon

Hensikten med denne delen av studien er å drøfte resultatene som er samlet inn, opp mot tidligere forskning og teori. For å belyse problemstillingen på best mulig måte, er kapittelet delt inn i de tre forskningsspørsmålene som er utarbeidet. Videre i denne delen knyttes hvert av forskningsspørsmålene opp mot kroppsøvingsundervisningen, bevegelsesglede og fysisk aktivitet på fritiden. Til slutt vil metodiske overveielser og praktiske implikasjoner bli diskutert.

5.1 Hvordan vil valg av aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen påvirke elevenes bevegelsesglede og fysiske aktivitet på fritiden?

Ifølge læreplanen (LK20) skal kroppsøvingsfaget stimulere til bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil både nå og fremover i tid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Innholdet i kroppsøvingsfaget skal bestå av både tradisjonelle aktiviteter og eksperimentering av alternative bevegelsesformer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Resultatene viser til at aktivitetene elevene har i kroppsøvingsundervisningen er lite variert. Et gjentagende svar var stikkbball, fotball og kanonball. Elevene opplever derimot at det er en form for variasjon i undervisningen ved at kroppsøvlingslæreren noen ganger introduserer nye aktiviteter, noe elevene gir uttrykk for at de liker. Kroppsøvlingsfaget skal også lære elevene å være i bevegelse ut fra egne interesser og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Resultatene hevder at kroppsøvlingslæreren sjeldent introduserer elevene for alternative bevegelsesformer, noe som læreplanen (LK20) fremmer at skal være en del av kroppsøvlingsfaget. Dette kan vi se gjennom Sofie som forteller hva hun opplever at de har i kroppsøvlingsundervisningen *“Stikkbball pleier vi å ha, kanonball, nå har vi stiv heks. Vi pleier å ha sånn innebandy, fotball, også har vi begynt med håndball, men det er bare sånn veldig sjeldent vi gjør det. Yoga pleide vi å ha før, sånn bare for å slappe av liksom”*. Dette tilsier at elevene i denne studien som driver med alternative aktiviteter på fritiden ikke blir møtt i forhold til at faget skal lære elevene å være i bevegelse ut fra egne interesser (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Ut ifra resultatene kan man se at elevene ikke møter et bredt nok spekter av bevegelsesaktiviteter i kroppsøvlingsfaget. Dette kan bidra til at kroppsøvlingsfaget ikke treffer alle elevene. Dette kan igjen påvirke elevenes trivsel i

kroppsøvningsundervisningen, samt elevenes fysiske aktivitet på fritiden som kan få konsekvenser for elevenes fysiske og psykiske helse ved å ikke innfri nasjonale anbefalinger for fysisk helse. Helsedirektoratet presiserer at personer som er i kontakt med barn gjennom yrke bør legge til rette for at barnet skal oppleve bevegelsesglede, hvor skolen og kroppsøvningsfaget er sentralt (Helsedirektoratet, 2022, s. 17).

Alle elevene i denne studien, bortsett fra Andrea og Nora, forteller at type aktivitet i kroppsøvningsundervisningen er med på å påvirke den fysiske aktiviteten deres på fritiden. Resultatene viser dette gjennom at elevene ønsker å være i fysisk aktivitet hjemme, samt i friminuttet på skolen. Tidligere forskning forklarer at kroppsøvningsfaget har en stor betydning for elevenes liv både nå og i fremtiden som vil si at kroppsøvningsfaget vil påvirke elevenes fysiske aktivitet på fritiden (Moen et al., 2018, s. 78). Det er derfor viktig at innholdet i kroppsøvningsfaget er variert slik at alle elever får en positiv opplevelse gjennom kroppsøvningsfaget og tar dette med seg videre i sin fysiske aktivitet på fritiden. Ut ifra bakgrunnsinformasjon om elevene så driver Andrea med fotball og ridning, og Nora med jazzdans. Ridning og dans generelt er noe resultatene tyder på at elevene ikke møter i kroppsøvningsundervisningen. Nora uttrykker opplevelsen hennes av betydningen fra kroppsøvningsundervisningen nærmere: *“Jeg føler ikke det påvirker noe i fritiden. Det er liksom bare et fag man har på skolen på en måte fordi man sitter på stolene sånn veldig lenge”*. Hun ser dermed ingen sammenheng mellom kroppsøvningsfaget og fysisk aktivitet på fritiden, og opplever heller ikke at kroppsøvningsfaget har en betydning for hennes fysiske aktivitet.

Type aktivitet i kroppsøvningsfaget har en stor betydning for hvordan elevene opplever kroppsøvningsundervisningen. Tidligere forskning har vist til at det er elever som er glad i idrett og som driver med dette på fritiden som liker kroppsøvningsfaget best, noe som kan være med på å forklare Nora sin opplevelse av betydningen av kroppsøvningsfaget (Moen et al., 2018, s. 79). Resterende av elevene driver med idrett på fritiden som fotball, håndball og basket. Ut fra Moen et al. (2018) kan dette være en betydning for at nettopp disse elevene trives godt i kroppsøvningsundervisningen, samt opplever at det påvirker den fysiske aktiviteten deres på fritiden (Moen et al., 2018, s. 79). Tidligere studier kommer fram til at elevene blir mer motivert av aktiviteter som har en betydning for livet, hvor turgåing og yoga blir nevnt (White et al., 2021, s. 9). Tidligere forskning viser til at jenter ønsker mer bevegelsesaktiviteter som yoga, mens guttene ønsket typiske sportsaktiviteter (Abildsnes et

al., 2017, s. 7). Dette viser igjen hvor viktig det er at kroppsøvningsundervisningen er variert og presenterer elevene for et bredt utvalg av aktiviteter som det står beskrevet i læreplanen (LK20) (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Ut ifra resultatene i denne studien ser man at elevene opplever at kroppsøvningslæreren lar dem være med å velge aktiviteter i undervisningen. Ifølge selvbestemmelsesteorien (SDT) av Deci & Ryan har mennesker et medfødt grunnleggende behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Deci & Ryan, 1985, s. 7). Tilfredsstillelse av disse psykologiske behovene vil fremme en indre motivasjon og økt velvære (Deci & Ryan, 2018, s. 242). For at kroppsøvningslæreren skal kunne tilfredsstille elevenes behov for autonomi er det nødvendig at den som leder aktiviteten eller timen er autonomistøttende (Deci & Ryan, 2018, s. 247). Resultatene i denne studien viser en sammenheng med tidligere forskning innenfor selvbestemmelsesteorien som hever at en måte å opptre autonomistøttende på er å la elevene bidra til valg av aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen og eller bestemme kriterier for en aktivitet (Aelterman et al., 2013, s. 65). Flere av elevene opplever at det blir morsommere å delta i kroppsøvningsundervisningen når de selv får være med å bestemme hva de skal gjøre. Resultatene tyder dermed på at å være med å bidra til å velge aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen med stor sannsynlighet kan føre til økt motivasjon. Dette stemmer overens med Deci & Ryan sin forklaring av tilfredsstillelse av behovet for autonomi. Som vil føre til at elevene blir mer engasjerte og aktive i aktiviteten da de selv får delta av egen interesse (Deci & Ryan, 2018, s. 10). Resultatene uttrykker også at kroppsøvningslæreren er autonomistøttende ved å la elevene være med å bestemme regler, noe som også førte til økt motivasjon blant elevene.

Ut ifra resultatene kan det tyde på at det er lite variasjon av type aktivitet i kroppsøvningsundervisningen. Elevene opplever at det er de samme aktivitetene som går igjen, men at de av og til blir presentert for nye typer aktivitet. Ifølge selvbestemmelsesteorien har autonomistøtte vist seg å fremme hvert av de tre psykologiske perspektivene (Deci & Ryan, 2018, s. 247). Aelterman et al. (2013) viser til at en måte for kroppsøvningslæreren å opptre autonomistøttende på å skape en variert undervisning som er interessant, relevant og vekker entusiasme og nysgjerrighet hos elevene (Aelterman et al., 2013, s. 65). Lite variasjon av aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen kan føre til at elevene blir lei og deretter mister motivasjon til å delta i undervisningen. Tidligere studier hever også at når elevene opplever variasjon og nye aktiviteter øker elevenes opplevelse av autonomi i

kroppsøvningsfaget (White et al., 2021, s. 11). Variasjon av aktiviteter og nye måter å bevege seg på er derfor nødvendig for at elevene skal oppleve en indre motivasjon.

Resultatene i denne studien viser til at elevene opplever at de får til det meste i kroppsøvningsundervisningen og ikke opplever store utfordringer. Dette kan tyde på at elevene velger de aktivitetene de allerede mestrer da de får være med på å bestemme aktivitet i kroppsøvningsundervisningen og dermed trives i kroppsøvningsundervisningen. Tidligere forskning hevder at når elevene kan være med på å bestemme aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen kan det fremme elevenes behov for både autonomi og kompetanse (Knowless et al., 2018, s. 118). Samtidig kan dette være med på å svekke tilfredsstillelse av behovet for kompetanse ved at elevene ikke får nok utfordringer i kroppsøvningsundervisningen. Dette er noe spesielt Oliver uttrykker ved at han ikke føler på noen utfordringer som også tyder på at læreren velger aktiviteter elevene allerede mestrer, eller ikke kommer med ekstra utfordringer til disse elevene. Deci & Ryan (2018) forklarer tilfredsstillelse av behovet for kompetanse som elevens behov for å føle mestring og effekt (Deci & Ryan, 2018, s. 11). Dermed må elevene oppleve både å mestre en aktivitet, men også få utfordringer som bidrar til at eleven forbedrer egne ferdigheter og utvikler seg. Kompetanse er derfor et viktig element som skaper både energi og motivasjon til elevens atferd (Deci & Ryan, 2018, s. 11).

Som nevnt uttrykker resultatene i denne studien at elevene opplever at de mestrer det meste de har i kroppsøvningsfaget. I forhold til type aktivitet elevene opplever at de har i kroppsøvningsundervisningen er svarene mye det samme. Her er stikkball, kanonball og fotball et gjentakende svar, noe som tyder på at elevene mestrer nettopp disse aktivitetene. Ifølge Schunk og Meece (2006) hevder de at elevene som har god tro på egne evner, lettere deltar i aktiviteter, jobber hardere, holder ut lenger når de møter motstand og presterer bedre (Schunk & Meece, 2006, s. 73). Dermed har elevene i denne studien et godt utgangspunkt for å kunne utvikle egne ferdigheter. Det at elevene opplever at de mestrer kan være med på å hjelpe elevene til å begi seg ut på utfordringer i andre aktiviteter. Dette viser også resultatene i forhold til om elevene ønsker å prøve igjen når de møter på utfordringer, noe samtlige forteller at de ønsker. Tidligere forskning fremmer at mestringsforventning er viktig for både gutter og jenter for å delta i fysisk aktivitet (Spence et al., 2010, s. 6). Dette krever at kroppsøvningslæreren legger til rette for at elevene skal kunne utvikle egne prestasjoner. For at elevene skal kunne oppleve mestring i form av å utvikle egne prestasjoner kreves det at

elevene blir utfordret både på nye måter å gjennomføre bevegelser på, samt teste ut nye aktiviteter. Ut ifra resultatene tyder det på at elevene ikke blir utfordret i forhold til hvilke aktiviteter de har i timene, noe som kan føre til at elevene til slutt blir mindre motivert. Bandura (1997) forteller at mestringsopplevelser er den første kilden til mestringsforventning og at et er den mest innflytelsesrike kilden til mestringsforventning, ved at denne kilden beviser på best måte at man har mulighet for å lykkes (Bandura, 1997, s. 80). Dermed vil valg av type aktivitet i kroppsøvingsundervisningen ha en betydning for hvordan elevene opptrer. For at elevene skal oppleve mestring videre i kroppsøvingsfaget må elevene fortsette å oppleve mestring og dette skjer gjennom å hele tiden utvikle egne ferdigheter.

5.2 Hvordan påvirker læringsklima i kroppsøvingsundervisningen elevenes bevegelsesglede og fysiske aktivitet på fritiden?

Ut ifra resultatene kan vi se at læreren er involvert i kroppsøvingsundervisningen ved å la elevene være med på å ta valg i undervisningen. Dette vises gjennom at elevene får komme med ønsker om type aktivitet og at elevene sammen er med på å bestemme regler. Deci & Ryan (2018) forklarer at lærere som er autonomistøttende vil skape et godt strukturert miljø som innebærer at læreren er involvert og omsorgsfull overfor elevene (Deci & Ryan, 2018, s. 247). Det at elevene opplever å kunne være med å bestemme i kroppsøvingsundervisningen kan være med på at hver elev føler at de blir hørt. På denne måten kan elevenes interesse bli tatt hensyn til, som kan føre til økt motivasjon i undervisningen. Dette viser også Aelterman et al. (2013) som forteller at en måte å opptre autonomistøttende på er å anerkjenne hver enkelt elev sine perspektiver og følelser (Aelterman et al., 2013, s. 65). Resultatene tyder derimot på at elevene ikke alltid føler at læreren ser elevene. Tobias forteller at han ikke opplever at læreren ser på ham når han verken gjør noe som er bra eller sliter med en aktivitet. Han opplever derimot at han kan gå bort å spørre selv om det skulle være noe. Ved at læreren opptrer autonomistøttende, kan dette hjelpe elevenes indre motivasjon for å være i fysisk aktivitet (White et al., 2021, s. 11). En indre motivasjon for fysisk aktivitet kan øke bevegelsesgleden til elevene, som igjen kan påvirke elevenes lyst til å være fysisk aktive på fritiden.

Haugen et al. (2021) påpeker i sin studie at elevenes opplevelse av tilhørighet er positivt for elevenes lyst til å være i fysisk aktivitet på fritiden og etter de var ferdige med sin skolegang (Haugen et al., 2021, s. 80). Etersom elevene uttrykker at de har gode relasjoner til hverandre

og opplever tilhørighet i klassen, kan det tyde på at kroppsøvingsundervisningen kan påvirke aktiviteten på fritiden. Flere av elevene opplever at det både er gøy og motiverende å ha lagaktiviteter i kroppsøvingsundervisningen. Elevene trives i aktiviteter hvor de er på lag og resultatene tyder på at det er et godt læringsklima i de to klassene fra denne studien, ved at elevene forteller at de synes det er gøy å ha gym sammen. Tilhørighet blir i selvbestemmelsesteorien betraktet som et av de tre medfødte grunnleggende behov vi mennesker har. Deci & Ryan (2018) forklarer tilhørighet som at man føler seg ivaretatt og som en del av noe, samt at man betyr noe og bidrar i gruppen (Deci & Ryan, 2018, s. 11). Som nevnt, uttrykker noen av elevene at det spesielt er motiverende å være i kroppsøvingsundervisningen da de har lagaktiviteter. Dette tyder på at elevene trives sammen og bidrar i et samarbeid. Resultatene viser dermed en sammenheng med tidligere forskning som viser at positive relasjoner mellom elever i kroppsøvfaget er grunnleggende for at elevene skal kunne oppleve kroppsøving som gøy (White et al., 2018, s. 115). Resultatene tyder også på at elevene både er bidragsytere og bryr seg om elevene i klassen. Mia forteller *“hvis jeg er på en gruppe med noen som ikke helt klarer det, så venter jeg jo på de, men jeg har lyst til å gjøre det fortere”*. Dette viser til at Mia tar hensyn til de andre elevene hun er på lag med, selv om hun har ferdigheter til å gjennomføre aktiviteten annerledes eller fortere alene.

Flere av resultatene tyder på at elevene opplever at de er en morsom klasse hvor det blir litt tulling. Det går derimot utover hva elevene får tid til i kroppsøvingsundervisningen hvor samtlige elever uttrykker at det er en del tid som går til tulling og snakking. Dette kan være med på å føre til grupperinger innad i klassen hvor det blir delt opp i de elevene som ønsker å delta og høre etter, og de elevene som ønsker å tulle. Dette kan være med på å svekke tilfredsstillelse av tilhørighet da enkelte elever ikke vil føle seg ivaretatt og som en del av klassemiljøet (Deci & Ryan, 2018, s. 11). Årsaker som gjør at elevene opplever at mye av tiden i kroppsøvingsundervisningen går til tulling kan være mange. Etersom resultatene uttrykker at elevene ikke opplever at de møter på noen særlige utfordringer, kan for eksempel føre til at fokuset går bort fra aktiviteten på grunn av bråk. De kan da føle på at aktivitetene ikke er spennende eller gøy lenger. Teorien forklarer derimot til at tilfredsstillelse av tilhørighet alene er ikke nødvendig for å skape en indre motivasjon, men er en viktig faktor som kan fremme indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150). Dette kan vi se ut ifra resultatene som viser til at opplevelsen av tilhørighet kan svekke elevenes motivasjon ved at de synes det kan bli kjedeligere å være i aktivitet da ikke alle er med. Dette uttrykker Andrea

som forteller: *“Assa det er bra miljø i klassen, men det er jo folk som ikke gidder å gjøre det, og står og snakker i stedet for. Det er ikke gøy, for da er ikke alle med”* (Andrea). Et av funnene i studien til Haugen et al. (2021) bekrefter den positive betydningen av å tilfredsstille behovet for tilhørighet. Funnet viser at elevenes opplevelse av tilhørighet i kroppsøvningsundervisningen hadde en positiv innvirkning på elevenes lyst til å være i fysisk aktivitet (Haugen et al., 2021, s. 80).

Ut ifra resultatene ser man at elevene har gode relasjoner til hverandre, noe som kan være med på å gjøre kroppsøvningsfaget både morsomt og hyggelig. Dette henger sammen med tidligere forskning som viser til at gode relasjoner mellom medelever og lærere har en positiv betydning for elevenes fysiske aktivitet (Haugen et al., 2021, s. 80). Gode relasjoner mellom elevene kan være med på å unngå de negative aspektene av kroppsøvningsfaget som kan oppstå, for eksempel ved å måle seg opp mot andre på en negativ måte. Samtidig henvises det til hvordan opplevelsen av tilhørighet kan være med på å svekke elevenes opplevde kompetanse ved å måle seg opp mot hverandre og ikke føle seg som en del av gruppen (Aniszewski et al., 2019, s. 8). Dette henger sammen med Selvbestemmelsesteorien av Deci & Ryan (2018) som forklarer at følelsen av kompetanse kan svekkes ved at eleven opplever å få negative tilbakemeldinger, ved å sammenligne seg med andre og ved at en ikke opplever noen form for mestring (Deci & Ryan, 2018, s. 11). Innenfor den tredje kilden til mestringsforventninger, hevder Pajares et al. (2007) at det er lettere å svekke troen på egne evner gjennom negative tilbakemeldinger fra signifikante andre, enn det er å styrke denne troen gjennom positiv oppmuntring (Pajares et al., 2007, s. 107). Dermed vil gode relasjoner mellom elevene og positive tilbakemeldinger fra læreren ha en stor betydning for deres motivasjon i kroppsøvningsundervisningen.

Et av funnene som ble gjort var at de elevene som mestrer godt en aktivitet som klassen skal ha, hjelper medelever som synes det er vanskelig. Disse resultatene tyder på at læringsmiljøet i klassene er positivt. Når man knytter dette opp mot motivasjonen for å delta i timene og å være i aktivitet, bekrefter Bandura sin andre kilde til mestringsforventning dette.

Vikarierende erfaringer handler om erfaringer man får av å observere andre utføre oppgaver (Bandura, 1997, s. 86). Et av svarene fra en elev som handler om dette var: *“Vi skulle spille basketball og jeg har jo spilt basketball før, men en jente i klassen vår har aldri gjort det. Og så kom læreren min bort til meg og spurte om jeg kunne hjelpe siden ja, jeg går på håndball og er god på sånn”* (Sofie). Dette bekrefter at læreren bruker andre elever til å vise hvordan

aktiviteter og øvelser skal utføres. Elever lærer og får selvtillit til å prøve ut aktiviteter som de ser andre får til og dermed kan det være en fordel at kroppsøvingslæreren bruker elevene i klassen til å demonstrere hvordan aktiviteter og øvelser skal utføres (Chase, 1998, s. 86). På denne måten kan læreren legge til rette for at elevene bruker vikarierende erfaringer for å påvirke utviklingen av mestringsforventning og bidra til bevegelsesglede og trivsel i timene. På den andre siden kan sosiale sammenligninger senke mestringsforventningene (Bandura, 1997, s. 87). Ut ifra resultatene er det ikke noe som tyder på at dette er tilfelle hos disse elevene, svarene viser at de ser på det å vise og hjelpe hverandre som noe positivt.

Motivasjonsklima i klassen er ofte preget av hvordan kroppsøvingslæreren opptrer og strukturerer miljøet, samt hvordan læreren fremmer læring og motivasjon (Halvari et al., 2011, s. 80). Dette bekrefter også Ommundsen (2007) som viser at lærerens atferd er avgjørende for hvordan elevene opplever motivasjonsklimaet i kroppsøvingsundervisningen (Ommundsen, 2007, s. 388). Ut ifra resultatene opplever elevene at læreren fremmer et mestringsklima. Dette ser man gjennom at elevene opplever at læreren hjelper dem i de ulike aktivitetene når det trengs. Flesteparten av elevene opplever også at læreren legger merke til elevene underveis i kroppsøvingsundervisningen. Dette er kjennetegn som er med på å forklare et mestringsklima hvor læreren fremmer at innsats er viktig for å forbedre seg (Halvari et al., 2011, s. 80). Andre kjennetegn er at læreren burde legge vekt på oppgaver som gir elevene mulighet til å oppleve mestring, variasjon og komme med motiverende og individuelle tilbakemeldinger, samt involvere elevene i læringsprosessen (Morgan et al., 2005, s. 258). Resultatene fra elevene uttrykker at kroppsøvingslæreren kommer med motiverende ord dersom de får til en aktivitet, samt når de er i en aktivitet hvor de møter på utfordringer. Dette kommer fram gjennom kommentarer som *“bra jobba”* og ved å motivere elevene til å ikke gi opp. Andrea forteller sin opplevelse av hvordan kroppsøvingslæreren hjelper henne når hun støter på utfordringer som ved *“Han pleier å vise hvordan man gjør det, også pleier han å si liksom for eksempel hvordan jeg skal ha beina eller armene som gjør at jeg får det til lettere”* (Andrea). På denne måten viser resultatene at elevene i større grad opplever et mestringsklima i kroppsøvingsundervisningen, noe Haugen et al. (2021) bekrefter i sin studie at kan påvirke elevenes fysiske aktivitet på fritiden og etter endt skolegang (Haugen et al., 2021, s. 80).

Når det kommer til resultatene om hva læreren sier eller gjør hvis elevene gjør noe bra, viser de at læreren anerkjenner elevene og gir dem positive tilbakemeldinger dersom de får til noe

bra i timene. I følge Bandura (1997) er tilbakemeldinger og tilsnakk fra signifikante andre viktig for å utvikle mestringsforventninger. Dette inngår i den tredje kilden til mestringsforventning, verbal overtalelse (Bandura, 1997, s. 101). Når det gjelder resultatene til hva læreren gjør eller sier hvis elevene støter på utfordringer i timen, er det en liten forskjell fra de to skolene vi intervjuet elevene. Elevene fra den ene skolen opplevde i liten grad at læreren la merke til de dersom de syntes noe var utfordrende, de følte at de selv måtte spørre om hjelp. Svarene fra elevene fra den andre skolen er mer positive, der de uttrykker at læreren kommer bort til de for å hjelpe, uten at de må spørre selv. Dette funnet er mer rettet mot hvordan læreren underviser, enn hvordan elevene gjør det, men det handler om hvordan elevene opplever lærerens tilstedeværelse i timene. Ut ifra teorien vil elevene i større grad utvikle mestringsforventninger dersom læreren ser dem og kommer med tilbakemeldinger (Bandura, 1997, s. 101), noe elevene fra den første skolen i mindre grad vil få tilfredsstilt av den grunn at elevene opplever at læreren ikke ser hver enkelt elev i timen. Deci & Ryan (2018) forklarer i sin teori at behovet for tilhørighet blir tilfredsstilt dersom man føler seg ivaretatt (Deci & Ryan, 2018, s. 11). Elevene uttrykker at de føler seg ivaretatt i timen, men for best mulig tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet og økt bevegelsesglede, burde læreren i større grad få elevene til å oppleve at de blir sett og får den hjelpen de trenger, spesielt skolen i den første kommunen.

Som nevnt viser resultatene at elevene har gode relasjoner med hverandre. Elevene opplever at kroppsøvfaget både blir mer gøy og motiverende når de samarbeider i lagaktiviteter, noe som kan være med på å påvirke elevenes bevegelsesglede. For flere av elevene er det at elevene er på lag, noe som gjør kroppsøvfaget ekstra morsomt. I lys av læreplanen (LK20) er det viktig at elevene har en god relasjon til hverandre. Samarbeid tar plass i kroppsøvfaget ved at det er et kjerneelement kalt deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I tillegg får det en plass i kroppsøvfaget ved at det er et av de tverrfaglige temaene kalt demokrati og medborgerskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Elevene vil dermed møte på oppgaver som krever samarbeid i kroppsøvfagundervisningen, som å håndtere utfordringer, løse oppgaver, inkludere hverandre og anerkjenne ulikhet. Da resultatene forklarer at elevene har gode relasjoner til hverandre vil det være en fordel når de møter på eventuelle utfordringer i samarbeidsoppgaver. Det viser også til at elevene har gode erfaringer i å samarbeide og tyder på at elevene er gode til å involvere hverandre i ulike aktiviteter.

5.3 Opplever elevene at det å mestre i kroppsøvingfaget bidrar bevegelsesglede og til økt fysisk aktivitet på fritiden?

Resultatene viser en enighet blant elevene om at læreren involverer de i ulike deler av undervisningen, både når det kommer til valg av aktiviteter, regler og det å hjelpe medelever. Elevene forklarer at det blir morsommere i timen og å være i aktivitet når de blir inkludert i valg i løpet av timen. Det at læreren involverer elevene, gjør at de i større grad må evaluere egne evner og prestasjoner, for å foreta riktige valg. Dette er tett knyttet opp mot Bandura sin teori om mestringsforventning. Hovedessensen i teorien handler om menneskets evaluering av egne evner til å planlegge og gjennomføre handlinger for å oppnå mestring (Bandura, 1997, s. 3). Når læreren legger til rette for medbestemmelse i timen, blir elevene utfordret til å foreta valg ut ifra sine egne evner og tidligere prestasjoner. Dette inngår også i et av de tre grunnleggende psykologiske behovene; behovet for autonomi, som Deci og Ryan hevder at må tilfredsstilles for å fremme den indre motivasjonen og for optimal utvikling hos mennesker (Deci & Ryan, 2018, s. 242). Funnene i denne studien viser at medbestemmelse har en positiv betydning for elevenes motivasjon i timene, noe som videre øker lysten til å være aktiv på fritiden og har innvirkning på bevegelsesgleden. Ifølge selvbestemmelsesteorien (SDT) av Deci & Ryan er det viktig at læreren opptrer autonomistøttende (Deci & Ryan, 2018, s. 247). Det innebærer blant annet at elevene får være delaktige i valg som tas i løpet av en kroppsøvingstime. Tidligere forskning hevder at dersom kroppsøvingslæreren gir elevene muligheter for valg i undervisningen, vil det fremme trivselen og opplevelsen av mestring (Knowless et al., 2018, s. 118). Ved at læreren er autonomistøttende og involverer elevene i valg underveis i timen, vil opplevelsen av mestring i større grad bli tilfredsstilt, noe det i stor grad tyder på ut ifra resultatene i denne studien.

Resultatene i denne studien tyder på at elevene ikke har aktiviteter og øvelser som er utfordrende nok til å føle mestring. Et flertall av elevene forklarer at de ikke har nok tid i undervisningen, så de ofte har de samme aktivitetene. Når Tobias ble spurt om han føler han får til det de har i timene, svarte han: *“Ehm, alt vi har i gym egentlig, det er ikke noe som er så vanskelig”*. Det at elevene ikke opplever at de har så mye utfordrende i timene, kan føre til at kompetansebehovet ikke blir tilfredsstilt i stor nok grad til at elevene får utviklet seg og følt på mestring. Dette inngår i det andre grunnleggende psykologiske behovet Deci og Ryan trekker fram, behovet for kompetanse (Deci & Ryan, 2018, s. 11). I kroppsøvingundervisningen blir kompetansebehovet tilfredsstilt dersom elevene får øvelser

og aktiviteter som utfordrer dem til en viss grad (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Vi ser at dette ikke alltid er tilfellet i denne studien, noe som fører til mindre motivasjon og mestring i faget. For at elevene skal oppnå optimal tilfredsstillelse av kompetansebehovet og økt motivasjon, er det viktig at læreren tilpasser undervisningen slik at alle elevene opplever mestring. Vi ser ut ifra resultatene at læreren i større grad burde sette av tid til å variere undervisningen med flere aktiviteter, slik at elevene får muligheten til å mestre flere aspekter ved det å være i fysisk aktivitet. Tilfredsstillelse av elevenes kompetanse vil være med å påvirke elevenes bevegelsesglede ved at de opplever mestring og har lyst til å være i fysisk aktivitet (Moen et al., 2018, s. 76).

På en annen side kan kompetansebehovet svekkes dersom elevene deltar i aktiviteter eller øvelser som er altfor vanskelige for dem (Deci & Ryan, 2018, s. 11). Med utgangspunkt i dette, må læreren i større grad legge til rette for tilpasset opplæring, slik at alle elevene opplever at de kan mestre det de har i kroppsøvningsundervisningen. Alle elever har rett til tilpasset opplæring, det er et tiltak for å sikre best mulig læringsutbytte for elevene (Standal, 2015, s. 13). Dersom undervisningen er tilrettelagt og passer alle, vil dette sannsynligvis være med på å påvirke bevegelsesgleden i positiv retning. Et av funnene i studien tyder likevel på at læreren legger til rette for at alle skal mestre. *“Han legger til rette for alle, så det er noe alle klarer”* (Oliver). Dette viser at læreren tilpasser undervisningen for alle, slik at det legges til rette for mestring.

Videre ble elevene stilt spørsmål i forhold til mestring når det kom til en aktivitet eller øvelse de ikke følte de fikk til, om de da ønsket å prøve igjen for å bli bedre. Her uttrykker flesteparten av elevene at de ønsker å prøve igjen for å mestre aktiviteten eller øvelsen. *“Jeg gir ikke alltid opp, men noen ganger kan det være at jeg gir litt opp, men jeg har jo lyst til å prøve da, hvis jeg ikke helt klarer det”* (Mia). Dette ønsket om å prøve igjen når de møter motstand, viser at elevene har god tro på egne evner, som er viktig for utviklingen av mestringsforventning (Bandura, 1997, s. 3). Bandura forklarer i sin teori at dersom en person har tro på å mestre en aktivitet, vil han mest sannsynlig legge mer energi i utførelsen (Bandura, 1997, s. 3). Ut ifra resultatene har samtlige elever tro på at de kan mestre alt de har i kroppsøving, dersom de prøver så godt de kan. Dette viser en positiv sammenheng med elevenes utvikling av mestringsforventning. En tidligere studie fremmer dette, der de hevder at mestringsforventning er viktig for gutter og jenter ved deltakelse i fysisk aktivitet (Spence et al., 2010, s. 6). Dette ser vi også er knyttet tett opp mot kompetansebehovet i

selvbestemmelsesteorien. I kroppsøvingstimene innebærer kompetansebehovet at elevene streber etter opplevelsen av å få til en aktivitet, samtidig med et ønske om å forbedre sine ferdigheter for å mestre nye utfordringer (Deci & Ryan, 2018, s. 11). Funnene i denne studien tyder dermed på at behovet for kompetanse hos elevene blir tilfredsstilt, fordi de har et ønske om å mestre aktiviteter de har, og ikke gir opp. Dette ønsket om å mestre, kan bidra til at elevene tør å begi seg ut i nye aktiviteter, noe som viser bevegelsesglede hos elevene.

Når det kommer til betydningen av tid i kroppsøvingundervisningen viser resultatene at elevene ikke har nok tid til å bli utfordret og ha mer avanserte aktiviteter i timene. Det at elevene ikke får utfordret seg, kan føre til at de går lei og synes det er kjedelig, som igjen kan føre til mindre motivasjon og lite mestring i faget. Innenfor Bandura sin teori om mestringsforventning, har vi den første kilden til mestringsforventning som Bandura kaller for mestringsopplevelser. Denne kilden hevdes å være den mest innflytelsesrike (Bandura, 1997, s. 80). Det å oppleve suksess skaper en robust tro på egne evner, dermed ser det ut som, ut ifra resultatene, at læreren i større grad burde legge til rette for elevene, slik at alle blir utfordret i stor nok grad til å oppleve mestring. Ut ifra det O'Neil (2023) kommer fram til i sin artikkel om Bandura sine fire kilder til mestringsforventninger, burde læreren i større grad ha fokus på at alt de gjør i timene skal føre til en form for mestring. Det å fortsette til neste aktivitet uten å ha opplevd mestring, kan hindre fremgang og utvikling, som igjen kan føre til lite mestringsfølelse og motivasjon (O'Neil, 2023, s. 50). Av den grunn at omtrent alle elevene svarer at de ikke har utfordrende aktiviteter i timene, tyder på at læreren med fordel burde legge opp til aktiviteter med litt høyere vanskelighetsgrad, slik at elevene får oppleve mestring. Dermed vil det å oppleve mestring være en forutsetning for bevegelsesgleden til elevene og det å ha lyst til å drive med fysisk aktivitet på fritiden.

Ut ifra resultatene ser vi at lærerens støtte i kroppsøvingundervisningen har en betydning for elevenes motivasjon og mestring i faget. Alle elevene, bortsett fra en elev, opplever at læreren gir positive tilbakemeldinger og legger merke til dem når de holder på med en aktivitet. Dette kan knyttes til verbal overtalelse, den tredje kilden til mestringsforventning av Bandura (Bandura, 1997, s. 101). I følge Bandura vil tilsnakk og positive tilbakemeldinger fra signifikante andre, styrke troen på at man kan mestre. Dette viser også resultatene, der vi ser at læreren er flink til å gi tilbakemeldinger, noe elevene forklarer har en innvirkning på deres motivasjon og tro på egne evner. Tidligere forskning hevder nettopp dette, at opplevelsen av gode relasjoner og støtte fra læreren er positivt for elevenes motivasjon for å

være i fysisk aktivitet på fritiden og etter de er ferdige på skolen (Haugen, et al., 2021, s. 80). Dette kan også, som nevnt tidligere, knyttes opp mot selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan (2018), da de hevder at læreren må være autonomistøttende for å tilfredsstille de tre psykologiske behovene (Deci & Ryan, 2018, s. 247).

Et av funnene viser at læreren også involverer elevene ved at de får vise hverandre hvordan aktiviteter eller øvelser skal gjennomføres. Dersom en elev er flink i en øvelse, får den eleven hjelpe de andre. Et av utsagnene fra resultatene fra elevene var som følger: *“Vi skulle spille basketball og jeg har jo spilt basketball før, men en jente i klassen vår har aldri gjort det. Og så kom læreren min bort til meg og spurte om jeg kunne hjelpe siden ja, jeg går på håndball og er god på sånn”*. Dette bekrefter Bandura sin teori med den tredje kilden til mestringsforventning; vikarierende erfaringer, som handler om at elever lærer og får selvtillit til å prøve ut aktiviteter som de ser at andre får til (Bandura, 1997, s. 86). Dermed er det en fordel at læreren bruker elevene til å vise hvordan øvelser og aktiviteter skal gjennomføres. Ved at læreren forklarer at eleven som skal vise øvelsen kan dette veldig godt, øker det de andre sine elever sin mestringsforventning. Dette gjør at elevene i større grad tør å begi seg ut på aktiviteten, siden de vet at det er mulig å mestre det.

Selv om flere av elevene uttrykker at de ikke har vanskelige nok aktiviteter i timene til å bli utfordret, tyder resultatene i stor grad på at motivasjonsklimaet i klassene heller mot et mestringsklima. Resultatene viser at elevene i stor grad har lyst til å prøve igjen hvis de møter på utfordrende øvelser og aktiviteter. Elevene uttrykker også at aktivitetene de har kan være vanskelig for noen, men da ber læreren medelever hjelpe hverandre for at alle skal oppnå mestring. Mia uttrykker dette slik: *hvis jeg er på en gruppe med noen som ikke helt klarer det, så venter jeg jo på de, men jeg har lyst til å gjøre det fortere*. Dersom man knytter dette til motivasjonsklimaet i klassen, ser man at det heller mot et mestringsklima. Hovedfokuset i et mestringsklima er at alle skal få til øvelsene og aktivitetene de har ut ifra deres forutsetninger. I et mestringsklima er læring et mål i seg selv. Innsatsen elevene legger ned for å mestre en aktivitet blir sett på som noe positivt og nødvendig for å utvikle sine ferdigheter. Når elever føler at de mislykkes innenfor et mestringsklima, ser de etter hvilke muligheter de har for å forbedre seg (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 179). Resultatene bekrefter at det heller mot et mestringsklima i klassene ved at elevene forklarer at de ikke gir opp med en gang, men at de spør læreren om tips til hvordan de kan forbedre seg, slik at de

skal få det til. Det er ingen elever som uttrykker at de har et ønske om å prestere bedre enn sine medelever, noe som kjennetegner et prestasjonsklima (Biddle et al., 2003, s. 2).

Forskning viser at læreren burde fremme et mestringsklima i klassen. Det er vist at elevenes trivsel og opplevd kompetanse øker, samt at det fremmer en mer positiv holdning til kroppsøvfaget (Morgan et al., 2005, s. 175). Disse elementene kan være med på å påvirke elevenes bevegelsesglede, ved at de opplever gleden av å være i fysisk aktivitet. Studien til Gao et al. (2011) bekrefter dette, og forklarer samtidig at mestringsforventninger er tett knyttet opp mot oppfatningen av motivasjonsklimaet i klassen. De hevder at et mestringsklima fremmer fysisk aktivitet, øker elevenes motivasjon, fremmer engasjement i kroppsøvfagsundervisningen og utvikler mestringsforventninger (Gao et al., 2011, s. 977). Dette viser en positiv sammenheng med hvordan elevene opplever motivasjonsklimaet i klassen, som samtidig viser at elevene har gode relasjoner med hverandre, der behovet for tilhørighet blir tilfredsstillt.

Disse funnene burde i stor grad oppmuntre kroppsøvlæreren til å påvirke elevenes motivasjon og fysiske aktivitet på en positiv måte. Læreren burde arbeide for å skape et mestringsklima, vektlegge mestringsoppgaver, ha større fokus på personlig forbedring og læring, samt hjelpe elevene til å opprettholde forståelsen av betydningen av mestringsforventning. Læreren må tilpasse undervisningen til alle elevene ut ifra hver enkelt sin forutsetninger og evner, slik at alle opplever mestring og får positive erfaringer med å mestre aktiviteter (Gao et al., 2011, s. 978). Resultatene bekrefter i stor grad at læreren får til å skape et mestringsklima i klassen. Med bakgrunn i funnene om motivasjonsklima, viser tidligere forskning at opplevd mestringsklima i timene, er positivt relatert til elevenes autonome motivasjon, og lysten til å være i fysisk aktivitet (Haugen, et al., 2021, 80).

5.4 Sammenhengen mellom kroppsøvfagsundervisningen, bevegelsesglede og fysisk aktivitet på fritiden

Alle elevene utenom Nora opplever at innholdet i kroppsøvfagsundervisningen har en betydning for den fysiske aktiviteten deres på fritiden. De opplever at de både blir mer engasjert til å finne på ting og får mer energi av å være i aktivitet. Sofie forteller: *“Eh ja, sånn det får meg jo til å bli litt mer arrangert på å liksom gjøre ting. Så hvis liksom vi har stiv heks så pleier vi noen ganger å spille stiv heks ute eller sånt igjen hjemme og noen*

ganger”. Dette står i stil med læreplanen (LK20) som viser at kroppsøvningsfaget skal være med på å stimulere til bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil både nå og fremover i tid (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette bekrefter alle elevene ved at de ønsker å være i aktivitet fremover i tid. Bevegelsesglede blir ifølge Moen et al. (2018) forbundet med at elevene får lyst til å være i aktivitet og at elevene skal finne glede i å være i aktivitet (Moen et al., 2018, s. 78). Resultatene fra denne studie uttrykker at elevene opplever at de selv trives i kroppsøvningsundervisningen og opplever at de finner glede i å være i fysisk aktivitet, samt ønsker å være det fremover. Dette i form av at elevene trives med de type aktivitetene de har i kroppsøvningsundervisningen, samt betydningen av variasjon i undervisningen med nye aktiviteter som elevene kan bli inspirert av. Dette forteller Andrea når de hadde en ny måte å trene styrketrening på: *“Noen ganger så gjør vi noe i gymmen som jeg gjør hjemme, som at vi hadde styrketrening i gymmen også fikk vi et ark som vi fikk ta med hjem, så det har jeg hjemme som jeg av og til kan gjøre”*. Resultatene viser derfor at type aktivitet i kroppsøvningsundervisningen har en påvirkning på elevenes bevegelsesglede og fysiske aktivitet på fritiden.

Når det kommer til læringsklimaet i klassen, forklarer elevene at de har et godt forhold til sine medelever og et godt forhold til kroppsøvningslæreren. Opplevelsen av tilhørighet i timene og et godt mestringsklima er vist å være positivt for elevenes lyst til å drive med fysisk aktivitet på fritiden og etter de er ferdig med sin skolegang (Haugen et al., 2021, s. 80). Et opplevd mestringsklima og gode relasjoner til læreren og medelever påvirker opplevelsen og følelsene elevene har når de driver med fysisk aktivitet. Biddle og Mutrie (2008) forklarer i sin bok at de ulike følelsene rundt det å være aktiv, har en potensielt viktig rolle i fysisk aktivitet og helsefremming. Hvordan folk føler seg under og etter en aktivitet, kan være avgjørende for om man opprettholder engasjementet sitt for å fortsette med fysisk aktivitet (Biddle & Mutrie, 2008, s. 165). Det at elevene uttrykker at samarbeid og lagaktiviteter er motiverende og gjør det ekstra gøy i timene, tyder på at de har et godt læringsklima i klassen. Mia forteller at *“noen ganger er det lag og det er veldig kjekt”*. Dette kan være med på at elevene føler seg engasjert og inkludert, noe som gir elevene en positiv følelse rundt fysisk aktivitet. Det at elevene har et godt forhold til hverandre og kroppsøvningslæreren, kan tyde på at det er en hjelpsom atmosfære i klassen, som er et av punktene som kjennetegner et mestringsklima (Halvari et al., 2011, s. 80). Morgan et al. (2005) viser til at elevenes indre motivasjon blir påvirket på en positiv måte i et mestringsklima (Morgan et al., 2005, s. 175). Deci & Ryan forklarer indre motivasjon som at individet selv ønsker å være aktiv for deres

egen skyld grunnet økt glede og interesse av deltakelsen (Deci & Ryan, 2018, s. 14). Det at elevene har en indre motivasjon for å drive med fysisk aktivitet, har noe å si for bevegelsesglede og kan påvirke den fysiske aktiviteten på fritiden.

Informantene ble spurt om de opplevde at de fikk til de aktivitetene de hadde i kroppsøvingundervisningen og om dette eventuelt gjorde at de hadde lyst til å prøve igjen i undervisningen eller hjemme på fritiden. Samtlige elever bekrefter at de ønsker å gjennomføre aktiviteten eller øvelsen igjen når de føler at de mestrer det. Dette viser positiv sammenheng med elevenes mestringsstro og selvoppfatning, samt lysten til å mestre. Ut ifra bakgrunnsinformasjonen vi fikk fra informantene i denne studien, ser vi at alle er aktive på fritiden og liker fysisk aktivitet. Studien til Moen et al. (2018) viser at det er elever som er glad i idrett og driver med det på fritiden som liker kroppsøvingfaget best (Moen et al., 2018, s. 79), noe resultatene bekrefter. De forklarer i sin studie at elever sannsynligvis opplever kroppsøvingfaget i nåtid, så de har vanskeligheter for å se noen sammenheng med bevegelsesglede og fysisk aktivitet på fritiden senere i livet. Likevel vil denne opplevelsen være med på å påvirke elevenes aktivitet senere i livet (Moen et al., 2018, s. 78). Med denne studien kan vi ikke si noe om de elevene som ikke er interessert i idrett og det å være i aktivitet, derfor blir den begrenset i sin makt til å kun ta for seg de elevene som liker idrett. Det vi kan si noe om er at elevene i denne studien ser en sammenheng mellom kroppsøvingundervisningen, fysisk aktivitet på fritiden og bevegelsesglede, når de blir utfordret i stor nok grad til å føle på mestrings.

5.5 Metodiske overveielser

I en studie som denne vil det være flere metodiske styrker og begrensninger ved metodebruken. En av de største begrensningene i denne studien vil mest sannsynlig være utvalget. Informantene som deltok i studien var strategisk utvalgt av deres lærere, der forskeren i studien ikke hadde noen innvirkning på dette. Ved strategisk utvelgelse velges ofte de informantene som antas å ha de beste forutsetningene for å svare på problemstillingen (Sæle & Hallås, 2020, s. 330). Alle informantene i denne studien går på en form for fysisk aktivitet på fritiden og trives i kroppsøvingstimene på skolen, samt er glad i å være i fysisk aktivitet. Dermed kan ikke denne studien si noe om de elevene som ikke driver med fysisk aktivitet på fritiden og kanskje i mindre grad trives i kroppsøvingstimene. For å styrke

besvarelsen, burde det vært flere informanter, samt både informanter som trives og ikke trives like godt med å være i fysisk aktivitet.

Når det kommer til intervju som datainnsamlingsmetode, er dette en styrke ved studien. Ved og selv være tilstedeværende på intervjuene, har man muligheten til å forklare begreper som kan være vanskelige, samt stille oppfølgingsspørsmål. Ved et semi-strukturert intervju som er benyttet i denne studien, har man også muligheten til å bruke det som blir sagt “mellom linjene” og følge videre på det som blir sagt (Kleven, 2014, s. 39). Ved et intervju kan forskeren også se hvordan elevene oppfører seg når de svarer på spørsmålene. Forskeren kan tolke svarene og oppførselen til elevene, noe man kan ta med seg videre når man skal svare på studiens problemstilling. På den andre siden er det viktig som forsker og ikke trekke inn for mange subjektive meninger og antakelser, men se konkret på det elevene svarer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114). En alternativ måte å samle inn data for å styrke besvarelsen, kunne vært å gjennomføre en spørreundersøkelse med flere elever. Da ville studien fått et større utvalg og et bredere blikk på elevenes opplevelse av kroppsøvningsundervisningen. På den andre siden vil bruk av intervju med et færre antall informanter, være en fordel for å gå i dybden av det som undersøkes. Denne dybden hadde man mistet ved bruk av spørreundersøkelse med flere informanter.

En svakhet med å bruke elever på barneskolen som informanter er at de i større grad svarer på spørsmål ut ifra det de nettopp har opplevd. Det vil si at de aktivitetene som elevene har drevet med i kroppsøvningsfaget den siste tiden, kan ha påvirket svarene de har gitt. Med stor sannsynlighet, er det disse timene og aktivitetene som elevene husker best. For å styrke besvarelsen, kunne det blitt kartlagt på forhånd hvilke aktiviteter de har hatt i timene, samt hvor lenge de har holdt på med de forskjellige aktivitetene. For å finne ut av dette, og noe som samtidig ville styrket metoden, var å både intervju elever og kroppsøvningslærere. Da hadde man fått et innblikk i hvilke aktiviteter de faktisk har i undervisningen, noe som kunne påvirket resultatet.

Noe som er valgt å trekkes fram som en styrke er at studien har blitt gjennomført av to forskere, noe andre kan hevde er en svakhet. I denne studien ses dette på som en ressurs. Det å kunne bruke hverandre for å drøfte og gi konstruktive tilbakemeldinger til den andre, har styrket besvarelsen. I tillegg har det vært nyttig å få to perspektiver på funnene som er samlet inn. For å drøfte rundt en negativ side med det å være to forskere, kan man trekke fram

intervjuene. Informantene kan ha følt et ubehag og press ved at det var to forskere og en informant. Dermed ble det ekstra viktig å få til en trygg atmosfære der informanten ikke følte noe utrygghet eller ubehag i situasjonen.

5.6 Praktiske implikasjoner

Ut ifra denne studien finnes det flere praktiske implikasjoner for kroppsøvingslærere på barneskolen. Resultatene viser en liten variasjon i type aktivitet i kroppsøvingsundervisningen og inneholder i liten grad alternative bevegelsesaktiviteter. Dette bidrar blant annet til at Nora opplever kroppsøvingsfaget som et fag man bare har for å bevege på seg og hun ser ingen sammenheng mellom kroppsøvingsfaget og hennes fysiske aktivitet hjemme. Ifølge selvbestemmelsesteorien av Deci & Ryan er det nødvendig at den som leder en aktivitet er autonomistøttende for at autonomi skal tilfredsstilles hos mennesker. Dette har også vist seg å fremme både tilhørighet og kompetanse (Deci & Ryan, 2018, s. 247). En del av å være autonomistøttende er å skape en variert undervisning som er interessant og vekker entusiasme og nysgjerrighet hos elevene (Aelterman et al., 2013, s. 65). I tråd med læreplanen (LK20) vises det til at kroppsøvingsundervisningen skal inneholde både tradisjonelle bevegelsesaktiviteter og alternative bevegelsesformer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette innebærer å implementere alternative bevegelsesaktiviteter som yoga og parkour, i tillegg til de aktivitetene de pleier å ha, som stikkballe og fotball. Å legge til rette for en variert kroppsøvingsundervisning i tråd med læreplanen (LK20) bør være et mål hos alle kroppsøvingslærere. Ved å opptre autonomistøttende vil man som kroppsøvingslærer, ifølge Deci & Ryan (2018), stimulere til en indre motivasjon hos elevene (Deci & Ryan, 2018, s. 247). Disse elementene vil være med på å skape en kroppsøvingsundervisning som treffer flere elever og kan være med på å inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil både nå og fremover i tid.

Elevene opplever at de mestrer aktivitetene de har i kroppsøvingsundervisningen og resultatene tyder på at kroppsøvingslæreren ikke legger til rette for utfordringer hos den enkelte elev. Ifølge Banduras teori om self-efficacy forklarer han at dersom en person har tro på å mestre en aktivitet, vil personen mest sannsynlig legge mer energi i utførelsen (Bandura, 1997, s. 3). Samtidig trenger elevene å få utfordringer for å fortsette å være motivert til å delta i kroppsøvingsundervisningen. Det at elevene opplever at det blir en del bråk som går ut

over tiden i undervisningen, kan være en konsekvens av at elevene opplever lite utfordringer som fører til kjedsomhet. Det er derfor viktig for alle kroppsøvingslærere å legge til rette for tilpasset undervisning slik at hver enkelt elev fortsetter å oppleve mestring i faget. Dette henger sammen med kompetanse fra Deci & Ryan sin teori om grunnleggende psykologiske behov. Elevenes kompetanse er noe som stadig er i utvikling da elevene blir satt i ulike situasjoner (Deci & Ryan, 2018, s. 11). Det spesifiseres derfor at kroppsøvingslæreren må tilpasse undervisningen ved at alle elevene har ulike forutsetninger for å oppleve tilfredsstillende av kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Dermed er det viktig for kroppsøvingslæreren å tilpasse aktiviteter og øvelse til hver enkelt elev, slik at de elevene som sliter opplever mestring. Dette gjelder også for de elevene som allerede mestrer aktiviteten eller øvelsen etter første forsøk slik at de hele tiden har noe å strekke seg etter. En måte å tilpasse undervisningen for alle elevene, kan være å ved bruk av hinderløype. Her kan læreren sette fram hinder med ulik vanskelighetsgrad. Da kan hver elev velge løype ut ifra egne forutsetninger. Valg av type aktivitet vil også ha en stor betydning innenfor tilpasset opplæring, ved å få frem en variasjon slik at undervisningen treffer hver enkelt elev. Dette kan være med på å skape motivasjon i kroppsøvingsfaget hos alle elever.

Samtidig vises det i denne studien at elevene opplever i stor grad en indre motivasjon ved at de trives i kroppsøvingsundervisningen. Dette kan forklares gjennom Deci & Ryan (2018) sin teori om de grunnleggende psykologiske behov. Elevene opplever tilhørighet ved at de har positive relasjoner mellom hverandre og opplever autonomi ved at de blant annet får være med å velge mellom ulike aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen. Elevene opplever også en grad av tilfredsstillende av kompetanse ved at de har aktiviteter de opplever at de mestrer.

6 Oppsummerende konklusjon

Hensikten med denne studien har vært å skape en diskusjon om i hvilken grad kroppsøvfingsfaget kan bidra til bevegelsesglede, samt at elever vil drive med fysisk aktivitet på fritiden. Med bakgrunn i LK20 har målet med denne studien vært å bidra til at kroppsøvfingsundervisningen skal føre til at flertallet av elevene får en positiv opplevelse med det å være i fysisk aktivitet, som igjen vil føre til økt aktivitet på fritiden (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Med denne studien var det ønskelig å få et innblikk i elevenes opplevelse av kroppsøvfingsfaget og hvordan man kan bidra til at elevene opplever bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Dette har blitt gjort gjennom følgende problemstilling: *"Hvordan opplever elevene at kroppsøvfingsundervisningen stimulerer til bevegelsesglede og økt fysisk aktivitet på fritiden?"*.

Studien har tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål. Alle de tre forskningsspørsmålene har undersøkt hvordan elever opplever at kroppsøvfingsfaget stimulerer til bevegelsesglede og fysisk aktivitet på fritiden. Det første forskningsspørsmålet har tatt for seg hvordan valg av aktiviteter i undervisningen har en påvirkning, det andre har undersøkt læringsklimaets påvirkning og det siste har hatt fokus på påvirkningen av å mestre i kroppsøvfingsundervisningen. Studien har tatt utgangspunkt fra et elevperspektiv, av den grunn at det var ønskelig å se hva som påvirker elevenes bevegelsesglede, samt om de ser en sammenheng mellom sin fysiske aktivitet på fritiden og deltakelse i kroppsøvfingsfaget. Gjennom kvalitative intervju med åtte 6. klasseelever fra to forskjellige skoler, har datamaterialet blitt innhentet. Dataene som har blitt samlet inn ble drøftet ved bruk av teori om styringsdokumentene, nasjonale anbefalinger for fysisk aktivitet, tidligere forskning og motivasjonsteorier.

Informantene er enige i at valg av type aktiviteter de har i kroppsøvfingstimene påvirker bevegelsesgleden og den fysiske aktiviteten på fritiden. Dette vises gjennom at elevene synes det er gøy og motiverende å være med på å velge aktiviteter i kroppsøvfingsundervisningen. Dermed er medbestemmelse i forhold til type aktivitet i kroppsøvfingsundervisningen noe som stimulerer til bevegelsesglede, samt fysisk aktivitet på fritiden. Resultatene viser også til at det er en del variasjon i undervisningen ved at kroppsøvfingslæreren tar i bruk både

aktiviteter elevene kan, men implementerer også nye aktiviteter i undervisningen. Et annet funn ved studien er at informantene viser til at når de lærer en ny aktivitet eller bevegelsesform i undervisningen blir de inspirert og tester denne gjerne ut på fritiden. I tillegg viser resultatene til at når aktiviteten i kroppsøvingsundervisningen har en likhet til de aktivitetene elevene deltar i på fritiden er det ekstra gøy å være i fysisk aktivitet. Det kommer derimot frem i resultatene at alternative bevegelsesaktiviteter blir tatt lite i bruk i undervisningen, noe som fører til at noen av informantene ikke føler at type aktivitet i undervisningen påvirker den fysiske aktiviteten på fritiden. LK20 presiserer at kroppsøving skal ta vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet, men også eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer, noe resultatene her ikke viser til (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Allikevel må det tas i betraktning at forskning viser til at informantene opplever kroppsøvfaget i nåtid, så det kan være noe de har vært borti tidligere som ikke kommer frem (Moen et al., 2018, s. 78).

Studien viser til at elevene blir ekstra motiverte og synes kroppsøving er gøy når det blir lagt til rette for lagaktiviteter i undervisningen. Totalt sett viser resultatene at elevene har en god relasjon til hverandre og til kroppsøvingslæreren, noe som er vist å fremme lysten til å være i fysisk aktivitet. Dette uttrykker resultatene, ved at læreren er involvert i kroppsøvingsundervisningen i forhold til elevenes deltakelse i valg og ved at læreren oppfordrer elevene til å hjelpe hverandre. I tillegg opplever elevene at de blir sett ved å få positive tilbakemeldinger når de gjør noe bra, samtidig som elevene får motiverende tilbakemeldinger på hvordan de kan få det til når de møter på utfordringer. Dermed ser man ut ifra resultatene at elevene opplever en tilhørighet i kroppsøvingsundervisningen. Gjennom resultatene er bråk og tulling et tema som er kommet opp. Dette fører til at elevene mister tid i kroppsøvingsundervisningen og gjør at ikke alle elevene deltar aktivt i undervisningen. Resultatene kan tyde på en mulig konsekvens av dette, ved at elevene ikke synes det er like gøy å være i aktivitet når ikke alle er med. I tråd med forventningene i forkant av studien, er et motivasjonsklima med fokus på mestring å foretrekke. Resultatene viser at det er et motivasjonsklima i klassen, noe som fremmer deres bevegelsesglede og det å være fysisk aktive sammen.

Forskningsresultatene viste en sammenheng mellom mestringsopplevelser i timene og elevenes bevegelsesglede og lyst til å drive med fysisk aktivitet på fritiden. Det kan tenkes at forventninger om å mestre og mestringsopplevelser setter utgangspunktet for engasjement i

timene og generell fysisk aktivitet. Gjennom studien kommer det fram at de fleste elevene opplever at de mestrer de fleste aktivitetene og øvelsene de har i faget. Flere av elevene gir uttrykk for at de ikke har så mange aktiviteter som utfordrer dem, der de legger til at det ikke er lang nok kroppsøvingstime til å ha vanskelige aktiviteter. Her uttrykker mange av elevene at bråk og uro i timene er den største grunnen til at det ikke er nok tid. Samtidig opplever de at aktivitetene de har, tilfredsstillende kravene de har for å ville gjennomføre aktiviteten på fritiden eller i friminuttene på skolen. Dette begrunner de med at selv om de mestrer aktivitetene de har i timen fra før av, vil de ta inspirasjon fra det og gjøre det på fritiden. I tillegg viser funnene at medbestemmelse i timene øker lysten til å være i fysisk aktivitet og delta i timene, noe som har innvirkning på deres glede av å være i bevegelse.

Totalt sett ser vi at elevene stort sett opplever at kroppsøvingsfaget påvirker bevegelsesgleden og den fysiske aktiviteten på fritiden. Studien kan konkludere med at variasjon i type aktiviteter i timene, lærerens involvering av elevene, et godt etablert mestringsklima og tilrettelegging av mestringsopplevelser i timen stimulerer til bevegelsesglede og økt fysisk aktivitet på fritiden.

6.1 Videre forskning

I videre forskning rundt dette temaet, ville det vært interessant å få et innblikk i elever som i mindre grad er glad i fysisk aktivitet og kroppsøving. Da kan man se på hvordan man kan legge til rette og gjøre kroppsøvingundervisningen motiverende for alle, slik at deres bevegelsesglede og lyst til å være aktive blir stimulert. Det kunne også vært interessant å forske på andre sider av kroppsøvingundervisningen enn de temaene som er tatt opp i denne studien. Som for eksempel mer om tilpasset opplæring, garderobesituasjonen og kjønnsforskjeller.

Litteraturliste

- Abildsnes, E., Rohde, G., Berntsen, S., & Stea, T. H. (2017). Fun, influence and competence-a mixed methods study of prerequisites for high school students' participation in physical education. *BMC Public Health*, 17(1), 241–241. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4154-6>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., De Meyer, J., Van den Berghe, L., & Haerens, L. (2013). Development and evaluation of a training on need-supportive teaching in physical education: Qualitative and quantitative findings. *Teaching and Teacher Education*, 29, 64–75. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.001>
- Aniszewski, E., Henrique, J., Oliveira, A. J. de, Alvernaz, A., & Vianna, J. A. (2019). (A)motivation in physical education classes and satisfaction of competence, autonomy and relatedness. *Journal of Physical Education (Maningá)*, 30. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v30i1.3052>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. USA: W. H. Freeman and Company.
- Barr-Andersen, D. J., Young, D. R., Sallis, J. F., Neumark-Sztainer, D. R., Gittelsohn, J., Webber, L., Saunders, R., Cohen, S & Jobe, J. B. (2007). Structured physical activity and psychosocial correlates in middle-school girls. *Preventive Medicine*, 44(5), 404-409. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2007.02.012>
- Behzadnia, B., Adachi, P. J. C., Deci, E. L., & Mohammadzadeh, H. (2018). Associations between students' perceptions of physical education teachers' interpersonal styles and students' wellness, knowledge, performance, and intentions to persist at physical activity: A self-determination theory approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 39, 10–19. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.07.003>
- Bernstein, E., Phillips, S. R., & Silverman, S. (2011). Attitudes and Perceptions of Middle School Students Toward Competitive Activities in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 69–83. <https://doi.org/10.1123/jtpe.30.1.69>
- Biddle, S. J. H. & Mutrie, N. (2008). *Psychology of Physical Activity: Determinants, Well-Being & Interventions* (2nd edition). Routledge.

- Biddle, S., Wang, C. K. J., Kavussanu, M. & Spray, C. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3(5), 1-20. <https://doi.org/10.1080/17461390300073504>
- Block, M., Taliaferro, A., Harris, N. & Krause, J. (2010). Using Self-Efficacy Theory to Facilitate Inclusion in General Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(3), 43-46. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598448>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chase, M. A. (1998). Sources of Self-Efficacy in Physical Education and Sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(1), 76-89. <https://doi.org/10.1123/jtpe.18.1.76>
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating Autonomy. From Individualism and Independence: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97–110. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
- Clevinger, K. J. (2017). The relation of sport involvement and gender to fitness, self-efficacy and self-concept in middle school students [master, University of North Texas]. https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc984197/m2/1/high_res_d/CLEVINGER-THESIS-2017.pdf?fbclid=IwAR1DZXAFt9o03zy8FVkWlrb01yJAHHgc3MAmgoLpyAlrAq3Fbvk5mMkdCB0
- Cohen, L., Manison, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). Routledge.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal.
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (1st ed. 1985.). Springer US: Imprint: Springer.

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2018). *Self-Determination Theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness*. The Guilford Press.
- Domville, M., Watson, P. M., Richardson, D., & Graves, L. E. F. (2019). Children's perceptions of factors that influence PE enjoyment: a qualitative investigation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 207–219. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1561836>
- Gao, Z., Lochbaum, M. & Podlog, L. (2011). Self-Efficacy as a Mediator Children's Achievement Motivation and In-class Physical Activity. *Perceptual and Motor Skills*, 113(3), 969-981. <https://doi.org/10.2466/06.11.25.PMS.113.6.969-981>
- Halvari, H., Skjesol, K. & Bagøien, T. E. (2011). Motivational Climates, Achievement Goals, and Physical Education Outcomes: A Longitudinal Test of Achievement Goal Theory. *Taylor & Francis Online*. 55(1), 79-104. [10.1080/00313831.2011.539855](https://doi.org/10.1080/00313831.2011.539855)
- Haugen, T., Erdvik, I. B., Laxdal, A., Kloster, B. W. og Säfvenbom, R. (2021). Forholdet mellom elevs motivasjon for kroppsøvningsfaget, motivasjonsklima og tilhørighet i kroppsøvingstimene, og deres intensjon om å være fysisk aktive etter endt obligatorisk skolegang. *Journal for Research in Arts and Sport Education*. 5(3), 65-85.
- Helsedirektoratet (2022, 18. november). *Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling>
- Hovdal, D. O. (2015). *Sosiale interaksjoner i kroppsøvningsfaget: Hvordan påvirker elevenes mestringstro, målorientering og selvoppfatning de sosiale interaksjonene i en klasse, og hvordan kan man øke de positive sosiale interaksjonene i en klasse?* [Masteroppgave, Universitetet i Agder] <https://uia.brage.unit.no/uiaxmlui/bitstream/handle/11250/299577/Dag%20Ove%20Hovdal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Imsen, G. (2017). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.

- Kirsch, I. (1995). Self-efficacy and outcome expectancy: A concluding commentary. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (s. 331-345). New York: Plenum press.
- Kleven, T. A. (2014). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 9-26). Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 27-47). Fagbokforlaget.
- Kleven, T. A. (2014). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmål om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til tolkning og vurdering* (2. utg., s. 123-138). Fagbokforlaget.
- Knowles, A., Wallhead, T. L., & Readdy, T. (2018). Exploring the Synergy Between Sport Education and In-School Sport Participation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 113–122. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0123>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Et inkluderende læringsmiljø*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal
- Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). “It doesn't matter how they move really, as long as they move.” Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>

- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mjåtveit, A. & Giske, R. (2017). Learning Climate in Physical Education: Analysis of pre-service teacher`s reflections about, and facilitation of, learning climate in their own teaching. *Journal of Physical Education and Sport*, 17(1), 224. <https://doi.org/10.7752/jpes.2017.01034>
- 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)*. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Morgan, K., Kingston K. & Sproule, J. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviors that influence motivational climate and pupils` motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11(3), 257-285. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1177/1356336X05056651>
- Nation-Grainger, S. (2017). 'It's just PE' till 'It felt like a computer game': using technology to improve motivation in physical education. *Research Papers in Education*, 32(4), 463–480. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1319590>
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. *De nasjonale forskningsetiske komiteene* (5. utg.). <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nystad, W. & Ekelund, U. (2022, 20. mai). *Fysisk aktivitet i Norge*. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/fysisk-aktivitet/>
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-Master, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviors and pupils` outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Education Research*. 51(4), 385-413. <https://doi-org.ezproxy.uis.no/10.1080/00313830701485551>

- O'Neil, K (2023). Using the Source of Self-Efficacy to Improve Motor Performance. *Strategies*, 36(1), 49-52. <https://doi.org/10.1080/08924562.2022.2147376>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/1998-07-17-61/>
- Pajares, F., Johnsen, M. J. & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *National Council of Teachers of English*, 42(6), 104-120. <https://www.jstor.org/stable/40171749>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademiske.
- Ravn, I. (2016, 8. juni). SDT: De seks miniteoriens utvikling. *IB RAVN: Facilitation, process thinking, life meanings and transformative social research methodology*. http://ibravn.blogspot.com/2016/06/sdt-de-seks-miniteoriens-udvikling_8.html
- Sánchez-Oliva, D., Pulido-González, J. J., Leo, F. M., González-Ponce, I., & García-Calvo, T. (2017). Effects of an intervention with teachers in the physical education context: A Self-Determination Theory approach. *PloS One*, 12(12), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189986>
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. I F. Pajares & T. Urdan (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (s. 71-96). Greenwich: Information Age Publishing.
- Siedentop, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 368–377. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.4.368>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spence, J. C., Blanchard, C. M., Clark, M., Plotnikoff, R. C., Storey, K. E., & McCargar L. (2010). The role of self-efficacy in explaining gender differences in physical activity among

adolescents: A multilevel analysis. *Journal of Physical Activity and Health*, 7(2), 176-183.
<https://doi.org/10.1123/jpah.7.2.176>

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

Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning. Skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.

Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2021). *1.3 Et godt læringsmiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Tilpasset-opplaring/1.3/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2022*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2022/>

White, R.L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103247.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>

White, R. L., Olson, R., Parker, P. D., Astell-Burt, T., & Lonsdale, C. (2018). A qualitative investigation of the perceived influence of adolescents' motivation on relationships between domain-specific physical activity and positive and negative affect. *Mental Health and Physical Activity*, 14, 113–120. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2018.03.002>

Williamsen, S. L. (1995). Self-efficacy and anxiety and phobic disorder. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and applications* (s. 69-102). New York: Plenum Press

World Health Organization. (2022, 5. oktober). *Physical Activity*. World Health Organization.

<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

Vedlegg 1: Mail til skoleledelsen

Hei,

Vi heter Malin Mønsås og Ida Glemming Ness. Vi går grunnskolelærerutdanningen på universitetet i Stavanger. Denne våren skriver vi masteroppgave sammen om hvordan kroppsøvingsundervisningen påvirker til bevegelsesglede og økt aktivitet på fritiden hos elevene.

Forskning innen kroppsøving viser at det er flere utfordringer knyttet til innhold i undervisningen og elevenes motivasjon for faget. I tillegg er en stor andel barn og unge i dag i alt for lite aktivitet i henhold til helsedirektoratets nasjonale anbefalinger om fysisk aktivitet. Med bakgrunn i dette er kroppsøvingsundervisningen på skolen viktig, fordi for mange barn er dette det første møtet med fysisk aktivitet. Dette vekker en interesse for å se på innholdet i undervisningen og hvordan elevene opplever motivasjon for faget, slik at det kan bidra til bevegelsesglede og økt aktivitet på fritiden. For å få svar på dette, ønsker vi å komme i kontakt med elever ved ulike skoler, for å kartlegge motivasjon, innhold i undervisningen og bevegelsesglede. Elevene som deltar i studien, vil gjennomføre et intervju på maks 30 minutter. Deltakelsen vil være anonym og det vil ikke være mulig å spore datamaterialet tilbake til elevene som har deltatt. Hensikten med studien er å få mer informasjon og innsikt i elevenes opplevelse av kroppsøvingsfaget og hvordan dette bidrar til bevegelsesglede framover i tid.

Vi legger ved informasjon om prosjektet i et vedlegg. Vi setter stor pris på om dere tar dere tid til dette og ser frem til å høre fra dere.

Med vennlig hilsen

Malin Mønsås og Ida Glemming Ness

(Veileder Atle Mjåtveit)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vil du delta i prosjektet “kroppsøvfingsfagets bidrag til bevegelsesglede”?

Har du lyst til å delta i et forskningsprosjekt? Vi ønsker å undersøke hvordan elever opplever kroppsøvfingsundervisningen, og hvordan den påvirker til bevegelsesglede og økt aktivitet på fritiden. Dette skrivet inneholder informasjon om hva deltakelse innebærer og hensikten med prosjektet vårt.

Formål

Formålet med studien vår er å skape en diskusjon rundt om kroppsøvfingsfaget kan bidra i større grad til bevegelsesglede, samt at elever vil drive med fysisk aktivitet på fritiden og framover i tid. Vi ønsker å bidra til at kroppsøvfingsundervisningen skal føre til at flertallet av elever får en positiv opplevelse med det å være i fysisk aktivitet, som igjen vil føre til økt aktivitet på fritiden. Problemstillingen for prosjektet er: “hvordan opplever elevene at kroppsøvfingsundervisningen påvirker til bevegelsesglede og økt aktivitet på fritiden?”. Vi har delt inn problemstillingen i fire forskningsspørsmål: “hvordan vil valg av aktiviteter påvirke elevenes bevegelsesglede?”, “hvordan påvirker kroppsøvfingsundervisningen aktiviteten på fritiden?”, “opplever elevene at de mestrer i kroppsøvfingsfaget?” og “opplever elevene at de er motivert for kroppsøvfingsfaget?”

Hvem er ansvarlig for prosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta, fordi informantene i denne studien er elever fra mellomtrinnet, helst 6. trinn. Det er ønskelig å få informanter fra to forskjellige skoler, der vi intervjuer fire elever fra hver skole. Inklusjonskriteriene er at forskningsdeltakerne skal være fra barneskolen, nærmere bestemt mellomtrinnet, der begge kjønn er inkludert.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom deres skole velger å delta i forskningsprosjektet, innebærer det at fire elever deltar i et intervju som vil vare i omtrent 30 minutter. Spørsmålene i intervjuet vil handle om elevenes opplevelse av kroppsøvingfaget, nærmere bestemt deres motivasjon, aktiviteter på fritiden og innholdet i undervisningen. Det blir tatt lydopptak under intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du trekke samtykket tilbake når som helst uten å oppgi en grunn. Alle personopplysningene dine vil bli slettet og du vil ikke få noen negative konsekvenser hvis du ikke vil delta eller velger å trekke deg.

Ditt personvern - hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Studien vil kun bruke informantens opplysninger til det formålet vi har nevnt i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun studentene og veileder som har tilgang til personopplysningene. Kontaktopplysningene vil vi byttet ut med koder som lagres på en liste som er skilt fra det andre datamaterialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene fra informantene anonymiseres når studien er avsluttet, som etter planen er i juni 2023. Alle personopplysninger og opptak vil slettes.

Dine rettigheter

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

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

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

- Masterstudenter: Malin Mønsås (malin099@live.no) og Ida Glemming Ness (idaness97@gmail.com)
- Universitetet i Stavanger ved Atle Mjåtveit (atle.mjaatveit@uis.no)

- Vårt personvernombud: Universitetet i Stavanger (personvernombud@uis.no)

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Kroppsøvingsundervisningens påvirkning til bevegelsesglede og fysisk aktivitet på fritiden», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Intervjuguide

1. Hvordan liker du faget kroppsøving?
2. Driver/har du drevet med annen fysisk aktivitet på fritiden? Evt. hvilke?
 - a. Hvor mange ganger i uka?
3. Gjør du og familien din noen andre ting sammen på fritiden, feks går tur, leker ute eller drar på trampolinepark?
4. Hvilke aktiviteter pleier dere å ha i kroppsøvingsundervisningen?
 - a. Andre aktiviteter? Få eleven til å utdype mer
5. Har valg av aktiviteter noe å si for hvordan du har det i timen? trivsel
 - a. Ja, hvorfor?/nei, betyr det at du ikke trives eller synes du alt er gøy?
 - b. Påvirker det aktiviteten på fritiden?
6. Har læreren forskjellige aktiviteter på en time? Hvilke?
 - a. Pleier dere å ha det samme hver time eller har dere noe nytt fra gang til gang?
7. Betyr aktivitetene i kroppsøvingsundervisningen noe for om du har lyst til å drive med aktivitet på fritiden?
 - a. Med aktivitet mener vi ikke bare om du går på en sport, men om du pleier å for eksempel gå en tur eller leke ut
8. Hva får dere lov til å være med å bestemme i timene? Valg av aktiviteter, regler, lag
 - a. Det at dere får velge aktiviteter og regler og sånn i timen, gjør det at du synes det er morsommere å være i aktivitet? Både i timene, friminuttene og hjemme
9. Får du til de aktivitetene dere har i timene?
 - a. Hva får du til og hva får du ikke til?
 - b. Og betyr dette noe for om du vil drive med aktiviteter på fritiden?
 - c. Hvis du mestrer/får til en aktivitet i timen, har du da lyst til å gjøre det igjen
 - d. Hvis du ikke får til en aktivitet, har du lyst til å prøve igjen for å få det til eller gir du opp?
10. Kommer læreren bort til deg mens du holder på med en aktivitet?
 - a. Hva sier læreren når du får til noe bra?
 - b. Hva gjør/sier læreren hvis det er noe du synes er vanskelig eller ikke får til?
11. Hva skal til for at du skal like kroppsøvingsfaget?
 - a. Siden du liker kroppsøvingsfaget, vil du da drive med aktiviteter framover?
 - b. Siden du ikke liker faget, har du mindre lyst til å være aktiv på fritiden?
12. Betyr kroppsøvingsfaget noe for din lyst til å drive med aktivitet på fritiden?

13. Er det noe mer du vil si om kroppsøvfingsfaget?

Vedlegg 5: SIKT

SIKT sin vurdering

Referansenummer

807021

Prosjektittel

Kroppsøvingsfagets bidrag til bevegelsesglede

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Atle Mjåtveit, atle.mjaatveit@uis.no, tlf: 51833465

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ida Glemming Ness, idaness97@gmail.com, tlf: 47245882

Prosjektperiode

01.01.2023 - 20.06.2023

Vurdering

OM VURDERINGEN

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

TYPE OPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger.

UTYDPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 6: Beskrivelse av Samskrivingsprosessen

Beskrivelse av Samskrivingsprosessen med bakgrunn i Vancouver-kriteriene

For å samle inn data, tolke materialet og analysere det, har begge bidratt på lik linje. Når vi gjennomførte elevintervju, var vi begge to til stede, der den ene hadde ansvaret for å stille spørsmål mens den andre tok notater. Vi byttet roller i annethvert intervju. Resten av prosessen gjennomførte vi i samarbeid med hverandre.

Begge har deltatt likeverdig i utformingen av denne masteroppgaven, og vi har begge to levert en substansiell del av tekstmaterialet. I teoridelen hadde en av oss hovedansvaret for “Self-determination theory”, mens den andre hadde hovedansvaret for “Self-efficacy”. De resterende delene av teorien, samt de andre kapitlene i studien, har vi hatt ansvar for sammen.

Begge godkjenner og er ansvarlige for den versjonen som sendes inn for publisering.

Ida Flemming Ness, 30/5-23

(Signert av forsker, dato)

Malin Marsås, 30/5-23

(Signert av forsker, dato)