



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MGL460M
Master i kroppsøving, grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Snorre Slettebø og Andreas Våmartveit

Veileder: Silje Eikanger Kvalø, Førsteamanuensis

Tittel på masteroppgaven: Lærer-elev relasjonens betydning for elevenes trivsel og læring i kroppsøvingfaget på ungdomstrinnet.

Engelsk tittel: The significance of teacher-student relation in regard to students' well-being and learning in physical education

Emneord: Læring, trivsel, lærer-elev relasjon, autonomistøtte

Antall ord: 35590

Antall vedlegg/annet: 5

Stavanger, 03.06.2022

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om elevers trivsel og læring i kroppsøving. Moen et al. (2018) presenterte, i sin kartleggingsstudie, at 85 % av elevene på ungdomstrinnet sa at de likte kroppsøving “godt” eller “veldig godt”. Likevel er det en mindre andel av elevgruppen som direkte mistrives i faget (Moen et al. 2018). Faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede for alle (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er av betydning at elevene trives om vi skal nå målene fastsatt i dagens læreplan. Studiens formål var å undersøke hvilken betydning lærer-elev relasjonen har på elevenes trivsel og læring i kroppsøvingfaget.

For å undersøke problemstillingen ble det gjennomført kvalitative forskningsintervju etterfulgt av en tematisk analyse. Den tematiske analysen ble grunnlaget for presentasjon av studiens resultater ved interessante funn knyttet til problemstillingen. Studiens teoretiske grunnlag er basert på tidligere forskning og teori på temaene trivsel, læring og lærer-elev relasjon. Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2012) var viktig i oppgaven da denne teorien er spesielt egnet til å undersøke hvilke faktorer som påvirker elevenes motivasjon, og hvordan gode lærer-elev relasjoner kan legge til rette for tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov.

Studios resultater viste at lærer-elev relasjonen vil ha stor betydning for elevers læring og trivsel i kroppsøving. Resultatene viste videre at kroppsøvingslærere må være bevisst eget syn på kropp og hvilken verdi de tillegger kroppsøvingfaget, da dette gjenspeiles i elevenes forståelse av egen kropp og oppfattelse av fagets læremål. Resultatdelen viste at lærerne har ansvaret for å skape en positiv lærer-elev relasjon, og at deres tilrettelegging av et trygt miljø der elevenes grunnleggende behov blir tilfredsstilt er avgjørende for elevenes trivsel og læring.

Forord

Hipp Hipp Hurra!!

Etter å ha fullført fem år med studier kan vi endelig kalle oss ferdig utdannede kroppsøvingslærer. I den forbindelse vil vi også starte med å påpeke at selv om vi nå har fullført lærerutdanningen er vi ikke ferdigutdannet. Prosessen med å ha skrevet en masteroppgave har uten tvil vært lærerik, men til tider også både utfordrende og krevende. Det er vanskelig å presentere en felles forståelse og enighet vedrørende det å ha fullført et masterstudie, men det vi kan si med sikkerhet, er at vi gleder oss til å utdanne oss videre – blant annet ved å arbeide med og bidra til at elever skal trives og lære i kroppsøvingsfaget.

Det er uten tvil utfordrende å skulle ha ansvar for at elevene skal oppleve dette – og akkurat denne utfordringen har bidratt til å gi inspirasjon til å skrive denne masteroppgaven. Til syvende og sist håper og tror vi at arbeidet med denne oppgaven har gitt oss økt kunnskap og bredere erfaring som kan styrke våre egenskaper som kompetente undervisere i kroppsøvingsfaget. Den nye læreplanens «å stimulere til livslang bevegelsesglede» og «fysisk livsstil ut ifra egne forutsetninger» synes vi har en veldig fin klang over seg, og trivsel og læring er definitivt to parametere som kan bidra til å operasjonalisere disse målsetningene.

Vi vil gjerne også benytte anledningen til å takke noen viktige personer som har bidratt i prosessen med å skrive denne oppgaven. Først og fremst blir vi nødt til å takke vår kunnskapsrike veileder, Silje Eikanger Kvalø. Vi har satt stor pris på dine tilbakemeldinger og råd. Videre vil vi også takke informantene som deltok i denne studien. Deres innspill og betraktninger rundt kroppsøvingsfaget har vært gull verdt i arbeidet med denne studien!

Til slutt vil vi også takke venner og familie for kjærlighet og støtte gjennom det som utvilsomt har vært noen utfordrende måneder. En ekstra takk til Rebekka for verdifull hjelp i innspurten.

Stavanger, juni 2022

Andreas Våmartveit og Snorre Slettebø

Innholdsfortegnelse

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA.....	1
MASTEROPPGAVE.....	1
Sammendrag.....	2
Forord.....	3
1.0 Begrepsavklaring.....	6
1.1 Læring	6
1.2 Trivsel.....	6
1.3 Autonomistøtte.....	6
2.0 Innledning.....	8
2.1 Studiens hensikt og formål.....	9
2.2 Problemområde	9
2.3 Problemstilling	10
2.4 Forskningsspørsmål.....	11
3.0 Teori og tidligere forskning.....	12
3.1 Kroppsøvingsfagets formål og viktigheten av kroppsøving	12
3.1.1 Læreplan i kroppsøving og kjerneelementer	13
3.1.2 Kroppslig læring.....	16
3.1.3 Vurdering i kroppsøvingsfaget.....	18
3.2 Trivsel i kroppsøvingsfaget.....	19
3.2.1 Grunner for mistriivsel i kroppsøvingsfaget.....	20
3.3 Relasjon.....	21
3.3.1 Lærer-elev relasjonen.....	22
3.4 Selvbestemmelsesteorien.....	23
3.4.1 Grunnleggende psykologiske behov.....	24
3.4.2 Tilfredstillelse og frustrasjon av grunnleggende psykologiske behov	25
3.4.3 Autonom og kontrollert motivasjon	26
3.4.3 Læringsmiljø og selvbestemmelsesteorien.....	27
3.5 Den autonomistøttende kroppsøvingslæreren	29
4.0 Metodiske overveielser	34
4.1 Studiedesign.....	34
4.1.2 utfordringer ved kvalitativt forskningsintervju.....	35
4.2 Utvalg.....	36
4.3 Innsamling av data.....	37
4.3.1 Intervjuguide	37
4.3.2 Pilotintervju.....	38
4.3.3 Gjennomføring av intervju	39
4.4 Analyseprosessen – tematisk analyse	40
4.5 Forskningsetiske vurderinger og utfordringer.....	42
4.6 Validitet og reliabilitet	42

5.0 Resultat og drøfting.....	44
5.1 Lærere og elevers opplevelse av kroppsøvningsfaget.....	44
5.1.1 Lærerne om læring i kroppsøving.....	44
5.1.2 Elevene om læring i kroppsøving.....	57
5.2 Elevenes opplevelse av trivsel i kroppsøving.....	59
5.2.1 Elevenes opplevelse av trivsel i kroppsøving.....	60
5.3 Lærer-elev relasjonens betydning for læring og trivsel.....	63
5.3.1 Lærer-elev relasjonens betydning for elevenes trivsel.....	63
5.3.2 Lærer-elev relasjonens betydning for elevenes læring.....	67
5.4 Den autonomistøttende læreren – trivsel og læring.....	70
5.4.1 Læringsmiljøet.....	70
5.4.2 Autonomistøtte.....	74
5.4.3 Legge til rette for indre motivasjon.....	75
5.4.4 Gi begrunnelser.....	77
5.4.5 Bruk av ikke-kontrollerende språk.....	78
5.4.6 Tålmodighet for elevenes læring.....	79
5.4.7 Anerkjennelse av misnøye.....	79
5.4.8 Grunnleggende psykologiske behov.....	80
6.0 Oppsummering og konklusjon.....	82
6.1 Svakheter ved studien.....	86
6.3 Praktiske implikasjoner.....	86
7.0 Referanser.....	88
7.1 Litteraturliste.....	88
7.2 Vedlegg Vedlegg 1. Informasjonsskriv til kroppsøvningslærer Til kroppsøvningslærere på 10. trinn.....	95
Vedlegg 2 - Informasjonsskriv til elever og foresatte.....	98
Vedlegg 3. Intervjuguide elever.....	102
Vedlegg 4. Intervjuguide lærere.....	106
Vedlegg 5. Godkjenning NSD.....	110

1.0 Begrepsavklaring

1.1 Læring

Det finnes ulike definisjoner av læring, og læring kan også måles på ulike måter. Klein (2012) definerer læring som en relativt permanent endring i atferdspotensiale som et resultat av ulike erfaringer. Klein (2012) skriver videre at individet må være tilstrekkelig motivert for å gjøre læring om til atferd. Skaalvik & Skaalvik (2018) påpeker noe av det samme da de hevder at læring handler om endringer som skjer i det enkelte individ, og som kan være et resultat av sosial interaksjon, dialog eller samarbeid.

1.2 Trivsel

Når det er snakk om trivsel, kan flere begrep brukes om elevenes trivsel i kroppsøving. Et begrep som kobles til trivsel, er «well-being», som kan defineres som «optimal psychological functioning and experience» (Ryan & Deci, 2001, s. 142). Videre er “well-being” et begrep som blir mye brukt i litteraturen ellers. I rapporten fra Helsedirektoratet (2015) «trivsel i skolen» legges det frem at trivsel er benyttet som det norske begrepet for «subjective well-being». Videre skriver de at mens trivsel er uttrykk for en samlet vurdering på tvers av alle livsarenaer barn og unge er del av, er skoletrivsel eller trivsel i skolen et domenespesifikt begrep som reflekterer om eleven føler seg inkludert i det psykososiale miljøet på skolen, grad av tilpasning i skolemiljøet og elevenes glede og generelle vurdering av egne erfaringer på skolen (Helsedirektoratet, 2015, s. 8).

1.3 Autonomistøtte

Lærere kan ikke direkte gi elevene en opplevelse av autonomi, men de kan legge til rette for mellommenneskelige forhold som støtter elevenes opplevelse av autonomi (Reeve et al., 2016). Autonomistøtte vil da handle om å tilfredsstille elevenes grunnleggende psykologiske behov, samt gi elevene en forsterkning av egne interesser og mål, gjennom selvbestemte handlinger og medbestemmelse (Reeve, 2009; Standage et al., 2005). Autonomistøtte i

kroppsøvingsfaget vil først og fremst handle om å forsyne elevene med læringsaktiviteter, læringsmiljø og en lærer-elev relasjon som vil støtte elevenes autonomi (Reeve, 2016).

2.0 Innledning

“Bekymret over lite fysisk aktivitet blant barn og unge” (Helsedirektoratet, 2019).

Dette er overskriften i en publisert nyhet på Helsedirektoratet sin nettside. De skriver videre om positive effekter ved fysisk aktivitet - både på helsen og på læring, samt trekker frem negative helsekonsekvenser ved inaktivitet (Helsedirektoratet, 2019). Det er bred enighet i samfunnet om at vi må skape arenaer som legger opp til mer fysisk aktivitet for barn og unge. I Granvolden-erklæringen (2019, s. 47) og Folkehelsemeldingen (2019) står det skrevet at regjeringen vil legge til rette for økt fysisk aktivitet i skolen. Målet er én times fysisk aktivitet til dagen, uten at det skal koste av metodefriheten til lærerne. I grunnskolen utgjør kroppsøving det tredje største skolefaget, og “[...] er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. [...] Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Skolen, og spesielt kroppsøvingfaget, har et stort ansvar for å etablere positive, bærekraftige vaner for daglig fysisk aktivitet og bevegelse blant barn og unge. Elevene skal, i løpet av grunnskolen, utforske eget selvbilde og reflektere rundt sammenhengene mellom kropp, trening, helse og bevegelse. De skal også, i kroppsøvingstimene, få rom til kroppslig læring gjennom lek, friluftsliv og ulike idretts- og bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3).

I kroppsøving skal læreren stimulere til lærelyst gjennom varierte bevegelsesaktiviteter med fokus på elevmedvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Det skal legges til rette for positive opplevelser for elevene i møte med kroppsøvingfaget. Disse opplevelsene skal videre legge grunnlaget for en helsefremmende fysisk aktiv livsstil som varer livet ut. På tross av tydelige mål, opplever ikke alle elever kroppsøving som noe positivt. I en undersøkelse gjort av Norges Idrettshøgskole (Säfvenbom et al., 2014) fant de at elever på ungdom- og videregående skole varierte betydelig i svarene sine om trivsel, holdninger og egen motivasjon for kroppsøving. Resultatene i undersøkelsen viser at mange elever trives med faget, men at opplevelsen av motivasjon og trivsel synker med alderen, og at jenter mistrives i større grad enn gutter. Videre presenterer undersøkelsen resultat som viser at praktisering av kroppsøving i den norske skole favoriserer elever som driver fast fysisk aktivitet på fritiden (Säfvenbom et al., 2014). Funnene om økende mistrivsel blant elever i kroppsøving strider med kjerneelementene i læreplanen for faget, og viser at skolen, per i dag, ikke når målene om livslang bevegelsesglede og kroppsøving for alle.

Kvaliteten på klassen som et sosialt system vil legge premisser for elevenes læring og utvikling, både faglig og sosialt. Et av de mest sentrale elementene i dette sosiale systemet er samspillet mellom lærer og elev (Luckner & Pianta, 2011). “Det er læreren som har ansvar for at klassen fungerer positivt, blant annet gjennom sine egne relasjoner til elevene og ved å regulere samspillet elevene imellom” (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 13). Arbeidet for å utvikle et inkluderende og godt læringsmiljø der elevenes trives, vil være positivt for elevenes personlige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 3). I en analyse av internasjonal forskning, gjennomført av Federici og Skaalvik (2013), konkluderer de med at lærer-elev relasjonen har stor betydning både med tanke på elevens innsats, motivasjon og velbefinnende i skolen (Federici & Skaalvik, 2013).

2.1 Studiens hensikt og formål

I denne studien ønsker vi å undersøke hvilken betydning lærer-elev relasjonen kan ha for elevenes trivsel og læring i kroppsøvingfaget på ungdomstrinnet. Målet med dette er å øke bevisstheten rundt hvordan vi som kroppsøvingslærere, gjennom våre relasjoner til elevene, påvirker deres opplevelse av trivsel og læring. Vi ønsker å belyse denne tematikken gjennom å se på hva elevene opplever som viktig for å trives og å lære i faget, i tillegg til hvordan lærerne legger til rette for økt trivsel og læring. Bakgrunnen for valg av studiens tema er våre tilegnede erfaringer i skolen, både som utøvende kroppsøvingslærere, og som observerende studenter. Vi mener at for å nå målene i dagens læreplan i kroppsøving om “livslang bevegelsesglede”, vil det være avgjørende at lærerne har gode, positive relasjoner til sine elever slik at det kan legges til rette for trivsel og læring. Ved å gå i dybden på denne hypotesen vil det forhåpentligvis bidra til økt kunnskap rundt temaet, og som resultat gi kroppsøvingslærere bedre forståelse av deres betydning for elevenes opplevelse av trivsel og læring i faget. Vi ønsker også, gjennom undersøkelsen, å belyse hvordan lærerne kan påvirke elevenes trivsel og læring, slik at flere elever i kroppsøving opplever nettopp det: trivsel og læring.

2.2 Problemområde

I en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn), gjennomført av Høgskolen i Innlandet presenterer de resultat basert på undersøkelser om elevers trivsel og motivasjon i og for kroppsøving i skolen (Moen et al., 2018). Funnene som presenteres forteller at selv om mange elever oppgir at de liker kroppsøving, er det en gruppe i den andre enden av skalaen som rapporterer at de “gruer seg til gymtimen”. Disse elevene utgjør en nokså lav prosentandel, og studien presenterer ikke en kvalitativ innsikt i hva elevene gruer seg til. Videre fremkommer det at en mindre andel av elevene opplever å ikke mestre aktivitetene i kroppsøving (Moen et al., 2018). Det er nærliggende å stille seg spørrende til om elever som ikke får til aktivitetene og gruer seg til kroppsøving kjenner seg inspirert til å holde seg fysisk aktive videre i livet.

Helsedirektoratet la frem en rapport som formidler kunnskap om fysiske og psykososiale faktorer som fremmer barn og unges trivsel i skolen. Her kom det frem at “(...) læreren, ved å være en nøkkelperson for å fremme trivsel og læring i klassemiljøet, er den faktoren som har mest innflytelse på elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet i skolen” (Helsedirektoratet, 2015, s. 18). Rapporten forteller videre at lærer-elev-relasjonen kan påvirke elevenes akademiske motivasjon, læring og engasjement, i tillegg til deres trivsel på skolen. Rapporten legger vekt på viktigheten av at lærerne skaper et autonomistøttende miljø ved å tilrettelegge for elevmedvirkning, samt ved å oppmuntre og bekrefte elevenes kompetanse og sikre emosjonell støtte til alle (Helsedirektoratet, 2015).

Selvbestemmelsesteorien trekkes frem av Helsedirektoratet (2015) som sentral for å tilegne seg forståelse for hvordan miljøet rundt stimulerer til helse og trivsel hos et menneske. Ifølge selvbestemmelsesteorien står kompetanse, tilhørighet og autonomi som grunnleggende behov for menneskers trivsel og positive utvikling (Ryan & Deci, 2000). Teorien presiserer viktigheten av at hver enkelt elev, gjennom skolemiljøet, får understøttet de nevnte grunnleggende psykologiske behovene for å sikre best mulig utvikling: å se på seg selv som kompetent, å oppleve tilhørighet og å kjenne på medbestemmelse i eget liv.

2.3 Problemstilling

Kroppsøving er et fag mange elever trives i. Samtidig synliggjør flere rapporter en andel elever som direkte mistrives i faget. Økt stillesitting i samfunnet er blitt et folkehelseproblem da inaktivitet knyttes til risiko for flere ulike livsstilssykdommer. Mange barn og unge er

bekymringsfullt lite fysisk aktive. Skolen som utdanningsinstitusjon og sosial arena har et særlig ansvar for å legge til rette for læring om og gjennom, og positive opplevelser med, fysisk aktivitet og bevegelse som kan motivere til en livslang aktiv og sunn livsstil. For å oppnå disse positive opplevelsene med fysisk aktivitet i kroppsøving synes det å være avgjørende at elevene trives. Som nevnt tidligere, vil lærerens innflytelse kunne være avgjørende for både elevenes opplevelse av trivsel og læring.

For å få en bedre forståelse for hvordan vi, som kroppsøvingslærere, kan påvirke elevenes trivsel og læring i kroppsøvingsfaget, har vi utarbeidet følgende problemstilling:

Hvilken betydning har lærer-elev relasjonen for elevens trivsel og læring i kroppsøvingsfaget på ungdomstrinnet?

2.4 Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålene ble utarbeidet for å kunne finne svar på problemstillingen i studien fra ulike vinkler. I undersøkelsen av problemstillingen ønsker vi å belyse elevenes opplevelse av trivsel og læring i kroppsøvingsfaget fra både et elev- og lærerperspektiv. Dette vil ligge til grunn da vi videre vil prøve å svare på problemstillingen, gjennom å se på hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan påvirke elevenes trivsel og læring i faget.

For å finne svar på problemstillingen er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever elever på ungdomstrinnet læring og trivsel i kroppsøvingsfaget?
2. Hvordan opplever lærerne å legge til rette for elevers læring og trivsel?
3. I hvilken grad kan en autonomistøttende lærer-elev relasjon påvirke elevenes læring og trivsel i kroppsøvingsfaget?

3.0 Teori og tidlige forskning

For å undersøke hvilken betydning lærer-elev-relasjonen har for elevens trivsel og læring i kroppsøving, har vi tatt et dypdykk i tidligere forskning og litteratur på området. For å belyse sammenhenger mellom lærer-elev-relasjonen og elevens trivsel og læring, ser vi det nødvendig å forstå hva som ligger til grunn for at en elev trives og opplever læring, samt hvilken påvirkningskraft lærer-elev-relasjonen kan ha. For å finne svar på dette vil det være hensiktsmessig å bruke en teori som kan forklare årsaker til læring, utvikling og trivsel (og mistrivsel) gjennom å se på grunnleggende menneskelige psykologiske behov og autonomistøtte. Selvbestemmelsesteorien vil derfor være spesielt egnet i denne sammenheng. Vi vil også, i dette kapittelet, se på viktige deler av læreplanen i kroppsøving, og belyse begrepet kroppslig læring for å forstå hva som inngår i elevers læring i kroppsøvingsfaget.

3.1 Kroppsøvingsfagets formål og viktigheten av kroppsøving

I dette kapittelet blir kroppsøvingsfagets formål og viktigheten av kroppsøvingsfaget løftet frem. Det vil først bli presentert tre ulike ideologiske perspektiv på kroppsøving. Videre blir den nye læreplanen og kjerneelementene lagt frem, etterfulgt av kroppslig læring og ulike perspektiver på kropp. Avslutningsvis, vil vurdering i kroppsøving bli kort presentert.

Kroppsøvingsfaget har helt siden sin oppstart hatt et mål om å bidra til en positiv helsemessig utvikling for barn og unge. I 1922 fikk faget sin oppstart og ble kalt Gymnastikk. På daværende tidspunkt var dette det eneste faget med eget formål, som lød slik: “En frisk sjel i en frisk kropp” (Vinje, 2016). Faget skulle på den tiden være “helseoppdragende” (Vinje, 2016). Fokus på barn og unges helse fikk allerede da en stor plass i skolen, noe som kan se ut til å ha hengt igjen inn i nyere tid, ved at flere utdanningspolitiske institusjoner har satt økt fysisk aktivitet, i tillegg til kroppsøving, som mål for skolegangen til barn og unge. En oppnevnt rådgivningsgruppe for fysisk aktivitet og kroppsøving i skolen skrev dette som faglige råd i sin rapport til regjeringen i 2009: “Å satse på fysisk aktivitet er å investere i helse og læringsmiljø! Det er egentlig et budsjettsparetiltak” (Breivik et. al., 2009, s. 1).

Crum (1993) skriver at kroppsøvningsfaget i all hovedsak har vært begrunnet ut fra to forskjellige pedagogiske prinsipp. Disse to prinsippene blir omtalt som den biologiske ideologien og den pedagogiske ideologien. Crum (1993) hevder at disse ideologiene sannsynligvis har vært til hindring for god utvikling i kroppsøvningsfaget, blant annet med hensyn til elevenes trivsel på skolen og for anseelsen av faget som et viktig skolefag. Crum (1993) skriver videre at den eldste av kroppsøvningsideologiene, den biologiske, bygger på den instrumentelle verdien av kroppsøvningsfaget, der utvikling og trening av en sterk kropp og læring av det fysiske er hovedmålet. Ved bruk av denne ideologien begrenses kroppsøvningsfaget til et helsefremmende redskapsfag, med fokus på å trene i stedet for å lære (Crum, 1993). Den andre kroppsøvningsideologien, den pedagogiske, bygger på de mulighetene fysisk aktivitet gir for spenning, rekreasjon og samhandling med andre. Denne ideologien baserer seg på å bevege seg for å lære, heller enn å lære seg bevegelser. Hovedfokuset her er å tilrettelegge for aktiviteter der trivsel har stor betydning. Crum (1993) introduserte videre en tredje ideologi, “movement culture” som Crum (1993), trakk frem som en ideologi som kan være bærende for kroppsøvningsfaget, og som kan gi faget en identitet. Viktige verdier som bevegelsesglede, selvutvikling, bevegelseslæring og motorisk kompetanse er knyttet til dette begrepet. Dette er verdier vi ser er vektlagt i nyere læreplaner for kroppsøvningsfaget, og spesielt etter fagfornyelsen i den nye læreplanen for 2020.

3.1.1 Læreplan i kroppsøving og kjerneelementer

Sæle et al., (2021) skriver at kroppsøving er et læringsfag på lik linje med andre skolefag. Dette innebærer at elevene skal lære i faget, og at vurderingen i faget skal relateres til læring (Sæle et al., 2021). Fagfornyelsen for 2020 gav kroppsøving en fornyet læreplan. “Med fagfornyelsen har vi fått en læreplan som vektlegger at kroppsøving skal være et praktisk fag der elevene skal utvikle kunnskaper, og ferdigheter gjennom ulike aktiviteter. Det er lagt mer vekt på at elevene skal lære å øve og delta i ulike bevegelsesaktiviteter inne, men også ute i naturen. De skal samarbeide med hverandre, og utfordre sin egen fysiske kapasitet. De skal også løse faglige utfordringer etter beste evne, og reflektere over sin egen utvikling” (Johansen, 2021). Den nye læreplanen inneholder også færre idrettsbegreper i kompetansemålene. Begreper som “fair play”, “individuelle idretter” og “lagidretter” er tatt bort i forbindelse med den nye læreplanen. Årsaken til dette er ifølge Aasland et al., (2020) at det i den nye læreplanen ikke finnes et eget hovedområde med idrettsaktivitet, og at den nye læreplanen derfor også har færre idrettsbegreper i kompetansemålene. Til tross for at begrepet

er fjernet fra den nye læreplanen, er det fremdeles mange elementer fra fair play som er viktige i kroppsøving, da fair play også innebærer egenskaper som betyr noe i samfunnet ellers (Furuly, 2020). Videre står medbestemmelse sentralt i den nye læreplanen for kroppsøving, der det presiseres at elevene skal ha en aktiv medvirkning i egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2019). I læreplanen står det om fagets relevans og sentrale verdier at kroppsøving er et sentralt fag med mål om å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Videre står det at faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I læreplanen finner vi tre kjerneelement, som statuerer det viktigste elevene skal lære i kroppsøvingfaget. Disse tre er “bevegelse og kroppslig læring”, “deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter” og “uteaktiviteter og naturferdsel”. Av det som er nytt etter fagfornyelsen finner en blant annet deltakelse og samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter som sentralt i fagets læreplan. Videre skal elevene erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål og for å fremme læring hos seg selv og andre. Elevenes innsats er en viktig del av den faglige kompetansen og er i større grad integrert i kompetansemålene i den nye læreplanen. Elevene skal også ha aktiv medvirkning i egen læringsprosess og læreplanen legger vekt på at elevene skal reflektere over egen utvikling i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre skal elevene, i større grad, utforske egen identitet og selvbylde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreren skal legge til rette for elevmedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte bevegelsesaktiviteter som elevene gjør alene og sammen med andre, gjennom at de får vurdere eget arbeid i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen står det at skolen både har et danningsoppdrag og et utdanningsoppdrag, og at disse henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre står det at elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring. Danning skjer både på egenhånd og sammen med andre (Kunnskapsdepartementet 2017). På den måten vil også kroppsøvingfaget være viktig i forbindelse med det overordna danningsoppdraget til skolen.

At læring i bevegelse har blitt mer sentralt i læreplanen, kan sees på som at faget i større grad blir sett på fra et sosiokulturelt perspektiv. Ifølge Ingulfsvann (2021) kan bevegelsesglede sees på fra tre ulike perspektiv; det idrettspsykologiske perspektivet, det eksistensielle

perspektivet og det sosiokulturelle perspektivet. I et sosiokulturelt perspektiv står deltagelse, samhandling og kommunikasjon sentralt (Ingulfsvann, 2021). Dette er også sentrale element i den nye læreplanen. Ingulfsvann (2021) skriver videre om det sosiokulturelle perspektivet at forskere retter oppmerksomheten mot forholdet mellom et individ og det sosiale og kulturelle miljøet individet befinner seg i. [...] Fra et slikt perspektiv er bevegelsesglede en subjektiv erfaring som blir konstruert på et spesifikt sted på et spesifikt tidspunkt. Et menneske opplever bevegelsesglede på et individuelt nivå, men hans eller hennes erfaring påvirkes samtidig av gjeldende sosiale og kulturelle normer og forventninger (Ingulfsvann, 2021, s. 41-42).

Hvordan lærere ser på læring i bevegelse har også blitt undersøkt av Larsson og Nyberg (2017), som i sin studie undersøkte hvordan kroppsøvingslærere i Sverige forklarer hvordan de hjelper elevene med å utvikle elevenes “movement ability”. “Movement ability” blir videre oversatt til elevenes “bevegelsesferdigheter”, da det handler om elevenes læring i bevegelse. Kroppsøvingslærerne i studien til Larsson og Nyberg (2017) ser videre på å fremme elevenes bevegelsesferdigheter som et hinder for det å fremme fysisk aktivitet – selv om det å fremme elevenes bevegelsesferdigheter vil være støttet av den nasjonale læreplanen i kroppsøving (Larsson & Nyberg, 2017). I tillegg svarte noen lærere i den nevnte studien på spørsmål om læring og kunnskap, som om disse konseptene handler om teori, og ikke om faktisk læring og kunnskap. Larsson og Nyberg (2017) skriver at bevegelse er en nøkkelfaktor i kroppsøving i skolen, men at det er mindre klart hva som er målet med bevegelse, og om lærerne er ment til å hjelpe elevene med å utvikle bevegelsesferdighetene sine eller ikke. Videre skriver Larsson og Nyberg (2017) at i kroppsøvingfaget, er bevegelse ofte knyttet til mål som for eksempel folkehelse eller å utvikle egenskaper innen sport, men ikke knyttet til mål om læring. Larsson og Nyberg (2017) påpeker at diskusjonen om hva målet med kroppsøving i skolen er, spesielt med tanke på verdien av læring i bevegelse, har dukket opp i den svenske kroppsøvingslærerutdannelsen de siste tiårene. Etter skolereformen i 2011, ble forholdet mellom bevegelse og deltakelse inkludert i læringsmålene, noe som tilsier at elevene skal lære ut ifra et sosialkonstruktivistisk perspektiv (Larsson & Nyberg, 2017).

For å undersøke hvordan lærerne arbeidet for å utvikle bevegelsesferdighetene til elevene, ble det sett på forholdet mellom hva kroppsøvingslærerne så på som viktig og hva de så på som uviktig i kroppsøvingfaget, ved å undersøke de ulike diskursene lærerne brukte i kroppsøvingfaget. Videre viser funnene i studien at kroppsøvingslærerne trekker frem flere

grunner til hvorfor kroppsøving ikke handler om å utvikle bevegelsesferdighetene til elevene (Larsson & Nyberg, 2017). Funnene i studien fremhever at å utvikle elevenes bevegelsesferdigheter blir nedprioritert til fordel for å prøve ut aktiviteter, og det å være i bevegelse i seg selv. I tillegg uttrykte lærerne en følelse av at de var for 'kritiske' hvis de kommentere på elevenes bevegelser, spesielt dersom aktiviteten tok plass i et åpent rom i gymsalen (Larsson & Nyberg, 2017). Funnene i studien viste videre at flere av lærerne mente at det ikke var nok tid til å påvirke elevenes bevegelsesferdigheter (Larsson & Nyberg, 2017). At lærerne ga uttrykk for at 'å prøve ut' og 'å være i aktivitet' var det viktigste i faget, tydet det på at det var en aktivitetsdiskurs som var dominerende blant kroppsøvingslærerne i den nevnte studien. Innenfor aktivitetsdiskursen er også multiaktivitetsmodellen dominerende, fordi elevene blir kjent med mange forskjellige aktiviteter.

I kapittelet "et fornyet kroppsøvingfag" fra tidsskriftet Bedre Skole, henvises multiaktivitetsmodellen til en undervisningsstruktur der det gjennomgås mange forskjellige idretter/aktiviteter i løpet av skoleåret som igjen fører til at hver aktivitet blir overflatisk behandlet (Aasland et al., 2020). Multiaktivitetsmodellen, vil ifølge Larsson og Nyberg (2017) føre til at minimalt med tid blir brukt på hver aktivitet, noe som kan forklare hvorfor lærerne opplever at de har begrenset med tid til å utvikle elevenes bevegelsesferdigheter. Også i nyere forskning i Norge har det blitt påpekt at multiaktivitetsmodellen dominerer i kroppsøvingfaget. Laxdal (2020) skriver i sin doktoravhandling at multiaktivitetsmodellen favoriserer de med tidligere kunnskap i aktivitetene, og at lærerne som ofte selv har en bakgrunn fra idrett, har en tendens til å følge idrettens måte å tenke på.

3.1.2 Kroppslig læring

Kroppsøvingfagets læreplan beskriver, under fagets relevans og sentrale verdier, at faget "skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen" (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kroppsøving skal legge til rette for at elevene lærer om, med og gjennom kroppene sine- i bevegelse (Moen & Rugseth, 2018, s. 154). Kroppslig læring har fått en sentral rolle etter fagfornyelsen i 2020, og den nye læreplanen for kroppsøving inkluderer kroppslig læring som et av kjerneelementene (Kunnskapsdepartementet, 2019). I kjerneelementene står det at "kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede" (Kunnskapsdepartementet, 2019). Standal (2019) skriver at kroppslig læring dreier seg om

læring av handlinger, aktiviteter og praksiser som blir uttrykte gjennom kroppen i bevegelse. Standal (2019) påpeker også at kroppslig læring har en meningsdimensjon, som betyr at den enkeltes opplevelse av å være i bevegelse, er vesentlig for den kroppslige læringen. Videre sier han at dette betyr at elevene må få reflektere rundt sine bevegelsespraksiser, der de får mulighet til å sette ord på det de erfarer når de er i bevegelse i faget.

I utdypelsen, i fagfornyelsen, av kjerneelementet “bevegelse og kroppslig læring” er det skrevet at “elevene utforsker egen identitet og eget selvbylde, og reflekterer og tenker kritisk om sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse”. Elevenes erfaringer, følelser og meninger knyttet til kroppen og det kroppslige har generelt blitt sett på som essensielt i faget (Moen & Rugseth, 2018). Moen og Rugseth (2018) påpeker at lærere lett glemmer at elevene både “har en kropp og er en kropp”. De presenterer videre tre ulike teoretiske perspektiver på kropp: å ha en kropp- kroppen som objekt, å være en kropp - kroppen som et subjekt og den samfunnskapte kroppen- hvordan vi som kropper blir påvirket av verden vi lever i (Moen & Rugseth, 2018).

Forståelse av kropp

Det å ha en kropp er det tradisjonelle synet på at kroppen er et trenbart objekt. Dette er et dualistisk syn på kropp. Det kan spores tilbake til antikken, og spesielt filosofen René Descartes som kom med utsagnet «jeg tenker, derfor er jeg» (Moen & Rugseth, 2018). Den dualistiske måten å tenke om kroppen på kommer til uttrykk innen idrett og kroppsøving ved at man først og fremst forstår kroppen og kroppslige prestasjoner som fysisk eller fysiologisk, og dermed et objekt som skal prestere etter bestemte målbare normer (Moen & Rugseth, 2018). På den andre siden har vi kroppen som subjekt. Det vil si at vi har en kropp, men også er kroppen (Moen & Rugseth, 2018). Ved dette perspektivet på kropp rettes elevenes fokus mot erfaringen de får av opplevelsen med en bevegelse heller enn resultatet av bevegelsen. Kroppsfilosofen Maurice Merleau-Ponty var den første vestlige filosof som gjorde kroppen sentral for filosofisk tenking. Han tok et tydelig oppgjør med den dualistiske tenkningen om kroppen (Moen & Rugseth, 2018). Han var opptatt av at kroppen må forstås som både objekt og subjekt på samme tid. «Som levende kropper i verden er vi synlige og blir sett, men er også selv den som ser, med vårt unike og subjektive blikk, formet av våre erfaringer, vår historie og våre omgivelser» (Moen & Rugseth, 2018, s. 158). For å forstå kroppens betydning når det gjelder identitet og følelsen av å være et «jeg», er det viktig å se kroppens sammenfiltring med omverden- en samfunnskapte kropp. Hvem vi «er» og hva vi

erfarer som kropp, vil være formet av den kulturen og de omgivelsene vi er omgitt av (Moen & Rugseth, 2018). Den kontakten og følelsen individet har med seg, blikket vi ser oss selv med og språket som er tilgjengelig for å snakke til oss selv og om oss selv, er nært knyttet og påvirket av omgivelsene (Moen & Rugseth, 2018).

Moen og Rugseth (2018) analyserte læreplanen i kroppsøving av LK06 med utgangspunkt i to hovedperspektiver på kropp (kroppen som objekt og kroppen som subjekt). Dette gjorde de for å undersøke hvilke forståelser av kropp læreplanen baserte seg på. De så på kompetansemålene og mente disse satt kropp i klar sammenheng med fysiske ferdigheter som styrke, utholdenhet, bevegelsesevne og helse. De skrev videre at målformuleringene da kunne antyde en forståelse av kropp som et trenbart objekt. Denne måten å forstå kropp på vil kunne bidra til et mekanisk forhold til egen, og andre kropper (Moen & Rugseth, 2018). Engelsrud og Borgen (2015) påpekte, i sitt innspill fra Norges idrettshøgskole til Ludvigsen-utvalget angående kroppsøving 30 år frem i tid, viktigheten av at læreplanene tydeligere inkluderer elevens kropp og bevegelseserfaringer, og ikke kun aktiviteter. De skriver videre at faget skal være egnet for øvelse gjennom å utforske bevegelser og øve på å kjenne til mekanismene i egen kropp under nevnte bevegelser. Dette vil kunne bidra til at flere elever kjenner på mestring i sammenheng med egne erfaringer med egen kropp (Engelsrud & Borgen, 2015). Etter fagfornyelsen for 2020 kan vi se at målformuleringene under “kompetansemål og vurdering” i kroppsøvingfaget i større grad har gått bort i fra en forståelse av kroppen som objekt. Under kompetansemål etter 10. trinn står det eksempelvis at eleven skal kunne “utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne målformuleringen presiserer at eleven skal utforske sine egne muligheter, noe som vil kunne tilrettelegge for refleksjon over egne opplevelser med det å være i bevegelse. Videre er det formulert mål som sier at eleven skal kunne “reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbylde” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette målet tydeliggjør at måten vi ser på hva vi er og hvordan vi ser på kropp er påvirket og formet av omgivelsene som omgir oss.

3.1.3 Vurdering i kroppsøvingfaget

“Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring” (Leirhaug, 2016).

Den nye læreplanen sier at tilpasset opplæring gjelder for alle elever, og å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). For å fremme læring og utvikle kompetanse i kroppsøvfingsfaget er underveisvurdering sentralt. I henhold til den nye læreplanen skal læreren gi veiledning om videre læring og tilpasse opplæringen slik at elevene kan bruke veiledningen for å utvikle kompetansen sin i bevegelsesaktivitet, deltakelse og øvelse sammen med andre, livredning, uteaktivitet og friluftsliv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ifølge Sæle og Hallås (2020) viser forskning i kroppsøvfingsfaget at det er registrert avstand mellom det som gjennomføres og erfares av ulike aktører, lærere eller elever, og det som er beskrevet i den formelle læreplanen. Sæle og Hallås (2020) skriver videre at lærerne har et profesjonelt handlingsrom som betyr at de skal tolke læreplanen og arbeide i et profesjonsfellesskap sammen med kollegaer til det beste for elevene. Dette er også i tråd med Sæle et al., (2021) som skriver at den utdannede kroppsøvfingslærer fremst av alt er en profesjonell pedagog, som skal være i stand til å vurdere elevene ut fra fagets læringsmål og de vurderingskriterier som gjelder, på grunnlag av sitt profesjonelle blikk og vurderingsevne. Sæle et. al. (2021) påpeker videre at lærerne må ta høyde for en mer formativ læringspraksis med mål om å fremme læring gjennom vurdering, også kalt “vurdering for læring”. Likevel presiserer Sæle et. al (2021) at tidligere forskning tilsier at summativ vurdering fortsatt dominerer i kroppsøving. Ved bruk av summativ vurdering vil bedømmingen finne sted i slutten av læringsforløpet med formål om å avgjøre om noe er holdbart eller ikke gjennom en summering av hva eleven kan på et tidspunkt. Med andre ord; vurdering av læring (Helle, 2020). “Summativ vurdering har kontroll, ikke læring, som mål” (Helle, 2020).

3.2 Trivsel i kroppsøvfingsfaget

Dette kapittelet har til hensikt å formidle hva tidligere forskning sier om elevenes trivsel i kroppsøvfingsfaget. Her kommer det blant annet frem ulike faktorer som gjør at elevene trives eller mistrives i faget.

På generell basis kan en si at kroppsøvfingsfaget blir opplevd som et trivselsfag blant elevene i den norske skole. I en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.- 10. trinn) fra 2018 svarte 85 % av elevene på ungdomstrinnet at de likte kroppsøvfingsfaget

“veldig godt” eller “godt” (Moen et al., 2018). Likevel er det en mindre andel av elevgruppen som svarte at de mistriivdes med kroppsøvingsfaget (Moen et. al., 2018). Moen et al. (2018) viser til resultat i sin studie som sier at 81 % av elevene som drev idrett på fritiden (mer enn tre ganger per uke) oppga at de likte faget “veldig godt”, men kun 42 % av gruppen som ikke drev med fast idrett på fritiden likte faget “veldig godt” (Moen et al., 2018). Forskningen antyder at elevene som allerede har et høyt aktivitetsnivå på fritiden trives best i kroppsøvingstimen på skolen, mens elevene med lavere aktivitetsnivå trives dårligere. Videre viser studien at det er noe forskjell mellom hvor godt jenter og gutter liker kroppsøvingsfaget. Moen et. al (2018) la frem resultat som oppga at 70 % av guttene likte faget “veldig godt”, og 57 % av jentene likte faget “veldig godt”. Resultat fra en studie gjort av Flagestad og Skisland (2009) som omhandler elevers trivsel i kroppsøving støtter opp under denne påstanden. De presenterte funn som sa at gutter generelt trivdes bedre enn jenter i kroppsøvingsfaget (Flagestad & Skisland, 2009).

3.2.1 Grunner for mistrivsel i kroppsøvingsfaget

Bjerke, Lyngstad og Lagestad (2016) gjennomførte en studie som omhandler trivsel i kroppsøving for elever på videregående skole med lavt og høyt oksygenopptak. De fant store forskjeller i hvilke deler av kroppsøvingstimen de ulike elevene trivdes i. Elever med høyt oksygenopptak (høy fysisk form), opplevde trivsel i de aller fleste aktiviteter, og uttrykte ønske for at timene skulle fungere mer som en treningsøkt. Elevene med lavt oksygenopptak (lav fysisk form) så derimot på kroppsøvingsfaget som et praktisk avbrekk i skoledagen, og uttrykte av de trivdes i aktiviteter hvor de trente på delferdigheter, men ikke konkurranser og aktiviteter som stilte krav til deres fysiske form (Bjerke et. al., 2016). De presenterte videre funn om at aktiviteter med tydelige konkurranseelement ofte oppgis som en grunn til mistrivsel. Flagestad og Skisland (2002) fant også ut at fagets innhold og organisering var av betydning for elevenes trivsel i læringsmiljøet. De fant, i sin studie, at 85 % av elevene som oppga at de trivdes i faget også var fornøyd med de ulike aktivitetene i timene. Av de som mistriivdes derimot, oppga kun 19% at de var fornøyd med utvalget av aktiviteter (Flagestad & Skisland, 2002).

Videre om innholdet i timene viser analyser fra forskningen til Lagestad (2017) at det er av stor betydning for elevenes trivsel at de får velge aktiviteter i kroppsøvingen ut fra egne ønsker. Han skrev i sin artikkel at “elevene uttrykker stor tilfredshet med en slik

selvbestemmelse” (Lagestad, 2017, s. 10). Bjerke et. al (2016) finner lignende resultater da de skriver at “hvorvidt aktivitetene omtales som artige eller kjedelige, ser også ut til å ha sammenheng med elevenes muligheter til å velge aktiviteter” (Bjerke et. al., 2016, s. 10).

Bjerke et. al (2016) presenterer, i sin forskning, at sammenligning med andre med-elever under aktiviteter med krav til fysisk form var en viktig faktor for grunnlag til mistrivsel i faget. Lignende tendenser understøttes av Flagestad og Skisland (2002) som presenterer funn fra sin studie som tyder på at elevenes egen sammenligning med medelever, i tillegg til hvordan de vurderte egne ferdigheter, var betydelig for elevenes grad av trivsel i kroppsøvningsfaget (Flagestad & Skisland, 2002). Elevenes opplevelse av mestring som en viktig faktor for trivsel i kroppsøving blir støttet av resultat presentert i studien til Ingebrigtsen og Mehus (2006). Studien viser funn som tilsier at elevenes vurdering av egen aktivitet sammenlignet med andre medelever i timene, var avgjørende for deres trivsel i faget (Ingebrigtsen & Mehus, 2006). Lagestad (2017) presenterer også funn om sammenhengen mellom opplevelse av mestring og trivsel i kroppsøvningsfaget. Lagestad (2017) la videre frem resultater som tydet på at det å få velge aktiviteter som de selv ønsket lå til grunn for opplevelsen av mestring, da ingen syntes å være ubekvemme med aktivitetene de utførte.

Bjerke et. al (2016) skrev, i sin studie, om oppdagelsen av at alle elevene, både elever med høy- og lav fysisk form, uttrykte en opplevelse av trivsel i forbindelse med det sosiale miljøet som blir skapt i faget. Dette begrunnet elevene med at kroppsøvingen som praktisk fag innehar en sosial verdi, som ikke oppleves lignende i andre mer teoretiske fag. Studien fant videre at et godt klassemiljø, skapt av positive relasjoner til medelever og lærere, blir sett på som vesentlig for elevenes opplevelse av trivsel i faget (Bjerke et. al., 2016). Skaalvik og Skaalvik (2018) skriver i sin artikkel, der de presenterer analyse av internasjonal forskning på betydningen lærer-elev relasjonen har på motivasjon og læring, at en positiv lærer-elev relasjon kan påvirke elevenes trivsel i skolen. Resultater fra forskningen til Flagestad og Skisland (2002) viser at kun 17% av elevene som uttrykte at de mistrivdes i kroppsøving, var fornøyde med læreren sin. Dette kan antyde at forholdet elevene har til læreren er av vesentlig betydning for deres opplevde trivsel i kroppsøvningsfaget.

3.3 Relasjon

Relasjon og lærer-elev relasjon er et begrep som vil bli mye brukt i denne oppgaven. Av den grunn, vil dette kapittelet ha som hensikt å forklare hva en relasjon er, samt hva som kjennetegner en god lærer-elev relasjon.

Nordahl (2000) skriver at relasjoner uttrykker hvordan en oppfatter andre mennesker, og hva disse menneskene betyr for en selv. Hvordan disse menneskene oppfatter en person, og hvordan de forholder seg til denne personen vil påvirke relasjonene mellom menneskene og personen. Nordahl (2000) skriver videre at disse relasjonene er grunnleggende, og en del av kommunikasjonen individer har med hverandre. Nordahl (2000) skriver også at relasjoner betegner alle de sosiale forholdene i skolen, noe som vil si at relasjoner sees som et uttrykk for de forbindelser som eksisterer mellom eksempelvis elever og lærere.

3.3.1 Lærer-elev relasjonen

Nordahl og Hansen (2012) refererer til forskning som viser at elever som opplever å bli verdsatt, anerkjent og likt av sine lærere, vil ha et større sosialt og faglig læringsutbytte enn de elevene som ikke har samme gode relasjoner til lærerne sine (Nordahl & Hansen, 2012, s. 3). Luckner og Pianta (2011) skriver om klassen som sosialt system der kvaliteten på dette systemet legger premisser for elevenes utvikling og læring, både sosialt og faglig. De skriver videre at samspillet mellom lærer og elev er et av de mest sentrale i dette sosiale systemet (Luckner & Pianta, 2011). Utdanningsdirektoratet har publisert en artikkel om lærer-elev relasjon og elev-elev relasjon der de skriver at læreren er i posisjon til å legge til rette for positiv sosial samhandling mellom elevene, og kan etablere en sosial atmosfære i klassen ved sin væremåte overfor elevene, både individuelt og på gruppenivå (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Utdanningsdirektoratet (2016) skriver at relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevenes læringsresultater og atferd. I tillegg skriver de at lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling, er viktig for å bygge en positiv relasjon. Det påpekes videre at en god lærer-elev relasjon er viktig for alle elever, men særlig viktig for de elevene som av ulike grunner strever på skolen (Utdanningsdirektoratet, 2016). Drugli (2012) skriver at en god relasjon mellom lærer og elev blant annet vil være preget av høy grad av nærhet, åpenhet, tillit, omsorg, anerkjennelse, respekt og støtte. En negativ relasjon derimot, kjennetegnes ofte ved at det er et negativt

samspill mellom lærer og elev, som er preget av høyt konfliktnivå, mistillit og avvisning. Verken elevene eller lærerne vil trives i slike relasjoner og kan derfor forsøke å unngå kontakt med hverandre (Drugli, 2012). Videre hevder Drugli (2012) at hvorvidt relasjonen blir god eller negativ vil være opp til læreren, da det er læreren som har hovedansvaret for å bygge og opprettholde relasjonen.

3.4 Selvbestemmelsesteorien

For å undersøke lærer-elev relasjonens betydning for elevenes trivsel og læring i kroppsøvningsfaget, vil det være hensiktsmessig å ta i bruk selvbestemmelsesteorien. Dette bunner først og fremst i at mini-teorien om grunnleggende psykologiske behov ble etablert for å undersøke hvordan tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov legger til rette for læring, utvikling og trivsel (Reeve et al., 2012). I tillegg hevder Ntoumanis (2001) at selvbestemmelsesteorien er en god innfallsvinkel når det gjelder utdanning og fysisk aktivitet.

I dette kapittelet vil teorien og grunnleggende psykologiske behov bli presentert først. Videre blir autonom og kontrollert motivasjon presentert, etterfulgt av læringsmiljø sett i lys av selvbestemmelsesteorien. Avslutningsvis vil det dreie seg om den autonomistøttende kroppsøvingslæreren.

Selvbestemmelsesteorien er en empirisk teori som omhandler menneskelig motivasjon og personlighet i sosiale sammenhenger, og skiller motivasjon i form av å være autonom og kontrollert (Deci & Ryan, 2012). I løpet av de siste 40 årene har selvbestemmelsesteorien blitt gradvis utviklet og blitt en viktig teori om menneskelig atferd (Deci & Ryan, 2012).

Selvbestemmelsesteorien er en makroteori som omhandler menneskelig motivasjon, utvikling og helse, og har blitt tatt i bruk på et bredt spekter av områder som helse, sport og utdanning (Deci & Ryan, 2012). Selvbestemmelsesteorien vil ha en sentral plass i denne oppgaven, der mini-teorien om grunnleggende psykologisk behov vil stå i fokus. Dette er en av seks mini-teorier innenfor selvbestemmelsesteorien, som først og fremst tar hensyn til effekten av trivsel assosiert med tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2012). I Deci og Ryans selvbestemmelsesteori, forklares selvbestemmelse som tre grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 2000). Opplevelse av selvbestemmelse fremmer både motivasjon, læring og trivsel (Deci & Ryan, 1987). Selvbestemmelsesteorien vil også være

knyttet til kroppsøvningsfaget, da valg av aktiviteter er en del av kjerneelementene i den nye læreplanen (Oldervik & Lagestad, 2021).

3.4.1 Grunnleggende psykologiske behov

Tre grunnleggende psykologiske behov vil ifølge selvbestemmelsesteorien være avgjørende for optimal funksjon i forhold til integrering, naturlig vekst, sosial utvikling og personlig trivsel (Ryan & Deci, 2000). De tre primære psykologiske behovene er kompetanse, autonomi og tilhørighet. Elevenes trivsel og indre motivasjon henger tett sammen med tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Tilfredsstillelse av disse behovene vil også føre til bedre selvfølelse og livskvalitet for elever i skolen, som vil være viktig med tanke på kroppsøvningsfagets formål om et positivt selvbilde og livslang bevegelsesglede (Skjesol & Lyngstad 2021, s. 122).

Autonomi forklares som individets behov for å ta initiativ til handlinger og egne valg. Behovet for autonomi refererer til individets behov for medbestemmelse over forventet atferd, å bestemme over egne handlinger (Ntoumanis, 2001). Kompetanse handler om individets behov for mestringsfølelse, det vil si det å oppnå ønskede resultater og lykkes i utfordrende oppgaver (Ryan & Deci, 2002). Tilhørighet blir i selvbestemmelsesteorien forklart som behovet for tilknytning til andre mennesker, samt etablering av gjensidig respekt og tillit med andre (Ryan & Deci, 2002). Ntoumanis (2001) hevder at det å kunne samhandle med andre i en sosial kontekst skaper opplevelse av tilhørighet. Ryan & Deci (2000) har også sett på sammenhengen mellom de tre grunnleggende psykologiske behovene og trivsel. De legger frem at menneskets følelse av sosial tilhørighet og kompetanse, som et resultat av selvbestemte handlinger, fører til at mennesket viser optimalt engasjement og personlig trivsel (Ryan & Deci, 2000). Videre hevder Ryan & Deci (2000) at opplevd tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet er direkte relatert til psykisk velvære og trivsel. Men dersom det sosiale miljøet individet oppholder seg i tilfredsstillende et av de grunnleggende behovene, men feiler i å tilfredsstillende et annet, vil det høyst sannsynlig føre til at individet opplever redusert trivsel (Ryan & Deci, 2000).

Autonomi

Autonomi refererer til individets psykologiske behov i form av å oppleve selvbestemmelse og selvregulering i egen atferd (Reeve, 2009). Det refererer til individets behov for

medbestemmelse over forventet atferd (Ntoumanis, 2001). Den opplevde erfaringen av autonomi sentrerer seg altså rundt hvorvidt en atferd oppleves som fri eller kontrollert (Reeve, 2009). Autonomistøtte referer til å ta andres perspektiver, motivere til igangsetting og utforskning, tilby valg og være mottakelig overfor andre (Deci & Ryan, 2012). For eksempel vil elever være autonome når de frivillig deltar i en aktivitet eller vier tid og energi til skolearbeid (Niemi & Ryan, 2009).

Tilhørighet

Tilhørighet handler om individets behov for å oppleve at andre bryr seg. I selvbestemmelsesteorien forklares tilhørighet som behovet individet har for tilknytning til andre mennesker, samt etablering av gjensidig respekt og tillit med andre (Deci & Ryan, 2002). Ntoumanis (2001) hevder at det å kunne samhandle med andre i en sosial kontekst skaper opplevelse av tilhørighet hos individet. I en kroppsøvingskontekst blir tilhørighet assosiert med at elever opplever at læreren genuint liker, respekterer og verdsetter dem (Niemi & Ryan, 2009). Deci og Ryan (2000) skriver også at tilhørighet er et grunnleggende behov som må være tilfredsstillt for at elevene skal bli engasjerte, motiverte og vise interesse.

Kompetanse

Kompetanse handler om behovet for mestringsfølelse. Altså det å oppnå ønskede resultater og det å lykkes i optimalt utfordrende oppgaver (Deci & Ryan, 2002). Elevenes kompetanse kan støttes ved at læreren introduserer aktiviteter som er nok utfordrende for elevene, slik at elevene får testet og utviklet sine ferdigheter (Niemi & Ryan, 2009). Videre skriver Niemi og Ryan (2009) at elever ofte bare engasjerer seg i og verdsetter aktiviteter de faktisk kan forstå seg på og mestre. Det vil være viktig at tilbakemeldinger nedtoner evaluering og fremtoner det som kan støtte elevene i å mestre ulike oppgaver (Niemi & Ryan, 2009). Elever vil da føle seg kompetente når de opplever å mestre aktivitetene i faget (Niemi & Ryan, 2009).

3.4.2 Tilfredsstillelse og frustrasjon av grunnleggende psykologiske behov

Tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet henger sterkt sammen med elevenes trivsel, indre motivasjon og god helse (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Tilfredsstillelse av de

grunnleggende behovene vil også føre til en bedre selvfølelse for elever i skolen, som vil være viktig med tanke på kroppsøvingfagets formål om et positivt selvbilde og livslang bevegelsesglede (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Begrepet frustrasjon av behov involverer lav tilfredsstillelse, men lav tilfredsstillelse betyr ikke nødvendigvis at det er frustrasjon til stede (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Frustrasjon av behovet for autonomi innebærer å bli kontrollert av indre eller ytre press. I en kroppsøvingkontekst, vil det innebære at elevene opplever at aktivitetene er noe som de må gjøre, og at de trolig ikke ville valgt det selv (Chen et al., 2015). Frustrasjon av kompetanse i kroppsøvingfaget vil først og fremst omhandle følelsen av å mislykkes og en sterk tvil om egen kompetanse (Chen et al., 2015). Ntoumanis (2001) hevder at frustrasjon av behovet for kompetanse kan føre til dårlig selvoppfattet kompetanse, som videre kan føre til manglende motivasjon. Dette kan trolig også være ødeleggende for formålet om livslang bevegelsesglede. Chen et al., (2015) skriver videre at frustrasjon av tilhørighet vil skape en følelse av å bli ekskludert og ensomhet. En slik frustrasjon kan skapes ved at eleven opplever at relasjonen til andre er overfladisk. Dette kan også føre til at formålet om utvikling av god selvfølelse og identitetsfølelse ikke finner sted. Elevenes oppfattelse av læringsmiljøet vil trolig ha en betydning for hvorvidt de føler seg trygge og har gode relasjoner innad i klassen (Skjesol & Lyngstad, 2021). Tilfredsstillelse eller frustrasjon av de grunnleggende psykologiske behovene vil avhenge av læringsmiljøet og de sosiale interaksjonene, og kan variere fra person til person over tid (Skjesol & Lyngstad, 2021). De ulike faktorene som påvirker variasjon av tilfredsstillelse eller frustrasjon av behovene, vil også påvirke både motivasjon og trivsel. Det vil si at klimaet som omgir elevene i kroppsøvingfaget også vil spille en sentral rolle på elevenes trivsel og motivasjon (Skjesol & Lyngstad, 2021).

3.4.3 Autonom og kontrollert motivasjon

Selvbestemmelsesteorien baserer seg også på antakelsen om at det finnes ulike typer motivasjon (Deci & Ryan, 2012). Videre vil motivasjonstype og kvalitet, ifølge selvbestemmelsesteorien, avhenge av hvilken grad individet får tilfredsstilt de tre grunnleggende psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2017). Individets motivasjon kan variere fra å være autonom til å være kontrollert, og er avhengig hvor selvbestemt aktiviteten er (Standage et al., 2005). Ifølge Deci og Ryan (2016) blir indre motivasjon betraktet som en prototype for autonome handlinger, som vil si at individet selv har valgt å gjennomføre aktiviteten. Når individet er indre motivert, velger individet selv å delta i en aktivitet, fordi

aktiviteten er av deres interesse og oppleves lystbetont (Deci & Ryan, 2016). Nært beslektet indre motivasjon, finnes det en annen kategori om autonom motivasjon, som blir omtalt som “fully internalized extrinsic motivation” (Deci & Ryan 2016, s. 11). Denne kategorien forteller at elever kan oppleve autonom motivasjon, selv om aktiviteten ikke er av deres interesse, så lenge de har aksept og forstår verdien i å gjennomføre aktiviteten (Deci & Ryan, 2016). Autonom motivasjon blir med andre ord sett på som handlinger som er selvbestemte. Individuer som handler ut fra autonome årsaker, vil oftere gå inn i aktiviteter uten noen form for ytre forsterkninger (Hagger et al., 2014). Kontrollert motivasjon innebærer å handle på grunn av ytre årsaker, som blant annet kan være å oppnå en belønning, anerkjennelse fra andre, eller for å unngå straff eller skyldfølelse (Hagger et al., 2014). Individuer som går inn i aktiviteter på grunn av ytre kontrollerte årsaker, kan føle seg presset og kan føle at de må delta i aktiviteten så lenge den ytre årsaken er til stede (Hagger et al., 2014). Handlinger som er kontrollert motiverte vil ikke oppleves støttende for individets grunnleggende psykologiske behov (Hagger et al., 2014).

Deci og Ryan (2016) viser til forskning som har bevist at lærere som er kontrollerende undergraver elevenes autonome motivasjon. Lærere som er kontrollerende bruker ofte belønning, krav og vurderingspress for å kontrollere elevenes handlinger og for å skape ønskede resultat. På den andre siden, vil en autonomistøttende tilnærming ta elevenes perspektiver på alvor, akseptere deres behov og følelser, tilby valg og støtte initiativ der det er mulig (Deci & Ryan, 2016). Det er ifølge Deci og Ryan (2016) blitt gjennomført en rekke studier som har undersøkt sammenhengen mellom tilfredsstillelse av grunnleggende behov og autonom motivasjon med læring og trivsel. Disse studiene viser blant annet at lærere og læringsmiljøer som støtter elevenes tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet, vil øke elevenes autonome motivasjon (Deci & Ryan, 2016). Autonom motivasjon og tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov vil videre resultere i en høyere grad av læring og trivsel (Deci & Ryan, 2016).

3.4.3 Læringsmiljø og selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien hevder at det er naturlig for mennesker å søke utfordringer, samt engasjere seg i miljøet en omgir seg i (Standage et al., 2005). Standage et al., (2006) skriver om antakelsen om at individets motivasjon, trivsel og prestasjon påvirkes av den sosiale konteksten individet befinner seg i. Videre foreslår Standage et al., (2006) at

kroppsøvingslærere bør skape sosiale kontekster som støtter elevenes valg, initiativ, vilje og forståelse, slik at miljøet vil kunne bidra til å tilfredsstillere elevenes grunnleggende psykologiske behov. I kroppsøvingsfaget er det hovedsakelig to former for læringsmiljø, mestringsorientert- og prestasjonsorientert læringsmiljø. I et mestringsorientert læringsmiljø handler det om å utvikle, mestre og lære. Standage et al., (2006) hevder at i mestringsorienterte læringsmiljø blir det tilrettelagt for autonomi, sunn utvikling og optimal psykologisk funksjon hos individet. Deci og Ryan (2002) hevder også at det er flere måter å fremme elevenes autonomi på i et mestringsorientert miljø. I et slikt læringsmiljø vil eleven ha en nysgjerrig, utforskende og oppdagende tilnærming til aktiviteter (Skjesol & Lyngstad, 2021). Denne eleven vil også se på prøving og feiling som en viktig del av læringen og det å gjøre feil blir ikke sett på som truende, men som en erfaring for å gjøre det bedre i neste forsøk (Skjesol & Lyngstad, 2021). Elevene vil også føle seg verdsatt, ha en forståelse for at en hjelper hverandre, samt oppleve at alle i klassen har en viktig rolle (Skjesol & Lyngstad, 2021). Miljøet vil oppleves som autonomistøttende der fokuset ligger på oppgavene og samarbeidet.

Et mestringsorientert læringsmiljø er også i tråd med læreplanen i kroppsøving, som sier at elevene skal erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål og løse utfordringer og oppgaver i et læringsfellesskap, samt reflektere over samspill, samhandling og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2019). I motsetning vil eleven i et prestasjonsorientert læringsmiljø være opptatt av å sammenligne sine prestasjoner med andres, samt å vise sine ferdigheter overfor andre. Det å gjøre feil kan da virke truende for selvbildet (Skjesol & Lyngstad, 2021). En kroppsøvingsklasse som er preget av et prestasjonsorientert klima, kan også minske samarbeid og øke rivalisering (Skjesol & Lyngstad, 2021). Et klima som domineres av konkurranse mellom elevene og av å være bedre enn de andre, kan også skape dårlige relasjoner og svekke samholdet i klassen. Lite samhold og dårlige relasjoner kan også medføre at elevene behandler hverandre med mindre respekt, som er uheldig for både trivsel, samarbeid og toleranse i klassen (Skjesol & Lyngstad, 2021). Standage et al (2003) hevder at et prestasjonsorientert læringsmiljø referer til situasjoner som fostrer normative sammenligninger, fokus på konkurranse og noe som medfører straff ved feiling. Deci og Ryan (2016) viser til forskning som har bevist at slike kontrollerende læringsmiljø har en svekkende effekt på indre motivasjon, autonomi, trivsel og læring.

En studie gjennomført av Oldervik og Lagestad (2021) viser også til signifikant høyere trivsel i perioden med selvbestemmelse, sammenliknet med perioden med ordinær lærerstyrt undervisning (Oldervik & Lagestad, 2021). Oldervik og Lagestad (2021) sine funn stammer fra en intervensjonsstudie med en kontrollgruppe og to intervensjonsgrupper, der de brukte spørreskjemaer og akselerometer blant 88 10. klassinger (41 gutter og 47 jenter). Her ble elevenes erfaringer av blant annet glede, mestring og trivsel målt tre ganger etter en måned med vanlig kroppsøving, en måned med lærerstyrt kroppsøving og en måned med selvorganisert kroppsøving. Aktivitetsnivåene ble målt gjennom de 24 timene som var inkludert i perioden med lærerstyrt og selvorganisert kroppsøving (Oldervik & Lagestad, 2021). Videre viste analysen at elevene opplevde mer glede og høyere trivsel når de ble gitt mer selvbestemmelse, sammenliknet med når de hadde ordinær lærerstyrt undervisning. Det ble også funnet ut at økt selvbestemmelse i kroppsøvingsfaget kan ha en positiv effekt på ungdomsskoleelevers glede, trivsel, tilfredshet og aktivitetsnivå i kroppsøvingsfaget, og at lærere bør strebe etter å fremme selvbestemmelse blant elever i kroppsøvingsfaget (Oldervik & Lagestad, 2021). How & Wang (2016) hevder også at læringsmiljø som støtter elevenes autonomi er å foretrekke foran et kontrollerende læringsmiljø. Samt at hovedmålene med kroppsøving er å gi elevene et støttende og aktivt miljø, som baner vei for ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er nødvendige for å strebe etter en aktiv og sunn livsstil, som går over og forbi skolemiljøet. Dette står også i tråd med kroppsøvingsfagets sentrale verdier om å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019).

3.5 Den autonomistøttende kroppsøvingslæreren

Lærere kan ikke direkte gi elevene en følelse av autonomi, men de kan legge for mellommenneskelige forhold som støtter elevenes opplevelse av autonomi (Reeve et al., 2008). Autonomistøtte vil da handle om å tilfredsstillere elevenes grunnleggende psykologiske behov, samt personlige interesser og verdier (Reeve, 2009). Videre hevder Reeve (2009) at elever med en autonomistøttende lærer, sammenliknet med en kontrollerende lærer, har flere fordeler. Disse er blant annet høyere opplevd kompetanse, høyere mestringsfølelse, forbedret kreativitet, mer engasjement, høyere indre motivasjon og forbedret trivsel (Reeve, 2009). Dette støttes også av Thuen (2007) som viser at elever med autonomistøttende lærere blant annet har høyere akademisk kompetanse, høyere forståelse og høyere indre motivasjon enn

elever med kontrollerende lærere. Læreren kan støtte elevenes autonomi på flere måter. En læreratferd som viser støtte og forståelse i undervisningen har vist seg å være viktig. Dette er en atferd som tar elevenes perspektiver på alvor, viser tålmodighet og aksepterer uttrykk for negative følelser. Det handler også om å gi elevene forklarende begrunnelser, tilby valg, og bruke et ikke-kontrollerende språk, samt etablere en kontekst der elevene kan forfølge egne mål (Skjesol & Lyngstad, 2021). Når læreren gir utfordrende oppgaver, klare og kortsiktige mål, tilbakemeldinger basert på elevenes forsøk og oppmuntrer til innsats og fremgang, kan det bidra til å dyrke elevenes kompetansebehov og indre motivasjon (How & Wang, 2016).

Autonomistøtte i kroppsøving vil først og fremst handle om å gi elevene læringsaktiviteter, læringsmiljø og en lærer-elev relasjon som vil støtte elevenes autonomi (Reeve, 2016). Det å bli synkronisert med elevene vil dermed også være et viktig mål når for den autonomistøttende læreren (Reeve, 2016). At læreren og eleven er i synk betyr at de har formet et dialektisk forhold der begge parter har en grunnleggende respekt for hverandre, som gjør at hverandres handlinger påvirker handlingen til den andre, og motsatt (Reeve 2016). Et eksempel på dette kan være at læreren legger frem en aktivitet og elevene er enige i å delta i aktiviteten, men kommer også med forslag til små endringer som vil gjøre aktiviteten bedre for dem. Hvis læreren lytter og implementerer disse, vil det si at læreren og elevene er i synk. Reeve (2016) skriver videre at det å være i synk med elevene er viktig å diskutere fordi det betyr at målet med autonomistøttende undervisning ikke nødvendigvis er å motivere elevene, men vil handle om å gå inn i dialektiske interaksjoner, slik at elevene blir mer egnet til å motivere seg selv.

Reeve (2016) hevder at når elever og lærere er i synk, blir relasjonen mer sammensveiset fordi elevenes engasjement gir læreren større mulighet til å være mottakelig overfor elevene og dermed også være mer autonomistøttende. Når læreren er autonomistøttende får elevene også en større mulighet til å engasjere seg i aktivitetene (Reeve, 2016). I motsetning, når læreren og eleven ikke er i synk kan det oppstå en konflikt i relasjonen, grunnet at læreren ikke er mottakelig overfor elevene fordi elevene ikke er engasjert, og elevene ikke er mottakelig overfor læreren, fordi elevene oppfatter læreren som kontrollerende (Reeve, 2016). Det vil med andre ord si at elevenes engasjement gir læreren større mulighet til å være mottakelig overfor elevene, og på den måten også muligheten til å være mer autonomistøttende. Når læreren er autonomistøttende, hjelper det også elevene å bli mer engasjert, som igjen gjør det enklere for læreren å være mottakelig.

How & Wang (2016) refererer til en studie som indikerte at elever med autonomistøttende lærere rapporterte sterke intensjoner om å trene i fritiden og deltok oftere i fritidsaktiviteter enn elever med lærere som var mindre autonomistøttende. Å ta avgjørelser sammen med elevene i undervisningsøkter i kroppsøving og gi elevene ulike valg når det gjelder aktiviteter eller utvelgelse av utstyr, kan også resultere i ønskelige utfall som høyere selvoppfatning og større deltakelse i fremtiden (How & Wang, 2016).

Samlet sett er det klare og nylige resultat som foreslår at kroppsøvingslærere kan være flinkere til å støtte elevene psykologiske behov gjennom å forsyne elevene med autonomistøtte (How & Wang, 2016). Reeve (2016) la frem fem implikasjoner kroppsøvingslæreren kan tilegne seg for å bli mer autonomistøttende: (1) Legge til rette for indre motivasjon, (2) Gi begrunnelser, (3) Bruk ikke-kontrollerende språk, (4) Tålmodighet for elevenes læring, (5) Anerkjennelse elevenes uttrykk av misnøye.

1. Legge til rette for indre motivasjon

Reeve (2016) hevder at for å få frem elevenes indre motivasjon kan kroppsøvingslæreren for eksempel la klassen lage interessante læringsaktiviteter som de selv har valgt. Elevene kan lese seg opp på emnet i forkant og lage et undervisningsopplegg sammen med læreren. Det vil være viktig at læreren differensierer vanskelighetsgradene, slik at alle elevene får riktig utfordring. Dette vil være med å oppmuntre elevene til å være aktive fordi elevene selv har valgt hvordan de skal møte den nye læringsaktiviteten, og det kan være spesielt nyttig når nye læringsaktiviteter skal introduseres. Elevene vil være indre motiverte, når de selv velger å delta fordi aktiviteten er av deres interesse og oppleves lystbetont (Deci & Ryan, 2016).

2. Gi begrunnelser

Som kroppsøvingslærer vil det være naturlig å be elevene gjennomføre aktiviteter eller ha regler som kan virke uinteressante eller meningsløse. Da kan kroppsøvingslæreren støtte elevenes autonomi ved å legge frem begrunnelser. Som det kom frem tidligere i oppgaven, kan elever oppleve autonom motivasjon selv om aktiviteten ikke er av deres interesse, så lenge de har aksept og forstår verdien av å gjennomføre aktiviteten (Deci & Ryan, 2016). Når læreren kan begrunne hvorfor de tar i bruk en regel eller gjennomfører ulike læringsaktiviteter, hjelper det elevene til å endre motivasjonen. Fra å se på en aktivitet som

ikke nødvendig å gjennomføre (fordi den er uviktig eller unyttig) til å se på aktiviteten som verdt å gjennomføre (fordi aktiviteten er viktig eller nyttig). Tilfredsstillelse i form av begrunnelser hjelper elevene til å akseptere og begynne å internalisere verdien av det læreren etterspør (Reeve, 2016).

3. Bruk ikke-kontrollerende språk

Å bruke et ikke-kontrollerende språk handler om å unngå bruk av beskjeder som kommuniserer press. Eksempelvis ord som “skal” eller “må”. Bruk av ikke-kontrollerende språk er spesielt viktig når læreren setter krav og gir tilbakemeldinger til elevene. Det vil også være viktig når læreren inviterer elevene til ulike læringsaktiviteter, diskuterer ulike fremgangsmåter, kommenterer på fremgang og generelt kommuniserer med elevene. Reeve (2016) legger dette frem som viktig fordi det hjelper å opprettholde en positiv lærer-elev relasjon.

4. Tålmodighet for elevenes læring

Å ha tålmodighet overfor elevene betyr å vente på elevenes innspill, initiativ og villighet. Det er viktig at elevene får den tiden de trenger under læringsaktiviteter for å overkomme inaktivitet, utforske aktiviteten, stille spørsmål, innhente informasjon, samt prøve og feile. Når elever skal utvikle ferdigheter gjennom en læringsaktivitet som er ukjent eller kompleks, vil det være viktig at læreren er tålmodig. For eksempel kan kroppsøvingslæreren se at elevene har problemer med å forstå konseptet med læringsaktiviteten. Læreren kan da stille veiledende spørsmål som leder elevene i riktig retning av konseptet og gi elevene rom til å prøve og finne ut av det selv, og fortsette med læringsaktiviteten. Reeve (2016) mener tålmodighet er viktig fordi læring og forståelse kan ta tid, selv om lærere ikke alltid føler de har tilstrekkelig med tid å gi elevene.

5. Anerkjenne elevenes uttrykk av misnøye

Noen ganger i kroppsøvingsundervisningen står elevenes preferanser i motsetning til lærerens forespørsel og krav. Eksempelvis kan læreren ha laget et undervisningsopplegg der elevene skal trene på å utvikle ferdigheter i basketball. Noen elever kan se på opplegget som kjedelig eller irrelevant. Istedenfor å stå i kravet om gjennomførelse, kan kroppsøvingslæreren anerkjenne elevenes misnøye med opplegget og lytte til elevenes kommentarer samt prøve å gjøre opplegget mer interessant eller relevant basert på elevenes innspill. Når læreren anerkjenner, aksepterer og til og med åpner opp for at elevene kan kommunisere misnøye,

kommuniserer læreren forståelse for elevenes perspektiv og gir en stemme til perspektivene. Når kroppsøvingslæreren åpner seg selv til å gjøre elevenes misnøye om til konstruktiv informasjon, skaper det en mulighet til å engasjere elevene ved å rekonstruere undervisningstimen som elevene i utgangspunktet opplevde som kjedelig eller irrelevant (Reeve, 2016).

4.0 Metodiske overveielser

Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan en kan gå frem for å innhente informasjon om den sosiale virkeligheten, og videre analysere informasjonen og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser (Christoffersen & Johannessen, 2012). Metode og metodiske overveielser knytter seg blant annet til alle valgene som har blitt tatt når det gjelder innsamling av data. Dette kapitlet har derfor til hensikt å beskrive og begrunne de metodiske valgene som er blitt tatt.

I denne oppgaven er det blitt tatt i bruk kvalitativ metode for å forsøke å besvare problemstillingen. Kvalitative studier kan være rettet mot å få innsikt i sosiale fenomener slik de forstås av informantene, der samtalen er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan de opplever sin situasjon (Thagaard, 2009). Tradisjonelt har kvalitative metoder blitt tatt i bruk i forskning som innebærer nær kontakt mellom forskeren og de som studeres, som for eksempel intervju eller observasjon (Thagaard, 2009). Som nevnt er det å oppnå en forståelse av sosiale fenomener en viktig målsetning, ved bruk av kvalitative tilnærminger. Av den grunn vil også fortolkningen være av stor betydning i kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). Videre hevder Thagaard (2009) at det vil være viktig, i kvalitativ forskning, og presisere og tydeliggjøre de prosessene som fører til resultater. Dette vil innebære å redegjøre for blant annet fremgangsmåter under innsamling av data, hvordan analysen er blitt gjennomført, og hvordan resultatene tolkes, noe som også vil være viktig for resultatenes troverdighet og overførbarhet (Thagaard, 2009).

4.1 Studiedesign

For å undersøke hvilken betydning lærer-elev relasjonen kan ha for elevenes trivsel og læring i kroppsøvfingsfaget, benyttet vi kvalitative forskningsintervju. Kvalitative intervjuundersøkelser egner seg godt til å innhente informasjon om personers synspunkter, opplevelser og selvforståelse, ettersom de som intervjues kan fortelle om hvordan de opplever situasjoner og forstår sine erfaringer (Thagaard, 2009). Gjennom bruk av kvalitativt forskningsintervju er hensikten å undersøke hvilke faktorer som har betydning for lærer-elev relasjonen, elevenes trivsel og elevenes læring. I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, som vil si gjennom interaksjonen mellom intervjuer og intervjupersonen.

Kvale et al., (2009) hevder også at det kvalitative forskningsintervjuet ligner en hverdagslig samtale, men har en mer profesjonell undertone i form av spørreteknikk og metode.

I denne undersøkelsen ble det brukt semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju inneholder en intervjuguide som er utgangspunktet for intervjuet, mens spørsmål, tema og rekkefølgen kan variere (Christoffersen & Johannessen, 2012). Kvale et al., (2009) omtaler et semistrukturert intervju som et intervju der målet er å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomen - der det er en rekke temaer som skal dekkes. Thagaard (2009) hevder at å bruke semistrukturerte intervju vil kunne bidra til at forskeren kan følge informantens fortelling, og samtidig sørge for å få informasjon om temaene som allerede er fastsatt. Under intervjuet er det ønskelig å stille åpne spørsmål slik at informanten vil stå fritt til å svare på spørsmålene med egne ord. Hensikten med dette er at det forhåpentligvis vil kunne bidra til mer utfyllende og detaljerte svar. Dette er en måte å innsamle data på som krever at vi som forskere er i stand til å stille spørsmålene, tolke svarene og formulere oppfølgingsspørsmål basert på svarene som blir gitt (Christoffersen & Johannessen, 2012). Innhenting av informasjon på denne måten vil derfor være tidkrevende, da det krever mye arbeid både før, under og etter intervjuene.

4.1.2 utfordringer ved kvalitativt forskningsintervju

Det er intervjueren som er forskningsinstrumentet i kvalitative forskningsintervju, noe som ifølge Kvale et al., (2009) kan by på flere utfordringer. En utfordring som oppstod i denne undersøkelsen, var intervjuers forhold til informantene. Hvordan intervjueren oppfattes av informantene, kan gi innvirkning på hva informantene velger å fortelle. Thagaard (2009) hevder at hvor stor betydningen forskeren har aldri kan måles skikkelig, men refleksjonen rundt temaet viser hvordan relasjonen mellom forsker og informant kan prege resultatene. For å styrke kvaliteten til intervjuet, vil det være viktig at en tillitsfull og trygg atmosfære bidrar til at informanten kan fortelle fritt (Kvale et al., 2009). Da en av oss har jobbet som vikar og blitt tilbudt stilling på en av skolene, gjennomførte den andre intervju av lærerne på denne skolen. Årsaken til det er blant annet at informantene kan prøve å svare så "riktig" som mulig for å imøtekomme det som blir ansett som intervjuerens synspunkter og verdier i kroppøvningsfaget. I tillegg til hvordan intervjueren oppfattes av informantene, påpeker også

Thagaard (2009) at informantenes beskrivelser i noen tilfeller kan bære preg av hvordan informantene ønsker å fremstå.

4.2 Utvalg

I denne undersøkelsen er det gjennomført strategisk utvalg. I et slikt utvalg blir det valgt informanter som er typiske for forholdet som skal studeres (Thagaard, 2009). I denne studien er hensikten å undersøke lærer-elev relasjonens betydning for elevenes læring og trivsel i kroppsøvningsfaget. For å velge ut informanter ble snøballmetoden tatt i bruk. Denne fremgangsmåten innebærer å først velge ut informanter som er tilgjengelig for forskeren, og deretter ber disse informantene om navn på andre som også oppfyller inklusjonskriteriene. (Thagaard, 2009). Thagaard (2009) hevder at et problem med denne metoden, er at utvalget kan komme til å bestå av personer innenfor samme nettverk eller miljø. I vårt tilfelle var ikke dette et problem, da vi i utgangspunktet kontaktet to lærere fra to ulike skoler, som videre rekrutterte to nye lærere, samt tre elever på hver sin skole.

Deltakerne i denne undersøkelsen er elever og kroppsøvningslærere på to ulike ungdomsskoler. Kriteriet for å delta som elev var at eleven gikk i 10. klasse, i tillegg til at eleven måtte forstå og snakke norsk. Eksklusjonskriteriet som ble satt, var elever med betydelig fravær grunnet skader eller sykdom. Årsaken til dette var for å sikre at elevene, som forskningsdeltakere, innehadde et tilstrekkelig erfaringsgrunnlag. Et godt erfaringsgrunnlag i kroppsøvningsfaget ble vurdert som viktig fordi det vil ha betydning for elevenes evne til å kunne svare utfyllende på spørsmålene som ble utarbeidet i intervjuguiden. Kriteriet for å delta som lærer var minst to års erfaring som kroppsøvningslærer på ungdomskole. Dette kriteriet ble også satt for å sikre et betydelig erfaringsgrunnlag. Selv om Postholm (2005) hevder at det i en masteroppgave vil det være tilstrekkelig å intervju tre informanter for å fange opp en felles kjerne i forskningsdeltakernes erfaringer, ble det i denne studien valgt å rekruttere 12 deltakere. Årsaken til dette er at Thagaard (2009) hevder at antall kategorier som undersøkes er betydningsfullt med tanke på utvalgets størrelse. I denne studien er det flere kategorier som har blitt undersøkt: læring, trivsel, lærer-elev relasjonen og autonomistøtte. Thagaard (2009) hevder også at det vil være metningspunktet som avgjør hva som er nok antall deltakere i studien. Metningspunkt beskrives som det tidspunktet forskeren ikke mottar ny informasjon eller forståelse av fenomenet som forskes på (Thagaard, 2009). Vi mente derfor at ved å

intervjue seks lærere og seks elever på to ulike skoler, ville vi få tilstrekkelig med data til å fange opp en felles kjerne i informantenes erfaringer i forhold til de fire kategoriene. Disse fire kategoriene finner en igjen i intervjuguidene i vedlegg 3 og vedlegg 4. For å komme i kontakt med skolene ble det sendt ut et informasjonsskriv. Informasjonsskrivet oppga hensikten med studien, kriterier for deltakelse, informasjon om etiske overveielser, prosjektets varighet, hvordan informasjonen ville bli behandlet, samt frivillig deltakelse og hva det innebar. Som nevnt tidligere ble elevene rekruttert i samarbeid med en kroppsøvingslærer på hver av de respektive skolene. På vegne av oss som forskere og skribenter av denne studien, leverte læreren informasjonsskriv til elevene. Det ble brukt skriftlig samtykke fra elev og foresatt, ettersom informantene var både over og under 16 år.

4.3 Innsamling av data

I dette kapittelet vil det bli redegjort for hvordan vi har gått frem for å samle inn data til studien.

4.3.1 Intervjuguide

Intervjuguiden vil være grunnlaget for intervjuet og den bør inneholde emner for intervjuet samt nøkkelspørsmål (Postholm, 2005). Intervjuguiden skisserer rekkefølgen for emner og spørsmål. Den kan enten være nøyaktig oppsatt med ferdig formulerte spørsmål, eller semistrukturert med emner og forslag til spørsmål (Kvale et al., 2009). I intervjuguidene, som en finner i vedlegg 3 og vedlegg 4, ble det utarbeidet tema, rekkefølge, spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Kvale et al., (2009) hevder at en viss struktur i intervjuet vil også gjøre det lettere å etablere en struktur for analysen i etterkant av intervjuene. Ettersom både elever og kroppsøvingslærere var informanter, ble det utarbeidet to ulike intervjuguider. Temaene til intervjuguidene tar begge utgangspunkt i de teoretiske begrepene som ligger til grunn for studien. Trivsel, relasjon og læring ble dermed hovedtemaene i intervjuguidene. Videre ble spørsmålene utarbeidet og knyttet til selvbestemmelsesteorien, for å sikre at spørsmålene omhandler det oppgaven ønsker å få informasjon om. Under utarbeidingen av spørsmålene tok vi hensyn til Kvale et al., (2009) anbefalinger om å holde spørsmålene korte, unngå akademisk språk, samt gjøre spørsmålene enkle å forstå.

De første minuttene av et intervju vil være avgjørende og intervjueren bør vise respekt og interesse for det informanten sier i løpet av den første delen av intervjuet (Kvale et al., 2009). Thagaard (2009) hevder at hvis informanten skal oppfatte situasjonen som avslappende og fortrolig må intervjueren forsøke å skape en tillitsfull og trygg atmosfære. Intervjuet bør dermed starte med spørsmål som er lette å besvare og som kan dempe usikkerhet (Thagaard, 2009). Det kan også være en fordel å begynne med spørsmål som omhandler nåtiden, ettersom at slike spørsmål har tendens til å være enklere å besvare enn spørsmål om fortid (Postholm, 2005). Den første delen av intervjuguiden inneholdt derfor spørsmål om informantenes fritidsinteresser, tanker om kroppsøvingfaget og fysisk aktivitet. Etter den innledende fasen ble elevene presentert spørsmål som hadde til hensikt å få frem deres opplevelse av trivsel og læring i kroppsøvingfaget, i lys av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Spørsmålene til kroppsøvingslærerne var utarbeidet for å få frem deres tanker omkring hva elevene skal lære i faget, trivsel og læring i kroppsøvingfaget, bruk av autonomistøtte, relasjonens betydning og læringsmiljø.

4.3.2 Pilotintervju

Hensikten med pilotintervju er at intervjueren får muligheten til å øve seg i intervjurollen. Dette vil være en måte å kvalitetssikre forskningsinstrumentet på, ettersom intervjueren er forskningsinstrumentet (Kvale et al., 2009). Måleinstrumentet blir mer pålitelig fordi intervjueren blir mer profesjonell ved å trene på gjennomføring av intervju. I denne studien ble det gjennomført to pilotintervju i forkant av de andre intervjuene. Pilotinformantene var en kroppsøvingslærer vi har kjennskap til ved en skole som ikke er inkludert i denne studien, og en elev på 10. trinn på den ene skolen som er med i studien. Både eleven og læreren ble i pilotintervjuet informert om intervjuets hensikt. De fikk også utdelt samtykkeskjema og ble informert om at intervjuet ikke skulle være en del av studien. En svakhet ved å gjennomføre pilotintervju med en vi har kjennskap til kan være at relasjonen mellom forsker og informant kan prege resultatene. Likevel opplevde vi at pilotintervjuet var til stor hjelp i form av tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk fra pilot-informanten. I pilotintervjuet med kroppsøvingslæreren ble det i etterkant diskutert rundt styrker og svakheter ved spørsmålene. Da kom det blant annet frem at noen av spørsmålene måtte formuleres på nytt, samt at vi måtte legge til oppfølgingsspørsmål. Et eksempel på dette var spørsmålet "hvordan arbeider du for å styrke din relasjon til elevene?". Når det ble lagt til oppfølgingsspørsmål, kunne informanten gi eksempler fra kroppsøvingsundervisningen, som

førte det til at vi fikk mer konkrete svar, og som enklere eksemplifiserte deres relasjonelle arbeid i møte med elevene. Et annet eksempel var spørsmålet “hva tenker du om at kroppslig læring er en del av et kjerneelement”. Da dette spørsmålet ble diskutert i etterkant, kom det frem at vi hadde ulike måter å forstå kroppslig læring på, samt at begrepet ble brukt for første gang i norsk læreplan i fagfornyelsen 2020. Dette resulterte i at vi inkluderte spørsmålet “hvordan forstår du begrepet kroppslig læring?”. Dette førte til at lærerne i større grad fikk uttalt sine meninger om hva de mener kroppslig læring er. For å rekruttere en elev til pilotintervju, ble det ved hjelp av en lærer, valgt ut en elev som oppfylte inklusjonskriteriene. Informanten kunne av den grunn gi oss en indikasjon på om spørsmålene ville gi oss utdypende og detaljerte svar. I etterkant av pilotintervjuet ble det gjort endringer på noen formuleringer i spørsmålene, samtidig som det ble lagt til flere oppfølgingsspørsmål. Også i pilotintervjuet med eleven kom det frem at det var et større behov for oppfølgingsspørsmål for å få gode og utdypende svar.

I tillegg til å utbedre intervjuguiden, førte også gjennomføring av pilotintervju til at vi ble bedre rustet til å gjennomføre intervju og vi opplevde at det bidro til å styrke kvaliteten på intervjuene. Ved å lytte til intervjuet i etterkant, oppdaget vi blant annet at vi med fordel kunne ta flere små pauser mellom spørsmålene, slik at både intervjuer og informant fikk tilstrekkelig med tid til å tenke seg om. Dette er også i tråd med Thagaard (2009) som peker på viktigheten av pauser for å gi forskeren tid til å reflektere over informasjonen som har blitt gitt. Thagaard (2009) anbefaler også å bruke båndopptaker så lenge informanten aksepterer det. Grunnen til dette er at den sosiale interaksjonen mellom intervjuer og informant blir svekket når intervjueren reduserer sin deltakelse ved å notere, analysere og tenke på neste spørsmål. En annen fordel ved å bruke båndopptaker er at alle utsagn finnes på båndopptakeren, og det vil derfor bli enklere å referere til utsagn i den skriftlige presentasjonen i etterkant (Thagaard, 2009). Av denne grunn ble appen “diktafon” brukt i både pilotintervju og til intervjuene i denne studien.

4.3.3 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i midten av mars 2022. Intervjuene ble gjennomført på skolens grupperom og hadde en varierende varighet på 15-25 minutter. Det ene intervjuet ble gjennomført digitalt, da denne informanten hadde fått påvist covid-19 og hadde en travel timeplan. Intervjuene startet med en kort gjennomgang av studiens formål og informantene

ble informert om at vi skulle ta opp intervjuet på en båndopptaker. De ble også informert om hvordan båndopptakeren fungerte og at all informasjon ville bli anonymisert. Ingen av informantene hadde noen innvendinger mot bruk av båndopptaker. Intervjuguiden fungerte bra som verktøy under intervjuet, og forslagene til oppfølgingsspørsmål fungerte bra for å innhente mer informasjon. Rekkefølgen på spørsmålene ble endret noen få ganger, da det ble en naturlig fortsettelse ut ifra hva som hadde blitt fortalt. De korte pausene mellom spørsmålene i intervjuet gjorde også at det ble formulert andre oppfølgingsspørsmål ut ifra hva informanten fortalte. Avslutningsvis fikk informantene rom til å tilføye informasjon, dersom informanten opplevde at noe ikke kom frem under samtalen.

4.4 Analyseprosessen – tematisk analyse

I denne studien er det blitt gjennomført tematisk analyse. Tematisk analyse er en metode som brukes for å identifisere, analysere og rapportere mønstre i et datasett, og kan brukes innenfor rammene av ulike teoretiske og epistemologiske tradisjoner (Braun & Clarke, 2006). Den tematiske analysen vil også kunne være et nyttig forskningsredskap, som mulig kan gi rike og detaljerte svar, gjennom sin teoretiske frihet (Braun & Clarke, 2006). Videre hevder Braun og Clarke (2006) at tematisk analyse bør bli sett på som en fundamental metode for kvalitative analyser, noe som også er blitt vektlagt i denne studien. Gjennomføringen av den tematiske analysen var en krevende prosess i denne studien. Ettersom vi hadde 12 informanter, var det å bli kjent med datasettet en omfattende jobb. Braun og Clarke (2006) hevder at siden tematisk analyse er en fleksibel metode, vil det være viktig å være klar og tydelig på hva man gjør, samt at det man sier man skal gjøre stemmer overens med hva man faktisk gjør. For å analysere dataene i denne studien valgte vi derfor å ta utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sin steg for steg guide om hvordan man utfører en tematisk analyse.

Analyseprosessen starter allerede når analytikeren begynner å legge merke til og se etter meningsmønstre og problemer av potensiell interesse i dataene. Analyseprosessen ble reflektert rundt i forkant av intervjuene, og det ble derfor laget en struktur i intervjuguiden etter temaene i intervjuet. Hovedtemaene var utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen og spørsmålene ble knyttet til selvbestemmelsesteorien. Dette gjorde at analyseprosessen ble mer oversiktlig og overkommelig i etterkant. Den første fasen i analyseprosessen omhandler å gjøre seg kjent med dataene. Vi begynte å bli kjent med datasettet allerede under

transkriberingen. Når det gjelder transkribering av forskningsmaterialet mener Kvale et al., (2009) at det omfatter strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som legges frem. Dette vil innebære at offentliggjøring av funn er så nøyaktig og representativ for forskningsområdet som mulig. I denne studien ble all transkribering skriftliggjort på datamaskin gjennom nøye gjennomgang av intervjuene. Ifølge Kvale et al., (2009) er det ikke ukomplisert å transkribere, men snarere en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer. Kvale et al., (2009) skriver videre at når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. I transkripsjonen ble derfor datamaterialet strukturert og skrevet om til bokmål, samt at digresjoner, gjentakelser og overflødig materiale ble tatt bort. Intervjuene ble i den forbindelse nøye gjennomgått, for å forsikre at noe av meningsinnholdet ikke ble tapt i oversettelsen fra dialekt til målform. Dette er ifølge Braun og Clarke (2016) starten på analysen, nettopp fordi det blir enklere å få oversikt over materialet når det struktureres i tekstform. I tillegg av transkriberingen ble det også brukt god tid på gjennomlesning, slik at vi fikk god kjennskap til dataene og kunne plukke ut hovedfunn som var relevante med tanke på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Videre i prosessen forsøkte vi å etablere de første temaene til analysen. Et tema har til hensikt å fange opp noe viktig i dataene i forhold til forskningsspørsmålet, og representerer et nivå av mønster eller mening i datasettet (Braun & Clarke, 2006). Etersom vi allerede hadde etablert temaene læring, trivsel og lærer-elev relasjonen til spørsmålene i intervjuguiden, fortsatte vi i første omgang å kategorisere materialet etter disse temaene. Videre ble det også laget en kategori for autonomistøtte, som igjen ble kategorisert i henhold til Revees (2016) implikasjoner for å bli en mer autonomistøttende lærer. Braun og Clarke (2006) hevder at nøkkelen til et tema ikke nødvendigvis er avhengig av antall funn, men heller om funnene faktisk fanger opp noe som er av betydning for forskningsspørsmålet. Underveis i analyseprosessen ble det også etablert undertemaer til læring, ettersom jo mer vi kategoriserte, desto enklere ble det å få en god og klar oversikt over datamaterialet. Braun og Clarke (2006) er også tydelige på at det er viktig å vite at det ikke er noe riktig eller galt når det gjelder å finne ut hvor utbredt et tema er, og at det er en del av fleksibiliteten til tematisk analyse, noe som gjør at det er mange ulike måter å finne tema på. Ved å ta i bruk denne formen for analyse av datamaterialet, fikk vi en bedre oversikt over funnene som kom frem, og hvilken betydning disse funnene kunne ha for å svare på problemstillingen.

4.5 Forskningsetiske vurderinger og utfordringer

Når vi som forskere skal arbeide med et slikt prosjekt, er det helt avgjørende å ha kunnskap om forskningsetiske vurderinger. Forskningsetikk handler om å behandle informasjon med aktsomhet både i løpet av datainnsamlingen og når materialet skal presenteres for andre, enten skriftlig eller muntlig (Postholm & Jacobsen, 2011). Deltakerne skal være sikre på at vi som forskere verner om konfidensialiteten og ikke bruker opplysninger på en måte som gjør at informantene kan bli identifisert (Christoffersen & Johannessen, 2012). I forkant av intervjuprosessen var vi derfor, i tråd med Christoffersen og Johannessen (2012), tydelige overfor informantene at opplysningene om dem ikke kunne bli identifisert, og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet dersom de ønsket det. For å ivareta informantenes anonymitet, har informantene fått hvert sitt pseudonym. “Bjarte” har arbeidet som kroppøvlingslærer i tre og et halvt år, “Trond” i 27 år, “Gunnar” i 2 år, “Torstein” i 10 år, “Frode” i 13 år og “Ann Kristin” i 7 år. Elevene fikk også hvert sitt pseudonym, og fikk tildelt de fiktive navnene “Sondre”, “Lydia”, “Elise”, “Gunhild”; “Grete” og “Kari”. I tillegg til å gi fiktive navn, ble informantene informert om at lydopptak og transkripsjoner skulle slettes ved prosjektslutt den 3. juni. Et etisk prinsipp i forskningssammenheng er å tilrettelegge forskningsprosessen med hensyn til informanten. Informanten skal ikke ta skade av å bidra i forskningen (Thagaard, 2009).

For å få godkjenning til å gjennomføre denne studien, ble det sendt inn søknad til NSD - norsk senter for forskningsdata. I søknaden ble det sendt inn et meldeskjema, som stadfestet hvilke personopplysninger som skulle behandles, hvem som har behandlingsansvaret for disse opplysningene, samt diverse spørsmål rundt sikkerhet og prosjektets varighet. Søknaden til NSD ble godkjent 8. mars. Det ble også utarbeidet samtykkeskjema for både lærere og elever. Elevene som var under 16 år, måtte også ha underskrift fra foresatte. Samtykkeskjemaet kan sees i vedlegg 5.

4.6 Validitet og reliabilitet

I forbindelse med kvalitativ forskning og tematisk analyse, stilles det også krav til at arbeidet skal skje på en etterrettelig, på vitenskapelig måte. Det stilles da krav til reliabilitet og validitet (Sæle & Hallås, 2020). Reliabilitet henspiller på at man kan stole på det en måler eller undersøker. Dersom en gjør den samme målingen gjentatte ganger, blir målingen reliabel

når du får samme resultat hver gang. Validitet handler derimot om at en faktisk måler det som var hensikten å måle eller utforske, noe en kaller begrepsvaliditet eller begrepsgyldighet (Sæle & Hallås, 2020).

Kvale et al., (2015) skriver at det ofte stilles spørsmål om intervjuerens reliabilitet i intervjuforskningen. Kvale et al., (2015) trekker i den forbindelse frem elementer som emosjonelle aspekt med samtalen, hvor en skal sette punktum og når det er pause som til sammen kan føre til at transkripsjonens intersubjektive reliabilitet kan kunne utvikle seg til å bli et forskningsprosjekt i seg selv. I forkant av intervjuprosessen ble dette tatt hensyn til, og det ble derfor gjennomført prøveintervju der intervjuene ble lyttet til og reflektert rundt i etterkant. Som nevnt tidligere hadde en av oss jobbet som vikar på den ene skolen og hadde derfor kjennskap til lærerne på den skolen. For at dette ikke skulle svekke reliabiliteten, i form av at informantene muligens ville imøtekomme intervjuerens synspunkter og verdier, gjennomførte den andre disse intervjuene. Den av oss som jobbet på denne skolen fikk heller ikke innsikt i informantenes uttalelser før materialet var blitt transkribert og informantene byttet navn på. På denne måten kunne det ikke bli gjort opp sine egne personlige tolkninger av uttalelsene til kollegaene. Når det er snakk om å vurdere gyldigheten til transkriberingen av intervjuet, hevder Kvale et al., (2015) at dette er mer komplisert enn å bringe deres pålitelighet på det rene. Kvale et al., (2015) påpeker at spørsmålet “hva er en korrekt transkripsjon” er umulig å besvare, da det ikke finnes en sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form.

5.0 Resultat og drøfting

Hensikten med denne studien er å undersøke hvilken betydning lærer-elev relasjonen har for elevenes trivsel og læring i kroppsøvningsfaget på ungdomstrinnet. For å belyse dette utarbeidet vi tre forskningsspørsmål som har til hensikt å se på problemstillingen fra ulike vinkler. Hvordan elevene opplever trivsel og læring i kroppsøvningsfaget, hvordan lærerne legger til rette for økt trivsel og læring, og hvordan en autonomistøttende lærer kan påvirke om elevene trives og lærer. Resultatene i denne studien er tematisk organisert og lagt frem i tråd med studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Tolkning og analyse av de kvalitative forskningsintervjuene danner grunnlaget for den videre diskusjonen, og er derfor fundamentet for hva som har blitt inkludert i resultatdelen. Funnene som er blitt inkludert vil bli drøftet fortløpende, og knyttet til teori og tidligere forskning.

I første kapittelet vil vi presentere og drøfte elevene- og lærernes opplevelse av læring i kroppsøvningsfaget. Kapittel to vil inneholde elevenes opplevelse av trivsel i faget, kapittel tre vil se på lærer-elev relasjonens betydning for trivsel og læring og kapittel fire vil omhandle om den autonomistøttende læreren.

5.1 Lærere og elevers opplevelse av kroppsøvningsfaget

I dette kapittelet vil det bli presentert funn som omhandler hvordan lærerne og elevene opplever kroppsøving som et læringsfag. Det kan tenkes at hva lærerne ser på som viktig å lære i kroppsøvningsfaget, trolig vil kunne påvirke elevenes syn på læring og hva de faktisk lærer i kroppsøvningsfaget. Lærernes og elevenes syn på læring, vil på den måten, kunne bidra i diskusjonen omkring lærer-elev relasjonens betydning for elevenes læring i faget.

5.1.1 Lærerne om læring i kroppsøving

På spørsmål om hva lærerne mente var viktig at elevene lærer i kroppsøvningsfaget, svarte Bjarte:

“En ting er jo at de skal lære å bruke kroppen. Lære hvordan de kan være aktive og fremme sin egen helse. Som de kan bruke senere i livet, det er jo det ultimate målet,

fordi kroppsøvningsfaget skal jo ha en helsefremmende effekt og skal være litt samfunnstjenende på den måten. I tillegg så ser jeg på kroppsøvningsfaget som et viktig danningsfag, altså at du skal lære å akseptere andres forutsetninger, og lære hvordan du håndterer ulike utfordringer sammen i grupper”. (Bjarte)

Bjarte fortalte om kroppsøving som et helsefremmende fag, der han påpeker viktigheten av at elevene lærer hvordan de kan være i fysisk aktivitet og ta vare på sin egen helse. Han påpekte videre at elevene, i faget, skal dannes ved å lære hvordan å samarbeide med andre medelever.

“Jeg har alltid tenkt at kroppsøving må forbindes med noe positivt. Det å ha det kjekt med fysisk aktivitet, ha det gøy når en bruker kroppen sin og forbinde det å være i fysisk aktivitet med noe som er bra og noe som de kanskje har lyst å gjøre mer av”. (Trond)

Trond fortalte at han vektlegger å arbeide for at elevene skal oppleve faget som noe positivt. Dette begrunnet han videre med et ønske om at positive opplevelser kan gi elevene motivasjon for fysisk aktivitet videre i livet. Trond fortalte om betydningen av positive opplevelser og at det er noe han har sett på som viktig “enten det har vært i tidligere planer med mer idrettsrettede aktiviteter, eller nå med den nye læreplanen som egentlig stimulerer til mer generell bevegelsesglede” (Trond).

Likt som Trond, trakk også Torstein frem viktigheten av at elevene, gjennom kroppsøvningsfaget, finner motivasjon til å videre ha en aktiv livsstil:

“Gym er ikke en treningsleir. Det er mer en plass for at de faktisk skal sette pris på og kunne ha ulike aktiviteter, og de skal få teste ulike aktiviteter. Så de kanskje finner noe som de liker, så de har muligheten til å finne noe som gjør at de vil bevege seg videre i livet. Det tror jeg er viktig”. (Torstein)

Torstein presiserte videre at kroppsøvningsfaget ikke skal oppleves som et fag med et utelukkende treningsfokusert læringsklima, men at kroppsøvingstimene heller legger til rette for at elevene får teste og prøve ulike aktiviteter de kan finne glede i å holde på med videre. På spørsmålet om hva elevene bør lære i kroppsøvningsfaget pekte også Gunnar på viktigheten

av å finne glede i idrett og aktivitet. Videre trakk Gunnar frem god og sunn helse gjennom fysisk aktivitet som et viktig mål for elevenes læring:

“(…) og kanskje selvsagt en liten sånn innsikt i hvordan man holdt på si, aktivitet for egen helse sin del da, at man kan bruke trening til å ha et sunt og godt liv”. (Gunnar)

Frode var, i likhet med Gunnar, opptatt av at kroppsøving skal stimulere til fremtidig fysisk aktivitet. Han la frem, i sitt svar, at det mest betydningsfulle elevene kan lære er å finne en type fysisk aktivitet, eller “idrett” de liker å holde på med. Han fortalte videre at

“Det trenger ikke være toppidrett, det kan være det å finne glede i idretter, finne nye idretter og finne noe som de liker å holde på med resten av livet”. (Frode)

Ann Kristin, på sin side, brukte begrepet “livslang bevegelsesglede” da hun pekte på betydningen av at elevene, i kroppsøvingsfaget, får mulighet til å erfare flere ulike typer ordnet fysisk aktivitet: “Det å bli presentert for mange aktiviteter og idretter, sånn at de kan sitte igjen med noe etter skolegangen. Livslang bevegelsesglede” (Ann Kristin). Ann Kristin trakk videre frem viktigheten av den sosiale læringen faget, og påvirkningen dette har på det generelle klasse miljøet:

“For meg har det vært, som kontaktlærer, en ressurs for å bygge klasse miljø og for å jobbe med samarbeid. Det er en annen setting enn klasserom”. (Ann Kristin)

Lærerne var alle enige om at faget kroppsøving, på en eller annen måte, må kunne stimulere til videre motivasjon og glede for fysisk aktivitet hos elevene. Videre ble det, av flere lærere, poengtert at å gi elevene positive opplevelser med fysisk aktivitet i kroppsøving vil være avgjørende for videre bevegelsesglede. Dette kan sees i direkte sammenheng med beskrivelsen av kroppsøvingsfagets relevans og sentrale verdier, der det står at kroppsøving som sentralt fag har som mål å stimulere til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019).

“Snakker mye om fair play og samarbeid, og elevene er klar over at det er en del av vurderingsgrunnlaget” (Trond)

“Dette med innsats og fair play er jo en viktig del av faget, og det er et vurderingsgrunnlag i faget rett og slett, og det er de bevisst på, veldig mange av de”.

(Bjarte)

Bjarte og Trond fortalte begge to om “fair play” som viktig i tilbakemeldinger de gav til elevene i løpet av opplæringen. I likhet med Bjarte og Trond, hadde også Gunnar fokus på at elevene, underveis i kroppsøvingsfaget, skal lærer om samarbeid og inkludering. Det kan se ut til at Bjarte, Trond og Gunnar tar i bruk formative vurderingsformer i faget, for å fremme innsats og samarbeid. En formativ læringspraksis vil ha som mål å fremme læring gjennom vurdering, altså vurdering for læring (Sæle et al., 2021). Både innsats og samarbeid er også i tråd med den nye læreplanen som sier at elevenes innsats er en del av kompetansen i kroppsøvingsfaget, og at innsats i kroppsøving innebærer at elevene prøver å håndtere faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019). Underveisvurdering vil kunne bidra til å fremme læring og utvikling i faget (Kunnskapsdepartementet 2019).

Det kan tyde på at lærerne, i denne studien, gjennomfører undervisning med mål for læring som er forankret i det gjeldende læreplanverket. I sammenheng med “å stimulere til livslang bevegelsesglede” ble det, av lærerne i denne studien, påpekt viktigheten av at elevene lærer om sammenhengen mellom en aktiv livsstil og god helse, i tillegg til at de lærer om, og får prøve, ulike typer aktiviteter og idretter. Dette er mål vi finner igjen i læreplanen for kroppsøving ved at det i læreplanen er presisert at elevene skal oppnå forståelse for sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. I tillegg vektlegger læreplanen at elevene skal lære å øve og delta i ulike bevegelsesaktiviteter inne og ute i naturen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kan virke som lærernes meninger om hva som er sentralt for elevenes læring, i stor grad samstemmer med de utdanningspolitiske målene formulert gjennom læreplanen. Resultatene i denne undersøkelsen viste videre at flere lærere la frem ferdigheten ‘å kunne samarbeide’ som en sentral del av opplæringen i kroppsøvingsfaget. Et av fagets tre kjerneelementer i læreplanen er beskrevet som “deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter”. Dette kjerneelementet beskriver en målsetning om at elevene skal tilegne seg ferdigheter for samspill og samhandling med medelever i faget. Igjen, kan svarene fra lærerne, om viktigheten av å kunne samarbeide, kobles nokså direkte til formuleringer i læreplanen.

Lærernes syn på kroppsøvningsfagets verdi

Det kan argumenteres for at kroppsøvningslærerne, i vår studie, vektlegger mål for opplæring i faget som i stor grad har grunn i den styrende læreplanen. Likevel, kan lærernes pedagogiske prinsipp og deres syn på kroppsøvningsfagets verdi diskuteres ut ifra deres svar på hva de ser på som viktig for elevene å lære. Det kan tenkes at lærernes meninger om hva som er verdien med kroppsøvningsfaget vil kunne påvirke deres opplæring av elevene med tanke på blant annet timenes innhold, valg av aktiviteter og målsettinger for elevene. Crum (1993) har lagt frem to ulike ideologier for å forklare de pedagogiske prinsippene kroppsøvningsfaget har vært begrunnet ut ifra: den biologiske ideologien og den pedagogiske ideologien.

Den biologiske ideologien (den eldste ideologien) bygger på den instrumentelle verdien av kroppsøvningsfaget som omhandler fysisk læring og trening for å få en sterk kropp. Denne ideologien er i følge Crum (1993) med på å begrense faget til et helsefremmende redskap, med hovedfokus på trening i stedet for læring. Den pedagogiske ideologien derimot, bygger på mulighetene fysisk aktivitet gir for spenning, rekreasjon og samhandling med andre. Ideologien baserer seg på å bevege seg for å lære heller enn å lære seg bevegelser, gjennom aktiviteter der trivsel er av stor betydning (Crum, 1993).

Bjarte trakk frem dette i sitt svar på hva som er viktig at elevene lærer: å bruke kroppen sin, bli aktive og fremme egen helse. Videre påpekte han, om den helsebringende gevinsten av en kropp i fysisk aktivitet, at:

“Det er jo det ultimate målet, fordi kroppsøvningsfaget skal jo ha en helsefremmende effekt og skal være litt samfunnstjenende på den måten”. (Bjarte)

Bjartes svar kan indikere at han vektlegger den instrumentelle verdien av kroppsøvningsfaget, ved å fokusere på at elevene, som hovedmål, skal lære å bruke kroppen for å oppnå god helse. Det kan tenkes at om Bjarte utelukkende formidler kroppsøvningsfagets verdi på denne måten, vil det kunne begrense elevenes læring ved å utelukke blant andre nedskrevne læringsmål som at elevene skal bruke kroppen til å lære, sanse, oppleve og skape (Kunnskapsdepartementet, 2019). De presenterte resultatene fra intervjuene med lærere viser videre at alle, på en eller annen måte, trakk frem viktigheten av å legge til rette for at elevene holder seg fysisk aktive videre i livet. Selv om det helsefremmende aspektet ble vektlagt av alle lærerne, ser vi likevel at de fremmer mange flere målsetninger for elevenes opplæring i kroppsøvningsfaget. Det blir av flere lærere påpekt viktigheten av å legge til rette for positive opplevelser med bevegelse

og aktivitet i kroppsøving, at elevene får lære om- og prøve ut ulike typer aktiviteter og idretter, i tillegg til at elevene lærer samarbeid- og inkluderingsferdigheter. Det kan synes at lærerne her gir uttrykk for å verdsette aspekter av kroppsøvingfaget som havner inn under den pedagogiske ideologien, da de påpeker viktigheten av å lære om samarbeid og inkludering gjennom fysisk aktivitet og betydningen av tilrettelegging for elevenes trivsel i opplærings situasjoner i faget.

I svarene fra lærerne, om hva som er viktig å lære elevene i kroppsøvingfaget, kommer det altså frem utsagn som kan tiltenkes meninger om verdien av kroppsøvingfaget som passer med begge ideologiene. Både med den tradisjonelle, biologiske ideologien som ser på kroppsøving med hovedmål om læring av det fysiske, og den pedagogiske ideologien som dreier seg om læring gjennom det fysiske. Vi mener det uansett er interessant å synliggjøre ulike måter å se på verdien av kroppsøvingfaget, da det kan tenkes at hvilken diskurs som er rådende vil kunne ha vesentlig betydning for hva elevene lærer i kroppsøvingfaget.

Kroppslig læring

Kroppslig læring har fått en sentral rolle i den nye læreplanen. I kunnskapsløftet for 2020, ble kroppslig læring inkludert som et av kjerneelementene i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019).

På spørsmål om hva han forstår som kroppslig læring, svarte Bjarte:

“Kroppslig læring ser jeg på som et begrep som handler om læring av bevegelser, utfordring av motorikk, lære å kjenne seg selv i sin egen kropp, lære å akseptere sin egen kropp for hva den er, og ha en innsikt i hvordan kropp blir fremstilt i media eller i samfunnet og sånt”. (Bjarte)

Bjarte vektla ulike aspekt i sin forståelse av kroppslig læring. Han fortalte, om sin forståelse av begrepet, at det inneholder læring av motoriske ferdigheter og egen kroppsbevissthet. Gunnar påpekte, i likhet med Bjarte, viktigheten av at elevene blir kjent med egen kropp, og la dette frem som et viktig element i kroppslig læring:

“Men kroppslig læring er jo på en måte å forstå hvordan din egen kropp fungerer og hva du gjør, hvordan det påvirker kroppen din da. Hvorfor gjør man styrketrening, sånn og sånn, hvorfor skal vi ha kondisjonstrening. Hva er følgene av å la være å trene, eller ikke trene. Sånne ting. At de får innsikt i hvordan man tar vare på egen kropp best mulig da”. (Gunnar)

I motsetning til Bjarte sin forklaring av kroppsbevissthet, la Gunnar større vekt på viktigheten av at elevene forstår hvordan kroppen responderer på trening, samt følgene av en kropp i fysisk aktivitet. Frode fortalte om lignende forståelse av kroppslig læring som det Gunnar gjorde, da han svarte på spørsmålet:

“Det er å forstå hvordan ting fungerer, hvordan øke oksygenopptak hvis du har lyst på bedre kondisjon, hvordan få sterke muskler hvis du ønsker det. Når du blir skadet, hva har skjedd med skaden, hvordan bør du jobbe for å bli frisk etter skaden. At du forstår de enkle prinsippene om hvordan det fungerer”. (Frode)

Frode la utelukkende vekt på betydningen av å vite hvordan man trener sin egen kropp, da han forklarte sin forståelse av hva som inngår i begrepet kroppslig læring. Torstein trakk også frem det fysiske ved kroppen som sentralt i kroppslig læring, da han pekte på grunnleggende opplæring i fysiologi som en del av begrepet. Videre fortalte han om selvbilde og en sunn livsstil som sentrale deler av kroppslig læring:

“Jeg tenker jo kroppslig læring, da tenker jo jeg litt sånn fysiologi, selvbilde. Jeg tenker for eksempel dette her med å leve sunt, disse her tingene her legger jeg mest i det”. (Torstein)

På spørsmål om hva lærerne la i begrepet kroppslig læring, trakk alle frem det å bli kjent med egen kropp som et sentralt element. Videre ble det påpekt av flere at elevene skal bli kjent med kroppen gjennom å være i fysisk aktivitet og bevegelse. Det å bli kjent med egen kropp gjennom motorisk læring finner vi igjen i læreplanens formulering av hva som inngår i målet om kroppslig læring: “kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kan tyde på at lærernes forståelse av kroppslig læring, dog noe snever, samstemmer med dagens læreplan, og kan videre indikere at kroppslig læring inngår i deres

undervisningspraksis. Likevel tolker vi, ut ifra svarene til lærerne, at de vektlegger ulike aspekter av det å bli kjent med egen kropp, i tillegg til at det synes å være ulike syn blant lærerne på kropp.

Moen og Rugseth (2018) skriver i sin artikkel om perspektiver på kropp i kroppsøvningsfaget at lærere lett kan glemme at elevene både “har en kropp” og “er en kropp” (Moen & Rugseth, 2018). De presenterer tre ulike perspektiver på kropp: å ha en kropp- kroppen som objekt, å være en kropp - kroppen som et subjekt og den samfunnsskapte kroppen- hvordan vi som kropper blir påvirket av verden vi lever i (Moen & Rugseth, 2018). Om perspektivene forklarer Moen og Rugseth (2018) at det å ha en kropp er det tradisjonelle synet på å forstå kroppen som et objekt som kan trenes opp. Dette skriver de videre er et dualistisk syn på tenkning om kropp, og kan komme til uttrykk i kroppsøving gjennom en forståelse av kroppen og dens prestasjoner som fysisk eller fysiologisk- og som resultat et objekt som skal prestere etter gitte mål (Moen & Rugseth, 2018).

De presenterte funnene viser at flere av lærerne forklarte, om sin forståelse av kroppslig læring, at det inneholder mål om at elevene skal forstå sin egen kropp i sammenheng med hvordan den presterer i ulike treningsformer. Gunnar fortalte følgende: “Hvorfor gjør man styrketrening, sånn og sånn, hvorfor skal vi ha kondisjonstrening. Hva er følgene av å la være å trene, eller ikke trene. (...) At de får innsikt i hvordan man tar vare på egen kropp best mulig da” (Gunnar). Frode hadde lignende utsagn om sin forståelse av kroppslig læring:

“Det er å forstå hvordan ting fungerer, hvordan øke oksygenopptak hvis du har lyst på bedre kondisjon, hvordan få sterke muskler hvis du ønsker det. (Frode)

Det ble, av lærerne, vektlagt at elevene skal forstå hvorfor de bør gjennomføre ulike treningsøvelser og hvordan dette vil påvirke deres kropp. Lærernes svar kan tyde på en forståelse av kropp, og dens prestasjoner, som noe fysisk - et trenbart objekt. Dette kan indikere at lærerne har et dualistisk syn på kroppen, og kan forstås fra perspektivet: å ha en kropp.

Moen og Rugseth (2018) presenterer videre perspektivet: å være en kropp, der kroppen blir sett på som et subjekt. Dette perspektivet strider med perspektivet: å ha en kropp, ved å påpeke at kroppen ikke kan reduseres til å kun være et fysisk objekt. Perspektivet omhandler

erfaringene elevene får av opplevelsen med en bevegelse, heller enn fokuset på resultatet av bevegelsen (Moen & Rugseth, 2018). Moen og Rugseth (2018) skriver videre om et kroppsfenomenologisk perspektiv som tilsier at kroppen må forstås som både et objekt og et subjekt- formet av våre omgivelser: den samfunnsskapede kroppen.

Bjarte fortalte, om sin forståelse av kroppslig læring, at:

“Kroppslig læring ser jeg på som et begrep som handler om læring av bevegelser, utfordring av motorikk, lære å kjenne seg selv i sin egen kropp, lære å akseptere sin egen kropp for hva den er, og ha en innsikt i hvordan kropp blir fremstilt i media eller i samfunnet og sånt”. (Bjarte)

Bjarte forteller om viktigheten av at elevene kjenner sin egen kropp ved å tilsynelatende legge til rette for refleksjon rundt egen motorikk gjennom bevegelser og ved bevissthet for hvordan omgivelsene påvirker elevenes syn på sin egen kropp. Det kan, på bakgrunn av Bjartes svar, tenkes at han har et mer kroppsfenomenologisk perspektiv, ved at han fokuserer på at elevene kan bli kjent med egen kropp gjennom bevegelser og at hvordan vi ser på kropp er sammenfiltret med omverdenen. Han påpeker at elevene selv, med sitt subjektive blikk, skal bli kjent med den kroppen de har, og at deres forståelse vil være preget av samfunnet ellers. I sitt svar på forståelse av kroppslig læring, nevner han kropp flere ganger- uten å nevne fysiske kroppslige prestasjoner.

Vi tolker, gjennom svarene til lærerne, at det eksisterer ulike og flere perspektiver på kropp blant kroppsøvlingslærere i skolen. Funnene våre viser resultat som kan indikere at noen lærere, i større grad, har et dualistisk syn på kropp - det å ha en kropp, mens Bjartes svar kan tyde på et syn som kan tilskrives et kroppsfenomenologisk perspektiv - at vi både har kroppen, og er kroppen. Det kan tenkes at de ulike synene på kropp, kan påvirke hva lærere velger å vektlegge av opplæringsmål, arbeidsmetoder og vurderingskriterier i sin undervisning. Det kan også tenkes at elevenes egen forståelse av kropp vil kunne bli påvirket av hvordan lærere uttrykker sitt syn. Vi antar, på bakgrunn av de to nevnte påstandene, at lærerens syn på kropp kan ha betydelig påvirkning på elevenes opplevelse av egen kropp, i tillegg til hva, og hvordan, det blir lagt opp til at elevene skal lære i kroppsøvlingsfaget. Om vi legger denne antagelsen til grunn, vil det virke avgjørende at undervisere, i rollen som kroppsøvlingslærer, er bevisste på de ulike perspektivene på kropp, og kan se på sin yrkesutøvelse med et informert blikk.

Videre kan det tenkes at læreres syn på kropp vil kunne være avgjørende i forhold til hvorvidt det de underviser kan grunnes i læreplanen. Etter fagfornyelsen for læreplanen i kroppsøvningsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019), kan vi se at målformuleringene under “kompetansemål og vurdering” i større grad har gått bort i fra en forståelse av kroppen som et trenbart objekt. Formuleringene er lite prestasjonsrettede og beskriver mål om at elevene skal kunne utforske egne muligheter for trening, helse og velvære gjennom ulike idrett- og bevegelsesaktiviteter, dans, lek og friluftsliv. Det står videre at elevene skal kunne reflektere over hvordan kropp blir fremstilt i samfunnet og media, og hvordan dette påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvilde (Kunnskapsdepartementet, 2019). Våre presenterte funn kan indikere at flere lærere har et dualistisk syn på kroppen, noe som strider imot synet som kan tolkes fra formuleringene i dagens læreplan.

“Aktivitet”

I studien til Larsson og Nyberg (2017) ble det undersøkt hvordan kroppsøvningslærere forklarer hvordan de hjelper elevene med å utvikle elevenes bevegelsesferdigheter. Det ble i denne studien poengtert at lærerne så på det at elevene skulle være i aktivitet som det viktigste i faget. Funnene i studien til Larsson og Nyberg (2017) fremhever at å utvikle elevenes bevegelsesferdigheter blir nedprioritert til fordel for å prøve ut aktiviteter, og det å være i bevegelse i seg selv. Dette kan også ses igjen i denne studien, og kan muligens tyde på at mange kroppsøvningslærere fortsatt har en noe tradisjonell tilnærming til kroppsøvningsfaget, som vil si at læring av det fysiske er hovedmålet, der fokuset ikke er på hvordan elevene beveger seg - så lenge de beveger seg.

“Aktivitet” er et ord som dukker opp hos lærerne når det er snakk om det viktigste elevene skal lære i kroppsøvningsfaget.

“Lære hvordan de kan være aktive”. (Bjarte)

“Forbinde det å være i fysisk aktivitet med noe som er bra og noe som kanskje har lyst å gjøre mer av”. (Trond)

“Få glede av idrett og aktivitet, kanskje”. (Gunnar)

“Det er mer en plass for at de faktisk skal sette pris på og kunne ha ulike aktiviteter, og de skal få teste aktiviteter”. (Torstein)

“Det å bli presentert for mange aktiviteter og idretter, sånn at de kan sitte igjen med noe etter skolegangen”. (Ann Kristin)

Selv om informantene er lite spesifikke da de beskriver hva de mener med ordet aktivitet, er lærerne inne på noe vesentlig når de forbinder ordet “aktivitet” med læring. I kompetansemålene etter 10. trinn er ordet aktivitet brukt 15 ganger, nærmere bestemt i ordene “idrettsaktiviteter”, “bevegelsesaktiviteter”, “danseaktiviteter” og “friluftaktiviteter”. Den nye læreplanen fastslår også at kroppsøvfingsfaget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Kroppsøving fremmer også kritisk tenkning om kroppsidealer som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette indikerer at ordet “aktivitet” er sentralt i opplæringen, og spiller sådan en viktig rolle når det gjelder elevenes læring i kroppsøvfingsfaget. Likevel, selv om ordet “aktivitet” er sentralt i opplæringen, er det viktig å vite at aktivitet ikke er synonymt med læring. Lærernes hyppige bruk av ordet aktivitet kan muligens si noe om at de ser på faget mer som et aktivitetsfag enn et læringsfag. At flere lærere ser på kroppsøvfingsfaget som et aktivitetsfag, kom også frem i studien til Larsson og Nyberg (2017), der flere lærere påpekte at å ‘prøve ut’ og å ‘være i’ aktivitet var det viktigste i faget. Aasland et al., (2020) skriver at selv om det er usikkert om endringene som er gjort i den nye læreplanen i tilstrekkelig grad bidrar til at lærere må tenke på nytt om hva man underviser i, og hvordan man underviser i kroppsøvfingsfaget, kan likevel læreplanen forstås som at kroppsøvfingslærere i fremtidens kroppsøvfingsfag bør orientere seg bort fra å undervise aktiviteter.

Da vi vet læreren kan være en nøkkelperson for å fremme læring i klassemiljøet (Helsedirektoratet, 2015) og at læring kan være et resultat av sosial interaksjon og dialog (Skaalvik & Skaalvik, 2018), kan det være grunn til å uttrykke bekymring rundt lærernes begrepsbruk da den kan ha en smitteeffekt på elevene. Som en konsekvens av dette, kan det spekuleres i at lærernes overdrevne bruk av ordet aktivitet kan bidra til at også elevene ser på kroppsøvfingsfaget som et aktivitetsfag og ikke et læringsfag. Larsson og Nyberg (2017)

påpeker også at dersom en skal klare å få et nytt syn på elevenes læring i bevegelse, noe som vil være i tråd med den sosialkonstruktivistiske læreplanen, trenger lærere støtte til å forstå bevegelsesferdigheter innenfor en sosialkonstruktivistisk diskurs. I et sosiokulturelt perspektiv vil deltagelse, samhandling og kommunikasjon stå sentralt (Ingulfsvann, 2021). Larsson og Nyberg (2017) uttrykker også at hvis spenningen mellom aktivitet- og idrettsdiskursen på den ene siden, og den sosialkonstruktivistiske diskursen på den andre siden, ikke blir utfordret, vil potensielt det profesjonelle ansvaret for utvikling og kompetanse, og ikke minst utviklingen av elevenes bevegelsesferdigheter, til slutt ende i å bli rasjonalisert til et “idrettsfag med overvåkning”. Dette kan tyde på at kroppsøvlingslærere i et profesjonsfelleskap har et overordnet ansvar når det gjelder å etablere undervisningsdiskurser som er i tråd med den nye læreplanen.

Å adaptere en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger kan også i større grad sies å ha en sammenheng med hva elevene gjør på fritiden. Ifølge den nasjonale kartleggingsstudien til Moen et al., (2018) ser en at elevene som er mest fysisk aktive på fritiden også er de som liker kroppsøvlingsfaget best. Det er en entydig trend at andelen som liker faget “veldig godt” synker med graden av involvering i idrett/trening (Moen et al., 2018). Dette kan blant annet innebære at det er enklere å lære for elever med mye erfaringsrikdom, enn for elever med lite erfaringsrikdom. Det vil av den grunn være lærerens ansvar å skape gode læringssituasjoner for alle elever, som i tråd med læreplanen gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet 2019). I tråd med Standal (2019) er også aktivitet sentralt i kroppslig læring.

“Kroppsøvlingsfaget er jo veldig styrt av tradisjoner og mange elever tror jeg, sikkert for lærere og, så tror jeg og at en kommer inn til kroppsøvlingsfaget med en sånn følelse av at en vet på forhånd hvem som er flinke i fotball og håndball, hvem som springer raskt og løfter tyngst og så videre. Og mange elever sitter jo med den forståelsen av at det er det som teller i kroppsøvlingsfaget òg, og det kunne jo på en måte ikke vært mer feil”. (Trond)

Læreren Trond peker i dette sitatet på at mange lærere og elever fortsatt har en tradisjonell forståelse av kroppsøvlingsfaget, der kroppen blir sett på som et trenbart objekt, og der det er om å gjere å være sterkest, flinkest og raskest. Dette kommer også frem i den nasjonale undersøkelsen til Moen et al., (2018), som viser at elevene i norsk skole møter et relativt

tradisjonelt fag med mye idrettsaktivitet og tradisjonelle undervisningsmetoder. Dette er også en tenkemåte som kan begrense kroppsøvingfaget til et helsefremmende fag, der det er fokus på å trene i stedet for å lære (Crum, 1993).

Det har tidligere blitt påpekt et stort aktivitetsfokus blant lærerne. Likevel fremhever også lærerne elementer som kan knyttes til den nye læreplanen, der opplæringen er mer knyttet til en sosiokulturell forståelse av læring.

“I tillegg så ser jeg på kroppsøvingfaget som et viktig danningsfag, altså at du akseptere andres forutsetninger, og du lære hvordan du håndtere ulike utfordringer sammen i grupper, for eksempel for veldig mange kroppsøvingaktiviteter foregår jo i lag og i grupper der vi samarbeider”. (Bjarte)

Bjartes bemerkninger rundt kroppsøving som dannings- og samarbeidsfag kan sees i lys av danningsoppdraget som blir nevnt i Overordnet del - Verdier og prinsipper for grunnopplæringen som peker på at ved å reflektere over egen og andre læring kan elever litt etter litt utvikle bevissthet om egne læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre fastslås det at elevene dannes i møte med andre og gjennom fysisk og estetisk utfoldelse som fremmer bevegelsesglede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tar en dette i betraktning kan en derfor, som Bjarte er inne på, si at danningen i kroppsøving er viktig for elevenes læring. Dette er i tråd med Sæle (2017) som skriver at vi trenger fremtidige kroppsøvingslærere som fungerer som danningsagenter i møte med elevene og lærere som kan være gode rollemodeller. Sæle (2017) skriver videre at skal man lykkes med å praktisere kroppsøvingfaget som et lærings- og danningsfag, bør læreren også evne å “komme bak” teknikken, og inn til den enkelte elevs livsverden, til deres erfaringer og opplevelser med kroppsøvingfaget. En kroppsøvingslærer med dyktig pedagogisk refleksjons- og formidlingsevne brenner også for den enkelte elev og evner å skape inkluderende og mestringsorienterte undervisningsopplegg (Sæle, 2017).

“Jeg tror det, når du planlegger undervisning i kroppsøving er det veldig viktig at du tenker på den elevgruppen du har foran deg, fordi du treffer jo på all slags mulige elever, med all slags mulige forutsetninger, og noen opplegg og aktiviteter funker for noen, og så kan det ikke funke for noen andre. Så når jeg planlegger å fremme mest mulig læring, eller kroppslig læring er jo at jeg prøver å tenke bevisst på

aktivitetsutvalget mitt, at jeg varierer det, at det noe som alle kan delta på, og at det ikke er ekskluderende overfor andre". (Bjarte)

Dette sitatet kan tolkes som at Bjarte søker etter å skape inkluderende og mestringsorienterte undervisningsopplegg som har til hensikt å tilpasse undervisningen til alle elevenes forutsetninger. Dette vil være i tråd med den nye læreplanen, som sier at i kroppsøving skal elevene håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kan også sies å være interessant med tanke på Overordnet del i læreplanen som sier at dannelse skjer gjennom opplevelser og praktiske utfordringer i undervisningen og skolehverdagen, og at et bredt spekter av aktiviteter, fra strukturert og målrettet arbeid til spontan lek, gir elevene en erfaringsrikdom (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som en forlengelse av dette, kan det derfor også argumenteres for at Bjartes tilnærming til undervisning kan gi elevene erfaringsrikdommer som kan påvirke elevenes dannelse, og som senere i livet kan stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger.

Sett i lys av funnene i denne studien kan det se ut til at lærerne er i en overgang fra det tradisjonelle synet på læring, over til det sosiokulturelle synet på læring i faget i kroppsøving. Dette kan en også påstå at vil være naturlig, da skolen og kroppsøvingfaget også befinner seg i en overgang fra gammel til ny læreplan. Funnene indikerer også at lærerne til en viss grad er oppdatert i den nye læreplanen, da de i intervjuene uttalte tanker om læring i faget som både tilhører fortiden- og nåtidens læremål.

5.1.2 Elevene om læring i kroppsøving

Alle elevene som deltok som informanter i vår studie fortalte at de driver med en form for fysisk aktivitet på fritiden. Det kan tenkes at dette kan påvirke våre funn og resultater, da vi kun har fått innsyn i erfaringer fra elever med relativt høy fysisk form og en bakenforliggende interesse for idrett og aktivitet.

*"Det er kjekt å ha det midt på dagen slik at vi får et avbrekk fra det teoretiske".
(Gunhild)*

“Jeg trives fordi vi kan snakke fritt og være med kompiser, også har vi kjekke aktiviteter”. (Sondre)

I likhet med Sondre, fortalte Gunhild videre at hun liker at elevene samles, sånn at de kan få det mer sosialt sammen i klassen. Grete, Lydia, Elise og Kari pekte alle på at det er den fysiske aktiviteten og treningen som gjør at de trives i faget. Disse funnene kan muligens fortelle noe om at elevene ikke nødvendigvis ser på kroppsøving som et læringsfag, men ser på kroppsøving som et avbrekk fra teorifagene, der de kan være sosiale sammen med venner, trene og være i aktivitet. At elevene i denne undersøkelsen muligens ikke ser læringsaspektet i kroppsøvingfaget, ble også påpekt av lærerne Ann Kristin og Bjarte gjennom intervjuene. Videre når elevene ble spurt om hva de tenker er det viktigste de skal lære i kroppsøvingfaget, kom det frem at elevene har noe ulik oppfatning.

“Tenker at det ikke er noe spesifikt å lære, men det er mer det å delta og at vi skal være innom forskjellige ting, altså at vi skal teste forskjellige idretter”. (Gunhild)

I likhet med Gunhild som opplevde at det ikke er noe spesifikt å lære i kroppsøving, var også Lydia usikker på hva som skal læres i faget. På den andre siden var både Sondre og Kari tydelige på hva de tenker er det viktigste de skal lære. Sondre mente det var “å snakke med andre mennesker, samarbeid og å ha respekt for hverandre”, og Kari la frem fair play, ferdigheter og teknikk som viktig å lære. Elise og Grete derimot, synes å ha mer fokus på den instrumentelle verdien av kroppsøvingfaget, da de vektla utvikling og trening av en sterk kropp og læring av det fysiske som hovedmålet. Både Grete og Elise fortalte at å holde seg i form, samt lære å trene på riktig måte var viktig for dem. Elise la også til at det var viktig å lære om helse, slik at hun kan ta sunne valg i livet.

Videre kan det diskuteres om hvordan lærerne oppfatter og praktiserer læreplanen kan ha en betydning for hvordan elevene ser på læring i kroppsøving.

“Vi får høre om push-ups er for høye, eller planken og sånt, men det er ikke så mye å lære seg som jeg kommer på”. (Sondre)

I likhet med Grete og Elise, ser det også ut til at Sondre har et instrumentelt syn på kroppsøvfagsfaget, når det handler om læring. Det kan se ut til at både Sondre, Elise og Grete forstår kroppen og kroppslige prestasjoner som noe fysisk eller fysiologisk, og dermed ser på kroppen som et trenbart objekt (Moen & Rugseth, 2018). Dette går også under den biologiske ideologien, som bygger på den instrumentelle verdien der fysisk læring og trening for sterk kropp er fokus (Crum, 1993). Som det kom frem i resultatene i det forrige kapitlet, kan et slikt syn på kroppsøving også finnes igjen blant noen av lærerne. Resultatene viste også at flere av lærerne i denne undersøkelsen så på innsats, fair play og samarbeid som sentrale deler av opplæringen i kroppsøvfagsfaget. Dette kom som nevnt også frem i utsagnet til Sondre og Kari, da de fortalte at det er viktig å lære seg fair play, snakke med andre, samarbeide og ha respekt for hverandre. Ikke så veldig overraskende, kan disse funnene indikere at hvilket syn lærerne har på læring i kroppsøving og hvordan dette formidles, gjenspeiles i elevenes oppfattelse av hva som er viktig å lære i kroppsøving. Selv om både lærere og elever nevner "fair play" som viktig i faget, ble begrepet "fair play" fjernet i den nye læreplanen. Årsaken til dette er ifølge Aasland et al., (2020) at det i den nye læreplanen ikke finnes et eget hovedområde med idrettsaktivitet, og at den nye læreplanen derfor også har færre idrettsbegreper i kompetansemålene. Til tross for at begrepet er fjernet fra den nye læreplanen, er det fremdeles mange elementer fra fair play som er viktige i kroppsøving, da fair play også innebærer egenskaper som betyr noe i samfunnet for øvrig (Furuly, 2020).

5.2 Elevenes opplevelse av trivsel i kroppsøving

I dette kapitlet vil vi presentere resultat av funn omkring temaet trivsel i kroppsøving. Vi vil presentere elevenes opplevelse av trivsel og viktigheten av å trives i faget. Det er av betydning for leseren å vite at i elevgruppen som ble intervjuet, svarte alle at de trives i kroppsøvfagsfaget. Presentasjon av funn, og drøfting av disse, vil derfor være preget av elevsvar fra en homogen gruppe når det gjelder opplevelsen av å trives. Likevel vil vi presentere funn som belyser ulike sider ved trivsel, da elevene hadde ulike opplevelser av hva som gjorde at de trivdes i faget.

5.2.1 Elevenes opplevelse av trivsel i kroppsøving

“Ja, jeg synes det er det kjekkeste faget med aktivitet.” (Sondre)

“Ja veldig, synes det er veldig gøy fag.” (Lydia)

“Ja. Jeg synes det er kjekt å trene og få brukt kroppen litt.” (Elise)

“Ja, det gjør jeg. For jeg synes det er kjekt å være i aktivitet.” (Gunhild)

“Ja, fordi det er kjekt å bevege seg og fysisk aktivitet.” (Grete)

“Ja, jeg trives jo. Fordi jeg liker jo aktivitetene vi har, på en måte.” (Kari)

På spørsmål om elevene trivdes i kroppsøvingsfaget fikk vi et nokså entydig svar. Elevene uttrykte alle en opplevelse av trivsel i kroppsøvingsfaget. På bakgrunn av at elevene ble valgt ut tilfeldig av lærerne på skolen, kan dette indikere at kroppsøving er et fag mange elever trives i. Dette samstemmer med tidligere kartleggingsstudier av kroppsøvingsfaget i grunnskolen der 85 % av elevene på ungdomstrinnet svarte at de likte faget “veldig godt” eller “godt” (Moen et al., 2018). Det støtter opp under forestillingen av kroppsøving som et “trivselsfag” i den norske skolen. Likevel vil vi trekke frem elevenes entydige opplevelse av trivsel som en svakhet ved vår studie, da det ville vært interessant å få et innblikk i erfaringer til elever som mistrives, eller ikke trives så godt i faget.

“Jeg er jo glad i vanlige sporter, men det er bare, noen ganger blir det litt mye av samme tingen. Det må være litt mer variasjon tenker jeg.” (Kari)

Selv om Kari, i likhet med de andre elevene, fortalte om en opplevelse av trivsel i kroppsøvingsfaget generelt, ytret hun likevel ønsker for hvordan kroppsøvingundervisningen skal foregå for å øke hennes trivsel. Kari trakk frem variasjon i kroppsøvingundervisningen som viktig for økt trivsel. Lignende ønske for variasjon i innhold og organisering kom fra Lydia som påpekte at å ha kroppsøving på skolen var noe hun “likte å gjøre” og at hun “liker å være i aktivitet”, men at det var avgjørende hvilke aktiviteter som skulle gjennomføres i timene. Her fortalte Lydia at hun ønsket: “(...) at vi har litt variert. Ikke så mye det samme”

(Lydia). Påvirkningskraft på aktivitetsvalg i timene var et tema som også kom frem i intervjuet med Elise. Hun ytret ønske om å få økt medbestemmelse angående valg av aktiviteter, og kom med et eksempel om å trene styrke i ulike grupper der elevene kan gjøre ulike ting. “Sånn at du kan velge litt hva du vil” (Elise).

Elevenes ønske om å variere aktivitetene i kroppøvingstimene kan tyde på at muligheten til å få velge aktiviteter ut fra egne ønsker i faget vil kunne ha positiv innvirkning på elevenes trivsel. Dette støttes av Lagestad (2017) som fant i sin forskning at det å påvirke aktivitetsvalg er av stor betydning for elevens trivsel i kroppøvingfaget. Han skrev videre at elevene uttrykte stor tilfredshet med slik selvbestemmelse (Lagestad, 2017). Betydningen av å støtte elevenes autonomi i kroppøvingfaget vil bli nærmere diskutert senere i kapittelet om det autonomistøttende læreren.

“Hvis vi gjør noe jeg er interessert i så presterer jeg kanskje bedre. Ikke like motivert når vi spiller håndball for eksempel, som jeg ikke liker så godt.” (Grete)

Grete fortalte om betydningen av at aktivitetene i kroppøvingstimene er noe hun interesserer seg for, og at dette påvirker både prestasjon og motivasjon i faget. Under intervjuet fortalte Kari om motivasjon og prestasjon i kroppøvingfaget og at “det er liksom som i matte, hvis du ikke kan det så gidder du ikke å prøve heller”. Lik som Grete og Kari, la også Gunhild vekt på at interessen man har for aktivitetene vil påvirke innsats og motivasjon. Gunhild fortalte at hun spilte fotball på fritiden og påpekte angående motivasjon at:

“(.) jeg tror ikke det hadde vært like kjekt å springe rundt hvis jeg ikke hadde gjort noe aktivt på fritiden” (Gunhild).

Lydia, på sin side, fortalte om motivasjon og prestasjon at hun opplevde å trekke seg litt unna noen ganger da hun var “litt sånn redd for å bli dømt”. Hun fortalte videre at det kan bli “litt skummelt å vise seg frem og være frempå” (Lydia).

Elevene fortalte her om ulike aspekter ved det å være motivert til å prestere i kroppøvingfaget. Grete, Kari, Gunhild og Lydias opplevelser kan tyde på at det å mestre aktivitetene er viktig for elevenes trivsel. Det ble fortalt om viktigheten av at aktiviteten allerede er av interesse eller at en på forhånd innehar ferdigheter eller anlegg for å mestre gitt

aktivitet. Dette kan sees i sammenheng med funn fra Lagestad (2017) sin forskning som peker på sammenhengen mellom å oppleve mestring og å oppleve trivsel i kroppsøvingsfaget. Lagestad (2017) presenterer videre resultater som tydet på at opplevelsen av mestring hadde klar sammenheng med at elevene får velge aktiviteter de interesserer seg for, og ønsker. Dette førte til at elevene ikke var ubekvemme med aktivitetene de skulle utføre (Lagestad, 2017). Elevenes opplevelser kan også ses i lys av Flagstad og Skisland (2002) som la frem resultat fra sin forskning som tydet på at elevenes sammenligning med medelever, i tillegg til hvordan de vurderte egne ferdigheter, var betydelig for hvorvidt elevene opplevde trivsel i faget.

Som svar på spørsmål om hvorfor han trives i kroppsøving, svarte Sondre:

“Trives fordi vi får lov å snakke fritt og får være med kompisene”. (Sondre)

Sondre trekker frem det sosiale aspektet ved kroppsøvingstimene som sentralt for sin trivsel i faget. Gunhild hadde lignende tanker rundt temaet, og svarte dette på samme spørsmål:

“Jeg liker at vi også samles, fordi da kommer du gjerne i grupper med folk som du ikke er med. Og da kan vi få det mer sosialt sammen i hele klassen, at det ikke bare er gjenger”. (Gunhild)

Det sosiale miljøet blir også dratt frem som betydelig for trivselen til Kari, under spørsmål om hva som gjør at hun trives i kroppsøvingsfaget:

“Fordi føler det er bra samhold blant elevene, og fordi læreren bryr seg på en måte”. (Kari)

Elevene påpeker her at kroppsøvingsfaget skaper et eget sosialt miljø som påvirker deres trivsel. Elevenes delte opplevelser kan indikere at faget skaper en arena for sosial samhandling elevene imellom som har effekt på elevenes opplevelse av å trives. Lik som elevene legger frem viktigheten av det sosiale elementet i kroppsøvingstimene, skrev Bjerke et. al (2016), i sin studie, om oppdagelsen av at alle elevene i undersøkelsen han gjennomførte opplevde trivsel i forbindelse med det sosiale miljøet som ble skapt i faget. Bjerke et. al (2016) presenterte videre elevsvar som grunnet dette med at kroppsøving som praktisk fag har en sosial verdi, som ikke oppleves på lignende måte i andre mer teoretiske fag. Det kan se ut

til at elevene i vår studie verdsatte denne sosiale verdien som en sentral del av sin opplevde trivsel i kroppsøvingstimene.

5.3 Lærer-elev relasjonens betydning for læring og trivsel

Vi har nå sett på hvordan både lærere og elever ser på, og opplever læring i kroppsøvingfaget. Vi har videre sett på hva som ligger til grunn for elevenes opplevelse av trivsel i faget. I dette kapitlet vil lærer-elev relasjonens betydning for elevenes trivsel og læring bli drøftet i lys av funnene fra de foregående kapitlene.

5.3.1 Lærer-elev relasjonens betydning for elevenes trivsel

Blant lærerne, så vel som i litteraturen, var det bred enighet om at en god lærer-elev relasjon er vesentlig når det gjelder elevenes trivsel og læring i kroppsøvingfaget. Funnene presenterer de ulike aspektene ved en lærer-elev relasjon som lærerne og elevene så på som viktige for å skape en positiv, god relasjon som fremmer trivsel i faget.

På spørsmål om hvorvidt Trond mente lærer-elev relasjonen er betydningsfull svarte han at:

«Det tenker jeg er altavgjørende». (Trond)

Om viktigheten av en god lærer-elev relasjon i kroppsøving sa Trond videre at han kunne trekke paralleller til kontaktlærerrollen. Trond påpekte at “for meg er jo det som foregår i kroppsøvingfaget noe som jeg kan ta med meg videre, det er jo en investering i klassemiljøet” (Trond). Gunnar var i likhet med Trond klar på at veldig mye bygger på en god relasjon, og trakk frem viktigheten av åpenheten en god relasjon skaper:

“Altså, spesielt med de elevene som kanskje synes det er litt vanskelig, og gjerne vegrer seg litt for gym og sånn, så visst du ikke har en relasjon på plass, så får du gjerne aldri vite hvorfor de ikke har gym eller tilsvarende”. (Gunnar)

Frode trakk frem trygghet og tillit som viktige aspekt i sitt svar om betydning av en god lærer-elev relasjon:

“Jeg synes det er veldig viktig. Jo mer trygg du er på hverandre og jo mer komfortabel du er rundt hverandre, jo lettere er det å prestere for både lærer og elev. Det er lettere for elevene å komme hvis det er noe. Generelt sett, er du i et miljø der det er god stemning, elevene er trygge på hverandre, de er trygge på læreren, så øker på en måte både læringen og trivselen. De gleder seg mer til timen og er mer motiverte. Det føler jeg går begge veier”. (Frode)

Ann-Kristin fortalte også at tillit står sentralt i en god lærer-elev relasjon. I tillegg til tillit pekte Ann-Kristin på anerkjennelse og åpenhet som avgjørende faktorer for en positiv relasjon mellom lærer og elev:

“Kan ikke få dem til å stå på hode hvis de ikke kan stole på meg. Banalt eksempel da, men det er derfor det tar tid og jeg jobber mye med samarbeidsaktiviteter og ting som gjør at de skjønner at det er lov å drite seg ut og at det er en fin tone. Men det handler selvfølgelig om at de føler seg trygg på meg og det tar jo også tid. Må vinne tilliten. Være åpen og se den enkelte er viktig”. (Ann-Kristin)

Lærerne trekker frem en del likheter i deres fremstilling av hva som er viktig i en lærer-elev relasjon for at den skal ha positiv innvirkning på elevenes trivsel. Tillit, åpenhet, trygghet og anerkjennelse er noen av begrepene vi bruker for å beskrive lærernes eksempler. Drugli (2012) skriver at en god relasjon mellom lærer og elev vil preges av en høy grad av nærhet, åpenhet, tillit, omsorg, anerkjennelse, respekt og støtte (Drugli, 2012). Lærernes erfaringer identifiserte flere av Drugli (2012) sine kjennetegn for en god relasjon mellom lærer og elev, noe som kan tyde på at lærerne i denne studien viser forståelse for hva det vil si å skape denne gode relasjonen med sine elever. Noe som videre kan indikere at de som et resultat av dette skaper et miljø der elevene trives

Når elevene ble spurt hvordan læreren kunne påvirke trivselen, svarte Gunhild:

“Veldig mye, tror jeg. For at jeg tror ikke jeg selv hadde giddet å gjøre så veldig mye om det ikke var en lærer jeg ikke likte på en måte. Og hvis jeg ikke hadde følt at jeg ble sett eller jeg hadde følt at læreren ikke likte noe av det jeg gjorde, så tror jeg ikke

jeg hadde giddet å gjøre veldig mye selv heller. Så da hadde jeg ikke deltatt selv”.
(Gunhild)

Gunhild beskrev forholdet til sin lærer som avgjørende for hennes trivsel og motivasjon i faget. Hun trakk videre frem det å bli sett og støttet av læreren som sentralt for egen grad av deltagelse i timene. Gunhild fortalte også om kroppsøvlingslæreren sin som en som “(...) har mye dialog med elevene. Alene også” (Gunhild). Hun konkluderte videre med at dette fører til at det er enkelt å prate med læreren om hun eksempelvis ønsker endring.

“Det har mye å si at han også er positiv og sånne ting. Hvis ikke hadde det ikke vært like gøy fag, hvis vi hadde hatt en negativ lærer som ikke brydde seg om alle sammen (...) Jeg føler han er en god lærer, han bruker greie metoder og sånne ting. Jeg føler jeg får pusha meg litt hardere enn med en annen lærer. Han ser meg og forstår at jeg prøver mitt beste og sånne ting” (Lydia).

Lik som Gunhild, pekte Lydia på det å bli sett og brydd seg om som viktig for trivselen hennes i kroppsøving. I tillegg viste hun til lærerens humør og positive holdning som betydningsfullt for opplevelsen av deltagelse i faget. Lignende utsagn kom også fra Sondre, som fortalte om lærerens positive væremåte som viktigste påvirkning på trivselen i kroppsøvlingsfaget: “Det er jo bare hvordan han er med elevene. Hvis læreren ikke smiler og er glad, så er det ikke sikkert elevene er det tilbake” (Sondre). At læreren er positiv blir også sett på som av stor betydning for Kari når hun blir spurt om hvordan læreren kan påvirke trivselen: “(...) hvis de liksom ikke virker interessert, eller viser at det her er kjekt, så kommer ikke jeg til å føle at det er kjekt heller, på en måte” (Kari).

“Veldig mye. Hvis læreren viser at jeg er velkommen og at jeg kan feile, så føler jeg at jeg kan slippe meg mer løs og prøve bedre”. (Grete)

Grete påpekte, på spørsmål om lærerens påvirkning på trivselen, at læreren har stor betydning. Hun fortalte videre at læreren må skape et miljø med rom for prøving og feiling for å positivt påvirke opplevelsen av trivsel. Grete fortalte videre om sin relasjon til læreren at hun følte seg trygg på læreren sin, og at hun som følge av dette kunne vise seg frem i øvelser med andre medelever, uten å kjenne seg ukomfortabel.

Elevenes svar på hvordan relasjonen til sin lærer påvirker trivselen er preget av måten læreren fremstår og hvordan læreren legger til rette for et godt miljø. Det blir nevnt av flere elever at læreren må vise at han ser elevene, at han bryr seg om elevene og at han engasjerer seg i dem. Videre blir det påpekt at læreren, ved sin væremåte, kan skape et positivt ladet miljø der det er trygt og "kjekt" å være. Luckner og Pianta (2011) skriver om klassemiljø at klassen er et sosialt system der samspillet mellom lærer og elev er noe av det mest sentrale i dette systemet (Luckner & Pianta, 2011). Læreren skal altså ha stor påvirkningskraft på det sosiale miljøet i kroppsøvingssklassen. Utdanningsdirektoratet (2016) skriver om lærer-elev relasjonen at læreren er i posisjon til å legge til rette for positiv sosial samhandling mellom elevene, og har mulighet til å etablere en sosial atmosfære i klassen på bakgrunn av sin væremåte overfor elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016). Denne posisjonen kan sees i sammenheng med svarene til elevinformantene, da de trakk frem lærerens væremåte som betydningsfull i etablering av et miljø der elevene trives. Videre trakk elevene frem at læreren må se, vise at han bryr seg om og engasjerer seg i elevene for å øke opplevelsen av trivsel.

Utdanningsdirektoratet (2016) skriver at lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling, er viktig for å bygge en positiv relasjon (Utdanningsdirektoratet, 2016). Det kan, på bakgrunn av svarene fra elevene, se ut til at om lærere arbeider for en slik positiv relasjon med sine elever, vil dette ha direkte sammenheng med elevenes opplevelse av trivsel.

Det er tydelig, basert på våre svar fra elever og lærere, at alle verdsetter en god-lærer elev relasjon. Informantene påpeker videre viktigheten av at denne gode relasjonen er på plass for at elevene skal trives i kroppsøvingssfaget. De påpeker også potensialet læreren har i denne relasjonen for å skape et trygt og lystbetont miljø som legger til rette for trivsel hos alle elever. Likevel finner (Moen et al., 2018) at en liten andel av elevgruppen, i sin studie, svarte at de direkte mistrives i kroppsøvingssfaget. Bjerke et al. (2016) presenterte funn fra sin studie- om trivsel i kroppsøvingssfaget, som viste at et godt klassemiljø, skapt av gode relasjoner til medelever og lærere, blir sett på som vesentlig for at elevene skal trives i faget (Bjerke et al., 2016). Det kan, på bakgrunn av dette, spekuleres i om en dårlig lærer-elev relasjon kan ha negativ effekt på elevenes trivsel. Drugli (2012) skriver om den en negativ relasjon mellom lærer og elev. Hun hevder at den ofte kjennetegnes av et negativt samspill mellom lærer og elev, og kan innebærer høyt konfliktnivå, mistillit, og avvising. Lydia fortalte, i sin besvarelse om opplevelse av trivsel i kroppsøving, at hun:

“Opplever at jeg trekker meg litt tilbake noen ganger fordi jeg er litt sånn redd for å bli dømt. Jeg føler noen kan være litt dømmende. Da blir det skummelt å vise seg frem og være frempå.” (Lydia)

Lydia forteller her om en usikkerhet i møte med ulike aktiviteter og oppgaver i kroppsøvningsfaget, da hun kan kjenne seg ukomfortabel rundt noen av medelevene sine. Det kan tenkes at slike opplevelser kan skape en følelse av mistrivsel i faget, og som resultat påvirke hennes grad av motivasjon og deltagelse. Likevel forteller Lydia at hun trives i kroppsøving og synest det er “et veldig gøy fag” (Lydia). Hun beskriver forholdet til læreren sin ved at hun opplever å bli sett, “pusha” og forstått, og at læreren har en positiv holdning. Lydias gode relasjon til læreren virker å være betydningsfull for hennes trivsel. Det kan tenkes at om denne relasjonen var dårlig eller negativ, så kunne det mulig resultere i at Lydia ble en elev som ikke opplevde trivsel i faget. Dette kan sees opp mot Flagstad og Skisland (2002) sine resultater, fra sin undersøkelse. Disse viste at av elevene som mistrivdes i kroppsøvningsfaget, svarte kun 17 % at de var fornøyde med læreren sin. Dette resultatet indikerer at lærer-elev relasjonen har en tydelig sammenheng med elevenes opplevelse av trivsel.

5.3.2 Lærer-elev relasjonens betydning for elevenes læring

“Det tenker jeg er altavgjørende”. (Trond)

Først og fremst viste funnene i denne studien at det var en bred enighet blant lærerne om at en god lærer-elev relasjon er svært viktig i kroppsøvningsfaget. Siden det i dette kapitlet blir undersøkt hvilken betydning lærer-elev relasjonen har for elevenes læring, vil det i den forbindelse være viktig å påpeke at det er læreren som har hovedansvaret for å bygge og opprettholde relasjoner (Drugli, 2012). Selv om funnene viste at lærerne opplever lærer-elev relasjonen som viktig for elevenes læring, kom det likevel frem ulike syn på hvorfor de opplever den som viktig.

“Tenker at det er lettere å få de til å utfordre seg selv og det er lettere for de å ta tilbakemelding fra meg hvis vi har en bedre relasjon. Hvis de egentlig ikke er opptatt av å høre på det jeg sier og sånn så vil det være vanskeligere for dem å sette seg mål og gå for dem”. (Ann Kristin)

I likhet med Ann Kristin, fortalte også Trond om viktigheten av at elevene kan stole på han, og at en god relasjon gjør at han lettere kan kommunisere med elevene om ting de får til eller ikke får til. Trond fortalte også at han opplever at relasjonen han har til elevene har en betydning for deres motivasjon, som igjen påvirker læring. Bjarte la frem at relasjonen til elevene vil være viktig, slik at man lettere kan opprettholde et godt kommunikasjonsnivå. Bjarte fortalte også at god relasjon med elevene vil være viktig for å ha god undervisning, spesielt når det skal være rom for kreativitet og utforskning som han noen ganger opplever at kan være utfordrende. Torstein påpekte også at relasjonen vil være viktig fordi det gjør det enklere å gi tilbakemeldinger og kommunisere læringsmål. Frode, på sin side, fortalte at relasjonen vil være viktig for elevenes læring, fordi det skaper trygghet. “Hvis elevene er trygge på hverandre og trygge på læreren, så gleder de seg mer til time og er mer motiverte”.

I likhet med det som ble uttrykt blant lærerne i denne undersøkelsen, vil en god lærer-elev relasjon, også ifølge Federici og Skaalvik (2013) ha stor betydning for elevenes læringsutbytte. Lyngstad et al., (2019) hevder også at for å kunne legge til rette for optimal læring i kroppsøvningsfaget, vil det være avgjørende at læreren forstår det unike perspektivet og læringserfaringene til hver elev. Det kan se ut til at en god lærer-elev relasjon alltid vil ligge i bunn når det er snakk om elevenes læring i kroppsøvningsfaget. Likevel ser det ut til at noen av elevene i denne studien synes å vektlegge lærerens didaktiske kompetanse når det er snakk om læring.

“At læreren ikke bare har en vanskelighetsgrad, men passer på at alle får gjort noe som er vanskelig nok for seg selv”. (Grete)

I likhet med Grete, etterlyste også Kari en mer tilpasset undervisning ved å peke på at hun ønsker mer avanserte øvelser for de som er flinkere, og generelt mer utfordring i kroppsøving. Elise fortalte at for å lære mer i faget, ønsket hun å få flere tilbakemeldinger på øvelsene hun gjør, mens hun gjør de. Kunnskapsdepartementet (2019) skriver at undervisvurdering skal bidra til å fremme læring og utvikle kompetanse i faget. Det vil av den grunn være viktig at lærerne gir tilbakemeldinger underveis i kroppsøvningsundervisning. Som det kom frem i svarene til lærerne, opplever de at det er lettere å gi tilbakemeldinger dersom de har en god relasjon til elevene. På den måten kan trolig lærer-elev relasjonen bidra til elevenes læring i form bedre tilbakemeldinger. Sondre og Lydia derimot, fortalte at lærerens engasjement gjør

at de også engasjerer seg mer i faget. Lydia fortalte at hun opplever å ha en god lærer som ser henne og som ser at hun prøver sitt beste, noe som ifølge Lydia gjør at hun klarer å engasjere seg mer enn med en annen lærer. Sondre la frem at hvis ikke læreren er engasjert, så er det ikke sikkert elevene er det tilbake. Gunhild fortalte at læreren har mye å si for hennes motivasjon og opplevelse av kompetanse, ved å si at hun ikke hadde giddet å gjøre så mye om det var en lærer jeg ikke likte, og at hvis hun ikke opplevde å bli sett og verdsatt for det hun gjør, så ville hun ikke deltatt. En god relasjon til elevene vil blant annet innebære å se, verdsette og anerkjenne eleven (Drugli, 2012). Videre kan lærer-elev relasjonen i dette tilfelle ha støttet Gunhilds behov for kompetanse, ved at læreren verdsetter det hun gjør i kroppøving. Behovet for kompetanse vil omhandle elevens opplevelse av å vise at de kan noe, og å lykkes i optimalt utfordrende oppgaver (Ryan & Deci, 2002).

Alle elevene i denne studien fortalte at de har en god relasjon til læreren sin. Når vi ser videre på resultatene, kan det se ut til at gode lærer-elev relasjoner også er preget av autonomistøtte. Muligens kan det tenkes at autonomistøtte er viktig for å kunne etablere og vedlikeholde en god lærer-elev relasjon og motsatt. Drugli (2012) hevder at en god lærer-elev relasjon blant annet kjennetegnes av tillit, omsorg, anerkjennelse, respekt og støtte. Dette er også elementer som har kommet frem gjennom elevenes utsagn i denne studien, og som anses som autonomistøttende læreratferder (Reeve, 2009). Videre har trolig en god lærer-elev relasjon også muligheten til å tilfredsstille behovet for tilhørighet. Ifølge Deci og Ryan (2000) er behovet for tilhørighet et behov som også må være tilfredsstilt for at elevene skal bli engasjerte og motiverte. Behovet for tilhørighet blir forklart som individets behov for tilknytning til andre mennesker, etablering av gjensidig respekt og tillit med andre, samt å kunne samhandle med andre i en sosial kontekst (Ryan & Deci, 2002; Ntoumanis, 2001). Disse elementene kommer også frem i Drugli (2012) sin beskrivelse av en god lærer-elev relasjon. I en artikkel publisert av Utdanningsdirektoratet blir det lagt frem at læreren er i posisjon til å legge til rette for positiv samhandling mellom elevene, og kan etablere en sosial atmosfære i klassen gjennom sin væremåte overfor elevene (Utdanningsdirektoratet, 2016). Dette kan tyde på at en god lærer-elev relasjon vil kunne tilfredsstille behovet for tilhørighet, gjennom sin væremåte overfor elevene. Elevene i denne undersøkelsen har gitt uttrykk for at de trives i kroppøvingfaget blant annet på grunn av det sosiale miljøet. Som nevnt kan læreren, gjennom sin væremåte, legge til rette for at elevene trives i det sosiale miljøet. At elevene opplever tilhørighet gjennom en sosial kontekst, vil igjen være viktig for elevenes motivasjon og engasjement, og vil trolig kunne bidra til læring i kroppøvingfaget.

Kroppsøvningsfaget er også et fag der det finnes gode muligheter til å arbeide med lærer-elev relasjonen. Lærerne i denne studien identifiserte flere særegne måter å dyrke lærer-elev relasjonen på i kroppsøvningsfaget. Bjarte fortalte at han ofte deltar i flere aktiviteter sammen med elevene. Trond sa at han alltid er tidlig nede i gymsalen og tar imot elevene, dersom noen av elever har noe de vil snakke om. Både Gunnar og Torstein fremhevet den generelle dialogen i kroppsøvingstimene som relasjonsfremmende, ved at kroppsøvingstimene gir rom for en litt annen dialog enn i klasserommet. Frode påpekte på sin side at det er mye rom for å bruke humor og tull i kroppsøvingstimene.

Gjennomgående kan en si at funnene i mindre grad viser en direkte kobling mellom lærer-elev relasjon og elevenes læring, men funnene kan likevel indikere at lærer-elev relasjonen bidrar til flere ulike prosesser som kan påvirke elevenes læring. Blant dem finner man lærernes kommunikasjon med elevene, lærernes støtte av elevenes grunnleggende psykologiske behov og lærernes undervisningsmetoder.

5.4 Den autonomistøttende læreren – trivsel og læring

I dette kapitlet vil funnene i studien bli drøftet og sett i lys av selvbestemmelsesteorien og autonomistøtte. Når empirien viser at tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene og autonomistøtte henger sammen med både trivsel og læring, vil det være naturlig å se på hvordan lærerne i denne studien jobber for å støtte elevenes grunnleggende behov. Innledningsvis vil læringsmiljøets betydning bli drøftet, ettersom at den autonomistøttende læreren blant annet skal gi elevene et læringsmiljø som støtter elevenes autonomi. Videre blir det tatt utgangspunkt i Reeves (2016) fem implikasjoner for å bli en mer autonomistøttende lærer. Avslutningsvis blir det sett på hvordan det legges til rette for tilfredsstillelse av behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet.

5.4.1 Læringsmiljøet

Standage et al (2006) hevder at elevens motivasjon, trivsel og læring påvirkes av den sosiale konteksten eleven befinner seg i. Læringsmiljøet vil derfor være viktig å se på i forbindelse med elevenes læring og trivsel. Videre bør derfor kroppsøvningslærere skape sosiale kontekster

som støtter elevenes valg, initiativ, vilje og forståelse, slik at miljøet vil kunne bidra til å tilfredsstille elevenes grunnleggende psykologiske behov (Standage et al., 2006).

“Jeg prøver å gjøre ting som de trives med, sånn at man opplever motivasjon og bruke elevmedvirkning hvis de har sagt at nå ønsker vi å ha basketball og høre på de på de tingene de ønsker, da føler de seg møtt”. (Ann Kristin)

“Snakke om fair play, snakke om samarbeid, snakke om at timene ikke kommer til å fungere før alle trekker i den samme retningen. [...] Så det er klart at korrigerer er også viktig, og korrigerer gjør jeg jo verbalt”. (Trond)

“Jeg synes det først og fremst skal være trygt (...) Jeg synes det er kjekkere med aktiviteter der elevene starter veldig likt. Det skal være rom for å prøve og feile”. (Frode)

Videre fortalte Ann Kristin at hun tar de på alvor hvis det er ting de kommer med i forhold til organisering eller ting som de ikke opplever som greit. Hun fortalte også at hvis man tar disse tingene kontinuerlig, vil det være med å øke trivselen hos elevene. Bjarte fortalte at han fokuserer på å skape et mestringsorientert miljø, samtidig som han la frem inkludering og fair play som viktige elementer for å skape et trygt miljø. Dette kom også frem i intervjuet med Frode, da han fortalte at læringsmiljøet først og fremst skal være trygt og at han foretrekker aktiviteter der elevene starter veldig likt, og der det er rom for å prøve og feile. I likhet med de andre, har også Trond fokus på å skape et trygt og godt miljø. Dette kom frem da han fortalte om viktigheten av at elevene tør å stole på han hvis de skal gjøre aktiviteter som kan oppfattes som skumle, samt at de forstår mening bak. Han fortalte også at han alltid er tidlig nede i gymsalen for å ta imot elevene, og at noen elever alltid kommer litt tidligere for å prate litt, spør om noe, eller bare for å riste av seg etter eller annet. Det kan se ut til at Trond også er opptatt av å gi elevene begrunnelser for sine valg og arbeider mot en felles forståelse blant elevene i klassen. Dette kom frem i sitatet “Jeg hadde gutter med gode ferdigheter idrettslig som fikk karakteren fire i 8. og 9. klasse fordi de tok for stor plass og klaget på medelever”. Videre fortalte Trond at han tror det er viktig at de andre elevene også ser at “han flinke der bare fikk en firer” og at de forstår årsaken som kan begrunnes i fagplanen.

Resultatene viser at lærerne trekker frem det å støtte elevenes opplevelse av autonomi, og å skape et trygt miljø som viktig. Likevel viser funnene at lærerne har ulike tilnærminger for å legge til rette for et læringsmiljø som fremmer elevenes autonomi. Dette var også forventet, da det har kommet frem i empirien at det finnes flere måter å støtte elevenes autonomi på (Reeve, 2009). Både Frode og Bjarte la frem at de har fokus på et mestringsorientert miljø der det skal være trygt og rom for å prøve og feile. Et mestringsorientert miljø vil være i tråd med læreplanen i kroppsøving, i tillegg til at et slikt miljø legger til rette for autonomi samt at prøving og feiling vil sees på som en viktig del av læringen, snarere enn truende (Standage et al., 2006; Skjesol & Lyngstad, 2021). Som det kom frem tidligere er Trond alltid tidlig i gymsalen og stiller seg disponibel overfor elevene dersom de ønsker å snakke med han. Dette kan indikere at Trond både verdsetter og respekterer elevene sine, noe som er en autonomistøttende atferd og vil være viktig for tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet i kroppsøving (Niemic & Ryan, 2009; Reeve, 2016).

“Folk viser at de bryr seg om meg og er glad for at jeg er der. Setter pris på meg.”

(Grete)

“Det er kjekt hvis folk spør om du vil være med, hvis de ser at du er alene da (...) men du føler deg jo veldig inkludert hvis de spør om du vil være med oss, det er jo en god følelse egentlig” (Sondre).

“At det blir sagt positive ting og at jeg blir inkludert, i ballspill for eksempel at du blir sentra til, selv om du gjerne ikke er den beste i akkurat den idretten. At vi spiller som et lag og inkluderer alle”. (Gunhild)

“Folk snakker til meg. Lar meg gjøre ting. Respekterer meg. Ja, at de liksom ikke bare snur seg vekk hvis jeg prøver å snakke. Folk hører etter liksom, da føler jeg meg inkludert”. (Kari)

I likhet med lærerne i denne studien, ønsker også elevene et læringsmiljø der de føler seg inkludert, respektert og satt pris på. Disse funnene kom frem når elevene ble spurt om hva de tenker er viktig for å ha et godt klassemiljø i kroppsøving. Likevel, selv om lærerne har fokus på å skape et trygt mestringsorientert læringsmiljø, viser funnene at ikke alle elevene nødvendigvis har den samme oppfatningen.

“Opplever det bra, mest av tiden. Opplever at jeg trekker meg litt tilbake noen ganger fordi jeg er litt sånn redd for å bli dømt. Jeg føler noen kan være litt dømmende. Da blir det skummelt å vise seg frem og være frempå.”. (Lydia).

“I vår klasse er det ganske delt. At klassen er delt i to. Det er de som liker å være i aktivitet, og de som prøver å unngå alt”. (Gunhild)

Som det kommer frem i sitatet til Lydia, kan det indikere at hun ikke nødvendigvis opplever det som trygt å kunne prøve og feile. I Lydias tilfelle, kan miljøet i verste fall føre til at hun ikke får vist kompetanse, og kan oppleve frustrasjon av behovet for kompetanse. Frustrasjon av kompetanse i kroppsøvingsfaget vil først og fremst omhandle følelsen av å mislykkes og å tvile på egen kompetanse (Chen et al., 2015). Ntoumanis (2001) hevder at frustrasjon av behovet for kompetanse kan føre til dårlig selvoppfattet kompetanse, som videre kan føre til manglende motivasjon. Dette kan trolig også være ødeleggende for kroppsøvingsfagets formål om å stimulere til livslang bevegelsesglede.

Selv om det gjennom denne studien vil være vanskelig å få et klart bilde på hvordan læringsmiljøet faktisk er, kan funnene imidlertid gi oss noen indikasjoner. Gjennom intervjuene med elevene kom det også frem at elevene opplever at de samarbeider godt, at de hjelper hverandre og gir positive kommentarer til hverandre. Dette er også kjennetegn på et miljø som vil oppleves som autonomistøttende (Skjesol & Lyngstad, 2021).

Alt i alt kan resultatene tyde på at lærerne jobber for å skape et læringsmiljø som fremmer elevenes autonomi, tilhørighet og kompetanse. Noe som ifølge Ryan og Deci (2000) og Standage et al., (2006) vil kunne bidra til å tilfredsstille elevenes grunnleggende behov. I motsetning, hvis elevene hadde opplevd frustrasjon av de grunnleggende behovene, ville trolig resultatene vist at elevene opplevde at aktivitetene var noe de måtte gjøre, hatt en følelse av å mislykkes, samt følt seg ekskluderte og ensomme (Chen et al., 2015). De ulike faktorene som påvirker variasjonen av tilfredsstillelse eller frustrasjon av behovene, vil videre ha en betydning for elevenes trivsel og motivasjon (Skjesol & Lyngstad, 2021). På den måten vil læringsmiljøet også være av betydning for at elevene skal både trives og oppleve læring i kroppsøvingsfaget. Videre vil det være lærerens ansvar å etablere et læringsmiljø som

fremmer elevenes trivsel og læring. Den autonomistøttende læreren vil blant annet gi elevene et læringsmiljø og en lærer-elev relasjon som støtter elevenes autonomi (Reeve, 2016).

5.4.2 Autonomistøtte

Blant elevene kom det frem i intervjuene at det å være trygg på kroppsøvingslæreren og å føle seg komfortabel i klassemiljøet er viktig for deres engasjement og trivsel. At læreren viser støtte og trygghet gjør at elevene kan prøve og feile, samt engasjere seg mer i faget. Dette kommer også frem i svaret til Lydia som fortalte at hun opplever å få pushet seg litt hardere enn med en annen lærer, fordi hun opplever at læreren ser henne og forstår at hun prøver sitt beste. Gunnhild la vekt på viktigheten av at kroppsøvingslæreren ser alle, viser forståelse og tilpasser etter elevenes behov. Dette er ifølge Reeve (2016) en autonomistøttende læreratferd som tar elevenes perspektiver på alvor, og viser støtte og forståelse. Det ser ut til at Kari setter pris på støtte i form av komplimenter. Hun fortalte at komplimenter foran klassen gjør at elever føler seg mer inkludert og sett i kroppsøvingsfaget. Sondre fortalte også at læreren hører på elevene, og hvis noen er lei seg går læreren bort og spør om hvordan de har det. Disse funnene indikerer at alle elevene ønsker en form for støtte og forståelse, i tillegg til å bli sett av læreren. Dersom elevene har en opplevelse av å ikke bli sett, vil dette over tid, føre til et lavere grunnlag for trivsel (Lyngstad et al., 2019). Likevel viser funnene at det er forskjell på hvordan elevene opplever støtte eller forståelse på. Dette kan fortelle noe om viktigheten av lærer-elev relasjonen, ettersom at man må ha kjennskap til elevene sine for å kunne tilby dem akkurat den støtten den enkelte har behov for.

“I tillegg så er det jo for eksempel elevstyrt aktivitet der du kan ha en periode der du lar elevene utvikle egne aktivitetsopplegg, ofte basert på egne interesser”. (Bjarte)

Autonomistøtte handler også om å gi elevene forsterkninger av egne interesser og mål, gjennom selvbestemte handlinger og medbestemmelse (Standage et al., 2005). I likhet med Bjarte, fortalte også Trond og Torstein at de lar elevene ha elevstyrte timer, der elevene står helt fritt til å lage opplegg ut ifra egne interesser, ferdighet og kompetanse. Trond fortalte også at elevene sto fritt til å velge om de ville gjennomføre opplegget i undervisningen eller ikke. At elevene får muligheten til å gjennomføre elevstyrt time kan fortelle noe om lærerens tillit til elevene, og at elevene på den måten får mulighet til å vise sin kompetanse. Dette kom også frem i utsagnet til Kari, som fortalte at hun likte å ha elevstyrt time, der de måtte levere

inn manus til læreren i forkant. Videre uttrykte hun at det var spennende å gå litt utenfor komfortsonen og at det var fint å få vist frem noe hun kunne. Ved å la de elevene som vil, få gjennomføre et undervisningsopplegg basert på sine interesser, vil det trolig kunne støtte elevenes behov for kompetanse og autonomi.

5.4.3 Legge til rette for indre motivasjon

Når lærerne ble spurt om hvordan de opplever betydningen av medbestemmelse for elevenes læring og trivsel, kom blant annet disse svarene frem:

“Jeg tror for mange så synes de det er fint å ha medbestemmelse i aktivitetene og i øvelsene og i timene [...] spesielt hvis du legger opp til et bredt spekter av valg de kan ta”. (Bjarte)

“Jeg synes de virker mer motiverte når de får bestemme, men jeg synes det er lettere å gjøre med styrketrening enn hvis vi skal ha fotball eller volleyball eller orientering”. (Frode)

“Jeg tenker at det henger sammen. Kunne ønske at de tok utfordringen med å bidra mer, at de også så den sammenhengen”. (Ann Kristin)

Videre fortalte Ann Kristin at hun prøver å gjøre ting som er av elevenes interesse for å motivere elevene gjennom elevmedvirkning. Gunnar og Trond fortalte også at de ser på medbestemmelse som viktig. Trond fortalte at han ser på autonomistøtte i form av å tilby valg som viktig for elevenes motivasjon. Likevel fortalte Trond at han opplever det som vanskelig, fordi det er 27 elever å ta hensyn til, så vel som fagplanen, og at sluttproduktet kanskje ikke blir så annerledes. Trond fortalte også at det alltid vil være noen elever som roper høyest og som gjerne vil ytre sitt syn. Gunnar fortalte på sin side at han opplever at elevene synes det er kjekt å være med å bestemme, og at han til å begynne med la opp til det. Han fortalte videre at han angret når han gjorde det fordi det førte til kaos, men at det hadde blitt bedre med tiden.

“Nei, da tror jeg det fort hadde blitt litt useriøst”. (Gunhild)

“Jeg tror det hadde blitt litt mye tøys hvis det var mer enn det er nå”. (Lydia)

“Nei da tror jeg uansett det blir uenigheter”. (Kari)

Funnene viste, noe overraskende, at flere av elevene ikke ønsket å bestemme mer i faget. Dette ble begrunnet med at de tror det ville blitt mye tull, uenigheter, og for useriøst. Gjennom intervjuene kom det også frem at alle elevene opplever at læreren lar de være med å bestemme, og at de liker å være med å bestemme. Eksempler som kom frem blant elevene var blant annet at de har hatt elevstyrte timer, at de har fått velge mellom ulike aktiviteter, i tillegg til at de har vært med å bestemme regler og gruppesammensetninger.

“Hvis vi gjør noe jeg er interessert i så presterer jeg kanskje bedre. Ikke like motivert når vi spiller håndball for eksempel, som jeg ikke liker så godt”. (Grete)

“(..) jeg tror ikke det hadde vært like kjekt å springe rundt hvis jeg ikke hadde gjort noe aktivt på fritiden”. (Gunhild)

Som det har blitt presentert tidligere i denne oppgaven, er det for noen av elevene, viktig at aktivitetene i kroppsøvningsundervisningen er av deres interesse. Flere av elevene fortalte at interessen man har for aktivitetene vil påvirke deres innsats og motivasjon. Elevenes utsagn støttes også av selvbestemmelsesteoriens syn på motivasjon. Deci og Ryan (2016) hevder at når elever er indre motivert, velger eleven selv å delta i aktiviteten, fordi aktiviteten er av deres interesser og oppleves lystbetont.

Autonomistøtte handler blant annet om å gi elevene et spekter av læringsaktiviteter (Reeve, 2016). Likevel kommer det frem i denne undersøkelsen at elevene ikke ønsker å bestemme mer i kroppsøvningsfaget. Dette er et interessant resultat å diskutere, da empirien har vist oss at når elevene selv velger aktiviteten kan det bidra til å fremme elevenes indre motivasjon, i form av at aktiviteten da kan være av elevenes interesse og oppleves lystbetont (Deci & Ryan, 2016). At elevene ikke ønsket å bestemme mer i faget og at noen av lærerne fortalte at de opplever det som vanskelig å la elevene bestemme aktiviteter, kan muligens fortelle noe om at å støtte elevenes autonomi i form av valg av aktiviteter, også setter krav til lærerens fagdidaktiske kompetanse. Reeve (2016) hevder at selv om elevene selv får velge aktiviteten, vil det fortsatt være viktig at læreren har innsyn og hjelper med differensiering. På den måten kan læreren sikre at alle elevene får riktig utfordring i forhold til sine forutsetninger, slik at de kan oppleve mestring. Dette vil være viktig fordi elever ofte bare engasjerer seg i og

verdsetter aktiviteter de faktisk kan forstå seg på og mestre. I tillegg vil mestring være viktig for at elevene skal oppleve tilfredsstillelse av behovet for kompetanse (Niemiec & Ryan, 2009).

5.4.4 Gi begrunnelser

I intervjuene ble elevene spurt om de får begrunnelser for hvorfor de gjennomfører de ulike læringsaktivitetene.

“Ikke alltid, men nå sa han det i dag fordi han ville vi skulle lære å lage egentreningsopplegg”. (Sondre)

“Ikke alltid, men vi kan jo spør så får vi svar”. (Lydia)

“Visst noen spør hvorfor det er viktig så får vi et svar, men det pleier ikke å være spesifikt at dette gjør vi fordi at sånn og sånn”. (Gunhild)

“Vi har sikkert fått det, men jeg får det ikke med meg i hvertfall [...] så jeg vet egentlig ikke hvorfor vi skal lære de ulike tingene“. (Kari)

Funnene viser at elevene ikke alltid får presentert læringsmål for timen, men likevel ser det ut til at de får svar hvis de spør. Funnene kan også tyde på at elevene egentlig ikke er så opptatt av hvorfor de gjør det de gjør. En svakhet i denne studien er at når det var snakk om begrunnelser i intervjuene med lærerne, var fokuset på læringsmål og kompetansemål. Av den grunn var det få funn som kunne fortelle oss noe om hvordan lærerne gir begrunnelser for sine valg av for eksempel aktivitetene som gjennomføres i kroppsøvingsundervisningen. Likevel kom det frem at Trond var opptatt av at elevene kan stole på han og at elevene forstår mening bak aktiviteten som skal gjennomføres. Spesielt hvis aktiviteten kan oppfattes som litt skummel eller utfordrende. Å gi begrunnelser vil være viktig, fordi hvis elevene forstår verdien i å gjennomføre aktiviteten, kan elevene ifølge Deci og Ryan (2016) oppleve autonom motivasjon, selv om aktiviteten ikke er av deres interesse.

5.4.5 Bruk av ikke-kontrollerende språk

Å bruke et ikke-kontrollerende språk handler om å unngå bruk av beskjeder som kommuniserer press. Ord som “skal” eller “må” er eksempler på et kontrollerende språk.

“Han er god til å si hva som skal til for at jeg skal gjøre det bedre for å gå opp i karakter”. (Lydia)

“Han spør hvordan jeg synes at ting blir gjort, og han spør veldig mye om hvilke tanker, han spør gjerne ofte før en gymtime om det høres greit ut å ha de forskjellige tingene. Så kan vi komme med innslag om det er et eller anna som vi tror ikke kommer til å bli så bra”. (Gunhild)

“Han kommer bort å gir tilbakemeldinger og hvis han synes du ser lei deg ut eller har noen vondter så kommer han bort og spør om du heller vil gjøre noe annet. Eller går det bra med deg, tenker litt på deg og sånt”. (Elise)

Ut ifra sitatene til elevene kan det se ut til at elevene opplever å ha en trygg og god kommunikasjon med læreren sin.

“Tenker at det er lettere å få de til å utfordre seg selv og det er lettere for de å ta tilbakemelding fra meg hvis vi har en bedre relasjon”. (Ann kristin)

Som det har kommet frem tidligere i undersøkelsen, mente Trond, Bjarte og Torstein, i likhet med Ann Kristin, at en god lærer-elev relasjon vil være viktig for å opprettholde et godt kommunikasjonsnivå og for å gi tilbakemeldinger til elevene. Funnene kan indikere at lærerne og elevene har en dialog som er preget av et ikke-kontrollerende språk. Et slikt språk vil ifølge Reeve (2016) være spesielt viktig når lærere setter krav og gir tilbakemelding. Det vil også være generelt viktig i all kommunikasjon med elevene, som for eksempel å kommentere elevenes utvikling, diskutere fremgangsmåter og ulike strategier. Bruk av ikke-kontrollerende språk vil være viktig fordi det hjelper å opprettholde en positiv lærer-elev relasjon. Som det tidligere har kommet frem i denne studien, vil lærer-elev relasjonen kunne ha en positiv betydning for elevenes læring og trivsel, og vil av den grunn være viktig å opprettholde.

5.4.6 Tålmodighet for elevenes læring

“Har mye variert, og hvordan det blir gjennomført, og at vi tar den tiden vi trenger for å lære de tingene og ikke kutter det av etter en time. At visst det ikke går første timen så kan vi fortsette på det neste timen. At han ikke bare tenker at dette var klassen dårlig i, dette gidder jeg ikke lære de”. (Gunhild)

Gunhild fortalte at for å lære mer i faget er det viktig at læreren har tålmodighet for elevenes læring, og ikke bare avbryte en aktivitet etter en time, dersom elevene ikke har fått det til. Tålmodighet vil være viktig fordi læring og forståelse er noe som kan ta tid, selv om det ikke alltid er slik at læreren har tilstrekkelig med tid å gi elevene (Reeve, 2009). Det vil derfor være viktig å gi elevene tilstrekkelig med tid til å overkomme inaktivitet, utforske aktiviteten, stille spørsmål, prøve og feile, når de skal utvikle ferdigheter gjennom læringsaktiviteter. Hvis vi ser på kroppslig læring, vil tålmodighet for elevenes læring også være viktig. Engelsrud og Borgen (2015) hevder at faget skal være egnet for øvelse gjennom å utforske bevegelser og øve på å kjenne til mekanismene i egen kropp under nevnte bevegelseserfaringer og ikke bare aktiviteter. Dette vil kunne bidra til at flere elever kjenner på mestring i sammenheng med egne erfaringer med egen kropp, men dette vil kreve at læreren gir elevene tilstrekkelig med tid til å utforske de ulike bevegelseserfaringene (Engelsrud & Borgen, 2015).

5.4.7 Anerkjennelse av misnøye

“Kan si ifra hvis det er noe som er urettferdig. Det er lett å snakke til han på en måte, fordi han tar det på en måte til seg om det er noe som er dårlig. Og det er bra”. (Kari)

“At han tar imot forslag til ting vi har lyst å gjøre og hvis noen sier at noe er kjedelig så endrer vi kanskje litt på reglene eller øvelsen der og, visst han ser at det går dårlig så er det litt mer hva kan vi gjør for at det blir kjekkere og bedre”. (Gunhild)

“(…) Ta de på alvor hvis det er ting de kommer med, ift organisering eller ting som de ikke opplever som greit, ta de tingene kontinuering. Dette vil jo være med å øke trivselen”. (Ann Kristin)

I funnene kom det frem at noen av elevene virker å sette pris på at læreren anerkjenner deres uttrykk av misnøye og tar perspektivene deres på alvor. Som Gunhild og Kari påpekte opplever de at det er lett å snakke med læreren sin og at han tar deres perspektiv på alvor. Gunhild fortalte videre at kroppsøvningsundervisningen ble bedre og mer lystbetont, når elevene kan endre på øvelser som de oppfatter som kjedelige. Ann Kristin poengterte også viktigheten av å ta elevenes perspektiver på alvor, og at hun opplever at det vil kunne bidra til økt trivsel hos elevene. I kroppsøvningsundervisningen vil det være naturlig at elevene noen ganger ser på aktivitetene som meningsløse eller kjedelige. I tilfellet til Kari og Gunhild kan det, ved å ta utgangspunkt i Reeves (2016) teori, virke som læreren har egenskapene til å gjøre elevenes uttrykk av misnøye om til konstruktiv informasjon. På den måten skapes det en mulighet for elevene til å engasjere seg i aktiviteten, ved at læreren innfrir elevenes ønsker om å gjøre endringer i øvelsen eller reglene. Ifølge Reeve (2016) vil dette kunne medføre at elevene kan engasjere seg i aktiviteten igjen, fordi den nå oppleves mer lystbetont eller meningsfylt. Som et resultat av dette, kan det tenkes at det også bidrar til å øke elevenes autonome motivasjon, som videre vil kunne resultere i en høyere grad av læring og trivsel (Deci & Ryan, 2016).

Anerkjennelse av elevenes uttrykk av misnøye kan også styrke lærer-elev relasjonen samt støtte elevenes autonomi, gjennom at læreren og eleven er i synk. At læreren og eleven er i synk, vil ifølge Reeve (2016) bety at de har formet en relasjon der begge parter har en grunnleggende respekt for hverandre. Noe som gjør at hverandres handlinger påvirker handlingen til den andre, og motsatt. Ut ifra sitatet til Gunhild og Kari, kan det se ut til at de er i synk med læreren sin. Når læreren er i synk med elevene får læreren også en større mulighet til å være autonomistøttende fordi elevene blir mer engasjert og på den måten gir læreren en større mulighet til å være mottakelig overfor elevene (Reeve, 2016). Når læreren på denne måten engasjerer elevene til å frivillig delta i aktiviteten igjen, vil elevene oppleve å være autonome (Niemic & Ryan, 2009).

5.4.8 Grunnleggende psykologiske behov

Først og fremst kan resultatene i denne studien tyde på at lærerne jobber for å skape et læringsmiljø som fremmer elevenes autonomi, tilhørighet og kompetanse. Noe som ifølge Deci og Ryan (2000) og Standage et al., (2006) vil kunne bidra til å tilfredsstille elevenes

grunnleggende behov. Resultatene kan også indikere at elevene i denne studien opplever å bli verdsatt, respektert og sett, samt at læreren engasjerer seg i dem. Dette er opplevelser som vil være viktig for tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet i kroppsøving, i tillegg til å kunne samhandle i en sosial kontekst (Niemiec & Ryan, 2009; Ntoumanis, 2001). Gjennom studien kom det også frem at lærerne legger til rette for elevenes autonomi, da den opplevde erfaringen av autonomi sentrerer seg rundt hvorvidt en atferd oppleves som fri eller kontrollert (Reeve, 2009). Selv om det i denne studien vil være vanskelig å måle elevenes opplevelse av mestring, kan funnene tyde på at lærerne legger til rette for å oppleve mestring. Dette kom frem ved at lærerne fortalte at de har fokus på mestringsorientert miljø som har rom for prøving og feiling, og at de legger til rette for elevenes autonomi i form av å velge aktiviteter basert på deres interesser. I tillegg vil også positive tilbakemeldinger og valg øke opplevelsen av kompetanse (Deci & Ryan, 2012). Dersom behovet for kompetanse ikke blir tilfredsstilt kan det resultere i at elevene får en opplevelse av sterk tvil om egen kompetanse og føre til manglende motivasjon (Chen et al., 2015). Det er ingen tydelige funn i denne studien som viser at behovet for kompetanse har blitt tilfredsstilt, men det ser heller ikke ut til at elevene opplever frustrasjon av behovet. Gjennom at lærerne legger til rette for tilfredsstillelse av behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet, vil de kunne påvirke elevenes motivasjon, trivsel og læring (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov, vil i tillegg bidra til å øke trivsel og læring, også være viktig for kroppsøvingfagets formål om et positivt selvbilde og livslang bevegelsesglede (Skjesol & Lyngstad, 2021).

6.0 Oppsummering og konklusjon

Hensikten med denne masteroppgaven var å finne svar på problemstillingen: “Hvilken betydning har lærer-elev relasjonen for elevens trivsel og læring i kroppsøvningsfaget på ungdomstrinnet?”. For å svare på dette, utarbeidet vi tre forskningsspørsmål med ønske om å belyse problemstillingen fra ulike vinkler: hvordan elevene opplever trivsel og læring, hvordan lærerne opplever å tilrettelegge for dette og i hvilken grad en autonomistøttende lærer-elev relasjon kan påvirke elevenes læring og trivsel i kroppsøvningsfaget.

I søken etter svar på problemstillingen har vi gjennomført kvalitative forskningsintervju med seks lærere og seks elever ved to ungdomsskoler i Rogaland fylke. Vi gjennomførte en tematisk analyse av dataene vi tilegnet oss, og presenterte videre relevante funn knyttet til problemstillingen som resultat. Disse resultatene har vi drøftet og sett i lys av tidligere forskning og teori. Resultatene beskriver lærernes- og elevenes opplevelser med læring og trivsel i kroppsøvningsfaget, som vi videre har forsøkt å knytte til betydningen lærer-elev relasjonen har for elevenes trivsel og læring. I forsøk på å belyse lærer-elev relasjonens betydning for elevenes trivsel og læring, har vi benyttet oss av selvbestemmelsesteorien som bakteppe. Denne teorien var godt egnet til å undersøke hvilke faktorer som påvirker elevenes motivasjon, og hvordan gode lærer-elev relasjoner kan legge til rette for tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov. På den måten fikk vi muligheten til å undersøke hvordan lærer-elev relasjonen kan påvirke elevenes trivsel og læring i kroppsøvningsfaget.

Resultatene som omhandler lærernes beskrivelser av hva de så på som viktig med tanke på læring i kroppsøvningsfaget, viste at deres vektlegging av sentrale element i nokså stor grad samstemte med de utdanningspolitiske målene stadfestet i dagens læreplan. Likevel viste funnene at lærerne hadde et ulikt syn på kroppsøvningsfagets verdi. Lærernes ulike syn på verdien av kroppsøvningsfaget inneholdt både å se på faget med hovedmål om læring av det fysiske og læring gjennom det fysiske. Disse måtene å se på kroppsøvningsfaget går inn under den biologiske ideologien og den pedagogiske ideologien (Crum, 1993). Den tradisjonelle, biologiske ideologien bygger på den instrumentelle verdien av kroppsøvningsfaget, og er med på å redusere faget til et helsefremmende redskap med fokus på trening i stedet for læring.

Den pedagogiske ideologien derimot, bygger på mulighetene fysisk aktivitet gir og baserer seg på å bevege seg for å lære heller enn å lære seg bevegelser (Crum, 1993).

Videre viste resultatene at lærerne også hadde ulikt syn på kropp. Dette kom frem i undersøkelsen ved å se på kjerneelementet i kroppsøvingsfagets læreplan: "kroppslig læring". I sine beskrivelser av forståelse av kroppslig læring, viste flere lærere et syn på kropp som et trenbart objekt som skulle prestere i ulike øvelser. Dette er et tradisjonelt, dualistisk syn på å forstå kroppen, og inngår i perspektivet å ha en kropp (Moen & Rugseth, 2018). Det kom videre frem funn med beskrivelser av kropp som kan tilskrives et kroppsfenomenologisk perspektiv- at vi både har kroppen og er kroppen og at forståelsen av kropp vil være formet av våre omgivelser (Moen & Rugseth, 2018). Dette viste seg i en lærers beskrivelse av at elevene, med sitt subjektive blikk, blir kjent med kroppen gjennom bevegelser, og at deres opplevelse av kropp vil være preget av omverdenen.

Resultater viste at flere elever opplevde at læring i kroppsøvingsfaget omhandlet utvikling og trening av en sterk kropp gjennom aktiviteter med krav til fysikk. Vi ser dette i sammenheng med resultatene som viste at flere av lærerne hadde et instrumentelt syn på kroppsøvingsfagets verdi som inngår i den biologiske ideologien (Crum, 1993).

Sammenhengen viser at synet lærerne har på verdien til kroppsøvingsfaget trolig gjenspeiler elevenes oppfattelse av fagets sentrale element. Den beskrevne opplevelsen elevene hadde av at mål for læring i faget er å trene kroppen sterk, ser vi også i sammenheng med at flere lærere viste et syn på kropp som et trenbart objekt - å ha en kropp (Moen & Rugseth, 2018). Elevenes oppfattelse av læring viste en manglende forståelse for kroppsøving som et læringsfag, da elevene, gjennom sine opplevelser, beskrev faget som en arena for sosial samhandling der de trente og deltok i ulike fysiske aktiviteter. Elevenes opplevelser sammenfaller med funn fra studien til Larsson og Nyberg (2017) som påpeker at kroppsøvingslæreres tilrettelegging for læring i bevegelse nedprioriteres til fordel for å prøve ut, og å være i, aktivitet.

Våre resultat underbygde forestillingen av kroppsøving som et trivselsfag i skolen. Det støttes av kartleggingsstudien til Moen et al. (2018) der 85 % av elevene på ungdomstrinnet svarte at de likte faget "godt" eller "veldig godt". Resultatene viste at elevene vektla varierte

aktiviteter basert på deres interesser, opplevelse av mestring, og sosial samhandling med medelever som viktig for egen trivsel i kroppsøvfingsfaget.

Det kom frem i våre resultater at lærer-elev relasjonen er betydningsfull for elevenes trivsel og læring. Elevene opplevde det som sentralt for sin trivsel at de ble sett av læreren, at læreren framsto engasjert og at læreren brydde seg om den enkelte. Det kommer videre frem av resultatene at elevene opplevde undervisning med aktiviteter tilpasset den enkelte og hyppig underveisvurdering som avgjørende for egen læring i faget. Lærerne så, i likhet med elevene, viktigheten av en positiv lærer-elev relasjon for å tilrettelegge for trivsel og læring hos elevene. Lærerne la frem eksempler på samhandling med elever der deres relasjon var avhengig av å inneholde tillit, åpenhet, trygghet og anerkjennelse for å øke elevens trivsel og læring. Dette er alle kjennetegn på en god lærer-elev relasjon ifølge Drugli (2012), og disse kjennetegnene kan også sees igjen i den autonomistøttende læreren (Reeve, 2009).

En autonomistøttende atferd har i denne undersøkelsen, lik som i empirien, vist seg å være viktig for tilfredsstillelse av elevenes behov for tilhørighet i kroppsøvfingsfaget (Niemic & Ryan, 2009; Reeve, 2016). Resultatene i denne studien viste at lærerne arbeider for å skape et trygt og godt læringsmiljø, der det er rom for prøving og feiling, samt at de har fokus på samarbeid, inkludering, medbestemmelse og tilpasset undervisning. Dette samstemmer med Reeve (2016) sin forklaring av den autonomistøttende læreren som sier at læreren legger til rette for indre motivasjon, en god lærer-elev relasjon og et læringsmiljø som støtter elevenes autonomi (Reeve, 2016). Resultatene viste videre at elevene så på det som viktig å oppleve et godt miljø der de føler seg inkludert, respektert og satt pris på. Et slikt læringsmiljø, vil ifølge Ryan og Deci (2000) og Standage et al., (2006) bidra til å tilfredsstille elevenes grunnleggende behov.

Gjennom elevenes utsagn ble det tydelig at interesse for aktivitetene som skulle gjennomføres var viktig for deres motivasjon i kroppsøvfingsfaget. Deci og Ryan (2016) forklarer indre motivasjon som å frivillig delta i en aktivitet fordi den er av interesse og oppleves lystbetont. Resultat viste også at når den autonomistøttende læreren anerkjenner elevenes uttrykk av misnøye, kan det medføre at elevene går fra å se på aktiviteten som

kjedelig til å oppleve den mer lystbetont. Dette betinger at læreren tar elevenes perspektiver på alvor og gjør endringer i aktiviteten basert på elevenes uttrykk av misnøye. På denne måten kan læreren bidra til å fremme autonom motivasjon hos elevene.

Funnene vil la frem i resultatdelen viste at alle lærerne ønsket å støtte elevenes autonomi, og at autonomistøtte i form av medbestemmelse i valg av aktiviteter var av betydning for elevenes trivsel. Likevel viste resultatene, noe overraskende, at elevene ikke ønsket å bestemme mer i faget. Dette begrunnet elevene med at det ville bli uenigheter, for useriøst og for mye tull. Av de presenterte funnene av lærer-svar ble det beskrevet utfordringer knyttet til å legge til rette for elevenes autonomi i form av aktiviteter. Tidligere forskning har vist at støtte av elevenes autonomi er av vesentlig betydning for deres trivsel og læring. Elevene så ikke nytteverdien i mer selvbestemmelse, og lærerne så på det som krevende å legge til rette for. Det å utøve undervisning i kroppsøving der elevenes autonomi tydelig blir støttet vil nok kreve høy fagdidaktisk kompetanse.

Resultatene i denne studien viser, i tråd med tidligere forskning, at hvis lærerne legger til rette for tilfredsstillelse av behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet, vil de kunne påvirke elevenes motivasjon, trivsel og læring (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene, vil i tillegg til å kunne øke trivsel og læring, også være viktig for kroppsøvingfaget formål om et positivt selvbilde og livslang bevegelsesglede (Skjesol & Lyngstad, 2021). Generelt kan en si at resultatene i denne undersøkelsen, i mindre grad viser en direkte kobling mellom lærer-elev relasjon og elevenes læring. Resultatene kan derimot indikere at lærer-elev relasjonen bidrar til flere ulike prosesser som fasiliterer elevenes læring. Blant dem finner man autonomistøtte, lærernes kommunikasjon med elevene, tilrettelegging for tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov og lærernes undervisningsmetoder.

Gjennom denne studien er det blitt klart at vi som kroppsøvingslærere vil ha stor betydning for elevenes læring og trivsel i faget. Det vil være viktig at vi er bevisste vårt syn på kropp og hvilken verdi vi tillegger kroppsøvingfaget, da det kan se ut til at det gjenspeiler elevenes forståelse av egen kropp og oppfattelse av fagets mål for læring. Som lærere står vi i en særstilling for tilrettelegging av et trygt og godt miljø der elevenes grunnleggende behov:

autonomi, kompetanse og tilhørighet blir tilfredsstilt. Om vi tar dette ansvaret på alvor vil vi forhåpentligvis kunne skape et kroppsøvingsfag der elevene trives og opplever læring, og som resultat nå målet om livslang bevegelsesglede for alle.

6.1 Svakheter ved studien

Gjennom arbeidet med denne studien, ble det identifisert noen svakheter og valg som kunne blitt gjort annerledes for å styrke studien. Svakheter ved denne studien kan blant annet relateres til utvalget og inklusjonskriterier. Som det kom frem i denne studien, var det en entydig opplevelse av trivsel blant elevene, samt at alle var fysisk aktive på fritiden. Forskningen til Moen et al., (2018) la frem funn som antydte at elever med allerede høyt aktivitetsnivå på fritiden trives best i kroppsøvingsfaget, mens elever med lavere aktivitetsnivå trives mindre. Det kan tenkes at en god lærer-elev relasjon vil være av større betydning for elever som trives mindre i faget. Av den grunn kunne det vært interessant å inkludere elever som ikke driver med fysisk aktivitet på fritiden, og/eller som har en lavere grad av trivsel i kroppsøving. Dette kunne trolig bidratt til å gi et mer sammensatt og nyansert bilde av lærer-elev relasjonens betydning for elevenes trivsel. Når det gjaldt intervjuguiden, kunne vi med fordel inkludert spørsmål som omhandlet Reeves (2016) implikasjoner for å bli mer autonomistøttende. Et eksempel på dette var under spørsmål om hvordan lærerne gir begrunnelser til elevene. Her var fokuset rettet mot lærings- og kompetansemål, og vi fikk dermed få funn om hvordan lærerne gir begrunnelser for sine valg i undervisningssituasjoner.

Ettersom studien er gjennomført på en liten og nokså homogen informantgruppe, vil ikke resultatene kunne generaliseres for å gjelde alle elever på ungdomstrinnene. Trolig kan studien likevel gi leseren flere indikasjoner på betydningen en god lærer-elev relasjon har på elevenes trivsel og læring i kroppsøving.

6.3 Praktiske implikasjoner

Denne studiens funn kan ses i lys av teori og tidligere forskning, og de praktiske implikasjonene blir derav viktige. Resultatene som omhandlet lærernes beskrivelse av hva de ser på som viktig læring i kroppsøving, viste at lærerne hadde ulike syn på

kroppsøvningsfagets verdi. Videre kom det frem at flere av lærerne også hadde ulike syn på kropp og kroppslig læring i faget. Resultatene i denne studien kan indikere at lærernes syn på kropp og kroppsøvningsfagets verdier trolig gjenspeiler elevenes oppfattelse av kroppsøvningsfaget. Av den grunn vil det virke avgjørende at kroppsøvningslærere er bevisste på de ulike perspektivene på kropp, og hvordan de formidler kroppsøving som læringsfag overfor elevene. I våre resultater, i likhet med tidligere forskning, kom det frem at både lærerne og elevene opplevde at lærer-elev relasjonen er betydningsfull for tilrettelegging for læring og trivsel i kroppsøving. Hva lærerne beskrev som viktig for å fremme trivsel og læring, samsvarer også med hva tidligere forskning tilsier, og kan ses igjen i den autonomistøttende læreren. Resultatene våre viste at elevene vektla opplevelse av mestring, sosial samhandling med medelever og aktiviteter basert på egne interesser, som viktig for deres trivsel i kroppsøvningsfaget. Dette er resultater vi vil ta med oss videre i yrkesutøvelsen, i vår tilnærming til elevene og læringsmiljøet som helhet.

7.0 Referanser

7.1 Litteraturliste

- Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvningsfag - noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, s. 36-40.
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. K. & Lagedstad, P. A. (2016). Trivsel i kroppsøvningsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2, 1-13.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breivik, M., Waitz, G., By, I-Å, Bjørnebye, S. I., Anderssen, S. A., Samdal, O. (2009). *FAGLIGE RÅD OM UTVIKLING AV FYSISK AKTIVITET OG KROPPSØVING I SKOLEN*. Regjeringen. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/radgivingsgruppa_-fysiskaktivitet200809.pdf
- Chen, Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S., & Verstuyf, J. (2014). *Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Crum, B. J. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *QUEST*, 45(3), 339-356
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research* (pp. X, 470). University of Rochester Press.
- Deci E. L. & Ryan R. M. (2012) *Self-Determination Theory I Van Lange P. A. M, Kruglanski, A. W & Higgins, E.T (Red). Handbook of theories of social psychology* (416-437) . SAGE. DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781446249215>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2016). Optimizing Students Motivation in the Era of Testing and Pressure: A Self-Determination Theory Perspective. I Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R.M (Red.) *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (s. 9-31). Springer. DOI 10.1007/978-981-287-630-0
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes trivsel og læring*. Cappelen Damm - Høyskoleforlaget.
- Engelsrud, G. & Borgen, J. S. (2015, 29. januar). *Kroppsøvingfaget som skolefag - 30 år fram i tid*. Norges idrettshøgskole. <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/engelsrud-gunn/kroppsøvingsfaget-som-skolefag-30-ar-frem-i-tid/>
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013, 29. januar). Lærer-elev-relasjonen betydning for elevenes motivasjon og læring. *Utdanningsforskning.no*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Flagestad, L. & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: hvem er mistriverne? *Kroppsøving*, 52(4), 21-26.
- Flagestad, L. & Skisland, J. O. (2009). Økt trivsel i kroppsøvingfaget. *Kroppsøving*, 59(2), 12-13.
- Furuly, C. D. (2020, 16. juni). Om fair play. NDLA. <https://ndla.no/article/24670>
- Hagger, Hardcastle, S. J., Chater, A., Mallett, C., Pal, S., & Chatzisarantis, N. L. D. (2014). Autonomous and controlled motivational regulations for multiple health-related behaviors: between- and within-participants analyses. *Health Psychology & Behavioral Medicine*, 2(1), 565–601. <https://doi.org/10.1080/21642850.2014.912945>
- Helle, L. (2020, 5. juni). *Summativ vurdering*. Store norske leksikon. https://snl.no/summativ_vurdering
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Helsedirektoratet. [Trivsel i skolen.pdf \(helsedirektoratet.no\)](https://www.helsedirektoratet.no/trivsel-i-skolen.pdf)
- Helsedirektoratet. (2019, 28. februar). *Bekymret over lite fysisk aktivitet blant barn og unge*.

<https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/bekymret-over-lite-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-unge>

- How, Y. M. & Wang, C.K. (2016). *Creating an Autonomy-Supportive Physical Education (PE) Learning Environment*. I Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R.M (Red.) *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (s. 9-31). Springer. DOI 10.1007/978-981-287-630-0
- Ingebrigtsen, J. E., & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle - hvordan nå målet? *Idrettspedagogikk* (s. 33-46). Universitetsforlaget.
- Ingulfsvann, L. S. (2021). Bevegelsesglede i kroppsøving - hva, hvorfor og hvordan?. I K. Skjesol & I. K. Lyngstad (Red.) *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 39-56). Fagbokforlaget.
- Johansen, A. (2021, 3. mai). Kroppsøving - mye er som før, men kompetanse-målene er nye. *Utdanningsnytt.no*.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-kroppsoving-kunnskapsdepartementet/kroppsoving--mye-er-som-for-men-kompetanse-malene-er-nye/283646>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk
- Klein, S. B. (2012). *Learning: Principles and applications* (6.utg.). Sage
- K.M. Moen & G. Rugseth (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvingfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1). <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KR001-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvingundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1-18. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.2668>
- Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). "It doesn't matter how they move really, as long as they move." Physical education teachers on developing their student's movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137-149.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>
- Laxdal, A. G. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education: The student perspective* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i

- Stavanger.
- Leirhaug, P. E. (2016). *“Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring”*: En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.
- Linder, A. (2012). Å skape gode relasjoner i skolen (1. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Luckner, A.E. & Pianta, R.C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relation with children’s peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 257–266.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid*. (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. (2019). ‘The teacher sees my absence, not my participation’. Pupils’ experiences of being seen by their teacher in physical education class. *Sport, education and society*, 24(2), 147-157.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1343713>
- Meld. St. 19 (2018-2019). *Folkehelsemeldinga - Gode liv i eit trygt samfunn*. Helse- og omsorgsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/?ch=3>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjerke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. (Oppdragsrapport nr. 1). Høgskolen i Innlandet.
- Niemiec, & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.
<https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (NOVA Rapport 11/2000). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Ntoumanis, N. (2001) A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225-242.
<https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Oldervik, S. & Lagestad, P. (2021). Importance of Providing Additional Choices in Relation

- to Pupils' Happiness, Mastery, Well-Being, Contentment, and Level of Physical Activity in Physical Education. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3, 599953-599953). <https://doi.org/10.3389/fspor.2021.599953>
- Opplæringslova. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*(LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Regjeringen Solberg. (2019). *Granavolden-plattformen. Politisk plattform*. Statsministerens kontor. <https://www.regjeringen.no/contentassets/7b0b7f0fcf0f4d93bb6705838248749b/plattform.pdf>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55:1, 68-78. <https://doi.org/10.1037110003-066X.55.1.68>
- Ryan, & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Reeve, J. M. (2009) Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational psychologist*, 44(3), s. 159-175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Reeve, J. M. Ryan, R., Deci, E. L. & Jang, H. (2012) Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. I Schunk, D. H & Zimmerman, B. J (Red). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (s. 223-245). Routledge
- Reeve, J. M. (2016) Autonomy-Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. I Liu, W. C., Wang, J. C. K., & Ryan, R.M (Red.) *Building Autonomous Learners: Perspectives from Research and Practice using Self-Determination Theory* (s. 9-31). Springer. DOI 10.1007/978-981-287-630-0
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.

- Skjesol, K. & Lyngstad, I. K. (2021) *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter*. Fagbokforlaget.
- Standal, Ø. F. (2019, 10. november). Fagartikkel: Kva kroppsleg læring egentleg er. *Utdanningsnytt.no*
<https://www.utoanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2003). A model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs From Self-Determination and Achievement Goal Theories to Predict Physical Activity Intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433. <https://doi.org/10.1348/000709904X22359>
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2006). Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School Physical Education: A Self-Determination Theory Approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100-110. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599336>
- Sæle, O. O. (2017). Kroppsøving som danningsfag. *Utdanningsnytt.no*.
<https://www.utoanningsnytt.no/fagartikkel/kroppsoving-som-danningsfag/171968>
- Sæle, O. O., Gyiring, J. & Engelsrud, G. (2021). Selvsagt skal det være karakter i faget kroppsøving. *Utdanningsnytt.no*.
<https://www.utoanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/selvsagt-skal-det-vaere-karakter-i-faget-kroppsoving/281954>
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (3. utg). Fagbokforlaget.
- Thuen, E. M. (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems: A study of Norwegian secondary school students* [Doktoravhandling, Universitetet i Bergen].
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 24. juni). *Lærer-elev-relasjonen*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2021, 24. september). *Temaene i elevundersøkelsen. Trivsel (udir.no)* Utdanningsdirektoratet. (2022, 31. mars). *Tilpasset opplæring.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=kro01-05&lang=nob>

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

Vinje, E. E. (2016). *Kroppøvdidaktiske utfordringer*. Cappelen Damm.

7.2 Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til kroppsøvingslærer Til kroppsøvingslærere på 10. trinn

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan kan lærer-elev relasjonen bidra til elevens trivsel og læring i kroppsøvingsfaget på ungdomstrinnet?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan forholdet mellom lærere og elever påvirker elevenes trivsel og læring i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er blant annet å få innsyn i hvordan kroppsøvingslærere beskriver og opplever relasjonen til elevene sin. Vi vil få et helhetlig bilde over hvordan kroppsøvingslærere ser på kroppsøvingsfaget. Videre vil dette prosjektet finne ut hvilken betydning forholdet mellom lærer og eleven har for trivsel og læring i kroppsøvingsfaget. Vi har lyst å snakke med to eller tre lærere på din klasse. Vi håper du vil være med! Dette prosjektet er en masteroppgave i kroppsøving ved Universitetet i Stavanger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Universitetet i Stavanger som er ansvarlig for prosjektet.

De to personene som skriver oppgaven, og gjennomfører intervjuene med dere er;

Andreas Våmartveit, 28 år, fra Bømlo

og

Snorre Slettebø, 26 år, fra Kristiansand.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med, fordi du er kroppsøvingslærer i 10. klasse som har erfaring med å undervise i kroppsøving.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til intervju med oss studenter som skriver masteroppgaven. Det vil ta deg omtrent 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om deg og dine elever i kroppsøvingsfaget. Intervjuet handler også om deg og dine erfaringer når det gjelder å bygge relasjoner og fremme trivsel og læring i kroppsøvingsfaget. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp med opptaker og blir en del av oppgaven vår. Alle svarene dine blir anonymisert, det vil si at det er ingen som skal kunne vite at det er du som har gitt svarene.

Det er frivillig å delta

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

Dette intervjuet vil ikke påvirke ditt forhold til verken kollegaer eller elevene dine. Det er kun vi to som utfører intervjuet som kommer til å se/høre hva du sier i intervjuet.

Intervjuet vil, så godt som det lar seg gjøre, bli utført når du ønsker det. Det vil si at vi blir enige om tidspunktet for hvilken tid intervjuet skal gjennomføres.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang til opplysningene dine er veilederen vår, Silje Eikanger Kvalø, i tillegg til oss to studenter, Andreas og Snorre.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine, vil navnet ditt bli «endret» i dataene våre. Det vil si at vi vil ikke bruke ditt ekte navn når vi refererer til deg eller svarene dine. I tillegg til dette vil vi lagre dataene konfidensielt. Det vil si at det er kun Andreas og Snorre, i tillegg til veilederen vår, som vil ha tilgang til dine opplysninger.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Opplysningene du gir oss vil som sagt ikke kunne knyttes til deg, da ditt ekte navn ikke vil bli brukt i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 2. juni. Da vil opptakene og personopplysningene vi har om deg bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student, Andreas Våmartveit (andreasvaamartveit@gmail.com / 90541997)
- Student, Snorre Slettebø (snorreslettebo@gmail.com / 48350575)
- Universitetet i Stavanger ved Silje Eikanger Kvalø (silje.e.kvalo@uis.no / 51833592)
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved Universitetet i Stavanger:
personvernombud@uis.no

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

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

Med vennlig hilsen

Silje Eikanger Kvalø

(Veileder)

Andreas Våmartveit og Snorre Slettebø

(Studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan kan lærer-elev relasjonen bidra til elevens trivsel og læring i kroppsøvfingsfaget på ungdomstrinnet»? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

• å delta i et personlig intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 - Informasjonsskriv til elever og foresatte

Til elever og foresatte på 10. trinn

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan kan lærer-elev relasjonen bidra til elevens trivsel og læring i kroppsøvfingsfaget på ungdomstrinnet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan forholdet mellom lærere og elever påvirker elevenes trivsel og læring i kroppsøving.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er blant annet å få innsyn i hvordan eleven beskriver og opplever relasjonen til kroppsøvingslæreren sin. Vi vil få et helhetlig bilde over hvordan eleven ser på kroppsøvingsfaget. Videre vil dette prosjektet finne ut hvilken betydning forholdet mellom lærer og eleven har for trivsel og læring i kroppsøvingsfaget. Vi har lyst å snakke med to elever i din klasse. Vi håper du vil være med!

Dette prosjektet er en masteroppgave i kroppsøving ved Universitetet i Stavanger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Universitetet i Stavanger som er ansvarlig for prosjektet.

De to personene som skriver oppgaven, og gjennomfører intervjuene med dere er;

Andreas Våmartveit, 28 år, fra Bømlo

og

Snorre Slettebø, 26 år, fra Kristiansand.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å være med, fordi du er en elev i 10. klasse som har mye erfaring med kroppsøving, og vi er ute etter dine verdifulle erfaringer med kroppsøving.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til intervju med oss studenter som skriver masteroppgaven. Det vil ta deg omtrent 45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om deg og kroppsøving. For eksempel hva du liker og ikke liker med kroppsøving, hva du synes om kroppsøvingslæreren din, og hva kroppsøving betyr for deg. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp med opptaker og blir en del av oppgaven vår. Alle svarene dine blir anonymisert, det vil si at det er ingen som skal kunne vite at det er du som har gitt svarene. -Om du er under 16, kan også foreldre dine få se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt med oss.

Det er frivillig å delta

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

Dette intervjuet vil ikke påvirke ditt forhold til verken læreren din eller dine medelever. Det er kun vi to som utfører intervjuet som kommer til å se/høre hva du sier i intervjuet.

Intervjuet vil, så godt som det lar seg gjøre, bli utført når du ønsker det. Det vil si at du blir enig med kontaktlærer/kroppsøvlingslærer om hvilken tid intervjuet skal gjennomføres.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang til opplysningene dine er veilederen vår, Silje Eikanger Kvalø, i tillegg til oss to studenter, Andreas og Snorre.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine, vil navnet ditt bli «endret» i dataene våre. Det vil si at vi vil ikke bruke ditt ekte navn når vi refererer til deg eller svarene dine. I tillegg til dette vil vi lagre dataene konfidensielt. Det vil si at det er kun Andreas og Snorre, i tillegg til veilederen vår, som vil ha tilgang til dine opplysninger.

Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen. Opplysningene du gir oss vil som sagt ikke kunne knyttes til deg, da ditt ekte navn ikke vil bli brukt i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 2. juni. Da vil opptakene og personopplysningene vi har om deg bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student, Andreas Våmartveit (andreasvaamartveit@gmail.com / 90541997)
- Student, Snorre Slettebø (snorreslettebo@gmail.com / 48350575)
- Universitetet i Stavanger ved Silje Eikanger Kvalø (silje.e.kvalo@uis.no / 51833592)
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved Universitetet i Stavanger:
personvernombud@uis.no

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

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

Med vennlig hilsen

Silje Eikanger Kvalø

Andreas Våmartveit og Snorre Slettebø

(Veileder)

(Studenter)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hvordan kan lærer-elev relasjonen bidra til elevens trivsel og læring i kroppsøvningsfaget på ungdomstrinnet?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

” å delta i et personlig intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Intervjuguide elever

INTERVJUGUIDE ELEVER

Tema	Intervjuspørsmål	Intervjuspørsmål knyttet til SBT-teorien
Introduksjonsspørsmål	Kan du begynne å fortelle litt om deg selv? Oppfølgingsspørsmål: - Interesser - Fritidsaktiviteter/hobby	

Læring	Hva tenker du er det viktigste dere skal lære i kroppsøvingsfaget? Oppfølgingsspørsmål: - Hva ønsker du å lære i kroppsøvingsfaget?	Kompetanse
Læring	Er læreren tydelig på hva du skal lære hver kroppsøvingstime? Oppfølgingsspørsmål: - Får du begrunnelser for hvorfor dere gjennomfører de ulike læringsaktivitetene?	Kompetanse
Læring	Opplever du at du får nok utfordring i kroppsøvingsfaget? Oppfølgingsspørsmål: - For lett/vanskelig?	Kompetanse
Læring	Hva skal til for at du kan lære mer i faget? Oppfølgingsspørsmål: - Hvordan opplever du at det tilrettelegges for at du skal lære og utvikle deg? - Hvordan kan læreren din tilrettelegge for dette?	Kompetanse Autonomi

Trivsel	<p>Trives du i kroppøvningsfaget?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/hvorfor ikke 	<p>Autonomi</p> <p>Tilhørighet</p> <p>Kompetanse</p>
Trivsel	<p>Hvordan opplever du at læreren lar dere være med å bestemme i kroppøvningsstimene?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valg av aktivitet, utstyr osv. - Hva lar læreren dere bestemme? 	<p>Autonomi</p> <p>Tilhørighet</p>
Trivsel	<p>Synes du læreren burde la elevene bestemme mer i faget?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor/hvorfor ikke? - Hva mener du elevene kan bestemme? 	<p>Autonomi</p> <p>Tilhørighet</p>
Trivsel	<p>Hvordan opplever du det sosiale miljøet i kroppøvningsstimene?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Synes du dere samarbeider godt i kroppøvningsstimene? 	<p>Tilhørighet</p>

<p>Trivsel</p>	<p>På hvilken måte opplever du at du blir inkludert i kroppsøvingstimene?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva tenker du er viktig for å ha et godt klassemiljø? - Hvordan kan en inkludere alle i kroppsøvingstimen? - Hva tenker du er lærerens rolle? 	<p>Tilhørighet</p>
<p>Trivsel</p>	<p>Hva skal til for at du skal føle deg inkludert i en gruppe?</p>	<p>Tilhørighet</p>
<p>Læreren/Relasjon</p>	<p>Hva tenker du at en god kroppsøvingslærer er?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eksempler? 	<p>Tilhørighet</p> <p>Autonomi</p> <p>Kompetanse</p>
<p>Læreren/Relasjon</p>	<p>Kan du fortelle litt om din relasjon/forhold til kroppsøvingslæreren din?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilken betydning har læreren for din trivsel i faget? 	<p>Tilhørighet</p> <p>Kompetanse</p> <p>Autonomi</p>

Læreren/Relasjon	<p>På hvilken måte opplever du at læreren viser interesse for deg (at læreren bryr seg om deg)?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opplever du at dine interesser blir inkludert? - Er dine interesser viktig for at du trives i faget? - Hvordan kan læreren inkludere dine interesser i kroppsøvingstimene? 	<p>Autonomi</p> <p>Kompetanse</p> <p>Tilhørighet</p>
Læreren/relasjon	<p>Opplever du at læreren ser deg og hva du gjør i kroppsøvingstimene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - På hvilken måte 	<p>Tilhørighet</p> <p>Kompetanse</p> <p>Autonomi</p>
Generelt	<p>Kan du beskrive en kroppsøvingstime som du opplevde som positiv/gøy?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvorfor var den gøy - Hva gjorde læreren 	<p>Tilhørighet</p> <p>Kompetanse</p> <p>Autonomi</p>
	<p>Nå er jeg ferdig med intervjuet</p> <p>Er det noe mer du ønsker å legge til?</p> <p>Takk for at du stilte opp!</p>	

Vedlegg 4. Intervjuguide lærere

INTERVJUGUIDE LÆRERE

Tema	Intervjuspørsmål	Intervjuspørsmål knyttet til SBT-teorien
Introduksjonsspørsmål	<p>Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trives du som kroppsøvingslærer 	
Læring	<p>Hva tenker du er det viktigste elevene skal lære i kroppsøvingsfaget?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sosial læring, kroppslig læring - Utgangspunkt i læreplanen? 	Kompetanse Tilhørighet
Læring	<p>Hvordan kommuniserer du læringsmålene for timen til elevene dine?</p>	Kompetanse
Læring	<p>Hva tenker du om at kroppslig læring er del av et kjerneelement?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <p>Hvordan forstår du begrepet kroppslig læring?</p>	Kompetanse

Læring	Hvordan tror du at en undervisning kan planlegges og tilrettelegges for at elevene skal oppleve kroppslig læring?	Kompetanse
Autonomistøtte	<p>Hvordan legger du til rette for elevmedvirkning i dine kroppsøvingstimer?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva lar du elevene bestemme i dine timer? - I hvilken grad opplever du at medbestemmelse har en betydning for elevenes trivsel. - Hvordan gir du tilbakemeldinger til elevene? 	Autonomi
Relasjon	Hvordan opplever du viktigheten av en god lærer-elev relasjon i kroppsøvingsfaget?	Autonomi Kompetanse Tilhørighet
Relasjon	<p>Kan du fortelle litt om hvilken betydning din relasjon til elevene har for elevenes læring i kroppsøving?</p> <p>Oppfølgingsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eksempler 	Kompetanse

Relasjon	Hvordan arbeider du for å styrke din relasjon til elevene? Oppfølgingsspørsmål: - Eksempler fra kroppsøvingstimene?	Kompetanse Tilhørighet Autonomi
Trivsel	Hvordan identifisere du at en elev trives/mistrives i kroppsøvingsfaget? Oppfølgingsspørsmål: - Kjennetegn?	Autonomi Tilhørighet Kompetanse
Trivsel	Kan du fortelle litt om hvordan din relasjon med elevene kan påvirke deres trivsel i kroppsøvingsfaget?	Autonomi Tilhørighet Kompetanse
Trivsel	Hvordan jobber du for å skape et godt læringsmiljø i kroppsøvingsfaget?	Tilhørighet Autonomi Kompetanse
	Nå er jeg ferdig med intervjuet. Er det noe mer du ønsker å legge til? Takk for at du stilte opp!	

Vedlegg 5. Godkjenning NSD

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave](#) / [Vurdering](#)

Vurdering

02.03.2022 

Referansenummer

746114

Prosjekttittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektperiode

01.02.2022 - 03.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato

02.03.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 02.03.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 1

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.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALG 2

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

