



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Masteroppgave i kroppsøving, grunnskolelærerutdanning
1-7

Semester: 8

År: 2023

Forfatter: Bleta Shehi

Veileder: Gro Næsheim-Bjørkvik

Tittel på masteroppgaven: **Mistrivsel i kroppsøvingfaget - en kvalitativ undersøkelse fra barneskolen**

Engelsk tittel: Dissatisfaction in Physical Education -a qualitative survey from primary school

Emneord:

Mistrivsel, trivsel, kroppsøving, selvbestemmelsesteori,
læringsmiljø.

Antall ord: 21495

+ antall vedlegg/annet: 2217

Stavanger, 02.juni 2023

Innholdsfortegnelse

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA.....	0
Forord.....	3
Sammendrag.....	4
1.0 Introduksjon.....	5
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2 Trivsels- og mistrivselsbegrepet	7
1.3 Studiens hensikt.....	8
2.0 Tidligere forskning	9
2.1 Trivsel i kroppsøving	9
2.2 Grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving.....	11
3.0 Problemstilling.....	15
4.0 Teoretisk perspektiv	16
4.1 Positivt læringsklima	16
4.2 Lærer-elev relasjon.....	17
4.3 Selvbestemmelsesteorien.....	19
4.3.1 Autonomi, kompetanse og tilhørighet.....	20
4.4 Læreplanen om bevegelse og kroppslig dannelse.....	24
5.0 Metode og metodiske overveielser	27
5.1 Kvalitativ metode	27
5.2 Forskningsintervju.....	27
5.2.1 Intervjuguide	28
5.2.2 Gjennomføring av intervju.....	30
5.3 Fremgangsmåte og utvalg	30
5.4 Bearbeiding av data.....	31
5.4.1 Innsamling av data	32
5.4.2 Transkribering	32
5.5 Analyseprosessen.....	33
5.5.1 Tematisk analyse.....	33
5.6 Styrker og begrensninger.....	36
5.7 Forskningsetiske vurderinger	37
Informert samtykke	37
6.0 Resultater og drøfting.....	39
6.1 Presentasjon av informantene	39
6.2 Hvorfor har vi kroppsøving?	40
6.3 Tidligere deltakelse med organisert og uorganisert idrett	41
6.4 Elevenes opplevelser og deltakelse i kroppsøvfingsfaget	42

6.4.1 Konkurransen og trivsel	45
6.4.2 Variert aktivitetsinnhold	46
6.5 Opplevelse av autonomi og trivsel.....	48
6.6 Opplevelse av tilhørighet og trivsel.....	51
6.7 Opplevelse av kompetanse og trivsel.....	54
6.7.1 Et inkluderende læringsmiljø?	53
6.7.2 Kroppslig dannning i undervisningen	57
6.7.3 Kroppsøvingslærerens rolle	59
7.0 Konklusjon	62
7.1 Svakheter ved undersøkelsen	63
7.2 Veien videre	64
8.0 Referanseliste.....	66
Vedlegg	75
Vedlegg 1. Godkjenning fra SIKT.....	75
Vedlegg 2. Informasjonsskriv om forskningsprosjekt.....	76
Vedlegg 3. Samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt	79
Vedlegg 4. Intervjuguide.....	80

Forord

Etter 5 fullførte år ved Universitetet i Stavanger er det med stor glede og mestringsfølelse at jeg skriver disse ordene. Dette forskningsprosjektet har vært både en givende og krevende prosess, og har gitt meg ny kunnskap og forståelse som jeg vil ta med meg videre som fremtidig kroppsøvingslærer og grunnskolelærer. Gjennom årene med kroppsøvingsstudiet, har jeg lært mye om hvordan læreren kan arbeide med å fremme elevenes trivsel og bevegelsesglede. Det har vært min inspirasjon til å finne ut mer om hva som kan være årsaken til at noen elever på barnetrinnet ikke trives i kroppsøving. Arbeidet med masteroppgaven har kommet med utfordringer, og har vært både krevende og frustrerende, men også veldig læringsrikt og givende.

Videre ønsker jeg å gi en stor takk til de nærmeste rundt meg som har motivert meg til å holde motet oppe, og bidratt til å forsterke min tro på egen mestring av denne masteroppgaven.

Videre ønsker jeg å gi en stor takk til min familie, mine foreldre og søstre, som har gjennom årene støttet meg med gode ord, og gitt meg styrke og motivasjon.

Jeg vil også takke min veileder Gro Næsheim-Bjørkvik, som har med tålmodighet vist meg støtte gjennom denne krevende, men læringsrike tiden. Takk for tillitten du har vist meg, og støttende ord om å stå på.

Sist men ikke minst, vil jeg takke lærerne som bidro i arbeidet med å skaffe informanter, og mine informanter som sa ja til å dele sine erfaringer og opplevelser med kroppsøving. Uten dere ville det ikke vært mulig til å gjennomføre denne studien. Takk for tilliten og åpenheten.

Universitetet i Stavanger, 2023

Bleta Shehi

Sammendrag

Denne oppgaven handler om mistriivsel blant elever i kroppsøvingsfaget. Kroppsøving er et fag som generelt er godt likt av elevene, men nyere rapporter forteller at opptil 30 % av elever enten ikke liker eller hater faget (Borgen & Leirhaug, 2012). Studiens formål var å undersøke hvorfor elever opplever kroppsøving som vanskelig og problematisk, og se på hvilken betydning de tre grunnleggende psykologiske behovene fra «Self-Determination Theory», utviklet av Deci og Ryan (1985), har å si for elevenes trivsel. Videre så jeg på hvilke tiltak som bør settes i gang fra kroppsøvingslærere. Studien baserer seg på en kvalitativ tilnærming der 5 elever på 5.trinn ved to barneskoler gjennomførte et spørreskjema, og deltok i et kvalitativt forskningsintervju. Studiens teorigrunnlag baserer seg på Deci & Ryan (1985) sin Selvbestemmelsesteori, samt positivt læringsmiljø.

Funn fra undersøkelsen viste at tilhørighets- og autonomibehovet har størst betydning for elevenes trivsel, deltakelse og motivasjon i faget. Overraskende var kompetanse det psykologiske behovet som syntes å ha minst betydning for trivselen og motivasjonen til elevene i denne undersøkelsen. Det kan tenkes at elevene ikke er blitt kjent med læringsmålene, og anser ikke faget som et læringsfag. Et annet interessant funn var at flere av informantene var regelmessig fysisk aktive på fritiden, der fire av de fem deltar i organisert aktivitet. Videre kom det frem at mangel på autonomi var en viktig årsak til at informantene opplever kroppsøving som problematisk, sett at tilhørighetsbehovet ble nevnt som viktigst. Det tyder på at tilrettelegging av kroppsøvingsundervisningen spiller en sentral rolle i elevenes opplevelse av faget.

Andre faktorer som kunne ha en innvirkning av elevenes trivsel og deltakelse i kroppsøvingsundervisningen var tidligere deltakelse med fysisk aktivitet på fritiden og psykologisk læringsmiljø. Disse forholdene anses ikke å være isolerte, ettersom de virket å ha en sammenheng på hverandre.

Nøkkelord: mistriivsel, trivsel, kroppsøving, selvbestemmelsesteori, positivt læringsklima

1.0 Introduksjon

Kroppsøving er det eneste praktiske faget elevene har hvert år gjennom 13 års skolegang, og bryter opp en ellers teoretisk og stillesittende skolehverdag. Kroppsøvingfaget har som formål å medvirke til at elevene skal sanse, oppleve, lære og skape med kroppen. Faget er en arena i skolen der læring i, gjennom og om bevegelse står i fokus. Bevegelse er grunnleggende hos mennesket, og fagets formål skal inspirere og øke bevegelsesgleden hos elevene til å drive med fysisk aktivitet også på fritiden (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre skal kroppsøvingfaget bidra til at elevene utvikler positive holdninger til fysisk aktivitet. Mestringsfølelse og deltakelse i kroppsøving kan øke sannsynligheten for at man vil holde seg fysisk aktiv senere i livet, og av den grunn er det viktig å ivareta trivselen hos elevene i kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2015).

Tidligere forskning i kroppsøving viser at trivselen varierer noe, men at de fleste elever i norsk skole trives i faget (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015; Standal, 2015). Likevel viser annen forskning at stadig flere elever mistrives i kroppsøving (Borgen & Leirhaug, 2012; Ingebrigsten, 2015; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014). En studie fra Norge viser at 12 % av elevene i ungdomsskolen og videregående skole ikke liker kroppsøving (Säfvenbom et al., 2015). Studiene poengterer at det er de som er idrettsaktive på fritiden som er motivert. Så mange som en av tre elever enten ikke liker eller hater faget (Borgen & Leirhaug, 2012), noe som kan tyde på at slik formålet med kroppsøving om livslang bevegelsesglede og kroppsøving for alle, per i dag ikke er nådd.

Nasjonal og internasjonal studie viser at elever opplever økt glede og trivsel i faget dersom de har en opplevelse av at læreren tilrettelegger for at de tre grunnleggende psykologiske behovene blir tilfredsstilt (Lagestad, 2017; Zhao & Li, 2016). Deci og Ryan (2001) definerer "well-being" som "a complex construct that concerns optimal experience and functioning" (s.141). Med andre ord mener de at trivsel handler om å skape gode erfaringer og det å fungere optimalt med andre mennesker. Videre trekker de fram at de grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet, er essensielle for å fremme optimal vekst og utvikling (Deci & Ryan, 2000). Deci & Ryan (2000) argumenterer for at tilfredsstillelse av samtlige psykologiske behov er nødvendig for å kunne optimalisere

personlig trivsel hos mennesket, i tillegg til at utviklingen av sosiale relasjoner er betydningsfull for individets optimale funksjon.

Selv om det ikke fins mange undersøkelser på barneskolenivå, er det uansett tydelig at også der mister elevene interessen for å delta i undervisningen. Formålet med denne undersøkelsen er å få innsikt i hvorfor enkelte elever opplever kroppsøvingundervisningen som vanskelig og problematisk, og undersøke hvilken betydning de tre grunnleggende behovene har for elevenes trivsel i faget. Målet er dermed å oppnå en større forståelse for denne tematikken, der kroppsøvingslærere forhåpentligvis kan «løfte opp» disse elevene til å like faget og det å være i fysisk aktivitet, slik at alle elevene trives i kroppsøving.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Kroppsøving er et fag som skal tilrettelegge for og etablere gode fysiske aktivitetsvaner, som har en positiv innvirkning på generell helse og livskvalitet. Dette kommer fram i læreplanen som et av hovedmålene i kroppsøvingfaget. Der står det blant annet at formålet med kroppsøving er å bidra til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019). I tillegg til denne helsegevinsten, skal faget også bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon. Likevel viser tidligere studier at faget ikke treffer alle elevene. Blant annet, viste Säfvenbom, Haugen og Bulie i 2015 at 12 % av elevene ikke likte kroppsøving og at 32 % var misfornøyd med måten faget ble praktisert (Säfvenbom et al., 2015).

Jeg har et stort ønske å se nærmere på hvorfor enkelte elever mistrives i faget, spesielt på barneskolenivå. Her kommer kanskje ikke elevenes stemme like godt fram, som i tidligere studier på elever i ungdomsskolen og videregående. Selv om kroppsøving er et fag som de fleste elever trives i, viser det seg ut ifra forskningsresultatene, at faget ikke treffer alle elevene (Borgen og Leirhaug, 2012; Ingebrigsten, 2015; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014). Det vil derfor være relevant å belyse hvorfor ikke alle elever opplever kroppsøvingfaget som positivt, og se nærmere på opplevde grunner til mistrivsel. I tillegg ønsker jeg å belyse viktigheten av et positivt læringsmiljø, som kan være en påvirkende faktor for elevenes trivsel. Dermed har jeg i denne oppgaven vurdert at det vil være relevant å belyse elever på 5.trinn som ikke trives i faget.

For å klare å motivere og engasjere elever i kroppsøving, er det viktig at de synes det er gøy i kroppsøvingstimen, og trives med å være i fysisk aktivitet. Trivsel utgjør derfor en viktig del av kroppsøvingfaget hensikt og innhold. Kroppsøvingfaget skal legges til rette slik at det treffer alle elever, der den enkelte ser gleden av å være i fysisk aktivitet. Fra da jeg selv har vært i praksis, har jeg erfart flere elever som ikke ville delta i kroppsøvingundervisningen. Av den grunn ønsker jeg å belyse elevenes opplevelse av kroppsøvingfaget, og se nærmere på hvorfor de mistrives. Jeg vil også understreke at ut ifra mitt litteraturfunn og teori om trivsel og mistrivsel hos elever, har jeg funnet ut at det er gjort mer forskning på ungdomsskole og videregående skole, men kan være like relevant for elever på barneskolen, og dermed har jeg vurdert å bruke disse funnene i mitt forskningsprosjekt.

1.2 Trivsels- og mistrivselsbegrepet

Flere studier har gjort rede for trivsel og mistrivsel i skolen, og legger særlig vekt på elevenes opplevelse (Einseth, 2015; Mathiassen, 2013). Som følge av at denne studien ønsker å belyse elevens mistrivsel i kroppsøvingfaget, vil det være hensiktsmessig å tydeliggjøre trivsels- og mistrivselsbegrepet.

Begrepet trivsel blir i mange sammenhenger knyttet opp mot det engelske begrepet 'well-being'. Begrepet kan defineres som «optimal psychological functioning and experience» (Deci & Ryan, 2001, s. 141). Andre begrep som brukes i litteraturen, er «attitudes», eller holdning, samt motivasjon (Säfvenbom et al., 2014). Ifølge rapporten «Trivsel i skolen» fra Helsedirektoratet (2015), defineres begrepet 'trivsel' med individets subjektive opplevelse av «å føle seg vel», der også begrepene 'velvære', 'lykke' og 'mestring' blir assosiert med trivsel. Videre presiseres det, innenfor et skolemiljø, at trivsel handler om å reflektere rundt elevenes opplevelse av å føle seg inkludert, deres egne erfaringer i skolen, og hvordan skolemiljøet tilpasser seg disse (Helsedirektoratet, 2015, s.8).

Videre handler trivsel om det å finne seg til rette, få gode muligheter, erfaringer og oppleve behag (Språkrådet, 2018). Med andre ord blir trivsel knyttet til gode erfaringer, og det å fungere optimalt med andre mennesker. Altså er trivsel person- og situasjonsrelatert. Det er også verdt å nevne at trivsel i denne oppgaven måles blant annet etter hvor godt elevene liker

seg i timene, hvor interesserte og engasjerte de er, og hvorvidt de unngår deltakelse i kroppsøvingundervisningen. Derfor brukes mistrivsel synonymt med det å ikke trives.

Flere trivselsundersøkelser viser til definisjonen på trivsel, sett i lys av motivasjonspsykologien. Definisjonen ble benyttet ved en trivselsundersøkelse i Gladsaxe skolevesen i Danmark, og lyder slik: «Generelt angiver trivsel en følelsetilstand hos personen der er forholdsvis stabil og omfattende. Trivsel kan derfor her defineres som elevens generelle tendens til at føle sig tilfreds med forholdene i miljøet» (Haugen, 1974, s.8). Ifølge Hauge (1974) oppstår trivsel i samspillet mellom individets omgivelser og behov.

Sandven (1972, gjengitt i Hauge, 1974, s. 8) definerer trivsel og mistrivsel som følgende:

Med trivsel forbinder vi noe positivt, en umiddelbar følelse av at den situasjonen man befinner seg i og de mulighetene som tegner seg av, opplevelse som tilfredsstillende, mens mistrivsel, vantrivsel eller trivselsmangel står for det motsatte: en følelse av ubehag, fordi en opplever seg selv i utakt med sin omverden og ikke øyner noen umiddelbar mulighet til å komme over i en endret situasjon.

1.3 Studiens hensikt

Ettersom min oppgave fokuserer på elevenes mistrivsel, ønsker jeg å se nærmere på elevenes opplevde grunner til mistrivsel i kroppsøving. Videre vil jeg se på hvilken betydning de tre psykologiske behovene fra Selvbestemmelsesteorien (heretter SDT) (Deci & Ryan, 2000) har for elevenes trivsel i faget, og se på hvilke tiltak som må i gang for at alle elever skal trives i faget. Det fins flere studier som har undersøkt elevenes trivsel på ungdomstrinnet, men mindre på elever på barnetrinnet. Som nevnt i delkapittel 1.1, er det gjort flere kvantitative undersøkelser fremfor kvalitative undersøkelser. Dermed er jeg interessert i å se nærmere på enkeltelevens opplevelse. Målet er å skape en bevissthet om hvordan kroppsøvingslærere påvirker elevenes opplevelse, og gjøre et forsøk på å finne ut hvordan vi kan bidra til at alle elever opplever å trives i kroppsøvingstimene.

2.0 Tidligere forskning

I dette kapittelet vil det bli presentert de viktigste funnene fra tidligere forskning knyttet opp mot trivsel og mistrivsel, samt de grunnleggende psykologiske behovene i en kroppsøvingskontekst (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000).

2.1 Trivsel i kroppsøving

Tidligere forskning knyttet til trivsel viser at mange elever i norsk skole er positivt innstilt til kroppsøving, og trives i faget (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015; Standal, 2015). Innenfor kroppsøvfingsfaget varierer trivselen noe, men de aller fleste elevene trives i faget. Faget treffer spesielt godt elever som deltar i organisert konkurranseidrett på fritiden. Disse elevene liker innholdet i kroppsøving (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014). Likevel er det en andel av elevene som ikke finner seg til rette i kroppsøvfingsundervisningen (Borgen & Leirhaug, 2012; Ingebrigsten, 2015; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014). De idrettsaktive har en fordel i kroppsøving, og at de som ikke driver med idrett på fritiden i større grad faller utenfor og mistrives (Säfvenbom et al., 2014).

Gjennom arbeid med litteratur som har belyst utfordringer som elever står ovenfor, har det kommet tydeligere fram at kroppsøvfingsfaget, mer enn andre skolefag, muligens tilrettelegges på den måten at den kan virke utelukkende for elever som er mindre fysisk aktive på fritiden, der faget ikke helt «treffer dem» (Ingebrigsten, 2015; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014). Barn og unge som er i regelmessig fysisk aktivitet virker også å redusere risikoen for psykiske helseproblemer. De som var med i undersøkelsen til Borgen og Leirhaug (2012), svarte en tredjedel av elevene at de mislikte eller hatet faget, noe som er bekymringsfullt.

Säfvenbom, Haugen og Bulie (2014) sin studie, som undersøkte trivsel på 2010 elever i ungdomsskolen og videregående skole, viste at så mange som 44 % av elevene ikke liker faget eller er misfornøyd med måten kroppsøvfingsfaget blir tilrettelagt. Studien indikerer at elevene som driver med organisert idrett på fritiden trives generelt bedre. I tillegg kommer det fram at tro på egen mestring og forventning i kroppsøving øker, forutsatt at elevene får

gjennomført idrettsaktiviteter som de holder på med på fritiden. Det ble også rapportert økt mistrivsel i kroppsøving blant de elevene som ikke er like aktive på fritiden (Säfvenbom et al., 2014).

Videre fant denne studien at elevene som trivdes nevner aktivitetsinnholdet i timene som en sentral faktor for trivsel i faget, mens de som ikke trivdes oppga samme grunn som en faktor for mistrivsel. Säfvenbom (et al., 2014) poengterer imidlertid at selv om noen elever mistrives i faget, trenger ikke det å bety at de ikke liker å være i fysisk aktivitet, men heller at faget praktiseres på en slik måte at det gir lite eller ingen mestring. Derfor kan kroppsøving for disse elevene oppleves som negativt. I tillegg til dette, oppga elevene som trives i kroppsøving å ha et godt forhold til læreren, mens de som ikke trives i faget ikke kommer overens med læreren i like stor grad (Säfvenbom et al., 2014).

Bjerke, Lyngstad og Lagestad (2016) gjennomførte en undersøkelse på trivsel i kroppsøving for elever på videregående skole med lavt og høyt oksygentiltak. Studien fant ingen signifikante forskjeller mellom disse to gruppene når det gjaldt trivsel. Begge elevgruppene trivdes i kroppsøving, men i ulike deler av faget (Bjerke et al., 2016). Elevgruppa med høy fysisk form opplevde trivsel i de fleste aktivitetene, men trivdes bedre i trening og idrett på fritiden. De ønsket at kroppsøvingstimene skulle fungere som treningsøkter. Elevene med lav fysisk form anså faget som et praktisk avbrekk fra en teoretisk hverdag (Bjerke et al, 2016, s.7). Denne elevgruppa trivdes i aktivitetene hvor de øvde på delferdigheter, og uttrykket at de ikke likte konkurranse og lagaktiviteter. Elevene oppga at opplevelsen av å bli sammenlignet med de andre elevene og når det stilles krav til deres fysiske form var påvirkende faktorer til mistrivsel. Selv om undersøkelsen viste at konkurranseelementet ofte oppgis som en grunn til mistrivsel i kroppsøving, oppga guttene med lavere fysisk form at de trivdes i aktiviteter med konkurranse. Dette på grunn av at de opplevde at de var en del av et sosialt fellesskap, samtidig som de kunne regulere hvor mye de selv var aktive (Bjerke et al., 2016).

Videre oppdaget studien til Bjerke (et al., 2016) at både elevene med høy fysisk form og de med lav fysisk form oppga at de opplevde trivsel når det kom til det sosiale miljøet som skapes i faget. Med dette, forklarte elevene at kroppsøving har en sosial verdi som ikke oppleves på lik linje med andre fag (Bjerke et al., 2016, s.9). Studien indikerer at mindre trivsel og lavere deltakelse er en konsekvens av et dårlig klassemiljø. Bjerke et al. (2016) argumenterer dermed med at elevene bør tilbys aktiviteter hvor de øver på individuelle

øvelser, hvor det er lite sosial sammenligning, i tillegg til at elevene skal oppleve å ha medbestemmelse i valg av aktiviteter og organisering, da det kan påvirke elevenes trivsel og deltakelse i undervisningen.

Lagestad (2017) fant, i likhet med Bjerke et al. (2016) sin studie, at å skape positive relasjoner til medelever og lærer spiller en viktig rolle når det kommer til elevenes trivsel i kroppsøvningsfaget. Undersøkelsen ble gjennomført på en skole som ble kategorisert som liten i størrelse. På grunn av størrelsen på klassene, opplevde lærerne og elevene nære relasjoner til hverandre. Videre førte dette også til at lærerne hadde større mulighet til å se alle elevene, som igjen førte til en større nærhet til hver enkelt elev. På denne måten kunne lærerne også gi bedre oppfølging. Elevene oppga at nærheten de hadde til læreren var en påvirkende faktor for at de i større grad ønsket å delta i undervisningen. I tillegg til dette, var aktivitetens innholdet organisert slik at elevene i større grad kunne velge hvilke aktiviteter de ønsket å delta i (Lagestad, 2017). Dette førte til at de ikke måtte "... stå i et hjørne og føle seg dårlig" (Lagestad, 2017, s. 7). Den økte trivselen ble begrunnet med at elevene slapp å føle at de hadde lavt ferdighetsnivå.

2.2 Grunnleggende psykologiske behov i kroppsøving

De grunnleggende psykologiske behovene i SDT er autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 1985). Tilfredsstillelse av disse behovene er sentralt for å oppnå optimal utvikling, velvære og glede (Deci & Ryan, 1985; 2002). Deci og Ryan, 1985, gjengitt i Ulstad (2021). Autonomi, eller selvbestemmelse er individets ønske om å være selvstyrt. Mangel på autonomi synliggjøres dersom en elev utfører en aktivitet basert på ytre faktorer, og ikke fordi de selv har et ønske om det (Deci & Ryan, 2000). Opplevelse av kompetanse er det som ofte kobles sammen med deltagelse i kroppsøvingen (Skjesol & Lyngstad, 2021).

Tilhørighetsbehovet handler om individets ønske om å skape støttende, sosiale relasjoner med andre mennesker, og det å føle at man hører til (Deci & Ryan, 2002). De tre grunnleggende behovene blir grundigere beskrevet i teorikapitlet.

Forskning peker på at elever vil være mer deltakende i kroppsøving dersom kroppsøvingslæreren planlegger og tilrettelegger for undervisning som bidrar til å tilfredsstille

elevenes grunnleggende behov og selvbestemt motivasjon (Chen et al., 2020; Hwang, 2018; Ulstad et al, 2016). I Opplæringslovens paragraf 1-1 står det at: «elevene (...) skal ha medansvar og rett til medverknad» (Opplæringslova, 2008, § 1-1). Men, autonomistøtte er bare ett aspekt av det sosiale miljøet som kan ha påvirkning i de ulike psykologiske behovene.

Flere nasjonale og internasjonale studier viser at tilfredsstillende av autonomi, kompetanse og tilhørighet fører til økt glede og trivsel hos elevene (Lagestad, 2017; Ulstad et al., 2020; Zhao & Li, 2016). Samtidig har de tre behovene en sterk sammenheng med elevenes trivsel, indre motivasjon og god helse (Chen et al., 2015; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Det går i tråd med hva kroppsøvningsfagets formål presiserer om positivt selvbylde og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019). Når eleven opplever trygghet med medelever i kroppsøvningsundervisningen, opplever de også å ha tilhørighet (Deci & Ryan 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Ulstad (et al., 2020) sin studie, som ble gjennomført i Norge, viser en signifikant økning i elevenes innsats og indre motivasjon når de tre grunnleggende behovene er oppfylt. Studien fremhever viktigheten av at læreren legger til rette for undervisningen basert på elevenes ønsker for å fremme elevenes autonomi, i tillegg til at læreren må gi elevene positive opplevelser i faget for at de skal oppnå indre motivasjon (Ulstad et al., 2020).

Zhao & Li (2016) sin studie indikerer at elevenes oppfattelse av hvorvidt lærerens tilrettelegging for tilfredsstillende av de grunnleggende behovene har en direkte og betydelig påvirkning på elevenes glede og innsats i kroppsøvningsfaget. Dersom de grunnleggende psykologiske behovene er tilfredsstillende, blir en, ifølge Deci og Ryan (2000) mer motivert, produktiv og fornøyd med seg selv, noe som igjen fremmer positive forhold som personlig vekst, integritet og trivsel. Når elever involveres i faget vil motivasjonen kunne øke, som igjen kan føre til økt velvære (Deci & Ryan, 2000).

Videre fant Ommundsen & Kvalø (2007) sin studie at ved å oppmuntre og engasjere elever til å ta eget initiativ og egne valg, kan man få en følelse av frihet som vil bidra til å styrke elevenes indre motivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007). Samtidig kan det det føre til at elevene får riktig veiledning fremfor 'kontroll' av læreren. Med kontroll, i denne sammenheng, menes det at læreren kontrollerer over elevenes handlingsmønstre til å handle på en bestemt måte, og gjøres ofte i form av belønning og/eller straff. Dette vil ha en negativ

effekt på elevenes oppfattelse av autonomi. Studien indikerer dermed at dersom læreren har en autonomistøttende rolle, vil det ha en positiv innvirkning i elevenes indre motivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007).

Lagestad (2014) sin studie, som ble utført i Nordland, studerte fraværet i forskjellige skoler, og prøvde å finne faktorer til elevenes deltakelse og elevenes mangel på deltakelse i kroppsøvingsundervisningen. Studien fant at elever som fikk være med å bestemme aktiviteter i kroppsøving opplevde mer glede, og ble i større grad motivert, sammenliknet med de skolene som hadde en lærerstyrt tilnærming. Elever som opplevde autonomi, fikk mer autonomi gjennom tett oppfølging på elevene underveis. Denne oppfølgingen var en viktig faktor som responderte positivt til elevenes økende autonomi i opplæringen.

Ulstad, Halvari, Sørebo og Deci (2016) ønsket å forske på effekten av et autonomistøttende miljø i kroppsøving. Funn i denne studien viser at elever rapporterte høyere tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene når kroppsøvingslæreren fremstod som autonomistøttende. Et slikt autonomistøttende miljø i kroppsøving har også vist å styrke elevenes indre motivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007). Ved at elevene eksponeres til å ta egne valg og eget initiativ, kan det gi elevene opplevelse av indre motivasjon, som igjen kan føre til at elevene får riktig veiledning fremfor 'kontroll' av læreren. Læreren må gi gode tilbakemeldinger om elevenes utførelse av læringsaktiviteten i form av støttende tilbakemeldinger for å fremme læring og motivasjon hos eleven (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 90). Dessuten samsvarer betydningen av å være indre motivert med hva læreplanens formål i kroppsøving sier om livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Kroppsøvingslærerens rolle vil være avgjørende for hvordan elevene oppfatter egen tro på mestring og indre motivasjon (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Med andre ord vil det avhenge av måten læreren tilrettelegger undervisningen på, viser sin autoritet og gir anerkjennelse til elevene. Læreren må gi gode tilbakemeldinger om elevenes utførelse av læringsaktiviteten i form av støttende tilbakemeldinger for å fremme læring og motivasjon hos eleven (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 90). Dessuten samsvarer betydningen av å være indre motivert med hva læreplanens formål i kroppsøving sier om livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Selv om det er gjort mye forskning på trivsel og mistrivsel i kroppsøving blant elever på ungdomsskole og videregående, er det ikke gjort mye nyere forskning på barneskolenivå. Samtidig er ikke den erfarte læreplanen undersøkt nok, der det bør undersøkes mer på elevenes opplevelse av kroppsøvingfaget. Derfor er det behov for mer forskning på mistrivsel for elever på barnetrinnet.

3.0 Problemstilling

For å belyse problemstillingen min har jeg tatt utgangspunkt i SDT og relevant litteratur om elevenes trivsel og mistrivsel i kroppsøvningsfaget. Dermed har jeg valgt å formulere min problemstilling som følger:

Hvorfor opplever noen elever på barneskolen kroppsøvningsfaget som vanskelig og problematisk?

Forskningsspørsmålene mine er;

«Hva er det som gjør at elevene opplever faget som problematisk?», «hvilken betydning har de tre psykologiske behovene fra Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) for elevenes trivsel i faget?», og «hvilke tiltak må settes i gang for at alle elever skal trives i kroppsøving?»

4.0 Teoretisk perspektiv

Ettersom denne studien skal finne årsaker til mistrivsel blant elever i kroppsøvningsfaget, ser jeg det som hensiktsmessig å ta utgangspunkt i de grunnleggende psykologiske behovene fra SDT, utviklet av Deci & Ryan (1985). I første delkapittel introduserer jeg kort betydningen av et positivt læringsklima, som vil brukes synonymt med positivt læringsmiljø. Deretter presenteres SDT, hvor jeg i tillegg forklarer hvilken betydning de grunnleggende psykologiske behovene har for elevenes trivsel i kroppsøving. Til slutt skal jeg forklare hva læreplanen sier om bevegelse og kroppslig danning.

4.1 Positivt læringsklima

Et positivt læringsklima er viktig for elevenes læring og utvikling, og er understreket i kapittel 9a i Opplæringslova som noe elevene har rett på (Opplæringslova, 1998). Der presenteres det elevenes rett til et godt og positivt læringsklima i skolen, og er gjeldende i alle fag, inkludert kroppsøvningsfaget. §9a-1 lyder: «Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, § 9a, 1998). I tillegg står det i §9a-7 at skolene skal «splanleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane» (Opplæringslova, 1998). Det innebærer at læreren har en autonomistøttende rolle, som støtter elevenes faglig og sosial kompetanse, i tillegg til å gi hver enkelt en følelse av at de er en del av miljøet.

Utdanningsdirektoratet (2015) siterer at: «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle». Det å tilpasse og inkludere alle kan være en utfordring med tanke på at elevene har ulike erfaringer og holdninger til kroppsøving. Ifølge Standal (2015, s.10) oppstår ikke denne utfordringen i møte med de elevene som trives, men hos de elevene som ikke finner seg til rette i faget. I overordnet del i LK20 om læringsmiljø står det at: «et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre er kroppsøvningsfaget vesentlig for at elevene skal utvikle en god selvfølelse, identitetsfølelse, selvforståelse og positiv oppfattelse av kroppen. Faget har en egenart på den

måten at det er svært ulikt fra andre fag i skolen, med et stort fokus på at sosial kompetanse skal utvikles (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Å jobbe helsefremmende i skolen blir ansett som viktig for at elevene skal oppleve god fysisk og psykisk helse. En helsefremmende skole blir definert av Verdens Helseorganisasjon (WHO, kort for World Health Organization) som en skole som stadig styrker sin kapasitet som en sunn ramme for å leve, lære og arbeide (WHO, 2021). Skolen skal på en systematisk måte utvikle og iverksette en plan for helse, trivsel og læring. Arbeidet må omfatte alle ansatte på skolen, foresatte hjemme og elevene, som sammen et ansvar for å kunne fremme helse, trivsel og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). I arbeidet med å utvikle et inkluderende og positivt læringsklima, skal hver enkelt elev oppleve trygghet og sosial tilhørighet. For å oppnå dette i praksis, er det helt vesentlig at barn og unge blir møtt med respekt og anerkjennelse i sin opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Betydningen av et positivt læringsklima handler også om hvordan lærere, i møte med elevene, gir anerkjennelse, støtte og oppmuntring. Når lærere viser at de bryr seg, respekterer elevene og skaper gode dialoger, dannes det et grunnlag for et godt psykososialt læringsklima for alle. På den måten ansees faget som viktig, og bør i stor grad vektlegges i skolehverdagen. Elevenes oppfattelse av læringsmiljøet vil trolig ha en betydning for hvorvidt de føler seg trygge og har gode relasjoner i et klassefelleskap (Skjesol & Lyngstad, 2021). Utviklingen av et positivt læringsklima skjer gjennom kommunikasjon og samhandling mellom elevene og lærere.

Videre må læreren være bevisst på ulike signaler som blir gitt av elevene, respondere på en tydelig og støttende måte, hjelpe elevene når de har behov for det, tilpasse undervisningen ut ifra elevenes forutsetninger, og være bevisst på elevenes trivsel (Pianta et al., 2012). Når det gjelder kroppsøvingfaget, er målet å jobbe med å utvikle et inkluderende og godt læringsklima ved å gi elevene positive opplevelser og trivsel rundt det å være i fysisk aktivitet med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019).

4.2 Lærer-elev relasjon

Læreren har avgjørende innflytelse på læringsklimaet (Hattie, 2013), også i kroppsøvingsfaget. Lærerens arbeid for å utvikle et inkluderende og godt læringsmiljø der elevenes trives, vil være positivt for elevenes personlige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). 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). Dermed spiller læreren en sentral rolle når det kommer til å bestemme kvalitet på opplevelsen som elevene får i en gitt situasjon, gjennom det sosiale miljøet de skaper (Deci & Ryan, 2002). Mangel av et såkalt autonomistøttende læringsklima, kan føre til frustrasjon og andre negative konsekvenser for individet.

En relasjon er noe som skjer mellom individer, det handler om hva slags innstilling eller oppfatning man har av hverandre (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Måten læreren er i stand til å skape et godt sosialt miljø påvirker elevenes opplevelse av undervisningen (Deci & Ryan, 2002). I forhold til å motivere elevene til deltakelse, må læreren etablere positive relasjoner til elevene (Hattie, 2013). Lærerens engasjement i forhold til eleven er svært betydningsfull, da relasjonen mellom lærer og elev kan i noen tilfeller være avgjørende for elevenes trivsel og opplevelse av kroppsøvingsfaget. Dette er også i tråd med læreplanen, og kan i større grad bidra til å oppnå fagets formål om å inspirere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Innen forskning på lærer og elev relasjonen, har det vært størst fokus på sosial støtte og følelse av tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 231). Sosial støtte fra lærer kan deles i emosjonell og instrumentell støtte. Sosial støtte handler om i hvilken grad eleven opplever å bli anerkjent, akseptert og respektert av læreren. Emosjonell støtte handler om at eleven føler seg trygg sammen med læreren, og viser i hvilken grad eleven opplever å bli trygg, verdsatt, hørt og respektert sammen med læreren (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.231). Elevene vil oppleve emosjonell støtte gjennom at læreren arbeider for å skape og opprettholde et støttende, omsorgsfullt og sosialt miljø som fremmer glede og trygghet hos elevene. Med instrumentell støtte, beskriver Skaalvik og Skaalvik (2018, s.231) som elevenes opplevelse av råd, tilbakemeldinger og hjelp med skolearbeidet.

Læreren skal stimulere elevene til lærelyst gjennom å tilrettelegge for varierte bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.5). I den forstand, må kroppsøvingslæreren være bevisst på signaler som blir gitt i forhold til forventninger og den

oppmerksomheten som blir gitt i en klasse, da det kan føre til forsterkning av forskjeller mellom de idrettsflinke og de som ikke driver med idrett (Dowling, 2016, s.260). Med andre ord bidrar lærerens rolle til å påvirke elevene uavhengig av elevenes forutsetninger og ferdighetsnivå. Hvordan en kroppsøvingslærer opptrer ovenfor elevene sine har en sentral betydning for elevenes motivasjon og trivsel i faget (Ulstad, 2021).

4.3 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien ble utviklet av Deci & Ryan (1985), og er en humanistisk tilnærming som ser på menneskets motivasjon og den indre drivkraften vi har til å utføre handlinger. Gjennom denne teorien ønsker de å forstå menneskers motivasjon og personlighet. Deci og Ryan (1985, s.38) forklarer det slik: “Self-determination is a quality of human functioning that involves the experience of choice, in other words, the experience of an internal perceived locus of causality”. En slik forståelse av mennesket som individ er at mennesket har et ønske om å bestemme over sine egne handlinger.

Teorien peker på at mennesket har tre grunnleggende, medfødte psykologiske behov; autonomi, kompetanse og tilhørighet, der tilfredsstillelse av disse er en nødvendig betingelse for individets trivsel (Deci & Ryan, 2000, s.68). Teorien tilsier at individet blir indre motivert dersom vi opplever at vi har tilstrekkelig selvbestemmelse (autonomi) i det vi skal gjøre. Med andre ord er selvbestemmelse individets ønske om å være selvstyrt. Enkeltindividet må dermed oppleve å ha autonomi (selvbestemmelse), god kompetanse og en følelse av å tilhøre i en gruppe. I en kroppsøvingskontekst kan det tenkes at elevenes selvbestemte motivasjon vil være kjernen bak deltakelse i kroppsøvingstimene, da motivasjonen er drivkraften bak alle handlinger (Ryan & Deci, 2007).

Lav tilfredsstillelse av de psykologiske behovene fører til lav trivsel (Cordeiro et al., 2016). Frustrasjon av behovene kan føre til passivitet, mistrivsel og potensielt psykiske problemer som depresjon og utbrenthet (Bartholomew et al., 2011, Chen et al., 2015; Cordeiro et al. 2016; Vansteenkiste & Ryan, 2013). I kroppsøvingssammenheng, kan mangel på autonomi være synlig når en elev gjør en aktivitet som de ikke ville valgt selv, men gjør den likevel fordi de føler at de må. Når de grunnleggende psykologiske behovene, i en sosial kontekst,

aktivt blir motarbeidet vil elevene føle en frustrasjon av behovene (Chen et al., 2015; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Det kan for eksempel oppstå gjennom at eleven aktivt blir avvist, ekskludert og oversett. På denne måten vil eleven føle mangel på tilhørighet til medelevene og læreren, og den måten oppleve mindre trivsel og lavere grad av selvbestemt motivasjon for å delta i undervisningen. Dermed er det viktig at læreren tilrettelegger undervisningen med hensyn til elevenes ønsker for å fremme elevenes autonomi (Ulstad et al., 2020).

I hvilken grad man opplever tilfredsstillelse og frustrasjon av de grunnleggende psykologiske behovene vil være avhengig av individet, og den sosiale konteksten og klimaet man befinner seg i. I kroppsøvingssammenheng, innebærer det at tilfredsstillelse og frustrasjon av behovene ikke bare er en individuell prosess, men at både lærer og medelever har en avgjørende rolle i behovstilfredsstillelsen eller frustrasjonen (Ryan & Deci, 2017).

4.3.1 Autonomi, kompetanse og tilhørighet

Ifølge Deci og Ryan (1985) handler autonomi, eller selvbestemmelse, om individets behov for å organisere selv ut ifra egne opplevelser og atferd. Autonomi er en frivillig og selvbestemt atferd, med et ønske om å handle, tenke og bestemme mest mulig selv (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013). I hvilken grad elevene opplever autonomi i kroppsøvingssammenheng har stor betydning for trivselen i faget (Deci & Ryan, 2000). Det samsvarer med hva Skaalvik & Skaalvik (2018, s.196) forklarer, der betydningen av opplevelsen av faget avhenger av hvorvidt elevene opplever medbestemmelse. Læreren vil finne seg i en autoritetsposisjon ovenfor eleven i en skolesammenheng. Autonomistøtte, i kroppsøvingsammenheng, går ut på at læreren setter seg inn i elevenes perspektiv, og viser evne til å anerkjenne elevenes følelser, i tillegg til å sørge for at elevene får valgmuligheter, uten å legge press eller krav utover deres forutsetninger (Deci & Ryan, 1985).

I hvilken grad aktivitetene oppleves som morsomme eller kjedelige kan ofte ha sammenheng med elevens mulighet til å velge aktivitet. I en kroppsøvingskontekst kan det bety at når elever ikke eller aldri opplever å få mulighet til å være med på å bestemme type aktivitet eller oppgave, er autonomibehovet fraværende. Om elevene føler seg trygge i læringsmiljøet vil være avhengig av elevenes opplevelse av tilhørighetsbehovet (Deci & Ryan, 2000;

Vansteenkiste & Ryan, 2013). Med andre ord, går dette på elevenes opplevelse av autonomi, og viser hvilken betydning medbestemmelse kan ha i kroppsøving (Deci & Ryan, 2000). Medbestemmelse kan ha positiv innvirkning, kanskje i enda større grad hos elever som mistrives, der de kan få følelsen av at deres deltakelse og engasjement betyr noe.

Deci & Ryan (1995) påpeker at autonomi har sitt utspring fra indre motivasjon. Indre motivasjon kan defineres som det iboende drivet individet har til å utforske, og hvor individet deltar av sin egen vilje (Deci & Ryan, 2000). Indre motivasjon er, ifølge SDT, det mest essensielle elementet, der individet deltar i aktiviteter av fri vilje, av glede eller egen interesse. Det betyr at individet gjør en aktivitet eller handling for tilfredsstillelsen som ligger i selve handlingen, uten ytre stimuli. Vi gjør en handling basert på interesse for selve handlingen, uten å kreve noen form for belønning, straff eller konsekvenser. Hvorvidt en elev velger å engasjere seg i en aktivitet styres av indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). De som opplever å være indre motiverte vil oppfatte at motivasjonen kommer innenfra, uten å bli påvirket av ytre faktorer. Når elever i kroppsøvingsundervisningen får velge aktiviteter selv, kan de få en form for indre kontroll, som igjen skaper en indre motivasjon. Med andre ord innebærer indre motivasjon å gjøre en aktivitet av interesse og nytelse. Mennesket oppnår en indre motivasjon kun dersom de tre psykologiske behovene blir tilfredsstilt. Disse vil, ifølge Deci & Ryan (2000) bidra til trivsel, samt utvikling av motivasjon og læring. Det er verdt å bemerke at teorien ikke sier noe om hva som forårsaker indre motivasjon, men undersøker heller forhold som oppstår (Deci & Ryan, 2000).

Behovet for kompetanse handler om opplevelsen av å mestre sine omgivelser, få utfordringer som er tilpasset egne forutsetninger, og få en følelse av å mestre disse (Lillejord et al., 2013). Man må oppleve å ha tilstrekkelig kompetanse for å løse en oppgave. Følelsen av kompetanse er en viktig del av læringsprosessen for å engasjere seg i en aktivitet, og ha motivasjon til å fortsette, også i møte med utfordringene som oppstår. Det innebærer at man opplever mestring av en oppgave, og har evne til å oppnå ønsket resultat. Innholdet i en oppgave må tilby utfordringer, der man samtidig må oppleve å ha tilstrekkelig kompetanse for å kunne løse utfordringene. Denne mestringsfølelsen vil i større grad engasjere og bidra til at elevene har lyst til å gjenta aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Standal, 2019). For å utvikle kompetanse må elevene både tilegne seg og utvikle kunnskaper og ferdigheter, og få erfaring med å anvende dem (Kunnskapsdepartementet, 2015-16).

Tilfredsstillelse av kompetansebehovet forutsetter at elevene opplever en viss oppfatning av autonomi, som igjen bidrar til indre motivasjon. Det vil si at elever som opplever at de er kompetente, men ikke autonome, vil ikke kunne opprettholde trivsel for å lære. Det betyr imidlertid at relevansen for de ulike psykologiske behovene vil variere ut ifra situasjonskonteksten, der ikke alle behovene vektlegges like sterkt i alle situasjoner (Deci & Ryan, 2017). Med andre ord kan ikke opplevelsen av kompetanse alene bidra til indre motivasjon, da den er tilknyttet følelsen av selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985). Læreren må være bevisst på forhold som kan være betydningsfulle hos elevenes følelse av mestring, slik som mangelfull tilpasning, kjedelige timer, dårlig kommunikasjon mellom lærere og elever, lite samsvar mellom læringsinnhold og forventninger og lite engasjement hos lærer. Dermed må ikke læreren undervurdere betydningen av elevenes behov for kompetanse og følelsen av det å mestre.

Kroppsøvlingslæreren skal støtte elevenes faglige og sosiale kompetanse, og oppmuntre dem til å erfare mestring og tro på egen kompetanse. Elevene skal oppleve å få utfordringer til å mestre oppgavene de får slik at de har tro på at deres innsats vil gi resultater, som er en viktig grunn til at elevene ønsker å gjøre sitt beste (Bandura, 1997). På barnetrinnet skal det ikke brukes tallkarakterer i vurderingen av elevens kompetanse. De har likevel rett til å få vite hvor de står ut fra kompetansemålene i fagene. Elevene har rett til underveisvurdering, der de skal få informasjon om sin kompetanse. Det innebærer at de får konkrete tilbakemeldinger om hva de mestrer, og samtidig får råd om hvordan de kan bli bedre i faget. Hensikten med underveisvurdering er å motivere og hjelpe elevene med videre læringsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2014).

En undervisningsform som er konkurransepreget kan bidra til å fremme følelsen av frykten for ikke å være god nok, eller frykt for å feile, spesielt i tilfeller hvor elevene har lav oppfattet kompetanse (Ntoumanis et al., 2004). Dette kan, i likhet med andre situasjoner som kan avsløre lav kompetanse, føre til at elevene er lite deltakende i kroppsøvlingsundervisningen. Motivasjonen svekkes dersom læringsaktivitetene blir for enkle eller for vanskelige (Deci & Ryan, 2000), som igjen kan føre til at de ikke opplever følelsen av kompetanse og mestring. Læringsaktiviteter og oppgaver må derfor tilpasses elevene slik at de får muligheten til å kunne mestre disse, samtidig som de får optimale utfordringer (Deci & Ryan, 2000). Læreren bruk av kontroll må minimaliseres slik at elevene opplever mest mulig selvbestemmelse, som

igjen vil fremme elevenes kompetanse i læringssituasjonen der i. På denne måten kan det ha positiv effekt på elevenes indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Behovet for tilhørighet baserer seg på opplevelsen av å ha en emosjonell tilknytning til andre, og være betydningsfull for andre i et sosialt miljø (Deci et al., 1991; Lillejord et al., 2013). Tilhørighetsbehovet har sitt opphav fra et individs ønske om å oppleve å høre til, kommunisere med andre mennesker, skape sosiale relasjoner med andre, oppleve tillit, respekt og anerkjennelse. Vi mennesker har behov for å være sosiale med andre, og oppleve gjensidig tilfredsstillende, der man har et støttende og sosialt forhold til andre (Deci & Ryan, 2002). Tilfredsstillende av behovet bygger på et viktig grunnlag av å være sosialt tilknyttet til andre mennesker, og vil føre til opplevd glede, motivasjon, mindre stress og ensomhet (Reeve, 2015). I skolesammenheng refereres dette til elevenes følelse av å bli likt, respektert og verdsatt av både lærere og medelever (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Opprettelse av sikker og tilfredsstillende kontakt med andre i ens sosiale miljø er det tilhørighetsbehovet baseres på (Deci et al., 1991).

Selv om Deci og Ryan (2000) argumenterer for at tilfredsstillende av de tre grunnleggende behovene er viktig for trivsel og psykologisk helse, mener de at behovet for tilhørighet er noe mindre sentralt enn behovet for autonomi og kompetanse når det gjelder oppbygging av indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Denne tanken kommer som en følge av at individer kan være indre motivert til å utføre oppgaver alene, mens det er viktig å føle seg inkludert og å føle tilhørighet i sosiale situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Der hvor autonomi og kompetanse viser seg å være viktige faktorer for å fremme indre motivasjon, vil tilhørighet spille en viktig rolle når det kommer til å vedlikeholde og opprettholde indre motivasjon (Deci & Ryan, 2004). Tilhørighetsbehovet vil her være av stor betydning når det kommer til elevenes trivsel, motivasjon, deltakelse, trygghet og personlig vekst. Det at elevene opplever å bli inkludert i aktivitetene, at de blir sett, hørt og respektert, både av lærer og medelever, kan påvirke elevenes følelse av tilhørighet.

Når det er sagt, viser det seg at elever som opplever tilfredsstillende av alle behovene, samt indre motivasjon i kroppsøving, har en positiv sammenheng med det fysiske aktivitetsnivået i kroppsøving (Chen et al., 2020; Deci & Ryan, 2000, Hwang, 2018; Ulstad et al., 2016).

4.4 Læreplanen om bevegelse og kroppslig danning

På lik linje med andre fag i skolen, skal også kroppsøvfingsfaget være et allmenndanningsfag. Det betyr at faget skal fremme elevenes utvikling på en allsidig og individuell måte gjennom bevegelse, lek og idrett. Videre skal faget åpne og gi tilgjengelighet for ulike bevegelses-, lek- og idrettskulturer, der disse kan anvendes i en større sammenheng, og i et demokratisk fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med andre ord er det en læringsprosess innenfor all aktivitet som elevene skal delta i. Formålet er at elevene skal oppdage ulike måter å bevege seg på, oppleve mestring og bevegelsesglede, og ikke minst bli deltakende og engasjerte samfunnsborgere.

I Opplæringsloven §-1.1 presiseres det at: «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst» (1998). Loven sier noe om at vi skal legge til rette for at alle elever skal få oppleve danning, der de kan få utvikle seg og å mestre. I ett av de sentrale dokumentene i skoleinstitusjonen fra 2008-2009 trekkes det fram at danning skjer «i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring og utvikles gjennom refleksjon» (Kunnskapsdepartementet, 2008-09, s.43).

Danning og læring blir også sterkt vektlagt i den overordnede delen av læreplanen, der grunnopplæringen er en «viktig del av en livslang dannelsingsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det innebærer at danning skal forme menneskets identitet, der vi som lærere skal gi hver enkelt elev mulighet til å utvikle selvforståelse, forståelse av andre og verden rundt oss, slik at de kan være delaktige samfunnsborgere.

I Kroppsøvfingsfagets planverk i LK20, står formål for faget beskrevet under «Fagets relevans og sentrale verdier». Her viser det tydelig at faget ansees som et allsidig dannelsingsfag (Utdanningsdirektoratet, 2019):

Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og

skaper med kroppen. Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål. Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving. Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv.

Elevenes medvirkning i egen læringsprosess blir her sterkt vektlagt, samt refleksjon over egen læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre presiseres det at kroppsøvfingsfaget skal bidra til livslang bevegelsesglede og en aktiv livsstil for alle elever, samt at faget skal medvirke til at elevene «sanser, opplever og skaper med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne formuleringen finner vi også i den tidlige læreplanen, der elevenes innsats utgjør en viktig del av elevenes faglige kompetanse. I tillegg til at elevene skal være fysisk aktive, skal de også kunne ta stilling til undervisningens innhold og reflektere over den. På denne måten skal elevene få kunnskap i å lære både med, gjennom og om kroppen (Standal, 2019; Sæle & Hallås, 2020).

Ifølge Ommundsen (2016) har bevegelse og kroppslig danning en egenverdi i seg selv, og ansees som en del av individets allmenndanning. Kroppsøving skal aktivisere hele mennesket og kroppslig læring er med på å representere fagets egenverdi. Med egenverdi til faget menes det at fysisk aktivitet kan være verdifullt, uavhengig av betydningen for den antatte helsemessige gevinsten. Dette utgjør en vesentlig del av elevenes dannelsesprosess (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Læreren skal blant annet stimulere til lærelyst gjennom varierte bevegelsesaktiviteter med fokus på elevmedvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Alle former for bevegelseslek, dans, svømming, idrettsaktiviteter og friluftsliv står sentralt i kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevene skal «løyse utfordringar og oppgåver i eit mangfaldig læringsfellesskap (...) Leik, friluftsliv, dans, symjing, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det tilsvarer et omfattende spekter av aktiviteter som kan være hensiktsmessig for elevene, da det kan treffe flere av elevenes interesser. Skolen skal gi elevene fra egne forutsetninger mulighet til å erfare og

oppleve mestring og mestringsglede, få kompetanse i ulike aktiviteter og ikke minst være inkludert i alle former for aktivitet. I tillegg til å oppleve mestring og kompetanse, skal skolen også legge til rette for at elevene tilegner positive opplevelser i faget, som skal legge grunnlaget for en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.5).

Den nye læreplanen (2019) om fagrelevans og sentrale verdier poengterer at kroppsøvfingsfaget skal være et dannelsesfag, der elevene skal tilegne seg læring av kroppslige erfaringer og bevegelser. Videre skal kroppsøvfingsfaget «stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader. Faget skal bidra til at elevane lærer, sansar, opplever og skaper med kroppen» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Sæle og Hallås (2020) sin forståelse av dannelsesbegrepet legger til grunn for at man skal ha en helhetlig forståelse av kropp, der kropp og sinne henger sammen, og der dannelse bidrar til å forme menneskets identitet, personlighet, tenkning og livsførsel. Kjerneelementene i kroppsøving inneholder sentrale begrep, metoder og tenkemåter (Sæle & Hallås, 2020), og skal gi retning for utforming av kompetansemålene. Det første kjerneelementet i kroppsøving er «bevegelse og kroppslig læring», der begrepet «kroppslig læring» blir brukt for første gang i norsk læreplan. Utdanningsdirektoratet (2019) beskriver begrepet som «allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede». Det vil si at elevene skal lære både med og gjennom kroppen, gjennom å være bevisst på egen kropp, og utvikle positive erfaringer med å være i fysisk aktivitet. For at elevene skal kunne oppleve mestring og mulighet til å utvikle livslang bevegelsesglede er det helt nødvendig å tilpasse undervisningen i kroppsøvfingsfaget (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 162).

5.0 Metode og metodiske overveielser

Dette kapitlet introduserer kort hva en kvalitativ forskningsmetode er, og hvorfor jeg har valgt det. Deriblant presenteres fremgangsmåte og utvalg, gjennomføring av intervju, innsamling av data og analyse, og etiske hensyn.

5.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ metode er rettet mot å studere livet «fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv» (Thagaard, 2018, s.11), der metoden gir et grunnlag for at vi «kan utvikle en forståelse av sosiale fenomener». Den kvalitative forskningsmetoden skiller seg fra den kvantitative ved at man undersøker et lavere antall mennesker. En slik forskningsmetode brukes for å samle inn data og videre analysere det. Dette foregår som regel i form av observasjon og intervju. Denne studien vil finne ut av hva informantene subjektivt tenker, og dermed er intervju et hensiktsmessig verktøy. Thagaard (2018, s.11-12) beskriver at kvalitativ studie forsøker å oppnå forståelse gjennom å utdype seg i intensive analyser av sosiale fenomener. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 17) hevder at man får mer utfyllende og detaljerte svar, enn hva som hadde vært tilfelle i en kvantitativ metode. Videre har det etter mitt arbeid med litteraturfunn for denne oppgaven, gjort flere undersøkelser på elevenes trivsel og mistrivsel i kroppsøving med bruk av kvantitativ metode. Derfor ser jeg det som hensiktsmessig i å bruke kvalitativ metode. Med denne metoden ønsker jeg å få en dypere forståelse av enkeltelevenes opplevelse og erfaringer med faget, hvor jeg innhenter kunnskap gjennom samspillet mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2015). Å lytte til elevenes stemme når det kommer til deres erfaringer og opplevelser vil være avgjørende når man bruker en slik metode.

5.2 Forskningsintervju

Formålet med undersøkelsen er å se nærmere på hvorfor noen elever ikke trives i kroppsøvingstimen på skolen. Howe et al. (2005) argumenterer for at dersom man ønsker å kartlegge hva enkelte elever føler, tenker og hvordan de begrunner sine handlinger i ulike

situasjoner, er intervju en godt egnet metode. Gjennom et kvalitativt forskningsintervju ønsker man å få tilgang til deltakerens personlige meninger og erfaringer, og ikke generelle meninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Tilnærmingen i et forskningsintervju er spørre-og lytte-orientert. Altså, har jeg valgt en kvalitativ undersøkelse for å få en dypere forståelse av enkeltelevers egne opplevde erfaringer rundt temaet mistriivsel i kroppsøvingsfaget. Dermed vil et semistrukturert intervju passe godt.

I et semistrukturert intervju er tema og spørsmål bestemt på forhånd, men rekkefølgen er ikke fastlagt, noe som muliggjør det å tilpasse seg til hva informanten vil fortelle mer om (Thagaard, 2018). Intervjuet vil være styrt av forskeren, men gi mest mulig rom til informanten slik at de får frihet til å uttrykke seg selv. Intervjueren er åpen for forandringer, både i form av rekkefølge og spørsmål som blir stilt. På denne måten kan intervjueren ta opp tråden på interessante informasjon som informanten gir, med mulighet til å stille tilleggsspørsmål (Howe et al., 2005; Kvale, 1997). Dessuten kan informanten komme med egne innspill og temaer som forskeren kanskje ikke hadde tenkt ut på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121).

I denne studien ble det valgt å foreta én-til-én intervju på bakgrunn av at jeg ønsket detaljerte og fyldige beskrivelser av informantens forståelser, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til mistriivsel i kroppsøving. Ifølge Johannessen et al (2016) kan én-til-én intervjuet brukes dersom temaet som diskuteres er intimt eller personlig, samt når det å skille seg ut i gruppa kan oppfattes som negativt (Johannessen et al, 2016, s. 146).

Det er også viktig å bemerke at i en forskningssammenheng, kan forskeren sin subjektivitet både kan være positivt og negativt (Kleven, 2014, s. 19). Hvordan forskeren tolker svarene fra informanten, kan være ulikt fra det informanten prøver å formulere. Dermed er det viktig å ikke trekke inn egne subjektive meninger og perspektiver, men la informanten forklare sine opplevelser.

5.2.1 Intervjuguide

Intervjuguiden tar for seg tema og hovedspørsmål som forskeren ønsker å utforske og finne

informasjon om. Intervjuguiden i min oppgave er utviklet av med inspirasjon fra hovedteorien SDT, de tre psykologiske behovene, samt positivt læringsklima (vedlegg 4). I et kvalitativt forskningsintervju utarbeider man ofte en intervjuguide som tar for seg temaene og hovedspørsmålene som man har planlagt å utforske. Intervjuguiden ble konstruert ut ifra kriteriene for et semistrukturert intervju for å hente informasjon hos informantene.

I dette prosjektet har jeg forholdt meg til det Dalen (2011) kaller for «traktprinsippet». Det vil si at intervjuene starter på en naturlig måte, der de første spørsmålene skal være generelle med hensikt i å skape en følelse av trygghet hos informanten. Det er særlig viktig at spørsmålene oppleves som ufarlige (Tjora, 2017). Etterhvert blir spørsmålene innrammet mot det sentrale temaet, der det er åpent for refleksjon. Avslutningsvis vil det være aktuelt med avrundingsspørsmål som handler mer om generelle forhold (Dalen, 2011; Tjora, 2017).

De første spørsmålene dreide seg om selve eleven; hvem de er, og hva de liker å drive med på i fritiden. Her får elevene fritt snakke om seg selv, og vektlegge det de selv ønsker å fortelle om. På denne måten fikk intervjuet en god flyt, der det følte naturlig å la refleksjonsspørsmålene forholde seg til kroppsøvingfaget. Selve spørsmålene var svært åpne for å ikke styre eller «sette ord» på elevenes svar (Dalen, 2011). Videre var det viktig å ikke la spørsmålene inneholde verken positive eller negativt ladede ord, slik at mistriksel og trivsel ikke ble vurdert opp imot hverandre. Dessuten var det ikke ønskelig at elevene skulle oppfatte spørsmålene som ledende. Ifølge Dalen (2011) kan nemlig barn og unge ofte vurdere noen svar som mer «riktigere» enn andre. I tillegg hevder Howe et al. (2005) at dersom spørsmålene formes som påstander, kan det føre til uærlige svar, noe som kan virke forhindrende for undersøkelsen.

Intervjuspørsmålene inneholdt også oppfølgingsspørsmål dersom elevene ikke helt klarte å besvare på hovedspørsmålene. På denne måten kunne elevene reflektere over, og forklare på sin egen måte (Postholm & Jacobsen, 2018). Avslutningsvis ble intervjuet avrundet med avsluttende spørsmål slik at elevene fikk mulighet til å legge til eller fjerne informasjon angående det vi har hatt samtale om, i tillegg til at det var mulighet for elevene å stille spørsmål om forskningsprosjektet. Også her var det viktig at spørsmålene ikke ble oppfattet som ledende, da jeg ikke ønsket å «plante ideer» hos elevene (Dalen, 2011; Tjora, 2017).

5.2.2 Gjennomføring av intervju

Ifølge Kvale (1997) skal intervjusituasjonen være så naturlig og behagelig som mulig, der informantene skal føle seg trygge og behagelige til å snakke fritt og åpent om egne følelser og opplevelser. Dermed valgte jeg å sitte på grupperom på skolen, som informantene var kjent med fra før. Intervjuene ble gjennomført individuelt, med varighet på rundt 30 minutter per intervju. Det ble satt av 45 minutter per intervju for å gi en relativ romslig tidsramme.

Intervjuene fant sted i skoletiden, mens undervisningstimen pågikk, i samarbeid og med tillatelse fra lærerne. Dette valget ble tatt med hensikt i at informantene skulle føle seg trygge under intervjusituasjon, i tillegg til at de kunne svare mest mulig ærlig uten å føle noe «press» fra andre tilstede.

5.3 Fremgangsmåte og utvalg

Oppgavens formål er å undersøke elevers mistriivsel i kroppsøvfingsfaget, og det var dermed naturlig å gjennomføre undersøkelsen på skolen. I foreliggende masterprosjekt, ble utvalget avgrenset til elever på 5.trinn i barneskolen. Arbeidet startet så med å sende inn en søknad til Personvernombudet, (SIKT), med beskrivelse av prosjektet. Da søknaden ble godkjent startet arbeidet med å skaffe informanter, der flere skoler ble kontaktet for å høre om de var interessert i å delta i undersøkelsen (vedlegg 2). To skoler responderte positivt til forespørselen om å delta i dette forskningsprosjektet. De deltagende skolene i denne undersøkelsen ligger i Rogaland kommune, og har et elevantall på i underkant av 500 elever.

For å optimalisere elevenes medvirkning til å kunne svare på problemstillingen i denne studien, valgte jeg å avgrense undersøkelsen til rekruttering ved et strategisk utvalg. I et strategisk utvalg er det valgt informanter som er mest relevant og interessante å inkludere i en bestemt studie (Thagaard, 2018, s., 54). Ifølge Thagaard (2018) vil antall kategorier som skal undersøkes i en studie være avgjørende for hvor mange deltakere er med i utvalget. Ved én kategori kan utvalget være lite (Thagaard, 2018). I mitt tilfelle, undersøker jeg elevenes mistriivsel i kroppsøving, altså har jeg én kategori. Ifølge Kvale (1997) kan for mange informanter være lite hensiktsmessig, fordi det vil være vanskelig å gjennomføre grundige tolkninger av intervjuene. Mitt utvalg bestod dermed av fem elever på 5.trinn.

Rekrutteringen ble gjort i samarbeid med elevenes kroppsøvlingslærere (to lærere), som var klar over prosjektets problemstilling. I forkant av rekrutteringen ble det sendt ut informasjonsskriv (vedlegg 2) og samtykkeskjema (vedlegg 3) via e-post til skolens rektor og kroppsøvlingslærere på to ulike barneskoler (5.trinn) i Rogaland. I mailen la jeg ved forespørsel til lærerne om å videresende informasjonsskriv og samtykkeskjema til elever og foresatte hjemme. Både foreldrene til elevene og elevene måtte skrive under på informasjonsskriv og samtykkeskjema for at elevene kan delta i forskningsprosjektet. Selv har jeg gjennomført praksis ved den ene skolen, og det må derfor understrekes at jeg kjenner til skolen og at de kjenner til meg, noe som kan ansees som en svakhet for oppgaven. Alle praksisskolene som UIS samarbeider med er partnerskapsskoler, dvs. at de har underskrevet fire-årige avtaler om samarbeid og gjensidig ansvar for praksisopplæringen (UiS, 2022). Til sammen ble det rekruttert tre jenter og to gutter.

5.4 Bearbeiding av data

Intervjuene i min studie tatt opp med lydopptak fra min telefon. I tillegg ble det tatt notatene underveis. Som nevnt ovenfor ble hvert intervju transkribert fortløpende etter hvert intervju.

Når en forsker tolker og analyserer datamaterialet av et intervju, er det viktig at forskeren er bevisst på at informanten og intervjuerens holdninger, verdier og forforståelse vil kunne påvirke resultatet. Informanten vil svare på de ulike spørsmål han eller hun får ut fra sine egne holdninger og verdier. Samtidig vil forskeren tolke og analysere svarene ut fra sine egne holdninger og verdier. Som forsker må en også ta høyde for at informanten svarer det han eller hun tror intervjueren vil høre. På denne måten er det ikke sikkert informanten svarer ut fra egne holdninger og verdier.

Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen «Hvorfor opplever noen elever på barneskolen på 5.trinn kroppsøvlingsfaget som vanskelig og problematisk»? I tillegg er spørsmålene utarbeidet tett opp mot anvendt teori som er presentert i teorikapitlet. Derfor plukket jeg ut følgende tema med tilhørende spørsmål; erfaringer og opplevelser med

kroppøving, variert aktivitetsinnhold, medbestemmelse, inkluderende klassemiljø og motivasjon.

5.4.1 Innsamling av data

Datainnsamlingen ble gjort via den nettbaserte skjemaløsningen nettskjema.no som utvikles og driftes av Universitetets senter for informasjonsteknologi (USIT) ved Universitetet i Oslo (nettskjema@usit.uio.no). Nettskjema er tilgjengelig for alle studenter og ansatte ved UIS. Intervjudataene blir behandlet konfidensielt. De som deltok i intervjuet kan når som helst trekke seg uten å oppgi grunn, og uten konsekvenser. De kan også få utskrift av intervjuet dersom de ønsker det. Under intervjuet tok jeg i bruk Nettskjema-diktafon, som er en mobildata-app, for å samle inn lyddata.

Under intervjuene, gikk elevsamtalene fint, der jeg som intervjuet passet på å legge til rette for en behagelig samtale for informantene. På denne måten fant vi en god tone. Jeg passet også på å spørre elevene i forkant av intervjuene om de sitter behagelig, slik at de følte seg trygge og behagelige i og med at intervjuene varte i ca. 30 minutter.

5.4.2 Transkribering

Transkribering er etterarbeidet av datainnsamlingen, og handler om å gjøre det muntlige materialet om til skrevet tekst (Sollid, 2013). Det innebærer å skrive hele materialet ordrett. Her er det viktig å få en så god gjengivelse av informantenes uttalelser som mulig (Braun & Clarke, 2006). Som forsker får man et godt innblikk i datamaterialet allerede før analyseprosessen starter når transkriberingen blir gjort selvstendig (Dalen, 2011).

Transkriberingen fra tale til tekst ble gjort manuelt med Word mens intervjuene ble spilt av i et lydavspillingsprogram. Intervjuene hadde varighet fra 18 til 43 minutter, og jeg brukte i underkant av 6 timer på å transkribere alle intervjuene. Underveis i transkriberingsprosessen ble datamaterialet anonymisert slik at gjenkjennbar informasjon, som omtale av skolen, lærere eller eleven selv, ikke lenger kunne identifiseres. Navn til elevene ble endret, og markert med den hensikt å gjøre det ryddig og håndterbart for meg selv og leseren. Etter fullført transkribering av alle intervjuene, ble lydfilene slettet fra minnekortet.

Man kan inkludere svært mange detaljer i transkripsjonen gjennom å spille det muntlige materialet om igjen og om igjen (Sollid, 2013). Dette kan blant annet være ord for ord og stavelse, trykkplassering, pause og fnising eller latter. Slike elementer kan spille en viktig rolle i analysen når det som blir sagt skal tolkes (Kvale, 1997; Sollid, 2013). Av den grunn valgte jeg å transkribere ordrett på bokmål. Pauser i samtalen ble markert, og lydord som «ehh...» eller «hmm...» ble transkribert for å markere at informanten måtte tenke seg om, og brukte litt tid på å svare (Kvale, 1997). Samtidig ble eventuelle latterutbrudd også notert ned. Andre lydord som kom fra meg eller informanten underveis ble ikke inkludert, dette for å opprettholde flyten i transkriberingen. Eksempelvis var det ord som «ja», «riktig», «skjønner». Videre ble ikke småprat helt i starten tatt med i transkriberingen, og heller ikke samtaler etter intervjuet ble avsluttet da det ikke ble vurdert som relevant for analysen. I tillegg ble samtale om andre undervisningsfag i skolen ekskludert, da disse også opplevdes som irrelevant for oppgavens hensikt. Deretter ble dataen analysert med grunnlag for de tre psykologiske behovene av SDT, samt motivasjon og positivt læringsklima.

5.5 Analyseprosessen

Analyse handler om å skape mening i det innsamlede datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102). Christoffersen og Johannessen (2012, s. 101) hevder at man må finne det som er relevant for problemstillingen, noe som kan gjøres med koding. Det er en prosess hvor man organiserer informasjon med kodeord. Målet med å analysere data er å avdekke et fenomen eller mønster i datamaterialet som svarer på studiens problemstilling (Christoffersen & Johannessen, 2018, s.162). For å analysere resultatene, brukte jeg tematisk analyse, utarbeidet av Braun og Clarke (2006), som blir nærmere beskrevet i neste delkapittel.

5.5.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en analysemetode for å kunne identifisere, analysere og rapportere mønstre innenfor datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse er en systematisk analyseringsmåte som gir en detaljert beskrivelse av datamaterialet. Formålet med en tematisk

analysemetode er å kunne oppdage mening i datamaterialet for å kunne svare på problemstillingen for prosjektet. Analyseprosessen består av seks ulike trinn. Det er viktig å merke at analyseprosessen ikke er en lineær prosess, men en prosess hvor man beveger seg frem og tilbake mellom de ulike trinnene (Braun & Clarke, 2006). Nedenfor beskriver jeg hvordan analyseprosessen ble gjennomført, med utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sine seks steg innenfor tematisk analyse.

Det første trinnet er å bli kjent med datamaterialet. Det innebærer å transkribere hele materialet ordrett, og lese grundig gjennom alt. Hensikten er å lete etter mening og mønster i datainnsamlingen, som er av potensiell interesse (Braun & Clarke, 2006). I forkant av intervjuene bør forskeren videre reflektere over hvordan gjennomføringen av analysene skal foregå. Dette fordi analysemetoden som forskeren velger vil påvirke gjennomføringen av både intervjuguide og intervjuprosessen, samt transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg gikk gjennom noe av teori på forhånd, og hadde derfor et utgangspunkt for å analysere datamaterialet. Samtidig var jeg oppmerksom på at nye temaer kunne dukke opp, noe som kan forårsake en ny litteraturgjennomgang etter endt analyse. Selv om teorien var gjennomgått på forhånd av analyseprosessen, var det viktig for meg å se på datamaterialet med en mest mulig induktiv metode, med den hensikt at jeg ikke går glipp av viktige aspekter i datamaterialet. Dermed valgte jeg å bruke en abduktiv tilnærming, der det er en åpenhet for hvilken teori som passer best til å belyse empirien jeg har foran meg. I den sammenheng oppstår det en dialog mellom teori og empiri, der teori bidrar til å forstå empirien, samtidig som empirien og analysen prøver å forstå teorien (Postholm & Jacobsen, 2018, s.102).

Etter gjennomføringen av de fem intervjuene, hadde jeg totalt rundt 180 minutter med lydopptak som ble transkribert. Transkriberingen var en tidskrevende prosess, men den ga meg tid til å bli bedre kjent med datamaterialet. Jeg leste grundig gjennom hele transkriberingen, der hver enkelt setning ble analysert. I gjennomføringen av intervjuene hadde jeg allerede utformet noen kategorier som jeg så for meg kom til å stå sentralt i forhold til analysen, vel vitende om at disse kunne være midlertidige. I denne delen av analyseprosessen markerte jeg alle ord, setninger eller bemerkninger som jeg vurderte som relevant i forhold til min problemstilling.

I den andre fasen av analyseprosessen, lagde jeg de første kodene. Dette ble gjort manuelt, der

jeg lagte en liste med ideer og tanker over hvilke tema jeg observerte i datamaterialet. Videre identifisere jeg viktige aspekter som var interessante for videre analyse. Gjennom kodefunn, fant jeg mange tema og mønster, og satt igjen med en liste over ulike tema, begreper og mønster. Hensikten var å sortere informasjonen som knytter seg til de bestemte temaene i intervjuguiden, noe som førte til at jeg fikk en struktur på informasjonen som kom frem i datamaterialet. Videre tok jeg i bruk kondensering, som Christoffersen og Johannessen (2012, s. 104) beskriver er å gruppere de brukte kodeordene i kategorier. Når jeg skulle velge kategorier, tok jeg utgangspunkt i den strukturen jeg allerede hadde laget ved hjelp av kodeord.

I fase tre av analysen begynte prosessen med å lete etter overordnede tema, hvor jeg forsøkte å samle relevante koder under hvert overordnet tema. Mot slutten, satt jeg igjen med flere hovedtemaer som igjen hadde flere undertemaer, som jeg plasserte relevante sitater fra datamaterialet til. I fjerde fase startet prosessen av en kritisk gjennomgang av tema. I løpet av denne fasen oppdaget jeg at noen av temaene kunne plasseres under ett og samme tema. I femte og siste fase startet arbeidet med å gi temaene navn, med hensikt i å speile essensen i datamaterialet. I denne delen av analysen gikk jeg gjennom datamaterialet, og plukket ut sitat fra intervjuene som jeg mente skapte grunnlag for hovedtemaene jeg kom fram til.

Etterhvert som jeg grupperte de ulike sitatene til det passende temaene, fant jeg ut at enkelte undertema kunne passe bedre under andre hovedtema. Av den grunn ble det gjort endringer i forhold til hvilke underordnede tema som skulle tilhøre de fire ulike overordnede temaene. Som et resultat av dette, så jeg en større sammenheng mellom de forskjellige nivåene av tema som jeg hadde plukket ut fra datamaterialet. Disse temaene ble nøye gjennomarbeidet og strukturert. Jeg satt da igjen med fire hovedtemaer: variert aktivitetsinnhold, tilhørighetsbehovet, medbestemmelse, lærer og elev-relasjon.

Ifølge Braun & Clarke (2006) bør skriveprosessen starte så tidlig som mulig ettersom det er en integrert del av analysen. Oppsummert lagte jeg koder som var relevant fra intervjuet, som jeg bruker til å lete etter tema. På denne måten kunne jeg gå kritisk gjennom tema, og gi definisjon på ord og temanavn. Til slutt skrev jeg en rapport om funnene. Hensikten var å gjennomføre analyseprosessen på en enklere måte, slik at sammenlikning av svar til informantene også ble mer oversiktlige for meg. I dokumentene med transkripsjonene ble

hvert tema gitt hver sin fargekode slik at det ble enklere for forskeren å ha en oversikt over informantenes svar.

5.6 Styrker og begrensninger

Det fins både styrker og begrensninger med bruk av kvalitative forskningsmetoder man velger for en studie. I denne studien, der det er valgt kvalitativ metode, vil en av de viktigste styrkene være at man går i dybden av det man forsker på og at en tar stilling til en enkeltpersons opplevelser i situasjoner (Dalland, 2018, s. 53). I forbindelse med denne studien, er det akkurat dette som blir forsket på, noe som gir en forklaring på valg av denne metoden.

I min oppgave, har jeg valgt å intervju fem elever på grunn av tiden jeg hadde til rådighet, og på grunn av oppgavens omfang. Om jeg hadde hatt flere informanter kunne det kanskje ha vært med på å styrke forskningsstudien. Likevel mener jeg at fem elever er nok til å få svar på forskningsspørsmålene mine. Dessuten hevder Thagaard (2018) at antall deltakere i kvalitative utvalg ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser, da disse er både tids- og ressurskrevende. På den andre siden kan denne metoden være en begrensning, fordi man ikke får et like bredt perspektiv som ved bruk av for eksempel kvantitativ metode (Dalland, 2018, s. 53).

Videre kan rekruttering av elevene ansees som en svakhet for metoden, da det kan være at noen av elevene ikke tør å snakke med meg. I denne studien ble det bestemt at lærerne skulle rekruttere elevene for meg. Det at lærerne rekrutterte for meg, kan også ansees som en svakhet, siden lærerne kan ha en ulik oppfatning eller en annen forståelse av elevenes opplevelse og forståelse av mistrivsel i kroppsøvingsundervisningen enn det elevene har selv. Denne metoden ble valgt på grunn av tidspress. Som tidligere nevnt, må man som forsker ta i betraktning at informanten kan svare det han eller hun tror intervjueren vil høre. Det er ikke sikkert at informanten svarer ut fra egne holdninger og verdier, noe som kan vurderes som en svakhet for studien.

5.7 Forskningsetiske vurderinger

Det fins en rekke etiske prinsipper og vurderinger som må tas hensyn til og forholde seg til. Thagaard (2018) trekker fram viktigheten av at en som forsker må tenke over de etiske aspektene når man forsker. Forskningsprosjekter som behandler sensitive personopplysninger elektronisk skal meldes til SIKT. I tillegg er det tre etiske hovedpunkter en må tenke på når en forsker. Forskerne må ha «deltakerens informerte samtykke» (Thagaard, 2018, s. 23) og konfidensiell behandling av opplysninger og informasjon. I tillegg kan det oppstå maktforhold, som nærmere beskrives nedenfor. Nedenfor blir fire forskningsetiske vurderinger nærmere beskrevet: «Informert samtykke», «konfidensialitet» og «konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet» og «maktforhold».

Informert samtykke

Et forskningsetisk hovedprinsipp er å sende et informert samtykke til å delta i forskningsprosjektet til SIKT - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere NSD) for å få godkjenning, før intervjuene kunne gjennomføres. Kravet om informert samtykke regnes som et viktig utgangspunkt for et forskningsprosjekt (Thagaard, 2018, s.22). Ifølge den nasjonale forskningsetiske komité samfunnsvitenskap og humaniora, NESH (2021, s.17) skal det «gis informasjon og innhentes samtykke fra alle som deltar i forskning». De belyser viktigheten av at det informerte samtykket skal være frivillig, informert, utvetydig, samtidig som det burde være dokumenterbart (NESH, 2021, s.17). Alle disse faktorene ble tatt hensyn til i arbeid med dette forskningsprosjektet.

Intervjuguide (vedlegg 4), informasjonsskriv (vedlegg 2) og samtykkeskjema (vedlegg 3) ble sendt inn og godkjent av SIKT (vedlegg 1). Her ble foreldre til deltakerne bedt om tiltalelse for deltakelse i undersøkelsen. Jeg og veileder stod som prosjektansvarlig. Det ble utlevert et informasjonsskriv og et skriftlig samtykkeskjema. Informasjonsskrivet inneholder hensikten med studien, kriterier for deltakelse, etiske overveielser, prosjektets varighet og at deltakelsen er frivillig. I tillegg inneholder det viktig informasjon om elevenes rettigheter og personvern. I samtykkeskjemaet ble det blant annet presisert at det var frivillig å delta, og at de når som helst kunne trekke seg uten noen krav om begrunnelse. I informasjonsskrivet (vedlegg 2) står det i tråd med NESH (2021, s.17-18) sine retningslinjer, informasjon om forskningens formål, den metodiske tilnærmingen og hva det innebærer å delta i prosjektet for deltakeren, samt

hvordan data behandles og lagres.

Konfidensialitet

Et annet etisk prinsipp i forskningssammenheng er å tilrettelegge forskningsprosessen med hensyn til informanten (Thagaard, 2018), slik at de ikke tar skade av å bidra i forskningen. I sammenheng med denne oppgaven, dukket det opp etiske overveielser rundt hvordan bevare informantens anonymitet. Konfidensialitet er et grunnprinsipp som forskeren må ta hensyn til for at man skal kunne oppnå en etisk forsvarlig forskning (Thagaard, 2018, s. 54). Det vil si at informantene både anonymiseres i presentasjon av resultatene, og at opplysningene om identifiserbare enkeltpersoner lagres på en forsvarlig måte. Lydopptak og transkripsjoner slettes med en gang studiet er gjennomført, i tråd med SIKT sine retningslinjer. Hver enkelt informant fikk beskjed om dette i forkant av intervjuene, i tillegg til at de ble informert om at deres navn eller andre identifiserbare opplysninger vil bli erstattet med fiktive navn slik at de ikke er identifiserbare. Etter prosjektslutt får informantene ny beskjed når lydopptakene er slettet. Navnene som ble benyttet i denne undersøkelsen er følgende: Helene, Synne, Lea, Håvard og Felix.

Konsekvenser av deltakelse

Forskeren må også ta hensyn til hvilke konsekvenser det vil ha for deltakelse i forskningsprosjektet. Forskeren er ansvarlig for alle personer som er med i forskning ikke skal utsettes for økt risiko for fysisk eller psykisk skade eller andre betydelige belastninger som en konsekvens av deltakelsen (Thagaard, 2018). Forskeren skal handle ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet og deres integritet og sikkerhet. Disse forskningsetiske vurderingene vil bli respektert ettersom vi som forskere har et ansvar ovenfor informantene, i tillegg til fremtidig forskning.

Maktforhold

Et annet etisk dilemma som kan oppstå er at man som forsker må ta høyde for maktforhold i en intervjusituasjon, særlig når man intervjuer elever på skolen (Sollid, 2013). Ifølge Sollid (2013) inngår det å tenke gjennom at det er forskjell på nivå, alder, autoritet og erfaring mellom eleven og intervjueren (Howe et al., 2005). I dette tilfellet, kunne elevene plassere seg slik de ville, der alle valgte å sitte ovenfor meg. Sollid (2013) mener at det å sitte ved siden av hverandre kan hjelpe med å balansere og nøytralisere maktforholdet på. På bakgrunn av dette maktforholdet er det viktig å akseptere eleven og møte eleven med respekt.

6.0 Resultater og drøfting

Problemstillingen i dette forskningsprosjektet handler om hvorfor elever opplever kroppsøvningsfaget som vanskelig og problematisk. I første delkapittel presenterer jeg kort informantene. Deretter drøfter jeg funn fra datainnsamlingen i lys av oppgavens teoridel og tidligere forskning, der jeg forsøker å besvare problemstillingen om hvorfor noen elever opplever kroppsøvningsfaget som vanskelig og problematisk. Videre ser jeg på hvilken betydning de tre grunnleggende behovene har for elevenes trivsel i kroppsøving. Utsagnene fra elevene som oppleves som mest relevant i forhold til min problemstilling, vil drøftes opp mot sentral teori som tidligere belyst. Til slutt skal jeg se på hvordan læreren kan skape et positivt læringsklima gjennom ulike tiltak som kan sette i gang for at alle elever skal trives i kroppsøving.

6.1 Presentasjon av informantene

Minner om at alle navn er endret for å ivareta elevenes identitet.

Helene er glad i å være med venner på fritiden, og liker å spille håndball. Hun har spilt håndball i ett år, men sluttet for ca. en måned siden. Hun synes det er gøy å kaste ball. Hennes besvarelse om hvorfor vi har kroppsøving er at man skal bli «bedre på ting». Hun oppgir at hun er med i de fleste aktivitetene, og at hun har lyst til å delta i undervisningen. Grunnen til at hun som regel alltid er med er at hun «ikkje vil få melding med hjem».

Synne liker å være med venner og hoppe på trampolinen, og spiller for det meste online spillplattformene «Roblox» og «Fortnite». Hun driver ikke med organisert idrett. Hun svarte at meningen med kroppsøving er å «bevege oss». I kroppsøving deltar hun som normalt, men synes at kroppsøvningsfaget er «kjedelig». Hun har unngått å delta i kroppsøving én gang i løpet av 5.klasse.

Lea liker å spille dataspill, danse og være på lekeplassen. Hun har tidligere gått på håndball, fiolin, hip-hop og jazz. Hun sluttet på aktivitetene fordi hun syntes det var «kjedelig». For øyeblikket er hun på venteliste på drama og moderne dans. Lea forstår ikke meningen med kroppsøving i skolen. Hun gruer seg ofte til kroppsøvingstimen, unngår ofte å delta og gir et

inntrykk av at hun ikke har tro på egen mestring av de fleste aktivitetene.

Håvard er interessert i verdensrommet, spille dataspill og går på håndball to ganger i uken. Han deltar som normalt i kroppsøvingsundervisningen, men liker egentlig ikke aktivitetene, og synes de er «barnslige og kjedelige». Han skulle ønske at de øvde mer på ulike idrettsaktiviteter, som for eksempel håndball, og at undervisningen var mindre lekbasert.

Felix går på fekting og korps på fritiden, som han begynte med i fjor høst. Han er deltakende i kroppsøving, men skulle ønske at det var mer variasjon i aktivitetsinnholdet i kroppsøvingstimene. Han begrunnet med at mye av de samme aktivitetene gjorde at undervisningen ble kjedelig og ga lite mening for ham.

6.2 Hvorfor har vi kroppsøving?

Fagets formål er å stimulere til bevegelsesglede, og holde fysisk aktivitet også på fritiden, slik det presenteres i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevene skal bli kjent med kompetansemålene, der de får vite hva de skal lære i faget, noe som er essensielt for å i det hele tatt forstå meningen bak kroppsøving som fag i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2015-16). I denne studien ble elevene spurt om deres mening om hvorfor de har kroppsøving på skolen, og hva de skulle lære i kroppsøvingfaget. De fleste informantene ble usikre, og i analysen ble det gjort et ganske bekymringsfullt funn som tyder på at de egentlig forstår poenget med å ha kroppsøving som fag i skolen.

Ingen av informantene oppfattet kroppsøving som er et læringsfag. Informantene opplevde faget som at det kun handlet om å være i fysisk aktivitet, der alle, utenom en elev, svarte at det var for å «bevege kroppen». Flertallet fortalte at de ikke lærte noe i kroppsøving, og begrunnet det med at de stort sett gjorde det samme. Lea svarer at vi har kroppsøving for «bare å bevege kroppen» og uttrykker: «*Eg skjønne ikkje koffor me trenge å ha det*». (Lea) Kun èn informant svarte at grunnen til at vi har kroppsøving er: «*Sånn at me kan på en måte bli bedre på ting*» (Helene). Under intervjuet, uttrykker vedkommende samtidig at: «*Eg føle*

ikkje at eg lære så mye av gym. Men, det kan jo være at vi lærer nye aktiviteter da». (Helene)

Informantenes beskrivelser indikerer at elevene ikke helt forstår meningen bak kroppsøving på skolen. Dette er tankevekkende da kroppsøvingfaget er et viktig danningsfag i skolen. Det virker som om læreren ikke har formidlet eller satt lys på formålet med faget, noe som er helt essensielt for hva eleven tar med seg videre av opplevelser og erfaringer med kroppen og det å være i bevegelse. Under intervjuene virker det ikke som de er forberedt på målet for timene, der den ene informanten forteller: «*Nei. De seie sånn ka me ska og så bare gjør me det*». (Håvard). Dersom elevene fra denne studien hadde forstått meningen bak aktivitetene, og at disse handlingene ga positive erfaringer og følelser, kunne det trolig ha ført til at de hadde vært mer engasjerte i undervisningen og opplevd trivsel i større grad. Vi kan dermed si at kroppsøvingslærerne har en stor jobb når det gjelder fagformidling, vise fram mål for timen.

6.3 Tidligere deltakelse med organisert og uorganisert idrett

LK20 er et ferskt læreplanverk, og det er manglende kvalitativ forskning om elevenes erfaringer i de nye læreplanene. Et formål med foreliggende masteroppgave var derfor å lytte til elevenes meninger og erfaringer om praktiseringen av kroppsøvingfaget. Til tross for Fagfornyelsen i kroppsøving som i dag har intensjon om å se bort i fra tradisjonelle metoder og aktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019), viser det seg fortsatt å være tilstede. Det støttes i studiene til Moen (et al., 2018) og Säfvenbom (et al., 2014).

Innledningsvis i intervjuene ble informantene spurt om tidligere erfaringer med å være i fysisk aktivitet utenfor kroppsøvingfaget. Dette for å skape innsikt i og forståelse for videre i intervjuet. Hensikten var å se om det var noen forskjell i respondentenes erfaringer med tanke på deltagelse i frivillig og organisert idrett, og om det kunne ha noe betydning for trivselen i kroppsøving i skolen. Synne gir indikasjon på at hun spiller dataspill på fritiden, og er ikke i fysisk aktivitet på fritiden, men liker å være på lekeplassen og hoppe på trampolinen, som nevnt tidligere. Erfaringene til elevene var som følger:

«Eg gikk på håndball før». (Helene)

«Eg gikk på håndball, jazz og hiphop» (...) «Og så hadde eg lyst å begynne på moderne dans, men eg e ennå isje på ventelista». (Lea)

«På mandagene og onsdagene så går eg på håndball». (Håvard)

«Sykling» og «fekting». (Felix)

Som vi ser ut ifra uttalelsen over, har Lea deltatt i flere organiserte idretter tidligere. Helene har nylig sluttet med håndball, som var ifølge henne «*drama med de andre jentene*». Det er kun guttene som fremdeles driver med organisert idrett, og det kan det se ut som at de har et mer positivt forhold til fysisk aktivitet utenfor skole, da jentene i denne studien virker å ha mistet interesse med årene.

Ett av forskningsspørsmålene i studien var «Hva er det som gjør at elevene opplever faget som problematisk?», der vi i teoridelen får et kort innblikk i hva tidligere forskning sier om elever som mistrives i kroppsøvingsfaget (Säfvenbom et al., 2014). Det som fremstår som et spesielt funn i denne undersøkelsen er at alle informantene er og liker å være fysisk aktive på fritiden, der alle har tidligere drevet med organisert idrett utenfor skole. To av de fem elevene går fremdeles på en eller flere organiserte idretter utenfor skole. Det skiller seg ut i forhold til hva tidligere forskning sier om at elever som ikke trives i kroppsøving, sammenliknet med de som trives, ikke driver med organisert idrett på fritiden (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014).

6.4 Elevenes opplevelser og deltakelse i kroppsøvingsfaget

Elevenes motivasjon til å delta i undervisningen har sterk sammenheng med elevenes trivsel og erfaringer om mestringsfølelse (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Legger man til et positivt og godt læringsmiljø har vi et godt grunnlag for økt motivasjon til å delta aktivt i kroppsøvingsfaget (Deci & Ryan, 1985). Alle informantene som deltok i denne studien er deltakende i kroppsøvingundervisningen. Det var kun en elev som hadde tendens til å melde seg ut. To av informantene oppga at grunnen til at de deltok var for å ikke få kjeft av læreren. Nedenfor ser vi hvordan to informanter uttrykker seg selv: «Eg vil *ikkje vil få melding med hjem*». (Helene). Mens en annen informant uttrykker at: «*Ja, eg har egentlig aldri lyst å være med. Men læreren kjefta på meg. Så eg føle eg må*». (Lea) Samtidig forteller denne

informanten at hun blir påvirket når vennene hennes ikke er med i timene, og uttrykker seg fortvilet: «*Bare sånn.. eg tenke sånn, eg he lyst å være med, men hvis isje hu har lyst å være med så e isje eg med*». (Lea)

Utfordringen med å tilpasse og inkludere alle kan oppstå i møte med elevenes ulike erfaringer og holdninger til faget (Standal, 2015). Moen et al. (2018) antyder at så mange som 14 000 – 15 000 elever gruer seg til kroppsøvingstimen. Flere av informantene oppga at de ofte gruet seg til kroppsøvingstimene. Funnene fra studien til Moen et al., (2018) kan bekrefte antydningen, derav en informant som uttrykker sine tanker og følelser, i forkant av en kroppsøvingstime: «*Det e liksom, sånn så i dag grue eg meg i dag til i morgen. Og så vet eg at eg komme til å få kjeft, fordi eg pleie å sette meg ned for eg blir veldig sliten*». (Lea)

Hvorvidt kroppsøvingfaget oppfattes som «gøy» for informantene, synes å variere fra informant til informant. Felix anser kroppsøvingundervisningen som generelt gøy, «*men ikkje akkurat sånn heilt på toppen*. Han tar en pustepause. «*Det kunne jo vært bedre*». Han begrunnet det med: «*Eg like godt når me har variasjon*». (Felix). Helene forteller: «*Eg tror egentlig litt at alt er gøy*». (Helene).

Håvard, som virker å være i god fysisk form, og trives med idrett på fritiden, skulle ønske at kroppsøvingstimene hadde mer idrett, og var mindre lekbasert. Da spørsmålet om de har ballspill aktiviteter forteller han: «*Nei, sportene har me nesten ingenting av. Det e liksom noe eg vil ska bli mer av. Mer sport*». (Håvard). Begrunnelsen for det var at: «*For det e liksom kjedelig med de samme lekene om igjen og om igjen og om igjen hver gym*». (Håvard). Sett ut ifra Håvard sin mening, samsvarer det godt med Bjerke (et al., 2016) sin studie, som fant at elevene med høy fysisk form som trivdes med trening og idrett på fritiden, skulle ønske kroppsøvingstimene skulle fungere som treningsøkter.

Det kan tyde på at disse elevene ikke opplever å ha indre motivasjon, fordi de gjør handlingene basert på en følelse av at de må, og ikke fordi de har lyst til det selv. På denne måten kan man anta at elevenes atferd er påvirket av ytre faktorer, i dette tilfellet lærerens forventninger til deltakelse i timene, og ikke av eget ønske (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013). På den andre siden, kan elever som ikke liker faget, og er manglende deltakere, få utfordringer i nå formålet med kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Informantene i denne undersøkelsen nevner «stasjoner» og «løping» som de aktivitetene som går igjen mest i kroppsøving, og at innholdet i timene ofte er det samme. Blant annet nevner flere av informantene «stasjoner» og «løping» som de aktivitetene som går igjen. I tillegg, uttrykker flere av informantene at de ofte blir slitne i timene. Dette kan vi se i utsagnene nedenfor:

«Me pleide å ha leker før, men nå e det bare øvelser, og løpe. Det e ikkje så komfortabelt for meg (...) når me må bare løpe, for det e så slitsomt» (...) «Eg pleie å sette meg ned for eg blir veldig sliten». (Lea)

«Det e noen aktiviteter som bare me har hatt så mange ganger. Eg e så lei av det at eg gidde nesten isje å ha det igjen» (...) «Stasjoner, og de samme stasjonene om igjen og om igjen og om igjen». (Håvard)

«Ja, me pleier ofte å ha sånn der stasjoner». (...) «Det var jo gøy første gangen, men andre gangen ble det litt kjedelig. Så har me hatt det tre ganger. Eg like godt når me har variasjon». (Felix)

Ut fra disse sitatene, kan det se ut som løping og stasjoner kun er gjennomført som en aktivitet, uten noe fokus på læring. Dersom fokuset er på å gjennomføre aktiviteten, og ikke lære den, får de som kan aktiviteten fra før en stor fordel, og de som ikke mestrer aktiviteten og mistrives i faget kommer til kort (Ingebrigtsen, 2015; Säfvenbom m. fl., 2014).

Hovedfunnet på dette området er at elevene kobler kroppsøvingsfagets formål til fysisk aktivitet og trening. Analysen av resultatene indikerer at elevene opplever faget som fysisk trening uten mening. Det bidrar til at elevene utvikler lavere trivsel, og motivasjon for deltakelse. På bakgrunn av dette virker det som at elevene erfarer et kroppsøvingsfag som ikke omfavner alle elever til å nå formålet med faget. Det samsvarer med studien til Säfvenbom (et al., 2014), som fant at de elevene som ikke trivdes oppga aktivitetens innholdet som en faktor for mistrivsel. Videre korresponderer funnet og studien med at elevene liker å

være i fysisk aktivitet, men slik faget praktiseres, gir lite eller ingen mestring hos elevene, som viser å være grunn til at faget oppleves som problematisk (Säfvenbom et al., 2014).

6.4.1 Konkurransen og trivsel

Kroppsøvingen er tradisjonelt sett en kontekst som trekker sin inspirasjon fra idrettskonteksten. Også i denne studien, virker det som at kroppsøvingsundervisningen holder seg til tradisjonelle metoder og aktiviteter. Det er her utfordringene oppstår hos elevene som ikke trives. Idrettskonteksten handler om å gi seg selv best mulig utgangspunkt i en konkurransesituasjon. Det handler om å være 'sterkere', 'raskere' og 'bedre', der disse faktorene også finner sted i kroppsøvingsundervisningen. Når elevene føler at de må prestere bedre enn sine medelever, og når undervisningen samtidig baserer seg på løping, stasjoner og konkurranse, skaper man enkelte utfordringer, som for eksempel elever som ikke ønsker å delta i undervisningen. Konkurransen i kroppsøvingen legger til rette for en slik type sammenligning.

Bjerke et al. (2016) viser også til at de elevene med lavere fysisk form oppgir arbeid med delferdigheter som givende, mens aktiviteter som stiller krav til fysisk form og konkurranse ble assosiert med negative opplevelser. Dette kan gi et innblikk som viser at kroppsøvingen bør organiseres på mange ulike måter for å kunne påvirke flere elever til å oppleve positive følelser i faget. Videre kan det være betydningsfullt å legge til rette for individuelle øvelser med liten sosial sammenligning.

I denne undersøkelsen, viste det seg at konkurranse var i bruk i undervisningen til alle informantene. Ut fra sitatene til informantene, kan vi se en likhet med idrett og konkurranse i kroppsøving, der man har behov for å vise at man er bedre enn medelevene i forhold til tro på egen mestring. På den andre siden viser flere informanter å ikke bry seg noe særlig om konkurranse, og det å vinne fremstod heller ikke som viktig. Det kommer spesielt til syne i sitatene til Helene og Felix: «Eg bryr meg egentlig isje om konkurranse. Eg vil bare at det ska vær gøy». (Helene), og «Det synes eg egentlig isje så veldig mye om, bare eg får ha det gøy, og få gjort like mye som de andre». (Felix). Samtidig forteller Synne at: «Det kan være gøy, men klassen min kan bli sur hvis de ikke vinner». (Synne)

«Ja, då kan det være at noen blir veldig sure hvis de taper». Informanten legger til: «Veldig dårlige tapere. Så någen e ganske dårlige vinnere». Videre uttrykker han at: «Nogen av de e litt sånn, har stort konkurranseinstinkt, hvis eg gjør noe feil, så begynne de å kjeft på meg».

(Håvard)

Ut ifra utsagnene ovenfor, virker en konkurransesituasjon, der den enkelte blir synlig i gjennomføring av en gitt oppgave, å være utfordrende for vedkommende. Følelsen av alle øyne rettet på seg og sin handling er en sentral faktor bak stresset. En annen betydelig faktor er frykten for å ikke prestere godt nok i forhold til medelevers krav. Når innsatsen deres i tillegg ikke oppleves å gi positive resultater, kan man antyde at motivasjonen til elevene vil reduseres. Det kan tenkes at læreren må jobbe med å skape positive relasjoner til disse elevene.

Ut fra opplevelsene til informantene kommer det også frem at aktivitetsinnholdet kunne ha en sammenheng med hvilket læringsklima som ble utviklet. Særlig i aktiviteter med lagspill/konkurranser. Muligens opplevdes disse aktivitetene som prestasjonsorientert ettersom elever kan i slike tilfeller bli egoorienterte. Disse aktivitetene opplevdes ikke som «gøye» ettersom de opplevde skuffelse, eller at for eksempel guttene ikke involverte dem slik man ser i sitatene til Lea og Helene. At guttene ikke ønsket å involvere dem kan ha med at de har behov for å vinne. Over tid kan slike opplevelser føre til mindre trivsel og motivasjon. Denne tanken støttes av Ntoumanis (et al., 2004) som forteller at konkurransebaserte aktiviteter kan gi følelsen av at man ikke er god nok, og frykten for å feile, spesielt dersom elevene oppfatter egen kompetanse som lav (Ntoumanis et al., 2004).

6.4.2 Variert aktivitetsinnhold

Som tidligere nevnt skal elevene, ifølge Kunnskapsdepartementet (2019, s.5) stimuleres til lærelyst gjennom at læreren tilrettelegger for varierte bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.5). Funnene i denne studien indikerer at kroppsøvingundervisningen oppleves som problematisk når aktivitetsinnholdet er lite variert, og dermed lite utfordrende, og at aktivitetsinnholdet oppleves som «kjedelig». Dermed synes aktivitetsinnholdet å være en påvirkende faktor i elevenes mistrivsel i kroppsøvingundervisningen. Flere av informantene uttrykker at det er «de samme

aktivitetene om og om igjen», og at de fort kjeder seg. Med bakgrunn i at læreren velger aktivitetsinnholdet i timene, basert på kompetansemålene, vil temaet være nært tilknyttet relasjonen til eleven og kroppsøvlingslæreren.

I tillegg er det i hovedsak læreren som bestemmer aktivitetsinnholdet, der alle informantene uttrykker at de en sjelden gang får bestemme aktivitet selv. Sett i lys av tidligere forskning, som sier at medbestemmelse utgjør en viktig del av elevenes motivasjon og trivsel i undervisningen (Bjerke et al., 2016).), er dette ett bekymringsfullt funn.

En informant fra denne studien forteller at de har frihet til å velge aktivitet selv når ikke læreren har forslag selv, som Håvard forteller at hender «*kanskje sånn aenhver gymtime*». Så legger han til: «*Så var det jo sånne leker så me har mange gonger, med mindre noen komme med et forslag som me ikkje har hatt før, då hadde det vært gøy*». (Håvard)

Videre beskriver han aktivitetsinnholdet som: «*Sånn, de samme lekene. Og ofte sånn leker som e ganske barnslige, og mange andre som synes de e barnslige*» (Håvard). Leker som «Haien kommer» blir nevnt. Håvard sin opplevelse stemmer overens med Bjerke (et al., 2016) sin studie, som fant at elevgruppa med høy fysisk form likte trening i kroppsøvingstimene. Lea, som fremstilles å ha lav fysisk form, derimot, oppga at hun ikke trivdes med konkurranse, noe som også stemmer med Bjerke (et al., 2016) sin undersøkelse om elever med lav fysisk form som ikke likte konkurranse- eller lagaktiviteter. Studien til Bjerke (et al., 2016) indikerer videre at mindre trivsel og lavere deltakelse er en konsekvens av et dårlig klassemiljø, og argumenterer dermed for at elevene bør tilbys aktiviteter hvor de øver på individuelle øvelser, hvor det er lite sosial sammenligning, i tillegg til at elevene opplever å ha medbestemmelse i valg av aktiviteter og organisering (Bjerke et al., 2016).

I utgangspunktet er kroppsøvlingsfaget relativt lærerstyrt. Det er læreren som bestemmer opplegg som skal gjennomføres, hvilke aktiviteter som skal gjennomføres, og hvordan ferdigheter blir vurdert. En svært lærerstyrt undervisning kan dermed påvirke elevenes selvtillit. Dersom elevene opplever å føle press til å møte andre sine forventninger av dem, som kan synliggjøres i enkelte undervisningssituasjoner, kan elevene utvikle en falsk form for selvtillit. Om elevene heller hadde opplevd aksept og støtte i valgene de tok ut ifra egne perspektiver ville de i større grad utviklet sann selvtillit. I en sosial kontekst, som kroppsøvlingsundervisningen legger opp for, kan elevenes atferd være rettet mot forventende

standarder (Deci & Ryan, 1985). En konsekvens av dette kan være at læreren stiller for høye krav og forventninger til elevene enn det elevene har evne til å mestre.

6.5 Opplevelse av autonomi og trivsel

Som tidligere beskrevet, viser studier at tilfredsstillende av autonomibehovet fører til økt glede og trivsel blant elever i kroppsøving (Deci & Ryan, 2000; Ligestad, 2017; Ulstad et al., 2020; Zhao & Li, 2016). Dette synliggjøres i Deci & Ryan (2000) sin forståelse av trivsel som begrep. Autonomibehovet handler om at mennesket ønsker å handle, tenke, styre seg mest mulig selv og ha muligheten til å egne valg (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tilfredsstillende av autonomi støttes av Ulstad (et al., 2020) sin studie, som fremhever at for å fremme autonomi hos elevene, må læreren tilrettelegge undervisningen basert på elevenes ønsker.

Medbestemmelse står sentralt i den nye læreplanen for kroppsøving, der det presiseres at elevene skal ha en aktiv medvirkning i egen læringsprosess. Betydning av å være indre motivert samsvarer med hva læreplanens formål i kroppsøving sier om livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig, hevder studien til Ommundsen & Kvalø (2007) at dersom læreren har en autonomistøttende rolle, som gir elevene muligheten til å ta egne valg, og hvor elevenes meninger er respektert, kan elevene i høyere grad oppleve indre motivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007).

I dette masterprosjektet fremstår måten faget ble praktisert på som en viktig årsak til at informantene ikke likte kroppsøvingfaget. Det er tydelig at elevene opplever lav tilfredsstillende av autonomi, da de oppgir å gjøre aktivitetene fordi de må, og ikke fordi de nødvendigvis har lyst. Det virker motstridende i forhold til hva studiene til Chen (et al., 2020), Hwang (2018) og Ulstad (et al., 2016) hevder, om det at opplevelsen av selvbestemmelse og trivsel er sammenfallende.

Det ble også funnet, i denne studien, at elevene opplevde mangel på autonomibehovet. Flere av informantene forteller at de sjeldent får velge aktivitet selv, og at det for det meste er læreren som bestemmer aktivitetene i timene. Følgende sitater viser til dette funnet, der en

informant uttrykket: *“Det e ikkje så ofte det skjer, men det e sånn, noen ganger”*. Hun forteller også at: *«Eg tror me bare har fått lov når det e frilek»*. (Helene). Synne forteller at de får lov til å velge aktivitet selv *«bare sånn heilt tilfeldig»*. (Synne)

Elevenes behov for selvbestemmelse kommer til uttrykk gjennom at flere informanter oppga at dersom de kunne bestemme mer, ville de vært mer motiverte til å delta i timene. Da spørsmål om hva som hadde gjort kroppsøving til å være gøy, svarte en informant: *«At me kunne bestemt litt»*. (Helene). En annen informant ble spurt om det å være med å bestemme aktivitet kunne bidra til å motivere vedkommende til å delta i timen, var svaret at: *«Når me får lov til å velge sjøl, ja»*. (Synne). Lea forteller at hvis hun kunne fått muligheten til å bestemme, ville hun: *«Bare gjør leker, gjør ka me vil (...) sånn så før fikk me lov til å hente ka me ville»*. (Lea)

Kroppsøvingslæreren vil kunne oppleve utfordringer i forhold til å tilfredsstille den enkelte elev sitt behov for autonomi, da det er et stort antall elever som må tas hensyn til samtidig, og som kan ha ulike forståelser av hvordan de oppfatter sin autonomi. Det kan være en svært krevende prosess i tilfredsstillelsen av behovet når det i tillegg stilles krav fra blant annet læreplanen, tradisjoner i kroppsøving når man samtidig må ta i betraktning elevenes forutsetninger og holdninger.

På den andre siden kom det likevel et interessant funn. To elever fra intervjuene ga inntrykk om at det ikke alltid trenger å være slik at elevene ønsker å ta egne valg. Hos noen av informantene kom det fram at de ikke ønsket medbestemmelse:

“Eg føle eg like best når læreren velge (...) Det e jo på en måte bra at me ikkje velge sjøl, for då e det noen som på en måte ikkje får vær med.” (...) *“Ja, eller hvis du ikkje får velge gruppa, så kan du liksom, bli bedre venner med de.”* Vedkommende legger til: *“og få et bedre samarbeid”*. (Helene)

«Hmm, det går fint» (Synne)

Utsagnene ovenfor kan tyde på at de ikke føler seg hjemme i kroppsøving, og det kan tolkes som at elevene har liten tilknytning og trygghet til klassen generelt sett. Utsagnet til Helene tyder på liten tilknytning og trygghet til klassen generelt. Ut ifra disse funnene kan det se ut

som at ikke alle elevene trenger tilfredsstillelse av autonomibehovet, slik som Deci & Ryan (2000) påpeker at mennesket har behov for å oppnå selvbestemmelse, motivasjon og trivsel. Muligens kan det bety at selvbestemmelse tar utgangspunkt i indre motivasjon, som elevene i denne studien ikke opplever. Konsekvensene kan føre til at disse elevene vil oppnå den samme tilfredsstillelsen innen psykologisk vekst sammenliknet med de indre motiverte elevene.

Det er viktig å huske på at selv om lærerstyrt kroppsøving kan føre til at elevene ikke opplever like stor tilfredsstillelse av autonomi, trenger det nødvendigvis ikke å bety at en slik undervisningsform går ut fra undertrykkelse av behovet. At eleven viser autonom atferd må imidlertid samsvare med elevenes integrerte verdier. Med andre ord kan elevene handle autonomt selv om de utfører et opplegg designet av læreren, så lenge opplegget og handlingene samsvarer med elevenes personlige verdier. Da en kroppsøvingsundervisning består som regel av elever med ulike verdsett, vil det være naturlig å forvente at lærerens undervisningsopplegg kan det både «treffe» noen elever, samtidig som den «bommer» hos noen andre. Dette viser at det å lage et opplegg som treffer «alle», og som legger til rette for at alle elever trives, er komplekst.

Ingen av informantene sine opplevelser ser ut til å gå overens med undersøkelsene til Ommundsen og Kvalø (2007) og Ulstad (et al., 2016) som sier at autonomistøtte tilrettelegger bedre for SDT-motivasjon, en sunn utvikling og optimal psykologisk vekst. Elevene i denne undersøkelsen opplevde ikke å få autonomistøtte fra læreren, og lite til ingen støtte fra medelevene sine. Samlet sett, gir undersøkelsen en indikasjon på at elevene har lite rom for medbestemmelse i undervisningen. Det virker også som at det autonomistøtte fra læreren er mangelfull, der læreren kontrollerer elevene til å handle på en bestemt måte. Dette vil ifølge Ommundsen og Kvalø (2007) ha negativ effekt på elevenes oppfattelse og tilfredsstillelse av autonomi. En slik tilnærming til undervisningen kan derfor føre til lavere trivsel blant elever (Ommundsen & Kvalø, 2007).

Ved å ta i bruk en autonomistøttende læringsstrategi, der læreren sørger for at elevene kan ta egne valg og initiativ i undervisningen, og samtidig anerkjenner dem, vil elevene i større grad kunne oppleve en følelse av frihet, og der læreren viser interesse i å veilede elevene, i motsetning til å «presse» eller «kontrollere» de. Med andre ord må lærerens bruk av kontroll minimaliseres slik at elevene opplever mest mulig selvbestemmelse, noe som tyder på å ha

positiv innvirkning i elevenes indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000), som igjen kan føre til økt trivsel i faget.

6.6 Opplevelse av tilhørighet og trivsel

Alle elever har rett til et trygt og inkluderende læringsmiljø som fremmer helse trivsel og læring (Opplæringsloven, 1998, §9A-1). Tidligere forskning på feltet viser at relasjoner mellom lærer og elev er avgjørende for elevenes trivsel (Lagestad, 2017), og at tilhørighetsbehovet er en viktig byggestein i sosial tilknytning til andre mennesker (Moen et al., 2018, Säfvenbom et al., 2014). Utdanningsdirektoratet (2016) publiserte en artikkel der de fastslår at læreren er i en autoritetsposisjon som skal legge til rette for positiv samhandling mellom elevene, og kan dermed bidra til å etablere en sosial atmosfære i klassen gjennom sin væremåte overfor elevene. Viktigheten av at elevene opplever å ha gode relasjoner til medelevene, samtidig som opplever å tilhøre i en gruppe vil bidra til å øke elevenes indre motivasjon i faget (Deci & Ryan, 2000; Hattie, 2013).

Som tidligere nevnt, baserer behovet for tilhørighet seg på opprettelse av sikker og tilfredsstillende kontakt med andre i ens sosiale miljø (Deci et al., 1991). Tilhørighetsbehovet er en viktig byggestein i dypere sosial tilknytning til andre personer. Tilfredsstillende av tilhørighet vil bidra til at elevene opplever større glede, motivasjon, og mindre stress og negative følelser (Reeve, 2015). Med andre ord er det mulig at trivselen i kroppsøvingen kan forbedres dersom elevene opplever tilfredsstillende relasjoner for å oppleve økt glede og trivsel, samt mindre stress og angst. I en kroppsøvingskontekst betyr det at gode relasjoner kan være med på å dempe presset og usikkerheten som noen elever kan føle i situasjoner hvor de skal vise frem sine ferdigheter. At læreren danner en trygg og positivt psykososialt miljø, kan bidra til at elevene føler seg tryggere når de ikke opplever å bli gjort narr av dersom de feiler.

Når elever er indre motivert til å utføre oppgaver fordi de har et ønske om det, og ikke fordi de må, er det på den andre siden viktig å oppleve tilhørighetsbehovet i sosiale situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tilhørighetsbehovet viser seg å være en viktig rolle når det kommer til å bevare og holde den indre motivasjonen gående (Deci & Ryan, 2004). Der hvor

autonomi og kompetanse viser seg å være viktige faktorer for å fremme indre motivasjon, vil tilhørighet spille en viktig rolle når det kommer til å vedlikeholde og opprettholde indre motivasjon (Deci & Ryan, 2004).

I denne undersøkelsen, oppga fire av de fem elevene at tilhørighetsbehovet var viktigst for dem i forhold til trivselen i kroppsøving. Den ene eleven uttrykker først at tilhørighet og autonomi var de to grunnleggende behovene som var viktigst, men virker likevel reflekterende og mener til slutt at tilhørighet er viktigst:

«Det viktigste ... Eg tenke at de viktigste tingene e medbestemmelse og være inkludert. Det e veldig viktig å vær inkludert. Eg klare ikkje å finne det som e viktigst, men kanskje det viktigste e bli inkludert. Det hadde vært veldig kjedelig å ikkje vær inkludert». (Håvard)

Likevel synes tilhørighetsbehovet å mangle hos flere av informantene. Håvard forteller at han ofte kommer med forslag til aktiviteter, men føler seg ignorert av læreren. Han forklarer: *«Eg har spurt, men det e ofte sånn 'OK', så blir det ikkje gjort noe med det. Eg føle meg ganske ignorert når eg spør om å ha noe i gymmen då».* (Håvard). I likhet med Håvard, forteller også informanten Lea at hun pleide å komme med forslag til aktiviteter, men sluttet med det, fordi: *«Nei, for de har aldri gjort noe ut av det».* (Lea)

«De e veldig strenge (...) Me har isje lov å snakke i gymtimene. Det e veldig kjedelig å gjør noe uten å snakke underveis». (Lea). Ut ifra sitatene til disse to elevene kan man antyde at vedkommende sitt forhold til kroppsøvingslæreren ikke er sterkt. Det er i hovedsak kroppsøvingslæreren som har innflytelse på læringsmiljøet, og de kan dermed ha stor innvirkning, enten positiv eller negativt, i elevenes motivasjon og trivsel (Hattie, 2013). Man kan tenke at lærerens evne til å lede hele klassen, samt at meningsfulle oppgaver med nivåtilpassede utfordringer og liten grad av tvangsbruk ikke er oppfylt.

Utdanningsdirektoratet (2020) 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. 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.

6.6.1 Et inkluderende læringsmiljø?

Kroppslige ferdigheter er en del av faget, hvilket gjør lærer og elever svært synlige i gjennomføringen av faget. Dette området utfordrer læreren og elevenes samhandling og inkluderingsprosesser på andre måter enn i andre skolefag (Standal, 2015). For det meste omhandlet det negative opplevelser når de fortalte om medelevene sine. Informanten Lea virker å tro på at medelevene hennes har lave forventninger til hennes faglige kompetanse, og at hun også har opplevd å bli latterliggjort av noen medelever. Dette kan være påvirkende faktorer til at hun ikke har lyst til å delta i kroppsøvningsundervisningen. Hun forteller som følger:

«De tenker at eg må gjør det. De forvente liksom at eg e god, men de forvente at eg ikkje klare det» (...) «De fleste av det e sånn leker som eg ikkje tør å delta på, fordi det e så mange som ler». (Lea)

Synne forteller også at medelevene pleier å le av henne dersom hun ikke får til en aktivitet: *«(...) de pleier å le. Eller si hvordan eg burde ha gjort det». (Synne)*

Informantenes tidligere erfaringer med kroppsøving indikerer at de har lave forventninger til egen kompetanse, der elevene gir inntrykk for å ha liten til ingen tro på egen mestring, kan føre til at de ikke ser noe poeng med å delta, og at de i flere tilfeller derfor unngår å delta i timene. Ettersom både Synne og Lea har opplevd å bli ledd av fra sine medelever, virker det som de har utviklet en frykt for å vise sine ferdigheter, som si kan se tydelig i utsagnet til Lea. For læreren vil dette være en krevende prosess som må endres, men et viktig grep å ta tak i, der kroppsøvlingslæreren må skape trygghet for disse elevene, spesielt i situasjoner hvor elevene kan føle seg usikre og gjort narr av, slik Lea forteller. At elevene føler seg trygge i læringsmiljøet, ifølge SDT til Deci og Ryan (2000), samt Vansteenkiste og Ryan (2013) sin studie, spiller en viktig rolle i elevenes opplevelse av og behov for tilhørighet.

Positive tilbakemeldinger fra medelever virker også å være fraværende hos to av informantene, der den ene eleven forteller: *«Eg føle ikkje at de gjør det, men eg får uansett aldri ballen. Men det bryr meg isje»* Videre begrunner vedkommende det med at: *«Det e fordi, eg tror at guttene tror at jentene e dårlige»*. (Helene). Den andre eleven forteller at:

«Guttene pleier å baksnakke jentene at de er så dårlige». (Lea) Vedkommende uttrykker i tillegg at: «Det e liksom guttene som sier nå må me gjør sånn og sånn, og før eg fikk sagt noe så bare starte de». (Lea)

Utsagnene ovenfor indikerer at elevene ikke har en sterk tilhørighet i klassen, og at de heller ikke føler seg trygge med medelevene sine. Opplevelsen av negative kommentarer som «Å, nei, dette e så kjedelig» eller «Du e dårlig» førte til at den ene eleven i denne studien (altså Lea) verken ikke hadde et ønske om å delta i undervisningen eller så behovet for å vise egen kompetanse i faget. Muligens har ikke læreren klart å tilfredsstille de psykologiske behovene til elevenes slik som Deci & Ryan (2001) beskriver. Man kan tenke at lærerens evne til å lede hele klassen, samt at den sosiale konteksten med nivåtilpassede utfordringer, meningsfulle oppgaver eller liten grad av tvangsbruk ikke er oppfylt. Elev og lærerrelasjonen fremstår som svak, da inntrykket samlet sett var at det ikke var noen kommunikasjon mellom dem. Det kan tenkes at mangel på faglig støtte har bidratt negativt når det kommer til informantenes oppfattelse av egen kompetanse, som igjen kan ha hatt en negativ innvirkning på motivasjonen.

Tiltak som informantene mente kunne være med å gjøre faget lettere, eller øke trivselen var;

- mer variasjon i aktivitetene
- mer lærerstøtte
- bedre læringsmiljø (økt sosial tilhørighet)
- større valgmulighet og medbestemmelse

6.7 Opplevelse av kompetanse og trivsel

Behovet for kompetanse viser seg også å påvirke elevenes trivsel i kroppsøvingen positivt (Deci & Ryan, 2002). Til tross for at det i denne studien viser at kompetansebehovet er viktig i forhold til elevenes trivsel i faget, er inntrykket samlet sett at informantene er usikre på hva læringsmålene i faget er, og at noen av informantene har lav tro på egen kompetanse. Tilbakemeldinger fra læreren virker også å være helt fraværende hos de fleste elevene.

Som tidligere nevnt, skal kroppsøvningsfaget medvirke til at elevene «sanser, opplever og skaper med kroppen» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Elevenes innsats i kroppsøving utgjør dermed å være en viktig del av elevenes faglige kompetanse. Kroppsøvningsfagets formål står beskrevet under «Fagets relevans og sentrale verdier», og i tillegg til det fysiske aspektet, skal elevene også kunne ta stilling til i egen læringsprosess, der de skal lære å reflektere over egen læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Tilfredsstillende av kompetansebehovet åpner for at elever søker etter optimale utfordringer ut fra deres eget ferdighetsnivå (Deci & Ryan, 2004). Samtidig vil elevene kunne vedlikeholde eller forbedre sine ferdigheter gjennom aktive utfordringer. Dette kan være med å forklare hvorfor kompetansebehovet har en positiv innvirkning på trivselen. Dersom elevene opplever kompetanse i kroppsøvningsopplegget kan man tenke seg at de vil aktivt søke etter utfordringer med høyere vanskelighetsgrad. I slike situasjoner vil elevenes selvtillit forsterkes dersom de klarer å videreutvikle deres egne ferdigheter gjennom å oppleve at de mestrer de nye utfordringene.

Dersom elevene opplever å ikke mestre eller like de aktivitetene som er valgt, kan det føre til at noen elever opplever faget som problematisk (Skjesol & Lyngstad, 2021). Det kan vi finne i denne studien, hvor denne eleven sin selvoppfattelse av egen kompetanse fremstår som svært lav, og kommer til uttrykk på denne måten:

«Eg bare føle eg e ikkje e så god». (...) «Eg vet ikkje, det e noe som seie te meg at eg ikkje klare det». (...) Eg begynne å stresse veldig mye. Så tenke eg det klare eg, så seie eg at eg ikkje klare, fordi eg begynne å bli veldig nervøs og stressa». (...) Eg har lyst å klare det, men eg tør ikkje, for eg føle de andre tenke at hu der tøffe seg». (Lea)

Informanten oppfatter sin egen kompetanse som lav, har lav tro på mestringsfølelse, og virker å være emosjonelt usikker på seg selv når det gjelder faglig kompetanse. Deci & Ryan (2000) hevder at denne frykten kan ha en negativ innvirkning på tryggheten til elevene i undervisningen, samt tillitt til medelevene sine. Utsagnet ovenfor samsvarer også med det studien til Bjerke (et al., 2016) sier, der elevene som ble satt i en situasjon der de måtte vise fram sin fysiske form viste å være en avgjørende faktor til elevenes mistrivsel i kroppsøving. Denne eleven oppga kompetansebehovet som viktigst av de tre grunnleggende behovene til Deci & Ryan (1985). Det forteller kanskje hvor stor betydning mestringsfølelse kan ha for

elevene.

Synne, derimot, som forteller at volleyball, oppfatter sin egen kompetanse som god, og blir uttrykket på følgende måte: «*Det var veldig vanskelig i starten, men det ble, [pause] eg blei bedre, så ble det mer gøy*». (Synne)

Flere studier viser viktigheten av at elevene opplever å få støttende og konkrete tilbakemeldinger om faglig ståsted, og hva de bør jobbe mer med (Brattenborg & Engebretsen, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Svendby, 2013). Når det gjaldt hvor ofte eleven får tilbakemeldinger fra læreren angående hvordan de har gjort det i kroppsøvingstimene virker det, slik jeg har tolket det, å være totalt fraværende hos disse elevene. Dette går i strid mot studiet til Lagestad (2014) som fant at elever som fikk tett oppfølging underveis av lærerne opplevde autonomi i økende grad. Flere av elevene i denne studien oppgir at de sjeldent eller aldri får muligheten til å dele sine meninger om eller erfaringer fra undervisningstimene, og at de etter endt kroppsøvingstime går «*rett i dusjen*». (Felix). Det samme sier en annen elev; «*Nei, det e bare sånn, me går rett i dusjen*» (Håvard). «*Kanskje sånn en gang eller to ganger*» (Lea).

Videre gir kjerneelementene retning for utforming av kompetansemålene, og kan sees som oppskriften på hva elevene skal lære for å kunne mestre i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som tidligere nevnt, blir kjerneelementet «*bevegelse og kroppslig læring*» i LK20 beskrevet som «*allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede*» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Bevegelse og kroppslig læring blir ifølge resultatene fra denne studien svært lite vektlagt. Blant annet oppgir flere informanter at de ikke er forberedt på hva de skal gjøre i kroppsøvingstimene, eller hva som er læringsmålet for timen. Dette kommer blant annet til uttrykk slik: «*Nei. De seie sånn ka me ska og så bare gjør me det*». (Håvard). Kjerneelementene er det viktigste innholdet i kroppsøvingsfaget. En konsekvens av dette blir dermed at lærerne må sette seg godt inn i disse, og ha et reflektert forhold til kunnskapsobjektet for kroppslig læring, slik at de kan formidle sin operasjonalisering til elevene. På denne måten vil elevene bedre forstå læringsmål for timene.

Mangel på utfordringer i kroppsøvingundervisningen fremstår også som en bekymringsfull faktor til elevenes opplevde kompetanse, læring og utvikling:

«Det e jo mye sånn, for eksempel me pleie å ha balanse. Då e det jo bare å gå fram og tebake, egentlig. Det e sånn, du gjør det, og det e isje sånn vanskelig balanse egentlig. Du pleier bare å gå å stille deg i kø». (Håvard)

Spørsmålet om eleven har opplevelse av egen utvikling i kroppsøving kan det virke som at elevene ikke helt forstår hva det å utvikle seg innebærer, der en elev svarer nølende: *«Det vet eg ikkje heilt».* (Felix) Mens en annen elev tenker og svarer: *«Det kan jo være at eg får bedre kondis av det då. Fordi når me må spille håndball, må me springe veldig mye».* (Håvard)

Videre kan kroppsøving være en situasjon der elever, spesielt de med lavere oppfattet kompetanse, vil oppleve en følelse av frykt (Ntoumanis et al., 2004). Dette vil spesielt kunne være tilfellet i aktiviteter som innebærer konkurranse. Elevene har få muligheter til å «skjule» lavt ferdighetsnivå, samtidig som deres egne og andre sine elever ferdighetsnivå blir synliggjort. Dette kan fort føre til en sammenligning mellom elevene, som vi har sett er tilfellet med informantene Synne og Lea. Dersom elevene opplever frykt for eller stress i slike situasjoner kan dette fort medføre lavere innsats, mindre deltagelse og dermed mistriivsel i kroppsøvingsfaget.

I denne studien, uttrykket flere av elevene at de ikke ønsker å delta i liknende situasjoner, som synes å redusere eleven sin egen motivasjon for deltagelse i frykt for negative kommentarer (Deci & Ryan, 2000). Dersom elevene ikke opplever å vinne eller å være bedre enn klassekameratene sine, vil en risikofaktor være at de til slutt tenker at de er dårligere enn medelevene. Et slikt fokus på prestasjon kan være en faktor til at opplevelse av kompetanse ikke har like stor betydning for elevenes trivsel i faget, fordi de ikke oppfatter seg selv som faglig «gode», og i verstefall ikke ser poenget med å delta i timene. Det strider mot kroppsøvingsfagets formål som presiserer at faget skal bidra til å styrke elevenes selvbilde (Utdanningsdirektoratet, 2019).

6.8 Kroppslig danning i undervisningen

Alle former for bevegelseslek står ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) som ett av hovedmålene til kroppsøvingsfaget. Lea uttrykker at: *«det hadde vært gøy med dans av og*

til». (Lea). Det kan virke som dans er fraværende i kroppsøvningsundervisningen, noe som står i motsetning til intensjonene i den nye læreplanen. I fagets formål nevnes dans som en del av elevenes danning og identitetsskaping i samfunnet, i tillegg til at det blir tydelig formulert i kompetansemålene for alle trinn i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er derfor urimelig at dans ikke har en mer framtrædende plass i kroppsøvningsundervisningen enn mine funn tyder på.

Studien tyder dermed på at elevene ikke møter hele bredden av innhold og tilhørende kompetansemål slik det uttrykkes i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Alle disse faktorene, slik informantene forteller, kan derfor se ut som å gå i strid mot elevenes autonomibehov. En kroppsøvningslærer må sørge for å tilfredsstillere autonomibehovet slik at elevene opplever selvbestemmelse og motivasjon til deltakelse i undervisningen.

Videre virker det i denne studien som at læreren ikke setter av tid til refleksjon over elevenes læring, der elevene ikke får muligheten til å uttrykke tanker og erfaringer med undervisningen. Ved å gå gjennom mål for timen i starten av en undervisningstime blir elevene bevisst på hva de skal lære for timen, og ikke minst hvorfor. Elevene må få muligheten til å reflektere over det de har lært, og uttrykke egne tanker og meninger om sin opplevelse. På denne måten ivaretar man elevenes danning, som blant annet utvikles gjennom refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2008-09, s.43). Dette kan igjen bidra til at elevene utvikler bevissthet over egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kan potensielt styrke elevenes motivasjon til deltakelse, og øke trivselen i kroppsøving.

Samarbeidsaktiviteter, bør implementeres i større grad, der målet for timen kan være det å øve på samarbeid. Gjennom samarbeid med de andre elevene, kan den enkelte lære å diskutere, lytte til andre og samtidig utvikle egen kompetanse, noe som er viktig for elevenes sosiale læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019). I slutten av kroppsøvingstimen, kan læreren samle elevene for å la de diskutere rundt hvordan de opplevde samarbeidet. På denne måten repeteres målet for timen, og setter elevenes tenkning og refleksjon i gang. Her står elevenes opplevelser og erfaringer i sentrum, der de får reflektert rundt hvordan de erfarte samarbeidet i gruppene eller lagene, og eventuelt hva de kan forbedre seg i.

6.8.1 Kroppsøvingslærerens rolle

Et nøkkelprikk i SDT er at læreren spiller en sentral rolle i å bestemme kvaliteten på opplevelsen som elevene får i den gitte situasjonen, gjennom det sosiale miljøet de skaper (Deci & Ryan, 2002). Kroppsøvingslæreren vil være en faktor som påvirker grad av tilfredsstillelse eller frustrasjon av elevenes behov. Dersom elever opplever en autonomistøttende kroppsøvingslærer vil de kunne oppleve behovstilfredsstillelse (Chen et al., 2020; Ulstad et al., 2016). Nedenfor blir det nevnt ulike tiltak som Læreren kan sette i gang med arbeidet for at alle elever skal oppleve kroppsøving som trivelig og læringsrikt.

Sosial inkludering er betydningsfull ettersom hele klassen utgjør en viktig sosial kontekst for den enkelte elev. Erfaringer knyttet til sosial inkludering kan reflekteres, og elevene og læreren bør vurdere videre handlinger for å skape et sosialt miljø som kan føre til mer og bedre læring av sosial inkludering og positive opplevelser (Hovdal et al., 2021, s.902). På den andre siden vil det å skape gode relasjoner til medelever kunne spille en viktig rolle i hvordan opplever faget, og hvordan de opplever egen mestring i faget (Deci & Ryan, 2000). Med tanke på at faget har en stor sosial verdi hvor man skal jobbe sammen for å løse oppgaver og forbedre seg på mange ulike ferdigheter sammen med andre, vil dette føles bedre for elevene dersom de kan dele disse opplevelsene med medelever som de har knyttet sterke bånd til.

Å konkretisere hva elevene skal lære i løpet av undervisningstimen skal gjøres forståelig hos eleven, der læreren blant annet tydeliggjør mål for timen. At elevene er forberedt og har forståelse over det de skal lære i kroppsøving, kan og bør gjøres i oppstart av en kroppsøvingstime, der elevene blir i gitt hva læringsmålet for timen er, og der elevene eksempelvis samles for å gjenta målet som avslutning på timen. På denne måten får elevene ikke bare delt sine erfaringer og opplevelser av å være i bevegelse, men også øve på å reflektere over disse. Det støttes av studien til Standal (2019) som hevder at refleksjon og det å sette ord på egne erfaringer er helt avgjørende for at elevene ser og forstår betydningen av aktiviteten (Standal 2019). Ikke minst presiserer Kunnskapsdepartementet (2008-09, s.43), som tidligere beskrevet, at danning skjer «i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring og utvikles gjennom refleksjon».

En autonomistøttende lærer vil ha kjennskap til å gi elever valg, gunstige utfordringer og anerkjenne at elever kan ha negative følelser for faget (Ommundsen 2007; Ulstad et al., 2016). Videre er det viktig å gi betydningsfulle tilbakemeldinger, som kan føre til økt trivsel og glede, både innenfor det faglige og sosiale området. Læreren må gi elevene mulighet til å delta og ha medvirkning, sett at disse tilpasses ut ifra elevenes forutsetninger, slik at ulike perspektiver og meninger kommer til uttrykk (Svendby, 2013). På denne måten skaper vi en positiv læringsprosess, sett at disse tilpasses ut ifra elevenes forutsetninger.

Som nevnt tidligere, skal det ikke på barnetrinnet brukes tallkarakterer i vurderingen av elevens kompetanse. De har likevel rett til å få vite hvor de står ut fra kompetansemålene i fagene. Elevene har rett til underveisvurdering, der de skal få informasjon om sin kompetanse. Det innebærer at de får konkrete tilbakemeldinger om hva de mestrer, og samtidig får råd om hvordan de kan bli bedre i faget. Hensikten med underveisvurdering er å motivere og hjelpe elevene med videre læringsarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Gode læringsaktiviteter som fremmer trivsel og mestring legger grunnlaget for å nå målet for undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 89). Variasjon i aktivitetensinnholdet er dermed viktig for å gi elevene en bred aktivitetserfaring, men også å skape aktive motiverte elever, både innenfor det fysiske og det psykiske aspektet. Med andre ord får elevene i større grad oppleve kompetanse i egen læring og utvikling, samtidig som de får sosiale erfaringer.

Ved å variere aktivitetensinnholdet, gir man elevene mulighet til å oppleve en bred aktivitetserfaring som de kan med seg videre, øve på og utvikle interesser for. Det kan for eksempel innebære at elevene får utfordringsmuligheter, der de opplever behovet for kompetanse, og opplever følelse av mestring. Læringsaktiviteter omhandler valg av metode, arbeidsmåter og organiseringsform av undervisningen. Har elevene mulighet til å utvikle sin egen kompetanse, gjennom oppgavene de får, og klarer de å oppnå læringsmålet for undervisningstimen, vil avhenge av lærerens tiltak og framgangsmåte (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 90–91). Dette ser vi er et stort behov hos disse elevene i denne studien, da flere av informantene både nevner det som mangelfullt i sin undervisning, og samtidig betydningsfullt for elevenes motivasjon til deltakelse. Læreren kan variere aktivitetene med hensyn til elevenes forutsetninger ved å ta i bruk variert miljø, som for eksempel benytte seg av naturen; skog, mark, terreng og fjell er noen eksempler.

Et annet tiltak som kan iverksettes er å implementere undervisvurdering. Dersom elevene hadde forstått hva de skulle lære, hva de kunne gjort for å utvikle seg, og ikke minst vært mer involvert i eget læringsarbeid, eksempelvis ved å vurdere eget arbeid og utvikling, kan det tenkes at det hadde bidratt til økt innsats og økt motivasjon, som igjen kan bidra til økt trivsel i faget. I denne sammenheng er det viktig at kroppsøvingslæreren er tydelig på hva som vektlegges, hva som forventes av dem, og ikke minst anerkjenne innsats og framgang. For at det skal være naturlig med en god dialog mellom lærer og elev om hva som oppleves vanskelig, må relasjonen være på plass. Dette er viktige verktøy som kan bidra til å gjøre undervisningen mer overkommelig for elever som mistrives i faget. Læreren må derfor skape et positivt læringsmiljø der hver enkelt elev skal oppleves å lykkes og trives i kroppsøvingskonteksten.

Ikke minst, må læreren gi rom for diskusjon og refleksjon rundt erfaringer elevene har gjort, både før, underveis og i etterkant av undervisningen. Elevene må få uttrykt sine meninger, erfaringer og opplevelser med de ulike bevegelsesaktivitetene, sammen med de andre. Dette vil ikke bare bidra til å gi kroppsøvingsfaget meningsfull verdi, men forhåpentligvis også gi lyst til å gjenta aktivitetene, samt lysten til å holde seg fysisk aktiv på fritiden. Disse faktorene ansees å være viktige i forhold til å stimulere elevenes bevegelsesglede (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Standal, 2019).

7.0 Konklusjon

Denne studien har undersøkt hvorfor enkelte elever opplever kroppsøvningsfaget som problematisk, og hvordan de tre grunnleggende psykologiske behovene fra SDT påvirker elevenes trivsel i faget. Resultatene fra denne undersøkelsen kan gi signal om at alle de tre grunnleggende behovene har en sammenheng med elevenes trivsel og opplevelse av kroppsøvningsfaget. I likhet med tidligere forskning pekes det på at dersom elevene opplever behovstilfredsstillelse og er selvbestemt motivert vil det påvirke positivt inn på deres trivsel i kroppsøvningsfaget (Chen et al., 2020; Hwang, 2018; Ulstad et al., 2016). Elevenes deltakelse i kroppsøving vil dermed være avhengig av hvor stor grad læreren kan tilfredsstille de tre behovene.

Funnene i denne studien tyder på at tilhørighetsbehovet og behovet for autonomi har størst betydning for elevenes trivsel i kroppsøvningsundervisningen. Resultatene viste også at opplevelsen av et positivt læringsklima og sosial tilhørighet hadde en avgjørende rolle når det kom til elevenes trygghet, deltakelse og trivsel i faget. Læringsklimaet fremsto som svært prestasjonsorientert og informantene gav videre uttrykk for at prestasjonsrelaterte aktiviteter dominerte undervisningen.

Kompetansebehovet virker å ha mindre betydning hos elevenes trivsel. Det kan antyde på at elevene ikke vet hva de skal lære i faget, og anser ikke faget som et læringsfag. Studien finner dermed ikke en direkte sammenheng med behovet kompetanse, men ut ifra SDT vil kompetanse også være viktig å få tilfredsstilt (Ryan & Deci, 2017). Likevel kom det frem at mestring og trivsel var nært knyttet sammen. Det var tydelig at mestring gjorde at informantene trivdes bedre i faget, og dersom mestringsforventningen var lav, gjorde det noe med elevens motivasjon og selvfølelse. Det kan tenkes at informantens tro på egen mestring påvirket informantens opplevelse av tilhørighet.

Ett overraskende funn var at ingen av informantene hadde oppfattet kroppsøvningsfaget som et læringsfag, og begrunnet kroppsøvningsfaget med «å være i fysisk aktivitet» eller «få et avbrekk fra de teoretiske fagene». Det som midlertid var interessant, var at alle informantene likte å holde seg i fysisk aktivitet, og har tidligere gått på flere forskjellige idrettsaktiviteter utenfor skole.

En annen årsak til at elevene opplever kroppsøvningsfaget som vanskelig og problematisk, ut fra funnene, er mangel på medbestemmelse og mangel på lærer og elev relasjon. Vi kan dermed si at kroppsøvningsfagets mål til livslang bevegelsesglede for alle elever ikke blir møtt. Man må finne ut av hvorfor noen elever mistrives, slik at man får en bedre forståelse av hvordan kroppsøvningsfaget bør gjennomføres på en bedre måte. Ut ifra resultatene kan vi si at vi bør ha større fokus på hvordan elevene opplever faget og det å skape positive relasjoner mellom lærer og elev og ikke minst mellom elever og medelever.

I lys av funn fra denne studien, kan utfordringer som kroppsøvningslærere møte på, være elever som opplever stort ubehag i forbindelse med kroppsøvningsfaget, som negative kommentarer fra medelever, dårlig klassemiljø, lite lærerstøtte og videre opplever liten grad av tilhørighet. Sammenheng mellom lærerstøtte og trivsel viser at fokus på lærerstøtte knyttet til de tre grunnleggende behovene, kan bidra til å fremme elevenes trivsel i kroppsøvningsfaget. En autonomistøttende lærer kan bidra til å styrke elevenes indre motivasjon, og tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene (Ommundsen 2007; Ulstad et al., 2016). Det er ingen tvil om at skolen og lærerne må arbeide for å skape et positivt læringsklima, slik at også disse elevene opplever tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene (Deci & Ryan, 2000).

7.1 Svakheter ved undersøkelsen

Svakheter ved denne undersøkelsen kan ses i sammenheng med tidsperspektivets begrensninger. Antall intervjupersoner kan nevnes som en potensiell svakhet ved undersøkelsen. Flere informanter kunne gitt større mengder data og vært med å styrke undersøkelsens resultater. Selv om det i forbindelse med kvalitativ forskning ofte blir nevnt at antall intervjupersoner er for lavt til å kunne generaliseres, diskuterer Kvale og Brinkmann (2015) likevel rundt det om vitenskapelig kunnskap alltid trenger å være universell og gjeldende for alle mennesker. Videre kan ikke resultatene generaliseres og gjelde alle som opplever kroppsøvningsfaget som problematisk, men de kan muligens, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), brukes som en slags veiledning for mulige hendelser som kan oppstå i en annen situasjon. I så fall er det opp til leseren å avgjøre.

Studien har imidlertid noen begrensinger. Det er viktig å være oppmerksom på at denne studien kun har blitt gjennomført på to skoler i en kommune i Norge. Det er derfor behov for å gjennomføre lignende studier på landsbasis slik at man får større innsikt i hvordan elevenes trivsel i kroppsøving påvirkes av ulike faktorer, samt hvilken betydning de tre grunnleggende behovene har. På denne måten vil man få et mer representativt svar på hvorfor noen elever opplever kroppsøving som vanskelig og problematisk.

I lys av teori og resultater fra denne studien kan man slå fast at skolen og lærerne må jobbe med å skape et tryggere miljø for disse elevene. Mangel på gode læringsstrategier, sosial tilhørighet og faglig støtte gjorde at informantene kjente på redusert motivasjon, utrygghet og mistriivsel i kroppsøving.

7.2 Veien videre

Det har vært en del forskning på mistriivsel i kroppsøving, og mye av forskningen går på hvor mange som mistrives og hva som kjennetegner dem. Denne undersøkelsen kan antyde at det er behov for å tydeliggjøre at kroppsøvfingsfaget er et læringsfag.

For å oppnå en positiv relasjon med elevene er lærerens væremåte og innstilling avgjørende. Elevene har forventninger til læreren, som for eksempel at læreren er imøtekommende og har godt humør. Egenskaper som dette kan bidra til trivsel og trygghet i lærings situasjonen samt til at læreren blir en sosial støtte for elevene. Det er også viktig å huske på at elevene forventer at det blir stilt faglige krav til dem og at disse kravene er tilpasset til elevenes forutsetninger (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 61-62).

Kroppsøvfingslæreren må ha et ønske om å endre praktiseringen sin til det bedre for alle. Gode undervisningsopplegg i henhold til LK20 og et godt læringsmiljø der allmenndanning også er en del kan bidra til å bedre situasjonen. For å tilfredsstille autonomibehovet for alle elever blir det å legge til rette for at disse elevene skal være med på å planlegge og vurdere egen innsats og utvikling i faget et viktig grep å ta tak i (Utdanningsdirektoratet, 2019). Slike krav til undervisningen danner grunnlag for at elever må kunne ta egne valg for hvordan de ønsker å

gjennomføre et opplegg, og kunne reflektere rundt egen innsats. Ved å gi elevene muligheten til slike øvelser, bidrar man til å tilfredsstille autonomi, og dermed øke trivselen i kroppsøvingen. Dersom en lærer tar i bruk en slik undervisningsmetode vil elevene kunne oppleve et autonomistøttende læringsmiljø (Deci & Ryan, 1985).

I lys av funn fra denne studien, virker det som at kroppsøving fremdeles bærer preg av tradisjonelle metoder og aktiviteter, noe som kan ha en negativ effekt på trivselen. Lærere bør derfor i større grad ha tid til å planlegge og vurdere Fagfornyelsen i samarbeid med de andre ansatte på skolen. På denne måten kan de bedre planlegge og tilrettelegge undervisningen slik at det fremmer elevenes interesser og der de i større grad opplever trivsel i faget.

Ettersom det trengs mer forskning på trivsel blant elever på barnetrinnet, ville det vært interessant dersom det ble fullført flere kvalitative studier for å få en dypere forståelse av elevenes opplevede grunner til mistrivsel i kroppsøvingsfaget. Sett ut ifra denne undersøkelsen, samt tidligere forskning på feltet, vil en mindre idrettsfokusert undervisning og mer lærerstøtte, ha en positiv effekt i elevenes trivsel og opplevelser i kroppsøving.

8.0 Referanseliste

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 75-102. Hentet 05.03.23 fra <https://journals.humankinetics.com/view/journals/jsep/33/1/article-p75.xml>
Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis, 13[1], 25–43. <https://doi.org/10.23865/up.v13.183>

Bjerke, Ø., Lyngstad, I., & Lagestad, P. (2016). Trivsel i kroppsøvfingsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(2). Hentet 09.02.23 fra <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.259>

Borgen, J.S., & Leirhaug, P. E. (2012). Altfor mange hater kroppsøving. Hentet 06.02.23 fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/altfor-mange-hater-kroppsoving/>

Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvfingsdidaktikk* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvfingsdidaktikk* (3. utgave). Cappelen Damm Akademisk.

Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Mouratidis, A. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39(2), 216-236. Hentet 02.02.23 fra <https://www.proquest.com/docview/1661947162/fulltextPDF/3382BB563B364C6FPQ/1?accountid=136945>

Chen, R., Wang, L., Wang, B. & Zhou, Y. (2020). Motivational climate, need satisfaction, selfdetermined motivation, and physical activity of students in secondary school physical education in China. Hentet 03.03.12 fra

<https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-020-09750-x>

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

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Cordeiro, P., Paixão, P., Lens, W., Lacante, M. & Luyckx, K. (2016). The Portuguese Validation of the Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale: Concurrent and Longitudinal Relations to Well-being and Ill-being. *Psychologica Belgica*, 56(3), 193-209. Hentet 12.05.23 fra <https://psychologicabelgica.com/articles/10.5334/pb.252>

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Dalland, O., (2018). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Gyldendal.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3 & 4), 325-346. Hentet 11.03.23 fra https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1991_DeciVallerandPelletierRyan_EP.pdf

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1995). *Human Autonomy: The Basis for True Self-Esteem*. I M. H. Kernis (Red.), *Efficacy, Agency and Self-Esteem* (s. 31-49). Boston, MA.: Springer.

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, 227–268. Hentet 07.03.23 fra

https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15327965PLI1104_01?needAccess=true

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). *Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930–942.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*: University Rochester Press.

Deci, E.L & Ryan R.M. (2004). *Autonomy Is No Illusion: Self-Determination Theory and the Empirical Study of Authenticity, Awareness, and Will*. In J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszczynski (Eds.), *Handbook of Experimental Existential Psychology* (pp. 449–479). The Guilford Press. Hentet 02.04.23 fra <https://psycnet.apa.org/record/2004-21900-028>

Deci, E. L. & Ryan R.M (2007). *Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health*. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 1-19). Leeds: Human Kinetics Europe Ltd. Hentet 02.04.23 fra <https://www.humankineticslibrary.com/encyclopedia-chapter?docid=b-9781718206632&tocid=b-9781718206632-0000156> s

Den Nasjonale Forskningsetiske Komité for Samfunnsvitenskap og Humaniora (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 05.05.23 fra Den Nasjonale Forskningsetiske Kommiteen (NESH) <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>

Dowling, F. (2016). *De idrettsflinkes arena: Ungdoms fortellinger fra kroppsøvingsfaget med blick på sosial klasse*. I Ø. Seippel, M. K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 249–268). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Einseth, M. B. (2015). *Trivsel i kroppsøving i videregående skole hos elever som er utsatte for mistrivsel* (Masteroppgave, Høgskolen i Nord-Trøndelag). Hentet 01.04.23 fra <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/286543>

- Hattie, J. (2013). *Synlig læring for lærere: maksimal effekt på læring*. Oslo: Cappelen.
- Hein, V. & Caune, A. (2014). Relationships between perceived teacher's autonomy support, effort and physical self-esteem. *Kinesiology*, 46(2), 218–226. Hentet 09.02.23 fra https://www.researchgate.net/publication/273205321_Relationships_between_perceived_teacher's_autonomy_support_effort_and_physical_self-esteem
- Helsedirektoratet. (2015). Trivsel i skolen, IS-2345.
- Hovdal, D. O. G. (2022). Students' experiences and learning in physical education. [*PhD. thesis*]. University of Agder. Hentet 01.05.23 fra <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2833544/Article.pdf?sequence=4>
- Howe, A., Høium, K., Kvernmo, G., Knutsen, I. R., Askerøi, E. & Kokkersvold, E. (2005). *Studenten som forsker i utdanning og yrke: vitenskapelig tenkning og metodebruk*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Hwang, Y. (2018). Teaching styles in physical education: the effects on physical activity levels of middle school students with different motivation types. Hentet 04.05.23 fra <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/78855>
- Ingebrigtsen, J. E. (2015). *Idrett og kroppsøving – to sider av samme sak? I: H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (red.), Idrettspedagogikk (s. 33-46)*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode (5. utg.)*. Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A. (2014). *Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.) Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering (2. utg., s. 9-26)*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). *Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Kunnskapsdepartementet (2008-09). Stortingsmelding nr. 11. Læreren, rollen og utdanningen (2008-2009). *Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement*. Hentet 09.03.23 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. *Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Lastet ned 02.05.23 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2015-16). Stortingsmelding nr. 28. ag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet (2015-16). Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet. Hentet 02.05.23 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=4>

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

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

Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. (2. utg., s. 101-130). Fagbokforlaget.

Mathiassen, J. C. (2013). Kroppsøvingsglede: feltstudie i kroppsøving, motivasjon og didaktikk (Masteroppgave, Høgskolen i Hedmark). Hentet 01.04.23 fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/132260>

Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon:*

En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn).
(Oppdragsrapport nr. 1). Høgskolen i Innlandet.

Ntoumanis, N., Pensgaard, A., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An ideographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 26(2), 197-214. Hentet 04.04.23 fra https://www.researchgate.net/publication/235913882_An_Ideographic_Analysis_of_Amotivation_in_Compulsory_School_Physical_Education

Ommundsen, Y. (2016). *Danning i kroppsøving: Motorisk læring som kjerne i faget*. I: I. Kvikstad (Ed.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 139-166). Oslo: Gyldendal akademisk.

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 07.03.23 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=lov%20om%20grunnskolen>

Opplæringslova (2008). § 1-1. Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. Hentet 12.03.23 fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.

Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System*. CLASS. Secondary manual. Brookes.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick*. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter. Oslo: Høyskoleforlaget.

Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, NJ: Wiley.

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. Hentet fra <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Skaalvik, E.M & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sollid, H. (2013). *Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning*. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Lærere som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Språkrådet. (2018). Bokmålsordboka - Nynorskordboka. Søkeord: trives. Hentet 01.02.23 fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=trives&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=&ordbok= begge/

Standal, Ø.F. (2015). Evner og føresetnader i kroppsøving. I: Ø.F. Standal & G. Rugseth (red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 121-135). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Standal, Ø.F. (2019). Kva kroppsleg læring egentlig er. Hentet 23.02.23 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laeringeigentleg-er/219295>

Svendby, E.B. (2013). «Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn». *En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemning) (Doktorgradsavhandling)*. Oslo: Norges idrettshøgskole. Hentet 04.01.23 fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171353>

Sæle, O.O. & Hallås, B.O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Standal, Ø.F. (2015). Evner og føresetnader I kroppsøving. I: Ø.F. Standal & G. Rugseth (red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 121-135). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Standal, Ø. (2019). Kva kroppsleg læring egentleg er. *Bedre Skole*(3), 56-60.
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppsleg-laering-eigentleg-er/219295>

Skjesol, K. & Lyngstad, I. K. (2021). *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter*. Fagbokforlaget.

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

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Ulstad, S.O., Halvari, H., Sørebo, Ø. & Deci, E. (2016). Motivation, learning strategies, and performance in Physical Education at secondary school. *Advances in Physical Education*, 6(1), 27–41. Hentet 09.03.23 fra
<http://dx.doi.org/10.4236/ape.2016.61004>

Ulstad, S., Valstadsve, V. R., & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima – veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden*, 14(1). Hentet 19.05.23 fra
<https://journals.uio.no/adnorden/article/view/7826>

Ulstad, S.O. (2021). *Kroppsøving i skolen sett i lys av selvbestemmelsesteorien*. I K. Skjesol & i. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven: pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

UiS (2022). Praksisstudiet i grunnskolelærerutdanningene. Hentet 01.05.23 fra
<https://www.uis.no/nb/masterprogram-5-ar/praksisstudiet-i-grunnskolelaererutdanningene#:~:text=Praksisstudiet%20organiseres%20gjennom%20formelle%20avtaler,om%20gjensidig%20ansvar%20for%20praksisoppl%C3%A6ringen>

Utdanningsdirektoratet (2014). Undervisvurdering på barnetrinnet og måloppnåelse. Hentet 01.05.23 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/Undervisvurdering-pa-barnetrinnet-og-maloppnaelse/>

Utdanningsdirektoratet (2016) Relasjoner mellom elever. Hentet 03.05.23 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>

Utdanningsdirektoratet (2020). Klasseledelse. Hentet 12.04.23 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/#a154036>

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. Hentet 10.03.23 fra <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0032359>

WHO (2021) Making every school a health-promoting school. *WHO*. Hentet 02.05.23 fra <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025070>

Zhao, Q. & Li, W. (2016). Measuring perceptions of teachers' caring behaviors and their relationship to motivational responses in physical education among middle school students. *Physical Educator*, 73(3), 510-529. Hentet 02.05.23 fra https://www.researchgate.net/publication/309218797_Measuring_Perceptions_of_Teachers'_Caring_Behaviors_and_Their_Relationship_to_Motivational_Responses_in_Physical_Education_Among_Middle_School_Students

Vedlegg

Vedlegg 1. Godkjenning fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

24.03.2023

Referansenummer

627212

Vurderingstype

Standard

Dato

24.03.2023

Prosjekttittel

«En kvalitativ studie av mistrivsel i kroppsøvfaget»

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Gro Næsheim-Bjørkvik

Student

Bleta Shehi

Prosjektperiode

03.01.2023 - 04.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 04.06.2023.

Kommentar**OM VURDERINGEN**

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

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

INFORMASJONSSKRIV OM FORSKNINGSPROSJEKT

«En kvalitativ studie av mistrivsel i kroppsøvningsfaget»

Dette er en invitasjon til deg om å delta i en studie med formål om å finne ut hvorfor noen elever mistrives i kroppsøvningsundervisningen. I dette skrivet vil jeg gi informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Invitasjon

Jeg ber dere om tillatelse for at ditt barn kan delta i min studie der formålet er å gjøre en kvalitativ studie (intervju) med elever i barneskolen vedrørende mistrivsel i kroppsøvningsfaget. Til sammen er det fem elever på 5.trinn som skal delta i studien, hvor det er ønskelig å intervjuer elevene om hvorfor de ikke trives så godt i kroppsøvningsfaget. Dette kan være med å hjelpe kroppsøvningslærere i fremtiden med å tilpasse undervisningen slik at alle elever skal oppleve trivsel i kroppsøvningsundervisningen. Det er ønskelig at du tilfredsstillt ett eller flere av disse inklusjonskriteriene:

- gutt og/eller jente som ikke trives så godt i kroppsøvningsundervisningen
- gutt og/eller jente som kan være til stede, men som ikke deltar i all undervisning

Formål

Hensikten med prosjektet er å få en innsikt i og en dypere forståelse av hvorfor enkelte elever mistrives i kroppsøvningsfaget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det blir foretatt et forespørsel til kroppsøvingslærere om å rekruttere elever som mistrives på 5.trinn. Selve intervjuet vil foregå i skoletiden, og vil ha en varighet på rundt 30 minutter. Spørsmålene vil inneholde tema som trivsel, motivasjon, kompetanse, tilhørighet og medbestemmelse i kroppsøvingsfaget. Det vil bli tatt lydopptak, i tillegg vil jeg ta noen notater.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Det vil ikke bli mulighet å kjenne igjen objektene

som er med i prosjektet. Det betyr at jeg ikke vil nevne navn eller skole. Det vil heller ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta dersom du velger å trekke deg.



Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil kun bruke opplysningene om deg til formålene som er nevnt. Det er kun min veileder ved universitetet i Stavanger og jeg som vil ha tilgang til informasjonen som kommer inn. Dette forskningsprosjektet blir ikke brukt til andre formål enn min master. Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai-juni. Alt av personopplysninger og lydopptak av elevene blir slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Informanten har rett til å

- Å få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Å få utlevert en kopi av dine personopplysninger
- Å lese gjennom intervjuet, og komme med innspill
- Trekke seg uten å oppgi noen grunn
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Personverombudet (personvernombud@uis.no) eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg vil behandle intervjuet basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har SIKT (tidligere NSD) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med Personregelverket. Aksepterer du deltakelse i intervju i forbindelse med dette prosjektet, kan du skrive under på dette under samtykkeerklæringen på neste side. Dersom du har noen spørsmål, kan du kontakte meg på e-post eller telefon.

Med vennlig hilsen

Bleta Shehi
Mastergradsstudent v/Universitetet i Stavanger
e-post: bletashehi@gmail.com

Gro Næsheim-Bjørkvik
Veileder v/Universitetet i Stavanger
e-post: gro.naesheim@uis.no

Vedlegg 3. Samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt



Tlf 992 66 067

Samtykke til deltakelse i forskningsprosjekt

«En kvalitativ studie av mistrivsel i kroppsøvingsfaget»

Jeg har motatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet “En kvalitativ studie av mistrivsel i kroppsøvingsfaget”, og samtykker til at eleven kan delta i intervjuet.

Jeg samtykker at aktuelle opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca mai-juni 2023.

Signert av prosjektdeltaker, dato

Signert av foresatt for prosjektdeltaker, dato

Vennligst fyll ut dette skjemaet og ta et bilde av denne siden med mobilen. Filen sendes til bletashehi@gmail.com eller på melding til 99 26 60 67

Tusen takk!

Vedlegg 4. Intervjuguide

Tema	Spørsmålsrammer	Spørsmål knyttet til SBT
<p>Introduksjonsspørsmål om informanten, samt deres forhold til kroppsøvfaget.</p>	<p>Kan du si litt om deg selv? Hvem er du; interesser, fritidsaktiviteter</p> <p>Hvilke erfaringer har du til fysisk aktivitet på fritiden?</p> <p>Hvorfor har vi kroppsøving, tror du?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Påvirker dette deg din deltakelse på noen måte? <p>Hva tenker du i forkant av en kroppsøvingstime?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva kan være grunnen til at du gruer deg til undervisningen? <p>Hva synes om aktivitetssinnholdet i timene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Synes du det er noen aktiviteter som du ikke synes er så gøy? Ballspill f.eks. - Hvilke aktiviteter føler du er lærerike og hjelpsomme? - Føler du at du lærer og utvikler deg selv gjennom aktivitetene? Kjedelig. <p>Hvordan vil du beskrive innsatsen din?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke aktiviteter er det du ikke liker, eventuelt synes er kjedelige? - Hva er det som gjør at du ikke liker disse? 	<p>Motivasjon Tilhørighet</p> <p>Kompetanse</p> <p>Motivasjon</p> <p>Autonomi Tilhørighet Motivasjon</p> <p>Motivasjon Kompetanse</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Gjør du så godt du kan, eller prøver du å la vær å delta i aktiviteter? I så fall, hvilke? <p>Hvordan synes du klassemiljøet er i kroppsøving?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det lov til å prøve og feile uten at noen ler av andre? <p>Hvordan synes du samarbeidet fungerer med de andre i klassen?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pleier dere å få velge hvem dere vil være på gruppe med? - Hører de andre elevene på deg dersom du kommer med forslag til roller? <p>Hva synes du om konkurransebaserte aktiviteter?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er det slik at noen prøver å være best? - Har du et konkurranseinstinkt? Hvordan opplever du å tape i en aktivitet? - Føler du at det er noen som er «synlige taper» som blir ledd av? Hva synes du om det? - Synes du noen aktiviteter er vanskelig? Engasjerer de andre deg på noen måte for at du skal gjøre eller prøve ditt beste? 	<p>Tilhørighet Medbestemmelse Tilhørighet</p> <p>Motivasjon Tilhørighet</p>
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> - Hvis nei, ville det påvirket din deltakelse og engasjement - Hvordan synes du det føles å ikke være med på å bestemme? <p>Når får du være med på å bestemme aktivitet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - I hvilke typer aktiviteter skjer dette? - Planlegge en aktivitet; hvordan synes du det fungerer? - Lytter de andre til deg? <p>Får dere mulighet til å gi deres egen mening om type aktiviteter dere får?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hvilke typer aktiviteter, og når? <p>Kan du si noe om det sosiale miljøet?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Har du noen å være med i kroppsøvingstimene? - Påvirker det deg dersom noen ikke er positive til å delta? På hvilken måte? <p>Føler du at de andre i klassen aksepterer deg?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Involverer de deg i timene? Er de positive til deg? - Har de noen forventninger til hvordan du skal gjøre det i timene? <p>Hva må til for at du skal føle deg inkludert i aktiviteter?</p>	<p>Tilhørighet Medbestemmelse</p> <p>Tilhørighet</p>
--	--	--

	<p>Hva er viktigst for deg; tilhørighet (er inkludert i klassen), kompetanse (mestring, beherskelse), eller medbestemmelse (være med på å bestemme aktivitet, oppgaver).</p> <p>Kan du huske om du tidligere har vært mindre deltakende eller engasjert i timene?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Var du mer aktiv i timene før? Hvorfor/hvorfor ikke? - Hva skal til for at du blir mer aktiv og positiv til timene? <p>Hvordan ville du beskrevet en god kroppsøvingstime?</p>	<p>Motivasjon</p>
--	---	-------------------