



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

MGL460M

Masteroppgave i kroppsøving

Grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn

Vårsemesteret, 2023

Forfatter: Line Telle

Veileder: Silje Eikanger Kvalø

Tittel på masteroppgaven: En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers opplevelser av lærerens tilrettelegging av et positivt motivasjonsklima i kroppsøvingsfaget.

Engelsk tittel: A qualitative study of secondary school pupils' experiences of the teacher's provision of a positive motivational climate in physical education.

Emneord: kroppsøving, motivasjonsklima, mestringsklima, bevegelsesglede, mestring, tilhørighet, relasjoner, TARGET

Antall ord: 30 787

+ antall vedlegg/annet: 6

Stavanger, 01.juni, 2023

Forord

Så var man plutselig ferdig utdannet kroppsøvlingslærer og lektor! Fem år har flydd forbi, og jeg har lært så masse på veien, som jeg tar med meg inn i læreryrket. Nå starter et nytt kapitelet i livet, og jeg er spent på å starte i full jobb som lærer.

Å skrive masteroppgave har vært mye jobb, men jeg har kost meg overaskende mye med arbeidet. Jeg er glad for at jeg valgte et tema som jeg interesserer meg for, og som jeg vil ha mye nytte av i yrket mitt.

Det er flere som har bidratt til denne oppgaven, og som fortjener en stor takk. Jeg hadde ikke sittet igjen med det samme resultatet uten dere!

Først vil jeg takke alle informantene, som frivillig har stilt opp, og brukt tiden sin på å bidra til at jeg kunne forske på akkurat det temaet jeg ønsket. Uten dere hadde ikke denne masteroppgaven eksistert.

Jeg vil også rette en stor takk til Eivind, som alltid stiller opp, styrer og order, slik at ting fikser seg for alle rundt han. Du er et forbilde!

Ikke minst, må jeg takke min trygge og kunnskapsrike veileder, Silje Eikanger Kvalø. Takk for konstruktive og nyttige tilbakemeldinger, gode diskusjoner og samtaler, og et godt samarbeid.

Mamma fortjener også litt oppmerksomhet – dette blir siste gang du må korrekturlese noe for meg!

Helt til slutt vil jeg takke gode medstudenter og venner for fem veldig fine år, og ikke minst for samhold i denne masterperioden. Det har blitt mange lange dager på biblioteket, nyttige diskusjoner, og hyggelige lunsjpauser. Dere er gode!

Stavanger, mai 2023

Line Telle

Sammendrag

Hensikt og problemstilling: Hensikten med denne studien er å oppnå mer kunnskap om hvordan ungdomsskoleelever opplever motivasjonsklimaet i kroppsøving, og hvordan dette påvirker deres bevegelsesglede. Det er også blitt forsket på hva kroppsøvingslærere gjør for å legge til rette for et mestringsklima i kroppsøving for sine elever. Problemstillingen er: «Hvilken betydning har lærerens tilrettelegging av et positivt motivasjonsklima for ungdomsskoleelevers opplevelse av faget, og deres bevegelsesglede?» Videre er det også utviklet tre forskningsspørsmål for å besvare problemstillingen. Disse er: «Hvordan opplever ungdomsskoleelever motivasjonsklimaet i kroppsøvingsfaget?», «Hvordan tilrettelegger læreren for et positivt motivasjonsklima i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen?», og «Hvilken betydning har motivasjonsklima for elevenes opplevelse av bevegelsesglede?».

Utvalg: Utvalget for denne studien var åtte informanter, hvorav syv var ungdomsskoleelever og en var kroppsøvingslærer. Fire av elevene gikk i åttendeklasse og tre av elevene gikk i tiendeklasse.

Metode: Det ble valgt et kvalitativt forskningsdesign. Data ble innhentet gjennom kvalitativt forskningsintervju.

Hovedfunn: Hovedfunnene i denne studien vitner om at trygghet og tilhørighet er de viktigste faktorene for at ungdomsskoleelever skal oppleve et positivt motivasjonsklima i kroppsøving. Gode relasjoner til lærer og til medelever, trygt læringsmiljø og god planlegging og organisering fra kroppsøvingslærerens side, er faktorer som er avgjørende for at elevene skal oppleve et positivt motivasjonsklima, altså et mestringsklima i kroppsøving. Funnene viser at et mestringsklima positivt påvirker elevenes bevegelsesglede, mens et prestasjonsklima, i de aller fleste tilfeller, vil ha motsatt virkning.

Konklusjon: Det kommer frem at kroppsøvingslæreren har stor påvirkning på motivasjonsklimaet i en klasse, og kan bidra til å skape et motivasjonsklima som er preget av mestring heller enn prestasjon. Dette er en prosess som må arbeides med over tid, og som læreren må være bevisst i alle valg som tas i forbindelse med faget. Gode relasjoner til elevene og elevene imellom, åpne og elevaktive oppgaver, variasjon i aktiviteter og arbeidsmetode og bruk av heterogene grupper er blant tiltakene som bidrar til å skape et mestringsklima i kroppsøving, og som igjen vil bidra til økt bevegelsesglede hos elevene.

Abstract

Purpose: The purpose of this study is to obtain more knowledge about how secondary school students experience the motivational climate in physical education, and how this affects their further enjoyment of movement. Research has also been done on what physical education teachers do to facilitate a mastery climate in physical education for their students. The research question to be addressed for this study is: “What significance does the teacher's provision of a positive motivational climate have for the secondary school students experience of physical education and their enjoyment of movement?” Furthermore, three sub-research questions have also been developed to answer the main research question. These are: “How do secondary school students experience the motivational climate in physical education?”, “How does the teacher facilitate a positive motivational climate in physical education at the secondary school?”, and “What significance does motivational climate have for the pupils' experience of the joy of movement?”.

Selection: The selection for this study was eight informants, of whom seven were secondary school students and one was a physical education teacher. Four of the students were in the eighth grade and three of the students were in the tenth grade.

Method: A qualitative research design was chosen. Data was obtained through qualitative research interviews.

Main findings: The main findings in this study testify that security and relatedness are the most important factors for secondary school pupils to experience a climate of mastery in physical education. Good relationships with the teacher and fellow students, a safe learning environment and good planning and organization on the part of the physical education teacher are factors that are crucial for the students to experience a climate of mastery in physical education. The findings show that a coping climate has a positive effect on pupils' enjoyment of movement, while a performance climate will, in most cases, have the opposite effect.

Conclusion: It emerges that the physical education teacher has a great influence on the motivational climate in a class and can contribute to creating a motivational climate that is characterized by mastery rather than achievement. This is a process that must be worked on over time, and which the teacher must be aware of in all choices made in connection with the subject. Good relationships with the students and the students between them, open and

student-active tasks, variety in activities and working methods, and the use of heterogeneous groups are among the measures that contribute to creating a climate of mastery in physical education, and which in turn will contribute to an increased enjoyment of movement among the students.

Innholdsfortegnelse

Forord	v
Sammendrag.....	vii
Abstract.....	viii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Studiens formål	2
1.3 Begrepsavklaring: Bevegelsesglede	2
1.4 Motivasjonsklima i kroppsøvingsfaget.....	3
1.5 Kroppsøvingsfagets formål.....	4
1.6 Tidligere forskning	5
1.6.1 Motivasjonsklima i kroppsøving.....	5
1.6.2 Bruk av TARGET for å fremme mestringsklima i kroppsøving	7
1.6.3 Intensjon om fysisk aktivitet og bevegelse etter endt skolegang	8
1.6.4 Et kroppsøvingsfag for alle?	9
1.7 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.7.1 Problemstilling	11
1.7.2 Forskningsspørsmål	11
2.0 Teoretisk forankring	11
2.1 Teoretiske perspektiv.....	12
2.2 Målorienteringsteorien.....	12
2.2.1 Synet på kompetanse.....	13
2.2.2 Motivasjonsklima.....	14
2.2.3 Målorienteringer.....	15
2.3 TARGET som pedagogisk verktøy i arbeidet med motivasjonsklima	15
2.4 Selvbestemmelsesteorien	18
2.4.1 Utviklingen av selvbestemmelsesteorien.....	18
2.4.2 Indre-, ytre- og amotivasjon.....	19
2.4.3 Miniteorien om grunnleggende psykologiske behov	20
3.0 Metode og metodiske overveielser.....	22
3.1 Forskningsdesign	22
3.2 Metodiske overveielser	23

3.3 Kvalitativt forskningsintervju	23
3.4 Utvalg	24
3.4.1 Inklusjonskriterier	25
3.4.2 Eksklusjonskriterier	25
3.5 Observasjon	25
3.6 Innsamling av data	26
3.6.1 Intervjuprosessen	26
3.7.1 Transkripsjon	28
3.7 Analyse	29
3.7.1 Tematisk analyse.....	29
3.8 Troverdighet.....	32
3.8.1 Studiens pålitelighet.....	32
3.8.2 Studiens gyldighet.....	33
3.8.3 Studiens overførbarhet (ytre gyldighet)	33
3.9 Forskningsetiske vurderinger.....	34
3.9.1 Meldeplikt og samtykkeskjema	35
4.0 Resultat	35
4.1 Presentasjon av informanter.....	36
4.2 Presentasjon av resultater.....	36
4.2.1 Grunnleggende betingelser for læring i kroppsøvfingsfaget	36
4.2.2 Organisering av undervisningen i kroppsøvfingsfaget.....	41
4.2.3 Lærerstøtte i kroppsøvfingsfaget.....	47
4.2.4 Prestasjonsfokus i kroppsøvfingsfaget	50
4.2.5 Fysisk aktivitet og bevegelsesglede	53
5.0 Diskusjon	55
5.1 Hvordan opplever ungdomsskoleelever motivasjonsklimaet i kroppsøvfingsfaget?.....	55
5.1.1 Elevenes opplevelse av mestring	55
5.1.2 Trivsel og motivasjon for kroppsøvfingsfaget	56
5.1.3 Gode relasjoner skaper trygghet	57
5.1.4 Variasjon skaper motivasjon.....	59
5.1.5 Gjennomtenkte grupper.....	60
5.1.6 Elevenes opplevelse av lærerstøtte	61
5.1.7 Elevenes opplevelse av prestasjonsfokus.....	62
5.2 Hvordan tilrettelegger læreren for et positivt motivasjonsklima i kroppsøvfingsfaget på ungdomsskolen?	64
5.2.1 Alle elever skal oppleve mestring	64
5.2.2 Viktigheten av gode relasjoner	64

5.2.3 TARGET som pedagogisk verktøy for å fremme mestring og motivasjon	66
5.3 Hvilken betydning har motivasjonsklima for elevenes opplevelse av bevegelsesglede i kroppsøvfingsfaget?	70
5.3.1 Prestasjonsklima kan føre til svekket bevegelsesglede.....	70
5.4 Metodisk diskusjon	73
5.4.1 Større mangfold blant deltagerne kunne gitt andre svar	73
5.5 Videre forskning	74
5.6 Praktiske implikasjoner for undervisning	75
6.0 Konklusjon	76
6.1 Hvordan opplever ungdomsskoleelever motivasjonsklimaet i kroppsøvfingsfaget?.....	76
6.2 Hvordan tilrettelegger læreren for et positivt motivasjonsklima i kroppsøvfingsfaget på ungdomsskolen?	77
6.3 Hvilken betydning har motivasjonsklima for elevenes opplevelse av bevegelsesglede i kroppsøvfingsfaget?	78
7.0 Litteraturliste	80
Vedlegg	85
Vedlegg 1: Informasjonsskriv.....	85
Vedlegg 2: Samtykkeskjema for elever	89
Vedlegg 3: Samtykkeskjema for lærer.....	92
Vedlegg 4: Intervjuguide elever	95
Vedlegg 5: Intervjuguide lærer	100
Vedlegg 6: Godkjent meldeskjema fra NSD/Sikt.....	102

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har valgt motivasjonsklima i kroppsøving som tema for min masteroppgave. Dette er et praksisnært tema, som stadig forskes på, og et svært relevant tema å fordype seg i for meg som snart skal ut i skolen som kroppsøvingslærer. Jeg endte på følgende tema ettersom jeg har et stort ønske om at alle elever skal oppleve trivsel, mestring og bevegelsesglede gjennom kroppsøvingsfaget, med et mål om å skape livslang bevegelsesglede for den enkelte, som er et av de viktigste overordnede målene med faget (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Dessverre ser man i dag en negativ trend i fysisk aktivitetsnivå i Norge (Erdvik et al., 2014, s. 232). Dette synes jeg er faretruende med tanke på at vi vet at et redusert aktivitetsnivå hos barn og unge blant annet øker risikoen for fedme, hjerte- og karsykdommer og andre livstilrelaterte sykdommer, i tillegg til at det øker risikoen for psykisk uhelse, angst og depresjoner (Helsedirektoratet, 2022). At barn og unge går glipp av gleden og opplevelsene man kan oppnå gjennom fysisk aktivitet, synes jeg er minst like trist.

Jeg tror at det finnes bevegelsesaktiviteter for alle, og at opplevelsene hver enkelt sitter igjen med etter endt aktivitet, vil være avgjørende for elevenes videre deltakelse i, og holdninger til fysisk aktivitet. Her vil læringsmiljø og oppfattet motivasjonsklima spille en viktig rolle, da vi vet at et mestringsklima er positivt relatert til intensjon om fysisk aktivitet etter endt skolegang (Haugen et al., 2021, s. 77). Elevers individuelle opplevelser av motivasjonsklimaet i en klasse vil påvirke deres selvoppfattede kompetanse i faget og for bevegelse, deres innsats og motivasjon for kroppsøvingsfaget, men også for videre fysisk aktivitet (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 106). Dersom man som kroppsøvingslærer klarer å skape et læringsklima preget av trygghet, trivsel og mestring vil dette ha stor påvirkning på opplevelsene elevene sitter igjen med etter endt skolegang, og forhåpentligvis bidra til at elevene holder seg i, og ser gleden av fysisk aktivitet og bevegelse livet ut.

Tidligere forskning har vist at det er sammenheng mellom mestringsklima og opplevd kompetanse i kroppsøvingsfaget og at høy opplevd kompetanse i kroppsøvingsfaget er assosiert med deltakelse i fysisk aktivitet eller idrett på fritiden (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 408). Dette gir en pekepinn på at opplevd mestringsklima i kroppsøving er en viktig faktor

for livslang bevegelsesglede. Derfor er motivasjonsklima i kroppsøving et tema som bør forskes mer på, slik at kroppsøvingslærere bedre kan legge til rette for dette i sin undervisning. Dette bidrar til økt sannsynlighet for varig bevegelsesglede hos elever, som er en faktor som bidrar til bedre livskvalitet for den enkelte, samt at det vil bidra til bedre folkehelse på landsbasis.

1.2 Studiens formål

Det overordnede formålet med denne studien er å oppnå mer kunnskap om hvordan elever opplever motivasjonsklimaet i kroppsøving, slik at vi som lærere skal ha best mulige forutsetninger for å skape et positivt motivasjonsklima, som legger til rette for mestring. Jeg ser på det som nødvendig å inkludere elevenes egne stemmer i forskningen, for å kunne studere deres opplevelser, og se om det finnes en forklaring på hvorfor noen elever trives og er motivert for faget, mens andre ikke. Jeg ønsker også å studere lærerens tanker rundt motivasjonsklima, og se på hva han eller hun gjør for å legge til rette for et mestringsklima for elever med ulike forutsetninger og med ulik motivasjon for faget og for fysisk aktivitet. Jeg synes det er spennende å undersøke begges perspektiver og opplevelser, ettersom det nødvendigvis ikke alltid er slik at disse sammenfaller. Jeg tror også det er viktig å inkludere begge parter i forskning, for å få et så nyansert og troverdig bilde som mulig av hva som foregår i kroppsøvingstimene.

1.3 Begrepsavklaring: Bevegelsesglede

Bevegelsesglede er et svært sentralt ord i kroppsøvingsfaget og i læreplanen, hvor det presenteres som et av de viktigste målene med faget. Til tross for at det er et ord som brukes mye, er det vanskelig å sette ord på, og definere hva bevegelsesglede er, noe læreplanen heller ikke gjør.

Bevegelsesglede assosieres ofte med glede, lykke, tilfredshet eller moro i forbindelse med bevegelse (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 40). Innenfor forskning deles bevegelsesglede inn i tre perspektiver; det idrettspsykologiske, det sosiokulturelle og det eksistensielle perspektivet.

Det idrettspsykologiske perspektivet fremmer menneskelig atferd og mentale prosesser ved deltagelse i idrett og fysisk aktivitet (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 40). Her fremmes det at bevegelsesglede henger sammen med indre motivasjon, og at bevegelsesglede er assosiert

med opplevelsen av egen kompetanse, kontroll og selvbestemmelse, altså mange likheter som selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000).

I det sosiokulturelle perspektivet er deltakelse, samhandling og kommunikasjon svært sentralt (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 41). Her retter forskerne fokuset mot forholdet mellom individet og det sosiale og kulturelle miljøet individet befinner seg i. Her sees altså bevegelsesglede på som en subjektiv erfaring. Et menneske opplever bevegelsesglede på et individuelt nivå, men erfaringene en opplever vil samtidig påvirkes av sosiale og kulturelle normer og forventninger (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 42).

Det eksistensielle perspektivet omhandler grunnleggende spørsmål relatert til den menneskelige tilværelsen. Bevegelsesglede som fenomen og menneskets erfaring av bevegelsesglede er sentralt i dette perspektivet (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 42). Her legges det vekt på bevegelsesgledens egenverdi. Her beskrives bevegelsesglede som en kroppsliggjort erfaring, som en følelse i magen, på huden eller i musklene (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 43). Det kan også oppleves som energi eller årvåkenhet. Videre fremhever også det eksistensielle perspektivet at bevegelsesglede åpner for fellesskap, tilknytning og anerkjennelse (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 44). I tillegg oppstår engasjement og opplevelse av selvtillit og kompetanse (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 44). Dette gir lyst til å gjennomføre aktiviteten igjen og igjen.

Det er hovedsakelig det eksistensielle perspektivet på bevegelsesglede som blir vektlagt i denne studien, i form av at bevegelsesglede skal handle om at man ønsker å gjennomføre fysiske aktiviteter igjen og igjen, og at det åpner for fellesskap og tilhørighet. Samtidig er det aspekter fra de andre to perspektivene som også vil være av betydning, blant annet dette med at bevegelsesglede henger sammen med indre motivasjon, som stammer fra det idrettspsykologiske perspektivet.

1.4 Motivasjonsklima i kroppsøvingsfaget

Motivasjonsklimaet i kroppsøving er en viktig del av læringsmiljøet. Et motivasjonsklima er en beskrivelse av det psykologiske klimaet rundt elevene (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 106). Et læringsklima dannes gjennom samhandling og kommunikasjon, og i kroppsøving påvirkes læringsklimaet av elevene, læreren, foreldrene og kulturelle og politiske faktorer, som blant annet læreplanen i faget, og hvilke læringssyn som er gjeldende (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 106). Kroppsøvingslæreren har en viktig rolle når det gjelder å skape et godt og tydelig

læringsklima. En kroppsøvlingslærer vil i stor grad ha «makten» til å kunne forme motivasjonsklimaet i en klasse, blant annet gjennom hvordan han eller hun kommuniserer med elevene, velger og organiserer aktiviteter, og utøver sin lærerrolle (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 106). Det motivasjonsklimaet som oppstår i en klasse vil ha mye å si for elevenes motivasjon, innsats og selvoppfattede kompetanse i faget (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 106).

I læreplanen for kroppsøving står det at «*kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil utfra egne forutsetninger*», og at «*faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i fremtidig arbeidsliv*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er grunnlag for å tro at elevenes opplevelse av motivasjonsklima i kroppsøvlingsfaget vil være en avgjørende faktor for hvorvidt elevene oppnår indre motivasjon for fysisk aktivitet og bevegelse, også utenfor skolen.

Motivasjonsklima er den oppfattede kvaliteten av en undervisningssituasjon, og er derfor individuell, men det er likevel mulig å legge til rette for et mestringssklima, hvor elevene opplever trygghet, trivsel og mestring. Kunnskap om et teoretisk perspektiv på motivasjonsklima er viktig i en undervisningskontekst. Dette fordi motivasjonsklimaet i en klasse påvirker hvorvidt elevene utvikler sin kompetanse med hensikt i å oppleve mestring, for å fremstå som mer kompetente enn sine medelever, eller for å unngå å fremstå som inkompetente (Haugen et al., 2021, s. 69).

1.5 Kroppsøvlingsfagets formål

En av kroppsøvlingsfagets viktigste intensjoner er å inspirere elever til livslang bevegelsesglede og danne grunnlaget for en fysisk aktiv livstil (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette kommer frem under *fagets relevans og sentrale verdier*, i læreplanen for kroppsøving. Der kommer det også frem at «*faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i fremtidig arbeidsliv*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Skolen er en av få arenaer i samfunnet som inkluderer alle, og dermed har muligheten til å påvirke unges bevegelsesglede, som igjen sannsynligvis vil kunne påvirke befolkningens aktivitetsnivå. Ifølge helsedirektoratet anbefales barn og unge mellom seks og sytten å være fysisk aktive i gjennomsnitt minst 60 minutter per dag (Helsedirektoratet, 2022). Til tross for

dette viser flere studier en negativ trend i fysisk aktivitet i industrialiserte land, og det samme gjelder for Norge (Erdvik et al., 2014, s. 232). Vi vet at redusert aktivitetsnivå hos barn og unge blant annet øker risikoen for fedme, hjerte- og karsykdommer og andre livstilrelaterte sykdommer, i tillegg til å øke risikoen for psykisk uhelse, angst og depresjoner (Helsedirektoratet, 2022). Regelmessig fysisk aktivitet har også positive sammenhenger med bedre søvnkvalitet, forbedret kognitiv utvikling og oppmerksomhet, og det er godt dokumentert at regelmessig fysisk aktivitet fører til bedre læring (Helsedirektoratet, 2022). Det indikeres også en positiv sammenheng mellom fysisk aktivitetsnivå i ungdomsårene, og fysisk aktivitet som voksen (Erdvik et al., 2014, s. 232).

Det er likevel ikke slik at kroppsøvingfaget i seg selv kan øke unges motivasjon for fysisk aktivitet og fremme bevegelsesglede. Kroppsøvingfaget skal ikke være et helsefag, og man må passe på å bevare fagets egenverdi (Arnold, 1988). Resultatet avhenger av hvordan hver enkelt elev *erfarer* kroppsøvingfaget, og om dette er positive erfaringer, som øker lysten til å være i fysisk aktivitet og forbli fysisk aktive etter endt skolegang, eller det motsatte. Her vil opplevd fysisk kompetanse, og følelsen av mestring spille en viktig rolle (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 408). Wang & Biddel (2001) har knyttet opplevd fysisk kompetanse til indre motivasjon hos ungdom, og viser at de mest motiverte elevene har mer positive oppfatninger av sin egen fysiske kompetanse i faget. Ut ifra dette er det rimelig å anta at høye nivåer av opplevd fysisk kompetanse, positivt vil predikere elevenes intensjoner om å være fysisk aktive på fritiden, også etter endt skolegang (Erdvik et al., 2014, s. 233).

1.6 Tidligere forskning

1.6.1 Motivasjonsklima i kroppsøving

Det eksiterer flere tidligere studier på motivasjonsklima i kroppsøving, sentrert mot forskjellige problemstillinger. Også i Norge har dette vært et sentralt tema blant kroppsøvingforskere de siste tiårene. Blant annet har Ommundsen & Kvalø (2007) sett på norske tiendeklassingers oppfattelse av motivasjonsklima og hvordan autonomistøtte påvirker deres motivasjon for kroppsøvingfaget, hvordan psykologiske faktorer fra målorienteringsteorien og selvbestemmelsesteorien påvirker elevenes motivasjonsorientering, og om trivsel i kroppsøving har sammenheng med deltagelse i idrett og fysisk aktivitet etter skoletid (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 387). Studien var en kvantitativ tverrsnittstudie hvor elevene svarte på et spørreskjema. Resultatene var i tråd med tidligere forskning, og de fant ut

at et mestringsklima, autonomistøtte, opplevd kompetanse og egenregulert motivasjon økte interessen og trivselen for kroppsøving (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 385). De fant også ut at læreren i stor grad har mulighet til å påvirke og forsterke elevenes indre motivasjon for faget ved å vektlegge fremgang, innsats og mestring, og ved å tilrettelegge for elevautonomi (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 405). Med andre ord – ved å legge til rette for et mestringsklima. Studien viste at et prestasjonsklima i svært få tilfeller kunne assosieres med motivasjon, og at det heller ofte var en bidragsyter til amotivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 405). De kom også frem til at et mestringsklima kombinert med autonomistøtte ga høyere opplevd kompetanse og mestring i faget. Når det kom til deltagelse i fysisk aktivitet eller idrett på fritiden, gjorde de funn som viste at dette var sterkt assosiert med opplevelse av høy kompetanse i faget, samt egenregulerte former for motivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 408).

Havari et al. (2011) har også forsket på motivasjonsklima i kroppsøving i den norske skolen. Studien var en kvantitativ feltstudie i form av spørreskjema, hvor elevene svarte på spørsmål vedrørende motivasjonsklima og målorientering ved to forskjellige tidspunkt, med ett års mellomrom (T1 og T2). Studien studerte sammenhengen mellom motivasjonsklima og indre motivasjon, opplevd kompetanse, positive holdninger, anstrengelse og tilstedeværelse i kroppsøving. Rett etter første runde med datainnsamling fikk elevene tilbud om å være fysisk aktive i en time hver skoledag, for å se om daglig fysisk aktivitet kunne bidra til økt bevegelsesglede, i forhold til de tre kroppsøvingstimene som elevenes fysiske aktivitet i skolen vanligvis begrenset seg til (Havari et al., 2011, s. 83). Resultatene fra studien viste en positiv korrelasjon mellom opplevd mestringsklima, mens et prestasjonsklima påvirket elevenes indre motivasjon negativt (Havari et al., 2011, s. 96). Prestasjonsklima og prestasjonsunnngåelse var derimot *ikke* signifikant med karakterer i kroppsøving (Havari et al., 2011, s. 89). Forskerne konkluderte med at kroppsøvingslærers tilrettelegging av mestringsklima har en vesentlig betydning på elevenes mestringsforventning, som igjen påvirket elevenes karakterer i kroppsøving etter ett år (Havari et al., 2011, s. 96).

Et av hovedfunnene deres var konsekvensen av mestringsmål på T1, ettersom dette gav positive endringer på indre motivasjon, positive holdninger til daglig fysisk aktivitet, opplevd kroppsøvingskompetanse, anstrengelse og tilstedeværelse på T2 (Havari et al., 2011, s. 98). Ettersom dette var en feltstudie gir resultatene stor praktisk betydning da de tydeliggjør at

lærernes bruk av ulike tilnærminger til mestringsklima, kan resultere i betydelige endringer i elevenes motivasjon for kroppsøvfingsfaget (Havari et al., 2011, s. 98).

1.6.2 Bruk av TARGET for å fremme mestringsklima i kroppsøving

Weeldenburg et al. (2022) har studert hvordan TARGET-rammeverket, tatt i bruk i kroppsøvfingsundervisning, påvirket nederlandske ungdomsskoleelevers motivasjon for kroppsøving. Hensikten med studien var å få mer innsikt i hvordan kroppsøvfingslærere kan fremme et mestringsklima i kroppsøving, og påvirke elevenes motivasjon for faget positivt. Studien er kvantitativ, og data er samlet inn via spørreskjema. De gjorde funn som viste at elever som rapportere høyere nivåer av opplevd bruk av oppgaver som gav mestring, selvbestemmelse, anerkjennelse, var preget av gjennomtenkt gruppering og meningsfull vurdering, opplevde høyere grad av autonom motivasjon i faget (Weeldenburg et al., 2022, s. 10). Disse funnene er i tråd med tidligere forskning innenfor målorienteringsteorien, hvor man har sett at et mestringsorientert klima er assosiert med høy autonom motivasjon (Weeldenburg et al., 2022, s. 10). I følge Weeldenburg et al. var *oppgave* (task) den komponenten som sterkest kunne predikere autonom motivasjon dersom oppgaven var åpen og mestringsfokuseret. Oppgave er altså, ifølge dem, den viktigste komponenten i TARGET, ettersom den også påvirker alle de andre komponentene. Når det gjaldt *evaluering* og *vurdering*, gjorde de funn som viste at kroppsøvfingslærere rådes til å fokusere på individuell utvikling heller enn normative resultater, ha åpenhet vedrørende læringsmål og vurderingskriterier, gi elevene tilstrekkelig informasjon om deres nåværende ståsted og gode tilbakemeldinger på hvordan de kan forbedre seg (Weeldenburg et al., 2022, s. 10). Når det gjelder selvbestemmelse fant de ut at autonomistøtte kan påvirke elevenes motivasjon ulikt, og at dette var svært individuelt. De så at autonomistøttende strategier, som for eksempel å gi elevene valgmuligheter, få komme med innspill og meninger, eller å få ansvar på ulike områder enten kunne styrke elevenes autonome motivasjon, mens det i andre tilfeller kunne stresse elevene, særlig de mindre kompetente elevene (Weeldenburg et al., 2022, s. 10). De konkluderte med at det en burde etterstrebe som kroppsøvfingslærer var et læringsmiljø preget av en funksjonell balanse mellom struktur og elevautonomi (Weeldenburg et al., 2022, s. 11). Å implementere alle TARGET-komponentene samtidig anså de som krevende, og de anbefalte å først og fremst prioritere *oppgave*, ettersom det var den komponenten som påvirket elevenes motivasjon i størst grad. Deretter burde en som kroppsøvfingslærer strebe etter å implementere de resterende komponentene. Det var likevel mulig å skape et

mestringsklima selv om én av komponentene ikke var til stede, mente de. Det viktigste var at en mestringsorientering preget undervisningen på alle plan.

1.6.3 Intensjon om fysisk aktivitet og bevegelse etter endt skolegang

Haugen et al. (2021) har i sin kvantitative studie undersøkt forholdet mellom elevers tilhørighet i kroppsøvingstimene, deres opplevelse av motivasjonsklimaet i faget og deres intensjon om å være fysisk aktive etter endt skolegang, og hvorvidt mediert og autonom motivasjon predikerte det overnevnte. Informantene deres var avgangselever ved ungdoms- og videregående skoler fra fire forskjellige geografiske områder i Norge. Data ble samlet inn gjennom spørreskjema. Resultatene viste at opplevd tilhørighet og mestringsklima var positivt relatert til intensjon om fysisk aktivitet etter endt skolegang, og at denne sammenhengen var mediert av høyere grad av autonom motivasjon og lavere grad av amotivasjon (Haugen et al., 2021, s. 77). Det viste seg også at opplevd tilhørighet i kroppsøving var relatert til intensjon om å være fysisk aktiv etter endt skolegang gjennom høyere, heller enn lavere, kontrollert motivasjon (Haugen et al., 2021, s. 77). Dette gir støtte til deres antakelse om at elevenes følelse av tilhørighet i kroppsøving, kan være viktig for kroppsøvingfagets mulighet til å inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil, gjennom å bidra til utvikling av elevenes autonome motivasjon i faget (Haugen et al., 2021, s. 78). Gjennom deres analyse fant de også ut at et prestasjonsklima var negativt relatert til intensjon om fysisk aktivitet etter endt skolegang, og at denne relasjonen er mediert av høyere grad av amotivasjon og kontrollert motivasjon, og lavere grad av autonom motivasjon (Haugen et al., 2021, s. 78). De fant også, noe overraskende, at et prestasjonsklima hadde en svak positiv korrelasjon med intensjon om fysisk aktivitet på fritiden, noe som også er vist tidligere, særlig i idrettsforskning, hvor man ser at et prestasjonsklima kan ha noe positive effekter på unge *idrettsutøvere* (Haugen et al., 2021, s. 78).

Funn fra denne studien illustrer hvordan kroppsøvingslærernes arbeid med relasjonsbygging i kroppsøving kan være av betydning for kroppsøvingfagets muligheter til å inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil, og hvordan et mestringsorientert klima er mer fordelaktig enn et prestasjonsorientert klima når det kommer til elevenes grad av autonom motivasjon i faget, samt elevenes intensjon om å være fysisk aktive i fremtiden (Haugen et al., 2021, s. 79).

Standage et al. (2003) studerte britiske elevers motivasjon i kroppsøving, hvor målet var å predikere elevers intensjon om deltagelse i fysisk aktivitet på fritiden. Den inkluderte både

målorienteringsteorien og selvbestemmelsesteorien. De gjorde funn som viste at et mestringsklima hadde positiv innvirkning på elevenes autonomi, kompetanse og tilhørighet, variabler som fremmer autonom motivasjon (Standage et al., 2003, s. 97). Disse funnene samsvarer med tidligere forskning på området. Autonom motivasjon i kroppsøvfingsfaget var en positiv predikasjon på intensjoner om fysisk aktivitet på fritiden, mens amotivasjon i kroppsøvfingsfaget var en negativ predikasjon (Standage et al., 2003, s. 97). Standage et al. prøvde å finne korrelasjon mellom mestringsklima og autonomi, kompetanse og tilhørighet, men det var bare korrelasjonen mellom autonomi og mestringsklima som var signifikant, dette til tross for at et mestringsklima antas å «fremme følelser av tilhørighet og samarbeid», ifølge Ames' (1992) teoretiske perspektiv (Standage et al., 2003, s. 105). Videre fant de at autonom motivasjon i kroppsøvfingsfaget, igjen ville predikere elevenes intensjon om å delta i fysisk aktivitet på fritiden (Standage et al., 2003, s. 108). Funnene antyder altså at kroppsøvfingslærere bør fremme et miljø som er autonomistøttende og mestringsfokuseret. Ved å følge dette har kroppsøvfingsfaget potensial til å øke den fysiske aktiviteten på fritiden hos de unge, som ofte korrelerer med bevegelsesglede, som igjen potensielt vil kunne forbedre folkehelsen på landsbasis (Standage et al., 2003, s. 108).

1.6.4 Et kroppsøvfingsfag for alle?

Standal et al. (2020) har studert hvorvidt dybdelæring praktiseres, eller ikke praktiseres i det norske kroppsøvfingsfaget. Studien var en mikset-metodestudie, hvor spørreskjema ble brukt for å innhente informasjon fra elever, og fokusgruppeintervju ble brukt for å innhente informasjon fra lærere. Funnene tyder på at det norske kroppsøvfingsfaget er preget av et snevert utvalg av aktiviteter og en tradisjonell undervisningsmetode (Standal et al., 2020, s. 34). Vanlig praksis innenfor norsk skole er å benytte den såkalte multiaktivitetsmodellen (Laxdal, 2020, s. 21). Modellen fungerer slik at det blir brukt relativt lite tid på hver aktivitet, da fokuset er å presentere elevene for flest mulig aktiviteter, slik at alle elever skal finne aktiviteter de trives med, i motsetning fra dybdelæring hvor man fordyper seg mer i hver aktivitet (Laxdal, 2020, s. 21).

Studien til Standal et al. (2020) ble gjennomført på bakgrunn av en kartleggingsstudie som ble gjennomført av Moen et al. i 2018, som var en rapport som skulle fungere som et kunnskapsbidrag til hvordan elever, lærere og skoleledere i hele Norge opplever kroppsøvfingsfaget (Moen et al., 2018, s. 11). Denne studien ble gjennomført kvantitativt gjennom spørreskjema, og det deltok både elever, lærere og skoleledere. Gjennom studien

gjorde de blant annet funn som viste en sterk positiv korrelasjon mellom graden av involvering i organisert idrett på fritiden, og andelen elever som likte kroppsøvfingsfaget «veldig godt» (Moen et al., 2018, s. 36). Elevene ble spurt om hvilke aktiviteter de hadde ofte, og hvilke aktiviteter de hadde mindre ofte. Der oppgir elevene at de har ballspill veldig ofte, tett fulgt av grunntrening, mens moderne aktiviteter og dans er mer eller mindre helt fraværende (Moen et al., 2018, s. 40). Friluftsliv og vinteraktiviteter blir også nedprioritert, ifølge studien. Innenfor ballsport kommer det frem at balleker og fotball er ballaktivitetene som forekommer hyppigst (Moen et al., 2018, s. 42). De studerte også hvilke aktiviteter elevene helst ønsket, fordelt på kjønn. Der kom det frem at både jentene og guttene hadde et ønske om mangfold i undervisningen. Det kom også frem at flere gutter enn jenter ønsket ballspill (78,3% mot 63,7%) (Moen et al., 2018, s. 44). Mens for dans så de en motsatt tendens; jenter ønsket dette mer enn gutter (26,5 % mot 4,1%) (Moen et al., 2018, s. 44).

Elevene blir blant annet også spurt om hvem som bestemmer hva de skal gjøre i kroppsøvfingstimene. Her kommer det frem at det som hovedregel er kroppsøvfingslæreren som bestemmer dette. 93,6% av elevene oppgir at læreren «veldig ofte» og «ofte» bestemmer hva de skal gjøre (Moen et al., 2018, s. 50). Videre finner de at 40,6% av elevene «sjelden» eller «aldri» opplever å komme med forslag til hva de skal gjøre i kroppsøvfingstimene (Moen et al., 2018, s. 50). Studien fremmer også at lærerstyrt undervisningspraksis er det elevene opplever mest. Hele 83,3% av elevene opplyser om at læreren viser og forklarer hvordan ting skal gjøres (Moen et al., 2018, s. 52).

Selv om kroppsøvfingsfaget er et relativt populært fag i skolen, er det altså langt i fra alle som trives i faget (Moen et al., 2018, s. 77). Blant annet ser man at gutter trives bedre i faget enn jenter (Moen et al., 2018, s. 77). Man ser også at faget er sterkt preget av ballsport og grunntrening – aktiviteter som guttene oppgir at de liker best. Aktivitetene som jentene ønsker seg mer av derimot, er så godt som fraværende (Moen et al., 2018, s. 77). Ettersom faget er sterkt preget av idrettsaktiviteter, og at en samtidig ser at elever som driver med organisert idrett trives bedre i faget, konkluderer Moen et al. (2018) med at elever med fysisk kapital, i form av erfaringer med fysisk aktivitet fra organisert idrett, blir fagets «vinnere» (Moen et al., 2018, s. 78).

1.7 Problemstilling og forskningsspørsmål

1.7.1 Problemstilling

Studiens problemstilling er som følger: «Hvilken betydning har lærerens tilrettelegging av et positivt motivasjonsklima for ungdomsskoleelevers opplevelse av faget, og deres bevegelsesglede?»

1.7.2 Forskningsspørsmål

For å svare på problemstillingen og belyse tematikken er det utarbeidet tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever ungdomsskoleelever motivasjonsklimaet i kroppsøvningsfaget?
2. Hvordan tilrettelegger læreren for et positivt motivasjonsklima i kroppsøvningsfaget på ungdomsskolen?
3. Hvilken betydning har motivasjonsklima i kroppsøving for elevenes opplevelse av bevegelsesglede?

2.0 Teoretisk forankring

Studien vil ha fokus på et sosiokognitivt- og et sosiokulturelt læringsperspektiv. Sosial kognitiv læringsteori er utviklet av Albert Bandura (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 50). Den tar utgangspunkt i den sosiale læringsteorien, men er mer omfattende, og tar for seg læring, mestringsforventning, motivasjon og regulering av egen atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 50). Bandura mener at læring kan skje på to måter: gjennom egen erfaring eller gjennom observasjon. I like stor grad som mennesket blir påvirket av miljøet rundt seg, vil mennesket selv også påvirke sitt eget miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 50). For å klare å gjennomføre ulike oppgaver på vei til et mål, må mennesket ha tro på seg selv, og egne evner, noe som kalles *mestringsforventning* (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 50)

Den sosiokulturelle læringsteorien stammer fra Vygotskij. Utgangspunktet for denne teorien er at kulturen et barn lever i, vil bestemme hva og hvordan barnet lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70). Man lærer ikke bare gjennom egen aktivitet og utforsking, men også gjennom hva andre gjør, og i samspill med andre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 70).

2.1 Teoretiske perspektiv

For å undersøke elevers opplevelse av motivasjonsklima i kroppsøving vil det være hensiktsmessig å ta i bruk målorienteringsteorien (Achievement Goal Theory) og selvbestemmelsesteorien (Self-determination Theory) som teoretiske perspektiv. Disse teoriene ble valgt da tidligere forskning på området har benyttet seg av disse, og da målorienteringsteorien konkret tar for seg motivasjonsklima og selvbestemmelsesteorien tar for seg motivasjon. Målorienteringsteorien skiller mellom to typer motivasjonsklima: mestringsklima og prestasjonsklima, og tar for seg hva som kjennetegner de to. TARGET tas også i bruk, som et tilskudd til målorienteringsteorien.

Innenfor selvbestemmelsesteorien er det valgt å benytte miniteorien om grunnleggende psykologiske behov. Den forklarer de tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet, som er faktorer som må være til stede for å oppnå indre motivasjon.

2.2 Målorienteringsteorien

Achievement Goal Theory, målorienteringsteorien på norsk, er en sosial-kognitiv motivasjonsteori som vokste frem på 1970- og begynnelsen av 1980-tallet, hovedsakelig utviklet av Carole Ames, Carol Dweck, Martin Maehr og John Nicholls (Urdu & Kaplan, 2020, s. 1). Det er en mye brukt teori innenfor kroppsøvingforskning. Motivasjonsteorien undersøker hvordan individer kognitivt behandler og utvikler sitt syn på motivasjon i ulike kontekster (Ntoumanis & Biddle, 1999, s. 644). Den ser blant annet på hvordan elevers tanker og følelser påvirker og styrer prestasjon og læring (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 99). Her ses motivasjon på som en prosess der elevene involverer seg i en aktivitet, holder den vedlike, og gir den retning, og hvor elevenes motivasjon og målorientering vil ha betydning for deres tilnærming til, og engasjement for den gitte oppgaven eller aktiviteten (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 99).

Ames, Dweck, Maehr og Nicholls hevder at det finnes ulike typer motivasjon som fører til ulike kvaliteter ved læring, og at elever har ulike syn på hva som er synonymt med suksess, og at dette vil ha implikasjoner på hvordan elevene engasjerer seg i gitte oppgaver (Urdan & Kaplan, 2020, s. 1). For eksempel er det større sannsynlighet for at en elev som definerer suksess som læring eller utvikling av nye ferdigheter, engasjerer seg dypt i en gitt oppgave og er mer motstandsdyktig når han møter utfordringer, enn en elev som definerer suksess som å prestere bedre enn de andre (Urdan & Kaplan, 2020, s. 1). Den sistnevnte eleven vil sannsynligvis være mer villig til å ta snarveier og jukse, for å oppnå høyere resultater, samt å unngå oppgaver som han opplever som utfordrende, ettersom det kan sette han i et dårligere lys overfor de andre. Elevenes målorienteringer vil altså kunne gjenspeile seg i deres valg av vanskelighetsgrad på oppgaver, utholdenhet i arbeid med oppgavene og læringsstrategier som blir benyttet underveis (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 100).

Ames, Dweck, Maehr og Nicholls utviklet målorienteringsteorien på bakgrunn av flere tidligere motivasjonsteorier. Den var også inspirert av attribusjonsteori og McClelland og Atkinsons arbeid med prestasjonsmotivasjon. Prestasjonsmotivasjon tar for seg lysten til å gå løs på en oppgave kontra angsten for å mislyktes med oppgaven, som blir knyttet til «motivet om å oppnå suksess» og «motivet om å unngå feil» (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 101). Målorienteringsteoriens tilknytning til attribusjonsteorien kan sees i forhold til hvordan et menneske årsaksforklarer ulike hendelser, særlig knyttet til innsats og evner (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 101). Sentralt her er for eksempel hvordan elever reagerer på samme oppgave i møte med en utfordring. Attribuerer de løsningen av oppgaven med sine evner; *jeg løste oppgaven fordi jeg er så flink*, eller med innsats; *jeg løste oppgaven fordi jeg hadde god innsats og ikke ga opp*? Målorienteringsteorien knytter disse to mulige årsaksforklaringene til prestasjonsorientering og mestringsorientering (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 101).

2.2.1 Synet på kompetanse

Særlig sentralt ved målorienteringsteorien er begrepet om kompetanse. Elevenes oppfattelse av hva kompetanse er, legger grunnlaget for hvilken type målorientering elevene identifiserer seg med (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 100). Her skiller det mellom kompetanse som læring og utvikling, og kompetanse som det å vise bedre ferdigheter enn andre. Hvis en elevs hensikt er å utvikle egen kompetanse, lære og å utvikle seg, knyttes dette til mestringsorientering (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 100). Dersom elevens hensikt er å demonstrere egne ferdigheter overfor andre, knyttes dette til en prestasjonsorientering (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 100). En

mestringsorientering fremmer at innsats og hardt arbeid vil føre til mestring og fremgang, mens for en elev med prestasjonsorientering vil det å vise frem egne ferdigheter og å sammenligne dem med andre, være synonymt med kompetanse og suksess (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 100).

Ut ifra disse to synene på kompetanse deler målorienteringsteorien motivasjonsklimateori i to kategorier; mestringsklimateori og prestasjonsklimateori.

2.2.2 Motivasjonsklimateori

Målorienteringsteorien tar som sagt for seg to motivasjonsklimateori; *Mestringsklimateori* og *Prestasjonsklimateori* (Nicholls, 1984, s. 329).

Mestringsklimateori

Et mestringsklimateori kjennetegnes ved at fokuset ligger på å løse selve oppgaven som blir gitt, arbeidsprosessen eller innlæringen av en bestemt ferdighet, individuell utvikling, at ferdigheter økes gjennom innsats og av et fokus på mestringsfølelse (Solmon, 1996, s. 731). Indre motivasjon, autonomi og liten grad av kjedsomhet blir også fremmet. I et mestringsklimateori understrekes det at prøving og feiling er en forutsetning for læring, og at oppgavene derfor må tilpasses hvert enkelt individ og dets ferdighetsnivå (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 388). Elever som er mestringsorientert ser at økt grad av innsats vil føre til økt mestring, samt økt grad av ferdighetsnivå (Nicholls, 1984, s.332). I et mestringsklimateori vil elevene med lav oppfattelse av egne ferdigheter ha mye bedre innsats enn i et prestasjonsklimateori. Ifølge Nicholls (1984) vil elever med høy selvtillit i faget sannsynligvis bli lite påvirket av motivasjonsklimateori, og vil kunne prestere og trives både i et mestrings- og et prestasjonsklimateori. For elever med lav selvtillit i faget derimot, vil et mestringsklimateori kunne redusere angsten for å feile, samt redusere følelsen av å «ikke mestre» faget (Nicholls, 1984, s. 341). Det er ikke nødvendigvis slik at et læringsklimateori enten er et mestringsklimateori eller et prestasjonsklimateori. Motivasjonsklimateori er en individuell opplevelse, og motivasjonsklimateoriene kan sameksistere, i ulik grad (Mjåtveit et al., 2023, s. 47).

Prestasjonsklimateori

Et prestasjonsklimateori kjennetegnes av sosial sammenligning og konkurranse elevene imellom, evner fremmes over innsats, feil blir straffet og positiv oppmerksomhet blir gitt etter evner og prestasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 388). Elevene får også liten til ingen

medbestemmelse, det er større grad av kjedsomhet og større sannsynlighet for juks og uetisk oppførsel (Morgan, 2017, s. 97). En prestasjonsorientert elevs hensikt vil være å demonstrere høy grad av kompetanse, samt å unngå å demonstrere lav grad av kompetanse (Nicholls, 1984, s. 332). I henhold til dette vil elevene bevisst velge oppgaver hvor de er i stand til å maksimere sjansene for å demonstrere høy grad av kompetanse, og motsatt unngå oppgaver hvor de kan risikere å demonstrere lav grad av kompetanse. Om oppgavene virker uoppnåelige vil elever med prestasjonsorientering vegre seg fra å prøve, altså gi opp, i frykten for å demonstrere lav grad av kompetanse, eller for å feile (Nicholls, 1984, s. 337). I et prestasjonsklima ser man at elevene med høy oppfattelse av egne ferdigheter har dårligst innsats på oppgaver som er relativt lette, mens elever med lav oppfattelse av egne ferdigheter har dårligst innsats på oppgaver som er av moderat til høy vanskelighetsgrad (Nicholls, 1984, s. 338).

2.2.3 Målorienteringer

Det psykologiske læringsklimaet som elevene er en del av blir altså definert som motivasjonsklima, hvorav motivasjonsklima deles i mestringsklima og prestasjonsklima. Dette beskriver altså læringsklimaet som elevene deltar i. Hver elev har også en egen målorientering (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 101). Der skiller man mellom mestringsorientering og prestasjonsorientering. Etersom det er motivasjonsklima som vektlegges i denne oppgaven, vil det ikke gås dypere inn på de ulike målorienteringene her.

2.3 TARGET som pedagogisk verktøy i arbeidet med motivasjonsklima

For å tilrettelegge for et mestringsklima for elever utarbeidet Epstein (1988) TARGET, et akronym som referer til *task, authority, recognition, grouping, evaluation, og time*. TARGET tar for seg seks viktige dimensjoner som ivaretar struktur i kroppsøvingsundervisningen, og som fremmer motivasjon hos elevene, ved å sette elevenes mestringsorientering i fokus (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 108). Elevenes oppfattelse av alle de ulike dimensjonene ved TARGET, vil ha betydning for å fremme deres mestringsorientering i kroppsøving.

Oppgave (task) fremmer at enkeltindiver skal involveres i egen målsetting og at fokuset skal være på forbedring og personlig progresjon og utvikling (Morgan, 2017, s. 99).

Differensiering, som kan ses på som en viktig faktor for inkludering, fremmes også her. Det legges vekt på at alle individer, uansett forutsetninger, skal kunne oppnå mestring og

fremgang (Morgan, 2017, s. 99). I stedet for å bruke formuleringer som «elevene skal kunne ...» i planlegging av målsetting for timen, kan en heller bruke «elevene skal jobbe mot ...», «elevene skal jobbe med ...», eller «elevene skal jobbe for ...». Dette vil føre til at elevene kan jobbe med det samme læringsmålet, til tross for individuelle utgangspunkt i evner og ferdigheter, og på den måten inkludere alle elevene på en bedre måte (Morgan, 2017, s. 100). Innenfor *oppgave*, fremmes også viktigheten av variasjon. Her gjelder variasjon av metode, organisering, aktiviteter, individuelt arbeid, gruppearbeid, og så videre. Variasjon er åpenbart viktig for å opprettholde elevenes engasjement, og for å sørge for at det ikke blir kjedelig, men ikke minst også en viktig faktor fordi alle elver er ulike, og lærer best på forskjellig vis.

Selvbestemmelse (authority) tar for seg viktigheten av at elever involveres i organisering og beslutningstaking og at de inviteres inn som en aktiv deltagende part (Morgan, 2017, s. 101). Autonomi er viktig her, men også stillasbygging og lærerstøtte.

Annerkjennelse (recognition) omhandler viktigheten av tilbakemelding, både når det gjelder individuell progresjon, innsats og forbedringspotensial (Morgan, 2017, s. 103). Når en som lærer skal observere og gi tilbakemeldinger er det viktig å huske at alle elevene befinner seg på ulike nivåer, med ulike forutsetninger, som igjen skaper ulike forventninger til hva som er realistisk at hver enkelt vil mestre. Tilbakemeldingene må alltid basere seg på hver enkeltes forutsetning og målsetning, og aldri med utgangspunkt i sammenligning med andre (Morgan, 2017, s. 103)

Gruppearbeid (grouping) handler om at elever skal lære gjennom samarbeid og gruppearbeid, og at dette vil kunne øke læringen til hver enkelt. Når det er sagt, må gruppene elevene arbeider i være gjennomtenkt fra lærerens side. Forskning viser at homogene grupper ofte vil føre til økte forskjeller mellom elevene, som kan bidra til å fremme et prestasjonsklima, som igjen vil ha negativ påvirkning på elevenes selvfølelse og mestringstro (Morgan, 2017, s. 104). En heterogen gruppesammensetning derimot vil i mye større grad resultere i et positivt læringsklima, altså et mestringklima, hvor alle elevene opplever økt læring (Morgan, 2017, s. 104).

Tilbakemelding (evaluation) omhandler hvordan evaluering og vurdering bør foregå i kroppsøvningsfaget. For det første er det viktig at elevene involveres i egen læringsprosess. Dette kan blant annet skje gjennom at læreren aktiv stiller elevene spørsmål rundt egen

læringsprosess. Problemløsende og oppdagende læringsmetoder vil bidra til å involvere elevene mer, og la dem få reflektere rundt egen læring (Morgan, 2017, s. 106).

Ifølge Ames (1992) og Epstein (1988) skal evalueringen være individualisert, og fokusere på progresjon hos den enkelte, samt være fremoverrettet. Det er læreren sitt ansvar å sørge for at alle elevene får den samme oppfølgingen og like stor tilgang på tilbakemeldinger og evaluering. Samtidig skal en huske at elever motiveres av ulike faktorer, og at tilbakemeldingene må tilpasses den enkelte. Noen foretrekker gjerne tettere oppfølging enn andre, eller trenger hyppigere tilbakemeldinger for å være motivert. Når det gjelder lærerens arbeid med tilbakemelding og evaluering av elever, er det ikke bare lærerens ord som vil ha betydning for elevenes fremgang og motivasjon. Måten man sier det på, kroppsspråk, øyekontakt og ansiktsuttrykk vil også i stor grad påvirke hvordan elevene opplever lærerens inntrykk av dem (Morgan, 2017, s. 105).

Den siste dimensjonen i TARGET er *tid (time)*. *Tid* omhandler både tiden elevene får på ulike oppgaver og aktiv læringstid i faget. Her fremmes betydningen av at tiden må benyttes effektivt, og at elevene i størst mulig grad skal engasjeres og delta i fysisk-motoriske, så vel som kognitive læringsprosesser i kroppsøvingstimene (Morgan, 2017, s. 107).

Ames (1992) brukte Epsteins tankegang og TARGET-modell for å argumentere for at et mestringsklima skulle bestå av differensierte og varierte oppgaver, autonomi og elevmedbestemmelse, anerkjennelse av innsats, fokus på individuell fremgang, samarbeid i heterogene grupper, individualisert formativ vurdering og god nok tid til å lære (Morgan, 2017, s. 98). Ved å ta i bruk TARGET i kroppsøving i forbindelse med forskning, viste resultater at elevene opplevde høyere grad av kompetanse, høyere grad av trivsel, mindre kjedsomhet, motivasjon til å gjennomføre utfordrende oppgaver uten å gi opp, høyere mestringsorientering og en sterkere tro på at suksess var et resultat av innsats (Morgan, 2017, s. 98). Motsatt så man at ved å manipulere TARGET til å være mer prestasjonsorientert, fikk deltagerne automatisk en tendens til å være mer prestasjonsorienterte. Altså vil de pedagogiske og sosiologiske faktorene som TARGET innebærer i stor grad kunne påvirke et motivasjonsklima i en positiv retning, altså fungere som et verktøy for kroppsøvingslæreren for å kunne skape et mestringsklima.

2.4 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien er en empirisk teori om menneskelig motivasjon og atferd i sosiale sammenhenger utviklet av Deci & Ryan (Deci & Ryan, 2012, s. 416). At den er empirisk betyr at den støtter seg på erfaring. Den skiller mellom motivasjon som noe autonomt, altså selvbestemte handlinger, eller kontrollert; at man handler på grunnlag av ytre årsaker (Hagger et al., 2014, s. 566). Arbeidet som førte til at teorien ble utarbeidet, startet med eksperimentering på effekten av ytre belønning, på indre motivasjon (Deci & Ryan, 2012, s. 416). Selvbestemmelsesteorien er mye brukt i forskning innenfor helse, utdanning, psykologi, arbeidsmotivasjon, sport og trening (Deci & Ryan, 2012, s. 416). Etter hvert er det blitt utviklet fem ulike miniteorier, som tar opp ulike, men relaterte problemstillinger. Det er miniteorien om grunnleggende psykologiske behov som vil være sentral i denne oppgaven.

2.4.1 Utviklingen av selvbestemmelsesteorien

Utgangspunktet for selvbestemmelsesteorien stammer fra påstanden om at mennesker er aktive og vekstorienterte, tilbøyelige til integrering av egne psykiske elementer i en helhetlig følelse, og til integrering av seg selv i større sosiale strukturer (Deci & Ryan, 2000, s. 228). De medfødte psykologiske behovene for kompetanse, tilhørighet og autonomi angår dype strukturer i menneskers psyke. Tilstedeværelsen eller fraværet av miljøforhold som tilfredsstillende disse grunnleggende behovene, vil være avgjørende for menneskers mentale helse, eller uhelse (Deci & Ryan, 2000, s. 228). Selv om mye av forskningen på selvbestemmelsesteorien er gjennomført i laboratorium, støttes det også av anvendt forskning ved bruk av både feltstudier og kliniske studier, hvor hensikten har vært å adressere sosiale utfordringer (Deci & Ryan, 2012, s. 416). Innenfor sosialpsykologien har man lenge fokusert på effektene av sosiale miljøer på folks holdninger, verdier, motivasjon og atferd. Det viser seg tydelig at miljøfaktorer har en stor innvirkning på disse resultatene (Deci & Ryan, 2012, s. 417). Flere sosialpsykologiske teorier har hatt som hensikt å se på læring i form av sosiale miljøer, som lærer individer hva de skal tenke, verdsette, trenge og gjøre (Deci & Ryan, 2012, s. 417). I utviklingspsykologi er perspektivet tydeligst formidlet i sosial læringsteori, hvor modellering og forsterkning er de viktigste mekanismene for læring og vekst (Deci & Ryan, 2012, s. 417). I sosialpsykologi brukes slike modeller for å forklare situasjonspåvirkede erkjennelser og atferd (Deci & Ryan, 2012, s. 417). Sosialpsykologien til selvbestemmelsesteorien har fokusert på påvirkning fra sosiale miljøer når det gjelder holdninger, verdier, motivasjon og atferd, både utviklingsmessig, men også i nåværende situasjoner (Deci & Ryan, 2012, s. 417). Selvbestemmelsesteorien antar at mennesket er

utviklet til å være iboende aktivt, motivert og orientert mot å utvikle seg gjennom integrerende prosesser (Deci & Ryan, 2012, s. 417). Dette er egenskaper som er iboende menneskets natur, og som derfor ikke trenger å læres. For at disse naturlige prosessene med indre motivasjon skal kunne fungere, og dermed bidra til utvikling og psykologisk velvære, trenger mennesket biologisk og psykologisk næring (Deci & Ryan, 2012, s. 417). Dersom denne næringen uteblir, vil de naturlige prosessene bli svekket, som kan resultere i mindre optimale opplevelser, utvikling og atferd (Deci & Ryan, 2012, s. 417). Innenfor selvbestemmelsesteorien er det først og fremst psykologisk næring det fokuseres på. Det er her de tre universelle psykologiske behovene kommer inn; behovene for kompetanse, tilhørighet og autonomi (Deci & Ryan, 2012, s. 417).

2.4.2 Indre-, ytre- og amotivasjon

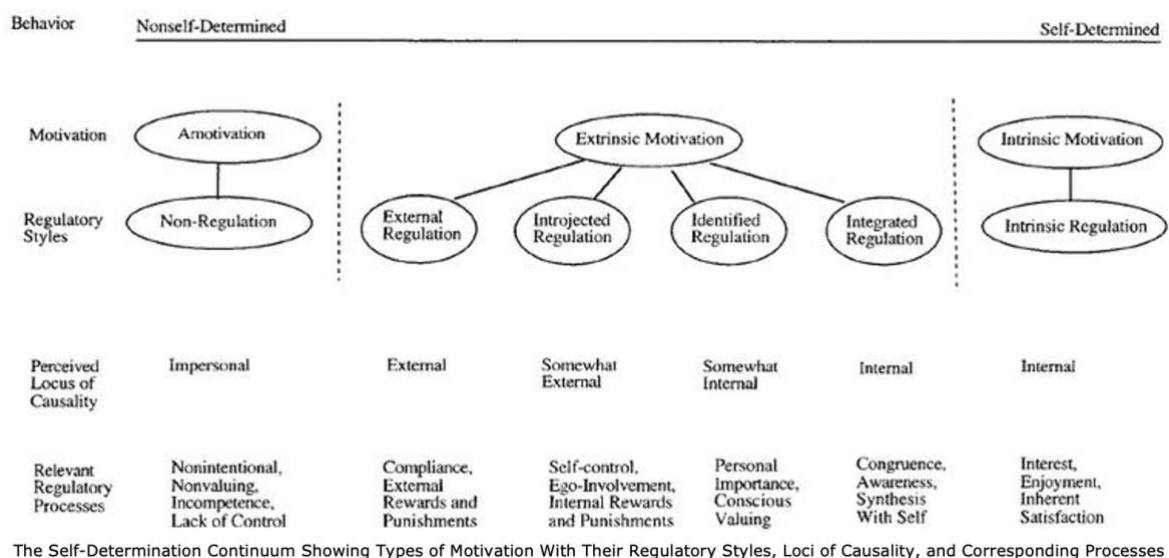
Deci & Ryan (2000) skiller mellom ytre motivasjon, indre motivasjon og amotivasjon. Amotivasjon brukes for å beskrive en tilstand hvor en person ikke har noen motivasjon til å gjennomføre en gitt handling (Deci & Ryan, 2000, s. 237). Amotivasjon skyldes som regel at personen ikke ser noe verdi i å gjennomføre den gitte handlingen og ikke har tro på at han eller hun skal klare å gjennomføre oppgaven.

Teorien tar for seg to tilnærminger for indre motivasjon. For det første forklarer den indre motivert atferd som selvbestemmende aktiviteter som gjennomføres av interesse og som fremmer vekst (Deci & Ryan, 2000, s. 233). For det andre forklarer den indre motivasjon som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov, hvor tre behov er i særlig fokus: behovet for autonomi (selvbestemmelse), behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Tilfredstillelse av disse grunnleggende psykologiske behovene antas å være en betingelse for indre motivasjon, men også for mental helse og velvære, og det er dette som er sentralt innenfor miniteorien om grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 2000, s. 230).

Når atferd er ytre motivert, er det ikke selve atferden eller aktiviteten i seg selv som gir personen glede. Deci og Ryan (2000) skiller mellom to typer ytre motivasjon, hvor ulik grad av medbestemmelse er den største forskjellen. *Kontrollert ytre motivasjon* innebærer at man utfører atferden motvillig og med lite entusiasme, gjerne som offer for press eller tvang (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Dette kan skyldes beskjeder, befaling, trusler, sanksjoner eller belønning. *Autonom ytre motivasjon* er i likhet med indre motivasjon, en selvbestemt

handling, utført frivillig og på eget initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Dette skyldes at personen ser verdien i å gjennomføre handlingen. Likevel er det en forskjell mellom dette og indre motiverte handlinger, ettersom aktiviteten ikke blir gjennomført på grunnlag av glede eller interesse, men fordi utøveren ser en verdi i å gjennomføre den gitte handlingen.

Figuren under, selvbestemmelseskontinuumet, illustrerer ulike former for motivasjon, fra venstre til høyre etter hvor motivasjonen kommer fra (Ryan & Deci, 2000, s. 72.) Helt til venstre ser man amotivasjon, som beskriver manglende motivasjon til å handle. Til høyre for amotivasjon ser man fem ulike typer av motivert atferd. Helt ytterst til høyre ser man indre motivasjon, altså at man utfører en gitt handling frivillig og på eget initiativ (Ryan & Deci, 2000, s. 72.)



Figur 1: Selvbestemmelseskontinuumet (Ryan & Deci, 2000, s. 72)

2.4.3 Miniteorien om grunnleggende psykologiske behov

Miniteorien om grunnleggende psykologiske behov ble utarbeidet for å redegjøre for velværeeffekter knyttet til tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet, hvor tilfredsstillelse av disse psykologiske behovene har vist seg nødvendig for trivsel og velvære (Deci & Ryan, 2012, s. 424). For eksempel har tilfredsstillelse av disse psykologiske behovene på mellompersonsnivå vist bedre ytelse og psykisk helse på arbeidsplasser og for studenter

(Deci & Ryan, 2012, s. 424). Også på internpersonnivå er det vist at tilfredstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene gir bedre psykisk helse (Deci & Ryan, 2012, s. 424).

Autonomi

Av alle de tre grunnleggende psykologiske behovene legger Deci & Ryan (2000) størst vekt på selvbestemmelse. Behovet for selvbestemmelse handler om et ønske om å være kilde til egne handlinger, altså at det er en selvbestemt atferd som springer ut fra egne interesser, og ikke andres (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Selvbestemte aktiviteter er aktiviteter som mennesker gjør naturlig og spontant, og som ikke gir ytre belønning (Deci & Ryan, 2000, s. 234). En slik atferd kalles *indre kontroll*. Dersom man gjennomfører en aktivitet på grunnlag av ytre påvirkninger, som for eksempel straff, belønning, tvang e.l., klassifiseres det som *ytre kontroll* (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Jo mer ytre kontroll et menneske opplever, desto mindre vil en få følelsen av indre motivasjon. På grunnlag av dette, hevder Deci & Ryan (2000) at selvbestemmelse er en forutsetning for at vi mennesker skal føle indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Ytterligere studier har vist til at autonomi er avgjørende for indre motivasjon ved å vise at hendelser som trusler, overvåking, vurdering og tidsfrister fører til *undergraving* av indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Motivasjonsstrategier som for eksempel belønning og trusler undergraver autonomi og fører til lite optimale utfall, som blant annet redusert motivasjon, mindre kreativitet og dårlig problemløsning (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Å få valgmuligheter og anerkjenne egne følelser derimot, vil heller forsterke følelsen av selvinitiering, og dermed tilfredsstille behovet for autonomi, som igjen vil resultere i mer positive resultater (Deci & Ryan, 2000, s. 234).

Kompetanse

Når det gjelder behovet for kompetanse, fremmer Deci og Ryan (2000) at følelsen av kompetanse er en viktig faktor for at utfordrende oppgaver skal engasjere, heller enn å avskrekke. Det er også en viktig faktor for å ha nok utholdenhet til å fortsette med en oppgave, selv når den blir krevende (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150). I følge Deci & Ryan vil positive tilbakemeldinger på en atferd, tilfredsstille behovet for kompetanse, og dermed bidra til å øke den indre motivasjonen til et individ, mens negative tilbakemeldinger vil fungere motsatt (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Ytterligere studier viser at ytelse og positiv tilbakemelding har en forsterkende effekt på indre motivasjon, men bare når individet selv føler seg ansvarlig for den kompetente ytelsen (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Hendelser som fremmer inkompetanse, som for eksempel negative tilbakemeldinger, vil ha en tendens til å

undergrave indre motivasjon, i motsetning til hendelser hvor individet opplever kompetanse, som heller vil fremme den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Ettersom kroppsøving er et praktisk fag, hvor fysiske ferdigheter ofte er synlige, vil *for noen* behovet for kompetanse være større enn behovet for autonomi og tilhørighet (Standage et al., 2006, s. 107).

Tilhørighet

Selv om autonomi og kompetanse har vist seg å være de viktigste faktorene for indre motivasjon, spiller også tilhørighet en viktig rolle (Deci & Ryan, 2000, s. 235).

Sannsynligheten for at et individ opplever indre motivasjon vil ofte øke betraktelig i situasjoner hvor en opplever tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, s. 235). I elev-lærer-kontekst kan dette for eksempel være ved at eleven opplever at læreren respekterer dem og støtter dem, både faglig og emosjonelt, eller ved å bli inkludert og verdsatt av medelever. Forskning viser at når et barn arbeider med en gitt aktivitet i nærheten av en voksen, og den voksne ignorerer barnets forsøk på å samhandle, vil barnet føle svært lave nivåer av indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Ifølge selvbestemmelsesteorien vil den indre motivasjonen være større dersom et individ, uansett alder, føler trygghet og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, s. 235).

3.0 Metode og metodiske overveielser

I dette kapittelet vil det bli redegjort for de metodevalg som er blitt gjort i denne studien. Her blir de ulike valgene som er foretatt i forbindelse med forskningsdesign, metodiske overveielser, utvalg, datainnsamling og analyse fremlagt. Studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet vil også bli nevnt, samt at det vil bli reflektert rundt forskningsetiske vurderinger.

3.1 Forskningsdesign

Hensikten med denne studien er som nevnt å undersøke elevers individuelle *opplevelser* av motivasjonsklima i kroppsøvingsfaget, hvordan disse påvirker deres bevegelsesglede, og hvordan læreren tilrettelegger for et positivt motivasjonsklima. Det ble valgt å gjennomføre studien kvalitativt, ettersom det var ønskelig å komme i dybden på elevene og lærernes individuelle tanker og opplevelser. Innenfor vitenskapsteorien er det fagdisiplinen hermeneutikk som er opptatt av dette. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, og drøfter altså

menneskers fortolkninger av virkeligheten (Sæle & Hallås, 2020, s. 273). Selv om alle mennesker forholder seg til den samme verdenen, vil alle likevel oppleve og erfare ting på ulike måter, ettersom vi har forskjellige livshistorier og ser på verden fra ulike ståsted (Sæle & Hallås, 2020, s. 273). Kvalitativ forskningsmetode bygger på nettopp teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi), hvor hovedmålet er å forstå og fortolke et gitt fenomen (Sæle & Hallås, 2020, s. 323). Man ønsker altså å gå i dybden på livsverdenen til dem man forsker på, og få vite *hvorfor* noe er som det er.

3.2 Metodiske overveielser

Designet på studien er en enkeltcasestudie, hvor målet er å presentere grundige forståelser av en enkeltcase, som her var motivasjonsklimaet i kroppsøving i to bestemte klasser (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). I en enkeltcasestudie ønsker man å forstå hvordan akkurat disse elevene handler og tenker, og hvorfor (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). En enkeltcasestudie vil produsere «lokal kunnskap», ettersom kunnskapen er avgrenset til for eksempel én bestemt klasse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Dette vil derfor være svært sentral kunnskap for personer som er involvert i denne klassen, som for eksempel lærere, foreldre eller elevene selv. Den interne gyldigheten er altså stor (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 64). Validiteten derimot, altså hvorvidt studien er gyldig i en annen kontekst, kan være lav. Derfor er det viktig at forskeren tenker igjennom hvorfor han eller hun ønsker å forske på dette temaet, og begrunner det. Selv om denne studien ikke kan gjenskapes direkte, vil det være kunnskap her som også kan være interessant for andre som forsker på motivasjonsklima i kroppsøving.

3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Med bakgrunn i problemstillingen ble kvalitativt forskningsintervju valgt som forskningsmetode for å samle inn data til studien. Det ble også observert to kroppsøvingstimer i hver av klassene før intervjuprosessen ble igangsatt, men dette ble ikke medregnet som datamateriale.

Det ble valgt et semistrukturert intervju, hvor målsetningen var å forstå deltagerens perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Et semistrukturert intervju innebærer at intervjuet har en fleksibel struktur, hvor spørsmål er forberedt på forhånd, men at de ikke nødvendigvis trenger å bli stilt i samme rekkefølge, samt at det er mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål eller be om utdypelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Dette gir større rom for at informanten

kan utrykke sine opplevelser, selv utenfor det forskeren har tenkt, og vil derfor gi en dypere innsikt i han eller hennes opplevelser.

Ved en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming er det sentralt at forskeren er åpen, og ikke har dannet seg et bilde på forhånd, slik at forskeren lar seg berøre av det informantene gir uttrykk for (Drageset & Ellingsen, 2011, s. 33). Her kommer den fenomenologiske dimensjonen til uttrykk. Den holdningen forskeren uttrykker gjennom sin væremåte, vil kunne påvirke hvordan informantene opplever spørsmålene som blir stilt (Drageset & Ellingsen, 2011, s. 33). Som forsker er det derfor viktig å opptre varsomt og la informantene få tale ut, uten å bli avbrutt av forskerens perspektiv, og å møte informantens opplevelser og erfaringer med oppfølgende spørsmål (Drageset & Ellingsen, 2011, s. 34).

3.4 Utvalg

Forskningen ble foretatt på en ungdomsskole i Rogaland. Forskeren hadde ingen tidligere kjennskap til verken elevene eller læreren som deltok i prosjektet.

To skoleklasser ble involvert i prosjektet, én åttendeklasse og én tiendeklasse. En lærer og syv elever er blitt intervjuet. Det er samme kroppsøvlingslærer i de to klassene. Hun har undervist tiendeklassen i kroppsøving igjennom hele ungdomsskolen, altså i litt over to og et halvt år, mens hun overtok åttendeklassen noen uker før dette prosjekt ble igangsatt.

Informantene ble rekruttert ved at forskeren først tok kontakt med skolen via mail, hvor et informasjonsskriv vedrørende studien ble sendt (se vedlegg 1). Informantene ble valgt ut gjennom et strategisk utvalg, som betyr at man velger de informantene som har de beste forutsetningene for å belyse problemstillingen (Sæle & Hallås, 2020, s. 330). Ledelsen på skolen sto for tildeling av klassene. Når det gjelder informanter ble det valgt et representativt utvalg fra hver av klassene, basert på bestemte utvalgskarakterer som her var uttrykt motivasjon for, og trivsel i faget gjennom et kartleggingsskjema (Sæle & Hallås, 2020, s. 329). På kartleggingsskjemaet måtte elevene krysse av for om de ønsket å delta i studien eller ikke, hvorav de også ble informert om at det var frivillig og at de når som helst kunne trekke sitt samtykke. I åttendeklassen var det nok så stor interesse for å delta i studien. Her ble det valgt ut to jenter og to gutter, med noe ulik motivasjon for faget. I tiendeklassen var det ikke like stor interesse for å delta, og det var derfor ikke like stor spredning i motivasjon hos deltakerne der. Denne klassen besto av et høyere antall jenter enn gutter, noe som utspeilet

seg i hvem som ønsket å delta. Det var bare én gutt som ønsket å delta fra denne klassen, og det ble derfor valgt tre jenter og en gutt fra denne klassen. To uker inn i prosjektet besluttet en av deltakerne fra tiendeklassen sammen med sin foresatt, å trekke sitt samtykke til å delta i prosjektet. Alle innsamlede data som omhandlet denne deltageren, ble dermed slettet. Det var enda ikke gjennomført intervju med denne deltageren. Derfor endte det opp med bare tre deltakere fra denne klassen, i stedet for fire, som egentlig planlagt.

3.4.1 Inklusjonskriterier

Når det gjelder elever, var de eneste inklusjonskriteriene at de hadde fylt ut kartleggingsskjema, hadde samtykke fra foreldre, og at de selv ønsket å delta. Når det kom til læreren ville jeg ha elevenes faste kroppsøvingslærer, han/hun måtte selv ønske å delta, og måtte være fagutdannet (det vil si med relevant utdanning innenfor kroppsøvingsfaget).

3.4.2 Eksklusjonskriterier

Når det gjelder elever var eksklusjonskriterier at de ikke hadde fylt ut kartleggingsskjemaet, ikke hadde godkjenning fra foreldre (de under 16 år), at de selv ikke ønsket å delta, eller dersom de hadde IOP i faget. Når det kommer til læreren var eksklusjonskriterier at han/hun ikke hadde relevant fagutdanning innenfor kroppsøving og ikke ønsket å delta.

3.5 Observasjon

Det ble gjennomført observasjon av begge klassene før intervjuprosessen startet. Dette for å få et overblikk over klassene og klassemiljøet som helhet. Tanken bak dette var at ved å ha observert noen kroppsøvingstimer i hver av klassene ville det være mulig å bygge opp intervjuene på en bedre måte, ved for eksempel å ta opp problemstillinger eller bestemte situasjoner fra kroppsøvingstimene. Her fungerte forskeren som en «fullstendig observatør», og hadde ingen tilknytning til undervisningen, eller samhandling med elevene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Forskeren ble presentert for klassen av læreren, slik at elevene visste hvorfor forskeren var til stede, og at det var for å observere i forbindelse med studien. Forskeren selv hadde tidligere besøkt klassene, presentert seg og informert dem om studien, og om at det skulle observeres før intervjuene ble gjennomført. Elevene ble informert om at forskeren observerte motivasjonsklimaet i klassen som helhet, og ikke enkeltpersoners kompetanse eller ferdigheter.

Det må presiseres at observasjoner alltid vil være subjektive, og at det derav ikke ble gjort konklusjoner på grunnlag av dem. Det er ikke nødvendigvis slik at elevene opplever kroppsøvingstimene på samme måte som en ikke-deltagende, fullstendig observatør opplever dem. Egen observasjon ble ikke medregnet som data i denne studien, og er derfor ikke inkludert i resultatkapitlet. Dette fordi den, som nevnt, vil være preget av forskerens subjektive oppfatning av kroppsøvingstimene, og ikke elevene og lærerens.

Det er likevel viktig å påpeke at observasjonen *kan* ha preget forskerens tolkning av datamateriale og analyse, ettersom subjektive erfaringer alltid vil påvirke hvordan man oppfatter en situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115). Nettopp derfor er ikke observasjon alene en tilstrekkelig måte å samle inn datamateriale på, ifølge det epistemologiske ståstedet i kvalitativ forskning, da det menes at kunnskap skapes i møtet mellom forsker og forskningsdeltagere (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 115).

3.6 Innsamling av data

Datainnsamlingen ble startet etter at Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester, hadde godkjent prosjektet og vurdert at behandlingen av personopplysninger var i samsvar med personvernregelverket (se vedlegg 6). Da søknaden var godkjent startet prosessen med å rekruttere informanter, for så å observere kroppsøvingstimer, for deretter å gjennomføre intervjuer. Ettersom informantene er under 16 år, sett bort i fra kroppsøvlingslæreren, måtte underskrift fra foresatte foreligge før innhenting av informasjon kunne starte.

3.6.1 Intervjuprosessen

Det deltok totalt åtte informanter i studien. En kroppsøvlingslærer og syv elever. Intervjuene foregikk på grupperom på den gitte skolen. Alle informantene hadde på forhånd levert inn signert samtykkeskjema (se vedlegg 2). Læreren som deltok fylte ut et eget samtykkeskjema (se vedlegg 3). Intervjuene ble tatt opp via Nettskjema Diktafon-appen, noe informantene var kjent med på forhånd. Hvert intervju varte i cirka 30 minutter.

Intervjuene ble strukturert som en semistrukturert samtale mellom forsker og informant, med utgangspunkt i allerede utarbeidede intervjuguider (se vedlegg 4 og 5). Et semistrukturert intervju innebærer at intervjuet har en fleksibel struktur, hvor man bruker intervjuguiden som

utgangspunkt, men hvor forsker er åpen for å stille ulike oppfølgingsspørsmål og informanten blir oppfordret til å uttrykke sine opplevelser og refleksjoner, også utenfor forskerens intervjuguide (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). En intervjuguide er et hjelpemiddel som anvendes for å opprettholde fokus på det som forskes på, slik at fenomenet eller temaet blir belyst fra ulike vinkler eller synspunkter (Drageset & Ellingsen, 2011, s. 333). Intervjuguiden skal ta hensyn til både det teoretiske, altså relevansen for forskningsprosjektets problemstilling, men også det å skape en god intervjuinteraksjon (Drageset & Ellingsen, 2011, s. 333).

For denne studien ble det utarbeidet en teoriladd intervjuguide. En teoriladd intervjuguide er en intervjuguide hvor spørsmålene viser til god teoretisk kunnskap om temaet, men ikke nødvendigvis styres av en bestemt teori (Drageset & Ellingsen, 2011, s. 333). Det ble tatt utgangspunkt i målorienteringsteorien, TARGET og selvbestemmelsesteorien, i tillegg til at det ble inkludert andre, mer åpne spørsmål, vedrørende læringsklima, motivasjon og bevegelsesglede. Det ble utarbeidet to forskjellige intervjuguiden, en som var forbeholdt elevene og en som var forbeholdt kroppsøvlingslæreren. Før intervjuene ble avsluttet ble det spurt om informantene hadde noe mer de ønsket å tilføye enn det som allerede var blitt snakket om, samt hvordan de opplevde intervjusituasjonen.

I utviklingen av intervjuguide var det viktig å tenke igjennom selve oppbyggingen av intervjuet (Drageset & Ellingsen, 2011, s. 334). Her ble det diskutert hva som var formålet med intervjuet, og hvordan man skulle få frem dette, altså hvilke intervjuteknikker en skulle bruke, og hvordan datainnhenting, transkriberingen og analysen skulle foregå (Drageset & Ellingsen, 2011, s. 334). Etske avgjørelser ble vurdert gjennom hele forskningsprosessen.

Intervjuene ble tatt opp via Nettskjema Diktafon-appen, slik at forsker og informant kunne ha en så naturlig samtale som mulig. Nettskjema ble valgt ettersom UIS anbefaler denne løsningen til bruk i forskning hvor man innhenter personopplysninger, da Nettskjema tilbyr en sikker innsamling og lagring av data gjennom lydopptak via Diktafon-appen (Universitetet i Stavanger, 2023). Ved å bruke Diktafon-appen vil lydopptaket bli sendt direkte til nettskjemaet, og opptaket kan kun avspilles der (Universitetet i Stavanger, 2023). Avspilling kan ikke gjøres i Diktafon-appen, da opptaket vil bli kryptert der, av sikkerhetsmessige grunner (Universitetet i Stavanger, 2023). Persondata vil automatisk bli slettet fra nettskjema

seks måneder etter at siste besvarelse er levert, dersom dette ikke allerede er blitt gjort. All transkriberingen ble gjort for hånd, og lagret på en sikret mappe på undertegnedes data.

Oversikt over intervjusituasjonene vises i tabellen under.

Oversikt over intervjusituasjoner		
	Sted og tidsramme:	Annet:
Intervju 1: Ida	Grupperom ved klasserom, 29 min.	
Intervju 2: Eva	Grupperom ved klasserom, 32 min.	
Intervju 3: Andreas	Grupperom ved klasserom, 32 min.	
Intervju 4: David	Grupperom ved klasserom, 22 min.	
Intervju 5: Live	Grupperom ved lærerværelse, 27 min.	
Intervju 6: Mari	Grupperom ved lærerværelse, 24 min.	
Intervju 7: Maja	Grupperom ved lærerværelse, 24 min.	Ble forstyrret (30sek) av sosiallærer, som spurte hvor en annen elev var.
Intervju 8: Katrine	Grupperom ved lærerværelse, 32 min.	

Tabell 1: Oversikt over intervjusituasjoner.

3.6.2 Transkripsjon

Å transkribere betyr å transformere, altså at man skifter fra en form til en annen (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 186). Her fra tale til skrift. Når man transkriberer blir den fysiske samtalen mellom informant og forsker abstrahert og fiksert til skriftlig form (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 186). Det er ikke nødvendigvis et skarpt skille mellom datainnhenting, transkribering og analyse ved et kvalitativt forskningsintervju (Drageset & Ellingsen, 2011, s. 334). Når en transkriberer skal en være tro mot alt som kommer opp i intervjuet, men samtidig skal en være var på at det er mye som blir formidlet i taushet, i pauser mellom ord,

og i kroppsspråk (Drageset & Ellingsen, 2011, s. 334). Dette vil gå tapt når intervjuene blir omgjort til skriftlig form, og transkripsjon er derfor svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av intervjusamtaler (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 187). Grunnen til at de likevel må transkriberes fra muntlig til skriftlig form, er for at de skal være bedre egnet for analyse (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 188). Når man strukturerer datamaterialet i tekstform er det lettere å få oversikt over det, og prosessen med å strukturere det, vil inngå som en start på selve analysen (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 188).

3.7 Analyse

For å analysere det transkriberte datamaterialet ble det brukt tematisk analyse, inspirert av Braun & Clarke (2006). Tematisk analyse legger opp til en aktiv analyseprosess, hvor forskeren kan se etter sammenhenger og meninger i sitt datamateriale, ved å fordype seg i det (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Analyseprogrammet Nvivo ble brukt som verktøy for å få oversikt, lage koder og finne temaer.

3.7.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre, også kalt temaer, i et datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 79). En tematisk analyse deles, ifølge Braun & Clarke (2006) opp i seks faser eller trinn. Under vil de fem første trinnene bli presentert, sett bort i fra trinn seks, som omhandler å produsere selve rapporten.

Trinn for trinn

Her fremlegges en nærmere beskrivelse, og eksempler, fra de fem første trinnene i den tematiske analysen for denne studien.

Første trinn: Gjøre seg kjent med datamaterialet.

Dette omhandler å gjøre seg kjent med de innsamlede dataene, og starte prosessen med å danne ideer og identifisere mulige mønstre og temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Her begynner man prosessen med å danne ideer til hvilke koder en kan utvikle, ved å lytte igjennom lydopptakene, og lese igjennom transkripsjonen. Det ble notert ned tanker og ideer underveis.

Andre trinn: Lage de første kodene.

Denne fasen involverer produksjon av de innledende kodene fra datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Kodene skal identifisere et spesifikt trekk ved dataene som virker interessant for analytikeren, og som gir informasjon som kan vurderes på en meningsfull måte (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Det skal arbeides systematisk gjennom hele datasettet for å identifisere interessante aspekter, som kan danne grunnlaget for gjentatte mønstre på tvers av datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Her er det viktig å kode alt datamaterialet, selv om det kan være koder som avviker fra den dominerende historien i analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Kodingen ble gjennomført i programvaren Nvivo, et verktøy som var til stor hjelp i analyseprosessen.

Under vises et eksempel på hvordan et utdrag fra transkripsjonen ble kodet:

Utdrag fra transkripsjon	Kodet som
« <u>At vi har litt mer forskjellig. Vi gjør mye det samme i gymmen, og da er det ikke alltid like gøy, eller så er det jo ofte mye som bare skjer som noen ikke trives med. Det er for eksempel alltid noen som sitter på benken fordi de synes det ikke er noe gøy og ja»</u>	Variasjon

Tabell 2: Eksempel på hvordan utdrag fra transkripsjonen ble kodet.

Tredje trinn: Søke etter temaer.

Fase tre starter etter at alt datamaterialet er kodet og sammenstilt. Da har man en lang liste over de forskjellige kodene som en har identifisert på tvers av datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Denne fasen, som endrer fokuset til et bredere nivå, med temaer i stedet for koder, innebærer å sortere de forskjellige kodene i potensielle temaer, og å samle alt relevant kodet materiale innenfor de identifiserte temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Dette starter ved at en analyserer kodene sine og vurderer hvordan forskjellige koder kan kombineres for å danne et overordnet tema (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Det ble brukt tankekart for å sortere de ulike temaene i grupper, for deretter å sette det inn i tabeller. Det oppsto flere tilfeller hvor kodene kunne ha passet under flere av de overordnede temaene. Her ble det gjort en vurdering, med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene, og koden ble

plassert under det hovedtemaet hvor den ble ansatt som mest hensiktsmessig. Noen av kodene fra trinn to ble ikke med videre til trinn tre, da de ikke var av relevans for problemstillingen og forskningsspørsmålene til studien.

Se eksempel for hvordan tre ulike koder, ble omgjort til ett tema:

Koder	Tema
Inkludering	Organisering av kroppsøvfingsfaget
Innhold og metode	
Samarbeid og gruppearbeid	

Tabell 3: Eksempel på hvordan koder ble omgjort til tema i den tematiske analysen.

Fjerde trinn: Gjennomgang av temaer.

Fase fire begynner når du har utviklet et sett med temaer. I løpet av denne fasen vil det bli tydelig at noen av temaene ikke har nok data til å støtte dem, eller at dataene er for forskjellige, mens andre temaer kan slås sammen til ett, eller deles opp i separate temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Data innenfor temaene bør henge sammen på en meningsfull måte, samt at det bør være klare skiller mellom ulike temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Denne fasen innebærer to nivåer av gjennomgang av temaer. Nivå én innebærer gjennomgang av det kodede datamaterialet. Dette betyr at du må lese alle de kodede utdragene for hvert tema, og vurdere hvorvidt de danner et sammenhengende mønster (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Dersom temaene danner sammenhengende mønster, går du videre til nivå to. Dersom de ikke danner sammenhengende mønster må du vurdere om det er temaet i seg selv som er problematisk, eller om du eventuelt må danne nye temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Her ble det testet litt frem og tilbake med ulike koder til ulike temaer, før det til slutt endte med fem overordnede temaer, med tilhørende undertemaer.

Femte trinn: Definere og navngi temaer.

Fase fem starter når du har et ferdigstilt kart over datamaterialet ditt (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I denne fasen definerer og avgrensner du temaene fra fase fire, som du vil presentere for analysen din, og analyserer dataen i den (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Dette gjør du ved å gå tilbake i datamaterialet for hvert tema, og organisere det, samt skrive hva som er av interesse med det og hvorfor, for å få frem særtrekkene fra hvert av temaene (Braun & Clarke, 2006, s.

92). For hvert av temaene ble det gjennomføre en detaljert analyse. Dette ble gjort ved hjelp av tankekart og eget word-dokument. De overordnede temaene og undertemaene som forskeren til slutt endte opp med, vil bli presentert i kapittel 4.0 Resultat.

3.8 Troverdighet

Innenfor kvalitativ forskning bruker man begrepene gyldighet, pålitelighet og overførbarhet for å vurdere studiens samlede troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Dersom forskeren tar hensyn til alle disse faktorene, og med det viser hvordan han eller hun har gått frem i forskningsprosessen for å sikre kvaliteten på studien, vil studiens totale troverdighet bli fremmet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). For å styrke troverdigheten til denne studien var det derfor viktig å ta hensyn til disse faktorene.

Denne studien foregikk på en ungdomsskole, i to klasser, hvor syv elever og en lærer deltok. Dette er en relativ smal gruppe informanter, som svekker studiens troverdighet. Samtidig, så var hensikten med denne studien nettopp å fremme informantenes personlige opplevelser og refleksjoner, og disse vil uansett være individuelle og dermed umulig å gjenskape for noen andre, et annet sted.

3.8.1 Studiens pålitelighet

En kvalitativ studie vil være svært vanskelig å replikere, ettersom både forskeren selv og deltakerne vil fortone seg forskjellig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Derfor knyttes reliabilitet, eller pålitelighet, her til refleksjon om hvordan studien har foregått, og hvordan forskeren kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Dette krever at forskeren selv reflekterer over sin påvirkning, og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig, slik at andre også kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Forskeren må altså være oppmerksom på sin egen subjektivitet, og være klar over sin påvirkning på informantene. Man vil alltid påvirke mennesker man møter i større eller mindre grad, og det er derfor umulig å ikke påvirke ens informanter i noen som helst grad. Det viktige her er at forskeren er åpen om hvordan en opplever de gitte relasjonene, og dermed gjør det mulig for leseren av studien å selv reflektere over dens troverdighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Denne studien har hatt som hensikt å være så transparent som mulig, noe som er forsøkt vist i metoddelen. Spørsmålene i intervjuguiden er også forsøkt å formuleres så åpne og lite ledende som mulig, samtidig som det skal avgrenses til temaet. Selv om det er gjennomført

observasjon av begge klassene, medregnes dette som nevnt, ikke som datamateriale studien. Dette kan likevel ha påvirket forskerens tolkning av analysen.

3.8.2 Studiens gyldighet

Når de gjelder studiens gyldighet omhandler dette i hvor stor grad det er samsvar mellom den virkeligheten en studerer og analyserer, og de begrepene og teoriene en benytter for å beskrive denne virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Altså om man faktisk studerer det en har sagt at en skal studere. I denne studien var hensikten å tilnærme seg ungdomsskoleelevers opplevelser av motivasjonsklima, og kroppsøvlingslærerens tilrettelegging av et positivt motivasjonsklima i kroppsøvlingsfaget. Det ble inkludert både elever og kroppsøvlingslærer ettersom begge parters opplevelser og refleksjoner var ønsket, for å danne et så helhetlig bilde som mulig av motivasjonsklimaet i kroppsøvlingsklassene. Intervjuene med elevene omhandlet blant annet deres opplevelser av motivasjon, elevstøtte, lærerstøtte, samarbeid og kommunikasjon, trygghet, trivsel, vurdering, inkludering, autonomi, kompetanse og bevegelsesglede.

3.8.3 Studiens overførbarhet (ytre gyldighet)

For en kvalitativ studie er det først og fremst den indre gyldigheten som avgjør studiens pålitelighet, altså hvorvidt studien gir svar på det den undersøker (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Overførbarhet eller ytre gyldighet av en studie, tar for seg i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres til en annen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I denne forbindelse; om det er mulig overføre denne studien til andre skoler, og få sammenfallende resultater.

Ettersom dette er en relativt liten studie med få informanter gjennomført i to skoleklasser på samme skole, er det relativt stor sannsynlighet for at det kunne ha kommet andre resultater ved andre skoler, andre steder i landet. Her vil blant annet skolekulturen, kroppsøvlingslærerens syn på faget, og miljøet rundt elevene (både på klasse-, skole- og samfunnsnivå) spille inn. Det hadde vært spennende å se resultatene dersom noen gjennomførte en større kvalitativ studie på motivasjonsklima, med informanter fra flere regioner i Norge.

3.9 Forskningsetiske vurderinger

Studien har fulgt grunnleggende norsk forskningsetikk knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på – nemlig at deltagerne har blitt informert om samtykke, har krav på privatliv og har krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om studiens hovedformål, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 88). Det innebærer også at man sikrer seg at informantene deltar frivillig, og at man sørger for at de er informert om at de når som helst kan trekke sitt samtykke (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 88). Deltagere under 16 år måtte ha samtykke fra foreldre. Deltagerne har fått full informasjon om undersøkelsens hensikt, hvordan dette vil påvirke dem, og hvordan dataene skal benyttes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). Krav til privatliv går ut på at deltagerne er komfortable med å snakke om det som undersøkes. I denne sammenheng skal man være klar over at det en selv oppfatter som følsomt ikke nødvendigvis oppfattes på samme måte av andre, og omvendt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). Man må også sørge for at det ikke er mulig for utenforstående å identifisere enkeltpersoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Denne faren er større jo mindre utvalg en operer med, og dette er dermed noe forskeren i denne studien har måtte være svært bevisst, da det var få deltagere. Før selve masteroppgaven publiseres, er det viktig å sørge for at all informasjon som kan være til skade for noen av deltagerne er fjernet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). I den grad det er mulig er det forsøkt å gjengi resultatene fullstendig og i riktig sammenheng. Forskerens integritet vil være avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som tas i den kvalitative forskningen, men også for kvaliteten på hele studien (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 92). Betydningen av forskerens moralske integritet øker i forbindelse med intervju, ettersom den som intervjuer er den som sørger for innhenting av kunnskap, og dermed må veie opp etiske hensyn mot vitenskapelige hensyn i sin innsamling av data (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 92). Det var derfor sentralt at offentliggjøringen av funn var så presise og representative som mulig, og transparens til enhver tid ble tilstrebet, med hensyn til de prosedyrene som dannet grunnlaget for eventuelle konklusjoner (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 92). Ettersom forskeren på forhånd hadde observert begge klassene, ble det dannet en subjektiv erfaring av hvordan motivasjonsklimaet var i begge klassene, før intervjuene ble gjennomført. Det er alltid en fare for at slike subjektive erfaringer kan farge både intervjuprosessen og analysen. Disse subjektive erfaringer ble, så godt det lot seg gjøre, lagt vekk under intervju- og analyseprosessen. Resultatene er basert på intervjuene og de dataene som ble innhentet der, og ikke på forskerens subjektive erfaringer og opplevelser.

Når det gjelder barn og forskning, er barn en sårbar forskningsgruppe, da de ikke er ferdig kognitivt utviklet. Ifølge barnevernkonvensjonen, skal barn beskyttes, men det er viktig at dette ikke kommer foran retten til å bli hørt (Ekern, 2013, s. 4) Alle elevene som deltok i studien, hadde full selvbestemmelsesrett om hvorvidt de ønsket å delta, og kunne som nevnt når som helst trekke seg fra studien.

3.9.1 Meldeplikt og samtykkeskjema

Før prosjektet kunne igangsettes måtte studien godkjennes av Sikt (kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personvernstjenester) for å sørge for at behandlingen av personvernsopplysninger i prosjektet var i samsvar med personvernsreglementet.

Informantene fikk derfor tildelt informasjonsskriv og samtykkeskjema, som hadde som hensikt å gi deltakerne og deres foresatte informasjon om prosjektet, slik at de kunne gjøre seg opp en vurdering om dette var noe de ønsket å delta i, eller ikke (se vedlegg 2) (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). I informasjonsskrivet ble det skrevet at anonymiteten til deltagerne vil bli sikret, blant annet ved at de vil få pseudonymer i teksten, i tillegg til at alle opplysninger skulle behandles konfidensielt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). I samtykkeskjemaet ble det tydeliggjort hva som var hensikten med studien, hvordan datainnsamlingen ville foregå, at alle navn vil bli anonymisert og at deltagerne kunne trekke seg fra prosjektet når som helst og få data vedrørende en selv, slettet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 137). Elevene under 16 år fikk med seg informasjonsskrivet hjem for at foresatte kunne lese det, for så å skrive under på om eleven enten kunne delta, eller at de ikke ønsket at eleven skulle delta i studien. Læreren fikk et eget informasjonsskriv, hvor hun fikk mye av den samme informasjonen som elevene. I tillegg til å skrive under på at hun ønsket å delta i studien, måtte hun også skrive under på at hun synes det var greit at elevene hennes uttalte seg om henne i intervjuene (se vedlegg 3).

4.0 Resultat

Hensikten med denne studien var å undersøke ungdomsskoleelevers opplevelser av motivasjonsklimaet i kroppsøving og hvordan dette påvirker deres bevegelsesglede, samt å se hvordan deres kroppsøvingslærer legger til rette for et positivt motivasjonsklima i faget. Totalt åtte informanter deltok i studien. Syv elever fra åttende- og tiendeklasse, og deres felles

kroppsøvingslærer. I dette kapittelet vil resultatene fra den tematiske analysen fremlegges. Det ble til slutt valgt fem overordnede temaer, med tilhørende undertemaer, som videre vil bli presentert.

De fem temaene er følgende: Grunnleggende betingelser for læring i kroppsøvingsfaget, Organisering av undervisningen i kroppsøvingsfaget, Lærerstøtte i kroppsøvingsfaget, Prestasjonsfokus i kroppsøvingsfaget og Fysisk aktivitet og bevegelsesglede.

4.1 Presentasjon av informanter

Alle informantene i studien beskrives med fiktive navn for å bevare deres anonymitet. Som tidligere nevnt deltok det fire elever fra åttendeklasse: *Ida*, *Eva*, *Andreas* og *David*. Samtlige av dem drev med organisert idrett på fritiden. Det deltok tre elever fra tiendeklasse, dette var *Live*, *Mari* og *Maja*. *Live* var aktiv med individuell sport på fritiden, *Mari* drev ikke på med organisert idrett, men var aktiv på fritiden med trening på treningssenter, mens *Maja* drev på med organisert idrett. Læreren som deltok i studien var *Katrine*. Hun underviste begge de deltagende klassene i kroppsøving. *Katrine* tok først en bachelor i idrett og bevegelseskunnskap, før hun senere tok PPU, og tilleggsutdanning i andre undervisningsfag. Hun arbeidet noen år i treningsbransjen før hun begynte å jobbe som lærer. *Katrine* var kontaktlærer for tiendeklassen som deltok i studien.

4.2 Presentasjon av resultater

Videre vil de fem temaene som ble valgt for datamaterialet i den tematiske analysen bli presentert hver for seg.

4.2.1 Grunnleggende betingelser for læring i kroppsøvingsfaget

Grunnleggende betingelser for læring i kroppsøvingsfaget er ett av de overordnede temaene som ble valgt for den tematiske analysen. Temaet har fire undertemaer, som blir fremstilt i tabellen under og deretter presentert.

Overordnet tema	Undertema
Grunnleggende betingelser for læring i kroppsøvingsfaget	Opplevelse av mestring
	Trivsel
	Trygghet

Tabell 4: Oversikt over det overordnede temaet *Grunnleggende betingelser for lærings i kroppsøvningsfaget* med tilhørende undertema.

Opplevelse av mestring

Da elevene ble spurt om hva som ga dem mestring i kroppsøvningsfaget, oppgav de at det var forskjellige ting som gav dem mestring. Samtlige av dem poengterte at en opplevelse av mestring gav dem lyst til å gjøre en aktivitet flere ganger, og motsatt – dersom de satt igjen med en dårlig følelse etter endt aktivitet hadde de ikke lyst å gjøre det igjen. En opplevelse av mestring gav altså økt motivasjon. *Ida* sa at noe av det kjekkeste i kroppsøvningsfaget var å få til noe hun ikke hadde klart før, og at det gav henne mestringsfølelse. For *Andreas* og *David* var bekreftelse og skryt fra medelever og læreren en viktig kilde til mestringsfølelse. *Andreas* husket spesielt én gang da han fikk masse mestringsfølelse:

«Ja, vi hadde sånn spensttreing en gang, og da hoppet jeg egentlig veldig høyt, og da kom de bort til meg etter timen, og sa at jeg var veldig flink, og at jeg burde begynne på friidrett, så det synes jeg var veldig kjekt» (Andreas)

Live sa følgende om mestring;

«Hvis du føler at du mestrer noe, så tenker du jo sånn «åh, dette var gøy» ... Det er jo hvis jeg føler at jeg får noe til på en måte, at jeg får mestringsfølelse. For eksempel i volleyball, så hvis du får øve mye på teknikk, så blir du jo flinkere til å spille. Og så må du jo ha litt god tid, det holder liksom ikke å ha en time, for at du skal få det til. Tid er viktig» (Live)

For *Live* var det å få nok tid til å øve viktig for opplevelsen av mestring. Hun poengterte flere ganger at hun skulle ønske hun fikk bedre tid til å øve på diverse aktiviteter og øvelser, slik at hun klarte å mestre de skikkelig.

For *Mari* var opplevelsen av mestring helt avgjørende for hennes motivasjon i faget. Hun sa at for henne var det viktig å få til de ulike oppgavene, og dersom hun ikke fikk det til ble hun demotivert.

Kroppsøvlingslæreren *Katrine*, sa at mestring var noe hun tenkte mye på i planleggingen av undervisningen. For henne var det viktig å ha en grunnlinje på at alle elvene skulle oppleve mestring, men hun påpekte at dette kunne være utfordrende, ettersom det ofte var store nivåforskjeller i klassene. For henne var det viktig å være i dialog med de elevene som gjerne fikk forlite utfordring i faget, for eksempel ved å gi dem andre varianter av øvelsen eller andre oppgaver, slik at de også fikk utfordre seg, og fikk følelsen av å få til noe nytt. Men hun påpekte at for noen var det også omvendt, at oppgavene heller var for vanskelige. Om denne balansegangen sa hun følgende:

«Du må liksom kjenne på, er oppgavene for vanskelig? Får elvene kjenne på en glede av at de mestrer oppgavene, eller er de for vanskelige? For da blir det jo heller mye frustrasjon, og det blir jo også en negativ ting» (Katrine)

Trivsel

Ingen av informantene som deltok trivdes lite eller dårlig i kroppsøvlingsfaget. *Ida*, *David* og *Mari* trivdes helt greit, mens *Eva*, *Andreas*, *Live* og *Maja* trives godt eller svært godt. Innholdet i timene, og spesielt variasjon i innholdet, gruppearbeid og positive kommentarer fra medelever var elementer som var viktige for elevenes trivsel. Blant annet hadde medelevers oppførsel mye å si. *Mari* sa følgende om trivsel:

«Ja, hvis folk er positive og sier sånn «bra jobba» og sånn, så blir jeg motivert til å være med mer, men hvis folk er negative og sier negative ting, selv om det kanskje er tull, så liker jeg det ikke. Så det varierer veldig hvor godt jeg trives» (Mari)

Trygghet

Samtlige av elevene nevnte at relasjoner, enten til medelever eller lærer, var viktig for å føle seg trygg i kroppsøvlingsfaget. Blant annet sa *Ida* følgende:

«Vi har jo hatt flere nye kroppsøvlingslærere i det siste, og flere i klassen er ikke så trygge på læreren. Jeg tror de er redd for å feile, for det blir så fort sur stemning da ... Jeg føler jo meg mest trygg med de jeg kjenner godt, det er litt bedre å være på gruppe med dem enn noen jeg ikke er så mye med» (Ida)

Som nevnt var *Katrine* relativt ny for elevene i åttendeklassen. Hun hadde bare undervist dem i kroppsøving i en liten måned da intervjuene med elevene ble gjennomført. Før dette hadde åttendeklassen hatt litt forskjellige lærere i kroppsøving, og det kom tydelig frem fra flere av elevene i åttendeklassen, at de hadde behov for en fast kroppsøvingslærer. De fortalte at det tok tid å bygge relasjon til læreren, og at det var viktig med en lærer de stolte på og var trygg på, for at de skulle trives og føle seg trygge i faget.

Når det gjaldt relasjon til medelever var det flere av informantene som følte seg tryggere dersom de var på gruppe sammen med noen «de gikk med» altså noen de kjente godt, og kom godt overens med. Om dette sa *Live* følgende:

«Hvis hun putter meg på en gruppe med bare folk jeg ikke kjenner, eller som jeg ikke snakker med da, så kan det være litt utrygt. Så på starten av året så tror jeg det er lurt å ta først folk sammen som kjenner hverandre, og så kan man heller begynne å mikse litt etter hvert, og da blir jo folk trygge» (Live)

Katrine sa også at arbeidet med å skape trygge elever var viktig, og at dette var noe hun jobbet spesifikt med i oppstart med en ny klasse:

«Det er viktig at elevene er trygge. Men det er jo ikke noe du bare får når du får en ny åttendeklasse, da er de jo nødvendigvis ikke det. Så da må man jo skape den tryggheten. Og det tenker jeg at man må begynne med et holdningsskapende arbeid. Å lære om respekt for hverandre, at det er lov å drite seg ut, at man får lov til å gjøre litt teite ting uten at man blir ledd av, men at man kan le sammen og ha det gøy. Så glede og trygghet er viktig. Og da må man jo bli kjent, det er jo viktig» (Katrine)

Av intervjuene kom det frem at i både åttende- og tiendeklassen var det flere elever som vegret seg for å delta i kroppsøvingstimene. Informantene fortalte at de ikke visste helt sikkert hvorfor disse elevene ikke ønsket å delta, men frykten for å gjøre feil, være dårligere enn de andre og kroppspress, var årsaker som gikk igjen. På spørsmål om hva som kunne være hensikten til at de samme elevene gang på gang vegret seg for å delta svarte *Maja* følgende:

«Det er jo på grunn av stygge kommentarer og sånn. Det går jo mye på kroppspress og sånn siden det er gym liksom. Alle har på seg treningstøy, så det går jo mye på kroppspress. Og det er jo sånn at du skal imponere» (Maja)

Katrine nevnte også at det var elever, ofte de samme, som stadig vegret seg for å delta i kroppsøvingstimene. Hun sa at hun prøvde å ha tett dialog med dem det gjaldt, ved blant annet å spørre om hva hun kunne bidra med for at det skulle føles tryggere for dem. Dersom det var andre elever som gjorde at de følte seg utrygge snakket hun med disse elevene. Det var viktig for henne at det skulle føles trygt for alle å delta i kroppsøvingfaget.

Relasjoner

Når det gjaldt relasjoner elevene imellom og elevstøtte i faget, så man en antydning til forskjell mellom elevene i åttende- og tiendeklassen. Samtlige av elevene i åttende klassen fortalte at det var en del skriking og kjefting på medelever, spesielt i lag- og gruppesituasjoner. Det ble stilt spørsmål angående hvem som skrek og kjeftet, og om det var de samme hver gang. Her kom det frem at det som oftest var gutter, og mye de samme guttene. Om dette sa *Andreas* følgende:

«Det spørres litt hvor dårlig de er. Hvis de er veldig dårlig så kan det hende de blir kjeftet litt på. Hvis de ikke er så dårlig så sier vi sikkert sånn, jaja, du får det til neste gang. For min del, hvis noen gjør noe veldig feil, så kan det hende jeg kjefter på dem, og at jeg skriker til dem» (Andreas)

Informantene fra tiendeklassen derimot hadde mest positive ting å si om sine medelever. De nevnte at de hadde én gutt med veldig høyt konkurranseinstinkt, og at det kunne være kjipt å være på lag med han, fordi han kunne ha en tendens til å klage på lagkameratene sine. Sett bort i fra dette, var det stort sett positivt. Blant annet sa *Mari* og *Maja* følgende:

«Hvis jeg gir opp eller noe, eller hvis jeg ikke klarer det, så er de flink til å si sånn «kom igjen, du klarer det». Og det er egentlig ganske positivt, ja» (Mari)

«Ja, for eksempel ikke bare mine venner, men andre klassekamerater kan jo også si sånn «bra jobba» helt uforventet, men det er jo gym, så alle bidrar jo. Jeg føler at vår klasse er veldig flinke å gi snille kommentarer til hverandre, og det tror jeg motiverer folk, og at det fører til at flere vil delta» (Maja)

Når det gjaldt lærerrelasjonen, var det også tydelige forskjeller mellom informantene fra åttende- og tiendeklassen, noe som ikke var særlig overraskende med tanke på at *Katrine* var kontaktlærer for tiendeklassen, mens hun derimot bare hadde undervist åttendeklassen i én måned. Informantene fra åttendeklassen fortalte at de ikke følte seg helt trygge på henne enda, ettersom hun var veldig ny. Samtlige elever fra tiendeklassen sa derimot at de følte seg veldig trygge på henne, og det at hun var kontaktlæreren deres bidro positivt til det. *Live* sa at det å ha samme lærer i et fag i tre år både kunne være en fordel og en ulempe. Hun følte på at læreren hadde fått et bilde av henne i løpet av de to første årene, som var vanskelig å endre. Hun sa blant annet at «*hvis du har gjort det dårlig i åttende da, så må du jobbe veldig hardt for å få bra karakter i tiende*» (*Live*).

Også *Katrine* var enig i at relasjonen til de to klassene var ganske ulik. Tiendeklassen hadde hun som sagt undervist i snart tre år, i tillegg til å ha vært kontaktlærer for dem like lenge. Ettersom hun kjente disse elevene såpass godt, og visste hvordan de reagerte på forskjellige ting, sa hun at det var lettere å ta ting på sparket der. I åttendeklassen holdt hun fremdeles på å bli kjent med elevene, noe som tok tid, ettersom hun bare hadde dem en gang i uken. Sett bort i fra at hun kjente tiendeklassen bedre, kunne hun dog informere om at det ellers ikke var de største forskjellene på hvordan hun underviste og forholdt seg til de to klassene. Hun fortalte blant annet om tilfellene av elever som vegret seg for å delta, og at dette var to veldig like saker, og at hun derfor jobbet relativt likt med dem i begge klasser.

4.2.2 Organisering av undervisningen i kroppsøvfingsfaget

Organisering av undervisningen i kroppsøvfingsfaget er ett av de overordnede temaene som ble valgt for den tematiske analysen. Temaet har tre undertemaer, som blir fremstilt i tabellen under, og deretter presentert.

Overordnet tema	Undertema
Organisering av undervisningen i kroppsøvfingsfaget	Innhold og metode
	Samarbeid og gruppearbeid
	Inkludering

Tabell 5: Oversikt over det overordnede temaet *Organisering av undervisningen i kroppsøvfingsfaget* med tilhørende undertema.

Innhold og metode

Undertemaet innhold og metode tar for seg nettopp hvordan elevene opplevde innholdet i kroppsøvingstimene, og hvilke metoder som ble benyttet, samt hvordan læreren tenkte og planla når det kom til dette. Når det gjaldt innholdet i timene, var både elevene i åttende- og tiendeklassen stort sett fornøyde. Noen av elevene i åttendeklassen savnet bedre forklaringer på hva de skulle gjøre, og hvordan de skulle gjøre det. Ifølge elevene pleide de å ha samme tema i cirka to til tre kroppsøvingstimer, og det synes de funket bra. Det var viktig for dem å få god nok tid til å lære seg og/eller øve på de spesifikke øvelsene og aktivitetene, og de følte at de trengte minst to til tre timer til dette.

Når det gjaldt innhold og metode utrykte elevene at variasjon var viktig for deres motivasjon. Om dette sa *Live* følgende:

*«Variert innhold, det er kjekt. Litt samarbeid, men også litt alene, konkurranser kan være gøy, og forskjellige typer leker og aktiviteter, slik at det ikke blir det samme»
(Live)*

Også flere av de andre informantene utrykte at variasjon var viktig, og kanskje spesielt for dem som synes det var utfordrende med kroppsøving, og ikke trivdes så godt i faget. For eksempel oppgav de at de hadde mye ballsport, og her hadde de (spesielt åttendeklassingene) flere ganger observert at det var tilfeller av elever som ikke ønsket å delta, og derfor satt seg på sidelinjen i stedet for.

Katrine var enig i at variasjon var viktig i faget. Hun fortalte at hun aktivt gikk inn for å presentere elevene for så mange aktiviteter og bevegelsesformer som mulig, slik at alle kunne finne en måte å bevege seg på, som de trivdes med. Hun sa blant annet:

«Jeg håper jo at ved å presentere dem for veldig mye forskjellige måter å bevege seg på, ikke bare idrett, så kan de finne noe der de tenker «åh, det var gøy, der koste jeg meg», at de kan komme tilbake senere å si «jeg begynte med det», eller «jeg driver på med det», fordi de har testet det i gymmen og at det var gøy og at de fikk mestringsfølelse» (Katrine)

For *Katrine* var det også viktig å presentere elevene for ulike arenaer – ikke alt måttet skje i en gymsal. Hun var opptatt av å ta elevene med ut, og la de bli glade i å bevege seg ute og vise dem hvilke muligheter man hadde der. For eksempel syntes hun at alle elever burde få prøve å stå på ski, ettersom ikke alle ble introdusert for dette hjemme.

Samarbeid og gruppearbeid

Det ble valgt å lage et eget undertema om samarbeid og gruppearbeid, heller enn å la det gå under forrige undertema, innhold og metode, ettersom dette er en stor del av kroppsøvfaget, samt at elevene hadde mye å fortelle angående dette, og det var tydelig at dette påvirket motivasjonsklimaet i klassene i stor grad.

Samtlige av informantene fortalte at de i utgangspunktet var veldig glad i samarbeidsoppgaver og gruppearbeid i kroppsøvfaget. I tillegg var det også flere av informantene som påpekte at samarbeid kunne være utfordrende. Dette av forskjellige grunner, men gruppeinndeling, enkeltelever som bestemte over og/eller kjefte på andre elever, og elever som vegret seg for å delta i gruppearbeid var noen av grunnene som ble nevnt. Blant annet fortalte *Eva* følgende:

«Det er mange som blir veldig sure hvis de kommer på et dårlig lag. Det kan jeg også merke, selv om jeg vet at det ikke er bra. ... Noen blir helt hysteriske og så begynner de å skrike og sånn» (Eva)

«Nei, det er nok ganske mange som har lyst å prøve som ikke får lov, for da sier de (guttene) bare, «nei, du er ikke god nok». Det er vel grupper og lag og sånn, som er det de har minst lyst til å være med på. Og så prøver vi jo å få dem til å være med, men de har ikke lyst, så da gir vi egentlig ganske fort opp. Fordi vi gidder ikke å bruke tid på noen som uansett ikke har lyst å være med. Men da tenker jeg egentlig at læreren får ta seg av det, for vi kan ikke gjøre så mye mer. Eller vi kan jo gå bort til dem å forklare de hva de skal gjøre, men som regel så gidder vi ikke det» (Eva)

Ifølge elevene i åttendeklassen, var det noen elever i klassen som «bestemte». Disse elevene var for det meste idrettsaktive gutter, ifølge informantene. De kunne bli sure og utrykke misnøye dersom de ikke var fornøyd med laget eller gruppen sin, og bestemte det meste innad i gruppen, når det gjaldt hvem som skulle stå hvor og gjøre hva. Ifølge informantene kunne

disse elevene virke skremmende på elevene som allerede hadde et anstrengt forhold til kroppsøvfingsfaget.

Også i tiendeklassen kunne gruppearbeid være utfordrende, men av litt andre grunner enn i åttendeklassen. Informantene i denne klassen fortalte at klassen stort sett var positiv og støttende mot hverandre, selv om det var noen unntak. Alle informantene fra denne klassen uttrykte at de trivdes med gruppearbeid, men at gruppesammensetningen hadde mye å si for hvordan gruppearbeidet fungerte. Følgende ble blant annet nevnt:

«Gruppeinndeling har mye å si. For hvis du for eksempel kommer med to stykker som ikke gidder å gjøre noen ting, Og så prøver du liksom å motivere, men du får de ikke med deg, og da gidder jo til slutt ikke du heller, fordi det er ikke noe vits. Men hvis du er med to stykker som virkelig kjører på, så vil jo du også være like gode som de» (Live)

«Ja, det er selvfølgelig noen man samarbeider med bedre enn andre, men jeg føler egentlig at det fungerer veldig greit mellom alle. Det er jo gym, så poenget er jo ikke å være helt oppi dine bestevenner hele tiden, så jeg klarer jo fint å samarbeide med andre, så lenge de deltar liksom» (Maja)

I denne klassen var det altså litt andre elementer som utfordret gruppearbeidet enn i åttendeklassen. Når det gjaldt holdninger og støtte i gruppen fortalte Live at de «som oftest er positive innad i laget. Og de som taper de sier ofte sånn «bra jobba» til de på laget». Når det ble stilt spørsmål om noen ble sinte eller uttrykte misnøye med gruppen eller arbeidet noen i gruppen gjorde sa Mari følgende:

«Nei, de blir ikke så sinte, det er mer klaging og sånne små kommentarer. Men jeg er jo vant til det, vi har jo gått i klasse sammen så lenge» (Mari)

Katrine var også bevisst de ulike utfordringene som samarbeid og gruppearbeid kunne føre med seg. Hun fortalte at dette var noe de hadde jobbet mye med i tiendeklassen, særlig med enkeltelever, og at det derfor hadde blitt veldig bra. Blant annet fortalte hun at:

«En stor del av faget går jo ut på å samarbeide med andre. En veldig stor bolk som man begynner med i 8.klasse er jo samarbeid. Og det handler jo om hvor god du er til å dra

med deg andre, og samhandle med dem, hva sier du, eller hva du ikke sier for å motivere dem» (Katrine)

«Så jeg prøver jo å skape gode grupper hvis de skal gjøre noe sammen, og rullere på hvem som er på gruppe sammen. Og tydelig si ifra om hvordan man behandler hverandre, og at man heier på hverandre» (Katrine)

Hun fortalte at hun hadde gjort elevene oppmerksomme på at deres evne til å samhandle med andre, hva du sier til andre og hvordan du bidrar til å motivere andre, var en stor del av faget, og at dette var noe som også ble vektlagt i vurderingen.

Inkludering

Når det gjaldt inkludering følte alle informantene at de selv ble inkludert, både av medelever og av læreren. De syntes også at de inkluderte seg selv, og mente at dette var like viktig. Da det ble stilt spørsmål om de trodde at alle elevene i klassen følte det slik, var de fleste enige om at de *ikke* trodde det. De trodde at flere av elevene følte seg litt «overkjørte» av medelever, og ikke turte å ta plass, og dermed ikke ble inkludert i like stor grad som de andre.

Da det ble stilt spørsmål om hva læreren gjorde for å inkludere disse elevene ble det blant annet sagt følgende:

«Eh, ja, det er jo sånn at vi har ting som de ikke vil ha, og læreren sier ofte, «ja, okei, sitt der på benken», istedenfor å gjerne hjelpe de inn på et lag, og få de til å prøve, og ofte når vi har fotball for eksempel, så er det mange som ikke vil sentre til de som ikke kan det» (Ida)

«Læreren prøver nok å velge aktiviteter som de synes er gøy, og kanskje legge opp undervisningen litt lettere, ikke bare tung styrkeøkt liksom. Og elevene prøver jo å få de med, men det er ikke alltid så lett. De er ofte redde for blikk, og hva folk sier til de og sånn» (Live)

Noen av elevene svarte også at de ikke merket at læreren gjorde så mye for å inkludere disse elevene. *Katrine* selv oppgav at hun hadde tett dialog med disse elevene, og at hun spurte dem om hvordan hun kunne inkludere dem bedre. Hun fortalte at hun sjeldent fikk noen klare svar

på det, men at det da var satt i gang en prosess. Når det ble stilt spørsmål om hvilke konkrete tiltak hun iverksatte for å inkludere, og legge til rette for mestring for alle elevene svarte hun følgende:

«Jeg bruker mye tid på planlegging. Ser for meg hver enkelt elev, og prøver å se for meg hvilke elever som eventuelt kan falle ut på den og den aktiviteten. Hva må jeg gjøre for å inkludere dem? Er det lagene man må gjøre noe med, er det selve aktiviteten? Egentlig bare å planlegge godt. Jeg klarer jo selvfølgelig ikke å tilpasse det perfekt til alle elevene, men jeg prøver å gjøre så godt jeg kan. Jo større klasser, jo vanskeligere blir det jo. Da må du gjerne gruppere dem litt for å få det til å gå» (Katrine)

Det ble også stilt spørsmål om hva elevene selv gjorde for å inkludere sine medelever. Her var svarene litt forskjellige, og man så en tydelig forskjell mellom de to klassene. Informantene fra åttendeklassen svarte blant annet dette:

«Det er noen folk som bare sier sånn «hun kan stå der, hun klarer ikke noe uansett, og hun kommer ikke til å gjøre noe uansett». Det blir ganske ofte sånn. Men vi prøver jo å få de med likevel» (Eva)

I åttendeklassen gav elevene uttrykk for at det var tydelige roller i klassen vedrørende hvem som bestemte, og hvem som bare måtte føye seg. Noen av elevene fortalte at de prøver å inkludere sine mindre engasjerte medelever, men at de opplevde dette som vanskelig, og at de ikke hadde tålmodigheten til å prøve igjen og igjen.

Også i tiendeklassen var det noen elever som ble mindre inkludert, ifølge informantene fra denne klassen. Blant annet sa Live følgende:

«Halve klassen er jo veldig sånn at vi snakker mye og resten er jo veldig stille, så de blir nok ikke hørt helt, men vi som snakker mye vanligvis vi tar bare ordet, vi trenger liksom ikke å bli spurt, mens de andre sier ingenting. Vi prøver jo å få de med, og liksom sentre til de også og sånn. Men det er ikke alltid så lett» (Live)

I likhet med åttendeklassen prøvde også de å motivere sine medelever, selv om det ikke alltid var med hell. Til forskjell fra åttendeklassen, kunne det virke som om tiendeklassen hadde

mer tålmodighet med disse elevene, og at de ikke ga seg med motiverende ord og inkluderende væremåte, til tross for at de ikke alltid fikk så mye i retur. *Maja* sa blant annet dette:

«Det er jo de samme, sånn som meg selv og noen andre, som er veldig sånn som liker å snakke og inkludere alle, så jeg tror de føler litt på at det er godt å bli tatt imot. For eksempel hvis vi spiller håndball og det er noen som aldri har tatt i en ball, så sentrer vi jo til de og roper masse positivt til de, så da tror jeg jo at de føler at det er trygt å spille» (Maja)

4.2.3 Lærerstøtte i kroppsøvingsfaget

Lærerstøtte i kroppsøvingsfaget er ett av de overordnede temaene som ble valgt for den tematiske analysen. Temaet har to undertemaer, som blir fremstilt i tabellen under, og deretter presentert.

Overordnet tema	Undertema
Lærerstøtte i kroppsøvingsfaget	Faglig- og relasjonell støtte
	Medbestemmelse

Tabell 6: Oversikt over det overordnede temaet *Lærerstøtte i kroppsøvingsfaget* med tilhørende undertema.

Faglig- og relasjonell støtte

Undertemaet faglig- og relasjonell støtte tar for seg hvordan læreren ga elevene faglige tilbakemeldinger, hvordan læreren støttet elevene i faglige utfordringer og bidro til at elevene kunne oppleve mestring og fremgang i faget, men også hvordan læreren bidro til at elevene følte seg trygge, og om de hadde en god relasjon til, og følte at de kunne stole på læreren sin.

Når det gjaldt faglige tilbakemeldinger fra læreren var det stort sprik mellom åttendeklassingene og tiendeklassingenes erfaringer, ettersom *Katrine* bare hadde undervist åttendeklassingene i en måned. Elevene i åttendeklassen etterlyste bedre tilbake- og fremovermeldinger, slik at de visste hva de skulle jobbe med for å forbedre karakteren sin i faget. Om dette sa blant annet *Ida* følgende:

«Vi bare kommer, har gymtime, og så går vi. Og sånn, jeg vil jo ha bedre karakter, så da må jeg jo vite hva jeg kan gjøre for å få bedre karakter» (Ida)

Også Andreas bekreftet at det hadde vært få tilbake- og/eller fremovermeldinger:

*«Det er ikke så mye tips til hvordan man kan gjøre ting bedre og sånn, men hvis vi gjør noe veldig bra så pleier hun å gi oss litt applaus og sånn, og si at vi har vært gode»
(Andreas)*

Elevene i tiendeklassen derimot fortalte at de fikk konkrete tilbakemeldinger cirka én gang hvert semester om hva de gjorde bra, og hva de måtte arbeide videre med. Elevene ble spurt om de husket noen konkrete tilbakemeldinger de hadde fått, og hvordan de hadde arbeidet videre med disse. Blant annet svarte *Mari* følgende:

«En kommentar som jeg fikk var at jeg måtte bli flinkere på å gi positive tilbakemeldinger, og så har jeg prøvd det, men jeg føler ikke det funket liksom. Jeg har ikke fått bedre karakter. Hun sa liksom at jeg skulle være mer positiv og prøve å få med de som ikke deltar, og si sånn «kom an, det går fint, du klarer det» og sånn, fordi jeg var ikke så flink til det før. Men så startet jeg å gjøre det, men jeg føler ikke det har hjulpet så mye. Jeg har også fått beskjed om å pushe meg mer. Jeg gir opp veldig lett. For eksempel hvis jeg ikke klarer å slå hjul med en gang, så gir jeg opp, fordi jeg føler at jeg ikke kommer til å klare det uansett» (Mari)

Informantene har fått kommentarer på flere aspekter, både innsats, samarbeid, samhandling og å ta mer ansvar. Felles for alle informantene var at de selv mente at de hadde jobbet med tilbakemeldingene de hadde fått, men at dette ikke har gitt uttelling i form av bedre karakter i faget, noe de fant frustrerende. Ingen av informantene nevnte at de hadde fått konkrete tilbakemeldinger angående motoriske ferdigheter.

Katrine kunne bekrefte at formelt, så fikk alle elevene muntlig tilbakemelding én gang i semesteret, i forbindelse med utviklingssamtale. Da pleide hun å ha skrevet ned hva hun synes de var gode på og hva de måtte jobbe med videre. Dersom det var elever som av ulike grunner trengtes å pushes, underpresterte, hadde store ønsker om en spesifikk karakter, eller jobbet mot et konkret mål, så gav hun gjerne ekstra tilbakemeldinger før eller etter timene, fortalte hun. Når det ble stilt spørsmål om hvordan tilbakemeldingene ble gitt, og hva som ble sagt, svarte hun følgende:

«Nei, da er det jo som oftest en dialog da. Så får de som oftest noen konkrete spørsmål da. Jeg vil jo høre hva de tenker, og hører ofte hva de tenker først» (Katrine)

«Det kan jo være veldig forskjellige ting. For noen kan det være så enkelt som at «du må være med å delta» liksom, mens for andre kan det være at de blir litt for usynlige, «hvordan kan du ta mer plass?», og for noen handler det mer om holdning, «hvordan kan man komme inn i et rom å være positiv, og skape et godt miljø?» Det er ulike ting» (Katrine)

På spørsmål om Katrine hadde inntrykk av at tilbakemeldingene hadde verdi for elevene, og om hun kunne se at de jobbet konkret med dem, svarte hun at dette var veldig varierende. Først og fremst hadde det med interessen for faget å gjøre, trodde hun. For andre var karakteren viktig, og da ble det en motivasjon. For noen var veien interessen for faget eller ønsket om en bedre karakter der, og da var ikke motivasjonen like stor for å legge ned en ekstra innsats for å forbedre seg.

Når det gjaldt relasjonell støtte oppgav samtlige av informantene at de følte seg sett og hørt, og at de fikk den bekreftelsen og støtten de trengte. Informantene trodde derimot ikke at det var slik for alle elevene i klassen. De trodde at det var lettere å bli sett av læreren dersom du var en person som tok stor plass. *Eva* sa blant annet at:

«Jeg føler jo at hun ser meg. Men hun ser kanskje ikke alle andre. Men jeg føler hvert fall at hun ser meg. Fordi det er ikke alle som har lyst å være med og sånn, og det er ikke alle som gir like mye av seg selv og sånn, og jeg tar jo ganske mye plass tror jeg» (Eva)

Medbestemmelse

Informantene ble også spurt om de følte at deres stemme hadde noe å si for læreren, og hvordan de fikk være med på å påvirke kroppsøvningsfaget. Her var det litt varierende svar, men de fleste oppgav at de i stor grad fikk være med å påvirke faget, og at læreren ofte gav dem friheter eller ulike valg. Igjen kom det frem at informantene mistenkte at ikke alle elevene i like stor grad følte det samme:

«Halve klassen er jo veldig sånn at vi snakker mye, og resten er jo veldig stille, så de blir nok ikke hørt helt, men vi som snakker mye vanligvis vi tar bare ordet, vi trenger liksom ikke å bli spurt, mens de andre sier ingenting. Og da blir det jo til at de andre bare sitter der, og så er de jo egentlig uenige. Men så tørr de ikke å si fra. Men vi har også hatt noen sånne anonyme greier på pc, for de tørr ikke å si noe i virkeligheten»
(Live)

«Ja, det er de som snakker høyest, men det er også de som driver med sport, de som ikke bare sitter hjemme å gamer. Det er de som ikke går på noe sport som liksom er stille i gymtimene» (Mari)

Det kom altså frem at sannsynligvis ikke alle elevene i like stor grad følte at de hadde medbestemmelse i faget, selv om informantene selv i stor grad opplevde dette. *Katrine* informerte om at hun var bevisst elevenes medbestemmelsesrett, og at hun prøvde å legge til rette for dette på ulike vis. På spørsmål om hvilke konkrete tiltak hun gjorde for å øke elevenes medbestemmelse i faget, svarte hun følgende:

«Det kan jo være helt enkle valg i en time, for eksempel et valg mellom den eller den aktiviteten, eller så kan det jo være innenfor et kompetansemål, at jeg spør om det er noe de har lyst til å gjøre innenfor dette målet, det er jo mange måter å nå et mål, så at de blir litt inkludert i det og. Det kan være muntlig, men det kan også være at de får lov til å skrive det, for eksempel inn i et google skjema som jeg deler med dem» (Katrine)

Hun fortalte også at hun pleide å invitere elever med i planleggingen av aktiviteter eller til å gjennomføre timene selv, dersom elevene hadde kunnskaper innenfor områder hun selv ikke behersket, eller hadde vært borti før.

4.2.4 Prestasjonsfokus i kroppsøvingsfaget

Prestasjonsfokus i kroppsøvingsfaget er ett av de overordnede temaene som ble valgt for den tematiske analysen. Temaet har to undertemaer, som blir fremstilt i tabellen under, og deretter presentert.

Overordnet tema	Undertema
Prestasjonsfokus i kroppsøvfaget	Konkurranse
	Negative kommentarer

Tabell 7: Oversikt over det overordnede temaet *Prestasjonsfokus i kroppsøvfaget* med tilhørende undertema.

Konkurranse

Informantene fra begge klassene fortalte at det var mye konkurranseinstinkt i klassen. Når det ble stilt spørsmål vedrørende hvorvidt dette bidro positivt eller negativt på klassemiljøet, svarte de fleste elevene at det både kunne være positivt og negativt. De fleste var enige om at konkurransesituasjoner ofte førte til økt innsats, og at dette var positivt. Men samtlige av elevene i åttendeklassen fortalte også at konkurransesituasjonene ofte bar med seg sur stemning, stygt spill, klaging, kjefting, sutring og negative kommentarer til medelever. De fortalte også at det var flere elever som trakk seg bort og ikke ønsket å delta, så fort læreren nevnte at det skulle være konkurranser i lag, som stafetter eller ballspport. Informantene ble spurt om hvordan klassen reagerte når de vant og når de tapte, og om det var tydelige forskjeller her. Da svarte de blant annet følgende:

«Hvis man har vunnet, så er det ofte sånn «give me five», og masse positivt og sånn, men hvis man har tapt så er det ofte sånn surt, folk bare går forbi hverandre og er sure»
(Ida)

«Vinneren sier sånn «dere er dårlige» og sånn til taperen, og taperne blir sinte tilbake»
(David)

Også i tiendeklassen fortalte informantene at det var relativt høyt konkurranseinstinkt i klassen. Informantene fra denne klassen opplyste om at de fleste ønsket å vinne, men at det som oftest var positiv stemning i laget, uansett utfall. *Live* og *Mari* sa blant annet følgende:

«Ja, det er som oftest positivt i laget. Og de som taper de sier ofte sånn «ja, bra jobba» til de på laget» (*Live*)

«Innad i laget er det liksom sånn «bra jobbet», og klapp på skulderen, mens til de andre er det liksom sånn «haha, dere tapte», men vi er jo venner likevel» (*Mari*)

Også i denne klassen ble ballsport trukket frem som eksempel på aktiviteter hvor konkurranseinstinktet var svært høyt, noe som kunne virke skremmende på noen av elevene, og som til tider kunne føre til at visse elever ikke ønsket å delta. *Maja* trodde at grunnen til at disse elevene kunne vegre seg for å delta var at noen elever ble svært engasjert fordi de hadde så høyt konkurranseinstinkt, og at dette kunne føre til at de snakket høyt og ble revet med, og at dette kunne bli litt overveldende for de andre.

Katrine fortalte at hun synes konkurranse var noe som hørte til i kroppsøvingfaget, og noe hun ønsket å beholde, ettersom dette var noe som drev flere av elevene, og fikk dem til å yte, samt at hun så at de synes at det var kjekt. Hun var dog bevisst på at det skulle holdes på et riktig nivå, hvor glede, mestring og samarbeid var i fokus. Hun sa blant annet at:

«Det er viktig å kjenne litt på klimaet, og føle på når det er nok, og hvor det ikke er gøy lenger. Når begynner de å bli sure når de taper og slenge kommentarer om at «det var din feil»? For jeg tror ikke man kan ta bort alt av konkurranse i et fag som kroppsøving» (Katrine)

Hun fortalte at hun spesifikt hadde jobbet med noen av guttene i tiendeklassen over en lang periode, da de tidligere hadde hatt et veldig stort konkurranseinstinkt, som til tider hadde gått utover medelever, og bidratt til å skape en utrygg kultur. Hun fortalte at dem det gjaldt hadde tatt det til seg, og jobbet med det over tid, og at de nå klarte å begrense og å dempe seg, ikke bli sint, og ikke slenge kommentarer. Hun sa at det hadde vært veldig fint å se den utviklingen, både for elevene selv, men også hva det gjorde med helet miljøet.

Negative kommentarer

Flere av elevene nevnte at negative kommentarer, og *frykten* for negative kommentarer bidro til å skape utrygghet. Spesielt i åttendeklassen var det tydelig at dette var noe som påvirket miljøet i kroppsøvingstimene i stor grad. Det kom frem at det i hovedsak var gutter som slengte kommentarer. *Ida* fortalte at det var mange jenter som ble lei seg når de fikk kjeft og negative kommentarer. *Eva* sa at de fleste opplevde å få negative kommentarer, også hun, som var flink i kroppsøving. Hun sa at hun selv ikke brydde seg om dem, men hun trodde at det var mange andre som tok dem til seg og ble lei seg.

Andreas fortalte at det var en del som kunne føle seg utrygge i lagspill, fordi lagkameratene kunne bli sure dersom de gjorde feil, og at det ofte var her de negative kommentarene kom hyppigst.

Også i tiendeklassen kunne det komme kommentarer. Ifølge *Mari* var det også i denne klassen spesielt i ballspill og i aktiviteter som flere elever drev med på fritiden, at disse kommentarene kunne komme. Spesielt fra noen av guttene. *Mari* trodde ikke at noen mente noe frekt med kommentarene, men hun sa at mislikte det likevel. Hun trodde at flere i klassen var redde for slike kommentarer.

4.2.5 Fysisk aktivitet og bevegelsesglede

Fysisk aktivitet og bevegelsesglede er ett av de overordnede temaene som ble valgt for den tematiske analysen. Temaet har to undertemaer, som blir fremstilt i tabellen under, og deretter presentert.

Hovedtema	Undertema
Fysisk aktivitet og bevegelsesglede	Fysisk aktivitet på fritiden
	Bevegelsesglede

Tabell 8: Oversikt over det overordnede temaet *Fysisk aktivitet og bevegelsesglede* med tilhørende undertema.

Fysisk aktivitet på fritiden

Samtlige av informantene som deltok i studien var frivillig fysisk aktive på fritiden, enten med organisert idrett eller trening på treningssenter/CrossFit-senter, eller begge deler. Da det ble stilt spørsmål om hvorfor det var viktig for dem å være fysisk aktive svarte de at det var fordi de syntes det var gøy, de likte å bruke kroppen, det var sosialt, de ville være i god form og fordi de ønsket å ha en sunn helse.

Det kom altså frem at informantene var i fysisk aktivitet på fritiden fordi de syntes det var kjekt, og hadde funnet aktiviteter de trivdes med, men også fordi de var bevisst helsefordelene ved å være fysisk aktiv. Man kunne se en tendens til at jentene i større grad enn guttene oppgav god helse som en av årsakene til at de ønsket å være fysisk aktive.

Bevegelsesglede

Samtlige av informantene var som sagt fysisk aktive på fritiden. Når det ble stilt spørsmål om hvorvidt kroppsøvningsfaget hadde bidratt til deres bevegelsesglede eller motivasjon for fysisk aktivitet, svarte de fleste at kroppsøvningsfaget ikke hadde påvirket bevegelsesgleden deres i særlig grad, ettersom de allerede hadde bevegelsesglede. *Ida* svarte at kroppsøvningsfaget faktisk heller hadde bidratt negativt på hennes bevegelsesglede. Hun sa følgende:

«Jeg føler heller at det har vært mye surt i forbindelse med det (kroppsøvningsfaget), og at jeg, blir litt dratt ned av det» (Ida)

Til tross for at alle informantene allerede før de startet på ungdomsskolen trivdes med, og ønsket å være i fysisk aktivitet på fritiden, påpekte flere av dem at de hadde blitt inspirert til å teste ut nye aktiviteter gjennom kroppsøvningsfaget.

Når det gjaldt elevenes bevegelsesglede, følte *Katrine* et stort ansvar rundt det å være med å skape denne gleden for fysisk aktivitet og bevegelse hos alle elevene sine. Hun sa blant annet følgende:

«Jeg håper jo at ved å presentere dem for veldig mye forskjellige måter å bevege seg på, ikke bare idrett, så kan de finne noe der de tenker «åh, det var gøy, der koste jeg meg», at de kan komme tilbake senere og si «jeg begynte med det», eller «jeg driver på med det», fordi de har testet det i gymmen og at det var gøy og at de fikk mestringsfølelse» (Katrine)

Hun fortalte også at ungdomsskoletiden ofte var en tid hvor mange ungdommer sluttet med organisert idrett, og heller gikk over til treningsstudio. Hun syntes det var viktig å presentere elevene for andre ting enn bare det, og skulle ønske det fantes flere tilbud for ungdom som ønsket å bevege seg, bare for å ha det gøy, uten å satse, da hun trodde dette var grunnen til at flere ungdommer falt fra i idretten.

5.0 Diskusjon

I dette kapitlet diskuteres den tematiske analysen i lys av det teoretiske rammeverket samt tidligere forskning, for å tilnærme meg studiens problemstilling som er; *Hvilke betydning har lærerens tilrettelegging av et positivt motivasjonsklima for elevens opplevelse av faget, og deres bevegelsesglede?* Kapitlet blir strukturert etter studiens tre forskningsspørsmål, i forsøk på å besvare dem. Det vil fokuseres på hovedfunn. Den tematiske analysen danner utgangspunktet for diskusjonen, men ikke alle undertemaene vil få like stor plass i dette kapitlet, med hensyn til studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

5.1 Hvordan opplever ungdomsskoleelever motivasjonsklimaet i kroppsøvfingsfaget?

Det første forskningsspørsmålet tar for seg hvordan *elevene opplever* motivasjonsklimaet i kroppsøvfingsfaget. Som nevnt i innledningen er et motivasjonsklima en beskrivelse av det psykologiske miljøet rundt elevene (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 106). Det dannes gjennom samhandling og kommunikasjon, og påvirkes av både elevene, læreren og andre kulturelle eller politiske faktorer, som blant annet læreplanen (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 106).

Målorienteringsteorien er som nevnt i innledningskapitlet, en motivasjonsteori som skiller mellom to motivasjonsklima: Mestringsklima og prestasjonsklima. Av datamaterialet for denne studien kommer det frem at det er mange likheter, men også noen sentrale forskjeller for hvordan åttende- og tiendeklassingene opplever motivasjonsklimaet i kroppsøvfingsfaget. Det kommer blant annet frem at relasjoner, både lærer-elev-relasjon, og relasjoner elevene imellom, har stor påvirkning på motivasjonsklimaet, og at dette spiller en rolle på hvorfor åttende- og tiendeklassingen opplever motivasjonsklimaet noe ulikt. Hvordan læreren organiserer timen, i form av hvilke aktiviteter og oppgaver elevene blir tildelt, spiller også en vesentlig rolle for elevenes atferd og for læringsmiljøet i begge klassene.

5.1.1 Elevenes opplevelse av mestring

Når det gjelder opplevelse av mestring, kom det frem at samtlige av informantene fikk økt motivasjon, og lyst til å gjennomføre en aktivitet flere ganger, dersom de opplevde mestring. Elevene påpekte spesielt at dersom de klarte *noe nytt* opplevde de mestringsfølelse. Tid ble også nevnt som en viktig komponent for mestring. Det ble blant annet etterspurt bedre øvingstid på hver aktivitet, slik at de følte de mestret den gitte aktiviteten, før de gikk videre til neste. Her kan man trekke paralleller til Epstein's TARGET, og mer spesifikt

komponentene *Oppgave* (Task) og *Tid* (Time). Når det gjelder *Oppgave* vektlegges det at alle elever, uansett forutsetninger, skal kunne oppleve mestring og fremgang (Morgan, 2017, s. 99). Slike oppgaver bør vær induktive, åpne oppgaver, uten noe fasitsvar. Dette går under kategorien oppdagende læring. Oppdagende læring stimulerer elevene til å oppdage forskjellige muligheter i et bevegelsesmiljø, og med det tilegne seg ferdigheter gjennom prøving og feiling (Giske & Næsheim-Bjørkvik, 2007, s. 48). Innenfor oppdagende læring skiller man mellom situasjonsbetinget- og oppgavestyrte læring. Situasjonsbetinget læring er et rigget aktivitetstilbud hvor elevene kan velge mellom ulike øvelser, og selv være med på å lede egen aktivitet (Giske & Næsheim-Bjørkvik, 2007, s. 49). På denne måten kan alle elevene være i god aktivitet samtidig, mens læreren kan gå rundt å veilede. Oppgavestyrte læring går ut på at elevene selv skal finne løsninger på oppgaver som læreren gir (Giske & Næsheim-Bjørkvik, 2007, s. 51). Her kan elevene prøve og feile, og finne løsninger ut ifra egne forutsetninger. Dette kan både være oppgaver som har en bestemt løsning, eller en åpen løsning (Giske & Næsheim-Bjørkvik, 2007, s.51). At elevene er i aktivitet samtidig, kan også være hensiktsmessig med tanke på trygghet. Mange elever føler seg tryggere når de slipper å være i sentrum for andres blikk, og heller kan gjemme seg i mengden. Oppdagende læring kan altså bidra til å øke deltagelsen i kroppsøvingfaget, og at flere elever tør å *øve*, i form av prøving og feiling, uten å være redd for hva medelever tenker om dem. Dette er vesentlig innenfor et mestringsklima, og avgjørende for at elevene skal oppleve mestring og utvikling i faget (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 388). Oppdagende læring legger også til rette for selvbestemmelse og elevmedvirkning i form av at elevene selv kan velge hvordan de ønsker å løse oppgaven som læreren gir, og dermed prøve ut forskjellige bevegelsesløsninger.

Når det gjelder tid, og det å få nok øvingstid på hver aktivitet, tar TARGET også for seg dette. *Tid* fremmer at tiden i kroppsøvingfaget må benyttes godt, og at elevene må få nok tid til hver av oppgavene, men uten at de kjeder seg (Morgan, 2017, s. 99). Også her vil oppdagende læring være hensiktsmessig, ettersom alle elevene er i aktivitet samtidig, de slipper venting og køståing, og læreren trenger ikke å bruke masse av kroppsøvingstimen på visning og forklaring av øvelser eller aktiviteter (Giske & Næsheim-Bjørkvik, 2007, s. 49).

5.1.2 Trivsel og motivasjon for kroppsøvingfaget

Når det kommer til trivsel i faget ser man av dataene at tre av informantene trivdes helt greit, mens fire av dem trivdes godt eller svært godt. Her kommer det frem at innhold, gruppearbeid og støtte fra medelever er spesielt viktig for elevene. Særlig har medelever og deres oppførsel

og holdning stor betydning for elevenes trivsel. Kommentarer, og spesielt frykten for negative kommentarer, blir nevnt i flere av intervjuene. Her kan man trekke paralleller til selvbestemmelsesteorien, mer konkret til miniteorien om grunnleggende psykologiske behov, og til komponenten *tilhørighet*. Ifølge selvbestemmelsesteorien vil tilstedeværelsen eller fraværet av miljøforhold som tilfredsstillende disse grunnleggende behovene, være avgjørende for menneskers mentale helse, eller uhelse (Deci & Ryan, 2000, s. 228). Tidligere forskning har vist at komponentene autonomi og kompetanse har størst påvirkning på elevenes motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 235). I min studie ser man derimot antydninger til at tilhørighet er den største faktoren for motivasjon for kroppsøvningsfaget, tett fulgt av kompetanse. Dette er interessant, da det viser at behovet har blitt mer synlig i nyere tid, enn hva det har vært før. Samtlige av informantene oppgir som nevnt at tilhørighet er viktig for at de skal føle seg trygge i faget, som igjen påvirker innsats, og hvorvidt de tør å øve på ulike aktiviteter, gjennom prøving og feiling. Flere av elevene har en frykt for ikke å være gode nok, altså å ha fravær av kompetanse eller fravær av følelsen av kompetanse, noe som bidrar til at deres trivsel og motivasjon for faget svekkes, mens en frykt for å gjøre feil økes. Ifølge Deci og Ryan (2000) vil hendelser som fremmer inkompetanse, som for eksempel negative tilbakemeldinger og kommentarer, ha en tendens til å undergrave indre motivasjon. Samtidig kan det være grunn til å tro at dette kan ha en sammenheng med elevenes behov for tilhørighet, da negative kommentarer kan skape en frykt for å bli utstøtt fra gruppen, og ikke lenger bli verdsatt av medelever. Om behovene for kompetanse og tilhørighet ikke blir tilfredsstillende, er det derfor sannsynlig at elevenes motivasjon for, og trivsel i faget vil synke, noe vi ser eksempler på både i åttende- og tiendeklassen (Deci & Ryan, 2000, s. 228).

5.1.3 Gode relasjoner skaper trygghet

Av datasettet kommer det frem at elevenes opplevelse av trygghet er sterkt knyttet til relasjoner, både til medelever og til lærer, men kanskje især til medelever. Sosial kompetanse og tilhørighet til jevnaldrende oppfattes ofte som mer vesentlig for ungdom enn sosial kompetanse i forhold til lærere og andre voksne (Nordahl et al., 2016, s. 11). Dette fordi den sosiale kompetansen gjør det mulig å etablere vennskap, og bidrar til at man som elev fremstår mer sosialt attraktiv for medelever (Nordahl et al., 2016, s. 11). Å passe inn i mengden, og være «en av dem» og dermed føle tilhørighet til en gruppe, er særlig viktig for barn og unge (Nordahl et al., 2016, s. 11). Samtlige av informantene forteller at de føler seg tryggest dersom de er på gruppe med noen de går godt overens med. I tiendeklassen oppgir

informantene at de kan samarbeide med de fleste, ettersom de kjenner hverandre så godt. I åttendeklassen derimot har det mer å si hvilke grupper elevene kommer på.

Åttendeklassingene rapporterte også om mer kjefting og kommentarer fra medelever, enn hva tiendeklassingene gjorde, og gav inntrykk av at dette bidro til utrygghet og mistriivsel. Dette indikerer viktigheten av å bruke tid på å skape gode relasjoner, bli kjent med hverandre og bli trygge på hverandre. *Katrine* oppgav at dette var noe hun hadde jobbet mye med i tiendeklassen gjennom hele ungdomsskolen, og det var tydelig at dette hadde skapt resultater, som igjen påvirket elevenes trivsel og motivasjon for faget. Ifølge Utdanningsforbundet og Nordahl et al. (2016) vil arbeid med læringsmiljøet i skolen bidra til bedre sosial og personlig utvikling for elevene, i tillegg til at kvaliteten på læringsmiljøet vil ha en klar sammenheng med hvilke sosiale relasjoner elevene har til hverandre. Sosial aksept fra jevnaldrende er spesielt viktig for ungdom (Nordahl et al., 2016, s. 13).

Det er kroppsøvlingslæreren sitt ansvar å skape et positivt læringsmiljø, slik at klassen fungerer. Dette skjer både gjennom egne relasjoner til elevene, og ved å regulere samspillet elevene imellom (Nordahl et al., 2016, s. 13). For at læreren skal kunne forvente at elevene behandler hverandre med respekt og velvilje, er det en forutsetning at læreren selv alltid behandler elevene på en respektfull måte, og er vennlig og høflig (Nordahl et al., 2016, s. 13). Læreren fungerer som en rollemodell, og elevene vil se til hvordan læreren forholder seg til andre, og bruke dette som en referanse til hvordan de selv skal forholde seg til medelever. Blant annet vet man at dersom læreren har en negativ relasjon til en elev, vil dette bli fanget opp av de andre elevene, og dermed føre til at de også vurderer denne eleven negativt (Nordahl et al., 2016, s. 13). Det kan da oppfattes som «akseptert» å behandle denne eleven dårligere. Dette kan gå ut over denne elevens faglige utvikling, ved at han eller hun ikke blir inkludert av de andre elevene i klassen (Nordahl et al., 2016, s. 13). Ettersom det er en så stor sammenheng mellom lærer-elev-relasjoner og relasjonene elevene imellom, kan man som lærer altså legge til rette for en endring av samspillet mellom elevene, ved å øke sin egen positive kontakt med elever som strever med relasjoner (Nordahl et al., 2016, s. 13).

Når det gjelder lærer-elev-relasjonen trekker elevene frem behovet for en fast kroppsøvlingslærer som de kjenner seg trygg på og stoler på, for at de skal tørre å åpne seg for han eller henne og snakke om eventuelle utfordringer knyttet til faget, men også utenfor faget. Samtlige av informantene fra tiendeklassen, som har hatt samme kroppsøvlingslærer i tre år,

fortalte at de følte seg trygge på sin kroppsøvingslærer, og at de turte å snakke med henne om både faglige og ikke-faglige utfordringer. I åttendeklassen derimot, var elevene mer usikker på om de kunne ha snakket med læreren om problemer og utfordringer som måtte oppstå, begrunnet i at de ikke var helt trygg på henne. Elevenes opplevelser viser at tilhørighet, og da spesielt god lærer-elev relasjon, er en viktig komponent for at de skal føle seg trygge i klassen. Det innebærer blant annet at kroppsøvingslæreren viser dem respekt og gir dem både faglig og emosjonell lærerstøtte (Deci & Ryan, 2000, s. 235).

Ut ifra det informantene forteller, kan det se ut som at jo tryggere elevene er, både på medelever, lærer og egne ferdigheter, desto mer motivasjon har de for kroppsøvingsfaget. Igjen kommer det frem hvor viktig komponenten *tilhørighet* er for elevenes motivasjon, noe tidligere forskning også har vist. Blant annet fant Haugen et al. (2021) ut at opplevd tilhørighet i kroppsøving var relatert til intensjonen om å fortsette å være aktiv etter endt skolegang, noe som indikerer at det bidrar til å øke deres autonome motivasjon for kroppsøvingsfaget, samt fagets overordnede mål; livslang bevegelsesglede. Standage et al. (2003) så at et mestringsklima hadde positiv innvirkning på elevenes autonomi, kompetanse og tilhørighet, men fant bare signifikant korrelasjon mellom mestringsklima og autonomi, ikke kompetanse og tilhørighet. Min studie derimot, antyder at tilhørighet har størst påvirkning på elevenes opplevelse av mestringsklima, og at opplevd kompetanse har større påvirkning enn autonomi. Ettersom Standage et al. (2003) sin studie er kvantitativ, gir den mer målbare resultater enn denne kvalitative studien, og det blir derfor vanskelig å sammenligne konkret. Det gir likevel en pekepinn på at det kan se ut som at tilhørighet er viktigere for den autonome motivasjonen til deltagerne i denne studien, enn for deltagerne i Standage et al. (2003) sin studie og andre tidligere studier (Standage et al., 2003, s. 105).

5.1.4 Variasjon skaper motivasjon

Flere av informantene nevner at variasjon er viktig for å opprettholde deres motivasjon for faget. Både når det gjelder innhold og metode. Også ifølge TARGET, under *Oppgave*, er variasjon en avgjørende faktor for å kunne opprettholde elevenes motivasjon. Variasjonen kan dog ikke bare være til stede i valg av aktiviteter, det må også være synlig i valg av metode og organisering, da elever lærer best på ulikt vis (Morgan, 2017, s. 100). Flere studier viser at elevene ønsker større variasjon i faget (Moen et al., 2018, s. 44). Dette er noe mange av elevene også trekker frem i intervjuene til denne studien, eksempelvis gjennom hvilke arbeidsmetoder de foretrakk. Det ble også nevnt at det var visse aktiviteter og

organiseringsmetoder som bidro til at flere elever *ikke* ønsket å delta, eller trakk seg tilbake. Blant annet ble ballspport og konkurranseaktiviteter nevnt flere ganger. Dette ser man også i eksisterende litteratur. Blant annet har man sett at det norske kroppsøvfingsfaget tilsynelatende har et nokså ensidig innhold, hvor spesielt ballspill og grunn trening er aktivitetsformer som prioriteres (Standal et al., 2020, s. 34). Dette er aktiviteter som gutter, i større grad enn jenter ønsker seg, og som idrettsaktive elever har bred erfaring med, og derfor har helt andre forutsetninger for å mestre, enn dem som ikke driver med organisert idrett på fritiden (Moen et al., 2018, s. 78). Det kan også være grunn for å tro at de idrettsaktive elevene har vanskeligere for å skille mellom idrett og kroppsøving, dersom aktivitetene er de samme på begge arenaene. Ballidretter kan også bli forbundet med konkurranse, noe som igjen kan bidra til å skape et prestasjonsklima. Dersom det blir for mye av denne typen aktiviteter kan det føre til at noen elever mister sin motivasjon og glede for faget. Dette ser man også i studien til Moen et al. (2018), som viser at gutter trives bedre i faget enn jenter, og at elever som driver med organisert idrett på fritiden, trives bedre enn elever som ikke gjør det (Moen et al., 2018, s. 77).

Samtidig, er det også tilfeller av elever som oppgir at ballaktiviteter er det kjekkeste med faget. Derfor er variasjon så viktig, og man må strebe etter at alle elever får oppleve aktiviteter og organiseringsformer som gir dem mestring og bevegelsesglede. Det er urealistisk å tenke at det finnes én aktivitet som dekker disse behovene hos alle elever, men ved å variere undervisningen over tid, vil man ha mulighet til å nå frem til alle. Det er viktig å tenke igjennom hvordan en organiserer aktivitetene, og at de ikke blir en «kopi» av idretten. Eksempelvis kan man la elevene lage egne spillvarianter i grupper, under faste rammer. Da får elevene medvirkning, samtidig som ballspillet skjer på elevenes premisser.

5.1.5 Gjennomtenkte grupper

Samarbeid og gruppearbeid var et tema som engasjerte samtlige av informantene. De fleste var enige om at de likte samarbeid og gruppearbeid når det fungerte, men at det ofte kunne være utfordrende. Gruppeinndeling, kjefting og kommentarer, og elever som bestemte og «sjefet» over medelever var blant grunnene som ble nevnt. Av datasettet kom det frem at spesielt elevene i åttendeklassen ofte synes at gruppearbeid var utfordrende.

Ifølge TARGET, og komponenten *gruppearbeid* er samarbeid og gruppearbeid en positiv ting, som kan bidra til – og til og med *øke* læringen, men med en forutsetning om at gruppene

er gjennomtenkte, og at de fungerer i praksis (Morgan, 2017, s. 104). Forskning viser at homogene grupper ofte kan føre til økte forskjeller mellom elevene, samt fremme et prestasjonsklima, som kan ha negativ innvirkning på elevenes selvfølelse og mestringstro (Morgan, 2017, s. 104). Det kan tenkes at dette kan være en av grunnene til at gruppearbeid ofte kunne fremstå som utfordrende for informantene i studien, og særlig elevene i åttendeklassen. Ettersom elevene i åttendeklassen hadde hatt flere forskjellige kroppsøvlingslærere i løpet av det siste året, er det naturlig å tenke at disse lærerne ikke hadde gode nok relasjoner til elevene, til å kunne utarbeide gjennomtenkte, heterogene grupper. Forskning viser nemlig at en heterogen gruppesammensetning i mye større grad vil bidra til et positivt læringsklima, altså et mestringklima (Morgan, 2017, s. 104). Tanken bak heterogene grupper er at jevnaldrende elever, sannsynligvis opererer innenfor hverandres proksimale utviklingssoner (Kagan et al., 2019, s. 15). På den måten kan de fungere som stillaser for hverandre. Å arbeide i slike grupper skal ha positive effekter på elevenes sosiale og faglige læring (Dyson et al., 2020, s. 139). Velfungerende heterogene grupper skal være like hensiktsmessig for de sterke som de svake elevene (Kagan et al., 2019, s. 7). Tanken er at det er elevenes aktive læringsarbeid som fører til læring, og at alle elever derfor kan bidra i gruppen (Kagan et al., 2019, s. 7). Alle elever har styrker og svakheter, og sammen kan de hjelpe hverandre på ulike områder. På denne måten får elever som vanligvis lever i skyggen også vist hva de er gode på. En forutsetning for kunne lage slike heterogene grupper er at man har gode relasjoner til elevene sine, noe som igjen viser viktigheten av relasjoner og relasjonsbygging.

5.1.6 Elevenes opplevelse av lærerstøtte

Det er noe sprikende svar mellom informantene når det gjelder lærerstøtte. Man kan likevel se en tendens til at de fleste elevene føler at den relasjonelle støtten er god, men at de ønsker seg mer faglig støtte og tilbakemeldinger, slik at de får bedre forutsetninger for å mestre oppgavene de blir gitt, og kan forbedre seg faglig. Ifølge TARGET er faglige støtte og tilbakemeldinger essensielt for at elevene skal utvikle seg faglig og oppnå mestring. *Anerkjennelse* omhandler, som tidligere nevnt, viktigheten av nettopp anerkjennelse og tilbakemeldinger på alle områder i faget, og er en viktig forutsetning for at elevene skal oppleve et mestringklima (Morgan, 2017, s. 103). *Tilbakemelding*, altså hvordan man gir tilbakemelding er også en komponent i TARGET, og her oppfordres det til at elevene skal involveres i egen læringsprosess og i vurderingsprosessen (Morgan, 2017, s. 106). Ifølge informantene i denne studien var dette noe flere av elevene savnet, og som påvirket deres syn

på faget. Spesielt nevnte flere av informantene at de var uenige i vurderingen som ble gjort av deres kompetanse i faget. Måten vurderingen ble gjort på, ifølge dem, var at de hadde en samtale med læreren før utviklingssamtalene hvert semester, og at det der ble fortalt hvilke karakter de fikk, og hva som var grunnlaget for den. De fikk også beskjed om hva de måtte jobbe med videre. Informantene opplevde at de arbeidet konkret med disse tilbakemeldingene frem til neste utviklingssamtale, men flere av dem erfarte likevel at de fikk mye av de samme tilbakemeldingene hvert semester, noe de opplevde som en indikasjon på at de ikke hadde utviklet seg. Dette syntes de var demotiverende.

I studien til Ommundsen & Kvalø (2007) gjorde de funn som viste positive sammenhenger mellom autonomistøtte og mestringsklima. De fant også ut, som tidligere nevnt, at læreren i stor grad har mulighet til å påvirke og forsterke elevenes indre motivasjon for faget ved å vektlegge fremgang, innsats og mestring, og ved å tilrettelegge for elevautonomi (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 405). At elevene involveres i egen læring og vurdering er en viktig del av lærerens autonomistøtte. Det kan tenkes at informantene hadde hatt større forståelse for lærerens vurdering av deres kompetanse, dersom de selv hadde vært involvert i prosessen, og fått tettere oppfølging og flere tilbakemeldinger underveis. Av datasettet til denne studien og studien til Ommundsen og Kvalø (2007), ser man at å unnlate å inkludere elevene i egen lærings- og vurderingsprosess, kan føre til mindre følelse av mestring, samt redusert motivasjon for faget. Dette indikeres også i selvbestemmelsesteorien og miniteorien om grunnleggende psykologiske behov, nærmere bestemt i komponenten autonomi, som forklarer at selvbestemmelse er en forutsetning for at mennesker skal kunne føle indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149).

5.1.7 Elevenes opplevelse av prestasjonsfokus

Når det gjelder informantenes opplevelser av prestasjonsfokus, spriker det litt mellom elevene i åttendeklassen og elevene i tiendeklassens svar, hvor åttendeklassingene gir inntrykk av at de opplever et større prestasjonsfokus enn hva tiendeklassingene gjør. Blant annet blir det nevnt at konkurransesituasjoner som oftest fører med seg dårlig stemning, stygt spill, negative kommentarer og elever som vegrer seg for å delta. Det kan se ut som om det er en tendens til at flere av elevene som driver med idrett på fritiden er dem som er høylytte, spiller stygt, slenger kommentarer og er svært opptatt av å vinne. Dette er en oppførsel som ofte kommer som følge av en prestasjonsorientering, hvor det viktigste er å vinne og å være best. Denne atferden stammer ofte fra idretten, og det kan virke som om flere av elevene har vanskelig for

å skille mellom idrett og kroppsøving. Dette resulterer ofte i at flere av deres medelever føler seg usikre, er redde for å gjøre feil og kan vegre seg for å delta. Som tidligere nevnt vil hendelser som fremmer inkompetanse, som for eksempel negative tilbakemeldinger, ha en tendens til å undergrave indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 234).

Havari et al. (2011) gjorde lignende funn, som viste at et prestasjonsklima bidro til negative emosjonelle inntrykk, som fokuserte på elevenes feil. De så en sterk tendens til at elever som opplevde dette, fant strategier for å unngå å gjennomføre aktivitetene, eller med vilje gjorde det dårlig, så kalt prestasjonsunngåelse, for å unngå negative kommentarer og følelsen av mislykkethet (Havari et al., 2011, s. 96). Dette påvirket også elevenes motivasjon for kroppsøvingssfaget negativt (Havari et al., 2011, s. 96). Slik prestasjonsunngåelse ser man tilfeller av i begge de deltagende klassene. I slike tilfeller blir lærerens rolle å slå ned på negativ atferd mot medelever, samt å legge til rette for aktiviteter hvor alle elever kan oppleve mestring, og unngå aktiviteter hvor elevenes ferdighetsnivå blir særlig tydelig. Tett dialog og oppfølging av elever som man vet benytter seg av unngåelsesstrategier er også viktig, slik at de opplever miljøet som trygt.

At det er elevene som driver med idrett på fritiden som er opptatt av å vinne, vise seg frem, og gjøre det bedre enn de andre er kanskje ikke så overraskende. Det er vist at unge idrettsutøvere ofte kan ha en prestasjonsorientering, og at et prestasjonsklima kan ha positiv effekt på deres motivasjon (Haugen et al., 2021, s. 78). Det som kan bli problematisk i kroppsøvingssammenheng er at prestasjonsklimaet tilsynelatende *ikke* har positiv effekt på den resterende elevgruppen, men heller motsatt. Ifølge Nicholls (1984) vil elever med høy selvtillit i faget sannsynligvis bli lite påvirket av motivasjonsklima, og vil kunne prestere og trives både i et mestrings- og et prestasjonsklima. For elever med lav selvtillit i faget derimot, vil et mestringsklima kunne redusere angsten for å feile, samt redusere følelsen av å «ikke mestre» faget, i motsetning til et prestasjonsklima hvor det motsatte vil være tilfellet (Nicholls, 1984, s. 341). Det er derfor lite hensiktsmessig at visse elever får vedlikeholde sin prestasjonsfokuserte atferd, hvis det resulterer i mistrivsel, utrygghet og demotivasjon for resten av klassen.

Noen av tiendeklassingene forteller at det også i deres klasse kunne være tendenser til forholdene over, men at folk sjeldent ble sinte og at de alltid var venner etterpå. Dette kan tyde på at de også hadde tilfeller av elever med en prestasjonsorientering i klassen, men at

resten av miljøet i klassen bidro til at prestasjonsorienteringen ble nedtonet. Det kan også nevnes at det var færre elever i tiendeklassen som drev med organisert idrett på fritiden enn i åttendeklassen, noe som også kan være en forklaring på hvorfor det var større tendenser til et prestasjonsklima i åttendeklassen enn i tiendeklassen.

5.2 Hvordan tilrettelegger læreren for et positivt motivasjonsklima i kroppsøvfingsfaget på ungdomsskolen?

Det andre forskningsspørsmålet tar for seg hvordan *læreren legger til rette for* et positivt motivasjonsklima, eller med andre ord; mestringsklima i kroppsøvfingsfaget. Her vil Epsteins (1988) akronym TARGET, samt lærer-elev-relasjonen være særlig sentralt for diskusjonen.

5.2.1 Alle elever skal oppleve mestring

For kroppsøvfingslærer *Katrine* var det spesielt viktig at alle elever opplevde mestring i faget. Hun påpekte likevel at dette kunne være utfordrende, da det var store nivåforskjeller innad i klassene. Spesielt utfordrende var det å tilpasse for de elevene som synes kroppsøvfingsfaget var for lett, og fikk lite utfordring, og for de elevene som opplevde faget som krevende, og gjerne fikk for mye utfordring. Ifølge målorienteringsteorien er det å tilpasse oppgaver og aktiviteter til hver enkelt svært sentralt for elevenes motivasjon. I et mestringsklima understrekes det at prøving og feiling er en forutsetning for læring, og at oppgavene derfor må *tilpasses hvert enkelt individ og dets ferdighetsnivå* (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 388). Elever som opplever et mestringsklima i kroppsøving, vil se at tilpasset opplæring i kombinasjon med innsats, vil føre til økt kompetanse og mestring (Nicholls, 1984, s.332). Dette gav *Katrine* inntrykk av at hun var bevisst, men at hun synes det kunne være krevende å få til i praksis.

5.2.2 Viktigheten av gode relasjoner

Katrine var opptatt av å skape trygge elever, og hadde derfor brukt mye tid på holdningsskapende arbeid i tiendeklassen, hvor elevene etter hvert hadde blitt trygge på henne og på hverandre. Dette hadde ført til en holdningsendring i hele klassen, som tidligere hadde hatt en noe negativ holdning til kroppsøvfingsfaget. Nå derimot, var elevene mer positive og gav inntrykk av at de trivdes. Man vet at lærerens holdning til klassen og til hver enkelt elev, vil påvirke hvordan klassen ser på hverandre, og dermed påvirke læringsmiljøet (Nordahl et al., 2016, s. 13). Gode relasjoner mellom læreren og elevene spiller altså en vesentlig rolle for

hvordan elevene fungerer sosialt, men også for læringen i faget (Nordahl et al., 2016, s. 13). Kroppsøvlingslærerens arbeid med relasjonsbygging, både når det gjelder lærer-elev-relasjonen, men også elevene imellom, påvirker elevenes autonome motivasjon for faget, og styrker fagets mulighet til å inspirere til en aktiv livstil (Haugen et al., 2021, s. 79). Dette så man tydelige eksempler på i tiendeklassen, hvor det var flere elever som hadde gjennomgått en holdningsendring.

I begge klassene var det tilfeller av elever som ikke trivdes i kroppsøvlingsfaget. For *Katrine* var det ekstra viktig å ha en god relasjon og tett dialog med disse elevene. Ifølge Morgan (2017) er det læreren sitt ansvar å sørge for at alle elever får den samme oppfølgingen og like stor tilgang på tilbakemeldinger og evaluering. Forskning viser at de flinke elevene ofte får mer støtte og oppmerksomhet av læreren (Laxdal, 2020, s. 66). Det samme kom også frem av intervjuene med elevene, hvor det blant annet ble sagt at de som «tok størst plass», var de som fikk mest oppmerksomhet. Årsaken til dette ser ut til å være fordi kroppsøvlingslærere ofte har bakgrunn fra idretten, hvor det er akseptert å favorisere de beste (Laxdal, 2020, s. 66). I kroppsøvlingsfaget derimot, er dette uakseptabelt. Når det gjelder støtte og oppmerksomhet skal en huske på at elever motiveres av ulike faktorer, og at tilbakemeldinger må tilpasses hver enkelt elev (Morgan, 2017, s. 105). Noen foretrekker gjerne tettere oppfølging enn andre, eller trenger hyppigere tilbakemeldinger for å være motivert. Et effektivt tiltak for å inkludere en elev mer i klassen, er ved at læreren selv blir bevisst på hvordan han eller hun forholder seg til denne eleven. Ved å øke sin egen positive kontakt med en elev som strever med relasjoner til medelever, kan læreren bidra til at denne eleven blir oppfattet mer positivt av de andre elevene i klassen (Nordahl et al., 2016, s. 14). Mjåtveit et al. (2023) viste i sin studie til fire faktorer som burde være til stede for å skape et godt læringsklima i kroppsøving: instruksjonsstøtte, emosjonell støtte, velfungerende klasseromsorganisering og mestringsfokus. Instruksjonsstøtte tar for seg all læreratferd som har til hensikt å forbedre elevenes læring (Mjåtveit et al., 2023, s. 43). Emosjonell støtte omhandler å vise interesse for hver enkelt elev, tilpasse undervisningen etter individuelle behov, og skape et trygt, omsorgsfullt og inkluderende klima, hvor alle elever føler at de hører til (Mjåtveit et al., 2023, s. 46). Når det kommer til klasseromsorganisering, er dette noe annerledes i kroppsøving, enn i mange andre skolefag, ettersom kroppsøving kan foregå i et bredt spekter av miljøer. Her blir god klasseledelse, planlegging og organisering kanskje enda viktigere. Det er viktig å ha en plan på hvordan hver time skal organiseres med tanke på blant annet utstyr, beskjeder og instruksjon, nok tid til motorisk læring, inndeling av grupper og rydding av utstyr mot slutten

av timen (Mjåtveit et al., 2023, s. 45). Om en som lærer er bevisst alle disse faktorene, vil man kunne legge til rette for et positivt læringsklima preget av mestring.

Flere av elevene som mistriivdes i faget vegret seg for å delta i kroppsøvingstimene. Ifølge Deci og Ryan (2012) vil sosiale miljøer i stor grad påvirke folks holdninger, verdier, motivasjon og atferd. Det viser seg særlig tydelig at miljøfaktorer har stor innvirkning på disse resultatene (Deci & Ryan, 2012, s. 417). I begge klassene som deltok i denne studien er det sannsynlig å anta at miljøet rundt elevene har vært med på å påvirke deres holdning og motivasjon til faget. Selv om det tilsynelatende var et relativt etablert mestringsklima i tiendeklassen per nå, kunne *Katrine* informere om at det ikke alltid hadde vært slik. Det er mulig at det tidligere læringsklimaet har påvirket noen av elevene i så stor grad at det fremdeles sitter igjen. For at de naturlige prosessene med indre motivasjon skal kunne fungere, og bidra til utvikling og psykologisk velvære, trenger mennesket biologisk og psykologisk næring (Deci & Ryan, 2012, s. 417). Dersom denne næringen uteblir, vil de naturlige prosessene bli svekket, som kan resultere i mindre optimale opplevelser, utvikling og atferd (Deci & Ryan, 2012, s. 417). Ut ifra det som kommer frem av intervjuene til denne studien, kan man se en indikasjon på at opp til flere av elevene har hatt mangel på både kompetanse, tilhørighet og autonomi. Altså har næringen uteblitt. Mye kan tyde på at det fremdeles til dels kan være fravær av disse grunnleggende behovene for noen av elevene i klassen. Dette kan forklare mangelen på motivasjon for kroppsøvingfaget hos disse elevene.

Å endre elevens motivasjon for kroppsøvingfaget er enklere sagt enn gjort, da disse elevene allerede har gjort seg opp en mening om, og en holdning til faget. Jo lengre disse holdningene har fått eksistere, som ofte er i flere år, desto vanskeligere er det for kroppsøvingslæreren å snu om på dem. Det er en kjent sak at det er lettere å forebygge enn å reparere, og det samme gjelder for motivasjonsklimaet i kroppsøving. Derfor er det så viktig at læreren er bevisst hvilke motivasjonsklima han eller hun skaper, i alle valg og vurderinger som gjøres i forbindelse med faget, og i kommunikasjonen med elevene.

5.2.3 TARGET som pedagogisk verktøy for å fremme mestring og motivasjon

Selv om *Katrine* ikke nevner TARGET selv, ser man tydelig at hun er bevisst de ulike komponenten som TARGET består av. TARGET er som tidligere nevnt et pedagogisk verktøy som fremmer motivasjon hos elevene i kroppsøvingfaget, ved å sette elevenes mestringsorientering i fokus (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 108). Hun forteller blant annet at hun

bruker mye tid på planlegging av aktiviteter og oppgaver, med mulighet for differensiering, slik at alle elevene, uansett forutsetninger skal kunne oppnå mestring og fremgang, noe som er en viktig del av dimensjonen *oppgave* (Morgan, 2017, s. 100). Ifølge Weeldenburg et al. (2022) er *oppgave* den viktigste dimensjonen, ettersom den også påvirker alle de andre dimensjonene. I tillegg er det den dimensjonen som har sterkest påvirkning på elevenes autonome motivasjon i kroppsøvfingsfaget (Weeldenburg et al., 2022, s. 10).

Katrine nevner at hun av og til deler elevene inn etter nivå, for å kunne tilpasse aktivitetene eller oppgavene slik at alle får utfordret seg. Dette støttes *ikke* av litteraturen. Ifølge tidligere forskning, ser man at homogene grupper ofte vil føre til *økte forskjeller* mellom elevene. Dette kan bidra til å fremme et prestasjonsklima, som da igjen vil kunne ha negativ påvirkning på elevenes selvfølelse og mestringstro (Morgan, 2017, s. 104). Selv om det kan føles naturlig å dele elevene inn etter nivå, som et tiltak for å differensiere undervisningen for å skape mestring og motivasjon, så viser forskning at resultatet heller kan bli det motsatte.

En annen viktig komponent innenfor *oppgave* er variasjon. Dette er *Katrine* også bevisst. Hun forteller blant annet at hun ønsker å presentere elevene for så mange aktiviteter og bevegelsesformer som mulig, slik at alle elever kan finne en bevegelsesform de trives med. Dette er den såkalte multiaktivitetsmodellen, hvor målet er å presentere elevene for flest mulig aktiviteter, slik at alle skal finne noe de trives med (Laxdal, 2020, s. 21). Selv om multiaktivitetsmodellen er den modellen som er mest brukt i den norske skolen, kan den kritiseres, da den favoriserer elever med idrettskunnskaper (Laxdal, 2020, s. 21). De kan ofte aktivitetene fra før, og har derfor mye større forutsetninger for mestring enn elever som ikke har vært borti aktivitetene tidligere. Igjen, ser man at elevene som driver med organisert idrett blir «vinnerne» i faget (Laxdal, 2020, s. 21).

Innenfor variasjon, etterlyser *Katrine* mer tilretteleggelse fra ledelsen slik at hun kan ta elevene med ut av gymsalen, og presentere dem for andre aktiviteter og bevegelsesformer enn de som er forbeholdt en gymsal. Blant annet ytret hun et ønske om større muligheter for å presentere elevene for ulike ute- og friluftslivsaktiviteter, men at dette ofte krever støtte til transport eller utstyr, og at skolen sjeldent dekker dette. Det samme ser man i resten av landet, da ute- og friluftslivsaktiviteter er aktiviteter som elevene sjeldent opplever å ha i kroppsøvfingsfaget, til tross for *uteaktiviteter og naturferdsel* er ett av tre kjerneelementer i faget (Moen et al., 2018, s. 40). Dette er synd, da slike typer aktiviteter ofte er mindre utbredt

blant elevene, noe som gjør at elevene stiller med jevnere forkunnskaper, enn ved de typiske idrettsaktivitetene.

Når det gjelder variasjon innenfor metodebruk bør en variere hvilke typer oppgaver elevene får. Oppgavene bør være mestringsorienterte, hovedsakelig induktive, altså åpne oppgaver, men det kan varieres hvorvidt de er situasjonsbetinget, hvor elevene selv leder aktiviteten og får ta valg i forbindelse med hva og hvordan, eller oppgavestyrte læring, som går ut på elevene skal finne løsninger på oppgaver som læreren har gitt (Giske & Næsheim-Bjørkvik, 2007, s. 51). Hvor store grupper, og hvem som er på gruppe sammen bør også varieres. Oppgavene må også differensieres, slik at alle elever kan oppleve mestring.

Når det gjelder selvbestemmelse forteller *Katrine* at hun føler at hun legger mer til rette for selvbestemmelse enn elevene selv opplever som selvbestemmelse. Ifølge henne selv involverer hun elevene i planleggingen av undervisningen, ved for eksempel å «spørre om det er noe de har lyst til å gjøre innenfor dette målet» slik at de sammen finner ut hvordan de skal løse et kompetansemål. Hun forteller at hun i tillegg til å diskutere og gi ulike valgmuligheter muntlig, også pleier å la elevene komme med skriftlige forslag, innspill eller tilbakemeldinger i form av et google skjema, cirka én gang i året. Hvorvidt dette kan regnes som selvbestemmelse eller elevmedbestemmelse kan nok diskuteres. Ifølge TARGET omhandler selvbestemmelse viktigheten av at elever involveres i organisering og beslutningstaking og at de inviteres inn som en aktiv deltagende part (Morgan, 2017, s. 101). Ifølge selvbestemmelsesteorien handler selvbestemmelse om å være kilde til egne handlinger, og at det er selvbestemt atferd, som springer ut fra egne interesser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Dersom en handler på grunnlag av ytre påvirkninger, som for eksempel for at læreren skal bli fornøyd eller i redsel for å dumme seg ut, og dermed få kommentarer fra medelever, går dette innenfor kategorien ytre kontroll, selv om man fikk en valgmulighet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). Jo mer ytre kontroll en elev opplever, desto mindre indre motivasjon vil han eller hun til slutt ende opp med. Dersom man skal kunne stå inne for at man benytter seg av elevmedbestemmelse i kroppsøvingsfaget, burde dette være noe som gjennomsyrrer hele faget, og ikke bare tas i bruk en gang innimellom. For noen lærere kan det gjerne virke tungvint, og som en kilde til kaos å inkludere elevene i undervisningen. Da er det viktig å huske hva hensikten med elevautonomi er, og at det er en viktig prediksjon for elevenes indre motivasjon for faget (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 405).

Når det gjelder dimensjonene *anerkjennelse* og *evaluering*, forteller *Katrine* at hun gir elevene muntlig tilbakemelding cirka én gang per semester, gjerne i forbindelse med utviklingssamtaler. Da gir hun dem en tilbakemelding på helhetsinntrykket hun har av dem det semesteret. Hun forteller dem hva hun synes de gjør bra, og hva de kan jobbe mer med. Hun oppgir at disse tilbakemeldingene kan være veldig forskjellige fra person til person. For noen handler det om at de må delta mer, noen må jobbe med holdningen sin, noen må ta mer plass og så videre. Hun er opptatt av å ha realistiske forventninger til hver enkelt. Dette er i tråd med TARGET, og dimensjonen *anerkjennelse*, som sier at tilbakemeldingene alltid må basere seg på hver enkeltes forutsetning og målsetning, og aldri med utgangspunkt i sammenligning med andre (Morgan, 2017, s. 103). Hun nevner ingenting om tilbakemeldinger vedrørende motoriske ferdigheter, noe som også er en viktig del av kroppsøvfaget, og som flere av elevene etterlyste flere tilbakemeldinger på. Dimensjonen *evaluering* er opptatt av at elevene selv skal være aktive i egen lærings- og evalueringsprosess (Morgan, 2017, s. 106). *Katrine* forteller at hun prøver å ha en dialog med elevene under evalueringsprosessen. Tidligere i kapitlet kommer det dog frem at elevene ønsket å bli mer involvert i tilbakemeldings- og vurderingsprosessen.

Når det gjelder den fjerde dimensjonen i TARGET, *gruppearbeid*, omhandler dette at samarbeid i gode grupper vil kunne øke læringen til hver enkelt. Dette var noe *Katrine* hadde jobbet mye med i tiendeklassen. Spesielt hadde de jobbet med hvordan man behandler medelever, og at man skal støtte og heie, heller enn å kritisere eller komme med nedsettende kommentarer. Elevene i tiendeklassen kjenner hun som nevnt godt, og det var derfor lettere å dele dem opp i godt fungerende, heterogene grupper, sammenlignet med åttendeklassen. I åttendeklassen derimot kjente hun ikke elevene godt nok til at hun på sparket kunne etablere like godt fungerende grupper. Der forsøkte hun derfor å ha en plan på forhånd. Hun innrømmet at gruppene av og til ble tilfeldig, ettersom hun ikke alltid hadde tid til å planlegge det i forkant. Som sagt, viser forskning at en heterogen gruppesammensetning vil resultere i et positivt læringsklima, altså et mestringsklima, hvor alle elevene opplever økt læring, og at dette derfor burde være en inndeling man som lærer forsøker å tilrettelegge for (Morgan, 2017, s. 104).

Å ha fokus på alle TARGET-komponentene samtidig er ikke nødvendigvis hensiktsmessig. Det viktigste er at et mestringsfokus gjennomsyrrer undervisningen, og at man i den grad det

er mulig implementerer TARGET, på en slik måte at det fremmer et mestringsklima i kroppsøvingundervisningen (Weeldenburg et al., 2022, s. 11).

5.3 Hvilken betydning har motivasjonsklima i kroppsøving for elevenes opplevelse av bevegelsesglede?

Det tredje forskningsspørsmålet tar for seg hvilken betydning motivasjonsklimaet i kroppsøving har på elevenes bevegelsesglede. En av kroppsøvingsfagets viktigste intensjoner er å inspirere elever til livslang bevegelsesglede og danne grunnlaget for en fysisk aktiv livstil (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Bevegelsesglede handler, som tidligere nevnt om glede, lykke, tilfredshet eller moro i forbindelse med bevegelse (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 40). Innenfor forskning deles bevegelsesglede inn i tre perspektiver: det idrettspsykologiske, det sosiokulturelle og det eksistensielle perspektivet. Det er det eksistensielle perspektivet, i form av at elevene skal ønske å gjennomføre en aktivitet igjen og igjen, samt at bevegelsesglede må henge sammen med indre motivasjon, som stammer fra idrettsperspektivet, som hovedsakelig blir vektlagt her (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 40-44).

Samtlige av informantene som deltok i denne studien var aktive på fritiden, enten med organisert aktivitet og idrett, eller med trening på treningssenter. De hadde alle et positivt forhold til fysisk aktivitet før de startet på ungdomsskolen. De oppgav at de var i fysisk aktivitet fordi de syntes det var kjekt, fordi de ville ha bra helse, eller en kombinasjon av de to. Samtlige fortalte at de sannsynligvis hadde vært fysisk aktive på fritiden uansett, og at kroppsøvingsfaget ikke hadde påvirket dette i vesentlig grad. Til tross for at alle deltagerne frivillig var aktive på fritiden, kommer det frem at kroppsøvingsfaget påvirker elevenes bevegelsesglede forskjellig, og ikke bare i positiv forstand.

5.3.1 Prestasjonsklima kan føre til svekket bevegelsesglede

Når det kommer til hvordan kroppsøvingsfaget påvirker elevenes bevegelsesglede kommer det frem noen interessante funn, spesielt i åttendeklassen. For de fleste av informantene påvirker ikke kroppsøvingsfaget deres bevegelsesglede i vesentlig grad, ettersom de allerede har en relativt høy bevegelsesglede. For noen av informantene kommer det derimot frem at kroppsøvingsfaget påvirker deres bevegelsesglede negativt. Dette bekrefter at det er et stort mangfold av elever i en kroppsøvingsklasse, som vil sitte igjen med ulike individuelle opplevelser, av den samme undervisningen. Det er kroppsøvingslærerne sin jobb å ta hensyn

til, og legge til rette for at alle disse elevene, til tross for sine ulike forutsetninger, opplever mestring og trivsel i faget. Et positivt motivasjonsklima bør derfor etterstrebes, da dette legger til rette for mestring for alle.

De fleste av informantene rapporterer som nevnt, at kroppsøvfingsfaget ikke påvirker deres bevegelsesglede i vesentlig grad, ettersom de allerede har en stor glede og interesse for bevegelse og fysisk aktivitet. I noen av intervjuene kommer det derimot frem at kroppsøvfingsfaget, for dem, kan føre til mer press og usikkerhet, enn hva den organiserte idretten på fritiden gjør. Dette gjelder altså elever som driver med idrett på fritiden, og i utgangspunktet har stor bevegelsesglede. Spesielt er det en av elevene i åttendeklassen som tydelig fremmer denne opplevelsen og forteller at det har gått utover hennes forhold til, og trivsel i kroppsøvfingsfaget. Dette kan samsvare med funn fra Haugen et al. (2021) sine studier, hvor de fant ut at et prestasjonsklima er negativt relatert til intensjonen om å være fysisk aktiv etter endt skolegang (Haugen et al., 2021, s. 78). Hvorfor det er slik at denne eleven trives dårligere i kroppsøvfingsfaget enn i idretten er vanskelig å si, men mye kan tyde på at fraværet av trygghet kan være en av grunnene. Denne eleven oppgir nemlig at hun ikke føler seg trygg i faget, verken på medelever eller læreren. Fraværet av trygghet og tilhørighet vil, som tidligere nevnt, svekke ens indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Dersom kroppsøvfingsfaget kan bidra til å redusere bevegelsesgleden til elever som i utgangspunktet er glad i fysisk aktivitet og bevegelse, så kan man jo bare forestille seg hva som skjer med elever som i utgangspunktet *ikke* er begeistret for faget, i miljøer preget av et prestasjonsfokus.

I samme klassen finner man også elever som gir uttrykk for stor bevegelsesglede og trivsel i kroppsøvfingsfaget, med planer om å fortsette å være aktiv med idrett etter ungdomskolen, til tross for at de også gir uttrykk for at de opplever et prestasjonsklima. Dette gjelder elever som satser på idrett. Haugen et al. (2021) gjorde lignende funn rundt dette, og konkluderte med at et prestasjonsklima hadde en *svak* korrelasjon med intensjon om fysisk aktivitet etter endt skolegang. Dette er også vist i tidligere forskning, spesielt knyttet opp mot *unge idrettsutøvere*, slik som man ser tilfeller av her (Haugen et al., 2021, s. 78).

Hvorvidt det er elevenes individuelle målorienteringer, lærerens aktivitets- og oppgavevalg, eller elevenes iboende aktivitets- og bevegelsesglede som skaper de forskjellige utfallene er vanskelig å si. Sannsynligvis er det en kombinasjon. Ut ifra intervjuene og litteraturen er det mye som tyder på at typiske idrettsaktiviteter, som forskjellige typer ballspill, får stor plass i

kroppsøvningsfaget, fremdeles den dag i dag (Standal et al., 2020, s. 34). Det kan tenkes at elever som spiller fotball på fritiden, kan synes at det er vanskelig å skille mellom fotballtrening og fotball i kroppsøving, visst aktiviteten er den samme. Dersom kroppsøvningsundervisningen består av de samme aktivitetene som elevene driver med på fritiden via organisert idrett, kan det gjerne oppleves utfordrende å ha en annen atferd og gå inn i aktiviteten med en annen holdning, enn hva de gjør på trening og på kamp. Her kan autonom motivasjon trekkes inn. Elever som frivillig driver med idrett på fritiden sin, har sannsynligvis en iboende indre motivasjon for idrett og fysisk aktivitet, altså autonom motivasjon (Hagger et al., 2014, s. 566). Det skal nevnes at motivasjon kan være situasjonsspesifikk. Selv om noen elever er svært motivert for ballidretter, betyr ikke dette nødvendigvis at de er motivert for dans og svømming, og motsatt. Når det gjelder elever som driver med idrett på fritiden, har de gjerne en så stor lidenskap for idretten, at de ikke klarer å begrense engasjementet og innsatsen sin, noe som kan gjøre det vanskelig å huske på at kroppsøving ikke er fotballtrening, og at det her er andre mål, og medelever som ikke har samme interessen eller forutsetningene for å mestre aktiviteten. For elevene som derimot ikke driver med organisert idrett på fritiden, vil nok det å skulle spille fotball mot medelever som er fotballspillere, føles håpløst og urettferdig. Det å gå inn i en oppgave med mye lavere forutsetninger enn sine medelever, med en visshet om at en ikke kommer til å mestre oppgaven langt nær så bra som de andre, er ikke en god følelse. I kroppsøving, som er et veldig synlig fag, og dermed også et sårbart fag, vil det gjerne føles enda verre å mislykkes, enn i typiske lese- og skrivefag, hvor mangel på kompetanse lettere kan skjules.

Sannsynligheten for at disse elevene opplever glede, lykke, tilfredshet eller moro i forbindelse med aktiviteten, som er kriteriene for bevegelsesglede, er ikke særlig stor (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 40). Det er ikke vanskelig å sette seg inn i at det kan være demotiverende. Disse elevene opplever trolig en mer kontrollert motivasjon, hvor ytre belønninger, som blant annet karakteren i faget eller medelevers eller lærerens tanker om dem, er grunnen til at de deltar (Hagger et al., 2014, s. 566). Noen velger også å ikke delta i det hele tatt. Igjen kommer viktigheten av variasjon frem, både når det gjelder aktiviteter og organiseringen av dem.

Det skal påpekes at kroppsøving er et skolefag på lik linje med alle andre fag i skolen, og det vil alltid være elever som mestrer noen fag godt, og andre fag mindre godt. Som lærer skal en passe på å ikke drepe mestrings- og bevegelsesgleden til de elevene som åpenbart stortrives med fysisk aktivitet, og som er flinke i faget. For noen elever er dette den eneste arenaen de føler mestring på, og det skal man anerkjenne, og ikke ta fra dem. Nøkkelen er å finne

aktiviteter og undervisningsmetoder som gjør at alle kan føle mestring ut ifra egne forutsetninger, og at det ikke blir slik at det å prestere «bedre enn de andre» blir synonymt med å mestre.

Ser man på tiendeklassen, hvor informantene i større grad gir uttrykk for at de opplever et mestringsklima, er elevene mer samstemte om videre deltagelse i fysisk aktivitet. Sannsynligvis har dette en stor sammenheng med at læreren har bygget gode relasjoner med elevene, samt sørget for at elevene har fått gode relasjoner seg imellom. Dette skaper trygghet. I tillegg kjenner læreren elevene godt nok til å tilpasse og organisere undervisningen på en måte som tilrettelegger for mestring og trivsel for alle. Her oppgir samtlige av elevene at de har intensjoner om å fortsette å være aktiv etter ungdomsskolen, og at det er viktig for dem å være i bevegelse og fysisk aktivitet. Dette er i tråd med litteraturen, som viser at et mestringsorientert klima er mer fordelaktig enn et prestasjonsorientert klima når det kommer til elevenes grad av autonom motivasjon i faget, samt elevenes intensjon om å være fysisk aktive i fremtiden (Haugen et al., 2021, s. 79).

5.4 Metodisk diskusjon

Det er viktig å påpeke at alle antagelsene og konklusjonene i denne studien, er gjort på bakgrunn av studiens datasett. At alle elevene som deltar i studien er elever som trives greit, godt eller svært godt i kroppsøving, samt at de er fysisk aktive på fritiden, svekker studiens troverdighet. Det var som tidligere nevnt, ønskelig med større variasjon blant informantene.

5.4.1 Større mangfold blant deltagerne kunne gitt andre svar

Som nevnt, var det bare elever som allerede hadde et positivt forhold til fysisk aktivitet, og som var fysisk aktive på fritiden som ønsket å delta i denne studien. Etersom studien er basert på en nokså homogen elevgruppe, vil ikke resultatene være gjeldene for alle ungdomsskoleelever. Likevel gir den trolig en indikasjon på hva som påvirker elevenes opplevelse av motivasjonsklima i kroppsøving, og en pekepinn på hvordan lærere kan legge til rette for et mestringsklima kroppsøving.

Det hadde vært svært spennende å se hvilke funn som hadde blitt gjort dersom man hadde fått deltakere som ikke var fysisk aktive på fritiden, eller vegret seg for å delta i kroppsøvfingsfaget. Det er naturlig å tro at det hadde kommet enda tydeligere frem at et

prestasjonsklima er negativt assosiert til autonom motivasjon og intensjonen om å være fysisk aktiv etter endt skolegang.

Ommundsen og Kvalø (2007) har tidligere gjort funn som viser at grad av deltagelse i fysisk aktivitet eller idrett på fritiden var sterkt assosiert med høy kompetanse i kroppsøving (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 408). Erdvik et al. (2014) konkluderer også med at det er rimelig å anta at høye nivåer av opplevd fysisk kompetanse, positivt vil predikere elevenes intensjoner om å være fysisk aktive på fritiden, men også etter endt skolegang (Erdvik et al., 2014, s. 233). I denne studien ser man også antydning til dette, ettersom alle elevene som deltok i studien var aktive på fritiden, og viste relativt høy kompetanse i faget. Det er vanskelig å trekke konklusjoner om hvorvidt elever med lav kompetanse i faget er mindre aktive på fritiden, ettersom ingen elever med lav kompetanse deltok i studien. Ut ifra datasettet og informantenes uttalelser om medelever og klasse miljø, kan det likevel tyde på at dette stemmer også for denne studien. Til tross for at det for de fleste elevene ser ut til å stemme at høy kompetanse i faget predikerer intensjon om fysisk aktivitet på fritiden, så ser man også tilfeller av elever med høy kompetanse, som opplever at kroppsøving svekker deres bevegelsesglede.

Når det gjelder reliabilitet og validitet, så kan som nevnt ikke denne studiens testes for dette, da den er kvalitativ. I kvalitative studier knyttes derfor validiteten til refleksjon om hvordan studien har foregått, og hvordan forskeren kan ha påvirket resultatet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Det ble på forhånd gjennomført prøveintervjuer med både elever og lærer, for å avdekke eventuelle misforståelser av begreper, eller formulering av spørsmål. Analysen av intervjuene ble diskutert sammen med en annen fagperson (min veileder), for å kontrollere og diskutere om vi var enige i resultatene.

5.5 Videre forskning

Det trengs absolutt mer forskning innenfor temaet motivasjonsklima i kroppsøving. Gjerne mer kvalitativ forskning, da det meste av forskningen på feltet er kvantitativ og man derfor ikke kommer ordentlig i dybden på grunnene til *hvorfor* ting er som de er. Det trengs også mer mangfold blant informantene som deltar i disse studiene, slik at man får frem alle sider, og opplevelser av motivasjonsklimaet i kroppsøving. Som lærere trenger vi elevers erfaringer og opplevelser, for å kunne optimalisere faget, og forbedre og tilpasse undervisningen til alle typer elever.

5.6 Praktiske implikasjoner for undervisning

For å realisere et mestringsklima som bidrar til bevegelsesglede for alle elever, er det noen praktiske implikasjoner som særlig utpeker seg i denne studien. Spesielt kommer det frem at læreren har stor påvirkning på hvordan motivasjonsklimaet i en klasse fremtrer. Her vil de viktigste praktiske implikasjonene for et mestringsklima, ifølge denne studien, kort oppsummeres.

Det som av denne studien ser ut til å være de største og viktigste faktorene for at elever opplever mestring i kroppsøvingsfaget er trygghet, tilhørighet og relasjoner. Dette er ikke noe som bare kan iverksettes fra intet, men er noe som kroppsøvingslæreren bevisst må arbeide med over tid, og som bør inkluderes i alle aktiviteter og oppgaver. Faglig- og emosjonell støtte og en lærer som opptrer som et forbilde og en rollemodell når det kommer til holdninger, inkludering og relasjonsbygging er sentralt her.

Når det kommer til organiseringen av undervisningen, ser man av forskning at åpne, elevaktive oppgaver fremmer mestring. Med åpne oppgaver, menes oppgaver hvor elevene selv kan oppdage ulike muligheter i et bevegelsesmiljø og tilegne seg ferdigheter gjennom prøving og feiling, i et felles aktivitetstilbud hvor alle elevene er i bevegelse samtidig (Giske & Næsheim-Bjørkvik, 2007, s. 48). Aktivitetene og oppgavene som gis bør være varierte, og differensierte, både når det gjelder innhold og organisering. Klassiske ballspillaktiviteter som fotball, håndball, basketball og lignende bør gjerne organiseres på alternative måter dersom man ser at de klassiske måtene å organisere dem på fører til mer frustrasjon og usikkerhet, enn læring. Kroppsøving er tross alt et læringsfag. Man bør inkludere elevene i prosessen, noe som vil føre til at de føler seg sett og respektert, får eierskap til faget, og får medbestemmelse, noe som vil bidra til deres indre motivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 405).

Om elevene skal deles i grupper eller lag, bør man som lærer strebe etter å dele dem inn i heterogene grupper, da forskning viser at dette fører til økt faglig og sosial læring for både de sterke og de svake elevene (Dyson et al., 2020, s. 139). En heterogen gruppesammensetning vil bidra til et positivt læringsklima, altså et mestringsklima, i mye større grad enn hva homogene grupper vil (Morgan, 2017, s. 104).

6.0 Konklusjon

Hensikten med denne studien var å studere motivasjonsklimaet i kroppsøvningsfaget på ungdomsskolen. Det ble valgt tre forskningsspørsmål for å belyse tematikken:

1. Hvordan opplever ungdomsskoleelever motivasjonsklimaet i kroppsøvningsfaget?
2. Hvordan tilrettelegger læreren for et positivt motivasjonsklima i kroppsøvningsfaget på ungdomsskolen?
3. Hvilken betydning har motivasjonsklima for elevenes opplevelse av bevegelsesglede?

Det ble valgt å inkludere både elever og lærer i denne studien, for å få et mer helhetlig bilde på motivasjonsklimaet i kroppsøvningsfaget. Tematikken ble studert ut ifra informantenes egne erfaringer og fortolkninger, for å få frem deres personlige opplevelser, slik problemstillingen var formulert. Studien ble gjennomført kvalitativt. For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene ble det gjennomført intervju med syv elever og en kroppsøvningslærer. De innsamlede dataene ble deretter analysert ved bruk av tematisk analyse, for så å bli diskutert i lys av teori og tidligere forskning. Studien gir et innblikk i hvordan ungdomsskoleelever opplever motivasjonsklimaet i kroppsøving, og hvordan dette påvirker deres bevegelsesglede. I tillegg gjør den rede for hvordan en kroppsøvningslærer arbeider, med ønske og mål om å skape et mestringsklima i faget.

6.1 Hvordan opplever ungdomsskoleelever motivasjonsklimaet i kroppsøvningsfaget?

Av intervjuene fremkommer det at ungdomsskoleelever opplever motivasjonsklimaet i faget noe forskjellig. Det blir ikke trukket noen konklusjoner om hvorvidt motivasjonsklimaene i klassene enten var et mestringsklima eller et prestasjonsklima, da elevene kan ha individuelle oppfatninger her, samt at forskning viser at et læringsmiljø kan ha innslag av begge deler parallelt (Mjåtveit et al., 2023, s. 47). Hensikten med studien var heller ikke å trekke noen konklusjoner vedrørende dette, men å se på elevenes individuelle opplevelser av motivasjonsklima. Man kan se en tendens til at elever som driver med idrett på fritiden opplever klimaet mer positivt enn elever som ikke driver med idrett på fritiden. Likevel er det tilfeller der idrettsaktive elever opplever motivasjonsklimaet mindre godt. Den viktigste faktoren for at elevene skal oppleve et positivt motivasjonsklima i kroppsøving, ser ut til å

være trygghet, tilhørighet og mestring, hvor trygghet og tilhørighet er en forutsetning for opplevelsen av mestring. Her har læreren et ansvar for å skape et godt læringsmiljø, preget av trygge, gode relasjoner, både elev-elev- og lærer-elev-relasjoner.

Det som skiller seg ut i denne studien i forhold til tidligere studier, er at behovet for tilhørighet ser ut til å være en viktigere faktor for trivsel og motivasjon i kroppsøvningsfaget, enn behovet for kompetanse og autonomi (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Samtlige informanter uttrykker at tilhørighet, i form av at de føler seg trygge på medelever og på læreren, påvirker deres innsats i faget, og i hvor stor grad de tørr å øve i form av prøving og feiling.

Når det kommer til innholdet i kroppsøvingstimene kommer det frem at elevene ønsket mer variasjon av aktiviteter og organisering. Ved flere tilfeller nevnes det at visse typer aktiviteter, særlig ballspill og aktiviteter som flere av elevene driver med på fritiden, fører til mindre deltagelse, store nivåforskjeller, kjefting, og kommentarer fra medelever. Man kan se en tendens til at det ofte er de idrettsaktive elevene som kjefter og kommer med kommentarer. Det kan se ut som om flere av dem har med seg en prestasjonsorientering fra idretten, som de ikke klarer å legge bort i kroppsøvningsfaget. Dette påvirker ikke nødvendigvis deres egen motivasjon og trivsel, da man kan se at unge idrettsutøvere ofte kan trives i et prestasjonsklima, men det påvirker de resterende elevene sin trivsel og motivasjon negativt (Haugen et al., 2021, s. 78). Som lærer bør man derfor tenke nøye igjennom valg av aktiviteter, og måten man organiserer dem på. At alle elever har mulighet til å oppleve mestring gjennom den valgte aktiviteten bør være en forutsetning som alltid ligger til grunn for et valg.

6.2 Hvordan tilrettelegger læreren for et positivt motivasjonsklima i kroppsøvningsfaget på ungdomsskolen?

Som nevnt tilsier forskning at læreren i stor grad kan påvirke læringsmiljøet i klassen, blant annet gjennom sine holdninger og relasjoner til enkeltelever og klassen som helhet (Nordahl et al., 2016, s. 13). En annen viktig faktor for å sørge for faglig- og emosjonell støtte, er ved å planlegge og organisere aktiviteter og oppgaver på en måte som legger til rette for mestring for alle elever, uansett forutsetninger (Mjåtveit et al., 2023, s. 43). Kroppsøvningslæreren som deltok i denne studien var bevisst disse faktorene. Hun var spesielt opptatt av at alle elever skulle oppleve mestring, da hun mente at mestringsopplevelser i faget var nøkkelen til bevegelsesglede. En forutsetning for mestring i kroppsøving er å tørre å øve, i form av

prøving og feiling (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 388). Dersom elevene skal tørre dette må de føle seg trygge, både på lærerne og på medlevere. For at elevene skulle føle seg trygge, var kroppsøvingslæreren opptatt av relasjoner, og brukte mye tid på relasjonsbygging. I tiendeklassen, som hun hadde hatt i kroppsøving i tre år, så man at dette hadde gitt gode resultater på motivasjonsklimaet og læringsmiljøet generelt. Dette gir en bekreftelse på at lærerens arbeid med å tilrettelegge for et positivt motivasjonsklima faktisk fungerer i praksis, men at det kan ta tid å bygge opp gode relasjoner, som er en forutsetning for et godt læringsmiljø. Dette fremmer viktigheten av at elevene må ha en fast kroppsøvingslærer i faget, slik at rammene rundt faget er trygge, stabile og forutsigbare for dem.

TARGET-modellen til Epstein (1988), som har til hensikt å ivareta god struktur og bidra til økt motivasjon i kroppsøvingsfaget ved å sette mestring i fokus, er et hensiktsmessig pedagogisk verktøy å ta i bruk i arbeidet med motivasjonsklima i kroppsøvingsfaget (Skjesol & Ulstad, 2021, s. 108). Den første komponenten, *oppgave*, ser ut til å være den viktigste. Oppgavene som elevene gis bør være induktive, såkalt oppdagende læring. Oppdagende læring legger til rette for at elevene selv kan oppdage forskjellige muligheter i et bevegelsesmiljø, og med det tilegne seg ferdigheter gjennom prøving og feiling, i et aktivitetstilbud hvor alle elevene er i bevegelse samtidig (Giske & Næsheim-Bjørkvik, 2007, s. 48). Oppgavene bør legge til rette for *selvbestemmelse*, slik at elevene selv kan ta valg for hvordan de vil løse dem. Som lærer bør en også benytte seg av *gruppearbeid*, slik at man kan bruke elevene som stillaser for hverandre. En heterogen gruppesammensetning, vil føre til økt sosial og faglig kompetanse, både for de sterke og de svake elevene (Dyson et al., 2020, s. 139). Når det gjelder komponentene *anerkjennelse* og *tilbakemelding* etterlyser elevene mer konstruktive, faglige tilbakemeldinger, slik at de vet hva de skal jobbe med for å øke sin kompetanse i faget. De etterlyser også å bli mer involvert i evaluerings- og vurderingsprosessen. Ved å involvere elevene mer i egen lærings- og vurderingsprosess, legger man til rette for elevmedvirkning, samt at elevene får mer eierskap til egen læring, noe som bidrar til å forsterke elevenes indre motivasjon for faget (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 405).

6.3 Hvilken betydning har motivasjonsklima i kroppsøving for elevenes opplevelse av bevegelsesglede?

Av studien kan man se en tendens til at et mestringsklima fremmer bevegelsesglede, og et ønske om å være aktiv etter endt skolegang. Et prestasjonsklima derimot, ser ut til å heller ha

en negativ påvirkning på elevenes bevegelsesglede. Det finnes dog noen unntak, da noen av de idrettsaktive elevene, som oppgir at de opplever tendenser til prestasjonsklima, likevel har stor bevegelsesglede og intensjon om å være aktiv etter endt skolegang. Dette ser man også igjen i litteraturen, da tidligere forskning har vist at et prestasjonsklima kan fungere positivt på motivasjonen til unge idrettsutøvere (Haugen et al., 2021, s. 78). Dette hører til en svært liten elevgruppe, og ikke majoriteten. Av intervjuene kommer det også frem at til og med elever som driver med idrett på fritiden kan påvirkes negativt av et prestasjonsklima i kroppsøving, og at dette kan svekke deres bevegelsesglede.

Trygghet og tilhørighet, i form av gode relasjoner, sammen med variasjon i aktiviteter og organisering, slik at alle elever finner noen aktiviteter de mestrer og trives med, ser ut til å være de faktorene som i størst grad påvirker elevenes bevegelsesglede.

Som lærer bør en derfor strebe etter å skape et mestringsklima bestående av faktorene over, ettersom dette gir elevene de beste forutsetningene for varig bevegelsesglede, som er et av fagets viktigste mål (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

7.0 Litteraturliste

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>

Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. Falmer.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). *Self-Determination Theory*. I Van Lange, P. A. M, Kruglanski, A. W. & Higgins, E. T. *Handbook of Theories of Social Psychology*, 1, 416-437. SAGE.

Drageset, S. & Ellingsen, E. (2011). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien Forskning*, 5 (4), 332-335. <https://doi.org/10.4220/sykepleief.2011.0027>

Dyson, B., Howley, D. & Shen, Y. (2020). Bein a team, working together and being kind: Primary students` perspectives of cooperative learning`s contribution to their social and emotional learning. *Physical education and sport pedagogy*, 2021, 26 (2), s.137-154. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1779683>

Ekern, Lise. (2013). Tema: Barn i forskning. *Forskningsetikk. Et magasin fra De nasjonale forskningsetiske komiteene*, 13 (4). <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/2-bladet-forskningsetikk/alle-utgaver/forskningsetikk-2013-4.pdf>

Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. I R. Haskins & D. MacRae, Jr. (Red.), *Policies for America's public schools: Teachers, equity, and indicators* (89–126). Ablex Publishing.

Erdvik, I. B., Øverby, N. C. & Haugen, T. (2014). Students' self-determined motivation in physical education and intention to be physical active after graduation: The role of perceived competence and identity. *Journal of Physical Education and Sport* 14(2), 232-241.

<http://dx.doi.org/10.7752/jpes.2014.02035>

Giske, R. & Næsheim-Bjørkvik, G. (2007). *Treningsledelse. Lederutvikling*. Gyldendal undervisning.

Hagger, M. S., Hardcastle, S. J., Chater, A., Mallett, C., Pal, S. & Chatzisarantis, N. L. D. (2014). Autonomous and controlled motivational regulations for multiple health-related behaviors: between- and within-participants analyses. *Health Psychology and Behavioral Medicine: An Open Access Journal*, 2(1), 565-601,

<http://dx.doi.org/10.1080/21642850.2014.912945>

Halvari, H., Skjesol, K., & Bagøien, T. E. (2011). Motivational Climates, Achievement Goals, and Physical Education Outcomes: A Longitudinal Test of Achievement Goal Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 79-104.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.539855>

Haugen, T., Erdvik, I. B., Laxdal, A., Kloster, B. W. & Säfvenbom, R. (2021). Forholdet mellom elevers motivasjon for kroppsøvingfaget, motivasjonsklima og tilhørighet i kroppsøvingstimene, og deres intensjon om å være fysisk aktive etter endt skolegang. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 65-85.

<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v5.3285>

Helsedirektoratet (2022, 9. Mai.). Fysisk aktivitet i forebygging og behandling: 1. Barn og unge – generelle råd. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling/barn-og-unge#barn-unge-6-17-ar-rad-anbefaling-fysisk-aktivitet-begrunnelse>

Kagan, S., Stenlev, J & Westby, F. (2019). *Cooperative Learning - undervisning med samarbeidsstrukturer* (1.utg.). GAN Aschehoug.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (2.utg.). Gyldendal akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KR001-05)*. Fastsatt som forskrift av kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nob>

Laxdal, A. G. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education. The student perspective*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.

Mjåtveit, A., Leibinger, E. & Giske, R. (2023). What Kind of Learning Climates Are Established by Newly Educated PE Teachers in Primary and Lower Secondary School? A Quantitative Analysis of Students' Perceptions. *The Physical educator*, 80 (1), 41-70.

<https://doi.org/10.18666/TPE-2023-V80-I1-11021>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, Lars. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)*. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>

Morgan, K. (2017). Reconceptualizing Motivational Climate in Physical Education and Sport Coaching: An Interdisciplinary Perspective. *Quest National Association for Kinesiology in Higher Education*, 69 (1), 95-105.

<http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2016.1152984>

Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M. B. (2016). Relasjoner mellom elever. *Utdanningsdirektoratet*, 1-30.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective, Experience, Task Choice and Performance. *Psychological Review*. 91(3), 328-346.

<https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>

Ntoumanis, N. & Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*. 17(8), 643-665. <https://doi.org/10.1080/026404199365678>

Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413.

<https://doi.org/10.1080/00313830701485551>

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning* (utg. 1). Cappelen Damm Akademisk.
- Ryan, R.M & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 55, 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (utg. 3). Universitetsforlaget.
- Skjesol, K. & Ulstad, S. O. (2021). Målorienteringsteorien i kroppsøving. I Skjesol, K. & Lyngstad, I. (Red.), Kroppsøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter (s. 99-11). Fagbokforlaget.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 731-738.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.4.731>
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2003). A Model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs From Self-Determination and Achievement Goal Theories to Predict Physical Activity Intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2006). Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School Physical Education: A Self-Determination Theory Approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100-110.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599336>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). "Ei mil vid og ein tome djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-35.
<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Sæle, O. O. & Hallås, O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: Skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. (1.utg). Gyldendal.

Universitetet i Stavanger. (2023, 17. April). *Nettskjema. Selvbetjent skjemaløsning og sikker løsning for datainnsamling via nett for ansatte og studenter ved Universitetet i Stavanger.*

Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/undervisning-og-oppgaveskriving/nettskjema>

Urduan, T. & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary educational psychology*, 61, 1-10.

DOI: [10.1016/j.cedpsych.2020.101862](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101862)

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i kroppsøving (KRO1-05).

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Wang, C. K. J. & Biddle, S. J. H. (2021). Young People's Motivational Profiles in Physical Activity: A Cluster Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(1)

DOI: [10.1123/jsep.23.1.1](https://doi.org/10.1123/jsep.23.1.1)

Weeldenburg, G., Borghouts, L., Laak, T. V. D., Remmers, T., Slingerland, M. & Vos, S. (2022). TARGETing secondary school students' motivation towards physical education: The role of student-perceived mastery climate teaching strategies. *Plos One*, 17(9), 1-14. |

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274964>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Informasjonsskriv til Skole vedr. min masteroppgave i kroppsøving

I forbindelse med min masteroppgave i kroppsøving, hvor jeg forsker på motivasjonsklima i kroppsøving, ber jeg med dette om hjelp til å skaffe informanter som ønsker å delta i min studie.

Jeg trenger ni informanter i form av åtte elever og én kroppsøvingslærer. Jeg ønsker fire elever, fra to klasser, og aller helst at disse to klassene har den samme kroppsøvingslæreren. Når det gjelder utvelgelse av elever ønsker jeg at elevene fyller ut et kartleggingskjema, slik at jeg kan velge ut et representativt utvalg elever, med bakgrunn i motivasjon for faget.

Jeg trenger å være til stede i ca. tre kroppsøvingstimer i hver av klassene. Etter dette vil jeg intervju hver av elevene separat. Intervjuet med læreren kan gjerne gjennomføres tidligere i prosessen. Kroppsøvingslæreren som deltar trenger *ikke* å ta hensyn til at jeg er til stede som observatør i kroppsøvingstimene, med tanke på planlegging av aktiviteter og organisering.

Motivasjonsklima som tema

I læreplanen for kroppsøving står det at *«kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil utfra egne forutsetninger»*, og at *«faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i fremtidig arbeidsliv»* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg tror at elevenes opplevelse av motivasjonsklima i kroppsøvingsfaget vil være en avgjørende faktor for hvorvidt elevene oppnår indre motivasjon for fysisk aktivitet og bevegelse.

Med dette ønsker jeg derfor å se på sammenhengen mellom elevers og læreres oppfattelse av motivasjonsklima i kroppsøving. Jeg synes det er spennende å undersøke begge perspektiver og opplevelser, ettersom det nødvendigvis ikke alltid er slik at disse sammenfaller. Jeg tror også det er viktig å inkludere begge parter i forskning, for å få et så nyansert og troverdig bilde som mulig av hva som foregår i kroppsøvingstimene. Motivasjonsklima er den

oppfattede kvaliteten av en undervisningssituasjon, og er derfor individuell, men det skal likevel være mulig å legge til rette for et mestringsklima, hvor elevene opplever trygghet, trivsel og mestring. For at vi som lærere skal ha best mulig forutsetninger for å skape et slikt mestringsklima, ser jeg det som nødvendig å inkludere elevenes stemmer, for å kunne forske på hvordan de opplever motivasjonsklimaet i kroppsøving, og eventuelt hvordan dette ser annerledes ut enn lærernes opplevelser.

Tidligere forskning har vist at det er sammenheng mellom mestringsklima og opplevd kompetanse i kroppsøvingfaget og at høy opplevd kompetanse i kroppsøvingfaget er assosiert med deltagelse i fysisk aktivitet eller idrett på fritiden (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 408). Dette gir oss en pekepinn på at opplevd mestringsklima i kroppsøving er en viktig faktor for potensiell livslang bevegelsesglede, og derfor et tema som bør forskes mer på, slik at kroppsøvingslærere i størst mulig grad skal være kvalifiserte til å legge til rette for et mestringsklima i sine kroppsøvingstimer.

Studiens formål

Det overordnede formålet med denne studien er å oppnå mer kunnskap om hvordan elever og lærere opplever motivasjonsklimaet i kroppsøving. Dette for å bedre kunne forstå hvordan og hvorfor elever opplever enten et mestrings- eller prestasjonsklima, slik at vi som lærere bedre kan legge til rette for elevene når vi planlegger og gjennomfører kroppsøvingstimer, noe som igjen vil bidra til at vi forhåpentligvis klarer å skape varig bevegelsesglede hos elevene. Jeg inkluderer også lærerens eget perspektiv i studien, fordi jeg synes det er interessant å se hvordan læreren legger til rette for ett mestringsklima, og hvordan han eller hun er bevisst sin rolle i å bidra til å skape enten en mestrings- eller prestasjonsorientering hos sine elever.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling

En kvalitativ studie av ungdomsskoleelever og deres kroppsøvingslærers opplevelser av motivasjonsklima i kroppsøving.

Forskningsspørsmål

- Hvordan tilrettelegger læreren for et positivt motivasjonsklima, og hvordan oppleves dette av elevene i praksis?
- Hvordan opplever elevene motivasjonsklimaet i kroppsøvningsfaget?
- Er det forskjeller i elevene og lærerens opplevelse av det samme motivasjonsklimaet i kroppsøving?

Studiens metode

Hensikten med denne studien er som sagt å undersøke elevers og læreres *opplevelser* av motivasjonsklima i kroppsøvningsfaget. Jeg har valgt å gjennomføre studien min kvalitativt, ettersom jeg ønsker å komme i dybden på elevene og lærernes individuelle opplevelser av motivasjonsklimaet i kroppsøvningsfaget, for så å sammenligne disse. Med bakgrunn i dette valgte jeg kvalitativt forskningsintervju som forskningsmetode for å samle inn data til studien.

Jeg har valgt et semistrukturert intervju, hvor målsetningen var å forstå deltagerens perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Et semistrukturert intervju innebærer at intervjuet har en fleksibel struktur, hvor jeg på forhånd har forberedt noen spørsmål, men at de ikke nødvendigvis trenger å bli stilt i samme rekkefølge, samt at det er mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål eller be om utdypelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Dette gir større rom for at informanten kan uttrykke sine opplevelser, selv utenfor det forskeren selv har tenkt, og vil derfor gi en dypere innsikt i han eller hennes opplevelser.

Utvalg

Jeg ønsker å inkludere to skoleklasser i studien min. En lærer og fire elever fra hver klasse vil bli intervjuet. (NB: ønsker at de to klassene har samme kroppsøvningslærer). Informantene vil bli valgt ut gjennom et strategisk utvalg, som betyr at man velger de informantene som har de beste forutsetningene for å belyse problemstillingen (Sæle & Hallås, 2020, s. 330).

Forskningsskolen bestemmer hvilke klasser, og dermed hvilken kroppsøvningslærer som skal delta, basert på mine inklusjon- og eksklusjonskriterier. Når det kommer til hvilke elever som blir plukket ut som informanter ble det valgt ut et representativt utvalg fra hver av klassene, basert på bestemte utvalgskarakterer, som her er lik fordeling av kjønn, samt uttrykt motivasjon for faget gjennom kartleggingskjema (Sæle & Hallås, 2020, s. 329).

Forskningsetiske vurderinger

Jeg følger grunnleggende norsk forskningsetikk knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på – nemlig at deltagerne har blitt informert om samtykke, har krav på privatliv og har krav på å bli korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247). Deltagere under 16 år må ha samtykke fra foreldre. Informert samtykke betyr at den som undersøkes skal delta frivillig i undersøkelsen, og vite hva undersøkelsen skal brukes til. Deltagerne skal få full informasjon om undersøkelsens hensikt, hvordan dette vil påvirke dem, og hvordan dataene skal benyttes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). Krav til privatliv går ut på at deltagerne er komfortable med å snakke om det som undersøkes. I denne sammenheng skal man være klar over at det en selv oppfatter som følsomt ikke nødvendigvis oppfattes på samme måte av andre, og omvendt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248). Jeg vil også sørge for at det ikke er mulig for utenforstående å identifisere enkeltpersoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Denne faren er større jo mindre utvalg en operer med, og dette er dermed noe jeg må være svært bevisst i min studie, da jeg har få deltagere. I informasjonsskrivet som sendes ut til deltagerne og deres foreldre med informasjon om studien, har jeg derfor sørget for å skrive at anonymiteten til deltagerne vil bli sikret, blant annet ved at de vil få pseudonymer i teksten, i tillegg til at alle opplysninger skal behandles konfidensielt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). Før selve masteroppgaven publiseres, vil jeg sørge for at all informasjon som kan være til skade for noen av deltagerne er fjernet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 250). I den grad det er mulig vil jeg forsøke å gjengi resultatene fullstendig og i riktig sammenheng.

Vedlegg 2: Samtykkeskjema for elever

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt til min masteroppgave

«En kvalitativ studie av lærer og elevers opplevelser av motivasjonsklima i kroppsøving»

Bakgrunn og formål

I forbindelse med mine studier ved UIS, fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora, skal jeg skrive en masteroppgave i kroppsøving. Undersøkelsen går hovedsakelig ut på intervju av elever og lærere vedrørende motivasjonsklima i kroppsøvingsfaget. Elevenes lærer har samtykket til å delta i studien, og er informert om spørsmålene som elevene vil stilles i et eventuelt intervju.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Deltagelsen innebærer at alle elever fyller ut et kartleggingskjema som omhandler deres motivasjons for, og trivsel i kroppsøvingsfaget. Dette vil ta ca. 10 minutter. Dette skjemaet brukes bare for å velge deltagere til intervju, og vil *ikke* bli brukt i forskningen. Ut ifra dette skjemaet blir det valgt et representativt utvalg fra hver klasse som skal delta i et semistrukturert intervju. Deltagelsen i dette fordrer at eleven deltar i de kroppsøvingstimene (3 timer) hvor jeg vil være til stede som observatør. I disse timene vil jeg hovedsakelig observere læringsmiljøet i klassen, læreren og de elevene som har meldt seg frivillig til å delta i studien. Jeg vil *ikke* observere og samle inn data om elever som ikke ønsker å være en del av studien.

Det påfølgende intervjuet vil ha en varighet på ca. 30-60 minutt. Der vil det bli stilt spørsmål vedrørende elevens/lærernes opplevelse av de observerte kroppsøvingstimene, samt kroppsøvingsfaget generelt, for å få frem elevenes/lærernes individuelle opplevelser av motivasjonsklimaet i faget. Elevene vil kunne få spørsmål som går direkte på lærerens undervisning, hvilket læreren deres har samtykket til.

Hva skjer med informasjonen om deg/ditt barn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og opplysninger kan ikke tilbakeføres til enkeltpersoner i sluttrapporten. Deltagelsen i prosjektet krever samtykke fra elevens foreldre, dersom eleven er under 16 år. Kontaktlærer i gruppen vil få orientering om resultatene av prosjektet ved prosjektslutt. Det er kun studenten og veilederen som har tilgang til personopplysninger. Konfidensialiteten ivaretas ved at alle elever blir anonymisert ved pseudonym. Jeg vil selv stå for all innsamling og bearbeiding av data. Alt datamateriale anonymiseres ved prosjektslutt.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon.

Prosjektet avsluttes juni 2023.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke/samtykke for ditt barn uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker ditt samtykke, vil alle opplysninger om deg/ditt barn bli anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Line Telle, ved mail: linetelle@icloud.com. I studentprosjektet må også kontaktopplysninger til veileder påføres. Veileder er Silje Eikanger Kvalø, kan kontaktes på mail: silje.e.kvalo@uis.no.

Studien er meldt til Sikts personverntjenester og de har vurdert at behandlingen av personopplysninger er i overensstemmelse med regelverket. UIS sitt personvernombud kan kontaktes på: rolf.jegervatn@uis.no.

Samtykke til deltagelse i studien

Vi har mottatt informasjon om studien, og samtykker til at kan delta / ikke delta (stryk det som ikke passer)

Underskrift og dato

Vedlegg 3: Samtykkeskjema for lærer

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt til min masteroppgave

Opplevelse av motivasjonsklima i kroppsøving

Bakgrunn og formål

I forbindelse med mine studier ved UIS, fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora, skal jeg skrive en masteroppgave i kroppsøving. Undersøkelsen går hovedsakelig ut på intervju av elever og lærere vedrørende motivasjonsklima i kroppsøvingsfaget.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Deltagelsen innebærer at alle elever i de to deltagende klassene fyller ut et kartleggingsskjema som omhandler deres motivasjonsfor, og trivsel i kroppsøvingsfaget. Dette vil ta ca. 10 minutter. Dette skjemaet brukes bare for å velge deltagere til intervju, og vil *ikke* bli brukt i forskningen. Ut ifra dette skjemaet blir det valgt ut et representativt utvalg fra hver klasse som skal delta i et semistrukturert intervju. Deltagelsen i dette fordrer at elevene deltar i de kroppsøvingstimen (3 timer) hvor jeg vil være til stede som observatør. I disse timene vil jeg hovedsakelig observere læringsmiljøet i klassen, læreren og de elevene som har meldt seg frivillig til å delta i studien. Jeg vil *ikke* observere og samle inn data om elever som ikke ønsker å være en del av studien.

Det påfølgende intervjuet vil ha en varighet på ca. 30-60 minutt. Der vil det bli stilt spørsmål vedrørende elevens/lærernes opplevelse av de observerte kroppsøvingstimen, samt kroppsøvingsfaget generelt, for å få frem elevenes/lærernes individuelle opplevelser av motivasjonsklimaet i faget. Elevene vil kunne få spørsmål som går direkte på lærerens undervisning.

Hva skjer med informasjonen om deg/ditt barn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og opplysninger kan ikke tilbakeføres til enkeltpersoner i sluttrapporten. Deltagelsen i prosjektet krever samtykke fra elevens foreldre, dersom eleven er under 16 år. Kontaktlærer i gruppen vil få orientering om resultatene av prosjektet ved prosjektslutt. Det er kun student og veileder som har tilgang til

personopplysninger, konfidensialiteten ivaretas ved at alle elever blir anonymisert ved pseudonym. Jeg vil selv stå for all innsamling og bearbeiding av data. Alt datamateriale anonymiseres ved prosjektslutt.

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes ved publikasjon.

Prosjektet avsluttes juni 2023.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke/samtykke for ditt barn uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker ditt samtykke, vil alle opplysninger om deg/ditt barn bli anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Line Telle, ved mail:

linetelle@icloud.com. I studentprosjektet må også kontaktopplysninger til veileder påføres.

Veileder er Silje Eikanger Kvalø, kan kontaktes på mail: silje.e.kvalo@uis.no.

Studien er meldt til Sikts personverntjenester og de har vurdert at behandlingen av personopplysninger er i overensstemmelse med regelverket. UIS sitt personvernombud kan kontaktes på: rolf.jegervatn@uis.no.

Samtykke til deltagelse i studien

Sett ring rundt det som stemmer

Jeg samtykker til å delta som lærer i forskningsprosjektet JA eller NEI

Jeg samtykker til at elevene kan oppgi opplysninger om meg JA eller NEI

Underskrift og dato

Vedlegg 4: Intervjuguide elever

INTERVJUGUIDE ELEVER

Tusen takk for at du vil stille til intervju, det betyr mye for arbeidet med min masteroppgave, og du bidrar til forskning innenfor kroppsøvfingsfaget. Jeg setter stor pris på at du tar deg tid til dette. Intervjuet tar max 30 minutter.

Tema	Spørsmål	Stikkord	Oppfølgingsspørsmål
Generell informasjon	Hvilken klasse går du i?		
	Hvordan trives du i kroppsøvfingsfaget?		Hva er det som skal til for at du trives? Hva er det som gjør at du ikke trives?
Læringsmiljø/ Motivasjons-klima	Hva skal til for at du føler deg trygg i kroppsøvfingstimene?	Relasjons til lærer/andre elever Kompetanse/ Mestring	Er det noe som gjør deg utrygg?
	Tror du at alle i klassen føler seg trygge?	Hvorfor/Hvorfor ikke?	Hva kan være grunnene til at de føler seg utrygge? Er det de samme som føler seg utrygge hver gang?
	Hvordan synes du miljøet er i kroppsøvfingstimene?		Hva tenker du at er et godt læringsmiljø i kroppsøvfing? Opplever du denne klassen som motivert for kroppsøvfing?

		<p>Deltar alle i timene, og i aktivitetene?</p> <p>Opplever du at alle har en god relasjon med læreren og at læreren er rettferdig?</p> <p>Opplever du at organiseringen av aktiviteter fungerer bra?</p> <p>F.eks. inndeling i grupper, samarbeid i grupper, innsats, og variasjon i aktiviteter.</p>
Hvordan opplever du at læreren støtter deg i faget?		<p>Får du individuelle tilbakemeldinger/fremovermeldinger? Hva blir sagt?</p> <p>Opplever du at det er trygt å snakke med læreren din om andre ting enn det faglige? Har dere en god relasjon?</p>
Hvordan opplever du at dine medelever støtter deg i kroppsøvingsfaget?	<p>Skryt</p> <p>Positive/negative kommentarer</p> <p>Hjelp</p>	<p>Hvordan snakker dere til hverandre?</p> <p>Hjelper dere hverandre?</p> <p>Eventuelt med hva, og hvordan?</p>
Hvordan fungerer gruppearbeidet i kroppsøvingstimene?	<p>Inndeling</p> <p>Ansvarfordeling</p> <p>Samarbeid</p>	<p>Hvordan skjer inndelingen?</p> <p>Hvordan er ansvarfordelingen innad i gruppene?</p> <p>Hvordan er samarbeidet innad i gruppene?</p> <p>Har det noe å si hvem du kommer på gruppe med?</p>
Opplever du at alle elevene i klassen blir inkludert i kroppsøvingstimene?	<p>Lærer</p> <p>Medelever</p>	<p>Blir alle elevene sett av læreren? Av medelever?</p> <p>Får alle delta like mye?</p>

			Blir alle hørt i felles aktiviteter og i gruppearbeid?
	Hvordan opplever du konkurranseaspektet i klassen?	Høyt/lavt Negativt/ positivt	Er det viktigste å vinne? Skjer det en endring i oppførsel når det er konkurranse involvert? Hvordan oppfører man seg mot hverandre etter man har vunnet og tapt? Blir noen sinte dersom de gjør det dårlig/andre gjør det dårlig? Trekker noen elever seg tilbake i situasjoner med konkurranse? Hvorfor tror du de gjør det? Hva skal til for å ha god innsats?
	Hvordan og på hvilke grunnlag opplever du at læreren din vurderer deg?	Innsats Ferdigheter Samarbeid	
	Opplever du at læreren din ser deg og hva du gjør i kroppsøvingstimene?	Innsats Ferdigheter Samarbeid God medelev Hjelper andre	
	Opplever du at læreren din sammenligner deg med andre i kroppsøvingstimene?		På hvilke områder? Hvem blir du sammenlignet med? Hvis ja, hva synes du om det?
	Hva skal til for å ha god innsats i kroppsøving?		Hva er god innsats for deg?

Autonomi/ Medbestemmelse	Blir din stemme hørt i kroppsøvingfaget: Får du være med å påvirke hvilke aktiviteter dere skal ha, og hvordan de skal foregå?	Komme med forslag til læreren Bli invitert til diskusjon av læreren Diskusjon før/etter aktivitet	Får du løse oppgaver på din egen måte?
	Opplever du at din mening er viktig for læreren?		Spør læreren om dine meninger om faget, aktivitetene, bestemte øvelser dere gjennomfører eller lignende?
Kompetanse	Hva skal til for at du opplever mestring i kroppsøvingstimene?	Organisering/ aktiviteter Medelever/ lærere	Hva gir deg mestringsfølelse? Eksempel
	Opplever du at du får nok utfordring i kroppsøvingfaget?	Oppgaver Aktiviteter/ Organisering Samarbeid	Hva skal til for at du opplever utfordring?
Bevegelsesglede	Er det viktig for deg å være i fysisk aktivitet? Hvorfor? Hvorfor ikke?	Indre/ytre motivasjon	Driver du med idrett/annen fysisk aktivitet på fritiden? Hvor ofte? Gjør du det sammen med andre?
	Ser du for deg at du kommer til å være i fysisk aktivitet		Hva er det viktigste du har lært i kroppsøvingfaget, frem til nå?

	etter at du er ferdig på ungdomsskolen?		Hvorfor/hvorfor ikke? Hvilken type fysisk aktivitet? Hvor ofte?
	Er det noe du har lært/opplevd i kroppsøvningsfaget som har betydning for hvilke aktiviteter du driver med på fritiden?	Type aktiviteter Lærer- og elevstøtte	Noe du kunne tenke deg å gjøre mer av?
Avslutning	Er det noe mer du ønsker å tilføye som vi ikke har snakket om? Hvordan synes du intervjuet gikk? Takk for at du stilte til intervju!		

Vedlegg 5: Intervjuguide lærer

INTERVJUGUIDE LÆRER

Tema	Spørsmål	Stikkord	Oppfølgingsspørsmål
Generell informasjon	Hvor lenge har du undervist i faget?		
	Har du studiepoeng i kroppsøving?		
	Driver du med/har du drevet med idrett eller andre typer fysisk aktivitet på fritiden?		
Motivasjonsklima	Hva synes du at et godt læringsmiljø/motivasjonsklima i kroppsøving er?	Mestring Kompetanse Tilhørighet Autonomi Prestasjon	Og hvordan ser et dårlig læringsmiljø ut? Eksempel
	Hvilke tiltak gjør du for å legge til rette for et mestringsklima for dine elever?	Organisering Aktiviteter Kommunikasjon	
	Hva ser du på som de viktigste faktorene for at elevene skal føle trivsel og mestring i faget?	Aktiviteter Organisering Kompetanse Medbestemmelse Tilhørighet/samarbeid	
	Hvordan gir du tilbakemeldinger/fremovermeldinger i faget?		Hva blir sagt? På hvilken måte? Skriftlig/muntlig?
	Hvordan, og på grunnlag av hva, foretar du vurdering i faget?		Hvordan blir elevene involvert i vurderingsprosessen?
	Hvilke tanker har du om prestasjonsklima i kroppsøving, og		

	hvordan reagerer du på elever som blir tydelig drevet av dette?		
	Hvordan forholder du deg til elever som gruer seg til kroppsøving? Hvilke tiltak gjør du eventuelt?		Eksempler?
Autonomi	Hva tenker du om elevmedvirkning i kroppsøvingstimene, og hvordan legger du eventuelt til rette for dette?		Hva konkret gjør du? Eksempler?
Bevegelsesglede	Føler du at du har et ansvar for å at elevene skal finne glede i bevegelse og fysisk aktivitet?		
	Hvordan tror du at du som lærer og kroppsøvingsfaget kan fungere oppmuntrende til at elever er aktive på fritiden?		Gjør du noen spesielle tiltak?
Avslutning	Er det noe mer du ønsker å tilføye som vi ikke har snakket om? Hvordan synes du intervjuet gikk? Takk for at du stilte til intervju!		

Vedlegg 6: Godkjent meldeskjema fra NSD/Sikt



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

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
536350

Vurderingstype
Standard

Dato
16.01.2023

Prosjekttittel
Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig
Silje Eikanger Kvalø

Student
Line Telle

Prosjektperiode
01.12.2022 - 01.06.2023

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 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

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.

BARN I FORSKNING

Husk at barns deltakelse i forskning skal være frivillig, selv om foresatte samtykker. Barnet bør derfor få alderstilpasset informasjon om prosjektet. Dere må også sørge for at eleven forstår at den kan trekke seg når som helst dersom den ønsker det.

UTDYPENDE OM LOVLIG GRUNNLAG UTVALG 1

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

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!