

# MASTEROPPGAVE

Mastergrad i læring og undervisning

## Kroppsøvingslærere om elevers motivasjon til fysisk aktivitet i og etter faget

En kvalitativ studie av fire lærere

av

Lise Hollsten

Mai 2016



Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgave i:

Læring og undervisning

Tittel:

Kroppsøvlingslærere om elevers motivasjon til fysisk aktivitet i og etter faget:  
En kvalitativ studie av fire lærere

Engelsk tittel:

PE teachers about students motivation for physical activity during and after the subject:  
A qualitative study of four teachers

Forfatter:

Lise Hollsten

Emnekode og emnenavn:

MAS3-307 Masteroppgave i læring og undervisning

Kandidatnummer:

104

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (sett kryss):

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven i Brage.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett

JA  Nei

Dato for innlevering:

18.05.16

Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF

Emneord (minst fire):

Kroppsøving, motivasjon, læreplan, læringsmiljø, kroppsøvlingslærere.

Tittel:

**Kroppsøvlingslærere om elevers motivasjon til fysisk aktivitet i og etter faget  
En kvalitativ studie av fire lærere**

Sammendrag:

Hensikten med denne kvalitative studien er å få økt kunnskap om hvordan kroppsøvlingslærerne uttrykker seg om fagets påvirkning mot målet om livslang bevegelsesglede og en fremtidig fysisk aktiv livsstil, elevers motivasjon i faget kroppsøving og hvordan de mener de påvirker motivasjonen til elevene gjennom blant annet læringsmiljøet i faget. Bakgrunn for oppgaven er at det finnes mye forskning om hva som påvirker elever til motivasjon, men lite om læreres forhold til hva de uttrykker og opplever motiverer elever og om de mener fagets formål kan nås.

For å kunne beskrive og forstå dette ble det hovedsakelig benyttet teori om læreplan, motivasjon og læringsmiljø. Hovedsakelig basert på Læreplan (2012a), Self-determination theory – SDT (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2007) og Ommundsens (2006) teori rundt det psykososiale læringsmiljøet. Disse teoriene har blitt brukt som rammeverktøy for å forstå lærernes ulike utsagn.

Undersøkelsen er fenomenologisk og hermeneutisk forankret, og det er gjennomført semi-strukturerte dybdeintervju med fire kroppsøvlingslærere på to videregående skoler. Intervjupersonene var lærere med ulik arbeidserfaring, ansiennitet og utdanning. I bearbeidelsen av materialet ble det hovedsakelig benyttet tema analytisk tilnærming og noe personsentrert analytisk tilnærming.

Gjennom intervjuene uttrykker lærerne at de har en positiv holdning til kroppsøvlingsfagets læreplan. Det kommer frem at kroppsøvlingslærerne uttrykker usikkerhet rundt fagets påvirkning for en fremtidig motivasjon til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Likevel uttrykker informantene at de har en tro på at opplevelsen elevene erfarer i kroppsøvlingsfaget på videregående kan ha en påvirkning for elevers fremtidige holdning til å være fysisk aktive. Om elevers motivasjon i faget og deres egen påvirkning for dette blir det tydelig at lærerne fokuserer på hva som skjer i hver enkelt time. Lærerne er enige om at motivasjon skapes ved at elever opplever glede og mestring, samt følelsen av en tilhørighet til gruppen.

Lærerne ser det som helt sentralt å skape motivasjon i faget for å nå fagets formål. Det er tydelig at informantene mener deres rolle som lærer er sentral for påvirkning av elevenes motivasjon. De viser en god forståelse av fagets formål, påvirkning av motivasjon ut fra teori om SDT og rammene for å skape et godt læringsmiljø. Det er likevel noen sentrale sprik fra teori til lærernes utsagn. Lærerne utelater en av de tre sentrale komponenter i SDT. Ingen av lærerne uttrykker at de tar hensyn til elevens autonomi. Samtlige lærere ser på motivasjon som helt sentralt for å nå fagets formål, likevel kommer det frem at arbeidet for å påvirke motivasjon er lite organisert og ikke planlagt.

Title:

**PE teachers about students motivation for physical activity during and after the subject:  
A qualitative study of four teachers and their expression**

Abstract:

The aim of this thesis is to get more knowledge about how physical education teachers express themselves toward the goal of joy for exercise and a future physically active lifestyle, students motivation in the subject physical education and how they believe they impact students motivation, including the learning environment. The background of the thesis is that there is a lot of research about how students get motivated, and less about the teachers saying in how they express and experience motivated students and whether they believe the goal can be reached or not.

In order to describe and understand this it was mainly used theory of curriculum, motivation and learning. Mainly based on LK-06 (2012a), Self-determination theory –SDT (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2007) and Ommundsens (2006) theory about the psychosocial learning environment. These theories have been used to understand teachers' various statements.

The study is phenomenological and hermeneutical rooted, and is based on semi-structured in-depth interviews with four physical education teachers at two high schools. The teachers had different work experience, seniority and education. In the analysis of this material it was mainly used theme analytical approach and some person centered analytical approach.

Through interviews the teachers expressed that they have a positive attitude towards physical educations curriculum. It appears that physical education teachers is uncertain about the subject's influence for a future motivation to a physically active lifestyle and lifelong exercise. Despite of this the teacher's expresses that they have a belief that pupils experience in physical education in high school can have an impact for students future attitude to be physically active. About the students motivation in the subject and their own impact for this, it becomes clear that teachers focus on what happens in short term. Teachers agree that motivation is created by the students experiences joy, self efficacy and autonomy.

Teachers see it as essential to create motivation to achieve the subject's goal. It is clear that the teachers felt that their role as a teacher is crucial to influence students motivation. They explain a good understanding of the subjects purposes, how to influence motivation from a SDT perspective and how to create a good learning environment. There are still some key gaps from the theory to the teachers statements. Teachers leave out one of the three key component of SDT. None of the teachers express that they take into account the learner's autonomy. All teachers think motivation as crucial to achieving the purposes of the subject, however, it becomes clear that the effort to influence the motivation is little organized and not planned.

# Forord

Etter to spennende og lærerike år på masterstudiet læring og undervisning ved HISF er det nå endelig tid for å skrive forordet til denne oppgaven. Det å skulle se denne lange prosessen bli virkeliggjort i denne bunken med papir er en god følelse, men og en enorm lettelse. Gjennom mine seks år som student innen friluftsliv, kroppsøving og pedagogikk har arbeidet med denne oppgaven vært det mest krevende, men og veldig betydningsfullt. I tider hvor følelsen av tilhørigheten til oppgaven har vært fraværende, kompetansen om temaet liten og en opplevelse av liten grad av selvbestemmelse har motivasjonen min hatt sitt å jobbe med. Sakte, men sikkert har motivasjonen kommet krypende. Dette i takt med at jeg følte at oppgaven og jeg jobbet sammen mot et mål, vi ble som ett. Forståelsen og kunnskapen om temaet økte i takt med antall sider teori lest og diskusjoner erfart. Og viktigst av alt, jeg har under prosessen gjort noe jeg selv har hatt lyst til og tatt egne valg ut fra mine tanker, tolkninger og mål med oppgaven. Uten dette ville jeg ikke kommet i mål med et smil om munnen.

Dette smilet om munnen er det flere jeg må takke for.

Uten informantenes bidrag og villighet til å dele sin historier ville ikke denne oppgaven blitt som den ble. Takk for at dere tok dere tid i en hektisk hverdag. Dere ga mye av dere selv i deres rolle som kroppsøvingslærer.

Smilet om munnen skyldes og at jeg har fått god veiledning, konstruktiv kritikk og en vits eller to fra min veileder Petter Erik Leirhaug. Å komme inn på kontoret til en smilende veileder har gjort godt for motivasjonen til arbeidet videre. Med Petter Eriks kunnskap om faget har tilbakemeldingene alltid hjulpet meg på riktig vei. Enkelte medstudenter krever og en takk. Det er alltid godt å få ut litt frustrasjon sammen med andre, og det å få et tips eller to til praktiske løsninger er også til hjelp.

Til slutt er det de på hjemmebane som får meg til å smile mest. Nå blir det endelig litt tid til oss igjen. Takk for tålmodigheten når en lettere frustrert, emosjonell og grinete student kommer inn døren hjemme.

Sogndal, 18. mai 2016.

*Lise Hollsten*

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	III
Forord.....	V
Innholdsfortegnelse.....	1
<b>1 Innledning .....</b>	<b>3</b>
1.1 Problemstilling.....	4
1.2 Oppbygning av oppgaven .....	5
<b>2 Teori .....</b>	<b>6</b>
2.1. Kroppsøvingsfaget .....	6
2.1.1 LK 06 - Formålet med kroppsøving .....	7
2.2 Kroppsøving og motivasjon .....	10
2.2.1 Self-determination theory - SDT.....	11
2.3 Læringsmiljø .....	16
2.3.1 Konkurransens preg på læringsmiljøet.....	19
<b>3 Metode .....</b>	<b>20</b>
3.1 Kvalitativ metode .....	20
3.2 Utvalg .....	22
3.3 Dataproduksjon .....	24
3.3.1 Intervju som metode.....	24
3.3.2 Transkribering.....	25
3.4 Analyse .....	26
3.5 Reliabilitet og validitet.....	29
3.6 Etske vurderinger .....	30

<b>4 Resultat og diskusjon .....</b>	<b>32</b>
<b>4.1 Kroppsøvingsfaget .....</b>	<b>32</b>
4.1.1 Formålene i kroppsøving.....	32
4.1.2 Vurdering i kroppsøving .....	36
<b>4.2 Motivasjon i kroppsøving.....</b>	<b>39</b>
4.2.1 Kroppsøvingslærere om motivasjon .....	39
4.2.2 Hva gjør lærere for å påvirke motivasjonen i undervisningen?.....	41
4.2.3. Vurderingens påvirkning på motivasjon .....	45
<b>4.3 Læringsmiljø i kroppsøving.....</b>	<b>48</b>
4.3.1 Kroppsøvingslærere om læringsmiljø.....	48
4.3.2 Hva gjør lærere for å tilrettelegge læringsmiljøet for å skape trivsel og glede? .....	51
4.3.3 Lærernes perspektiv på bruk av konkurranse.....	56
<b>5 Konklusjon .....</b>	<b>58</b>
<b>Bibliografi .....</b>	<b>61</b>

## 1 Innledning

I dette forskningsprosjektet er intensjonen å undersøke hvordan kroppsøvingslærere uttrykker seg om elevers motivasjon i kroppsøvingsfaget, og om de mener kroppsøving eventuelt kan motivere til en fysisk aktiv livsstil som formålet i læreplanen for faget sier. I tillegg til å belyse hvordan lærerne uttrykker at de påvirker elever motivasjon i kroppsøving tar studien også sikte på å beskrive læringsmiljøets betydning for å skape motivasjon i faget og senere i livet.

Kroppsøvingsfagets nasjonale læreplaner har opp gjennom årene hatt ulike faglige vektlegginger. Kroppsøving og dens historie har røtter helt tilbake til 1800-tallet. Da var meningen med faget begrunnet i fysisk oppdragelse av gutter for å bedre landets militære beredskapevner (Jensen & Gurholt, 2007). Innholdet i faget har siden den tid endret og utviklet seg i takt med samfunnet forøvrig. Kroppsøving fikk i 1936 status som obligatorisk fag i norsk skole og fagets militære tilknytning ble fjernet (By, 1998). På 1960-tallet med forsøksplanen for niårig grunnskole, ble det vanligere med teoretiske kunnskapsmål. Mål som dreide seg om holdning og ferdigheter kom mer aktivt inn igjen med Mønsterplanen i 1974 (By, 1998; Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelbik 2011). Det var da også et uttalt mål om å forene fagets adskillelse av gutter og jenter. En ny læreplan i kroppsøving på videregående kom i 1994 og for grunnskolen i 1997, da med et tiårig løp som felles allment fag. I 2006 ble grunnskolen og den videregående opplæringen forent i en plan for kroppsøving. Som i den tidligere planen var mål sentralt, men de var mindre omfattende og detaljert. Innholdskomponentene i faget er bevegelsesleik, grunnleggende bevegelser, idrett, dans, friluftsliv og aktivitet/trening og helse (Lyngstad et al, 2011). Læreplan setter eleven i sentrum:

*”Elevene skal gjennom kroppsøvingen få mulighet til å drive kroppslige øvinger og fysisk aktivitet på sine vilkår og etter sine forutsetninger innenfor en bred bevegelseskulturell kontekst”* (Lyngstad et al, 2011. S. 5).

Opplæringen i faget i både grunnskolen og i videregående opplæring skal være individuelt tilpasset og utformet på bakgrunn av elevers interesser, sosiale behov og fysiske forutsetninger. Elever med spesielle behov i opplæringen er integrert i kroppsøvingen. Elevers mulighet til medvirkning er et grunnleggende prinsipp i faget, for øvrig som for andre fag i skolen.



I følge læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2012a) er kroppsøving et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Fokuset rundt fysisk aktivitet og helse er stor, både i Norge og internasjonalt. Økende forskjeller i aktivitetsnivå, mer stillingsitting og stigende innaktivitet viser helse- og velferdsutfordringer som kan få store konsekvenser for enkeltpersoner og samfunnet (Helsedepartementet, 2003; Ommundsen & Aadland, 2009). Det er derfor viktig at formålene knyttet til bevegelsesglede og aktiv livsstil i kroppsøvingfaget er sentrale for undervisningen kroppsøvingslærere legger opp til.

Elevers motivasjon for læring er helt avgjørende for deres læringsutbytte (Meld. St. 22. 2010-2011) Lærings situasjonen og miljøet har i følge Skaalvik og Skaalvik (2013) stor betydning for elevenes motivasjon, noe som gir læreren mulighet til å påvirke elevenes motivasjon. For å motivere elever til læring er det viktig at læreren skaper en positiv og støttende elevkultur, i tillegg til at elevene må oppleve at det de skal lære er relevant (Meld. St. 22. 2010-2011).

I denne oppgaven ønsker jeg å sette søkelyset på kroppsøvingslærernes rolle, deres ståsted i oppfattelsen av hvordan elever blir motivert og hva de gjør for å påvirke dette. Og videre, om læreren mener beskrivelsen i fagets formål er realistiske sett ut fra egne erfaringer med faget. Læreren blir sett på som en av de viktigste faktorene for elevens læring (Halland, 2005; Meld. St. 11. 2008-2009; Hattie, 2009). Med bakgrunn i viktigheten av læreren ønsket jeg nettopp derfor å kun ta for meg lærere som informanter. Jeg fant det interessant å studere hvordan de ulike informantene uttrykker seg for å se om det framtrer forskjeller og likheter i hvordan de tar for seg formålene, hva de mener om motivasjon og læringsmiljøet som faktorer i deres profesjon som kroppsøvingslærer.

### *1.1 Problemstilling*

Formålet med dette forskningsprosjektet er å undersøke hvordan lærere uttrykker seg om kroppsøvingfaget formål, elevers motivasjon og deres oppfattelse av egen påvirkning på læringsmiljøet for å fremme motivasjon i faget og for deltakelse i bevegelsesaktivitet videre i livet. Opplæringen i kroppsøving skal gi utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut fra elevens egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2012a). For at faget skal bli relevant for flest mulig elever er behovet for økt kunnskap om faget helt essensielt. Spord Borgen og Leirhaug (2012) etterspør kartlegging av innhold, arbeidsmåter og resultater i både grunnskolen og i videregående opplæring. Per dags dato eksisterer det lite forskning om lærerens refleksjoner rundt oppnåelse av formålet og om hvordan deres rolle som lærere i faget påvirker elever (Jonkås, 2009). Dette forskningsprosjektet har læreren i sentrum for å belyse deres oppfatning av egen påvirkning.

Problemstillingen er omfattende. Dette gjenspeiler helheten i oppgaven ved at det ikke er et dypdykk innenfor et spesifikt teoretisk område. For å kunne få svar på problemstillingen er det derfor en gjennomgående omfattende struktur i både teori samt resultat og diskusjon.

På bakgrunn av dette og prosjektets rammer ble følgende problemstilling presisert for studien: Hvordan uttrykker fire kroppsøvingslærere i videregående skole seg om målet om livslang bevegelsesglede og fremtidig aktiv livsstil, elevers motivasjon i faget og lærerens påvirkning til motivasjon og et godt læringsmiljø i faget.

## *1.2 Oppbygning av oppgaven*

Oppgaven er delt inn i 5 kapitler: innledning, teori, metode, resultat og diskusjon og konklusjon. Relevant Teori og litteratur som brukes presenteres i kapittel 2. Kapittel 3, Metode, gjør greie for den forskningsmetodiske tilnærmingen jeg har valgt å bruke i den kvalitative undersøkelsen som denne oppgaven bygger på. Deretter vil oppgaven ta for seg kapittel 4, Resultat og diskusjon, hvor jeg presenterer funn fra intervjuene og diskuterer dette opp mot problemstillingen i lys av de teoretiske perspektivene som er brukt i kapittel 2. I denne oppgaven er dermed resultat og diskusjon slått sammen til et kapittel. Avslutningsvis, i kapittel 5, Konklusjon, vil jeg sammenfatte funnene.

## 2 Teori

Teorien som presenteres i dette kapittelet er relatert til problemstillingen og har som mål å belyse empiri i diskusjonen av lærerens uttalelser. Uttalelser knyttet til hvordan de uttrykker seg om elevs motivasjon i faget og hva de sier om faget og deres egen påvirkning for elever videre i livet. Det er valgt å anvende teori som tar for seg kroppsøvningsfaget og teori som belyser motivasjon. I første kapittel 2.1, tar jeg for meg kroppsøvningsfaget gjennom å se på læreplanen. Dette er for å ha kjennskap til faget som hele tiden blir diskutert. Jeg ønsker å bruke kjennskap til fagets formål og knytte dette opp mot det lærerne uttrykker om faget. Videre i kapittel 2.2 som heter kroppsøving og motivasjon belyser jeg begrep innenfor Self-determination theory – SDT (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2007). Teorien om SDT er valgt for å ha et festepunkt i informantenes utsagn rundt motivasjon og jeg kommer senere til å diskutere motivasjon mot denne spesifikke teorien. Til slutt i kapittel 2.3 tar jeg for meg læringsmiljø og dens betydning for motivasjon, og vektlegger Ommundsens (2006) presentasjon av teori rundt det psykososiale læringsmiljøet. Til slutt noen kroppsøvningsinspirerte ord om konkurransens påvirkning på elevs motivasjon.

### *2.1. Kroppsøvningsfaget*

Kroppsøving er i dag et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Det å være i fysisk aktivitet er viktig for å kunne fremme god helse. Faget skal medvirke til at elevene sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjør kroppsøvingen til en viktig arena for å fremme fair play og respekt for hverandre. Kroppsøving skal medvirke til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre. Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse. Elevene skal forstå hva egen innsats har å si for å oppnå mål og hvilke faktorer som påvirker motivasjon til aktivitet og trening. Eleven skal tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse, samt bli motivert til aktivitet og trening. Eleven skal også utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av lek- og aktivitetsformer, eleven skal utvikle allsidighet og lære å praktisere og å sette pris på opphold i naturen. Faget skal by på fysiske utfordringer, og skal gi mulighet til å tøyse elevens grenser i både spontan og organisert aktivitet. Til slutt oppsummeres formålet med at faget skal gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut i fra egne forutsetninger. Det blir presisert at i mange av kompetansemålene er det relevant å ta hensyn til elevens forutsetninger i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

I Læreplanen Kunnskapsløftet er sentrale deler av kroppsøvingfaget omtalt som bevegelseskultur i form av lek, idrett, dans og friluftsliv, og medvirkende til felles dannelse og identitetsskaping (Spord Borgen & Engelsrud, 2015). Borgen og Engelsrud trekker frem at opplæringen skal ivareta tradisjonelle og skape nye bevegelsesaktiviteter og stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse. De fremhever læreplanens relevans og sentrale rolle for fremtidens skole og elevers læring. Jonskås (2010) skriver at det er “stor interesse rundt kroppsøvingfaget og det er et fag som mange har meninger om”. Samtidig påpeker hun at det er “lite forskning på høyere nivå, særlig når det kommer til elevvurdering og kroppsøving generelt. Det er svært mangelfull kunnskap om hva elever lærer og hvordan undervisningen foregår” (Jonskås, 2010).

Kunnskap om dette etterlyses både i internasjonal (Kirk, 2010) og nordisk (Annerstedt, 2008) forskning. Der trekkes det fram at kroppsøving ofte blir praktisert på en slik måte at det å holde elevene aktive blir prioritert, fremfor å videreutvikle deres læring, bevegelseskompetanse og refleksjon. Læreplanen i kroppsøving i skolen har dermed vist seg å være en utfordring å realisere.

Fagets utøvelse og praksis har tydelig støttet seg til og brukt modeller fra idrettspraksis. Noe som kan være lett å ty til ut fra de rammer faget har i dag (Jacobsen, Moser, By, Fjeld & Stokke, 2001), dette gjennom lærerens kompetanse og undervisningspraksis, i tillegg til antall timer i faget. Kirk (2010) mener at praksis i faget kan ses på som «physical education-as-sport-technique». Moen (2011) fremhever i sin doktorgrad om temaet at faget ofte består av innføring i grunnleggende teknikker i ulike idretter. Videre presiserer hun at det må utdannes kroppsøvingslærere som i større grad imøtekommer læreplanenes intensjoner, og som ikke kun fokuserer på idrett og prestasjoner. Fokuset på at kroppsøvingslærere reflekterer over fagets egenverdi og kan begrunne de valg som blir tatt i kroppsøvingfaget ånd er viktig for at faget skal overleve i skolen. Hvis fagets egenverdi ikke verdsettes vil ikke formålet bli realisert.

### **2.1.1 LK 06 – Formålet med kroppsøving**

Læreplanen tar for seg hvert fag spesifikt og tar for seg formålet med faget, antall timer undervisning, hovedområder og mål for opplæringen. LK 06 består også av en generell del med overordnede mål og verdier for opplæringen, samt prinsipper for opplæringen. Læringsplakaten beskriver skolens forpliktelser og retningslinjer for undervisningen.

Opplæringsloven og læreplanen er de viktigste styringsdokumentene i skoleverket. Dermed blir de en viktig rammefaktor for undervisningen. Alle elever har krav på likeverdige muligheter for utvikling, og

at opplæringen skal være i samsvar med den enkeltes evner og forutsetninger og utøves i et fellesskap innenfor ordinær undervisning (Kunnskapsdepartementet, 2015)

Læreplan i kroppsøving er beskrevet i læreplanverket for Kunnskapsløftet. LK 06 som læreplan forsøker å skape en rød tråd igjennom grunnskolen og den videregående skolen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). LK06 får i Meld. St. 31 (2007-2008) kritikk som påpeker at det er nødvendig å skape klarhet for faget.

Noen av uklarhetene som lærerne trakk frem omhandlet et utydelig formål og at enkelte kompetansemål kunne vært bedre tilpasset i forhold til formålet i faget. Denne kritikken kan ses på som bidrag til en endring i læreplanen for kroppsøving. I perioden etter innføringen av LK 06 ble det erfart og innrapportert svært ulik undervisnings- og vurderingspraksis (Lyngstad, et al., 2011; Utdanningsdirektoratet, 2012b). Disse erfaringene var begrunnet i ulik oppfatning og utførelse av læreplanen mellom forskjellige skoler, men og blant lærere på samme skole.

Som følge av dette startet Utdanningsdirektoratet en prosess for å revidere planen. En arbeidsgruppe ble satt sammen, ledet av Lyngstad. Denne gruppen innhentet erfaringer fra skoler og lærere rundt om i landet for deretter å utarbeide et forslag til en revidert læreplan. Den reviderte planen ble lagt ut på høring og fikk 151 offisielle uttalelser (Utdanningsdirektoratet, 2012b). De mange uttalelsene viser at det var et stort engasjement og mye interesse for å utvikle faget, men avslørte samtidig en noe ulik oppfatning om fagets intensjoner, form og innhold (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

LK06 fikk en revidert læreplan for kroppsøving i 2012. Det har blitt gjort mange endringer i den nye læreplanen. Formålet i faget kroppsøving har blitt revidert. Det har også blitt gjort endringer innenfor hovedområdene på ungdomstrinnet og i videregående opplæring, grunnleggende ferdigheter, kompetansemålene og privatisteksamen i videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

I den nye læreplanen blir det i tillegg lagt mer vekt på å prøve forskjellige aktiviteter og idretter. De sentrale aktivitetsområdene er fri aktivitet, organisert aktivitet og eksperimentering (Utdanningsdirektoratet, 2012b). En endring som ble gjort som blir mye omdiskutert er at innsats nå skal implementeres i vurderingen. I kroppsøvingfaget skal innsatsen til eleven være en del av grunnlaget for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Begrunnelsen for at innsats burde være en del av vurdering var at dette kunne hjelpe eleven å prøve utfordringer uten å gi opp og at de da ville utfordre egen fysisk kapasitet i læringsarbeidet (Meld. St. 22. 2010-2011). Innsats som del av

vurdering var ment for å vekke interessen hos elevene, og de kan med dette få motivasjon til å prøve aktiviteter de ikke har vært en del av før.

Fysisk bevegelsesaktivitet gjennom skolehverdagen skal gi motivasjon og har en viktig funksjon i et folkehelseperspektiv. Uavhengig av elevenes prestasjoner, vil innsatsfaktoren kunne bidra til å gjøre elevene motiverte til å delta og yte i timene (Meld. St. 22. 2010-2011). Det er ikke beskrevet noen retningslinjer for hvordan innsats og kompetanse skal vektlegges i forhold til vurderingen. Som følge av dette er det viktig at læreren vurderer elevens mestring og innsats i faget på tvers av de enkelte kompetansemålene og hovedområdene. Det blir da en forutsetning at elevene kjenner målene for opplæringen, får jevnlig tilbakemeldinger og råd om hvordan de kan forbedre seg, og at læreren legger til rette for at eleven vurderer sin egen utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Når eleven får fortløpende informasjon om egen kompetanse og innsats, fremgang og utviklingsbehov som en del av underveisvurderingen, vil ikke standpunkt karakteren komme som en overraskelse.

Endringene medførte og at kroppsøvningsfaget nå skulle gi eleven en større grad forståelse av hva som kreves for å nå egne mål. (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Videre i endringene av formålet er det tatt hensyn til ulike kulturelle og samfunnsskapt bevegelsesidealer. Det blir også påpekt at faget skal underbygge forståelse av trening, helse og sosiale aspekter ved fysisk aktivitet, som gjør at eleven styrker selvbilde, identitet og flerkulturell forståelse. Begrepet fair play blir gjort rede for i den forstand at det skal bidra til samhandling og respekt ovenfor hverandre i ulike aktiviteter. Elevene skal gjøre hverandre gode (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

Når man ser på dagens læreplan blir det først presentert i en generell del. I denne delen blir overordnende mål og verdigrunnlag beskrevet. Deretter kommer det en læringsplakat med prinsipper for opplæringen før læreplaner for hvert enkelt fag kommer. Læreplanene for de ulike fagene innledes med fagets formål. Videre kommer det en beskrivelse av hovedområdene og timeantall fordelt på de ulike trinnene. De grunnleggende ferdighetene omtales i forhold til faget, før kompetansemålene presenteres. Avslutningsvis blir det redegjort for hvordan sluttvurdering av elevenes måloppnåelse i forhold til kompetansemålene skal utføres (Wiken, 2011).

Vi kan etter dagens læreplan etter revideringen se at det fokuseres på at elevene skal forstå hva egeninnsats har å si for måloppnåelse og hvilke faktorer som påvirker motivasjonen for aktivitet og trening. Sentralt i faget står bevegelseslek, allsidig idrett, fair play, dans og friluftsliv. Eleven skal tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse, samt bli motivert til aktivitet og trening. Eleven skal også utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av lek- og aktivitetsformer, eleven skal utvikle allsidighet og lære å praktisere og å sette pris på opphold i naturen. Faget skal by på fysiske

utfordringer, og skal gi mulighet til å tøyne elevens grenser i både spontan og organisert aktivitet. Avslutningsvis oppsummeres formålet med at faget skal gi elevene et utgangspunkt for livslang bevegelsesglede og mestring ut i fra egne forutsetninger.

Det blir presisert i mange av kompetansemålene at er det relevant å ta hensyn til elevens forutsetninger i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Faget kroppsøving har på videregående skole fått tildelt 56 timer i hvert skoletrinn. Faget er delt inn i fire hovedområder; idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil. Hovedområdet tar også for seg grunnleggende kunnskap om kroppen og personlig hygiene. Hovedområdet idrettsaktivitet omfatter en stor bred variasjon av utvalg av idretter, dans og alternative bevegelsesaktiviteter. Det kommer frem at aktivitetene vil variere ut i fra lokale forhold og interesse hos elevene slik at de får aktiviteter ut fra egne ønsker. Det poengteres at deltakelse i dans og fremføring av dans er en del av dette hovedområdet. Fair play spiller og en viktig rolle i beskrivelsen av faget. I forbindelse med fair play er det viktig at elevene viser god holdning og respekterer hverandre i faget. Friluftsliv som er neste hovedområde fokuserer på at elevene skal tilegne seg kunnskaper som trengs for å ferdes og å verdsette opphold i naturen. Til slutt er hovedområdet om trening og livsstil. Elevene skal få kunnskap om hvordan ulike aktiviteter påvirker individets helse. Det skal legges vekt på kunnskap, erfaring og refleksjon for å utføre forskjellige aktivitetsformer gjennom egentrening. Det blir presisert at hovedområdene skal utfylle hverandre og må sees i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2012a).

Videre i læreplanen står de fem grunnleggende ferdigheter beskrevet; muntlige ferdigheter, å kunne lese, skrive og regne og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene ble spesielt fremhevet og vektlagt for at de skal kunne gjelde i alle fag, og for at hver enkelt lærer i de ulike fagene skal kunne hjelpe elevene ved å utvikle disse ferdighetene ved hjelp av fagets kombinasjon. Grunnleggende ferdigheter i kroppsøving er integrert i kompetansemålene, der de medvirker til å utvikle fagkompetansen.

## *2.2 Kroppsøving og motivasjon*

Motivasjon defineres gjerne som det som forårsaker aktivitet og som holder denne aktiviteten ved like. Noe som gir aktiviteten mål og mening. For at elever skal ha en mulighet til å nå formålet med kroppsøvingfaget blir det derfor relevant å se på hva motivasjon blir beskrevet som. Motivasjon er helt sentralt når man ønsker å forstå menneskelig adferd (Imsen, 2010. s.375) Begrepet stammer fra det latinske ordet motus. Som betyr å bevege seg. Begrepet er tett knyttet til det å ha et motiv

eller en intensjon for å gjøre noe. Motivet setter i gang noe for å videre gi det en retning som opprettholder og bestemmer intensitet i atferd (Deci & Ryan, 1985).

Deci og Ryan(1985) beskriver motivasjon på denne måten "En følelsesmessig, sosial, kognitiv, situasjonell og subjektiv prosess som forklarer menneskers atferd". Motivasjon kan dermed ses på som en bevegelse mot noe man ønsker å klare, noe man ser på som et positivt utbytte. Men det kan også forbindes med noe man ønsker å unngå, som gir et negativt resultat. I kroppsøving vil dette kunne synliggjøres gjennom to helt ulike atferdsmønstre; elevens involvering eller unnvikelse i faget (Ntoumanis & Biddle, 1999 etter Mathiassen, 2013). Motivasjonsteorien kan hjelpe oss med å få en forklaring og få oss til å forstå hva som gjør at elevene finner glede i noen situasjoner og hvorfor de prøver å unngå andre, og til slutt hva som opprettholder atferd som kan gi grunnlag for en livslang bevegelsesglede hos elever som er ferdig med kroppsøving.

### **2.2.1 Self-determination theory – SDT**

For å kunne svare på problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i SDT. Jakobsen (2012) fremhever at for å øke trivselen, og skape lærings hos elevene i kroppsøving er det viktig at kroppsøvingslærere har et dynamisk ferdighetsbegrep. Ved at lærerne har kunnskap om hva som motiverer elever vil det i større grad være mulig å nå formålet i kroppsøving. Jeg ønsker å se på SDT sine komponenter for å skape motivasjon for videre og knytte dette opp til hva informantene mener motiverer elever. Finnes det noen sammenheng mellom hva SDT mener skaper langvarig motivasjon til det informantene uttrykker. Jakobsen presiserer at elever som anser det som mulig og sannsynlig at de lærer og utvikler seg gjennom anstrengelser og hardt arbeid har større sannsynlighet for å lære.

I samsvar med det SDT fremhever, mener Jakobsen (2012) etter å ha tatt for seg en rekke ulike motivasjonsteorier, at det å skape og opprettholde indre motivasjon er sentralt når det gjelder barns utholdenhet og glede ved læring i kroppsøving. Kroppsøvingslærere må gi barn utfordringer, men samtidig er det viktig at elevene får en opplevelse av mestring. Helt sentralt er også elevens opplevelse av autonomi i læringsarbeidet og at de føler en sosial tilhørighet. Lærerens arbeid med å tilrettelegge slik at alle elever kan skape en tro på egne evner er også vesentlig i faget. Dette gjøres best gjennom å skape et oppgaveorientert læringsklima i klassen. Dette læringsklimaet blir beskrevet i kapittel 2.3.



For å kunne få en dypere forståelse av SDT er det sentralt å ta ett blikk tilbake i tid. Behaviorister, kognitivistiske og andre reduksjonistiske teorier prøver alle å forklare menneskets atferd basert på eksterne faktorer. Disse teoriene tar ikke i betraktning at store deler av menneskets handling er spontane og kommer innenfra (Deci & Ryan, 2007).

Self-determination theory betrakter mennesket som en organisme som vil engasjere seg i interessante aktiviteter, utvikle ferdigheter og søke samhold i sosiale grupper (Deci & Ryan, 2000). Sentralt i SDT er forutsetningen at mennesker aktivt søker tilfredsstillelse av tre grunnleggende psykologiske behov, kalt; autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Når de utviklet indre motivasjon som hjørnestein i sin teori, brukte Deci og Ryan arbeidet til Harlow (1950) som de mente skapte termen. De baserte også arbeidet deres på White (1959) som koblet Harlow konsept, "effectance motivation", som er en medfødt evne til å utvikle egen kompetanse (Deci & Ryan, 2007). Deci & Ryan (2000) refererer til indre motivasjon til å utøve en aktivitet "for sin egen skyld". Dette kan ses på som en motsetning til Skinners tanker om at menneskelig atferd ble forsterket av miljøet eller tankene til Hull som handlet om at mennesket motivasjon blir styrt av forsterkninger knyttet direkte eller indirekte til primære behov (Deci & Ryan, 2007)

SDT er en flerdimensjonal tilnærming som ser på kompleksiteten av indre motivasjon. Self-efficacy er en annen teori som betrakter oppfattet kompetanse som en faktor. Oppfattet kompetanse må være tilstedeværende og er en avgjørende faktor for å oppnå indre motivasjon. Csikszentmihalyi mente at flyt, "flow", som er en subjektiv opplevelse assosiert med indre motivasjon, ville oppstå når det er likevekt mellom kompetanse og oppgavens vanskelighetsgrad (Jakobsen, 2012). Å tilrettelegge for en slik optimal aktivitet er viktig for å utvikle indre motivasjon, men i følge SDT er ikke dette tilstrekkelig for å oppleve standhaftighet og videreutvikle den indre motivasjon.

I SDT sitt perspektiv er en optimal aktivitet noe som skjer i en kontekst hvor individet også opplever tilhørighet og autonomi. For å opprettholde den indre motivasjonen hos elevene vil det være en fordel å benytte formativ og ikke målrelatert vurdering. Vurderingens fremste oppgave er da å forbedre undervisning og læring. I tillegg til å vite om målene er nådd må man vite hva som har foregått i undervisningen. Målene elevene jobber mot bør være åpne og retningsgivende der det er rom for utforming underveis (Jakobsen, 2012)

Ved å se på hvordan oppfatningen av behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet påvirker motivasjon, inkluderer SDT det sosiale miljøet som betydningsfullt for hvordan individet handler. Fra SDT sitt perspektiv vil elementer i miljøet også være med på å svekke graden av indre motivasjon ved

opplevelsen de tre psykologiske faktorene gir. Dette understreker SDT sitt organiske syn på motivasjon. Gjennom at miljøet, som for eksempel en læreres atferd, ikke alene kan skape indre motivasjon. Det ligger til grunne at det er individuelle faktorer som utgjør nåværende motivasjon (Deci & Ryan, 2007). I SDT deles motivasjon inn i tre hovedkategorier: indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon.

SDT ser på indre motivasjon som:

This inherent propensity to actively develop skills, engage challenges, and take interest in new activities even in the absence of external prompts or rewards is what in self-determination theory is termed intrinsic motivation (Deci & Ryan, 2007).

Denne definisjonen av indre motivasjon viser til menneskets ønske om å utvikle seg og en aktiv søken etter å forflytte seg fremover. Dette samsvarer godt med kroppsøvingens formål som henviser til bevegelsesglede og dermed skape en inspirasjon til en fysisk aktiv livsstil. Hvis en tilrettelegger slik at faget legger grunnlaget for en indre motivasjon øker sannsynligheten for økte motivasjon til bevegelse etter endt opplæring i faget.

Deci og Ryan (1985) beskriver fire typer ytre motivasjon: Ytre regulering, indre tvang, identifisert regulering og integrert regulering:

- Ytre regulering (External Regulation) er atferd regulert gjennom eksterne midler som straff eller belønning. Dette er den mest uttalte formen for ytre motivasjon og det er krefter utenfor eleven som setter i gang handling; "Jeg deltar i kroppsøving fordi jeg får problemer hvis ikke"
- Indre tvang (Introjected Regulation) er adferd som begynner å bli internalisert, men ikke fullt ut selvbestemt. Denne type atferd kan bli utført for å oppnå sosial annerkjennelse eller for å dårlig samvittighet eller skyldfølelse og skam; "Jeg deltar i kroppsøving fordi jeg vil få dårlig samvittighet hvis jeg lar være"
- Identifisert regulering (Identified Regulation) finner sted når atferden blir mer selvbestemt. Handlinger utføres med større grad av frivillighet, men resultatet av handlinger er høyt verdsatt. Det er uført med mindre press, men det oppleves ikke som behagelig; Jeg deltar i kroppsøving fordi jeg ønsker å forbedre mine ferdigheter"
- Integrert regulering (Integrated Regulation) representerer den mest selvbestemte formen i interprosessen. Her refereres det til atferd som er utført for å harmonisere og dekke behov; "Jeg deltar i kroppsøving fordi det er viktig for meg å ha en sunn livsstil"

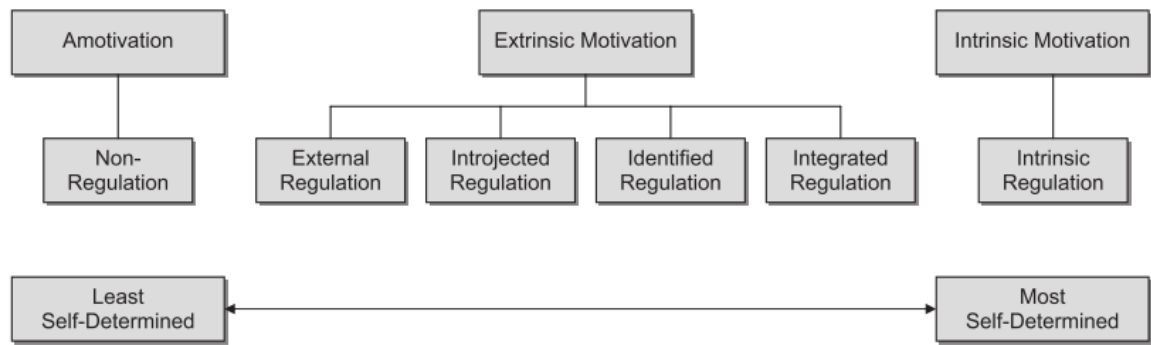
I tillegg til indre motivasjon og de fire formene for ytre motivasjon tar SDT også for seg amotivasjon. Amotivasjon er en kategori av motivasjon som oppstår i situasjoner der elevene er bokstavelig talt uten motivasjon for en aktivitet. Det kan være i situasjoner der elevene føler seg inhabile og ikke føler de kan påvirke utfallet av situasjonen. I kroppsøving kan situasjoner som dette oppstå i noen vurderingssituasjoner.

Videre kan de føle at deres handlinger ikke har noen verdi, verken indre eller ytre. Elever som opplever amotivasjon til kroppsøving har i større grad sannsynlighet for å ikke fullføre studiet (Deci & Ryan, 2007; Ntoumanis, 2001). I Hordalands fylkeskommune (2009) ble det gjennomført en forvaltningsrevisjon av fravall og bortvalg ved de videregående skolene i Hordaland. Der kommer det frem at gym kan fungere som et signalfag, eller gi et varsel om at elever kan komme til å miste vurderingsgrunnlaget i fag og eventuelt slutte. Ungdommer som ble intervjuet i studien fikk spørsmål om fravær i gym. Flere av elevene som var aktive utenom skolen mente at gym på skolen ikke var interessant for de. Som følge av dette skulka de heller.

Det paradoksale som kommer frem i undersøkelsen er at ungdom ofte skulka for å gå på treningsstudio. Flere av ungdommene mente at gym på skolen er lagt opp for de som liker fotball, håndball eller liknende lagidrett.

Som følge av dette ville de ikke delta. Dette kan vise at kroppsøvingslærerens grad av påvirkning i valg av aktiviteter for elever kan være avgjørende for elevers holdning og motivasjon i faget. Et variasjon i aktiviteter blir dermed helt sentralt. Samtidig fremhever undersøkelsen at mye fravær i faget kan gi et signal om at elever ikke triver på skolen eller i elevgruppen. Læringsmiljøet kan dermed og ha en betydning for om elever får en amotivasjon i faget. Læringsmiljøet i kroppsøving vil som nevnt tidligere bli tatt for seg i neste kapittel.

De ulike motivasjonskategorier kan organiseres langs en "selvbestemmelseskala". Fra høyere til lavere grad av selvbestemmelse, indre motivasjon, integrert regulering, identifisert regulering, indre tvang, ytre regulering og amotivation (Ntoumanis, 2001).



*Fiur 1:* Denne figuren viser hvordan de ulike motivasjonskategoriene fordeler seg på en linje fra høyere til lavere grad av selvbestemmelse. Amotivasjon har minst grad av selvbestemmelse, mens indre motivasjon har mest (Vallerand, Pelletier, & Koestner, 2008, s. 262)

Ifølge SDT, er elevenes selvbestemt motivasjon positivt relatert til tilfredsstillelse av de tre psykologiske behov. Disse tre psykologiske behovene for menneskelig atferd er autonomi, kompetanse og tilhørighet. Autonomi handler om å ta initiativ til handlinger og egne valg. Kompetanse er å lykkes med optimalt utfordrende oppgaver, mens tilhørighet handler om samspill, tillit og tilknytning til andre mennesker.

Oppfyllelsen av behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet er sterkt påvirket av den sosiale konteksten som vil bli presenter senere i form av læringsmiljø og relasjoner.

Indre og ytre motivasjon er begrep som ofte blir brukt i motivasjonssammenheng. De kan bli betraktet som enkle begrep og mange har et forhold til de. Som vi nå ser er skillet mellom disse begrepene ikke alltid like enkelt å nyansere. Ifølge Deci og Ryan (2000) er de fleste handlinger mennesker foretar seg ytre motivert. Dette kan og gjelde for kroppsøvingslæreres holdning til begrepene. Lærere som har en tro om at de gjør aktiviteter for å skape indre motivasjon, kan ha en misoppfatning av begrepene og tro de gjør noe for en indre motivasjon, mens det egentlig er ytre regulert.

De store variasjonene i trivsel og motivasjon i faget er en av kroppsøvingsfaget utfordringer. Formålet i faget uttrykkes gjennom en intensjon om indre regulert motivasjon og autonomi utledet av bevegelsesglede. Dette som grunnlag for livslang fysisk aktivitet. Som motvekt til dette tar læreplan og i stor grad betraktning til hva som er kriteriene for kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Siden kroppsøvingsfaget er et obligatorisk fag og dermed krever tvungen deltakelse legger

dette en ramme for undervisningen. Spesielt for de som ikke trives med faget kan dette oppfattes som tvang og kontroll.

Dersom undervisningen i tillegg er prestasjonsorientert og i liten grad tilpasset den enkelte, vil følelsen av tilhørighet og muligheten for å utvikle kompetanse være svært redusert for disse elevene. Lave forutsetninger og liten interesse i kombinasjon med standardiserte kompetansekrav og kontrollerende premisser kan gjøre at veien mot autonomi og selvbestemmelse blir lang (Mathiassen, 2013). Litt forenklet kan det hevdes at utvikling av indre motivasjon i kroppsøving for de fleste elever avhenger av det som skjer rundt dem; relasjon til lærer og medelever, generell skolemotivasjon, aktivitetene i kroppsøving, forventninger, samt flere forhold. Dette fører oss over i neste punkt om læringsmiljø som grunnlag for – blant annet - å bygge indre motivasjon.

### *2.3 Læringsmiljø*

I Meld. St. 22. 2010-2011 står det at Utdanningsdirektoratet har utarbeidet følgende definisjon av begrepet læringsmiljø: "Med læringsmiljø menes de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel." (Meld. St. 22. (2010-2011) s.68) Utdanningsdirektoratet (2011) trekker fram fem faktorer som er grunnleggende for arbeid med å utvikle og opprettholde gode læringsmiljø:

- Positive relasjoner mellom elev og lærer.
- Positive relasjoner og kultur for læring blant elevene.
- Lærers evne til å lede klasser og undervisningsforløp.
- Godt samarbeid mellom skole og hjem.
- God ledelse, organisasjon og kultur for læring på skolen.

Bergkastet, Dahl & Hansen (2009) trekker frem noen grunnleggende grep og praktiske metoder som bidragsyttere for utvikling av et godt læringsmiljø. Disse begrepene og praktiske metoder omhandler positiv kommunikasjon, å etablere regler og rutiner, organisering av undervisningsrommet, gode beskjeder, motivasjon, bruk av positiv oppmerksomhet, elevsamtalen, hva gjør vi når elevene tar dårlige valg og samarbeid med hjemmet.

«Alle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Kunnskapsdepartementet, 2015).

For å definere begrepet læringsmiljø kan vi forklare det som «det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene erfarer eller opplever i skolen» (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 186). Elevenes opplevelse av læringsmiljøet vil påvirke deres læring, motivasjon, selvpoppfatning og atferd (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Trygghet og trivsel for elevene er viktige faktorer for å lære å tilegne seg ny kunnskap (Holmberg & Ekeberg, 2009). Som lærere er det å skape et godt læringsmiljø er en krevende og kontinuerlig prosess. Det må brukes tid på, og utviklingen og opprettholdelsen av læringsmiljøet bør være en del av arbeidet som lærer. Grunnet til dette er at målet med undervisningen er at det skal føre til læring (Bergkastet et al, 2009).

Læringsmiljø er som begrep er relativt stort og jeg har valgt å sette begrensninger i forhold til relevansen for studien. For at jeg i størst mulig grad skal nærme meg problemstillingen har jeg valgt å ha fokus på det psykososiale læringsmiljøet som Ommundsen tar for seg (2006).

Kjennetegn på et godt læringsmiljø kan være at det er et klima mellom elevene seg i mellom og mellom lærere og elev som fremmer vennlighet, respekt og samarbeid (Bergkastet et al, 2009). Opplevelse av trygghet og bekreftende tilbakemeldinger fra omgivelsene er viktige forutsetninger for at elever skal tørre å prøve seg aktivt. Læreforutsetningene har da verdi og fremmer elevaktiv læring (Holmberg og Ekeberg, 2009).

Som følge av det vi nå vet om læringsmiljø fremmer dette at sosial støtte og følelse av tilhørighet er viktig for elevers motivasjon, uavhengig av kontekst og alder. Hvis elever opplever å få støtte fra lærerne og følelse av tilhørighet til miljøet i kroppsøving fremmer dette en motivasjon. På lik linje med at hvis dette uteblir vil det svekke motivasjonen. Fokuset på forholdet mellom elev og lærer øker i takt med økt kunnskap. Flere studier dokumenterer forholdet mellom lærer og elev som en sentral faktor for elevenes motivasjon og læring (Katz, Kaplan, & Gueta, 2010; Skinner, Marchand, Furrer, & Kindermann, 2008; Wentzel, Battle, Russell, & Looney, 2010 etter Federici & Skaalvik, 2013). Kvaliteten på forholdet mellom lærer og elev kan derfor få stor betydning for elevenes læringsutbytte og helhetlige opplevelse av skolen (Federici & Skaalvik, 2013)

Hattie (2009) trekker frem i sin metaanalyse at lærer–elev-relasjonen har betydning for elevenes læringsresultat og atferd. En positiv relasjon bygger på lærerens vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte og hans eller hennes situasjon, være støttende og ha forventninger om utvikling. Dette er viktig for alle elever, og særlig viktig for elever som av ulike grunner strever på skolen.

Ommundsen (2006) forklarer at et godt fysisk-motorisk og psykososialt læringsmiljø for elever betinger at lærere klarer å skape motivasjon, tilrettelegge gode psykososiale læringsbetingelser og etablere positive følelser for fysisk motorisk aktivitet blant elevene. Et funksjonelt psykologisk læringsklima handler om elevens selvoppfatning av hva det vil si å mestre, og opplevelsen av å mestre eller ikke. Læringsklimaet vil ha en betydning for læringsstrategiene som blir satt i gang og om elevene forstår hva som gjør at de mestrer en øvelse, eller ikke. Læringsklimaet har betydning for egne verdier knyttet til elevenes deltakelse, motivasjon, følelsesmessige reaksjoner og hvordan elevene løser ulike fysisk- motoriske læringsoppgaver (Ommundsen, 2006).

Ommundsen (2006) refererer til to ulike læringsatmosfærer i kroppsøving som reflekterer to ytterpunkter; oppgaveklima og prestasjonsklima. Klimaet som kan bli skapt reflekteres gjennom:

- Standarder og kriterier som anvendes ved evaluering og tilbakemelding
- Basis for ros og anerkjennelse overfor elevene
- Mulighet for valg fra elevene
- Måten å presentere og strukturere læringsoppgaven på
- Hvordan elevene grupperes og synet på samspill dem i mellom i læringsarbeidet (Jakobsen, 2012)

Lærere som tilrettelegger for et oppgaveklima vektlegger fremgang og innsats som sentrale faktorer for å mestre. Lærerne er åpne for prøving og feiling under ulike læringssituasjoner og gir alle like mye anerkjennelse og oppmerksomhet uavhengig av prestasjoner og ferdigheter (Ommundsen, 2006). I oppgaveklima er læring et mål i seg selv. Innsats blir sett på som positivt og nødvendig for utvikling. Dersom eleven mislykkes med noe ser han etter andre måter å løse oppgaven på (Skaalvik og Skaalvik, 2013). I læringsprosessen blir det oppfordret til at elevene skal samarbeide og lærerne er med å gi valg og innflytelsesmuligheter underveis (Ommundsen, 2006).

I et prestasjonsklima er det liten aksept for prøving og feiling. Her vil det å vinne bli vektlagt. Feiling i læringsarbeidet kobles til mangel på ferdighet. Prestasjonsklima er opptatt av mellompersonlige konkurranser og de absolutte prestasjonene, og elevene blir sammenlignet med andre om det skjer mestring (Ommundsen, 2006). Læring vil ikke være et mål i seg selv. Elevene vil heller være opptatt av seg selv under læringssituasjonen, de vil bli sett på som flinke og hvordan andre oppfatter dem er viktigere enn hva de lærer (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Typisk for lærerne i et slikt klima er at de gir mest oppmerksomhet og annerkjennelse til de elevene som mestrer mest. Evalueringen av elevene vil gjerne skje offentlig og grupperingsformene er typisk ferdighetsbaserte (Ommundsen, 2006).

### **2.3.1 Konkurransens preg på læringsmiljøet**

Et annet preg på læringsmiljøet kan være konkurranse. Konkurranse kan på mange måter ses på som egoinvolvering. Egoinvolvering kan i følge Ryan (1982, etter Jakobsen, 2012) representere en indre kontrollbar situasjon hvor selvbildet blir avgjort av et bestemt resultat. Utfallet av resultatet kan være veldig motiverende i form av ytre motivasjon.

En slik ytre motivasjon undergraver ofte den indre motivasjonen hos elevene. Grunnen til at konkurranse i mange tilfeller oppleves som kontrollerende kommer av at elevene veldig enkelt blir lett egoinvolvert i konkurranser. Når fokuset ligger på resultat vil fokuset på selve oppgaven svekkes, samtidig som elevene knytter sitt selvbilde til resultatet (Jakobsen, 2012). Som følge av dette blir elever som er egoinvolverte i konkurranser avhengig av å vinne for å opprettholde selvbildet sitt. Når de vinner har de nådd sine mål og er klare til å konkurrere igjen. Dersom man ser på aktiviteten som et instrument for å vinne, er man ofte mindre interessert i å delta når det ikke er konkurranse. Disse elevene vil i liten grad delta i timer der det jobbes med en aktivitet for å bedre ferdigheter uten at det er konkurranse involvert (Jakobsen, 2012).

En annen konsekvens av dette vil det dersom en taper være mindre interessant å konkurrere igjen, men det kan også føre til at man vil delta i aktiviteten for å forbedre sine ferdigheter og gjenopprette sitt selvbilde. Konkurranser og egoinvolvering kan være veldig motiverende, selv om ingen av dem er indre motivasjon. Grunnet i at selvbilde er knyttet opp mot det å vinne eller å oppnå et annet spesifikt utbytte, utgjør både konkurranse og egoinvolvering en stabil og vedvarende form for motivasjon kun hos de personer som enten vinner, eller hele tiden oppnår den forventede standarden. Hos de som taper fører dette ofte til dårligere selvbilde. På kort sikt kan det øke innsatsen, men på lang sikt fører det til amotivasjon. Dersom elevene ikke tror de vil vinne tyr de ofte til selvhandicapping for eventuelt å forklare et nederlag (Jakobsen, 2012).

Selvdrevne elever er lengre engasjert i oppgavene under en fritt valgt periode, enn de som er konkurranseorientert. Indirekte konkurranse kan lede både til økt og redusert indre motivasjon avhengig av om eleven opplever det som en mulighet til å få kompetanserelatert feedback, eller at de opplever det som et press for å slå en standard. Konkurransespektet i spill er ofte fokusert på å vinne heller enn å delta i aktiviteten. Dersom en elev er mer opptatt av å vinne enn å spille bra, dominerer ytre motivasjon over indre. Som lærer kan en dermed påvirke læringsmiljøet i formen av i hvilken grad en benytter seg av konkurranser og i hvilken form det blir tilrettelagt.



## 3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for den vitenskapelige metode som er benyttet som grunnlag for datainnsamling og hvordan den er behandlet videre. Som et verktøy i forskning er metode brukt for å få svar på et spørsmål og bringe frem ny kunnskap. Metode dreier seg om hvordan informasjon innhentes, organiseres og tolkes. Innen samfunnsfaglig metode er man opptatt av mennesket og samfunn (Thagaard, 2013). Kvantitativ og kvalitativ metode er regnet som to hovedretninger innen forskningsstrategi. En synliggjøring av de metodiske valgene åpner for kritiske vurderinger både av arbeidsformer og resultat i undersøkelsen.

### *3.1 Kvalitativ metode*

Valg av metode henger sammen med kunnskapsutvikling og teoretisk perspektiv. For å kunne bringe frem spennende og velfundert kunnskap, og for å kunne bygge fruktbare og holdbare teorier, må vi basere oss på adekvate og hensiktsmessige forskningsmetoder. Hvilke metoder som bør anvendes avhenger av hva slags samfunnsforhold vi ønsker å få mer kunnskap om, og hva slags teorier vi ønsker å belyse (Grønmo, 2004). Denne studien undersøker læreres forhold til hvordan de mener de påvirker motivasjonen til elevene. Dette stiller krav til forståelse fremfor forklaring og havner innen humaniora som vitenskapelig paradigme. Fokuset ligger på informantens meninger og opplevelser. Problemstillingen lar seg best besvare ved at informantene får beskrevet sine oppfatninger, meninger, holdninger og handlinger. Kvalitativ forskningsmetode går i dybden, man søker forståelse av sosiale fenomener og vektlegger betydning, fremhever prosesser og meninger som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens, men tolkes i lys av den konteksten den inngår i (Thagaard, 2013). I denne studien ble det slik valgt å gjennomføre dybdeintervju. Som fortolkningsramme anlegges et hermeneutisk perspektiv.

Samfunnsvitenskap handler om mennesker i ulike typer samfunn, ikke bare om enkeltmennesker og grupper i samfunnet, men også om samfunnet som helhet. Samfunnsvitenskapens emneområde omfatter folks sosiale bakgrunn og deres meninger og handlinger. Individets og grupper egenskaper og deres relasjoner så vel til hverandre som til det større samfunnet de inngår i, samt kjennetegn ved den helheten som samfunnet utgjør (Grønmo, 2004). Hermeneutikk er en grunnleggende teori som omhandler en forståelse og tolkning av kulturelle objekt og vilkårene for at det kan skje. Hermeneutikk betyr fortolkningslære. «Hermeneuin» som er et gresk verb betyr å tolke, forstå eller forklare.

I starten var hermeneutikken en teologisk disiplin. Dette fordi den oppsto i sammenheng med reformasjonen. Man var da spesielt opptatt av hvordan en skulle fortolke de hellige skrifter, noe som gjorde at det ble utviklet et sett med fortolkningsregler, som senere ble benyttet på juridiske tekster. Senere utviklet hermeneutikken seg i lys av romantikken til hvordan man skulle kunne forstå de tidligere historiske epoker (Lervik, 2013). I møte med litterære tekster er det ikke bare de språklige og kulturelle forskjellene som skaper utfordringer for oversettelse og forståelse. Hermeneutikken er stilt ovenfor en todelt oppgave: På den ene siden gjelder det å ta inn over seg tekstens historiske og kulturelle fremmedhet og skape lydhørhet for den fremmede talens annethet. På den andre siden gjelder det å bli seg bevisst at vi alltid går til slike tekster med ulike former for forventninger, fordom og forutinntatthet. Så lenge vi ganske enkelt tror oss upåvirket av slike, vil vi være ekstra utsatt for å misforstå teksten og bli villedet av våre egne forutsetninger og fordommer (Lægneid & Skorgen, 2006).

Først rettet man søkelyset på hvordan språket kunne være meningsbærende og et allment medium for meningsformidling, men med Wilhelm Dilthey utvides dette til at hermeneutikken også skulle forstå det meningsbærende i alle slags uttrykk, som tale, handlinger og skrevne tekster.

Hermeneutikken søker etter helheter eller kontekster i menneskenes livsverden for å forstå deres unike situasjon, og er i mindre grad orientert mot utvikling av kunnskaper om lovmessigheter i samfunnslivet. Introduksjon av den aktive deltaker i iverksettingsprosessen innebærer et sterkere element av tvil med hensyn til hva som blir utfallet av en sosial utviklingsprosess (Lervik, 2013).

«Hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapene fordi mye av disse fagenes datamateriale består av meningsfulle fenomener, for eksempel handlinger, muntlige ytringer og tekster.

Fortolkning og forståelse av mening ligger derfor i bunnen på disse fagene» (Gilje & Grimen, 1995, s. 144)

Hermeneutikken skulle med andre ord være en slags allmenngyldig metode for meningsforståelse. En forståelse og tankegang om hvorfor ulike vitenskapsteorier har relevans for mitt prosjekt vil ha betydning for hvilke "briller" jeg ønsker å bruke. Dette ved at jeg i min rolle som forsker tar stilling til hvordan vi kan si noe om hva kunnskap og hvordan vi finner ny. Er kunnskap i det hele tatt noe som finnes. Eller forandres den kunnskap man har i dag til noe annet i morgen.

Det er blitt sagt at i forskning kan gode spørsmål være viktigere enn riktige svar (Grønmo, 2004). En problemstilling vil alltid involvere ett eller flere spørsmål. Uansett om formuleringen er et spørsmål som skal besvares, et tema som skal belyses, eller en påstand som skal bekreftes eller forkastes, så vil en samfunnsvitenskapelig problemstilling alltid implisere spørsmål om hvordan bestemte forhold i samfunnet skal oppfattes eller forstås (Grønmo, 2004).

Kvalitative metoder tar utgangspunkt i teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi). Disse perspektivene danner utgangspunktet for mitt forskningsprosjekt. Metodene dreier seg om ulike former for systematisk innsamling, bearbeiding og analyse av materiale fra samtale, observasjon eller skriftlig tekst (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2010). Undersøkelsens problemstilling er dermed forankret til fenomenologisk-hermeneutisk tradisjon. Forskningsfokus er rettet mot å forstå sosiale fenomen ut fra lærerne sine egne perspektiv og skildrer kroppsøving og motivasjon slik den blir opplevd av informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Som bakteppet for dette ligger det en forståelse om at det er mennesker som oppfatter virkeligheten. Fenomenologisk analyse legger vekt på å forstå handlinger ut fra informanten sine synspunkter, og formålet er å finne frem til deres forståelse av egne handlinger og hvilken mening handlingene har for de (Grønmo, 2004)

### *3.2 Utvalg*

Når det kom til utvalg av informanter er spørsmålet om hvem man skal få informasjon fra og hva undersøkelsen krever svar til sentralt. Kvalitative studier basere seg på strategiske utvalg, med dette ment at man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiv (Thagaard, 2012). Mitt utvalg av informanter var på mange måter et strategisk utvalg ved at jeg søkte informanter som var kroppsøvingslærere videregående skole. Grunnen til at jeg valgte videregående, er fordi det er avsluttende skolegang og jeg ønsket å ta for meg hvordan lærerne uttrykker at elevene tar med seg faget videre etter endt utdanning.

Denne studien er basert på intervjuer med 4 lærere som underviser i kroppsøving på videregående skoler på Østlandet. Innenfor kvalitative metoder er en retningslinje at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser (Thagaard, 2013, s 59). Omfanget av utvalget er lite og må ses i lys av den faktiske tid som er til rådighet i denne prosessen.

I kvalitative design er i tillegg antall informanter basert på at forskeren får de svarene som trengs for å besvare problemstillingen. Når forskeren ikke får ny informasjon av flere informanter i en studie er størrelsen på utvalget tilstrekkelig (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) viser til at en har tilstrekkelig informanter og informasjon når en når et metningspunkt. Et metningspunkt kan forklares ved at flere intervjuer ikke tilfører vesentlig ny informasjon. Dette metningspunktet opplevde jeg i form av at mine informanter ga meg det som jeg trengte i forhold til den problemstillingen jeg hadde valgt. Siden studien er begrenset i omfang har jeg ikke i hensikt å generalisere funnene. Det vektlegges dyptgående analyser og tolking av utvalget med utgangspunkt i den kvalitative metoden jeg har valgt. Analysens kvalitet blir prioritert fremfor størrelsen på utvalget.

Informantene i studien har alle pedagogiske utdanninger, med minst 60 studie poeng i kroppsøving. For å oppnå bredde i utvalget tok jeg kontakt med lærere med varierende alder og erfaring for å se om de tenker annerledes rundt hva som de mener motiverer elever og dermed gi et rikere datamateriale. Dette er en form for kvoteregulering, uten at jeg hadde noen krav til kategorier på forhånd. Det er viktig å her ikke trekke konklusjoner basert på kun kategoribasert utvalgt. Det kan bli en feilslutning å trekke konklusjoner om at de variasjonen man kommer frem til, også har generell gyldighet for de samme alders og erfaringsgruppene.

I prosessen med å kontakte informantene ble en geografisk faktor tatt hensyn til. Presset og belastningen på å få tak i informanter i Sogn og Fjordane kan oppleves om stort. Derfor valgte jeg å ta kontakt med to ulike skoler i på Østlandet. Begge skolene tilbyr programfag idrett. Dette var ønskelig for at lærerne skulle ha like vilkår. Som inngang for å komme i kontakt med rette informanter tok jeg kontakt med rektor ved de aktuelle skolene. Der fikk jeg informasjon om aktuelle informanter som jeg sendte ut informasjonsskriv til (Vedlegg 1). De fire informantene som deltok i denne undersøkelsen underviser alle i kroppsøving, men med en variasjon i antall timer, fra 2 – 4 timer per uke. Informantene har stor variasjon i undervisningserfaring.

Jeg endte opp med å intervju fire kroppsøvingslærere på to ulike videregående skoler. Tre kvinner og en mann. Det var ønskelig at informantene hadde ulik alder, kjønn, utdanning og arbeidsår i skolen. Lærerne som ble intervjuet hadde ulik ansiennitet. Fra en informant som har 19 år som lærere, til en nyutdannet med kun et års erfaring. Sofi som er nyutdannet er lektor i kroppsøving i idrettsfag og har jobbet som kroppsøvingslærer i et år. Ida er utdannet allmennlærer, samt lektor i kroppsøving og idrett. Ida har 19 års erfaring som kroppsøvingslærer. Lisbeth er allmennlærer med årsenhet i kroppsøving, samt tatt mellomfag idrett. Lisbeth har og 19 års erfaring som kroppsøvingslærer. Idar har treårig utdanning som faglærer i kroppsøving og idrett.

Idar er faglærer i idrett og kroppsøving etter treårig utdanning. Idar har mye erfaring som lærere ved idrettsfag. Han har kun det siste året hatt en klasse i kroppsøving. Men har erfaring som kroppsøvingslærer noen år tilbake før den reviderte planen kom i 2012.

### *3.3 Dataproduksjon*

En viktig del av forberedelsene til datainnsamlingen er å utforme en intervjuguide. Min intervjuguide (Vedlegg 2) beskriver i grove trekk hvordan intervjuet skal gjennomføres, og hvilke temaer jeg har hovedvekt på og ønsker å få svar på fra informantene. Grønmo (2004) beskriver intervjuguiden som en forskers utgangspunkt og rettesnor for intervjuet. Jeg ønsket å lage en intervjuguide som var tilstrekkelig omfattende og spesifikk til at jeg kunne få de typer informasjon som er relevant for min problemstilling. Samtidig var det viktig for meg at den var enkel og generell slik at intervjuene ble gjennomført på en fleksibel måte. Det å intervju noen er ofte krevende med lite erfaring. Jeg brukte teoretiske retningslinjer og ulike intervjuteknikker som hjelp før jeg gjennomførte intervjuene. Dette ga meg noen teknikker som gjorde at jeg kunne konsentrere meg om intervjupersonen og emnet i stedet for å være nervøs om jeg gjorde ting riktig selv. På denne måten kunne jeg være mer "tilstedeværende" i selve intervjuet. Kvale og Brinkmann skriver at "intervjuerens evne til å oppfatte umiddelbart hva et svar betyr, og hele horisonten av mulige betydninger som åpnes, er avgjørende" (2009, s. 146-147). Det ble lagt mye arbeid i forarbeidet og når intervjuguiden var ferdig var det arbeidet med å skaffe gode informanter som sto i fokus.

#### **3.3.1 Intervju som metode**

Jeg tok først kontakt med rektorer på aktuelle skoler og ble deretter henvist til mulige informanter ved deres skole. Etter at informasjonsskriv ble sendt ut til aktuelle lærere kom det positivt svar. Det ble avtalt dato og tid etter når det passet begge parter. Før intervjuene startet begynte arbeidet med å klargjøre en intervjuguide. Et forskningsintervju kan forklares som en internpersonlig hendelse som har som mål om en kognitiv avdekking av informantens opplevelse av tema (Kvale & Brinkmann, 2009). Kontakten som oppstår mellom intervjuer og informant skaper gradvis innsikt i informantens verden.

Med intervjuene hadde jeg som mål å hente inn informantenes livsverdens og dens tolkning av hva de uttrykker og opplever. Informantene fikk velge tidspunkt som passet dem, og ble gjennomført i arbeidstiden.

Intervjuene ble gjennomført ved informantene arbeidssted. Ved at jeg kom til lærerens arbeidsplass ønsket jeg å utligne maktbalansen og gjøre lærerne mer komfortable med intervjusituasjonen. Dermed reduseres den sosiale avstanden og tilliten mellom meg som forsker og informantene blir styrket (Thagaard, 2013). Tre av intervjuene ble gjennomført på et gruppe eller arbeidsrom hvor, dette for at vi skulle gjennomføre intervjuet uforstyrret. Det siste intervjuet ble gjennomført på informantens eget kontor.

I forkant av intervjuene testet jeg ut intervjuguidene på to personer. Dette var for å prøve ut intervjuguiden og for å gi meg erfaring med intervjusituasjonen før intervjuene med informantene. Intervjuene startet med at jeg informerte om at jeg skulle bruke båndopptaker, samt informasjon om anonymisering og deres mulighet til å trekke seg undervis dersom de ønsker det. Videre ga jeg de informasjon om masterstudiet og en klargjøring av problemstillingen. Intervjuet ble innledet med noen enkle spørsmål om informantenes utdanning og arbeidserfaring. Dette ble gjort for å få enkel start på intervjuet slik at dette kanskje kunne ufarliggjøre situasjonen. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at de første minuttene av et intervju er svært avgjørende. Ettersom informanten skal legge ut om sine opplevelser og følelser er det viktig at han er trygg på intervjueren. Deretter gikk samtalen over på temaene i intervjuguiden. Intervjuguiden ble ikke fullt slavisk og nødvendige oppfølgingsspørsmål ble stilt. Jeg passet på at vi var innom alle temaene for å sikre at alt kom med.

### **3.3.2 Transkribering**

Kvale og Brinkmann (2009, s.186) skriver at det ofte diskuteres om kvaliteten på intervjuet er bra, mens kvaliteten på transkripsjonen sjelden blir gjenstand for behandling av kvalitative forskningslitteratur. I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form. Transkribering innebærer en omforming av muntlig språk til symboler på et ark uten at meningen går tapt underveis. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at det ikke finnes noen fasit på hvor detaljert en må være i arbeidet med oversettelsen fra talespråk til skriftspråk. Det som er sikkert er at i en eller annen grad vil noe av informasjonen fra intervjusituasjonen til transkriberingen gå tapt.

Kvale og Brinkmann (2009) beskriver videre at fremgangsmåten for hvordan en transkriberer intervjuene avhenger av hva formålet med analysen og forskningen er. I mitt forskningsprosjekt er hensikten å skape forståelse rundt informantenes utsagn og meninger.

På bakgrunn av dette har jeg derfor har jeg valgt en forholdsvis formell skriftlig form på transkripsjonen hvor jeg utelukket nølende lyder og pauser. Jeg ønsket likevel å være grundig og noterte i margin tydelige sinnsstemninger som latter, nøling og bestemthet. Dataene som er

presentert i denne oppgaven er meningsfortettet, dette medfører en forkortelse av intervjupersonenes utsagn til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009).

Transkriberingen strukturerer intervjusamtalene slik at de blir bedre egnet for analyse. Det er teksten og lydopptakene som til slutt ble datamaterialet for den kommende meningsanalysen i forskningsprosjektet. Jeg opplevde transkripsjonen av intervjuene som avgjørende for å få en oversikt og strukturering på en begynnende analyse.

### *3.4 Analyse*

Siktepunktet for de kvalitative analyser som er gjort i dette forskningsprosjektet er å komme frem til en helhetlig forståelse av spesifikke forhold. I følge Grønmo (2004) er det ingen fasit på en bestemt fremgangsmåte for alle kvalitative analyser. Hvilke fremgangsmåter som kan og bør brukes i en bestemt studie, må vurderes konkret, først og fremst ut fra den spesielle problemstilling (Grønmo, 2004, s.245). Kvalitativ data foreligger vanligvis i form av tekster. Det blir produsert omfattende datamateriale som skal analyseres. Den første delen av analysearbeidet skjer allerede i intervjuet. Derfor har jeg før intervjuet hatt noen retningslinjer for hvordan jeg skal gå frem i analysearbeidet. Thagaard (2013) mener at analyseprosessen går i en flytende overgang mellom innsamling av data og selve analysen av datamaterialet. I intervjuet og innsamlingen av dataen kunne jeg merke lærerens rolle som informant i en viss grad preget dem. Jeg opplevde at de tolket sine egne utsagn og i noen tilfeller tenke seg godt om før de svarte. På den måten starter selve analysen ved at informanten analyserer egne utsagn. Under intervjuet passet jeg også på og ha oppfølgingsspørsmål på utsagn som kunne bli tolket i flere ulike retninger. Dette var for å korrigere eller bekrefte mine analyser der og da. Jeg valgte å transkribere intervjuene dagen etter slik at jeg hadde det friskt i minne, men likevel ikke var sliten etter et ganske krevende intervju.

Datamaterialet i min kvalitative studie var både omfattende, komplekst og uoversiktlig. Jeg valgte først å lese gjennom teksten som skulle analyseres gjentatte ganger. På den måten dannet jeg meg et inntrykk av hva som var sentralt og typisk. Gjennom en slik inspeksjon av datamaterialet oppdaget jeg nye tendenser og sammenhenger jeg tidligere ikke hadde sett. Grønmo (2004) skriver at en slik impresjonistisk fremgangsmåte er svært krevende og forutsetter mye erfaring, stor teoretisk innsikt og god evne til å danne seg et oversikt over komplekse empiriske mønstre. Likevel opplevde jeg at dette arbeidet ga meg en dypere innsikt og økt forståelse av viktige empiriske mønstre. Jeg følte likevel det var helt nødvendig å forenkle og sammenfatte datamaterielt. Dette var for å sikre meg i å

oppdage generelle og typiske mønstre, og for å få en oversikt over de sentrale og viktige tendensene fra intervjuene.

Siden min problemstilling tar for seg hvordan informantene uttrykker seg som kroppsøvlingslærer, ønsket jeg å skape en forståelse om sammenhenger og ulikheter de ga uttrykk for. På bakgrunn av dette ble analysen gjort i en kombinasjon av både en tema- og personsentrert analytisk tilnærming. Dette er begreper Thagaard (2013) tar for seg. Kombinasjonen av disse gir ulike tilnærminger i analysen ved at fremgangsmåten er noe ulik, dette kan gjøre at de ulike tilnærmingene utfyller hverandre. Temasentrert tilnærming innebærer en sammenligning av informasjon om hvert tema fra alle informanten. Dette ble gjort ved at teksten ble delt inn i tematiske kategorier. På den måten blir datamaterialet mer lesbart og oversiktlig for å kunne svare på de ulike delene i problemstillingen. Den personsentrerte tilnærmingen gjør at jeg i større grad får mulighet til å få et mer helhetlig perspektiv med tanke på det de ulike informantene frembringer av informasjon.

I mitt arbeid med analysen har jeg lagt hovedvekten på den temasentrerte delen. Temasentrert tilnærming er basert på at teksten inndeles i kategorier. Disse kategoriene hadde jeg på forhånd lagt noen retningslinjer ut fra temaet laget i intervjuguiden. Grunnen til at jeg valgte akkurat disse gjenspeiler temaene i teorien bak min problemstilling. Disse var: 1: Motivasjon, 2: Relasjon – lærer – elev, 3: Læringsmiljø, 4: Læreplan, 5: Vurdering. I arbeidet med analysen har jeg kortet disse ned til 1: Kroppsøvlingsfaget, 2: Kroppsøving og motivasjon og 3: Læringsmiljø. Dette gjorde jeg for å få en bedre oversikt over datamaterialet. I mitt arbeid valgte jeg å bruke fargekoder slikt at jeg på en oversiktlig måte kunne kategorisere utsagn, dette ble gjort allerede i transkripsjonen. Dette omtaler Thagaard (2013) som ”matriser”. Ved bruk av denne fremgangsmåten skaffet jeg meg orden i alt datamateriale. Thagaard (2013) skriver videre at en slik matrise fungerer for å finne tendenser, men at et slikt arbeid med organisering og systematisering ikke gir grunnlag for selve analysen.

Etter datamaterialet var tematisert og kategorisert gikk jeg videre med analysen. Som nevnt tidligere i kapt. 3.1 har jeg valgt å både ta for meg en hermeneutisk og et fenomenologisk vitenskapssyn. I mitt forskningsprosjekt ønsket jeg å bruke slike perspektiv slik at jeg kunne fokusere på å forstå sosiale fenomen ut fra informantene sine egne perspektiv og skildrer verden slik den blir opplevd av informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Som bakteppet for dette ligger det en forståelse om at det er mennesker som oppfatter virkeligheten. Fenomenologisk analyse legger vekt på å forstå handlinger ut fra informantene sine synspunkter, og formålet er å finne frem til deres forståelse av egne handlinger og hvilken mening handlingene har for de (Grønmo, 2004). Innenfor hermeneutikken vektlegges det at man tolker fenomener på flere nivåer. Thagaard (2013) beskriver



dette ved at en går fra en smal til en bred beskrivelse. Den smale gjengir fenomenet, men ved en bred beskrivelse tas det med fortolkninger av meningen med det informantene sier, samt min fortolkning som forsker. Jeg har valgt å ha resultat og diskusjon i ett og samme kapittel. Her har jeg både den smale og den brede sammen. Jeg tar sikte på å beskrive hva informantene sier og gjør i form av resultater sammen med den tolkende fasen. Grunnen til at jeg ønsket å ha disse i samme kapittel var for å få en oversiktlig oppgave, samt at man resultatene frisk i minne når man leser diskusjonsdelen.

I mitt arbeid med å tolke resultatet var målet å oppnå en gyldig presentasjon av det informantene uttrykte i intervjuene. Datamaterialet ble inndelt etter spennende funn og signifikante mønstre. De tre kategoriene jeg tidligere har beskrevet dannet de nye kategoriene. Dette ble gjort for å belyse mønster og tendenser i datamaterielt, med utgangspunkt i mine informanters uttalelser. Under disse kategoriene kunne jeg tolke dataene opp mot min teori og tydelige sammenhenger fra utsagnene.

*"Hvordan dataene tolkes, kan på den ene siden knyttes til forskerens teoretiske forankring og på den andre siden til de tendenser og sammenhenger som forskeren vurderer under analysen av dataene"* (Thagaard, 2013, s. 189).

I den temasentrerte analysen har jeg brukt dette som fremgangsmåte:

- Trinn 1: Utarbeide en konsentrert tekst av de ulike temaene for hver av enhetene
- Trinn 2: Kode teksten fra hver enhet inn i temaorienterte kategorier
- Trinn 3: Sett de konsentrerte tekstene inn i en beskrivende matrise som er organisert etter tema (horisontalt) og enheter (vertikalt).
- Trinn 4: Identifiser likheter og ulikheter mellom enhetene i matrisen.
- Trinn 5: Sett opp en ny tolkende matrise for å analysere fellestrekk og variasjoner i forhold til de likhetene og ulikhetene vi identifiserte i trinn 4

I den personsentrerte analysen har jeg brukt dette som fremgangsmåte:

- Trinn 1: Utarbeide en sammenfattet beskrivelse av hver enhet der tekstens *meningsinnhold* framheves (fortetting av mening).
- Trinn 2: Kode teksten fra hver enhet inn i *kategorier* (kategorisering av mening).
- Trinn 3: *Tolk* mønsteret hos hver enhet (rekontekstualisering).
- Trinn 4: *Sammenlign tolkningene* fra de enkelte enhetene (helhetlig analyse). (Thagaard, 2013<sup>1</sup>)

---

<sup>1</sup> Strukturen i oppsettet er hentet fra forelesning av Arild Blekesaune, med utgangspunkt i Thagaard(2013) kap 7 og 8. Hentet 25.02.2016 fra <http://www.sv.ntnu.no/iss/Arild.Blekesaune/SOS1002-V05/SOS1002ForelesningerV05.htm>

For at en slik tematisering jeg har valgt ikke skal løsrive seg fra sin egentlige kontekst har jeg under prosessen hatt et fokus på å se intervjuene i sin helhet. Selv om jeg har tatt enkelte sitater fra deler av intervjuet her jeg forsøkt å se sammenhengen med det informantene uttrykker gjennom hele intervjuet. Hovedvekten i min analyse baserer seg på temasentrert analyse, den personsentrerte analysen kommer til uttrykk ved at informantene personlig blir referert til i teksten. Hver enkelt informant har sin egen stemme.

### *3.5 Reliabilitet og validitet*

Begrepsavklaringen og spørsmålene som stilles om reliabilitet, validitet og generalisering i kvalitativ forskning er krevende. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at disse begrepene er undertrykkende og positivistiske, og hindre en frigjørende og kreativ forskning. I min studie mener jeg innhenting av data og utvikling av data er gjort på en pålitelig måte. Dette i form av at jeg har brukt relevante informanter som beskrevet og tolket data deretter. Mine sider som styrker reliabiliteten er også at jeg har redegjort for forskningsprosessen og henviser til en grundig forskningsmetode. Gjennom å være konkret og spesifikk i rapporteringen av datainnsamlingen og analysen så øker reliabiliteten.

Troverdighet i studien er også knyttet til fremstilling av informasjon. Disse fremstillingene er gjort i henhold til de funn jeg har fått av datainnsamlingen. Bekreftbarheten i studien er knyttet til forskerens tolkning av resultatene. For å sikre bekreftbarhet er det viktig at forskeren forholder seg til prosjektets resultater og egne tolkninger med et kritisk blikk. Dette kan gjøres ved å vurdere alternative tolkninger eller ved å få andre personers syn på de tolkningene jeg har gjort.

Bekreftbarhet kan også sikres ved å se på resultater fra tidligere forskning på feltet. Overførbarhet er ofte knyttet til kvantitative studier hvor det forskes på et større mangfold, mens den kvalitative forskningen er knyttet opp mot et bestemt sted eller tidspunkt. Innen kvalitativ forskning snakker vi derfor heller om naturalistisk generalisering. At studien er overførbar innebærer at den kan rekontekstualiseres. Postholm (2010) skriver at naturalistisk generalisering handler om nytteverdien av forskningens funn, og kan best mulig gjøres ved bruk av bedre beskrivelser. Pålitelighet kan knyttes til en kritisk vurdering av prosjektet og hvorvidt forskningen er utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Det mye brukte begrepet reliabilitet refererer til spørsmålet om en annen forsker som bruker de samme metodene vil komme frem til det samme resultatet, altså repliserbarhet (Thagaard, 2013). Begrepet repliserbarhet er knyttet opp mot en positivistisk

forskningslogikk som legger vekt på nøytralitet hvor resultatene ses på som uavhengige av relasjonen mellom forsker og dem som studeres (Thagaard, 2013).

I kvalitative studier har man et konstruktivistisk syn hvor data utvikles i samarbeid med forsker og informanter i feltet, og derfor er ikke repliserbarhet relevant i denne sammenhengen. Det er viktig at forskeren beskriver erfaringene og relasjonene som ble knyttet til informantene i feltet som gir grunnlaget for konklusjonene.

Fordi relasjonene knyttet i feltet bestemmer hvordan man posisjonerer seg i forhold til informantene, og posisjonen har en betydning for den informasjonen forskeren får (Thagaard, 2013). I min relasjon til informantene opplevde jeg det som de ønsket å svare på spørsmålene på en korrekt måte. De henviste ofte til "slik gjør vi det", ikke slik gjør jeg det. I form av at de snakket for flere kroppsøvingslærere ved deres skoler. Samtidig fikk jeg en opplevelse av at de ønsket å fortelle om ekte situasjoner og ga meg mange gode eksempler fra deres egen hverdag som kroppsøvingslærere.

Enkelte av informantene var heller ikke redd for å fortelle om sider ved faget de hadde mistillit til og på den måten ikke skape et glansbilde. Det å ha godt kjennskap til miljøet er både en styrke og en begrensning. Er forskeren innenfor miljøet som studeres og har god kjennskap til det, har han eller hun et godt grunnlag for forståelse av fenomenet. Resultatet og tolkningen utvikles i relasjon til forforståelse og egne erfaringer (Thagaard, 2013). Jeg har selv ikke jobbet på videregående skole, og har dermed ingen erfaring fra selve læreryrket. Likevel har jeg god forståelse for profesjonen etter mitt utdanningsløp og ulike praksisperioder. Samtidig har jeg en god teoretisk forståelse. Likevel kan det være at mitt ståsted som student påvirker tolkningene og dermed kan bli annerledes hvis man ser for seg at en lærer med mye erfaring hadde gjennomført en slik studie. Både måten spørsmålene stilles på, oppfølgingsspørsmål og analyse gjøres ulikt fra menneske til menneske.

### *3.6 Etiske vurderinger*

Kvale og Brinkmann (2009) sier etiske overveielser og avgjørelser skal tas gjennom hele det kvalitative forskningsprosjektet, på samme måte som med valideringsarbeidet. Forskeren må handle etisk overfor både data, informanter og rammene rundt et forskningsprosjekt.

Videre viser Kvale og Brinkmann (2009) til tre sider ved den eksterne etikken som er helt sentral og gjennomgående for gjennom hele studien; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Informantene som har deltatt i studien har deltatt på frivillig basis. Samtidig ble informantene informert om at de til enhver tid kunne trekke seg uten å oppgi grunn til dette. Jeg fikk og et skriftlig

Samtykke før intervjuet startet (Vedlegg 1). I min studie er informantene anonymisert. Det kommer heller ikke frem hvilke skoler de underviser på og andre forhold som kan bidra til å identifisere enkeltpersoner. Lydopptakene og transkriberingen ble oppbevart på min data med passord, samt at de ble slettet med en gang jeg var ferdig med disse. Jeg ser på ingen måte noen negative etiske konsekvenser for informantene i denne studien. Jeg tok en uformell meldeplikttest for studien via hjemmesiden til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) som viste at det ikke var behov for å melde studien inn, grunnet at det ikke var noen sensitive opplysninger som ville bli lagt frem.

## 4 Resultat og diskusjon

I dette kapitlet skal jeg presentere analyserte funn fra de fire forskningsintervjuene som er gjennomført. De empiriske funnene i form av hvordan lærerne uttrykker seg er satt i lys av de teoretiske kategoriene fra kapittel 2. Det vil si at jeg prøver å kaste lys over poeng fra den teoretiske litteraturen gjennom utvalg av sitat. I dette kapitlet ønsker jeg å fremstille og gjøre greie for generelle tendenser fra datamaterialet, eksemplifisert gjennom sitat. Jeg har forsøkt å bruke sitat som er symptomatiske, men det vil og bli presentert sitat fra den enkelte lærer der denne skiller seg ut eller uttrykker perspektiver ut over hva som kommer frem hos de andre to.

I kapitel 4.1 drøftes kroppsøvfingsfaget og læreplan ut fra hva informantene sier om faget opp mot teori. Videre i kapitel 4.2 vil jeg ta sikte på å gjøre greie for informantenes forklaring av motivasjon. Dette vil være forankret i teori knyttet til SDT (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2007) I kapitel 4.3 belyser jeg informantenes forklaring om betydning av læringsmiljø og relasjon mot relevant teori med forankring i Ommundsen (2006).

### *4.1 Kroppsøvfingsfaget*

I dette kapitlet presenteres det hva lærerne mener om formålene med faget og hva de ønsker å formidle gjennom kroppsøving. Deretter vil jeg forsøke å beskrive hvilken betydning de tror kroppsøvfingsfaget har for fremtidig motivasjon til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Til slutt vil jeg se på hvordan de arbeider med vurdering i faget og hvilken påvirkning de mener dette kan ha for motivasjon for elevene.

#### **4.1.1 Formålene i kroppsøving**

Med ønske om å formidle hva kroppsøvfingslærere tenker om LK06 sine formål i kroppsøving er fokuset på hvordan lærere oppfatter og tolker læreplanen sentralt. Samtlige informanter har en positiv holdning til formålene i faget. Samtidig som den oppfattes som noe krevende grunnet at den oppfattes som vid og omfattende, spesielt med tanke på gjennomføring av vurdering. Dette grunnet at det er rom tolkning og dermed kan gjøres forskjellig hos ulike lærere:

Lisbeth: Jeg tenker mye på den. Det at vi som seksjon, vi som lærere har det samme grunnlaget. Hva sier faget. Det er ikke det at man skal lære ferdigheter som gjør at man vil være aktiv. Det å finne gleden, bare utfordre meg selv og ha det gøy. Så jeg tenker at læreplan har blitt mye vesentligere bedre, men jeg vet at det blir tolket veldig forskjellig. Noen tolker det at man skal teste, og det hører ikke noe sted hjemme at jeg skal sette karakter etter hvem som løper best på seksti meter. Hvis den eleven aldri kommer til timen, det er ikke slik faget er, eller bør være. Det at vi lærerene her er trygge på hverandre og har et bra miljø smitter over på faget. Det er takhøyde her, men vi forlanger at alle prøver. Jeg tror nok det at å skape motivasjon hos alle elevene er vanskelig.

Ida: Jeg synes formålet er bra sånn som det er skrevet nå. Men jeg tror at det er veldig viktig at man får kompetanse ut på skolene. Jeg tror egentlig videregående skole er kommet ganske langt, kanskje lengre enn ungdomsskolen. At de henger litt igjen i den gamle læreplanen. Det står jo veldig tydelig i formålet hva som er målet og det er at vi skal skape glede for fremtidig aktivitet og at dem skal oppleve mestring ved faget, ut fra egne forutsetninger og da er det jo ikke noe annet å gjøre enn å gjøre det. Det er jo ikke tvil om at det er en utfordring å vurdere, det er det.

Ut fra disse to utsagnene kan vi se en tendens hos informantene at det er enighet om en positiv holdning til dagens formål. Sofi, Ida, Lisbeth og Idar ser på læreplan som utførende da den gir stor handlingsfrihet og rom for tolkning. Kroppsøving blir ofte praktisert på en slik måte at det å holde elevene aktive blir prioritert, fremfor å videreutvikle deres læring, bevegelseskompetanse og refleksjon. Læreplanen i kroppsøving i skolen har dermed vist seg å være en utfordring å realisere (Annerstedt, 2008). Dette beskriver Idar, her mer som et krav og ønske fra elevene sin side:

De spørsmålene jeg får som lærer i kroppsøving er ofte spørsmål om vi kan ha ulike idretter. Det er jo fortsatt en stor gruppe som fortsatt som vil ha det. Litt lengre kurs og lære litt om fotball og. Samtidig så jeg tror fagplanen er åpen, jeg tror vi skal klare å få med mange på en bra måte.

Idar uttrykker og at han føler han står fri i valg av metode og læringsmåter som følge av den reviderte læreplanen. Tidligere var fagets utøvelse og praksis veldig tydelig støttet til og brukt modeller fra idrettspraksis. Noe som kunne være lett å ty til ut fra de rammer faget hadde (Jacobsen

et. al 2001), dette med bakgrunn i lærerens kompetanse og undervisningspraksis, i tillegg til antall timer i faget. Læreplan i kroppsøvningsfaget ble revidert i 2012. Dette med bakgrunn i at faget hadde behov for en ny legitimering. Dette ble begrunnet med at faget og formidlingen av det ga en relativt begrenset forståelse. Gjennom at elever ble subjekter i dagens mangfoldige bevegelseskultur, og at faget formidlet et begrenset utvalg av bevegelsesidealer i samfunnet. Det ble og poengter at faget ga for liten frihet til å prøve ut seg selv i forhold til det mangfold av bevegelsesidealer som preger dagens moderne samfunn, og som spesielt eksiterer i ungdommens egen kultur (Lyngstad et al, 2011).

Ved spørsmål om hvilken betydning de mener kroppsøvningsfaget har for fremtidig motivasjon til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede er det knyttet mye usikkerhet til. Dette er begrep som nevnes flere ganger i formålet til kroppsøving. Det står tydelig i formålet at faget skal inspirere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Alle er enige i at opplevelsen elevene får i faget kan påvirke deres fremtidig holdning til det å være fysisk aktiv. Dette viser at informantene har stor tro på fagets påvirkning. Dette gjelder og andre veien. Hvis elevene mistrives vil holdning bli dårlig. Dermed er det tydelig at alle er enige om at kroppsøvningsfaget har en sentralt rolle for elever og deres fremtidig motivasjon. Sofi beskriver det slik:

Har de fått gode opplevelser tror jeg de kan ta med seg det videre og få lyst til å være i aktivitet videre i livet. Kanskje til og med bruke noe av det de har lært. At man har blitt inspirert og finner aktiviteter som man synes er gøy.

Videre uttrykker Sofi at det er viktig at elevene får prøve mange ulike av aktiviteter, siden dette kan gi mulighet for at elevene oppdager og finner noe de trives med. Sofi trekker også frem at elevene bør få mulighet til å utøve en aktivitet de selv tror de trives med. Målet er ikke at alle skal begynner med en idrett som fotball eller håndball, men finner noe de ønsker å gjøre på egenhånd.

Gjennom kompetansemålene må læreren sørge for at elevene i kroppsøvingstimen presenteres for og deltar i et bredt utvalg av aktiviteter og idretter som fremmer læring, og som videre kan føre til at elevene blir motiverte til trening og aktivisering på fritiden. Green (2008) mener at barn og unge bør bli preget med et bredt utvalg av aktiviteter og idretter for å kunne oppnå at flere får en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.

Ved å tilrettelegge for mange ulike aktiviteter og idretter øker sannsynligheten for nettopp dette. I læreplan står det beskrevet at hovedområdet idrettsaktivitet omfatter et bredt utvalg av idretter, dans og alternative bevegelsesaktiviteter. Aktivitetene vil variere ut i fra lokale forhold og interesse

hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Som nevnt i teorikapittelet trekker Borgen og Engelsrud(2015) frem at opplæringen skal ivareta og skape nye tradisjonelle og nye bevegelsesaktiviteter og stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse. De fremhever læreplanens relevans og sentrale rolle for fremtidens skole og elevers læring. I den nye læreplanen blir det lagt mer vekt på å prøve forskjellige aktiviteter og idretter. De tre aktivitetsområdene som står sentralt er fri aktivitet, organisert aktivitet og eksperimentering (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Med dette kan elevene få en mer variert undervisning og få testet ut flere aktiviteter enn det de tidligere har fått muligheten til. Ida beskriver kroppsøvingfagets betydning for fremtiden slik:

Jeg tror det kan ha noe å si. Hvis dem opplever at dette ikke er noe gøy og kommer dit at de hater gym, så tror jeg på en måte at vi har ødelagt veldig mye. Så jeg tror vi må være veldig bevisste på det med at vi har en påvirkning i forhold hvor dem skal bevege seg når dem er ferdig på skolen.

Utsagnet forteller at hvis elevene får en dårlig opplevelse av faget kan dette ha stor innvirkning senere. Elevenes holdninger i kroppsøvingfaget blir formet av selve undervisningsinnholdet. Dermed er det viktig at fokuset til kroppsøvingslærere ligger i hva og hvordan de underviser. Grunnen til at mange ikke trives og mangler bevegelsesglede har sammenheng med og dårlig tilrettelegging mellom elevens forutsetninger og det faglige innholdet (Wilken, 2008, etter Mathiassen,2013). Det å like en aktivitet eller oppgave skaper engasjement, og innholdets verdi og stimulering til bevegelsesglede er dermed et sentralt element for den enkelte elevs innstilling, motivasjon og ønske om å delta. Lisbeth kommenterer det slik:

- Jeg tror nok det har mye å si. For enkelte kan kroppsøving kanskje først på videregående bli noe positivt. Jeg opplever det som at vi er litt unike på videregående. Vi får med oss mange. Hvis de ser verdien av faget, spesielt ved yrkesfaglige linjer. Vi prøver da å fokusere på hvordan faget kan hjelpe de i deres fremtidig yrke.

Dette er et utsagn som gir grunnlag for å tolke at det er en annen holdning ved videregående skoler når det kommer til kroppsøving, spesielt ved yrkesfaglige linjer. Ommundsen (2006) påpeker at det er de skoleflinke og ressurssterke elevene som trives best i kroppsøving.

Flere undersøkelser bekrefter at positive holdninger til faget også henger sammen med en idrettslig bakgrunn og interesse, og at dagens kroppsøvingsundervisning underbygger dette (Ingebrigtsen, Mehus, Aspvik & Sæther, 2008, etter Mathiassen, 2013). Ved at lærere ved videregående skoler fokuser på yrke, ikke idrettsaktiviteter kan føre til at holdningene i faget endres og den idrettslige



bakgrunnen ikke blir like sentral som tidligere. Videre sier Idar dette om fagets betydning for fremtiden:

Altså jeg vil jo tro at det har noe å si, både med økt kunnskap skaper jo en større forståelse, viktigheten. Vi er innom ting som kan vekke interesse. Innom helsestudio og basistrening. Så jeg vet jo at vi hadde et frisbeekurs, og etter det ville noen elever starte en klubb her og begynte å jobbe litt med det. Så det er klart at det ligger jo noe her, men hvor varig det er. Men noe interesse vekker du. Sikkert spesielt innom helsestudio. Hvert fall når man går på videregående. Hvis vi har et håndballkurs på 18 åringer så er det jo ikke så mange som begynner med det, men jo tror helsestudiomiljøene gir de noe annet, det vil jeg tro.

Innsatsen og motivasjonen elevene har i kroppsøvingstimene har en større framtidig verdi enn selve prestasjonsevnen (Covington, 1992; Dweck, 2007; Spaulding, 1992 etter Mathiassen, 2013). Et fysisk aktivt voksenliv og god helse og er lite sannsynlig betinget av høy idrettslig kompetanse. Med et langsiktig helseperspektiv er det mer sannsynlig at elevenes gode opplevelser, trivsel, motivasjon og innsats i kroppsøvingen være i høyere grad mer avgjørende enn ferdighetsnivået. Dermed er derfor viktig og logisk at det er disse faktorene undervisningen bygges rundt. Jeg har ikke gått inn på hva lærerne gjør for å nå dette målet, kun det de sier om hvilken betydning de mener faget kan ha. Likevel bygger dette opp under dere holdninger til hvordan de bruker faget og hvordan tilretteleggelsen utøves. Ved at alle informantene gir tydelig uttrykk for å ha stor variasjon i undervisning samt at alle skal få oppleve mestring kan dette tolkes dit at de har en holdning som fremmer framtidig bevegelsesglede. Om denne kompetansen er noe de klarer å forankre i undervisningen har jeg ingen funn på og kan derfor ikke si noe om.

#### **4.1.2 Vurdering i kroppsøving**

Vurdering framtrer i materialet som noe lærerne er opptatt av. Jeg har derfor valgt å gi litt ekstra rom til å presentere hvordan lærere arbeider med vurdering i faget, hva de legger vekt på og hvilken betydning de sier vurdering har for elevenes motivasjon i faget. Dette er altså et valg grunnet funn som peker på vurderings sentrale rolle for hva lærerne mener motivere elever til aktivitet i faget.

Her har det blant annet kommet frem delte meninger om det skal være vurdering i form av karakterer i faget, samt tydelige tegn på at det er en krevende prosess.

På spørsmål om arbeid med vurdering i faget, uttrykker Sofi dette:

Her setter vi jo en karakter innenfor hvert hovedområde i læreplanen, idrettsaktivitet, friluftsliv og livsstil og helse. Så at vi har vært innom alle tre i hvert termin og at det får en karakter i hver av de som vi setter. Jeg vet ikke om jeg synes dette egentlig er det beste, for det synes jeg også blir litt vanskelig å dele opp.

Sofi er tydelig på at arbeidet med vurdering foregår kontinuerlig og at det oppleves som en vanskelig prosess. Dette med bakgrunn i at det er karakterer i mange ulike deler og at tolkning fra skole til skole og lærer til lærere oppleves som stor. Det fremgår ingen regler for hvordan innsats og kompetanse skal vektlegges i forhold til vurderingen. Dermed er det viktig at læreren vurderer elevens mestring og innsats i faget på tvers av de enkelte kompetansemålene og hovedområdene (Utdanningsdirektoratet, 2012). Likevel påpeker Sofi at malen de har utarbeidet på skolen hjelper henne i arbeidet med vurderingen.

Ida får frem at det har skjedd en endring i form av vurdering ved deres skole. Dette som følge av den reviderte læreplan som medførte at kroppsøvingfaget nå skulle gi eleven en større grad forståelse av hva som kreves for å nå egne mål. (Utdanningsdirektoratet, 2012b). En annen viktig endring som ble foretatt, var at innsatsen hos elevene skulle telle som et vurderingsgrunnlag. Videre i endringene av formålet er det tatt hensyn til ulike kulturelle og samfunnskapte bevegelsesidealer. Det blir også påpekt at faget skal underbygge forståelse av trening, helse og sosiale aspekter ved fysisk aktivitet, som gjør at eleven styrker sitt selvbylde, identitet og flerkulturell forståelse:

Tidligere, er ikke så veldig lenge siden så var det litt mer sånn at vi hadde kurs, nå skal vi ha kurs i fotball, og så kurs i basistrening og så fant vi kompetansemål som passet inn i det da. Mens nå har vi prøvd å snu det litt sånn vi blir litt mer bevisste for det er veldig mange ting man kan gjøre sånn hvis du ser på en lagidrett så kan du godt spille basket, fotball, håndball annenhvergang, trenger i ikke å gjøre det samlet. Så vi prøver å komme bort fra de kursa. Noen lærere synes det forferdelig vanskelig, andre synes det går veldig greit.

Samtlige lærere trekker frem at de har en utarbeidet plan ved deres skole som gir klare retningslinje for å sikre en rettferdig vurdering for elevene ved skolen. Denne er utarbeidet etter læreplan og for å sikre å nå de ulike kompetansemålene som er satt for faget. Det kommer og frem at de med lang erfaring med vurdering i kroppsøving bruker denne som et hjelpemiddel, men erfaringen gjør at de ikke føler seg låst til denne utarbeidede planen. Dette uttrykker Lisbeth slik:

Vi har et grunnlag vi har utarbeidet sammen her på skolen, men magesfølelsen min er sentral og jeg bruker erfaringen min gjennom hele min tid som lærer, så vil jeg helst ikke tenke så mye på de første åre på ungdomsskolen, neida, men nå så tenker jeg at jeg er veldig trygg og kan stå i det.

I perioden etter innføringen av LK 06 ble det erfart og innrapportert svært ulik undervisnings- og vurderingspraksis (Lyngstad, et al. 2011; Utdanningsdirektoratet, 2012b). Disse erfaringene var begrunnet i ulik oppfatning og utførelse av læreplanen mellom forskjellige skoler, men og blant lærere på samme skole. Dette kan ut fra mine informanter vise at det har skjedd en endring. Her synes en endring at det på de enkelte skolene arbeider tett med hverandre for å utarbeide planer og har diskusjoner for å sette lys på vurderingen og hvilken praksis som blir gjennomført. Dette for å sikre en likeverdig og rettferdig vurdering.

Ved spørsmål om hva informantene legger vekt på i vurdering er det vanskelig å presentere noen konkrete og gode funn. Dette er noe som kan skylles min formulering av spørsmålet samt rekkefølgen de ble stilt i. De henviser tilbake hvordan de arbeider med vurdering og de utarbeidede planene de har ved sine skoler:

Sofi: Jeg er veldig glad for den malen vi har, for den hjelper meg. Man ser jo på de elementene i planen og den gjør man tar for seg alt. Og det er veldig bra at skolen har gått sammen for de blir det kanskje mulig å nå likere evalueringsgrunnlag i ulike klasser med ulike lærere siden alle har ulik praksis.

Idar: Vi har et skriv vi går etter her på skolen som vi føler, det for å sikre at det blir en rettferdig vurdering for flere elever.

Dette kan og gi en indikator på at dere eget forhold til vurderingen og hva de vektlegger blir satt til side grunnet slike utarbeidede planer. Forholdet lærerne har til vurdering er forankret i de utarbeide planene på skolen. Ikke deres egen tolkning av formål og hvilke kompetansemål læreplan har satt. Et slikt forhold kan gi like retningslinjer for vurdering, men lærernes personlige forhold til vurdering og forankringen til hvorfor de faktisk vurderer kan bli noe svekket.

## 4.2 Motivasjon i kroppsøving

I dette kapittelet presenteres det hva lærerne legger i begrepet motivasjon og hvordan de uttrykker seg om deres påvirkning til motivasjonen til elevene i kroppsøving. Deretter vil jeg forsøke å beskrive hvilken betydning de tror vurderingen har for motivasjonen til elevene i kroppsøvingsfaget.

### 4.2.1 Kroppsøvingslærere om motivasjon

For å kunne få en forståelse av hvordan informantene opplever elevers motivasjon i faget er det sentralt å få en forståelse av hva de legger i begrepet motivasjon. På spørsmål om hva hver enkelt informant legger i begrepet motivasjon sier de som følger:

Sofi: Motivasjon det er jo å ha lyst til å gjøre noe, tenker jeg at det kan være. At man må ha, det kan være indre og ytre faktorer, men ja hva skal jeg si. Det kan være veldig mye.

Ida: Hvis du tenker på kroppsøvingfaget nå da, så tenker jeg at de skal ha lyst til å komme til timen. For vi har jo en veldig sammensatt elevgruppe når vi har kroppsøving. Noen hater kroppsøving og noen elsker det selvfølgelig. De som elsker de har jo lyst til å være der, men må utfordringer ut i fra der de er, mens de som kanskje ikke er så glad i faget de må oppleve at de blir sett, får mestring og at de får glede ved å være i timen da. Og hvis vi klarer å få til det, så vil vi jo også se at alle deltar.

Lisbeth: I begrepet motivasjon så tenker jeg at det er noe som ligger inni deg, så du tenker det her gir meg noe. Det gir meg noe som jeg kan ta med meg videre. Jeg har glede av det, det er det som motiverer tenker jeg.

Idar: Da er det jo det å klare å opprettholde en varig glede for noe da og det en holder på med. Og viser dybde i det. Man kan jo være motivert for ting i kortere perioder, men jeg tenker at det bygges opp noe som er litt varig og som ligger der hele tiden.

Basert på svarene er rammene for motivasjonsbegrepet nogen lunde likt hos alle lærere.

Informantene kobler motivasjonsbegrepet mot ord som: Lyst, indre og ytre faktorer, glede, dybde og noe som kan videreføres til senere. Informant 2 trekker frem de ulike sidene ved motivasjon. Det at noen elever faktisk ikke er motiverte til aktivitet i faget. Videre presiserer informanten av viktigheten av å tilrettelegge for mestring for elever med lav motivasjon. Dette for at alle elever har en følelse av

å ha noe å se frem til i faget. Motivasjon kan ses på som en bevegelse mot noe man ønsker å klare, noe man ser på som et positivt utbytte. Men det kan også forbindes med noe man ønsker å unngå, som gir et negativt resultat. I kroppsøving vil dette kunne synliggjøres gjennom to helt ulike atferdsmønstre; elevens involvering eller unnvikelse i faget (Ntoumanis & Biddle, 1999, etter Mathiassen, 2013 ). Som nevnt tidligere defineres motivasjon gjerne som det som forårsaker aktivitet og som holder denne aktiviteten ved like. Noe som gir aktiviteten mål og mening. Begrepet er tett knyttet til det å ha et motiv eller en intensjon for å gjøre noe. Dette samsvarer godt med det informantene uttrykker i sine utsagn. Motivet setter i gang noe for å videre gi det en retning som opprettholder og bestemmer intensitet i atferd (Deci & Ryan, 1985).

Indre og ytre motivasjon er begrep som ofte blir brukt i motivasjonssammenheng. Disse begrepene blir brukt av mine informanter. De kan bli betraktet som enkle begrep og mange har et forhold til de. Som nevnt tidligere er skille mellom disse begrepene ikke alltid like enkelt å nyansere. Ifølge Deci og Ryan (2000) er de fleste handlinger mennesker foretar seg ytre motivert. Etter informantenes utsagn tolker jeg det slik at de har et forhold til indre og ytre motivasjon i deres påvirkning av elevene. Nyansene kan likevel betraktes som at de ikke har et tydelig skille mellom disse. Samt at de omtaler i noen tilfeller ytre motivasjon som indre hvis man tar utgangspunkt i SDT (Deci & Ryan 1985) beskrivelse av ytre regulering som nevnt tidligere.

Motivasjonens sentrale rolle kommer tydelig frem i formålene med faget. Tre av informantene trekker frem at hvis elever ikke har motivasjon i faget er både formål og kompetansemål umulig å oppnå. Dette demonstrerer at lærerne er læreplanbevisste. Samtidig som læreplanen virker å være med å forme hvordan de oppfatter motivasjon i faget. Ida beskriver det slik:

Motivasjon vil jeg si er veldig viktig. Fordi at formålet er sånn som det er skrevet nå i dag etter den nye lærerplanen. Så er jo formålet at de skal oppleve glede og mestring ved at de skal være i fysisk aktivitet og da er det jo det vi skal prøve å fremme. Så det er jo hovedmålet vårt det.

Informantene påpeker undervisningens tilrettelegging i form av å møte elevenes nivå som helt sentralt for å grad av motivasjon. Dette i form av å tilpasse undervisningen slik at alle har glede av å delta. Opplæringsloven (1998) fastsetter at tilpasset opplæring er noe alle elever har rett på. I en klasse vil det alltid være store ulikheter i grad av ferdigheter i gjennomføring av ulike aktiviteter. Hvis tilretteleggingen ikke imøtekommer elevenes ferdighetsnivå kan dette føre til at elevene mister

gleden ved kroppsøvningsfaget og dermed svekke motivasjonen. Det å imøtekomme ferdighetsnivået gjelder både for elever med lav ferdighet og de med høy. Hvis eleven mister gleden i faget vil formålet i faget stå i fare på den måten at det skal være et allmenndannende fag som skal føre til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Er gleden hos eleven borte ved faget, er det store muligheter for at deler av motivasjonen forsvinner i den grad at eleven ikke ønsker å ha en fysisk aktiv livsstil.

#### **4.2.2 Hva gjør lærere for å påvirke motivasjonen i undervisningen?**

Hvordan læreren opplever elevens motivasjon i faget kan i stor grad henge sammen med hva lærerne faktisk gjør for å skape motivasjon. Hva de mener skaper motivasjon og hvordan de gjør det, avhenger i stor grad av deres tolkning av motivasjon og faget formål. Som nevnt tidligere er informantene opptatt av at samtlige elever skal oppleve mestring. Hvordan lærerne tilrettelegger for mestring har de vanskelig for å uttrykker konkret. Likevel er det tydelige ulikheter til hvordan de går frem for å skape motivasjon, samtidig som det er noen tydelige fellestrekk. Idar beskriver egen tilrettelegging for å skape motivasjon slik:

Nøkkelordet for meg det er alltid mestring. Det å treffe på nivå når man presenterer en ting og at man ikke gjør ting for lett og uinspirert av den grunn, men heller ikke for vanskelig da. For eksempel dans er jo et tema, det må legges frem på en måte som gjør at det ikke er for snevert og at de må løse det på den og den måten, men at man kan bevege seg på sin måte. Så mestring er et nøkkelord for meg når det gjelder motivasjon. Kanskje litt vanskelig i ballspill og lignende, men man tilpasser med ballstørrelser og balltype og netthøyder og avstander og lengder.

SDT betrakter mennesket som en organisme som vil engasjere seg i interessante aktiviteter, utvikle ferdigheter og søke samhold i sosiale grupper (Deci & Ryan, 2000). Sentralt i SDT er forutsetningen at mennesker aktivt søker tilfredsstillende av tre grunnleggende psykologiske behov, kalt; autonomi, kompetanse og tilhørighet (Hagger & Chatzisarantis, 2007, etter Jakobsen 2012). Idar beskriver elevens grunnleggende behov ved å fortelle om en aktivitet han legger opp til i hans kroppsøvingstime. Ved å sette sammen grupper på fire hvor de aktivt må jobbe sammen og fordele ulike roller. De skal skape en dans med kun få retningslinjer og ingen krav til sluttresultat. Det stilles ingen konkrete krav og autonomien til elevene blir dermed ivarettatt. Hvem som tar lederrollen

avhenger av opplevd kompetanse hos elevene. Her kan de i mange tilfeller være elever som ofte ikke tar lederrolle som står frem grunnet dansens egenart.

Tilhørigheten skapes ved at elevene må jobbe sammen og jobbe som en gruppe. En slik aktivitet kan virke veldig enkel. Idar påpeker som er står del av hans rolle som lærer og hvordan han setter sammen gruppene og tilbakemeldinger underveis. En slik aktivitet er ikke noe som går lett av seg selv. Tilretteleggingen og den aktive deltakelsen til læreren er avgjørende for å oppnå ønsket om å tilfredsstille elevens psykologiske behov. Ved å se på hvordan oppfatningen av behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet påvirker motivasjon, inkluderer SDT det sosiale miljøet som betydningsfullt for hvordan individet handler. Dette er noe Idar ved et slikt opplegg inkluderer i undervisningen. Fra SDT sitt perspektiv vil elementer i miljøet også være med på å svekke graden av indre motivasjon ved opplevelsen de tre psykologiske faktorene gir. Det er derfor avgjørende at relasjonen til aktiviteten blir positiv. Her er og de andre elevene og læringsmiljøet i klassen påvirkende faktorer å ta hensyn til. Gjennom at miljøet, som for eksempel en læreres atferd, ikke alene kan skape indre motivasjon. Det ligger til grunne at det er individuelle faktorer som utgjør nåværende motivasjon (Deci & Ryan, 2007). I SDT deles motivasjon inn i tre hovedkategorier: indre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon (Ntoumanis, 2001).

Når de andre informantene forteller om hvordan de går frem for å påvirke motivasjonen til elevene er det tydelig at de har stort fokus på hva som skjer i hver enkelt time. De uttrykker at elevene skal oppleve glede i timen ved å utføre aktiviteter de synes er gøy. Samtidig som de mener måten å oppnå en slik følelse er stor variasjon i aktiviteter, samt å treffe på deres hver enkelt elevs forutsetninger for å utfordre de på deres nivå. Som følge av det informantene sier ser jeg at det mye fokus på det å få elevene til å være aktive i timen. Det at alle deltar er sentralt for samtlige informanter. Ingen ønsker at noen av elevene sitter på sidelinjen i timen.

Dermed blir mye av fokuset konsentrert om hva som forgår i hver enkelt time for at elevene skal ha motivasjon til å delta der og da. De uttrykker i liten grad hvordan deres arbeid er for å skape en langvarig glede.

Som jeg har nevnt tidligere er alle informantene enige om at faget kan ha en påvirkning for en fremtidig aktiv livsstil. Likevel virker det som deres arbeid i selve undervisningen ikke har like stort fokus på dette. Fokuset ligger på at elevene skal delta der og da. Selvbestemmelsesteorien antar at mennesket har en medfødt tendens til aktivt å utvikle ferdigheter, utsette seg for utfordringer og utforske nye aktiviteter selv i fravær av ytre krav og belønninger. Ønsket om å tilpasse seg omgivelsene for å fungere sosialt i nærmiljøet er iboende i alle mennesker. Det er denne tendensen

som må ivaretas og som er grunnleggende for den indre motivasjonen hos mennesket. Hvis en som lærer i tilrettelegger for tilpassede utfordringer, nye aktiviteter i fravær av ytre krav og et godt sosialt læringsmiljø vil det i større grad være grunn til å tro at en som lærer kan påvirke den indre motivasjonen til elevene. SDT er en dialektisk modell som legger vekt på det sosiale miljøet mennesket lever i. Teorien mener dermed at denne menneskelige tendensen av indre motivasjon ikke kommer av seg selv, men krever kontinuerlig næring og støtte fra det sosiale miljøet for å fungere effektivt. Dette vil dermed si at sosiale kontekster enten kan virke støttende eller hemmende på den naturlige tendensen til aktiv deltakelse og psykologisk vekst (Deci & Ryan, 2000). Det sosiale læringsmiljøet vil bli diskutert og resultatene fra intervjuet vil komme senere i kapittel 4.3.

En annen sentral faktor som ingen av informantene nevner er elevenes grad av medbestemmelse. I følge SDT er autonomi en av de tre psykologiske behovene for menneskelig atferd. Autonomi handler om å ta initiativ til handlinger og egne valg. Dette er dermed helt avgjørende for elevenes opplevelse av motivasjon i kroppsøvningsfaget. Informantenes manglende fokus på dette kan vise en liten bevissthet av dens rolle for å skape motivasjon. Ida trekker frem at det er mange elever som hater kroppsøving og måten man må få de til å delta er at de blir sett og at det opplever mestring i faget. Hvis elever gis autonomi kan de selv få ta egne valg, og har et ansvar ovenfor det de velger.

Ved å tilrettelegge for autonomi er det større sannsynlighet for at elevene blir mer interessert i situasjonen (Asbjørnsen, Manger & Ogden, 1999). Elever som er interessert i det de holder på med har større sannsynlighet til økt innsats fordi de ønsker å få til. Innsats og interesse har ofte stor sammenheng med motivasjon og trivsel. Hvis elevene utvikler et engasjement for handlingen kan dette føre til trivsel i kroppsøvningsfaget som igjen påvirker elevens motivasjon i faget.

Hos mange lærere vil autonomibegrepet bli tolket slik at læreren samsvarer dette med at elevene skal få være med å bestemme i timene. Som valg i hvilken aktivitet de skal ha i timen. Autonomien har en dypere forankring enn dette. Elevene sin medbestemmelse burde være med helt ned til formålet med faget. Dette ved at de kan sette seg egne mål for hvordan de ønsker og ser for seg sin egen fremtidig fysisk aktivitet. Sentrale spørsmål blir da selvfølgelig hvordan og hva elevene skal vurderes etter og ikke minst hvordan dette skal gjennomføres. Det handler ikke bare om at elevene skal få velge mellom å spille volleyball eller basket. I prinsipper for opplæring står det at elevene skal være med å se på hva det står i læreplanene, og være med på å bestemme med bakgrunn i dette. Når elevene selv kan være med på å bestemme ut fra sine ferdigheter og talenter, vil de være mer engasjert i å jobbe hardt for å oppleve mestring som påvirker den langvarige motivasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Etter mine funn kommer det frem at dette ikke gjøres i praksis ved de ulike skolene i kroppsøvningsfaget. Autonomibegrepet bør i størregrad belyses i praksisen, slik at



elevene får en enda større frihet til å ta egne valg. Faget har store variasjoner i motivasjon hos elevene slik Ida forklarer her:

For vi har jo en veldig sammensatt elevgruppe når vi har kroppsøving. Noen hater kroppsøving og noen elsker det selvfølgelig. De som elsker det har jo lyst til å være der, men må utfordringer ut i fra der de er, mens de som kanskje ikke er så glad i faget de må oppleve at de blir sett, får mestring og at de får glede ved å være i timen da. Og hvis vi klarer å få til det, så vil vi jo også se at alle deltar.

Det Ida forklarer her gir en beskrivelse av at ikke alle liker faget og at dette kan føre til amotivasjon. Amotivasjon er en kategori av motivasjon som oppstår i situasjoner der elevene er bokstavelig talt uten motivasjon for en aktivitet. Det kan være i situasjoner der elevene føler seg inhabile og ikke føler de kan påvirke utfallet av situasjonen. Ida legger vekt på at disse elevene må bli sett og at de aktivt må tilrettelegge for de elevene slik at de opplever mestring i faget. Verken Ida eller noen av de andre informantene sier noe om hvordan de arbeider i forhold til amotiverte elever.

De uttrykker i større grad hva de gjør "her og nå" i hver enkelt time for å få alle til å delta i aktiviteten. Dette kan gå på bekostning av de langsiktige formålene i faget for mange elever.

Hvis fokus på disse elevene ikke er til stede vil deres handlinger ikke har noen verdi, verken indre eller ytre. Elever som opplever amotivasjon til kroppsøving har i større grad sannsynlighet for å ikke fullføre studiet (Deci & Ryan, 2007; Ntoumanis, 2001). Dette vil da føre til at kroppsøvingfaget ikke får noen positiv påvirkning for elevene motivasjon for en fremtidig aktiv livsstil.

De ulike motivasjonskategorier kan organiseres langs en "selvbestemmelseskala". Fra høyere til lavere grad av selvbestemmelse, indre motivasjon, integrert regulering, identifisert regulering, indre tvang, ytre regulering og motivasjon (Ntoumanis, 2001). Ifølge SDT, er elevenes selvbestemt motivasjon positivt relatert til tilfredsstillelse av de tre psykologiske behov. Som følge av dette vil måten læreren inkluderer elevene på i valg av aktiviteter før og i undervisningen styrke elevenes grad av tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene. Dette vil da bidra til en positiv påvirkning av motivasjonen. Vurderingen rolle for å påvirke motivasjonen er her sentralt. Dette skal vi se på videre.

### 4.2.3. Vurderingens påvirkning på motivasjon

Som elev er det å bli vurdert en sentral rolle i hverdagen, både på skolen og utenfor. Forholdet eleven har til vurdering kan påvirke mye. Blant annet motivasjon. Som lærer er det derfor viktig at vurderingen henger sammen med didaktikken vi ellers legger opp til i undervisningen. I den didaktiske relasjonsmodell er vurdering et eget punkt. Dette sammen med alle de andre punktene henger tett opp mot hverandre. Vurdering for læring bør være helt sentralt i en kroppsøvlingslærers hverdag, ikke kun for vurderingens sin del men og som en sentral rolle i pedagogikken en tilrettelegger for.

*«Vurdering for læring (formativ vurdering) – en planlagt prosess der informasjon om elevens kompetanse brukes både av læreren og eleven slik at 1) læreren kan tilpasse undervisningen og 2) eleven kan justere sine egne læringsstrategier». (Slemmen, 2011, s. 182)*

Vurdering for læring kan legges opp til på flere ulike måter. Gjennom en klasseromsdialog ved at elevene er aktive i dialogen og tar del i undervisningens samtale. Dette kan fremme vurdering for læring ved at en deltakelse er sentralt og retningslinjer for deltakelse er gitt på forhånd. Ved å være aktive deltakere i en dialog vil læreren kunne se refleksjoner og kunnskap som elevene har i en behagelig situasjon for elevene uten at det er noen synlig vurderingsform. Andre metoder kan være: dialog med enkeltelever, analyser av leksearbeid, egenvurdering og med evaluering. Vurdering for læring kan var en vei å gå for å skape motivasjon i faget. Hvilke vurderingssituasjoner elevene har opplevd og opplever beskriver informantene som avgjørende for om elever er motiverte til kroppsøvlingsfaget.

På spørsmål om vurdering kan påvirke elevens motivasjonen i faget uttrykker Lisbeth dette:

Ja, det kan det. Det tror jeg absolutt, i begge skalaer. Både for de som vil yte mye, det ser jeg ofte "hva skal jeg gjøre for å få en sekser" Og så ser jeg noen ganger at når jeg ser den gløden og gleden de får ved faget. Det er noe jeg som lærere verdsetter i min vurdering i faget. For det står faktisk ikke noe om at du skal ha de og de ferdighetene. Når du har så mye entusiasme er med på alt, prøver på alt, tenker jeg at de har grunnlaget vi ser etter når jeg vurderer. Samtidig kan en god karakter gi de motivasjon, at ja det kan du klare så skal de få det hvis holdningene og innsatsen ut fra egne forutsetninger er god..

Den formative vurderingen fokuserer på å utvikle og forbedre elevenes kunnskap. Målet innenfor formativ vurdering er å skape og oppnå progresjon. Motivasjonen i faget svekkes ved et fokus på ferdigheter. Hvis en progresjon er i fokus hos lærere kan det i større grad skape gode holdninger i faget. Dette samsvarer med vurdering for læring eller underveisvurdering. Engh (2013) skriver i boken vurdering for læring i skolen at formativ vurdering er vurderingsformer som har til hensikt å skape positive forandringer for det videre læringsarbeidet. For å klare å skape slike forandringer er en avhengig av å planlegge en prosess der en innhenter informasjon om elevens kompetanse som brukes av både lærer og elev, slik at læreren kan tilpasse undervisningen og eleven kan justere sine egne strategier for læring (Slemmen, 2010).

Noe som i stor grad preget svaret til informantene var deres oppfatning av at elevene opplever faget som en karakter på vitnemålet og at noe av motivasjonen i faget hos elevene ligger i å få en god karakter, ikke bevegelsesglede. Samtidig var de tydelige på at dette er noe de ønsker på jobbe bort fra og at karakteren og vurderingsformen ikke i for stor grad skal være preget av karakterer. Sofi opplever dette slik:

Hvert fall sånn hvis jeg ser på trinna jeg har hatt nå. Måten de tenker på karakter og motivasjon til skolen. Ved tredje klasse ser man tydelig hvem som trenger karakterer for å komme inn spiller det er veldig stor trolle, og for andre er det ikke kun det å komme inn videre men også bare det å få gode karakterer er gøy og at de har så store forventninger til seg selv også. Noen jenter har jo så store forventninger til seg selv og skal ha gode karakterer og der må jeg steppe inn og av og få de til så slapp av.

Fra informantenes sted virker det som de har en oppfatning av at elevene har et stort fokus på karakteren i faget. Dette er lite hensiktsmessig for en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Vurdering bør være mer enn det å sette karakterer og dokumentere ferdigheter. Først og fremst bør det ligge en hensikt med vurdering som hever og forbedrer læringseffekten (Fuglestad, Lillejord & Tobiassen, 1999). Som lærer bør det derfor rettes fokus fra bedømming til innsikt, og vektlegge sammenhengene i den enkeltes læringsprosess mer enn karakteren. For å fremme de teoretiske anbefalingene innen motivasjonsteori bør derfor fokuset i vurderingen være på personlige mål og ha et mestringsorientert fokus som fremmer: deltaking, trivsel, innsats, samarbeid, involvering, iver og utvikling. En slik vurdering vil få en mer uformell for og krever i stor grad dialog mellom lærer og elev. Selv om et slikt autonomistøttende vurderingsperspektiv har et stort potensiale, er allikevel vurderingsarbeidet totalt sett det mest forsømte området for elevmedvirkning. Forskriftene i

opplæringsloven understreker imidlertid at elevmedvirkning skal være en kontinuerlig prosess som også innbefatter evaluering av egen læring og utvikling (Opplæringsloven, 1998). Ingen av informantene beskriver elevmedvirkning i sitt arbeid med vurdering. På bakgrunn av dette kan jeg ikke trekke en slutning om at dette ikke en del av vurderingsprosessen. Elevmedvirkningen kan være en del av de utarbeidede planene ved deres skole og kan på den måten inngå som en del av vurderingen. Det understrekes i opplæringsloven at elevmedvirkning skal være en kontinuerlig prosess. Dette inkluderer evaluering av egen læring og utvikling. I 2010 ble det påkrevd at det minst skulle finne sted en underveisevaluering i hvert termin. Dermed knyttes vurdering mot det som er de lokalt definerte kriteriene for måloppnåelse, og innebærer i prinsippet evaluering både av og for den enkelte elevs læring (Fuglestad et al., 1999).

På spørsmål om vurderingen har betydning for motivasjonen til elevene er det to av informantene som har stiller spørsmål om det i det hele tatt burde være noen karakter i faget. Dette uttrykker Idar:

Jeg er jo en av de som har ment at kroppsøving ikke skulle ha karakter. Jeg tror ikke statusen til faget nødvendigvis hadde falt heller. Kanskje en vurdering med bestått ikke bestått burde være der og en fraværsgrense eller noe lignede, men utover det så har jeg aldri sett hensikten med å vurdere et baggersalg til 4+ eller -. Tror ikke det er derfor vi skal holde på.

Et slikt utsagn kan tyde på at endringene Utdanningsdirektoratet (2012b) ikke har fått stor påvirkning hos denne læreren. Med et slikt utsagn kan det tolkes at karakteren settes i forhold til ferdigheter og ikke i en helhetlig kroppsøvingssituasjon. Hvis karakterer settes ut fra et slikt standpunkt har han rett i at faget ikke burde ha karakter for å nå fagets formål. Etter dagens læreplan skal vurderingen bli gjort på annet grunnlag enn ferdigheter og spørsmålet om faget ikke skulle ha karakter blir dermed mer komplisert. Ved at det ble innført begrep om innsats skulle alle elever på lik linje ha mulighet til å oppnå en god karakter ut fra egen forutsetninger. Karakteren og dens betydning i forhold til et motiverende perspektiv kan ses i lys av at elevene får erfare mer. Ved at elevene erfarer å få ulike tilbakemeldinger, også i form av en karakter kan fremme formålet om allmenndannelse som står beskrevet i læreplan.

Engelsrud (2006) hevder at eleven må erfare for å oppnå allmenndannelse. Stølen (2014) påpeker at karakterer i kroppsøving kan skape et signal om at elever skal prestere. I situasjoner hvor elever føler press til å prestere for å få en god karakter og mestre oppgaven og dermed får en god karakter, kan dette føre til mestringsglede og dermed få en god opplevelse som styrker forholdet til faget. Her er det viktig at læreren har god kompetanse rundt vurderingssituasjoner og ha klart for seg hvilke forutsetninger de ulike eleven har og dermed må jobbe videre på. Det er nemlig slik at dette er et

tveegget sverd. De elevene som merker presset i form av å skulle få en god karakter. For noen kan presset føre til at de ikke presterer og i verste fall ikke deltar i en situasjon hvor de vet de blir vurdert og skal få en karakter. Karakteren vil da føre til en negativ holdning hos elevene og dermed vil motivasjonen og den fremtidig bevegelsesgleden svekkes. Det kan være i situasjoner der elevene føler seg inhabile og ikke føler de kan påvirke utfallet av situasjonen. I kroppsøving kan situasjoner som fremhever amotivasjon oppstå i noen vurderingssituasjoner. Dette vil da ha en negativ innvirkning for formålet med faget. Det er derfor en lærers oppgave å ufarliggjøre faget og ta fokuset bort på så sammenligne elever med hverandre når en setter karakterer i faget. Dette er en viktig faktor for at en karakter i faget skal kunne ha en positiv virkning for alle elevene. Hvilken påvirkning vurderingen kan ses i sammenheng med hvilket læringsmiljø det er i klasse.

### *4.3 Læringsmiljø i kroppsøving*

I dette kapittelet tas det opp hvordan lærerne beskriver læringsmiljøets betydning for motivasjon og hva lærerne gjør for å tilrettelegge læringsmiljøet for å skape trivsel og glede i faget. Deretter vil jeg forsøke å beskrive hvilken betydning de tror konkurranse har for motivasjonen til elevene i kroppsøvingsfaget.

#### **4.3.1 Kroppsøvlingslærere om læringsmiljø**

Læringsmiljøet påvirker elevens læring, motivasjon, selvoppfatning og atferd (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Trygghet og trivsel for elevene er viktige faktorer for å lære å tilegne seg ny kunnskap (Holmberg og Ekeberg, 2009). Jobben med å skape et positivt læringsmiljø er en kontinuerlig prosess. Utvikling og opprettholdelse av læringsmiljøet må brukes tid på, siden målet med undervisningen er at det skal føre til læring og oppnåelse av formålene med faget (Bergkastet et al, 2009).

Samtlige informantene påpeker at læringsmiljøet i klassen er noe som påvirker elevenes motivasjon i faget. Hvor stor påvirkning læringsmiljøet har er det noe variasjoner ved svareren, men det er enighet om at uten et positivt og mestringsfokusert læringsklima vil dette kunne påvirke elevenes motivasjon i faget. Det kommer og frem at noen av informantene mener det er elevene seg i mellom som skaper læringsmiljøet. Med dette mener de ikke at de ikke har noen påvirkning på miljøet, men at det er jobben med å skape gode relasjoner elevene imellom som de ser gir størst utbytte å arbeide med. Lisbeth uttrykker dette om læringsmiljøet som en bidragsyter til motivasjonen i hennes klasse slik:

Er dem trygge på hverandre. Lager jeg den trygghetsbasen, bruker tid på å forklare at det er helt vanlig å være forskjellige, det er helt vanlig at noen er flinke i fotball, håndball, friidrett. Vi driver jo med alt mulig rart her ikke sant. Og at dem som er flinke kan du også sette til å si vær litt på og motiver dem andre. Jeg tror nok jeg kan gjøre mye, men elevene påvirker hverandre og det er dem som og gjør at det blir morsomt. At det ikke blir noen som tar over, men at vi klarer og le i en god tone sammen.

Her forklarer Lisbeth at hun tar de elevene hun mener har en god motivasjon til faget til side og inkluderer de i arbeidet med å skape et godt læringsmiljø. Hennes rolle som lærer blir da at hun bruker sine relasjoner til elevene ved å igjen skape relasjoner mellom elevene. Dette er en indikator på hennes arbeid går ut på å utvikle og opprettholde et godt læringsmiljø ved å skape positive relasjoner mellom lærer og elev, samt skaper en kultur for læring blant elevene. Hennes evne til å lede klassen og undervisningsforløp stemmer godt overens med de faktorer som er nevnt tidligere som utdanningsdirektoratet(2011) trekker frem som grunnleggende for gode læringsmiljø. En annen faktor utdanningsdirektoratet ikke nevner som det å bør fokuseres på er arbeidet med å skape relasjoner mellom elevene.

For at elever skal prestere optimal er det viktig med gode elevrelasjoner (Hattie, 2009). Han trekker frem at dette er spesielt viktig i ungdomsalder siden sosiale relasjoner skaper en tilhørighet. I denne tiden er vennskap sentralt i henhold til elevenes prestasjoner og innsats. Medelever kan påvirke motivasjon for læring på forskjellig måter. Både positivt og negativt. Medelever som fremmer en hjelpende hånd, veiledning, vennskap og tilbakemeldinger har positiv effekt på andre elevers motivasjon. Dette kan bidra til at klassen og skolen blir en positiv arena hvor de ønsker å være deltaker (Hattie, 2009). Både Ida, Lisbeth og Idar uttrykker at mange av elevene som kommer fra småskoletrinnene videre til ungdomsskolen og så videregående er påvirket av læringsmiljøet de har opplevd tidligere og tar dette med seg videre. Da snakker de om elever med dårlig opplevelser som unnviker å delta i timen eller viser at de misliker faget. Lisbeth sier blant annet dette:

Jeg skulle ønske at det blir fokus på at de gode kroppsøvlingslærerene er i barneskolen. Nå tenker jeg ikke at de skal være noe toppidrettsutøvere, men ha en god utdanning og erfaring.

En kartlegging fra 2013/2014 gjort av Lagerstrøm, Moafi og Revold (2014) viser at 59 prosent av lærerne som underviser i faget har fordypning i faget. Dette betyr at kun fire av ti lærere som underviser i kroppsøving på grunnskolen ikke har noen formell utdanning i faget. Dette mener jeg kan være en av forklaringene til at mine informanter opplever at noen elever som begynner på videregående har en dårlig holdning til faget. Uten lærere med faglig og formell kompetanse i faget

tenker jeg kan ha stor påvirkning for elever senere i deres skolegang, men og senere i livet. Kvalitet i elevens fagutvikling og læring øker med lærerens faglige utdanning (Nordenbo et al, 2008 etter Leirhaug og Midthaugen, 2014).

Læreren må derfor alltid være klar og tydelig i sin lederstil for å ha kontroll. Det eksisterer alltid lederskap i en klasse og hver elev har ulik rolle. Noen elever vil alltid være klare til å ta ledelsen i klassen hvis ikke læreren er tydelig i sin ledelse (Nordahl, 2010). I følge Hattie (2009) er samhold i klassen svært viktig for et positivt læringsmiljø og læringsutbytte. Noen felles kjennetegn som optimaliserer elevens læring er at eleven er målrettet, har positive mellommenneskelige relasjoner og sosial støtte i klassen. Når samholdet i klassen er sterkt, er sannsynligheten for at det skjer læring mellom medelever større. Ved at man er trygg i klassemiljøet vil man trives bedre, ha høyere motivasjon for læring og tørre å ta flere utfordringer (Hattie, 2009).

Læringsmiljøet har stor betydning for hvordan elevene opplever lærer-elev- relasjonen (Federici & Skaalvik, 2013). God læring fremmes ved et læringsmiljø som inspirerer, motiverer og fokuserer på innsats hos elevene. Et læringsmiljø som oppleves positivt for elevene er det læringsmiljøet som lettest fører til en positiv lærer-elev-relasjon. Og læringsmiljøet og elev-lærer-relasjonen har betydning for elevenes indre motivasjon. Derfor er det viktig at lærerne jobber med å skape et godt læringsmiljø og en god lærer-elev-relasjon. Læringsmiljøets påvirkning for motivasjon hvis elever opplever å få støtte fra lærerne og følelse av tilhørighet til skolemiljøet. På lik linje med at hvis dette uteblir vil det svekke motivasjonen. Ommundsen (2006, s:47) forklarer at en godt fysisk-motorisk og psykososiale læringsutbytte for elever betinger at lærere klarer å skape motivasjon, læringsberedskap gode psykososiale læringsbetingelser og etablere positive følelser for fysisk motorisk aktivitet blant elevene. Et funksjonelt psykologisk læringsklima handler om elevens selvoppfatning av hva det vil si å mestre, og opplevelsen av å mestre eller ikke. Idar trekker frem læringsmiljøets påvirkning for motivasjon hos elevene slik:

At man tilrettelegger situasjoner hvor mestringsgraden er høy. Samtidig som man må utfordres også. Nå er jo kroppsøvingensklasser så sammensatte. Alt fra elever som er veldig aktive, kan være på et relativt høyt idrettslig nivå og så har du de som skyr kroppsøving. Så uansett er det vanskelig å treffe alle. Jeg tror det er noen sånne enkle pedagogiske knep også når du innfører ting. Dette med å ikke synliggjøre svakheter hos elever. Det er jo hvordan man organiserer øvelser, at man bevarer en trygghet og ikke synligjør deres svakheter.

Samtlige informanter legger vekt på at en opplevelse av mestring er en viktig faktor for å få elevene til å trives med fysisk aktivitet. Lærerne virker å se en sammenheng mellom individuell mestring, motivasjon og læringsmiljø. Opplevelse av mestring avhenger av et godt læringsmiljø. Det påpekes at arbeid med miljøet direkte, som gode relasjoner mellom elever og tilrettelegging av selve aktivitetene ser ut til å være viktig i lærernes tenkning om dette. I følge det vi har sett i teorikapittelet hvor det i både internasjonal (Krik, 2010) og nordisk (Annerstedt, 2008) forskning trekkes frem at kroppsøving ofte blir praktisert på en slik måte at det å holde elevene aktive blir prioritert, fremfor å videreutvikle deres læring, bevegelseskompetanse og refleksjon. Det viser at læreren i denne undersøkelsen er mer opptatt av bevegelsesglede og mestring som en mål for faget, fremfor å prioritere at elevene hele tiden er aktive. Dette tror jeg kan være i samsvar med den reviderte planen for kroppsøving som i stor grad har godt bort fra fokus på aktiviteter ved å endre på kompetanse og formålene i faget. I det følgende utsagnet ser vi at Sofi er veldig klar på at miljøet i klassen i stor grad påvirker elevens opplevelse og holdning i faget:

Når klassene har et bedre miljø seg i mellom, ikke bare læringsmiljø, men og det sosiale så tror jeg de har det gøyere i kroppsøving og. Da tror jeg de har lyst til å være på skolen, hvis de trives i klassen og har lyst til å komme på skolen. Når man er i fysisk aktivitet så kommer man jo nærmere hverandre på en annen måten enn i klasserommet, man blir kjent på en annen måte. Og da når de har et godt forhold fra før blir der en positiv arena.

Selv om alle informantene er enige om at et godt læringsmiljø er viktig å fremme, er det ulike erfaringer om hvordan et godt læringsmiljø faktisk fremmes.

#### **4.3.2 Hva gjør lærere for å tilrettelegge læringsmiljøet for å skape trivsel og glede?**

På spørsmålet om hvilke erfaringer de har med å skape et læringsmiljø for å fremme trivsel og glede faget svarer Sofi slik: *"Jeg har ikke gjort sånn veldig mye tilrettelegging foreløpig bortsett fra å tilpasse aktivitetene litt"*. Dette kan komme av at erfaringene Sofi har som lærer i faget er noe begrenset. Under dette spørsmålet uttrykker hun videre at det avhenger av hvilke aktiviteter de har. I timer hvor hun ser noen trekke seg unna jobber hun med å i minst mulig grad synliggjøre elevene som trekker seg unna og snakker med de for å finne ut av hvorfor de ikke er aktive. Dette viser en tilrettelegging som går mye på aktiviteten som foregår i timen der og da. Det er i mindre grad fokus på arbeidet i forkant i valg av aktiviteter. Likevel legger Sofi mye av hennes arbeid med å skape et godt læringsmiljø i hvordan hun omgås og skaper sine relasjoner til elevene. Som vi har sett tidligere



trekker Hattie (2009) i sin metaanalyse frem at lærer–elev-relasjonen har betydning for elevenes læringsresultat og atferd. Ved at Sofi bygger på en positiv relasjon viser dette at hun har vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte og hans eller hennes situasjon, være støttende og ha forventninger om utvikling. Dette er viktig for alle elever, og særlig viktig for elever som av ulike grunner strever på skolen. Selv om Sofi ikke har lang erfaring som lærer ser hun ikke på dette som noe negativt. Hun bruker de styrker hun har og nettopp hennes unge alder er noe hun ser på som en fordel i hennes arbeid med å skape en god relasjon til elevene. Dette forklarer hun slik:

Jeg føler jo det ikke er så lenge siden jeg var der selv, så jeg tror jeg vet hva de tenker. Og det er jo ikke så lenge siden jeg var der selv. Så jeg tror jeg vet hva de tenker på. Og man for da en god relasjon, ikke fordi jeg er ung, men fordi at jeg kan sette meg litt mer inn i deres situasjon. Det kan jo andre og men at kanskje det også er lettere for de når jeg er ung.

Som en det kanskje er lettere å ta kontakt med. Så jeg tror absolutt relasjonen har noe å si for motivasjonen til elevene. Jeg tror det har en betydning. At man synes at den personen er ok, man vil jo bli husket som er hyggelig lærer.

Ommundsen (2006) refererer til to ulike læringsatmosfærer i kroppsøving som reflekterer to ytterpunkter; oppgaveklime og prestasjonsklime. Jeg har nå tenkt å ta for meg hver enkelt og reflektere rundt hvilke læringsklimeer de legger til rette for. Under intervjuet har verken oppgaveklime eller prestasjonsklime vært begrep vi har tatt opp eller snakket om. Mine refleksjoner rundt dette bygger dermed på hvordan de uttrykker som om hvordan de arbeider for å skape et godt læringsmiljø, hvordan de verdsetter mestring og feiling. Samt hvilket mål de har for læring i faget. Dette er ikke gjort for å sette informantene opp mot hverandre og se på hvem som gjør hva rett, men får å få en forståelse av at ting kan bli gjort ulikt, men likevel være rett i de klassene de underviser i.

Sofi forklarer at det i hennes tredjeklasse tydelig kommer frem at de har et ønske om å prestere. Dette forklarer Sofi er grunnet at dette er det siste året og det som er tellende for deres vurdering i faget. Sofi beskriver at det blant elevene er konkurranse elevene seg i mellom om å gjøre det godt og å få en god karakter. Dette kommer ikke nødvendigvis kun til uttrykk ved at de vil vise sin ferdigheter, men det å alltid ha full innsats, samt småting som å sette ut utstyr og rydde det inn igjen. Likevel mener Sofi at hennes opplevelse er at klassen trives sammen. De har et godt miljø hvor det er lov å gjøre feil ovenfor hverandre og henne. Samtidig som de aksepterer at andre mestrer. Sofi ønsker å tilrettelegge for et mestringsklime hvor alle for en følelse av at de har lyst til å holde på med den aktiviteten. Sofi er som nevnt ikke veldig konkret i måten hun arbeider for å tilrettelegge

læringsmiljøet. Fokuset ligger på at hun vil skape en god relasjon til elevene og at aktivitetene tilrettelegges slik at alle har lyst til å prøve. Jeg har tidligere forklart hva som kjennetegner de ulike klimaene i teorikapittelet. Jeg tolker det etter Sofi sine utsagn at klimaet hun uttrykker at hun tilrettelegger i størst grad for er oppgaveklime. Dette tolker jeg grunner hennes vektleggelse av innsats og at hun uttrykker at hun er åpen for prøving og feiling uavhengig av prestasjoner og ferdigheter. En faktor hun ikke tar i betraktning når hun forteller er læringen i faget. Det vektlegges og i liten grad hvordan vurderingen påvirker læringsmiljøet.

De som føler de mestrer de er som regel de som er mest på. Så det tror jeg har absolutt veldig mye å si. Det er derfor jeg prøver å legge opp øvelser og aktiviteter så alle skal få en mestringsfølelse også. Sånn at de får lyst til å holde på med det her og lyst til å komme neste gang fordi at dette var gøy

Ida er tydelig i sine svar om hvordan hun skaper et godt læringsmiljø. Hun ønsker i stor grad å tydeliggjøre kompetansemålene, slik at elevene har egen læringsmål. Hun arbeider med å gi tydelige tilbakemeldinger til hver enkelt elev slik at de vet hva de bør arbeide videre med. Hun forteller om elever som gir tilbakemeldinger om at faget oppfattet profesjonelt og fokuset på ferdigheter er mindre enn det de tidligere har opplevd. Ida tilrettelegger for at alle elevene ut fra sine forutsetninger skal oppleve mestring i ulike aktiviteter. Dette for at de skal få en større motivasjon i faget og ta det med seg videre etter endt skolegang. Ida forklarer at elever som hele tiden opplever å ikke mestre og dermed opplever motstand til slutt mister gleden ved faget. Dette påvirker elevene i stor grad og Ida mener dette til slutt kan gå ut over livskvaliteten. Det er tydelig at Ida i svært liten grad er opptatt av å sammenligne elevene med hverandre. Hun har lærings i seg selv som et tydelig mål i hennes tilrettelegges av læringsmiljøet. Det å ha ferdigheter å være flink i noe ønsker Ida å i liten grad vektlegge som viktigere enn å lære. Hun har et tydelig fokus på evalueringens rolle for å påvirke læringsmiljøet i hennes klasser. Dette gir klare kjennetegn på at Ida gir uttrykk for at hun tilrettelegger for et oppgaveklime:

Hvis jeg klarer å gi elevene en oppgave ut i fra de forutsetningene de har, så vil jo eleven oppleve mestring og da vil de og ha større motivasjon videre.

Lisbeth sine erfaringer med å tilrettelegge for en godt læringsklime er mange. Når hun får nye klasser uttrykker hun at hun helt i begynnelsen har et konkret fokus på å skape trygghet hos elevene. Dette fordi elevene ikke kjenner hverandre og de ikke kjenner henne som lærere. Måten hun gjøre dette på

er å planlegge aktiviteter med lek. Dette kan ofte inneholde konkurranse, men i det grad at en vinner og en taper ikke kåres. Dette viser at Lisbeth er med på å aktivt forme læringsmiljøet i klassen i et tidlig stadie. Lisbeth sier at mestring er viktig for elevene. Denne mestringen trenger ikke være å utøve en ferdighet på en bestemt måte med få en opplevelse av å klare noe. Likevel uttrykker Lisbeth hun anser det å få en glede i faget som det mest sentrale for å skape motivasjon.

Elever som vet de ikke innehar de beste ferdighetene og kanskje ikke utfører alle ferdigheter perfekt opplever Lisbeth at på tross av dette finner en glede ved faget i hennes timer.

Terskelen for å prøve og feile er dermed lav. Lisbeth har tidlige gjort det klart for elevene sine at det ikke er deres ferdigheter som blir vurdert, men innsats og utvikling. Hun sier og at hun på ingen måte tolker læreplan i den grad at elevene skal fremvise kunnskaper opp mot hverandre. Dermed tolker jeg etter hennes utsagn at hun gir kjennetegn som fremmer et oppgaveklima og har stort fokus på å ikke fokusere på prestasjoner.

Jeg tror nok hvis du hele tiden blir utfordret på ting du ikke kan, så har jeg vel ikke sett at man har litt til å bidra noe mer. Det kan jeg vel si med klarhet at det er ikke noe særlig. Så tenker jeg at det står jo ikke noe sted i noen læreplan at dem skal være eller ha høye ferdigheter innfor kroppsøving

Idar forteller om at han har en opplevelse av at læringsklimaet har endre seg i takt med endringer i læreplan. Siden ferdighetsbiten ikke er sentral. Dermed har måten han tilrettelegger timene sine endret seg i takt med endringene i læreplan. Tidligere så han på det som en selvfølge at elevene jobbe selvstendig i orientering. Dette for at han kunne sikre en rettferdig vurdering i form av hvem som klarte det på en god tid og fant postene. Nå forklarer han at elever som gjerne vil samarbeide får lov til det. Idar opplever at de elevene som ikke innehar de beste ferdighetene i orientering nå finner glede ved det og føler en mestring ved at de klarer noe sammen. Alle fikk delta på sine egen premisser og målet med timen var ikke at jeg skulle vurdere hvem som hadde best tid. Siden elevene blir så synlige i faget er det viktig at vurderingen ikke hemmer faget, men gjøres på en måte som fremmer glede og fremtidig motivasjon. Når Idar forklarer hva han mener om mestring og feiling forteller han om flere opplevelser av at mange elever som nå ikke liker faget har tidligere opplevd å ikke få noen glede av faget. Dette fordi de tidligere ikke har mestret og ferdighetene i for stor grad har vært avgjørende i faget. Idar sier og at disse opplevelsene fra ung alder kan prege dere holdning til faget resten av livet.

Den aksepten at man kan mestre på sitt eget nivå, de er veldig flinke til å honorere hverandre. Klapp på skulderen. Tilrop som bra. Jeg ønsker å legge til rette for mestring.

For å skape trivsel og økt motivasjon hos elever i kroppsøving er kroppsøvingslærerens arbeid for å skape et godt læringsmiljø sentralt. Grunnen til dette ligger i at når elever anser det som mulig og sannsynlig at de lærer og utvikler seg gjennom hardt arbeid uten et statisk ferdighetsfokus påvirkes deres motivasjon (Jakobsen, 2012). Ved å skape og opprettholde indre motivasjon øker barn utholdenhet og glede ved læring i kroppsøving. Det er avgjørende at en som lærer gir barn utfordringer og mestringsopplevelser samtidig som at en tilrettelegger for at de opplever autonomi i læringsarbeidet og sosial tilhørighet.

Jeg har nå tatt for meg hvordan de hver enkelt lærer uttrykker seg om læringsmiljøet. Dette grunnet at man kan påvirke de tre psykologiske behovene for menneskelig atferd som i følge SDT er noe mennesker aktivt søker tilfredstillelse av og igjen påvirker motivasjonen ved en oppfyllelse eller uteblivende av behovet. De tre psykologiske behovene for menneskelig atferd er autonomi, kompetanse og tilhørighet. Autonomi handler om å ta initiativ til handlinger og egne valg. Kompetanse er å lykkes med optimalt utfordrende oppgaver, mens tilhørighet handler om samspill, tillit og tilknytning til andre mennesker. Oppfyllelsen av behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet er strekt påvirket av den sosiale konteksten som vil bli presenter senere i form av læringsmiljø og relasjoner. Etter alle informantenes utsagn tolker jeg det at det er tydelig at de har to av de tre psykologiske behovene dekket. De uttrykker at de er opptatt av å treffe på elevens forutsetninger og dermed har et ønske om å tilrettelegge for optimalt utfordrende oppgaver. Informantenes fokus på relasjoner, både mellom lærer og elev, og elev – elev tolker jeg dit at de har et fokus på å skape tilhørighet i kroppsøvingsfaget. Ingen av informantene beskriver elevens mulighet til initiativ til handlinger og egen valg. Dette kan selvfølgelig være noe de arbeider med, men det kommer ikke til uttrykk og jeg tolker det slik at det da også er stor sannsynlighet at de ikke har nok fokus på dette i deres arbeid for å skape motivasjon i faget og et godt læringsmiljø. For å motivere elevene er det viktig at læreren åpner opp for selvbestemmelse og medbestemmelse (Aasland & Brøgger, 2013). Ved å la eleven ta del av valg av aktivitet både for seg selv og som gruppe viser en at man støtter selvstendigheten til elevene. Dette kan stimulere til indre motivasjon. Sentralt blir at man som lærer minsker kravet om at ting må bli utført på en bestemt måte, tilrettelegge for induktiv læring og oppmuntre til initiativ slik at man viser tiltro til at eleven. Lærerens rolle blir ikke å stå på sidelinjen å se på, men klargjøre strukturer, avklare forventninger, gi tilbakemeldinger og støtte eleven (Lillemyr, 2004)

I følge Ommundsen(2006) er læreren en sentral faktor for hvilken opplevelse elevene har til læringsklimaet. Dette støttes opp ved Hatties (2009) studie som påpeker at læreren er den mest sentrale faktoren for elevens læring. Hvordan læreren vurderer og gir tilbakemeldinger, hvilke

metoder de bruker for å tilrettelegge for læringsoppgaver, i hvilken grad de gir ros og annerkjennelse ved mestring og feiling er sentrale faktorer som bestemmer hvilket læringsklima elevene oppfatter i kroppsøvingfaget. Informantene i denne studien har tidligere vist at de er opptatt av at elever får utforske og prøve nye aktiviteter. Avgjørende for at dette skal påvirke motivasjonen er hvilken læringsmetode de da har brukt. Hvis en lærer alltid går frem ved å instruere elevene på hvordan de skal gjøre de vil ikke elevene få rom for å utforske og oppfylle behovet for autonomi selv om de har fått være med å velge aktivitet. Læringsmetoder kan brukes som et hjelpemiddel for et større engasjement og økt aktivitet blant elevene (Bryan & Solomon, 2012; Ommundsen & Kvalø, 2007) Disse artiklene viser og at et oppgaveorientert læringsklima motiverer elevene i større grad enn et prestasjonsorientert læringsmiljø. Bryan og Solomon (2012) studie forsteker disse funnene. Når elevene har en forventning om at undervisningen er oppgaveorientert påvirker dette elevene ved at de får en positiv holdning og har et større engasjement i kroppsøvingen.

#### **4.3.3 Lærernes perspektiv på bruk av konkurranse**

Til slutt ønsker jeg å ta for meg lærernes perspektiv på bruk av konkurranser i timene. Dette er et tema som ofte blir diskutert ut fra elevenes perspektiv. Christiansen (2010) forklarer at elever på ungdomsskolen liker konkurranse mindre enn elever på mellomtrinnet. Christiansen (2010) hevder konkurransen trolig blir mer alvorlig på ungdomsskolen på grunn av karakterer og sammenligning med andre. Dette kan da også gjelde videregående. Weinberg & Gould (2007) betrakter konkurransen i seg selv som verdinøytral, men presiserer at konkurransen er en prosess som påvirkes av det miljøet i klassen. I situasjoner med konkurranse vil elevene ofte sammenligne seg selv med andre, eller mot en standard, samtidig som de gjør en evaluering av selve konkurransesituasjonen (Weinberg & Gould, 2007). Sofi forklarer hvordan hun mener konkurranse preger elevene slik:

For de som oftest mester og for de som har gode ferdigheter er konkurranse veldig motivasjonsskapende og aktivitetsskapende. Da tenner det på alle pluggen og dette skal de vinne. Konkurranse for elever som ikke har tro på seg selv blir sjeldent noe positivt og de trekker seg unna og blir tilbakeholdne. Derfor har jeg veldig lite konkurranser. Vi spiller jo mot hverandre, men jeg ønsker ikke å fokusere på å skape vinnere og tapere.

Som nevnt i teorikapitlet kan egoinvolvering kan i følge Ryan (1982, etter Jakobsen 2012) representere en indre kontrollbar situasjon hvor selvbildet blir avgjort av et bestemt resultat. Utfallet av resultatet kan være veldig motiverende i form av ytre motivasjon. En slik ytre motivasjon undergraver ofte den indre motivasjonen hos elevene. Dette uttrykker informantene at de har en forståelse for. I form av at de ikke ser på konkurranse som noen varig bidragsyter til motivasjonen.

De uttrykker at elevene er opptatt å vinne der og da. På den annen side kan konkurranse være til hinder for deltakelse. For de som opplever å alltid tape vil konkurranse oppleves som truende på selververdet og selvhemmende strategier brukes for å forklare nederlaget (Ommundsen, 2006). Ingebrigtsen & Mehus (2006) mener konkurranse ikke er en egnet didaktisk metode dersom en skal få de lite aktive til å trives og være fysisk aktive. For at konkurranse skal fungere er tilretteleggelsen helt sentral. Ida mener følgende om hvordan konkurranse kan påvirke elever motivasjon i kroppsøvfingsfaget:

Det kan være begge deler. Men jeg tror det er mest positivt for de som er gode. De som ikke er veldig gode dem opplever nok konkurranse som negativt, men det betyr jeg ikke at man skal la være å konkurrere. Det handler litt om hvordan man tilrettelegger konkurransene og hvordan man organiserer det. Det trenger ikke være veldig synlig at man på en måte klarer å gjøre det på en slik måte at man ikke er så veldig synlig, for det er det kanskje ikke så veldig vemmelig å ikke være den som er god da.

Ida er opptatt av et økt fokus på elevsamarbeid og muligheter for mestring i konkurransesituasjoner. Hun er derfor veldig bevisste på hvordan konkurranse skal organiseres for å være en positiv bidragsyter for alle elever. Weinberg & Gould (2007) mener det er viktig å lære elever når det er passende å konkurrere og når det er passende å samarbeide. Konkurranser kan være gøy, utfordrende, spennende og positivt når de gjennomføres når det er hensiktsmessig. Lisbeth har og en holdning til konkurranse hvor hun betrakter måten den organiseres på som avgjørende, samt miljøet i klassen. "Jeg kan påvirke hvordan konkurransen preger elevene ved å være tydelig på hva hvilke holdninger jeg vil ha i faget". Dette kan vise at Lisbeth har en bevisst holdning til om det er oppgaveklime eller prestasjonsklime hun. Samt at hun er en av faktorene som avgjør dette. Etter informantenes utsagn tolkes det at de som lærere er bevisste på at de påvirke læringsmiljøet i formen av i hvilken grad en benytter seg av konkurranser og i hvilken form det blir tilrettelagt. Jeg lar Idar avslutte om konkurranse med utsagnet:»Jeg opplever vel det at konkurranse ikke nødvendigvis er motiverende i seg selv i kroppsøvfingsfaget.

## 5 Konklusjon

Oppgavens problemstilling var hvordan uttrykker fire kroppsøvlingslærere ved videregående skole seg om målet om livslang bevegelsesglede og fremtidig aktiv livsstil, elevers motivasjon i faget og lærerens påvirkning til motivasjon og et godt læringsmiljø i faget.

Informantene uttrykker en positiv holdning til kroppsøvlingsfagets læreplan. Samtidig som de finner den krevende å realisere. Krevende i den form av at den gir stor handlingsfrihet. Dette kan føre til ulike praksis hos ulike lærere. Samtlige informanter presiserer skolens samarbeid mellom lærere for å forene lærere rundt kompetansemål og vurdering som viktig arbeid for å gjøre dette lettere.

Endringene som er blitt gjort i fagets læreplan uttrykker informantene seg positivt om med tanke på å kunne realisere en måloppnåelse i form av formålet faget har i dag.

Kroppsøvlingslærerne uttrykker usikkerhet rundt fagets påvirkning for fremtidig motivasjon til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Usikkerheten dreier seg om hvor stor påvirkning faget kan ha hvis en kun tar den videregående opplæringen i betraktning.

Informantene mener elevers motivasjon til faget er en sammenfatning av tidligere erfaringer med kroppsøvlingsfaget på grunnskolen, men og hvilket miljø de har hatt i oppveksten med tilknytting til idrettslige situasjoner. Informantene uttrykker at opplevelsen elevene erfarer i kroppsøvlingsfaget på videregående kan ha en påvirkning for elever fremtidige holdning til å være fysisk aktiv. Med dette kan vi se en holdning som viser at informantene har stor tro på fagets formål og at de har som mål i deres arbeid med faget om å oppnå dette. Alle fire er enige i at opplevelsen elevene får i faget kan påvirke deres fremtidig holdning til det å være fysisk aktiv. Dette gjelder og andre veien. Hvis elevene mistrives vil negative holdninger til fremtidig aktivitet kunne dannes. Dermed er det tydelig at alle er enige om at kroppsøvlingsfaget kan være en sentral rolle for elever og deres fremtidig motivasjon. To av lærerne uttrykker at kompetansen til kroppsøvlingslærere i grunnskolen bør prioriteres høyere for å i større grad ha mulighet til å nå formålet i den videregående opplæringen. Uten lærere med faglig og formell kompetanse i faget, øker faren for negativ påvirkning med tanke på elevers senere skolegang, men også senere i livet. Dette støttes av forskning som viser at kvalitet i elevens fagutvikling og læring øker med lærerens faglige utdanning (Nordenbo et al., 2008 etter Leirhaug & Midthaugen, 2014).

Når det kommer til hva informantene uttrykker om elevers motivasjon i faget og deres egen påvirkning for dette blir det tydelig at lærerne fokuserer på hva som skjer i hver enkelt time. Dette

viser at de har en lite konkret plan for hvordan de skal skape en langvarig motivasjon til det å være i fysisk aktivitet og gi grunnlag for fremtidig aktiv livsstil. Motivasjonen til selve aktiviteten i hver enkelt time er desto viktigere. Dette mener de at de oppnår ved stor variasjon i planlagte aktiviteter slik at de treffer flest mulig. I tråd med SDT er informantene enige om at motivasjon skapes ved at elever opplever glede og mestring, samt følelsen av en tilhørighet til gruppen. Dette viser at informantenes uttrykte kunnskap om hva som motiverer er i tråd med det SDT står for. Likevel er det en av de tre sentrale komponenter i SDT som ikke nevnes. Ingen av informantene tar hensyn til autonomi. SDT betrakter mennesket som en organisme som vil engasjere seg i interessante aktiviteter, utvikle ferdigheter og søke samhold i sosiale grupper (Dec Ryan, 2000). Sentralt i SDT er forutsetningen at mennesker aktivt søker tilfredsstillende av tre grunnleggende psykologiske behov, kalt; autonomi, kompetanse og tilhørighet. For å skape en langvarig og indre motivasjon er det i følge SDT helt avgjørende at elevene føler denne medbestemmelsen i kroppsøvfaget.

Vurderingens bidrag til motivasjon har informantene ulike syn på. Det uttrykkes at vurdering kan skape kortvarig motivasjon i form av oppnåelse av en god karakter der og da. En annen side er hvis vurderingen blir brukt slik den opprinnelig skal, kan elever se at de mestrer ut fra egen forutsetninger og innsats. For å opprettholde den indre motivasjonen hos elevene vil det være en fordel å benytte formativ og ikke målrelatert vurdering. Vurderingens fremste oppgave er da å forbedre undervisning og læring. I tillegg til å vite om målene er nådd må man vite hva som har foregått i undervisningen. Målene elevene jobber mot bør være åpne og retningsgivende der det er rom for utforming underveis (Jakobsen, 2012).

Videre påpeker informantene at det er viktig at elevene skal kunne samarbeide, være trygge, akseptere hverandre og ha et godt sosialt miljø for å kunne trives bedre i faget. På den måten oppnår en i større grad et godt læringsmiljø i kroppsøvfaget. Informantene mener et godt læringsmiljø skaper en god ramme for faget og at dette gir større mulighet for at elevene opplever motivasjon i faget. Dette stemmer godt med Ommundsens (2006) beskrivelse av hvordan læringsklimaet har betydning for egne verdier knyttet til elevenes deltakelse, motivasjon, følelsesmessige reaksjoner og hvordan elevene løser ulike fysisk-motoriske læringsoppgaver.

De fire lærerne i undersøkelsen uttrykker at det er helt sentralt å skape motivasjon i faget for å nå fagets formål. Det kommer frem en tro på at motivasjon i faget kan påvirke en fremtidig aktiv livsstil. Hvordan dette skapes er det mange variabler for. Denne undersøkelsen tyder på at det å skape en langvarig motivasjon bør få en mer sentral rolle, da det er mye fokus på aktivitet i hver enkelt time. Konkrete langsiktige planer for elevenes læring bør utarbeides. Det er tydelig at informantene mener



deres rolle som lærer er sentral for påvirkning av elevenes motivasjon. Det som og er sikkert er at kroppsøvningsfaget har et omfattende formål. Det kan oppfattes for lærere som et krevende og utfordrende mål i form av at faget skal være allmenndannende og i den betydning en inspirasjon til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede.

Videre forskning på lærere i grunnskolen kunne vært ønskelig for å kunne si noe mer om betydningen lærerne har for en oppnåelse av faget etter endt skolegang. Det kan og være viktig å få en klarhet i kvaliteten på undervisningen på grunnskolen. Et dypdykk i hvert enkelt tema bør er og ønskelige for å kunne si noen helt konkret om hvert enkelt tema.

## Bibliografi

- Aasland, E., & Brøgger, R. (2013). Klasseledelse i kroppsøving. Forhold ved faget som innvirker på lærerens klasseledelse. I H. Christensen, & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning (s.125-138)*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318.
- Asbjørnsen, A., Manger, T., & Ogden, T. (1999). *Skole- og opplæringspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. (2009). *Elevens læringsmiljø- lærerens muligheter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bryan, C. L., & Solomon, M. A. (2012). Student Motivation in Physical Education and Engagement in Physical Activity. *Journal of Sport Behavior*, 35(3), 267-285.
- By, I.-Å. (1998). *Utvikling av læreplanen i kroppsøving i grunnskolen i perioden 1922-1997*. Oslo: Norges idrettshøgskole: Institutt for samfunnsfag.
- Christiansen, K. (2010). *Elevs tanker om kroppsøvingfaget*. *Kroppsøving*(3), s. 8-9.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), s. 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2007). Active Human Nature. I S. H. Hagger and N. L. D. Chatzisaratis, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport (1-21)* Human Kinetics
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Federici, R., & Skaalvik, E. M. (2013). *Lærer-elev-relasjonen: -betydning for elevenes motivasjon og læring*. *Bedre skole*(1), s.58-63
- Forvaltningsrevisjon Hordaland fylkeskommune. (2009). *Fråfall og bortval i vidaregåande opplæring i Hordaland fylkeskommune*. Hentet 15.04.2016  
[http://www.nkrf.no/filarkiv/File/Alle\\_rapporter\\_i\\_pdf/Deloitte/Fraafall\\_-\\_bortval\\_vgs..pdf](http://www.nkrf.no/filarkiv/File/Alle_rapporter_i_pdf/Deloitte/Fraafall_-_bortval_vgs..pdf).

- Fuglestad, O. L., Lillejord, S., & Tobiassen, J. (1999). *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Green, K. (2008). *Understanding physical education*. London: Sage.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halland, G. (2005). *Læreren som leder : perspektiver og praksis for kontaktlærer og faglærer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Harlow, H. F. (1950). Learning and satiation of response in intrinsically motivated complex puzzle performance by monkeys. *Journal of Comparative Physiological Psychology*, 43(4), 289-294.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Holmberg, J. B., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2010). *Elevenes verden; Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingebrigtsen, J. E., & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle - hvordan nå målet? I Sigmundsson, H & Ingebrigtsen, J E (s.33-46) *Idrettspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I. Å., Fjeld, J., & Stokke, R. (2001). *L97 og kroppsøvingsfaget – fra blå praktbok til grå hverdag? Læreren erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving*. Hovedrapport 1. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Jakobsen, A. (2012). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Hentet 12.04.2016  
<http://idrottsforum.org/jakobsen121010/>
- Jenssen, R., & Gurholt, K. P. (2007). *Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvingsfaget*. Norsk pedagogisk tidsskrift 91, (6), 447-459.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet*. (Mastergradavhandling, Norges Idrettshøgskole), Hentet fra

- <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171420/Jonskås%2c%20Klaurdia%20v2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over fou-arbeid innen kroppsøvfingsfaget i Norge fra januar1978 – desember 2010*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hente 24.03.2016 <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leirhaug, P. E., & Midthaugen, P. (2014). *Kompetansen hos kroppsøvfingslærere i grunnskolen - fortsatt en utfordring*. Kroppsøving (6) s.6-7.
- Lervik, M. J. (2013). *Redegjørelse for og drøfting av Aksjonsforskning og Hermeneutikk*. Hentet 23.02.16 <https://brage.bibsys.no/xmlui//bitstream/id/80554/M.Lervik.pdf>.
- Lillemyr, O. (2004). *Lek, opplevelse, læring : i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P., & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Hentet 08.03.16 fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving\\_i\\_skolen\\_rapport\\_060611.pdf](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf).
- Lægredid, S., & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk : en innføring*. Oslo: Spartacus.
- Mathiassen, J. (2013). *Kroppsøvfingsglede: Feltstudie i kroppsøving, motivasjon og didaktikk*. (Mastergradsavhandling Høgskolen i Hedmark). Hentet fra [https://brage.bibsys.no/xmlui//bitstream/handle/11250/132260/1/mathiassen%20\(2\).pdf](https://brage.bibsys.no/xmlui//bitstream/handle/11250/132260/1/mathiassen%20(2).pdf)
- Meld. St. 16 (2002-2003). (2003). *Resept for et sunnere Norge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2002-2003-/id196640/>
- Meld. St. 11 (2008-2009). (2009). *Læreren, Rollen og utdanningen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Meld. St 22 (2010-2011). (2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter -Ungdomstrinnet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

- Meld. St 31 (2007-2008). (2008). *Kvalitet i skolen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Moen, K. M. (2011). *"Shaking or Stirring"? : A Case-study of Physical Education Teacher Education in Norway*. (Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole) Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171359/Moen%202011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Science*.17(8), 643-665.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett – betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I: Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J.E. *Idrettspedagogikk*. (s.47-65) Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y., & Aadland, A. A. (2009). *Fysisk inaktive voksne i Norge: hvem er inaktive – og hva motiverer til økt fysisk aktivitet*. Oslo: Helsedirektoratet.
- 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.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* Hentet 06 mars 2015. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena; Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget .
- Slemmen, T. (2011). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Spord Borgen, J., & Engelsrud, G. (2015). *Hva skjer i kroppsøvingsfaget?* Hentet 05.03.2016 [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_2-1015/UTD-BS0215-WEB\\_Borgen%20og%20Engelsrud.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_2-1015/UTD-BS0215-WEB_Borgen%20og%20Engelsrud.pdf).

- Spord Borgen, J., & Leirhaug, P. (2012). *Altfor mange hater kroppsøving*. Hentet 21.03.2016  
<http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/altfor-mange-hater-kroppsoving/>.
- Stølen, H. (2014). *Elevmedvirkning i faget kroppsøving. En kvalitativ undersøkelse med ni elever i den videregående skole*. (Mastergradsavhandling Norges Idrettshøgskole)  
 Hentet fra  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/221728/Stolen2014v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 03.03.2016:  
<http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>.
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Endringer i faget kroppsøving Udir–8–2012*. Hentet 01.04.2016  
<http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/innhold-i-opplaringen/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Hva kjennetegner et godt læringsmiljø*. Hentet 07.03.2016  
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/>.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on Self-Determination Theory. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 257-262.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (2007). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign: Human Kinetics.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review* 66(5), 297-333.
- Wiken, A. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving? Hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er det i tråd med kunnskapsløftet 2006?* (Mastergradsavhandling Norges Idrettshøgskole) Hentet fra  
[https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171703/MAS\\_ARW.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171703/MAS_ARW.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

## Informasjon om deltakelse i forskningsprosjektet

### *"Kroppsøvingslærere om elever og motivasjon"*

#### Bakgrunn og formål

Studien er en masteroppgave ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. Hensikten med forskningsprosjektet er å undersøke kroppsøvingslæreres tanker om og erfaringer med hva som motiverer elever til aktivitet i kroppsøving, og hvordan kroppsøving eventuelt kan motivere til aktiv livsstil. Planen er at studien totalt skal omfatte 4-5 lærere fra videregående skoler.

#### Hva innebærer deltakelse i studien

Deltakelse i studien innebærer et dybdeintervju som blir tatt opp med diktafon. Intervjuet vil være knyttet til lærerens erfaringer fra kroppsøving med en spesiell interesse for hva som motiverer elever til å være aktive i kroppsøving og på sikt i livet.

#### Hva skjer med opplysningene som samles inn?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun forsker og veileder vil ha tilgang på data som samles inn. Personopplysninger vil ikke komme frem i avhandlingen og innsamlede lydfiler slettes/makuleres innen prosjektslutt vår 2016.

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

Jeg håper du vil delta i intervju og bidra med dine erfaringer og tanker som kroppsøvingslærer.

Med hilsen Lise Hollsten

Dersom du har spørsmål om studien, ta kontakt med:

Masterstudent:

Lise Hollsten

Tlf: 90150035

Mail: Lisehollsten@gmail.com

Veileder:

Petter Erik Leirhaug

Tlf: 57676029

Mail: petter.erik.leirhaug@hisf.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

*Jeg samtykker til å delta i intervju*

-----

(Signert av prosjektdeltaker og dato)



## Vedlegg 2

### Intervjuguide

---

#### Før intervjuet

- Uformell prat
- Fortelle om temaet for samtalen(bakgrunn, formål)
- Forklar: taushetsplikt, anonymitet og frivillighet
- Det er lov å trekke seg dersom man ønsker det
- Spørsmål? – Skriver under på samtykkeerklæring
- *Start båndoptaker*

#### Innledningsvis

- Alder
- Stilling; varighet og hvor ofte underviser i kroppsøving
- Formell utdanning og pedagogiske bakgrunn(Hvilken, hvor mye)
- Bakgrunn innen kroppsøving – Hjemmet, skolen, fritid

#### Begrepet motivasjon

- Hva legger du i begrepet motivasjon?
- Vil du si motivasjon er viktig i kroppsøving? Og på hvilke måter?
- Hvordan kan du som lærer bidra til økt motivasjon i kroppsøvingsfaget?

#### Relasjon – lærer – elev

- Hvilken betydning tror du læreren har for elevens motivasjon?
- I hvilken grad er det viktig (mtp motivasjon) å opparbeide gode relasjoner til elevene?
- Kan du fortelle litt om din rolle som kroppsøvlingslærer?
  - Klasseledelse og lederstil?

## Læringsmiljø

- Hva opplever du motiverer elever til å være aktive i kroppsøving?
- Hvordan tror du læringsmiljøet i klassen påvirker elevenes motivasjon?
- Hvilke erfaringer har du ved å tilrettelegge læringsmiljøet i kroppsøving for å skape trivsel og glede hos elevene?
- Hvordan arbeider du med å tilrettelegge gode arbeidsvilkår for den enkelte elev?
- I hvilken grad tenker du at mestring hos eleven påvirker deres motivasjon i faget?
- Hvordan vil du si konkurranse påvirker motivasjonen til elevene?
- Hvordan tenker du motstand og feiling påvirker elevenes motivasjon?
- Har du noen eksempler fra et læringsmiljø som fremmer indre motivasjon hos elevene? – Kontroll, karakterpress, belønninger/kompetanse, autonomi, tilhørighet.

## Læreplan

- Hvilke tanker har du om formålene med faget?
- Hvilken betydning tror du kroppsøvingsfaget har for fremtidig motivasjon til en fysisk aktiv livsstil og bevegelsesglede?

## Vurdering

- Kan vurdering påvirker elevenes motivasjon til faget? – Hvorfor, hvordan?
- Hvordan arbeider du med vurdering i faget?
- Hva legger du vekt på ved vurdering i kroppsøving?

Kommentarer eller tilføyelser til intervjuet