



Høgskulen på Vestlandet

Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKØ550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBKØ550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	215
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	25599
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Trivsel i kroppsøving – en gruppe læreres
refleksjoner og erfaringer

Enjoyment in physical education – a group
of teachers' reflections and experiences

Haakon Magnus Bye-Pedersen

Grunnskolelærer 1-7

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett.

Jonas Vindedal Langlo og Nicolay Stien

Mai 2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1

Forord

Gjennom arbeidserfaring på skole har jeg alltid vært interessert i at elever skal trives, oppleve mestring og være motivert for skolearbeidet. Spesielt i kroppsøving har jeg følt at elevenes trivsel er av stor betydning, ettersom de deltar med hele kroppen. Elever som av ulike grunner har lite ønske om å delta i faget, enten i form av glemt gymtøy eller andre skjuleteknikker, har ofte engasjert meg. I valg av tema for denne masteroppgaven ville jeg derfor se nærmere på hva erfarne lærere tenkte rundt trivsel i kroppsøving, og hva de gjorde for at alle skulle oppleve glede i faget.

Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært utfordrende og tidskrevende. Jeg har på flere områder stått fast og vært usikker på veien videre. Samtidig har det utvilsomt vært en lærerik opplevelse som har gitt meg et verdifullt kjennskap til temaet, noe jeg skal ta med meg videre inn i arbeidslivet som grunnskolelærer.

Jeg ønsker å takke mine veiledere som har vært til stor hjelp i arbeidet med oppgaven. I tøffe stunder har jeg alltid kunne stolt på at de ville være der for støtte og veiledning. Videre vil jeg takke de tre lærerne som stilte til intervju. Uten deres åpenhet rundt sine tanker og sitt arbeid, ville ikke jeg fått den fremragende innsikten jeg nå sitter med.

Bergen, mai 2023

Haakon Magnus Bye-Pedersen

Sammendrag

Fysisk aktivitet blant barn og unge anses som nødvendig og har flere helsefordeler.

Kroppsøvningsfaget er en viktig bidragsyter for å fremme glede gjennom bevegelse hos grunnskoleelever. Faget har som oppgave å bidra til et ønske om å være fysisk aktiv også etter endt skolegang. De fleste elever i den norske grunnskolen liker kroppsøvningsfaget, men forskning peker samtidig på at det er en merkbar andel elever som ikke trives i faget.

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hva en gruppe lærere i grunnskolen tenker om trivsel i kroppsøvningsfaget. Videre blir det sett på hvordan lærerne arbeider for å kunne legge til rette for at elever skal oppleve trivsel i faget. Samtidig vil det bli gjort rede for ulike pedagogiske faktorer som er med på å påvirke trivselen blant elevene. Oppgavens problemstilling er: Hvilke refleksjoner gjør en gruppe lærere i grunnskolen seg om trivsel i kroppsøvningsfaget?

I studien benyttes det kvalitativ tilnærming. Datamaterialet består av transkripsjoner av semistrukturerte individuelle intervjuer av tre lærere i grunnskolen. Lærerne underviste på tredje-, femte- og sjette-trinn. Intervjuene hadde som mål å finne ut hva lærerne tenkte om trivsel i kroppsøvningsfaget, og hvordan de arbeider for å oppnå trivsel hos elever. I intervjuene ble det diskutert trivsel i lys av temaene elevmedvirkning, aktiviteter, konkurranse, mestring, kjønnsforskjeller og kroppsfokus.

Resultater viser til at lærerne mener trivsel er viktig for lærutbytte i kroppsøvningsundervisningen. Det er flere faktorer som påvirker trivselen hos elevene i faget. Det er blitt pekt på at elevers sammenligning med hverandre i gjennomførelse av aktiviteter, skaper sårbarhet og frykt for å gjøre feil. Ulikheter mellom gutter og jenter kan dessuten bidra til mistrivsel, og det er blitt diskutert hvordan dette kan unngås gjennom ulike former for organisering. Videre ble det funnet at lærerne i stor grad mente at selvbestemmelse og mestring er store pådrivere for å trives i kroppsøvningsfaget.

Abstract

Physical activity among youth is considered necessary and has several health benefits. Physical education is an important contributor for promoting enjoyment through movement in primary school students. The subject has a goal to contribute to a desire for being physically active even after finishing primary school. Most Norwegian students in primary school likes physical education, but at the same time research points towards a noticeable number of students that do not experience enjoyment in the subject.

The purpose of this thesis is to examine what a group of primary school teachers thinks about enjoyment in physical education. There will also be looked at how the teachers work to facilitate well-being among students in PE. At the same time there will be explained different pedagogical factors that impact well-being among students. The research question of the thesis is: What does a group of primary school teachers think of well-being in physical education.

A qualitative approach is used for the study. The collected data consists of transcriptions of semi-structured, individual interviews with three teachers in elementary school. The teachers worked in third, fifth and sixth grade. The goal of the interviews was to find out what the teachers thought about enjoyment in PE, and what they do to achieve enjoyment among the students. Themes that were discussed in the interviews were student participation, activities, competition, mastery, gender differences and body-focus.

Results show that the teachers think enjoyment in PE is important for the subject's learning outcome. There are several factors that affect the enjoyment among students in PE. It's been showed that student's comparison of each other during activities creates vulnerability and a fear of making mistakes. Differences between boys and girls can create a lack of enjoyment among the students, and it has been discussed how teachers prevent this through different forms of organizing in PE. There has also been looked at how the teachers strongly believe that self-determination and mastery are large instigators for enjoyment in

Innhold	
Forord	II
Sammendrag	III
Abstract.....	IV
1 – Innledning	1
1.1 – Helse og trivsel i skolen.....	1
2 – Teori.....	2
2.1 – Trivsel	2
2.1.2 - Hvem trives i kroppsøving?.....	3
2.1.3 – Trivsel og mestring	5
2.1.4 - Trivsel, mestring og «Youth sport enjoyment model»	7
2.2 - Motivasjon.....	9
2.2.1 - Indre og ytre motivasjon	10
2.2.2 - Motivasjonsklima	11
2.2.3 – Mestringsforventning	13
2.2.4 – Selvbestemmelsesteori	19
3 – Metode	24
3.1 – Kvalitativ metode.....	24
3.2 – Forskningsdesign	24
3.2.1 – Kvalitativt intervju	25
3.3 – Utvalg.....	26
3.4 – Gjennomførelse av intervjuer	27
3.5 – Analyse og tolkning av data.....	28
4 – Resultater	30
4.1 – Kropp og kjønnsforskjeller	30
4.1.1 – Kroppsfokus i kroppsøving.....	30
4.1.2 – Kjønnsforskjeller.....	33
4.2 – Konkurrans og trivsel.....	35
4.3 – Mestring og trivsel	40
4.4 – Elevmedvirkning og trivsel.....	44
4.5 – Aktiviteter og trivsel	47
5 – Oppsummerende konklusjon	52
Referanser	54
Vedlegg.....	59
Vedlegg 1 informasjonsskriv og samtykkeerklæring	59

1 – Innledning

1.1 – Helse og trivsel i skolen

Kroppsøvfingsfaget er det tredje største faget i skolen, og har et timeantall på 701 timer gjennom grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Faget har som formål å legge til rette for at barn og unge skal oppleve glede gjennom bevegelse, samtidig som at det skal bidra til en aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019). Til tross for at glede står sentralt i læreplanen for kroppsøving, viser det seg at en merkbar andel elever ikke trives i faget (Säfvenbom et al., 2014). Utdanningsdirektoratet (2019) påpeker at kroppsøvfingsfaget skal være et allmenndannende fag som er viktig for å inspirere til en livslang bevegelsesglede, noe som kan sees på som en utfordring med den merkbare andelen elever som ikke trives i faget.

Sammenhengen mellom trivsel i kroppsøving og en aktiv livsstil er godt dokumentert, og dette viser til viktigheten bak den opplevde trivselen i faget. Det har blitt pekt mot hvordan kroppsøvfingsfaget gjennom barne- og ungdomsårene kan medvirke til en glede for fysisk aktivitet senere i livet (Hashim et al., 2008). Faget kan altså spille en viktig rolle for etablering av en fysisk aktiv livsstil.

Det er mange fordeler med utvikling av en fysisk aktiv livsstil, mens det på andre siden kan ha mange negative konsekvenser ved å være inaktiv. Dette gjelder hos barn og ungdom i grunnskolealder. Norske barn og ungdommer har i økende grad de siste årene blitt mer inaktive, og ligger under grensen for anbefalt daglig fysisk aktivitet (Helsedirektoratet, 2019). Kroppsøvfingsfaget kan i en slik sammenheng være med på å øke aktivitetsnivået gjennom tilretteleggelse av trivsel, og dermed en mer aktiv hverdag hos barn og ungdom (Hashim, 2007, s. 4).

Hensikten med denne oppgaven er å skape et innblikk i hva en gruppe lærere i grunnskolen tenker om trivsel i kroppsøvfingsfaget. Det vil i tillegg bli sett nærmere på hvordan lærerne selv arbeider for å skape trivsel hos egen elevgruppe, samt forhindre mistrivsel. Deres refleksjoner og erfaringer vil bli sett i lys av relevant teori.

2 – Teori

2.1 – Trivsel

For å se på begrepet trivsel i sammenheng med kroppsøvningsfaget, kan det være nyttig å se hvilken rolle trivselen spiller. Cairney (2012) forteller at en viktig faktor i fysisk aktivitet hos barn og unge er hvor godt den deltakende personen trives i den gitte aktiviteten (Cairney et al., 2012). Lignende blir det synliggjort av Hashim et al., (2008), som forteller om hvor viktig trivselen for fysisk aktivitet i skolen er for å leve en aktiv livsstil videre (Hashim et al., 2008). Dette gjenspeiles i LK20 sin læreplan for kroppsøvningsfaget, som uttrykker at elevene skal holde ved like en fysisk aktiv livsstil etter endt skolegang og i framtidig arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette perspektivet peker på trivsel i kroppsøvningsfaget som noe sentralt for å opprettholde en fysisk aktiv livsstil, noe læreplanen verdsetter og uttrykker gjennom fagets relevans og sentrale verdier (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det kan være utfordrende å sette en enkel definisjon på hva begrepet trivsel innebærer, derfor kan det hjelpe å se på det engelske begrepet *enjoyment*. Scanlan & Lewthwaite (1986) beskriver enjoyment slik: Positive affect that reflects generalized feelings such as pleasure, liking, and fun (Scanlan & Lewthwaite, 1986). I denne definisjonen blir følelser som *fun* eller glede framhevet. Læreplanen i kroppsøving deler denne begrepsbruken i delen om fagets relevans og sentrale verdier, hvor det fortelles om at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dismore & Bailey (2010) utfordrer bruken av begrepene trivsel og glede, og forteller at trivsel vanligvis ansees for å være noe som skaper positive relasjoner til kroppsøving, mens glede ikke alltid har blitt sett på som et passende utfall av kroppsøvningsundervisningen. Likevel blir det fremhevet at fun (glede) var den mest brukte beskrivelsen for positive følelser relatert til faget hos 7-11 år gamle elever (Dismore & Bailey, 2010). Begrepene trivsel og glede beskrives altså som å være viktige prinsipper for å skape positive relasjoner og holdninger hos elever i kroppsøvningsfaget. Felles for de to begrepene er at de beskriver hva som driver elevene til å være fysisk aktive.

En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvningsfaget i grunnskolen ble lagt fram i 2018. Studien kartla blant annet grunnskoleelevers opplevelse av kroppsøving. Av 3226 elever svarte 70,4% av guttene at de likte faget «veldig godt», mens 57,1% av jentene oppga samme svar (Moen et al., 2018, s. 34). På bakgrunn av mangelfull forskning på opplevd trivsel i kroppsøving hos barn og unge, ble det gjennomført en lignende

studie av Säfvenbom, Haugen & Bulie (2014) hvor 2,116 ungdommer fra 38 ulike skoler i Norge deltok. 1,020 gutter og 1,085 jenter fra ungdomsskolen og videregående skole gjennomførte et spørreskjema på skolen, hvor de ble bedt om å evaluere sine holdninger til kroppsøvfingsfaget gjennom ulike spørsmål (Säfvenbom et al., 2014). Studien viste til at 56% av elevene på ungdomsskolen og i den videregående skolen var fornøyd med hvordan kroppsøving ble undervist, mens 44% opplevde noen reservasjoner. I samme undersøkelse fortalte 32% at de likte faget, men mente at det kunne blitt undervist på en annen måte, mens 12% av elevene rapporterte at de ikke likte faget i det hele tatt. På en skala fra 1 til 7, hvor 1 beskrev lavest grad av opplevd trivsel, mens 7 beskrev høyest grad av opplevd trivsel, var 5.74 gjennomsnittstallet (Säfvenbom et al., 2014).

Til tross for at en merkbar andel elever ikke trives i kroppsøvfingsfaget, viser de to undersøkelsene til at kroppsøving er blant de fagene i skolen hvor elever trives best, men at denne trivselen synker desto eldre elevene blir (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014). Denne utviklingen peker mot at kroppsøvfingsfaget kan se ut til å virke mot sin hensikt i henhold til læreplanens mål om utvikling av livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.1.2 - Hvem trives i kroppsøving?

Det viser seg å være en forskjell i grad av opplevd trivsel blant gutter og jenter i grunnskolen. Undersøkelser peker mot at gutter stort sett trives bedre i kroppsøving enn jenter, uansett alder og trinn (Säfvenbom et al., 2014). Dette støttes av (Moen et al., 2018), som viser til at det er en markant høyere andel gutter enn jenter som forteller at de liker faget «svært godt» (Moen et al., 2018). Samtidig viser eldre forskning til at jenter trives bedre med individuelle aktiviteter i kroppsøving, mens gutter trives best med lagaktiviteter (Fairclough, 2003), noe som kan påvirke trivselen ut ifra hvordan kroppsøvfingsundervisningen blir praktisert, og hvilke aktiviteter en kroppsøvfingslærer velger å ta i bruk. Det er også blitt konsekvent observert at gutter har større tiltro til egen kompetanse i faget enn jenter (Carroll and Loumidis, 2001; Fairclough, 2003), noe som kan være en stor pådriver for trivselen i faget (Luke & Sinclair, 1991, i Carroll & Loumidis, 2001). Faget har videre historisk sett vært i favør for gutter ved et læringsinnhold som i større grad har basert seg på gutters interesser (Andrews & Johansen, 2005). Engebretsen et al., (2020) støtter dette utsagnet, i tillegg til å framheve hvordan gutter dominerer kroppsøvfingsundervisningen og «tar rommet» (Engebretsen et al., 2020). Artikkelen «Gym er det faget jeg hater mest» (Andrews & Johansen, 2005) vektlegges utspill fra jenter som omhandler hvorfor jentene opplever lav grad av trivsel i faget. Undersøkelsen baserer seg

på opplevelser av jenter på ungdomstrinnet, og tydeliggjør en merkbar nedgang i trivsel etter påbegynt ungdomsskole. Dette støttes opp av Moen et al., (2018), som peker på et fall i opplevd trivsel hos elever fra 8. til 10. trinn (Moen et al., 2018). Andrews & Johansen viser til jenter som mener at det blant annet er for mye ballspill i undervisningen, og da spesielt fotball, noe som ofte blir sett på som en typisk gutteaktivitet. Videre ble det uttrykt misnøye i faget blant jentene i form av at de ble oversett av gutter i lagaktiviteter, dårlig forhold til læreren, menstruasjon og kroppspress i garderoben (Andrews & Johansen, 2005). Det er viktig å påpeke at jentene i studien var strategisk utvalgt, og trivdes mindre enn gjennomsnittet i kroppsøving. Likevel kan studien fungere som en pekepinn på utfordringene jenter står ovenfor i kroppsøvingfaget, og bygge oppunder forståelsen av hvorfor jenter generelt trives mindre enn gutter i faget (Säfvenbom et al., 2014; Moen et al., 2018).

Endring i alder både hos gutter og jenter viser seg være en merkbar faktor når det kommer til trivsel i kroppsøving, noe som vises ved at elevene erfarer mindre trivsel desto eldre de blir (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014). Undersøkelser gjort viser til en nedgang både hos gutter og jenter som oppgir at de liker faget «svært godt» desto eldre de blir. Basert på nedgangen i svaret om elevene liker faget «svært godt», ser det ut til å være en merkbar endring i trivsel hos jenter fra 5. til 7. trinn, og fra 8. til 10. trinn. En lignende tendens kan sees hos gutter i kroppsøvingfaget, hvor trivselen ser ut til å falle ved alder. Dog er ikke droppet på 5. til 8. trinn like markant hos guttene som hos jentene (Moen et al., 2018). Både Moen et al. (2018), og Säfvenbom et al. (2014) viser altså til en tendens hvor det oppstår et fall i trivselen til elever med alderen, og at det dermed er de yngre elevene i skolen som generelt trives best i kroppsøvingfaget (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014).

En faktor som spiller stor rolle for hvem som opplever mest trivsel i kroppsøving er hvorvidt elevene driver med fysisk aktivitet utenfor skolen. Forskning peker mot at elever som driver med organisert idrett eller annen fysisk aktivitet utenfor skolen viser til å ha større grad av opplevd trivsel i faget (Moen et al., 2018; Hashim, 2007; Cairney et al., 2012; Tangen & Husebye, 2019; Säfvenbom et al., 2014). Samtidig finnes det forskning som utfordrer denne teorien, og peker mot at det ikke finnes noe korrelasjon mellom fysiske aktiviteter utenfor skolen og trivsel i kroppsøving (Carroll & Loumidis, 2001). Carroll & Loumidis (2001) undersøkelse viser til en tydelig sammenheng mellom engelske grunnskoleelevers kompetanse i kroppsøving og fysisk aktivitet utenfor skolen, men undersøkelsen viser ikke til noe korrelasjon mellom trivsel i faget og fysisk aktivitet utenfor skolen. Det ser dog ellers ut til å være en konsensus i forskningen som er gjennomført på temaet om at det er en sterk positiv

korrelasjon mellom grad av involvering i fysiske aktiviteter utenfor skolen og trivsel i kroppsøving (Moen et al., 2018; Hashim, 2007; Cairney et al., 2012; Tangen & Husebye, 2019; Säfvenbom et al., 2014). Dette tenderer til at elever som deltar i idrett eller andre fysiske aktiviteter utenfor skolen er blant dem som trives godt i kroppsøving. Moen et al., (2018) fant at 81,1 prosent av elevene som driver idrett mer enn tre ganger per uke svarte at de likte faget «veldig godt», og at det var en entydig trend at andelen som likte faget «svært godt» sank med graden av involvering i idrett/trening (Moen et al., 2018). Ingebrigtsen & Mehus (2006) har dessuten sett på hvordan elever som trives i andre skolefag i tillegg har større sannsynlighet for å trives i kroppsøving (Ingebrigtsen & Mehus, 2006).

Trivsel i kroppsøving vil kunne være med å skape et ønske blant barn og ungdom om å delta i fysisk aktivitet utenfor skolen (Cairney et al., 2012), noe som viser til at trivsel i kroppsøving kan promotere fysisk aktivitet til elever også på elevenes fritid. På denne måten kan trivsel i kroppsøving knyttes til fritidsaktiviteter begge veier, ved at de som driver med aktivitet utenfor skolen vil ha større sannsynlighet for å trives i faget, og ved at de som trives i faget vil kunne oppleve et større ønske om å delta i aktiviteter utenfor skolen. Dette ønsket om å delta i fysiske aktiviteter utenfor skolen støtter positivt opp mot læreplanens mål om at elever skal bygge opp en livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gitt den nasjonale trenden om at norske barn og unge er for stillesittende (Helsedirektoratet, 2019), vil trivsel i kroppsøving på denne måten kunne bidra til å forskyve trenden mot en mer aktiv hverdag blant barn og unge.

2.1.3 – Trivsel og mestring

Begrepet mestring viser generelt til at en person håndterer utfordringer og oppgaver i livet. Dette kan være oppgaver som krever kompetanse og ferdigheter. Det er blitt observert en tydelig sammenheng mellom trivsel i kroppsøving og mestring blant elever (Hashim, 2007; Carroll & Loumidis, 2001; Fairclough, 2003). Videre vil det derfor bli redegjort for et grunnleggende innblikk i mestring og hva begrepet innebærer, samt grunnleggende teorier knyttet til emnet.

Elever som trives i faget, vil ofte se på seg selv om flinke og at de mestrer aktivitetene i kroppsøving. Mestring i kroppsøving er dog ikke bare viktig for at elever skal oppleve trivsel i kroppsøving, men det er såvel grunnleggende for at dem generelt skal lykkes i faget (Ulstad et al., 2020; Lagestad, 2017). Læreplanen forteller at skolen skal legge til rette blant annet hver enkelt elevs tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2019). I kroppsøving kan dette tolkes som at lærere skal planlegge og gjennomføre aktiviteter som skaper

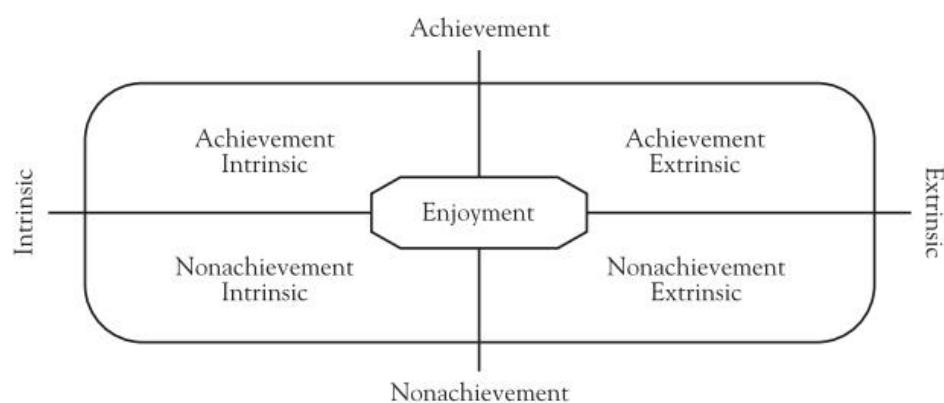
mestringssituasjoner for hver enkelt elev. Dette innebærer at elevene ikke må møte for vanskelig utfordringer ettersom dette kan ha negativ virkning (Wabakken, 2010, s. 57). Dette kan ses i likhet med mestringsforventninger, som viser til troen på at man kan mestre spesifikke oppgaver, og at det er avgjørende for dem som skal lære å ha tro på at de effektivt kan løse disse spesifikke handlingene basert på kunnskapen og ferdighetene dem innehar (Manger & Wormnes, 2015, s. 114). Teorien om mestringsforventning vil bli sett nærmere på senere i teksten.

Lagestad (2017) så nærmere på en videregående klasse med stor grad av opplevd trivsel. Ifølge lærere og elever ble undervisningen gjennomført slik at elevene kunne oppleve både trivsel og mestring. Dette ble gjort ved at lærerne i klassen la opp til høy grad av selvbestemmelse og frihet til å selv velge aktiviteter (Lagestad, 2017). En lignende tilnærming finner man i Hashim (2007), som peker på hvordan elever kan få en positiv opplevelse i kroppsøving gjennom å ha aktiviteter hvor de får møtt egne behov, hvor aktivitetene er utfordrende og at elevene får ulike valgmuligheter (Hashim, 2007, s. 57). Ut ifra dette er det nærliggende å tro at mestring til dels kan oppnås ved at elever opplever selvbestemmelse og variasjon i kroppsøving. Dette samsvarer med selvbestemmelsesteorien eller *self-determination theory* (Ryan & Deci, 2002), og er en motivasjonsteori det vil bli sett nærmere på senere i oppgaven.

Mangel på mestring kan gå utover elevens opplevelse i kroppsøvingsfaget. Selv om det å mislykkes i en mestringssituasjon kan stimulere til nye forsøk, kan det også ha motsatt effekt, og dermed skape ubehagelige følelser hos eleven. Dette kan føre til vegring for å gjøre et nytt forsøk (Wabakken, 2010, s. 57). Videre kan elever som ikke mestrer i en mestringssituasjon oppleve å få negative kommentarer fra medelever, noe som videre kan føre til en ubehagelig opplevelse som gjør at eleven vegrer seg for å gjøre et nytt forsøk. I en slik situasjon kan det være hensiktsmessig å organisere undervisningen på en slik måte at hver individuell elev ikke blir for synlig (Engebretsen et al., 2020). Det er heller ikke overaskende at det finnes sammenheng mellom det å grue seg til kroppsøvingstimen og følelsen av å ikke mestre (Moen et al., 2018). Dette underbygger viktigheten bak hvordan lærere i faget må arbeide, planlegge og tilrettelegge for at elevene kan oppleve mestring, og på den måten øke trivselen i faget. Samtidig kan kroppsøvingslæreren legge til rette for et klima hvor prøving og feiling er en naturlig del av læringen. Det er grunn til å tro at et slikt klima vil virke mindre truende på elevene (Ulstad et al., 2020).

2.1.4 - Trivsel, mestring og «Youth sport enjoyment model»

Videre vil det bli sett nærmere på trivsel og mestring gjennom «Youth sport enjoyment model» (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Dette er en modell utformet på bakgrunn av at trivsel gjennom bevegelse ikke bare bør bli sett på noe som oppstår gjennom tro på egne evner og mestring, men en større sammensetning av flere faktorer, noe som er en anerkjent teori (Wiersma, 2001; Fairclough, 2003; Scanlan & Lewthwaite, 1986). Dette utelukker dog ikke at tro på egne evner og mestring spiller en viktig rolle for opplevelse av trivsel i bevegelse (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Selv om modellen ikke er utviklet spesifikt med tanke på å forstå trivsel i kroppsøving, er det en positiv korrelasjon som foreslår at den kan brukes i en kroppsøvingssammenheng (Hashim et al., 2008).



Figur 1: “Youth sport enjoyment model” (Hashim et al., 2008)

I modellen blir det brukt indre og ytre (intrinsic, extrinsic) dimensjoner, og oppnåelse og ikke-oppnåelse (achievement, nonachievement) dimensjoner for å beskrive ulike prosesser hvor trivsel kan finne sted. Begrepet *enjoyment* har tidligere i oppgaven blitt beskrevet, og kan oversettes til trivsel, som beskriver positive følelser som gøy og glede (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Mestring som begrep blir ikke brukt i modellen, men oppnåelse er et nært beslektet begrep som forteller noe om å overkomme en utfordring. Det kan derfor tenkes at de to begrepene kan ses i sammenheng med hverandre i en kroppsøvingssammenheng.

De to øvre områdene (Figur 1) i modellen, beskriver trivsel relatert til følelser av kompetanse, kontroll og tro på egne evner. De to områdene skiller seg derimot ut i henhold til hvor disse følelsene kommer fra. Indre oppnåelse retter seg mot at følelsene kommer innenfra gjennom mestring av nye ferdigheter og forbedring. Dette kan sees i sammenheng med kroppsøving, hvor det er en korrelasjon mellom elevenes mestring, tro på egne evner, og trivsel (Carrol & Loumidis, 2001; Fairclough, 2003). På den andre siden er ytre oppnåelse relatert til følelsen av

kompetanse ut ifra ytre påvirkninger (Hashim et al., 2008). I kroppsøving kan disse ytre påvirkningene eksempelvis komme i form av medelever og læreres positive tilbakemeldinger, som underbygger elevens tro på egne evner.

Området nede til venstre (Figur 1) viser til trivsel iboende i selve aktiviteten, som bevegelse og konkurranse. Scanlan & Lewthwaite (1986) beskriver disse iboende attributtene som blant annet «tension release, action and exhilaration, and competition such as excitement» (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Her pekes det på blant annet frigjørelse av spenninger i kroppen, spenning gjennom aktiviteten og ekstase gjennom aktiviteten. Dette forteller om en glede som forekommer på bakgrunn av selve aktiviteten og bevegelsen. Groves & Laws (2000) peker på hvordan aktivitetens natur kan være en stor påvirkningskraft for hvordan elever oppfatter kroppsøving. Altså vil valget av aktiviteter ha vesentlig betydning for opplevd trivsel i faget (Groves & Laws, 2000). Denne beskrivelsen deler også læreplanens bruk av begrepet bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019), som viser til en visjon om at elever skal oppleve glede gjennom å være i bevegelse.

Det siste område på modellen (figur 1) nede til høyre, peker på attributter som ikke affilieres med bevegelse, men heller en opplevelse av trivsel gjennom å sosialiseres sammen med andre og dele opplevelser gjennom idrett eller kroppsøving uten vektlegging på utførelsen av selve aktiviteten (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Kroppsøvingsundervisningen kan sees i en sosial kontekst, og kan være en plass hvor elever opplever trivsel gjennom sosiale interaksjoner med hverandre (Garn & Cothran, 2006; Dismore & Bailey, 2010).

Videre vil det bli redegjort for hvorfor modellen til Scanlan & Lewthwaites (1986) (Figur 1) kan være nyttig å se på i sammenheng med trivsel og kroppsøving. Det er en generell konsensus ved at trivsel og glede blant elever i kroppsøving har stor påvirkning på hvordan de opplever faget (Carroll & Loumidis, 2001; Cairney et al., 2012; Dismore & Bailey, 2010). Tidligere i oppgaven er det blitt sett på hvordan trivsel og mestring i kroppsøving påvirker hverandre i form av at elever som føler de mestrer faget, også ser ut til å trives godt i faget (Hashim, 2007; Carroll & Loumidis, 2001; Fairclough, 2003).

Til tross for at Scanlan & Lewthwaites (1986) modell er konstruert ut ifra ulike faktorer som påvirker trivsel i idrett, kan den medvirke som et instrument for å forstå, og best mulig legge til rette for trivsel og glede i kroppsøving. Scanlan & Lewthwaites (1986) redegjør for fire viktige konklusjoner når det kommer til idrett og trivsel, som også kan relateres til kroppsøving og trivsel. For det første er det nødvendig å forstå viktigheten bak glede og trivsel i idrett, og påvirkningen det har for motivasjon. For det andre er det flere ulike grunnlag som kan gjøre

idrett trivelig basert på hver persons ønsker og interesser. Dette kan eksempelvis være mestringsfølelse, vennskap, bevegelse av kroppen osv. Dessuten bør det tilbys en rekke ulike grunnlag for å sikre at trivsel forekommer. For det tredje er det nødvendig å forstå at det finnes indre og ytre faktorer som påvirker oppnåelsen av trivsel, og som nevnt tidligere kan dette komme innenfra – for eksempel gjennom en mestringsfølelse som oppstår når man overkommer en utfordring, eller en ytre påvirkning i form av anerkjennelse og positive tilbakemeldinger fra menneskene rundt. For det fjerde kan en oppleve trivsel uavhengig av aktiviteten, men heller gjennom sosialisering som foregår på bakgrunn av aktiviteten. Dette kan eksempelvis være at en opplever trivsel og motivasjon i nærvær med venner (Scanlan & Lewthwaites, 1986; Garn & Cothran, 2006). I kroppsøvingsundervisning vil det kunne være nyttig å forstå at trivsel og glede ikke bare er en nødvendighet for å lykkes i faget, men det vil likeledes være verdifullt å ha innsikt i hvor trivselen kommer fra. En kroppsøvingslærer som innehar denne innsikten, vil ha større muligheter for å lykkes i å legge til rette for at elevene opplever trivsel og glede i faget.

2.2 - Motivasjon

Denne oppgaven søker å se nærmere på trivsel i kroppsøvingsfaget. I kroppsøving er motivasjon en viktig pådriver for å oppleve trivsel i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 108), og derfor vil det nå bli sett videre på hvordan en definerer motivasjon, motivasjonsteorier, og hvordan en kan pådrive motivasjon i kroppsøving. Å motivere betyr å gjøre noen innstilt på å gjøre noe. I kroppsøving snakkes det om en påvirkning av drivkraft til å igangsette, fortsette eller forandre en aktivitet hos eleven. Motivasjon er helt nødvendig for å oppnå god aktivitet (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 106).

Illeris (2017) beskriver det han kaller en drivkraftdimensjon, hvor forhold som motivasjon og vilje ligger. Drivkraftdimensjonen er i forbindelse med læring en helhet, og er vesentlig integrert i all læring, mens følelser som knytter seg mer direkte til læringssituasjonen – som motivasjon – dreier seg mer om forholdet til det det innholdsmessige og den subjektive sammenhengen hvor læringen foregår. Altså er motivasjon noe som spiller en sentral rolle i forbindelse med læring (Illeris, 2017, s. 114). Illeris deler begrepsbruken til Brattenborg & Engebretsen (2015) ved å beskrive motivasjon som en drivkraft. Drivkraften inni mennesker er det som skaper et ønske om å utføre noe, og det er da naturlig å tenke at man ikke bare i kroppsøving vil møte på situasjoner hvor en må klare å motivere elever, óg ellers i skolehverdagen. Illeris vektlegger videre hvordan motivasjon og læring er tett knyttet til

hverandre, og derfor vil det være noe som ettertrykkelig preger skolehverdagen og alle dens aspekter. Videre vil det bli lagt til rette for noen sentrale teorier knyttet til motivasjon.

2.2.1 - Indre og ytre motivasjon

Det opereres med et teoretisk skille mellom ytre og indre motivasjon. Den ytre motivasjonen bygger på forhåpninger om ulike belønninger, og har primært rot i forhold som ligger utenfor selve aktiviteten (Manger & Wormnes, 2015, s. 28). Denne formen for motivasjon bærer likhet med atferdspsykologien som forklarer at frekvensen av en bestemt atferd antas å øke dersom man blir positivt belønnet. En slik atferd kan oppfattes som både læring og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2003, s. 73). I skolen kan slike ytre belønninger forekomme i form av blant annet positive tilbakemeldinger og karakterer. Nærmere bestemt i kroppsøving kan dette være en tilbakemelding på gjennomførelsen av en spesifikk aktivitet.

Det finnes også et mer nyansert syn på ytre motivasjon, som skiller mellom kontrollert- og autonom ytre motivasjon. Den kontrollerte ytre motivasjonen forekommer når en ikke har noe valg, og at en er tvunget til å utføre en bestemt aktivitet (Reeve et al., 2008, s. 223). Et eksempel på dette er når en elev arbeider hardt for å enten oppnå en belønning eller unngå en straff. Arbeidet kontrolleres da av læreren eller andre som har makt til å tilføre belønning eller straff (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). Motivasjonen til eleven er i et slikt tilfelle kontrollert, og baserer seg utelukkende på de ytre faktorene om belønning og straff. Ved autonom ytre motivasjon har eleven internalisert skolens verdier og verdien ved å lære skolefagene. Eleven arbeider ikke nå bare på bakgrunn av belønning eller straff, men fordi arbeidet har en verdi i seg selv. Skaalvik & Skaalvik eksemplifiserer dette med en mann som vasker gulvet og støvsuger møblene hver uke, uten belønning. Det er ingen kontrollerte ytre motivasjoner som ber ham gjøre det, og heller er det ingen indre motivasjon for arbeidet. Grunnen for vaskingen er at mannen har internalisert verdien av å holde et hus rent (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68). I kroppsøving kan det være lønnsomt å bygge opp slik autonom ytre motivasjon, slik at eleven får internalisert verdien av å være i aktivitet. Dog kan dette bare bli sett på som et alternativ for den indre motivasjonen, som bringer glede og tilfredsstillelse, og derfor kan sees på som en foretrekkbar form for motivasjon. Manger & Wormnes peker også på hvordan man bør unngå å bruke ytre belønninger ukritisk dersom aktiviteten i seg selv er belønning nok. Dette begrunnes med at en vilkårlig ytre belønning kan resultere i reduksjon av motivasjon (Manger & Wormnes, 2015, s. 29).

Indre motivasjon, eller egenmotivasjon, har rot i selve aktiviteten fordi den skaper utfordringer og nysgjerrighet, eller glede. Denne formen for motivasjon appellerer til et ønske om å gjøre

noe fordi man fascineres av det. Sport og lek er eksempler på aktiviteter som kan være motivert på denne måten (Manger & Wormnes, 2015, s. 28). Gleden og tilfredsstillelsen ligger altså i aktiviteten selv, uten noe form for belønning, ros eller straff som følge av aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68). Manger & Wormnes peker på hvordan den indre motivasjonen ofte kan være et resultat fra tidligere ytre motivasjon. For eksempel kan klemmer fra foreldre øke den indre motivasjonen til å lese, mens applaus på en julekonsert kan bidra til at eleven fortsetter å spille instrument (Manger & Wormnes, 2015, s. 28)

2.2.2 - Motivasjonsklima

Motivasjonsklima beskriver et miljø hvor elevenes motivasjon, innsats og selvoppfattet kompetanse er viktig (Cox & Williams, 2008; Ulstad et al., 2020). Altså tar motivasjonsklimaet for seg hvilke årsaker som legger til rette for motivasjon hos elever, samtidig tar det også for seg hvordan disse årsakene påvirker andre aspekter ved elevers oppfattelser og følelser rundt kroppsøving.

Motivasjonsklimaet kan deles opp i to kategorier: et mestringsorientert klima og et prestasjonsklima. Det mestringsorienterte klimaet baserer seg på ros for individuell framgang og læring, og at alle hjelper hverandre for å utvikle seg. I det mestringsorienterte klimaet er det fokus på at alle skal få like mye positive tilbakemeldinger og oppmerksomhet uavhengig av ferdigheter og prestasjoner (Ulstad et al., 2020). Et mestringsorientert klima eksisterer når elevene opplever at deres innsats, læring, deltakelse og oppnåelser blir evaluert og verdsatt av læreren (Cecchini et al., 2001). Ommundsen forteller at gjennom et mestringsorientert klima vil elever føle mindre usikkerhet rundt egne evner, og at derfor vil søken utfordrende aktiviteter kunne bli større (Ommundsen, 2006, i Ulstad et al., 2020).

Cox & Williams fant at et mestringsorientert klima sammen med lærerstøtte hadde en signifikant betydning for elevers indre motivasjon i kroppsøvingfaget (Cox & Williams, 2008). Indre motivasjon i faget er viktig for elevers ønske om å delta og prestere i aktivitetene. Å skape indre motivasjon i kroppsøving er også helt sentralt for at elever skal få gode opplevelser i faget (Ulstad et al., 2020)

I kontrast med det mestringsorienterte klimaet, vil det i et prestasjonsorientert klima derimot bli fokusert på konkurranse og sammenligning av elever basert på ferdigheter (Cecchini et al., 2001; Cox & Williams, 2008; Ulstad et al., 2020). Ved å se på de to motivasjonsklimaene kan det være naturlig å tenke at det mestringsorienterte klimaet vil i større grad legge til rette for trivsel blant elever i kroppsøvingfaget, mens prestasjonsorientert klima kan føre til at elever

trekker seg tilbake i møte med aktiviteter og utfordringer. Det blir produsert et prestasjonsorientert klima når elevene opplever at klimaet baseres på konkurranser seg imellom, tilbakemeldinger foran hele elevgruppen, og sosial sammenligning innad i elevgruppen (Cecchini et al., 2001). Cox & Williams mener at det prestasjonsorienterte klimaet legger til rette for færre muligheter for å føle seg kompetent og autonom, og dermed undergrave indre motivasjon hos elever (Cox & Williams, 2008). Slik kan et møte med det prestasjonsorienterte klimaet gi et negativt og kontroversielt inntrykk, mens tilretteleggelsen av et mestringsorientert klima virker som et foretrekkbart valg mellom de to motivasjonsklimaene. Flere undersøkelser peker mot at et prestasjonsorientert klima er negativt koblet til kroppsøving, og at det kan gå utover elevers opplevde trivsel i faget (Cecchini et al., 2001; Cox & Williams, 2008; Ulstad et al., 2020). Det vil være kroppsøvingslærerens ansvar å legge til rette for et motivasjonsklima som best egner seg for elevene.

I en undersøkelse hvor de to motivasjonsklimaene ble sett opp mot hverandre, fant Cecchini et al., (2001) at mestringsklimaet var koblet til trivsel, tro på egne evner, innsats i kroppsøvingen, men også nervøsitet før konkurranse, samt følelser av å være energisk etter konkurranser. På den andre siden var prestasjonsklimaet koblet til selvtillit, energiske følelser før konkurranse, og stressfølelser etter konkurranser (Cecchini et al., 2001). Disse resultatene har blitt støttet opp av Gråstén et al., (2012), som blant annet så på hvilken effekt motivasjonsklima hadde på trivsel og motivasjon. De kom fram til at et mestringsklima i kroppsøving hadde sterke positive korrelasjoner til trivsel, indre motivasjon, ytre motivasjon og opplevd kompetanse for både gutter og jenter (Gråstén et al., 2012). Ryan & Deci (2009) peker dessuten på at forhold som bidrar til en prestasjonsorientert målstruktur -det vil si at skolen legger størst vekt på resultater, og til dels at elevers resultater sammenlignes - svekker indre motivasjon hos elevene (Ryan & Deci, 2009, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 70).

Sett gjennom et elevperspektiv i kroppsøvingsfaget, er det nærliggende å tenke at mange elever som opplever presset fra det prestasjonsorienterte klimaet vil kunne trekke seg unna aktiviteter og utfordringer i frykt for å mislykkes. Medfølgende kan dette også sette en demper for elevers mestringsfølelse og trivsel i faget, som kan gå utover selvfølelse og bevegelsesglede. Dette er en viktig ettertanke i sammenheng med kroppsøvingsfagets mål om positivt selvbilde og livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det finnes et stort fokus på idrettsbaserte aktiviteter i måten kroppsøving blir undervist, noe som har ført til at kroppsøving har blitt sett på som et idrettsfag (Säfvenbom, 2010, i Säfvenbom et al., 2014). Det er ikke unaturlig å tenke at dette synet kan medføre et

prestasjonsorientert klima for elevene, noe som nevnt tidligere kan ha flere negative utfall. Det er derfor nødvendig å ta et oppgjør med hvordan kroppsøvingfaget blir sett på og prioritert. Dette har fagfornyelsen delvis gjort med den nye læreplanen – læreplanverket for kunnskapsløftet 2020, hvor idrett har blitt nedprioritert i læreplan for kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019). Individuelle kroppsøvingslærere må også overveie egne egenskaper, holdninger, og verdier som legger grunn for deres profesjonsidentitet, slik at dem kan opptre profesjonelt og være sensitiv i møte med eleven (Sæle & Hallås, 2020, s. 192).

2.2.3 – Mestringsforventning

Tanken om mestringsforventning viser til troen på at man kan mestre spesifikke oppgaver. Det avgjørende er at de som skal lære noe har tro på at de effektivt kan løse disse spesifikke handlingene basert på kunnskapen og ferdighetene de innehar (Manger & Wormnes, 2015, s. 114). Det var Albert Bandura som i 1977 utviklet teorien om «self-efficacy», et begrep som kan oversettes til mestringsforventning. Han la fram teorien om at troen mennesker hadde om deres egne evner og utfallet av deres handlinger, kunne i stor grad påvirke oppførsel, samt kognitive og affektive prosesser (Pajares, 2008, s. 111). Dette viser til at desto høyere mestringsforventning man har, desto bedre vil ferdighetene kunne være i en spesifikk situasjon. Manger & Wormnes (2015) forteller at mestringsforventning ikke er en evne eller et personlighetstrekk, og at det ikke handler om å ha høy forventning om å mestre. Det er derimot en tro eller opplevelse om at en kan mestre en avgrenset oppgave som man i øyeblikket står ovenfor. En må ha kapasitet til å omsette evner, kunnskaper og ferdigheter til effektive handlinger, særlig under krevende situasjoner, og det er her mestringsforventninger kan hjelpe (Manger & Wormnes, 2015, s. 114).

Mestringsforventninger i skolen handler om elevers forventninger til å kunne utføre spesifikke oppgaver. Det handler ikke om hvor flinke elevene føler seg generelt eller på bestemte områder, men om de tror at de vil greie de oppgavene de til enhver tid står overfor (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18). Det er altså enighet om at mestringsforventning ikke er en innebygd evne eller følelse vi mennesker generelt eier, men heller troen på at man kan bruke evner og ferdigheter til å overkomme et avgrenset problem. Skaalvik & Skaalvik (2015) peker på hvordan elevers forventninger om å mestre varierer basert på ulike faktorer som hvilke oppgaver elevene blir bedt om å utføre, hvor lang tid som er avsatt til arbeidet, hvilke hjelpemidler elevene har til rådighet, og hvilke arbeidsforhold de har. Alle elever kan altså i prinsippet ha positive mestringsforventninger, men at det samtidig kreves undervisning og oppgaver som er tilpasset hver enkelt elevs forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 18).

Bandura (1986) mente at evnen som er mest tydelig menneskelig, er evnen til selvrefleksjon. Det er når mennesker utforsker egne tanker og følelser at dem får forståelse for egne opplevelser, undersøker sitt indre, involverer seg i selvutvikling, og endrer tankegang og oppførsel deretter. Det er dessuten gjennom indre refleksjon at mennesker tar avgjørelser om evnen til å lykkes med en oppgave (Bandura, 1986, i Pajares, 2008, s. 113). Bandura ser på troen til egne evner om å overkomme en utfordring som et verktøy for å lykkes. Som nevnt tidligere har dette vesentlig betydning for elevers motivasjon for skolearbeid. Bong & Skaalvik (2003) viser til at elever med høye mestringsforventninger setter utfordrende, men overkommelige mål, føler seg mindre nervøs i situasjoner hvor det handler om å nå et mål, ser større verdi av arbeid med skolefag, holder lengre ut med vanskelige oppgaver, og viser større engasjement. Dessuten har de bedre selvfølelse om seg selv som person og elev (Bong & Skaalvik, 2003).

Det har nå blitt lagt fram hvordan forskning peker på en sammenheng mellom mestringsforventninger og prestasjoner i skolen, noe som beskriver hvor meningsfullt det er for elever å tilegne seg mestringserfaringer. Tidligere opplevd mestring er nettopp en av fire grunnleggende faktorer som påvirker mestringsforventningene. Dette er i lys av Banduras' teori om mestringsforventning. Videre vil det bli redegjort for de fire kildene til mestringsforventning - autentiske mestringsopplevelser, modellering, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner.

Som nevnt er erfaringen av tidligere mestring en kilde til mestringsforventninger. Skaalvik & Skaalvik (2015) mener at tidligere erfaringer med å mestre tilsvarende oppgaver som man i øyeblikket står ovenfor, er den viktigste kilden til mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20). Når elever i skolen ferdiggjør en oppgave, tolker og evaluerer dem resultatet, og troen på egne evner blir konstruert som følge av denne tolkningen. Dersom eleven tolker at innsatsen som er blitt lagt ned i arbeidet er vellykket, vil troen på å klare lignende oppgaver i framtiden øke (Pajares, 2008, s. 115). Bandura bruker betegnelsen «Autentiske mestringsopplevelser», og forteller at positiv forventning om mestring handler om å gi en person ekte, reelle eller autentiske mestringsopplevelser fra dette området. Dette vil være mestringsopplevelser som er direkte knyttet til det faget eller den aktiviteten som en ønsker å styrke (Bandura, 1997, i Manger & Wormnes, 2015, s. 116). Dersom man har erfart en spesifikk problemstilling tidligere, vil man ha større tiltro til seg selv for å mestre et lignende problem i framtiden. Et eksempel på dette kan være mestringsforventningene knyttet til å løse en matteoppgave. Tidligere mestringsopplevelser innenfor matematikken øker forventningen

om å klare andre, lignende matematikkoppgaver, men det øker ikke nødvendigvis mestringsforventningen i forkant av en skriveoppgave i norskfaget.

På lik linje med hvordan tidligere mestringserfaringer øker forventningene om å klare en tilsvarende oppgave, vil også erfaringer med å mislykkes svekke senere forventinger om å mestre. En elev i kroppsøving som mislykkes i første forsøk på en framlengs rulle, kan få svekket sine forventninger om senere mestring. Det er derfor viktig at elever som skal lære nye ferdigheter, starter på et nivå og tempo som gjør at de opplever positive mestringserfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21). Hattie (2013) peker på hvordan det å inneha tilliten og evnen til å tro på at man kan oppnå et læringsmål, er avgjørende. Denne tilliten kan komme fra eleven selv, og fra tidligere mestring (Hattie, 2013, s. 89). I John Hattie sitt evidensmateriale basert på over 800 metaanalyser, ble elevens tidligere prestasjoner riktignok rangert høyt i listen over påvirkninger på prestasjoner i skolen (Hattie, 2009, i Hattie 2013, s. 333). Samtidig er det viktig å poengtere at elevens opplevelse av mestring kommer på bakgrunn av utfordringer. Altså vil en opplevelse av mestring ikke forekomme dersom oppgaven eller utfordringen har blitt en rutine uten noe form for anstrengelse. Derfor må elevene få utfordringer, men disse utfordringene må være realistiske. Det vil si at eleven har en reell mulighet til å klare oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21).

Vikarierende erfaring eller modellering er den andre kilden til mestringsforventning. Dette handler om å lære av andres erfaringer, noe som bidrar til økt tro på egen mestring. Dette skjer når barn, unge eller en elev ser andre lykkes med å utføre en oppgave, og dermed få styrket troen på at en selv greier det. Når eleven (observatøren) ser hvordan en annen (modellen) lykkes med å utføre oppgaven, vil altså eleven få styrket forventningene om egen mestring. Modellering har vist å være en vesentlig bidragsyter til mestringsforventning blant elever (Schunk, 2003). De vikarierende erfaringene kan på den andre siden også være en kilde til å redusere troen på egen mestring. Dette kan skje observatøren ser noen andre mislykkes med en oppgave. På denne måten kan modellen også være en kilde til informasjon om hvilke handlinger som vil fungere, og hvilke handlinger som vil føre til nederlag (Manger & Wormnes, 2015, s. 118).

Skaalvik & Skaalvik mener at den vikarierende erfaringen kun fungerer når observatøren ser noen andre som er lik seg selv, overkomme utfordringen. I en skolesammenheng vil dette være et tilfelle av at en elev ser en annen elev, som oppleves å ha tilnærmet like ferdigheter, lykkes med en oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 22). Denne tankegangen motsier i midlertidig ideen om at lærere framstår som modeller. Manger & Wormnes (2015) peker nettopp på

hvordan lærere opptrer som modeller på en rekke områder, fra å uttale ord riktig, til å behandle andre med respekt (Manger & Wormnes, 2015, s. 118).

Ofte kan det være slik at mestringsforventninger ikke blir styrket dersom eleven ser andre, som generelt klarer oppgaver de selv ikke klarer, mestre en bestemt aktivitet. Dette viser seg faktisk å kunne bidra til svekkelse av elevens mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 22). En slik svekkelse kan sees i sammenheng med de to formene for modeller som Bandura skiller mellom - «mastery models» og «coping models». De førstnevnte er modeller som opptrer feilfritt, trygt, og uttrykker stor sikkerhet, mens Sistnevnte er modeller som viser samme usikkerhet som observatøren, men som overkommer utfordringen gjennom innsats og strategivalg (Manger & Wormnes, 2015, s. 118). For elever som er usikre og ofte møter på vanskelige utfordringer, kan en modell i lignende situasjon være mer gunstig enn andre med vesentlig høyere ferdighetsnivå (Schunk, 2003; Pajares, 2008, s. 116). I en mestringsituasjon kan det derfor være hensiktsmessig å bruke en modell som den usikre eleven identifiserer seg med. I et slikt tilfelle vil eleven kunne se at gjennom bestemte strategier, og ved å ikke gi opp dersom det går galt de første gangene, vil forsøkene etter hvert bli suksess. For svake elever som tviler på egne evner, vil en god modell altså være en elev som selv er svak, men som også er utholdende og til slutt klarer oppgaven (Schunk, 2000, i Manger & Wormnes, 2015, s. 119).

Troen på egen mestring kan som nevnt tidligere bli påvirket av hva andre gjør, spesielt i tilfeller hvor man ser andre man selv identifiserer seg med, mestre. Det er dog ikke bare handlingene til andre som påvirker mestringsfølelse, men i tillegg tingene andre sier. Dette blir referert til som «verbal overtalelse», og er den tredje kilden til mestringsforventninger. Verbal overtalelse beskriver hvordan man blir påvirket av andres verbale meldinger og sosiale overtalelser (Pajares, 2008, s. 117). Positive overtalelser som «Du kan klare dette» eller «Dette får du til» kan øke forventningene om mestring. På lik linje kan også negative meldinger redusere mestringsforventningene. Mestringsforventninger basert på positive overtalelser kan likevel forsvinne dersom man senere presterer dårlig (Manger & Wormnes, 2015, s. 119). Dersom en elev får økt mestringsforventning gjennom positive overtalelser fra lærer og medelever, varer altså denne økningen kun fram til eleven eventuelt mislykkes med oppgaven. Oppmuntringen bidrar derfor til økt innsats i øyeblikket, og hvis innsatsen blir vellykket, vil forventningene om mestring bli styrket. Verbal overtalelse kan øke mestringsforventning, mens selve handlingen til eleven validerer informasjonen (Schunk, 2008, s. 250). Skaalvik & Skaalvik støtter dette synet ved å fortelle at oppmuntring og overtalelse bare bør brukes i sammenhenger hvor økt innsats gir stor sannsynlighet for å oppleve mestring etter kort tid, og

at en må være forsiktig med å skape urealistiske forventninger gjennom oppmuntring (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 23).

En lærer som gir god verbal overtalelse vil sikre elevens tro på egne evner samtidig som hen sikrer at oppgaven eleven har sett for seg faktisk er overkommelig. Dette innebærer at læreren må ha innsikt i kunnskapene og ferdighetene som elevene innehar, for så å legge til rette for oppgaver som passer dette nivået (Manger & Wormnes, 2015, s. 119). Hvis en lærer klarer å tilpasse undervisningen slik at eleven har høy sannsynlighet for å lykkes med en oppgave etter kort tid, så vil den verbale overtalelsen læreren gir ha langvarig effekt. Dette innebærer at læreren heller må tilpasse lærestoffet, tempoet og oppgavene til elevens forutsetninger, i stedet for å gi eleven oppgaver som hen ikke har forutsetninger for å klare (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 23). Personer som er flinke til å bruke verbal overtalelse, er også flinke til å oppdage andre sterke og svake sider. De hjelper med å strukturere oppgaver for andre på en slik måte at han eller hun kan lykkes, samtidig som de unngår å sette andre i situasjoner der dem mest sannsynlig ikke lykkes (Bandura, 1997, i Manger & Wormnes, 2015, s. 120). I sammenheng med kroppsøvingfaget vil det altså være ødeleggende for elevens mestringsforventning dersom læreren legger opp til et uoverkommelig hinder, uansett hvilke positive verbale overtalelser eleven mottar.

Fysiologiske reaksjoner er den fjerde kilden til mestringsforventninger, og beskriver hvordan psykologiske og emosjonelle tilstander som angst og stress kan gi informasjon om forventningene om å mestre. Typisk vil optimisme og et positivt humør fremme troen på egen mestring, mens depresjon, fortvilelse og motløshet svekker den (Pajares, 2008, s. 117). Schunk peker på hvordan barn som er mindre nervøse enn vanlig når de tar prøver, kan tolke dette som at de har høye ferdigheter, som igjen resulterer i økt mestringsforventning (Schunk, 2008, s. 251). At et barn ikke er nervøs indikerer et fravær av emosjonell aktivering, og en slik avslappet tilstand gir førstehånds kroppslig informasjon om at en kan mestre oppgavens krav (Manger & Wormnes, 2015, s. 120). Når negative fysiologiske og emosjonelle reaksjoner som angst, kaldsvette eller hjerteklapp oppstår, kan dette være et tegn på at barnet eller eleven har ubehagelig erfaringer med situasjonen. Når disse negative reaksjonene oppstår, gir det en indikasjon på mangel av beherskelse, noe som vil svekke mestringsforventningen (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 24). Typiske fysiologiske reaksjoner som kan oppstå i møte med en oppgave eller utfordring er Trøtthet, skjelving, svette, muskelspenninger. Dette er reaksjoner som forbindes med lav grad av mestringsforventning, mens på den andre siden vil et fravær av disse reaksjonene gi uttrykk for at man klarer oppgaven. Likevel kan milde fysiologiske reaksjoner

som «sommerfugler i magen» være gunstig når oppgaver skal løses (Manger & Wormnes, 2015, s. 121). Hvorvidt milde fysiologiske reaksjoner kan tolkes som positive eller negative, avhenger derimot av elevens tidligere erfaringer knyttet til oppgaven, og er dermed i stor grad en individuell følelse.

Pajares viser til hvordan en elev med lav mestringsforventning i matematikk, som har sommerfugler i magen før en matematikkprøve, kan tolke reaksjonen som et tegn på at hen kommer til å mislykkes. I et slikt tilfelle vil denne tankegangen støtte mot at tolkningen av reaksjonene vil føre til resultatet eleven fryktet. I motsetning vil en elev med sterk tro på egne ferdigheter innenfor området tolke reaksjonene som normale og gjerne energigivende (Pajares, 2008, s. 118). Denne positive tolkningen av de fysiologiske reaksjonene kan gi en tankegang som: «jeg er skikkelig tent for denne oppgaven». Manger & Wormnes (2015) mener at en slik tolkning karakteriserer idrettsutøvere som presterer godt i konkurranser. De vet at den sterke kroppslige reaksjonen før en konkurranse betyr høyt energinivå. Ved at idrettsutøverne forteller seg dette i det avgjørende øyeblikket, blir det som å «løpe med vinden i ryggen». Likevel vil høye emosjonelle og fysiologiske reaksjoner vanligvis svekke prestasjoner. De fleste mennesker vil derfor forvente større grad av suksess når det er et fravær av disse reaksjonene (Manger & Wormnes, 2015, s. 121). I kroppsøvingsfaget er det ikke uvanlig å se elever med høy mestringsforventning være i aktivitet tilsynelatende uten bemerkelsesverdige kroppslige reaksjoner, mens for elever med lav tro på egen mestring vil kunne reagere på en utfordring med magesmerter, skjelving og gjerne et ønske om å ikke delta. I en slik situasjon vil eleven ofte dvele ved problemer og være opptatt av hvordan hen kan forsvare seg, noe som gjør at mindre energi kan bli brukt på å løse vanskene (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 24). I kroppsøvingsfaget er det ikke uvanlig å møte på elever som opplever negative kroppslige reaksjoner i møte med en utfordring hvor elevens mestringserfaring er lav.

I de foregående avsnittene har det blitt sett på hvordan mestringsforventning er en viktig motivasjonsfaktor som påvirkes av erfaringer og menneskene rundt oss. Bandura mener at troen på egen mestring utvikles samtidig som man tolker informasjon fra fire ulike kilder – autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner (Bandura, 1997, i Pajares, 2008, s. 115). Slik det er blitt sett på tidligere, så er autentiske mestringsopplevelser eller reelle mestringsopplevelser den viktigste kilden til positiv forventning om mestring (Manger & Wormnes, 2015, s. 116; Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20; Pajares, 2008, s. 115). På bakgrunn av dette er det høyst viktig at elever i skolen møter oppgaver som legger til rette for mestringsopplevelser, noe som blant annet gjøres ved å

tilpasse oppgavene til elevenes ferdighetsnivå (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21). Det er også blitt sett på mestringsforventninger i lys av motivasjonsteori, som har en tydelig sammenheng med trivsel i kroppsøvfingsfaget (Cairney et al., 2012, Gråstén et al., 2012; Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 108).

Videre vil det kort bli redegjort for hvordan skolen praktisk kan iverksette teori om mestringsforventning i undervisningen. Det blir tatt utgangspunkt i Skaalvik & Skaalvik (2015) sine invensjoner for hvordan læringssituasjoner kan legges til rette for at alle elever skal få erfaring med mestring i skolen. De tar utgangspunkt i fem siktemål: Tilpass opplæringen (innhold, arbeidsform og vanskelighetsgrad) til elevens forutsetninger og ståsted, gi elevene realistiske utfordringer, hjelp elevene til å sette konkrete, kortsiktige, personlige og realistiske mål, gi elevene mulighet til å se at de forbedrer seg, og gi elevene trening i å regulere egen læringsatferd (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 27). I praksis peker flere av disse punktene mot hvordan lærere må søke mot å tilpasse undervisningen slik at elever møter utfordringer som dem har en reell mulighet til å overkomme. Dette gjenspeiler læreplanens forventninger til tilpasset opplæring, som skal sikre at elevene får best mulig utbytte av den ordinære undervisningen ved å stimulere til motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skaalvik & Skaalvik skiller mellom elevenes mestringszone og elevens utviklingszone. I mestringssonen arbeider elever med oppgaver uten faglig støtte fra lærer, mens i utviklingssonen har eleven mulighet til å lykkes med en oppgave ved hjelp og veiledning fra lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2011a, i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 28). Hensikten med at elever arbeider i mestringssonen er at de får repetert stoff og oppgaver dem allerede har lært, og slik blir tryggere på egne kunnskaper og ferdigheter. Dette kan ses i sammenheng med autentiske mestringsopplevelser, som viser til at elevens mestringsforventning øker ved å ha lykkes gjentatte ganger innenfor et spesifikt område (Manger & Wormnes, 2015, s. 117). Når elever skal lære nytt stoff og nye ferdigheter, må de forlate mestringssonen, og arbeide innenfor utviklingssonen. Arbeid i utviklingssonen har nytte av emosjonell og instrumentell støtte fra en lærer. Når eleven får støtte fra en lærer, vil elevens sjanse for mestringserfaringer øke, og dermed øker også mestringsopplevelsene (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 29).

2.2.4 – Selvbestemmelsesteori

Richard Ryan og Edward L. Deci utviklet en teori som tyder på at alle mennesker har en indre motivasjon som blir styrt av medfødte behov. Selvbestemmelsesteorien eller *Self-determination theory* (SDT), antar at alle mennesker er naturlig aktive med en tendens til å delta i miljøet, og

innta nye kunnskaper og evner. Som mennesker ønsker vi altså å ha en aktiv holdning til livet hvor vi søker utfordringer og nye perspektiver. På denne måten utvikler vi oss (Reeve et al., 2008, s. 224). I lys av selvbestemmelsesteorien blir mennesket sett på som en selvbestemmende organisme med tre grunnleggende psykologiske behov: behovet for *autonomi*, behovet for *kompetanse* og behovet for *tilhørighet* til andre mennesker. Når disse behovene blir tilfredsstilt, utvikles det selvbestemmende mennesket (Ryan & Deci, 2002). Et viktig skille i selvbestemmelsesteorien er autonom motivasjon og kontrollert motivasjon. Førstnevnte peker mot at en handling gjøres på bakgrunn av et indre ønske, mens sistnevnte beskriver en motivasjonsform som baserer seg på ytre, kontrollerte faktorer (Tangen & Husebye, 2019). Tilsvarende begreper som ofte blir brukt er indre- og ytre motivasjon.

Selvbestemmelsesteorien peker mot at elever i skolen, uavhengig av bakgrunn og evner, innehar en indre motivasjon som tillater dem å delta konstruktivt i læringsaktiviteter. Samtidig rekker denne indre motivasjonen bare så langt som ytre påvirkninger tillater den. Den sosiale konteksten kan enten framme eller svekke elevens indre motivasjon (Reeve et al., 2008, s. 228). Den indre motivasjonen øker altså i takt med elevens muligheter for selvbestemmelse eller autonomi. Skaalvik & Skaalvik peker på at det svært nødvendig å gi elever en opplevelse av selvbestemmelse hvor de får valgmuligheter, og at valgene dem tar blir tatt på alvor. Det er av stor betydning at elevene blir vist respekt og omsorg på denne måten ettersom tilhørighet vektlegges sterkt i selvbestemmelsesteorien (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 73). Denne formen for selvbestemmelse kan sees i sammenheng læreplanens overordnede del, hvor det står skrevet at elevene i skolen skal oppleve å bli lyttet til, at de har en reell innflytelse, og at de kan påvirke det som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når elevene får muligheten til selv påvirke valg knyttet til læringsaktiviteter, vil deres behov for autonomi bli tilfredsstilt, og den indre motivasjonen vil øke. I det videre vil det bli gått dypere inn på hva begrepene autonomi, kompetanse og tilhørighet innebærer i selvbestemmelsesteorien.

Kompetansebehovet viser til å mestre omgivelsene, en søken etter utfordringer og en følelse av å etter hvert beherske disse utfordringene. Gjennom samhandling og interaksjon med omgivelsene får man bekreftet hvor dyktig og effektiv man føler seg (Manger & Wormnes, 2015, s. 176). Behovet for kompetanse får mennesker til å søke utfordringer som er gunstig for deres evner, samtidig som dem forsøker å forbedre og vedlikeholde disse evnene gjennom ulike aktiviteter. Slik er ikke kompetanse en oppnåelig ferdighet, men heller en følelse av selvtillit og tro på at man kan påvirke miljøet rundt seg (Ryan & Deci, 2002).

Følelsen av kompetanse baserer seg i stor grad på mestringserfaringer, og er derfor veldig lik det tidligere nevnte begrepet om mestringsforventning. Kompetansen og selvsikkerheten en elev har på et spesifikt område, stammer fra de tidligere erfaringene på området (Pajares, 2008, s. 115). En aktivitet vil ha større sannsynlighet for å oppleves som interessant, og dermed av større indre motivasjon, dersom personen har kompetanse på området. Dette kan eksemplifiseres med en mann som spiller keyboard, og nyter seg bort i musikken. Mannen ville ikke hatt like stor glede for spillingen dersom han ikke følte han behersket musikken. Heller ikke ville gleden vært like fremtredende hvis han ble tvunget til å spille (Deci & Ryan, 2000).

Tilhørighet refererer til følelsen av å være tilknyttet andre mennesker. Det beskriver et behov og en trang til å samhandle med andre, etablere emosjonell tilknytning til andre, og et ønske om å vise omsorg, eller selv bli vist omsorg for. Vi som mennesker er altså grunnleggende motivert for å være tilknyttet til andre i et sosialt miljø, og for å utvikle autonomi og kompetanse i dette miljøet (Manger & Wormnes, 2015, s. 181). Behovet for tilhørighet beskriver dermed ikke et ønsket om å tilegne seg et spesifikt utfall som å være en bestevenn eller et gruppelem. Det sier heller noe om den psykologiske følelsen eller oppfatningen om at man er sammen med andre i et trygt miljø (Ryan & Deci, 2002).

Det siste behovet, autonomi, handler om menneskets ønske om å handle ut fra egne interesser og verdier, uten press fra andre rundt seg. Når man opplever autonomi, opplever man seg selv som kilden til egne avgjørelser (Ryan & Deci, 2002). Autonomibehovet bekreftes derfor når personen får handle ut fra egne integrerte verdier og interesser. Autonomi må derimot ikke forvirres med rigid uavhengighet, hvor man er kritisk til andres makt, samt de ytre påvirkningene fra andre. Autonomien legger til rette for en kunnskap om hvordan andres forventninger og krav er integrert i personen selv, og at dette skaper en tilhørighet hos andre. Andre mennesker oppleves som en del av seg selv, og tas med i forståelsen som gir grunnlag for våre valg og handlinger. Slik kan personer få tilfredsstilt behovet for autonomi samtidig som dem samtykker med ønsker og verdier andre krever av dem, fordi det er dem selv som skaper meningene og verdiene (Manger & Wormnes, 2015, s. 179).

I skolen får altså ikke elever tilfredsstilt autonomibehovet ved å få handle vilkårlig uten mening og baktanke. Skaalvik & Skaalvik (2015) viser derimot til noen praktiske implikasjoner av selvbestemmelsesteorien i skolen, som sier noe om hvordan elever ikke bare får tilfredsstilt behovet for autonomi, men også kompetanse- og tilhørighetsbehovet. De forteller at man må gi elevene valgmuligheter der det er mulig, gi dem mestringsopplevelser, vise dem omsorg og respekt. Samtidig må læreren gi gode begrunnelser for de valgene hen tar, og at hen tar

elevenes spørsmål og ønsker på alvor. Læreren bør dessuten oppfordre elevene til å ta initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 73). Selvbestemmelsesteorien beskriver som påpekt viktigheten ved at elever i skolen opplever selvbestemmelse, som igjen skaper et grunnlag for indre motivasjon. Læreplanen understreker også selvbestemmelse ved å fortelle at elever skal få muligheten til å påvirke det som angår dem (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Selvbestemmelsesteorien har naturligvis også en plass i kroppsøvfingsfaget, og derfor vil det videre bli lagt fram teori om selvbestemmelse innenfor faget.

Selvbestemmelsesteorien eller *Self-determination theory* (SDT) har vist seg å være en tydelig pågangsdriver for motivasjon i skolen. I kroppsøvfingsfaget viser også teorien å bære en effekt for deltakelse og trivsel i faget. Når lærere legger til rette for at elever får tilfredsstilt de grunnleggende psykologiske behovene gjennom å kunne delta i kroppsøvingen på bakgrunn av egne interesser og verdier, altså at lærerne bygger oppunder autonomi i undervisningen, vil dette ha positiv effekt på både lærerens og elevenes motivasjon (Ntoumanis & Standage, 2009). Selvbestemmelsesteorien forklarer videre hvordan indre motivasjon oppstår innenfor trening, og at det korrelerer positivt med å opprettholde en aktiv livsstil (Hagger & Chatzisarantis, 2008). Tidligere har det blitt nevnt skille mellom autonom motivasjon og kontrollert motivasjon. Elever deltar i kroppsøving gjennom indre motivasjon når de verdsetter og identifiserer seg i aktivitetene. På den andre siden beskriver kontrollert motivasjon en deltakelse gjennom å bli presset av faktorer som straff eller karakterer, men det kan også komme av indre årsaker som dårlig samvittighet eller ønske om anerkjennelse hos andre (Tangen & Husebye, 2019). Begrepet amotivasjon beskriver mangel på drivkraft, og kan kjennetegnes ved at man ikke ønsker å delta, eller deltar minst mulig uten intensjoner bak handlingene sine (Ryan & Deci, 2002). Elever som er amotiverte i kroppsøving identifiserer seg ikke med aktivitetene, og deltar enten ikke i aktivitetene i det hele tatt, eller så lite som mulig.

Det er ønskelig at elever i kroppsøvfingsfaget skal oppleve autonom motivasjon, for denne indre motivasjonen er nettopp assosiert med flere positive utfall som høyere deltakelse og tilfredsstillelse av elevens psykologiske behov i faget. Opplevelse av autonom motivasjon i kroppsøving legger også til rette for at elever er mer aktive på egen fritid (Bagøien & Halvari, 2010). I en kroppsøvfingsundervisning som preges av selvbestemmelse og muligheter for at elevene selv kan velge aktiviteter, vil det bli åpnet opp for opplevelser av trivsel og mestring (Lagestad, 2017). En slik tilnærming til faget kan praktiseres gjennom «interessebasert kroppsøving». Denne organiseringsformen lar elever velge mellom en idrettslig eller lekende

tilnærming til faget. På denne måten tar kroppsøvingsundervisningen utgangspunkt i elevenes egne verdier og interesser, noe som skaper et meningsfullt innhold i en selvbestemt kontekst (Tangen & Husebye, 2019). Autonomibegrepet er sentralt i slike tilnærminger, og elevenes interesser, verdier og egne valgmuligheter står av høy prioritet for å oppnå ønsket effekt.

Interessebasert kroppsøving har vist til positive utfall hos noen elever. Dette kommer særlig fram i Tangen & Husebye sin undersøkelse hvor en gruppe elever fikk snudd sine erfaringer av kroppsøvingfaget på bakgrunn av en undervisning som tok utgangspunkt i elevenes egne verdier og interesser. Elever som opplevde mindre interesse for idrettsdiskursen i faget, fikk delta i undervisning som hadde mer fokus på alternative bevegelsesaktiviteter, noe som så ut til å øke den autonome motivasjonen i faget. Disse elevene uttrykte at faget hadde blitt tryggere og mer inkluderende, samt som de følte seg sett av læreren. På den andre siden fikk elever med høy interesse for idrett delta i en undervisning med ytterlig fokus på idrettslig utvikling. Dette ga dem økt autonom motivasjon i faget, spesielt på grunn av lærerens kompetanse, samtidig som de ble mindre forstyrrelser av useriøse elever (Tangen & Husebye, 2019). Undersøkelsen ble gjennomført hos elever i den videregående skolen, men det er ikke unaturlig å tenke at en slik tilnærming til faget også kan ha positiv virkning hos yngre elever.

Det kan tenkes at på bakgrunn av den rådende sportsdiskursen til faget som historisk sett har vært i favør for gutter (Andrews & Johansen, 2005; Engebretsen et al., 2020), kunne kroppsøving hatt nytte av en interessebasert tilnærming. Tidligere i teksten har det blitt nevnt hvordan elever som driver med organisert idrett eller annen fysisk aktivitet utenfor skolen har større sannsynlighet for å trives i kroppsøving (Moen et al., 2018; Hashim, 2007; Cairney et al., 2012; Tangen & Husebye, 2019; Säfvenbom et al., 2014). En interessebasert tilnærming til faget kan antageligvis bidra til å utfordre denne normen, og dermed la elever med mindre grad av idrettslige interesser oppleve trivsel i faget på lik linje med idrettsinteresserte elever.

3 – Metode

I denne delen av oppgaven vil det bli gjort rede for den vitenskapsteoretiske tilnærmingen knyttet til datainnsamlingen som er blitt gjort. Videre vil det bli lagt fram hvilke framgangsmåter og metoder som er blitt tatt i bruk for innsamling av empirisk data til masterarbeidet. Dette innebærer blant annet utvalgsprosedyren for intervjupersoner og gjennomføring av intervjuer. Til slutt vil temaer som bearbeiding av datamaterialet, analyse og tolkning av data bli belyst

3.1 – Kvalitativ metode

Innenfor forskning skiller man gjerne mellom to ulike former for metoder: kvalitativ- og kvantitativ metode. Når man tar i bruk kvalitative metoder, prøves det å fortolke og forstå et fenomen. Dette kan eksempelvis være å forstå meningsinnholdet i en tekst eller hos en informant. Hos informanten ønsker man da å se nærmere på hvordan hen erfarer et gitt fenomen, forhold eller verdensbilde (Sæle & Hallås, 2020, s. 323). Nyengs beskrivelse av ordet kvalitativ samsvarer i stor grad med denne definisjonen. Han forteller at ordet kvalitativ er en fellesbetegnelse for ulike metoder som brukes til å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener. På den andre siden søker kvantitativ forskning å samle inn data i form av tall som kan analyseres statistisk (Nyeng, 2012, s. 71).

Ser man nærmere på bruk av informanter innenfor forskning, skiller kvalitativ metode seg fra kvantitativ metode ved at den tar utgangspunkt i et få antall informanter, mens kvantitative undersøkelser tar for seg et større antall for å kunne tallfeste datamaterialet. Slik fokuserer kvalitative studier på mening og innhold, mens kvantitative studier vektlegger bredde og omfang. Typiske datainnsamlingsmetoder for kvalitative studier vil derfor være intervju, observasjon eller analyse av opptak og bilde (Fangen, 2022). Denne oppgaven ønsker å se nærmere på få antall individer personlige erfaringer og opplevelser innenfor et tema, og forskningsmetoden som tas i bruk er kvalitativ. Metoden som har blitt tatt i bruk for innsamling av data er kvalitativt forskningsintervju. Videre i teksten vil det bli gått dypere inn på forskningsdesign og metodevalg.

3.2 – Forskningsdesign

Denne oppgaven har som hensikt å si noe om en gruppe læreres refleksjoner og erfaringer omkring trivsel i kroppsøving. Dette blir gjort gjennom en fenomenologisk tilnærming hvor de subjektive opplevelsene til forskningsdeltakerne er utgangspunktet for datamaterialet. Det er

ønskelig å gripe fatt i den subjektive kunnskapen til lærerne (Busso, 2018, s. 46).

Forskningsmetoden som ble tatt i bruk gjennom datainnsamlingen var kvalitative forskningsintervjuer. Dette er én av flere metoder som kan tas i bruk for innsamling av kvalitativ data, altså kvaliteter ved fenomener. I det kvalitative forskningsintervjuet ønsker man å innhente informasjon om forskningsdeltakernes erfaringer, forståelse, meninger, tanker og følelser rundt et fenomen (Launsø & Rieper, 2005, s. 127). I denne oppgaven ble det innhentet informasjon hos et utvalg som bestod av tre grunnskolelærere, som i oppgavens skrivende stund underviste på tredje, femte og sjette trinn. De kvalitative intervjuene som ble gjennomført fungerte som en samtale mellom forsker og forskningsdeltakere, hvor begge parter deltok aktivt. Datainnsamlingen som er blitt gjort til oppgaven preges altså av et kvalitativt forskningsdesign, som brukes for å gå i dybden på et felt, og forsøker å forstå virkeligheten rundt oss. (Brottveit, 2018, s. 65). Oppgavens formål er å få innsikt og utdypende kunnskap om lærere på barne- og mellomtrinnets refleksjoner, erfaringer og opplevelser om trivsel i kroppsøvfingsfaget.

3.2.1 – Kvalitativt intervju

Denne oppgaven tar som nevnt tidligere i bruk kvalitativt intervju som metode. Metoden blir brukt ofte i kvalitative studier, og egner seg godt til å dokumentere, i deres egne ord, grupper eller enkeltpersoners perspektiver, følelser, meninger, verdier, holdninger og tro om deres personlige erfaringer og deres sosiale verden (Saldaña, 2011, s. 32). Metodens styrker samsvarer godt med oppgavens formål om å få innsikt i individuelle personers refleksjoner, erfaringer og opplevelser, samt komme i dybden av emnet. Nærmere bestemt ble det brukt et semi-strukturert intervju i oppgaven, noe som tillater forskeren å ikke være bundet til intervjuets struktur i like stor grad som et fullt strukturert intervju. Likevel har de to intervjuformene flere likheter, blant annet at de kan være organisert på samme måte med fastlagte spørsmål som stilles i en bestemt rekkefølge (Brottveit, 2018, s. 92). Valget av intervjustruktur havnet på semistrukturert i et håp om at forskningsdeltakerne i større grad fikk reflektere rundt egen praksis og erfaring. Den semi-strukturerte intervjuformen stiller altså intervjueren i en friere posisjon, noe som skulle vise seg å være hjelpsomt for oppgaven. Den frie strukturen til det semi-strukturerte intervjuet ga mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagte, noe som åpnet for innhenting av utdypende kunnskap i samtiden (Brottveit, 2018, s. 92).

Samtidig som metodebruken har ulike fordeler for innhenting av utdypende kunnskap, stiller den også krav til intervjueren. I intervjuet må forskeren evne å skape et trygt miljø for den intervjuede, og det må bli lagt til rette for tillit og åpenhet (Launsø & Rieper, 2005, s. 127). I oppgavens intervju ble dette til dels gjort ved å vise respekt for den intervjuede, og ved å gjennomføre intervjuet i trygge og kjente omgivelser, altså på lærernes egne arbeidsplasser. Videre er forskerens personlige kunnskap rundt det undersøkende temaet av stor betydning for utbytte av intervjuet (Launsø & Rieper, 2005, s. 130). Dette krevde at intervjueren i oppgavens tilfelle hadde en generell forståelse av trivsel i kroppsøvingsfaget, og betydningsfulle temaer knyttet til dette.

3.3 – Utvalg

Rekruttering av forskningsdeltakere til denne undersøkelsen ble gjort ved at de tre lærerne ble kontaktet gjennom e-post. Alle de tre lærerne svarte positivt til å delta i undersøkelsen. Utvalget for to av lærerne ble gjort på bakgrunn av personlig kjennskap ved tidligere gjennomført praksis. Den tredje læreren ble anbefalt fra en av de tidligere nevnte lærerne. Sammen skulle disse tre være forskningsdeltakerne som skulle danne datagrunnlaget for undersøkelsen. I forkant av intervjuene ble det spekulert om hvorvidt det var nødvendig med flere deltakere, men etter de tre gjennomførte intervjuene ble det bestemt at datamaterialet var tilstrekkelig for oppgavens formål. Det kan også være nødvendig å påpeke at omfanget til en masteroppgave naturligvis er delvis begrenset i forhold til andre større undersøkelser, og basert på dette virket tre informanter som et passende antall så lenge datamaterialet skulle vise seg å være substant (Saldaña, 2011, s. 34).

I prosessen ved å bestemme utvalget av forskningsdeltakere, var det flere mulige valg. Valget havnet på de tre lærerne fordi deres bakgrunn ville tilby varierte, substante svar og refleksjoner til undersøkelsens forespørsler (Saldaña, 2011, s. 33). Slik var de tre lærerne et *strategisk utvalg*. Dette betyr å rekruttere informanter som kan bidra til det aktuelle fenomenet som skal undersøkes i oppgaven (Brottveit, 2018, s. 86). Utvalgskriteriene som var nødvendige i henhold til oppgavens formål, var hovedsakelig at lærerne underviste på barne- og mellomtrinnet, at de hadde erfaring med å undervise i kroppsøving, og at de underviste i kroppsøving i samtiden. Ved å utfylle disse kriteriene var tenkelig at informantene kunne bidra med betydningsfulle data omkring problemstillingen (Brottveit, 2018, s. 86). Det strategiske utvalget gir undersøkelsen en faglig tyngde på bakgrunn av lærernes erfaring og posisjon, men samtidig kunne det vært både nyttig og interessant å se nærmere på refleksjonene til en

kroppsøvingslærer uten den samme erfaringen. Det kan altså tenkes at mangel på variasjon og bredde hos forskningsdeltakerne også kan være en svakhet ved et slikt strategisk utvalg.

Intervjuutvalget består henholdsvis av to menn og en kvinne fra tre ulike skoler i bergensområdet. Alle tre lærerne er kontaktlærere for klassene de underviser i kroppsøving, noe som gjør at de ser elevgruppene også i andre faglige sammenhenger. Lærerne underviser, som tidligere nevnt på tredje trinn, femte trinn og sjette trinn. Ulikheten i klassetrinn var en del av det strategiske utvalget for undersøkelsen, og forårsaker et mer variert datamaterialet fra lærere som arbeider med elever i ulike aldersgrupper. Det har blitt nevnt tidligere at lærerne innehar relativt lang erfaring fra å undervise i kroppsøvingsfaget, men det er kun de to mennene som har utdannelse innenfor kroppsøving fra høyere utdannelse. Dette gjør at undersøkelsen gir et innblikk i hva lærere både med og uten relevant utdannelse tenker og erfarer rundt trivsel i kroppsøvingsfaget.

I forkant av rekrutteringsprosessen ble det sendt inn søknad om behandling av personopplysninger til Norsk Senter For Forskningsdata (NSD). Det ble så gjort en vurdering for behandling av personopplysninger. Søknaden ble godkjent, og et informasjonsskriv ble så laget for å informere forskningsdeltakerne om undersøkelsen. Et Informasjonsskriv til deltakerne er ikke bare en nødvendig prosedyre, men det er også etisk prinsipielt i henhold til at dem skal få riktig og utfyllende informasjon om hva undersøkelsen innebærer og hvordan intervjuet blir behandlet i ettertid. Dette gjør at deltakerne kan ta et informert valg om hvorvidt de ønsker å delta eller ikke (Brottveit, 2018, s. 87).

3.4 – Gjennomførelse av intervjuer

De tre intervjuene ble gjennomført i perioden september til desember 2022. Dette var en lengre periode enn først antatt, men på bakgrunn av travle hverdager hos informantene ble intervjuene noe utsatt. Det var nødvendig for undersøkelsen å finne tidsrom hvor lærerne hadde rikelig med tilgjengelig tid, slik at intervjuene ikke skulle bli preget av hastverk og stress. To av intervjuene ble gjennomført på grupperom tilhørende lærernes skoler, mens det tredje ble gjennomført over telefon. Det ble gjennomført et kort møte i forkant av intervjuet over telefon for å avtale tid, samt motta informasjonsskriv. Intervjuet over telefon var et alternativ som ikke var ønskelig, men det var den eneste måten hvor den ene læreren kunne stille opp med tilstrekkelig nok tid for å oppnå et utdypende intervju hvor erfaringer, forståelse, meninger og tanker kunne bli lagt fram (Launsø & Rieper, 2005, s. 127). En svakhet ved å gjennomføre intervjuet slik over telefon er mangelen på intervjuerens opplevelse av forskningsdeltakerens kroppsspråk. Det transkriberte datamaterialet basert på deltakerens verbale uttalelser vil dog være likt.

I forkant av intervjuene ble teknisk utstyr klargjort og testet. De tre lærerne fikk også informasjonsskriv slik at de ble informert om formålet med intervjuet, og hvordan datamaterialet skulle bli behandlet i ettertid. Det ble brukt lydopptaker til alle tre intervjuene, noe lærerne ble informert om både av intervjuer og gjennom informasjonsskrivet. Ingen av dem hadde noen innvendinger mot opptak av intervjuet.

Like før intervjuene ble det startet en kort, vennlig og uformell samtale om hvordan intervjuet kom til å foregå. Dette var for å gi informantene enda mer oversikt over intervjuet i tillegg til informasjonen som lå vedlagt i informasjonsskrivet, samtidig som det også ble skapt en trygg atmosfære for både lærerne og intervjueren. Intervjuguiden som ble laget i forkant var til stor hjelp under gjennomførelsen av intervjuene. Dette ga mulighet for å holde intervjuets tema på rett spor, samtidig som det kunne stilles oppfølgings spørsmål som ikke var direkte knyttet til guiden. Selve intervjuet begynte med å spørre om lærernes generelle tanker rundt trivsel i kroppsøving, samt oppfølgings spørsmål rundt dette. Oppfølgende samtale rundt lærernes generelle refleksjoner om trivsel skulle vise seg å være et større emne enn antatt. Det første spørsmålet åpnet altså opp for mange meninger og refleksjoner hos informantene. Videre ble spørsmålene mer spisset inn mot hvordan dem tilrettela for trivsel hos elevgruppen sin, og hva de gjorde hvis de opplevde stor grad av mistriivsel hos elevgruppen. Avslutningsvis ble det spurt om lærerne hadde noe mer de ønsket å tilføye, hvor det i etterkant ble takket for intervjuet.

3.5 – Analyse og tolkning av data

Fortolkning handler om hvordan forskeren prøver å forstå hva datamaterialet forteller. Dette skjer gjennom å tyde meningsinnholdet i informantenes utsagn, og konstruere nye meningssammenhenger på bakgrunn av det som blir formidlet gjennom intervjuene (Brottveit, 2018, s. 130). Tolkningen av informantenes utsagn startet allerede under intervju prosessen. Parallelt med at lærerne la fram refleksjoner og erfaringer, ble det gjort egne tolkninger av intervjuer i samme øyeblikk. Disse umiddelbare tolkningene må derimot ikke forveksles med tolkninger av det ferdigstilte datamaterialet (Brottveit, 2018, s. 133). Etter hvert som informantene svarte på spørsmål og framla refleksjoner, ble det altså umiddelbart forsøkt å skape mening i det som ble sagt. Spesielt ble dette gjort når det var ønsket utdypning av det lærerne formidlet. Det ble da stilt oppklarende tilleggsspørsmål for å unngå eventuelle misforståelser eller feiltolkninger. Dette ble blant annet gjort ved gjenintervjuing, hvor intervjuer formidlet tilbake det informantene hadde sagt i spørrende form (Kvale & Brinkmann, 2015, i Brottveit, 2018, s. 133).

Transkripsjon av datamaterialet er nødvendig for at intervjuene kan framstilles skriftlig. Transkripsjonen ble gjort av intervjuer og forsker for undersøkelsen. Ettersom intervjuene ble gjennomført med flere ukers mellomrom, ga det mulighet for å begynne transkripsjonen like etter hvert av intervjuene var gjennomført. Dette gjorde at nedskrivningen foregikk mens hvert intervju fortsatt var friskt i minnet. Nedskrivningen av intervjuene framstod som en tidskrevende oppgave med krav om tålmodighet, noe som ikke er uvanlig i arbeidet med transkripsjon av intervjuer (Saldaña, 2011, s. 44). Transkripsjonen foregikk ved å lytte til lydopptakeren som ble brukt under intervjuene. Dette gjorde at opptakene ikke trengte å bli overført til en enhet med oppkobling til internett, og sikret derfor informantenes personvern. For å beholde anonymiteten til informantene har jeg også gjennom nedskrivningen av datamateriale referert til lærerne som «Lærer 1», «lærer 2», og «lærer 3».

Det anbefales at intervjuene renskrives i helhet, og at alle pauser, ufullstendige setninger og fyllord blir skrevet ned før det skjer en eventuell endring ved bearbeidingen av datamaterialet (Brottveit, 2018, s. 135). I dette intervjuets transkripsjon ble det valgt å beholde datamaterialet så ordrett som mulig. Dette betyr at små pauser og tomme ytringer som «ehm»-lyder og følelsesytringer som smil og latter ble tatt med. Etter endt intervju ble lydopptakene lagret på lydopptaker. Disse vil bli slettet etter gjennomført oppgave.

I analyseprosessen i etterkant av intervjuene ble det forsøkt å få fram både eksplisitte og implisitte budskap fra det fremstilte datamaterialet (Brottveit, 2018, s. 137). Dette ble først gjort ved å lage en meningskoding av innholdet. Dvs. at det ble laget ulike koder for hovedtemaene som har dukket opp i datamaterialet, og kategorisert det slik at man lettere kan finne likheter, ulikheter og interessante funn. Denne delen av analyseprosessen kalles for koding av datamaterialet, og innebærer altså at intervjuteksten organiseres i form av småavsnitt etter betegnende stikkord, som hjelper med å identifisere og klassifisere datamaterialets meningsinnhold (Brottveit, 2018, s. 138). Eksempelvis ble det laget en kode for hver gang det forekom uttalelser om gutter og jenter i kroppsøving. Denne kategorien ble da gitt navnet «Kjønn i kroppsøving». En slik kategorisering gjorde ikke bare at datamaterialet ble klassifisert og identifisert, men det skapte også oversiktighet i en lang transkripsjon. Videre ble det lagt ved kommentarer til de ulike kategoriene slik at forsker fikk reflektert over egen forståelse av informantenes utsagn (Brottveit, 2018, s. 138).

4 – Resultater

Målet med dette masterprosjektet er å se nærmere på tre grunnskolelærere sine refleksjoner og erfaringer rundt trivsel i kroppsøvingfaget. I denne delen av oppgaven vil resultater fra analysen av intervjuene med de tre lærerne bli lagt fram. Resultatene vil bli sett i lys av teorien framstilt i kapittel 2.

4.1 – Kropp og kjønnsforskjeller

Videre vil det bli lagt fram refleksjoner fra informantene om hvordan elevenes deltakelse med hele kroppen i kroppsøving kan være med på å skape sårbarhet og usikkerhet. Kjønnsforskjeller og kropp har i det videre blitt delt opp for å skape orden og oversikt i presentasjon av resultater fra intervjuene.

4.1.1 – Kroppsfokus i kroppsøving

I intervjuene ble samtalen naturlig ledet inn på tema om kropp i kroppsøvingfaget. Lærernes refleksjoner rundt dette pekte i stor grad mot hvordan elever i faget er sårbare ettersom de deltar med hele kroppen. Lærerne mente at selv i ung alder var elever svært obs på egen kropp, og hvordan medelever så på hverandre i gjennomførelse av aktiviteter. Det kom også fram at fokuset på kropp ble større desto eldre elevene ble. Innenfor samtaleemnet om kropp, delte lærerne disse refleksjonene:

«Du er synlig med hele deg, og du er til stede med den kroppen du har, enten om du er fornøyd eller misfornøyd med den, med det du får til eller det du ikke får til, med de utropene fra andre så kommer eller ikke kommer». (Lærer 2)

«Nei, altså man lærer jo mer om kroppen og hva kroppen kan gjøre, og hva man gjør med andre med kroppen, og jo mer bevisst man er på det, jo mer utfordrende blir jo det kanskje. Jeg tenker jo at kropp er et stort tema man snakker for lite om da. At man har ulike kropper [...] At kroppen vår kan ulike ting og at kroppen vår ser forskjellig ut». (Lærer 1)

«Også etter hvert som musklene for guttene spesielt, også kanskje det er en gutt som ikke er like rask i pubertet, eller ja. Det er så mye fysisk da. Det er så mye kropp med kroppsøving». (Lærer 1)

«[...] kroppsøving er et fag hvor eleven er til stede ikke bare sittende i et klasserom, men eleven er til stede med hele kroppen sin. Så en av utfordringene i kroppsøving at alle ser hva du kan og ikke kan, og i tillegg så er det jo en dusjsituasjon. Sjenanse for

egen kropp, pubertet, menstruasjon, for gutter så har også det veldig mye å si, noen kommer tidlig i puberteten og noen kommer sent, så dusjing kan være vanskelig. Det kan være vanskelig hvis noen er veldig små versus noen er veldig store». (Lærer 2)

Her blir det gjentatte ganger fortalt at kropp er noe som har et stort fokus i kroppsøvingfaget, og at ulikheter i kroppslig utvikling kan skape sårbarhet for elevene. Med alt fokuset på kropp mener Lærer 1 likevel at det er noe som snakkes for lite om. Dette kan tyde på at læreren har en oppfatning om at kropps fokuset er noe som må diskuteres med elevene, og til en grad ufarliggjøres. Læreplanen i kroppsøving har et kompetansemål som forteller at elever skal forstå kroppslig ulikheter mellom seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2019). I følge denne ene læreren kan en slik forståelse skapes ved å snakke med elevene om kropp.

Kropps fokus blant jenter, samt garderobesituasjoner var noe to av lærerne videre vektla innenfor emnet om kropp og trivsel i kroppsøving. Det virket til å være bred enighet om at kropps fokus var noe som kunne skape mistrivsel i faget. Denne ene læreren hadde dette å si om kropp i svømmeundervisningen:

«Også kommer man jo etter hvert i garderobesituasjoner. I 3. klasse når man begynner med svømming, så ser man jo andre nakne som man ikke har sett nakne før. Så er det noen som ikke syntes det er rart å se hverandre nakne, også er det noen som synes det er rart.» (Lærer 1)

Her fortelles det om en usikkerhet blant elevene i garderobesituasjonene, som videre kan føre til ubehag og mistrivsel. Videre fortalte læreren om en hendelse hun selv opplevde i svømmeundervisningen hos elevgruppen:

Også har man kanskje ikke snakket nok om at man er ulike. En av de sterkeste jentene og mest fornuftige jentene jeg vet om hadde en føflekk ved det ene brystet. Også var det en annen jente som sa: «Det ser ut som du har tre brystvorter», og hun kom ikke på svømming etter det». (Lærer 1)

I dette innspillet fortelles det om en spesifikk hendelse som vektlegger hvordan kropp ikke bare kan bidra til mistrivsel i kroppsøving, men at det i noen tilfeller kan føre til et ønske om å ikke delta i det hele tatt. Dette bærer likheter med Lærer 2 sine tidligere uttalelser om kropp i kroppsøving: «[...] du er til stede med den kroppen du har, enten om du er fornøyd eller misfornøyd med den, med det du får til eller det du ikke får til, med de utropene fra andre så kommer eller ikke kommer» (Lærer 2). Dette viser til at kroppen ikke er noe man kan endre på, noe som kan føre til negative kommentarer blant elevene. Det er derfor viktig å snakke om

ulikheter og kropp med elevene, noe Lærer 1 mente ble gjort for lite av i skolen. Som nevnt tidligere har læreplanen i kroppsøving har et kompetansemål som forteller at elever skal forstå kroppslig ulikheter mellom seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Da den ene læreren ble spurt om han merket noen ulikheter i grad av opplevd trivsel blant gutter og jenter, svarte han med en utdypende refleksjon:

«Jeg vil si at tendensen [...] er at jenter er veldig sårbare i gym når de kommer i puberteten. Det vil si fra tidligst femte da, men fra sjette og syvende klasse, og fra ungdomsskolen. Det er ekstremt sårbar tid for jenter med tanke på kropp, og en kropp som forandrer seg mye, og det skal relativt lite til, i forhold til de grepene du gjør i kroppsøvingen, for at de skylder på en menstruasjon, eller skylder på en hodepine, eller at de skylder på vondt i magen. At de lar være å komme i kroppsøvingen.» (Lærer 2)

Her framstilles det en opplevelse fra lærerens side om at jenter fra 5. trinn og oppover går gjennom en sårbar tid som kan føre til et ønske om å ikke delta i kroppsøvingundervisningen. Uttalelsen støttes av forskning på temaet som forteller at gutter trives bedre i faget enn jenter (Säfvenbom et al., 2014; Moen et al., 2018). Videre forteller dog læreren om hvordan det også kan vises tegn til mistrivsel blant gutter i kroppsøving:

Ja, det er gutter også som ikke liker kroppsøving, som misliker det mye. Kroppsøving er et symptomfag. Det er et symptomfag for trivsel på skolen, og det er et symptomfag også om du trives med egen kropp. Så det er jo et av de fagene man ser det først om barna trives eller ikke. Men jeg tror at for jenter så er perioden puberteten ekstra krevende. Kanskje enda mer krevende enn for gutter, selv om for noen gutter så er den tiden definitivt krevende». (Lærer 2)

Denne refleksjonen viser til lærerens tanker om kroppens utvikling i lys av kroppsøvingfaget. Det blir lagt særlig vekt på hvordan jenter går gjennom den prøvende perioden i løpet av mellomtrinnet og videre gjennom ungdomsskolen. Det ble ikke utdypet hva læreren mente med at kroppsøving er et «symptomfag», men i henhold til utspillet kan det tenkes at han refererte til hvordan trivsel i kroppsøving kan gjenspeiles til hvordan man trives ellers i skolen, samt hvordan man trives i egen kropp. Altså jo mer en elev trives i kroppsøving, desto større sannsynlighet er det for at hen trives ellers i skolen og i egen kropp. Ingebrigtsen & Mehus (2006) støtter til dels denne påstanden ved å peke på hvordan elever som trives i andre skolefag også har større sannsynlighet for å trives i kroppsøving (Ingebrigtsen & Mehus, 2006).

Det er tydelig at gjennom samtalene om kropp i kroppsøving, hadde lærerne klare tanker om at begge kjønn kunne være sårbare i faget, men at jenter i større grad fokuserte på kropp, noe som kunne bidra til mer mistriksel i faget. Dette kan igjen sees i sammenheng med hvordan gutter opplever mer trivsel i kroppsøving enn jenter (Säfvenbom et al., 2014, s. 9; Moen et al., 2018). Videre i oppgaven vil det bli sett nærmere på ulikheter blant gutter og jenter i kroppsøving.

4.1.2 – Kjønnforskjeller

I løpet av intervjuene oppstod det på flere tidspunkter samtaleemner om ulikheter mellom gutter og jenter i kroppsøving, og hvordan dette kunne bidra til å påvirke trivselen i faget. Ofte ble dette diskutert i sammenheng med kropp, noe som ble diskutert tidligere i oppgaven. I samtale om hvorvidt den ene læreren tenkte det var noe forskjell mellom gutter og jenter i kroppsøving, hadde hun dette å si:

«Jeg tror det er litt, dessverre, litt forskjell på jenter og gutter». (Lærer 1)

«Det er jo rent fysisk forskjell på jenter og gutter da. Ikke alltid da, men ikke for å stigmatisere liksom, men det er jo det da.» (Lærer 1)

«Og etter hvert som man blir eldre også så blir det jo fysiske forskjeller da. Guttene får jo fortere muskler for eksempel». (Lærer 1).

Disse uttalelsene peker på lærerens opplevelse av hvordan gutter og jenter utvikler seg ulikt. Læreren pekte på videre ulikheter mellom gutter og jenter:

«Men likevel så har jeg jo opplevd at type aktivitet fører til trivsel eller mistriksel. Og kanskje litt skille mellom gutter og jenter. Ofte kan jentene si sånn at «Guttene er så voldsomme. Jeg får ikke ballen. De sentrer ikke til meg». (Lærer 1)

«For de fleste av jentene så skaper det jo mye gråt. De blir lei seg for ting. De blir sårbare. De føler seg utestengt fordi guttene ikke sentrer til de. Ja, de føler seg ikke god nok rett og slett.» (Lærer 1)

Disse uttalelsene forteller videre om hvordan gutter innehar en tendens til å dominere kroppsøvingstimen. Dette sees igjen hos Andrews & Johansen (2005), som forteller om en gruppe jenter som opplever at de blir oversett av guttene i lagaktiviteter (Andrews & Johansen, 2005). Engebretsen et al., (2020) Støtter dette utsagnet, i tillegg til å framheve hvordan gutter dominerer kroppsøvingundervisningen og «tar rommet» (Engebretsen et al., 2020). Lærer 2 var inne på temaet om ulikheter blant gutter og jenter i sitt intervju, og refererte til hvordan han

innimellom gjennomførte nivådeling og deling mellom gutter og jenter på bakgrunn av gutter som ikke tok hensyn til jentene i kroppsøvningsundervisningen:

«Og hvis de passer ballen til jentene, så passer de bare til de jentene som har høyest nivå da, og er mest frampå. Så er det noen jenter da som blir stående helt inaktive. Så prøver de, også vil de gjerne prøve å vise seg selv fra en positiv side. De vil gjerne, ja hva skal jeg si? Tilfredsstill læreren litt. Så de prøver litt, sant. Men hvis du ser i rommet, så ser du jo at veldig mange av de som prøver litt vil jo etter ikke alt for lang tid gi opp. Og da må du enten nivådele, eller så må du dele som gutter og jenter. Vi har noen ganger delt opp som rene gutte- og jentegrupper.» (Lærer 2)

Læreren forteller her om hvordan en dominans fra guttegruppen har ført til tiltak hvor elevgruppen deles. Han viser til hvordan jentene i klassen føler seg oversett, oppgitt og til slutt blir inaktive. Dette er i likhet med Lærer 1 sine uttalelser om hvordan jenter ofte føler seg oversett av guttene i spesifikke aktiviteter som fotball. Lærer 2 sine uttalelser og opplevelser om hvordan jentene etter hvert vil gi opp, kan ses i sammenheng med teorien om motivasjonsklima. Det kan virke som at guttene sine holdninger viser til et prestasjonsklima, hvor fokusert på konkurranse er stort (Cecchini et al., 2001; Cox & Williams, 2008; Ulstad et al., 2020). Formingen av dette prestasjonsklimaet har ikke blitt tilrettelagt av læreren, men er heller noe som har naturlig oppstått på bakgrunn av en guttegruppe med stort konkurranseinstinkt. Det kan tenkes at fokuset på konkurranse og å vinne er så stort blant guttene at det overgår verdiene om å la alle være med uansett hvilke forutsetninger dem har, noe som i dette tilfelle går utover jentegruppen. Tiltakene læreren gjennomførte ved å dele gruppene kan se ut til å ha lagt til rette for noe som i større grad kjennetegner et mestringsklima:

«Vi har noen ganger delt opp som rene gutte- og jentegrupper. En av grunnene til at vi har gjort det her, er at vi har en ekstremt sterk guttegruppe. Den er ekstremt sterk. I tillegg så sliter vi litt mer fair play i guttegruppen. Så guttene kan, selv om de spiller i ren guttegruppe, så kan de være ganske tøffe med hverandre. (Lærer 2)

Her pekes det på hvordan en dominerende guttegruppe, til tross for at det er rene guttegrupper, fortsatt kan være tøffe med hverandre. I den sammenheng er det naturlig å tenke at guttene dominerer i blandede grupper og «tar rommet», og at det kan gå på bekostning av jentene (Engebretsen et al., 2020). Videre forteller læreren om en organisering som deler guttene og jentene:

«Så ser vi at når jentene får lov til å være for seg, så stiger intensiteten og trivselen veldig mye i jentegruppen. Det er mye mer lek, mye høyere tempo, mye lavere skuldre, mye mer smil når jentene får være for seg. Og så når guttene er for seg, så blir det litt mer fair der også. Det blir ikke så mye at den kompisen spiller bare ballen med den kompisen fordi jentene på det laget gidder man ikke å spille med. Det blir litt mer sånn alle mot alle når det er rene guttelag.» (Lærer 2)

Inndelingen som har blitt gjort her har tydelig skapt positive opplevelser i kroppsøvingsundervisningen for både jentene og guttene på trinnet. Slike positive utfall av kjønnsdeling i kroppsøving finner man igjen i Klomsten (2012), som fremmer ulike fordeler ved at en deler mellom gutter og jenter i faget (Klomsten, 2012). I Lærer 2 sin undervisning, når jentene får være for seg selv, har det blitt skapt det som minner om et mestringsklima, hvor elevene føler mindre usikkerhet rundt egne evner. Dette vil også kunne føre til at søken på mer utfordrende aktiviteter kan bli større (Ommundsen, 2006, i Ulstad et al., 2020). Det kom fram at når jentene opplevde å ikke bli sentret til av guttene, så sank motivasjonen og det skapte inaktivitet. Dog når læreren legger til rette for et mestringsorientert klima, vil det ha signifikant betydning for elevenes indre motivasjon i kroppsøvingfaget (Cox & Williams, 2008). Læreren fortalte videre at når jentene fikk være for seg selv, ble det mer aktivitet, samtidig som det ble mer «fair» i guttegruppen.

4.2 – Konkurransen og trivsel

Ulike former for aktiviteter i kroppsøving ble diskutert i intervjuene. I sammenheng med trivsel, ble det lagt vekt på konkurranseaspektet i faget, og hvordan dette bidrar til å påvirke trivsel hos elevene. Lærerne hadde tydelig formeninger om hvordan konkurranse kunne bli brukt i faget, samt hvordan det kunne skape en negativ opplevelse av faget. Lærer 1 fortalte om hvordan hun ofte unngikk konkurranseaktiviteter i kroppsøvingundervisningen: *«Men det som skjer når jeg gjør det på denne måten da, det er jo at jeg egentlig litt bevisst unngår konkurranseleker, og da får jo ikke jeg bygget opp det gode ved konkurranseleker da.»* (Lærer 1). Denne uttalelsen viser til hvordan læreren mener at konkurranse kan være en verdifull del av kroppsøvingundervisningen, men at hun til dels unngår å gjennomføre slike aktiviteter. Når det ble spurt om hvorfor hun tenkte slik, svarte hun dette:

«Ehh, mye av grunnen er jo at det er enkeltelever i denne klassen, men også ellers som fort melder seg ut. Det blir fort mye krangling, det blir mye grining, det blir mye... Det skapes mye konflikter da i de konkurransелеkene. [...] da blir det en så slitsom time. Det er ikke noe gøy for noen på en måte, og jeg kjenner at flere og flere melder seg ut, og flere og flere vil ikke delta. De sitter seg ned, de vil drikke litt, de går på do, de gråter litt.»

Læreren forteller her at hun har en negativ opplevelse til bruk av konkurranse i kroppsøving. En begrunnelse for dette er at det oppstår konflikter mellom elevene. Dette kan igjen spores tilbake til teorien om motivasjonsklima, hvor prestasjonen til elevene blir vektlagt. I et prestasjonsorientert klima blir det altså fokusert på konkurranse og sammenligning av elever basert på ferdigheter (Cecchini et al., 2001; Cox & Williams, 2008; Ulstad et al., 2020). Det har tidligere blitt sett på hvordan dette kan bidra negativt til elevers trivsel i faget, noe denne læreren også opplever i form av konflikter mellom elevene.

I intervjuet med Lærer 2, kom samtalen inn på idrett i kroppsøving. Dette utviklet seg videre til samtale rundt konkurranse i faget. Når læreren ble spurt et spørsmål om hvordan idrett kan påvirke trivselen i kroppsøving, kom han med et utdypende svar om temaet:

«Det kan påvirke trivsel. Så kan du som lærer få en sånn tosidig utfordring. For det første må du jobbe med toleranse, og det er jo at de dyktige elevene som har holdt på med mange idretter har ofte ikke så stor toleranse for de som har lavere nivå. Og det er ofte de sterke elevene som etterspør mer konkurranse i kroppsøving, sant. Så da har du to utfordringer: du må lære de opp i forhold til at nivået kan være veldig forskjellig, og tolerere det, og fair play, sant. Og du må lære de opp i forhold til at kroppsøving ikke bare skal inneholde konkurranse. Det inneholder gøy, det inneholder utforske egen kropp, det inneholder øve, sant. Det inneholder å få lov til å holde på, på eget nivå.»

(Lærer 2)

Gjennom denne uttalelsen peker læreren på noen av de samme utfordringene som Lærer 1 opplevde. Han forteller at elever med erfaring fra idrett ofte har lite toleranse for elevene som er på et lavere nivå. Det kan tenkes at denne mangelen på toleranse kan bidra til konflikter mellom elevene, noe som Lærer 1 også opplevde utfordringer ved. Videre forteller læreren at konkurransen kan brukes til å lære at nivået mellom elevene er forskjellig, og hvordan man kan tolerere det. På denne måten viser læreren til hvordan bruken av konkurranse i kroppsøving kan være et tveegget sverd, hvor det på ene siden kan bidra til konflikter på bakgrunn av mangel på toleranse ovenfor ulikheter, mens det på den andre siden kan bidra til å skape forståelse for

ulikhetene. Det er viktig å påpeke at et kompetansemål i læreplanen for kroppsøving nettopp er å forstå kroppslige ulikheter mellom seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Videre forteller læreren om flere utfordringer ved bruken av konkurranse i faget:

«Også møter du som kroppsøvingslærer helt sånne banale utfordringer: «Kan vi ikke spille fotball i gymmen?», sant. Også er kanskje fotball en av de tingene du som kroppsøvingslærer kanskje tenker: «Oi, det er ikke så lett å holde på med her [...]». Sant, så du får sånne banale spørsmål om en aktivitet som forsterker forskjellen på de som er god, og de som er mindre god. Sant, og som igjen kan være totalt ødeleggende for trivselen i faget. Sant, så på den ene siden så har du noen å ta vare på, og på den andre siden så har du noen som ønsker mer konkurranse.» (Lærer 2).

Her vektlegger læreren igjen hvordan konkurranse kan bidra til å forsterke forskjellene mellom elevene. I dette tilfellet er det snakk om bruken av fotball i faget, men at man må være påpasselig med dette på bakgrunn av ulikhetene på nivå innenfor aktiviteten. Det kan virke som både Lærer 1 og Lærer 2 har en forsiktig tilnærming til bruken av konkurranse i kroppsøving. Det er tydelig at de begge innser hvordan konkurranse kan være et verdifullt aspekt ved faget, men at det må brukes med omhu. I likhet med lærer 2 som nevnte hvordan bruk av konkurranseaktiviteter som fotball kan bidra til å svekke trivselen, delte også Lærer 1 sine tanker om slik idrett:

«Ja, det gjør jeg. Jeg tenker at de som spiller fotball, de får spille fotball, og de som spiller håndball, får spille håndball. Jeg tenker at de som ikke går på en idrett, de har kanskje valgt det av en grunn da. Også skal jeg da liksom tvinge dem til å ha det hver fredag, liksom? Når jeg vet at jeg kan ha noe som de trives bedre med. (Lærer 1)

Læreren peker her spesifikt på hvordan idrettsaktiviteter som håndball og fotball ikke bidrar til å skape særlig grad av trivsel hos hennes elevgruppe. Det kan se ut til at hun har en tydelig formening om at tradisjonelle idrettsaktiviteter ikke bør ta plass i kroppsøvingen på skolen. Hun forteller samtidig at det i tillegg er elever som har et ønske om å ha de tradisjonelle idrettsaktivitetene, men at de får arbeidet nok med dette på egen fritid. I intervjuet med Lærer 3 kom samtalen også inn på hvordan elever som deltar på idrettsaktiviteter utenfor skolen kan ha andre ønsker for aktiviteter i kroppsøvingen:

«Det er jo ikke akkurat til å stikke under en stol at de som driver med idrett har litt annen målsetting og annen motivasjon for kroppsøvingstimer. De ønsker kanskje å trene mer bevisst for hva de ønsker å oppnå. Mens de som ikke går på idrett har ikke så

mange tanker. De ønsker mer bare å ha det gøy. Men nå er jo den nye læreplanen veldig lagt opp til mestring ut fra egne forutsetninger og elevmedvirkning. Det har jo blitt en del forandring fra den forrige, for nesten alle idrettsbegreper tatt bort.» (Lærer 3)

Det kan videre diskuteres hvorvidt en benektelse av konkurranse i faget kan bidra til mistrivsel for noen elever – spesielt dem som ønsker det mest. Det er tidligere blitt vist til hvordan elever kan få en positiv opplevelse når dem selv får friheten til å velge aktiviteter (Lagestad, 2017; Hashim, 2007, s. 57). Elevene som ønsker mer konkurranse blir ikke møtt med en slik selvbestemmelse dersom lærerne konsekvent unngår å gjennomføre det. Skaalvik & Skaalvik forteller at det svært nødvendig å gi elever en opplevelse av selvbestemmelse hvor de får valgmuligheter, og at valgene dem tar blir tatt på alvor (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 73). En tilnærming til kroppsøvingfaget som bidrar til å tilfredsstille ønsker for både elever som vil ha konkurranse- og idrettsaktiviteter og de elevene som foretrekker en mer lekbasert form for aktivitet, er interessebasert kroppsøving (Tangen & Husebye, 2019). Dette vil bli diskutert senere i oppgaven.

Lærer 2 ble etter hvert spurt direkte hva han tenkte om trivsel og konkurranse i kroppsøving. Han ga et konkret svar, for så å utdype hvilke konsekvenser konkurranse kunne ha i hans egen elevgruppe:

«Jeg tenker at konkurranse kan absolutt gi trivsel, men konkurranse kan også være veldig destruktivt.» (Lærer 2)

«For eksempel: Vi er femteklassinger, så ungene vil jo elske det hvis vi leker former for utslagingsleker, hvis vi spiller med stikkball eller en kanonball, eller forskjellige former for tikken, eller en Tarzan-lek, sant. Det vil de jo elske. Og spiller vi en kanonball og en stikkball, og en forskjellige tikken-leker, og Fisken i det røde hav, eller den type ting, så elsker de det, og de er med på det, sant.» (Lærer 2)

Han mener at konkurranse kan både være positivt og destruktivt, noe det er blitt referert til tidligere. Det blir så pekt på hvordan utslagsleker i kroppsøvingen skaper stor trivsel for hans elevgruppe. Videre fortelles det derimot om de negative konsekvensene ved å innføre konkurranser som har mange regler.

Men jo mer spesifikt krevende aktiviteten blir, jo større blir fallhøyden, så i det vi introduserer for eksempel en fotball med fulle regler, så har vi maksimert fallhøyden. Da har vi tatt en aktivitet som har veldig mye regler, så har vi tillegg valgt en aktivitet

hvor noen har øvd i mange år, og noen ikke har øvd i det hele tatt. Så jo mer avansert vi gjør aktiviteten, jo mer regler vi putter på, og jo mer vi innfører en lek som noen er veldig gode i, og andre ikke er så gode i, jo høyere blir sannsynligheten at noen ikke vil være med, at noen føler nederlag.» (Lærer 2)

Læreren forteller her hvordan han ser den mulige negative konsekvensen ved å innføre en konkurranseaktivitet med mange regler. I denne sammenhengen er grunnen for de mulige negative utfallene et sprik i elevenes ferdigheter, og dette kan i hans egne ord maksimere fallhøyden - altså senke trivselen hos elevene. Dette minner om lærerens tidligere uttalelse om hvordan konkurranse kan bidra til å forsterke forskjeller mellom elevene i en negativ forstand. Likevel påpekes det at konkurranse absolutt kan bidra til trivsel i faget. Ut ifra denne lærerens uttalelser virker det igjen som at han ønsker å delvis avvike fra et prestasjonsklima som preges av konkurranser, og heller vender seg mot å danne et mestringsklima med lekpregete aktiviteter som er mindre avhengig av prestasjoner og ferdigheter (Ulstad et al., 2020).

Læreren forteller også om hvordan elevene vil elske ulike type aktiviteter som er lekpreget. Når han sier at elevene vil elske slike aktiviteter, forteller han trolig implisitt om sammenhengen mellom glede og trivsel. Scanlan & Lewthwaite (1986) forteller at slik glede kommer fra aktiviteten gjennom blant annet «*tension release, action and exhilaration, and competition such as excitement*» (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Dette beskriver altså en glede som skyldes selve aktiviteten. Det er viktig å påpeke at glede er blant de mest brukte beskrivelsene for positive følelser i faget (Dismore & Bailey, 2010). Slik kan det tenkes at Lærer 2 har en positiv opplevelse av at elevene «elsker» aktivitetene, og at glede gjennom aktivitetene derfor er en viktig faktor for den opplevde trivselen i faget.

Avslutningsvis innenfor temaet om konkurranse og trivsel, kom Lærer 2 med en innsiktsfull uttalelse:

«Og jeg tenker at det er så lett som kroppsøvingslærer å være hissig på konkurransespill, men hvorfor det? Meningen er jo først fremst mestring. Meningen er glede. Meningen er å utvikle ferdigheter og få til, sant. Så trivsel springer ut av den «gøyen» tenker jeg - de banale aktivitetene.» (Lærer 2)

Denne uttalelsen oppsummerer lærerens refleksjoner omkring konkurranse i kroppsøving. Han sier at det er lett for en kroppsøvingslærer å ty til konkurransebaserte spill i undervisningen, for så å stille seg spørrende til dette. Han forteller at meningen først og fremst er mestring og glede – ikke gjennomførelse av konkurranser. I lys av læreplanen i kroppsøving, stemmer denne

uttalelsen godt. Det er ikke formulert i LK20 noe om konkurranse i kroppsøvningsfaget, men det står derimot at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som tidligere nevnt har også begrepene glede og trivsel korrelasjoner til hverandre, samtidig som det er en tydelig sammenheng mellom mestring og trivsel blant elever i kroppsøvningsfaget (Hashim, 2007; Carroll & Loumidis, 2001; Fairclough, 2003). Slik vises det til at Lærer 2 har et fokus i kroppsøvningsundervisningen som bygger oppunder trivsel hos elevene. Lærernes refleksjoner omkring trivsel og mestring i kroppsøvningsfaget vil bli diskutert videre.

4.3 – Mestring og trivsel

[...] man må passe på at de føler at de mestrer noe, helst i hver time, er min tanke. Det tror jeg har masse å si: at føler at de får noe til, og at de får positiv tilbakemelding på det. (Lærer 3)

I det videre ønskes det å gripe fatt i lærernes uttalelser om mestring og trivsel i kroppsøvningsfaget. Det har blitt vektlagt mestringsteori i oppgavens teoridel, og dette i lys av informantenes utspill om emnet. Det har tidligere blitt vist til hvordan mestring og trivsel korrelerer sterkt til hverandre i kroppsøvningsfaget (Hashim, 2007; Carroll & Loumidis, 2001; Fairclough, 2003), og det vil derfor være nyttig å se på lærernes refleksjoner om emnet. Intervjuene har som nevnt tidligere blitt gjennomført med en nokså åpen struktur. Dermed har temaet om mestring ikke blitt fremlagt av intervjueren, men heller oppstått naturlig gjennom intervjuene. Dette er en refleksjon Lærer 3 hadde om trivsel og mestring:

«Nå begynner jeg jo å tenke litt tilbake på fagbegreper fra universitetet. Banduras og alt dette greiene. Man vet jo at mestring har vanvittig mye å si for en elev eller et menneske - det å ha en forventning og å mestre ting i livet. Og mye mestrer man jo lettere fysisk enn kognitivt. [...] i det man driver med kroppen i aktivitet, og mestrer ting gjennom aktivitet, så skjer det jo noe fysiologisk samtidig som det skjer kognitive endringer. Når man mestrer noe med kroppen og får tilbakemelding på det, så styrker jo det nervebaner. [...] man bygger en forventning om å mestre ting som man også tar med seg inn i andre ting i livet – ikke bare i kroppsøving eller idrett eller hva man driver med.» (lærer 3)

Lærer 3 tar gjennom sine refleksjoner utgangspunkt i Banduras' teori om mestringsforventninger, som viser til troen på at man kan mestre spesifikke oppgaver, og hvordan det er avgjørende at dem som skal lære noe, har tro på at de effektivt kan løse de spesifikke handlingene basert på innebygde kunnskaper og ferdigheter (Manger & Wormnes, 2015, s. 114). Videre peker læreren på hvordan forventningen om å mestre kan tas med inn i andre aspekter i livet. Dette kan ses i lys av Bong & Skaalvik, som viser til hvordan elever med høye forventninger om å mestre setter utfordrende, men overkommelig mål. Samtidig klarer de å holde lengre på med vanskelig oppgaver, og viser større engasjement. De har dessuten bedre selvfølelse om seg selv om person og elev (Bong & Skaalvik, 2003).

Videre hadde Lærer 2 noen utdypende kommentarer om hans formeninger om trivsel og mestring. Han forteller om hvordan man i kroppsøving bør ha en lekende tilnærming til aktiviteter, noe som kan skape større forventninger om mestring hos elevene. Dette er noen av uttalelsene læreren hadde:

«For det første så må de jo oppleve at ting er gøy, og ting er ikke gøy hvis du ikke får det til, sant. Og det som vi snakket om i sted, at det som inkluderer mange, det er de aktivitetene som er litt lavterskel. Sånn at det er utrolig viktig å gjøre en del av de banale tingene, og av og til så gjør jeg en del sånne banale ting, som noen kanskje syntes er dumt. Altså helt enkle stafetter, helt enkle leker. Vi kan leke sisten med ball, med softball, vi kan leke stiv-heks, vi kan ha masse rare stafetter, vi kan ha stikkball. Dette er ting som jeg finner på og som jeg gjør, og da opplever jeg av og til at de som sitter og ser på, og er litt sånn «Tja» [...] Også kommer den eleven til deg og spør om å få være med.» (Lærer 2)

Lærer 2 forteller her hvordan han pleier å gjennomføre undervisningen på et nivå som gjøre at alle kan oppleve å mestre. Han bruker begrepet «banale ting» for å beskrive aktiviteter hvor elever kan delta nærmest uavhengig av nivå. Slik vil aktivitetene inkludere flere, forteller læreren. Videre sier han:

«Da kjenner jeg på at vi har en liten løsning, for da har vi en elev som ikke vil ha kroppsøving, og kom helt selv og spurte om å få bli med. Og jo flere av de opplevelsene den eleven kan få, jo oftere det kan skje, jo mer stiger sjansene for at jeg klarer å inkludere flere.» (Lærer 2)

Her pekes det mot at elevene ønsker å delta når de ser at de kan mestre. Dette kan ses i lys av Scanlan & Lewthwaite sin «Youth sport enjoyment model», som blant annet viser til hvordan

barn og unges tro på egne evner kan bidra til trivsel og glede i bevegelse (Scanlan & Lewthwaite, 1986). Når elevene til Lærer 2 ser at de kan delta med de evnene de allerede innehar, er sannsynligheten for at de trives i aktivitetene større. Læreren forteller også at inkluderingen av sårbare elever som ofte ikke ønsker å delta i aktivitetene, gjerne blir med på de såkalte «banale tingene». Det kan som nevnt tenkes at de velger å delta når de ser at de har muligheten til å mestre aktiviteten. Ifølge læreren kan det virke som at de såkalte banale aktivitetene skaper en indre motivasjon hos elevene, som har rot i selve aktiviteten fordi den skaper utfordringer og nysgjerrighet, eller glede. Slik motivasjon appellerer til et ønske om å gjøre noe fordi man fascineres av det. Sport og lek er eksempler på aktiviteter som kan være motivert på denne måten (Manger & Wormnes, 2015, s. 28).

Videre kom læreren inn på hvordan man som kroppsøvingslærer bør være forsiktig med å presse elever inn i aktiviteter de ikke føler de mestrer, og som de ikke ønsker å gjennomføre. Dette kom naturlig i lys av idrettsaktiviteter:

«Også er det viktig å ikke presse eleven på de aktiviteten eleven ikke vil eller kan. Du kan tappe inn en gang iblant, men ikke presse for mye. Det kan fort bli negativt. Også er det mestring. Ja, du kan sette i gang basket, du kan sette i gang fotball, innebandy og alt det der, sant, som nå ikke er så sentralt i læreplanen. Men hvorfor skal du det? Du kan ikke bare sette i gang de aktivitetene. Grunnen til at du skal sette i gang aktiviteten er jo for at du ønsker å lære de noe, sant.» (Lærer 2)

Her pekes det på lærerens egen opplevelse av hvordan tradisjonelle idrettsaktiviteter kan bidra til et ønske om å ikke delta, samtidig som han forteller at slike aktiviteter ikke er like relevant i læreplanen som det var tidligere. Dette stemmer overens med hvordan LK20 legger mindre vekt på idrettsaktiviteter enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2019). Videre fortelles det om hvordan læreren foreslår en lekende tilnærming til spill, og hvordan dette kan bidra til glede og mestring:

Og det sentrale er jo at de får øvd, og at de får øvd to-og-to, og tre-og-tre, og fire-og-fire, i små grupper, at det er smil, at de får øvelser de får til, sant, at de blir tryggere på ball, på samspill, på kast, på mottak, hele den pakken der. Mestring sant. Også kan de leke masse form for ball-leker med den basketballen eller håndballen, eller innebandy. Så du kan introdusere de for ikke nødvendigvis spillet, men som også gir glede og mestring, sant.» (Lærer 2)

Læreren forteller altså om at den lekende tilnærmingen til spill kan bidra til glede og mestring, noe som samsvarer med teorien om autentiske mestringsopplevelser. Dette handler om å gi personer ekte, reelle eller autentiske mestringsopplevelser som er direkte knyttet til aktiviteten som en ønsker å styrke (Bandura, 1997, i Manger & Wormnes, 2015, s. 116). I dette tilfelle vil elevene oppleve den autentiske mestringsopplevelsen gjennom den lekende tilnærmingen, og dermed få styrket troen på egen mestring i selve spillet.

Lærer 2 utdypet videre sine tanker angående konsekvensene av å gå rett på idrettsaktiviteter eller spill i kroppsøvingsundervisningen:

«Og hvis du ikke får øve, hvis ikke du får god skolering, hvis ikke du har en kroppsøvingslærer som er nærværende, og ønsker å tappe inn i hvordan vi gjør tingene og hvordan vi skal gjøre tingene riktig, og snakker om det, og øver på det, og øver på rett nivå, så får vi ikke mestring, og vi får garantert ikke mestring hvis vi går rett på spill. Da får vi nederlagsopplevelser, sant. Så det å øve på ting, og øve med rett progresjon, og være forsiktig med hvor mange regler man skal introdusere og hvor fort, det kan til sammen gjøre at du får en mestring i en gruppe.» (lærer 2)

Det blir igjen her fortalt om hvordan læreren mener at man som kroppsøvingslærer bør unngå å gå inn i spill uten rett progresjon. Dette vil da kunne føre til nederlagsopplevelser hos elevene. Slike nederlagsopplevelser skaper en erfaring om å mislykkes hos elevene, noe som kan svekke senere forventning om å mestre. Lærerens uttalelse om rett progresjon er i tråd med Skaalvik & Skaalvik, som forteller om hvor viktig det er for at elever som skal lære nye ferdigheter, starter på et nivå og tempo som gjør at de opplever positive mestrings erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21).

I intervjuet med Lærer 3, kom samtaleemnet inn på mestring og tilbakemeldinger i kroppsøving. Læreren fortalte om hvordan han i sin undervisning prøvde å gi konkrete tilbakemeldinger for å at elevene forstår når de selv mestrer:

«[...] at man skal legge opp til mestring, og man skal gi konkret tilbakemelding, og ikke de der: «Oi superbra», men heller «Det du gjorde der var helt riktig» eller «Nå gjorde du bevegelsen rett», eller «Nå gjorde du taktiske gode valg i det spillet der», sånn at eleven vet at de mestrer og gjør ting riktig, for det er ikke så lett alltid å gå inn i de indre faktorene når man roper ut «Wow så godt jobbet». Da kan man skylde på ytre faktorer om at det var andre som gjorde ting bra eller at det var godt tilrettelagt eller hva som helst.» (Lærer 3)

Læreren mener at generelle tilbakemeldinger om elevenes prestasjoner ikke nødvendigvis bidrar like mye til trivsel som de konkrete tilbakemeldingene. Derfor forsøker han å spesifisere tilbakemeldingene slik at elevene i større grad forstår hvorfor de mestrer. Videre fortalte han mer om hvorfor man bør gi konkrete tilbakemeldinger:

«Vanligvis ville man jo forstå at man mestrer fordi i kroppsøving så kan man jo føle på det. Sånn som i turn så vet man jo veldig intuitivt om man fikk det til, sånn som en framlengs rull. Selvfølgelig så er det jo andre ting som spill hvor man ikke kjenner det så godt selv. Så jeg syntes det er viktig at man kan kjenne på det og at man kan bygge opp under hvorfor de mestrer når de mestrer noe.» (Lærer 3).

Læreren peker på en form for kommunikasjon mellom lærer og elev som kan minne om verbal overtalelse, beskriver hvordan man blir påvirket av andres verbale meldinger og sosiale overtalelser (Pajares, 2008, s. 117). Positive overtalelser som «Du kan klare dette» eller «Dette får du til» kan øke forventningene om mestring. Likevel spesifiserer læreren at hans tilbakemeldinger om mestring kommer etter selve mestringen har funnet sted, noe som gjøres for å bygge oppunder hvorfor de mestret med det første. Samtidig kan det tenkes at denne konkrete tilbakemeldingen læreren gir, øker forventningene om å mestre neste gang, og at det dermed er en form for verbal overtalelse.

Personer som er flinke til å bruke verbal overtalelse, er også flinke til å oppdage andre sterke og svake sider. De hjelper med å strukturere oppgaver for andre på en slik måte at han eller hun kan lykkes, samtidig som de unngår å sette andre i situasjoner der dem mest sannsynlig ikke lykkes (Bandura, 1997, i Manger & Wormnes, 2015, s. 120). Slik legger en til rette for at elevene skal oppleve mestring, noe Lærer 3 forteller om: «Og så legger jeg også opp til at de skal ha mange muligheter til å mestre, helst i alle timer» (Lærer 3). Det å legge til rette for at elevene skal oppleve mestring i kroppsøvingsundervisningen er tydelig noe denne læreren streber etter å gjennomføre.

4.4 – Elevmedvirkning og trivsel

I det videre vil det bli lagt fram lærernes refleksjoner omkring elevmedvirkning og trivsel i kroppsøvingsfaget. Dette vil bli sett i lys av teoridelen om medbestemmelse hos elever.

Tidligere i oppgaven har det blitt sett på Richard Ryan og Edward L. Deci, som utviklet en teori som tyder på at alle mennesker har en indre motivasjon som blir styrt av medfødte behov. Denne teorien blir kalt selvbestemmelsesteorien eller *Self-determination theory* (SDT), og antar at alle mennesker er naturlig aktive med en tendens til å delta i miljøet, og innta nye

kunnskaper og evner. Mennesker ønsker å ha en aktiv holdning til livet hvor det søkes utfordringer og nye perspektiver. (Reeve et al., 2008, s. 224).

Selvbestemmelsesteorien peker mot at elever i skolen, uavhengig av bakgrunn og evner, innehar en indre motivasjon som tillater dem å delta konstruktivt i læringsaktiviteter. Samtidig rekker denne indre motivasjonen bare så langt som ytre påvirkninger tillater den. Den sosiale konteksten kan enten framme eller svekke elevens indre motivasjon (Reeve et al., 2008, s. 228). Den indre motivasjonen øker altså i takt med elevens muligheter for autonomi og medbestemmelse. I kroppsøving blir medbestemmelse blant annet synlig i form av at elevene kan bidra til hvilke aktiviteter som gjennomføres i undervisningen, samt hvordan de skal gjennomføres.

I intervjuet med Lærer 1, kom det fram at hun likte å bruke hinderløyper i sin kroppsøvingsundervisning. Videre ble det fortalt at elevene i stor grad deltok i utformingen og tilretteleggingen av hinderløypen. Da læreren ble spurt om hvorfor hun gjorde dette, svarte hun:

«Det er fordi at jeg syntes at elevmedvirkning er veldig viktig. Det er jo de som skal gjøre dette, ikke jeg, på en måte. [...] Dette gjør jeg fordi at jeg har lyst til at alle skal trives. Jeg har lyst til at alle skal føle seg litt svett i luggen, litt sliten, og glad da. Glad fordi vi har hatt kroppsøving.» (Lærer 1)

Her peker læreren tidlig på elevmedvirkning, og forteller at hun legger til rette for dette på bakgrunn av trivsel hos elevene. Læreren mener altså at når hun legger til rette for at elevene kan bidra med å lage hinderløypen, så vil trivselen og aktivitetsnivået øke. Dette er i tråd med Skaalvik & Skaalvik som forteller at man må gi elevene valgmuligheter der det er mulig, gi dem mestringsopplevelser, vise dem omsorg og respekt. Samtidig som læreren må gi gode begrunnelser for de valgene hen tar, og at hen tar elevenes spørsmål og ønsker på alvor. Læreren bør også oppfordre elevene til å ta initiativ (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 73). I Lærer 1 sitt tilfelle får elevene valgmuligheter i en situasjon hvor dette er fullt mulig. Videre viser læreren elevene tillit og respekt, samt oppfordrer dem til å ta initiativ ved at de selv får utforme hinderløypen. Gleden Lærer 1 forteller om angående medbestemmelse ses videre igjen hos Lærer 2. Når han ble spurt om han la til rette for at elevene fikk medvirke i kroppsøvingsundervisningen, hadde han dette å si:

«Ja, de må få en viss grad av medbestemmelse. Hvis ikke det finnes noe medbestemmelse, så er det dumt. Og det er fordi det er enorm glede for enkeltelever å ha en viss medbestemmelse, og vi har femteklassinger, sant. Så hvis vi til stadig viser at de ikke har medbestemmelsesrett, så vil jo vi ikke få innspill. Så vi er avhengige av å si ja til innspill en gang iblant.» (Lærer 2)

Her viser læreren, på lik linje med Lærer 1, at elevenes medbestemmelse i kroppsøving kan ha stor innvirkning på deres opplevelse av glede i faget. Dette ses igjen hos Ntoumanis & Standage, som forteller at når lærere legger til rette for at elever får mulighet til å delta i kroppsøving på bakgrunn av egne interesser og verdier, vil dette ha en positiv effekt på elevenes motivasjon (Ntoumanis & Standage, 2009). Det ses også hos Lagestad, som forteller at gjennom en kroppsøvingsundervisning som preges av selvbestemmelse og muligheter for at elevene selv kan velge aktiviteter, vil det bli åpnet opp for opplevelser av trivsel og mestring (Lagestad, 2017).

Når Lærer 1 ble spurt om hun tenkte at trivselen hos elevgruppen ville øke sammen med grad av medvirkning i kroppsøvingsundervisningen, fortalte hun dette:

«Elevene kommer jo med masse gode ideer. «Denne kan jo vi bruke til det». Også er jo det sånn at «Ja, det har jeg jo ikke tenkt på engang. Kjør på. Kos dere». De har masse, masse gode innspill å komme med. «Dette har jeg gjort på turningen». «Dette har jeg gjort på fotball». Altså, de kommer jo med masse ideer som ikke jeg hadde tenkt på.» (Lærer 1)

Gjennom dette utspillet kommer det fram at elevenes egne erfaringer fra aktiviteter utenfor skolen kan nyttiggjøres i undervisningen. Slik det er blitt sett på tidligere, vil elevene oppleve å bli respektert og tatt på alvor av læreren dersom forslagene deres får gjennomslag. De vil også oppleve autonomi gjennom å være kilden til egne avgjørelser (Ryan & Deci, 2002). Læreren tillater elevene altså å handle ut fra egne verdier og interesser. Videre kan en se på lærerens utsagn i lys av mestringserfaringer hos elevene. Når de kommer med et innspill fra en idrettsaktivitet utenfor skolen, kan det tenkes at de har kompetanse og selvsikkerhet innenfor denne aktiviteten, noe som stammer fra tidligere erfaringer på området (Pajares, 2008, s. 115).

I intervjuet med Lærer 1 gikk samtalen dypere inn på ulike aktiviteter hun likte å gjennomføre med elevgruppen for å kunne legge til rette for trivsel. Hun fortalte videre om bruken av hinderløype i skolens gymsal, og pekte på en stor tiltro til elevene i konstruksjonen av hinderløypen:

«Jeg har jo mye hinderløype. [...] hvor elevene selv får være med å bruke hinderløype, de får lov til å være med å bestemme, og de får komme med forslag til hvordan hinderløypen kan gjennomføres. For eksempel med balanse så kan man jo gå baklengs, eller man kan hoppe over benken med samlede bein. Altså elevene får komme med masse tips og ideer til hva man kan gjøre. [...] når vi går ned i gymsalen da, så sier jeg lag en hinderløype, så lager de en hinderløype. Også setter de seg i ringen når de er ferdig» (Lærer 1)

Her forteller læreren om hvordan hun innimellom dedikerer store deler av undervisningen til at elevene kan medvirke på utforming av hinderløype og aktiviteter. I sammenheng med dette utsagnet kan det ses nærmere på autonom motivasjon og kontrollert motivasjon, hvor førstnevnte peker mot at en handling gjøres på bakgrunn av et indre ønske, mens sistnevnte beskriver en motivasjonsform som baserer seg på ytre, kontrollerte faktorer (Tangen & Husebye, 2019). Når Lærer 1 tillater elevene å lage i stand en hinderløype på egenhånd, vil aktivitetene rundt hinderløypen mest sannsynlig bli gjennomført med et indre ønske hos elevene. Reeve et al., (2018) peker på at den indre motivasjonen kun rekker så langt som ytre påvirkninger tillater den, og at den sosiale konteksten slik enten kan fremme eller svekke elevens indre motivasjon (Reeve et al., 2008, s. 228). Slik kan det tenkes at elevene til Lærer 1 opplever økt grad av indre motivasjon ettersom de ikke blir møtt med en ytre påvirkning som forteller dem hvordan hinderløypen skal se ut, eller som hindrer dem i å delta i utformingen.

4.5 – Aktiviteter og trivsel

I dette delkapittelet vil det bli sett nærmere på de intervjuede lærerne sine refleksjoner og erfaringer rundt aktiviteter som de selv bruker for å legge til rette for trivsel i kroppsøvfaget. Det har tidligere blitt vist til sammenhengen mellom trivsel og glede, og hvordan kroppsøvfaget skal bidra til en livslang bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019). I denne sammenheng vil det derfor være nyttig å ta et blikk på hvilke aktiviteter lærerne tar i bruk for å kunne oppnå denne gleden. Hinderløypen til Lærer 1 har allerede vært et tema, og vist til en aktivitet som legger til rette for stor grad av elevmedvirkning. Videre vil det bli tatt opp andre aktiviteter som kom fram i intervjuene. Når Lærer 3 ble spurt om begrepene gøy og trivsel hadde noe til felles, svarte han: *«Ja det tror jeg faktisk. Det er jo sånn at aktivitetene må være gøy. Det har jo masse å si for trivselen.»* (Lærer 3). Han har en tydelig mening om at når aktiviteter i kroppsøving er gøy, vil det bidra til økt trivsel hos elevene. Dette samsvarer med Dismore & Bailey (2010), som viser til en undersøkelse hvor begrepet «fun» (gøy) var den mest brukte beskrivelsen for positive følelser

relatert til faget hos 7-11 år gamle elever (Dismore & Bailey, 2010). Lærer 3 utdypet om hva slags aktiviteter han gjennomførte i kroppsøving:

«Så derfor legger jeg ofte opp til at det skjer mye slik at det ikke er så lett å se de andre. Ikke at jeg tror de andre bryr seg så mye, men det føles nok mye bedre for de som i utgangspunktet tenker at dette er skummelt eller ikke ønsker å gjøre det foran de andre. Man blir ikke sett på av et publikum, men at man heller er på en stasjoner. Sånn at man på ene stasjonen kanskje spiller landhockey, mens på neste spiller man Ultimate frisbee, også på neste spiller man fotball, også er det små lag og man bytter hele tiden på hvor man er og hva som skjer. Eller så har man disse hinderløypene med stasjoner. Så man får gjort masse forskjellig og det er mulighet for at man mestrer og får øvd på ting uten at alle står og ser på.» (Lærer 3)

I denne uttalelsen forteller læreren om hvordan han i sin undervisning vektlegger å organisere aktiviteter slik at elevene ikke blir særlig synlig. Det kan tenkes at læreren gjør dette på bakgrunn av sårbarheten og kropps fokuset det har blitt diskutert tidligere i oppgaven. Slik synlighet kan også ses i lys av mestringsfølelser og trivsel. Elever som ikke mestrer i en mestrings situasjon kan oppleve å få negative kommentarer fra medelever, noe som også kan føre til en ubehagelig opplevelse som gjør at eleven vegrer seg for å gjøre et nytt forsøk. I en slik situasjon kan det være hensiktsmessig å organisere undervisningen på en slik måte at hver individuell elev ikke blir for synlig (Engebretsen et al., 2020). Dette er tydelig noe læreren streber etter å gjøre i sin undervisning.

Lærer 1 hadde i tillegg tanker rundt temaet om synlighet: *«Det er også så kroppslig synlig, og det kan være med på å skape mye mistrivsel tenker jeg. [...] altså hvis man ikke kan lese, så er det mye lettere å skjule enn hvis du ikke er så god på noe fysisk da.» (Lærer 1).* Her referer hun til samme problematikk som Lærer 3, om hvordan synlighet kan føre til mistrivsel i kroppsøving faget. Lærer 2 reflekterte omkring synlighet innenfor emnet om kropp i kroppsøving, hvor han fortalte: *«Du er synlig med hele deg, og du er til stede med den kroppen du har, enten om du er fornøyd eller misfornøyd med den, med det du får til eller det du ikke får til, med de utropene fra andre så kommer eller ikke kommer.» (Lærer 2).* Slike utrop fra andre elever kan ses i lys av teorien om mestringsforventning og verbale overtalelser, som beskriver hvordan man blir påvirket av andre sine verbale meldinger (Pajares, 2008, s. 117). Dersom det kommer negative utspill fra medelever, kan dette føre til at troen på egen mestring dempes.

Når Lærer 1 ble spurt om hva slags aktiviteter hun likte å gjennomføre med klassen sin, kom det fram at hun likte å bruke aktiviteter fra trivselslederprogrammet, som hun selv hadde ansvar for på skolen. Hun fortalte dette om hvilke typer aktiviteter hun pleide å ta i bruk: *«Men jeg prøver å plukke ut de som ikke er så store lagaktiviteter da, eller de hvor man ikke trenger så store ferdigheter. Altså, som for eksempel stein, saks, papir-leker, hvor det går litt mer på flaks enn ferdighet.»* (Lærer 1). Det viste seg her at læreren ønsket å unngå aktiviteter som krevde mye ferdigheter. Da hun ble spurt om hvorfor hun gjorde dette, svarte hun: *«Det er for at jeg selv vet hvor fælt det er å ikke få det til, og føle seg utenfor. Og da føler jeg meg som en dårlig lærer hvis jeg bidrar til det.»* (Lærer 1). Det læreren forteller her viser til mestringsopplevelse hos elevene. Hun ønsker at elevene skal mestre, og velger derfor å ikke gjennomføre aktiviteter som kan hindre dem i dette. Dette kan ses på som en forståelig refleksjon, og samsvarer i stor grad med Wabakken (2010), som forteller at mangel på mestring kan gå utover elevens opplevelse i kroppsøvfingsfaget, og selv om det å mislykkes i en mestringssituasjon kan stimulere til nye forsøk, kan det også ha motsatt effekt, og dermed skape ubehagelige følelser hos eleven. Dette kan føre til vegring for å gjøre et nytt forsøk (Wabakken, 2010, s. 57).

Tidligere er det blitt vist til hvordan Lærer 3 organiserer aktiviteter slik at elever ikke blir særlig synlig ovenfor medelever. Det ble pekt på at han eksempelvis gjorde dette ved stasjoner, hvor alle elevene var aktive samtidig slik at ingen ble stående som publikum. I disse stasjonene fortalte han om hvordan han brukte idrettsaktiviteter som landhockey, fotball og ultimate frisbee. En slik tilnærming til kroppsøvfingsundervisning ser man igjen hos Säfvenbom (2010), som forteller om et stort fokus på idrettsbaserte aktiviteter i kroppsøving, som igjen har ført til at kroppsøving har blitt sett på som et idrettsfag (Säfvenbom, 2010. I Säfvenbom et al., 2014). En slik rådende sportsdiskurs har historisk sett vært i favør for gutter (Andrews & Johansen, 2005; Engebretsen et al., 2020). Det kan da tenkes at et sterkt fokus på idrettsaktiviteter i kroppsøvfingsundervisningen vil kunne føre til mangel på motivasjon hos mange elever. Lærer 3 kommer dog med en uttalelse som til dels utfordrer hans tidligere bemerkelse om idrettsaktiviteter, og viser til hvordan alternative aktiviteter kan være hensiktsmessig å gjennomføre:

«Ja, så man må ofte ha sånne aktiviteter som ikke er sånne tradisjonelle idrettsaktiviteter. For eksempel parkour, eller at man går ut og gjør noe. At man gjør noe ut ifra forutsetningene de har. [...] Man må liksom prøve å «catche» de med ting som de liker. Da må man kanskje ha Fortnite-kanonball for å få de i gang. Man må liksom gå inn og finne ut hvilke interesser de har. Har de spilt kort eller sjakk? Eller

hvis det er Fortnite de liker, så må man jo finne ut hvorfor dette fenger. Jo, det er kort spill, det er spenningen, man kan bli tatt, man kan bli ute, man kan finne ting, man kan komme kjapt inn igjen hvis man blir ute. Så da kan man jo legge opp kroppsøvingsaktivitetene opp mot de tingene.» (Lærer 3)

Her fortelles det om hvordan det kan være ønskelig å unngå tradisjonelle idrettsaktiviteter, og heller gjennomføre aktiviteter som henger sammen med elevers interesser. En slik tilnærming kan ses i lys av selvbestemmelsesteorien, nærmere bestemt behovet for autonomi. Dette handler om menneskets ønske om å handle ut fra egne interesser og verdier, uten press fra andre rundt seg. Når man opplever autonomi, opplever man seg selv som kilden til egne avgjørelser (Ryan & Deci, 2002). Når læreren velger å ta utgangspunkt i elevenes egne interesser og lar dem komme med innspill til aktiviteter, vil muligheten for tilfredsstillelse av autonomibehovet øke. Tilsvarende elevmedvirkning finner man også igjen hos Lærer 1, som tilrettela for at elevgruppen sin kunne konstruere hinderløyper ut ifra egne ønsker.

Lærer 3 sine tanker om å ta utgangspunkt i å organisere undervisningen etter elevers interesser kan delvis ses igjen i interessebasert kroppsøving. Dette lar elever velge mellom en idrettslig eller lekende tilnærming til faget, og på den måten tar kroppsøvingsundervisningen utgangspunkt i elevenes egne verdier og interesser, noe som skaper et meningsfullt innhold i en selvbestemt kontekst (Tangen & Husebye, 2019). Nå har ikke læreren delt undervisningen opp slik at elevene kan velge mellom en idrettslig og en lekende tilnærming til faget, men han tar likevel utgangspunkt i elevenes egne verdier og interesser ved å gjennomføre aktiviteter på deres egne premisser. Videre kan man trekke tydeligere paralleller mellom Lærer 3 sine arbeidsmåter og interessebasert kroppsøving ved å se tilbake på hans tidligere uttalelse om hvordan han også la til rette for mer tradisjonelle idrettsaktiviteter som landhockey og fotball. På denne måten legger læreren til rette for både en idrettslig og lekende tilnærming til faget, til tross for at elevene ikke kan velge mellom de to i øyeblikket.

Avslutningsvis legges det ved et utdrag fra intervjuet med Lærer 3. Han forteller om viktigheten bak å selv delta i aktivitetene med elevene. Det påpekes at man som lærer kan bygge relasjoner til elevene, og vise respekt ovenfor elevene når man deltar i aktivitetene som enten elevene eller læreren har planlagt:

«Også tror jeg og at det har mye å si at man faktisk er med i aktivitetene, for det har jo med relasjon og gjensidig respekt å gjøre. At man er med på å nå de samme målene og at man har det gøy sammen. Og at man er med på en del aktiviteter som er mer på elevene sine premisser da. At man møter de litt der de er i sin verden, og at det ikke alltid er vi som skal styre de inn i vårt. [...] og spør om aktivitetene som de driver med, og skjønner de, og er med på de reglene som de har laget, og er med på samme premisser som de andre som er med. Jeg tror det har masse å si for den respekten da, men kanskje også trivselen. At de skjønner at du bryr deg om de har det gøy. Det tror jeg har en effekt.» (Lærer 3)

Når læreren velger å delta i aktivitetene sammen med elevene, viser han at aktivitetene er overkommelige og hvordan de gjennomføres. Samtidig kan det være motiverende for elevene å se læreren delta på lik linje med dem selv. Det kan tenkes at den indre motivasjonen også øker i takt med lærerens deltakelse. Den indre motivasjonen beskriver altså hvordan gleden og tilfredsstillelsen ligger i selve aktiviteten, uten noe form for belønning, ros eller straff som følge av aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68).

5 – Oppsummerende konklusjon

Det har vært denne oppgaven sin hensikt å se nærmere på en gruppe læreren i grunnskolen sine refleksjoner og erfaringer rundt trivsel i kroppsøvingfaget. Oppgavens problemstilling er «Hvilke refleksjoner gjør en gruppe lærere i grunnskolen seg om trivsel i kroppsøvingfaget?». For å finne et svar på problemstillingen har det blitt gjennomført kvalitative intervjuer hos tre lærere som alle underviser på barne- og mellomtrinnet, og i skrivende stund hadde kroppsøving som undervisningsfag. Lærernes refleksjoner ble sett opp mot relevant teori. Intervjuene var semi-strukturerte, noe som tillot informantene å komme med egne tanker og erfaringer, uten å være bundet til spørsmål fra et strukturert spørreskjema. Oppgavens teoridel har gitt et innblikk som samsvarer i stor grad med lærernes uttalelser og opplevelser. Oppsummering og tolkning av funn fra intervjuene viser til at oppgavens hensikt er sikret, og at oppgavens problemstilling er besvart.

Funnene i undersøkelsen viser til at trivsel i kroppsøving er høyst nødvendig for at elever skal få et godt utbytte av undervisningen, samt at det finnes ulike faktorer som kan bidra til å både fremme og hindre trivsel i faget. Viktige faktorer for påvirkning av trivsel i kroppsøving som kom fram i intervjuene var blant annet valg av aktiviteter, kroppslig synlighet, motivasjon, bruk av konkurranse og kjønnsforskjeller. I møte med disse faktorene har informantene reflektert og delt meninger rundt utfordringene og fordelene blant dem. I tillegg ser det ut til å være en felles oppfatning hos informantene at det å legge til rette for mestringfølelse hos elevene er svært viktig for den opplevde trivselen i faget. Videre har det kommet fram at elevmedvirkning og selvbestemmelse hos elever gir et sterkt grunnlag for å oppleve trivsel i faget. Blant informantene har det i stor grad blitt pekt på viktigheten bak ivaretagelse av elevenes autonomi, og at deres ønsker og meninger blir hørt, respektert og tatt på alvor. Gjennom informantenes refleksjoner har det blitt vist til at dette gjøres ved å legge til rette for aktiviteter som samsvarer med elevenes egne ønsker og interesser.

I oppgavens teoridel har det blitt vist til læreplanens siktemål om at kroppsøving skal legge til rette for en livslang bevegelsesglede, noe som sammenhenger med trivselen i faget hos elever. Likevel peker tidligere forskning mot at trivselen synker desto eldre elever blir. Lærerne i undersøkelsen viser dog til å være klar over en stigende mistrivsel, og tar dette i betraktning i sin undervisning. Gjennom intervjuene ser det ut til at de er innforstått med at deres egen undervisningspraksis har stor påvirkning på elevenes trivsel i kroppsøving, og at de dermed streber etter å legge til rette for at alle skal trives i faget.

Noen elever trives ikke i kroppsøvingsfaget. Denne studien har gitt et innblikk i hvordan en gruppe lærere arbeider for å blant annet skape et miljø i kroppsøvingundervisningen hvor elever kan oppleve større grad av trivsel, og dermed ivareta læreplanens ønske om livslang bevegelsesglede. Ut ifra lærernes utspill gjøres dette på en rekke ulike måter. Som allerede nevnt er gjennomførelse av aktiviteter hvor elever ikke blir særlig synlige en viktig tilnærming for å hindre ubehag og sårbarhet i gjennomførelse av aktiviteter. Forsiktig bruk av konkurranse i kroppsøving har blitt vektlagt hos lærerne i intervjuene, ettersom dette kan bidra til mistriivsel hos elevene. Det er også nevnt viktigheten bak elevmedvirkning i undervisningen. Det har oppstått som et fokus i alle intervjuene at elever trenger å oppleve autonomi gjennom å påvirke kroppsøvingundervisningen i form av aktivitetsvalg og tilretteleggelse av aktiviteter. Dette vil sikre at elevenes interesser blir ivaretatt, noe som skaper høyere grad av opplevd trivsel.

Undersøkelsen og funnene i denne oppgaven innehar et verdifullt innblikk i hvordan en gruppe lærere i grunnskolen reflekterer rundt, og erfarer trivsel i kroppsøvingsfaget. Den innhentede informasjonen gjennom de tre intervjuene kan bidra til større forståelse rundt hvordan lærere arbeider for at elever skal oppnå trivsel i kroppsøving, samtidig som den sier noe om utfordringene dem møter på når dem skal legge til rette for dette. Likevel kan en svakhet ved denne oppgaven være at datamaterialet ikke gir statistisk informasjon. Det er altså ikke mulig å fullstendig generalisere resultatene til en større befolkning. Undersøkelser i framtiden kan i større grad bidra til dette, noe som nevnes i avsnittet under.

I veien videre kan det være behov for mer forskning på hva lærere tenker om trivsel i kroppsøving. Det ser ut til at det kan være nyttig å se nærmere på sammenhenger mellom læreres undervisningsmetoder i faget, og elevers trivsel. Videre vil det være fruktbart å se på bakenforliggende faktorer som påvirker trivsel hos elever i kroppsøving desto eldre de blir, og spesielt i skiftet fra mellomtrinn til ungdomsskole. Det kan også være ønskelig å framlegge en tydeligere forklaring for hvordan lærere kan bidra til at elever kan trives bedre i faget, slik at læreplanens visjon om livslang bevegelsesglede blir ivaretatt.

Referanser

- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314.
- Bagøien, T. E., Halvari, H., & Nesheim, H. (2010). Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity, and well-being in general. *Perceptual and Motor Skills*, 111(2), 407-432.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15, 1-40.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Cappelen Damm.
- Brottveit, G. (2018). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I G. Brottveit (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. (s. 129-152). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. (s. 83-106). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. (s. 62-82). Gyldendal Akademisk.
- Busso, L.D. (2018). Fenomenologi og narrativer i kvalitativ forskning. I G. Brottveit (red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. (s. 47-55). Gyldendal Akademisk.
- Cairney, J., Kwan, M. Y., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R., & Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 1-8.
- Carroll, B., & Loumidis, J. (2001). Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European physical education review*, 7(1), 24-43.

- Cecchini, J., González, C., Carmona, Á., Arruza, J., Escartí, A., & Balagué, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre-and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-11.
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of sport and exercise psychology*, 30(2), 222-239.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dismore, H., & Bailey, R. (2010). Fun and enjoyment in physical education: Young people's attitudes. *Research papers in education*, 26(4), 499-516.
- Engbretsen, B., Walseth, K., & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(04), 361-375.
- Fairclough, S. (2003). Physical activity, perceived competence and enjoyment during high school physical education. *European Journal of Physical Education*, 8(1), 5-18.
- Fangen, K. (2022). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet 08.05.2023 fra <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>.
- Garn, A. C., & Cothran, D. J. (2006). The fun factor in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 25(3), 281-297.
- Groves, S., & Laws, C. (2000). Children's experiences of physical education. *European Journal of Physical Education*, 5(1), 19-27.
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of sports science & medicine*, 11(2), 260.
- Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2008). Self-determination theory and the psychology of exercise. *International review of sport and exercise psychology*, 1(1), 79-103.
- Hashim, H. A. (2007). *Components of enjoyment in physical education*. University of Western Australia.
- Hashim, H. A., Grove, J. R., & Whipp, P. (2008). Relationships between physical education enjoyment processes, physical activity, and exercise habit strength among western australian high school students. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 5(1).

Hattie, J. (2013). *Synlig læring - for lærere*. Cappelen Damm AS.

Helsedirektoratet (2019). Bekymret over lite fysisk aktivitet blant barn og unge. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet 27.04.2023 fra <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/bekymret-over-lite-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-unge>.

Illeris, K. (2017) *Læring*. Gyldendal Akademisk.

Ingebrigtsen, J. E., & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle. *Idrettspedagogikk (s 33-46)*. Oslo: Universitetsforlaget.

Klomsten, A. T. (2012). Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving–hvorfors. Lastet ned 08.05.2023 fra <https://www.idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html>.

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

Kunnskapsdepartementet. (2019). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Hentet 08.05.2023 fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>.

Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvingundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge, 11(2)*, 1-4.

Launsø, L., & Rieper, O. (2005). *Forskning om og med mennesker: Forskningstyper og forskningsmetoder i samfunnsforskning*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Kennair, L. E. O. (2018). *Mestring*. I store norske leksikon. Lastet ned 08.05.2023 fra <https://snl.no/mestring>.

Leseth, A.B., & Tellmann, S.M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm Akademisk.

Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring - utvikling av egne og andres ressurser*. (2. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. (Oppdragsrapport nr. 1). Høgskolen i Innlandet. Lastet ned 08.05.2023 fra https://mhfa.no/contentassets/30d5aaab28ad4b2693691da363feb724/rapport_kro_2018.pdf.

- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and research in Education*, 7(2), 194-202.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Pajares, F. (2008). Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. I D.H. Schunk, B.J. Zimmermann (Red.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications* (s. 111-139). Taylor & Francis Group, LLC.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E.L., Jang, H. (2008). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. I D.H. Schunk, B.J. Zimmermann (Red.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications* (s. 223-244). Taylor & Francis Group, LLC.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2, 3-33.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?. *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646.
- Saldaña, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research: Understanding qualitative research*. Oxford University Press.
- Scanlan, T. K., & Lewthwaite, R. (1986). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV. Predictors of enjoyment. *Journal of sport psychology*, 8(1).
- Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 159-172.
- Schunk, D.H. (2008). Attributions as Motivators of Self-Regulated Learning. I D.H. Schunk, B.J. Zimmermann (Red.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Applications* (s. 245-266). Taylor & Francis Group, LLC.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2003). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø* (4. utg.). Tano A.S.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring - teori + praksis*. Universitetsforlaget.
- Sæle, O., & Hallås, B.O. (2020). *Kroppøving i femårig utdanning*. Gyldendal Norsk forlag.

Tangen, S., & Husebye, B. N. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 1-21.

Ulstad, S. O., Valstadsve, V. R., & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima–veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-20.

Wabakken, T. V. (2010). *Et følelsesladet valg: om prosesser og mekanismer bak ikke-deltakelse i kroppsøving, dusj-og garderobeaktiviteter* (Masteroppgave, Høgskolen i Telemark). Hentet 08.05.2023 fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/handle/11250/2438759>.

Wiersma, L. D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5(3), 153-177.

Vedlegg

Vedlegg 1 informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Hvordan legger en gruppe lærere i grunnskolen til rette for at elever skal oppleve trivsel i kroppsøvningsfaget?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *høre hvordan lærere legger til rette for trivsel i kroppsøving*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få innblikk i hva en gruppe lærere i grunnskolen tenker om trivsel i kroppsøvningsfaget, samtidig som å samle informasjon om hvordan lærerne selv legger til rette for trivsel i faget.

Forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Høgskulen på Vestlandet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet på bakgrunn av din stilling som lærer på barne- og mellomtrinnet. Du er en av fire som vil bli intervjuet for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil delta i et intervju som forventes å ta ikke mer enn en time. Intervjuet vil foregå en-til-en, og vil bli registrert elektronisk ved bruk av lydopptak

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det er kun studenten som vil ha tilgang til personopplysningene.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptak vil bli sikkert lagret adskilt fra øvrig data, og slettet etter ferdig transkripsjon.

Deltaker i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Ingen personopplysninger vil bli publisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes (når masteroppgaven blir godkjent) [16.6.2023]. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres.

Personopplysninger anonymiseres ved å bli gitt en kode, og adskilt fra øvrig data. Dette gjelder også lydopptak.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskulen på Vestlandet* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

Høgskulen på Vestlandet ved:

Haakon Magnus Bye-Pedersen. Epost (574739@stud.hvl.no) telefon: 92173422.

Jonas Vindedal Langlo. Epost (Jonas.Vindedal.Langlo@hvl.no)

Nicolay Stien. Epost (Nicolay.Stien@hvl.no)

Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen. Epost (Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Haakon Magnus Bye-Pedersen

Prosjektansvarlig

Nicolay Stien Jonas Vindedal Langlo

Eventuelt student

Haakon Magnus Bye-Pedersen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Hvordan legger en gruppe lærere i grunnskolen til rette for at elever skal oppleve trivsel i kroppsøving?”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *Intervju*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)