



Høgskulen på Vestlandet

Kroppssøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKØ550-O-2024-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato: 01-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato: 15-05-2024 14:00 CEST
Eksamensform: Masteroppgave - Bergen
Termin: 2024 VÅR2
Vurderingsform: Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode: 203 MGBKØ550 1 O 2024 VÅR2
Intern sensor: (Anonymisert)

Deltaker

Kandidatnr.: 101

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 22412

Egenerklæring *:

Ja

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

Ja

Gruppe

Gruppenavn: (Anonymisert)
Gruppenummer: 4
Andre medlemmer i gruppen: Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei

MASTEROPPGAVE

Lærereens opplevelse av elevers motivasjon i kroppsøving

The teacher's experience of students' motivation in physical education

Vegard Sund

Master i grunnskolelærer m/Kroppsøving

Høgskulen på Vestlandet, avd. Bergen

Fakultet for Lærerutdanning, kultur og idrett

Veiledere: Hege Eikeland Tjomsland og Ann-Katrin Grotle

15.05.2024

Forord

Da er tiden endelig inne for å levere masteroppgaven som markerer slutten på min tid som lærerstudent ved HVL. Prosessen har vært lang og til tider krevende, men det har også vært interessant. Skrivning av masteroppgaven har gitt meg en god del kunnskap på veien til å bli en kompetent lærer.

Jeg ønsker å rette en stor takk til mine veiledere Hege E. Tjomsland og Ann-Katrin Grotle. De har bidratt med gode tilbakemeldinger og innspill på oppgaven, både skriftlig og muntlig. Det har aldri vært noe problem å få hjelp når jeg behøvde det og de har gjort skrivingen til en positiv opplevelse for min del. Jeg vil og si tusen takk til mine informanter som har bidratt med gode refleksjoner og innspill til masteroppgaven. Informantenes erfaringer og kunnskap har vært med på å berike oppgaven og gitt meg en mer helhetlig forståelse av lærerrollen.

Jeg ønsker å takke mine medstudenter som har bidratt med faglige samtaler, motiverende ord og sosialt samhold på campus. Avslutningsvis er det på sin plass å rette en stor takk til min arbeidsplass som har gjort det mulig for meg å kombinere jobb og skriving.

Vegard Sund

Høgskulen på Vestlandet, avd. Bergen

Mai 2024

Sammendrag

Hensikten med masteroppgaven er å undersøke hva kroppsøvingslærere opplever motiverer elever til deltakelse i undervisningen. Videre er oppgavens formål å fremheve årsaker som har innvirkning på elevenes motivasjon i kroppsøvingsfaget. Det er et omfattende og sammensatt tema som har betydelig relevans for at læreren skal kunne tilrettelegge for en god undervisningspraksis.

Studiens problemstilling er: *Hva opplever kroppsøvingslærere motiverer elever til deltakelse i undervisningen?* Problemstillingen er utarbeidet etter å ha gjennomgått tidligere forskning og teori som omhandler motivasjon i skolen. Oppgavens teoretiske rammeverk er Ryan og Deci sin selvbestemmelsesteori, Bandura sin teori om self-efficacy og målorienteringsteorien.

En kvalitativ metode i form av fire semistrukturerte intervju ble benyttet for å kunne belyse oppgavens problemstilling. Utvalget besto av fire kroppsøvingslærere som jobbet på fire ulike skoler i Bergen. Årsaken til valg av metode var å kunne gå i dybden på lærernes refleksjoner og opplevelser knyttet til motivasjon som fenomen i kroppsøvingsundervisningen. Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse fungerte som rammeverk for analysen av studiens datamateriell. Datamaterialet ble videre kodet og organisert i tre hovedtema; (1) *autonomi*, (2) *læringsmiljø* og (3) *mestring*.

Masteroppgavens hovedfunn viser at lærerens evne til å tilpasse undervisningen etter elevgruppens mangfold er svært viktig for at elevene skal være motiverte. Elevenes stemme og innflytelse understrekes som en fremtredende faktor for at de skal delta i undervisningen. I den forstand er elevene aktiv i egen læringsprosess og undervisningen kan oppleves som givende i seg selv. Funnene tyder på at et læringsmiljø som vektlegger mestring, gode relasjoner og individuell progresjon er positivt for elevenes motivasjon og deltakelse i faget. Videre fremheves det at konkurranser og prestasjoner som motiverende faktorer er til stede i elevgruppen. Dette krever at læreren anerkjenner at elevenes motivasjon for å delta kan variere. Studiens funn tyder på at en undervisning som er tilpasset elevenes forutsetninger slik at de opplever utfordringer og mestring, er verdifullt for at elevene er motiverte for å delta i kroppsøvingsundervisningen.

Nøkkelord: Motivasjon, kroppsøving, selvbestemmelse, læringsmiljø, mestring

Abstract

The purpose of the master's thesis is to investigate what physical education teachers experience regarding students' motivation for participating in class. Furthermore, the aim of the thesis is to highlight factors that influence students' motivation in physical education. It is a comprehensive and complex topic that is highly relevant for teachers to facilitate effective teaching practices.

The research question of the study is: *What do physical education teachers experience as motivating for students' participation in class?* The research question was formulated after reviewing previous research and theories related to motivation in schools. The theoretical framework of the thesis is Ryan and Deci's self-determination theory, Bandura's theory of self-efficacy, and goal orientation theory.

A qualitative method consisting of four semi-structured interviews were used to illuminate the research question. The sample consisted of four physical education teachers working at four different schools in Bergen. The reason for choosing this method was to delve into the teachers' reflections and experiences related to motivation as a phenomenon in physical education. Braun and Clarke's (2006) thematic analysis served as the framework for analyzing the study's data material. The data material was further coded and organized into three main themes: (1) *autonomy*, (2) *learning environment*, and (3) *mastery*.

The main findings of the master's thesis show that the teacher's ability to adapt teaching to the diversity of the student group is crucial for student motivation. The students' voice and influence are emphasized as prominent factors for their participation in class. In that sense, the students' are active participants in their own learning process, and the teaching can be experienced as rewarding in itself. The findings suggest that a learning environment that emphasizes mastery, good relationships, and individual progression is positive for students' motivation and participation in the subject. In addition, it is highlighted that competitions and achievements as motivating factors are present in the student groups. This requires the teacher to recognize that students' motivation to participate may vary. The findings of the study suggest that teaching tailored to students' abilities so that they experience challenges and mastery, is valuable for students to be motivated to participate in physical education class.

Keywords: Motivation, physical education, self-determination, learning environment, mastery

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	I
SAMMENDRAG	II
ABSTRACT.....	III
TABELL OG FIGURER	VI
<i>Tabeller</i>	VI
<i>Figurer</i>	VI
1. INNLEDNING.....	1
1.1. BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2. TIDLIGERE FORSKNING	2
1.3. PROBLEMSTILLING.....	7
1.4. BEGREPSAVKLARING I PROBLEMSTILLINGEN	7
1.5. OPPBYGNING AV OPPGAVEN	8
2. TEORI.....	9
2.1. SELVBESTEMMELSESTEORIEN.....	9
2.1.1. <i>Cognitive evaluation theory</i>	10
2.1.2. <i>Basic psychological needs theory</i>	11
2.2. MÅLORIENTERINGSTEORI	13
2.2.1. <i>Mestringsorientert læringsmiljø</i>	14
2.2.2. <i>Prestasjonsorientert læringsmiljø</i>	15
2.3. SELF-EFFICACY	15
2.3.1. <i>Mestringserfaringer</i>	16
2.3.2. <i>Vikarierende erfaringer</i>	17
2.3.3. <i>Verbal påvirkning</i>	17
2.3.4. <i>Fysiske og psykiske opplevelser</i>	18
3. METODE	19
3.1 KVALITATIVT FORSKNINGSDESIGN	19
3.2 UTVALG.....	20
3.2.1 <i>Rekruttering og informanter</i>	20
3.3 DATAINNSAMLING	21
3.3.1 <i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	22
3.3.2 <i>Intervjuguide og pilotintervju</i>	23
3.4 FORSKERENS FORFORSTÅELSE	24
3.5 DATAANALYSE	25
3.5.1 <i>Transkribering</i>	25
3.5.2 <i>Tematisk analyse</i>	25
3.6 RELIABILITET, VALIDITET OG GENERALISERING.....	29
3.6.1 <i>Reliabilitet</i>	29
3.6.2 <i>Validitet</i>	29
3.6.3 <i>Generalisering</i>	30
3.7 FORSKNINGSETIKK.....	31
4. RESULTATER.....	33
4.1. AUTONOMI.....	34
4.1.1. <i>Valgmuligheter</i>	34
4.1.2. <i>Elevens innflytelse</i>	36
4.2. LÆRINGSMILJØ	37

4.2.1.	<i>Motivasjonsklima</i>	37
4.2.2.	<i>Relasjoner</i>	40
4.3.	MESTRING.....	41
4.3.1.	<i>Elevens bakgrunn</i>	42
4.3.2.	<i>Elevens forutsetning</i>	43
4.3.3.	<i>Tilbakemeldinger</i>	45
5.	DISKUSJON	47
5.1.	AUTONOMI SOM FAKTOR FOR ELEVENS MOTIVASJON.....	47
5.2.	LÆRINGSMILJØET SOM FAKTOR FOR ELEVENS MOTIVASJON	50
5.3.	MESTRING SOM FAKTOR FOR ELEVENS MOTIVASJON.....	54
5.4.	OVERSIKT OVER DISKUSJONSKAPITLET'S HOVEDFUNN.....	59
6.	OPPSUMMERING	60
6.1.	STUDIENS STYRKER OG BEGRENSNINGER.....	60
6.2.	VEIEN VIDERE.....	61
	REFERANSELISTE	63
	VEDLEGG	67
	VEDLEGG 1	67
	VEDLEGG 2	71
	VEDLEGG 3	73

Tabell og figurer

Tabeller

Tabell 1: Oversikt over studiens tema og koder.....s. 28

Tabell 2: Oversikt over hovedfunn.....s. 59

Figurer

Figur 1: Hovedtema og subtema.....s. 33

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for valg av tema

I den nye læreplanen for kroppsøving er det fremhevet under fagets relevans og sentrale verdier at kroppsøvingfaget blant annet skal gi elevene erfaringer knyttet til hva egen innsats betyr for å oppnå mål (Kunnskapsdepartementet, 2019). Faget skal derfor bidra til at elevene forstår at innsats og deltakelse er nødvendig for kunne nå målsetninger i kroppsøvingundervisningen. En betydelig endring fra LK06 til LK20 er at elevenes innsats skal vektlegges i større grad fremfor elevenes fysiske forutsetninger og ferdigheter. LK20 understreker og at innsats skal være en del av kompetansen elevene skal tilegne seg i kroppsøvingfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det vil si at læreren skal i større grad fokusere på elevenes innsats, og derfor vil deltakelse i undervisningen være en vesentlig faktor for at læreren kan vurdere elevene. Når kroppsøvingfaget sammenlignes med andre fag som matte og norsk, måles nødvendigvis ikke kompetansen med innsats. Der er kroppsøvingfaget unikt fordi i andre fag er kompetansen i større grad målbar i form av hvor flink elevene er til å skrive, lese og regne. I matematikkfaget vil innsats være en bidragsyter til å oppnå god kompetanse, mens i kroppsøving er innsats i seg selv en del av kompetansemålene.

En annen betydelige endring er at den nye læreplanen i kroppsøving består av tre kjerneelementer, hvor det ene omhandler deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her fremheves blant annet at deltakelse, medvirkning og samarbeid er nødvendig i mange bevegelsesaktiviteter for å fremme læring hos seg selv og andre. Det sier seg selv at eleven ikke lærer noe, hvis han eller hun ikke deltar i undervisningen. I kroppsøvingundervisningen kan elevenes motivasjon for deltakelse variere, og derfor vil det være interessant å undersøke hvilke faktorer som påvirker elevenes motivasjon i kroppsøvingfaget. Skaalvik og Skaalvik (2020, s. 296) formulerer motivasjon som indre prosesser som gir individet energi, inspirasjon og utholdenhet til å utføre en handling. I sammenheng med kroppsøving vil det være å undersøke hvilke faktorer som motiverer elevene til å delta i undervisningen.

I en studie poengteres det at elever på mellomtrinnet kjenner på en lavere motivasjon for å delta i kroppsøvingfaget (Van Aart et al., 2017, s. 16). Selv om undersøkelsen tyder en lavere motivasjon hos elever er det viktig å presisere at mange elever er motiverte og liker faget godt. Derfor er det også en målsetning med masteroppgaven å undersøke hvilke faktorer som

bidrar til motivasjon og ivaretar elevenes motivasjon over tid. I en nasjonal kartleggingsprøve for elever på 5.-10. trinn kommer det frem at kroppsøvningsfaget fortsatt har høy status i skolen (Moen et al., 2018, s. 80). Selv om faget fortsatt er relativt populært så påpekes det og at motivasjonen og gleden for faget minker med alderen. På bakgrunn av forskning som tyder at motivasjonen er lavere rundt mellomtrinnet, samt egne erfaring gjennom kroppsøvningsundervisning på mellomtrinnet, er det derfor valgt å avgrense studiets fokusområde gjennom å undersøke motivasjonsfaktorer på mellomtrinnet.

Læreplanverket for LK20 stadfester at opplæringen i skolen skal tilfredsstillende den enkelte elevens motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Læreren skal forholde seg til læreplanverket og må derfor organisere en undervisning som ivaretar elevgruppens mangfoldige forutsetninger. Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 132) peker på at læreren kan fremme motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring gjennom å gi elevene utfordringer som er tilpasset den enkelte elevens forutsetninger. I kroppsøvningsundervisningen er det som regel en større elevgruppe som skal delta samtidig. Det kan dermed oppstå utfordringer ved å skape tilpasset undervisningsopplegg for alle elevene til enhver tid. Kompetansemålene for kroppsøving etter 7. trinn, fremhever blant annet at eleven skal delta i aktiviteter som ikke bare er tilpasset sine egne forutsetninger, men også andres (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreren bør derfor ta høyde for elevgruppen, og ikke enkelteleven i planlegging av undervisningen.

Flere studier understreker at læreren har en stor innvirkning på elevens motivasjon i skolen (Skinner, Marchand, Furrer & Kindermann, 2008; Katz, Kaplan & Gueta, 2010). Studiene fokuserer på elevenes motivasjon i skolen generelt. Læreren vil derfor være sentral faktor i kroppsøvningsfaget. Masteroppgavens problemområde omhandler elevenes motivasjon for å delta i kroppsøvningsfaget på mellomtrinnet. Dette kan undersøkes ved å studere elevenes opplevelse, men og læreren sine refleksjoner og tanker. Læreren praksis og organisering er tross alt en viktig del av elevenes motivasjon i faget. Derfor skal læreren syn på elevenes motivasjon undersøkes i min masteroppgave.

1.2. Tidligere forskning

I dette kapitlet presenteres tidligere forskning som kan være med å belyse oppgavens problemstilling. Temaet i oppgaven omhandler motivasjon i kroppsøving, noe som er svært

omfattende. Da dette er et stort tema, har jeg kun inkludert nyere studier fra 2015 og fram til dags dato. Tidligere forskning som omhandlet motivasjon gjennom et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv, dannet mye av grunnlaget for datainnsamlingen. Etter å ha analysert datamaterialet, ble det tydelig at det også var nødvendig å gå gjennom tidligere forskning som belyser læringsmiljø og mestring. Artikkene som presenteres vil bestå av både nasjonale og internasjonale studier som tar for seg motivasjon i kroppsøving. Forskningsartiklene som presenteres vil derfor omhandle masteroppgavens teorigrunnlag.

Ulstaad et al. (2016) sin intervensjonsstudie på 4 ungdomsskoler i Norge, undersøker sammenhengen mellom læringsstrategier og elevenes motivasjon, deltakelse og innsats i kroppsøvingundervisningen. Studien benyttet seg av en modell som baserte seg på selvbestemmelsesteorien for å belyse elevenes deltakelse og innsats i kroppsøvingundervisningen (Ulstaad et al., 2016, s. 27). Elevene svarte på et spørreskjema som målte deres opplevelse av autonomistøtte, tilfredsstillelse av autonomi og kompetanse gjennom lærerens praktisering av ulike læringsstrategier. Ulstaad og kolleger utarbeidet fire læringsstrategier som lærerne benytte i undervisningen. Læringsstrategiene som ble målt var selvregulering, tilegnelse av kunnskap, samlæring og hvorvidt de søkte hjelpe og støtte fra andre (Ulstaad et al., 2016, s. 31). Studien viser at det var klare sammenhenger mellom autonom motivasjon og elevenes kompetanse og deres innsats og deltakelse i kroppsøvingundervisningen (Ulstaad et al., 2016, s. 37). Studien fremhevet også at elevenes praktisering av læringsstrategiene ga dem mer kompetanse, noe som var positivt for deres motivasjon til å delta. Videre fremhevet studien at en autonomistøttende lærer er sentralt for stimuli av selvbestemmelsesteoriens tre psykologiske behov, noe som hevdes å ha en direkte påvirkning på elevens motivasjon (Ulstaad et., 2016, s. 37).

I 2018 gjennomførte Ulstaad og kolleger en lignende intervensjonsstudie. Forskjellen var at de gjennomførte studien på et større utvalg. I 2018 inkluderte de 7 ungdomsskoler i Norge som totalt bestod av 461 elever og 18 lærere. Funnene i studien poengterer at det var en indirekte sammenheng mellom autonom motivasjon og opplevd kompetanse hos elevene (Ulstaad et al., 2018, s. 510). Den indirekte sammenhengen omhandler at læreren bør bruke autonome læringsstrategier som videre kan ha en positiv innvirkning på elevenes deltakelse og prestasjon.

I en studie fra Nederland undersøkte Van Aart et al. (2015) hvorvidt elevenes grunnleggende bevegelser påvirker deres motivasjon i kroppsøvningsundervisningen og hvordan kroppsøvningsfaget som læringsarena kan bidra til å bedre elevenes grunnleggende bevegelser (Van Aart et al., 2017, s. 16). Forskerne brukte en todelt metode for datainnsamlingen, hvor første fase var en spørreundersøkelse og andre fase var observasjon av elevene. Resultatene fra studien poengterer viktigheten av å stimulere elevenes grunnleggende psykologiske behov for å skape autonom motivasjon i kroppsøving. Forskerne understreker at tilfredstillelse av behovet for tilhørighet til læreren er svært viktig for barns motivasjon på mellomtrinnet (Van Aart et al., 2017, s. 29). Videre påpekes det at det ikke var noen tegn til korrelasjon mellom grunnleggende psykologiske behov og forbedring av elevenes fysiske-motoriske ferdigheter. Det var heller ingen tydelige tegn på noen sammenheng mellom elevenes kompetanse og deres motivasjon i kroppsøving (Van Aart et al., 2017, s. 30). Oppsummert viser resultatene at elevenes motivasjon påvirkes av hvorvidt de psykologiske behovene blir stimulert og ikke deres fysiske-motoriske ferdigheter. Studien fremhever et positivt aspekt som omhandler at læreren tilsynelatende kan tilrettelegge for elevenes autonome motivasjon i kroppsøving, uavhengig av nivået på deres fysiske-motoriske ferdigheter.

I en amerikansk studie undersøkte Zhao og Li (2016) sammenhengen mellom en lærers omsorgsevne og innvirkningen det kan ha på elevenes motivasjon i kroppsøving. Videre undersøkte Zhao og Li (2016, s. 510) om lærerens evne til å vise omsorg påvirker elevenes holdning, innsats og glede knyttet til kroppsøvningsfaget. En spørreundersøkelse ble gjennomført blant elever på 6-8. trinn i USA (Zhao & Li, 2016, s. 514-516). Funnene fra studien underbygger at en omsorgsfull lærer i større grad har elever med en positiv holdning og en høyere innsats i kroppsøvningsundervisningen. Videre fremhever Zhao og Li (2016, s. 523-524) at et læringsklima som vektlegger gode og omsorgsfulle relasjoner kan ha positiv innvirkning på elevens glede og hengivenhet i kroppsøvningsfaget. Studien foreslår konkrete metoder lærere kan bruke for å skape et omsorgsfullt læringsklima. Læreren kan bryte ned kompliserte aktiviteter til mindre deler for å gjøre læringsprosessen enklere for elevene. Videre bør læreren fokusere på nestekjærlighet og respekt for hverandre, samt gi elevene mulighet for medbestemmelse (Zhao & Li, 2016, s. 524).

Ulstad et al., (2020) gjennomførte også en studie i Norge hvor formålet var å undersøke sammenhengen mellom oppfattet motivasjonsklima i kroppsøving og de tre grunnleggende behovene; autonomi, kompetanse og sosiale relasjoner. Ulstad et al., (2020, s. 1) studerte også

korrelasjonen mellom tilfredsstillelse og frustrasjon av behovene og eventuell innvirkning på innsats, indre motivasjon og karakter. Undersøkelsen ble gjennomført på 4 videregående skoler i Norge og utvalget bestod av 230 elever som deltok i en spørreundersøkelse (Ulstad et al., 2020, s. 8). Først og fremst tyder resultatene at et mestringsorientert motivasjonsklima er positivt for tilfredsstillelse av behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet hos elevene. Resultatene fremhever at et prestasjonsorientert motivasjonsklima i større grad vil hindre tilfredsstillelsen av behovene, noe som kan ha negativ effekt på elevenes innsats og indre motivasjon (Ulstad et al., 2020, s. 16). Studien peker på at det er fordelaktig at læreren tilrettelegger for mestring, utvikling, gode relasjoner og valgmuligheter framfor prestasjoner og sosial sammenligning (Ulstad et al., 2020, s. 1). Studien understreker dessuten at kroppsøvningsundervisningens motivasjonsklima har en indirekte betydning for blant annet elevenes innsats og indre motivasjon, da dette avhenger av om de psykologiske behovene blir tilfredsstilt eller ikke (Ulstad et al., 2020, s. 16).

I en israelsk studie gjennomført av Zach et al. (2020, s. 437-438) fant forskerne at et mestringsorientert motivasjonsklima er positivt for elevenes deltakelse, glede knyttet til faget, innsats og troen på egen mestring i kroppsøvningsundervisningen. I studien undersøker forskerne implikasjonene et mestringsorientert og et prestasjonsorientert læringsklima har for elevene (Zach et al., 2020, s. 437-438). Resultatene deres tyder på en gjennomgående oppfatning av at et mestringsorientert motivasjonsklima er mest fremtredende, men at det finnes elever som vektlegger sine egne prestasjoner (Zach et al., 2020, s. 438).

I en større kartleggingsstudie gjennomført av Moen et al. (2018) undersøkte en gruppe forskere elever, lærere og skoleledere sin opplevelse og meninger om kroppsøvningsfaget. Utvalget bestod av 3226 elever, 139 lærere og 46 skoleledere fordelt på barne- og ungdomsskoler i Norge. Data ble innhentet gjennom en spørreundersøkelse (Moen et al., 2018, s. 20). I studiet fremkommer det en signifikant sammenheng mellom elevenes erfaringer knyttet til organisert idrett og positive assosiasjoner til kroppsøvningsfaget (Moen et al., 2018, s. 36). Videre understreker Moen et al. (2018, s. 36) at assosiasjonene og holdningene til faget blir mer negativ jo eldre elevene blir.

Forskerne poengterer at differansen blir større mellom elever som går på organisert idrett og ikke, i forhold til om de liker faget eller ikke. Elevene rapporterte også at det veldig ofte er lærerstyrt undervisning, samt at majoriteten av elevmassen poengterer at de har liten påvirkningskraft på innholdet i undervisningen (Moen et al., 2018, s. 50).

Säfvenbom et al. (2015, s. 635) gjennomførte en studie i Norge, hvor et utvalg av 2116 elever på 38 ulike ungdoms- og videregående skoler deltok i en spørreundersøkelse. Formålet med studien var å undersøke elevenes holdning og selvbestemt motivasjon i kroppsøvningsfaget (Säfvenbom et al., 2015, s. 629). I forskningsartikkelen fremheves det på lik linje som i Moen et al. (2018) sin studie at elevenes motivasjon i faget minker med årene (Säfvenbom et al., 2015, s. 640). Videre synes årsaken til det å ha klare sammenhenger med frustrasjon av de grunnleggende behovene fra selvbestemmelsesteorien. Säfvenbom et al. (2015, s. 640-641) poengterer at elever som driver med organisert idrett i større grad får tilfredsstilt sine behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Säfvenbom et al. (2015, s. 642) fremhever at kroppsøvningsfaget synes å favorisere elever med idrettsbakgrunn som er vant til å konkurrere utenfor skolen. Artikkelen påpeker at elever som ikke bedriver organisert idrett kan over tid, utvikle negative holdninger og en lavere indre motivasjon for kroppsøvningsfaget (Säfvenbom et al., 2015, s. 641). Det presiseres at de ikke kan validere denne indikasjonen, da en tverrsnittstudie over tid er nødvendig for å belyse denne påstanden.

Laxdal et al. (2020) har gjennomført en studie hvor formålet var undersøke sammenhengen mellom elevenes kompetanse og kroppsøvningsfaget. Forskerne hevder at elever som er mindre kompetente i faget, strever mer og at kroppsøvningsfaget favoriserer de «sterke» elevene (Laxdal et al., 2020, s. 384) Studien gjennomførte en spørreundersøkelse på 1133 elever fra videregående skoler i Norge og på Island. Laxdal et al. (2020, s. 396) trekker frem at elevene fra undersøkelsen opplever at de mer kompetente elevene blir i større grad favorisert av læreren. For å motvirke denne tendensen understreker Laxdal et al. (2020, s. 396-397) at læreren må være selvbevisst på egen undervisningstilnærming. Videre fremheves det at undervisningen bør tilrettelegges i større grad for de mindre kompetente elevene og tradisjonelle idretter bør være mindre fremtredende i kroppsøvningsundervisningen (Laxdal et al., 2020, s. 397). De begrunner dette med at det vil utjevne forskjellene mellom elevene som går på organisert idrett og de som ikke gjør det. Laxdal et al. (2020, s. 397) foreslår alternativt reglement når tradisjonelle idretter er undervisningsaktiviteten som et konkret grep for å motvirke forskjellene.

I en litteraturstudie har Ryan & Deci (2020, s. 1) gjennomgått tidligere forskning som fokuserer på motivasjon i skolen gjennom et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv. I tillegg til å konstatere at tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene er positivt for elevenes

motivasjon, forklarer de at funnene tyder en dynamisk kobling mellom lærerens praktisering og elevenes motivasjon (Ryan & Deci, 2020, s. 9). De påpeker at selv om det er gjort betydelig forskning på område, så viser den fremlagte forskningen at undervisningspraksisen ikke nødvendigvis tilrettelegger for elevenes motivasjon (Ryan & Deci, 2020, s. 9). For å få et bedre innblikk i lærerens erfaring og opplevelse knyttet til tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene, foreslår Ryan & Deci (2020, s. 9) at det er nødvendig med mer kvalitativ forskning på område.

Artikkelen til Ryan & Deci (2020) inkluderer tidligere forskning som omhandler motivasjonsaspektet i skolen på et generelt nivå, og ikke spesifikt knyttet til kroppsøving. Dette i kombinasjon med min egen interesse for motivasjonsaspektet i kroppsøving, var avgjørende for mitt valg av tema og problemstilling til masteroppgaven. Den tidligere forskningen som er fremlagt i min oppgave viser at det er gjort flere kvantitative studier på *elevene* og *lærerne* sin opplevelse av motivasjon i kroppsøving. Etter en omfattende litteraturgjennomgang så er det funnet minimalt med kvalitativ forskning knyttet til lærere på mellomtrinnet sin opplevelse av hva som motiverer elevene. Hensikten med masteroppgaven min er derfor å bidra med ny kunnskap til dette kunnskapshullet.

1.3. Problemstilling

Etter gjennomgang av tidligere forskning og litteratur har følgende problemstilling blitt utarbeidet:

«Hva opplever kroppsøvingslærere motiverer elever til deltakelse i undervisningen?»

1.4. Begrepsavklaring i problemstillingen

I problemstillingen brukes begrepene motivasjon og deltakelse. Dermed er det nødvendig å forklare hvordan begrepene defineres i henhold til oppgaven.

Motivasjon: Begrepet motivasjon kan defineres som «en bevegende årsak». Motivasjon omhandler hvordan tanker, følelser, opplevelser og handlinger påvirker et individs atferd (Diseth, 2019, s. 15). I denne oppgaven vil derfor begrepet motivasjon sees i sammenheng med hvilke faktorer lærerne opplever har innvirkning på elevenes motivasjon.

Deltakelse: Begrepet deltakelse defineres som et individs involvering i en aktivitet, og hvorvidt individet deltar på lik linje som de rundt seg (Maxwell et al., 2012, s. 64). I denne oppgaven vil begrepet deltakelse omhandle hvorvidt elevene er med i undervisningen.

Begrepene sett i lys av hverandre og i en pedagogisk sammenheng, omhandler hvilke årsaker som har innvirkning på elevenes involvering i undervisningen.

1.5. Oppbygning av oppgaven

Masteroppgaven er inndelt i 6 kapitler, hvor det første kapitlet omhandler innledningen til oppgaven. Innledningen beskriver bakgrunnen for valg av tema og problemområde. Kapittel 2 redegjør for oppgavens teoretiske rammeverk og kapittel 3 forklarer valg av metode og analysen av oppgavens datamateriell. I kapittel 4 presenteres resultatene fra analysen, og i det femte kapitlet drøftes resultatene i lys av tidligere forskning og oppgavens teoretiske rammeverk. Avslutningsvis oppsummerer kapittel 6 de mest fremtredende funnene i oppgaven.

2. Teori

I dette kapittelet vil teori som er relevant for problemstillingen redegjøres for. Før jeg startet datainnsamlingen hadde jeg lest og studert selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteorien. Elementer fra de to teoretiske perspektivene ble derfor innarbeidet i utformingen av intervjuguiden. Etter å ha analysert datamaterialet gjorde jeg en rekke interessante funn, noe som resulterte i at jeg så behovet for å inkludere enda et teoretisk perspektiv, som omhandler mestring. De teoretiske perspektivene er svært omfattende, og det var derfor nødvendig å begrense hva som ble inkludert i masteroppgaven. Selv om selvbestemmelsesteorien består av flere miniteorier, har jeg kun valgt de to som er mest relevant for problemstillingen og resultatene mine. Målorienteringsteorien er begrenset gjennom at kun perspektivet om læringsmiljøet er inkludert. Videre er Banduras teori om *Self Efficacy* avgrenset til å omhandle begrepet mestringstro og de ulike kildene knyttet til begrepet.

2.1. Selvbestemmelsesteorien

Richard M. Ryan og Edward L. Deci har utviklet teorien om selvbestemmelse.

Selvbestemmelsesteorien (SBT) er fremtredende innenfor motivasjonsteorier og ofte ansett som den mest autoritative og siterte teorien innenfor indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 142). SBT sin hensikt er å belyse hvorvidt et individs atferd og handlinger reguleres av ytre eller indre motivasjon. Ryan og Deci (2017, s. 14) definerer begrepet indre motivasjon som en form for motivasjon hvor individet drives av egen interesse for å gjennomføre en handling. Videre påpekes det at ytre motivasjon ofte styres av en form for belønning etter gjennomføring av en handling. Et individ som drives av indre motivasjon vil belønnes i form av glede og tilfredsstillelse ved å fullføre en gitt oppgave (Ryan & Deci, 2017, s. 14). En generell tankegang innenfor motivasjonsforskning er at indre motivasjon er den optimale formen for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 145).

En annen form for motivasjon er ytre motivasjon og et individ som har ytre motivert atferd vil ikke gjennomføre handlinger på lik linje som individer med indre motivert atferd. Forskjellen omhandler at ytre motiverte handlinger i seg selv ikke gir individet noe glede eller tilfredsstillelse (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 146). Innenfor ytre motivasjon differensieres det vanligvis mellom kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 184). Kontrollert ytre motivasjon kan ofte kjennetegnes av en ytre belønning eller

sanksjoner som følge av at individet ikke gjennomfører en gitt handling. Dette kan gi et individ følelsen av at handlingen blir utført motvillig og med lite engasjement. Autonom ytre motivasjon preges i større grad av selvbestemmelse, men forskjellen på dette og indre motivasjon er at handlingen ikke gjennomføres av egen interesse. Handlingen blir utført fordi individet ser viktigheten og verdien av å gjennomføre den (Ryan & Deci, 2017, s. 188).

SBT har ved flere tilfeller blitt tatt i bruk i skolesammenheng, da skolen ikke bare er en arena for å lære å skrive, lese og regne (Ryan & Deci, 2017, s. 353). Videre fremheves skolen som en viktig bidragsyter for barns utvikling og forståelse av sosiale kompetanse, motivasjon, deltakelse og innsats. Ryan og Deci (2017, s. 354) understreker at ulike typer motivasjon påvirker elevens deltakelse og læringsevne. SBT tyder og at læringsmiljøet innvirker på elevenes motivasjon og velvære, som ofte er lærerens ansvar å skape. SBT er svært omfattende, noe som gjenspeiles ved at den har blitt delt inn i seks ulike miniteorier (Ryan & Deci, 2017, s. 19). I denne oppgaven vil fokus rettes mot to av de seks miniteoriene; *Cognitive evaluation theory* og *Basic psychological need theory*. *Cognitive evaluation theory* omhandler hvordan det sosiale miljøet enten fremmer eller hemmer indre motivasjon hos et individ (Ryan & Deci, 2017, s. 20). *Basic psychological need theory* poengterer at det er tre grunnleggende psykologiske behov som må tilfredsstilles for at et individ skal drives av indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 239). De tre behovene er autonomi, kompetanse og tilhørighet. Teorien undersøker hvilke konsekvenser som kan oppstå gjennom tilfredstillelse og frustrasjon av behovene (Ryan & Deci, 2017, s. 239). For å belyse oppgavens problemstilling på en hensiktsmessig måte vil de to miniteorien redegjøres for.

2.1.1. Cognitive evaluation theory

Cognitive evaluation theory (CET) ser nærmere på hvordan hendelser i det sosiale miljøet rundt et individ påvirker ens indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 123). CET var den første miniteorien som ble utarbeidet av Ryan og Deci og som i hovedsak ble utviklet på 1970 og 1980-tallet. Hensikten var å se på ytre faktorer som tilrettelegger og hindrer indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 124). Forskerne undersøkte hvordan ytre faktorer som belønning, straff, vurdering og tilbakemeldinger hadde innvirkning på et individs indre motivasjon. CET poengterer at de ytre faktorene som hindrer et individs opplevelse av autonomi og kompetanse vil være negativt for å oppnå en indre form for motivasjon (Ryan &

Deci, 2017, s. 124). Motsatt vil det være positivt for utviklingen av indre motivasjon om de ytre faktorene tilrettelegger for autonomi og kompetanse.

Eksempelvis tyder CET på at belønning kan være negativt for et individs indre motivasjon, da dette kan bli brukt for å kontrollere atferd (Ryan & Deci, 2017, s. 125). Positive tilbakemeldinger blir fremhevet som en ytre faktor som på generelt grunnlag er hensiktsmessig for et individs indre motivasjon. Tilbakemeldinger som støtter et individs tro på egen kompetanse og ikke undergraver opplevelsen av autonomi er viktig for at indre motivasjon skal finne sted (Ryan & Deci, 2017, s. 129). CET fremhever flere ytre handlinger som kan ha innvirkning på indre motivert atferd. I tillegg til kontrollert belønning, nevnes og trusler om straff, straff, formelle vurderinger, overvåking, tidsfrister og konkurranse (Ryan & Deci, 2017, s. 150). Det er en generell oppfatning at slike handlinger kan ha negativ innvirkning på indre motivasjon. Konkurranse som eksempel kan være både positivt og negativt, noe som avhenger av autonomien eleven opplever, samt følelsen av kompetanse hen sitter igjen med etter å ha utført handlingen.

CET poengterer også ytre handlinger som kan ha positiv innvirkning på indre motivert atferd. I den sammenheng nevnes valgmuligheter og optimaliserte utfordringer. Ryan og Deci (2017, s. 151) poengterer at valgmuligheter kan ha positiv innvirkning på indre motivasjon, da det har stor sammenheng med autonomi. Det understrekes at et individ som kan velge hva og hvordan en gjennomfører handlinger ofte har større innsats, bedre utførelse og føler seg mer kompetent. For at et individ skal føle seg kompetent er det ikke nok med handlinger som ikke utfordrer en selv. Dette omtales av Ryan og Deci (2017, s. 152) som optimaliserte utfordringer. De hevder at indre motivasjon er noe som utvikler seg over tid og oppstår gjerne når handlingen er tilpasset etter evnene og ferdighetene individet besitter. Hvis en aktivitet ikke er utfordrende vil det kunne resultere i lavere engasjement og mindre glede, noe som videre kan ha innvirkning på motivasjonen. For at indre motivert atferd skal opprettholdes over tid må handlinger og oppgaver tilpasses og optimaliseres for individet, slik at en utvikler seg og stadig mestrer (Ryan & Deci, 2017, s. 152).

2.1.2. Basic psychological needs theory

Selvbestemmelsesteorien er utviklet over tid og gradvis oppdaget Ryan og Deci (2017, s. 239) at det var tilfredsstillende av tre grunnleggende psykologiske behov; autonomi, kompetanse og tilhørighet som var avgjørende for at et individ skal kunne ha en indre motivasjon. De

poengterte og at tilfredsstillelse av behovene kan ha en positiv innvirkning på et individs psykiske helse, utvikling og velvære (Ryan & Deci, 2017, s. 21). I lys av dette ble det utarbeidet en ny miniteori som fikk navnet *Basic psychological needs theory (BPNT)*. Hensikten med BPNT var å se nærmere på sammenhengen mellom tilfredsstillelse og mangel på tilfredsstillelse av behovene, samt hvilken innvirkning det har på individets motivasjon og velvære (Ryan & Deci, 2017, s. 239). BPNT fremhever at alle mennesker besitter de grunnleggende psykologiske behovene uavhengig av bakgrunn. Ryan og Deci (2020, s. 1) understreker at behovene er en integrert del av mennesket og hvis behovene ikke blir tilfredsstilt vil det kunne ha negative konsekvenser for menneskets indre motivasjon og velvære. De poengterer at indre motivasjon kan vedvare over tid, gitt at behovene tilfredsstilles.

Autonomi

Det første psykologiske behovet er autonomi og omhandler at individet føler på en viss grad av selvbestemmelse, noe som anses å være en svært viktig del av SBT i sin helhet (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 143). Tilfredsstillelse av behovet for autonomi dreier seg om å gi individet følelsen av å ha innvirkning og medbestemmelse over sine handlinger (Ryan & Deci, 2017, s. 10). Videre påpeker de at selvbestemt atferd er en type atferd som oppfattes frivillig og ut ifra egne interesser og verdier. I skolesammenheng kan dette innebære at læreren gir elevene valgmuligheter og innflytelse på læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 148). Ryan og Deci (2017, s. 11) hevder at en handling som styres av ytre kontroll som for eksempel straff eller belønning, vil undergrave individets følelse av selvbestemmelse og dermed ha en negativ innvirkning på den indre motivasjonen.

Kompetanse

Ryan og Deci (2017, s. 11) definerer behovet for kompetanse synonymt med mestring og det å besitte ferdigheter eller kunnskap som bidrar til å gjennomføre en handling eller aktivitet. De hevder også at tilfredsstillelse av behovet for kompetanse er sentralt for å ivareta indre motivasjon over tid. Det presiseres og at kompetansebehovet kan være utfordrende å tilfredsstille da handlinger kan være for vanskelig og ikke alltid tilpasset individets forutsetninger (Ryan & Deci, 2017, s. 11). I en pedagogisk sammenheng vil derfor undervisning tilpasset elevens forutsetning være avgjørende for at eleven skal besitte en indre form for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 147). Andre utfordringer for tilfredsstillelse knyttes til mellommenneskelige faktorer som kritikk og negative

tilbakemeldinger eller at eleven blir sammenlignet opp mot sosiale normer. En effektiv måte for å tilfredsstillere behovet er å skape et strukturert og godt miljø gjennom positive tilbakemeldinger og gi elevene muligheten for å oppnå suksess og personlig vekst (Ryan & Deci, 2020, s. 1).

Tilhørighet

Det siste behovet er tilhørighet og dreier seg om at mennesker har et grunnleggende psykologisk behov for å føle nærhet til andre mennesker (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Videre understrekes det at individer føler på en større tilhørighet når de gir og mottar omsorg, samt følelsen av å ha en reell betydning for andre. I en gruppe individer hvor ingen viser hverandre oppmerksomhet, omsorg eller respekt vil det være mer krevende og oppnå noe sammen. I følge Skaalvik og Skaalvik (2021, s.145) vil ikke tilfredsstillende av behovet for tilhørighet være absolutt for å oppnå indre motivasjon, da handlinger kan gjennomføres alene. De fremhever likevel at behovet for tilhørighet må tilfredsstilles i sosiale situasjoner hvor individet påvirkes av andre rundt seg. I slike sosiale situasjoner poengteres det at individer som er varme og omtenkssomme med hverandre vil drives av en større indre motivasjon for å gjennomføre handlingen (Skaalvik & Skaalvik, 2021, s. 145). Læringsprosesser i skolen som krever samarbeid med andre er et eksempel på sosiale situasjoner. Skaalvik og Skaalvik (2021, s 147) understreker at behovet for tilhørighet er en viktig faktor i skolen, hvor de voksne streber etter å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for elevene.

2.2. Målorienteringsteori

Målorienteringsteori er en omfattende teori innenfor motivasjon og omhandler blant annet å undersøke elevenes tankemønster om deres mål og motivasjon (Ames, 1992, sitert i Danielsen, 2017, s. 69). I den sammenheng differensieres det gjerne mellom mestringsorienterte og prestasjonsorienterte mål (Urduan & Schoenfelder, 2006, s. 334). Mestringsmål også omtalt som oppgavemål, kjennetegnes av at individet i hovedsak ønsker å føle på mestring, oppgaveløsning og en økt kompetanse (Danielsen, 2017, s. 70). Prestasjonsmål omhandler at individet ønsker å vise seg fram og prestere bedre enn andre, samt annerkjennelse fra andre rundt seg. Gjennom dette teoretiske perspektivet kan et pedagogisk syn anvendes og dermed studere enkeltelevens motivasjon og mål. I en skolesammenheng vil det også være mulig å undersøke målorienteringen hos en elevgruppe

gjennom å studere hvorvidt læringsmiljøet er mestringsorientert eller prestasjonsorientert (Duda, 2001, sitert i Danielsen, 2017, s. 69).

Masteroppgaven omhandler lærerens opplevelse av hva som motiverer elevene deres og derfor vil det være mest relevant å se på læringsmiljøet i de respektive klassene. Urdan og Schoenfelder (2006, s. 334) påpeker at tradisjonelt sett så antas det at kun læreren har innvirkning på læringsmiljøet. Selv hevder de at elevene også er viktige bidragsyttere som kan påvirke læringsmiljøets målorientering og dermed motivasjonsklima. Danielsen (2017, s. 69) hevder at målorienteringen i et læringsmiljø påvirkes av hva læreren og elevene vektlegger som viktig i undervisningen. Dette omhandler blant annet klassens verdier og hensikten (mestring eller prestasjon) med gjennomføring av oppgaven.

2.2.1. Mestringsorientert læringsmiljø

I et mestringsorientert læringsmiljø vektlegger læreren gode relasjoner mellom seg selv og elevene ved å ha en undervisningstilnærming som er til elevens beste (Danielsen, 2017, s. 70). Det omhandler at læreren er varm, omsorgsfull og at eleven ser den enkelte eleven. Videre poengterer Danielsen (2017, s. 70) at tydelig kommunikasjon mellom de involverte partene er sentralt i et mestringsorientert læringsmiljø og da særlig at læreren understreker at alle elever har potensiale for å lære. Det er og viktig at læreren fremhever at innsats, egen fremgang og mestring er en del av kompetansen i skolen, slik at de føler at de lykkes faglig (Danielsen, 2017, s. 70). utfordringer tilpasset elevens forutsetning er også sentralt innenfor hva en lærer skal vektlegge i et mestringsorientert læringsmiljø.

Ommundsen (2015, s. 48) omtaler et mestringsorientert læringsmiljø som et *oppgaveklima*. Han påpeker at et oppgaveklima betoner innsats og fremgang som nødvendige faktorer for å mestre, samt at læreren skal anerkjenne alle elevene uavhengig av prestasjoner og ferdigheter. Et oppgaveklima skal gi elevene valgmuligheter og en opplevelse av at de faktisk har en form for påvirkning på undervisningen (Ommundsen, 2015, s. 48). Det er sentralt at det er aksept for at elevene får prøve og feile, samt at de oppmuntres til å samarbeide i aktiviteter.

Ommundsen (2015, s. 48) fremhever en flere positive aspekter ved at læreren forsøker å etablere et oppgaveklima. Han påpeker at ved å understreke at feiling er en del av læringsprosessen så vil elevene være bedre rustet når de møter motgang. Videre peker Ommundsen (2015, s. 48) på at et oppgaveklima er positivt for elevenes motivasjon ved at blant annet elevens vilje og evne til å anstrenge seg anerkjennes av læreren.

2.2.2. Prestasjonsorientert læringsmiljø

I et prestasjonsorientert læringsmiljø vil det i stor grad vektlegges ferdigheter og prestasjoner og i noen tilfeller vil de «flinkeste» elevene belønnes for deres gjennomføring (Danielsen, 2017, s. 72). Belønning kan komme i form av ros eller en formell vurdering som karakter i faget. Belønning av kun de som har gode prestasjoner kan være destruktivt for faglig svake og usikre elever. På generelt grunnlag fremheves det at prestasjonsorienterte læringsmiljøer kan skape utfordringer for læreren når han eller hun skal tilpasse undervisningen etter elevenes behov og forutsetninger (Roeser, Eccles & Sameroff, 1998, sitert i Danielsen, 2017, s. 72). Et prestasjonsorientert læringsmiljø kan påvirke elevenes mestringsglede, da hun eller han kan føle at den ikke er god nok eller like god som andre (Danielsen, 2017, s. 72). Videre kjennetegnes en prestasjonsorientert lærerpraksis av at undervisningen består av mye konkurranser og sammenligning av prestasjoner på tvers av elevgruppen.

Ommundsen (2015, s. 48) beskriver et prestasjonsorientert læringsmiljø som et prestasjonsklima, og legger til at et slikt klima vektlegger prestasjoner og mellommenneskelige konkurranser er viktige faktorer for å oppnå mestring. Et prestasjonsklima gir lite rom for innspill og medvirkning fra elevene. Videre kan det kjennetegnes av at undervisningen organiseres etter ferdighetsbaserte grupper (Ommundsen, 2015, s. 48). Det er lite rom for feiling, noe som kan skape redsel hos enkelte elever og ha innvirkning på deres ønske om å delta i gitte aktiviteter. Negative aspekter kan utspille seg gjennom at elevene begrenser egen innsats fordi de mister troen på egen gjennomføring og at det ikke nytter å forsøke (Ommundsen, 2015, s. 49). Det kan videre ha innvirkning på elevenes kompetanse, da de slutter å legge ned innsats i aktiviteter. Over en lengre periode kan et prestasjonsklima svekke elevenes motivasjon.

2.3. Self-efficacy

Innenfor forskning på motivasjon er det blitt etablert en sterk sammenheng mellom mestring og motivasjon hos elever. Sammenhengen kan sees i lys av at troen på egen mestring er avgjørende for; hvilke utfordringer eleven begir seg ut på, hvor mye innsats eleven legger ned, utholdenheten eleven viser selv om han eller hun mislykkes og hvorvidt eleven blir motivert eller demotivert av å mislykkes eller lykkes (Danielsen, 2020, s. 126). Et sentralt begrep innenfor mestring er «*self-efficacy*», på norsk kalt mestringsstro. Begrepet har utspring fra sosialkognitiv læringsteori og ble introdusert av Albert Bandura (Danielsen, 2020, s. 129).

Bandura definerer mestringstro som troen på seg selv til å gjennomføre en handling, uavhengig av hvilke evner og ferdigheter en besitter (Bandura, 1997, s. 37). Videre beskriver han at mestringstro innebærer at individet har en iboende forventning om å mestre oppgaver og utfordringer, slik at individet når sine mål. For å kunne utvikle mestringstro fremhever Bandura fire primære kilder; mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal påvirkning og opplevelser i prosessen (Bandura, 1997, s. 79). For å kunne forstå prosessen rundt utvikling av mestringstro vil det være naturlig å se litt nærmere på de fire kildene. Bandura (1997) utviklet ikke begrepet mestringstro spesifikt for skolesammenheng, men for oppgavens hensikt vil de kildene redegjøres for i et pedagogisk lys.

2.3.1. Mestringserfaringer

Bandura hevder at egne mestringserfaringer er den mest innflytelsesrike kilden for å oppleve mestringstro, da opplevelsen av å mestre er det mest autentiske beviset og en bekreftelse på at en faktisk kan gjennomføre en handling (Bandura, 1997, s. 80). Mestringserfaringer kan bidra til å oppleve mestringstro gjennom trinnvis progresjon i en undervisningssituasjon, hvor læreren tar hensyn til elevgruppen og tilpasser delmål og mål etter deres forutsetninger (Danielsen, 2020, s. 139). Bandura (1997, s. 80) hevder det samme gjennom at læreren må bryte ned komplekse ferdigheter til flere underferdigheter som gjør det enklere for eleven å mestre.

Personlige erfaringer hvor eleven har lyktes med å gjennomføre en handling er svært betydningsfulle, da denne prosessen bidrar til å gi eleven en solid tro på egen mestring (Danielsen, 2020, s. 140). Videre understreker Danielsen at en lærer bør prioritere aktiviteter hvor elevene mest sannsynlig vil lykkes fordi nederlag vil kunne reduseres troen på egen mestring. Selv om det er hensiktsmessig å tilrettelegge for undervisningssituasjoner som resulterer i mestringsforventninger, er ikke nødvendigvis motgang synonymt med å være en mislykket elev. Bandura (1997, s. 80) hevder at motgang og noen tilbakeslag kan ha positiv innvirkning på å gjøre mestringstroen enda mer robust, men da bør det være etablert en form for tro på seg selv før eleven utsettes for mer krevende utfordringer. Dette kan utvikle elevens evne til å snu motgang om til suksess.

2.3.2. Vikarierende erfaringer

Vikarierende erfaringer også kalt modellæring er den andre kilden som har innvirkning på utviklingen av mestringstro. Bandura (1997, s. 86) hevder at individer ofte måler sine evner og ferdigheter opp mot andre, da gjerne med andre som har tilsvarende utgangspunkt som seg selv. Et individ som sammenligner seg selv med et annet som har forskjellige utgangspunkt vil ikke være hensiktsmessig (Bandura, 1997, s. 87). I skolesammenheng vil det ikke være noe indikator for en elev på mellomtrinnet å måle egne ferdigheter med en elev som går i første klasse. Danielsen (2020, s. 140) forklarer dette gjennom at når en elev observerer at andre elever med lignende forutsetninger lykkes, vil det kunne gi eleven troen på selv å lykkes i samme aktivitet eller oppgave.

Vikarierende erfaringer kan og omtales som modellæring, og Danielsen (2020, s. 140) forklarer at dette kan skje gjennom at kompetente personer instruerer hvordan en håndterer utfordringer gjennom kunnskap og ferdigheter. I skolesammenheng kan dette være at en lærer modellerer for elevene eller at elever viser hverandre hvordan de best kan lykkes i en aktivitet. Videre understreker Danielsen (2020, s. 140) at elever ofte gjentar atferden til mennesker de ser opp til og respekterer. Samtidig fremhever Bandura (1997, s. 87) at et individ som oppfatter at andre rundt seg lykkes, men selv feiler, kan gi dårligere mestringstro. Motsatt vil det gi økt mestringstro hvis individet opplever at hen får til noe som andre ikke gjør.

2.3.3. Verbal påvirkning

For å utvikle mestringstro, fremhever Bandura (1997, s. 101) en tredje kilde som omhandler at individet kan styrke troen på egen mestring gjennom verbal påvirkning. I en pedagogisk sammenheng kan det skje gjennom at læreren overbeviser eleven om at hun eller han har forutsetningene for å mestre utfordringen (Danielsen, 2020, s. 140). Eksempler på dette kan være ros og positive tilbakemeldinger. Særlig fremheves positive tilbakemeldinger som en viktig komponent for at eleven skal utvikle mestringstro. Danielsen (2020, s. 140) hevder at en elev som får støttende og oppmuntrende ord vil ha økt innsats og bedre utholdenhet til å håndtere utfordringer. I kontrast til dette vil en elev som ikke får positive tilbakemeldinger kunne i større grad fokusere på egne svakheter og miste troen på egen evne til å håndtere ulike situasjoner (Danielsen, 2020, s. 140).

2.3.4. Fysiske og psykiske opplevelser

Den fjerde kilden redegjør for hvordan fysiske og psykiske opplevelser påvirker et individs mestringstro (Bandura, 1997, s. 106). Han mener det er særlig relevant for hendelser som kan knyttes til fysiske prestasjoner og helserelaterte situasjoner. Bandura (1997, s. 106) hevder at hvis et individ opplever stress knyttet til en utfordring så vil det kunne skape negative assosiasjoner og dermed lavere mestringstro. I skolesammenheng kan den fjerde kilden anses som elevens opplevelser knyttet til læringsprosessen. Danielsen (2020, s. 141) påpeker at en elev kan føle seg inkompetent hvis han eller hun føler på fysisk og psykisk ubehag under en aktivitet. I kroppsøvningsundervisningen kan elevene tolke smerte og tretthet som at hen ikke besitter tilstrekkelige ferdigheter for å mestre. Danielsen (2020, s. 141) understreker derfor at læreren bør styrke elevens fysiske og psykiske helse og forklare at fysisk anstrengelse ikke er synonymt med manglende ferdigheter.

3. Metode

I dette kapitlet vil det redegjøres for valg av metode, samt hvilke etiske valg og overveielser som er besluttet for å besvare oppgavens formål. Problemstillingen i et forskningsprosjekt avgjør hvilken metode som er hensiktsmessig å bruke (Krumsvik, 2019, s. 151). Valg av metode er også viktig for å kunne frembringe relevant data som belyser forskningens formål.

Masteroppgavens problemstilling er formulert:

«Hva opplever kroppsøvingslærere motiverer elever til deltakelse i undervisningen?»

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Formålet med denne studien var å undersøke og gå i dybden på hva kroppsøvingslæreren opplever motiverer elever til å delta i kroppsøvingstimen. En kroppsøvingslærer sine opplevelser kan forstås som lærerens egne refleksjoner, erfaringer og tanker rundt et fenomen. Et kvalitativt forskningsdesign studerer ofte fenomen hvor hensikten er å gå i dybden på tematikken (Krumsvik & Jones, 2019, s. 24). Innenfor kvalitative forskningsdesign eksisterer det fortolkende teorier som kan knyttes opp mot denne studien. Det første teoretiske perspektivet kalles for et fenomenologisk vitenskapssyn. Det omhandler at forskeren ønsker å forstå enkeltpersonens subjektive oppfatning av et fenomen, samt å søke etter en dypere mening om det aktuelle fenomenet (Thaagard, 2018, s. 36).

Det andre perspektivet kalles for hermeneutikk og vektlegger at det ikke nødvendigvis finnes en egentlig sannhet, men at ulike fenomener kan forstås på flere måter (Thaagard, 2018, s. 37). I sammenheng med min studie var det å undersøke en kroppsøvingslærer sine opplevelser om hva som motiverer elevene, og hvorfor læreren mener at dette motiverer elevene. De ulike refleksjonene og meningene til lærerne ble etter min forståelse, tolket gjennom analysen senere i oppgaven. Thaagard (2018, s. 36) understreker at forskeren må være mottakelig og åpen for at tanker og erfaringer rundt det aktuelle fenomenet kan være ulikt for en selv. Videre poengteres det at et kvalitativt forskningsdesign og metode fokuserer i stor grad på individuell oppfatning og praktisering av noe (Krumsvik & Jones, 2019, s. 31). Det ble derfor mest hensiktsmessig med en kvalitativ forskningsmetode for å besvare problemstillingen.

3.2 Utvalg

For at masteroppgavens problemstilling skulle besvares, var det essensielt å finne informanter som var relevante. Tjora (2021, s. 145) hevder at det nettopp er en fordel at informantene kommer med reflekterte svar om de aktuelle temaene i intervjuet. Innenfor kvalitative studier er det vanlig med strategiske utvalg, noe som dreier seg om at forskeren velger informanter ut ifra hvem som har best forutsetning for å belyse forskningsprosjektets problemstilling (Sæle & Hallås, 2020, s. 330). Derfor utarbeidet jeg noen inkluderingskriterier for å sikre at informantene kom med faglige innspill til masteroppgavens problemstilling.

Det første kriteriet var at læreren måtte ha en formell utdanning innen kroppsøving, altså studiepoeng. Dette begrunnes med at det faglige aspektet ble mer troverdig og informantene ville ha en mer teoretisk tyngde i sine svar og refleksjoner. Det andre kriteriet baserte seg på hvilket trinn læreren underviste på, og i mitt tilfelle måtte kroppsøvingslærerne undervise på mellomtrinnet. Årsaken til det omhandlet at tidligere forskning (Van Aart et al., 2017; Moen et al., 2018) pekte på at elevenes motivasjon for kroppsøving var lavere når de når dette stadiet på skolen. Det tredje kriteriet omhandlet hvor lenge lærerne hadde jobbet som kroppsøvingslærere. Tanken bak dette var å undersøke om det eksisterte noen forskjell på refleksjoner og uttalelser om tematikken blant erfarne lærere og relativt nyutdannede lærere. Et fjerde og siste kriteriet dreide seg om at lærerne jobbet på ulike skoler. Hensikten bak det var å undersøke hvordan eventuelle ressurser og føringer fra skolen innvirket på lærernes praktisering av kroppsøving.

3.2.1 Rekruttering og informanter

Neste steg i prosessen var å rekruttere informanter til studiet. Dette ble gjort i løpet av høsten 2023, noe som viste seg å ta lengre tid enn forventet. I første omgang henvendte jeg meg via e-post til bekjente gjennom eget studiet, jobb og lærere fra ulike praksisskoler. På denne henvendelsen var det kun en lærer som var aktuell for mitt forskningsprosjekt. Årsaken til at de resterende lærerne som svarte ikke var aktuelle, skyldtes at de ikke hadde særlig erfaring med kroppsøvingundervisning på mellomtrinnet. Det resulterte i at de ble utelukket som informanter i lys av kriteriene. For å rekruttere flere informanter tok jeg kontakt med egen avdelingsleder på jobb og forhørte meg om jeg kunne få anledning til å invitere tidligere kollegaer til å delta i studien. Etter en rask gjennomgang av utvalgs-kriteriene mine, fikk jeg kontaktinformasjonen til flere tidligere kollegaer. Neste steg var å sende e-post med

informasjonsskriv og samtykkeskjema om forskningsprosjektet til de aktuelle lærerne. To runder med henvendelser på e-post resulterte i totalt fire aktuelle informanter som oppnådde mine inkluderingskriterier. Under følger en oversikt over lærernes pedagogiske bakgrunn og erfaring i yrket:

Erik

Erik er utdannet adjunkt med opprykk og har blant annet tatt 1 år med grunnfag i kroppsøving. Han har jobbet som lærer i snart 17 år og er selv veldig glad i kroppsøvingsfaget. I løpet av en uke kan han ha opp til 4 økter med kroppsøving som er 90 minutter lange, noe som han selv påpeker utgjør omtrent 25% av stillingen hans. Erik underviser på 5. trinn.

Tord

Tord er utdannet adjunkt med tilleggsutdanning, hvor han blant annet har 15 studiepoeng i kroppsøving. Han har også tatt faget uteskole som består av elementer fra kroppsøving, naturfag og mat og helse. Tord har jobbet som lærer i 18 år og har alltid hatt kroppsøving som undervisningsfag. Dette skoleåret underviser han på 7. trinn.

Ørjan

Ørjan har en 4-årig lærerutdanning med blant annet 1 år med kroppsøving. I tillegg har han tatt en mastergrad i fysisk aktivitet. Han har vært lærer i 10 år og dette året underviser han på 6. trinn hvor han har 2 timer kroppsøving i uken.

Tiril

Tiril har tatt en mastergrad for 5-10. trinn og er relativt nyutdannet, da hun har jobbet som lærer i 2 år. Hun har alltid hatt kroppsøving som fag og i dette skoleåret underviser hun 2 ganger i uken på 5. trinn.

3.3 Datainnsamling

Tre av intervjuene ble gjennomført i desember 2023 innenfor en periode på 10 dager. Det var både fordeler og ulemper med å gjennomføre intervjuene med så korte intervaller. Noe som var positivt, var at jeg raskt fikk erfaring med intervjusituasjonen. Videre ga det muligheten for at jeg kunne tilpasse oppfølgings spørsmål der og da, noe som gjorde intervjuet mer

flytende etter min mening. Det siste intervjuet ble gjennomført i slutten av januar 2024. Det hadde da gått en lengre periode mellom de første intervjuene og det siste, noe som gjorde at jeg måtte sette meg inn i intervjuguiden igjen. En fordel med å ha litt større intervaller mellom intervjuene var at jeg fikk reflektert rundt spørsmålene i større grad. Jeg studerte datamaterialet fra de tidligere intervjuene og justerte litt på spørsmålene før det siste intervjuet, slik at jeg kunne undersøke det jeg ikke hadde fått tilstrekkelig med svar på.

Tidspunkt og sted for de respektive intervjuene ble avtalt med hver enkelt informant på e-post. For å gjøre det enklest mulig for informantene var det naturlig å gjennomføre intervjuene etter undervisning og møter på arbeidsplassen deres. I informasjonsskrivet sto det beskrevet at intervjuet tok omtrent 40 minutter, noe jeg klarte å forholde meg til. Intervjuene ble tatt opp med diktafon. Ved å bruke lydopptak for innhenting av data vil forskeren kunne se kroppsspråk og høre eventuell nøling og andre små detaljer som bidrar til en mer sammensatt respons (Thaagard, 2018, s. 111). Hvert intervju startet med å gå gjennom problemstilling og tema, samt infoskriv og samtykkeskjema for å kontrollere at informanten hadde forstått sine rettigheter knyttet til frivillighet og at det var mulig å trekke seg før, under og etter intervjuet.

Underveis i det første intervjuet oppdaget jeg at det var unaturlig å skulle følge intervjuguiden slavisk. Det ble litt hopping fram og tilbake mellom spørsmål, samt gjort noen tilpasninger underveis for å gjøre intervjuet mer flytende og mer som en dialog. Oppfølgingsspørsmål som var tiltenkt ved andre kategorier ble flyttet på underveis i intervjuet fordi jeg ønsket å gå mer i dybden på informantens svar. Informantenes refleksjoner og svar var utfyllende, og de var utadvendte og kunnskapsrike innenfor kroppsvingsfeltet. Da jeg følte at jeg hadde fått tilstrekkelig med svar, avsluttet vi intervjuet med en oppsummering av tema og om det var noe de ønsket å tilføye.

3.3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å kunne gå i dybden og undersøke lærerne sine opplevelser og refleksjoner rundt studiets tematikk ble metoden for datainnsamling intervju. Thaagard (2018, s. 89) poengterer at et intervju som kvalitativ metode har som hensikt å blant annet undersøke hvilke synspunkt og perspektiver informanten har knyttet til temaene i intervjuet. Videre presiseres det at intervju passer godt for å forstå personens erfaringer, tanker og følelser, noe som var svært relevant for min problemstilling. Krumsvik (2019, s. 163) viser til de vanligste metodene for å

gjennomføre et intervju; strukturert, semistrukturert og ustrukturert. Formålet for studien var å innhente meninger og oppfatninger fra informantene og semistrukturerte intervjuer ble derfor vurdert å være den beste måten. Et semistrukturert intervju kjennetegnes blant annet av både strukturerte og ustrukturerte spørsmål, noe som gir intervjueren fleksibilitet og muligheten for oppfølgingsspørsmål (Krumsvik, 2019, s. 163). Selv om intervjuguiden bestod av spørsmål og temaer så ble det mer naturlig og ha en flytende dialog, hvor jeg kunne føre dialogen etter hva som ble sagt av informantene. For så videre å ha anledning til å stille oppfølgingsspørsmål der det var naturlig.

3.3.2 Intervjuguide og pilotintervju

For at SIKT skulle ha tilstrekkelig informasjon om hvilke personopplysninger som ble behandlet, måtte det også foreligge en intervjuguide som de måtte godkjenne (vedlegg 1). Hensikten med intervjuguiden var å sikre at relevante tema knyttet til problemstillingen blir besvart. Innledningsvis av intervjuguiden fikk informanten beskrevet problemstilling og tema, samt en kort gjennomgang av samtykkeskjema. Videre var det noen spørsmål knyttet til pedagogisk bakgrunn, tid i yrket og generelle tanker om kroppsøvfingsfaget. En viktig forutsetning for semistrukturerte intervju er at spørsmålene er åpne fordi forskeren ønsker å innhente autentiske erfaringer, samt å gi informanten best mulig forutsetninger til å svare fra sitt eget personlige ståsted (Thaagard, 2018, s. 97). Det ble derfor utarbeidet fem kategorier som representerer temaene som videre besto av en rekke åpne spørsmål. Temaene var motivasjon, deltakelse, sammenhengen mellom motivasjon og deltakelse, læreren sin rolle og informanten sin egen praktisering knyttet til motivasjon og deltakelse. Det var også formulert noen oppfølgingsspørsmål som kunne være nyttig under gjennomføring av intervjuene. Avslutningsvis var det utformet noen punkter som oppsummerte temaene og gav informanten en eventuell mulighet til å avklare mistolkninger og om han eller hun ønsket å tilføye noe.

Før jeg startet datainnsamlingen gjennomførte jeg et pilotintervju. Fordelen med å gjennomføre et pilotintervju var at jeg fikk testet spørsmålene og oppleve hvordan det var å være i en intervjusituasjon. Krumsvik (2019, s. 167) hevder at et pilotintervju kan være en god måte å teste ut om spørsmålene er åpne, relevante og forståelig for informanten, samt en måte å vurdere om begrepene i spørsmålene er uklare. Krumsvik (2019, s. 167) poengterer også at det er fordelaktig å ikke stille ledende spørsmål, da dette kan undergrave informantens oppfattelse av tema. Mitt pilotintervju ble gjennomført sammen med en medstudent. For å gjøre intervjuet mer autentisk bestilte jeg et grupperom på HVL og skaffet en lydopptaker,

slik at jeg kunne teste utstyret. Pilotintervjuet gjorde meg oppmerksom på at spørsmål som en selv oppfatter som velformulerte ikke nødvendigvis fungerer like bra i et reelt intervju. En annen erfaring var tidsbruken, og selv om målet var å ha intervjuet på ca. 40 minutter viste det seg at pilotintervjuet bare tok 25 minutter. En fordel med å intervjuer en medstudent var at vi fikk mulighet til å reflektere sammen i etterkant av pilotintervjuet. Begge kom med innspill knyttet til formulering av spørsmål, samt overflødige spørsmål og spørsmål som kunne tilføyes i intervjuguiden slik at jeg fikk relevante svar på problemstillingen.

3.4 Forskerens forforståelse

Innenfor kvalitativ forskning er selve forskeren sentral, da hen analyserer og diskuterer datamaterialet opp mot tidligere forskning og teori. Postholm (2023, s. 152) understreker at det er viktig at forskeren informerer eventuelle lesere om egen subjektivitet og erfaringer knyttet til oppgavens tematikk. Dette handler om at forskeren skal synliggjøre hvilke kunnskaper og antakelser hen går inn i oppgaven med. Videre bør forskeren og redegjøre for hvordan tidligere erfaringer og kunnskap kan påvirke analysen av datamaterialet (Postholm, 2023, s. 152).

Min egen forforståelse består av kunnskap og erfaringer fra både eget studiet og jobb ved siden av. I skrivende stund har jeg noen måneder igjen av grunnskolelærerutdanningen for 1-7. trinn, hvor jeg har fått teoretisk kunnskap fra forelesninger og praktiske erfaringer fra praksisperioder. Ved siden av studiet har jeg jobbet i lengre perioder på mellomtrinnet på en barneskole. Jeg har undervist en god del i kroppsøving på mellomtrinnet og selv erfart at elevers motivasjon for deltakelse i kroppsøvingundervisningen er veldig varierende. Samtidig synes jeg det til tider kan være krevende å motivere elever og finne ut hvordan jeg i praksis skaper en indre glede knyttet til kroppsøvingen. Det er også manglende forskning om hva kroppsøvingslærere opplever at motiverer elever i kroppsøving på mellomtrinnet. Dette vekket en interesse hos meg og bidro til at jeg valgte å studere andre kroppsøvingslæreres opplevelse og praktisering av motivasjon i undervisningen. Derfor ønsket jeg å undersøke andre læreres erfaring knyttet til oppgavens tematikk for å se om mine refleksjoner og erfaringer samsvarte eller ikke. Mine tidligere erfaringer har påvirket analysen i den grad at jeg har sett etter lignende erfaringer som mine egne hos informantene. Jeg har også undersøkt forskjeller mellom egne erfaringer og informantene sine.

3.5 Dataanalyse

3.5.1 Transkribering

Etter å ha gjennomført de respektive intervjuene med båndopptaker, var neste steg å transkribere. Krumsvik (2014, s. 131) omtaler transkripsjon som en prosess hvor taleopptak omgjøres til tekst. Videre poengteres det at transkribering er en viktig del av intervjuprosessen, da forskeren må sikre at informantens meninger og refleksjon kommer tydelig fram i prosessen fra tale til tekst. For å forsikre meg om høy kvalitet på transkribering gjennomførte jeg det dagen etter hvert intervju, da det var relativt ferskt i minnet. Forskeren har et ansvar å sikre intervjuets integritet gjennom at informantens uttalelser ikke endres under transkriberingen, og for å unngå misforståelser i prosessen (Skilbrei, 2023, s. 180). Ved å transkribere selv vil forskeren få en anledning til å kunne fordype seg enda mer i dataen, noe som er fordelaktig for det videre arbeidet i masteroppgaven. Etter å ha transkribert 4 semistrukturerte intervju endte omfanget på totalt 43 sider og de respektive informantene ble anonymisert. Dette ble gjort gjennom å skrive på bokmål, samt ved å gi informantene oppdiktete navn. Gjennom transkripsjonen av intervjuene fikk jeg et inntrykk av hvilke temaer som var gjentakende blant informantene og synspunkter som var ulike. Dette gjorde at jeg fikk en oversikt over hva som kunne bli interessant for videre drøfting i oppgaven.

3.5.2 Tematisk analyse

For å kunne analysere forskningsdataen på en hensiktsmessig måte er det viktig å velge rett analytisk tilnærming. For mitt masterprosjekt ble en tematisk analyse tatt i bruk for å kunne se nærmere på eget datamateriell. Kjennetegn ved en tematisk analyse er at forskeren blant annet ønsker å gå i dybden på ulike tema hos hver enkelt informant (Thaagard, 2018, s. 171). Derfor var det et naturlig valg av analytisk tilnærming, da jeg har en kvalitativ metode. I utarbeidelsen av intervjuguiden etablerte jeg noen forhåndsbestemte tema som jeg skulle gå gjennom med hver enkelt informant. Underveis i intervjuprosessen fant jeg ut at jeg burde endre og omstrukturere noen av temaene, da intervjuene ble mer flytende enn hva jeg forutså. Videre fremhever Braun og Clarke (2006, s. 79) at en tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster eller tema.

En tematisk analyse har nødvendigvis ikke en konkret fremgangsmåte og selv om det er en vanlig metode for å analysere, så er det ingen fasit på hvordan en analyse skal gjennomføres (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Likevel har Braun og Clarke (2006, s. 87) utarbeidet en guide

for hvordan forskeren kan gjennomføre en tematisk analyse gjennom seks trinn. For å etablere noen konkrete tema var det naturlig å bruke Braun og Clarke sin framgangsmåte på en tematisk analyse. Braun og Clarke (2006, s. 86) presenterer den tematiske analysen som en prosess bestående av seks trinn som tilsynelatende er plassert i rekkefølge. Likevel tydeliggjør de at prosessen er tilbakevendende, noe som betyr at prosessen er dynamisk og at forskeren går fram og tilbake mellom trinnene. Utover i min analytiske prosess ble det tydelig at det stemte overens med egen framgang.

Første trinn omhandler at forskeren skal gjøre seg kjent med eget datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Dette kan gjennomføres som transkribering av data, noe som var tilfelle i min oppgave. Underveis i transkriberingsprosessen skrev jeg ned enkle notater for å få en bedre oversikt over innholdet i tekstene. Dette bidro til en enklere etablering av tema og koder.

Etter å ha gjort seg kjent med dataen og skrevet ned noen tanker om intervjuene startet det andre trinnet i prosessen; koding av datamaterialet. Braun og Clarke (2006, s. 88) omtaler det andre trinnet som en prosess hvor relevant data for et fenomen blir organisert i koder før det senere skal plasseres i ulike kategorier eller tema. For å forenkle kodingen ble dataprogrammet NVivo benyttet til å systematisere forskningsdataen. NVivo er et verktøy som kan brukes i kvalitative studier for å systematisere, organisere og analysere data (Dhokal, 2022, s. 270). Jeg la inn tekstene fra transkriberingen i NVivo og markerte interessante funn som ble kodet inn i relativt store tema. For å skille på de ulike kodene fikk de eget navn og farge. Ved å dele opp interessante funn i tekstene ved hjelp av koder kan forskeren enklere sammenligne på tvers av dataen (Thaagard, 2018, s. 153).

Det andre trinnet omhandlet blant annet å etablere hovedtema for den videre presentasjonen av funnene. Forskerens tilnærming til kodingen kan være avgjørende for hvilke tema som dannes og som regel har forskeren enten en deduktiv, induktiv eller abduktiv tilnærming til koding av datamaterialet (Postholm, 2023, s. 144-145). En induktiv tilnærming omhandler at forskeren bruker selve datamaterialet som grunnlag for tema og har da ingen forhåndsbestemte tema som er utarbeidet fra tidligere forskning og teorigrunnlag (Postholm, 2023, s. 145). Det motsatte er en deduktiv tilnærming, da forskeren tilnærming til datamaterialet er noenlunde forhåndsbestemt gjennom tema basert på teori. Samspillet mellom induktiv og deduktiv tilnærming defineres som en abduktiv tilnærming (Postholm,

2023, s. 145). Dette omhandler at forskeren har noen forhåndsbestemte tema, men samtidig er åpen for at nye tema kan etableres, noe som avhenger av datamaterialet. En abduktiv tilnærming kjennetegnes også av at forskeren kan gå tilbake å lese ny teori eller fordype seg i tidligere lest teori for å bedre forstå datamaterialet.

I mitt tilfelle hadde jeg en abduktiv tilnærming til kodingen av datamaterialet, da jeg hadde noen forhåndsbestemte tema og at jeg analyserte med en subjektiv oppfatning. Postholm (2023, s. 145) understreker at en ren induktiv tilnærming er krevende å gjennomføre i kvalitativ forskning fordi analysen kan påvirkes av egne erfaringer og kunnskap, samt personlig ståsted innenfor teoretiske perspektiver. I analyseprosessen måtte jeg fjerne og slå sammen noen forhåndsbestemte tema, samt at jeg måtte fordype meg i den anvendte teorien for å sikre at teorigrunnlaget var relevant for oppgaven. Jeg gikk fram og tilbake mellom å kode ut ifra forhåndsbestemte tema og fordype meg i den anvendte teorien som bidro til nye tema som reflekterte datamaterialet i større grad. Dette gjenspeilet at noen av mine forhåndsbestemte tema samsvarte med datamaterialet, men og at funnene fra analysen bidro med annen kunnskap som fungerte som grunnlag for nye tema. Et eksempel på dette var at jeg gikk inn i analysen med det forhåndsbestemte hovedtemaet *autonomi*, som var utarbeidet fra SBT. Jeg spurte også konkrete spørsmål om lærernes refleksjoner rundt selvbestemmelse under datainnsamlingen. I motsetning ble subtemaet *elevens bakgrunn* etablert under analyseprosessen og var et direkte resultat av mine funn fra datamaterialet.

Tredje trinn har som hensikt å samle kodene fra trinn 2 og organisere de i midlertidige tema (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Etter at jeg hadde strukturert kodene inn i hovedtema begynte jeg å studere nærmere hvilke subtema som kunne organisere kodene fra trinn 2. For å få en oversikt understreker Braun og Clarke (2006, s. 89) at det kan være fordelaktig å bruke et visuelt hjelpemiddel. Dette kan være i form av et tankekart, tabeller ol. I mitt tilfelle ble det laget en tabell hvor de midlertidige hovedtemaene, subtemaene og koder ble plassert.

Det fjerde trinnet i prosessen fokuserer på å skaffe seg en oversikt over temaene. Her poengteres det at tema som ikke har tilstrekkelig med data vil være hensiktsmessig å fjerne (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Videre påpekes det at i denne fasen kan flere tema slås sammen til et tema og eventuelle større tema kan deles opp i mindre. Måten det ble gjort på var at jeg gikk gjennom alt av det kodete materialet for hvert tema og undersøkte om det var en sammenheng. Hvis ikke det var noen sammenheng flyttet jeg på kodene eller omformulerte

temaene de tilhørte. Det femte trinnet omhandler at en skal definere og navngi de ulike temaene som skal fungere som grunnlag for presentasjonen av funnene i resultatdelen (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Selv om trinn 4 og 5 er definerte som to separate deler av den tematiske analysen, ble det gjort hopp fram og tilbake for å se at tema og navn gjenspeilet hverandre og selve innholdet i temaene. I utgangspunktet hadde jeg *mestringsorientert* og *prestasjonsorientert læringsklima* som to ulike subtema. Etter nøyere gjennomgang fant jeg ut at det var hensiktsmessig å slå de to sammen og navngi dette til subtemaet *motivasjonsklima*. Etter å ha gjennomgått trinn 4 og 5 laget jeg en tabell bestående av følgende hovedtema, subtema og koder:

Tabell 1: Oversikt over studiens tema og koder

Hovedtema	Subtema	Koder
Autonomi	<ul style="list-style-type: none"> - Selvbestemmelse - Elevmedvirkning 	<ul style="list-style-type: none"> - Valg - Organisert idrett - Medbestemmelse - Interesse - Anerkjenne forskjeller - Relasjoner mellom elevene
Læringsmiljø	<ul style="list-style-type: none"> - Motivasjonsklima - Relasjoner 	<ul style="list-style-type: none"> - Konkurranse - Fremgang - Kaotisk - «Gymklasser»
Mestring	<ul style="list-style-type: none"> - Elevens bakgrunn - Tilpasset elevenes forutsetninger - Tilbakemeldinger 	<ul style="list-style-type: none"> - Fritid - Ferdigheter - Holdninger - Innsats - Interesse - Se den enkelte - Fokuserer på det positive

Det sjettede trinnet i Braun og Clarke sin tematiske analyse er å presentere funnene fra analysen. Dette redegjøres for i resultatdelen, som er det neste kapittelet.

3.6 Reliabilitet, validitet og generalisering

Innenfor kvalitativ forskning eksisterer det en rekke begreper som kan være med å begrunne forskningens kvalitet. For å kvalitetssikre mitt eget studiet ble begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet tatt i bruk og redegjort for. Ved å ta hensyn til disse begrepene og forklare hvordan de er blitt brukt i forskningsprosessen, vil forskeren kunne styrke studiens troverdighet (Postholm, 2023, s 171).

3.6.1 Reliabilitet

Begrepet reliabilitet omhandler at funnene fra forskningen er konsistens og troverdige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dette kan forklares gjennom hvorvidt resultatene fra forskningen kan reproduseres av andre på et senere tidspunkt. Kvalitative studier preges ofte av subjektive erfaringer og oppfatninger, noe som kan gjøre det krevende å gjenskape like resultater for en annen forsker ved en senere anledning (Postholm, 2023, s. 172). Dette kan skyldes forskerens forforståelse, studiets informanter og selve intervjuprosessen. Thaagard (2018, s. 188) hevder at forskeren kan styrke studiets reliabilitet ved å gjennomgå framgangsmåte for innsamling og utvikling av data. I mitt tilfelle var dette gjennomgangen av informantene, datainnsamlingen, transkriberingen og analyseprosessen av datamaterialet. På denne måten ble hele prosessen mer transparent og det kan gjøre det enklere for leseren å forstå hvordan forskeren kom fram til resultatene.

En annen faktor som er viktig for å styrke studiens reliabilitet er at forskeren vurderer hvordan ens relasjon til informantene påvirker utviklingen av datamaterialet (Thaagard, 2018, s. 188). Den eneste relasjonen jeg hadde til informantene var at vi hadde en felles bekjent. Eneste form for kommunikasjon med deltakerne før intervjuet var gjennom e-post som bestod av infoskriv og samtykkeskjema. Sett i lys av dette er det lite sannsynlig at relasjonen hadde innvirkning på utviklingen av dataen. Studiens reliabilitet kan styrkes ved å reflektere rundt forskerens forforståelse sin påvirkning på utviklingen av data (Thaagard, 2018, s. 189). Dette er gjennomført tidligere i metodekapittelet og har som hensikt å gi leseren innblikk i hvordan mine erfaringer og kunnskap påvirket selve analysen av datamaterialet.

3.6.2 Validitet

Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) definerer begrepet validitet ved at noe er korrekt ut ifra sine prinsipper. Innenfor forskning omhandler validitet at forskeren måler det han eller hun

skal måle og da refereres det ofte til tall. Da kvalitative metoder stort sett ikke operer med tall kan det være krevende å validere noe basert på tall (Postholm, 2018, s. 172). For å kunne favne validitetsbegrepet innenfor kvalitativ forskning kan man studere en bredere definisjon. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) anser validitet som et begrep hvor forskeren må ta stilling til om metoden hen bruker for å undersøke noe, er riktig metode. Innenfor denne definisjon kan validitetsbegrepet inkluderes i kvalitativ forskning. For at jeg skulle få svar på min problemstilling som omhandlet å undersøke en lærers tanker og erfaringer knyttet til motivasjon i kroppsøving var det mer hensiktsmessig med et intervju, kontra en spørreundersøkelse fordi jeg ønsket å gå i dybden på tematikken. Dermed kan det argumenteres for at forskningsmetoden var valid, altså at jeg hadde benyttet meg av korrekt metode for å belyse problemstillingen. En strukturert gjennomgang av prosessen som omhandler intervjuguide, intervjuene, transkriberingen og analysen av datamaterialet er derfor viktig for å validere funnene i oppgaven. På den måten får leseren et innblikk i hvordan forskeren belyser problemstillingen og om konklusjon er kongruent.

3.6.3 Generalisering

Når en forsker anvender intervju som metode for å undersøke et fenomen er det som nevnt viktig å vurdere resultatenes reliabilitet og validitet. Hvis dette er tilfellet, hevder Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) at forskeren må ta stilling til om resultatene er generaliserbare. Generalisering av funn omhandler at de har en eventuell overførbarhet til andre kontekster og situasjoner. I min oppgave omhandlet det hvorvidt mine resultater om motivasjon i kroppsøving samsvarte med andre læreres oppfatning av hva som motiverer elever til deltakelse i kroppsøvingsundervisningen. Innenfor kvalitativ forskning er det uvanlig å generalisere resultater til en større populasjon, som er mer vanlig i kvantitativ forskning fordi utvalget gjerne er større (Tjora, 2018, s. 70). Utvalget i min oppgave bestod av 4 kroppsøvlingslærere og det kan argumenteres for at deres meninger ikke er representativt for alle kroppsøvlingslærere. Resultatene kunne ha blitt annerledes hvis jeg intervjuet lærere som ikke underviser i kroppsøving, ikke har studiepoeng i kroppsøving eller lærere som kun underviser i kroppsøving på småtrinnet.

Gjennom det Kvale og Brinkmann (2015, s. 290) omtaler som *naturalistisk generalisering* kan det argumenteres for at kvalitativ forskning har overførbarhet til andre kontekster og situasjoner. Naturalistisk generalisering baserer seg på personlige erfaringer, noe som kan skape en forventning om hvordan et fenomen fungerer. Tjora (2018, s. 70) understreker at

naturalistisk generalisering også har som hensikt å gi andre kunnskap som de kan bruke i egen forskning på et senere tidspunkt. På denne måten kan mine resultater bidra med kunnskap om hva mitt utvalg tenker om hva som motiverer elever i kroppsøving. Dette kan tas i bruk av andre forskere som undersøker lignende tematikk eller lærere generelt. Min masteroppgave kan på denne måten ha overførbarhet i form av det gir innsikt i hva et mindre utvalg kroppsøvingslærere på mellomtrinnet opplever motivere elever til deltakelse i undervisningen.

3.7 Forskningsetikk

Innenfor et kvalitativt forskningsintervju har forskeren mulighet til å innhente og behandle personopplysninger og sensitiv data. Hvis det er tilfelle, er det en rekke punkter som må tas i betraktning (Thaagard, 2018, s. 21). Noe av det første som må gjøres er å informere Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT) om hensikten med studiet, samt hvilke personopplysninger som skal behandles (Postholm, 2023, s. 180) (vedlegg 2). Jeg sendte inn søknad til SIKT i oktober 2023, før jeg måtte revidere søknaden etter å ha gjort små endringer på intervjuguiden. Dette ble gjort fordi jeg ønsket å endre noen spørsmål for å kunne belyse problemstillingen i større grad. Videre fremheves fire sentrale områder som beskriver etiske retningslinjer forskeren må følge når hen benytter seg av et kvalitativt forskningsintervju; informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser av å delta og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102).

Informert samtykke er det første etiske område og omhandler at informantene blir informert om forskningsprosjektets hensikt og formål, i mitt tilfelle var det i form av at et infoskriv med påfølgende samtykkeskjema (vedlegg 3). Informert samtykke skal også formulere rettigheter for både forsker og informant. Videre forklarer skrevet hvordan personopplysninger og datamaterialet fra intervjuet blir oppbevart og tatt i bruk. Det skal og presiseres for informanten at deltakelse er frivillig og at det er mulig å trekke seg før, under og etter datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). For å sikre at informanten har forstått informasjonen knyttet til prosjektet ble det også utarbeidet et samtykkeskjema som prosjektansvarlig, studenten og informanten skrev under på. Infoskriv og samtykkeskjema ble sendt via epost på forhånd, samt gjennomgått i forkant av intervjuprosessen.

Konfidensialitet er et prinsipp innenfor forskning som beskriver hvordan opplysninger og data som kan identifisere informantene, ikke deles med omverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.

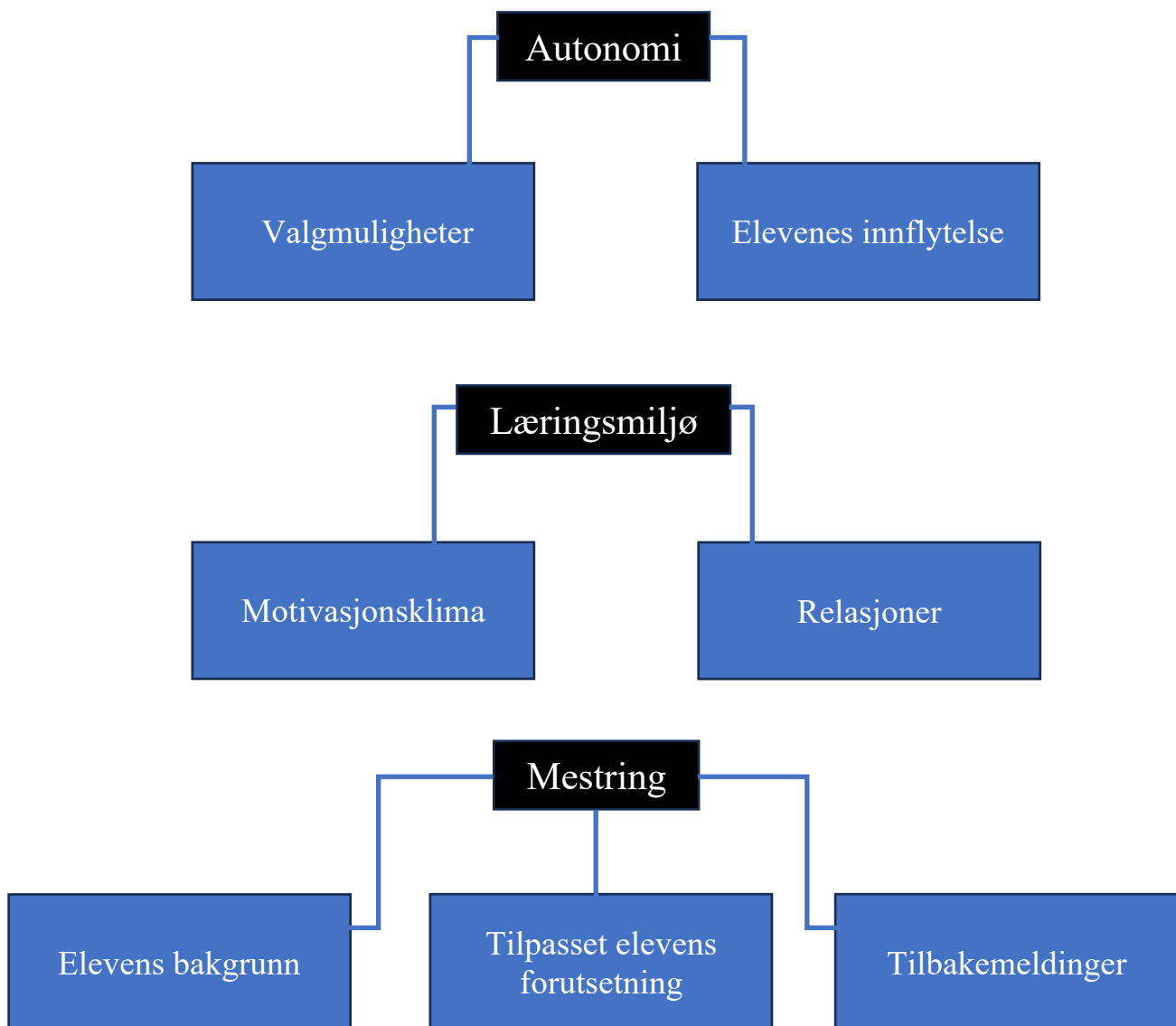
106). Om personopplysninger brukes og publiserer det er det svært viktig at informantene er klare over det. I mitt masterprosjekt ble informantene anonymisert gjennom pseudonymer, altså fiktive navn på deltakerne. Dette ble gjort i transkriberingen og presentasjonen av resultatene. Årsaken til at pseudonymer brukes er blant annet at forskeren og leseren heller fokuserer på generelle mønstre i datamaterialet, fremfor å forsøke å identifisere personer eller situasjoner (Thaagard, 2018, s. 25). Videre anonymiserte jeg informantene, da jeg benyttet meg av hvor lenge lærerne har undervist i kroppsøving.

For å bedrive etisk forsvarlig forskning må forskeren ta høyde for prinsippet som omhandler *konsekvenser ved forskningen* og hva det kan innebære for deltakerne. Det betyr at forskeren må ta hensyn til mulig skade hos informantene og eventuelle fordeler deltakelse kan ha for informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Mitt ansvar i forskningsprosessen er derfor å beskytte informantenes integritet, samt unngå at informasjonen de bidrar med ikke resulterer i negative konsekvenser. Eventuelle fordeler for informantene går ut på at de får muligheten til å reflektere rundt tema som blir tatt opp underveis (Thaagard, 2018, s. 26). Dette var noe jeg erfarte da jeg i etterkant av intervjuet fikk tilbakemeldinger om at det var en god bevisstgjøring rundt hva som motiverer deres elever og om de faktisk etterstreber det. Gjennom anonymisering av informantene og lite sensitivt datamateriell så kan det argumenteres for at det var få negative konsekvenser gjennom deltakelse i forskningsprosjektet mitt.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) formulerer det siste etiske området som *forskerens rolle*. Forskeren har en svært sentral rolle og det er derfor viktig at hen er bevisst over egen forskningsatferd. Forskeren bør reflektere over egen integritet i form av kunnskap, erfaringer, ærlighet og rettferdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Det presiseres at behovet for refleksjon knyttet til integriteten øker når en bruker intervju som metode, da forskeren selv er avgjørende for datainnsamlingen. Ved å kontrollere og validere resultatene gjennom transkribering, samt gjøre analyseprosessen transparent for leseren, vil en praktisere en mer profesjonell forskningsatferd. Dette er blitt redegjort for tidligere i metodekapittelet.

4. Resultater

I dette kapitlet skal funnene fra analysen presenteres. Etter å ha analysert datamaterialet identifiserte jeg 3 hovedtema som videre besto av ulikt antall subtema. Hovedtemaene og de tilhørende subtemaene ble brukt som struktur for resultatdelen. Nedenfor illustrerer figur 1 oversikten over hovedtema og de tilhørende subtemaene:



Figur 1: Hovedtema og subtema

4.1. Autonomi

Deltakerne ble spurt om sine generelle tanker om hvordan en lærer kan tilrettelegge for elevenes autonomi, samt hvordan de selv opplever at dette motiverer elevene for deltakelse. De tilhørende subtemaene ble *selvbestemmelse* og *elevmedvirkning*, da lærerne omtalte selvbestemmelse som at elevene blant annet får velge aktiviteter. Videre praktiserte lærerne elevmedvirkning gjennom at elevene fikk komme med innspill på bestemte aktiviteter.

4.1.1. Valgmuligheter

I intervjuene snakket lærerne om selvbestemmelse som at elevene får ulike aktiviteter og velge mellom basert på deres egne interesser. I lys av denne tolkningen uttrykte Erik følgende eksempel på hvordan han tilrettelegger for selvbestemmelse i undervisningen:

De skal få lov til å komme med innspill i forhold til hvilke aktiviteter, det tenker jeg er fint og man skal gi plass til det. Forutsetningen er at alle kan være med på det. Jeg har elever som gjentatte ganger spør om fotball fordi de vet at jeg er en tidligere fotballspiller, men de får omtrent nei alle gangene. Da jeg sier ja til fotball så legger jeg tilrette for at det er mulig å gjøre andre aktiviteter for elevene som ikke vil spille fotball.

En slik undervisningstilnærming tilrettelegger for at elevene selv kan velge mellom noen aktiviteter og at de i større grad får delta på aktiviteter som passer deres egne interesser. Erik påpekte også at han benytter seg av elevstyrt undervisning hvor noen av elevene får muligheten til å organisere og bestemme gymtimen.

Vi har TL (Trivselsleder) her på skolen hvor noen elever er TL-ledere som da har en stor aktivitetsbank som også kan knyttes opp mot kroppsøvningsundervisningen. Dette kan brukes hvor jeg og de er med å planlegge aktiviteter og det er jo på en måte en form for selvbestemmelse. Ruller man på hvem som er TL-ledere så vil man jo å bytte på hvem som er med å planlegge og organisere undervisningen og det fungerer som regel veldig bra. Det kan ikke overstyre faget, men å ha litt drypp her og det og det syns jeg kan fungere bra.

Erik viste til flere eksempler på hvordan selvbestemmelse kan fungere i praksis og hvilke muligheter det kan gi for at elevene er aktivt med i planlegging av undervisningen. Tiril tydet også at elevstyrt undervisning kan fungere godt og være motiverende for elevene, men understrekte også utfordringer knyttet til dette. Hun har erfart at elevenes modenhet spiller en rolle i det faglige utbytte ved elevstyrt undervisning. Tiril påpekte at «På mellomtrinnet er det også store forskjeller på modenhet blant elevene», noe som innebærer at «hvorvidt selvbestemmelse har innvirkning på elevenes motivasjon avhenger av hvor moden de er.»

Ørjan er enig i at elevstyrt undervisning kan være positivt for elevers motivasjon og deltakelse, men fremhevet viktigheten av et tydelig rammeverk rundt opplegget:

Det at elever får være med å bestemme i timen og gi tilbakemeldinger til hverandre kan være veldig positivt, men det må virkelig være et tydelig rammeverk sånn at det ikke går utover noen. Mye motivasjon i det at de får være med å bestemme og at de føler at de selv faktisk bidrar.

Ørjan understreket at lærerens pedagogiske innvirkning på undervisningen er viktig og at elevene tar høyde for at alle skal bli inkludert og elevgruppens forskjeller. Hans pedagogiske innflytelse på undervisningen formulerte han som at «elevene får et skjema som de skal fylle ut på forhånd og deretter har jeg en samtale med de om gjennomføringen». Ørjan mente at dette omhandlet at «elevene går jo på barneskolen, så derfor involverer jeg meg litt og justerer der det trengs». Tord fremhevet et eksempel på selvbestemmelse hvor undervisningen var fullstendig elevstyrt og trakk frem flere positive aspekter:

Vi har også gymtimer der vi lærere tilrettelegger for bevegelsesområder der de får styre tiden selv og kriteriene er bare at de skal være i aktivitet sammen med andre. Vi deler hallen i tre saler pluss et turnområde hvor de styrer selv. På denne måten får vi lærere gått rundt å observere og sett at de evner å aktivisere seg selv og sammen med andre slikt at de også får øvd på den sosiale biten, noe vi vektlegger i faget.

Alle informantene var tilsynelatende samstemte i deres opplevelse av selvbestemmelse i kroppsøvningsfaget. De så muligheter ved å bruke det som et verktøy i undervisningen og flere tydet at det kan være motiverende for elevene. Samtidig påpekte to av lærerne utfordringer knyttet til individuell modenhet og at det bør være noen form for innvirkning fra læreren.

4.1.2. Elevens innflytelse

Samtlige lærere fremhevet at elevmedvirkning er en viktig faktor for å tilrettelegge for elevenes opplevelse av autonomi. To av informantene tydet at elevmedvirkning kan uttrykkes på flere måter, men at elevenes stemme er en viktig del av å få til en god undervisningspraksis som fremmer elevmedvirkning. Tiril forklarte at hun forstår og praktiserer elevmedvirkning på følgende måte:

Man bør involvere elevene og få de med på å bestemme flere regler, tilpasninger som de liker osv. Elevene sin vurdering om hva som var bra og hva som ikke fungerte kan man ta i en oppsummering på slutten av timen. Slik at vi kan snakke om hvordan vi kan bygge videre på dette til neste gang.

Gjennom denne praktiseringen forklarte hun videre at hun får et innblikk i hva som fungerer for klassen som hun tar med seg videre. Tiril uttrykte også «Jeg tenker nøye gjennom hvilke aktiviteter og tilpasninger som fungerer for elevene». Hun presiserte at hun har ansvar for innholdet i timen, men at elevene får mulighet til å komme med forslag til regler eller små endringer på framgangsmåte. Tiril understreket viktigheten av at elevene blir hørt og ser på det som et redskap for å skape glede hos elevene i kroppsøvningsundervisningen:

Det er jo og det med elevmedbestemmelse da, det er viktig at eleven blir hørt og. Hvis det er elever som synes kroppsøvningsfaget er vanskelig så må en jo ta en samtale med de elevene om hvordan vi kan gjøre endringer sånn at vi kan gjøre det kjekkere for dem og at kroppsøvingen blir noe de gleder seg til.

Ørjan var enig med Tiril om viktigheten av å lytte til elevene sine. «Det ligger enorme muligheter i det hvis man lar elevene være med å påvirke undervisningen» Videre forklarte Ørjan at «Læreren kan organisere kroppsøvingen etter et læringsmål og så kan elevene få bestemme sitt bevegelsesmønster». For å illustrere dette kom han med følgende eksempel:

Eksempelvis kan et læringsmål være å slå bukk med strake ben og det er ikke sikkert det fungerer for alle elevene. Da kan eleven selv finne en løsning og forklare til meg hvorfor hun eller han gjorde det på en annen måte. Her kommer eleven med forslag og

hvordan de ønsker å øve på læringsmålet. Dette er jo veldig viktig informasjon for læreren og hvordan man skal legge opp undervisningen videre.

Eksempelet illustrerte hvordan Ørjan opplever at elevmedvirkning kan utspille seg i undervisningen. Hans refleksjoner dreide seg om at elevene får påvirke undervisningen gjennom bevegelsesmønstre, framgangsmåte og strategiske valg under aktiviteter. Tord og Erik belyste en annen form for elevmedvirkning hvor de benytter seg av elevenes erfaring med organisert idrett, hvor Tord forklarte at «Alle får bidra med innspill til sine idretter de bedriver og vi bor i et område hvor det er ganske bra tilbud for mange former for organisert idrett, sånn sett er vi heldig». Erik uttrykte mye av det samme «Du kan bruke de flinke elevene innenfor en idrett som ressurser gjennom å la de vise og instruere i mindre grupper». De praktiserte elevmedvirkning gjennom å utnytte seg av elevenes idrettsbakgrunn som en ressurs innenfor ulike aktiviteter.

4.2. Læringsmiljø

Det andre hovedtemaet som ble identifisert var læringsmiljøet i klassen og omhandler hvordan lærerne opplever læringsmiljøets innvirkning på elevenes motivasjon. To av lærerne uttrykte viktigheten av et godt læringsmiljø gjennom «Et læringsmiljø der man støtter, heier og vil hverandre godt, det er klart det er viktig for motivasjonen i kroppsøvningsfaget» og «Elevgruppens dynamikk og at elevene støtter hverandre er viktig og vesentlig for motivasjonen». Hovedtemaet ble videre delt opp i to subtema; *motivasjonsklima* og *relasjoner*, da dette var det lærerne mente var mest fremtredende når det kom til læringsmiljøet i deres respektive klasser.

4.2.1. Motivasjonsklima

Lærerne opplevde at motivasjonsklima var en påvirkende faktor for elevenes deltakelse i gymtimen. Flere av lærerne reflekterte rundt konkurranseaspektet sin posisjon i kroppsøvningsundervisningen, og hvordan det påvirket elevenes motivasjon. Tord syntes selv at det er en utfordring og poengterte at han opplever at elevene er mer selvcentrerte, også i lagidretter som krever samspill. Han ser at elevene er mer opptatt av egne prestasjoner og det er et generelt større individfokus blant elevmassen. «For å sette det på spissen så er det nesten blitt viktigere å score mål, enn at laget vinner» utdypet han og forklarte at elevene ser ut til å

streve med å glede seg på andres vegne. Tord opplevde og at det er blitt mer utfordrende å skape fellesskapsfølelsen, både i og utenfor gymsalen.

Ørjan fremhevd også at han ser lignende tendenser «Det er på en måte mestringsklima man ønsker, men prestasjon og konkurranse ligger jo latent i de fleste» og «Mange drives av lyst på konkurranse». Tiril og Erik snakket også om hvordan de opplever et prestasjonsorientert klima og ser på sammenhengen knyttet til organisert idrett:

Tiril: Det er jo det som er litt interessant med elever som går på organisert idrett, da de ofte kan være vant til konkurranser og prestasjoner. De tenker og ønsker jo at det skal være prestasjonsklima.

Erik: Du skal få lov til å ha konkurranseinstinkt og ha lyst til å bli god, men det skal gjøres på en respektfull måte. Når du kommer på mellomtrinnet så må du få til å skille mellom fotballkamp med ditt eget lag og kroppsøvingsundervisningen.

Lærerne virket samstemte i oppfattelsen av at det ligger latent et fokus blant elevgruppen på prestasjoner og at konkurranseaspektet kan finne sted i kroppsøvingsundervisningen. Tiril og Erik fremhevd organisert idrett som en faktor som kan påvirke elevenes ønske om fokus på prestasjoner. Erik forklarte også at han snakker med klassen i plenum om ulikheter, ulike interesser og viktigheten av å respektere hverandre og da særlig når det er lagspill. Han uttrykte at «Det er ofte elever man vet har et ganske stort konkurranseinstinkt som gjør at man tror at hver duell er en Champions League finale til enhver tid».

Ørjan utdypet at han opplever at flere elever i hans klasse drives av konkurranse, men fokuserer på «å dysse det ned». Videre forklarte han at elevene har en tendens til å måle hverandre for å finne ut hvem som er best. Han mente at et prestasjonsfokus kan være «destruktivt for motivasjonen til elevene». Ørjan pekte på flere årsaker til at han ikke gjennomfører mange konkurransedrevne aktiviteter. Han fortalte at det er gjentakende negative kommentarer som «KOM IGJEN DA!!», når noen i klassen feiler. Det er sjeldent han opplever at elevene sier «Null stress, vi greier det neste gang» til hverandre når noen mislykkes. Han forklarte at konkurranse kan bidra til mye følelser som elevene strever med å håndtere. Ørjan opplevde at det ofte er negative kommentarer og atferd knyttet til konkurranseaspektet i faget.

Lærerne var enige i at de ønsker å heller skape et læringsklima som fokuserer på mestring i større grad enn konkurranse og individuelle prestasjoner. Ørjan sa han alltid forsøker å tilrettelegge for at elevene skal i størst mulig grad oppleve mestring, men at elevene som har erfaringer med idrett ofte tar dette med seg inn i undervisningen. Han forklarte videre at dette kan bidra til konflikter som omhandler at noen elever kjeder seg fordi det aldri er konkurranser. Ørjan uttrykte at han jobber veldig mye med å fjerne fokuset fra individuelle prestasjoner. Erik poengterte at han fokuserer på mestringsbiten i kroppsøvningsfaget og forklarte at han synes det er den sunneste inngangen. Erik mente også at læreren skal kunne skryte av en bra prestasjon, men at dette ikke blir fokus hver gang. «Jeg tenker at hvis man bygger opp under mestringsbiten, så vil prestasjonen bli så bra som den kan bli under forutsetningene man er gitt der og da» utdypet han og påpekte at en prestasjon kan påvirkes av mye annet. Tiril ønsket ikke å fjerne konkurranseaspektet helt, men poengterte at det er flere faktorer som spiller inn:

Tiril: Jeg ønsker jo et mestringsklima der fokuset ligger på mestring hos en selv. Man ønsker å gå bort ifra konkurranser hele tiden, men ikke ta det helt vekk siden det er jo motiverende og kjekt å ha litt konkurranser. Det er en balanse der. Det er og viktig å avklare forventinger, både mine og elevene sine til hvordan klima skal være og hva som skal være fokus i timene.

Lærerne var enige i at de ønsker å bygge opp under et mestringsorientert motivasjonsklima. De påpekte også utfordringer som oppstår på grunn av elevenes ønske om konkurranse og å prestere. Tord utdypet at konkurranser og prestasjonsfokuserede aktiviteter kan være krevende å gjennomføre fordi «Jeg opplever kanskje at det heller er et snev av misunnelse og sånn, at det er følelser som vi prøver å ta tak i og snakke om og sånn, men det sitter langt inne for noen elever. Lærerne fremhevet at et mestringsorientert læringsklima er positivt for å fremme motivasjonen hos elevene. Samtidig påpekte de at flere elever er glade i konkurranser og at det kan være motiverende for enkelte. Videre utdypet flere av lærerne at om det skal fungere, bør læreren ta høyde for en del faktorer og skape en trygg ramme rundt aktiviteter som dreier seg om prestasjoner og konkurranser.

4.2.2. Relasjoner

Det andre subtemaet omhandler relasjoner i klassen. Dette uttrykte lærerne var viktig for å kunne skape et trygt og godt læringsmiljø, som de påpekte var en viktig bidragsyter for elevenes motivasjon. Da Tiril fikk spørsmål om hva hun tror er viktig for å tilrettelegge for motivasjon og deltakelse, svarte hun:

Det første som slår meg, er relasjoner. Det er veldig viktig med gode relasjoner. Det er jo som jeg sier i forhold til den dialogen med elevene om hvordan man kan gjøre kroppsøving til et kjekt fag. Siden den dialogen får du ikke uten å ha en god relasjon nødvendigvis.

Videre utdypet Tiril at det er viktig at læreren ser den enkelte eleven og er flink til å gi ros og gode tilbakemeldinger. Hun poengterte at det ikke holder å si «du er flink», men at læreren faktisk begrunner hva eleven gjør som er bra og hvorfor hun er flink. Tiril forklarte at hun opplever at «elevene lyser opp når du gir de gode og direkte kommentarer». Erik mente at «hvis man har en tett relasjon til elevene, så vil det være enklere å gjennomføre kroppsøvningsundervisningen». Han påpekte også at:

Gode relasjoner bidrar og til at elevene blir trygge på deg som voksen og kan si ifra om ting som plager de og om de vil ha en pause osv. Jeg vil at de skal føle at de kan det fordi da kan jeg som voksen enklere få hjulpet de med det føler er utfordrende i forhold til kroppsøvningsfaget.

Tord forklarte at han på starten av hver kroppsøvingstime samler elevene i en sirkel og at han selv er med i sirkelen. Dette tror han kan fungere som «et symbol på at klassen er en helhet og at alle er like viktig». Videre utdypet han at læreren bør operere som en «tydelig autoritet», noe som han føler bidrar til å trygge elevene som er engstelige og utrygge. Tord fremhevdte:

Når man kjenner elevene så vet man hvem som tåler en tydelig beskjed og hvem man skal være varsom med. Da vet man hvem som trenger et klapp på skulderen og hvem som trenger et lite vennlig spark i rumpen (billedlig talt). Det er viktig å kjenne elevene og være godt forberedt.

Ørjan mente at relasjoner er vesentlig for å kunne gjennomføre en god kroppsøvingstime. «Elevgruppens dynamikk og at de støtter hverandre er viktig og vesentlig for deres motivasjon» svarte han på spørsmål om relasjoner sin innvirkning på et trygt læringsmiljø som fremmer motivasjon. Erik forstod også viktigheten av et trygt klassemiljø, som han forklarte:

Det å skape et klassemiljø hvor det er trygge rammer og du vet at det ikke kommer negative tilbakemeldinger når du ikke får til alt. Du kan tørre å feile uten at det kommer negative tilbakemelding. Jeg forsøker å være flink på tilbakemeldinger som en form for bevisstgjøring hos elevene om at man er forskjellig og flink til ulike ting og hvordan de kan bidra med sitt i samspillaktiviteter.

Han utdypet at han selv snakker med elevene om at anerkjennelse av hverandres ulikheter og ferdigheter er viktig for klassedynamikken. Da lærerne reflekterte rundt hvordan læringsmiljøet påvirker elevenes motivasjon kom det fram en del utfordringer. Tiril forklarte «Jeg tror at det vil være veldig få som er motiverte for kroppsøving hvis det er et utrygt miljø». Videre påpekte hun at enkelte elever strever med å forholde seg til andre og ha god atferd i gymsalen. Ørjan påpekte at «Trygghet er veldig viktig for at alle elever skal delta og ha glede knyttet til kroppsøvfingsfaget». Videre forklarte han at han opplever utfordringer knyttet til å beholde en trygg klassedynamikk i gymsalen fordi «kroppsøvfingsfaget kan være mer kaotisk og mindre forutsigbart for enkelte elever enn i klasserommet». Tiril så også lignende utfordringer og poengterte hvordan læreren kan jobbe med å skape et trygt miljø:

Det er jo klasseromsdynamikken som flyttes til gymsalen og det kan jo skape utfordringer. Det er derfor ekstra viktig at man forsøker å bygge et trygt miljø i klassen. Snakke med elevene om hvordan man oppfører seg i en gymsal og mot hverandre. Hvordan man oppmuntrer hverandre slik at man skaper motivasjon mellom hverandre. Det er viktig at både jeg som lærer, men og elevene mellom seg gir gode tilbakemeldinger som bygger et trygt og godt læringsmiljø i klassen.

4.3. Mestring

Mestring var et gjentakende tema blant alle lærerne når de fikk spørsmål om hva de mente var viktig for elevenes motivasjon. De var samstemte i at det er en viktig motivasjonskilde for de

fleste elevene. Videre understreket de hvordan mestring innvirker på motivasjonen og hvilke erfaringer de selv har gjort seg knyttet til mestring egen undervisning. Derfor ble mestring et hovedtema med tilhørende subtema; *elevens bakgrunn, tilpasset elevens forutsetning og tilbakemeldinger*.

4.3.1. Elevens bakgrunn

Tre av lærerne opplevde at elevens bakgrunn med fysisk aktivitet og erfaring med å mestre var en viktig faktor for at elevene var motiverte i undervisningen. På et generelt spørsmål om hvilke tanker Erik hadde om motivasjon i kroppsøvfingsfaget, svarte han:

Jeg tror også foreldre og arv og hva de er vant til spiller en rolle. I fjor på 7. trinn så hadde vi et prosjekt som het 7-fjellsturen, da var det elever som bor nære et av byfjellene og som aldri har vært på toppen av det. De går ikke med foreldre på tur osv. Disse elevene er mer krevende å motivere kontra elevene som er vant til å gå på tur eller foreldre har pushet de litt til å delta i organisert idrett og er vant til bevegelse. Dette kan gjøre at nivåforskjellene blir større og det å gå på en tur blir svært krevende og vanskelig; noe som fort kan ende i at elevene synes det er kjedelig fordi de er ikke vant til det og ikke mestrer.

Videre påpekte Erik at «elever som er vant til fysisk aktivitet synes jo det er en super dag å få lov til å gå på fjelltur, istedenfor å jobbe med skole». Han uttrykte at han ser sammenheng mellom elevenes bakgrunn og motivasjonen de har for å delta i fysisk aktivitet. Tiril forklarte også at hun ser sammenheng mellom elevens bakgrunn og motivasjon, men påpekte samtidig at «men selv om de er aktive og deltakende på fritiden så er det at de kan slite med å forholde seg til andre, som man stort sett må i kroppsøvfingsundervisningen». Ørjan forklarte at han ser at elevens idrettsbakgrunn kan ha noe å si for motivasjonen, men utdypet «Det kan skape utfordringer knyttet til deres forventinger om at kroppsøvingen skal være om å gjøre det best i ulike idretter». Til tross for denne utfordringen oppsummerte han «jeg føler i bunn og grunn at de som kommer fra en idrettsbakgrunn har en større motivasjon for kroppsøvfingsfaget». Ørjan uttrykte at elevens erfaringer med å lykkes eller ikke i kroppsøving også spiller inn på deres motivasjon:

Tidligere erfaringer til kroppsøving har mye og si sant, er de vant til å lykkes eller mislykkes. Hvis du tenker at elevene har en forutsetning for å lykkes og lykkes ofte

med kroppslige utfordringer så vil de ha mer motivasjon til å opprettholde og øve på noe. Har de dårlige erfaringer med faget så kan det bli ekstra vanskelig.

Ørjan forklarte at han tror at hvorvidt elevene har erfaringer med å lykkes kan innvirke på motivasjonen i faget. Dette var også noe Tiril opplevde som en viktig faktor. Tiril mente at «elever som er vant til å drive med idrett på fritiden og mestrer det, vil kanskje ha en større forventning om at de skal mestre fysisk aktivitet på et generelt grunnlag. Videre så hun en mulighet for å skape en slik forventning hos elever som ikke har den samme bakgrunnen:

De elevene som ikke er aktive på fritiden vil kunne få samme følelse hvis man nullstiller en aktivitet gjennom å lage nye regler og variere sånn at de og tenker at «dette kan jeg klare».

Tord skildret ikke elevenes bakgrunn som en fremtredende faktor for at elever skal være motiverte, ei heller tidligere mestringsopplevelser i like stor grad som de andre lærerne. Han pekte på at han «opplever at de fleste er enten motiverte for å være i fysisk aktivitet eller at de er motiverte for å delta for å være pliktoppfyllende i skolen rett og slett». Han mente at «gjentakende gode opplevelser hvor man mestrer, uavhengig av bakgrunn kan være motiverende for elevene».

4.3.2. Elevens forutsetning

Det andre subtemaet omhandlet hvordan lærerne tilpasser undervisningen for at elevene skal mestre. Erik uttrykte på et generelt grunnlag at «man må tilpasse etter aktivitetsnivå, lærelyst, engasjement og positivitet i faget». Han mente det er viktig å se an klassen sin og beskrev at «jeg har 3 ulike klasser på 5. trinn og det er varierende glede og motivasjon for kroppsøvningsfaget. Derfor har jeg litt ulikt innhold i undervisningen, men samme læringsmål». Tiril forklarte at «læreren må tilpasse undervisningen nivå delt og etter elevenes forutsetning slik at flest mulig elever har mulighet for å kjenne på mestring». Tord fikk spørsmål om hva han mener er viktig for å opprettholde motivasjonen i kroppsøvingen. Han svarte at «Mestring og at man får utfordringer tilpasset sitt eget nivå slik at de går inn i en aktivitet med troen på seg selv». Lærerne var samstemte i at aktiviteter som er tilpasset elevens forutsetning var viktig for at de skal kjenne på mestring. Samtidig understreket Ørjan at «det å få troen på seg selv er ikke noe man bare sier også skjer det, men det må jobbes med over tid».

Lærerne fikk spørsmål om de hadde noen konkrete metoder som beskrev deres tilrettelegging for mestring. Erik svarte «Jeg liker å vite eventuell idrettsbakgrunn, interesser og om de har en positiv eller negativ holdning til kroppsøvningsfaget». Han mente at det gir kunnskap om elevene hans og på den måten gjøre det enklere for han å tilrettelegge for mestring. Erik forklarte at han har opp til 3 ulike klasser og påpekte at det er enklere å tilrettelegge for mestring i klassen han er kontaktlærer for, da han kjenner de bedre. Erik forklarte at «selv om differensiering kanskje er et fyord i skolesammenheng, så synes jeg det er viktig for elevenes mestring» Videre kom han med et eksempel:

Når du skal ha turn i gymmen og du vet at du har 4 elever som er aktive turnere og 14 som har hatt turn de få gangene på skolen så bør du kunne tilrettelegge som du gjør ellers i andre fag. Da synes jeg du skal kunne gi de «flinkeste» litt vanskeligere aktiviteter og heller ta det ned noen nivåer for de som ikke er så flinke.

Tiril svarte «Jeg legger vekt på mestring for deg selv som elev, og dysser ned at man skal sammenligne seg med andre». Hun forklarte at det er naturlig at elevene sammenligner seg selv med hverandre, men at hun selv snakker en del med elevene om at det viktigste er at du fokuserer på egen framgang og mestring. Hun nevnte at hun har gjennomført aktiviteter inspirert av tv-programmet Mesternes Mester (MM) og forklarte gjennomføringen slik:

Jeg har jo hatt MM med klassen og det blir de veldig motivert av. Vi kan ha samme øvelser flere ganger slik at de får muligheten til å forbedre sin egen tid eller rekord. Det synes elevene er veldig kjekt, da de kjenner på en personlig mestring fordi de får mulighet til å forbedre det forrige resultatet.

Tiril påpekte at læreren bør være litt varsom når en tilrettelegger for individuell mestring og forklarte at «du må ikke pushe elevene for hardt fordi det kan ende opp i at eleven føler på stress og at eleven ikke føler hun kommer til å mestre aktiviteten». Tord var av lik oppfatning som Tiril og forklarte at «Det handler jo litt om å pushe i noen settinger akkurat nok til at elevene opplever at det er gøy». Han uttrykte at når eleven har nok timer der de opplever mestring så vil de sitte igjen med en god opplevelse som resulterer i at motivasjon øker. Når han har hatt svømming med sin klasse så har de ikke undervisningen klassevis. «Vi ønsker å tilpasse svømmingen etter elevenes forutsetninger og ber de melde seg på den gruppen som

passer de best» utdypet Tord. Han mente at en klassevis inndeling kan føre til noen utfordringer:

Vi lager et opplegg som er tilpasset den gruppen sine ferdigheter, og vi har jo konkurransesvømmere og folk som ikke kan svømme. Derfor kan det bli et veldig stort sprik i klassen. Det blir veldig tydelig hvem som ikke kan mestre å svømme. Så å dele de inn i grupper kontra klassevis er da en måte å gjøre det på for å unngå dette.

Ørjan har erfart at han ser at gode opplevelser hvor elevene mestrer kan være positivt for flere aspekter. Han forklarte at «mestring er jo noe personlig og jo flere gode opplevelser du klarer å skape hos elevene, jo bedre vil eleven være rustet for motgang fordi eleven har fått erfaringer der hun eller han vet at det er mulig å mestre gjennom øving».

4.3.3. Tilbakemeldinger

Det siste subtemaet omhandler tilbakemeldinger sin påvirkning på elevenes mestring. Lærerne nevnte eksempler på hvordan både positive og negative tilbakemeldinger har innvirkning på elevenes tro på seg selv og mestring. «Jeg tror man kan skape en indre glede og motivasjon hos elevene ved å gi positive tilbakemeldinger» uttrykte Ørjan og forklarte videre:

Den indre driven kommer hvis man får tilbakemelding i det man lykkes. Hvis du ser en elev som lykkes, så ros den eleven. Vi hadde parkour hvor de skulle over en bukk med forskjellige høyder. Da va det en elev som strevde, men fortsatte å øve og så fikk han det plutselig til. Jeg så faktisk når eleven lyktes og han var veldig forfjamset over at det lyktes, men da er det viktig å gi skryt for slike «små» ting fordi det er med å bygge indre motivasjon og glede ved fysisk aktivitet over tid.

Erik har også troen på tilbakemeldinger sin effekt, men fremhevet samtidig en mulig utfordring. «Man kan se på tilbakemelding som en slags ytre motivasjon, der eleven gjennomfører aktiviteten for å få en belønning gjennom en tilbakemelding fra læreren». Videre påpekte han at har opplevd elever som er deltakende og har god innsats når læreren følger med på dem, men så forsvinner innsatsen når han ikke ser på dem. Dette mente han kunne være en utfordring. Erik forklarte også en konkret episode der han så hvordan positive tilbakemeldinger er med å bygge opp under elevens tro på egen mestring:

Har fått tilbakemeldinger selv fra foreldre til elevene i den klassen som jeg kun har i gym at «det er så flott at du ser jenten min, hun kom hjem og sa hun var så god i volleyball og til å serve og hun vokste veldig» Dette er en jente som egentlig er engstelig i kroppsøving og er veldig forsiktig når det kommer til ballidrett. Et par sånne gode tilbakemeldinger så kan elevene vokse på det og du vet at ved neste anledning så vil de være med siden de sitter igjen med positive assosiasjoner til ballspill på grunn av tilbakemeldingen. Det å se elevene og ta tak i ting når de gjør noe bra. Det tror jeg de setter pris på, gjerne mer enn det vi lærere tror og hvilken verdi det faktisk har for elevene.

Tiril så også viktigheten av tilbakemeldinger og hvordan de har innvirkning på mestringsfølelsen. «Jeg tror og at ved å bygge opp elever med oppmuntrende ord og tilbakemeldinger fra lærer og elever mellom hverandre at man kan gi elever troen på seg selv og at de får til ting» forklarte hun på spørsmål om hvordan hun jobber med mestring i undervisningen. Tiril fremhevet også at «oppmuntrende ord og gode tilbakemeldinger mellom elevene er viktig, da jeg tror klassekameratene sin anerkjennelse også kan være viktig». Tord forklarte at han har erfart at negative tilbakemeldinger blant elevene påvirker:

Jeg opplever at det kanskje er litt mer sånn «roaste-kultur» jo eldre man blir, noe som kan gjøre elevene mer redde for å gjøre feil, stikke seg ut på en negativ måte, ehm ja... reddere for å mislykkes da.

5. Diskusjon

Hensikten med min masteroppgave var å studere *hva kroppsøvingslæreren opplever motiverer elever for deltakelse i undervisningen*. I dette kapitlet skal denne problemstillingen drøftes i lys av mine funn fra datainnsamlingen, tidligere forskning og oppgavens teoretiske rammeverk. Problemstillingen min kan antas å være åpen og resultatene fra analysen påvirkes av flere faktorer; informantene, metoden og det teoretiske rammeverket. Lærerne har beskrevet flere muligheter og utfordringer knyttet til motivasjon i kroppsøving. De har reflektert rundt hva de opplever generelt som avgjørende for elevenes motivasjon i kroppsøving og hva de selv har erfart som viktig for elevenes motivasjon i faget. De tre hovedtemaene som ble redegjort for i resultatkapitlet, vil fungere som rammeverk for diskusjonen.

5.1. Autonomi som faktor for elevens motivasjon

Autonomi er et begrep som inngår i en av de tre grunnleggende psykologiske behov som må tilfredsstilles for at et individ skal drives av indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 239). Behovet for autonomi omhandler selvbestemmelse og at individet føler på at hun eller han kan ha innflytelse på sine valg i livet. I et pedagogisk perspektiv har læreren mulighet for å tilfredsstillere elevenes behov for autonomi. Både nasjonale og internasjonale studier understreker viktigheten av autonomi som en avgjørende faktor for elevenes indre motivasjon i kroppsøving (Ulstad et al., 2016, 2018; Van Aart et al., 2017). I tråd med den tidligere forskningen påpeker Ryan og Deci (2017) at autonomi også kan forstås som selvbestemt atferd og forklarer at dette omhandler at eleven opplever at sine handlinger skjer frivillig og ut ifra egne interesser.

Lærerne i min studie er omforente om at tilfredsstillelse av behovet for autonomi er viktig og at det kan bidra til elevens motivasjon i faget. De deler flere erfaringer hvor de har implementert autonomi i undervisningen. Resultater fra min studie tyder på at lærerne har tilrettelagt for flere aktiviteter innenfor et konkret læringsmål og dermed gitt elevene valgmuligheter. Da får elevene til en viss grad velge aktiviteter ut ifra egne interesser og egne ferdigheter, noe som også kan sees i sammenheng med behovet for kompetanse.

Tilfredsstillelse av behovet for kompetanse dreier seg om at eleven får utfordringer som er tilrettelagt individets forutsetninger (Ryan & Deci, 2017, s. 11). Kompetansebehovet er en viktig bidragsyter for at elevene skal drives av indre motivasjon. I praksis vil det være

utfordrende for en lærer å undervise i kroppsøvningsfaget hvis alle elevene skal få lov til å bestemme alt og kun delta på det som interesserer dem selv. Som lærerne presiserte må det være et tydelig rammeverk med krav og forventinger hvis dette skal fungere i praksis. Lærerne fra min studie fremhever også at elevenes modenhet spiller en viktig rolle i læringsutbytte av en autonom undervisningstilnærming. Elevenes kognitive utvikling varierer veldig på mellomtrinnet, og selv om de synes det er kjekt å få bestemme er det ikke en selvfølge at dette fremmer deres indre motivasjon.

Resultatene fra studien viser at lærerne har praktisert elevstyrt undervisning. De kommer med eksempler som beskriver at elevene får planlegge og gjennomføre egne aktiviteter for resten av klassen. Lærerne er enige i at dette har en positiv innvirkning på elevens motivasjon. Elever som instruerer og forklarer aktiviteter ovenfor hverandre kan sees i sammenheng med det Bandura (1997, s. 86) omtaler som vikarierende erfaringer. Aktivitetene som elevene har planlagt kan gjerne være noe de selv mestrer og er kompetente til. Da elever ofte sammenligner seg selv med hverandre, kan det være en motiverende faktor at noen på lik alder og lignende forutsetninger mestrer en aktivitet. Dette kan også være med å bygge et godt grunnlag for elevenes tro på egen mestring.

I Ulstad et al. (2016, 2018) sine artikler undersøkte forskerne hypotesen om hvorvidt autonome læringsstrategier hadde innvirkning på elevenes motivasjon, deltakelse og innsats. Samlæring er en av læringsstrategiene som nevnes og har likhetstrekk med Ryan og Deci (2017, s. 353) sin beskrivelse av at skolen er viktig arena for å utvikle sosial kompetanse. Ulstad et al. (2016, 2018) hevder at en lærer som vektlegger samhandling som en autonom læringsstrategi vil i større grad ha motiverte elever. Lærerne i min studie sin opplevelse beskriver lignende tendenser og forklarer at elevstyrt undervisning bidrar med utvikling av sosial kompetanse. De har praktisert en undervisningstilnærming hvor de deler opp gymsalen i ulike bevegelsesområder og fordeler utstyr. Elevene står fritt til å disponere tiden og er selv ansvarlig for å være aktiv sammen med andre. Lærerne fremhever at elevene får tid til å utvikle det sosiale aspektet i kroppsøvingen, noe de vektlegger i faget. Dette er et eksempel som beskriver hvordan elevenes autonome behov blir stimulert gjennom samarbeid. Det er ikke sikkert at elevene tenker over dette, men det er heller ikke nødvendig. Derfor kan det argumenteres for at noe av læringsprosessen foregår i det «skjulte», og at deres utvikling av sosiale kompetanse er mer autentisk på denne måten.

Lærerne påpeker at det er svært viktig at elevstyrt undervisning ikke går utover andre elever og trekker frem konkurranse som eksempel, da elevene i større grad kan bli eksponert og at det blir kåret en vinner og taper. Konkurransespektet i kroppsøvningsfaget kan forstås som en slags belønning og straff, noe Ryan og Deci (2017, s. 150) hevder at undergraver følelsen av autonomi. Det er litt selvmotsigende at en elevstyrt undervisning skal undergrave behovet for autonomi, og det kan derfor være fordelaktig at læreren har påvirkning på undervisningen. Lærerne forklarer at det kan være hensiktsmessig at læreren kontrollerer hva som skal gjennomføres av aktiviteter, da han eller hun kan vurdere om aktiviteten inkluderer alle og ikke går på bekostning av andre.

Lærerne i min studie uttrykte videre at begrepet autonomi kan omhandle at elevene har en form for medvirkning på aktivitetene. De beskriver elevenes innflytelse på aktivitetene som at læreren selv bestemmer aktivitetene, men at elevene får være med å påvirke gjennom tilpasninger og reglement. Lærernes forståelse er i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 148) sin uttalelse om at en lærer som lytter til elevene sine vil i større grad tilfredsstillere behovet for autonomi. Elevenes innvirkning på undervisningen må nødvendigvis ikke være at de bestemmer selve aktiviteten, men som lærerne påpeker kan det og være så enkelt som å ha en samtale rundt hva som fungerte og ikke. Ommundsen (2015, s. 48) understreker viktigheten av at elevene opplever at de har en form for innflytelse på undervisningen og fremhever dette som en viktig faktor for å skape et mestringsorientert læringsmiljø. Dermed kan det tyde at elevens stemme er en viktig del for deres egen motivasjon og for å skape et mestringsorientert motivasjonsklima.

Lærerne forklarer at de lar elevene komme med innspill gjennom å bestemme regler, framgangsmåter og strategiske valg til ulike aktiviteter. Dette kan være positivt for behovet for kompetanse, da elevene tar utgangspunkt i seg selv og egne ferdigheter slik at de øver på læringsmålet i sitt eget tempo. Dette kan sees i sammenheng med resultatene fra min studie, hvor det poengteres at lærerne er opptatte av at elevens egen mestring, trumfer mestring sammenlignet med andre. Lærerne forklarer også at elevens kompetanse kan benyttes som en ressurs i undervisningen. Da læreren gjennomfører aktiviteter som noen elever driver med på fritiden, kan de få lov til å komme med innspill og modellere for de andre. Dette kan tilfredsstillere behovet for autonomi, gjennom at de «kompetente» elevene føler de er deltakende i gjennomføring av undervisningen. Lærerne benyttet seg av dette når innholdet i undervisningen var tradisjonelle idretter. Dermed kan det argumenteres for at elevenes

utgangspunkt er varierende, noe som kan resultere i ulik grad av mestring og motivasjon til å delta. Laxdal et al. (2020, s. 397) hevdet at læreren kunne motvirke forskjellene i tradisjonelle idretter gjennom å anvende et alternativt reglement. Dette er i tråd med lærernes praktisering av elevmedvirkning, hvor elevene får komme med innspill knyttet til regler og strategiske valg under en aktivitet.

I Moen et al. (2018) sin studie fremhever forskerne at elevene som deltok på kartleggingen, hevdet at de opplevde liten grad av påvirkningskraft. Videre understreker forfatterne at elevene i stor grad erfarte lærerstyrt undervisning. Lærerne i min studie forklarer at de har benyttet seg av både elevstyrt undervisning og at de lar elevene påvirke gjennom alternativt reglement, samt at de benytter seg av elevenes kompetanse som ressurs i noen aktiviteter. Det indikerer at lærerne i min studie er enige med majoriteten av lærerne i studien til Moen et al. (2018, s. 50), da deres opplevelse er at elevene har innvirkning på undervisningen. Det kan tyde på at lærere og elever sitter igjen med ulik opplevelse av hva det vil si å påvirke undervisningen. Selv om læreren tilrettelegger for at elevene skal ha innflytelse på undervisningen, betyr ikke det nødvendigvis at elevene opplever at de har innvirkning. Lærerne fra min studie påpekte at modenhet kunne spille en rolle i hvorvidt elevene opplevde at deres medvirkning var motiverende. Elever som får komme med innspill til egen framgangsmåte og regler til en aktivitet er ikke nødvendigvis reflektert nok til å anerkjenne på egen hånd at det er en form for medvirkning. Derfor kan det være hensiktsmessig at læreren bevisstgjør elevene gjennom dialog om akkurat dette. På denne måten kan læreren formidle til elevene at medvirkning kan forekomme i små og store endringer, og dermed bli oppmerksom på egen innvirkning på undervisningen.

5.2. Læringsmiljøet som faktor for elevens motivasjon

Læringsmiljøet i kroppsøvningsundervisningen oppleves av lærerne som en fremtredende faktor for elevenes motivasjon. I målorienteringsteorien differensieres det mellom et mestringsorientert og et prestasjonsorientert motivasjonsklima (Duda, 2001). Samtlige av lærerne fra min studie ønsker å tilrettelegge for et mestringsorientert motivasjonsklima som ivaretar og inkluderer alle elevene. Selv om de selv tilrettelegger for dette, påpeker de at elevenes holdninger og verdier også påvirker læringsmiljøet i klassen. Deres opplevelse av hvem som påvirker læringsmiljøets målorientering samsvarer med Urdan og Schoenfelder (2006, s. 334) sin beskrivelse av at både lærer og elev har innvirkning. Selv om læreren er den

som tradisjonelt sett etablerer rammer og beslutter innholdet i undervisningen, vil elevene påvirke miljøet.

Hvis elevgruppen er veldig opptatt av konkurranser og prestasjoner vil motivasjonsklimaet preges av en prestasjonsorientert målorientering, selv om læreren prøver å etablere et mestringsorientert klima. Om dette er tilfellet kan elevenes motivasjon, innsats og deltakelse påvirkes av ytre faktorer som konkurranse. CET beskriver hvordan ytre faktorer påvirker individets indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 123). De hevder at konkurranse som ytre faktor kan både være positivt og negativt for elevens indre motivasjon. Ryan og Deci (2017) understreker at det avhenger av hvorvidt konkurransen tilfredsstiller behovene for autonomi og kompetanse. Det er en generell opplevelse av lærerne fra min studie at flere av elevene motiveres av konkurranse og at det kan ha en positiv effekt på innsatsen. Likevel forklarer de at de forsøker å dysse ned konkurranseaspektet i faget, da det kan skape konflikter.

I tråd med Ryan og Deci (2017) påpekte lærerne både positive og negative aspekter. For at konkurranser og lignende aktiviteter skal fungere kan læreren rose gode prestasjoner, både individuelt og sammen med andre. Da kan det være hensiktsmessig at læreren ikke bare gir ros til de som viser god fysisk kompetanse, men også de som viser god innsats, fair play og samarbeidsevne. Videre kan det være positivt at konkurransene ikke fokuserer på vinnere og tapere, og at læreren innarbeider en trygg ramme for alle elevene når det er konkurransepregede aktiviteter. Ommundsen (2015, s. 48) hevder at et prestasjonsorientert læringsmiljø gir lite rom for innspill og medvirkning fra elevene. I noen tilfeller kan dette stemme, men samtidig kan det være elevene som ønsker konkurranse. Hvis elevene får komme med innspill til regler og hva konkurransen skal bestå av, så kan det forstås som en form for elevmedvirkning. Konkurranser som er lærerstyrt og kun vektlegger gode fysiske prestasjoner, kan over tid være destruktivt for elevenes kompetanse og indre motivasjon (Ommundsen, 2015). Derfor tyder en konkurranse som vektlegger både sosiale og fysiske ferdigheter som en mer hensiktsmessig inngang på konkurranseaspektet i undervisningen.

Ulstad et al. (2020) hevder at prestasjonsorienterte motivasjonsklima er negativt for den indre motivasjon, da det frustrerer de grunnleggende behovene. De påpeker at konkurranse og prestasjoner er negativt for elevenes innsats og indre motivasjon, noe som virker å være noenlunde ulikt fra mine funn, da lærerne fra min studie opplever at konkurranse kan være positivt for innsatsen for enkelte elever. Dette gjelder imidlertid ikke for alle lærere, men

lærerne fra min studie anerkjenner at det finner sted i kroppsøvningsundervisningen. Zach et al. (2020) understreker også at det er elever som vektlegger egne prestasjoner, noe som samsvarer med mine funn.

Lærerne i min studie opplever at elever som driver med organisert idrett ofte er de som er opptatte av konkurranse og prestasjonsorienterte aktiviteter. De ønsker at kroppsøvningsfaget skal omhandle hvem som er best i ulike idretter. Det kan ofte oppstå uenigheter og negative kommentarer fra de elevene som presterer bra til de som ikke er like dyktig. Negative kommentarer og kritikk er noe Ryan og Deci (2020, s. 1) påpeker som en utfordring når læreren skal tilrettelegge for kompetansebehovet, da elevene ofte blir sammenlignet med andre. Informantene fra min studie ser at noen elever strever med å kontrollere følelsene sine under konkurranser og at det oppstår mye negativ atferd. Dette kan sees i sammenheng med Bandura (1997, s. 106) sin tolkning om hvordan fysiske og psykiske opplevelser påvirker et individs mestringstro. En elev som opplever fysisk og psykisk ubehag knyttet til en aktivitet, vil over tid kunne føle seg inkompetent og miste troen på seg selv. Derfor kan det være fordelaktig å ikke gjennomføre prestasjonsorienterte aktiviteter, hvis enkelte elever håndterer det dårlig.

Resultatene fra min studie som omhandler sammenhengen mellom elever som driver med organisert idrett og deres motivasjon og holdning knyttet til kroppsøvningsfaget, støttes også av tidligere forskning (Säfvenbom et al., 2015; Moen et al., 2018; Laxdal et al., 2020). Funnene fra disse studiene representerer imidlertid elevenes opplevelse og ikke lærernes. Moen et al. (2018) tyder at det blir større forskjeller mellom holdningene til elever med erfaringer til organisert idrett og de som ikke har. Over tid kan elevens holdning påvirke deres glede og motivasjon til kroppsøvningsfaget, noe som igjen kan ha innvirkning på deltakelsen i undervisningen. Säfvenbom et al. (2015) hevder at elever som driver med organisert idrett i større grad får tilfredsstilt behovene for autonomi, kompetanse, tilhørighet og dermed har i større grad en indre motivasjon. Det er i tråd med Ryan og Deci (2017, s. 239) sin oppfatning av at disse behovene må tilfredsstilles for at indre motivasjon skal finne sted.

Et mestringsorientert læringsmiljø er noe lærerne fra min studie forsøker å skape. De forklarte at mer fokus på mestring og mindre fokus på individuelle prestasjoner er den sunneste inngangen til kroppsøvningsundervisningen. Samtidig uttrykte de at det var en utfordring å skulle få det til. Danielsen (2017, s. 70) fremhever at et mestringsorientert læringsmiljø

kjennetegnes av gode lærer-elev og elev-elev relasjoner, samt at læreren praktiserer en undervisningstilnærming som er for elevens beste. Lærerne fra min studie forklarer at de fokuserer mye på gode relasjoner innad i klassen, noe som kan sees i sammenheng med at de jobber med å skape et mestringsorientert motivasjonsklima. Danielsen (2017, s. 70) forklarer at utfordringer tilpasset elevenes forutsetning er svært viktig innad i et mestringsorientert læringsmiljø, slik at eleven har et godt utgangspunkt for mestring. Dette kan sees i sammenheng med kompetansebehovet, da tilfredsstillende av dette omhandler i stor grad å gi utfordringer tilpasset elevenes ferdigheter og forutsetninger. Lærerne forstår viktigheten av relasjoner og at det gjør det enklere å kunne tilpasse undervisningen etter deres forutsetninger. En god relasjon vil bidra med kunnskap til læreren om hva elevene er flinke til og hva de trenger å jobbe med. Dermed kan det være enklere å skape et mestringsorientert læringsmiljø gjennom å skape gode relasjoner til elevene.

Et mestringsorientert læringsmiljø omfatter også at læreren viser omsorg og ser den enkelte eleven (Danielsen, 2017, s. 70). Dette er i tråd med Ryan og Deci (2017, s. 11) sin beskrivelse av hva som kjennetegner behovet for tilhørighet. Videre hevder de at gode relasjoner er viktig for den indre motivasjonen, da elevene jobber sammen mot noe. Skal elevene mestre samarbeidsøvelser så er det viktig å ha god kommunikasjon, samt vise respekt og omsorg ovenfor hverandre. Lærerne forklarer at de snakker ofte med elevene om samarbeid og hvilken innvirkning forskjeller blant elevene har på samarbeid. Dette kan forstås som tilfredsstillende av behovet for tilhørighet. Zhao og Li (2016, s. 524) underbygger også at en lærers omsorgsevne er positivt for elevenes motivasjon, innsats og holdning til kroppsøvningsfaget.

Ulstad et al. (2020) understreker viktigheten av gode relasjoner for å kunne skape et mestringsorientert læringsmiljø. Han hevder at det er klare sammenhenger mellom tilfredsstillende av autonomi, kompetanse og sosiale relasjoner. En lærer som ikke vektlegger relasjoner vil etter denne forståelsen, frustrere behovet for tilhørighet og dermed skape utfordringer. Lærerne påpeker at det kan være utfordringer knyttet til det å skape et trygt læringsmiljø i kroppsøvningsfaget, da det ofte kan bli mer kaotisk og mindre forutsigbart for de utrygge elevene. De ser at klasseromsdynamikken flyttes til gymsalen og det blir enda viktigere å bygge gode relasjoner og snakker om hvilken atferd som er akseptabel og ikke. Dermed kan behovet for tilhørighet synes å være en viktig del av det å skape et trygt læringsmiljø som vektlegger mestringsorienterte målsetninger.

Zhao og Li (2016) benytter seg ikke spesifikt av begrepet mestringsorientert læringsmiljø, men fremhever på lik linje at et læringsmiljø som vektlegger gode og omsorgsfulle relasjoner er positivt for elevenes glede og motivasjon i kroppsøvingsfaget. Ommundsen (2015, s. 48) forklarer at et mestringsorientert motivasjonsklima kjennetegnes av at læreren tydeliggjør at det er lov å feile og at det er en viktig del av læringsprosessen i kroppsøvingsundervisningen. Hvis læreren bevisstgjør elevene om dette, kan det bidra til at de blir bedre rustet for motgang og ikke gir opp ved en utfordring. Bevisstgjøring av dette vil kunne bidra til å motivere eleven til å prøve på nytt, og over tid vil han eller hun kunne føle på mestring. Lærerne opplever at det er mye negative kommentarer når elevene feiler og at det er lite omsorgsevne til hverandre, noe som kompliserer lærerens prosess i å etablere et mestringsorientert læringsmiljø.

5.3. Mestring som faktor for elevens motivasjon

Lærerne uttrykte at mestring var svært sentralt for elevenes motivasjon og deres motivasjon over tid. Danielsen (2020, s. 126) understreker at mestring har en sterk sammenheng med motivasjon. Videre fremheves det at elevenes mestring er avgjørende for hvor mye innsats de legger ned, utholdenheten i en aktivitet, hvilke utfordringer de begir seg ut på og om elevene blir motivert eller ikke ved å mislykkes. Lærerne beskriver at de kontinuerlig ønsker at elevene skal føle på mestring i undervisningen. Dette fremheves også i overordnet del av læreplanen, hvor det presiseres at skolen skal stimulere elevens tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Selv om det understrekes i skolens læreplan, så tyder mine resultater på at det kan være utfordrende å tilrettelegge for mestring hos alle elever til enhver tid. Utfordringene handler om at elevene ikke deltar fordi de har en dårlig holdning og innstilling til kroppsøvingsfaget. Da vil det være utfordrende for elevene å føle på mestring, da de ikke deltar i enkelte aktiviteter.

Dette kan sees i sammenheng med begrepet mestringstro som omhandler at et individ skal ha troen på seg selv til å gjennomføre en handling uavhengig av forutsetningene (Bandura, 1997, s. 37). Lærernes opplevelse er at elevens bakgrunn med fysisk aktivitet har innvirkning på egen mestringstro. Mine resultater indikerer at elever som er vant med fysisk aktivitet, ofte har en iboende forventning om å mestre en aktivitet. Bandura (1997) hevder at dette er vesentlig for å kunne utvikle mestringstro. Dette gjenspeiler kilden mestringserfaring, som Bandura (1997) understreker er den mest innflytelsesrike kilde for å oppleve mestringstro. Har eleven erfaring med å mestre, så vil det være en bekreftelse på at han eller hun er i stand

til å gjennomføre en handling. Derfor kan det tyde på å være en sammenheng mellom elevenes bakgrunn med fysisk aktivitet og deres tro på egen mestring og deltakelse i undervisningen.

Säfvenbom et al. (2015) hevder at elever som er mer kompetente i kroppsøving, ofte har bedre holdninger og motivasjon i faget. Dette kan sees i sammenheng med at de faglige sterke elevene i større grad kjenner på mestringsfølelse og at de har positive erfaringer med fysisk aktivitet. Lærerne forklarer at de ser klare sammenhenger mellom elevenes bakgrunn med fysisk aktivitet og mestring, og hvordan det har innvirkning på motivasjonen i kroppsøving. De opplever at elever som er vant til fysisk aktivitet på fritiden ofte er de som besitter en indre form for motivasjon. Dette kan forstås som at elevene får en indre glede av aktiviteten i seg selv. I lys av SBT kan derfor behovet for kompetanse anses som viktig, da det defineres synonymt med mestring og er sentralt for å ivareta indre motivasjon over tid (Ryan & Deci, 2017, s. 11).

Lærerne fra min studie beskriver at det er mer utfordrende å motivere elever som ikke er vant til fysisk aktivitet, da de ikke har tilsvarende mestringserfaringer og dermed kan oppleve aktiviteter i undervisningen som utfordrende. Mine resultater har likhetstrekk med Säfvenbom et al. (2015) sin studie, da det er av samme oppfatning at de faglig svake elevene er mindre motivert for kroppsøvingundervisningen. Säfvenbom et al. (2015) hevder at dette skyldes at de mindre kompetente elevene ikke får tilfredsstillende behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. I Van Aart et al. (2017) sin studie fremheves det at det ikke var noen sammenheng mellom elevenes kompetanse og motivasjon for faget. Det er en annen forståelse enn lærerne fra min studie og Säfvenbom et al. (2015). Tidligere forskning og teori understreker at mestring har innvirkning på motivasjon. Gitt at undervisningstilnærningen ikke er tilpasset elevenes forutsetning, kan det hende at elevene med mer kompetanse i kroppsøvingfaget har lettere for å oppleve mestring. Derfor kan elevenes ferdigheter forstås som en faktor læreren må ta høyde for hvis undervisningen skal motivere elevene til deltakelse i faget over tid.

Danielsen (2020, s. 140) hevder at læreren bør prioritere aktiviteter hvor flest mulig elever mestrer. Dette kan sees i sammenheng med noen av kjennetegnene ved et mestringsorientert læringsmiljø (Danielsen, 2017, s. 70). Dette er i tråd med hva Laxdal et al. (2015) hevder kan gjøre undervisningen mer motiverende for de svake elevene. Skal kroppsøvingslæreren ta høyde for at flest mulig elever mestrer, er det nødvendig å tilpasse etter elevenes forutsetning.

Dette kan gjøres ved nivådelt undervisning, hvor elevene velger aktivitet etter egne forutsetninger, noe som samtidig tilfredsstillere elevenes behov for autonomi. Laxdal et al. (2015) hevder at tradisjonelle idretter som flere elever driver med på fritiden, bør være mindre fremtredende i kroppsøvningsfaget. Årsaken omhandler at nivåforskjellene blir større innad i elevgruppen.

Det er ikke nødvendig å kutte ut tradisjonelle idretter som fotball, basketball og håndball i kroppsøvningsfaget. Lærerne fra min studie har praktisert å tilpasse undervisningen etter ferdighetsnivå og dermed gi elevene gode forutsetninger for å mestre. Ferdighetsbaserte grupper er noe som kan kjennetegne et prestasjonsorientert læringsmiljø og kan ofte oppfattes som utfordrende når læreren skal tilpasse etter elevenes behov og forutsetninger (Roeser, Eccles & Sameroff, 1998, sitert i Danielsen, 2017, s. 72). Selv om lærerne fra min studie beskriver en praksis som kan assosieres med et prestasjonsorientert læringsmiljø, så kan det i noen tilfeller være fordelaktig for læreren å tilpasse etter ferdigheter. Danielsen (2017, s. 72) hevder at et prestasjonsorientert læringsmiljø kan påvirke elevens motivasjon og mestringsglede, da han eller hun kan føle seg inkompetent. Samtidig bør elevenes faglige utvikling ivaretas, og deres ulike ferdigheter inkluderes i organiseringen av undervisningen. På den måten må læreren kontinuerlig vurdere aktiviteter og undervisningstilnærmingen for sin egen klasse.

Lærerne i min studie reflekterte rundt mestring sin innvirkning på motivasjon, og det ble tydelig at elevens bakgrunn og forutsetninger er avgjørende for hvilken grad av mestringfølelse elevene opplever. De forklarte at undervisningstilnærmingen er avgjørende om læreren lykkes i tilpasningen av elevenes forutsetninger. Lærerne uttrykte at selv om differensiering av elevene kan oppfattes som forskjellsbehandling, så understrekte de at det var nødvendig å gjøre det for at flest mulig skulle føle på mestring. En slik tilnærming tilfredsstillere behovet for kompetanse, samt at det gir et godt grunnlag for elevens mestringserfaringer (Danielsen, 2020; Ryan & Deci, 2017; Zhao & Li, 2016). Selv om læreren tilpasser for mestring i kroppsøvningsundervisningen er det viktig å presisere at progresjon er en sentral faktor for å ivareta motivasjon over tid. Gitt at læreren tilpasser undervisningen slik at alle mestrer, kan det medføre at mer kompetente elever opplever at undervisningen ikke er utfordrende nok og dermed kjedelig. Dette kan også ha innvirkning på elevenes deltakelse og innsats. For at indre motivasjon skal opprettholdes over tid er optimaliserte utfordringer en vesentlig faktor (Ryan & Deci, 2017, s. 152). I lys av deres

antydning vil det derfor være fordelaktig at læreren tilpasser for både faglig svake og sterke elever i faget for at undervisningen skal være motiverende.

Lærerne fremhever at de er opptatt av individuell mestring og forsøker å dysse ned mestring ovenfor andre. Dette kan sees i lys av Ommundsen (2015, s. 48) sin beskrivelse av forskjellene mellom et oppgaveklima og prestasjonsklima. Resultatene fra min studie tyder at lærerne opplever at individuell mestring har innvirkning på elevenes reaksjon på motgang. De forklarer at når eleven opplever mestring etter en periode med øving, kan det ha positiv innvirkning på hvor rustet eleven er når han eller hun ikke mestrer en aktivitet ved første forsøk. Dette er i tråd med Bandura (1997, s. 106) sin beskrivelse om hvordan fysiske og psykiske opplevelser påvirker individets mestringstro. Danielsen (2020, s. 141) utdyper dette i et pedagogisk perspektiv og forklarer at elever kan tolke anstrengelse under fysiske aktiviteter som et tegn på at han eller hun ikke har ferdighetene til å mestre aktiviteten. Derfor kan det være hensiktsmessig for læreren å formidle at øving, innsats og anstrengelse over tid er nødvendig for å mestre. Bandura (1997, s. 80) hevder også at motgang kan ha positiv innvirkning på elevens mestringstro, men at han eller hun bør ha noen mestringserfaringer før en utsettes for mer krevende utfordringer. Dette kan videre utvikle elevens evne til å snu motgang til suksess.

Bandura (1997, s. 101) hevder at verbal påvirkning kan styrke troen på egen mestring. I kroppsøvfaget kan det være elever som ikke tror han eller hun besitter den fysiske kompetansen for å mestre en aktivitet. Derfor poengterer (Danielsen, 2020, s. 140) at læreren bør forsterke elevens mestringstro gjennom positive tilbakemeldinger. Videre fremheves det at elever som blir oppmuntret vil ha økt innsats og bedre utholdenhet når elevene skal håndtere utfordringer. Det kan derfor tyde på at både individuell mestring og positive tilbakemeldinger har innvirkning på hvordan elevene responderer på motgang. Lærerne fra min studie opplever at tilbakemeldinger påvirker elevenes tro på egen mestring og motivasjon. De hevder at positive tilbakemeldinger er med å bevisstgjøre elevene om at de kan håndtere utfordringer og dermed lykkes i en aktivitet. Videre har lærerne fra min studie erfart at ros og positive tilbakemeldinger er med å skape en indre glede og positive assosiasjoner knyttet til kroppsøvfaget. De opplever at elevene verdsetter dette og at det har en reel verdi for deres utvikling og motivasjon i kroppsøvingen.

Resultatene fra min studie har likhetstrekk med hva et mestringsorientert læringsmiljø vektlegger (Danielsen, 2017, s. 70). Videre fremheves det at læreren ser den enkelte eleven og at læreren understreker at alle elever har potensiale for å lære. Læreren kan derfor forstås som en viktig bidragsyter i elevenes utvikling av mestringstro gjennom tilbakemeldinger. Dette kan sees i sammenheng med SBT, da Skaalvik og Skaalvik (2021, s. 145) påpeker at behovet for tilhørighet bør tilfredsstilles i sosiale situasjoner hvor elevene påvirkes av andre rundt seg. Zhao og Li (2016) hevder at en lærers omsorgsevne har innvirkning på elevenes holdning og innsats i kroppsøvningsfaget. En lærer som gir positive tilbakemeldinger og som evner å se den enkelte eleven vil i de fleste sammenhenger oppleves som omsorgsfull. Det kan derfor argumenteres for at positive tilbakemeldinger har en reel verdi for elevenes innsats, motivasjon og deltakelse i kroppsøvningsfaget.

Ryan og Deci (2017, s. 123) hevder at ytre faktorer som tilbakemeldinger, kan være positivt for elevenes indre motivasjon hvis de tilfredsstillende behovene for autonomi og kompetanse. Videre fremheves det at tilbakemeldingene bør bidra til elevens tro på egen kompetanse, noe som har klare fellestrekk med Bandura (1997, s. 101) sin antydning om at verbal påvirkning har innvirkning på individets mestringstro. Mine resultater indikerer at lærerne er opptatt av nettopp dette og ønsker å bevisstgjøre elevene sine når de lykkes gjennom tilbakemeldinger. Lærerne fra min studie opplever at tilbakemeldinger kan fungere som en ytre form for motivasjon for elevene. Samtidig har de erfart utfordringer knyttet til dette og forklarer at noen elever har god innsats når læreren observerer de, men når læreren går så forsvinner også innsatsen. Dette kan tyde på at eleven ikke har en indre glede til aktiviteten eller faget, noe som innvirker på deltakelsen i undervisningen, da læreren ikke alltid kan observere samtlige elever til enhver tid. Dette kan sees i sammenheng med målorienteringsteorien og hvorvidt motivasjonen til eleven er mestringsorientert eller prestasjonsorientert (Urden & Schoenfelder, 2006). En elev som motiveres av annerkjennelse fra de rundt seg vil etter denne forståelsen ha prestasjonsorienterte mål som drivkraft. Dette gjenspeiler hvordan tilbakemeldinger fra læreren kan ha ulik innvirkning hos elevene og at læreren må gjøre vurderinger på hvem og hvordan det gis tilbakemeldinger.

5.4. Oversikt over diskusjonskapitlets hovedfunn

Avslutningsvis i diskusjonskapitlet er hovedfunnene oppsummert. Tabell 2 fremhever kroppøvlingslæreren og elevene sin betydning for hvordan faktorene påvirker elevens motivasjon.

Tabell 2: Oversikt over hovedfunn

Faktorer som påvirker elevenes motivasjon	Læreren	Elevene
Autonomi	<ul style="list-style-type: none">- Bruke elevenes kompetanse som en ressurs.- Bør etablere et tydelig rammeverk for elevstyrt undervisning.	<ul style="list-style-type: none">- Aktive i egen læringsprosess.- Får utviklet sosial kompetanse
Læringsmiljø	<ul style="list-style-type: none">- Forsøker å skape et mestringsorientert læringsmiljø.- Fokus på relasjonsarbeid for å skape et trygt og motiverende læringsmiljø.	<ul style="list-style-type: none">- Elevene påvirker motivasjonsklimaet i undervisningen.- Konkurranser og prestasjoner motiverer elevene og bør tilpasses elevgruppens forutsetninger.
Mestring	<ul style="list-style-type: none">- Tilrettelegge for individuell progresjon og mestring- Gi gode tilbakemeldinger er viktig for elevenes mestringstro.	<ul style="list-style-type: none">- Tro på egen mestring påvirkes av elevenes erfaring og bakgrunn med fysisk aktivitet og organisert idrett.

Basert på denne tabellen oppsummerer jeg de viktigste funnene fra min studie og tanker rundt videre forskning i neste kapittel.

6. Oppsummering

Masteroppgavens formål var å studere et utvalg kroppsøvingslærere sine opplevelser om hva som motiverer elever til å delta i undervisningen. Studiens funn tyder på at det er tre sentrale faktorer som påvirker elevenes motivasjon; *autonomi, læringsmiljø og mestring*. For ordens skyld vil derfor de tre faktorene oppsummeres. Lærerne forklarer at elevenes innflytelse på undervisningen kan bidra til at elevene er aktive i egen læringsprosess. Dette understrekes og som en viktig del av elevenes motivasjon i tidligere forskning og teori. Elevenes stemme og påvirkning er fremhevet i overordnet del for grunnopplæringen, noe som også tyder på at det er en viktig del av lærernes undervisningspraksis.

Læringsmiljøet er fremtredende i lærernes refleksjoner om hva som påvirker elevenes motivasjon. Funnene indikerer at lærerne ønsker å skape et mestringsorientert læringsmiljø, hvor fokuset er på individuell mestring. Studiens funn poengterer at gode relasjoner er en viktig del av fremgangsmåten for å skape et motiverende læringsmiljø i faget. Selv om dette er tilfelle, så opplever lærerne at flere elever har konkurranseinstinkt og motiveres av prestasjonsorienterte mål. Lærerne ser at elevenes erfaring med konkurranser utenfor skolen, ofte har en sammenheng med dette. Derfor kan det være hensiktsmessig for læreren å finne en balansegang, hvor fokuset ligger på mestring og at læreren tilpasser konkurranse og prestasjoner etter elevgruppens forutsetninger.

Mestring var det siste temaet som lærerne opplevde var viktig for elevenes motivasjon. De påpekte at elevens bakgrunn hadde innvirkning på deres mestringstro. Funnene tyder at elever som har gode mestringserfaringer, i større grad er motiverte for faget. Derfor understreket lærerne i tråd med teori og tidligere forskning at aktiviteter som er tilpasset elevenes forutsetninger er sentralt for at flere skal kjenne på mestring. Lærerne fremhever at positive tilbakemeldinger bidrar til å underbygge elevenes tro på seg selv og at det fungerer som en motivator for elevenes deltakelse og innsats i undervisningen.

6.1. Studiens styrker og begrensninger

Studiens datamateriale er innhentet gjennom et kvalitativt intervju, og består av refleksjoner og opplevelser fra 4 kroppsøvingslærere på mellomtrinnet. Alle skolene er underlagt utdanningssystemet i Bergen kommune. Med dette tatt i betraktning vil det derfor være vanskelig å kunne generalisere funnene, da det på ingen måte er representativt for en større

populasjon av kroppsøvlingslærere i Norge. Studiens utvalg består kun av informanter fra Bergen, noe som begrenser studiens funn sett gjennom et geografisk perspektiv. Hadde studien bestått av informanter fra flere steder i Norge, kunne funnene blitt annerledes. Utvalget representerer relativt urbane skoler, noe som kan resultere i en del like utsagn fra informantene. Alternativt kunne studien innhentet informasjon fra lærere som jobber i rurale strøk, og sammenlignet deres opplevelser med lærere som jobber i urbane strøk. En kvantitativ metode hvor jeg hadde benyttet meg av en spørreundersøkelse ville vært mer hensiktsmessig for å kunne generalisere funnene. Dette var heller ikke hensikten med studien. Imidlertid har funnene i masteroppgaven bidratt med kunnskap om hva et utvalg kroppsøvlingslærere opplever som motiverende for elever i undervisningen.

Intervjuene var semistrukturerte og var bestående av noen forhåndsbestemte tema som ble diskutert. Fordelen med en slik struktur på intervjuet er at det etter min mening blir en bedre flyt og at prosessen oppleves mer som en dialog. Det har og gitt muligheten for å kunne stille oppfølgingsspørsmål, og dermed kunne gå i dybden hos informantene og deres tanker om motivasjon som faktor i kroppsøvlingsfaget. Oppgavens tilnærming var abduktiv og hadde dermed teoretisk forankring i selvbestemmelsesteorien og målorienteringsteorien. Samtidig ble det nødvendig å lese og skrive om teorien self-efficacy, da mestring var et gjentakende tema blant informantene. En induktiv tilnærming til oppgaven hvor spørsmålene i intervjuguiden ikke var forankret i teori, kunne gitt andre funn enn de jeg fikk. En svakhet med oppgavens tilnærming er at det kunne oppstått en situasjon hvor lærerne ikke hadde utfyllende tanker og refleksjoner knyttet til de forhåndsbestemte temaene. Masteroppgavens problemstilling er ganske åpen og derfor så jeg det som nødvendig å ha en form for teoretisk forankring. På den måten blir oppgaven i større grad konkretisert og det gir et innblikk i hvordan pedagogisk teori henger sammen med lærernes praksis.

6.2. Veien videre

Motivasjon i kroppsøving er et sentralt og viktig tema og kan sees på som avgjørende for å kunne drive en god undervisningspraksis i faget. Min studie har sett på hva lærerne opplever som motiverende for elevenes deltakelse i undervisningen. Derfor hadde det vært interessant å se hvordan lærerne sine opplevelser samsvarer med elevene sine. I det tilfelle kan observasjon som metode vært en tilnærming som gir forskeren et mer objektivt perspektiv. Da er det opp til forskeren å vurdere om det skal være ikke-deltagende, deltagende eller skjult observasjon.

Gjennom denne metoden vil forskeren i større grad kunne verifisere lærernes opplevelser og undersøkt om deres refleksjoner samsvarer med undervisningspraksisen eller ikke. Det kunne og vært interessant å sammenligne opplevelsene til lærere fra ulike steder i Norge, hvor utvalget representerte både urbane og rurale skoler. Videre kan forskning som undersøker om det er forskjeller på hva som motiverer elever på småtrinnet og mellomtrinnet, da gjennom et lærerperspektiv. Dette kan bidra til kunnskap om et viktig tema i faget, og hvordan læreren eventuelt kan justere sin undervisningstilnærming.

Referanseliste

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Danielsen, A. G. (2017). *Eleven og skolens læringsmiljø: medvirkning og trivsel*. Gyldendal Akademisk
- Danielsen, A. G. (2020). Troen på egen mestring – Bandura og sosialkognitiv teori. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver* (s. 125-143). Gyldendal Akademisk.
- Dhakal, K. (2022). NVivo. *Journal of the Medical Library Association*, 110(2), 270-272. <https://doi.org/10.5195/jmla.2022.1271>
- Diseth, Å. (2019). *Motivasjonspsykologi: Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Gyldendal
- Katz, I., Kaplan, A. & Gueta, G. (2010). Students' needs, teachers' support and motivation for doing homework: A cross-sectional study. *The Journal of Experimental Education*, 78(2), 246-267. <https://doi.org/10.1080/00220970903292868>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.

Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitative metoder i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 151-190). Fagbokforlaget.

Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærerutdanninga* (s. 13-42). Fagbokforlaget.

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

Laxdal, A., Johannsson, E. & Giske, R. (2020). The role of perceived competence in determining teacher support in upper secondary school physical education. *The physical educator*, 77(2), 384-403. <https://doi.org/10.18666/TPE-2020-V77-I2-9606>

Maxwell, G., Alves, I. & Granlund, M. (2012). Participation and environmental aspects in education and the ICF and the ICF-CY: Findings from a systematic literature review. *Developmental Neurorehabilitation*, 15(1), s. 63-78. <https://doi.org/10.3109/17518423.2011.633108>

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; s. 1–82). Høgskolen i innlandet. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ommundsen, Y. (2015). Psykologisk læringsklima I kroppsøving og idrett: betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg., s. 46-60). Universitetsforlaget

Postholm, M. B. (2023). *Innføring i skoleutvikling for lærerstudenter: med FoU- og masteroppgaven som grunnlag*. Fagbokforlaget.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017) *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015) Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: selvopfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Skilbrei, M. (2023). *Kvalitative metoder: planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (2.utg.). Fagbokforlaget.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/a0012840>

Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal Akademisk.

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

Tjora, A. (2018). *Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø. & Deci, E. L. (2016) Motivation, Learning Strategies, and Performance in Physical Education at Secondary School. *Advances in Physical Education*, 6(1), 27-41. <http://dx.doi.org/10.4236/ape.2016.61004>

Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø. & Deci, E. L. (2018). Motivational predictors of learning strategies, participation, exertion, and performance in physical education: A randomized controlled trial. *Motivation and Emotion*, 42, 497-512.

<https://doi.org/10.1007/s11031-018-9694-2>

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

<https://doi.org/10.5617/adno.7826>

Urduan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology*, 44(5), 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>

Van Aart, I., Hartman, E., Elferink-Gemser, M., Mombarg, R. & Visscher, C. (2017). Relations among basic psychological needs, PE-motivation and fundamental movement skills in 9-12 year-old boys and girls in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(1), 15-34. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1112776>

Zach, S., Cohen, R. & Arnon, M. (2020). Motivational climate in physical education classes: Is it really determined by the instructional model? *The physical educator*, 77(2), 426-446.

<https://doi.org/10.18666/TPE-2020-V77-I2-9855>

Zhao, Q., & Li, W. (2016). Measuring Perceptions of Teachers' Caring Behaviors and Their Relationship to Motivational Responses in Physical Education among Middle School Students. *The Physical Educator*, 73(3), 510–529. <https://doi.org/10.18666/TPE-2016-V73-I3-6505>

Vedlegg

Vedlegg 1

Intervjuguide

Tema	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Introduksjon	Uformell prat Kort gjennomgang av prosjektets hensikt. Kort prat om forskningsspørsmålet og hvordan intervjuet skal foregå.	
Informert samtykke	Gjennomgang av informert samtykke og hvordan personopplysninger vil behandles og oppbevares. Informere om at informantene kan trekke seg før, under og etter intervjuet. Poengtere at deltakelse er frivillig. Signering av samtykkeskjema, evt om det er noen andre spørsmål. Starte lydopptak.	
Innledningsvis	<ol style="list-style-type: none">1. Hva er du utdannet som eller hva er din pedagogiske bakgrunn?2. Hvor lenge har du vært lærer og hvor ofte underviser du i kroppsøving?3. Hva er dine generelle tanker om kroppsøvingsfaget?4. Hvordan ser en typisk kroppsøvingstime ut for deg?	

<p>Motivasjon (Generelt)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva legger du i begrepet motivasjon? 2. Hva tenker du om motivasjon som faktor i kroppsøvingsundervisningen? 3. Hvilke tanker gjør du deg om ytre og indre motivasjon som begreper i undervisningen? 	<p>Praktisering?</p>
<p>Deltakelse (Generelt)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Hva opplever du som «vanlig» deltakelse i kroppsøvingsundervisningen?</i> 2. Hvordan synes du nivået på deltakelse er i din undervisning? 3. Kan elevens erfaring med organisert idrett/fysisk aktivitet på fritid ha innvirkning på deltakelse? Hvordan? 	<p>Vektlegger du innsats?</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Hva tenker du er årsak til nivået? 3. Hvordan kan du dra nytte av dette til fellesskapet?
<p>Motivasjon og deltakelse i undervisningen</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva mener du er viktig for elevenes motivasjon i kroppsøving? 2. Hvilke sammenhenger ser du mellom motivasjon og deltakelse i faget? 3. Hva tror du er den største årsaken er for at elever ikke er motiverte i kroppsøving? 4. Hva kan du gjøre om interessen for aktivitetene ikke er til stede? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. (Hvis mestring) Vektlegger du mestring og hvordan tilrettelegger du for mestring i undervisningen? 4. Tilpasser du aktiviteter etter ferdighetsnivå?

<p>Kroppsøvingslærerens rolle som motivator.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva tenker du om læreren sin rolle som tilrettelegger for deltakelse og motivasjon i kroppsøvingsfaget? 2. Hva kan lærere gjøre for at elevene drives av egen interesse i gjennomføring av aktiviteter? 3. Hva er dine tanker knyttet til selvbestemmelse blant elever i kroppsøvingsfaget? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tilhørighet(SDT) lærer-elev relasjonen sin innvirkning? <p style="text-align: center;">Utfordringer/Muligheter?</p> <p>Bruker du det aktivt?Hvordan?</p>
<p>Praktisering av motivasjon</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kan du si noe om hvordan du som lærer forsøker å motivere elevene dine i undervisningen? 2. Sammensetning av elevgruppen? 3. Har læringsmiljø noen påvirkning på motivasjonen hos elevene? 4. Er det forskjeller på deltakelse og motivasjon mellom kjønnene? Hvilke? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Innhold? Utfordringer? Konkrete metoder? 2. Relasjoner sin innvirkning på motivasjon. Motivasjonsklima (mestringsorientert vs prestasjonsorientert) 3. Tror du at jenter og gutter drives av ulike motivasjon; tilhørighet/kompetanse
<p>Avslutningsvis</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rask gjennomgang av temaene fra intervjuet. 2. Avklar om det er noe uklarhet eller mistolkninger av spørsmål. 	

	<p>3. Spør om det er noe han vil tillegge av informasjon/refleksjoner.</p> <p>4. Er det noe læreren ønsker å tilføye som ikke er blitt spurt om.</p> <p>Avslutte lydopptak og takke for deltakelsen.</p>	
--	--	--

Vedlegg 2

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

552485

Vurderingstype

Standard

Dato

26.11.2023

Tittel

Motivasjon i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthald og naturfag

Prosjektansvarlig

Hege Eikeland Tjomsland

Student

Vegard Sund

Prosjektperiode

01.11.2023 - 16.05.2024

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.05.2024.

Meldeskjema

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet. Det er gjort mindre endringer i intervjuguiden, som etter vår vurdeirng har liten betydning for vurderingen av personvernrisiko i prosjektet. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet fortsatt vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Motivasjon i kroppsøving*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se hva et utvalg kroppsøvingslærere synes å motivere elever til deltakelse i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Masterprosjektets tema er motivasjon i kroppsøving. Tema er stort og derfor skal oppgaven fokusere nærmere på hva et utvalg kroppsøvingslærere på mellomtrinnet synes å motivere elever til deltakelse i faget. Av egen erfaring og observasjon av undervisning ser jeg nesten alltid elever som melder seg ut eller velger å delta halvhjertet i undervisningen. Elever med gode fysiske forutsetninger kan og velge å ikke ha lyst til å delta i aktiviteter som de mistrives i. Bakgrunnen for valg av tema omhandler at jeg som kommende kroppsøvingslærer skal være best mulig forberedt til å inkludere, samt motivere alle elever til å delta i all undervisning. Gjennom forskning ønsker jeg å få et innblikk i både erfarne og nyutdannede lærere sine opplevelser og refleksjoner knyttet til motivasjon i kroppsøvingsundervisningen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Kriteriene for utvalget av informanter er at man er en lærer som underviser i kroppsøving. Videre ønsker jeg å favne et bredt spekter av informanter, både når det gjelder kjønn og alder. Målet er å samle inn 3-4 informanter til forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden for innhenting av data vil foregå gjennom et intervju som tas opp. Intervjuet vil ta mellom ca. 40 minutter og vil bestå av ganske åpne spørsmål som omhandler dine erfaringer og opplevelser knyttet til motivasjon i kroppsøving. Jeg vil etter beste evne forsøke å føre intervjuet som en dialog hvor dine meninger og synspunkter kommer til syne. Etter endt intervju vil lydopptaket transkriberes og lastes opp på en sikker forskningsserver som tilhører HVL. Da dette er gjort vil lydopptaket slettes. Det er kun studenten og veiledere som har tilgang til serveren lydopptaket blir lastet opp til.

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. Deltakelse i prosjektet vil ikke påvirke din stilling som lærer eller ditt forhold til skolen.

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 og prosjektets to veiledere som vil ha tilgang til opplysningene du gir i intervjuet.
- Ditt navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med tall. Videre blir all datamateriell lagret på en forskningsserver som er innelåst.

Når forskningsprosjektet er ferdigstilt kan sitater, meninger og refleksjoner bli presentert. Din anonymitet som informant vil likevel bli bevart, slik at det ikke er mulig å knytte sitater til deg som informant.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 16.mai 2024. Etter at masterprosjektet er avsluttet og innlevert vil alt datamateriell inkludert personopplysninger slettes fra HVL sin forskningsserver.

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 Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskulen på Vestlandet:
Hovedveileder er Hege Eikeland Tjomsland
Epost: Hege.Eikeland.Tjomsland@hvl.no
Tlf: +47 55 58 79 49
- Bi-veileder er Ann-Katrin Grotle
Epost: Ann-Katrin.Grotle@hvl.no
Tlf: +47 55 58 77 87
- Høgskulen på Vestlandet sitt personvernombud:
Trine Anikken Larsen
Epost: personvernombud@hvl.no
Tlf: +47 55 58 76 82

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig:

Hege Eikeland Tjomsland

Student:

Vegard Sund

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Motivasjon 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)