

*«Det er jo ikke alltid gøye øvelser,
men vi er jo nødt til å gjøre de»*

En kvalitativ undersøkelse om elevenes trivsel i
kroppsøvfaget på mellomtrinnet

Mathias Tofteland Pettersen

VEILEDERE

Dag Ove Granås Hovdal & Bjørn Tore Johansen

Universitetet i Agder, 2020

Avdeling for Lærerutdanning

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Forord

Etter flere måneder med arbeid ved masteroppgaven, er det med stor glede forordene skrives. Masterskrivingen har vært givende, utfordrende, tidkrevende og slitsomt, men jeg har vært heldig som har hatt mulighet til å skrive og forske på noe som har interessert meg stort. Det siste året har gitt meg mye nyttig lærdom ved forskningsarbeidet, slik som det å lære mer om hvordan jeg kan tilrettelegge for elevenes trivsel i kroppsøvfingsfaget.

Jeg vil benytte anledningen til å rette en stor takk til mine veiledere Bjørn Tore og Dag Ove for hjelp, råd og anbefalinger gjennom hele forskningsarbeidet. I perioder har det vært krevende å vite hvordan man skal arbeide med ulike deler av oppgaven, slik at det alltid har vært til stor nytte å få god veiledning fra meget dyktige mennesker. Takk til skolene som tillot meg å gjennomføre intervjuer til forskningsprosjektet, og en spesiell takk til elevene som deltok. Jeg vil også bruke anledningen til å takke lærerutdanningen ved Universitetet i Agder hvor jeg har tilbrakt 5 år. Her har jeg møtt dyktige lærere som har lært meg mye om fag, undervisning, holdninger og mer. Jeg vil også sende en takk til mine medstudenter for deres gode humør og gode bidrag i disse årene. Ønsker dere lykke til videre.

Stor takk til gode venner for oppmuntring og avkobling underveis i masteroppgaven. Til slutt vil jeg takke min familie for deres tilrettelegging og gode støtte før, underveis og i tiden som kommer etter masteroppgaven.

Kristiansand, mai 2020

Mathias Tofteland Pettersen

Sammendrag

Kroppsøvningsfaget har som formål å skape livslang bevegelsesglede, og for å oppnå dette kan elevenes trivsel være en viktig bidragsyter. Det finnes derimot få studier om elevers trivsel i kroppsøvningsfaget på mellomtrinnet. Derfor er hensikten med denne studien å gi viktig kunnskap til hvordan man kan skape trivsel i kroppsøvningsfaget for elevene på mellomtrinnet.

Studiens problemstilling er «Hvilke erfaringer i kroppsøvningsfaget fører til trivsel blant elever på mellomtrinnet?». Problemstillingen tar utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien og de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Studien har et fenomenologisk inspirert design ved kvalitative intervjuer. Utvalget består av ni elever fra en syvendeklasse. Dataene fra intervjuene er analysert ved hjelp av tematisk analyse.

Resultatene viste at elevene hadde ulike erfaringer med de psykologiske behovene i kroppsøvningsfaget. Elevene kunne føle lav autonomi med tanke på innflytelsen i faget, selv om elevene uttrykket at det ikke var like viktig så lenge aktiviteten var gøy. Elevene kunne føle økt kompetanse gjennom skryt fra læreren, mestringsfølelse i aktivitetene, og gjennom passende vanskelighetsgrad på aktivitetene. Videre kunne elevene føle lavere kompetanse gjennom press og sammenlikning med andre medelever, eller manglende skryt fra læreren. Elevene kunne være fornøyde med tilhørigheten i klassen, men de kunne også oppleve å bli ekskludert fra medelevene og lærerne.

Implikasjonene ved denne studien indikerer at lærere trenger informasjon om elevenes erfaringer i faget, slik at man kan tilrettelegge for en autonomistøttende undervisning. En autonomistøttende undervisning kan være viktig for at elevene oppnår trivsel i faget, som kan være avgjørende for elevenes livslange bevegelsesglede.

Nøkkelord: Selvbestemmelsesteorien, trivsel, kroppsøving, elev, mellomtrinnet, kvalitative intervju, tematisk analyse.

Abstract

Physical education (PE) aims to form lifelong participation. In order to achieve this, students well-being can be important. However, there are few studies concerning students well-being in PE in middle school. Therefore, the purpose of this study is to provide significant knowledge on how to achieve well-being in PE for students in middle school.

The study's thesis question is «What type of experiences in physical education leads to well-being among students in middle school?». The study is based on the Self-Determination Theory and the psychological needs autonomy, competence, and relatedness. The study includes a phenomenological inspired design with qualitative interviews. The selection includes nine students from seventh grade. The data are analyzed with thematic analysis.

The results display that the students had different experiences regarding the psychological needs. They could feel low autonomy given the amount of influence they were allowed in the course, although it was not as important if the activity was fun. They could feel increased competence through praise from the teachers, mastering, and partaking in moderate activities. However, they could feel lower competence through pressure and comparison to other peers, or lack of praise from the teachers. They could feel relatedness towards the class, but also experience exclusion from their peers and teachers.

The study's implications indicate that teachers need information concerning students experiences in the course in order to facilitate an autonomy-supportive teaching approach. An autonomy-supportive teaching approach can be essential for students well-being in the course, which can be crucial for their lifelong participation.

Key words: Self-Determination Theory, well-being, physical education, students, middle school, qualitative interview, thematic analysis.

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning.....	7
1.1	Problemstilling	8
1.2	Mål med oppgaven.....	9
1.3	Kroppsøvingsfaget i Norge.....	9
2.0	Selvbestemmelsesteorien i skole- og kroppsøvingssammenheng	10
2.1	Selvbestemmelsesteorien, motivasjon og trivsel	12
	Motivasjon.....	13
2.1.1	Amotivasjon	14
2.1.2	Organisk integrering (ytre motivasjon).....	14
	Ytre regulering	15
	Introjeksjonsregulering	15
	Identifisert regulering.....	16
	Integrert regulering	16
2.1.3	Kognitiv evaluering (indre motivasjon).....	16
2.2	De grunnleggende psykologiske behov	17
2.3	Sammenhengen mellom miljø, psykologiske behov, motivasjon og trivsel.....	20
3.0	Metode	22
	Studiedesign og bakgrunn for valg.....	22
3.1	Intervjuguide	22
	Lydopptak.....	23
3.2	Intervju med barn.....	23
3.3	Forberedelser til intervju	23
	Pilotintervju.....	24
3.4	Utvalg.....	24
3.5	Gjennomføring av hovedintervjuer.....	26
3.6	Tematisk analyse.....	28
	Braun & Clarke's analysesteg	28
3.7	Etiske overveielser	31
	Etisk håndtering av intervjusituasjonen	31
3.8	Studiens troverdighet.....	32
4.0	Resultat	34
4.1	Autonomi.....	35
4.1.1	Lærerstyrt undervisning	35
4.1.2	Medbestemmelse.....	36
4.2	Kompetanse	38
4.2.1	Effektive.....	39

4.2.2	Ineffektive	41
4.3	Tilhørighet	44
4.3.1	Inkludering	44
4.3.2	Ekskludering	45
5.0	Diskusjon	48
5.1	Metodisk diskusjon	48
5.2	Autonomi	49
5.3	Kompetanse	51
5.4	Tilhørighet	53
5.5	Oppsummering	55
5.6	Implikasjoner	55
6.0	Litteraturliste	57
7.0	Vedlegg	63
7.1	Intervjuguide	63
7.2	Infoskriv tilpasset til barna	65
7.3	Infoskriv til foreldre & foresatte med inkluderende samtykkebrev	67
7.4	NSD godkjenning	70
7.5	FEK godkjenning	71

1.0 Innledning

Kroppsøving er et sentralt fag i oppdraget om å danne livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil, slik at elevene kan være sunne og aktive underveis i skolegangen, men også i fremtiden (Utdanningsdirektoratet 2019). Livslang bevegelsesglede vil være et viktig bidrag i å opprettholde de nasjonale anbefalingene fra Helsedirektoratet (2019) for barn og eldre, men dette kan imidlertid vise seg å være vanskelig ettersom en nylig europeisk studie viste at barn allerede i 11 årsalderen hadde en tendens til å bli mer stillesittende (Schwarzfischer et al., 2019). At man blir inaktiv allerede i så ung alder, vil heller ikke være optimalt i et helseperspektiv som følge av at fysisk aktivitet blant annet er helsefremmende, gir overskudd, og gir forebyggende og behandlende effekt for flere ulike sykdommer og tilstander som for eksempel psykiske-, nevrologiske-, metabolske-, kardiovaskulære-, pulmonale- og kreftsykdommer (Pedersen & Saltin, 2015). Resultater fra en studie gjennomført av Ladwig, Ekkakakis & Vazou (2018) og Cardinal, Yan & Cardinal (2013), viste at voksne med positive erfaringer fra kroppsøvfingsfaget på skolen, var mer aktive senere i livet enn de som hadde negative erfaringer. Dermed vil positive erfaringer ved å oppleve trivsel i kroppsøvfingsfaget trolig ha stor betydning for en fysisk aktiv livsstil senere i livet, slik at man oppfyller kroppsøvfingsfagets ønske om livslang bevegelsesglede.

I den nye overordna delen skal skolen utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer trivsel for alle elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hver elev har rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer trivsel (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2), men hva innebærer trivsel? Gjennom historien har det blitt diskutert hvilke elementer et godt liv består av, og ifølge Ryan & Deci (2001) har trivsel blant forskere hatt en tendens til å bli delt opp i to grupper basert på hva trivsel innebærer: den hedoniske- og den eudaimoniske gruppen. Disse to synspunktene er til en viss grad overlappende, men har også gitt svar på ulike spørsmål som utfyller hverandre for å skape trivsel (Ryan & Deci, 2001):

- 1) **Det hedoniske synspunktet** ser på trivsel som subjektiv trivsel, som blir sett på som lykke og er formelt definert som mer positive påvirkninger, mindre negative påvirkninger og større livsglede.
- 2) **Det eudaimoniske synspunktet** ser på trivsel som psykologisk trivsel, hvor trivsel ikke bare ses på som lykke (hedonisk trivsel), men som å være en fullt fungerende person eller den beste utgaven av seg selv.

Selvbestemmelsesteorien (SBT) er en motivasjonsteori utviklet av Ryan & Deci (2017). Teorien forstår menneskelig motivasjon i sammenheng med de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, og uten behovene oppnår ikke et individ psykologisk trivsel (eudaimonisk). SBT ser ikke på behovene som innlærte, men som medfødte, slik at de psykologiske behovene er motivasjonsgrunnlaget i livet (Deci & Ryan, 2000). Jo høyere motivert et individ er, jo mer vil individet være et fullt fungerende individ slik at individet oppnår eudaimonisk trivsel (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2001), dermed vil de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet antagelig også spille en avgjørende rolle for å oppnå trivsel hos elever i kroppsøvinga på skolen.

Ifølge Sánchez-Olivia, Pulido-González, Leo, Gonzáles-Ponce & García-Calvo (2017) har det vært en økende forskning rundt elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget de siste årene. De elevene i kroppsøvinga som har tilfredsstillt de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet og som har hatt en bedre motivasjon, har opplevd mer glede og hatt mer lyst til å være fysisk aktive på fritiden (Sánchez-Olivia et al., 2017). Det kan tyde på at elevene som trives i kroppsøvinga også er dem som liker å være aktive på fritiden. En norsk studie av Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015) viste at nesten halvparten (43%) av over 2000 elever fra norske ungdoms- og videregående skoler ville at kroppsøvfingsfaget skulle bli praktisert på en annen måte. Dermed er det mange elever som ikke vil trives i kroppsøvinga slik de har rett til (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2).

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av at ikke alle elever opplever positive erfaringer, og at flere elever ønsker å oppleve faget på en annen måte enn hva de erfarer, fører til at jeg vil undersøke følgende problemstilling: Hvilke erfaringer i kroppsøvfingsfaget fører til trivsel blant elever på mellomtrinnet?

Trivsel vil tolkes som eudaimonisk trivsel og ta utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien til Ryan & Deci (2017). Følgende forskningsspørsmål kommer fra de psykologiske behovene som kan føre til trivsel. Disse behovene ble brukt for å besvare problemstillingen:

- Hvordan erfarer elevene fra mellomtrinnet autonomi i kroppsøvinga?
- Hvordan erfarer elevene fra mellomtrinnet kompetanse i kroppsøvinga?
- Hvordan erfarer elevene fra mellomtrinnet tilhørighet i kroppsøvinga?

1.2 Mål med oppgaven

Hovedmålet med studien er å undersøke elevenes egne erfaringer i kroppsøvfingsfaget på mellomtrinnet om hva som fører til trivsel. Et spennende utgangspunkt med studien er at det finnes lite forskning om kroppsøvfingsfaget på barneskolen. Perioden for barn og unge har spesielt stor betydning, ettersom trivselen for perioden i seg selv er viktig, men også fordi det legger grunnlaget for trivselen senere i voksenlivet (Folkehelseinstituttet, 2015).

Studien har som mål å frembringe verdifull informasjon som kan hjelpe meg og andre lærere, særlig kroppsøvfingslærere på mellomtrinnet, om hvordan elever oppnår trivsel i kroppsøvfingsfaget gjennom SBT.

1.3 Kroppsøvfingsfaget i Norge

Kroppsøvfingsfaget ble et obligatorisk fag i Norge i 1936, og er i dag obligatorisk for elevene gjennom 13 skoleår (Aasland, Walseth & Engelsrud, 2017), hvor elevene har 2 skoletimer med kroppsøving i uka (Utdanningsdirektoratet, 2019). Vanligvis er elevene i den samme klassen i tre til syv år, og i de mindre klassene underviser ofte læreren i omtrent alle fag på de lavere trinnene (Vaaland, 2017). De fleste elevene trives i kroppsøvinga, men det er også flere elever som faller utenfor og mistrives jo høyere klasse de kommer i (Sæle, 2017). Årsaken har blitt sett på som kroppsøvfingsfagets praktisering som et prestasjonsorientert idrettsfag, slik at det kan skje på de idrettsaktives premisser (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). Med en ny læreplan for kroppsøvfingsfaget som trer i kraft skoleåret 2020-2021 på barne- og ungdomsskolene, vil det fokuseres mer på et bredere utvalg av aktiviteter som ikke nødvendigvis er inspirert av idrett (Utdanningsdirektoratet, 2019), som kan påvirke elevenes trivsel.

2.0 Selvbestemmelsesteorien i skole- og kroppsøvingssammenheng

Det er mange faktorer som påvirker hvorvidt miljøet i klasserommet er autonomistøttende eller kontrollerende, og blant den viktigste faktoren er læreren (Deci & Ryan, 2008). Ifølge den overordna delen for grunnopplæringa er læreren avgjørende for læringsmiljøet som motiverer og bidrar til elevens læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). En kontrollerende undervisning kan innebære at læreren tvinger elevene til å uttrykke seg, tenke og føle på en bestemt måte, slik at undervisningen bærer preg av lærerens perspektiv (Reeve, 2009). Den kontrollerende læreren bruker gjerne pressende språk og kan være utålmodige over at elevene skal svare eller gjøre hva de mener er «riktig» (Deci & Ryan, 2008; Reeve, 2009). På den andre siden kan en autonomistøttende undervisning innebære at læreren gir elevene mulighet til å bringe frem sine egne tanker og følelser, og bruke deres perspektiv som utgangspunkt for undervisningen (Reeve, 2009). Den autonomistøttende læreren er gjerne mer opptatt av problemløsning, læring fra suksess og feiling, bruker informativt språk, viser tålmodighet over elevenes tempo i læringsprosessen, og støtter gjerne elevenes motiverende utvikling (Deci & Ryan, 2008; Reeve, 2009). Flere studier har vist at konsekvensen av autonomistøttende elever bringer flere positive utbytter hos eleven, slik som økende psykologisk trivsel (Deci & Ryan, 2008; Reeve, 2009; Vasconcellos et al., 2019). Av den grunn kan autonomistøttende lærere spille en avgjørende rolle for elevene (Deci & Ryan, 2008).

Ntoumanis & Standage (2009) og Vasconcellos et al. (2019) presenterte en oversikt over flere kroppsøvingsrelaterte studier som støtter SBTs synspunkt om relasjonen mellom de psykologiske behovene og motivasjonsreguleringene, og hvilke konsekvenser de psykologiske behovene hadde for diverse utbytter i kroppsøvingfaget. Studier har vist at tilfredshet av de psykologiske behovene var relatert til selvbestemte former for motivasjon (indre motivasjon og integrert- og identifisert regulering) (Ntoumanis & Standage, 2009; Vasconcellos et al., 2019). I tillegg hadde elevene med høy tilfredshet av de psykologiske behovene større sjanse for trivsel og andre positive konsekvenser i faget, slik som blant annet, høy vilje, interesse, selvtillit, konsentrasjon, innsats og fysisk aktivitet på fritiden (Ntoumanis & Standage, 2009). I kontrast har kontrollerte former for motivasjon (introjeksjons- og ytre regulering) og amotivasjon vist en svakere sammenheng med de psykologiske behovene og ga større sannsynlighet for ufordelaktige utbytter (Vasconcellos et al., 2019) slik som elevs kjedsomhet og mistrivsel i faget (Ntoumanis & Standage, 2009). De psykologiske behovene hadde derimot en delvis sammenheng med introjeksjonsreguleringen, samtidig hadde

reguleringen sammenheng med både fordelaktige og ufordelaktige utbytter, noe som gir mening med tanke på at reguleringen er delvis internalisert (Vasconcellos et al., 2019).

Likevel bruker lærere ofte kontrollerende undervisningsmetoder (Reeve, 2009), noe som er et problem med tanke på at en kontrollerende undervisningsstil assosieres med negative utbytter hos elevene (Reeve, 2009; Vasconcellos et al., 2019). Årsakene til at lærerne er kontrollerende overfor elevene kan komme som følge av:

- 1) Press fra utsiden, slik som for eksempel skolepolitikk, administratorer (for eksempel press for å gå gjennom pensum), foreldre, sosiale forventninger og kulturelle normer (Reeve, 2009). Funn har vist at kroppsøvlingslærere kan svekke sine psykologiske behov gjennom faktorer som vurdering av elever og seg selv, press for å samsvare med andre læreres metoder og tidsbegrensninger i faget, noe som igjen kunne påvirke kroppsøvlingslærerens tilrettelegging for elevenes motivasjon i faget (Ntoumanis & Standage, 2009).
- 2) Press fra klasserommet, slik som for eksempel tilfeller hvor elever ikke hører etter, eller bli påvirket av elevenes oppførsel i forhold til hva de sier, gjør og ikke gjør fra lærerens instruksjoner (Reeve, 2009).
- 3) Lærerens egen personlighet og gjennom deres oppfatning av elevenes motivasjon (Reeve, 2009). Funn har vist at kroppsøvlingslærerne som ikke oppfattet elevene som indre- eller høyt ytre motiverte, hadde en tendens til å bruke en mindre autonomistøttende undervisning (Ntoumanis & Standage, 2009). Et annet funn har vist at kroppsøvlingslærerne hadde en tendens til å oppfatte elevene som mindre motiverte enn hva elevene selv oppfattet seg som, noe som ifølge Ntoumanis & Standage (2009) er et urovekkende funn med tanke på at lærernes bruk av autonomistøttende undervisning kunne avhenge av hvordan de oppfattet elevenes motivasjonsnivå.
- 4) Læreres frykt for å miste kontroll over klassen og få kaotiske tilstander ved bruk av en autonomistøttende undervisningsstil, fører til at de istedenfor bruker en kontrollerende undervisningsstil som de føler er nødvendig for å ha kontroll (Reeve, 2009).
- 5) Lærerne kan oppfatte en kontrollerende undervisningsstil som mer effektiv for elevenes læring og motivasjon enn hva tilfellet ville vært ved en autonomistøttende undervisningsstil (Reeve, 2009).

For at lærerne skal bli mer autonomistøttende presenterer Reeve (2009) og Ntoumanis & Standage (2009) noen anbefalinger:

- 1) Læreren må bli mindre kontrollerende. Første steg er å bli mindre kontrollerende i form av språk og oppførsel overfor elevene. Ved å være klar over årsakene til at man er kontrollerende så kan man jobbe med å bli mer autonomistøttende (Reeve, 2009).
- 2) Læreren må ha vilje til å bli autonomistøttende. Man må finne en klar vilje til å praktisere en autonomistøttende undervisning, og sette pris på de positive utbyttene det kan gi til elevene (Reeve, 2009).
- 3) Læreren må lære «hvordan» man. Blir autonomistøttende. Man må lære seg de mellommenneskelige ferdighetene som gir en autonomistøttende undervisningsstil, slik som for eksempel hvordan man gir informative tilbakemelding, eller hvordan støtte elevens nødvendige tempo for sin læringsprosess (Reeve, 2009). Kroppsøvlingslærerne bør bli utdannet til å lære om de psykologiske behovenes viktighet for elevene i faget (for eksempel viktigheten av valgmuligheter), slik at de kan strukturere undervisningen på et motiverende vis (Ntoumanis & Standage, 2009).
- 4) Hvis elever ikke er indre motiverte for en aktivitet, kan kroppsøvlingslæreren ifølge Ntoumanis & Standage (2009) bruke følgende autonomistøttende teknikker:
 - a) Få frem virkeligheten av deltakelse i aktiviteten (for eksempel helsemessige fordeler).
 - b) Erkjenne elevenes følelser for aktiviteten.
 - c) Bruke språk som formidler valg istedenfor kontroll (for eksempel «du kan» istedenfor «du må»).

2.1 Selvbestemmelsesteorien, motivasjon og trivsel

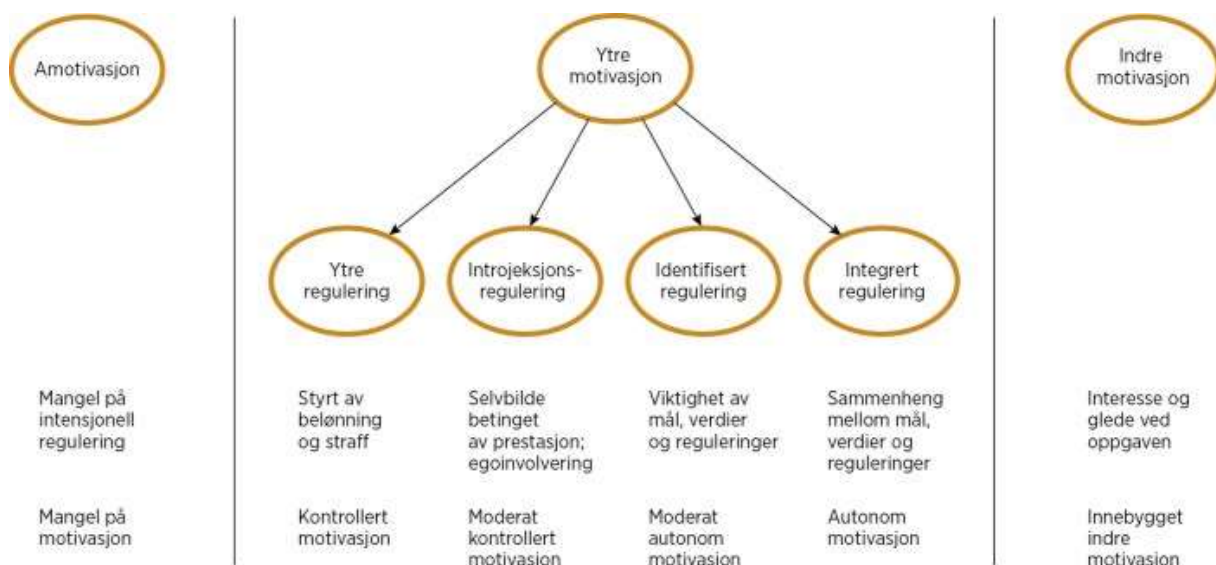
SBT består av seks miniteorier; kognitiv evaluering, organisk integrasjon, kausal orientering, de grunnleggende psykologiske behovene, målinnhold, og relasjonsmotsivasjon (Ryan & Deci, 2017). I denne studien anvendes og fokuseres det på tre av miniteoriene: kognitiv evaluering, organisk integrasjon og de grunnleggende psykologiske behovene. Miniteoriene kan knyttes til eudaimonisk trivsel og beskriver prosessene i ytre motivasjon, indre motivasjon og de tre grunnleggende behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Motivasjon

Skolen skal legge til rette for og stimulere til motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ifølge Deci & Ryan (2008) handler motivasjon om hva som får folk til å handle, tenke og utvikle. Det er enorme mengder av variasjoner på hva som angår motivasjon. De sosiale prosessene vi befinner oss i står til dels ansvarlig for den store variasjonen blant menneskelig motivasjon. Det påvirker ikke bare hva individer gjør, men også hva de føler når de handler og føler som en konsekvens av handlingen (Deci & Ryan, 2008).

Deci & Ryan (2000) deler motivasjon opp i amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon (se figur 1). Den ytre motivasjonen består av fire ulike deler: ytre-, introjeksjons-, identifisert- og integrert regulering. Ytre- og introjeksjonsreguleringer anses å være mer kontrollerte former for motivasjon, mens identifisert-, integrert og indre reguleringer anses å være selvbestemte former for motivasjon (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002, Ryan & Deci, 2017). De ulike motivasjonene og reguleringene vil beskrives nærmere hver for seg:



Figur 1 - Motivasjonskontinuumet i SBT, hentet fra Olafsen (2018). Amotivasjon er mangel på intensjon. Ytre motivasjon varierer fra kontrollerte former (ytre- og introjeksjonsreguleringer) og selvbestemte former (identifiserte- og integrerte reguleringer). Indre motivasjon er når man handler på bakgrunn av interessen ved aktiviteten, og er den beste formen for motivasjon et individ kan ha.

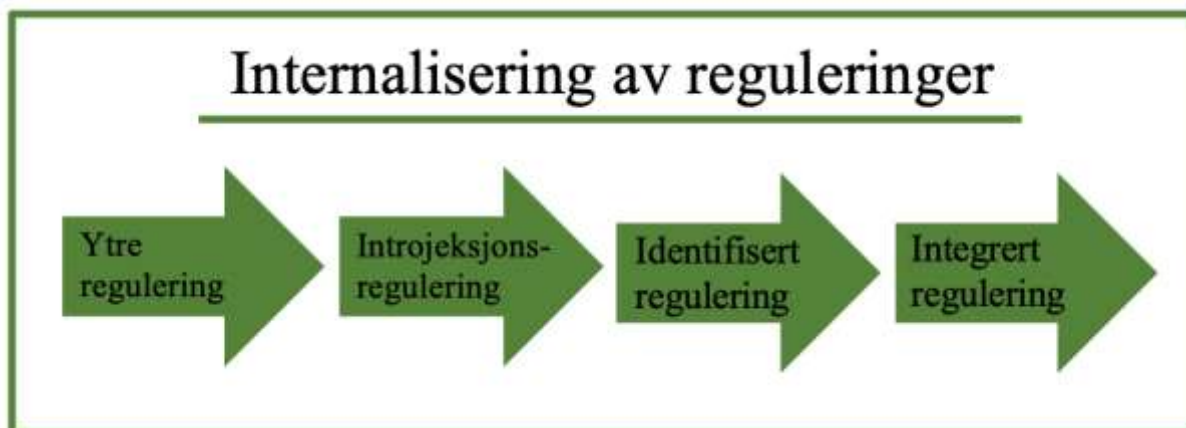
2.1.1 Amotivasjon

Ifølge Ryan & Deci (2002) er amotivasjon mangel på intensjon for handling. Enten vil individet ikke handle i det hele tatt, eller bare innta en passiv rolle uten å bry seg om hva de skal gjøre. Amotivasjon hos et individ oppstår som følge av ingen ytre omstendigheter (for eksempel belønning), manglende kompetanse, eller som følge av at verken aktivitetens verdi eller verdien av aktivitetens utbytte ikke verdsettes (Ryan & Deci, 2002; Deci & Ryan, 2000). Amotivasjon står i kontrast til indre og ytre motivasjon og har en total mangel på selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000). Per definisjon kan for eksempel amotiverte elever unngå oppmøte til kroppsøvfingsfaget, eller bare være der uten å gi innsats ettersom eleven anser det som totalt meningsløst.

2.1.2 Organisk integrering (ytre motivasjon)

Ytre motivasjon involverer engasjement i en aktivitet på bakgrunn av konsekvenser, eksempelvis atferd for å oppnå en viss belønning eller for å unngå straff (Deci & Ryan, 2008). Ytre motivert atferd hos et individ kan variere hvorvidt det er selvbestemt eller kontrollert. Ifølge Deci & Ryan (2000) oppstår variasjonen i ytre motivert atferd rundt konseptet internalisering (se figur 2).

Teorien om organisk integrering er basert på antakelsen om en naturlig vilje hos individer til å internalisere aktivitetens eksisterende regulering (Ryan & Deci, 2002). Internalisering er en prosess der individer går aktivt fra en lavere regulering til en høyere regulering, for eksempel ved å gå fra sin eksisterende introjeksjonsregulering til en ny identifisert regulering. På den måten blir verdiene en del av individet slik at den neste reguleringen anses som sin egen (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002). Jo mer en regulering blir internalisert, jo mer blir reguleringen (inkludert verdiene som tilhører reguleringen) en del av individet, og jo mer ligger det til grunn for selvbestemt atferd (Ryan & Deci, 2002). Internaliseringen assosieres med høyere trivsel hos individet (Ryan & Deci, 2017). Individer som er ytre- eller introjeksjonsregulerte vil ikke anse reguleringen som en del av seg selv og vil være utsatt for kontrollert atferd, mens individer som er identifisert- eller integrert regulerte vil anse reguleringen som en del av seg selv og vil ha en selvbestemt atferd (Ryan & Deci, 2002).



Figur 2 - Internalisering er en naturlig prosess som skjer når man går fra sin eksisterende regulering til en ny og høyere regulering, slik at man blir høyere motivert (min figur).

Ytre regulering

Ytre regulering er når individers atferd er kontrollert av ytre faktorer. I denne reguleringen handler individer for å få en ønsket belønning eller for å unngå truende straff. Hvis ikke et ytre regulert individ oppfatter belønning eller straff, vil det føre til svak innsats og forhindre internalisering (Deci & Ryan, 2000). I kroppsøvingssammenheng kan ytre regulering eksempelvis relateres til en elev som ikke brenner for faget, men som er deltakende for å unngå straff, trøbbel (Ntoumanis, 2001) eller belønning. Belønning kan for eksempel være en stjerne som symboliserer noe gøy for eleven på et senere tidspunkt, mens straff kan være noe eleven ikke får lov til å gjøre hvis han/hun ikke deltar i kroppsøvinga.

Introjeksjonsregulering

Mens konsekvensene av ytre reguleringer ble styrt av andre, blir konsekvensene av introjeksjonsreguleringer styrt av individene selv. Introjeksjonsreguleringen er delvis internalisert ettersom atferden kommer fra individet, uten at atferden anerkjennes som sin egen. Med andre ord, hvis en internaliseringsprosess hindres, vil reguleringene og verdiene forbli ytre eller delvis internalisert i form av introjeksjonsregulering. Det er mer sannsynlig at introjeksjonsreguleringen varer lengre enn den ytre reguleringen, men er uansett en ustabil form for motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Atferden kan for eksempel bli utført basert på å skaffe seg sosial aksept eller unngå følelse av press og skam (Ntoumanis, 2001). I kroppsøvingssammenheng kan introjeksjonsregulering eksempelvis relateres til en elev som deltar i kroppsøvinga for å unngå å falle utenfor felleskapet.

Identifisert regulering

Når individer identifiserer med atferdens verdi, har de internalisert reguleringen i større grad ved å akseptere den som sin egen. Identifisert regulering anses som selvbestemt motivasjon, men er fremdeles en del av ytre motivasjon (se figur 1) ettersom atferden består av instrumentelle årsaker (for eksempel bevege seg for å få bedre helse) istedenfor gleden ved den. Ved at individet har godkjent den identifiserte reguleringen som en del av seg selv, forventes det at reguleringen opprettholdes bedre og blir koblet til større forpliktelse og prestasjon (Deci & Ryan, 2000). I kroppsøvingssammenheng kan identifisert regulering relateres til en elev som deltar for å øke sine ferdigheter i en sport (Ntoumanis, 2001), eller som deltar i styrkeøvelsene fordi det er viktig for eleven å bli sterkere, selv om styrkeøvelsene ikke nødvendigvis er gøy.

Integrert regulering

Ved en velfungerende internaliseringsprosess vil individer gå fra en identifisert regulering til en integrert regulering, som er den høyeste internaliserte og selvbestemte reguleringen i ytre motivasjon. Integrert regulering involverer ikke bare viktigheten ved atferden slik identifisert regulering gjør, men aksepterer også verdien i harmoni med eksisterende verdier hos individet (Deci & Ryan, 2000). I kroppsøvingssammenheng kan integrert regulering eksempelvis relateres til en elev som deltar i kroppsøving fordi det er veldig viktig for eleven å ha en sunn livsstil (Ntoumanis, 2001), eller med en elev som gjør styrkeøvelser fordi muskler uttrykker hvordan eleven opplever sin egen identitet og hvem eleven ønsker å være, selv om styrkeøvelsene ikke nødvendigvis er gøy.

2.1.3 Kognitiv evaluering (indre motivasjon)

Et indre motivert individ handler på bakgrunn av at aktiviteten i seg selv er interessant og tilfredsstillende å gjøre (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2002). Indre motivasjon er noe iboende hos individet som søker etter utfordringer, til å utvide kapasiteten, utforske og lære (Ryan & Deci, 2000). Resultatet av å være indre motivert er å mestre, utforske, tilpasse seg, og er veldig avgjørende for sosial og kognitiv utvikling, samtidig som det anses som en viktig kilde for trivsel (Ryan & Deci, 2000).

Teorien om kognitiv evaluering har hatt som formål å beskrive den indre motivasjonen med å finne faktorer som forklarer variasjonene ved den. Miniteorien antyder at faktorer fra sosiale miljøer enten tilrettelegger eller svekker den indre motivasjonen, med å støtte eller hindre

individens iboende psykologiske behov. Det vil si at indre motivasjon forekommer i omgivelser som tillater at det kan skje, men ikke i omgivelsene som hindrer at det kan skje (Ryan & Deci, 2000). Eksempelvis kan en elev bli hindret i å bli indre motivert av turn i kroppsøvinga, hvis miljøet ikke tilrettelegger for elevens psykologiske behov.

Individer vil desuten kun være indre motiverte for en aktivitet hvis den oppfattes som interessant og verdifull for dem. Hvis ikke vil påvirkningen fra det sosiale miljøet i utgangspunktet ikke ha noe å si for den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2000). For eksempel vil en elev bare bli indre motivert for danseaktiviteter i kroppsøvinga hvis dans oppleves som gøy, interessant og verdifull for eleven, og miljøet tilrettelegger for de psykologiske behovene. Hvis eleven derimot ikke synes danseaktiviteten er gøy, interessant og verdifull, vil ikke eleven kunne bli indre motivert, selv om det sosiale miljøet tilrettelegger for de psykologiske behovene. Ifølge Ryan & Deci (2000) må man forstå dynamikken i ytre motivasjon for å danne seg et bilde av hvilken motivasjon individer har for aktiviteter som ikke er interessante eller verdifulle for dem (se avsnitt om «Organisk integrering»).

2.2 De grunnleggende psykologiske behov

SBT forstår menneskelig motivasjon i sammenheng med behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet, og uten behovene vil ikke psykologisk utvikling og trivsel oppnås hos individet. SBT ser ikke på behovene som innlærte, men som medfødte, slik at de psykologiske behovene danner motivasjonsgrunnlaget i livet (Deci & Ryan, 2000). Studier har vist at de psykologiske behovene ser ut til å ha betydning for den indre motivasjonen, og når behovene er tilfredsstillt gis individet mulighet til å ha best mulig funksjon i form av god psykisk helse og trivsel (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Skulle behovene imidlertid ikke tilfredsstilles, vil uheldige konsekvenser kunne oppstå i form av mistrivsel for individet. Selv om hver person eller andre kulturer kan dekke behovene på mange ulike måter, er tilfredsstillelse av de psykologiske behovene avgjørende for en ønskelig utvikling og trivsel for alle individer i alle kulturer, slik at behovenes betydning kan overføres til elever som har kroppsøving. SBT antar at de psykologiske behovene er helt avhengige av hverandre (Krijgsman et al., 2019). Hvis for eksempel et individ tilfredsstiller behovet for kompetanse, vil de likevel ha en svakere trivsel hvis ikke behovet for tilhørighet også er tilfredsstillt (Ryan & Deci, 2000). Alle behovene bør tilfredsstilles for best mulig funksjon, ikke bare en eller to av dem (Deci & Ryan, 2000).

Autonomi referer til å erfare eierskap og være sin egen herre over egne handlinger (Ryan & Deci, 2002; Ryan & Deci, 2017), og kunne handle i form av egen vilje med følelsen av å kunne velge (Deci & Ryan, 2008). Selv når handlingene stammer fra andres krav eller forespørsler kan man oppleve autonomi, så lenge handlingene samsvarer med sine egne verdier og vilje (Ryan & Deci, 2002). Når individer ikke oppfyller autonomi-behovet kan de handle i form av indre- (introjeksjonsregulering) eller ytre press (ytre regulering) som oppleves som kontrollerende (Ryan & Deci, 2017). Individer kan også føle seg kontrollerte hvis de belønnes, trues eller vurderes, og som en konsekvens av å bli kontrollert kan tilfredsheten av deres autonomi bli undergravet (Deci & Ryan, 2008). I den overordna delen og den nye læreplanen for kroppsøving står det at elevmedvirkning skal prege skolens undervisning med at elevene bestemmer og tar ansvar i læringen i samråd med lærerne daglig (Kunnskapsdepartementet, 2017). Funn har vist at kroppsøvingslærere hadde større påvirkning på elevenes autonomi enn hva medelevene hadde, noe som nødvendigvis ikke er overraskende tatt i betraktning at det er læreren som har kontrollen (Vasconcellos et al., 2019).

Kompetanse referer til å føle seg effektiv og kompetent i samhandling med andre og det miljø man befinner seg i. Kompetansebehovet gir en menneskelig vilje til å oppsøke passende utfordringer til sitt eget ferdighetsnivå. Når man mestrer den typen utfordringer vil man føle seg kompetent (Ryan & Deci, 2017), noe skolene ønsker å tilrettelegge for gjennom tilpasset opplæring slik at elevene har mulighet til å oppleve mestring i det de gjør (Utdanningsdirektoratet, 2018). Selv om studier har vist at ytre belønning har svekket indre motivasjon, har verbal belønning i form av skryt og positive tilbakemeldinger istedenfor bidratt til å tilfredsstille behovet for kompetanse, da det ses på som informasjon fremfor å bli kontrollert (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2002). Funn har vist at kroppsøvingslærere hadde større påvirkning på elevenes kompetanse enn hva medelevene hadde. Med tanke på at det er lærerne som hovedsakelig gir tilbakemeldinger, kan det være årsaken (Vasconcellos et al., 2019).

Konkurransen er et eksempel på en aktivitetsform som kan gi økt kompetanse, da konkurranse kan bidra til en optimal utfordring, og gi elevene en form for tilbakemelding på hvordan man presterer mot andre som også forsøker å gjøre sitt beste. Men på den andre siden kan konkurranse svekke kompetansen og være kontrollerende, for eksempel gjennom følelsen av å måtte vinne. En slik følelse kan komme fra læreren og/eller medelevene (Ryan & Deci, 2017).

Kompetanse er ikke en oppnådd ferdighet eller evne, men en følelse av selvtilitt og effektivitet i handlingen (Ryan & Deci, 2002). Skolen har som oppgave å legge til rette for at elevene tror på egen mestring, og den nye ideen med dybdelæring i fagene skal gi elevene mulighet til å lære i sitt eget tempo slik at mestring kan oppnås (Kunnskapsdepartementet, 2017), slik at de har større mulighet til å øke kompetansen.

En kompetent aktivitet som er et resultat av ytre kontroll, har ikke samme positive effekt som det en selvbestemt regulering har for en kompetent aktivitet (Ryan & Deci, 2017). Følelsen av å være effektiv (kompetent) øker individets selvfølelse, mens følelsen av å være ineffektiv (inkompetent) undergraver deres evne til å mobilisere og organisere en handling. For å skape en ekte følelse av oppnådd kompetanse, må individers handlinger være selvstyrte (følelse av autonomi), slik at de føler eierskap av aktivitetene de er gode til (Ryan & Deci, 2017). Studier har vist at individer som gjør det bra på en oppgave de ikke føler eierskap til, vil ikke nødvendigvis øke følelsen av kompetanse eller indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Det står i tråd med SBTs antakelse om at de psykologiske behovene har et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre (Krijgsman et al., 2019), og den overordna delen som sier at når elevene forstår sine egne læringsprosesser og faglige utvikling, vil det bidra til selvstendighet og mestringsfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tilhørighet refererer ikke bare til et behov for andres hjelp og omsorg, men også følelsen av å høre til andre og være betydningsfull for andre, bli respondert til, respektert og det å unngå følelsen av å bli ekskludert (Ryan & Deci, 2017). Behovet for tilhørighet vil ikke si å være relatert til noe spesifikt i form av for eksempel kjønn, eller være relatert i form av formell status som for eksempel gruppelem, men følelsen av å være en del av et felleskap sammen med andre (Ryan & Deci, 2002). Det å være viktig for andre antas å føre til innsats, deltakelse, positive følelser som entusiasme, og hindre negative følelser som angst og kjedsomhet (Furrer & Skinner, 2003). Barn som ikke føler tilhørighet med viktige personer (eksempelvis lærer eller medelever i klassen), kan synes det er vanskeligere å bli involvert i aktiviteter, føle kjedsomhet, bekymring og frustrasjon, og har større sjanse for å bli misfornøyd (Furrer & Skinner, 2003).

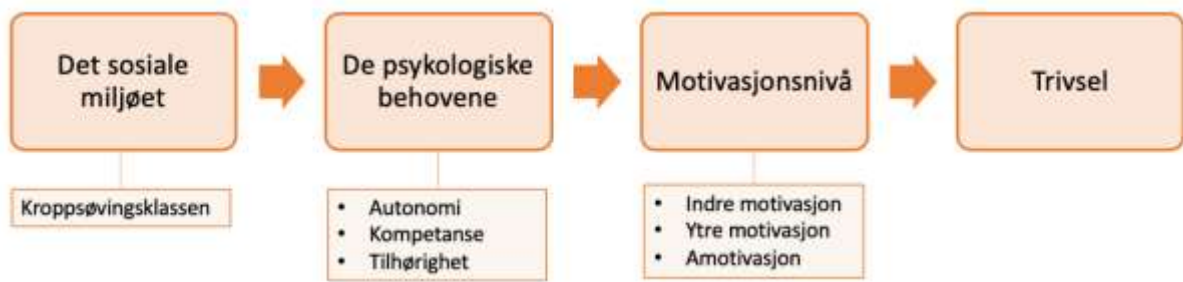
Standage, Gillison, Ntoumanis & Treasure (2012) antyder at tilhørighet ikke hadde like stor innflytelse på høyt ytre- eller indre motivasjon i kroppsøving, kontra behovene for autonomi og kompetanse. Men ettersom SBT antar at de psykologiske behovene er helt avhengige av

hverandre (Krijgsman et al., 2019) kan det også være grunn til å tro at lav tilhørighet kan gi lavere kompetanse og autonomi. Ifølge Furrer & Skinner (2003) er tilhørighet avgjørende for unge elevers motivasjon, og Ryan & Deci (2002) mener tilhørighet kan ha en sentral betydning for å opprettholde indre motivasjon i mellommenneskelige aktiviteter. Funn har vist at både lærere og medelever påvirker elevenes behov for tilhørighet i kroppsøvinga, der medelever trolig påvirker behovet på bakgrunn av deres kontakt utenom skolen (Vasconcellos et al., 2019). Andre funn har vist at ungdom som opplevde høy tilhørighet, sannsynligvis økte sjansene for å bli indre motiverte (Ryan & Deci, 2002).

2.3 Sammenhengen mellom miljø, psykologiske behov, motivasjon og trivsel

Hverken indre motivasjon eller internalisering skjer automatisk. Individets indre glede eller integreringen av verdier fra aktiviteten, påvirkes i forhold til hvordan de erfarer de psykologiske behovene (Deci & Ryan, 2000). Det betyr ikke at de psykologiske behovene definerer indre motivasjon eller internalisering, men for å opprettholde indre motivasjon eller internaliseringen av verdier og reguleringer, må de psykologiske behovene tilfredsstilles (Deci & Ryan, 2000). Skal et individ tilfredsstille sine psykologiske behov, vil det sosiale miljøet spille en sentral rolle. Med unntak av verbal belønning i form av skryt og positive tilbakemeldinger, har studier vist at indre motiverte individer får sin iboende motivasjon svekket hvis miljøet pålegger individet ytre påvirkninger som for eksempel belønning, trusler, overvåking, tidsfrister og vurdering (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2002). Den overordna delen for læreplanen virker også å være oppmerksom på at lærere bør finne en balanse når det gjelder å pålegge elevene ytre påvirkninger, slik som vurdering, da uheldig bruk av vurdering kan gi uønskede følger for en elev og kan hindre utviklingen av et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Indre motivasjon eller integrering vil skje hos individet under forholdene hvor de psykologiske behovene tilfredsstilles, men forhindres under forholdene som undergraver de psykologiske behovene. SBT mener at svingninger blant tilfredsstillelsen av behovene direkte vil påvirke svingninger av trivsel hos individet (Deci & Ryan, 2000). Med andre ord kan dette ses på to måter (Deci & Ryan, 2008):

- 1) Omgivelsene som tilrettelegger for de psykologiske behovene støtter den iboende aktiviteten hos individene, gir bedre motivasjon, og konsekvensen blir økt trivsel.
- 2) Omgivelsene som hindrer tilfredshet av de psykologiske behovene gir lavere motivasjon, og konsekvensen blir økt mistrivsel.



Figur 3 - Det sosiale miljøet påvirker de psykologiske behovene, som påvirker motivasjonsnivået, som påvirker trivselen (min figur).

Det er ikke nødvendigvis et mål i seg selv for individet å tilfredsstille de psykologiske behovene gjennom deres handlinger. Eksempelvis vil ikke et barn leke for å føle seg kompetent. Likevel kan også handlinger gjøres med mål om å oppnå tilfredsstillelse av de psykologiske behovene, spesielt ved lav tilfredshet av dem. Følelsen av ensomhet kan få individer til å søke kameratskap, følelsen av å bli kontrollerte kan få individer til å søke etter autonomi, og følelsen av å være ineffektive kan få individer til å arbeide mot å bli mer kompetente. Når individer derimot opplever rimelig tilfredsstillelse av de psykologiske behovene, er ikke målet i seg selv å handle for å tilfredsstille dem, men for å gjøre det som er interessant (indre motivasjon) eller viktig (høy ytre motivasjon) (Deci & Ryan, 2000).

3.0 Metode

Studiedesign og bakgrunn for valg

Studien har som mål å undersøke hvordan elever på mellomtrinnet erfarer trivsel i kroppsøving i lys av SBT. Metode betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2017), altså veien man går for å besvare studiens problemstilling. Det er viktig at det teoretiske rammeverket og metodene er i samsvar med studiens problemstilling (Braun & Clarke, 2006). Til denne studien ble kvalitativ metode i form av intervjuer vurdert som den beste løsningen for å undersøke studiens problemstilling. Ettersom problemstillingen vil ha et elevperspektiv, vil det brukes en fenomenologisk tilnærming. Den fenomenologiske tilnærmingen gir mulighet til å forstå sosiale fenomener gjennom intervjudeltakerens egne beskrivelser slik de selv erfarer fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2017). I fenomenologisk stil vil min forståelse av elevenes trivsel være basert på hvordan de selv erfarer kroppsøvinga med utgangspunkt i de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet.

3.1 Intervjuguide

Det ble laget en intervjuguide inspirert av et semistrukturert design (se vedlegg 7.1). Den semistrukturerte intervjuguiden skaper en struktur av intervjuforløpet med oversikt over relevante temaer med noen forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2017). I utarbeidelsen av intervjuguiden ble spørsmålene relatert til de psykologiske behovene. Den inneholdt også spørsmål som avhengig av elevens svar kunne ha relevans for et eller flere av de psykologiske behovene. Med en semistrukturert intervjuguide er man ikke låst til rekkefølgen av temaer og spørsmål. Det betyr at intervjuguiden kan tilpasses etter situasjonen om nødvendig, for eksempel hvorvidt det er best å følge rekkefølgen i intervjuguiden, eller følge opp elevens svar (Kvale & Brinkmann, 2017).

Intervjuguiden tok hensyn til Kvale & Brinkmanns (2017) råd om korte og enkle spørsmål, med et dagligdagsvennlig språk uten akademiske uttrykk, slik at spørsmålene ble lettere å forstå for å gi bedre forutsetninger for spontane og utfyllende beskrivelser. Det første spørsmålet i intervjuguiden handlet om hva eleven likte å gjøre på fritiden. Selv om dette ga informasjon som i utgangspunktet ikke hadde relevans for problemstillingen, var hensikten å varme eleven opp til å gi utfyllende svar. De andre spørsmålene var rettet mot kroppsøvinga i skolen og om elevenes erfaringer av autonomi hvor et spørsmål var «Når får du bestemme i kroppsøvinga?», kompetanse hvor et spørsmål var «Hva synes du om aktivitetene dere har i

kroppsøvinga?», og tilhørighet hvor et spørsmål var «Hvordan er det å være sammen med de andre i kroppsøvinga?».

Lydopptak

Kvale & Brinkmann (2017) og Thagaard (2013) anbefaler å bruke lydopptak ved intervju for å enklere gi full oppmerksomhet rundt selve intervjuet og for å få setningene ordrett. For eksempel kan man konsentrere seg bedre om å lese kroppsspråk, holde en god flyt og respondere fortløpende på elevenes svar (Thagaard, 2013). I tillegg kan man høre intervjuet om igjen for å få med alt som blir sagt og hvordan det blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2017). En svakhet med bruken av lydopptak kan i ytterste konsekvens være at lydopptaket bidrar til at elevene holder informasjonen inne (Kvale & Brinkmann, 2017), men ifølge Thagaard (2013) oppstår det vanligvis ikke som et problem, da elevene allerede har ønsket å stille til intervju vitende om at lydopptak brukes. Med dette i vurderingen ble det valgt å bruke en lydopptaker til intervjuene.

3.2 Intervju med barn

Ved intervjuing av barn kan man ifølge Kvale & Brinkmann (2017) risikere at de blir lett ledet av spørsmålene, som igjen kan føre til at de gir informasjon de egentlig ikke mener. For å forhindre dette ble det dermed stilt åpne spørsmål, slik som «Når får du bestemme i kroppsøvinga?» istedenfor «Du har vel fått muligheten til å bestemme i kroppsøvinga?». Det er viktig at spørsmålene blir alderstilpasset, og at man verken stiller for lange eller flere spørsmål på en gang (Kvale & Brinkmann, 2017). For eksempel «Når får du bestemme i kroppsøvinga?» istedenfor «Når får du medvirke i kroppsøvinga og hvordan var i så fall det?». Det kan også være viktig at forskeren unngår å bli assosiert med en lærer, slik at barnet ikke blir opptatt av å svare det «riktige» de tror en lærer vil høre (Kvale & Brinkmann, 2017). Å intervjuer elever fra mellomtrinnet uten bekjentskap, forhindre forhåpentligvis at elevene assosierte meg som en lærer, slik at svarene med større sannsynlighet ble det elevene oppriktig mente.

3.3 Forberedelser til intervju

For en best mulig kvalitet av datainnsamlingen, fulgte det noen forberedelser før hovedintervjuene, slik som for eksempel endringer i intervjuguiden, forestilling av scenarioer og samtaler med veileder. Veilederne anbefalte å gjennomføre pilotintervjuer, for å teste intervjuguiden og dynamikken i samtalen. Ifølge Thagaard (2013) er det en smart øving å

høre på intervjuene for å skaffe seg en oversikt over hvordan man stiller spørsmål, hvordan kjemien med intervjudeltakeren spiller inn, og hvordan man opprettholder en flyt i samtalen for å lære hvordan intervjuene kan bli bedre neste gang.

Pilotintervju

Det ble gjennomført to pilotintervjuer på henholdsvis 25 og 21 minutter med elever fra en sjetteklasse. Pilotintervjuene ble en viktig øvelse for å opptre trygg og naturlig overfor elevene slik at situasjonen ikke opplevdes ubehagelig for dem. Ifølge Thagaard (2013) er pilotintervjuenes viktigste oppgave å gjøre forskeren selvsikker i intervjusituasjonen slik at man kan konsentrere seg om intervjudeltakeren. Pilotintervjuene ga meg nyttig øving for ulike håndtering og teknikker i intervjusituasjonen, slik som kunsten til å stille oppfølgingsspørsmål på elevenes svar (Thagaard, 2013). Den ene piloteleven snakket mindre enn den andre, som også gjorde det vanskeligere å få utfyllende beskrivelser. Reflektering og vurderingen i etterkant gjorde dette til en viktig erfaring for å få mest mulig ut av liknende situasjoner fra hovedintervjuene.

Ved gjennomgangen av pilotintervjuenes lydopptak kunne det virke som intervjuguiden ble fulgt mer slavisk i forhold til hva som er hensikten med et semistrukturert intervju. Det gjorde at flere forslag av oppfølgingsspørsmål ble fjernet slik at intervjuguiden ble lettere og mindre. Målet med endringen var å konsentrere seg bedre om å følge opp elevenes svar, istedenfor å være opptatt av hvilket spørsmål som ble det neste.

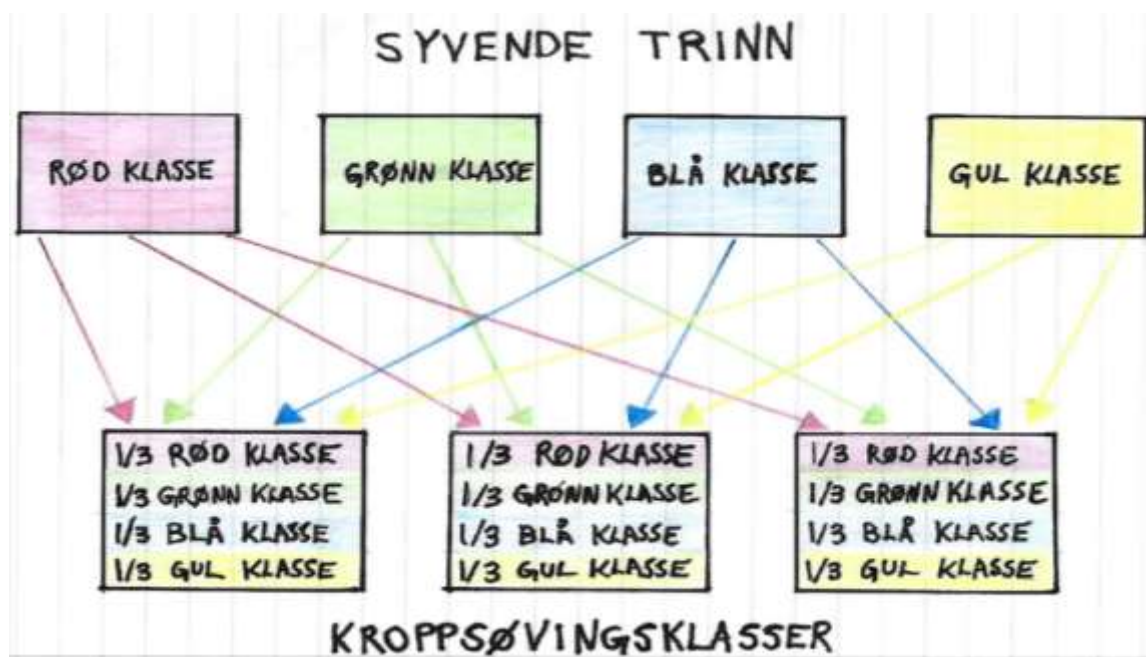
3.4 Utvalg

I følge Thagaard (2013) vil hvem som vurderes til intervjuutvalget henge sammen med studiens formål. I denne studiens tilfelle var de aktuelle intervjupersonene både gutter og jenter på mellomtrinnet som har hatt kroppsøving. Grunnen til at gutter og jenter er aktuelle for problemstillingen er fordi gutter og jenter har kroppsøving sammen. Studien tar ikke stilling til en diskusjon om hvorvidt det er forskjeller mellom gutter og jenter eller liknende. Elever som av en eller annen grunn ikke har hatt kroppsøving, ble ekskludert fra deltakelse som intervjupersoner. Dette fordi elevene som ikke har kroppsøving antas å ha lite grunnlag til å snakke om sine erfaringer i faget i forhold til problemstillingen. At studien kun fokuserte på elevene som hadde kroppsøving, gjorde at forskningen ikke berørte amotiverte elever som ikke deltok. Likevel kan utvalget bestå av amotiverte elever som deltar i kroppsøving, men

dette vil i så fall være elevene som ikke ser meningen med kroppsøving, ettersom elever som ser verdi med deltakelse i kroppsøvinga vil i det minste være ytre motiverte.

Som følge av et bekjentskap til en faglærer for en syvendeklasse, ble det tatt kontakt for muligheten til å gjennomføre intervjuer av elever på trinnet. Etter samtaler med kollegaene som hadde forbindelse med de samme elevene, ga han godkjennelse. Deretter ble skolens rektor informert per mail, som også ga tillatelse om at intervjuene kunne gjennomføres hos dem. Kontakten med faglæreren ble opprettholdt for organisering og gjennomføring frem til intervjuene var ferdigstilt.

På denne barneskolen bestod syvende trinn av fire klasser. Av disse fire klassene ble det dannet tre kroppsøvingsklasser der hver kroppsøvingsklasse bestod av en fjerdedel fra hver av de fire opprinnelige klassene (se figur 4). Tre kroppsøvingslærere byttet på å undervise i de tre kroppsøvingsklassene.



Figur 4 - Fordelingen av kroppsøvingsklassene på syvende trinn. Trinnet gikk fra fire opprinnelige klasser til tre kroppsøvingsklasser blandet på tvers av de fire opprinnelige klassene, slik at en kroppsøvingsklasse bestod av elever fra fire forskjellige klasser (min figur).

Det ble laget tre ulike infoskriv. En tilpasset eleven (se vedlegg 7.2), en til faglærer, og et til foreldre og foresatte (se vedlegg 7.3). Infoskrivet til foreldre og foresatte inkluderte også et samtykkebrev (se vedlegg 7.3). Infoskrivene ga informasjon om selve deltakelsen, hva en deltakelse kunne innebære, om frivilligheten og anonymiteten rundt deltakelse og om barnets

personvern og rettigheter. Den belyste også informasjon om prosjektets formål og om prosjektansvarliges kontaktinformasjon. Studien er vurdert og godkjent av Norsk senter for forskningsdata og Fakultetets etikkomité (se vedlegg 7.4 og 7.5).

Utvalget av elevene kan karakteriseres som et tilgjengelighetsutvalg. Ifølge Thagaard (2013) er et tilgjengelighetsutvalg en måte å sikre seg intervjudeltakere som er villig til å bli intervjuet. Man må regne med at ikke alle henvendelser når frem, for eksempel hvis eleven ikke ønsker å delta hvis temaet er for personlig (Thagaard, 2013). Elevene ble fortalt om prosjektet gjennom faglæreren, og elevene som vurderte å delta til intervju fikk utdelt infoskrivene. Av 19 henvendelser, var det 11 som ble en del av tilgjengelighetsutvalget. Av de 11 tilgjengelige elevene valgte faglærer ut 9 av dem, bestående av henholdsvis 3 gutter og 6 jenter.

3.5 Gjennomføring av hovedintervjuer

Gjennomføringen av intervjuene på syvende trinn ble fordelt på fire dager i løpet av en ni dagers periode (se tabell 1). Etter ni intervjuer ble det konkludert med at nok data var samlet for analyseringen. Ifølge Kvale & Brinkmann (2017) kan færre intervjudeltakere bidra til en bedre og dypere analysering, men man bør også gjennomføre nok intervjuer til at man får nødvendig informasjon. Noen elever hadde mer på hjertet enn andre, enten generelt eller på ulike temaer, slik at ni elever virket nødvendig for å samle ønskelig mengde data for analyseringen. Til sammen utgjorde intervjuene 4,55 timer med en gjennomsnittstid på 30 minutter og 20 sekunder per intervju, der intervjuenes tidsintervaller varierte fra 26-36 minutter. Som tidligere nevnt under pilotintervjuene kan det være smart å høre gjennom intervjuene for å skaffe en oversikt over hvordan spørsmål stilles og om flyten i samtalen er god, slik at man lærer hvordan intervjuene kan gjøres bedre neste gang (Thagaard, 2013). Derfor ble det innlagt minst én dag mellom de andre intervjudagene til refleksjoner og transkriberinger. Dagene imellom ga også en fortløpende oversikt over et foreløpig bilde av innsamlet data. Intervjuguiden ble også noe revidert underveis i hovedintervjuene som følge av elevenes interessante beskrivelser, hvor for eksempel konkurranse og testing ble lagt til under temaet «kompetanse» underveis i intervjuguiden.

Dager	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Antall intervju	2	-	2	-	-	-	3	-	2

Tabell 1: Viser fordelingen av intervjuene som ble gjennomført innenfor en ni dagers periode. Dagene det ikke ble gjort intervjuer, ble brukt til transkribering og skaffe seg oversikt over de ferdige intervjuene. Dag 5 og 6 i tabellen er en helg.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2017) finnes det fire faktorer som påvirker intervjuets kontekst og kunnskapsproduksjon: Intervjueren, intervjudeltakeren, kroppen og ikke-mennesker. I denne studien følte det naturlig å innta en aktiv rolle, da det samsvarte bedre med en semistrukturert intervjuguide, med tanke på å følge opp elevenes svar. En aktiv rolle følte samtidig passende ettersom elevene var unge barn som av og til slet med å reflektere eller var kortfattet i svarene. Det ble tillatt tenkepause slik at elevene fikk tid til å reflektere over spørsmålene (Thagaard, 2013), men når elevene brukte lang tid med å tenke, endte det som oftest med at de ikke klarte å svare. I disse tilfellene ble spørsmålene omformulert eller konkretisert med hensikt om å hjelpe elevene til å enklere reflektere over sine erfaringer.

Intervjuene gikk forholdsvis uforstyrret i tre ulike rom. Ved noen få anledninger kom det forstyrrelser utenfor intervjurommet, uten at det virket å påvirke intervjuene. På det ene rommet kunne en av elevene virke noe ufokusert til tider som følge av noen dvd-filmer på veggen. Til tross for forstyrrelsene svarte eleven utfyllende på spørsmålene, slik at ingenting tydet på at han ikke fulgte med. Kvale & Brinkmann (2017) påstår at når lydopptakeren slås på kan det bringe ubehag ved at småpratningen slutter og at det faktiske intervjuet starter. Men for å unngå at lydopptakeren skulle bli et ubehagelig element, ble hver elev forklart på forhånd om lydopptakerens hensikt. Da lydopptakeren ble slått på fortsatte småpratningen de første to-tre minuttene før utspørringen, med mål om å opprettholde en god kjemi med elevene slik at eleven opplevde intervjuet som normalt. Etter hvert intervju ble det skrevet ned noen stikkord direkte på intervjuguiden angående kroppslige tegn eller eventuelle forstyrrelser. Det var imidlertid ikke noe spesielt å bemerke som kunne gi annen informasjon enn det som ble sagt i intervjuene.

3.6 Tematisk analyse

Til analyseringen av innsamlet datamaterialet ble det brukt en tematisk analyse. Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer fra dataene, og er også fleksibel til å kunne analysere innenfor flere ulike metodiske rammeverk, slik som det fenomenologiske rammeverket (Braun & Clarke, 2006).

Et av valgene i en tematisk analyse er hvordan man skal identifisere temaer. Temaer kan ifølge Braun & Clarke (2006) identifiseres på to måter: en induktiv «bottum up», eller en teoretisk «top down». Ved den induktive «bottum up» tilnærmingen blir temaene identifisert direkte utfra det tilgjengelige datamaterialet, mens ved den teoretiske «top down» tilnærmingen er temaene allerede identifisert før analyseringen, og man kan kode spesifikt etter studiens problemstilling/forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006).

Studien tar utgangspunkt i den teoretisk «top down» tilnærmingen (Johansen et al., 2019), og var et valg som ble tatt ettersom det samkjørte med studiens teoretiske perspektiv til problemstillingen. Temanivåene ble organisert i tre deler: Overordnet tema – hovedtema – sub-tema. Med en teoretisk «top down» tilnærming, ble utviklingen av temaene utført nedover i hierarkiet fra hovedtema til sub-tema (Johansen et al., 2019). Studien har tatt utgangspunkt i fastlagte overordna temaer fra SBTs psykologiske behov, som også var inspirasjonskilden for utarbeidelsen av intervjuguiden. De overordna temaene er:

- Autonomi
- Kompetanse
- Tilhørighet

Braun & Clarke's analysesteg

Ifølge Braun & Clarke (2006) følger tilnærmingen av tematisk analyse seks ulike steg:

Steg 1 – Transkribere og bli godt kjent med datamaterialet:

Transkripsjon er prosessen fra å transformere de muntlige intervjusamtalene om til oversiktlige skriftlige tekster som blir betraktet som det «egentlige» datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2017). Etter transkriberingen utgjorde intervjuene 85 sider i første omgang. Det er viktig at dataene beholder den viktigste informasjonen som trengs (Braun & Clarke, 2006), dermed ble det foretatt en gjennomgang av transkripsjonene med mål om å fjerne enkelte

samtaler. Dette gjaldt både overflødige samtaler uten relevans for studien, og spørsmål der elevene ikke klarte å svare. Etter gjennomgangen bestod det «egentlige» datamaterialet på 71 sider som utgangspunkt for videre analysering. Intervjuene ble utskrevet slik at lesing og notering på ark gjorde arbeidet mer effektivt og oversiktlig. Datamaterialet ble gjennomgått systematisk hvor det ble skrevet sammendrag fra hvert intervju, som ga ideer og oversikt for de neste stegene.

Steg 2 – Kode datamaterialet:

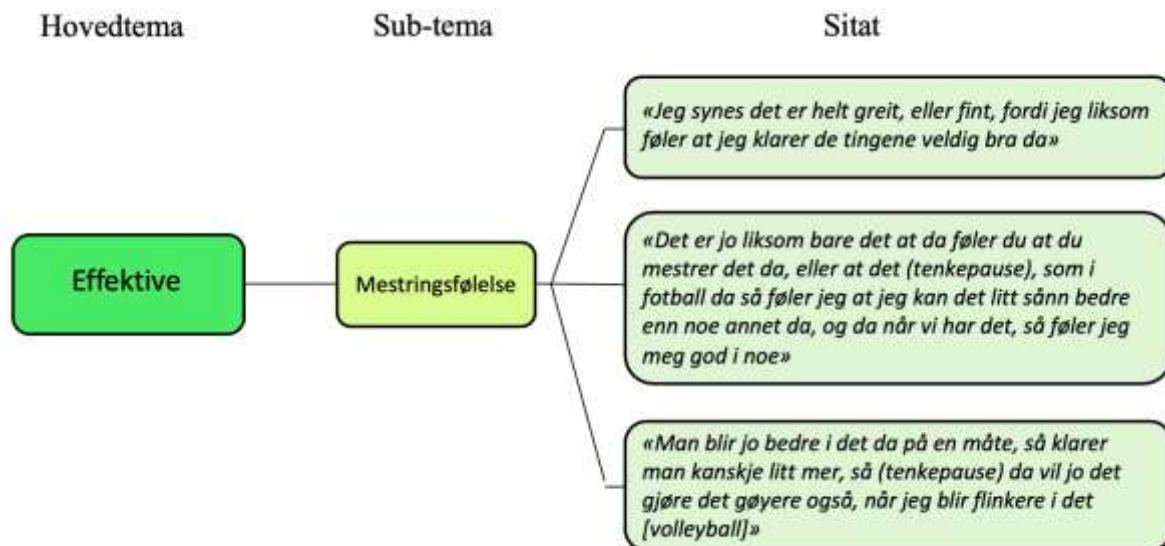
Kodingsprosessen er en organisering av datamaterialet i relevante og meningsfulle grupper i forhold til problemstillingen (Braun & Clarke, 2006). Først ble kodingen gjennomført direkte på det utskrevne datamaterialet. Denne prosessen ble gjennomgått to ganger. Etter første gjennomgang av kodingen kunne noen av kodene bli funnet utilstrekkelige. Å gjennomføre en lik kodingsprosess om igjen, bidro til at de utilstrekkelige kodene ble endret, samtidig som nye koder fremdeles ble oppdaget. Erfaringer og ideer som ble dannet ved første koding, gjorde arbeidet mer drevent og lettere ved andre koding.

Etter den innledende kodingsprosessen på ark, ble kodene plottet inn i dataprogrammet NVivo (NVivo 11). NVivo ga en oversikt over alle kodene, og en oversikt over antall referanser det var på hver kode fra hver elev (noen koder hadde flere referanser enn andre). Etter å ha plottet inn kodene fra den innledende kodingsprosessen i NVivo, viste det til sammen 115 koder. Med en slik oversikt over kodene startet det en ny prosess på to ulike måter: 1) Koder med store likheter ble sammenslått til én samlet og ny kode. 2) Koder ble satt under andre koder slik at de utgjorde én samlet kode. På denne måten ble kodene færre, mer innholdsrike og mer oversiktlige. Prosessen førte til at det gjenstod 42 koder.

Steg 3 – Utvikle temaer:

Kodene fra fase 2 ble plassert der de tilhørte under en av de overordna temaene. Noen koder hadde også relevans for flere enn bare en av de overordna temaene. Eksempelvis hadde koden «Skryt fra læreren» relevans for både «Kompetanse» og «Tilhørighet». Mange av kodene kan bli forkastet ettersom de ikke passer inn i temaene (Braun & Clarke, 2006). De kodene som ikke ble funnet relevante for de overordna temaene ble dermed lagt inn under en «søppeldunk». Da alle de relevante kodene var plassert under de tre overordna temaene, startet prosessen med å utvikle hovedtemaer og deretter sub-temaer. Fra hvert overordna tema ble det utviklet to hovedtemaer. Det ble også utviklet mellom to-tre sub-temaer under hvert

hovedtema, med unntak av under «Lærerstyrt undervisning». Eksempelet til figur 5 fra det overordna temaet «Kompetanse», viser hvordan sitatene ble samlet under sub-temaet «Mestringsfølelse»:



Figur 5 - Eksempel på hvordan sitatene ble samlet ved analyseringen fra hovedtema til sub-tema under det overordna temaet «Kompetanse».

Steg 4 – Gjennomgang av temaene:

I denne fasen gjennomgår man de aktuelle hovedtemaene/sub-temaene som er foreslått for å sjekke om de representerer 1) kodene på en god måte, og 2) hele datamaterialet på en best mulig måte (Braun & Clarke, 2006). Flere alternative hovedtemaer og sub-temaer ble foreslått og vurdert. Ved noen tilfeller av temaforslagene passet ikke kodene godt nok inn, slik at temaene ble revurdert. Når temaene var oppfattet som tilstrekkelige, ble det laget tematiske kart som ga en oversikt over hvert av de overordna temaene. Etter at analysen førte frem til de tematiske kartene, startet en ny gjennomgang hvorvidt de tematiske kartene hadde relevans for hele datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

Steg 5 – Bestemme tema:

Det er viktig i denne fasen å definere hva temaene er og ikke er, og at de inneholder de riktige navnene slik at man forstår utfra temaets navn hva det vil innebære. Dette gjelder også at sub-temaene forklarer hovedtemaene (Braun & Clarke, 2006). Selv om temaene allerede kunne ha et navn fra de to foregående stegene, var det viktig at temanavnene fortalte det de handlet om.

Temaene ble bestemt etter en gjennomgang av temanavnene og en forklaring av dem slik at temaene, temanavnene og de tematiske kartene stod i stil med datasettet.

Steg 6 – Skrive rapporten:

Når de foregående fasene i prosessen til Braun & Clarke (2006) er gjennomgått og utført, kan prosessen med å skrive rapporten starte.

3.7 Etiske overveielser

Ettersom elevene var barn mellom 12-13 år, måtte en forelder eller foresatt samtykke til barnas deltakelse (Personopplysningsloven, 2018, § 5). Dermed ble samtykkebrevet inkludert i infoskrivet til foreldre og foresatte. Elevene fikk med seg infoskriv og samtykkebrev til sine foreldre/foresatte bare hvis de selv ønsket å være med på prosjektet. Deltakelse var helt frivillig, og barnet fikk selv muligheten til å krysse av og skrive under på samme samtykkebrevet om de ønsket å delta i prosjektet. De fikk en ukes tid til å returnere samtykkebrevet til faglæreren, slik at de om nødvendig også hadde muligheten til å vurdere i samråd med sine foreldre/foresatte om de ønsket å delta. Selv om ingen elever blant utvalget trakk samtykke sitt tilbake, hadde de muligheten til å gjøre det uten at de måtte oppgi grunn for en slik avgjørelse.

Etisk håndtering av intervjusituasjonen

Kvale & Brinkmann (2017) påpeker at etiske problemstillinger alltid vil være til stedet under intervjuet, og at man bør være oppmerksom på etiske problemstillinger før intervjuene gjennomføres, og frem til rapporten blir ferdigstilt. Det stod alltid i fokus å ha en etisk forsvarlighet til hvert intervju, ved å ivareta elevene etter beste evne og gjøre deltakelsen til en interessant og spennende opplevelse. At deltakelse var frivillig skulle tyde på at barnene som deltok så på deltakelse som interessant og spennende. Det ble lagt vekt på å danne et tillitsforhold til de som samtykket til å delta, slik at de følte seg trygg på meg som intervjuer. Det er viktig å vise interesse og respekt for barnet, opptre avslappet og samtidig være klar for hva jeg ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2017). Et forsøk på å skape tillit til motparten, var ved å vise interesse gjennom småprat om hverdagslige hendelser. Det ble oppfattet som viktig å være avslappet, spesielt i oppstarten, slik at det smittet over til eleven. Ifølge Kvale & Brinkmann (2017) er nettopp de første minuttene avgjørende for å skape tillit til deltakeren, og legger premissene for at de legger ut om sine tanker, følelser og meninger videre i intervjuet.

Før intervjuet startet ble elevene minnet kjapt og presist om en rekke etiske aspekter fra infoskrivet: 1) Introdusert kort om prosjektet, 2) Minnet på at de kunne trekke seg under intervjuet hvis nødvendig, 3) Minnet på at intervjuet ikke ville gi negative konsekvenser for vedkommende uansett hva som ble sagt, 4) Introdusert om lydopptakeren som spilte inn intervjuet, og minnet om at lydopptaket ville bli slettet etter at intervjuet var transkribert, 5) Minnet om at ingen hadde tilgang eller fikk vite hva som ble sagt utenom meg selv og eventuelt mine veiledere, og 6) Minnet om deres anonymitet, slik at det de fortalte i intervjuet kunne bli brukt i studien uten at deres navn ble brukt. Mange kan oppleve intervjuene som nyttig og gøy, men noen kan også oppleve det som anstrengende og skummelt når intervjuet er ferdig med tanke på informasjonen man har gitt, uten at man egentlig får noe tilbake (Kvale & Brinkmann, 2017). Etter intervjuet var derfor en av mine oppgaver å gjøre elevene avslappet, samtidig minne dem på nytt om deres anonymitet og spørre om det var noe de lurte på. Ved transkripsjonen av intervjuene ble personidentifiserende materialet fjernet. Når elevene navnga andre personer, stedsnavn eller beskrev karakteristikk som kunne indirekte identifisere seg selv eller andre, ble det også fjernet fra dataene.

3.8 Studiens troverdighet

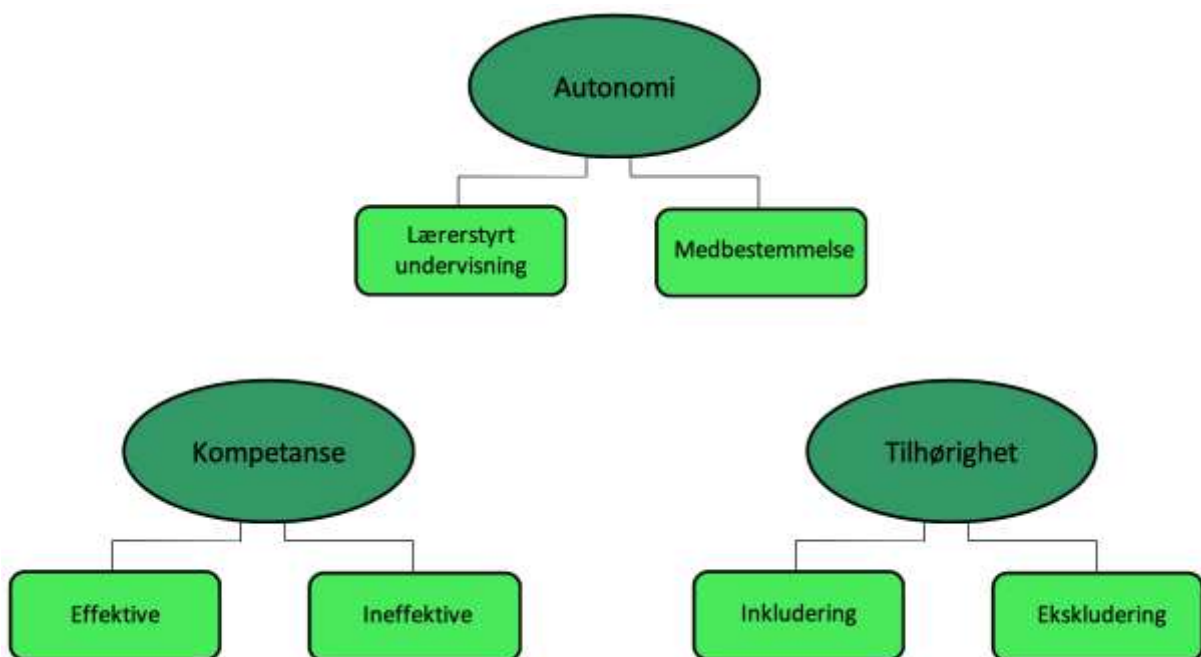
Dette avsnittet vil beskrive studiens reliabilitet og validitet, som er sentrale begreper i diskusjonen om studiens troverdighet (Thagaard, 2013). For en mer utdypende metodisk diskusjon, se «metodisk diskusjon» under avsnitt 5.1.

Reliabiliteten handler om forskerens fremgangsmåte til hvordan dataene er innsamlet gjennom detaljerte beskrivelser av strategier, analysemetode og teoretisk ståsted (Thagaard, 2013). Studiens formål er beskrevet i innledningen. Metodevalg og tilgjengelighetsutvalget er nøye fremstilt i studien. Elevene som deltok i undersøkelsen ble respektert og ivaretatt i deres beste etiske hensikt, noe som er beskrevet under studiens etiske betraktninger. En generell kontekst for intervjuene og hvordan de ble gjennomført er også gjort rede for, og studiens vedlagte infoskriv gir et innblikk i hvordan etiske aspekter ble satt i fokus (se vedlegg 7.2 og 7.3). I tillegg gir vedlegget om intervjuguiden et innblikk i hvordan intervjuprosessen foregikk (se vedlegg 7.1). Gjennom en tydelig og grundig beskrivelse av analyseringsprosessen gjennom Braun & Clarkes (2006) seks analysesteg, kan det argumenteres for at reliabiliteten er ivaretatt i studien.

I kvalitativ forskning er det ikke noen bred enighet om hvilke kriterier validiteten har (Polit & Beck, 2018), men ifølge Thagaard (2013) kan validitet relateres til gyldigheten av dataenes tolkninger. Intern validitet handler om vurderinger av tolkningene ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for det man kommer frem til, og blir styrket gjennom kritisk gjennomgang av analyseringsprosessen (Thagaard, 2013). Analyseprosessene blir detaljert beskrevet gjennom Braun & Clarkes (2006) seks analysesteg, i henhold til hvilket arbeid som er utført og de vurderinger som er tatt. Tolkningene i studien er basert på SBTs rammeverk, elevenes utsagn og tidligere forskning. Pilotintervjuene ga også en øving og et bilde av intervjusituasjonen og analyseringsprosessen før analyseringen startet for fullt med hovedintervjuene. I Kvale & Brinkmann (2017) blir validitet sett på som å kontrollere, stille spørsmål og teoretisere. Man skal ha et kritisk syn på egne tolkninger av funnene, og stille spørsmål om hvorvidt noe som er sant for en elev nødvendigvis er sant for en annen elev. I tillegg skal man ha et teoretisk perspektiv for det som skal forskes på (Kvale & Brinkmann, 2017), noe studien har med utgangspunktet i SBT, som er en mye brukt teori i tidligere kroppsøvningsstudier (se avsnitt om «selvbestemmelsesteorien i skole- og kroppsøvningsammenheng»). Sammenlikningen med mine resultater og med liknende studiers resultater er også med på å styrke studiens validitet (Thagaard, 2013).

4.0 Resultat

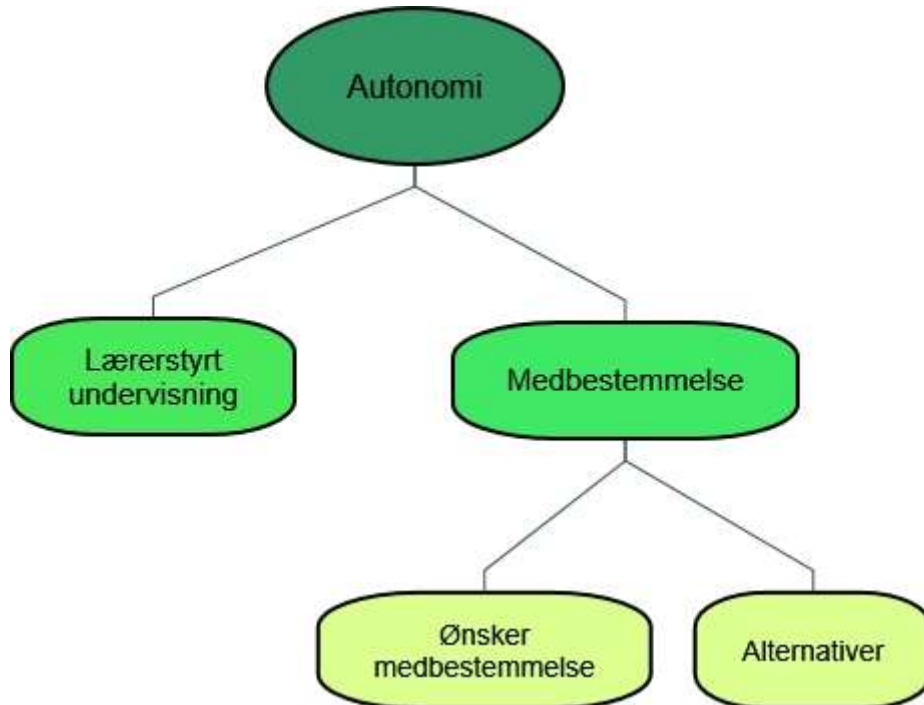
Studiens mål er å belyse elevenes erfaringer i kroppsøvfingsfaget som fører til trivsel. Med en teoretisk «top down» tilnærming, har SBT blitt brukt som utgangspunkt for problemstillingen. SBT deler motivasjon opp i amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon. Jo høyere motivert individet er, desto mer trives individet. SBTs syn på trivsel er å være den beste utgaven av seg selv, som avhenger av de psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2001). De psykologiske behovene er det teoretiske utgangspunktet for analyseringen, og blir benevnt som de overordna temaene. Autonomi handler om hvorvidt eleven bestemmer over sine egne handlinger, kompetanse handler om hvorvidt eleven føler seg effektiv, og tilhørighet handler om hvorvidt eleven føler seg en del av fellesskapet, anerkjent og respektert. Resultatene som fremstilles stammer fra de ni elevene på mellomtrinnet, etter en tematisk analyse av deres intervjuer (se avsnitt om «Tematisk analyse» for nærmere beskrivelse av analyseringsprosessen). Med utgangspunkt i de overordnede temaene vokste det frem følgende hovedtema av den tematiske analyseringen (se figur 6). Elevene som deltok i intervjuene, blir videre omtalt med fiktive navn i resten av oppgaven.



Figur 6 – Tematisk kart over de overordnede temaene Autonomi, Kompetanse og Tilhørighet med tilhørende hovedtema.

4.1 Autonomi

Under Autonomi vokste det frem to hovedtemaer gjennom analysen; «Lærerstyrt undervisning» og «Medbestemmelse» med sub-temaene «Ønsker medbestemmelse» og «Alternativer».



Figur 7 – Tematisk kart over det overordna temaet Autonomi, med hovedtemaene Lærerstyrt undervisning og Medbestemmelse, med to sub-temaer for sistnevnte hovedtema.

4.1.1 Lærerstyrt undervisning

Under dette hovedtemaet gir elevene uttrykk for hvem som bestemte i kroppsøvingstimen, og hvordan de opplevde det. Når elevene beskrev hvor mye innflytelse de hadde i kroppsøvingstimene, brukte de uttrykk som, «sjeldent», «veldig lite», «ikke ofte», «nesten aldri», «som regel ikke» og «vanligvis ikke», både når det gjaldt hvilke aktiviteter de skulle ha, men også hvordan selve aktivitetene skulle gjennomføres. Lærerne hadde en plan for aktivitetene og hvordan de ble utført:

«Det er ikke så veldig ofte. Det skjer av og til, men ikke sånn veldig ofte. Det er læreren som bestemmer hva vi skal ha» (Birte)

Hvordan elevene oppfattet lærerstyrt undervisning virket å være blandet. For flere av elevene ville det komme an på hvilke aktiviteter de gjorde. Så lenge aktiviteten var «gøy» for dem, spilte det ikke like stor rolle om det var lærerne som styrte opplegget eller ikke. På spørsmål om hvordan Arnold synes det var når lærerne bestemte, svarte han:

«Vanligvis er det jo egentlig greit, men det hender jo av og til at det er litt kjedelig også fordi det er jo ikke alltid gøy øvelser, men vi er jo nødt til å gjøre de»

Blant elevene hadde dem som var glad i faget, og som oppfattet seg selv som mer effektive, en større tendens til å være mer positive til lærerstyrt undervisning. Noen av elevene mente også at lærerstyrt undervisning av og til kunne være mer hensiktsmessig. Grunnene som ble nevnt var «krangling over regler», «uenigheter over aktiviteter» og «at ikke alle kan bli fornøyde uansett utfall». Sitatet til Edgar underbygger tenkemåten om at lærerstyrt undervisning kan være i beste hensikt:

«Jeg synes egentlig det er greit som det er. Noen endringer kunne selvfølgelig blitt gjort, men det er det jo ikke alle som er enige i. Jeg kunne gjerne hatt noen endringer som jeg hadde likt bedre, men som en del andre ikke hadde likt at vi skulle hatt»

4.1.2 Medbestemmelse

Under dette hovedtemaet vokste det frem to sub-temaer hvor elevene fortalte om medbestemmelse i kroppsøving; «Ønsker medbestemmelse» beskriver elevenes ønske om mer medbestemmelse enn hva de erfarte og forslag til endringer, og «Alternativer» beskriver hvordan medbestemmelse ble praktisert og hva de syntes om dette.

Ønsker medbestemmelse

Alle elevene fortalte at de kunne tenkt seg å påvirke undervisningen i høyere grad enn hva de opplevde. Noen ønsket også medbestemmelse sterkere enn andre, spesielt de som ikke var like begeistret for faget i utgangspunktet, eller de som ikke følte seg like kompetente.

Et sitat fra Henning underbygger et slikt ønske:

«Altså jeg liker jo bedre at vi kan bestemme, men ja, hvis de allerede har planlagt noe, så må vi jo bare høre på det de sier at vi skal. Vi kan liksom ikke gjøre noe med det, selv om jeg gjerne ville hatt det annerledes»

Men også de elevene som var mest positive til lærerstyrt undervisning kunne tenkt seg større innvirkning i faget til tider, gjerne i aktiviteter de ikke likte. Blant dem var Birte, som drøftet hvordan endringer i innebandy kunne gjøre aktiviteten gøyere for henne:

«I innebandy pleier vi jo mest å spille, men [vi kunne] kanskje lært mer teknikk og sånt for det gjør vi ikke så mye av»

Selv om elevene ønsket mer innflytelse på kroppsøvinga, var derimot ikke alle bevisste på hvordan de kunne påvirke undervisningen hvis de fikk muligheten, annet enn å velge aktiviteten de foretrakk ved alternativer (av aktiviteter). Men noen kom med forslag til hvordan de ønsket endringer, slik som forslag til gruppesammensetninger, aktiviteter, endringer i aktiviteter, og til hvilken vanskelighetsgrad de kunne ha i aktivitetene. For eksempel ønsket Henning og Isabell endringer når de hadde fotball. I fotball hadde de ofte spill med to lag, noe de ikke likte som følge av at medelevene kunne bli voldsomme, eller at de ikke ble involvert i aktiviteten. Hvis de først skulle ha fotball, ønsket de endringer i form av mer øvelsesbaserte aktiviteter istedenfor spill aktivitet:

«Det kunne kanskje vært gøy med noen andre øvelser enn å bare spille, for eksempel sentringer eller noe sånt noe det hadde vært gøy» (Henning)

Edgar foreslo en lekseplan-metode med ulik vanskelighetsgrad som passet til den enkelte elev, slik at de ville få en passende utfordring i aktivitetene:

«Altså vi kunne jo hatt som vi har det i leksene, hvor vi har tre forskjellige steg. Hvor steg en er enkelt, steg to er helt greit, og steg tre er for de som vil ha noen ekstra utfordringer. Så kanskje hatt på en måte, for de som føler at de sliter en del kan gå på steg 1 da, noen andre på 2 og de andre på 3»

Alternativer

De få gangene elevene fikk lov til å påvirke undervisningens innhold, var gjennom valg av aktiviteter, kalt «alternativer»:

«Det er sånn alternativer, "vil dere gjøre det, det eller det?" Jeg synes det er veldig greit at vi kan bestemme litt selv hva vi vil velge å gjøre» (Charlotte)

«Det pleier ikke skje at vi velger, men vi hadde vel noen ganger rett før jul. Og så hadde de satt opp ei liste i hver av klasserommene på vårt trinn, og så hadde de sagt at "de som ville fotball, de kan gå der, de som vil ha turn kan gå der, og de som vil ha noe annet ballspill kan gå der", og så skrev vi på navnet vårt, så får vi valgt litt da på en måte» (Edgar)

Edgar legger også til at de selv fikk lov til å bestemme alternativene, ved at hver elev skrev to-tre forslag. Aktivitetene som fikk flest stemmer ble blant alternativene som kom opp på listene, der de skrev navnet sitt under aktiviteten de ville være på. Selv når elevene fikk mulighet til å velge aktiviteter gjennom alternativer, fikk de fremdeles ikke lov til å bestemme hvordan aktivitetene skulle utføres:

«Nei vi har aldri valgt hva vi skal gjøre i en aktivitet. Vi gjør som vi får beskjed om å gjøre, og så gjør vi det» (Dorthe)

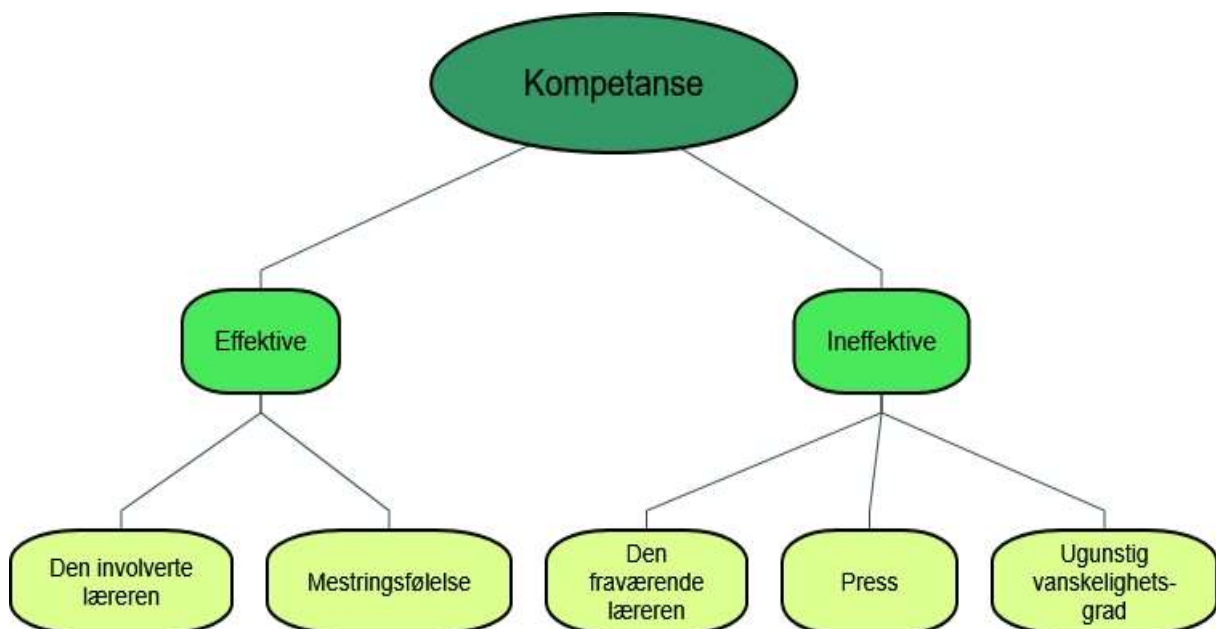
Gerd var en av dem som ikke likte kroppsøving og som ønsket mer innflytelse på undervisningen. Men hun erfarte at fellesskapet bestemte valgalternativene, slik at klassen bestemte på vegne av henne:

«Ehm, det var egentlig fint å bestemme, men det er også veldig mange som har lyst på en ting, og da blir det jo det på alle. Og da blir det ikke sånn "de går der og de går der og der", det er sånn "de som har flest stemmer, da blir det for alle". Men av og til kan man dele det også å gjøre noe der og noe annet på en annen plass, men det er mest på sommeren når vi er ute»

Hun opplever altså valg av alternativer på en litt annen måte enn andre, med at hun må innrette seg etter majoritetsønske, med unntak av når de har kroppsøving ute ved sommerstid.

4.2 Kompetanse

Under Kompetanse vokste det frem to hovedtemaer gjennom analysen; «Effektive» med subtemaene «Den involverte læreren» og «Mestringsfølelse», og «Ineffektive» med subtemaene «Den fraværende læreren», «Press» og «Ugunstig vanskelighetsgrad».



Figur 8 – Tematisk kart over det overordna tema Kompetanse, med hovedtema Effektive og Ineffektive, med henholdsvis to og tre subtemaer hver.

4.2.1 Effektive

Under dette hovedtemaet vokste det frem to sub-temaer som beskriver hvordan elevene føler seg mer effektive i kroppsøvningsfaget; «Den involverte læreren» beskriver hvordan lærerne bidro til elevenes effektive følelse i faget, og «Mestringsfølelse» beskriver følelsen av å være flink og tilegne seg læring.

Den involverte læreren

Flere av elevene opplevde at lærerne involverte seg med dem, enten i form av informasjon om aktivitet, veiledning eller verbal skryt. Når det gjelder lærernes måte å informere om aktivitetene, fortalte en elev at lærerne pleier å bruke dem til å vise aktivitetene for klassen, slik at det blir enklere for dem å forstå aktiviteten. En av elevene som ble brukt til å vise aktiviteten for de andre kunne også fortelle at det ga henne en god følelse ettersom det fikk henne til å føle seg flink. En annen elev fortalte at når de opplevde aktiviteten som vanskelig eller noe uklart, ville lærerne vise hvordan aktiviteten kunne utføres.

Flere av elevene fortalte at lærerne ga gruppevis tilbakemeldinger på det de presterte. Lærerne ga gruppevis tilbakemelding på at noe enten var bra eller som hadde forbedringspotensial.

Sitatene til Felicia og Gerd beskriver hvordan lærerne ga slike tilbakemeldinger:

«Man pleier å få tilbakemelding til hele gruppa da, kanskje "det var bra jobb i dag" eller "det var litt mye bråk i dag" eller, "kanskje det ikke var like bra"» (Felicia)

«Hvis vi skulle ha stafetter for eksempel, så skulle vi løpe, og da kan det være at de sier "å så bra, dere vant" og sånt, men da sier de det jo til hele laget, og da sier de ikke det sånn direkte [til en person]. Og det er jo fint å høre det for man er jo på laget så» (Gerd)

Felicia og Gerd ga inntrykk av at lærerne ga gruppevis tilbakemelding på at prestasjonene deres var enten bra eller kunne blitt gjort bedre.

De fleste av elevene påsto at lærerne hjalp dem i aktiviteter, og at en slik hjelp bidro til læring. Edgar var en av dem som beskriver hvordan lærerne veiledet han i aktiviteter:

«Altså hvis det er noe de ser at jeg synes er veldig enkelt, og at jeg gjør det okei, så er det ikke sikkert noe, men hvis de ser at jeg strever litt med for eksempel noe slag av turn og svømming, så kan det være at de sier det litt ekstra, sånn at jeg skal på en måte se hva jeg skal øve litt mer på, og si "det er veldig bra, men du må øve på det og det"»

Videre fortalte Edgar hvordan han opplevde veiledningen:

«Det hjelper meg egentlig litt, for da vet jeg at jeg er på god vei til å greie det, (tenkepause) at jeg greier det litt bedre og bedre, så vet jeg i alle fall hva jeg må jobbe med»

Henning er en annen som setter pris på lærernes veiledning:

«Nei da sier de at "du kan øve mer på det" eller noe sånt noe. Og da skjønner jeg at det må jeg jobbe litt med så da kan jeg fokusere litt på det. Og det synes jeg jo er greit at de gjør»

Elevene opplevde også at lærerne ga verbal belønning i form av skryt og oppmuntrende ord til dem. På spørsmål om hva lærerne kan gjøre for å få elevene til å føle seg flinke påpekte

Felicia viktigheten av skryt for å føle seg effektiv:

«Kanskje si "bra jobba", eller "det greide du bra" eller, liksom si sånne oppmuntrende ting da. De pleier å si sånn at "det var du flink til"»

Mestringsfølelse

Elevene nevnte ulike aktiviteter de opplevde seg flinke i. Å være flink ble av mange beskrevet som å «klare det de skulle gjøre» i aktiviteten. Felicia fortalte hvordan hun opplevde aktivitetene hun følte seg flink i:

«Jeg synes det er helt greit, eller fint, fordi jeg liksom føler at jeg klarer de tingene veldig bra da»

Felicia ga tegn til at det er en god følelse å klare aktivitetene de hadde. Hun trakk også frem følelsen av å være flink, når hun beskrev årsaken til at en kroppsøvingstime opplevdes gøy:

«Det er jo liksom bare det at da føler du at du mestrer det da, eller at det (tenkepause), som i fotball da så føler jeg at jeg kan det litt sånn bedre enn noe annet da, og da når vi har det, så føler jeg meg god i noe»

Noen av elevene nevnte også at de lærte flere ferdigheter og teknikker i ulike aktiviteter i kroppsøvinga, slik at de ble flinkere og mestret aktivitetene bedre. Birte opplevde for eksempel volleyball som en vanskelig aktivitet, men hun lærte mer om å slå ballen over nettet ved øving slik at det ble gøyere for henne:

«Man blir jo bedre i det da på en måte, så klarer man kanskje litt mer, så (tenkepause) da vil jo det gjøre det gøyere også, når jeg blir flinkere i det [volleyball]»

4.2.2 Ineffektive

Under dette hovedtemaet vokste det frem tre sub-temaer som bidro til at elevene følte seg mer ineffektive i kroppsøvingsfaget; «Den fraværende læreren» beskriver hvordan lærerne kan bidra til elevenes ineffektivitet, «Press» beskriver hvordan sammenlikning med andre, testing og liknende, kan få elevene til å føle seg ineffektive i det de gjør, og «Ugunstig vanskelighetsgrad» beskriver hvordan elevene ikke får optimale utfordringer til å føle seg effektive.

Den fraværende læreren

Selv om mange av elevene opplevde at lærerne ga gruppevis tilbakemelding, var det ingen som opplevde veiledning i form av individuell tilbakemelding:

«Egentlig så bare, ehm, de sier ikke noe til hver og en av oss, de bare sier hva vi skal gjøre så gjør vi det» (Dorthe)

«Nei man pleier ikke å få tilbakemelding til seg selv, men man pleier å få tilbakemelding til hele gruppa» (Felicia)

Selv om individuell tilbakemelding ikke eksisterte i elevenes virkelighetsverden, var det samtidig ingen av dem som antydte at dette var noe de savnet.

Som nevnt opplevde elevene verbal belønning i form av skryt fra lærerne, men noen kunne også oppleve at de kun fikk komplimenter når de gjorde noe bra, og ikke hvis de slet med aktivitetene:

«Ja jeg føler ikke alltid de liksom sier sånne komplimenter hvis jeg på en måte ikke er så flink, men de har liksom ikke sagt noe negativt heller så» (Henning)

«De skryter jo noen ganger, men ikke alltid. Er mest hvis man gjør noe bra» (Isabell)

Press

Elevene nevnte en rekke ord som skapte press for dem: «sammenlikning med andre», «testing», «forventninger», «konkurrans» og «andres konkurranseinstinkt». Selv om noen få av elevene viste seg å dyrke mestringsfølelsen gjennom sammenlikning, testing osv., fortalte de fleste av elevene at det opplevdes som et ubehagelig press som bidro til å få dem til å føle seg dårligere. Sitatet fra Felicia formidlet hvordan press ved en løpetest fikk henne til å føle seg dårligere, når hun besvarte et spørsmål om en dårlig opplevelse i kroppsøvinga:

«Det var når vi løp rundt [stedsnavn] kanskje. Fordi at det var liksom den tiden, når folk skal spørre etter tiden din, så sier de kanskje sin tid og så er den kanskje litt sånn forskjell på det, så blir kanskje ikke det like gøy da. Hvis den beste i klassen spør da så føler jeg meg liksom litt dårlig, siden de har så god tid, og så for meg som kanskje ikke har like god tid, og da blir man litt sånn (tenkepause), da blir det litt dumt da. Men det kan jo ikke de vite da, men, ja»

Henning er en annen som ikke likte testing og forklarte årsaken slik, da det medførte til økt press:

«Det er en av grunnene det at vi skal sammenliknes, og da føler jeg litt på sånn press for å prestere liksom, så det er ikke så gøy»

Presset kunne også komme av andres forventninger, noe sitatet til Charlotte eksemplifiserte:

«Det er lenge siden jeg har gått på turning og så må jeg turne, så er jeg ikke så myk som de vil at vi skal være»

Hun opplevde et ubehagelig forventningspress, ettersom hennes bakgrunn med turning fikk henne til å føle at de andre forestilte seg at hun var god på den aktiviteten. Presset fikk henne til å etablere et høyere krav enn hun selv følte hun hadde, og derfor følte hun seg dårlig i aktiviteten.

Konkurransen opplevdes som ufarlig og gøy for noen elever, spesielt for de som beskrev seg selv som gode i mange aktiviteter, men også for de som oppfattet konkurransen som «bare for gøy». Men for andre elever, som Dorthe, Gerd og Isabell, kunne imidlertid konkurransen gi en dårlig opplevelse, da de opplevde at medelevenes konkurranseinstinkt til tider gikk over grensen for hva som var greit for dem, slik som kjefting, juksing og/eller en litt voldsom oppførsel. Sitatet til Isabell antydte at det hun gjorde i konkurransesammenheng ikke var godt nok for de andre:

«Det er jo ikke veldig gøy, siden de skriker og roper hele tiden, og så er det jo liksom aldri noe godt nok det man gjør»

Ugunstig vanskelighetsgrad

Noen aktiviteter ble oppfattet som passende utfordrende for noen av elevene, slik at de hadde mulighet til å arbeide med noe som kunne gi dem mestringsfølelse i faget. Men det var ikke alle aktivitetene som alltid opplevdes som passende utfordrende. Arnold fortalte at noen aktiviteter kunne være vanskelige for han:

«Det er litt kjedelig når det er litt vanskelig, sånn at man ikke klarer noe. Ehm (tenkepause), det er jo ikke gøy akkurat»

Felicia og Edgar følte seg gode i de fleste aktivitetene, men også de kunne oppfatte noen aktiviteter som vanskelige:

«En del av aktivitetene kan være litt, ehm, litt vanskelig, fordi det er så mye man må huske på, at det kan du (tenkepause), det må du gjøre, det må du ikke gjøre. Da blir det på en måte litt kjedelig på den måten at det er litt vanskelig også» (Edgar)

«Hvis det er en ting i turn da som jeg kanskje ikke får til, for eksempel hvis jeg ikke greier å slå hjul da, og har prøvd veldig mange ganger, så gir jeg opp hvis jeg ikke får det til i det hele tatt» (Felicia)

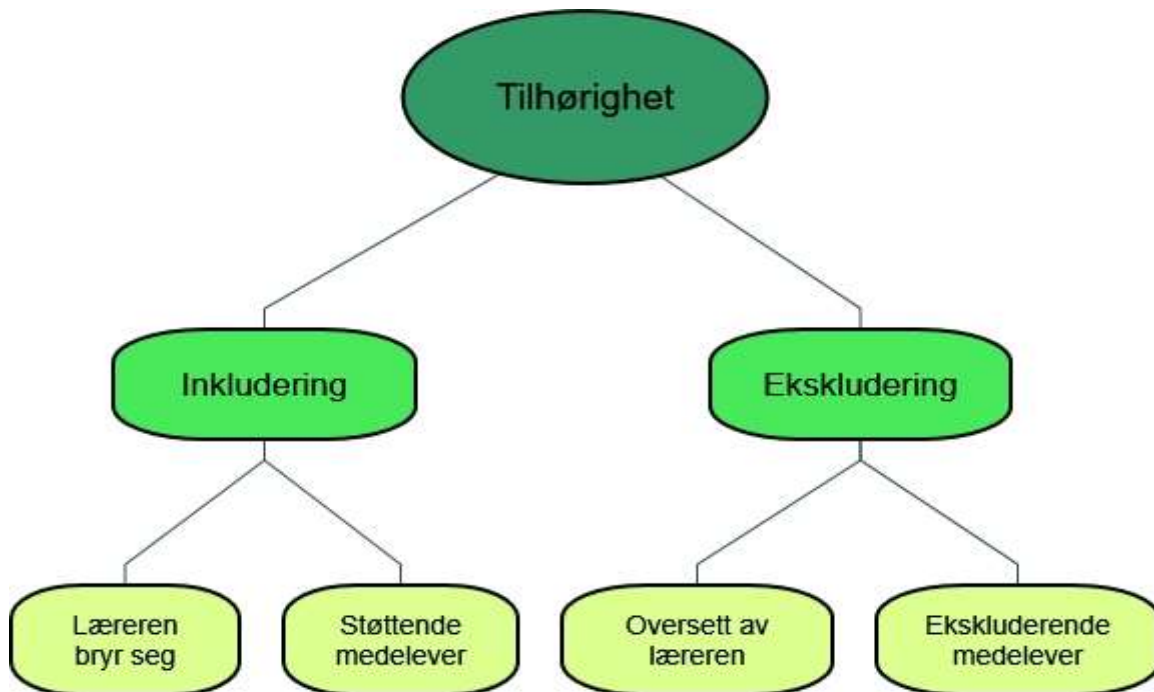
Aktivitetene trengte nødvendigvis ikke være vanskelige for at aktivitetene ikke var passende utfordrende. Aktivitetene kunne også være for lette, slik at de ble kjedelige. Birte beskrev det slik:

«Sånn som når vi har fotball så er det litt annerledes siden jeg og mange andre i klassen går jo på fotball. Og det er ikke alle som går på fotball der [i kroppsøvingsklassen], så da tar vi det jo bare sånn helt fra starten. Og da blir det kanskje litt kjedelig for de som har gått på fotball lenge og kan det»

Unntaket for at det var greit å ha lette aktiviteter, var ifølge Charlotte at lette aktiviteter kunne være et kjærkomment avbrekk hvis man allerede var slitne på slutten av kroppsøvingstimen.

4.3 Tilhørighet

Under tilhørighet vokste det frem to hovedtemaer gjennom analysen; «Inkludering» med sub-temaene «Læreren bryr seg» og «Støttende medelever», og «Ekskludering» med sub-temaene «Oversett av læreren» og «Ekskluderende medelever».



Figur 9 – Tematisk kart over det overordna temaet Tilhørighet, med hovedtemaene Inkludering og Ekskludering, med henholdsvis to sub-temaer hver.

4.3.1 Inkludering

Under dette hovedtemaet vokste det frem to sub-temaer som bidro til at elevene følte seg mer inkluderte i kroppsøvingfaget; «Læreren bryr seg» beskriver hvordan elevene følte lærerne ga dem skryt og så dem, og «Støttende medelever» beskriver hvordan medelevene viste kameratskap på ulike måter.

Læreren bryr seg

Ikke alle elevene var helt bevisste på hvordan lærerne brydde seg om dem. Men når de ble spurt om hva lærerne sa til dem, fortalte omtrent samtlige av elevene at lærerne pleide å skryte av dem i kroppsøvinga, noe de satt pris på og fikk dem til å føle seg flinke (se avsnitt om «Den involverte læreren»). Sitatet til Birte gir uttrykk for dette:

«De sier hva jeg gjør bra og sånt. Det er jo en god følelse fordi, ehm, da føler jeg at jeg greier det på en måte»

Hun fortalte også at lærerne sørget for å få alle med:

«Hvis det er folk som ikke følger med eller noe sånt, så sier de ifra til de og da er det jo ofte at de blir med likevel»

Når de hadde grupper, påpekte flere av elevene at lærerne som regel ga skryt til hele gruppa som de var en del av, mens enkeltelever vanligvis fikk skryt av lærerne ved individuelle aktiviteter:

«Og hvis vi er i gruppe og de sier noe så sier de det til alle, for eksempel hvis vi er fire stykker på en gruppe så er det ikke sånn at de sier at "den personen gjør det bra, men ikke resten", så det er mest når vi jobber individuelt at de kommer hen til oss som enkeltpersoner [og skryter]» (Edgar)

Støttende medelever

De fleste elevene ga uttrykk for at de støttet hverandre i kroppsøvingsklassen, enten i lag, grupper eller konkurranser. «De hjelper», «de er snille mot meg», «de heier på meg», «de sier fine ting hvis man gjør noe bra» er eksempler på uttrykk som elevene brukte for å beskrive støttende medelever. Noen ga også klare meninger om at det følte mye gøyere å gjøre noe sammen med andre, istedenfor å være alene om noe:

«De sier at man er gode hvis man skal gjøre noe, eller så heier de på hverandre når det er lag og sånt og sånn forskjellig. Og det synes jeg er bra og gøy» (Gerd)

«Jeg synes alltid det er greit å være i grupper, da trenger jeg ikke gjøre liksom alt alene, for da er jeg med noen andre» (Felicia)

Også det å bli bedre kjent med hverandre, og treffe andre som følge av klasseinndelingen i kroppsøvinga ble av mange tatt godt imot:

«Da kan jeg prate litt med de andre også som er på trinnet. Jeg synes jo det bare er greit å kunne være litt sammen med andre på trinnet også i noen timer i uka» (Arnold)

4.3.2 Ekskludering

Under dette hovedtemaet vokste det frem to sub-temaer som bidro til at elevene følte seg mer ekskluderte i kroppsøvingfaget; «Oversett av læreren» beskriver hvordan elevene følte lærerne ikke la nok merke til dem i enkelte situasjoner, og «Ekskluderende medelever» beskriver hvordan ulike hendelser kunne få elevene til å føle seg ekskludert.

Oversett av læreren

Selv om det var et betydelig flertall blant elevene som følte lærerne ga dem oppmerksomhet (se avsnitt under «Læreren bryr seg»), var det også noen få av elevene som følte lærerne overså dem i enkelte situasjoner i kroppsøvinga. Gruppen som i størst grad følte seg oversett av lærerne var hovedsakelig de som følte seg utilpass blant medelevene. De følte ikke lærerne ga dem skryt med mindre de gjorde noe bra. Da Dorthe svarte på spørsmål om lærerne hjalp henne i aktiviteter hun hevdet hun ikke var god til, svarte hun:

«De pleier ikke å legge så mye merke til det egentlig. Så jeg føler ikke de pleier å si noe eller noe sånt»

«Hvis de sier at du er flink så sier de egentlig "bra", ehm, men de pleier ikke si noe hvis man ikke er så flink til noe»

Noen av elevene følte også lærerne bevisst unnlot dem å være i gruppe med medelevene de ønsket å være i gruppe sammen med. Det kunne oppleves frustrerende og urettferdig for dem som følte seg utilpass blant de andre medelevene:

«Ja det er jo det da med klassene at liksom (tenkepause), ja, det blir på en måte alle de andre, og så er det liksom bare oss. Og så kommer jeg nesten aldri på gruppe med de man går i klasse med og sånn» (Isabell)

Edgar var en som var fornøyd med lærerne, og var blant dem som ofte opplevde skryt. Dette til tross, var det likevel ikke alltid lærernes skryt i seg selv var nok uten veiledning, noe Edgar antydte kunne gi en følelse av å bli oversett:

«De kan si at jeg gjør det bra, og si at det er noe jeg kan gjøre bedre, for jeg vet jo at jeg ikke gjør det perfekt. Så hvis de sier noe jeg kan gjøre bedre, så vet jeg at de legger merke til hva jeg gjør. Siden hvis de bare sier "det er bra", så kan det være at de bare sier det for å si det på en måte. Så hvis de sier at "du kan jobbe med det og det", da tror jeg de mener det litt mer på en måte»

Ekskluderende medelever

Noen av elevene opplevde at medelevene var ekskluderende mot dem, enten i form av å ikke bli involvert i aktiviteter, ikke bli snakket til, bli kjeftet på, eller ved å motta negative ord eller stønning. Det faktum at kroppsøvingklassene var blandet på tvers av trinnet, ble sett på som hovedårsaken til elevenes følelse av ekskludering. De mente det ga dem et utgangspunkt hvor de ikke kjente så mange de ellers ville gjort i de vanlige klassene. For Isabell var kroppsøvingklassene årsaken til at hun ikke likte eller ikke gledet seg til kroppsøving. Charlotte var også blant dem som ga uttrykk for et ønske om å ha kroppsøving med den

opprinnelige klassen istedenfor den kroppsøvingsklassen på tvers av hele trinnet. Hun opplevde kroppsøvingsklassen som ekskluderende:

«Jeg har kjent de [i den opprinnelige klassen] litt lengre enn de andre [i kroppsøvingsklassen]. De pleier i alle fall å følge med, og så (tenkepause), det er litt sånn at de andre klassene, de pleier å samarbeide, men ikke med oss, fordi de liksom sier sånn at "oi [hennes opprinnelige klasse] er frekke og rare" sånne ting»

Isabell fortalte blant annet om manglende involvering i aktivitetene blant medelevene:

«Det ender bare opp med at jeg går fordi de andre i klassen tar oppmerksomheten, de spiller bare til hverandre, mens vår klasse bare går rundt og ikke gjør noe»

Gerd fortalte om negative ord og stønning, noe som irriterte henne:

«Det er noen som bare sier sånn "kom igjen du gjorde feil nå", "årh hvorfor gjorde du det" og sånt. Så det kan være noen som er sånn at hvis du gjør noe feil så blir de kjempesure»

5.0 Diskusjon

For å belyse funnene i denne studien ble SBT benyttet. Denne teorien ble benyttet på grunn av teoriens interessante rammeverk for å skape trivsel for elevene i kroppsøvfingsfaget ved å oppnå de psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2017). Funnene i denne studien antyder at elevene har ulike erfaringer av de psykologiske behovene, og flere virker å ha lav tilfredshet ved en eller flere av de psykologiske behov. I denne diskusjonsdelen vil det først bli presentert en metodisk diskusjon. Deretter vil de tre overordna temaene autonomi, kompetanse og tilhørighet bli diskutert, som vil resultere i noen praktiske implikasjoner.

5.1 Metodisk diskusjon

Ifølge Kvale & Brinkmann (2017) kan kvalitative studier ha et subjektivt preg ved utarbeidelse av intervjuguider, tolkning og analysering av data, som kan påvirkes av en teoretisk forforståelse hos forskeren. I denne studien er mine innsamlede data blitt fortolket og bearbeidet med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket SBT. Dermed kunne andre forskere, en annen teoretisk forforståelse eller andre metodevalg, frembrakt andre nyttige perspektiver og synspunkter til samme problemstilling. Intervjuerens dyktighet, kunnskap om temaet og erfaringer spiller en viktig rolle på datainnsamlingens kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2017). I denne sammenheng kan en svakhet med studien være min lave erfaring ved produksjon av vitenskapelig kunnskap gjennom kvalitative intervjuer. For eksempel kan min forståelse om at dataene fra intervjuene ikke ble påvirket av kroppslige tegn eller andre forstyrrelser være en konsekvens av lav erfaring ved forskningsintervjuene. Mitt erfaringsgrunnlag kommer fra min tidligere bacheloroppgave, og det ble gjennomført pilotintervju for videre erfaring og læring med intervjuer. Kunnskapen om SBT måtte også arbeides med, men utarbeidelsen av intervjuguiden og pilotintervjuene opplevdes spesielt hjelpsomt ved å lære mer om SBT. I tillegg ble analyseringsprosessen til Braun & Clarke (2006) testet og gjennomgått ved pilotintervjuene, slik at kvaliteten ved arbeidet ble bedre da hovedintervjuene skulle analyseres.

Kvalitative studier baseres ofte på et strategisk utvalg, slik at intervjupersonene innehar de kriteriene eller forutsetningene til å belyse problemstillingen (Thagaard, 2013). I denne studien er det ni intervjudeltakere gjennom et tilgjengelighetsutvalg som representerer elevene på mellomtrinnet, med hensikt om å gi informasjon om hvordan elevene trives i kroppsøvinga med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket SBT. En svakhet med tilgjengelighetsutvalget er at det kan gi en skjevhet i studien som fører til informasjonsmangel, der for eksempel

elevene som samtykket til intervju var de som mestret og som ikke hadde noe imot om å snakke om sin situasjon i kroppsøvingsfaget (Thagaard, 2013). Utfra funnene er det likevel grunn til å tro at elevene var godt blandet mellom de som mestret og ikke mestret, men det skal ikke utelukkes at andre elever fra miljøet, eller fra andre skoler, kunne gi andre beskrivelser og perspektiver til problemstillingen. Funnene er kun basert på intervjuer. Om observasjon hadde blitt brukt i tillegg til intervjuene, ville det kunne styrket studiens kredibilitet og tilført nyttig informasjon om utsagnenes troverdighet. Med tidsbegrensning og studiens størrelse ble det bare benyttet intervjuer.

5.2 Autonomi

Elevene beskrev at de sjeldent fikk lov til å ta del i kroppsøvingstimenes innhold, da det var lærerne som styrte undervisningen. Fra et SBT perspektiv kan dette svekke elevenes autonomi i kroppsøvinga, ettersom de ikke er initiativtakere over sine egne handlinger (Ryan & Deci, 2002; 2017). Spesielt det at elevene selv ønsket mer medbestemmelse enn hva de fikk, gir tegn til lav følelse av autonomi ettersom følelsen av å bli kontrollert kan bidra til et ønske om mer autonomi (Deci & Ryan, 2000). Dette funnet samsvarer heller ikke med Kunnskapsdepartementets (2017) oppfordring i de nye læreplanene om elevmedvirkning i undervisningen, der elevene skal kunne bestemme og ta ansvar over sin egen læringsprosess. De få gangene elevene derimot opplevde medbestemmelse, valgte de først hvilke aktiviteter de kunne velge mellom (alternativer) i fellesskap, etterfulgt av å velge aktiviteten de ville gjøre. En slik innflytelse stemmer overens med tilfredsstillelse av behovet for autonomi gjennom følelse av å kunne velge (Deci & Ryan, 2008). Til tross for at elevene var med på å bestemme aktiviteten de skulle gjøre, var det fremdeles lærerne som styrte undervisningen, slik at elevene likevel kunne oppleve en lav autonomi gjennom følelse av å bli ytre kontrollert av lærerne (Ryan & Deci, 2017), og dermed nødvendigvis ikke ta del i sin egen læringsprosess. Elevene uttrykte imidlertid glede ved å kunne velge aktiviteter gjennom alternativer, kanskje fordi en slik medbestemmelse i det minste kan føre til at elevene opplever aktivitetene som attraktive, noe Leisterer & Jekauc (2019) insisterer på spiller en like viktig rolle som de psykologiske behovene på elevenes motivasjon. Men på den andre siden førte ikke valget mellom alternativene nødvendigvis til at alle var fornøyde. Gerd var blant dem som bar på erfaringer om en praktisering av medbestemmelse som ikke kom henne til gode, ettersom fellesskapets ønsker undergravet hennes ønske. For henne kunne alternativene gi følelse av ytre kontroll i form av medelevenes ønsker. På den måten opplevde hun å bli kontrollert av medelevenes ønsker istedenfor at hun selv oppfylte egne ønsker for

aktiviteter de kunne gjøre i kroppsøvingstimene, noe som vil føre til å undergrave fremfor å tilfredsstille behovet for autonomi (Ryan & Deci, 2017).

Læreren beskrives som en av de viktigste faktorene for hvorvidt klasserommiljøet er autonomistøttet eller kontrollert (Deci & Ryan, 2008), og er den personen som har størst påvirkning på elevenes autonomi i kroppsøvingfaget (Vasconcellos et al., 2019). Det kan være ulike grunner til at lærerne ikke ga elevene større innflytelse i faget. Fra intervjuene kan det eksempelvis tyde på at noen elever ikke liker faget (Gerd og Isabell), ikke blir involvert i grupper eller aktiviteter (Charlotte og Isabell) eller gir opp hvis aktiviteter blir for vanskelig (Felicia). Dette kan gi lærerne grunn til å tro at elevene ikke er høyt motiverte for faget, noe Ntoumanis & Standage (2009) og Reeve (2009) utpeker som en mulig årsak til at lærerne velger en kontrollerende undervisningsstil, ettersom en autonomistøttende undervisning bare anvendes når lærerne oppfatter elevene som indre- eller høyt ytre motiverte i faget. Noen av elevenes sitater fra intervjuene gir også uttrykk for at medbestemmelse kan føre til uenigheter og kranling. Hvis lærerne deler like erfaringer, kan det ifølge Reeve (2009) gi grunn til at de benytter en kontrollerende undervisningsstil for å unngå kaos, eller for å unngå at de mister kontrollen over klassen. Det kan være andre grunner til at lærerne ikke ga elevene mer innflytelse enn hva de fikk. For eksempel lærerens stressende hverdag, eller at læreren oppfatter en kontrollerende undervisningsstil som mer effektivt for elevenes motivasjon og trivsel enn en autonomistøttende undervisning, eller at lærerne rett og slett ikke ønsker eller vet hvordan man skal gjennomføre en autonomistøttende undervisning (Ntoumanis & Standage 2009; Reeve, 2009).

Noen av elevene ga likevel uttrykk for at det ikke spilte like stor rolle for dem at lærerne styrte undervisningen, så lenge aktiviteten var gøy. Årsaken kan være som følge av at lærernes «påtvungne» aktivitet samsvarte med elevenes verdier, slik at elevene tilfredstilte behovet for autonomi innenfor lærernes rammer (Ryan & Deci, 2002). På den andre siden spiller nødvendigvis ikke behovet for autonomi en like viktig rolle for elevene, ettersom funnene til Ntoumanis (2001) og Perlman (2013) tyder på at elevenes behov for autonomi ikke er det som til syvende og sist har en avgjørende rolle for elevenes motivasjon i kroppsøvingfaget. Det kan også være at aktivitetens popularitet spiller en like sentral rolle for elevenes motivasjon i kroppsøvinga (Leisterer & Jekauc, 2019), slik at elevene blir høyt motiverte for aktiviteten når de opplever den som gøy, til tross for at lærerne styrer aktiviteten.

Det er også interessant at elever som ikke likte kroppsøvingfaget like godt, eller som kanskje ikke oppfattet seg selv som like flinke i aktivitetene, hadde en tendens til å ønske mer medbestemmelse enn hva de erfarte. Dette kan være som følge av at elevene ser for seg en bedre kroppsøvingstime med visse endringer som hadde passet dem bedre. Mer valgfrihet i kroppsøvingstimen kunne trolig gitt dem mulighet til å unngå uønskede erfaringer slik som medelevenes kjefting og konkurranseinstinkt i enkelte aktiviteter. Å bli kjeftet på kan gi en følelse av å bli kontrollert gjennom følelse av trussel, og dermed undergrave tilfredsheten av autonomi (Deci & Ryan, 2008). En større innflytelse kunne gitt elevene mulighet til å unngå ekskluderingen som følge av konkurranseaktiviteter (da de kunne valgt noe annet istedenfor), eller unngå å komme i grupperinger med medelever som vil utestenge dem, slik som Charlotte og Isabell erfarte. Det kunne også gitt dem en mulighet til å velge en aktivitet som de synes er gøy og føler seg effektive i, slik at det bidrar til høyere kompetanse og motivasjon (Lonsdale, Sabiston, Raedeke, Ha & Sum, 2009), samtidig som de tar del i sin egen læringsprosess og dermed også oppnår høyere autonomi.

5.3 Kompetanse

Majoriteten av elevene var fornøyde med hvordan lærerne involverte seg i form av å vise hvordan aktivitetene skulle gjøres, ved gruppevis tilbakemelding, ved å gi skryt og hvordan de veiledet dem, noe som samsvarer med at verbal belønning ses på som informasjon og bidrar til å øke kompetansen (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2002). Selv om de fleste elevene var fornøyde med lærernes skryt, fokuserte samtidig Dorthe, Henning og Isabell på at lærerne kun sa noe positivt hvis de først gjorde noe bra. At elevene rettet et søkelys på at lærerne ikke sa noe til dem med mindre de gjorde noe bra, kan bety at de ønsker mer positiv oppmuntring fra lærerne, også når de kanskje ikke føler seg like flinke i en aktivitet. Ifølge studien til Koka & Hem (2006) var positiv respons fra læreren et verdifullt verktøy for elevenes selvtillit i kroppsøvingfaget. Derfor kan det også være en viktig årsak til at elever som Dorthe, Henning og Isabell ønsket å høre at lærerne var mer oppmuntrende overfor dem, selv når de følte seg dårlig i en aktivitet.

Angående tilbakemelding på elevenes prestasjoner eller utvikling i kroppsøvinga var det ingen av elevene som opplevde individuell tilbakemelding, uten at det virket som de savnet dette. En mulig årsak kan være at elevene ikke vet hvordan det er å få en individuell tilbakemelding fra lærerne i kroppsøvinga, ettersom det utfra intervjuene kunne virke som de sjeldent hadde hatt det. Dessuten ga lærerne elevene gruppevis tilbakemelding, noe de virket å

være veldig positive til. En studie har sett på forskjellene mellom gruppevis- og individuell tilbakemelding (Suhoyo, Schönrock-Adema, Emilia, Kuks & Cohen-Schotanus, 2018). Funnene viste at tilbakemeldingene i grupper ble ansett som en bedre og anbefalt løsning blant studenter (Suhoyo et al., 2018), slik at gruppevis tilbakemeldinger dermed også kan vise seg å være en bedre løsning for å øke kompetansen deres i kroppsøvfingsfaget. Men her trengs det mer kroppsøvfingsrelatert forskning på mellomtrinnet.

Å føle seg effektiv i samhandling med andre og miljøet man befinner seg i bidrar til å tilfredsstillere behovet for kompetanse (Ryan & Deci, 2017). Elevene fortalte imidlertid at de kunne føle seg tidvis ineffektive i kroppsøvinga på grunn av press fra medelevene til å prestere som følge av testing, sammenligning eller forventninger, som bidro til lav selvtillit og lavere følelse av kompetanse (Ryan & Deci, 2002). Henning var en av dem som var åpen om at det ikke var en god følelse å ha testing, noe som bidro til et ubehagelig press for å prestere. Felicia fortalte at hun følte seg dårligere når resultatene fra testen ble sammenliknet med andre. Her er læreplanen tydelig på at lærerne bør finne en balansegang angående vurdering, slik at man unngår uheldige konsekvenser for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017), slik funnene tyder på at noen elever fikk.

Ifølge Ryan & Deci (2017) og Vansteenkiste & Deci (2003) kan konkurranse øke elevens kompetanse som følge av at det gir optimale utfordringer og en tilbakemelding basert på hvordan man presterte mot andre, noe som stemmer overens med hvordan noen elever opplevde konkurranse. Konkurranse kan imidlertid også virke kontrollerende fra medelevenes vinnerinstinkt (Vansteenkiste & Deci, 2003; Ryan & Deci, 2017). Slike erfaringer delte Dorthe, Gerd og Isabell, der noen medelever kunne gi dem en følelse av at deres bidrag ikke var godt nok, slik at konkurransesituasjonen både svekket deres kompetanse ved å føle seg dårlig, men også deres autonomi i form av å bli kontrollert av medelevene. Vansteenkiste & Deci (2003) mener motivasjonen vil øke mye hvis det legges vekt på en god prestasjon fremfor viktigheten av å vinne i konkurranse. Med tanke på erfaringene til Dorthe, Gerd og Isabell, legges det trolig større vekt på å vinne i konkurransene. Aggerholm, Standal & Hordvik (2018) diskuterer blant annet hvordan konkurranse i kroppsøving bør være rettferdig for alle elevene. Noen elever har bedre ferdigheter enn andre, som igjen kan føre til at konkurranse ikke vil bringe attraktive utfordringer for de som har et dårligere utgangspunkt. I tillegg kan konkurranse med elevens ulike forutsetninger lett føre til at noen skal hevde seg over de mindre dyktige, noe som resulterer i dårlige erfaringer og eventuelt følelse av

ekskludering for gjeldende elever (Aggerholm et al., 2018). Derfor kan konkurranse også undergrave elevenes tilhørighet ved at elevene føler seg ekskludert (Ryan & Deci, 2017).

Ntoumanis (2001) og Perlman (2013) mente behovet for kompetanse hadde den viktigste rollen for elevenes motivasjon i faget, noe som står i tråd med sitatet til Felicia om at det å føle mestring var grunnen til at en kroppsøvingstime var gøy for henne. For å tilfredsstille behovet for kompetanse er det viktig at man føler seg effektive i passende utfordringer (Ryan & Deci, 2017), slik som Birte gjorde da hun fikk mestringsfølelse ved å lære å slå volleyballen over nettet. Men det var ikke bestandig elevene opplevde aktivitetene som en passende utfordring. Elevene ga uttrykk for at de kjedet seg når noen aktiviteter enten var for lette eller for vanskelige til at de klarte aktiviteten. Hvis elevene opplever aktivitetene som for lette eller for vanskelige, vil det ikke gi en passende utfordring, og dermed kan det bli vanskelig å øke kompetansen gjennom å føle seg effektiv (Ryan & Deci, 2017).

5.4 Tilhørighet

Angående lærerens rolle meddelte flere elever at lærerne brydde seg om dem i kroppsøvinga. Selv om ikke alle nødvendigvis var helt bevisste på hvordan lærerne brydde seg om dem, kunne noen av dem fortelle at lærerne forsøkte å inkludere alle med i undervisningen og, at de var oppmuntrende og ga dem skryt. Elevene uttrykket at dette var noe de satt pris på at lærerne gjorde. Ved å vise elevene en slik omsorg, respekt og anerkjennelse for det de gjør i faget, legger lærerne til rette for elevenes tilhørighet (Ryan & Deci, 2017). Når elevene var inndelt i grupper, påsto elevene at lærerne ga skryt til hele gruppa, noe som ble godt mottatt. Det er ikke nødvendigvis bare lærerens skryt i seg selv som får elevene til å føle seg sett, men også muligens det at lærerens skryt til hele gruppa kan forsterke elevenes følelse av å ha gjort noe betydningsfullt sammen med andre, noe som er en viktig forutsetning for å øke tilhørigheten (Ryan & Deci, 2017).

Det var imidlertid ikke alle elevene som delte lik oppfatning om lærerne. Noen elever følte seg istedenfor oversett av lærerne i enkelte situasjoner, slik at de tvert imot undergravet tilhørigheten (Ryan & Deci, 2017). For eksempel fikk ikke Dorthe nødvendig hjelp fordi lærerne «ikke la merke til» at hun trengte det, eller at lærerne ikke var oppmuntrende til henne med mindre hun gjorde noe bra, noe Isabell og Henning også bet seg merke i. Isabell var tydelig på at det var viktig for henne å komme i gruppe med de elevene hun kom best overens med, ettersom hun opplevde å bli ekskludert av de andre medelevene. Hun opplevde derimot

at hennes gruppeønske verken ble respondert til eller respektert av lærerne, og bestandig havnet i uønskede grupper med ekskluderende medelever, slik at hennes erfaringer ga lavere tilhørighet i kroppsøvinga (Ryan & Deci, 2017). Isabell ga tydelig uttrykk for at grunnen til at hun ikke likte kroppsøving var basert på lav tilhørighet fra både lærerne og medelevene, noe som understreker tilhørighetens rolle i kroppsøvinga og at tilhørighet er avgjørende for elevers motivasjon (Furrer & Skinner, 2003).

Mens funnene antydte at lærerne stort sett hadde en positiv rolle i å øke tilhørighet hos elevene (med noen unntak), virket det jevnere fordelt angående hvordan elevene erfarte medelevenes rolle for å fremme eller hindre behovet for tilhørighet. Noen av elevene hadde gode erfaringer når medelevene var støttende i kroppsøvinga ved samarbeid i grupper, konkurranse og liknende. For eksempel ville Gerd erfare høyere tilhørighet, når hun gjorde noe sammen med andre istedenfor å være alene (Ryan & Deci, 2017).

Furrer & Skinner (2003) hevder at barn som ikke føler tilhørighet med viktige personer (for eksempel medelevene i en klasse), kan oppleve det vanskeligere å bli involvert i aktiviteter, føle kjedsomhet, bekymring, frustrasjon og har en større sjanse for å mistriives. Funnene antydte at elevene kunne føle seg mer eller mindre ekskludert av medelevene i kroppsøvinga, slik at tilhørigheten ble svekket (Ryan & Deci, 2017). Ekskluderingen kunne enten skje ved å ikke bli involvert i aktiviteten, ikke bli snakket til, bli kjeftet på eller få andre negative former av kommunikasjon rettet mot seg. Klasseinndelingen virket å være hovedårsaken til at elevene følte seg ekskluderte, da de ikke kjente kroppsøvingsklassen like godt som den opprinnelige klassen, og i tillegg kunne slite med å komme like godt overens med dem. Ifølge Finn, Pannozzo & Achilles (2003) kan mindre klasser engasjere elevene til å være mer deltakende, fordi små klasser kan være bedre forente i aktivitetene enn hva tilfellet vil være i større klasser. Elevene kan også føle nærere tilknytning, og ha en tendens til å være mer støttende til hverandre når klassene er mindre (Finn et al., 2003). Utfra funnene kan klasseinndelingen dermed ha bidratt til en negativ innvirkning på elevenes tilhørighet, med tanke på at kroppsøvingsklassene ble større enn de opprinnelige klassene elevene var en del av i utgangspunktet.

5.5 Oppsummering

Totalt sett så virker det som at elevene hadde ulike erfaringer av hvordan de opplevde de tre psykologiske behovene, hvor flere elever virket å ha lav tilfredshet ved minst en av de dem. Blant annet kunne elevene føle lavere autonomi med tanke på innflytelse de fikk til hva de skulle gjøre i kroppsøvinga, men det trengte nødvendigvis ikke spille like stor rolle hvis aktiviteten var gøy. Elevene kunne oppnå høyere kompetanse gjennom lærerne og mestring i aktivitetene, men kunne også føle lavere kompetanse gjennom press og sammenlikning med andre medelever, aktiviteter som ikke passet deres nivå, eller gjennom manglende skryt fra lærerne. Elevene virket å oppnå tilhørighet gjennom en god fellesskapsfølelse i kroppsøvingsklassen, men noen opplevde også å bli ekskluderte fra medelever og lærere. Utfra et SBT perspektiv er det grunn til å tro at flere elever dermed ikke oppnår optimal trivsel ettersom de psykologiske behovene kan være avgjørende for elevenes trivsel (Deci & Ryan, 2000).

Som man ser på funnene fra diskusjonsdelen, kan de psykologiske behovene påvirkes samtidig. For eksempel kunne konkurranse for noen av elevene undergrave behovene for autonomi gjennom at de følte seg kontrollerte, kompetanse gjennom at de følte seg ineffektive, og tilhørighet gjennom at de følte seg ekskluderte. Lærernes skryt påvirket også elevenes kompetanse ved at det ga informasjon om elevenes prestasjoner, og tilhørighet ved at de brydde seg om elevene.

5.6 Implikasjoner

Få, om noen, studier i Norge har sett på sammenhengen mellom elevenes trivsel i kroppsøving og mellomtrinnet på barneskolen, slik at denne studien tilfører ny kunnskap til området. Med studiens funn tatt i betraktning anbefales det at kroppsøvingslærerne forsøker å tilrettelegge i større grad for en autonomistøttende undervisning, slik at elevene øker sjansene for å oppnå tilfredsstillelse av de psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Samtidig vil ulike sosiale miljøer gi ulike utgangspunkt for hvordan lærere kan tilrettelegge for de psykologiske behovene. At studiens funn stammer fra intervjuer, skulle også indikere at kroppsøvingslærere får en bedre innsikt av hvordan elevene erfarer de psykologiske behovene i kroppsøvinga gjennom samtaler, slik at de kan tilrettelegge for behovene på den best mulige måten i den unike kroppsøvingsklassen. For eksempel ønsker man at elevene skal oppnå autonomi, men man vil ikke at det skal gå på bekostning av andres autonomi. Lærerutdanningen bør ha fokus på å lære opp kroppsøvingsstudenter om hvordan

man kan tilrettelegge for en autonomistøttende undervisning, slik at studentene blir bevisst på hvilken effekt SBT kan ha for elevenes motivasjon, trivsel og livslange bevegelsesglede, og vet hvordan teorien kan anvendes i praksis. Lærernes innsats til å gi elevene høyere trivsel i kroppsøvinga kan være helt avgjørende for deres livslange bevegelsesglede, slik at man oppnår formålet med kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Diskusjonen om elevenes erfaringer av trivsel i kroppsøving på mellomtrinnet avsluttes ikke med denne studien, slik at det vil være viktig at fremtidige forskningsprosjekter også bidrar til mer kunnskap til hvordan elevene oppnår trivsel i kroppsøvingfaget. Ettersom denne studien har et elevperspektiv, ville det videre være interessant med forskning om kroppsøvingslærernes perspektiv til hvordan de selv oppfatter elevenes trivsel, og hvilken innsats de gir for å tilrettelegge for de psykologiske behovene hos elevene. Det kunne også vært interessant å inkludere både elevperspektiv og lærerperspektivet gjennom en observasjonsstudie, slik at man kan knytte sammen de ulike perspektivene med det som skjer i faget. Studien har gitt meg nyttig innsikt og informasjon om hvordan man kan tilrettelegge for en bedre trivsel hos elevene i henhold til funnene, tidligere forskning, et dypdykk i teori og diskuteringen, og er noe jeg vil ta med meg videre i min fremtidige karriere som lærer og kroppsøvingslærer.

6.0 Litteraturliste

- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 490-501.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>
- Aggerholm, K., Standal, Ø. F. & Hordvik, M. M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest*, 70(3), 385-400.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1415151>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cardinal, B. J., Yan, Z. & Cardinal M. K. (2013). Negative Experiences in Physical Education and Sport: How Much Do They Affect Physical Activity Participation Later in Life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(3), 49-53.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2013.767736>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
<https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M. & Achilles, C. M. (2003). The “Why’s” of Class Size: Student Behavior in Small Classes. *Review of Educational Research*, 73(3), 321–368.
<https://doi.org/10.3102/00346543073003321>
- Folkehelseinstituttet. (2015). *Hva betyr livskvalitet og trivsel for barn og unges fysiske og psykiske helse?* Hentet fra <https://www.fhi.no/fp/psykiskhelse/psykisk-helse-barn-unge/fakta-om-livskvalitet-og-trivsel-ho/>
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>

- Helsedirektoratet. (2019). *Fysisk aktivitet for barn og unge*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide/fysisk-aktivitet-for-barn-og-unge>
- Helsedirektoratet. (2019). *Fysisk aktivitet for voksne og eldre*. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide/fysisk-aktivitet-for-voksne-og-eldre>
- Johansen, B. T., Olsen, R. M., Øverby, N. C., Garred, R. & Enoksen, E. (2019). Team supervision of doctoral students: A qualitative inquiry. *International Journal Of Doctoral Studies*, 14, 69-84. <https://doi.org/10.28945/4177>
- Koka, A. & Hem, V. (2006). Perceptions of teachers' positive feedback and perceived threat to sense of self in physical education: a longitudinal study. *European Physical Education Review*, 12(2), 165. <http://dx.doi.org.db11.lincweb.org/10.1177/1356336X06065180>
- Krijgsman, C., Mainhard, T., van Tartwijk, J., Borghouts, L., Vansteenkiste, M., Aelterman, N. & Haerens, L. (2019). Where to go and how to get there: Goal clarification, process feedback and students' need satisfaction and frustration from lesson to lesson. *Learning and Instruction*, 61, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.005>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – demokrati og medvirkning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?kode=kro01-05&lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del – et inkluderende læringsmiljø*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?kode=kro01-05&lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – prinsipper for læring, utvikling og dannning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?kode=kro01-05&lang=nno>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – profesjonsfelleskap og skoleutvikling*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?kode=kro01-05&lang=nno>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?kode=kro01-05&lang=nno>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ladwig, A. M., Ekkekakis, A. P. & Vazou, A. S. (2018). Childhood Experiences in Physical Education May Have Long-term Implications: 1336 Board #144 May 31 9: 00 AM - 10: 30 AM. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 50, 319. <http://dx.doi.org/10.1249/01.mss.0000536130.78614.ad>
- Leisterer, S. & Jekauc, D. (2019). Students' emotional experience in physical education – a qualitative study for new theoretical insights. *Sports*, 7(10). <https://doi.org/10.3390/sports7010010>
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. C. & Sum, R. K. W. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, 48, 69-73. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2008.09.013>
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>
- Ntoumanis, N. & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes. A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194-202. <https://doi.org/10.1177/1477878509104324>
- Olafsen, A. H. (2018). Selvbestemmelsesteorien: Et differensiert perspektiv på motivasjon i arbeidslivet. *Magma*, 11(2), 54-61. Hentet fra <https://www.magma.no/selvbestemmelsesteorien-et-differensiert-perspektiv-pa-motivasjon-i-arbeidslivet>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>

- Pedersen, B. K. & Saltin, B. (2015). Exercise as medicine - Evidence for prescribing exercise as therapy in 26 different chronic diseases. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 25(3), 1-72. <https://doi.org/10.1111/sms.12581>
- Perlman, D. (2013). Manipulation of the self-determined learning environment on student motivation and affect within secondary physical education. *The Physical Educator*, 70(4), 413-428. Hentet fra <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1444&context=sspapers>
- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38/§5>
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2018). *Essentials of Nursing Research. Appraising Evidence for Nursing Practice* (9. utg.). Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual reviews of psychology*, 52, 146-66. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press.
- 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>

- Sánchez-Olivia, D., Pulido-González, J. J., Leo F. M., González-Ponce, I. & García-Calvo, T. (2017). Effects of an intervention with teachers in the physical education context: A Self-Determination Theory approach. *PLoS ONE*, 12(12), 1-17.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0189986>
- Schwarzfischer, P., Gruszfeld, D., Stolarczyk, A., Ferre, N., Escribano, J., Rousseaux, D., ... Grote, V. (2019). Physical Activity and Sedentary Behavior From 6 to 11 Years. *Pediatrics*, 143(1). <https://doi.org/10.1542/peds.2018-0994>
- Standage, M., Gillison, F., Ntoumanis, N. & Treasure, D. (2012). Predicting Students' Physical Activity and Health-Related Well-Being: A Prospective Cross-Domain Investigation of Motivation Across School Physical Education and Exercise Settings. *Journal of sport & exercise psychology*, 34(1), 37-60.
<https://doi.org/10.1123/jsep.34.1.37>
- Suhoyo, Y., Schönrock-Adema, J., Emilia, O., Kuks, J. B. M. & Cohen-Schotanus, J. (2018). Clinical workplace learning: Perceived learning value of individual and group feedback in a collectivistic culture. *BMC Medical Education*, 18(79), 1-6.
<https://doi.org/10.1186/s12909-018-1188-0>
- Sæle, O. O. (2017, 07. desember). Kroppsøving som danningsfag. Hentet fra
<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/kroppsoving-som-danningsfag/171968>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er tilpasset opplæring?* Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Gyldighet og innføring*. Hentet fra
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/gyldighet-og-innfoering>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?* Hentet fra
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Timetal*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/timetall>
- Vaaland, G. S. (2017). Back on track; Approaches to managing highly disruptive school classes. *Cogent Education*, 4(1), 1396656.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1396656>
- Vansteenkiste, M. & Deci, E. L. (2003). Competitively Contingent Rewards and Intrinsic Motivation: Can Losers Remain Motivated? *Motivation and Emotion*, 27(4), 273-299.
<https://doi.org/10.1023/A:1026259005264>
- Vasconcellos, D., Parker, P., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K., Kapsal, N., ... Lonsdale, C. (2019). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, Advance online publication.
<http://dx.doi.org/10.1037/edu0000420>

Vil du delta i forskningsprosjektet

Erfaringer hos elever i kroppsøvingfaget på mellomtrinnet som fører til trivsel
?

Mitt navn er Mathias og jeg er student på Universitetet i Agder, hvor jeg skriver en oppgave (masteroppgave) som er et forskningsprosjekt hvor jeg ønsker å finne ut av noe. Dette er en invitasjon til deg om å delta i forskningsprosjektet. Her vil du få mer informasjon om prosjektet, og hva deltakelse vil bety for deg.

Hva forskningsprosjektet handler om

Jeg ønsker å finne mer ut av hvordan elever fra mellomtrinnet trives i kroppsøvingfaget. Hvordan elevene opplever kroppsøvinga, kan gi svar på hvordan elevene trives. Noen opplevelser kan spille en rolle for trivselen, for eksempel hvordan elevene synes det er å være i klassen, om elevene mestrer aktivitetene og hvor mye elevene kan være med på å bestemme hva de skal gjøre i kroppsøvingstimen.

For at jeg skal vite mer om dette, har jeg et ønske om å intervjuere elever på mellomtrinnet ved å stille noen spørsmål, som kan gi meg svar på det jeg leter etter.

Hvem har ansvar for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder har ansvar for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dine svar vil bety mye for prosjektet. Hvis du sier ja til å kunne delta (samtykke), kan du bli valgt ut til intervju. Ca. 8-10 av dere vil bli intervjuet. Det kreves ingenting av dere for å kunne delta i intervjuet, annet enn at dere har kroppsøving.

Hva betyr det for deg å delta?

Intervjuet vil vare i cirka 20 minutter. Informasjonen jeg får fra intervjuet av deg vil jeg bruke i forskningsprosjektet mitt. Det du forteller meg vil bli tatt opp av et lydopptak, slik at jeg lettere får med meg alt som blir sagt.

Deres foreldre & foresatte kan få se intervjuguide før dere skal intervjues ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

På infoskrivet til dere foreldre/foresatte, vil det følge med et samtykkebrev hvor du og den voksne skriver under på om du vil stille til intervju. Deltakelse er helt frivillig, så hvis dere ikke ønsker å bli intervjuet, så trenger dere ikke skrive under på dette samtykkebrevet.

Hvis du velger å delta (ved å samtykke i brevet), kan du likevel angre og trekke samtykket ditt senere (slik at du velger å ikke delta), uten å gi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil bli anonymisert, det vil si at ingen kan vite at det er du som har sagt det du har sagt.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil ikke bruke det du sier i intervjuet til noe annet enn forskningsprosjektet. Jeg behandler det som blir sagt i intervjuet ved å følge regler fra personvernregelverket. Ingen andre vil vite det du har sagt i intervjuet utenom meg som skriver masteroppgaven og to voksne hjelpere fra Universitetet i Agder. Lyddopptaket av det du har sagt vil bli tatt i sikkerhet og slettet før prosjektet blir ferdig.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15 mai 2020. Det vil sørges for at du ikke blir kjent igjen i den ferdige masteroppgaven. Navnet ditt vil aldri bli brukt. Alt vil bli anonymisert, og lyddopptak vil bli slettet innen 15 mai 2020.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres (bli kjent igjen) i datamaterialet, har du rett til:

- få se hvilke personopplysninger som er lagret om deg,
- få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få en kopi av dine personopplysninger
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om hvordan dine personopplysninger brukes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg kun hvis du ønsker å stille til deltakelse, og om dine foreldre eller foresatte samtykker (gir meg lov til å kunne intervjuere dere).

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) gitt meg beskjed om at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i tråd med personvernregelverket, slik at det er i orden at jeg kan intervjuere dere.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Agder ved Mathias Pettersen (masterstudent), email: [redacted] mobilnr: [redacted] Veiledere: Bjørn Tore Johansen (hovedveileder), email: [redacted] mobilnr: [redacted] Dag Ove Granås Hovdal (biveileder), email: [redacted] mobilnummer: [redacted]
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen (personvernombud ved Universitetet i Agder), email: ina [redacted], mobilnr: [redacted]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Studenten, Mathias Pettersen

Vil ditt barn delta i forskningsprosjektet

Erfaringer hos elever i kroppsøvfingsfaget på mellomtrinnet som fører til trivsel
?

Dette er et spørsmål til deg om ditt barn kan/vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke mellomtrinnelevers erfaringer som fører til trivsel i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Formål

Forskningsprosjektet er en masteroppgave med problemstillingen: Hvilke erfaringer i kroppsøvfingsfaget fører til trivsel blant elever på mellomtrinnet?

Problemstillingen vil ta utgangspunkt i en teori (selvbestemmelsesteorien) hvor spørsmålene vil handle om psykologiske behov som medbestemmelse, faglig kompetanse og sosial tilhørighet. Undersøkelsen vil ha et elevperspektiv for å få elevenes egne beskrivelser av hvordan de erfarer de psykologiske behovene i kroppsøving. Problemstillingens underspørsmål blir dermed: Hva sier elevene om medbestemmelse, faglig kompetanse og sosial tilhørighet, og hvordan påvirker dette deres trivsel?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får ditt barn spørsmål om å delta?

Ditt barns svar vil være betydningsfulle for prosjektet, og kan gi meg den informasjonen jeg er ute etter. Hvis du samtykker, kan barnet ditt bli valgt ut til intervju. Ca. 8-10 elever vil bli valgt. Det er ingen kriterier for utvalget annet enn at elevene har kroppsøving.

Hva innebærer det for ditt barn å delta?

Innsamlingen av opplysningene vil foregå ved intervju. Intervjuet vil ta cirka 20 minutter. Ditt barns opplysninger vil bli registrert ved hjelp av et lydopptak.

Foreldre & foresatte kan få se intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Hvis ditt barn velger å delta, kan barnet når som helst trekke tilbake samtykket uten å oppgi grunn. Alle opplysninger om barnet vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for barnet, hvis barnet ikke vil delta eller senere velger å trekke sitt samtykke.

Personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker barnets opplysninger

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

Det er kun masterstudent og to veiledere fra Universitetet i Agder som vi har tilgang til opplysningene. Lyddopptaket vil bli tatt i sikkerhet og slettet innen prosjektslutt.

Hva skjer med opplysningene når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15 mai 2020. Det vil bli vektlagt at barnet ikke vil bli gjenkjent i publikasjonen av den ferdigstilte masteroppgaven. Barnet vil bli omtalt med et fiktivt navn i prosjektoppgaven, slik at navnet aldri blir brukt. Alt vil bli anonymisert og lyddopptak slettet innen 15 mai 2020.

Dine rettigheter

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

- få innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert av barnet,
- få rettet personopplysninger av barnet,
- få slettet personopplysninger av barnet,
- få utlevert en kopi av barnets personopplysninger (dataportabilitet), og
- sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om ditt barn?

Vi behandler opplysninger om barnet ditt basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Agder ved Mathias Pettersen (masterstudent), email: [redacted], mobilnr: [redacted] Veiledere: Bjørn Tore Johansen (hovedveileder), email: [redacted], mobilnr: [redacted] Dag Ove Granås Hovdal (biveileder), email: [redacted], mobilnummer: [redacted].
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen (personvernombud ved Universitetet i Agder), email: [redacted], mobilnr: [redacted]
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Studenten, Mathias Pettersen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Erfaringer hos elever i kroppsøvningsfaget på mellomtrinnet som fører til trivsel», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Forelder og/eller foresatt har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Erfaringer hos elever i kroppsøvningsfaget på mellomtrinnet fører til trivsel», og har fått anledning til å stille spørsmål. Forelder og/eller foresatt samtykker til:

- at eleven kan delta i intervju

Jeg og forelder og/eller foresatt samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15 mai 2020.

(Signert av prosjektdeltaker/elev og forelder/foresatt, dato)

NSD sin vurdering

[Skriv ut](#)**Prosjekttittel**

Erfaringer hos elever i kroppsøvningsfaget på mellomtrinnet som fører til trivsel

Referansenummer

B42686

Registrert

01.11.2019 av Mathias Tofteland Pettersen - [REDACTED]@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bjørn Tore Johansen, [REDACTED]@uia.no, tlf. [REDACTED]

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mathias Pettersen, [REDACTED]@gmail.com, tlf. [REDACTED]

Prosjektperiode

01.11.2019 - 15.05.2020

Status

10.12.2019 - Vurdert

Vurdering (1)**10.12.2019 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 10.12.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

7.5 FEK godkjenning



Mathias Tofteland
Pettersen

Besøksadresse:
Universitetsveien 25
Kristiansand

Ref: [object Object]

Tidspunkt for godkjenning: : 28/02/2020

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - Erfaringer hos elever i kroppøvningsfaget på mellomtrinnet som fører til trivsel

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

FEK godkjenner søknaden, men anbefaler at du sammen med din veileder går gjennom språk og presisjonsnivå i informasjonsskrivet.

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder