

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Hamar

Jørgen Hoel Sandberg

Masteroppgave

«Gym er fortsatt gøy, men ikke YES»:

En kvalitativ undersøkelse om hvordan 9. klassinger
opplever kroppsøving nå sammenlignet med på
barnetrinnet

A qualitative study of how 9th graders experience physical
education now compared to primary school

Master i tilpasset opplæring

2019

Forord

To fine år på Høgskolen i Innlandet nærmer seg slutten. To år med fine togturer, to år som har gitt meg nye vennskap og to år med innlæring av ny kunnskap, som jeg vil ta med meg resten av livet.

Det er flere jeg ønsker å takke og som har bidratt til at dette prosjektet har kommet i stand. Jeg vil takke min veileder Lars Bjørke, som med sin faglige styrke og kyndige veiledning har skapt mange gode diskusjoner og har vært unnværlig i sammenstillingen av oppgaven. Jeg ser at du vil nå langt og ønsker deg all lykke videre i livet. Jeg vil også takke familien min, Mamma, Pappa, Ingrid, Martin og Karoline. Dere stiller alltid opp og er der for meg i glade og tyngre stunder og for det er jeg evig takknemlig. Jeg sender også varme tanker til mine kjære besteforeldre. Sist, men ikke minst min kjære samboer som jeg er så uendelig glad i.

Jørgen Hoel Sandberg

Våren 2019, Oslo

Innhold

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	5
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	6
1. INNLEDNING	7
1.1 TIDLIGERE FORSKNING	7
1.2 PROBLEMSTILLING	11
1.3 MIN BAKGRUNN	12
2. MOTIVASJONSTEORI	13
2.1 SELVBESTEMMELSESTEORIEN	13
2.1.2 <i>Cognitive Evaluation Theory (CET): Sosial kognitiv teori:</i>	16
2.1.3 <i>Organismic Integration Theory (OIT)</i>	16
2.1.4 <i>Basic Needs Theory (BNT)</i>	20
2.1.5 <i>Causality Orientations Theory (COT)</i>	23
2.1.6 <i>Goal Contents Theory (GCT)</i>	24
2.1.7 <i>Relationships Motivation Theory (RMT)</i>	24
2.2 VURDERING	24
2.2.2 <i>Kroppspøvfagets vurderingspraksis</i>	26
3. METODE	28
3.1 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED	28
3.2 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU	29
3.2.1 <i>Rekruttering av informanter:</i>	29
3.2.2 <i>Bakgrunnsinformasjon om skole og informanter</i>	31
3.2.3 <i>Semistrukturert intervju</i>	32
3.2.4 <i>Elevintervjuene</i>	33
3.3 ANALYSE AV INTERVJU	34
3.4 RELIABILITET OG VALIDITET:.....	38
3.4.1 <i>Reliabilitet (relevans)</i>	38
3.4.2 <i>Validitet (gyldighet)</i>	39
3.5 ETIKK	41

4.	RESULTATER:	43
4.1	MOTIVASJON	43
4.1.1	<i>Kroppsøving er viktig for å få mosjon!</i>	43
4.1.2	<i>Kroppsøving er gøy, men ikke like gøy som på barneskolen.</i>	44
4.1.3	<i>Tilfredstillelse av de grunnleggende psykologiske behov.</i>	46
4.2	VURDERING	49
4.2.1	<i>Som motiverende faktor.</i>	50
4.2.2	<i>Som stress/umotiverende</i>	51
4.2.3	<i>Begrunnelse for karakteren.</i>	52
4.2.4	<i>Vurderingskriterier på ungdomsskolen</i>	53
4.2.5	<i>Oppsummering av resultatene.</i>	57
5.	DISKUSJON	58
5.1	ENDRING I MOTIVASJON	58
5.2	ENDRET MOTIVASJON I LYS AV SDT	59
5.3	ENDRET MOTIVASJON I LYS AV INNFØRING AV KARAKTER	64
6.	KONKLUSJON – FUNN OPP MOT PROBLEMSTILLING	67
6.1.1	<i>Praktiske implikasjoner</i>	68
6.2	VIDERE FORSKNING	69
LITTERATURLISTE		70
7.	VEDLEGG	72
7.1	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER	73
7.2	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	77
7.3	VEDLEGG 3: SAMTYKKEERKLÆRING FRA NSD	79
7.4	VEDLEGG 4: OPPSUMMERING AV SVAR FRA INTERVJU	83

Norsk sammendrag

Denne kvalitative studien har tatt for seg hvordan motivasjonen til kroppsøving endrer seg fra barne- til ungdomsskolen. Resultatene av besvarelsene fra åtte elever på 9. trinn, viser at kroppsøving i barneskolen ble betraktet som lystbetont og preget av lek og alle åtte har positive betraktninger fra barneskolen. Et tydelig funn som kommer frem fra tiden på barneskolen er at aktivitetene ligger tettere på den indre motivasjonen, og elevene opplever mer selvbestemmelse i faget. Videre opplever syv av åtte informanter kroppsøvingfaget på ungdomsskolen fortsatt som et morsomt fag, og at det er «flott» med et aktivitetsfag i skolen hvor det ellers er mye stillesitting. Selv om gymfaget fortsatt oppleves som gøy, pekes det på at stress med karakterer, mer press på å prestere i idrettene og at faget er mer teoripreget kan virke demotiverende. I spørsmålet om hvorfor vi har kroppsøving på skolen peker mange av svarene mot at kroppsøving og det å holde seg i bevegelse kanskje oppleves som mer ytre motiverende («Bevegelse er noe de må gjøre for ikke å bli tjukke»). Man kan si at overgangen til ungdomsskolen bidrar til en endring, hvor aktivitetene går fra å være en indre glede i det å bevege seg (indre motivert) til aktiviteter og øvelser som føles mer som en tvang på grunn av presset med å prestere og motta karakterer (ytre motivert).

Innføringen av karakterer i faget er en av grunnene til at kroppsøving føles mindre morsomt, fordi dette skaper mer press på å prestere og elevene føler seg presset for å få en bedre karakter. På den andre siden oppmuntrer karakterer flere elever til høyere innsats i faget, og de liker at faget er mer seriøst og de lærer mer. Studien nyanserer derfor tidligere forskning ved at noen få elever faktisk rapporterer å like kroppsøvingfaget bedre på ungdomsskolen. Studien viser at leken (indre motivasjon) som i stor grad er motivasjonsfaktor i barneskolen endrer seg til ytre motivasjon (karakterer/prestasjonsorientering) på ungdomstrinnet. Studien viser da i hvilken grad elevene oppfatter den ytre motivasjonen som autonom (selvbestemt). Dette er særlig fremtredende for elever som ikke driver med organisert idrett på fritiden, ved at disse elevene viser en mer demotiverende grad av ytre motivasjon enn elever som driver med organisert idrett på fritiden. Studien viser imidlertid at autonomistøttende lærere kan være med på å legge til rette for mer autonom ytre motivasjon i kroppsøvingfaget. At kroppsøvingfaget viser seg å være mindre gøy på ungdomstrinnet og at det beveger seg drive fram en mer ytre motivert adferd kan man også si at faget motarbeider seg selv i forhold til sitt eget formål, nemlig å bidra til livslang bevegelsesglede.

Engelsk sammendrag (abstract)

The subject of this study was how the motivation for physical education changes from primary to secondary school. Overall, the respondents remember physical education from the elementary school as pleasurable and characterized by play. A clear finding that emerges from the time in primary school is that the activities are closer to the inner motivation, since the pupils have a greater opportunity to choose for themselves, and that the physical education felt more like a leisure time than as a school subject. Furthermore, seven out of eight informants experience the physical education in the secondary school as a fun subject, and that it is "great" with an activity subject in the school where there is a lot of quiet sitting. Although the physical education is still experienced as fun, it is pointed out that stress with evaluation, more pressure to perform in sports and that the subject is more theoretical can seem demotivating. In the question of why we have physical education in school, many of the responses point to that physical education and the movement may be perceived as more external motivating ("Movement is something they must do to not be thawed"). One can say that the transition to secondary school contributes to a change, where the activities goes from being an inner joy in moving (internal motivated) to activities and exercises that feel more like a force because of the pressure to perform and receive grades (external motivated).

The introduction of grades in the subject is one of the reasons why physical education feels less fun, because this creates more pressure to perform and students feel pressured to get better grades. On the other hand, evaluation encourage more students to get more done, and they like the subject to be more serious and they learn more. The study therefore nuances previous research in that a few students actually report to like the physical education profession better in secondary school. In other words, the play (internal motivation) that is largely the motivational factor in primary school has been replaced by external motivation (grades / performance orientation) at the youth level. The study shows how the students perceive the external motivation as autonomous (self-determined). This is prominent for the respondents who do not engage in organized sports in their spare time. The study also shows that autonomous supporting teachers can help facilitate more autonomous external motivation. The fact that the physical education turns out to be less fun and move towards more external motivated behaviour can also be said that the physical education counteracts itself in relation to its own purpose, namely, to contribute to lifelong movement pleasure.

1. Innledning

Gjennom den nasjonale kartleggingsstudien av kroppsøving i grunnskolen, kom det frem at de fleste elevene liker kroppsøving og synes det er gøy å ha gym (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Likevel viser tallene i studien at det er en negativ utvikling fra barnetrinn til ungdomstrinn. Elevene liker kroppsøving best på barnetrinnet og stadig mindre etter hvert som de blir eldre. Dette funnet er viktig fordi resultatene går imot formålet i faget som er at *«kroppsøving skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå egne føresetnader»* (Utdanningsdirektoratet, 2015). Disse funnene urovekkende, og det kan være problematisk at elevers bevegelsesglede ser ut til å avta. Selv om man ikke kan si med sikkerhet hvilke konsekvenser dette vil ha, vet man at stadig flere ikke er fysisk aktive resten av livet. Mitt mål med dette prosjektet blir derfor å finne ut hva som ligger til grunn for at motivasjonen til elever i skolen endres fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Videre ønsker jeg å finne ut hva elevene selv tenker om innføring av vurdering med karakter i kroppsøving på ungdomsskoletrinnet, og om dette kan ha en innvirkning på elevers dalende motivasjon til kroppsøvingsfaget.

1.1 Tidligere forskning

For å skaffe meg et overblikk over tidligere forskning på motivasjonen til kroppsøvingsfaget har jeg søkt etter artikler/studier som omhandler motivasjon. Fysisk aktivitet er en viktig forutsetning for den fysiske, psykiske og sosiale utviklingen til barn og unge. Det er en utbredt bekymring for at flere barn enn tidligere er stillesittende i hverdagen og at fysisk aktivitet blant barn og unge synes å ha en synkende kurve, med mer stillesitting og mer skjermtid (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2006). Barn har en medfødt motivasjon til å stadig være fysisk aktivitet, og denne aktiviteten er knyttet til barns medfødte motivasjon til å skaffe seg kunnskap gjennom å være i kontakt med omgivelsene de er en del av. Noen av faktorene som er med på å dempe barnas aktivitet, kan sies å være en del av vår kultur sin standard for god oppførsel. Særlig på skolen blir elevene oppdratt til å sitte stille. Stillesitting sammen med

andre faktorer som sosiale nettverk, fysiske omgivelser, utrygghet eller ulike bymiljø kan være med på å bidra til mindre aktivitet (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2006).

På tross av barns naturlige behov for fysisk aktivitet har forskning vist at det fysiske aktivitetsnivået har blitt lavere og den fysiske yteevnen har blitt svekket. Blant annet viser tall fra to nasjonale kartleggingsundersøkelser av fysisk aktivitetsnivå hos norske barn og unge fra 2018, at både 9- og 15 åringer brukte mer tid stillesittende og mindre tid i lett fysisk aktivitet sammenlignet med i 2005/06. Det gjennomsnittlige aktivitetsnivået til både jenter og gutter gikk ned med 30 % fra de var ni til de var 15 år (Dalene, 2018). Når barn ikke er fysisk aktive må årsaken være ytre forhold som motiverer barnet til passivitet (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2006).

Säfvenbom, Haugen, & Bulie (2015) samlet inn data på holdninger til kroppsøvfingsfaget og selvbestemt motivasjon til kroppsøvfingsfaget. Utvalget var ungdom i ungdomsskoletrinnet og videregående skole i Norge. Resultatene antyder at 43 % av elevene ikke er fornøyde med kroppsøvfingsundervisningen, og at variasjonen i motivasjon mellom elevene var betydelig. Jenter viste seg å være mindre positive til kroppsøving sammenlignet med guttene, og en positiv holdning ovenfor kroppsøvfingsfaget så ut til å synke med alder for begge kjønn. Dette går dermed mot intensjonene i læreplanen (livslang bevegelsesglede) (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). Videre viser Säfvenbom et al. (2015) til at ungdommer som er involvert i organiserte, konkurransepregede aktiviteter, finner seg bedre til rette i kroppsøvfingsfaget og på selvbestemt motivasjon for kroppsøving, sammenlignet med de som ikke deltar i idrettslig aktivitet ved siden av skolen. Resultatene indikerer at det ikke er kjønn som skiller gutter og jenter med hensyn til selvbestemt motivasjon til kroppsøving, men heller deres erfaringer med organisert aktivitet på fritiden, spesielt innen konkurranseidrett/-sport. Studien konkluderer med at kroppsøving synes å favorisere elever, og særlig kvinnelige elever, som er engasjert i konkurranserettede aktiviteter (Säfvenbom et al., 2015).

Tilsvarende funn er funnet i den nasjonale kartleggingsstudien av kroppsøving i grunnskolen (Moen et al., 2018). Der kommer det frem at de fleste elevene liker kroppsøvfingsfaget og synes det er gøy å ha gym. Likevel viser tallene i studien at det er en negativ utvikling fra barnetrinn til ungdomstrinn. Elevene liker kroppsøving best på barnetrinnet og mindre etter hvert som de blir eldre. Tallene viser dermed at elevene liker kroppsøvfingsfaget dårligere jo eldre de blir. Denne fallende tendensen viser seg tydeligst blant jentene. I tillegg er det fallende oppslutning om utsagnet «det er gøy å ha gym» (Moen et al., 2018). Et annet funn fra

kartleggingsstudien, er at gutter i større grad enn jenter sier at de er flinke i gym, og at elevene på barnetrinnet synes de er flinkere i gym enn elever på ungdomstrinnet. Elevene opplever altså å være mindre flinke i gym jo eldre de blir (Moen et al., 2018). Resultatene fra undersøkelsen viser at flere jenter enn gutter og flere ungdomsskoleelever enn barneskoleelever opplever manglende mestring i kroppsøving.

I artikkelen «Gym er det faget jeg hater mest», løfter Andrews & Johansen (2005) frem og diskuterer ulike forhold som påvirker jenters opplevelse av kroppsøving. Studien viser flere forhold som virker inn på jenters manglende motivasjon for kroppsøving. Den ene faktoren var prestasjonspresset som kom sammen med innføring av karakterer i kroppsøving da de begynte på ungdomsskolen. Dårlige karakterer i faget kan i følge Andrews & Johansen (2005) føre til at fagets betydning degraderes, de legger altså mindre innsats i faget for at nederlaget blir mindre hvis de får dårlig karakter. Det å ikke involvere seg eller å sabotere, kan dermed forstås som en motivert adferd for å beholde selvverdet (Andrews & Johansen, 2005). Guttene drar fra jentene i fysisk styrke og utholdenhet, det blir slutt på leken og gutteaktiviteter dominerer undervisningen, jentene føler seg vurdert i forhold til hva de gjør og hvordan de ser ut. I tillegg kan de komme på kant med læreren på grunn av en av flere motstandsstrategier for å boikotte undervisningen (Kroppslige forandringer) (Andrews & Johansen, 2005). Videre peker Andrews & Johansen (2005) på at utfordringene som jenter møter på i kroppsøving på ungdomsskolen, kan være knyttet til naturens gang (pubertet), til samfunnsutviklingen (kroppsfokusering), mens andre kan ha sin kilde i skolesystemet, som undervisning i kjønnsblandede klasser, karakterer og garderobeforhold.

Studien «Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving» (Lagestad, 2017) peker på at kroppsøving i den norske skolen synes å være en arena som flere gutter enn jenter finner attraktiv. Ved hjelp av data fra 7000 elever i videregående skole i Nordland, viser resultatene i undersøkelsen at gutter fikk signifikant bedre karakterer i kroppsøving enn jentene, uavhengig av studieretning og kjønnssammenheng. Lagestad (2017) stiller spørsmål om fysiologiske forskjeller mellom kjønnene ivaretas når kroppsøvingslærerne foretar sine vurderinger. Samtidig kommer det frem at jenter trives mindre og deltar mindre i faget, som igjen kan føre til mindre innsats og dermed lavere karakter (Lagestad, 2017). Når en fysisk motorisk – aktivitet vurderes som ikke passende for jenter, peker Ommundsen (2006) på at jenter blir skadelidende og opplever redusert mestringsfølelse. Ommundsen (2006) viser til studier om at jenter har sterkere mestringsforventninger til fysisk motoriske aktiviteter som de oppfatter som «kjønnspassende», enn til aktiviteter de oppfatter som ikke passende. Gutter

synes derimot ikke å redusere sine mestringsforventninger som en følge av stereotypisering av aktiviteter som maskuline eller feminine. Kjønnrelatert stereotypisering av fysisk motoriske aktiviteter kan medføre at jenter vil utvikle lavere mestringsforventninger og ferdigheter i kroppsøving. Dette vil igjen kunne bidra til svekket lyst og motivasjon til kroppsøvingsfaget (Ommundsen, 2006). På grunn av kjønnsforskjeller kreves det mer forskning om hvordan man motiverer jenter til fysisk aktivitet på fritiden (Bagøien, Halvari & Nesheim, 2010) Sammenlignet med gutter har jenter lavere oppfattet kompetanse om og innsats til fysisk aktivitet på fritiden (Bagøien et al., 2010).

Tidligere forskning viser også til eksempler på at vurderingskriteriene i kroppsøving kan være vanskelig å håndtere i praksis. Arnesen, Nilsen & Leirhaug (2013) peker på at vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere spriker i hvordan vurderingskriteriene blir forstått. Dette kan igjen være med på å skape en misnøye blant lærerne i faget fordi vurderingskriteriene i læreplanen er vanskelig å måle i form av karakterer, og noe som igjen skaper utrygghet blant elevene som blir usikre på hva som blir lagt til grunn for deres karakter i faget (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Leirhaug, Macphail & Annerstedt (2016) nyanserer dette bilde gjennom sin studie og viser at kroppsøvingslærerne i studien har god forståelse i hva læreplanen legger til grunn for å gi en vurdering i faget. Likevel viser studien at lærerne ikke synes å nærme seg vurderingskriteriene på en systematisk måte gjennom sin undervisningspraksis. Studien konkluderer derfor med at kroppsøvingslærere ikke har nødvendige forutsetninger for god vurderingskompetanse i faget, og at dette setter elevene i en sårbar situasjon. På grunnlag av dette foreslår studien at lærerne må involvere elevene i vurderingen og at vurderingskriteriene i faget bør foregå gjennom en kontinuerlig interaksjon mellom begge parter (Leirhaug, Macphail & Annerstedt, 2016).

Med bakgrunn i den gjennomgående Tidligere forskning viser at det skjer en nedgang i utsagnet «det er gøy å ha gym». Elever som driver med organisert aktivitet på fritiden, presterer bedre og liker kroppsøvingsfaget bedre enn de som ikke gjør det. På bakgrunn av tidligere forskning «vet» vi at det skjer noe med hvor mange som liker faget godt fra barnetrinnet til ungdomstrinnet, men vi har mindre kunnskap om hva dette skyldes. Vi erfarer også at det er noen utfordringer med måten elevene vurderes på i faget, og kan dette ha sammenheng med den droppende motivasjonen? Hva sier elevene selv er grunnen? Viser studiene en tydelig trend at motivasjon for faget er veldig varierende og at den synker gjennom skoleløpet, og at det er jenter som liker faget minst? Hva skyldes dette?

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av tidligere studier, erfarer jeg at det er tendenser til fallende motivasjon til kroppsøving i overgangen fra barne- til ungdomsskolen. Derfor søker prosjektet etter å finne ut hva som ligger til grunn for de eventuelle endringer i motivasjon til ungdomstrinnet. Jeg ønsker derfor å undersøke hvilke faktorer som kan være med å påvirke motivasjonen til elevene i skolen, samt om vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget kan være en årsak til den fallende kurven. Aktuelle faktorer er innføringen av karakterer i faget på ungdomstrinnet eller om faget favoriserer elever som er aktive i organisert idrett på fritiden.

Hovedproblemstillingen i oppgaven er:

- Hvordan opplever 9. klassinger kroppsøving nå sammenlignet med på barnetrinnet?

I tillegg ønsker jeg å belyse underproblemstillingen:

- På hvilken måte påvirker innføringen av karakterer elevenes motivasjon i faget?

Sett i lys av Selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000, 2017) søker prosjektet etter å finne ut hvordan elever selv opplever sin egen motivasjon til kroppsøvingsfaget på ungdomstrinnet fremfor på barneskolen. Beskrivelsen av motivasjonsteoriene vil så bli etterfulgt av gjeldende vurderingsteori innenfor kroppsøvingsfaget.

1.3 Min bakgrunn

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre hvordan jeg som person har virket inn på innsamling av data og hvilke pedagogiske «briller» jeg ser gjennom i innhenting av kunnskap, da en slik prosess er preget av forskerens personlighet (Dalland, 2000). Jeg er en 31 år gammel mann og bor til daglig i Oslo. Jeg er utdannet kroppsøvlingslærer, er aktiv innenfor idrett og synes selv at kroppsøvlingsfaget var veldig gøy da jeg var skoleelev. Motivasjonen for å skrive om elevers motivasjon til kroppsøvlingsfaget, har utspring fra faglærerutdanningen. Der leste jeg artikkelen «Gym er det faget jeg hater mest» (Andrews & Johansen, 2005) (se tidligere forskning) som viser til at mange unge (spesielt jenter) ser negativt på kroppsøvlingsfaget. At elevene mister motivasjonen fra barnetrinnet til ungdomstrinnet har derfor vært et spørsmål jeg har hatt i bakhodet lenge. Læreplanen for grunnskolen formulerer formålet i kroppsøvlingsfaget. Den sier at faget skal stimulere til varig bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Når dette ikke viser seg å stemme (jamfør tidligere forskning), skaper det en aktuell problemstilling å se på som kroppsøvlingslærer.

2. Motivasjonsteori

I søken etter å finne ut hva som motiverer elever til kroppsøving i skolen, ønsker jeg å finne ut hva som ligger til grunn for motivasjonen. Læreplanen i kroppsøving sier at «*Elevane skal forstå kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål og kva faktorar som påverkar motivasjon til aktivitet og trening*» (Utdanningsdirektoratet, 2015). På den måten tydeliggjør læreplanen at motivasjonen blant elever kan være påvirket av verdier, erfaringer, selvvurdering og forventning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Likevel er motivasjon et komplekst begrep med flere forskjellige forståelser (Dobson, Eggen & Smith, 2009). Å være motivert betyr at man er aktivt inspirert for å utføre en handling, samt å være drivkraften bak all aktivitet og den er prisen vi er villige til å betale for å oppnå noe (Ryan & Deci, 2000; Smith, 2007). På den andre siden vil en person som ikke føler impulser eller er inspirert til å handle, betraktes som umotivert (Ryan & Deci, 2000).

På den måten er viljen til å lære er en grunnleggende faktor for motivasjonen for læring. Viljen til å lære betyr at elevene er følelsesmessige åpne for læring og at de føler de får noe positivt ut av at de engasjerer seg i en læringsprosess (Dobson et al., 2009). Gjennom å påvirke elevens miljø og tilrettelegge for god læring har læreren mulighet til å påvirke elevenes motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Wadel (2005) peker på at motivasjon er avgjørende for at skole, lærere og elever skal kunne lykkes. Likevel blir det ofte sett på som et individuelt fenomen, ved at for eksempel eleven blir motivert og selv må vedlikeholde motivasjonen. Wadel (2005) presiserer at motivasjon er noe som oppstår i samhandling med andre mennesker, mellom lærer og elev og elever imellom. Motivasjonen kommer nemlig fra identitet, og identitet skapes gjennom fullverdig deltakelse (Manger, Hansen & Nordahl, 2012).

2.1 Selvbestemmelsesteorien

For å forstå bedre hvorfor elevenes motivasjon endrer seg fra barne- til ungdomsskole, har Deci & Ryans (2000) selvbestemmelsesteori (self determination theory - SDT) blitt brukt som teoretisk rammevert i denne studien. Teorien vektlegger tre grunnleggende psykologiske behov som ligger til grunn for menneskelig motivasjon og kan være med på å forklare endringen i elevenes motivasjon, behovet for tilhørighet, kompetanse og autonomi (BNT).

SDT bygger ifølge Ryan og Deci (2000, 2017) på en tilnærming til menneskelig motivasjon som fremhever menneskers utviklede indre ressurser for personutvikling og atferdsmessig selvregulering. SDT tar for seg folks iboende veksttendenser og medfødte psykologiske behov. Disse danner grunnlaget for deres selvoppholdelsesdrift og personlighet, samt for de forholdene som fremmer positive prosesser (Ryan & Deci, 2017). Videre peker Ryan og Deci (2000) på at motivasjon skapes av miljøet mennesker vokser opp i og er derfor bygget på erfaringer og interesser. For eksempel kan elever ha like mye motivasjon til en gitt aktivitet, men ha ulike utgangspunkter i hva som motiverer dem til å handle som man gjør (Ryan & Deci, 2000). SDT ser altså på det som ligger under motivasjonen, og dette kaller Deci & Ryan (2000) «orientation of motivation» som er de holdninger og mål som gir motivasjon, og prosesser som gjør at mennesker blir motivert til å handle. Videre nyanserer SDT hva som ligger i begrepene om indre og ytre motivasjon.

Indre motivasjon

Ryan & Deci (2000) definerer indre motivasjon som å gjøre en aktivitet som er iboende tilfredsstillende, snarere enn for en separat konsekvens. En indre motivert person foretar altså handlinger for tilfredstillensens skyld eller utfordringen som er involvert, heller enn på grunn av ytre press eller belønninger (Ryan & Deci, 2000). Vi kan si at en elev er indre motivert, når eleven har utviklet en individuell interesse for det faglige innholdet (Dobson et al., 2009). Selv om indre motivasjon er en viktig form for motivasjon, er de fleste aktivitetene folk gjør, ikke gjort ut i fra indre motivert adferd. Dette er spesielt tilfelle etter barndommen, hvor friheten til å være indre motivert stadig blir begrenset av sosiale krav og roller som krever at enkeltpersoner tar ansvar for «mindre» interessante oppgaver. På skolen ser det ut til at indre motivasjon blir svakere jo lenger elever kommer i utdanningsløpet (Ryan & Deci, 2000).

Ytre motivasjon

Skolen har ikke bare elever med sterk indre motivasjon, men også elever med sterk grad av ytre motivasjon. Ytre motiverte elever jobber målbevisst med sin egen læring for å oppnå gode resultater, da dette er nøkkelen til belønning, goder og fremtidige muligheter (Dobson et al., 2009). I stedet for å utføre en aktivitet for nytelsen av aktiviteten i seg selv, vil en ytre motivert person kun utføre handlingen for dens instrumentelle verdi. I motsetning til noen perspektiver som ser ytre motivert adferd som ikke alltid autonom eller selvbestemt, foreslår SDT at ytre motivasjon i sterk grad kan variere mellom autonom eller selvbestemt (Ryan & Deci, 2000). (Dette utdypes mer i avsnittet om Organismic Integration Theory).

Et eksempel på ytre motivasjon er en elev som gjør leksene og alt han kan for å få gode karakterer, ikke fordi det gøy, men fordi han frykter foreldrenes sanksjoner hvis han får dårlige karakterer. Adferden er da ytre motivert fordi jobben kun gjøres for å oppnå det spesifikke utfallet «å unngå sanksjoner». Tilsvarende er en elev som gjør leksene og har lyst til å få gode karakterer fordi hun personlig tror det er verdifullt for hennes valg av karriere. Hun gjør leksene for deres instrumentelle verdi og ikke bare fordi hun finner dem interessante. Begge eksemplene innebærer ytre motivasjon, men sistnevnte innebærer en følelse av valg, mens det første viser bare etterlevelse av ytre kontroll. Dermed vil jenta i dette tilfellet oppleve en større grad av autonomi enn gutten, siden handlingen føles mer selvbestemt (Ryan & Deci, 2000).

Internalisering

Gitt at mange av de pedagogiske aktivitetene i skolen ikke er designet for å være interessante, peker Deci & Ryan (2000) på hvordan man kan motivere elever til å verdsette og regulere slike aktiviteter på egenhånd, (uten ytre press). Dette problemet er beskrevet innenfor SDT som å fremme internalisering og integrasjon av verdier og adferdsregler (Ryan & Deci, 2000). Internalisering blir beskrevet som den prosessen med å ta inn en verdi eller regulering, og integrasjon er prosessen med hvilke individer som forvandler de gjeldene reglene til å gjelde seg selv, slik at de kommer ut fra folks egen følelse av selvtillit. Begrepet om internalisering beskriver hvordan motivasjon for adferd kan variere fra amotivasjon eller uvilje, til passiv overholdelse, og til aktiv forpliktelse (Se Organismic Integration Theory)(Ryan & Deci, 2000). For eksempel hvordan kroppsøvlingslæreren kan bidra til å overføre positiv kunnskap om fysisk aktivitet, slik at elevene får lyst til og ser verdien av å bevege seg resten av livet. Med økende internalisering og tilhørende følelse av personlig engasjement, kommer større utholdenhet, positive selvpplevelser og større engasjement mot aktiviteter (Ryan & Deci, 2000).

SDT SINE SEKS DELTEORIER

STD består av seks underteorier som vektlegger ulike sider med hva som motiverer mennesker. Av disse seks vil «Organismic Integration Theory» og «Basic Needs Theory», gjennomgås mer detaljert, fordi disse har vært mer fremtredende i mine analyser. Dette er også bakgrunnen for å beskrive og diskutere OIT og BNT mer utførlig og de andre mer summarisk.

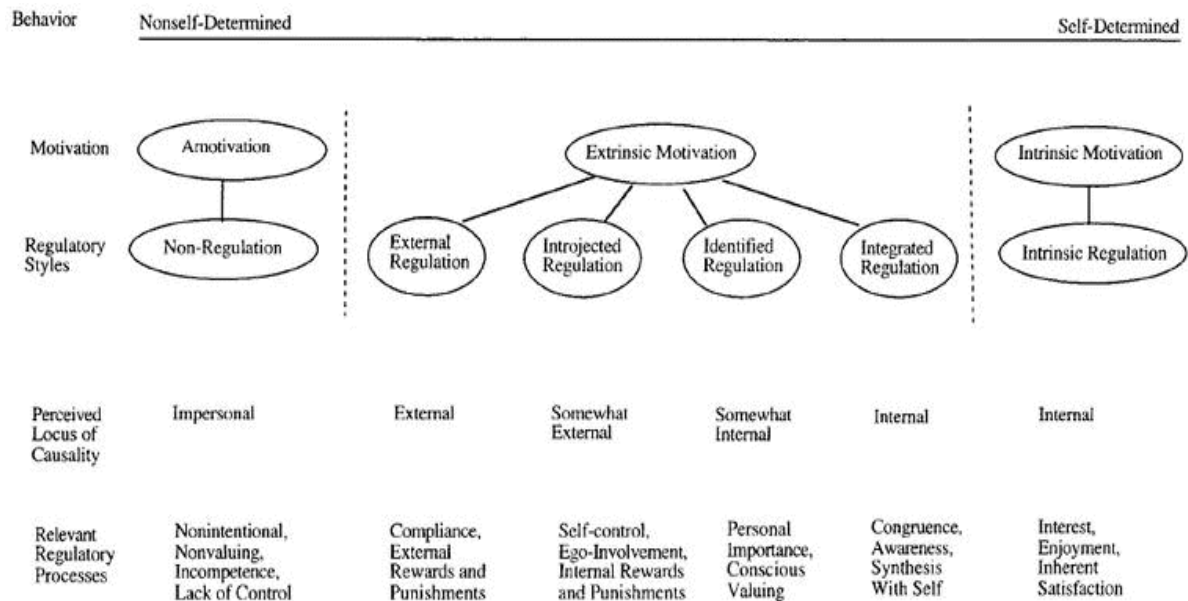
Poenget er å se alle seks i sammenheng og for å forstå hele teorien har det vært viktig å forstå alle seks.

2.1.2 Cognitive Evaluation Theory (CET): Sosial kognitiv teori:

Cognitive Evaluation Theory hevder at hendelser som negativt påvirker en persons erfaringer med kompetanse og autonomi, vil redusere indre motivasjon, mens hendelser som støtter oppfatninger av autonomi og kompetanse vil øke indre motivasjon. Teorien argumenterer at tilfredsstillelse av kompetanse og autonomi er nødvendig for å opprettholde indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017)

2.1.3 Organismic Integration Theory (OIT)

Innenfor SDT er det en annen delteori som blir kalt Organismic Integration Theory (OIT) (Organisk Integrasjon Teori). Denne teorien beskriver de forskjellige former for ytre motivasjon og kontekstuelle faktorer som enten fremmer eller hindrer internalisering og integrasjon, altså de kognitive prosessene som elevene går gjennom for å tilegne de gjeldende reglene i skolen til seg selv. Figuren (hentet fra Ryan & Deci, 2000) illustrerer OIT taksonomien for typer av motivasjon, rangert fra venstre til høyre når det gjelder omfanget av motivasjonen grad selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000).



Amotivasjon

Helt til venstre i figuren blir Amotivasjon beskrevet av Ryan & Deci (2000) som en tilstand der en person ikke har noen intensjon om å utføre en aktivitet, fordi personen ikke tror aktiviteten vil gi et ønsket utfall, eller at en ikke føler seg kompetent til å utføre aktiviteten. Amotiverte elever i skolen behøver ikke ha en allmenn mangel på motivasjon, men mangel på motivasjon for eller intensjon om å utføre en spesiell handling (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan for eksempel illustreres av en elev som skal løpe 3000 meter, hvor det gis karakter ut ifra en normert sluttid. Eleven vet selv at han/hun ikke har tilstrekkelig kondisjon og kan dermed avstå å prøve i det hele tatt. Dette fordi eleven vet at toppkarakteren klarer han ikke uansett. Elever som ikke føler seg akseptert og trygge i undervisningskonteksten kan føre til amotivasjon, fordi de har ikke utviklet en pliktfølelse til å utføre aktiviteter (Dobson et al., 2009).

External regulation

External regulation er en form for ytre motivasjon og en persons oppførsel er eksternt regulert dersom han/hun er motivert av og avhengig av ytre belønninger eller andre straffevilkår for å utføre en aktivitet. Ryan & Deci (2017) presiserer at ytre regulatorer kan være veldig motiverende i umiddelbar nærhet, de kan tvinge eller forføre folk til handling, og de tilbyr raske verktøy for å mobilisere aktivitet eller en bestemt oppførsel. Problemet er derimot ikke

dens potensielle kortsiktige styrke, men at ikke den har blitt internalisert. På den måten er den eksterne reguleringen ofte knyttet til dårlig vedlikehold og forventninger, og kan føre til at den ønskede oppførselen vanligvis ikke blir opprettholdt over tid (Ryan & Deci, 2017). For eksempel er en elev som er god i fotball og som hjelper andre med å trene inn en ferdighet, men bare fordi han dermed kan få bedre karakterer i faget. Når timen er slutt er det også slutt på denne sosiale innsatsen. Han har ikke lenger "en grunn" å gjøre gode gjerninger (Ryan & Deci, 2017).

Introjected regulation (kopiering under press, herming)

En annen type ytre motivasjon er «introjected regulation». Introjection beskriver en type indre regulering som er kontrollerende, og handlinger blir utført med følelsen av press for å unngå skyld eller angst, oppnå egoforbedringer eller bevare selvbildet. En person utfører en handling eller aktivitet for å styrke eller opprettholde selvtillit og verdighet i en gitt kontekst. Selv om handlingen kan føles indre motivert for personen, blir ikke denne indre integrasjonen opplevd som en del av selvet og er derfor ytre motivert (Ryan & Deci, 2000).

Identification

En mer selvbestemt form for ytre motivasjon er regulering gjennom identifikasjon. Her har personen identifisert den personlige betydningen av en oppførsel og har dermed akseptert reguleringen som sin egen (Ryan & Deci, 2000). Dette kan eksemplifiseres ved at en gutt pugges reglene i fotball, han gjør dette fordi han ser det som relevant for å kunne bli god i fotball og dermed gjøre det bra i kroppsøvningsfaget. På den måten har gutten identifisert verdien av denne læringsaktiviteten.

Integrated regulation (integreert regulering)

Den mest autonome formen for ytre motivasjon er integreert regulering. Integrasjonen skjer når identifiserte regler har blitt fullt ut assimilert til selvet, man bringer altså inn nye regler som samsvarer med egne verdier og behov. Jo mer en internaliserer årsakene til handlinger og assimilerer dem til seg, jo mer blir ytre motiverte handlinger selvbestemt. Integreerte former for motivasjon deler mange kvaliteter med indre motivasjon. Selv om indre regulering er verdsatt av selvet, er de ytre motivert fordi adferd motivert av indre regulering er gjort for sin instrumentelle verdi, med hensyn til et utfall som er skilt fra ens vanlig oppførsel (Ryan & Deci, 2000). Dette kan eksemplifiseres ved at en gutt som tidligere ikke var spesielt glad i fotball gjennom kroppsøvningsfaget blir godt kjent med idretten fotball og dermed blir glad i å

utøve den. På den måten har gutten identifisert verdien av aktiviteten og skaper en motivasjon til å fortsette å utøve aktiviteten senere i livet.

Intrinsic motivation (Indre Motivasjon)

Helt til høyre i figuren ligger indre motivasjon. Denne plasseringen understreker at indre motivasjon er en prototype av selvbestemt aktivitet (se beskrivelse tidligere i kapittelet).

Internaliseringen av ytre motivasjon

Ryan & Deci (2000) peker på at prosessen med internalisering er viktig, ettersom sosiale verdier og indre reguleringer blir internalisert gjennom livsløpet. Personers inngang til aktiviteter kan være motivert av ulike grunner. For eksempel kan en elev i kroppsøving bli utsatt for en aktivitet på grunn av en ekstern (ytre) regulering (belønning) og slik eksponering kan tillate personen å oppleve aktivitetens interessante egenskaper, noe som kan resultere i et orienteringsskifte (hvis aktiviteten ikke oppfattes som **for** kontrollerende). På den andre siden kan en person som identifisert verdien av en aktivitet, miste denne følelsen av verdi under en **for** kontrollerende mentor (Ryan & Deci, 2000). Dette gjelder spesielt når oppgaver er mindre interessante (eller til og med kjedelige. Da blir selve motivasjonen mindre relevant, og de mest selvbestemte former for ytre motivasjon (dvs. integrert og identifisert regulering) føles mer relevante og kan føre til de mest positive resultatene (Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008).

Ryan og Deci & refererer til Ryan og Connell (1989) sin undersøkelse som gir en forklaring på at de ulike formene for ytre motivasjon har underliggende kontinuitet i autonomi. Undersøkelsen til Ryan og Connell (1989) testet formuleringene av de forskjellige typene av ytre motivasjon i skolen og på prestasjonsadferd ved leksearbeid blant barn i grunnskolen. De vurderte «external», «introjected», «identified» og «integrated» (ytre motiverte) grunner for å engasjere seg i skolearbeidet. Oppdagelsen var at de fire typer regulering ble sammenkalt i et bestilt korrelasjonsmønster, noe som viser en underliggende kontinuitet i autonomi. Likeledes fant de ut at forskjellen i holdninger og justering blant elevene var knyttet til de ulike typer ytre motivasjon. Jo flere elever som var «external» (ytre) regulert, jo mindre viste de interesse for verdi eller innsats, og de hadde en tendens til å klandre andre (for eksempel læreren), for lite tilfredsstillende resultater. «Introjected» regulering var positivt relatert til ekstra innsats, men viste også tegn til mer angst og dårlig selvfølelse ved feil. «Identified» regulering var forbundet med større glede og positivitet til skolearbeid. «Integrated regulations» (autonom ytre motivasjon) var knyttet til større engasjement, bedre ytelse, mindre

frafall i skolen, høyere kvalitet på læring og større psykologisk velvære. Mens indre motivasjon til skolearbeid var korrelert med interesse, glede, positivitet og følelse av økt kompetanse (Ryan & Deci, 2000).

2.1.4 Basic Needs Theory (BNT)

Ryan og Deci (2000) har gjennom sin empiriske prosess identifisert tre grunnleggende psykologiske behov. Behovet for kompetanse, tilhørighet og autonomi, synes ifølge Ryan & Deci (2000) å være avgjørende for vekst og integrering, samt for konstruktiv sosial utvikling og sosial trivsel. Tilfredstillelse av de grunnleggende behov antas å være en betingelse for indre motivasjon, samt for mental helse og velvære (Skaalvik & Skaalvik, 2013). (Ryan & Deci, 2000). (Ryan & Deci, 2017). BNT fokuserer på hvordan støtten for tilhørighet og kompetanse letter internalisering og hvordan autonomi tilrettelegger for integrasjonen av adferdsregulering. Dette kan få elever til å føle seg kompetente og få en følelse av tilhørighet, men også selvbestemt, da de utfører verdsatte aktiviteter som opprinnelig var ytre motivert (Ryan & Deci, 2000).

Behovet for kompetanse

Ryan & Deci (2000) peker på problemet om oppfattet kompetanse. Kompetanse handler om behovet for å lykkes i optimalt utfordrende oppgaver, oppnå et ønsket resultat og en følelse av at man mestrer oppgaven (Jakobsen, 2012). For at en elev skal adaptere et ytre mål, kreves det at man føler seg effektiv med hensyn til det målet. Derfor vil sannsynligvis elever som forstår de ytre forutsetningene i en aktivitet og har de relevante ferdighetene til å lykkes med det, ha lettere for å vedta og internalisere det ytre målet. På den måten vil støttet kompetanse, som for eksempel å tilby optimale utfordringer og relevante tilbakemeldinger, forenkle en slik internalisering (Ryan & Deci, 2000).

Ryan & Deci (2017) bruker Whites arbeid (1959) som perspektiv på kompetanse. For White var kompetanse det (akkumulerte) resultatet av ens indre motiverte samspill med miljøet. Å føle seg kompetent og mestre sitt miljø, kan da føre til indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017). På den måten hevder White (1959) at mennesket har behov for å føle seg kompetent, og at behovet for å føle kompetanse leder til aktiviteter som utforskning og manipulering (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Ryan og Deci (2017) presiserer at for å utvikle en følelse av kompetanse må menneskers handlinger oppfattes som selvinitierte, altså at folk må føle eierskap til aktivitetene de lykkes med. Aktiviteter som i stor grad styres av kontroller, vil ikke ha den samme positive effekten som oppstår ved en aktivitet som er autonomt initiert eller godkjent (Ryan & Deci, 2017). Følelsen av å inneha kompetanse øker elevenes ønske om å gjenta aktiviteten, og motsatt vil elever ha liten lyst til å delta i aktiviteter som de ikke føler de behersker (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Behovet for tilhørighet

Ryan & Deci (2017) peker på behovet for tilhørighet som et av de primære målene for adferd. Dette er følelsen av å tilhøre og være betydelig i andres øyne. Det er et grunnleggende behov å føle seg respektert og viktig for andre, og omvendt for å unngå avvisning, ubetydelighet og frakobling (Ryan & Deci, 2017). Tilhørighet refererer på den måten til behovet vi mennesker har for å etablere gjensidig respekt og tillit med andre, og for å føle tilknytning til andre mennesker (Jakobsen, 2012).

Aktiviteter som føles ytre motivert i skolen er ikke iboende interessant, og den primære grunnen til at elever er villige til å handle eller drive med en aktivitet, er at de da blir verdsatt av signifikante andre, personer de føler seg (eller vil føle) forbundet med. Dette kan være familie, en gruppe eller et samfunn. Dette grunnlaget legger til rette for internalisering, som gir en følelse av tilhørighet og tilknytning til personene, gruppen eller kulturen som formidler et mål. I et klasserom betyr dette hvis elevene føler at læreren gir omsorg og respekt, vil det øke elevenes vilje til å akseptere de ytre motiverte aktivitetene i klasserommet. Relasjonen til lærere kan være knyttet til større internalisering av skolerelaterte adferdsreguleringer (Ryan & Deci, 2000).

Behovet for tilhørighet er viktig for å forstå menneskers tendenser til å internalisere verdier og atferd fra andre kulturer. På grunn av behovet for sosial tilhørighet har folk interesse for hva andre tror, gjør og hva andre forventer av dem, slik at de er i stand til å oppføre seg på måter som sikrer aksept og anerkjennelse. Personer har dermed en egen evne til å adoptere andres synspunkter som en del av sin egen psykiske sminke (Ryan & Deci, 2017). Likevel kan det være vanskelig å differensiere mellom atferd som er ment å oppnå tilhørighet, og de som faktisk tilfredsstillere dette grunnleggende psykologiske behovet. Med mindre personen føler seg personlig anerkjent og bekreftet for sine handlinger, vil behovet for tilknytning ikke bli oppfylt (Ryan & Deci, 2017).

Behovet for autonomi – Selvbestemmelse

Det tredje grunnleggende psykologiske behovet er behovet for autonomi eller selvbestemmelse. Autonomi handler om selvregulering av atferd (Ryan & Deci, 2017), og vårt behov til å ta egne valg og selv være initiativtakere til handlinger (Jakobsen, 2012). Selvbestemt adferd er noe som oppleves frivillig, og kan springe ut fra egne interesser, men også ut fra integrerte verdier og som er regulert ut fra egne valg (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Ryan & Deci (2017) peker på at autonomi kan forstås som et fenomenologisk og et funksjonelt problem. Fenomenologisk handler autonomi om i hvilken grad folk opplever sin oppførsel som selvbestemt, stedet for å bli tvunget, eller forført av selvstyrte tanker. Handlinger som folk står fullstendig bak, og som ikke involverer en del av personligheten som dominerer andre, er autonome handlinger. Derimot vil ikke handlinger være autonome hvis folk føler at kilden til initiering og regulering av handlinger styres fra andre enn dem selv. Dette gjelder for eksempel krefter som presser dem (Ryan & Deci, 2017). Med andre ord skyldes selvbestemte handlinger indre kontroll, mens aktiviteter som blir styrt av ytre påvirkning blir kalt ytre kontroll. Jo større grad av ytre kontroll, desto mer vil indre motivasjon bli undergravd (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Følelsen av autonomi (selvbestemmelse) er derfor en forutsetning for indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000).

Betydningen av internaliseringen av ytre motivert adferd er viktig for hvordan man skal fremme den autonome reguleringen av ytre motivert oppførsel. Deci & Ryan (2000) foreslår derfor at autonomi-støtte vil lette internaliseringen i undervisningen. Bagøien et al., (2010) peker på at autonomistøtte kan føre til at elevene blir motiverte for å initiere og vedlikeholde fysiske aktiviteter som i begynnelsen av er uinteressante. Autonomistøttende sammenhenger gir erfaringer av valg og selvinnvielse, og kan gi næring til behovene for tilfredstillelse, tilknytning og kompetanse (Bagøien et al., 2010). Lærere som opptrer autonomistøttende, bidrar direkte til elevenes indre motivasjon så vel som indirekte, ved å fremme elevenes kompetansefølelse i timene (Ommundsen, 2006).

En autonomistøttende læringsmåte har kapasitet til å tilfredsstillere elevenes grunnleggende psykologiske behov for autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet. Bagøien et al. (2010) viser til tre eksempler på læringsstøttene lærerestil. 1. Deltagelse i planlegging og diskusjoner om innhold av aktiviteter kan tilfredsstillere elevenes behov for sosial tilhørighet. 2. Å være

involvert i beslutningsprosesser og foreta valg av aktiviteter, kan tilfredsstillende elevenes behov for autonomi/selvbestemmelse. 3. Selvevaluering og sette egne læringsmål, kan tilfredsstillende elevenes kompetansebehov. (Bagøien et al., 2010). Dette støttes av Ommundsen (2006) som peker på at et oppgaveorientert og autonomistøttende læringsklima skaper gunstige betingelser for et konstruktivt læringsutbytte av kroppsøving og idrett i forhold til barn og unges utvikling og læring.

2.1.5 Causality Orientations Theory (COT)

I denne teorien beskriver Ryan & Deci (2017) tre individuelle forskjeller i hvordan folk regulerer sin egen adferd i ulike aspekter av det miljøet de tilhører. Disse tre er autonomi-orientering, kontrollert orientering og upersonlig orientering. Autonomiorienterte personer har interesse for både ytre hendelser og de medfølgende indre erfaringene, og de orienterer seg mot omgivelser ved å behandle dem som kilder til relevant informasjon. De opplever valg med hensyn til sine handlinger og reaksjoner og finner eller skaper mulighet for engasjement for hva de finner interessant og viktig. Når folk har en autonomiorientering er de interessetakende, og gjør dem i stand til å være mer selvregulerende, bruke de identifiserte og integrerte formene for regulering og ha et høyt nivå av indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017).

Kontrollert orienterte personer regulerer sin adferd etter sosiale kontroll- og belønningssituasjoner. Den kontrollerte orienteringen beskriver i hvilken grad folks oppmerksomhet og bekymringer er orientert mot ytre forutsetninger og kontroller. Når folk er kontrollert orienterte mot for eksempel en aktivitet eller sosiale sammenhenger, har de en tendens til å bruke de ytre motiverte reguleringsformene, som igjen fører til lav indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017).

Den upersonlige orienteringen beskriver graden som folk orienterer seg mot hindringer for å oppnå mål, disse personene opplever lett angst og inkompetanse og reagerer på manglende kontroll over resultatene og er derfor tilbøyelige til å bli amotivert. Mennesker i en upersonlig orientering har en tendens til å mangle initiativ og er relativt passive og blir lett overveldet av miljøforandringer og av egne følelser (Ryan & Deci, 2017).

2.1.6 Goal Contents Theory (GCT)

Goal contents theory (GCT) eller målinnholdsteori handler om hvilke mål og ambisjoner som organiserer folks liv og hvordan forholdet mellom disse målene og ambisjoner forener grunnleggende behov for tilfredstillelse, motivasjon og velvære. GCT viser til at sterkt fokus på ytre motiverte aspekter er relatert til lavere trivsel, mens prioritering indre motiverte aspekter relatert til større velvære. SDT viser til at dette mønsteret av resultater i stor grad skyldes den økende tendensen til ytre motiverte mål blir kontrollert av andre, i stedet for å være autonome og mindre tilfredsstillende av grunnleggende psykologiske behov (Ryan & Deci, 2017).

2.1.7 Relationships Motivation Theory (RMT)

Det er et sett med sammenhenger mellom autonomi og relaterte tilfredstillelser og frustrasjoner som gir grunnlaget for Relationships Motivation Theory (RMT) som er SDTs sjette miniteori. RMT peker på at følelsen av tilhørighet med andre er en indre motivert atferd og et grunnleggende psykologisk behov. Nære relasjoner gir betydelige tilpasningsfordeler for enkeltpersoner. Mennesker er iboende motivert for å oppsøke og opprettholde nære, åpne og tillitsfulle forhold til andre (Ryan & Deci, 2017).

2.2 Vurdering

En underproblemstilling i denne studien er å undersøke om innføringen av karakterer kan være med å forklare endringene i elevens motivasjon i kroppsøvningsfaget. Denne delen tar for seg kroppsøvningsfagets vurderingspraksis og hvordan vurdering og tilbakemelding kan påvirke elevens motivasjon i skolen.

Smith (2007) peker på at målet for alle lærere er å støtte elevens læring og løfte kunnskapsnivået. Vurderingens funksjon som motivasjon for læring er viljen til å lære og følelse av aksept og trygghet i lærings situasjoner, og dette er direkte påvirket av den kommunikasjonen som finner sted mellom lærer og elev rundt det faglige (Dobson et al., 2009). Uten motivasjon blir dette vanskelig og videre peker Smith (2007) på at

vurderingsformer som fokuserer på fremtidig læring, og ikke bare på læringsproduktet frem til et visst tidspunkt, er et eksempel på motivasjonsfremmende redskap for læring.

Tilbakemelding

Dobson et al. (2009) peker på at det ikke nødvendigvis er prøvene i seg selv som virker destruktivt på elevens motivasjon for læring, men den bruken som blir gjort av resultatet den enkelte elev får på prøven. Om resultatet eller karakteren blir stående som en isolert sluttvurdering uten noen form for viderebehandling på et individuelt nivå mellom lærer og elev, vil ekstern vurdering av denne typen bygge opp en ødeleggende effekt på elevens læring, og da særlig elever som ikke hører til gruppen med høyest prøveresultat (Dobson et al., 2009).

Dobson et al. (2009) peker på at det kan virke oppmuntrende for en elev å få en god karakter, og at det kan skade motivasjonen for elever som får svake karakterer, og karakteren i seg selv har liten innvirkning på læringsprosessen. Det er tilbakemeldingen som følger karakteren eller kommer i stedet for karakteren, som belyser elevenes læringssituasjon og informasjonen i en tilbakemelding omhandler læring som har funnet sted inntil nå (Dobson et al., 2009). Om vurderingen bare legger vekt på hva eleven ikke kan eller ikke mestrer, vil dette ha en demotiverende effekt (Dobson et al., 2009).

Fremovermelding:

Tilbakemeldingen er en analyse av kartlegging på nåværende nivå, og fremovermeldingen er et tiltak som bør settes i gang for å komme nærmere et konkret og klart fremtidig mål (Dobson et al., 2009). Samtidig peker Smith (2007) på at hvis målet er for ambisiøst og informasjonen fra vurderingene forteller om gjentatte forsøk, kan denne vurderingen være demotiverende og destruktiv. På den måten er vurderingens oppgave å sørge for at dissonansen mellom nåværende ståsted og ønsket ståsted oppleves av eleven som en positiv utilfredshet. Med andre ord at eleven har en følelse av mestring. På den andre siden, hvis eleven ikke føler mestring, har det en negativ innvirkning på motivasjonen for læring, og det er en fare for at eleven gir opp, gjerne ved å skylde på ytre årsaker til ikke å prøve (Dobson et al., 2009).

Samspillet mellom vurdering og motivasjon ligger i den pedagogiske virkningen vurdering har, i tilbakemeldingen eleven får om nåværende ståsted i læringsprosessen, og rådene eleven tar med seg videre i prosessen. Likeledes viser det seg at kommunikasjonen mellom lærer og elev styrker læringsprosessen og at denne kommunikasjonen fører til bedre resultater (Dobson

et al., 2009). Hovedmålet for pedagoger er derfor å hjelpe elevene å finne glede i å lære, i hvert sitt tempo i forhold til individuelle evner (Smith, 2007).

2.2.2 Kroppsøvingfagets vurderingspraksis

Det forskriftsmessige grunnlaget for vurdering i kroppsøvingfaget og vurderingspraksisen til norske kroppsøvingslærere har vært gjenstand for debatt både på skolene, i media og blant akademikere (Arnesen et al., 2013; Leirhaug et al., 2016; Vinje, 2016). Det er særlig tre utfordringer knyttet til vurderingspraksisen til norske kroppsøvingslærere som har vært i fokus: Innsats som faglig vurderingskriterium, elevenes forutsetninger og utstrakt bruk av tester som grunnlag til karakterer og karaktersetning (Vinje, 2016).

Innsats

I kroppsøving handler innsats om at elevene skal samarbeide med andre og bidra til at andre lærer i faget. Innsats konstitueres gjennom det læreren ser og dette bidrar til å normalisere bestemte oppfatninger og handlemåter. For eksempel må elevene jobbe hardt, forbedre seg, og vise positiv innstilling for å skåre bra på innsats i kroppsøvingfaget (Aasland & Engelsrud, 2017). Læreplanen i kroppsøving sier at ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering, i tråd med formålet med faget, kan elever ha mulighet til å oppnå en god karakter i faget til tross for lav kompetanse og med forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2012). På den måten kobles altså innsats til aktiviteter som blir synlig for lærerne og det er ofte hva den objektive elevkroppen fremviser som teller som innsats (Aasland & Engelsrud, 2017). Likevel stiller Aasland & Engelsrud (2017) seg spørrende ved en slik praksis, fordi dette innebærer at andre forhold enn kun det synlige, må få verdi når læreren ser og vurderer elevenes innsats i kroppsøving.

Elevforutsetninger

En annen utfordring i lærerens vurderingspraksis handler om elevens forutsetninger. «I § 3-3 andre ledd første punktum er det utdypet hva som ikke kan trekkes inn i vurderingen i fag. Det er elevens forutsetninger, fravær eller forhold knyttet til orden eller atferd». (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Ifølge Vinje (2016) finnes det ingen retningsgivende utgangspunkt for hvilke elevforutsetninger som er relevante i vurderingen i kroppsøvingsfaget. Læreplanen i kroppsøving sier at «I kroppsøving er elevenes individuelle forutsetninger innarbeidet i kompetansemålene» og konkluderer videre med at «elevens forutsetninger vil trekkes inn i vurderingen»(Utdanningsdirektoratet, 2012; Vinje, 2016). Utfordringen knyttet til dette er ifølge Vinje (2016) at for lærere er det nærmest umulig å skrive opp en liste over alle relevante elevforutsetninger. Når noen godkjenner og andre lærere underkjenner en aktuell elevforutsetning, får derfor lærerne en bødde rolle de ikke burde ha. Det er også en utfordring knyttet til koblingen mellom elevforutsetninger og innsats. Mange av dagens kroppsøvingslærere setter en karakter ut i fra kompetansemålene alene, for så vippe karakteren opp eller ned ett hakk, etter å ha trukket inn elevenes innsats og relevante elevforutsetninger (Vinje, 2016).

Tester

Hensikten med kroppsøving er at eleven skal oppøve seg kunnskaper om og ferdigheter i riktig, løfte, kaste og løpsteknikk, hvilke treningsprinsipper som gjelder, hvilken treningspåvirkning ulike treningsformer har og hvilke uheldig utfall feiltrening kan ha. Det er ingen kompetansemål i læreplanen som direkte sier noe om at eleven skal vise styrke, utholdenhet eller hurtighet. Ifølge Vinje (2016) er testing en instrumentell fremgangsmåte for å vurdere elevene ut fra individualistiske kvaliteter og delmomenter i en egentlig mer helhetlig aktivitet blir trukket frem som det sentrale. Generelle tester av fysiske egenskaper som for eksempel styrke, utholdenhet og hurtighet måler bare det som måles kan. De måler for eksempel ikke løps-, svømme, hoppe- eller skuddteknikk i de ulike aktivitetene i kroppsøving. Heller ikke måler de taktiske vurderinger og hvordan han eller hun samarbeider for å gjøre andre gode i de ulike aktivitetene. Vinje (2016) argumenterer derfor for at tester strider mot formålet med faget og peker på at utstrakt bruk av tester kan gi uheldige konsekvenser både for elever og for faget. Blant annet vil formålene med kroppsøvingsfaget ikke bli ivaretatt, elevene vil ikke bli vurdert i kompetansemålene slik de er tenkt, fordi tiden det tar å teste, kan gå på bekostning av andre aktiviteter. Spesielt kan de elevene som ikke presterer godt på testene, mest sannsynlig miste motivasjonen for faget. Vinje (2016) argumenterer for at testing i kroppsøving bør gjennomføres ut ifra et minimumsprinsipp og heller prioritere aktiviteter som skaper mestring og gode opplevelser.

3. Metode

Jeg ønsker i dette kapitlet å presentere de metodiske valgene og de betraktningene som er gjort i prosjektet, og begrunne disse. Forskningsmetode er de fremgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmålene vi har stilt, og det bør være et høyere krav til en forsker enn til menigmann når det gjelder kritisk holdning til egne resultater (Kleven, Tveit & Hjordemaal, 2011). Kapitlet tar også for seg studiens validitet, reliabilitet, troverdighet og til slutt en vurdering av etiske retningslinjer. For at noe skal kalles forskning presiserer Kleven et al. (2011) at man stiller større krav til systematikk i utprøvingen av forskningsspørsmål og til begrunnelse av de synspunktene man kommer frem til.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

For å finne ut hvordan elever opplever kroppsøvingfaget i skolen, er jeg opptatt av å finne ut av hva menneskene som deltar i undersøkelsen har av tanker og meninger om et tema jeg selv har stor interesse for. Man kan si at jeg befinner meg i et sosialkonstruksjonistisk vitenskapelig perspektiv. Sosialkonstruksjonisten tar utgangspunkt i at virkeligheten er en sosial konstruksjon, hvor språket og måten vi kommuniserer med hverandre på, er av grunnleggende betydning for hvordan vi konstruerer virkeligheten (Kleven et al., 2011). Denne teorien er i sterk grad påvirket av fenomenologien (Kleven et al., 2011), som streber etter å forstå meningen/hensikten med et fenomen (handling eller ytring) sett gjennom menneskers øyne (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2016).

Den sosialkonstruksjonistiske retningen hevder at vår kunnskap om virkeligheten er sosialt konstruert, kunnskapen er bygd opp og konstruert av språket, og så langt språket rekker, har vi også mulighet til å få kunnskap (Kvarv, 2014). På den måten blir verden bygd opp på grunnlag av det folk prater om, argumenterer og skriver om verden (Kvarv, 2014). Tankene og meningene skal jeg selv fortolke via min egen opplevelse av hvordan informantene opplever virkeligheten, og man kan si jeg befinner meg innenfor et «fortolkende paradigme», der jeg som forsker skal skape mening ut av hva mine informanter sier om et fenomen (Kvarv, 2014). Dette er med å bestemme hvordan jeg tolker dataene og en annen person med en annen bakgrunn kunne fått helt andre svar.

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

For å finne ut hvordan elevers motivasjon endrer over tid til kroppsøvningsfaget har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode. Intervjuet i kvalitativ forskningsmetode, er spesielt egnet til å få tak i folks levde erfaringer (Laake, Olsen & Benestad, 2008), og på den måten kan intervjuet gi oss en privilegert tilgang til personers opplevelse av sin egen livsverden og kan utgjøre begynnelsen på modellkonstruksjon og teoriutvikling (Brinkmann, Tanggaard & Hansen, 2012). Kvalitative tilnærminger er utviklet for å belyse menneskelige opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale liv. På den måten arbeider jeg ikke med statistiske gjennomsnitt, men søker isteden å forstå hvordan informantenes opplever kroppsøvningsfaget og de sosiale prosesser som gjør seg gjeldende i skolen. Altså, hvordan elevene tenker, føler, handler, lærer eller utvikles (Brinkmann et al., 2012). På den måten prøver jeg å sette meg inn i og forstå de undersøktes situasjon (Kvarv, 2014).

3.2.1 Rekruttering av informanter:

Det er forventet at kvalitative forskere reflekterer nøye over utvalg i en undersøkelse (Schreier, 2018), og utvelgelsen av informantene i dette prosjektet handlet i hovedsak om tre hovedelementer: 1) At de har kjennskap til hvordan gymfaget drives på ungdomsskoletrinnet, 2) At disse elevene husker tilbake hvordan kroppsøving var på barnetrinnet og 3) At elever driver eller ikke driver med organisert idrett på fritiden. I samråd med veileder landet jeg på å intervju elever som går i 9. klasse på ungdomsskolen. Grunnen til dette er at disse elevene har fått erfaring med hvordan gymfaget oppleves på ungdomsskolen, samtidig som barneskolen er relativt ferskt i minne.

Som beskrevet i tidligere forskning (kap 2) tidligere i oppgaven, er det særlig elever utenfor organisert aktivitet som synes å prestere dårligere i kroppsøving enn elever som driver med organisert aktivitet på fritiden (Moen et al., 2018). For å finne informanter til prosjektet sendte jeg ut mailer til 15 skoler på Østlandsområdet. Etter lengre tid med venting fikk jeg en mail fra to ulike faglærere på samme skole, men på ulike avdelinger som ønsket å delta i undersøkelsen. Utvelgelsen av informanter ble gjennomført i samråd med faglærere på de to aktuelle avdelingene i studien. Jeg var opptatt av å få et utvalg av både jenter og gutter, utenfor organisert aktivitet og elever som driver med organisert aktivitet på fritiden. Likevel viste det

seg vanskelig, ifølge faglærerne, å få elever utenfor organisert aktivitet til å delta i undersøkelsen.

I utgangspunktet vurderte jeg å intervju 10 elever i undersøkelsen, men utvalget besto til slutt av åtte (4 på hver avdeling) elever på 9. trinn, fem jenter og tre gutter,. Dette utvalget kaller Schreier (2018) som en sample size (utvalgstørrelse) undersøkelse som består av flere informanter. Schreier (2018) peker på at prøvetaking i kvalitativ forskning bør omfatte så mange tilfeller som trengs for å se på forskningsspørsmålet, men den bør ikke modellere seg selv på kvantitative standarder at mange deltakere alltid er bra. De åtte informantene som deltok i undersøkelsen svarte utfyllende og godt på spørsmålene om kroppsøvfingsfaget, dette mener jeg er en styrke. «Oversampling» kan bære metodologisk fare for å tillate kun en utilstrekkelig analyse av hver enkelt sak og bærer den etiske faren for unødige å trekke på deltakernes ressurser (Schreier, 2018). På bakgrunn av dette mener jeg derfor at det var tilstrekkelig med et utvalg på åtte informanter og ikke 10 som opprinnelig tenkt, fordi utvalget bidro til et stort datamateriale.

Etter at lærerne hadde valgt ut informantene, besto utvalget til slutt av seks elever som er aktive innenfor organisert aktivitet på fritiden, mens to elever er utenfor organisert aktivitet på fritiden. Begge disse er jenter. Mitt utgangspunkt var å finne et utvalg som besto av elever som driver aktivt med organisert fysisk aktivitet på fritiden og et utvalg av elever som ikke driver med organisert fysisk aktivitet på fritiden. I tillegg var utgangspunktet å finne et utvalg som både mottar høy og lav måloppnåelse i kroppsøving. Det kommer frem at 7 av 8 informanter mottar karakteren 5 eller 6 i faget, noe som ikke helt samsvarer med mitt utgangspunkt. Utvalget kan derfor bidra til en annerledes forståelse av problemstillingen enn hva jeg opprinnelig hadde tenkt. Samtidig var jeg ikke nødvendigvis ute etter om motivasjonen blir dårligere, men at den endres. På den måten mener jeg at utvalget kan bidra til en forståelse for hvorfor motivasjonen endres og at den for en del elever holder seg høy i kroppsøvfingsfaget.

3.2.2 Bakgrunnsinformasjon om skole og informanter

Skolen

Skolen som har deltatt i undersøkelsen befinner seg på Østlandet. Den er kommunal og har en størrelse på ca. 420 elever, fordelt på 2 avdelinger med kort avstand til hverandre. Avdeling blir referert til Avdeling A og Avdeling B, likevel blir ikke det at elevene befinner seg i 2 ulike avdelinger tillagt stor vekt videre i oppgaven.

Informantene

Det er viktig å påpeke at informantene kommer fra ulike klasser og ikke alle inngår i klassene til lærerne som har plukket dem ut.

Avdeling A

- **Gutt 1** driver aktivt med håndball og innebandy på fritiden. Deltar også i konkurranser innenfor dataspill.
- **Jente 1** driver aktivt med fotball på fritiden.
- **Jente 2** driver ikke med organisert aktivitet på fritiden, men har spilt basketball og håndball tidligere.
- **Jente 3** driver aktivt med fotball på fritiden.

Avdeling B

- **Gutt 2** er aktiv med ishockey på høyt nivå på fritiden.
- **Jente 4** driver ikke med organisert idrett på fritiden, men har tidligere drevet med taekwondo som hun sluttet med for å bruke mer tid på skolearbeid.
- **Gutt 3** driver aktivt med fotball fire ganger i uken. Har tidligere drevet med langrenn og liker å ta seg løpeturer på fritiden. Hjemme er han en «gamer» og spiller mye Fortnite (dataspill).
- **Jente 5** er aktiv innenfor fotball. Har tidligere drevet med svømming og turn. På fritiden liker hun å synges og går på sangundervisning.

3.2.3 Semistrukturert intervju

For å få frem hvilke tanker elevene har til kroppsøving, og motivasjon før og etter innføring av karakterer, valgte jeg å bruke semistrukturert intervju til å innhente data i dette prosjektet. I et semistrukturert intervju er det en fordel å klargjøre hva en ønsker å vite noe om før man overveier hvordan man best mulig oppnår den ønskede kunnskapen om fenomenet (Brinkmann et al., 2012). Informantenes tanker om kroppsøving kan være forskjellige, derfor ville jeg ha muligheten til å stille utfyllende spørsmål ut ifra de ulike utsagnende eller meningene informantene kom med. Brinkmann et al. (2012) peker på at intervjuer må ses som sosiale begivenheter hvor intervjueren og intervjuobjektet er deltakende observatører. Det er kunnskapen til informantene man er ute etter og jeg har i hovedsak fulgt Brinkmann et al. (2012) sin modell i utarbeidelsen av forskningsspørsmålene (Vedlegg 2). Brinkmann et al. (2012) skisserer ulike typer spørsmål; innledende (åpningsspørsmål), narrative/fortellende (Oppfølgingsspørsmål), sonderende, spesifiserende og strukturerende spørsmål.

Jeg valgte å bruke innledende spørsmål i starten av intervjuet. Disse handlet om hva slags aktiviteter informantene driver med på fritiden, hvilke interesser elevene har og hvordan de stiller seg til kroppsøvingsfaget. Spørsmålene var med for å bli bedre kjent med kandidaten og for å tidlig som mulig få et innblikk hvordan informanten stiller seg til kroppsøvingsfaget. Brinkmann et al. (2012) peker på at innledende spørsmål er med på å holde fortellingen i gang og at relevante dimensjoner ved fortellingene senere kan utdypes. Denne kunnskapen kunne jeg relatere/finne tilbake til senere i intervjuet ved å stille oppfølgingsspørsmål. Eksempler på dette har vært. «Kan du fortelle litt om hvorfor du ikke driver med organisert aktivitet lenger?» «Du sier du ikke liker danseundervisningen, kan du fortelle litt om hva som er grunnen til dette?»

I neste fase av intervjuet handlet om å finne ut hva som motiverer elever i kroppsøving og hvordan elevene opplever å bli vurdert i kroppsøvingsfaget. Disse spørsmålene handlet om hvordan elevene opplevde kroppsøving på barneskolen, hva og hvordan de opplever faget på ungdomsskolen. Hvilke faktorer som motiverte elevene og faktorer som er umotiverende. Jeg brukte i hovedsak sonderende spørsmål i denne delen av intervjuet. Sonderende spørsmål kan brukes til å til å få en mer detaljert beskrivelse av hva informanten prøver å si noe om (Brinkmann et al., 2012). For at informantene skulle få tid til å tenke gjennom sine svar var taushet (Brinkmann et al., 2012) å foretrekke. Til slutt jeg brukt fortolkende spørsmål for å

søke bekreftelse på at man har forstått informantene riktig. For eksempel har jeg omformulert et svar for å søke en forklaring. Slike spørsmål kan være starten på analysen av informantene mens intervjuet pågår, hvilket kan være med på å lette det etterfølgende arbeidet og gjør tolkningene mer gyldige (Brinkmann et al., 2012).

3.2.4 Elevintervjuene

Elevintervjuene ble avtalt via mail og telefonkontakt mellom lærerne som deltok i prosjektet. På avdeling A ble det først avtalt fem intervjuer som skulle foregå på et grupperom på skolen, det viste seg imidlertid at en elev hadde trukket seg samme dag, så antallet ble da fire. Fire elever stilte også opp fra avdeling B. Intervjuene på avdeling A og avdeling B ble foretatt på to ulike dager. Lærerne var veldig hjelpelige og satte opp en tydelig tidsplan, så elevene kom selv til meg uten at jeg måtte gå rundt på skolen og finne dem, og dette var til stor hjelp. Jeg hadde ikke satt noen spesiell tidsfrist på intervjuene, men anslo for elevene som deltok at varigheten var ca. 20 minutter. Denne tiden så ut til å stemme ganske bra, da lengden på alle intervjuene varierte mellom 20 – 32 minutter.

I forkant av intervjuene kjøpte jeg inn saft og kjeks som ble tilbudt informantene i forkant av samtalene. Jeg ønsket at samtalene skulle foregå så uhøytidelig som mulig, slik at informantene kunne føle seg avslappet i situasjonen (Brinkmann et al., 2012). Jeg hilste på hver elev med et håndtrykk før vi satt oss ned. Før vi startet gikk jeg nøye gjennom hva undersøkelsen gikk ut på, bruk av båndopptaker, at jeg har taushetsplikt og ikke vil diskutere deres uttalelser med lærere eller foresatte og at de når som helst kunne avslutte intervjuet hvis de følte noe som helst ubehag.

Enkelte av informanter virket litt nervøse i de innledende spørsmålene og noen hadde også ganske korte svar. Likevel syntes jeg utover i samtalene, og særlig på mer utfyllende spørsmål, at de klarte å åpne seg opp i større grad. Jeg synes at samtalene stort sett hadde god flyt, at elevene var villige til å diskutere og at det virket spesielt som elevene synes det var interessant å tenke tilbake til dagene på barneskolen. I intervjusituasjonen er det viktig for relevansen at man kan tilpasse seg intervjupersonen og la vedkommende få muligheten til å formidle kunnskapen mest mulig naturlig (Dalland, 2000). I enden av alle intervjuene fikk elevene mulighet til å legge til andre ting om faget kroppøving. Etter at båndopptakeren ble slått av

gjentok jeg rettighetene deres om at de kunne trekke seg hvis de ønsket det. Ingen valgte å gjøre dette, og jeg stilte alle et spørsmål om hvordan de opplevde å være med på et forskningsintervju. Alle elevene syntes det hadde vært en fin opplevelse, enten fordi de syntes det var gøy å kunne prate om faget, at det var fint å kunne være med å påvirke faget eller at det var fint å få et avbrekk fra en vanlig klassesstime.

3.3 Analyse av intervju

Prosessen med å flette sammen informantenes meninger og besvarelser har vært tidkrevende og meget utfordrende. Analyseprosessen er en bevegelse mellom å analysere (bryte ned, stille skarpt) og syntetisere (bygge opp, sette sammen), og målet er å ende opp med et overblikk over materialet som en setter i stand til å se nye sammenhenger, som ikke var åpenbare fra begynnelsen (Brinkmann et al., 2012). Bearbeidingen av dataene i denne oppgaven er utarbeidet etter Braun og Clarke (2006) sine seks faser av tematisk analyse. Det er imidlertid viktig å bemerke at jeg ikke slavisk har brukt Braun & Clarke (2006) sin analysemetode steg for steg. Oppgavens teoretiske forankring har vært et bakteppe i analyseprosessen, og det har vært en kontinuerlig runddans, med lesing av dataene fordi det har vært vanskelig å vurdere hva som er koder eller hva som er temaer. Det har vært vanskelig, men også veldig lærerikt.

Fase 1: - Gjøre seg kjent med dataene.

Den første fasen innebærer å transkribere data, lese og re-lese dataene og notere ned første ideer. Jeg har selv gjennomført intervjuene og transkribert de verbale utsagnene til skriftlig form. Braun og Clarke (2006) peker på viktigheten at forskeren gjør seg kjent med bredden og dybden i det materialet som skal analyseres. Prosessen med transkribering kan være en ypperlig måte å bli kjent med materialet, og transkribering kan være en nøkkelfase av dataanalyse innenfor tolkningskvalitativ metodikk (Braun & Clarke, 2006). Prosessen med transkribering var en møysommelig prosess, og jeg brukte lang tid på å gjøre meg kjent med dataene. Det var viktig for meg at informantenes utsagn med gjengitt så eksakt som mulig. Ifølge Braun & Clarke (2006) er det viktig at transkripsjonen inneholder den informasjonen du trenger, fra den verbale siden, og de uttrykk som er sant til den opprinnelige naturen.

Fase 2 - Generere innledende koder:

Fase to begynner når man har lest og gjort seg kjent med dataene, laget en liste over ideer av hva dataene inneholder og hva som er interessant med dem. I denne fasen skrives det ned nøkkelpunkter som fungerer som koding av interessante opplysninger av dataene. På en systematisk måte samles det koder over hele datasettet, samt at man samler data som er relevante for hver kode (Braun & Clarke, 2006). Samtidig prøvde jeg å være åpen mot mine data slike at eventuelt andre ting kunne bli plukket opp. Å lage koder har vært krevende, fordi det har vært vanskelig å vurdere hva som er kode og hva som er tema. I denne prosessen har jeg derfor gått frem og tilbake noen ganger. Tabellen nedenfor (Tabell 1) viser et eksempel på hvordan jeg har arbeidet for å generere koder. Tabellen viser blant annet at mange elever misliker karakterer i faget, samtidig som mange liker karakter (stressende, positivt)

Tabell 1:

Spørsmål	Fys akt	Oppl.gym	Kjedelig	Gym barne	Gym ungdom	Karakter
Elev						
1 = G1	Ja	Pos	Få elever	Pos	Pos	Pos
2 = J1	Ja	Pos	Ikke mestre	Pos	Mindrepos	Stress
3 = J2	Nei	Neg	Mye	Pos	Negativ	Stress
4 = J3	Ja	Pos	Lite	Pos	Mindrepos	Pos/Neg
5 = G2	Ja	Pos	Lite	Mindrepos	Merpositiv	Pos
6 = J4	Nei	Pos	Styrke	Pos	Mindrepos	Stress
7 = G3	Ja	Pos	Egenvurd.	Pos	Mindrepos	Stress
8 = J5	Ja	Pos	Umotiverte medelever	Pos	Merpositiv	Pos

Fase 3 - Søker etter temaer.

Fase tre handler om å samle koder til potensielle temaer og samle alle data som er relevante for hvert enkelt potensielle tema (Braun & Clarke, 2006). I denne delen har jeg brukt tankekart som Braun & Clarke (2006) anbefaler for å skaffe oversikt over den ulike tematikken i oppgaven. Dette ble gjennomført ved at jeg tok utgangspunkt i problemstillingen, «hvordan opplever elever på 9. trinn kroppsøving på barneskolen og på ungdomsskolen.» Dermed kunne jeg skissere opp for eksempel s positive og negative erfaringer på barneskolen. Ifølge Braun & Clarke (2006) ender denne fasen med en samling ulike temaer av de dataene som stammer fra informantene beskrivelser. Til slutt endte jeg opp med følgende temaer: Kroppsøving er viktig for å få mosjon, gym er gøy, men ikke like gøy som på ungdomsskolen, de tre grunnleggende psykologiske behov, vurdering som motiverende, vurdering som demotiverende og til slutt hvordan elevene opplever lærerens vurderingspraksis.

Fase 4 - Gjennomgang av temaer:

I fase 4 kontrollerer man om temaene fungerer i forhold til de kodede ekstraktene (Nivå 1) og hele datasettet (Nivå 2). Nivå 1 involverer å re-lese alle sorterte utsagn ut i fra de ulike temaene og vurdere om de passer inn i det sammenhengende mønsteret man har skissert opp. Hvis disse mønstre viser seg å stemme, går man videre til nivå 2. Hvis ikke bør man gå tilbake og endre temaene slik at de passer til utsagnene til informantene (Braun & Clarke, 2006). Jeg har selv gått tilbake til «nivå 1» i samråd med veileder, da enkelte av temaene ikke har ga et tydelig bilde av informasjonen av dataene. Derfor foreslo veileder å gjennomgå dataene sammen med meg (workshop), her brukte vi noen timer på å reflektere rundt hvilke temaer som oppgaven burde inneholde. Prosessen fortsatte videre på nivå 2. Dette er en lignende prosess, men hvor man ser på relasjonen til alle dataene i prosjektet. På dette nivået ser man på validiteten av de individuelle temaene i relasjon med data settet, og om informantenes meninger reflekterer datasettet som en helhet. I enden av denne fasen bør man ha en ide om hva de individuelle temaene skal være, hvordan de passer sammen og hvordan den overordnede historien forklarer temaene i sammenheng med dataene. Vi kan dermed bidra til å generere et tematisk kart av analysen (Braun & Clarke, 2006).

Fase 5 - Definere og navngi temaer:

I fase fem foregår en løpende analyse for å avgrense spesifikasjonene til hvert tema, og den samlede historien analysen forteller. Videre genererer man klare definisjoner og navn for hvert tema. Definisjoner av temaene menes av Braun & Clarke (2006) å identifisere essensen av hva hvert tema handler om, og hvilke aspekter av dataene i hvert tema som er vesentlig og som gir det riktige bildet av historien. I enden av denne fasen skal man tydelig definere hva temaene er og hva de ikke er. Navnene bør være konsise, og umiddelbart gi leseren et bilde av hva temaet handler om (Braun & Clarke, 2006). Dette er særlig noe jeg har opplevd som krevende. Derfor har jeg mange ganger endret navnene på temaene i resultatkapittelet, fordi det har vært utfordrende å finne navn som gir mening i forhold til hva temaet handler om. Temaene viser at jeg har hatt en teoretisk inngang til analysene mine. Man kan si jeg ikke har vært induktiv ved å ha SDT og tidligere forskning for vurdering som et slags bakteppe i analysen. Derfor kan man si jeg har en teoretisk for forståelse som har vært abduktiv (Kleven et al., 2011). Altså at jeg ikke ønsker å bekrefte min teoretiske forståelse, men å videreutvikle denne forståelsen. Videre førte min analyser til hovedtemaer, med tilhørende undertemaer.

Motivasjon

- Gym er viktig for å få mosjon
- Gym er fortsatt gøy, men ikke like gøy som på barneskolen
- De grunnleggende psykologiske behov
 - o Behovet for kompetanse
 - o Behovet for tilhørighet
 - o Behovet for autonomi

Vurdering

- Som motiverende
- Som demotiverende
- Begrunnelse for karakterer
- Opplevelsen av vurderingskriteriene
 - o Innsats
 - o Elev forutsetninger
 - o Tester

Fase 6 - Produsere rapporten

Det er nå på tide å produsere rapporten. Utvalget av overbevisende eksempler, endelig analyse av utvalgte utsagn, som relaterer tilbake til analyseringen av forskningsspørsmålet og litteraturen (Braun & Clarke, 2006).

3.4 Reliabilitet og Validitet:

Jeg skal i denne delen foreta en redegjørelse for de valgene jeg har tatt i arbeidet med denne oppgaven og hvordan disse er med på å påvirke resultatene i undersøkelsen i forhold til oppgavens reliabilitet og validitet. All forskning og vitenskapelig arbeid er ifølge Brinkmann et al. (2012) gjenstand for kritikk- Samtidig stilles det krav både til kvaliteten av de dataene som resultatene bygger på, og til de slutninger som trekkes fra dataene (Kleven et al., 2011). Hammersley & Atkinson (2000) peker på at kunnskap som omhandler deltakerberetninger kan være en viktig ressurs i etnografisk forskning, dette fordi alle mennesker er deltakende observatører i den sosiale verdenen og alle som og lever samler opp kunnskap om den. Likevel skal ikke dens gyldighet uten videre godtas (Hammersley & Atkinson, 2004).

3.4.1 Reliabilitet (relevans)

Et grunnleggende krav til forskning er at dataene skal være gyldige, noe som betyr at dataene som blir innhentet er relevante til problemstillingen. Da vil relevansen være knyttet til i hvilken grad spørsmålene i undersøkelsen virkelig fanger opp viktige sider ved det fenomenet som forskes på (Dalland, 2000). Dataene i denne oppgaven er bygget opp av beretninger fra 9. klasselevers opplevelse av kroppsøvningsfaget.

Tidligere i kapitlet har jeg skrevet om min bakgrunn og hvordan min interesse for kroppsøvningsfaget kan være ledende for mine tolkninger i denne oppgaven. På den måten kan disse erfaringene sammen med hva jeg har hørt fra andre, ha vært med å påvirke utfallet av undersøkelsen. På den annen side kan dette også være en styrke, da jeg har selv har opplevd både positive og negative erfaringer gjennom lærerpraksis og kan på den måten sammenligne mine egne erfaringer opp mot de utsagn og kommentarer som informantene kommer med. Videre er min erfaring som forsker relativ fersk, og jeg merket selv i gjennomgangen av intervjuene at mine intervjuferdigheter ble bedre og bedre jo flere jeg intervjuet. Dette kommer

særlig frem i form av oppfølgingsspørsmål og innsikten i å gå nærmere inn på temaer som jeg fant interessant i ettertid. Et eksempel er på dette spørsmålet, «bidrar gymfaget til livslang bevegelsesglede?» Jeg merket at elevene slet med å forstå betydningen av dette. Derfor stilte jeg istedenfor spørsmålet: «Bidrar kroppsøving til at du beveger deg mer i hverdagen? Tryggheten i intervjusituasjonen bidro dermed til en utvikling i hvilke spørsmål elevene forsto betydningen av og hvilke som var nødt til å omformuleres.

I forkant av intervjuprosessen var jeg oppmerksom på at elevene skulle få tid til å tenke seg om (se semistrukturert intervju). Selv om jeg var oppmerksom på dette, merket jeg i gjennomgangen av intervjuene at flere burde fått mer tid til å utforme sitt svar. Av den grunn kan dette gi enkelte av besvarelsene mindre tyngde, fordi enkelte av informantene ga informasjon som jeg ikke fikk dem til å utfylle og grundigere forklare (gyldiggjøre). Dalland (2000) skriver at det kan være gjennom avsporinger og digresjoner at viktige sider ved fenomenet avtegner seg. Jeg oppdaget også gjennom transkripsjonen at jeg stilte enkelte ledende spørsmål i noen av intervjuene, disse svarene har jeg unnlatt å skrive inn i oppgaven, da jeg tydelig kunne se min påvirkning av svaret.

Elevene som deltar i denne oppgaven er elever på 9. trinn, av den grunn vil man tro at deres erfaringer med kroppsøvingfaget på ungdomstrinnet vil gi relevant informasjon. Samtidig skulle man tro at siden det kun er to år siden elevene gikk på barneskolen, bør de huske godt tilbake til hvordan kroppsøving var på barnetrinnet. Likevel kan to år være lang tid i et barns verden, og det elevene husker fra barneskolen er kanskje ikke helt nøyaktig hva det var hvis man hadde spurt dem for to år siden. Det ideelle hadde nok vært å intervjuere elever, på 7. trinn og gjennomført et nytt intervju to år senere. På den måten kan det hende svarene hadde vært mer gyldige. Siden dette er en masteroppgave har jeg ikke tid til å vente to år, men en slik undersøkelse kan andre foreta senere?

3.4.2 Validitet (gyldighet)

En studies validitet sier noe om hvordan studiens begrensede undersøkelser faktisk representerer verden (Hammersley & Atkinson, 2004). Kleven et al, (2011) peker på to ulike typer av validitet som er med på å tydeliggjøre hvor viktig det er å kritisk vurdere egen forskning: Disse er indre validitet og ytre validitet (overførbarhet). For at dataene i en

undersøkelse er relevante må de være samlet inn på en slik måte at de er pålitelige. Innhenting av data til en undersøkelse kan føre til flere feilkilder. Dersom informanten misforstår spørsmålene som blir stilt, intervjueren noterer svaret unøyaktig eller at meningsinnholdet endres ved renskriving, vil det føre til redusert pålitelighet (Dalland, 2000).

Indre validitet

For å finne ut i hvilken grad jeg har klart å undersøke om opplevelsene til utvalget i undersøkelsen stemmer overens med problemstillingen i oppgaven. Nemlig å søke etter elevenes opplevelse til kroppsøvingfaget på barne og ungdomstrinnet og hvilke mulige feilkilder studien består av. Indre validitet er i hvilken grad resultatene er gyldige for det utvalget og det fenomenet som er undersøkt (Kleven et al., 2011).

Som tidligere nevnt i kapitlet mener jeg at utvalget er representativt for det fenomenet jeg undersøker, likevel kan enkelte faktorer være mulige feilkilder. En faktor er at utvalget av informanter i undersøkelsen får veldig gode karakterer i faget, og de er stort sett aktive på fritiden. Syv av åtte elever i denne undersøkelsen mottar karakteren 5 eller bedre. Jeg ønsket mer spredning, men fikk et relativt homogent utvalg med hensyn til karakterer. En annen faktor kan være elevene sin motivasjon til å delta, var de ute etter å gi sine oppriktige tanker? Var de ærlige i sine uttalelser? Et annet element er lærerens motivasjon til å delta i denne undersøkelsen. Siden jeg ikke kjente til elevene på de skolene som valgte å delta, ble elevene valgt ut i samråd med faglærerne. Som nevnt tidligere i oppgaven (se utvelgelse av informanter) ga jeg en bestilling på hvilke elever jeg ønsket å få med i undersøkelsen. Likevel består utvalget av elever som får veldig gode karakter i faget og de er stort sett aktive i organisert idrett på fritiden. Siden lærerne kjenner godt til sine elever, kan motivasjonen være å motivere flinke elever til å gjennomføre undersøkelsen, som de visste ville svare positivt om faget og dermed få skolen i et godt lys? Jeg fikk jeg ikke dette inntrykket, men det er likevel en faktor man kan tenke over.

Ytre validitet – Overførbarhet

Med overførbarhet er kjernen ikke å generalisere til en bestemt del av befolkningen, men for å avgjøre om funnene som er oppnådd for en forekomst eller et sett av forekomster i en bestemt sammenheng, også gjelder i andre tilfeller i en annen kontekst (Schreier, 2018). På bakgrunn

av dette har jeg ikke vært opptatt av å generalisere funnene i denne undersøkelsen. Samtidig kan den kunnskapen som kommer frem av dataene være overførbart (relevante) for andre skoler, kontekster eller lignende. Målet mitt er derfor ikke å generalisere (altså å snakke om alle 9. klasseelever), men heller å gå i dybden om hvordan elevene i undersøkelsen opplever fenomenet (kroppsøvfaget).

3.5 Etikk

«Forskningsetikk er tett forbundet med å være et ordentlig menneske» (Brinkmann et al., 2012, s. 179).

Som forsker må man forholde seg til de gjeldende forskningsetiske retningslinjer og Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016) viser til at de forskningsetiske retningslinjene er forpliktende for både individer og institusjoner. Både forskerne og forskningsinstitusjonene har et selvstendig ansvar for å sikre at forskningene de utfører er god og ansvarlig. For å innhente data i dette prosjektet har jeg søkt og mottatt samtykke fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) som vurderte at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (Vedlegg 3).

Selv om jeg søkte om godkjenning relativt tidlig i prosessen tok det mye lenger tid enn antatt og satte forskningsdelen av prosjektet på vent i lengre perioder. Likevel mener jeg at dette har vært nødvendig og lærerikt fordi jeg har fått nøye innblikk gjennom kyndig veiledning av ansatte i NSD om hvilke retningslinjer som må være på plass for å gjennomføre et forskningsprosjekt. Denne innsikten mener jeg har vært til stor hjelp i gjennomføringen av intervjuene og i det å opptre etisk forsvarlig. Prosjektet ble godkjent, og jeg kunne begynne intervjuprosessen. I forkant av intervjuene mottok alle informantene et informasjonsskriv som nøye viser til hva undersøkelsen gikk ut på og hva det innebærer å delta (Vedlegg 1). Disse skriven sendte jeg til de to faglærerne som igjen ga disse videre til elevene i de respektive skoleklassene. Skriven inneholdt også en samtykkeerklæring, som foresatte kunne gi sin underskrift på. Alle elevene i undersøkelsen måtte levere samtykkeerklæring før intervjuene startet. Jeg ble også gjort oppmerksom av NSD til å lage et eget samtykkeskriv til lærerne til elevene i undersøkelsen, fordi enkelte av spørsmålene i undersøkelsen kunne berøre dem personlig. Videre lånte jeg en båndopptaker fra Høgskolen i Hamar, denne ble brukt i intervjusituasjonen sammen med lydopptakeren på mobiltelefonen min, mobilopptakene ble

imidlertid slettet like etter, da jeg ville ha sikkerhet i at båndopptakeren gjorde jobben sin. Det er viktig at deltakerne i blir behandlet med respekt og verdighet, og at fortroligheten mellom dem opprettholdes (Brinkmann et al., 2012).

Den etiske siden av et prosjekt handler ikke bare om å få godkjenning av en høyere instans, men også å respektere de menneskene som deltar i forskningen. Det har vært viktig for meg at alle informantene har følt seg tatt vare på og ikke misbruke den tillitten de har vist meg, ved å frivillig bidra i min undersøkelse. Forskeren har derfor en spesiell forpliktelse overfor dem som deltar i forskningen (Humaniora, 2016)

De etiske Normer for god vitenskapelig praksis er knyttet til at forskningens søker etter sikker, dekkende og relevant kunnskap. Dette innebærer blant annet akademisk frihet, åpenhet og etterprøvbarhet. Til slutt er forskningens relasjon til resten av samfunnet. Dette bestemmes av forskerens uavhengighet, interessekonflikter og forskningens samfunnsansvar (Humaniora, 2016). Jeg synes oppgaven viser Troverdighet. Jeg har vist åpenhet ved å beskrive min begrunn og min motivasjon til å skrive om dette temaet, men samtidig støtte meg opp til relevant litteratur. Teorien i oppgaven mener jeg er relevant til kroppsøvfingsfaget, litteraturen viser til viktige momenter som jeg mener kan bidra til ny kunnskap i forståelsen om hvorfor elevenes motivasjon til kroppsøving endres. Funnene i oppgaven er diskutert i samarbeid med veileder og ekstern part, dette viser at oppgaven er bygd på faglig kompetanse. Ved å vise frem min arbeidsprosess, teorier om motivasjon og vurdering, mine resultater og til slutt en diskusjon, mener jeg å tro at oppgaven har vitenskapelig tyngde?

4. Resultater:

I dette kapittelet skal jeg presentere funnene som er gjort i undersøkelsen. Ved å følge Braun & Clarkes (2006) seks steg for analyse har jeg endt opp med 2 hovedtemaer, motivasjon og vurdering. Disse består igjen av en rekke undertemaer (beskrevet i metode kapittelet). I tillegg har jeg vedlagt (Vedlegg 4) en oppsummering av spørsmålene som ble stilt i oppgaven.

4.1 Motivasjon

For å finne ut av elevenes motivasjon til kroppsøvningsfaget har jeg Informantene kommer med betraktninger om hva som ligger til grunn for deres motivasjon til kroppsøvningsfaget.

4.1.1 Kroppsøving er viktig for å få mosjon!

For å illustrere gymfagets rolle som skolefag peker flere av informantene på at mange barn og unge er lite aktive i hverdagen. Jente 3 og Jente 4 følger opp dette med at det er viktig å holde seg i form og ha aktivitet på skolen, Videre peker informantene på at det er mye stillesitting i friminuttene og at mange elever faktisk har behov for mer bevegelse utenfor skoletiden. Spesielt gjelder dette for elever som ikke deltar i fysisk aktivitet på fritiden. Jente 2 sier følgende:

Gym er å få litt aktivitet. Med tanke på at mange barn og ungdom driver med teknologi og alt det tullet, så må jo ungdom og barn få beveget seg litt i hverdagen hvertfall.

Informantene mener altså at det er viktig for folkehelsa at folk er i bevegelse og de viser derfor god forståelse for hvorfor det er viktig å holde seg fysisk aktive. Dette støttes videre opp av Gutt 3 som i tillegg ser på kroppsøvningsfaget som fritid i en ellers hektisk skolehverdag. Bakgrunnen for dette er at elevenes aktivitet i skolehverdagen er begrenset, og at det er i kroppsøving at elevene endelig får mulighet til å bevege seg. Dette trekker flere av informantene frem som positivt. Gutt 2 viser også til hvorfor elevene trenger aktivitet og sier:

Vi må ha fysisk aktivitet og man må lære å bevege seg, hvis ikke så blir vi jo tjuke.

Opplevelsen av det å ha en «tynn» og ikke en «tjukk» kropp blir av Jente 4 trukket frem som motiverende for å holde seg fysisk aktiv og videre er dette et perspektiv som kan være med å påvirke mange unge i dagens samfunn. Begrepet om kroppspress er ikke fremtredende i denne oppgaven, men hennes betraktning viser at fokus på kropp og se bra ut. Jente 4 beskriver hvorfor hun føler dette og sier:

Det er ikke sånn at man trenger motivasjon til å gjøre ulike aktiviteter. Det er noe jeg har lyst til å gjøre selv egentlig. For eksempel når jeg føler at jeg trenger å miste vekt for eksempel, da gjør jeg det ikke sant. Jeg pleier å se på youtube videoer hele tiden, og de prater om å miste vekt hele tiden og det får meg til og ja. Da har jeg også lyst til å miste vekt.

Jente 4 har nylig sluttet med organisert idrett på fritiden og hun ser derfor på kroppsvingsfaget som en viktig arena for å opprettholde sin fysiske form.

4.1.2 Kroppsving er gøy, men ikke like gøy som på barneskolen.

Totalt sett viste elevintervjuene at selv om kroppsvingsfaget på ungdomsskolen er et fag de stort sett liker, er ikke faget like populært som på barnetrinnet. Funnene viser at informantene var veldig positive til faget på barneskolen. Særlig fordi faget opplevdes som lystbetont, og at det var mye leke-aktiviteter. Jente 3 gir en entusiastisk beskrivelse fra barneskolen:

Å det var så gøy, det var så gøy, herregud. Vi hadde så mye vi gjorde da som vi ikke gjør nå lenger. Stikkball, kanonball, andre verdenskrig og greier, det var gøy, veldig gøy.

Utsagnet til Jente 3 støttes av alle informantene. Gym ble oppfattet som veldig gøy, mye på grunn av morsomme øvelser og aktiviteter. Disse aktivitetene bidro også til at flere kunne henge seg på, fordi det var mindre struktur og fokus på regler. Flere av elevene likte spesielt godt at faget var lagt opp til deres premisser ved at lærerne ofte lyttet til elevens ønsker (elevmedvirkning). Informantene syntes det var gøy å være i bevegelse, og likte et innhold preket av lek, kanonball og lagspill.

Til tross for at kroppsøving stort sett opplevdes som positivt på barneskolen, synes Gutt 2 at faget opplevdes som lite variert, og at innholdet i faget ofte ble bestemt av lærerens personlige preferanser. Dette blir støttet opp av Gutt 1 som også peker på at han liker at det er mer struktur i faget på ungdomsskolen. Videre trekker *Jente 5* frem at mange elever ikke tok gymfaget veldig seriøst på barneskolen og sier:

Gym på barneskolen, det var jo bare for gøy på en måte, men det var også litt irriterende når folk ikke gjorde sitt beste.

Flere av informantene er positive til endringen i holdninger ved overgangen til ungdomsskolen, og de liker godt at faget er blitt mer seriøst. Halvparten av elevene opplever faget som mer variert og enkelte mener at det er positivt at man lærer mer på ungdomsskolen enn på barneskolen. *Jente 5* sier:

Jeg føler jeg lærer mer på ungdomsskolen enn man gjorde på barneskolen fordi lærerne er flinkere til å lære bort mer, for det er viktigere.

Likevel trekker de fleste elevene frem at gymfaget opplevdes som mer gøy på barneskolen enn på ungdomsskolen. *Jente 2*, *jente 3* og *Jente 4* trekker frem at ulikt kunnskapsnivå og prestasjonspress blant elevene kan føre til konflikter og mobbing på ungdomsskolen. *Jente 2* begrunner dette prestasjonspresset med at flere elever får økt konkurranseinstinkt for å vise seg mest mulig frem for læreren, slik at de får best mulig karakterer. Dette fører videre ifølge *Jente 2* til økt fokus på regler og hvis man feiler kan dette føre til konflikter timene. *Gutt 3* synes gymfaget fortsatt er veldig gøy, men misliker at kroppsøving blir mer teoretisert og på den måten nærmer seg andre fag. *Gutt 3* beskriver hvordan dette påvirker hans motivasjon til faget og sier:

På barneskolen da var det veldig gøy å ha gym. Det var sånn YES nå er det gym, nå på ungdomsskolen er det litt mer dempet, Ja, nå er det gym. Det er fortsatt bra, men det er ikke YES liksom.

Utsagnet til gutt 3 gir en beskrivelse som viser at motivasjonen til kroppsøvfingsfaget endres fra barne-til ungdomsskolen. Informantene synes altså at kroppsøvfingsfaget fortsatt populært på ungdomsskolen, for de fleste litt mindre, for noen litt mer.

4.1.3 Tilfredstillelse av de grunnleggende psykologiske behov

På bakgrunn av min teoretiske inngang ønsker jeg å undersøke hvorvidt tilfredstillelse av de grunnleggende behovene endret seg fra barne- til ungdomsskolen og om dette kan være med å forklare endret motivasjon i faget.

Behovet for kompetanse

Aktiviteter tett opp mot eget kompetansenivå virker å være motiverende for de fleste. Hvilke aktiviteter føler informantene at de behersker? Alle informantene viser til at de liker ballspill, spesielt idretter som fotball, basketball og innebandy. Jente 3 trekker også frem flere aktiviteter og sier:

Stafett er gøy, badminton. og løping. Og det er mange forskjellige øvelser vi gjør da, så det er spennende.

Videre trekker Gutt 2, Jente 5 og Gutt 3 frem aktiviteter de får til (har kompetanse i) som motiverende faktorer i kroppsøving. Gutt 2 sier:

Det er vel det at jeg får det til og at jeg synes det er gøy å gjøre ting som jeg får til.

Derimot synes informantene å ha en mer negativ innstilling til aktiviteter som de ikke mestrer eller er gode på. Blant annet sier Gutt 3 at han ikke er «så veldig fan av turn for det er noe jeg ikke mestrer». Videre hevder Jente 1 at «Med dans? Nei, dans er ikke helt for meg rett og slett, jeg er dårlig på det». Det at dans er en aktivitet enkelte ikke mester og derfor ikke liker, understøttes også av Gutt 2 som forteller at manglende prestasjon og mestring i dans fører til lavere motivasjon for denne aktiviteten. Gutt 2 gir videre en beskrivelse for hvorfor han liker kroppsøvingsslaget så godt som han gjør:

Det er vel litt av grunnen til at jeg er så glad i gym også, siden jeg kan det.

Informantene peker altså på at aktiviteter som ligger tett på deres kompetansenivå oppleves som motiverende og morsomme. På den andre siden vil aktiviteter som elevene ikke mestrer eller presterer godt i oppleves som umotiverende og kjedelige, fordi de ikke dekker deres behov for kompetanse.

Behovet for tilhørighet

Behovet for tilhørighet var ikke noe som stakk seg ut for de fleste informantene i mine analyser, likevel kom det frem noen indikasjoner på at det kunne være viktig for å forstå kroppsøving på ungdomsskolen sammenlignet med barneskolen. Jente 5 husker kroppsøving som lystbetont på barneskolen, og viser til at hun følte seg glad i være i aktivitet og bevegelse og at dette forsterket seg i tilhørigheten og tryggheten i klassen. Da elevene begynner i 8. klasse endrer elevsammensetningen og klassestrukturen fra barneskolen. Mange års vennskap og trygghet byttes nå ut med nye klassekamerater og Jente 2 og Jente 4 peker på ulike utfordringer som den nye klassestrukturen kan skape. Jente 4 sier hun ble veldig stille og gjorde lite ut av seg i kroppsøvingstimene da hun begynte på ungdomsskolen og sier:

Jeg er ikke alltid den som er veldig sosial, læreren sa ofte at jeg var for meg selv og ikke gjorde så mye med andre.

At Jente 4 føler seg stille og beskjeden kan ses i sammenheng med at hun befinner seg i en ny classesammensetning. Videre peker Jente 2 på et klassemiljø som ikke virker støttende i forhold til å skape god tilhørighet i kroppsøving. Hun viser til situasjoner med kjekling med andre elever i klassen og at elever blir mobbet hvis de ikke presterer godt i ulike aktiviteter og sier:

For eksempel hvis en person er dårlig i ting. Så blir du på en måte mobbet for det da. De blir skikkelig sure og «Det der var dritt», «Det der skulle du ikke gjort», du blir på en måte kjeftet på.

Jente 2 sine uttalelser kan ses i sammenheng med at hennes lærer i kroppsøving er mye syk og at timene i stor grad styres av vikarer. Dette fører ifølge henne til ustruktureerte timer, der timene blir tatt på sparket og vikaren sitter i et hjørne på mobilen og ikke bryr seg. Jente 2 sier videre at hun liker lagspill og aktiviteter i samarbeid med andre, men at det kan bli vanskelig hvis hennes nærmeste venner ikke er tilstede i undervisningen og sier:

Det som gjør det kjedelig er hvis jeg ikke har noen å gjøre det med, hvis for eksempel en god venn av meg er syk, så er det litt kjedelig at jeg må finne noen andre å gjøre det med, som jeg ikke er så godt kjent med og da blir jeg litt demotivert av det.

Sitatet viser at Jente 2 mangler den trygghet i klassen sin, enten i form av nære venner eller i form av tydelig klasseledelse. På denne måten vil hennes tilhørighet bli svekket og også være en årsak til manglende motivasjon til kroppsøvfingsfaget.

Behovet for autonomi

Et klart og gjennomgående funn i analysen var at samtlige elever oppga at de i større grad fikk velge mer på barneskolen. På den måten opplevdes faget mer selvbestemt, fordi elevene ofte var med på å bestemme innholdet i faget. I tillegg opplevde flere at aktivitetene ofte var mer lystbetonte og mindre fokus på prestasjon. Jente 1 følger opp dette med at faget opplevdes som mindre seriøst, lekpreget og hadde en oppbygning som var lagt på elevenes premisser. Hun begrunner dette med å beskrive øvelser som «stiv heks», disse øvelsene fokuserer mer på det å ha det gøy i bevegelse og ikke å prestere. Gutt 3 gir et eksempel på dette og sier:

Det var ikke så mye fokus på å klare det, det var å ha det gøy og holde seg i bevegelse.

Sitatet til gutt 3 kan ses i sammenheng med at barn har en indre trang til å bevege seg (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2006) (se tidligere forskning). Han sier videre at han likte veldig godt mye lek og bevegelse på barneskolen og at det ikke var så mye teoretisk arbeid. Jente 2 peker også på at det var mindre elevmedvirkning på barneskolen, ved at elevene selv fikk være med på å velge flere ulike aktiviteter i kroppsøving. Flere peker også på at kroppsøvingfaget på ungdomsskolen som mer seriøst, mer teoribasert og mer fokus på regler og på prestasjoner enn på selvet gleden i å være i bevegelse. Funnene viser derfor at følelsen for autonomi er mindre fremtredende på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet.

4.2 Vurdering

Informantene har ulike opplevelser i hvordan det er å bli vurdert med karakter på ungdomsskolen. Flere er positive til karakterer fordi de føler at det er en rettferdig bedømmelse, og at det er greit å vite hvordan man ligger an i faget, men dette begrenser seg til de situasjonene de faktisk får gode karakterer. Andre opplever at faget blir mindre gøy og mer stressende på grunn av fokuset på prestasjon. Svarene gir også uttrykk for at motivasjonen ikke bare handler om gleden å bevege seg, men ytre motiverte årsaker som for eksempel å få en bedre karakter i faget.

4.2.1 Som motiverende faktor

Flere av informantene sier at innføringen av karakterer på ungdomsskolen er en motiverende faktor i kroppsøvfingsfaget. Dette gjelder særlig elever som driver med organisert idrett på fritiden. De peker på at karakteren motiverer til innsats, at elevene skjærper seg og at man får annerkjennelse på sin kompetanse i faget. Flere av informantene gir en beskrivelse av dette. Gutt 1 sier at «karakteren i kroppsøving motiverer meg til å fortsette», altså han yter mer innsats fordi han ønsker en bedre karakter. Dette støttes opp av Jente 5 som sier:

Jeg har alltid vært sånn at jeg liker å gjøre mitt beste i gym, mens nå har man kanskje en grunn til å prøve mer da fordi nå får man en karakter i det, som man ikke fikk på barneskolen.

Gutt 2 følger med at vurderingen i faget bidrar til at han blir mer motivert, fordi han får «credit» for sine ferdigheter, noe han ikke følte han fikk i så stor grad på barneskolen. I likhet med Jente 3 sier han også at gode karakter gir god tilfredstillelse, for «når du får gode karakterer blir man jo ganske glad av det». En annen faktor som blir trukket frem av Jente 3 er at karakteren bidrar til at flere elever «skjærper seg». Hun beskriver at kroppsøvfingsfaget er morsommere nå som flere beveger seg mer, «fordi de ønsker en god karakter». Det kan virke som elevenes motivasjon til kroppsøving på ungdomsskolen beveger seg til å bli mer ytre motivert. Gutt 3 gir en beskrivelse som peker på at andre ytre motiverte faktorer som kan påvirke elever i skolen og sier:

Karakteren gir deg kanskje mer motivasjon, fordi du har lyst til å få bra karakter, det er noe som teller, gjøre mamma og pappa stolte.

Uttalelsen til gutt 3 viser at karakteren kan bidra til høyere motivasjon til kroppsøvfingsfaget, men uttalelsene peker ikke på tilfredstillelse av å være i bevegelse, men tilfredstillelse av gode karakterer.

4.2.2 Som stress/umotiverende

Til tross for at mange elever opplever karakteren som motiverende kommer det frem at flere opplever karakteren som stressende (demotiverende). Karakterer i kroppsøving viser seg å ikke bare være motiverende, men også være et element som fører til stress, og flere av informantene synes dermed å oppfatte karakterer som demotiverende. Jente 1 gir et eksempel på å prestere i aktiviteter og sier:

Gym er gøy, men det er litt press, for med tanke på at du må gjøre det bra fordi du blir vurdert. Du må prestere bra liksom for å få en bra karakter. Det er stressende at læreren ser på deg og ser hva du gjør, så må du liksom gjøre det bra.

Hun viser altså til mindre glede i til selvet aktiviteten. Dette følges opp av Jente 2 som sier at «det er viktig at elevene har fysisk aktivitet, men det er uheldig med press på å få gode karakter i kroppsøvingsfaget for å komme inn på videre studier.» Dette følges opp av Gutt 3 som peker på at karakterer og presset for å få gode karakterer gjør kroppsøvingsfaget mindre gøy. «Du har kun fokus på karakter noe som gjør at gleden ved fysisk aktivitet blir borte» (Gutt 3). Uttalelsen viser en trend på at motivasjonen beveger seg fra indre motivert til ytre motivert. Gleden med fysisk aktivitet ødelegges med andre ord av redselen for å få dårlig karakter. Gutt 3 understreker dette ved å vise til vurdering i basketball hvor gleden av å spille basketball blir borte og sier:

Nå har vi akkurat fått basketball vurdering og der må du klare en lay-up. Da prøver du å klare lay-upsa, men du kjenner ikke at det er noe gøy å klare lay-upsa for du føler ingen glede fordi det er så stort press å klare det.

Eksempelet gutt 3 viser ytre motivert adferd, han finner ikke gleden i selvet aktiviteten, bare i belønningen i form av god karakter.

4.2.3 Begrunnelse for karakteren

Syv av åtte informantene i denne undersøkelsen får karakteren 5 eller 6 i standpunkt i kroppsøving. Det som kommer frem av funnene er det er stor variasjon i tilbakemeldingene den enkelte elev får på den karakteren de har fått. I tillegg til at mange elever ikke vet hva som legges til grunn for deres karakter. Jente 1 svarer at hun ikke fikk noen begrunnelse for karakteren sin:

Nei, læreren la egentlig bare til en karakter og ikke noe om hvorfor. Det synes jeg er ganske dårlig, fordi jeg vil vite hva jeg kunne gjort bedre, eller ting jeg har gjort dårlig som jeg kunne ha forbedret meg.

Dette støttes videre opp av Jente 2 som peker på at hun fikk en veldig kort tilbakemelding på den forrige karakteren som ble satt av lærer, og hun søker en bedre begrunnelse og få tilbakemelding om ting hun kunne gjort for å forbedre seg. Jente 2 sier:

Istedenfor fikk jeg denne her karakteren, jeg vet ikke hva jeg skal gjøre med den. Så jeg gjør på en måte det samme som jeg gjorde og kanskje får jeg bedre karakter.

Uttalelsene til jente 2 kan ses i sammenheng hun er den eneste av informantene som mottar lav karakter i faget, og en lav karakter bidrar derfor ikke motiverende. For å illustrere dette svarer Jente 3 og Jente 5 også at de fikk lite tilbakemeldinger på karakteren sin, men disse to fikk en høyere karakter. Jente 5 sier «det er flott å få god karakter og det er tilfredsstillende». Noe som støttes opp av Jente 3 som sier:

Jeg liker å få høye karakterer, er bare flott det.

Det virker altså som den gode karakteren i seg selv kan være motiverende. Jente 3 og Jente 5 og føler kanskje ikke like stor trang til å få en videre begrunnelse, i motsetning til Jente 2. Selv om noen elever savner mer tilbakemeldinger svarer Gutt, 1, Gutt 2, Jente 4 og Gutt 3 at de har fått gode tilbakemeldinger på ting de har vært gode på i kroppsøving og ting de må jobbe mer på. Elevene trekker frem at læreren legger stor vekt på innsats og fair play i vurderingen. Gutt 2 følger opp med en forklaring på hvorfor han får toppkarakter i faget og sier:

Det er vel mye på grunn av innsats og en del på grunn av ferdigheter også og så prøver jeg så godt jeg kan å liksom heie på de andre og gjøre dem gode da. Det er ikke like lett hele tiden, men jeg prøver så godt jeg kan hvertfall.

Betydningen av innsats også noe Jente 4 peker på i sine tilbakemeldinger fra lærer og sier:

Læreren sa liksom, jeg ser at du ofte er rundt med andre og ikke gjør så mye, hvis du hadde gjort det og det, kunne det ha trekket opp karakteren, og det var det jeg gjorde.

Jente 4 sier altså at karakteren hennes ble bedre gjennom økt innsats og at hun er mer sosial i samhandlingen med medelevene i kroppsøving.

4.2.4 Vurderingskriterier på ungdomsskolen

Informantene peker på sine erfaringer ved bruk av innsats, elevens forutsetninger og bruken av tester i kroppsøvingsfaget.

Innsats

Verdien av innsatsen i kroppsøving blir fremhevet som en viktig del av vurderingen i faget. Informantene viser god kunnskap i hva som legges til grunn for innsats i vurderingen. Jente 5, Gutt 3 og gutt 2 mener at lærerne vektlegger innsatsen i stor grad i vurderingen. Elementer som kommer frem er at man prøver sitt beste, og at man ikke utvikler seg hvis man ikke gir alt man har i undervisningen. I tillegg til at man er en lagspiller og spiller hverandre gode i de ulike aktivitetene. Bruken av fair play i kroppsøving kommer også frem som et sentralt i uttalelsene. Gutt 2 sier:

Det å akseptere at alle ikke er like gode og prøve å spille hverandre gode, det vil jeg si går mye på innsats og fair play også da, men det å gjøre sitt beste og prøve å gjøre så godt man kan uten å bli sur og grinete.

Videre trekker Jente 2 inn et element av innsats hun ser på som negativt eller strengt.

Jeg synes det er litt strengt, fordi bare fordi du på en måte ikke kan hjelpe andre da. Fordi la oss si du ikke kan det så godt, så trekker jo det ned karakteren fordi du ikke klarer å hjelpe andre.

Å bli vurdert med innsats forbinder Jente 2 som vanskelig, fordi hun føler hun må hjelpe medelever i aktiviteter hun selv ikke mestrer.

Elevers forutsetninger

Jente 1 og Jente 5 peker på det kan være en fordel for de elevene som er vant til å trene med andre og være i aktivitet med andre. Disse elevene vil ikke oppleve å begynne fra bar bakke

kroppsøvningsfaget, men utøve aktiviteter man har drevet med tidligere. På den måten blir ikke, ifølge Jente 5, disse elevene redde for å vise ferdighetene sine. Jente 1 sier:

Ja, hvis du går på håndball da og så skal vi ha håndball, så er jo det en fordel da.

Selv om det synes å være en opplagt fordel i det å drive med organisert aktivitet ved siden av kroppsøving viser Gutt 2 og Gutt 3 til at læreren legger vekt på at elevene kommer fra ulike ståsted. Gutt 2 mener læreren legger vekt på elevenes forutsetninger og viser til at det er elever som har svakere prestasjoner ferdighetsmessig enn han selv som får like god karakter, fordi disse elevene viser en utvikling selv om de starter på et lavere nivå. Gutt 2 vektlegger at læreren legger sterk vekt på innsatsen, og at det ikke er stort fokus på ferdigheter. **Gutt 3** sier at læreren hans legger litt vekt på evnene, men mest på den teoretiske siden av kroppsøvningsfaget, nemlig det å kunne reflektere over egne ferdigheter og prestasjoner i kroppsøving. Gutt 3 peker på noen sider han synes er dumt med dette:

Jeg synes det er ganske kjipt siden jeg føler at jeg er ganske god i gym. Fordi det går liksom ikke på «skillsa» dine da, i matte da hvis du er god i matte så får du god karakter i matte, mens i gym, selv om du er god i gym kan du få lavere karakter enn de som er dårligere, og det synes jeg egentlig er ganske kjipt.

Tester

Den siste av evalueringskriteriene er tester i kroppsøving. Informantene fikk spørsmål om det brukes tester i deres evaluering og hvordan de opplever testene i faget. Jente 1 og Jente 3 forteller at de har en aktivitetsdag hvor det blir målt tider på 60 meter og hvor de måles i lengdehopp. Så får elevene vite om tidene/lengdene deres vurderes til gull, sølv eller bronse. Jente 1 ser på dette som positivt og sier:

Jeg synes jo egentlig det er bra. For da kan man se hvordan man ligger an. For eksempel hvis man løper 10 sekunder på 60 meteren, og ser at det er sølv.

Jente 3 har en annen oppfatning av dette og peker på at dette kan være negativt for enkelte elever:

Men det kan også være negativt på en måte da, fordi det er mange som ikke klarer det og da vil de føle litt sånn dårlig på innsiden.

Videre viser **Jente 5** til at tester blir brukt i en rekke aktiviteter i faget og sier:

I dans for eksempel så blir vi vurdert i hvor bra vi klare å lære bort eller om vi klarer å lære bort. I andre aktiviteter så kan det være om man klarer en sånn lay-up, om man klarer forskjellige teknikker.

Gutt 2 og Gutt 3 viser til at de har en løperunde på 3000 meter som de blir tatt tid på. Det går bare på tid, men det er valgfritt om elevene ønsker å få en karakter eller ikke. **Gutt 2** beskriver hva han synes om dette:

Jeg synes det er bra. Fordi da kan man liksom få bekreftelse på ferdigheter, hvis man får dårlige karakterer på grunn av fair play og sånt da, så kan du hjelpe deg litt selv om du har gode ferdigheter.

Gutt 3 påpeker at en slik test kan føre til at mange elever ikke yter stor innsats i denne testen, fordi de vet at de ikke kommer til å få en god karakter. Jente 4 oppfatter tester i kroppsøving som en kontinuerlig prosess der lærerne vurderer elevene etter hvordan de presterer i kroppsøvingstimene og ikke etter en spesiell test.

4.2.5 Oppsummering av resultatene

Informantene husker gymfaget fra barneskolen som lystbetont og preget av lek. Alle åtte har positive betraktninger fra barneskolen. Hovedelementer som kommer frem fra tiden på barneskolen er at aktivitetene ligger tettere på den indre motivasjonen, siden elevene har større mulighet til å velge selv, samt at kroppsøvningsfaget føltes mer som et friminutt enn som et skolefag. Videre så opplever syv av åtte informanter kroppsøvningsfaget på ungdomsskolen fortsatt som et morsomt fag, og at det er «flott» med et aktivitetsfag i skolen hvor det ellers er mye stillesitting. Selv om gymfaget fortsatt oppleves som gøy, pekes det på stress med karakterer, mer press på å prestere i idrettene og at faget er mer teoripreget. I spørsmålet om hvorfor vi har kroppsøving på skolen peker mange av svarene mot at kroppsøving og det å holde seg i bevegelse kanskje oppleves som mer ytre motiverende («Bevegelse er noe de må gjøre for ikke å bli tjuke»).

Funnene i undersøkelsen viser delte opplevelser i oppfatningen om gymfaget var bedre på barneskolen enn på ungdomsskolen. Flere elever savner at faget var preget av lek og at det ikke ble vurdert med karakterer. Andre peker på at det er positivt at faget er mer seriøst og sier også at karakterer kan virke motiverende og kanskje bidrar til at flere elever «skjerper» seg, har større innsats og at man lærer mer. Man kan si at overgangen til ungdomsskolen bidrar til en endring, hvor aktivitetene går fra å være en indre glede i det å bevege seg (indre motivert) til aktiviteter og øvelser som føles mer som en tvang på grunn av presset med å prestere og motta karakterer (ytre motivert). Svarene i undersøkelsen bekrefter at kroppsøving fortsatt er gøy på ungdomsskolen, men ikke like gøy som på barneskolen.

5. Diskusjon

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hva som skjer med elevenes motivasjon for kroppsøvningsfaget når de går fra barneskolen til ungdomsskolen. Studien nyanserer tidligere forskning som har vist til en fallende motivasjon for kroppsøving ettersom elevene blir eldre (Moen et al., 2018), viser funnene i denne studien at motivasjonen både kan styrkes og svekkes fra barne- til ungdomstrinnet. I denne påfølgende diskusjonen vil jeg forklare disse funnene opp imot oppgavens teoretiske forankring i motivasjonsteori.

5.1 Endring i motivasjon

Kroppsøvningsfaget er fortsatt et populært fag på ungdomstrinnet, men for en del av informantene var faget enda mer gøy på barnetrinnet. Samtidig viser studien at kroppsøvningsfaget er noe elevene liker bedre nå. En av grunnene til at kroppsøving var populært på barnetrinnet var at faget opplevdes som lystbetont og at det var mye lekaktiviteter. Spesielt oppgir elevene at «gym er gøy», «det var så gøy» og «Vi gjorde så mye gøy da som vi ikke gjør nå lenger». Elevene likte godt et innhold preget av lek, mindre struktur og fokus på bevegelse samt at faget var lagt opp til deres premisser. Ryan & Deci (2000) peker på at mennesker er indre motivert til å gjøre en aktivitet fordi det er noe som oppfattes som en iboende tilfredsstillende og handlingen foretas for tilfredstillensens skyld.

*Det var ikke så mye fokus på å klare det, det var å ha det gøy og holde seg i bevegelse
(Gutt 3)*

Likevel opplevde de fleste av elevene resultatene på at kroppsøvningsfaget oppleves som mindre gøy på ungdomsskolen enn på barneskolen. Dette ifølge informantene fordi ulikt kunnskapsnivå, press på å prestere, økt fokus på regler, konkurransepress og økende teoretisering bidrar til at kroppsøving ligner mer på andre fag. Dette kan ses i sammenheng med at barn har en indre trang til å bevege seg, men at denne trangen i større eller mindre grad blir undertrykt gjennom sosiale normer og krav som bidrar til mindre bevegelse. Ved at kroppsøvningsfaget ligner mer på teoredrevet fag, kan dette være med på å dempe barnas aktivitet, særlig fordi skolen oppdrar elevene til å sitte stille (Sigmundsson & Ingebrigtsen,

2006). Aktivitetene på barneskolen bidrar altså til at elevene beveger seg mer på grunn av gleden av å være i bevegelse, snarere enn på grunn av ytre press eller belønninger (Ryan & Deci, 2000) På dette grunnlaget kan man si at motivasjonen til elevene endrer seg fra indre motivasjon på barneskolen til å bli mer ytre motivert på ungdomsskolen.

At motivasjonen endres til kroppsøvingfaget på ungdomsskolen betyr ikke nødvendigvis en negativ endring for alle. Noen peker på ting som har blitt bedre på ungdomsskolen. På den andre siden trekker flere elever frem at de liker at kroppsøvingfaget på ungdomsskolen har blitt mer seriøst. Elevene opplever faget som mer variert, og dette bidrar til at flere er mer seriøse i timene og opptatt av å gjøre det bra i timene. Disse elevene opplever også en form for indre motivasjon, fordi de har utviklet en individuell interesse for det faglige innholdet (Dobson et al., 2009) på ungdomsskolen. For eksempel at timene er bedre planlagt, de opplever mer læring og aktivitetene oppleves mer seriøse. Noe av dette kan dermed føles indre motivert, mens andre faktorer som vurdering med karakterer bidrar mer til ytre motivasjon. Faget oppleves dermed som mindre lystbetont, noen liker dette andre ikke. Den overordnede totalen viser dermed at mange opplever gym fortsatt som gøy på ungdomstrinnet, men ikke like gøy som på barnetrinnet. Sitatet til Gutt 3 er derfor veldig illustrerende, «Gym er fortsatt gøy, men ikke YES».

5.2 Endret motivasjon i lys av SDT

De grunnleggende behovene kan være med å forklare noe av forskjellen mellom barne- og ungdomsskolen. Spesielt oppgir elevene at det er mindre autonomi på ungdomsskolen, som springer ut fra at aktivitetene ikke alltid tilfredsstiller behovene for kompetanse og at enkelte elever ikke får tilfredsstilt behovet for tilhørighet.

Tilhørighet

Som nevnt i resultatkapittelet er ikke manglende tilhørighet det mest fremtredende funnet blant informantene, men det ser likevel ut til å være av betydning for enkelte, for eksempel Jente 2. Da elevene begynte i 8. klasse på ungdomsskolen endret elevsammensetningen og klassestrukturen fra barneskolen. Mange års vennskap og trygghet ble nå byttet ut med nye klassekamerater. Det kommer frem at Jente 2 har få nære venner i klassen sin, og at hun ikke føler seg trygg når de nære vennene ikke er tilstede i kroppsøving. Læreren virker også å være ofte syk og timene er preget av mye vikarer. Videre påpeker hun at det kan bli dårlig stemning,

særlig mellom gutter og jenter, og trekker også frem at mobbing kan forekomme i timene. Dette kan være med å undergrave behovet om tilhørighet, med mindre personen føler seg personlig anerkjent og bekreftet for sine handlinger, vil behovet for tilknytning ikke bli oppfylt (Ryan & Deci, 2017). Mangelen på mestring kan påvirke motivasjonen fordi det virker som hun har indre motivasjon til å gjøre det godt i faget og søker etter hjelp og støtte for å få det til. Likevel får hun ikke den støtten hun trenger enten det er av læreren eller av medelever. Dette kan føre til at hennes behov for tilhørighet blir svekket og det er vanskeligere å finne den indre gleden i å bevege seg. Dette kan igjen forklare hvorfor hun er mindre positiv til kroppsøving på ungdomsskolen (motivasjonen endres).

Behovet for kompetanse

Mange av informantene i denne undersøkelsen opplever kroppsøving som lystbetont. Noe av grunnen er nok at aktivitetene ligger tett opp mot deres egne referanser fra organisert idrett på fritiden. Ryan & Deci (2017) hevder at hendelser som negativt påvirker en persons erfaringer med kompetanse og autonomi, vil redusere indre motivasjon, mens hendelser som støtter oppfatninger av autonomi og kompetanse vil øke indre motivasjon. Idretter og aktiviteter som informantene kjenner godt fra før kan dermed bidra til å opprettholde kompetansefølelsen i kroppsøving. En grunn til dette er at mye av undervisningen i faget er lagt opp rundt ballspill, og elevenes egen erfaring med ballspill kan dermed bidra til trygghet og kompetanse. Aktivitetene føles altså morsomme, og skaper selvtillit. På den måten er altså disse elevene mer mottakelige for innlæring av teknikker og økt fokus på regler, enn elever utenfor organisert aktivitet. Dette støttes opp av Jacobsen (2012) som peker på at kompetanse handler om å oppnå et ønsket resultat og en følelse av at man mestrer oppgaven. I tillegg kan det føles mindre stressende å bli vurdert på prestasjon, fordi dette er noe disse elevene er vant til gjennom konkurranser via idrettene. Aktivitetene som elevene mestrer opplever altså som morsomme, fordi elevene har god kompetanse i disse aktivitetene.

Av den grunn viser manglende kompetanse seg spesielt frem i undersøkelsen ved de aktiviteter informantene ikke er flinke til eller aktiviteter hvor man ikke opplever mestring. Dans, turn og styrketrening er eksempler på aktiviteter mange trekker frem i undersøkelsen. Hovedgrunnen til at mange ikke liker disse øvelsene handler ikke om at de er kjedelige i seg selv, men at de blir kjedelige fordi elevene ikke mestrer dem, og dermed ikke motiveres til å prøve ekstra for å få det til. Likeledes vil aktiviteter som er fremmedgjort, og som skyldes kontroller, ikke ha de viktige positive effektene som oppstår ved en aktivitet som er autonomt

initiert eller godkjent (Ryan & Deci, 2017). Aktiviteter som man ikke mestrer eller presterer godt i, kan bli en belastning i hverdagen og etter hvert oppleves negativt. Manglende kompetanse i ulike aktiviteter kan føre til redusert motivasjon og inngangen til aktiviteten vil da være preget av ytre motivasjon i stedet for indre motivasjon.

Det viser seg derimot at ikke alle elevene misliker danseundervisningen. Gutt 3 sa at han ble overasket over at han likte dans, fordi det var noe han ikke trodde han skulle være flink til. Det viste bevegelsene, takten og rytmene var noe han likte; og han presiserer at dans nå er morsomt fordi han mestrer det. Gutt 2 og Jente 1 derimot liker ikke dans fordi de ikke har opplever mestring i det, og at det nok er mye av grunnen. For å utvikle en følelse av kompetanse må elevene føle eierskap til aktivitetene de lykkes med (Ryan & Deci, 2017), og motsatt vil elever ha liten lyst til å delta i aktiviteter som de ikke føler de behersker (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Denne følelsen av kompetanse kan øke elevenes ønske om å gjenta aktiviteten, og motsatt være noe de unngår fordi de ikke mestrer aktiviteten.

Autonomi

Et sentralt funn er at elevene opplevde en stor grad av autonomi på barnetrinnet kontra på ungdomstrinnet. Informantene rapporterte at aktivitetene på barnetrinnet var mer lystbetonte (indre motiverte). Eksempler på slike aktiviteter er kanonball, stiv heks og hjørnefotball. På ungdomsskolen byttes disse lystbetonte aktivitetene ut med aktiviteter som krever innlæring av teknikker og aktivitetene har mer fokus på regler. For eksempel innlæring av serve i volleyball, «lay-up» i basketball, skritt-regler i basketball, etc. Samtidig oppgir informantene at de fikk bestemme mye selv på barneskolen, på denne måten kan man si at aktivitetene ble styrt mer på elevenes premisser, det var mindre fokus på teknikker og regler. Kontra på ungdomsskolen der innlæring i nye aktiviteter og teknikker bidrar til at motivasjonen ikke lenger kun handler om å holde seg i bevegelse, men også om å sitte og lytte og lære noe nytt. I tillegg til at elevene etterlyser mer elevmedvirkning, kan kroppsøvfaget på ungdomsskolen oppleves som mindre selvbestemt fordi faget er mer «seriøst» og elevene får ikke lenger gjøre som de selv vil.

Denne antagelsen støttes opp gjennom SDT (Ryan & Deci, 2000). SDT viser til at den indre motivasjonen blir svakere jo lenger elevene kommer i utdanningsløpet, og dette har grunnlag i at barns frihet til å være indre motivert blir stadig begrenset av sosiale krav og roller som krever at elevene tar ansvar for «mindre» interessante oppgaver (Ryan & Deci, 2000). Dette kan dermed ses i sammenheng at elevene viser mindre indre motivasjon til kroppsøvfaget

på ungdomsskolen, fordi elevene har en annerledes målorientering (orientingsskifte) på ungdomsskolen enn de hadde på barneskolen. Disse kan springe ut fra om elevene ønsker å forbedre karakteren, forbedre innsatsen, prestere på tester, fordi de ønsker å gjøre mamma eller pappa stolte. I tillegg ønsker elevene å holde seg i fysisk form i en ellers stillesittende hverdag.

Den ytre motivasjonens følelse av autonomi

For å beskrive hvordan elevenes motivasjon endres fra indre motivasjon på barneskolen til ytre motivasjon på ungdomsskolen, må vi se på hva som ligger til grunn for den ytre motivasjonen. Ytre motivasjon har ulik grad av autonomi følelse (se OIT i teorikapittelet). Elever som får tilfredsstilt sine grunnleggende psykologiske behov har i ifølge Ryan & Deci (2000) en bedre plattform for autonom form for ytre motivasjon i skolen. For eksempel elever som har en ytre «Identificatet» (identifisert) regulering, forbinder kroppsøving med større glede og positivitet. I denne studien ser man blant annet dette ved elever som blir motivert av karakterer i kroppsøvingsfaget, elevene ser dermed verdien av å yte ekstra innsats og hjelpe andre medelever i timen for å få en bedre karakter. Videre viser Den mest autonome formen for ytre motivert adferd er «Integrated regulations» seg også å være gjeldende i kroppsøvingsfaget. Denne ytre motivasjonen er knyttet til større engasjement, bedre ytelse, høyere kvalitet på læring og større psykologisk velvære (Ryan & Deci, 2000). Dette viser seg i studien ved elever som presterer godt i faget, men samtidig ser verdien i å samarbeide med medelever, vise fair, play og samtidig ha god kjennskap til vurderingskriteriene. På den måten oppleves ytre motiverte faktorer mer autonome fordi de klarer å internalisere og verdsette disse verdiene til «selvet og på den måten kan aktiviteten føles mer indre motivert (Ryan & Deci, 2017).

På den andre siden kan elever som ikke får tilfredsstilt behovene for kompetanse og tilhørighet i mindre grad oppleve den samme følelsen av autonomi i faget. Ryan & Deci (2000) viser til at elever som er «external» (ytre) regulert, viser mindre interesse for verdi eller innsats, og de har en tendens til å klandre andre (for eksempel læreren), for lite tilfredsstillende resultater. I denne studien viser dette seg fremtredende i aktiviteter elevene ikke mestrer, eller manglende begrunnelse for karakteren de mottar i faget. «Introjected» regulering var positivt relatert til ekstra innsats, men kan vise tegn til mer angst og dårlig selvfølelse ved feil. Dette kan vise seg i situasjoner der elevene føler de må prestere (tester, løpstester, teknikk, etc), og da særlig hvis man vet man ikke kommer til å vinne eller komme først, eller at man vet man ikke kommer til

å få en høy måloppnåelse på løpstesten. På bakgrunn av SDT kan den ytre motivasjonen til aktiviteter som oppleves kontrollert av ytre faktorer (for eksempel karakterer) eller at ulike aktiviteter oppleves som fremmede og vanskelige (Dans), bidra til en mindre autonom form av ytre motivasjon til kroppsøving. Det økende presset på å prestere på ungdomsskolen kan dermed bidra til at elever utenfor organisert aktivitet har dårligere forutsetninger for autonom ytre motivasjon til kroppsøving enn elever som er aktive i idrett på fritiden.

Forskjellen i hvordan elevene opplever kroppsøvingfaget på ungdomsskolen, ligger i hvilken grad elevene opplever den ytre motivasjonen som autonom. Elever som forstår de ytre forutsetningene i en aktivitet og har de relevante ferdighetene til å lykkes med det, har lettere for å vedta og internalisere det ytre målet (Ryan & Deci, 2017). Et eksempel på en mer autonom form for ytre motivasjon blir beskrevet av Gutt 2. Han gir en beskrivelse av hvorfor han tror han får god karakter i kroppsøvingfaget. I timene blir han utfordret til å hjelpe medelever i ulike aktiviteter og virke støttende og gjøre andre gode. Dette har gitt ham et godt forhold til læreren sin som gir ham mye ros for hvordan han er med sine medelever. Man kan si at han har internalisert (ser betydningen) den ytre motiverte adferden til å spille på lag med andre i klassen sin og på den måten legger til side det å prestere best mulig for sin egen del, for å hjelpe og motivere andre i faget. Ved å føle at motivasjonen kommer fra ham selv, kan handlingen oppfattes autonomt, fordi handlinger som folk står fullstendig bak, og som ikke involverer en del av personligheten som dominerer andre, er autonome handlinger (Ryan & Deci, 2017). Ved at handlingen til Gutt 2 ikke blir styrt av andre, kan man si at den ytre motiverte adferden føles mer selvbestemt (Ryan & Deci, 2000).

Et annet element av ytre motivasjon trekker Jente 4 frem i form av kroppspress i digitale medier i dagens samfunn. Videoene hun ser på, fokuserer mye på temaet om å miste vekt og hvor viktig det er å ta seg godt ut og ha et slankt utseende. Dette motiverer henne til å bevege seg, og man kan si hun blir ytre motivert til å bevege seg. Denne ytre motivasjonen kan være en del-årsak til at hun presterer godt i kroppsøving (5'er). Dette fordi hun har internalisert betydningen og identifisert at fysisk aktivitet bidrar til sunn og tynn kropp. Hun gjør det ikke for selve gleden for aktiviteten, men for det utfallet (belønningen) aktiviteten fører til. Hennes ytre motivasjon er derfor ikke like autonom som gutt 2 sin, fordi gleden til aktiviteten ikke springer ut fra «selvet», men fra en ytre kontrollerende faktor (Ryan & Deci, 2017).

5.3 Endret motivasjon i lys av innføring av karakter

I søken etter å se om elevers motivasjon endres til kroppsøvningsfaget, skal vi i denne delen se om innføringen av vurdering med karakter kroppsøvningsfaget kan være en årsak til at motivasjonen til elever endres i faget. Funnene viser at karakterer i seg selv ikke er en direkte årsak informantene peker på, men må ses i sammenheng med hvilke vurderingskriter (innsats, elevforutsetninger og tester) og tilbakemeldinger de mottar i faget. Resultatene viser at vurderingen kan være både være positiv og negativ for motivasjonen i faget.

Mange elever viser at de blir motiverte av det å få karakter i faget. Det bidrar til at flere elever er aktive i faget og man har en større grunn til å bevege seg. Dette gjelder særlig elever som driver med organisert idrett på fritiden. Dobson et al. (2009) peker på at vurderingens oppgave å sørge for at elevene har en følelse av mestring og at aktivitetene ligger tett på deres kompetansenivå. Funnene i undersøkelsen viser at elevene synes det er bra å få «credit» på sine prestasjoner og peker på at det er gøy å få gode karakter. På den måten peker elevene på at karakteren motiverer til innsats, og at man får anerkjennelse for sin kompetanse i faget. Karakteren kan dermed bidra til høyere motivasjon til kroppsøvningsfaget, men uttalelsene peker ikke på indre motiverende tilfredsstillelse av å være i bevegelse, men mer ytre motivert tilfredsstillelse i form av «gode» karakterer.

På den andre siden, hvis eleven ikke føler mestring eller ikke klarer å vise gode ferdigheter i faget, har det en negativ innvirkning på motivasjonen for læring, og det er en fare for at eleven gir opp, gjerne ved å skylde på ytre årsaker til ikke å prøve (Dobson et al., 2009). Dette kan relateres til informantene som ser på karakterer som umotiverende, fordi presset på å prestere gjør faget mer kjedelig. Det kommer også frem at flere elever synes det er stressende å bli vurdert på bakgrunn av sine egne prestasjoner. Et eksempel på dette kommer fra Gutt 3 sin beskrivelse fra basketballundervisningen der elevene blir vurdert i hvor flinke de på «lay-up». Han peker på at han i en slik situasjon ikke kjenner på gleden i aktiviteten, men bare på presset for å klare det. På den måten føles kroppsøving mindre gøy, fordi prestasjonen kommer fremfor selve gleden av bevegelse.

De fleste av informantene i undersøkelser får gode karakter i kroppsøvningsfaget, og enkelte får også tydelige tilbakemeldinger på ting de er gode på og ting de må gjøre bedre for å oppnå god måloppnåelse i faget. Jente 4 fikk for eksempel tydelig veiledning på at hun måtte være

mer engasjert i undervisningen og gi støtte til medelever ved å gi rosende ord og vise aktiv deltakelse i for eksempel samarbeid om å løse problemstillinger. Læreren til jente 4 har derfor vært en medvirkende årsak til at hun presterer bedre i faget. Lærere som opptrer autonomistøttende, bidrar direkte til elevenes indre motivasjon så vel som indirekte, ved å fremme elevenes kompetansefølelse i timene (Ommundsen, 2006). På den måten vil autonomistøttende sammenhenger gi elevene erfaringer av valg og selvinnvilse, og kan gi næring til behovene for tilfredsstillelse, tilknytning og kompetanse (Bagøien et al., 2010). Ved å få positive tilbakemeldinger fra læreren i form av ros og bedre karakter, kan hun ha internalisert (ser betydningen) verdien av den ytre motiverte adferden av å ta kontakt med medelever. Hun har fått positiv respons på dette, noe som kanskje har ført til at hun trives bedre i kroppsøvningsfaget og den ytre motivasjonen føles mer selvbestemt (Ryan & Deci, 2017).

På den andre siden kan tilbakemeldingene elevene får i skolen være mangelfulle og ofte i form av en summarisk vurdering, uten noen god begrunnelse. Ifølge Dobson et al. (2009) kan summariske vurderinger i form av tall som ikke er veldig høye, bli sett på som lite motiverende og skaper dermed ikke nytt engasjement til faget. Jente 2 viser til at hun har fått tilbake karakter, uten noen særlig form for begrunnelse. Hun etterlyser mer informasjon i hva hun kan bli bedre på og hvordan hun skal opptre for å få dette til. Siden hun selv ikke har kunnskapen til å finne ut av dette, søker hun derfor etter hjelp. Skaalvik & Skaalvik (2013) viser til at ved å tilrettelegge for god læring og påvirke elevens miljø har læreren mulighet til å påvirke elevens motivasjon. Dette viser at lærerstøtte kan bidra til at elever blir mer motivert, og motsatt, hvis dette er ikke tilstede, kan det føre til at elever som sliter i faget og ikke får den hjelpen de trenger og blir skadelidende. Som i dette eksempelet igjen kan føre til at Jente 2 misliker faget, ikke på grunn av hun ikke ønsker å gjøre det godt, men fordi hun ikke får nok veiledning og støtte i undervisningen til å opprettholde motivasjonen.

Formålet til kroppsøvningsfaget er å bidra til livslang bevegelsesglede. Et vesentlig funn i oppgaven er at ytre motivert adferd gjør seg mer gjeldende på ungdomsskolen. Likevel er det det ikke negativt i seg selv at den ytre motivasjonen gjør seg mer gjeldende på ungdomsskolen, det den følelsen elevene har av autonomi ytre motivasjon. Elever som er kompetente og flinke i kroppsøving har mer «grobunn» til å internalisere (ser betydningen) av ytre motiverte adferder, og motsatt vil elever som mangler grunnleggende kompetanse og ferdigheter i faget oppleve mindre grad av ytre motivert autonomi (Ryan & Deci, 2017). Poenget er selv om ytre

motivasjon kan ses på som mindre ønskelig jamfør livslang bevegelsesglede, er det ikke nødvendigvis så problematisk. Det er i hvilken grad elevene internaliserer verdien av den ytre motivasjonen (Ryan & Deci, 2017).

Funnene i undersøkelsen viser at elevene stort sett har god kunnskap til hvordan de blir vurdert i faget og hva læreren legger mest vekt på i vurderingen. Informantene legger vekt på at læreren ser på innsats som det viktigste vurderingskriteriet i faget. I tillegg til innsats (samarbeid, fair play, oppmøte, etc) mener elevene de blir vurdert i egenvurdering og tester (prestasjoner). Leirhaug et al. (2016) påpeker at kroppsøvingslærere må involvere elevene i vurderingen og vurderingspraksisen i faget bør foregå gjennom en interaksjon mellom begge parter. Elevene i undersøkelsen har ulike faglærere i kroppsøving, og elevene viser til ulikhet i hva deres lærer legger mest vekt på ved fastsettelse av karakter i kroppsøvingsfaget. Dette støtter opp det Arnesen et al. (2013) beskriver i sin studie, at det kan være stor ulikhet i vurderingspraksisen til de enkelte lærerne. Dette kommer frem i denne studien der noen elever sier at deres lærer legger mest vekt på innsats, mens en annen elev sier at hans lærer ser ut til å legge mest vekt på elevenes egenvurdering. Dobson et al. (2009) peker på at vurderingens funksjon som motivasjon for læring er viljen til å lære og følelse av aksept og trygghet i læringssituasjoner, og dette er direkte påvirket av den kommunikasjonen som finner sted mellom lærer og elev rundt det faglige. Ved at elevene i denne studien viser at vurderingskriteriene kan oppfattes ulikt fra lærer til lærer, kan derfor være medvirkende faktor som påvirker elevens motivasjon til kroppsøvingsfaget (Dobson et al., 2009).

6. Konklusjon – Funn opp mot problemstilling

Problemstillingen i denne undersøkelsen er om elevers motivasjon til kroppsøving endrer seg fra barneskolen til ungdomsskolen. Denne antakelsen viser seg å stemme, da det kommer frem at kroppsøving fortsatt er et morsomt fag, men ikke like morsomt som på barneskolen. Oppgaven støtter derfor opp om resultatene til tidligere forskning (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Samtidig nyanserer denne studien konklusjonene fra tidligere forskning ved at noen få elever faktisk rapporterer å like kroppsøvingfaget bedre på ungdomsskolen. Oppgaven støtter seg også opp mot SDT (Ryan & Deci, 2017), og viser at elever i kroppsøving som tilfredsstiller de grunnleggende behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi, fortsatt har høy motivasjon for kroppsøvingfaget på ungdomsskolen. Dette kommer frem i hvilken grad elevene opplever kroppsøving som indre motivert og autonom ytre motivasjon. Elever som ikke viser lignende tilfredstilte av disse behovene, viser lavere tendenser til indre motivasjon for kroppsøving og faget oppleves mer ytre motivert, altså viser disse elevene lavere motivasjon for kroppsøvingfaget på ungdomsskolen enn på barnetrinnet.

Den andre problemstillingen i denne studien er om innføring av karakterer på ungdomstrinnet medfører en endring i motivasjon. Innføringen av karakterer i faget viser seg å være en av grunnene til at kroppsøving føles mindre morsomt, fordi det skaper mer press på å prestere og elevene føler seg presset for å få en bedre karakter. På den andre siden oppmuntrer karakterer flere elever til høyere innsats i faget, og de liker at faget er mer seriøst og lærer mer. På det grunnlaget viser studien til at leken (indre motivasjon) som i stor grad er motivasjonsfaktor i barneskolen har blitt erstattet med ytre motivasjon (karakterer/prestasjonsorientering) på ungdomstrinnet. Studien viser da i hvilken grad elevene oppfatter den ytre motivasjonen som autonom (selvbestemt) i kroppsøvingfaget. Studien viser at elever som ikke driver med organisert idrett på fritiden, kan ha en mer demotiverende grad av ytre motivasjon enn elever som driver med organisert idrett på fritiden. Imidlertid viser også studien at autonomistøttende lærere kan være med på å legge til rette for mer autonom ytre motivasjon i kroppsøvingfaget. At kroppsøvingfaget viser seg å være mindre gøy på ungdomstrinnet og at det beveger seg drive fram en mer ytre motivert adferd kan man også si at faget motarbeider seg selv i forhold til sitt eget formål, nemlig å bidra til livslang bevegelsesglede.

6.1.1 Praktiske implikasjoner

Denne studien viser til at elever kan få lavere indre motivasjon til kroppsøving fordi motivasjonen blir mer ytre motivert på grunn av mer press på prestasjon og det å få en god karakter. Samtidig viser Vinje (2016) til at kroppsøvingsfaget på barneskolen ofte blir «undervurdert» eller tilsidesatt ved at mange lærere ikke har pedagogisk kompetanse til å undervisere i faget. Denne skjevheten kan være med på å gjøre kroppsøving vanskelig for barn og unge utenfor organisert idrett på fritiden, som ikke er vant med å lære seg grunnleggende teknikker i idrettene. Kroppsøving på ungdomsskolen kan virke mer seriøs fordi læreren har høyere ambisjoner for hva elevene kan få til.

Skaalvik & Skaalvik (2013) viser til hvordan de grunnleggende psykologiske behovene om tilhørighet, kompetanse og autonomi må ivaretas i skolen for at elevene skal oppleve indre motivasjon (autonom ytre motivasjon) for skolearbeidet. Skolen må legge til rette for et inkluderende læringsmiljø (tilhørighet), tilpassing av undervisningen tett opp mot elevenes kompetansenivå (kompetanse) og at elevene har en viss grad av medbestemmelse og valgmuligheter (autonomi) i skolen. Kroppsøvingsfagets mål er i å bidra til at elevene får lyst til å drive med fysisk aktivitet resten av livet. For å få til dette er det opp til læreren å legge opp aktiviteter som er lystbetonte og bidrar til at elevene føler mestring og glede. Bagøien et al., (2010) viser til at autonomistøttende lærerstil kan være til hjelp for å skape motivasjonsfremmende læringsprosesser i skolen. Jeg har selv opplevd som kroppsøvingslærer at elever responderer bra på konkrete tilbakemeldinger, og hvor viktig det er som lærer å være aktiv og vise engasjement for faget. I tillegg til å være godt forberedt og vise en klar plan for undervisningen kan dette også være til hjelp, særlig for elever som ikke har stor erfaring fra fysisk aktivitet. I tillegg mener jeg det er viktig med en variasjon av aktiviteter og at aktiviteter fokuserer mer på selve gleden av å være i aktivitet og dermed unngå lange perioder med stillesitting og teknikk læring.

En annet moment i kroppsøvingsfaget er at aktivitetene inviterer alle elevene til å delta (uansett forutsetning eller idrettsfaglig bakgrunn), altså innføre aktiviteter der elevene på mange måter stiller likt. Idretter som fotball, basketball, innebandy er helt klart morsomme aktiviteter i seg selv, men det kan bli en skjevfordeling siden mange av elevene driver med disse aktivitetene på fritiden. Det er mange ulike ballidretter der ute og av forskjellige (også økonomiske årsaker) fokuserer vi kun på noen få, en reproduksjon om du vil. Mange av elevene peker på at

danseundervisningen kan være vanskelig å få til eller å mestre, og flere av informantene i undersøkelsen pekte på at det å holde takten og en spesiell rytme spesielt var vanskelig. Gjennom idrettshøyskolen ble jeg introdusert for dans på en annerledes måte, det handlet ikke om å telle 1-2-3, eller snurre på den bestemte takten, det handlet i hovedsak å holde hoftepartiet i bevegelse og sammen med partneren finne en passende takt dem imellom. Innlæringen av dans ble med andre ord tilpasset til mine forutsetninger, ferdigheter og behov (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Som alle andre profesjoner må også kroppsøvingslærere må utvikle seg i takt med at verden går fremover. I takt med denne utviklingen, er det det vesentlig å finne ut hva som motiverer barn unge i dag til å bevege seg. Derfor mener jeg at undersøkelser som retter seg mot barns motivasjon er viktige slik at kroppsøvingslærere som meg selv kan være utviklende og bidra til en bedre undervisning i skolen, fordi man setter seg inn i hvordan barn og unge ser verden. Denne jobben er viktig i et folkehelseperspektiv, men ikke minst spennende fordi man har mulighet til å bidra til og forme hvordan elevene ser på og opplever fysisk aktivitet resten av livet.

6.2 Videre forskning

Det er enkelte funn som kommer frem i denne oppgaven som kan være med å bidra til videre forskning på fagfeltet. Spesielt kommer det frem elementer som peker på vurderingspraksisen i kroppsøving. Det kommer blant annet frem at egevalueringen har mye å si på vurderingen, og at man får god karakter i kroppsøving ved å skrive god egevaluering. En uttalelse fra Gutt 3 sier at elever som er flinke til å skrive og reflektere får god karakter i kroppsøving. Dette kan altså være noe andre kunne sett nærmere på.

Som nevnt i metode kapittelet kunne det også vært spennende å foreta den samme undersøkelsen som jeg har gjennomført, men forskjellen blir å intervju elever, på 7. trinn for så å gjennomføre et nytt intervju to år senere (på 9. trinn). På den måten kunne man fått et enda mer gyldig datamateriale og det kunne vært interessant å se om likheter/ulikheter opp mot min egen studie. Siden dette er en masteroppgave har jeg ikke tid til å vente to år, men en slik undersøkelse kan kanskje andre foreta senere?

Litteraturliste

- Andrews, T. & Johansen, V. F. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift (trykt utg.)*. 89(2005)nr. 4, 302-314.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje" : vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9-32.
- Bagøien, T. E., Halvari, H. & Nesheim, H. (2010). Self-Determined Motivation in Physical Education and its Links to Motivation for Leisure-Time Physical Activity, Physical Activity, and Well-Being in General (s. 407-432). Los Angeles, CA.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dalene, K. E. (2018). Physical activity in Norwegian children and adolescents: With a special focus on physical activity trends, health implications, correlates and determinants of physical activity.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk* (2. utg. utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Humaniora, D. N. F. K. f. S. o. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for Samfunnsvitenskap og Humaniora, Juss og Teologi. 1-44.
- Jakobsen, A. M. (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. *Idrottsforum. org*.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg. utg.). Oslo: Novus.
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? ; en studie av jenters og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 11(1), 21-21. doi: 10.5617/adno.2609
- Leirhaug, P. E., Macphail, A. & Annerstedt, C. (2016). 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7(1), 21-36. doi: 10.1080/18377122.2016.1145429
- Laake, P., Olsen, B. R. & Benestad, H. B. (2008). *Forskning i medisin og biofag* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Manger, T., Hansen, O. & Nordahl, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsskolefaget i grunnskolen (5.–10. trinn) *Physical Education between Ambition and Tradition: National Survey on Physical Education in Primary School in Norway (Grade 5–10)*: Høgskolen i Innlandet.

-
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppøving og idrett : betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon (s. 47-65). Oslo: Universitetsforl., cop. 2006.
- 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. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness Hentet
- Schreier, M. (2018). Sampling and Generalization (s. 84-98).
- Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J. E. (2006). *Idrettspedagogikk*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : selvopfatning, motivasjon og læring* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Smith, K. (2007). Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*(02), 100-106.
- 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. doi: 10.1080/17408989.2014.892063
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppøving Udir-8- 2012*. Hentet fra <http://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/4/4.1/forutsetninger-og-innsats/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplan i kroppøving. 1-8.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 257.
- Vinje, E. (2016). *Kroppøvingdidaktiske utfordringer*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. doi: 10.23865/jased.v1.889

7. Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 4: Oppsummering av svar fra intervju

7.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet” Motivasjon til kroppsøving faget med eller uten karakterer?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se om elevers motivasjon endrer seg i kroppsøving fra barneskole (uten vurdering) til ungdomsskole (med vurdering). I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien er en del av en mastergradsoppgave på Høgskolen i Innlandet. Formålet med masteroppgaven å finne hva elevene selv tenker om innføring av karakterer i kroppsøving på ungdomsskoletrinnet, og om dette har innvirkning på motivasjonen i faget. Gjennom den nasjonale kartleggingsstudien av kroppsøving i grunnskolen, kom det frem at de fleste elevene liker kroppsøving faget og synes det er gøy å ha gym. Likevel viser tallene i studien at det er en negativ utvikling fra barnetrinn til ungdomstrinn. Elevene liker kroppsøving best på barnetrinnet og mindre etter hvert som de blir eldre. Dette vekket min interesse for å undersøke om kroppsøving med innføring av karakterer i ungdomsskolen kan gjøre det vanskeligere å nå flere av hovedformålene i faget. For eksempel at «kroppsøving skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå egne føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Vi vet at det skjer noe med hvor mange som liker faget godt fra barnetrinnet til ungdomstrinnet, men vi vet mindre om hva dette skyldes. Vi vet også at det er noen utfordringer med måten elevene vurderes på i faget, og kan dette ha sammenheng med den droppende motivasjonen? Hva sier elevene selv er grunnen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i innlandet er ansvarlig for dette forskningsprosjektet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget blir valgt ut i samarbeid med faglærere på den aktuelle skolen, og det er ønskelig med et utvalg av ti deltakere som kan stille til intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Intervjuene vil vare ca 20 minutter og det vil brukes lydopptak. Spørsmålene vil ta for seg hvilke tanker du har om din egen motivasjon til kroppsøvningsfaget, vurderingen i kroppsøvningsfaget og dine tanker om hvordan du synes overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen har vært.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er undertegnede og min veileder som har tilgang på opplysninger i dette studiet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2019. Personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektets ende.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet 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:

- Høgskolen i Innlandet: Telefon: +47 62 51 76 10, E-post: postmottak@hihm.no
- Jørgen Hoel Sandberg (Student): Telefon: +47 95235420. Epost: jorgensandberg@live.no.
- Lars Bjørk (Veileder): Telefon: +47 62430291/+47 99272503. Epost: lars.bjorke@inn.no
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg: Telefon: 62 43 00 23. Epost hans.nyberg@inn.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Eventuelt student

(Forsker/veileder)

Jørgen Hoel Sandberg

Samtykkeerklæring (til elever)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "**Motivasjon til kroppøvingsfaget med eller uten karakterer**", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.19.

(Signert av prosjektdeltaker/foreldre/verge, dato)

Samtykkeerklæring (for lærere)

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "**Motivasjon til kroppøvingsfaget med eller uten karakterer**", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at elever kan gi opplysninger om meg til prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.19.

(Signert av lærer, dato)

7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Introduksjon:	Intervjuet handler om dine erfaringer med kroppsøving
Anonymitet:	Ditt navn blir anonymisert.
Båndopptakelse:	Intervjuet vil bli tatt opp på bånd og transkribert. Hvis det er ønskelig sendes transkripsjonen til deg til gjennomlesning.
Tid:	Intervjuet vil ta ca 20 min.

Informasjon / uformell prat:

- Uformell prat - Ønske velkommen til intervjuet, tilby noe å drikke, og presentere meg selv.
- Fortelle litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)
 - Høre med dere hvordan du opplever faget nå og på barneskolen.
- Forklare hva intervjuet skal brukes til og forklare taushetsplikt og anonymitet.
- Informere om formålet med intervjuet, og at jeg har full taushetsplikt og ikke vil snakke med noen, hverken foreldre eller lærer. Informere om at jeg vil dele det de sier med veiledere jeg har på skolen min, men at disse også har taushetsplikt og at jeg er veldig interessert i å høre om deres opplevelser av timene i deres egne ord. Understreke at dette også er viktig hvis det er ting dere ikke har likt.
- Opplyse om at intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, konfidensiell behandling av data, anonymisering og at prosjektet er meldt inn til NSD.
- Høre om informant/elev har noen spørsmål.
- Si at det er lov å trekke seg dersom du ønsker det.
- Starte opptakeren.

Innledende spørsmål / Erfaringer / Overgangsspørsmål:

- Driver du med noen form for aktivitet på fritiden? Organisert?
- Hvorfor tror du at du gym på skolen?
 - Hovedhensikten med gym er at du skal ha livslang bevegelsesglede.
 - Bidrar gym til at du beveger deg mer på fritiden?
 - Hvorfor, hvorfor ikke ?
- Hvordan opplever du faget kroppsøving?

Motivasjon (indre/ytre)

- Hvilke aktiviteter liker du i gymtimen?
 - Hva liker du ikke?
- Hva er det som gjør kroppsøving spennende?

- Hva er det som får det til å gjøre ulike aktiviteter?
- Hvorfor liker du å gjøre ting, hvorfor liker du for eksempel fotball?
- Er det noe du liker bra med gym?
- Hva er du ikke liker med gym?
- Hva synes du er kjedelig/uinteressant med kroppsøving?
- Fortell hvordan du husker gym fra barneskolen?
 - Hva likte du i kroppsøving på barneskolen?
 - Noe du ikke likte på barneskolen?
 - Hva synes du om forskjellen?
 - Hvorfor, på hvilken måte?
- Hvordan opplever du gym på ungdomsskolen?
 - Hvorfor, på hvilken måte?
- a) På hvilken måte er kroppsøving annerledes på ungdomsskolen?
 - Positivt/negativt?
 - Det er mange elever som opplever at gym var morsommere på barneskolen enn på ungdomsskolen, hvorfor tror du det er sånn?
- b) Hva er det som gjør at du har lyst til å ha gym?
 - a. Hvis du fikk bestemme hva ville du gjort i gym?

Vurdering

- Hvis jeg sier ordet «vurdering», hva er det første du tenker på da?
- Hvordan opplever du å bli vurdert med karakter i kroppsøvingsfaget?
- Fikk du noen form for vurdering på barneskolen?
 - Tilbakemeldinger på ting du gjorde bra, kunne gjøre bedre?
- Når du fikk karakter i 8. klasse, vet du hva læreren la til grunn for karakteren?
 - Hva synes du om det? Var det rettferdig?
- Kan du fortelle hva du forbinder med «innsats» i kroppsøving?
- Legger læreren din vekt på innsatsen din i vurderingen?
- Hva forbinder du med elev-forutsetning?
- Legger læreren din vekt på dine forutsetninger i kroppsøving?
- Brukes det tester som en del av vurderingen i kroppsøving?
 - Hvis ja, hvilke tester blir brukt?
 - Hva synes du om det?
- Hva mener du læreren legger vekt på ved vurdering i kroppsøving?
 - Elevforutsetninger, innsats eller tester?

Oppsummering:

- Hvis du skulle hatt kroppsøvingstime i morgen og du fikk lov til å velge selv, hva ville du gjort?
- Er det noe mer du vil si angående de spørsmålene/temaene vi har snakket om?
- Hvordan syntes du intervjuet gikk? Stod det til dine forventninger av hvordan det skulle være?

Takk for at du tok deg tid til å delta ☺

7.3 Vedlegg 3: Samtykkeerklæring fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Endres motivasjonen til elever i kroppsøvfingsfaget ved ved innføring av karakterer?

Referansennummer

824294

Registrert

17.12.2018 av Jørgen Hoel Sandberg - 180490@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Lars Bjørke, lars.bjorke@inn.no, tlf: 62430899

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Jørgen Hoel Sandberg, jorgensandberg@live.no, tlf: 95235420

Prosjektperiode

01.01.2019 - 01.06.2019

Status

08.02.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

08.02.2019 - 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 med vedlegg den 08.02.2019 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

1 av 3 11.02.2019, 14.24

Meldeskjema for behandling av personopplysninger about:blank

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

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

og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

2 av 3 11.02.2019, 14.24

Meldeskjema for behandling av personopplysninger about:blank

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

7.4 Vedlegg 4: Oppsummering av svar fra intervju

a) Driver du med organisert fysisk aktivitet på fritiden?

Alle har drevet med organisert fysisk aktivitet tidligere, men to har sluttet i løpet av ungdomsskolen av ulike grunner.

b) Hvorfor tror du vi har gym på skolen?

Informantene mener at det er viktig for folkehelsen at folk er i bevegelse. Gym er viktig for å bli glad i fysisk aktivitet, og er et fag som ikke har fokus på teoretisk læring.

c) Bidrar gym til livslang bevegelsesglede?

Elevene er usikre på hva dette betyr, men svaret på foregående spørsmål viser at de faktisk mener at gym bidrar til at ungdom blir mer aktive. Flere har blitt motivert gjennom kroppsøving til å drive med organisert eller uorganisert aktivitet på fritiden. Å oppleve mestring alene eller sammen med venner, er en grunn flere trekker frem.

d) Hvordan opplever du faget kroppsøving?

Alle informantene synes at gym er gøy og er motfaktoren til all stillesittingen ellers på skolen. Elevene mener at kroppsøving ofte er lite prioritert fra skolens side og de opplever særlig vikarer som umotiverte og tidvis dårlig forberedt til timene.

e) Hvilke aktiviteter liker elevene / er spennende i gym?

Lagspill som fotball, basketball og innebandy trekkes frem som lystbetonte aktiviteter for de fleste. Enkelte trekker frem at det føles godt å gjøre hverandre gode. Enkelte synes også dans og løping (enkelte, men slett ikke alle) er morsomme aktiviteter. Gruppetilhørighet gjør aktivitetene mer spennende.

f) Hvilke aktiviteter oppleves som kjedelige?

Aktiviteter som oppleves vanskelig å mestre blir dratt frem som kjedelige. Disse er blant annet dans, volleyball, turn og styrketrening. For flere er det også kjedelig at mange medelever er ukonsentrerte (umotiverte) i timene og «faller» ut av ulike grunner. Manglende variasjon i undervisningen gir også dårlig motivasjon. I tillegg kan innlæringen av nye teknikker for eksempel i volleyball, oppleves som kjedelig, fordi undervisningen

legges opp teoretisk og ikke praktisk. Samarbeidsproblemer kan også være en utfordring, særlig i lagspill.

g) Hvordan opplevdes gym på barneskolen?

Alle oppfattet kroppsøving som gøy på barneskolen. Det var gøy å være i bevegelse, mye lek, kanonball og lagspill. Lite seriøsitet og mye lek. Enkelte peker på at gym var lite variert og innholdet i faget ble bestemt enten av lærerens personlige preferanser eller av elevens ønsker (elevmedvirkning). Timene var ofte delt inn i to, halvparten kanonball og halvparten noe annet.

h) Hvordan oppleves gym på ungdomsskolen?

Karaktersettingen i faget og kravet om prestasjon gjør faget mer seriøst. Faget oppleves mer variert og mer som et vanlig fag med teori, måloppnåelse og egenevaluering. Enkelte etterlyser mer elevmedvirkning. Enkelte av elevene trekker frem at ulikt kunnskapsnivå og prestasjonspress blant elevene kan føre til konflikter og mobbing. Det er ulik opplevelse av å bli vurdert med karakterer. Noen synes det er positivt og motiverende, mens andre opplever det som stressende (demotiverende?).

i) På hvilken måte er kroppsøving annerledes på ungdomsskolen?

Kroppsøving oppfattes som mer seriøst og mindre lekbasert.

j) Hvordan er det å bli vurdert med karakter i gym?

Flere er positive til karakterer fordi de føler at det er en rettferdig bedømmelse, og at det er greit å vite hvordan man ligger an i faget, men dette begrenser seg til de situasjonene de faktisk får gode karakterer. Andre opplever at faget blir mindre gøy og mer stressende på grunn av fokuset på prestasjon. Innsatsen i faget oppleves som mer ytre motivert.

k) Fikk du en begrunnelse for karakteren?

Enkelte elever savner en mer utfyllende begrunnelse fra faglærer av karakteren de har fått, mens andre har fått tydelige tilbakemeldinger og også brukt disse til å forbedre karakteren fra 8. til 9.trinn. For å få en god karakter i kroppsøving handler det om å vise god innsats, fair play, være sosial, samarbeidsvillig og hjelpe medelever i timene. I tillegg trekkes det frem at egenevaluering og evnen til å reflektere over egne prestasjoner virker positivt på karakteren.

l) Brukes innsats i vurderingen?

Alle trekker frem at læreren legger mest vekt innsats i vurderingen. Det å yte sitt beste, være sosial, få andre med i aktivitetene, samarbeide og vise respekt for medelever. En elev synes at det å hjelpe andre kan være utfordrende i aktiviteter som eleven selv ikke mestrer. To elever trekker frem miljøet i klassen som utfordrende og at det er vanskelig å være sosial hvis man ikke føler seg trygg (nære venner). Dette gjelder særlig ved overgangen til ungdomsskolen hvor elevsammensetningen endres.

m) Blir det lagt vekt på elevenes forutsetninger i vurderingen?

Flere av elevene var usikre på hva dette betyr. Men alle elevene mener de har gode forutsetninger for å gjøre det godt i kroppsøving. Enkelte trekker også frem at det er en fordel å drive med organisert aktivitet på fritiden for å få god karakter i faget.

n) Brukes det tester i vurderingen?

Alle informantene peker på ulike tester som brukes i kroppsøving. Enkelte viser til en 3000 meter test, andre til aktivitetsdager. Enkelte viser også til at man blir vurdert i ulike teknikker (for eksempel lay-up i basketball). Flere trekker frem at det er stressende å bli vurdert på prestasjon. Andre ser på det som positivt at man får mulighet til å vise frem sine fysiske egenskaper.

o) Hva legges mest vekt på i vurderingen?

Alle informantene mener at læreren legger mest vekt på innsats i vurderingen. Det å være positiv, utvise fair play, deltagelse, samarbeide og involvere medelever i timene. Enkelte trekker frem det å vise til ferdigheter i de ulike aktivitetene. En elev viser også til at læreren legger stor vekt på egevalueringen og hvor godt man reflekterer over sine prestasjoner.