

Forord

For meg har det gjennom mange år vært interessant med forskjellige former for ledelse av ei gruppe. Dette fordi jeg har brukt mye tid som speiderleder og judotrener. Disse erfaringene var viktige grunner til at jeg startet å studere idrett, som igjen ledet til en jobb i skoleverket. De siste årene har jeg jobbet som lærer og derfor har ulike former for klasseledelse blitt særlig spennende. Hvordan læreren legger til rette for undervisning påvirker elevene på så mange forskjellige måter. Jeg ønsket å finne ut mer om dette og landet tilslutt på hvordan ulike klasseledelser påvirker faktorer som trivsel og mestring.

Det har vært en lang prosess for å bli ferdig med oppgaven. Dette prosjektet så sin start for nærmere to år siden og har inneholdt både egen datainnsamling og mye individuelt arbeid, i tillegg til full jobb. Det er mange som fortjener å takkes for at jeg tilslutt kan levere oppgaven. Takk til skolen jeg jobbet på, og særlig trinnet jeg var på, for gode økter og velvillighet til å svare på spørreskjemaene. Veilederen min, Jan Erik Ingebrigtsen, skal også ha en stor takk. Takk for at du har støttet meg gjennom denne tida og hatt tro på at jeg skal bli ferdig

Jeg må også rette en stor takk til familien min. Dere har motivert meg for endelig å avslutte dette kapittelet og pushet med akkurat passe. Tusen takk til pappa, mamma og Siri for gjennomlesing, ideer og diskusjoner. Også takk til Pål som jeg har konkurrert litt med for å bli ferdig med masteren først.

Tonje Holthe Mathisen, Trondheim, mai 2018

Sammendrag

Læreren benytter klasseledelse som et virkemiddel for å fremme elevenes faglige og sosiale læring. Ulike former for aktiviteter og organisering av disse gir forskjellige former for klasseledelse. Dette gjennomføres blant annet ved ulike aktiviteter og organisering av klasserom og undervisning. I tillegg er de mellommenneskelige interaksjonene, fagkunnskap og tilrettelegging faktorer som er avgjørende for hvordan læreren velger å lede klassen gjennom økta. Denne oppgaven tar utgangspunkt i klasseledelse i faget kroppsøving. Det er gjennomført fire forskjellige former for klasseledelse. To økter med aktiviteten lek er gjennomført, en med instruerende organisering og en med tilretteleggende organisering. Stasjonsaktivitet er også gjennomført i to tilsvarende organiserte økter. Deretter er det undersøkt hvordan ulike klasseledelse og opplevde ferdigheter i aktivitetene påvirker trivsel og utfordringer.

For å belyse problemstillingene er det gjennomført en kvantitativ datainnsamling og analyse. Utvalget består av en skoleklasse med 26 elever på 9 og 10 år. Elevene ble valgt ut i fra tilgjengelighetsutvalg. Miljøet på trinnet er svært godt og elevene liker kroppsøving og er fysisk aktive. For å samle data ble spørreskjema med påstander om ferdigheter, utfordringer og trivsel benyttet. Data ble senere behandlet i SPSS og Excel.

Resultatmessig hadde elevene samlet sett høy trivsel for alle formene for klasseledelse, der jentene rapporterte om høyere trivsel enn guttene. Elevene oppga at de hadde høye ferdigheter i de forskjellige aktivitetene, guttene noe høyere enn jentene. Lekaktivitetene ga få utfordringer mens stasjonsaktiviteten, og særlig instruerende organisering av stasjonsaktivitet, ga større utfordringer.

For dette utvalget viser resultatene at klasseledelse har lite å si for trivselen. Elevene oppgir likevel noe høyere trivsel i lek enn ved stasjonsaktivitet. Der elevene oppgir høye ferdigheter har de lavere utfordringer. Dette er imidlertid ingen signifikant sammenheng. De høyeste ferdighetene og laveste utfordringene gir den høyeste trivselen mens de laveste ferdighetene og høyeste utfordringene gir den laveste trivselen.

English summary

The teacher uses classroom management as an instrument to promote students' professional and social learning. Different types of activities and organization of these provide different forms of class management. This is carried out through various activities and organization of classrooms and teaching. In addition, the interpersonal interactions, skills and facilitation factors are crucial to how the teacher chooses to lead the class through the session. This assignment is based on class management in the subject physical education. Four different types of class management have been conducted. Two sessions with playful activity are conducted, one with instructional organization and one with facilitator organization. Station activity has also been completed in two correspondingly organized sessions. Then it has been discovered how different classroom management and experience in the activities affect well-being and challenges.

To quantify the issues, quantitative data collection and analysis has been conducted. The sample consists of a school class of 26 students of 9 and 10 years. The pupils were selected from the available sample. The environment at the class is very good and the pupils like physical education and are physically active. To collect data, questionnaires with statements about skills, challenges and well-being were used. Data was later processed in SPSS and Excel.

As a result, the students overall had a high level of well-being for all forms of class management, where the girls reported higher well-being than boys. The pupils stated that they had high skills in the different activities, the boys slightly higher than the girls. Play activity gave few challenges while station activity, and especially instructive organization of station activity, posed major challenges.

For this selection, the results show that class management has little to say for the well-being. However, the students report slightly higher well-being in playful activities than at station activity. Where the pupils state high skills, they have lower challenges. However, this is not a significant connection. The highest skills and the lowest challenges give the highest level of well-being while the lowest skills and the highest challenges bring the lowest grade of well-being.

Innhold

Forord.....	I
Sammendrag	III
English summary	V
1. Innledning.....	1
1.1. Kroppsøving.....	1
2. Fagfelt.....	3
2.1. Klasseledelse	3
2.1.1. Klasseledelse ved bruk av lek	6
2.1.2. Klasseledelse ved stasjonsaktivitet	8
2.1.2. Klasseledelse og ulike organiseringsformer; instruksjon eller tilrettelegging.....	9
2.2 Trivsel	10
2.3 Ferdigheter og utfordringer	13
3. Problemstilling.....	19
4. Metode	21
4.1. Utvalg.....	21
4.2. Valg av metode.....	21
4.3. Beskrivelse av øktene	23
4.4. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	27
4.5. Etske hensyn.....	28
5. Resultat.....	31
5.1. Klasseledelse og trivsel.....	31
5.2. Klasseledelse, ferdigheter og utfordringer.....	32
5.3. Oppsummering.....	35
6. Diskusjon	37
6.1. Klasseledelse og trivsel.....	37
6.2. Klasseledelse, ferdigheter og utfordringer.....	40
6.3. Oppsummering.....	45
6.4. Kvalitet i oppgaven	48
Referansehenvisning	49
Figur - bilde og tabelloversikt.....	53
Vedlegg.....	55
Vedlegg 1 – Beskrivelse av aktivitetene og gjennomføring av øktene.....	55

Vedlegg 3 – Ulike resultattabeller	63
Vedlegg 4 – Informasjon om undersøkelsen	65
Vedlegg 5 – Svar fra NSD	66

1. Innledning

Bakgrunn for prosjektet

Klasseledelse er et virkemiddel som læreren benytter for å fremme elevenes læring både faglig og sosialt for å gi elevene et optimalt læringsmiljø (Eretsvåg, 2016). Dette gjennomføres blant annet ved ulike aktiviteter og organisering av klasserom og undervisning. I tillegg er de mellommenneskelige interaksjonene, fagkunnskap og tilrettelegging faktorer som er avgjørende for hvordan læreren velger å lede klassen gjennom økta. Den valgte klasseledelsen gir igjen utslag på elevenes utfordringer og trivsel. Denne oppgaven forsøker å finne ut hvordan elevenes ferdigheter og lærerens ulike aktiviteter og organisering for å lede klassen har innvirkning for elevenes utfordring og trivsel i kroppsøving.

1.1. Kroppsøving

Faget kroppsøving består i hovedsak av fysisk aktivitet, noe som defineres som alle forskjellige kroppsbevegelser utført av skjelettmuskulaturen som fører til en økning av energiforbruket (Berg og Mjåvatn, 2015). I løpet av grunnskolen er kroppsøving tilgodesett med totalt 701 timer, noe som gjør det til det største enkeltfaget etter norsk og matematikk (Utdanningsdirektoratet, 2017, s 14). Det er med andre ord et viktig fag i den norske skolen. Kroppsøving skal *inspirere til helsefremmende, fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede* (Utdanningsdirektoratet, 2015 s. 2). I følge læreplanen i kroppsøving er det en viktig arena for å oppleve glede og mestring ved det å være i fysisk aktivitet. Samarbeid og fellesskapsfølelse står sterkt og er viktige faktorer for utvikling av både kunnskap og mestring. Læreplanen vektlegger at elevene skal få utvikle kompetanse i faget gjennom bevegelseslek og aktiviteter tilpasset deres forutsetninger. For å utvikle denne kompetansen er et bredt utvalg av lek og ulike aktivitetsformer i både organisert aktivitet, fri aktivitet og eksperimentering i faget sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2015 s. 2).

Mange barn er også medlemmer av idrettslige forbund og organisasjoner, både individuelle og lagaktiviteter, etter skoletid. I den organiserte aktiviteten har barn og foreldre aktivt valgt å være med på for eksempel håndball, friidrett eller svømming. Her er det i stor grad opp til barnet og foreldrene selv om i hvor stor grad de skal delta eller ikke. I faget kroppsøving derimot møtes et tverrsnitt av alle barn i den aktuelle aldersgruppen, og elevene kan derfor bli eksponert for mange forskjellige ulikheter. Ulikhetene kan for eksempel være sosiale forskjeller, ulike biologiske forutsetninger for kroppsøving eller forskjellige psykologiske utgangspunkt for skole, utdanning og

kroppsøving spesielt (Biddle & Asare, 2011). Mangfoldet av elever med forskjellige forutsetninger som møtes i kroppsøvingsfaget gjør det til en unik og sammensatt arena for fysisk aktivitet. Dette gjenspeiles ofte i elevenes motivasjon og trivsel i faget (Bjerke, Lyngstad og Lagestad, 2016-2). Utdanningsdirektoratet (2015 s. 2) poengterer i kroppsøvingsfagets læreplan at det er svært viktig at elevene opplever glede og mestring, motivasjon og trivsel for at de skal inspireres til kroppslig bevegelse. I og med at gruppen ofte er satt sammen av individer med ulike forutsetninger er det ekstra viktig at både læreren og miljøet rundt klassen legger til rette for dette.

Disposisjon av oppgaven

I oppgavens første kapittel beskrives fagfeltet. Dette kapittelet omhandler klasseledelse ved ulike aktivitetstyper og organiseringsformer, trivsel samt ferdigheter og utfordringer. Under aktivitetstyper vil Baumrind (1991) sin modell for klasseledelse bli beskrevet. De ulike formene for aktivitet, lekaktivitet og stasjonsaktivitet, som er begge kan benyttes for å gjennomføre kroppsøving, vil bli klarlagt. Det blir også forklart forskjellen på instruerende og tilretteleggende organisering. Trivsel vil bli presentert på generell basis før det deretter blir mer spesifikt rettet mot kroppsøving. Ferdigheter og utfordringer omhandler Csikszentmihayli (1975) sin modell for flow og teori om hva mestring er.

Kapittel 2 beskriver problemstillingen. Dette kapittelet er delt i tre, der hver del omhandler sin egen problemstilling. Disse tar opp spørsmål om trivsel ut i fra aktivitetstyper og organisering, sammenheng mellom ferdigheter og utfordringer og til slutt sammenheng mellom trivsel, ferdigheter og utfordring. For hver av problemstillingene presenteres det en hypotese.

Kapittel 3 er metoden. Denne tar for seg oppgavens utvalg, valg av metode, beskrivelse av øktene, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet samt etiske hensyn. Utvalget er en gruppe på 26 elever på 5. trinn, basert på tilgjengelighetsutvalg. Oppgaven benytter seg av et kausalt design der spørreskjema ble brukt for å finne årsakssammenhenger. I neste del beskrives alle øktene ut i fra hvordan de ble gjennomført. I delen om reliabilitet, validitet og generaliserbarhet blir begrepene forklart opp mot denne oppgaven. I etiske hensyn kommer det blant annet fram at oppgaven ivaretar beskyttelsen av personene i undersøkelsen.

Som fjerde kapittel kommer resultatkapittelet. Dette gir en grundig presentasjon av de innsamlede dataene fra spørreundersøkelsen presentert i tabeller.

Kapittel 5 omhandler diskusjonen der hver av problemstillingene er viet et underkapittel, henholdsvis aktivitet, organisering og trivsel, ferdighet og utfordringer og trivsel, ferdighet og utfordringer. Resultater som omhandler hver problemstilling blir diskutert før trådene igjen samles i en form for oppsummering av problemstillingen. Til slutt i diskusjonen blir kvalitet i oppgaven belyst.

2. Fagfelt

Kapittelet som omhandler fagfeltet består av teori og fagstoff som er relevant for å belyse problemstillingen i oppgaven. Kapittelet beskriver ulike former for klasseledelse der aktiviteter og organiseringer er vektlagt. Også teori om trivsel, ferdigheter og utfordringer, som er relevante for å forstå oppgaven og faget kroppsøving, vil omtales i dette kapittelet.

For å få kunne belyse problemstillingen på en god måte ble det foretatt et bredt litteratursøk. I startfasen dreide det seg for om å få oversikt over tema. Med en oversikt ville det bli enklere å komme fram til en mer detaljert problemstilling. Et bredt søk på internett etter fagstoff eller tidligere oppgaver som omhandlet gjennomføring og erfaring av fysisk aktivitet, oppfattelse av fysisk aktivitet, og flow ble gjennomført. I hovedsak ble det søkt på norsk etter nyere studier. I denne fasen ble informasjonen stort sett stikkordsmessig nedtegnet for å lettere vite hvordan prosjektet skulle gå videre. På grunnlag av dette ble en foreløpig metode og problemstilling konstruert og arbeidet med datainnsamlingen iverksatt.

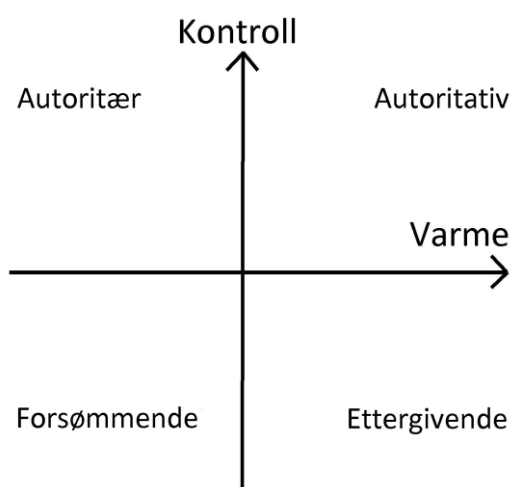
Etter datainnsamlingen var gjennomført ble det nødvendig å gå dypere inn i litteraturen. Kilder som var notert som interessante tidligere under arbeidet med litteratursøket ble deretter undersøkt på nytt. Sammendragene ble lest og der det var aktuelt fagstoff for denne oppgaven ble teoriene eller studiene studert nøyere og henvist til i fagfeltet. Søkene ble mer spisset inn mot kroppsøving for den aktuelle aldersgruppen, trivsel og mestring under fysisk aktivitet, ulike måter å lede en klasse på under kroppsøving og hva som skulle til for å oppnå flow.

2.1. Klasseledelse

Lærere er i en unik ledelsesposisjon med muligheten til å påvirke mange mennesker ut fra hvordan han eller hun leder klassen. Det å skape gode betingelser for læring i skolen, både faglig og sosialt, omtales som klasseledelse (Nordahl, 2012). I kroppsøving er det ulike aktiviteter som gjennomføres. Lek og stasjonsaktivitet krever forskjellig tilnærming med tanke på klasseledelse. Hvordan aktivitetene er organisert vil også gi ulike måter for klasseledelse. Ulik klasseledelse er nødvendige for ulike fag slik at læringsutbyttet for elevene skal maksimeres.

Elevenes læringsutbytte er i tillegg blant annet avhengig av hvordan elever og lærere er i samspill med hverandre (Hattie, 2009). Fra elevenes ståsted er viktige forutsetninger at de vet hvilke forventninger som stilles til dem ut i fra økta de skal gjennomføre. Aktiviteter som lek og stasjonsundervisning har for eksempel forskjellige forventninger og læringsmål. Lærer og elever må sammen avklare hva som både er målet og forventningene, både til aktiviteten og til hverandre. For elevene vil læringsutbyttet kunne økes om læreren har lagt opp til at økta skal ha en kjent struktur og forutsigbarhet. Dette gjør at elevene er tryggere på gjennomføringa og ikke trenger å stille så mange

spørsmål men heller kan bruke tida på gjennomføring. Lærerens kunnskaper og eierskap til både aktiviteten, faget og rommet det gjennomføres i gir elevene tillitt til lærers fagkunnskaper og lederegenskaper. Dette øker også sjansen for at læreren som klasseleder kan behandle det uforutsette på en god måte. Mellommenneskelige relasjoner er også noe det bør investeres i fra både elever og lærere for å øke læringsutbyttet uavhengig av hvilke aktiviteter som gjennomføres eller hvordan organiseringa av disse aktivitetene er. Det er enklere å forholde seg til kjente lærere, og former for ledelse, enn de mindre kjente. Dette betyr at både lærere og elever må legge ned en felles innsats i å investere tid i å bli kjent med hverandre som personer, og med hvordan læringssituasjoner best kan utnyttes. Til dette kan med fordel faktorer som både humor og samtaler og positivt kroppsspråk benyttes. Lærer kan da tilrettelegge på riktig nivå for elevene (Nordahl, 2012).



Figur 1: Baumrind (1991) dimensjoner i klasseledelse

Ofte brukes Baumrind (1991) sin modell (se figur 1) for å forklare ulike dimensjoner for klasseledelse og lærerens adferd, som kan være autoritær, forsømmende, ettergivende eller autoritativ avhengig av hvordan balansen mellom kontroll og varme ovenfor elevene er. Dette er opprinnelig en modell med opphav i Baumrind (1991) sin forklaring av forskjellige måter å være foreldre på, men brukes ofte overført til klasseledelse. En autoritær klasseledelse innebærer at læreren har stor kontroll over situasjonen men har få positive relasjoner ovenfor elevene. Eksempel på dette kan være om læreren har høye forventninger om hvordan økta skal gjennomføres, lite rom for forandringer, elevmedvirkning og regelendringer samt heller fokuserer på å straffe feil enn å belønne og motivere gode resultater. Forsømmende klasseledelse innebærer verken varme relasjoner eller kontroll over situasjonen. Fokuset på negative konsekvenser er stort og det er heller ikke noen forventninger for hvordan økta skal gjennomføres. Formidler læreren til elevene at de selv avgjør hvordan økta skal gjennomføres, uten annen oppfølging av kritiske tilbakemeldinger, kan være et eksempel på forsømmende klasseledelse. Ettergivende klasseledelse kjennetegnes ved at læreren ønsker å

fremheve elevenes gode sider. Det er gode relasjoner mellom de involverte og stor grad av elevmedvirkning. Ettergivende klasseledelse har en leder som mangler kontroll, konsekvenser og rettleiding av elevene. Den ideelle formen for klasseledelse er autoritativ klasseledelse (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Lærer og elever har en god relasjon, det er stor grad av elevmedvirkning og læreren ønsker elevene skal få utvikle seg på en best mulig måte ut i fra forutsetningene. Dette foregår ved hjelp av gode tilbakemeldinger, konstruktiv rettleiding og meningsfulle konsekvenser ved brudd på reglene (Midthassel, 2013).

Det er læreren som er lederen og det er derfor naturlig at det meste av ansvaret for klasseledelsen, med alt det innebærer, ligger på læreren (Aasen m.fl., 2014). Oppgaver som læreren med fordel kan bruke tid på er å få en positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev. Dette kan for eksempel gjøres ved å anerkjenne elevens interesser eller ved å gi både konstruktiv og positiv tilbakemelding til eleven. Det krever både energi og er slitsomt etablere og å opprettholde en god struktur for læring, regler og rutiner.

Læreplanen for kroppsøving fastslår at det er mange forskjellige aktiviteter elevene skal kjenne til og utvikle seg i (Utdanningsdirektoratet, 2015 s. 2). Disse aktivitetene er forskjellige og krever en ulik tilnærming av klasseledelse. I denne oppgaven er det omtalt to former for aktiviteter: lek og stasjonsaktivitet. Dette er to ulike måter å lede en klasse på i faget kroppsøving, og vil bli omtalt nærmere på generelt grunnlag etterhvert.

Lek gjennomføres som en aktivitet som åpner for mye medvirkning fra elevene da det er en relativt fri aktivitet. Læreren kan gi elevene gode tilbakemeldinger underveis slik at elevene opplever at de får rettleiding i aktiviteten. Relasjonene mellom både læreren og elevene og elevene seg imellom blir ofte bygget opp positivt blant annet med tilbakemeldinger (Aasen m.fl., 2014). Leken gir rom for forandringer og tilpasninger underveis for å tilstrebe en ideell gjennomføring. Om elevene ikke gjennomfører aktiviteten så kan konsekvensene komme i form av at de blir veiledet inn i reglene for aktiviteten igjen eller blir tatt bort fra aktiviteten til de forstår hvordan gjennomføringa foregår. På grunnlag av dette betegnes lek som en aktivitet med autoritativ klasseledelse i denne oppgaven.

Stasjonsaktivitet gjennomføres som en aktivitet der læreren har kontroll over situasjonen og på forhånd har lagt opp klare retningslinjer for hvilke øvelser elevene skal gjennomføre, samt når og hvor lenge de skal gjennomføres. Det er lite rom for elevmedvirkning, forandringer eller regelendringer. Dette taler for at stasjonsaktivitet blir gjennomført som en autoritær aktivitet. En positiv relasjon elev-elev og elev-lærer samt gode tilbakemeldinger og veiledning av elevene i aktivitet, til fordel for straff, veier opp for den autoritære klasseledelsen. Om det i tillegg er et positivt fokus og meningsfulle konsekvenser, for eksempel i form av at øvelsen må gjentas sammen

med lærer om den ikke blir riktig utført, tipper vektskåla mer over på en autoritativ klasseledelse enn de andre dimensjonene.

Hvordan organiseringa av aktivitetene er lagt opp har også mye å si for klasseledelsen. En organisering der læreren instruerer aktiviteten stiller krav til både kontroll av gjennomføring og til kunnskap om aktiviteten fra lærerens side. Handlingsrommet for forandringer i form av elevmedvirkning og regelendringer er lite. Det kan være vanskelig å fokusere på relasjonsbygging under en instruksjon da rammene for organiseringa er ganske låste. Likevel kan læreren rettlede og gi konstruktive tilbakemeldinger til elevene underveis. Ved instruksjon heller klasseledelsen mer mot den autoritære dimensjonen enn de andre dimensjonene.

Om læreren tilrettelegger for gjennomføring av aktiviteten gir han eller hun fra seg mye av kontrollen for gjennomføringa. Det er mindre mulighet for gjennomføring av rettledning og konsekvenser fra læreren men desto større mulighet for elevene til å medvirke i aktiviteten slik at de får det slik de vil. Ved å organisere aktiviteten som tilretteleggende ser læreren det som en mulighet at elevene har gode nok forutsetninger til selv være ansvarlige for aktiviteten. Dette gir læreren en unik mulighet til å benytte mer tid til relasjonsbygging. En tilrettelegging organisering av aktiviteten heller derfor mot en ettergivende klasseledelse.

2.1.1. Klasseledelse ved bruk av lek

Lek gjennomføres over alt, i hele verden, i alle mulige situasjoner. Lek er en aktivitet som har egenverdi og gjennomføres fordi de som leker har lyst (Borgen og Engelsrud, 2015). Både barn og voksne leker, selv om det som regel er barna som er leker mest. Det er her derfor i hovedsak omtalt barnas lek. Vi skiller mellom flere typer lek, men fellestrekkene for dem alle er mange. En av måtene å dele inn på er mellom spontan lek og spill. Spontan lek har ingen faste regler eller forhistorie. Den kommer i gang ut i fra egeninteresse og hendelser som skjer der og da, enten det er en ballong som blir blåst opp og kan kastes til hverandre, en fangelek eller en fantasilek som blir startet fordi en av deltagerne finner noe det er mulig å ta med seg inn i fantasiverdenen. Ulike eksempler på spontan lek kan være rollelek der barn lever seg inn i en oppdiktet rolle som for eksempel ridder, brannmann eller prinsesse. Om noen barn sitter og bygger Lego eller lager hytte i stua er dette en form for konstruksjonslek som krever og utvikler evner om sammensetning av forskjellige materialer i en lystbetont situasjon. Spill har som regel en fast historie og følger et sett bestemte regler. For at det ikke skal bli totalt kaos i spill som for eksempel stikkball er det avhengig av at deltakerne *vet* de må kaste ballen innen rimelig tid, eller at det ikke er lov å løpe mer enn tre skritt med ballen. Om disse reglene ikke følges, vil ikke spillet være det spillet det opprinnelig er ment å være lengre. Videre kan man dele grenen spill inn i tre; samarbeidsspill, sjansespill og konkurransespill, der det ofte finnes elementer av flere av de tre grenene i samme aktivitet. Samarbeidsspill kan være spill som har som

oppgave å klare et felles mål, der ingen er vinnere eller tapere. Eksempel på dette kan være sorteringsleker på tid der hele gruppa skal plassere baller etter farge under en gitt tid. I sjansespill er det tilfeldighetene som avgjør, og det kåres vinnere og tapere. Kron og mynt, eller stein, saks papir er eksempler på sjansespill. I konkurransespill er resultat gitt av måling, sammenligninger og rangering, og det utropes vinnere og tapere. Generelt er idrett et eksempel på konkurransespill. Selv om en av inndelingene skiller mellom spontan lek og spill, er så godt som alle typer lek impulsiv og kommer ofte i gang av seg selv. Det er som regel ikke mulig å bestemme seg for at *nå* skal man ha det *gøy*. Om fotballtreningen er preget av impulsivitet og glede, og det er frivillig og lystbetont å være med, kan det kalles lek. Føler utøverne derimot at de er nødt til å møte og gjennomføre øvelser de ikke har lyst til, med lite frihet i, er det ikke lenger så mye som ligner på lek. Leken er på likvis, og har ikke sammenheng med det virkelige livet. Derfor er det lek når voksne spiller i en bedriftsliga, men ikke om de er profesjonelle spillere. Det første påvirker ikke dagliglivet i like stor grad som det andre, i og med at det ikke er hovedbeskjeftigelsen til disse spillerne. For profesjonelle spillere påvirker resultatene i spillet for eksempel utbetalt lønn.

Barn lærer både bedre og mer gjennom fysisk lek, enn om de skal erverve seg denne kunnskapen teoretisk (Særheim 2015, s. 36-39, Christensen, 2010, Borgen, Pedersen og Engleiksrud 2015). I skolesammenheng er læring satt i høysetet. Den eneste læreplanen hvor lek er nevnt, er i kroppsøving. Både i fagets formål, hovedområde og grunnleggende ferdigheter og kompetansemål er lek en viktig del. Blant annet tar læreplanen opp at: «*Rørslekultur i form av leik ... er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet.*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2), «*Elevane skal utvikle kompetanse gjennom eit breitt utval av leik og aktivitetsformer*», og at de skal «*delta i leik som fremjar uthald, koordinasjon og anna kroppsleg utvikling*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). Leken vektlegges i stor grad i kompetansemålene til og med 4. årstrinn. Også gjennom kompetansemålene etter 7. og 10. årstrinn er leken vektlagt, dog ikke i like stor grad som de første årstrinnene. Leken forbereder både barna til voksen alder og gir barna muligheten til å erverve mange egenskaper som sosiale, fysiske og kreative ferdigheter. I lek er det ofte stimulerende aktiviteter som utfordrer både balansen, bevegelsen og de følelsesmessige sansene. I kroppsøvingen kan elevene få erfaring med dette ved blant annet stor fart, kiling i magen, klatring, snurring og så videre (Borgen, Pedersen og Engleiksrud, 2015). Læringsutbytte til særlig yngre elever vil være stort om læreren har lagt opp til kunnskapsmål som fremhever lekaktiviteter da det som tidligere nevnt er lystbetont og elevene kan være så godt inne i leken at de glemmer tid og sted samtidig som de har det *gøy* og lærer.

I tradisjonell kroppsøving i gymsal er lek som spillaktivitet en velbrukt måte å lede klassen gjennom kroppsøvingsøkta. I denne oppgaven brukes lek om aktivitetene elefantball, stiv heks og kaosleken.

Den førstnevnte leken er eksempel på konkurransespill mens de to sistnevnte både har elementer av konkurranse og samarbeid i seg. I elefantball er det om å gjøre for elevene å treffe hverandre med en softball. Om en elev treffer en annen elev må den som ble truffet sette seg på benken for å vente på at den som kastet ballen selv blir truffet, for å bli fri. Det er forutbestemte regler for hvor mange skritt med ballen som kan tas og hvor lenge ballen kan beholdes. Målet med leken er å treffe så mange som mulig. I stiv heks skal de som er hekser forsøke å ta de som ikke er hekser. De som er tatt må stå helt i ro og vente til noen som verken er tatt eller er hekser, kommer for å befri de ved å kripe mellom beina. Målet ved leken for heksene er å ta alle som ikke er hekser og målet med leken for de som ikke er hekser er å ikke bli tatt. I kaosleken skal en liten del av gruppa forsøke å kvitte seg med et stort antall baller fra et avgrenset område midt i gymsalen mens en større del av gruppa har som oppgave å legge ballene tilbake på det avgrensede området. Målet med leken for de elevene som står i midten er at det skal være helt tomt for baller på deres område mens elevene som er i den resterende delen av gymsalen ønsker at alle ballene skal befinne seg i midten.

2.1.2. Klasseledelse ved stasjonsaktivitet

Stasjonsaktivitet, eller sirkeltrening som det ofte kalles, har to forskjellige opprinnelser til navnet. På engelsk er begrepet «circuit training» som både kan refererer til kroppens indre kretsløp med tanke på oksygen og blodgjennomstrømning (Kravitz, 2005) eller til den fysiske organiseringen av øvelsene der de er bygget opp som en krets eller sirkel der personene som utøver de forskjellige øvelsene går fra en stasjon med øvelser og direkte videre til den neste stasjonen (Blindheim, 2005). Særlig for basistrening er stasjonsaktivitet en god måte å organisere økta på. Opprinnelig var det ønskelig at et tosifret antall stasjoner med forskjellige øvelser skulle gjennomføres, der hver stasjon innebar en kort tid med aktivitet før det ble byttet til neste stasjon med en annen type øvelse. Øvelsene skulle gjennomføres med 40-60 % av maksimal innsats (Kravitz, 2005). I skolesammenheng må man gjøre visse tilpasninger ut i fra tid, rom og elevsammensetningen. Både egen kropp, treningsapparater, vekter og strikk benyttes i stasjonsaktivitet (Kravitz, 2005) Øvelser som ofte blir brukt i stasjonsaktivitet kan for eksempel være ulike typer kroppshev, armhevinger, situps, rygghev, diverse hopp, utfall, knebøy, beinpress, løping med flere (BrianMac Sports Coach, 2016). Stasjonsaktivitet gir elevene muligheten til å gjennomføre mange forskjellige øvelser på relativt kort tid. Med sitt basistreningsfundament er denne type trening nyttig for de fleste typer aktiviteter, da det lønner seg å ha god bevegelighet, styrke, koordinasjon og kondisjon i mange aktiviteter. Stasjonsaktivitet er særlig egnet til å trene dynamisk muskelstyrke, hjerte og kretsløp. Effekten er avhengig av belastning, antall repetisjoner av øvelsen, tidsintervall for aktivitet og pauser og antall serier (Blindheim, 2005).

De fleste øvelsene i stasjonsaktivitet er øvelser som forbindes med basistrening, noe som inkluderes i de aller fleste idretter og sportsaktiviteter der ønsket er å øke sine ferdigheter. Det er derfor mulig å

gjennomføre samme stasjonsaktivitet og få et utbytte av denne treningen i to vidt forskjellige idretter, da stasjonsaktiviteten er fordelaktig for både generell og spesifikk idrettsaktivitet. Stasjonsaktivitet legger til rette for godt organiserte og tilrettelagte øvelser. Dette virker positivt inn på deltagerens trivsel. Om øvelsene er såpass enkle at alle mestrer dem, men at hver enkelt likevel kan utfordre seg selv er det større sjanse for at de får en positiv opplevelse av stasjonsaktiviteten (Bjerke, Lyngstad og Lagestad, 2016-2).

I denne oppgaven brukes stasjonsaktivitet om de seks aktivitetene elevene gjennomførte i løpet av én økt. Dette var aktiviteter som belastet forskjellige muskelgrupper i en forhåndsbestemt rekkefølge der hver aktivitet skulle gjennomføres i et bestemt tidsrom, på gitt plass og med en fastsatt tidsbestemt pause mellom hver aktivitet der elevene forflyttet seg til neste aktivitet. En fordelaktig egenskap med stasjonsaktivitet er at den gir muligheten til å øke ferdighetene i flere forskjellige øvelser. For akkurat disse øktene med stasjonsaktivitet var øvelsene armhevinger, løp på tjukkas, situps, rygghev, stålfjær og spurting, i denne rekkefølgen (se vedlegg 1). Armhevinger er en øvelse som trener bryst, armer og til dels kjernemuskulaturen. Løp på stedet med høye kneløft på tjukkas utfordrer kondisjonen og lårmuskulaturen. Ved situps blir kjernemuskulaturen, særlig i mageregionen, og i noen grad baksiden av lår og legger, benyttet. Rygghev er på mange måter motsetningen til situps da kjernemuskulaturen, særlig i ryggen, og til dels også baksiden av skuldrene og lårene. Neste øvelse, stålfjær, utfordrer spesielt kondisjon, lår og leggmusklene, men også muskler i armer, sete, bryst og rygg blir trent. Kondisjon blir vektlagt i spurting fra en side av gymsalen til den andre, i tillegg til muskler i legger, lår, sete og magen. Med 60 sekunder aktivitet for hver øvelse og 30 sekunder hvile vil det være mulig å yte maksimalt på hver øvelse og samtidig benytte de 30 sekundene til å hente seg inn til neste øvelse, der noen andre muskelgrupper benyttes og dermed er mer uthvilte enn de som nettopp er benyttet (BrianMac Sports Coach, 2016).

2.1.2. Klasseledelse og ulike organiseringsformer; instruksjon eller tilrettelegging
Lek og stasjonsaktivitet er to måter å gjennomføre aktivitet på i kroppsøving. Hvordan aktiviteten organiseres er også med på å bestemme klasseledelsen da den kan gjennomføres blant annet ved bruk av instruksjon eller tilrettelegging. Den instruerende organiseringen kjennetegnes ved at læreren forklarer og instruerer både i forkant, underveis og i etterkant mens elevene utfører aktiviteten. Med en klar struktur og tydeliggjort formål vil elevene få forståelse for hvorfor de skal gjennomføre øvelsene (Aasland og Brøgger, 2013). Det er læreren som leder økta i stor grad og elevene er henvist til å ta imot beskjeder og innrette seg etter det læreren instruerer dem om å gjøre. Det er en plan med instruksjoner, tid, stedsbestemmelser og utstyr, som skal følges i størst mulig grad og avvik fra den tiltenkte planen blir forsøkt ledet inn slik det var opplyst om at det skulle gjennomføres. Læreren kan gå aktivt inn og instruere riktig utføring av øvelsene både før

gjennomføring og underveis i økta. Økta kan stoppes opp for instruksjoner når det er øvelser som blir utført feil eller bør utføres på en annen måte. I en godt organisert klasseledelse, enten det er snakk om instruerende eller tilretteleggende, klarer læreren å sikre aktivitetsflyt og god fremdrift i aktivitetene (Aasland og Brøgger). Det er også mulig for læreren å henvende seg til enkeltelever mens de gjennomfører øvelsene slik at de får personlig rettledning på sin gjennomføring. Om enkeltelever ikke har fått med seg reglene for kaosleken eller om noen ikke klarer å ta armhevinger på tærne, har læreren muligheten til å gå inn og instruere reglene en gang, eller å veilede elevene til å velge en annen form på armhevingene. På denne måten forandres premisset for aktiviteten ved lærerens organisering slik at målet i større grad kan oppnås. Er organiseringa for økta god og læreren har mye erfaring med aktiviteten vil det være lettere å holde seg til planen om det skjer uforutsette hendelser enn ved dårlig organisering og liten erfaring fra aktiviteten.

Tilretteleggende organisering vil si at læreren har lagt til rette for hvordan aktivitetene skal gjennomføres. Læreren har en tidsplan for økta, har utstyr og utstyret klart samt forvissnet seg om at elevene har tilstrekkelig med kunnskaper og ferdigheter slik at elevene kan gjennomføre økta i størst mulig grad selvstendig. Det er elevene som selv fordeler roller og avgjør når det er tid for nye inndelinger og justeringer i aktiviteten. Ved tilretteleggende organisering stilles det større krav til elevenes evne til å ta initiativ, til deres samarbeid og til kommunikasjon, enn ved instruerende organisering. Elevene møter den samme utformingen av rommet som under instruksjon, men de får ikke de samme tilbakemeldingene fra lærer på utførelsen. Etersom det er elevene som er hovedansvarlige for gjennomføringen er det heller ikke naturlig for læreren å gripe inn om noe uforutsett skjer. Så lenge det ikke er noe alvorlig kan økta gå sin gang og som følge av dette bli forskjellig, men ikke feil, fra det som er tiltenkt i starten. Særlig for eldre elever er det positivt med en tilretteleggende organisering da dette kan øke motivasjonen for oppgavene som skal gjennomføres (Aasland og Brøgger, 2013).

2.2 Trivsel

Begrepet trivsel er et norsk begrep som har klare koblinger til synonymer som harmoni, lykke, glede og tilfredshet. Oversatt til engelsk kan det for eksempel bety «well-being», som igjen kan defineres som «optimal psychological functioning and experience» (optimal psykologisk funksjon og erfaring) (Ryan & Deci, 2001, s. 142). Mer spesifikt definerer Kimiecik og Harris (1996, s. 259) trivsel under fysisk trening som;

“Enjoyment is an optimal psychological state that leads to performing an activity primarily for its own sake”

Dette forklarer egenverdien til og den indre motivasjonen for å gjennomføre aktiviteten. Andre begrep som brukes i litteraturen er blant annet «attitudes», holdning, motivasjon (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014; Kjønniksen, Fjørtoft & Wold, 2009). Med så mange forskjellige ord for å beskrive begrepet trivsel er det vanskelig å komme til en klar definisjon. Dismore & Bailey (2011) beskriver det enkelt og greit med at det som betyr mest for høy trivsel i kroppsøving er at aktivitetene oppleves som artige og lystbetonte.

Det er i tillegg gjort flere undersøkelser på hvilke andre faktorer som er med på å påvirke trivselen i kroppsøving. En av de viktige faktorene som ligger utenfor selve kroppsøvingen er generell trivsel på skolen (Ingebrigtsen og Mehus, 2006). Organisering av timene, elevenes fysiske form og hver enkelt mestringsnivå viser seg å ha stor betydning. Om elevene i stor grad selv kan være med å bestemme hvordan timen skal utføres, hvilke aktiviteter som skal vektlegges og hvem de skal jobbe sammen med påvirker dette trivselen positivt (Ward, Wilkinson, Graser & Prusak, 2008). For enkelte elever er det derimot mer positivt å komme til en godt organisert time der de vet hva som skal gjennomføres og der det er klare rammer for aktivitetene (Bjerke, Lyngstad og Lagestad, 2016-2). Ut i fra dette vil det for mange elever ligge til rette for en høy trivsel om de har vært med på å bestemme aktivitetene og organiseringen selv på forhånd og at det i tillegg vektlegges en god og organisert gjennomføring med gode rammer, slik at de vet hva de har å forholde seg til. I tradisjonelle kroppsøvingstimer har konkurranse fått mye fokus. Dette kan være en årsak til at de elevene som trives med konkurranseaktiviteter trives bedre med kroppsøving enn de som ikke liker konkurranse (Andrews og Johansen, 2005).

Ofte opplyser guttene at de trives bedre enn det jentene gjør (Ingebrigtsen og Mehus, 2006, Helsedirektoratet, 2012). Noe av forklaringen kan være at kroppsøving tradisjonelt har bestått av mye ballspill, som det er mange flere gutter som deltar i enn jenter (NIF, 2016). Klomsten (2013) viser til at jentene ofte foretrekker rolige aktiviteter i mindre grupper, og trives bedre der enn guttene gjør. Guttene på sin side foretrekker ofte og trives bedre i mer fysiske aktiviteter i større grupper enn jentene. Guttene som gruppe er også fortrolige med konkurranser (Gao, 2009; Rishovd, 2013). I likhet med ballspill er det ofte en del konkurranser i kroppsøving, slik at de som liker konkurranser og ballspill har gode muligheter til høy trivsel (Mjaavatn og Skisland, 2003). På en måte kan det sies at kroppsøving er guttenes arena i skolen da det er maskuline verdier og egenskaper som trekkes fram (Fasting, 2000). Eksempler på slike verdier finner vi blant annet igjen i det olympiske valgspåket «raskere, sterkere, høyere» som gjennomsyrer konkurranseaspektet og gir en fordel for de elevene som er raskest, sterkest eller høyest. For de elevene, som oftere er gutter enn jenter, som søker mot disse verdiene vil det være flere tilfeller av høy trivsel enn for de som ikke søker mot de maskuline verdiene (Klomsten, 2013).



Bilde 1: Gutter trives i høyere grad med konkurranseaktivitet enn jenter (illustrasjon, Wolff-Diaz, 2013).

Med tanke på trivsel og elevenes fysiske form trives de elevene som har en høy fysisk form i mange forskjellige aktiviteter, mens de elevene som har en lav fysisk form har en mer sprikende trivsel ut i fra hvilke typer aktiviteter som gjennomføres (Bjerke, Lyngstad og Lagestad, 2016-2). Dette gir utslag i hva slags aktiviteter som foretrekkes. De som har en lav fysisk form ønsker å unngå aktiviteter der de blir sammenlignet med andre, da de der opplever lavere trivsel enn aktiviteter de ikke blir sammenlignet i. Særlig i aktiviteter som stiller krav til godt oksygenopptak der elevene sammenlignes med hverandre opplever elevene med lav fysisk form at de ikke trives like godt som elevene med høy fysisk form. Disse elevene oppgir at de trives bedre under aktiviteter som ikke stiller like store krav til oksygenopptak. Dette kan for eksempel være stasjonsaktivitet, kortere løp eller lekaktiviteter med korte intervaller. Elever med lav fysisk form oppgir også at de trives bedre i individuelle aktiviteter, i lagspill der de selv kan velge hvor involvert de skal være og der de har medbestemmelse over aktivitetene. For elever med høy fysisk form er det i noen grad motsetningene som øker trivselen. Aktiviteter med konkurranseaspekt, sosial sammenligning og muligheter til å bli fysisk slitne synes å høyne trivselen for denne gruppa elever (Bjerke, Lyngstad og Lagestad, 2016.2).

Ofte relateres elevenes trivsel også ut i fra hvor godt de mestrer aktiviteten. Om de ikke behersker aktiviteten oppgir elevene gjerne at de ikke trives. Det å oppleve glede ved aktiviteten og et visst mestringsnivå må ligge til grunn for at elevene skal føle trivsel (Bjerke, Lyngstad og Lagestad 2016-2, Dismore & Bailey, 2011). Om elevene har tro på sine egne evner til å gjennomføre aktiviteten vil dette også påvirke trivselen i positiv forstand (Gao, 2009). For å føle mestring i en aktivitet inkluderer dette for de fleste en del øvelse, og for å øve seg over tid kreves det både utholdenhet og trivsel (Dismore & Bailey, 2011). Med andre ord kan man si at trivsel, mestring og fysisk form har sterk sammenheng.

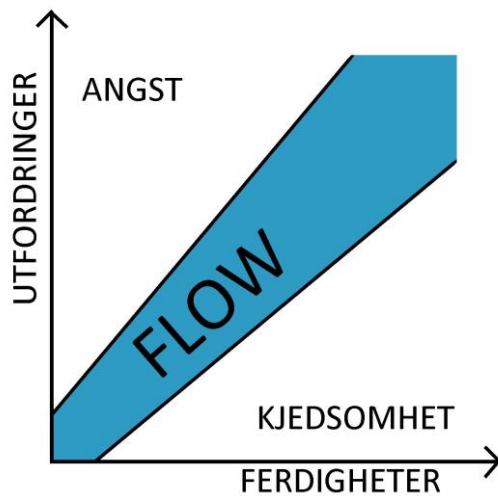
2.3 Ferdigheter og utfordringer

Mikhael Csikszentmihalyi (1975) ønsket å se på hva som motiverte mennesker og gjorde undersøkelser i en rekke forskjellige aktiviteter som blant annet klatring, dansing, sjakk, musikk, amatøriddrett med flere. Han fant mellom annet ut at hvert enkelt menneskes trivsel og tilfredshet avgjøres ut i fra forholdet mellom utfordringen det stilles ovenfor og ferdigheter det innehar. Har en opplevelsen av en balanse mellom ferdigheter og utfordringer vil dette oppleves som sinnstilstanden flow (på norsk flytsonen). Csikszentmihalyi definerer selv flow som;

“A state in which people are so involved in an activity that nothing else seems to matter; the experience is so enjoyable that people will continue to do it even at great cost, for the sheer sake of doing it.”

– Csikszentmihalyi, 1990 (Oppland, 2016)

Er det derimot en ubalanse mellom utfordringer og ferdigheter, enten for store eller små utfordringer i forhold til ferdigheter eller for store eller små ferdigheter i forhold til utfordringer, vil dette oppleves som andre sinnstilstander enn flow (Csikszentmihalyi, 1975).



Figur 2: Framstilling av flow

Figur 2 viser en framstilling av flow. Det betegnes som flow når det er balanse mellom ferdigheter og utfordringer. En person kan inneha middels ferdigheter og gjennomføre middels utfordringer og like fullt være i flow, selv om det er ønskelig å være så langt oppe til høyre i figuren som personen får til. Etterhvert som personens ferdigheter og utfordringer øker vil det kreves større ferdigheter og utfordringer enn tidligere for å oppnå flow. Det som før var flow vil med større ferdigheter kunne bli kjedsomhet. Likeledes vil det som tidligere var flow kunne bli angst om ferdighetene ikke økes i takt med utfordringene. På den positive siden vil det som tidligere var kjedsomhet kunne bli flow om

større utfordringer ilegges og det som tidligere var angst bli flow om den det angår får større ferdigheter.

Av de sinnstilstandene man kan være i er flow den mest ideelle for de aller fleste individer. Det er ikke bare i idrett og generell fysisk aktivitet at flow er ideelt, men i de fleste situasjoner der det dreier seg om en balanse mellom utfordringer og ferdigheter. For å oppnå flow må flere av følgende forutsetninger være tilstede (Oppland, 2016):

1- Det må være en utfordrende aktivitet som krever ferdigheter

2- Det er en sammensmelting av handling og bevissthet.

3- Det er tydelig definerte mål.

4- Utvetydige tilbakemeldinger.

5- Konsentrasjon om oppgaven.

6- Følelse av kontroll

7 – Mister selvbevisstheten.

8 – Forvandling av tid.

9 – Autotelisk opplevelse.

1- Det må være en utfordrende aktivitet som krever ferdigheter. Å lære seg å kaste ball med god nok presisjon kan være et godt eksempel på dette. Utfordringene med både å ha god nok kraft og presisjon er i starten store, og det kreves øvelse for å opparbeide seg gode nok ferdigheter. Om en elev har gode nok ferdigheter til å lykkes mange nok ganger, men ikke alltid, med å treffe en motspiller i elefantball vil aktiviteten både være utfordrende og kreve ferdigheter. Neste skritt på veien vil da være å søke større utfordringer slik at det ikke blir fare for stor grad av kontroll, som igjen kan føre til at aktiviteten blir kjedelig.

2- Det er en sammensmelting av handling og bevissthet. Personene som opplever flow beskriver det ofte som om de er i ett med aktiviteten. Det er ikke lenger slik at de øver på en bestemt teknikk eller fokuserer på å holde ut det lille ekstra. De er aktiviteten. Dette kan forklares for eksempel med en elev som leker stiv heks. For at dette skal være vellykket kjenner eleven godt til gjennomføringen av aktiviteten. Det er kjent hvilken rolle han eller hun har og hvordan eleven utfører den på best mulig måte. I startfasen må eleven kanskje få reglene og deltagerne sine roller nøye forklart. Etter hvert kommer alt automatisk og eleven tenker ikke noe på det. Han eller hun bare gjør det og det føles naturlig. Det blir som en automatisert handling som gjennomføres og bare sitter i kroppen, like naturlig som å gå. Alle sansene er fokusert på å gjennomføre oppgaven best mulig slik at det går av seg selv. Dermed blir det også lite oppmerksomhet til andre tanker, på følelser som at man er sliten, det er vanskelig eller vondt.

3- Det er tydelig definerte mål. Det er som regel enkelt å skjønne om man har klart å gjennomføre oppgaven slik den er tiltenkt eller ikke. Om en elev skal kaste en ball til en bestemt avgrenset plass er det lett å se om det lykkes eller ikke. Enten ligger ballen der den skal, eller så ligger den på utsiden. Om elev 2 treffer med ballen oftere blir det ikke mindre rett den ene gangen elev 1 faktisk når målet. Det er da en rekke forutsetninger som må være på plass for at målet skal oppnås. Blant annet må høyden være rett, vinkelen på ballens bue må stemme og det må siktes inn på rett punkt så ballen ikke går til høyre eller venstre for avgrensingen. Om en av disse forutsetningene ikke er tilstede er det ikke mulig for ballen å treffe dit den er tiltenkt og målet vil ikke oppnås.

4- Utvetydige tilbakemeldinger. Dette har i noen grad sammenheng med de tydelig definerte målene. Enten har ballen truffet dit den skal eller så har den ikke truffet. En annen slags tilbakemeldinger er de som kommer fra andre personer, for eksempel medelever, treningspartnere, lærere eller trenere. En tilbakemelding som «godt kast!» er i liten grad spesifikk. Det gir verken tilbakemeldinger på hva som fungerer eller på hva som skal gjøres bedre. En tilbakemelding som «kast med mer kraft» vil det være lettere å handle ut i fra om det ønskes fremgang. Får elevene tilbakemelding som bærer preg av nøling eller usikkerhet er det vanskelig å forstå om oppgaven er riktig utført eller ikke. Det er mye lettere å oppleve følelsen av flow ved tilbakemeldinger som objektivt sier hva, og hvordan man har gjort noe bra.

5- Konsentrasjon om oppgaven. Det er lettere å oppleve flow om oppmerksomheten konsentreres om det som virkelig gjelder i oppgaven enn om oppmerksomheten skal spres på mange faktorer. Om all oppmerksomheten for å ta situps er konsentrert rundt egen kropp og særlig de riktige muskelgruppene, er det lettere å oppleve flow enn om konsentrasjonen må deles med mye annet, som for eksempel naboens utførelse av øvelsen eller om hvor lenge det er igjen av øvelsen.

6- Følelse av kontroll. Det er samsvar mellom hva personen til enhver tid mestrer og hvilke utfordringer den står ovenfor. Oppgavene er ikke for vanskelige, men heller ikke for lette slik at det blir kjedelig. Det er for eksempel fullt gjennomførbart å fullføre tre runder med stasjonsaktivitet. Personen mestrer alle de forskjellige øvelsene, og ut i fra innsatsen som legges ned blir resultatet enten bra eller kjempebra.

7 – Mister selvbevisstheten. Selvbevisstheten er personens opplevelse av egen identitet og selvkunnskap. Det oppleves fullt fokus på aktiviteten som skjer akkurat der og da. Personen er ikke bekymret for utfallet av det som foregår, da konsentrasjonen om, og kontrollen over, situasjonen er stor.

8 – Forvandling av tid. Om det er slik at tiden ikke lengre oppleves slik den gjør vanligvis kan dette være et tegn som viser til flow. Tiden spiller ikke noe rolle lengre. Elevene har det gøy i øyeblikket og ønsker å utføre øvelsene igjen og igjen. Tidsaspektet forsvinner og det kan føles som om aktiviteten

nettopp har startet selv om den har foregått i lang tid. Alle sanseinntrykkene tas inn og huskes og alle bevegelsene som ble gjennomført har brent seg inn i hukommelsen.

9 – Autotelisk opplevelse. Dette beskrives av mange som indre motivasjon. Oppgaven har en egen verdi. En elev som synes det er gøy å løpe gjennomfører ikke nødvendigvis øvelsen med spurting over gymsalen bare fordi læreren har bestemt det, men fordi han eller hun elsker å løpe. Det er en indre lyst, glød eller motivasjon for å gjennomføre distansen på nytt og på nytt som gjøres fordi det er gøy.

I tillegg til flow er det andre tilstander som kan oppstå (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). Angst kan oppstå om ferdighetene er mye lavere enn det oppgavenes utfordringer tilsier. Personer med angst blir bekymrede, redde, nervøse og kan oppleve frykt for at de ikke skal klare å gjennomføre oppgavene. For de som opplever angst kan det gå så langt at de ikke en gang ønsker å prøve og gjennomføre oppgavene, da de ikke har tro på at det er mulig. Angst er alvorlig og kan bli hemmende for mange situasjoner i dagliglivet. Bekymring kan oppstå om ferdighetene er noe lavere enn utfordringene. De som opplever bekymringer er engstelige og gruer seg i forkant for om ferdighetene skal strekke til. Å være bekymret er ubehagelig, men ikke like hemmende som angst. Opphisselse oppstår om det er litt lavere ferdigheter enn utfordringer. For å mestre oppgavene kreves det fullt fokus og tilfeldighetene på sin side. Det skjer oftere at en opphisset person har høyere sannsynlighet for å ikke få til oppgaven enn for å få den til. Kontroll er på mange måter motstykket til å være opphisset og oppstår ved noe høyere ferdigheter enn utfordringer. En person med kontroll opplever oftere å lykkes enn å feile med en oppgave. Å være avslappet er en tilstand der personen som opplever det er trygg, ubekymret og avslappet ovenfor situasjonen. Ferdighetene er større enn utfordringene og det er ikke nødvendig å yte sitt ytterste for å lykkes med oppgavene. Kjedsomhet oppstår om ferdighetene er mye større enn utfordringene. Oppgavene oppleves som ensformige, uinteressante og ofte repeterende og lite motiverende å gjennomføre.

Mestring

Om en person mestrer en oppgave viser det til hvordan dette individet håndterer utfordringer og oppgaver som han eller hun møter. Dette kan være konkrete oppgaver som krever spesifikke ferdigheter og kompetanse eller mer sammensatte og omfattende utfordringer. I kroppsøving kan mestring av konkrete oppgaver som krever spesifikke ferdigheter og kompetanse for eksempel være det å få til å kaste en ball slik at den treffer der det er ønsket at den treffer. For å få til dette kreves det blant annet god øye – hånd koordinasjon, nok styrke i kastet til at ballen rekker fram og en god nok beregning av hvordan ballens bane utspiller seg. Mer sammensatte og omfattende utfordringer kan i kroppsøving for eksempel være hvordan individet mestrer hele faget både med tanke på det fysiske og det sosiale, i de forskjellige formene faget opptrer. I prestasjonssituasjoner som

kroppsøving er en del av, både som skolekultur og idrettskultur, er tro på egne evner og ressurser, mestringstro (self efficacy), svært viktig (Bandura, 1977). Dette beskrives som om at individet har tro på at han eller hun har de egenskapene og ferdighetene som skal til for å utføre oppgaven. Det er fullt mulig å ha ulik grad av mestringstro ut fra ulike sammenhenger (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Selv om en elev i utgangspunktet har høy mestringstro for faget kroppsøving generelt kan han eller hun oppleve lav mestring i for eksempel høydehopp. De fleste vil oppleve at når de har høy mestringstro så sikter de etter høyere mål og investerer mer energi i å oppnå målet enn om de har lav mestringstro. Motivasjonen for å klare det er også ofte høyere i situasjoner med høy mestringstro enn der det er lav mestringstro.

Mestring i kroppsøving er sterkt forbundet med både fysisk form og trivsel (Bjerke, Lyngstad og Lagestad, 2016-2, Gao, 2009). En elev som er i god fysisk form har ofte stor tro på egne ferdigheter i kroppsøving og vil derfor ha en større mestringstro enn de elevene som ikke er i god fysisk form (Gao, 2009). Imidlertid er også fallhøyden større for elever med god fysisk form enn elever med dårligere fysisk form om det viser seg at han eller hun ikke innehar de forhåndsbestemte ferdighetene likevel, og opplever og ikke få til det eleven trodde på forhånd. Om elevene opplever at de trives i aktiviteten vil de kunne utfordre seg slik at de tilegner seg nye egenskaper og dermed har større mestringstro til neste gang de skal utføre en lignende aktivitet (Bjerke, Lyngstad og Lagestad, 2016-2).

For å få flest mulig elever til å oppleve mestring i kroppsøving bør aktiviteten så godt det lar seg gjøre tilpasses individuelle ønsker, behov, forutsetninger og interesser. På denne måten vil elevene oppleve aktivitetene som mer meningsfullt for deres utgangspunkt og ha en større sjanse til å lykkes, slik at de igjen opplever mestring. Tilpasset gjennomføring og organisering kan være med på å tilrettelegge best mulig for hver enkelt elev. (Lillejord, Vågan, Johansson, Børte, og Ruud, 2016).

Gutter og jenter har ulike fysiske forutsetninger for å mestre ulike former for aktiviteter. De aller fleste studier er likevel samstemte om at før puberteten er det ingen signifikante forskjeller i vekt, høyde, styrke og utholdenhet mellom gutter og jenter (Aastrand, Rodahl, Dahl & Strømme, 2003). I tillegg til fysiske forskjeller hevdes mye av forskjellen å komme av de forskjellige kjønnenes erfaringsgrunnlaget da gutter er mer fysisk aktive enn jenter (Klomsten, 2013). Steene-Johannessen (2009) viser imidlertid til at erfaringsgrunnlaget også kan ha en konsekvens for utholdenhet også før puberteten. Etter puberteten har guttene langt større forutsetninger for å mestre ulike aktiviteter i kroppsøving enn jentene da deres fysikk er bedre. Noe som påpekes av flere forskere er at guttene har en høyere fysisk selvpåfatning enn jentene (Klomsten m.fl., 2004). Dette kan gi utslag i at guttene har større tiltro til sine egne fysiske ferdigheter enn jentene, noe som gir utslag i motivasjon,

innats og adferd i kroppsøvingstimene. Med en større tro på egne ferdigheter kan dette medføre større forventning om mestring. Dette kan igjen gi utslag i både økt innsats og bedre forutsetninger til å faktisk innfri selvoppfatningene, men kan også gi utslag i nederlag om ferdighetene ikke er høye nok for utfordringene. Ingebrigtsen og Mehus, 2006) viser til at guttene har så mye som tre ganger større sannsynlighet for en høy selv vurdering enn det jentene har.

3. Problemstilling

Fagfeltet har avdekket at det finnes flere forskjellige former for å lede en klasse gjennom kroppsøving. I følge Hattie (2013) er god klasseledelse å skape gode betingelser for læring, både sosialt og faglig. Forskjellige former for aktivitet og organisering medfører ulik klasseledelse. I tillegg til variablene aktivitetstype og organiseringsform er mestring av aktiviteten en viktig påvirkning på hvordan trivsel er. Mestring og trivsel har en sterk sammenheng (Bjerke, Lyngstad og Lagestad 2016-2, Dismore & Bailey, 2011). Derfor vil problemstilling 1 undersøke;

Problemstilling 1: Varierer elevenes trivsel med ulik klasseledelse?

Hypotese: Elevene trives best med lek som aktiviteter og instruksjon som organisering.

Elevene har en subjektiv formening om hvilke ferdigheter de har i stasjonsaktivitet og lek. Bandura (1977) omtaler dette som mestringstro. Hvordan organiseringa av aktiviteten er lagt opp vil også være med på å påvirke opplevde utfordringene, og det er fullt mulig å ha ulike ferdigheter i forskjellige aktiviteter og organiseringsformer innenfor kroppsøvingsfaget. En tilpasset gjennomføring og organisering kan være med på å tilrettelegge best mulig for hver enkelt elev. (Lillejord, Vågan, Johansson, Børte, og Ruud, 2016). Problemstilling 2 vil derfor lyde som følgende;

Problemstilling 2: Er det sammenheng mellom elevenes opplevde ferdigheter og opplevde utfordringer?

Hypotese: Høye opplevde ferdigheter gir lave opplevde utfordringer.

Csikszentmihayli (1975) viser til at hvert enkelt menneskes trivsel og tilfredshet avgjøres ut i fra forholdet mellom utfordringen det stilles ovenfor og ferdigheter det innehar. Opplever elevene en balanse mellom ferdigheter og utfordringer vil dette oppleves som sinnstilstanden flow. Derfor vil oppgaven også undersøke sammenhengen mellom trivsel, ferdigheter og utfordringer, sett ut i fra de forskjellige øktene. Problemstilling 3 blir da;

Problemstilling 3: Er det sammenheng mellom elevenes trivsel, og opplevde ferdigheter og utfordringer?

Hypotese: Klasseledelse med balanse mellom ferdigheter og utfordringer gir høy trivsel.

I tillegg til ulike former for klasseledelse, ferdigheter, utfordringer og trivsel gir spørreskjemaene også kjennskap til utvalget og opplysninger om kjønn, slik at forskjeller mellom gutter og jenter også vil bli undersøkt.

4. Metode

Metodekapittelet beskriver hvilke valg som er foretatt og hvilke fremgangsmåter som er gjennomført på grunnlag av disse valgene. Kapitlet beskriver også hvordan og hvorfor de ulike dataene er samlet inn, samt behandlingsmåten av disse dataene. Videre vil datasettets styrker og svakheter bli belyst, og reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og etikk vil bli omtalt. Både spørreskjema, observasjonsskjema samt beskrivelse av øktene og aktivitetene finnes i vedlegget.

4.1. Utvalg

Elevene som utgjør utvalget i denne spesifikke oppgaven var en gruppe med 26 elever på 5. trinn, 11 gutter og 15 jenter på 9 og 10 år. De fleste av disse elevene hadde gått i samme klasse siden starten av skolegangen og var elever på en norsk barneskole. Miljøet på trinnet betegnes som svært godt og elevene var inkluderende, positive og over gjennomsnittlig glade i kroppsøvningsfaget og generell fysisk aktivitet sammen med lærere og elever på trinnet. Dette kom ofte til uttrykk da elevene gjennomførte aktiviteter som ikke var tradisjonelle klasseromsaktiviteter som blant annet utedager, friminutt, samhandling med yngre elever og fritidsaktiviteter. Denne informasjonen om utvalget bærer preg av lærerens personlige, subjektive oppfatninger. I og med at det gir et mer helhetlig bilde av utvalget vil disse oppfatningene kunne tilføre en mer komplett gjengivelse av resultatene enn om det kun hadde vært benyttet spørreskjema (Ringdal, 2007).

Informantene til studien er valgt ut i fra tilgjengelighetsutvalg. Utvalget som var tilgjengelig var elever fra 5. trinn på skolen jeg jobbet på. Det er ikke et stort nok utvalg til å kunne generalisere resultatene, men det gir et fint bilde på hvordan forskjellige former for aktiviteter og organisering av disse i kroppsøving påvirket akkurat dette utvalget med tanke på trivsel og utfordringer.

4.2. Valg av metode

Det finnes i hovedsak tre forskjellige typer forskningsdesign. Dette er eksplorerende design, deskriptivt design og kausalt design. Førstnevnte benyttes som regel når det er uklare problemstillinger og er hensiktsmessig for å gi innsikt i, og forståelse for, problemstillingen. Deskriptivt design kartlegger variablene og gir en beskrivelse av situasjonen. Et kausalt design har som oppgave å finne årsakssammenhenger mellom variablene og hvordan variablene muligens henger sammen med hverandre. I denne oppgaven blir det i hovedsak lagt vekt på hvordan de to ulike aktivitetene lek og stasjonsaktivitet i kroppsøving og de to ulike formene for å organisere aktivitetene ved hjelp av instruksjon eller tilrettelegging påvirket elevenes oppfattelse av trivsel og vanskelighetsgrad, noe som gjør det til en kausal metode (Ringdal 2007). I tillegg til at denne typen design virket som det mest hensiktsmessige for å få svar på min problemstilling, var en annen viktig årsak til at dette forskningsdesignet ble valgt at dette var et gjennomførbart prosjekt sett ut i fra tid

og arbeidssituasjon. Elevene som utgjør utvalget var undertegnede elever og det er dermed samme person som står omtalt som læreren.

Spørreskjema

For å få tilgang til den informasjonen som var ønsket ble spørreskjema benyttet (vedlegg 2). Svarene som elevene ga var deres subjektive oppfatning av situasjonen og var avhengig av hvem som svarte på spørsmålene og hvilken bakgrunn vedkommende hadde. Besvarelsene for ulike former for spørsmål vil være påvirket av emosjonell tilstand, tankeprosesser, motivasjon eller andre faktorer. Fordeler ved spørreskjema er at det når ut til mange samtidig, er enkelt å gjennomføre og gir den som svarer muligheten til å låse sitt svar. Det er ingen interaksjon mellom den som stiller spørsmålet og den som svarer, slik som for eksempel under et intervju. Ulemper med spørreskjema er blant annet at det ikke er mulig å nyansere svarene sine og at det som regel er vanskeligere å komme med egne meninger og svar enn i for eksempel et intervju (Ringdal, 2007). Ved hjelp av spørreskjema som metode kan det fremstilles statistiske data som kan si noe om utvalget (Ringdal, 2007).

Spørreskjemaet som elevene skulle svare på i denne undersøkelsen var påstander knyttet til deres opplevelse av kroppsøvingen de nettopp hadde gjennomført. Spørreskjemaet var bygd opp ved hjelp av Likert-formatet. Et Likert-format er en gradert vurdering av påstander med 3-7 svaralternativer (Ringdal, 2007). I dette tilfellet svarte elevene på flere påstander der hver hadde 7 svaralternativ (se vedlegg 2). Fire av disse påstandene ble i ettertid benyttet i oppgaven. Påstandene var:

- **Jeg trivdes i timen**
- **Jeg synes aktivitetene var vanskelige**
- **Jeg er flink til lekaktiviteter som stiv heks, elefantball og kaosleken**
- **Jeg er flink til stasjonsaktiviteter som situps, armhevinger, rygghev, stålfjær, løpe på tjukkas og spurting**

Spørsmålene gikk på elevenes opplevelse av timen og var gradert fra «*Stemmer dårlig*» til «*Stemmer godt*». Dette er en type undersøkelse som elevene er godt kjent med gjennom øvrig kartlegging i skolen. Flere av spørsmålsformuleringene på spørreskjemaet var inspirert fra tidligere studier (Aspvik og Ingebrigtsen, 2010). Dette ble gjort for å sikre kvaliteten med allerede utprøvde formuleringer.

Spørreskjemaene ble utlevert i gymsalen direkte etter hver økt slik at elevene hadde så god hukommelse som mulig om det de nettopp hadde vært med på. På grunnlag av tidligere erfaringer var det få og enkle spørsmål i undersøkelsen. Dette fordi det var barn som var med og faktorer som vanskeligheter med å lese og forstå spørsmålene, tid det tar å gjennomføre undersøkelsen og lysten

til å svare ikke skulle gå på bekostning av oppriktigheten av svarene eller antall besvarelser. Ved å stille såpass konkrete og enkle spørsmål, med en lettvinnt gjennomføring, ble de svarene som kom svært relevante for å besvare problemstillingen.

Fremgangsmåte og behandling av data

I starten av prosjektet hadde veileder og jeg en diskusjon om hvordan det var hensiktsmessig å gå løs på oppgaven. Det var både interessant og gjennomførbart for meg å studere barn i skolen, nærmere bestemt elevens oppfatning av forskjellige former for aktivitet og organisering av kroppsøving. Etter å ha tatt kontakt med ledelse og kontaktlærere på den aktuelle skolen, samt informert foreldrene om prosjektet var det tid for å sette i gang. Det var da på forhånd sendt inn søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) med spørsmål om meldeplikt, noe dette prosjektet ikke var pålagt da det ikke registrerte personopplysninger i noen grad (vedlegg 4).

Elevene og læreren samlet først inn data under og i etterkant av timene. Dette ble gjort ved at elevene svarte på spørreskjema direkte etter timen. Læreren observerte og noterte seg underveis i økta. For å gjøre det mer oversiktlig ble alle data lagt inn i dataprogrammene Excel og SPSS, for analyser og statistiske beregninger. Ved hjelp av disse dataprogrammene ble det gjort analyse av funnene og blant annet sett på gjennomsnitt, standardavvik og korrelasjon. Deretter ble dataene analysert og diskutert med bakgrunn i teorien.

4.3. Beskrivelse av øktene

Totalt ble det gjennomført fire økter med lek og stasjonsaktivitet, der det ble benyttet data fra disse øktene. Før den første økta var det en prøvetime for å gjennomgå enkelte aktiviteter og spørreskjemaet, slik at elevene stilte bedre forberedt til de resterende øktene. Under og etter prøvetimen ble det i dette tilfelle avdekket at det ikke var tid nok til den vanlige oppstarten klassen brukte å ha på dagen, at enkelte øvelser slik som for eksempel situps og rygghev burde forklares mer nøye og at elevene trengte å bli tryggere på leker som kaosleken for å kunne gjennomføre den selv seinere. Det viktigste prøvetimen avdekket, var elevens varierende forståelse av svarskjema de gjennomførte i etterkant av økta. Før prosjektet kom i gang ble derfor spørreskjemaet gjennomgått en ekstra gang både med elevene individuelt og med klassen i plenum slik at de som var usikker på hvordan de skulle beskrive sin opplevelse av økta ble sikrere på dette til neste gang. Dette samsvarer med Ringdal (2007) sine opplysninger om at en revurdering og forbedring av variablene kan gjøres etter de er testet ut i praksis.

Alle øktene ble gjennomført på morgenen i første økt på dagen. Elevene startet dagen i klasserommet med å stille opp og gå ned til gymsalen. Etter 10 minutter i garderoben startet den planlagte aktiviteten i gymsalen. Elevene var i fysisk aktivitet i gymsalen i 60 minutter hver økt. De

fikk deretter 20 minutter på å svare på spørreskjema, skiftning og dusjing i garderoben før de gikk ut i friminutt. De 60 minuttene i gymsalen inneholdt oppvarming, hovedaktivitet og avslutning og er det som defineres som kroppsøving i oppgaven. Dette betyr at tiden elevene tilbrakte i garderoben verken er diskutert eller tatt med i spørreskjemaene elevene besvarte. For øktene med lekaktivitet var det avsatt 15 minutter til elefantball, deretter 15 minutter til stiv heks, 15 minutter til kaosleken og tilslutt 10 minutter til avslutning. Etter stiv heks hadde elevene mulighet til å ta drikkepause. For instruerende organisering i lek ble lekene noe kortere i tid da den tilmålte tida også måtte benyttes til å instruere og forklare elevene aktivitetene. Her ble bytter av roller i elefantball gjennomført ved at læreren erklærte «alle mann fri» med jevne mellomrom. Det ble sørget for at alle fikk være stiv heks i 2-3 minutter hver og i kaosleken fikk alle elevene prøvd seg på rollen med å bli kvitt baller fra innsiden av innhegningen minst en runde på 90 sekunder hver. For tilretteleggende organisering i lek ble minimalt av tiden for lekaktivitet benyttet til instruksjon og forklaring og elevene sto også friere til å bestemme tidsintervallene for bytte av roller i hver aktivitet.

Før øktene med stasjonsaktivitet ble elevene inndelt i grupper med 4-5 elever i hver gruppe som skulle gjennomføre stasjonsaktivitetene på samme stasjon og i samme rekkefølge. Ved hver stasjon var det et ark med beskrivelse av hvilken aktivitet som skulle gjennomføres akkurat der. De første 15 minuttene var avsatt til oppvarming og testing av aktivitetene. Alle de seks øvelsene ble derfor utført med lav intensitet. Deretter gjennomførte elevene to runder med seks øvelser på hver runde. Før den siste runden var det muligheter til drikkepause. Det ble benyttet musikk under øvelsene og elevene avsluttet stasjonen da musikken stoppet. Opprinnelig var det planlagt 90 sekunder aktivitet og 30 sekunder aktiv pause, men ut ifra prøvetimen ble det avklart at 60 sekunder aktivitet var mer enn nok for elevene. Dette førte til at avslutningen kom noe tidligere og elevene fikk bedre tid til å besvare spørreskjema og i garderoben enn først planlagt. Denne ekstra tiden ble lengre under stasjonsaktivitet med organisering som tilrettelegging enn instruerende organisering da det gikk bort noe tid til forklaring og instruksjon under førstnevnte økt.

Planen var at alle øktene skulle gjennomføres så likt som mulig det som var beskrevet i forkant. Siden det er snakk om et dynamisk miljø med mennesker i bevegelse og med egne mål og meninger, ble det litt forandringer hver gang. Derfor beskrives hver økt.

Lek instruksjon, 19. oktober

Økta ble i henhold til planen gjennomført som en ren lekeøkt. Økta kom i gang da den skulle og elevene var lette å lede og instruere. Aktivitetene som ble gjennomført var elefantball, stiv heks, kaosball og avspenning/ avslapning (se vedlegg 1). Økta fulgte tidsplanen nesten uten unntak.

Forandringer som ble gjort i forhold til tidsskjema var at det ble lagt inn en drikkepause etter stiv heks og at det ble noen minutters forskyving av sluttidspunktet.

Under økta var det fra lærerens synspunkt et særlig fokus på at elevene skulle ha høy intensitet og stor deltagelse i alle aktiviteter. Derfor ble det av læreren ofte byttet på hvem som var «stiv heks», sto i midten i kaosleken og elevene satt kortere tid på benken under elefantball enn om de skulle fulgt reglene slavisk.

På grunn av at så høy aktivitet som mulig var vektlagt ble det noe vanskelig å instruere og gi tilbakemelding så mye som ønsket. Elevene ble likevel godt instruert før hver aktivitet angående hva som var viktig å tenke på i de forskjellige lekene. For eksempel ble de stoppet under kaosleken og fikk en påminnelse om hvordan de kunne gjøre leken mer effektiv. Under alle aktivitetene var læreren engasjert med å gi tilbakemeldinger til elevene. Disse tilbakemeldingene var for eksempel positiv oppmerksomhet da de gjorde noe bra, råd til hvordan enkeltelever kunne utføre aktiviteten, eller hyppigere bytter under elefantball slik at elevene slapp å være inaktive.

Siden elevene allerede både hadde gjennomført spørreundersøkelsen i prøvetimen og hatt en individuell gjennomgang, var det etter denne økta ganske lett for dem å besvare spørreskjemaet etter økta. Noen elever måtte likevel ha litt veiledning for å forstå hvor de skulle krysse av. Veiledningen kunne gå på språklige spørsmål som hva «trivdes» betydde eller hvordan de kunne nyansere mellom svaralternativene.

Lek tilrettelegging, 2. november

I den første tilretteleggingsøkta kom elevene kjapt i gang uten unødvendig tid verken i klasserom eller garderoben. Elevene var positivt innstilte og gledet seg til en økt der leken skulle stå i fokus. Øvelsene var kjent fra forrige økt med lek, så det var ikke nødvendig med forklaring. Det ble dessuten, særlig med tanke på at det skulle være tilrettelegging som var fokusområdet denne økta, gitt svært lite tilbakemelding underveis. Noe tilbakemelding ble likevel gitt. For eksempel ble enkeltelever som ikke hadde skjønt sentrale regler i leken tatt til side slik at leken kunne fungere slik den skulle. Dette kunne blant annet ha grunnlag i språkproblemer. Læreren bestemte også når rollene skulle byttes og når de forskjellige lekene skulle gjennomføres. Det ble imidlertid ikke tatt noen avgjørelser fra læreren om hvem som skulle ha de forskjellige rollene.

Det var mye lettere å observere elevene i denne økta enn de foregående. Dette fordi lærerens hovedoppgave nettopp var å observere, ikke å gi veiledning, motivasjon og tilbakemelding. Elevene klarte likevel utmerket godt å gi hverandre tilbakemeldinger og tips på hvem som skulle inneha de ulike rollene, hvordan de kunne effektivisere lekene, eller hvordan de kunne snike seg unna.

Stasjon instruksjon, 26. oktober

Selv om elevene hadde vært igjennom alle øvelsene i prøvetimen ble samtlige styrkeøvelser gjennomgått før elevene varmet opp med en runde med lav intensitet på alle styrkeøvelsene. Dette var for å være sikker på at alle elevene forsto hva de skulle gjøre. Særlig øvelser som armhevinger og situps var greit å få vist fram flere ganger da det her var grunnlag til misforståelser om hvordan de skulle utføres. Økta ble gjennomført som planlagt og tidsplanen ble holdt ganske nøyaktig.

Medregnet en oppvarmingsrunde ble tre runder med seks øvelser (armhevinger, situps, stålfjær, spurting, løp på tjukkas, rygghev) på hver runde gjennomført. På grunnlag av prøvetimen var tiden på hver styrkeøvelse redusert fra 90 sekunder til 60 sekunder.

Både for å motivere elevene og for å lettere markere byttet mellom øvelsene ble det benyttet musikk under øvelsene. En annen lærer styrte intervallene på musikken. I dette som var en stasjonsøkt med instruksjon ble det fokusert mye på å gi elevene kontinuerlig tilbakemelding. Tilbakemeldingene som ble gitt var av typen at de hadde god innsats, hva de kunne gjøre litt bedre, motivering på at de klarte litt til, ønske om høyere tempo, kort tid igjen. Totalt sett var det svært bra innsats under økta og elevene virket som om de likte det de var med på. Da hoveddelen var ferdig ble det tid til avspenning med musikk der elevene fikk ros for god innsats. Deretter besvarte de spørreskjema.

Stasjon tilrettelegging, 9. november

Før den siste økta med stasjonsaktivitet startet uttrykte flere av elevene at de var umotiverte til enda en økt med stasjonsaktivitet med disse øvelsene og at de ønsket noe annet i kroppsøvingen. Da det ble forklart at dette var siste økta for denne gangen tok de det likevel greit. Elevene var raskt i gang og det gikk ikke bort mye tid til unødvendige hendelser.

Økta ble gjennomført på nøyaktig samme måte som den foregående stasjonsøkta: Først en runde med lav intensitet som oppvarming på de seks forskjellige øvelsene, deretter to runder der de skulle gjøre sitt beste med høy intensitet. Også denne gangen ble det brukt musikk for å bytte mellom de forskjellige øvelsene.

På samme måte som økta med lek tilrettelegging var det i denne økta lettere å observere elevene, da de ikke fikk veiledning underveis. Fra lærerens ståsted virket det som om elevene samlet sett gjennomførte på et lavere intensitetsnivå enn den forrige stasjonsøkta, da de ikke fikk en påminnelse om å ta ut større del av sitt potensiale under øvelsene. Det ble observert flere av elevene som valgte enklere løsninger enn forrige stasjonsøkt, siden de fikk styre mer selv. Eksempler på dette kunne være jogging istedenfor spurting eller gyngesitups og armhevinger på knærne til fordel for vanlige situps og strake armhevinger som de utmerket fint fikk til forrige gang.

4.4. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet er en fornorskning av det engelske ordet reliability som betyr pålitelighet. Reliabilitet er forbundet med målesikkerhet (Ringdal, 2007). Hvis den samme måling gjentas mange ganger, er målet reliabelt om vi får det samme svaret hver gang (forutsatt at parameterne er de samme). For denne studien er det i hovedsak noen få hendelser som kan ha vært med på å påvirke reliabiliteten. Alle elevene skrev sitt eget navn på spørreskjemaet og leverte dette til læreren i etterkant av økten. Sjansen for at skjemaene ble levert med feil navn er relativt liten. Det er derimot en liten mulighet for at det ble tastet inn feile data fra spørreskjema og inn i SPSS. Etter at elevenes svarskjema ble sjekket både to og tre ganger mot data i SPSS er nok heller ikke dette noe som påvirker studiens reliabilitet. Noe som derimot kan ha innvirkning på reliabiliteten er elevenes forutsetninger og dagsform. I løpet av fire økter har elevene forskjellige forutsetninger fra gang til gang. Dette kan blant annet komme som følge av dagsform eller erfaring. Elevene hadde mer erfaring fra øvelsene i stasjonsaktivitet under økt 2 enn under økt 1. Dette kan være en kilde til lavere reliabilitet enn om det ble gjennomført øvelser som ikke hadde noe med hverandre å gjøre. Da elevene blir påvirket av omgivelsene rundt seg kan også dagsformen til elevene ha vært med på å påvirke svarene deres. Om en elev var småsyk, hadde sovet dårlig, var ekstra motivert, grudde seg til noe eller hadde kranglet med noen kan dette ha vært med på å påvirke besvarelsen deres på spørsmål om trivsel og utfordringer i forhold til gjennomført program.

I vitenskapelig forskning er **validitet** eller gyldighet en betegnelse på hvor godt vi klarer å måle det vi har til hensikt å måle eller undersøke (Ringdal, 2007). Det er tolkningen av dataene som valideres, ikke selve målemetodene eller testene. En konklusjon er sann dersom den er basert på sanne premisser. Spørreundersøkelser bør være gjennomtenkt, konkrete og enkelt formulert for å måle det som ønskes å måle. Spørsmålene som her ble stilt elevene var diskutert med både elevene, lærere på skolen og egen veileder. På denne måten hadde elevene så godt som mulig den samme oppfatningen av spørsmålene som studien ønsket å finne svar på. Det ble blant annet diskutert hva det vil si å trives og hva forskjellene på å svare med de forskjellige tallverdiene kunne være. Ved å ha få og lette spørsmål øker dette også sjansen for at elevene svarer ærlig på spørsmålene. Det som er riktig for én elev trenger imidlertid ikke å være rett for en annen elev da elevene har ulik oppfatning av seg selv. Om en elev mener øvelsene i en økt er svært vanskelig er det ikke sikkert at en annen elev mener det samme selv om de objektivt sett utfører øvelsen med like store ferdigheter. Mener en elev at han eller hun er flink i kroppsøving er ikke dette en objektiv standard, men ut fra hvordan akkurat denne eleven oppfatter seg selv. I og med at det er elevenes oppfattelse som er målt er dette helt greit. Det som derimot kan ha noe å si på validiteten er at enkelte av elevene ikke var så gode til å nyansere sine svar. Dette kan ha gitt utslag i at elevene enten kategoriserte en aktivitet med 1 (stemmer

dårlig) eller med 7 (stemmer godt) for om aktiviteten var vanskelig, uten å tenke på at det er alternativer mellom 1 og 7.

Generaliserbarhet sier noe om utvalget i undersøkelsen kan benyttes for å si noe om tendensene for en større populasjon. For at utvalget skal være generaliserbart bør det i de fleste tilfeller være et tresifret antall informanter (Ringdal, 2007).

4.5. Etiske hensyn

Etikk er læren om moral, mellom hva som er rett og galt. Et forskningsprosjekt som dette bør både ta hensyn til forskningsobjektene i forskningens rett til beskyttelse og være redelig. Dette er viktig for å vise forståelse for hva man som forsker holder på med og for å få et mest mulig sannferdig og gyldig sluttprodukt. Underveis i forskningsprosessen, samt i ettertid, er det viktig å huske på at det er mennesker som står bak det innsamlede datamaterialet. De forskningsetiske hensynene skal ivareta deres interesser.

Ringdal (2007) opererer med flere retningslinjer som skal ivareta beskyttelsen av personene i forskningen. Alle disse retningslinjene ble ivaretatt i denne oppgaven (vedlegg 5). Elevene som deltok i undersøkelsen deltok i sin vanlige klasse med tilnærmet lik kroppsøvningsundervisning som normalt og hadde derfor ikke noen større sannsynlighet for fysiske eller psykiske skader og belastninger enn normalt. I og med at elevene var mindreårige ble det også sendt ut informasjonsskriv til foreldrene. På grunn av at dette var en elevgruppe på barneskolen fikk elevenes innsats ikke noen konsekvenser for karaktersetting, da det ikke gis karakterer i barneskolen. Om noen elever ikke svarte på spørreskjema etter timen, ikke var tilstede eller ikke utførte øvelsene slik det var tenkt i utgangspunktet, ga heller ikke det konsekvenser. Både elever, foreldre og ledelse ved skolen var på forhånd informert både muntlig og skriftlig om forskningen. På grunn av at innsamlingen skjedde i løpet av skoledagen var det særlig viktig at ledelsen ved skolen ga klarsignal før det ble tatt kontakt med elever og deres foreldre. Elevene ble informert muntlig i timen og via skriv. Foreldre fikk informasjon via det samme skrivet og forklaring under foreldremøte. Alle de berørte partene hadde mulighet for å trekke elevene fra forskningen underveis uten noen konsekvenser (vedlegg 4). Det er også viktig å gjennomføre forskningen konfidensielt. Dette med tanke på respekt for individers privatliv. Elevene og deres foreldre skal være trygge på at de ikke kan bli identifisert underveis og ved ferdigstilling av oppgaven. Dette gjelder særlig sensitive opplysninger som navn, personnummer og andre direkte identifiserbare opplysninger. Men også rase, tro utseende, bosted og skole kan være eksempler på identifiserbare sensitive opplysninger. I denne oppgaven er det derfor kun operert med antall elever, kjønn og alder/ klasse på elevene. Konfidensialiteten er derfor ivaretatt siden det ikke er mulig for utenforstående å gjenkjenne elevene i undersøkelsen.

Redelighet i forskning er et annet viktig etisk hensyn å ta (Ringdal, 2007, Befring, 2015). Forskningen må være ærlig og troverdig fra start til slutt. Dette betyr blant annet at forskeren må vise til gode kilder i sitt arbeide, ikke fabrikke eller forfalske løsninger og heller ikke utføre plagiater. Gode og rettskafne kilder er i dette arbeidet forsøkt funnet via trykt faglitteratur og tidligere publiseringer, samt troverdige nettkilder der det er undersøkt bakgrunnen for de fakta som fremstilles. Det er også avgjørende å ikke ty til noe forandring av datagrunnlaget om det ikke gir ønsket resultat. En annen viktighet er å ikke utgi andres resultater som sine egne resultater da det vil bli sett på som plagiat. Sist, men ikke minst, er det viktig at forskeren stiller med det åpent sinn både til de data som blir samlet inn og til spørsmål underveis, og er pålitelig for seg selv, forskningsprosjektet og andre.

5. Resultat

Resultatkapittelet vil omhandle en grundig presentasjon av de innsamlede dataene fra spørreundersøkelsen. Klasseledelse er gjennomgående tema der både univariate og bivariate tabeller presenteres for trivsel, ferdigheter og utfordringer.

Datagrunnlaget skriver seg fra et utvalg av påstandene elevene besvarte i etterkant av øktene.

Påstandene på spørreskjemaene var:

- **Jeg trivdes i timen**
- **Jeg synes aktivitetene var vanskelige**
- **Jeg er flink til lekaktiviteter som stiv heks, elefantball og kaosleken**
- **Jeg er flink til stasjonsaktiviteter som situps, armhevinger, rygghev, stålfjær, løpe på tjukkas og spurting**

Alle påstandene skulle besvares med en tallverdi mellom 1 og 7 (der 1 = *stemmer dårlig*, 2 = *stemmer ganske dårlig*, 3 = *stemmer litt dårlig*, 4 = *stemmer verken eller*, 5 = *stemmer litt godt*, 6 = *stemmer ganske godt*, 7 = *stemmer godt*). For samtlige påstander svarte hver gang minst 24 av klassens 26 elever med den verdien de mente var mest riktig for dem.

5.1. Klasseledelse og trivsel

Tabell 1: Trivsel ved ulike klasseledelse.

Klasseledelse	Trivsel	Snitt	St.d.	Min	Max	N
Lek instruksjon	Totalt	5,54	1,14	2	7	26
	Jenter	5,87	0,81	4	7	15
	Gutter	5,09	1,31	2	7	11
Lek tilrettelegging	Totalt	5,52	1,36	3	7	25
	Jenter	5,93	1,10	4	7	14
	Gutter	5,00	1,41	3	7	11
Stasjon instruksjon	Totalt	5,00	1,41	2	7	24
	Jenter	5,21	1,37	2	7	14
	Gutter	4,70	1,35	3	7	10
Stasjon tilrettelegging	Totalt	5,20	1,47	2	7	25
	Jenter	5,21	1,42	2	7	14
	Gutter	5,18	1,47	3	7	11

Tabell 1 viser en univariat fordeling av elevenes trivsel for de forskjellige øktene. Påstanden som ble besvart var «Jeg trivdes i timen». I tabellen presenteres data for med hvilke verdier elevene svarte på påstanden om de trivdes i timen. Generelt er trivselen høy, med middelveier fra rundt 5. Laveste

gjennomsnittlige verdi er guttenes gjennomsnittlige besvarelse for trivsel under stasjon instruksjon med verdien 4,70 og høyeste gjennomsnittlige verdi er jentenes trivsel for lek tilrettelegging med verdien 5,93. Standardavviket for samtlige besvarelser er på mellom 0,81 (jentenes trivsel under lek instruksjon) og 1,47 (både guttene og begge kjønn samlet under stasjon tilrettelegging). Elevene har et lavest standardavvik for besvarelsen om trivselen under lek instruksjon. Ingen elever har svart med verdien 1, at det stemmer dårlig at de trivdes i timen, slik at alle verdiene for trivsel er mellom 2 og 7.

For å undersøke om besvarelsene av trivsel er et tilfeldig resultat eller om det er sammenheng mellom hva elevene har svart etter de forskjellige øktene er det foretatt en korrelasjonsanalyse (se vedlegg 3, tabell 1A, 1B og 1C). For de fleste korrelasjonene er det ingen statistisk signifikans, hvilket vil si at det i større eller mindre grad er sannsynlig at sammenhengen er et resultat av tilfeldigheter. For elevene totalt er det en statistisk signifikant sammenheng mellom trivsel i stasjonsaktivitet ved instruksjon og trivsel ved lek instruksjon. For guttene er det det en statistisk signifikant sammenheng mellom trivsel ved lek tilrettelegging og trivsel ved lek instruksjon, mens det for jenter er det en statistisk signifikant sammenheng mellom trivsel ved stasjonsaktivitet instruksjon og trivsel ved lek tilrettelegging.

5.2. Klasseledelse, ferdigheter og utfordringer

Tabell 2: Ferdigheter og utfordringer ved ulike aktiviteter og klasseledelse.

Klasseledelse	Ferdigheter/ utfordringer	Snitt	St.d.	Min	Max	N	
Lek	Ferdigheter totalt	6,21	1,10	3	7	24	
	Ferdigheter jenter	5,71	1,16	3	7	14	
	Ferdigheter gutter	6,90	0,31	6	7	10	
	Instruksjon	Utfordringer totalt	2,27	1,12	1	5	26
		Utfordringer jenter	2,27	1,24	1	5	15
		Utfordringer gutter	2,27	0,86	1	4	11
	Tilrettelegging	Utfordringer totalt	2,48	1,81	1	7	25
		Utfordringer jenter	2,14	1,46	1	5	14
		Utfordringer gutter	2,91	2,02	1	7	11
Stasjon	Ferdigheter totalt	4,71	1,68	1	7	24	
	Ferdigheter jenter	4,29	1,71	1	7	14	
	Ferdigheter gutter	5,30	1,29	3	7	10	
	Instruksjon	Utfordringer totalt	5,00	1,25	2	7	24
		Utfordringer jenter	4,93	1,33	2	7	14
		Utfordringer gutter	5,10	1,04	4	7	10
	Tilrettelegging	Utfordringer totalt	3,96	1,54	1	7	25
		Utfordringer jenter	3,64	1,49	1	7	14
		Utfordringer gutter	4,36	1,43	1	6	11

Tabell 2 viser en univariat fordeling av elevenes egenrapporterte ferdigheter og utfordringer samlet og fordelt på kjønn. På grunn av at elevene kun har svart på sine generelle ferdigheter i aktiviteten, ikke ut i fra organiseringsformen, er ferdigheter i tabellen bare vist én gang per aktivitet. Påstandene elevene svarte på for ferdigheter var «*Jeg er flink i lekaktiviteter som stiv heks, elefantball og kaosleken*» som her beskriver ferdigheter i lek, og «*Jeg er flink i stasjonsaktivitet som situps, armhevinger, rygghev, stålfjær, løpe på tjukkas og spurting*» som her beskriver ferdigheter i stasjonsaktivitet. Påstandene elevene svarte på for utfordringer var «Jeg synes aktivitetene var vanskelige».

For elevenes egenrapporterte ferdigheter er det høye gjennomsnittlige svarverdier. Samlet sett, uavhengig av kjønn, mener elevene de har høyest ferdigheter i lek (verdi på 6, 21). I stasjonsaktivitet er ferdighetene en del lavere (verdi på 4,71). Om jenter og gutter blir sett på hver for seg mener guttene at de har høyere ferdigheter enn jentene både i lekaktivitet og i stasjonsaktivitet. I lekaktivitet har jentene gjennomsnittlig rapportert lavere ferdigheter enn guttene (5,71 mot 6,90). Også i stasjonsaktivitet har jentene rapportert lavere gjennomsnittlige ferdigheter enn guttene (4,29 mot 5,30). Standardavviket viser at elevene er mer samstemte om sine ferdigheter i lek, (der standardavviket er på 1,10,) enn ferdigheter i stasjonsaktivitet (der standardavviket er på 1,68). Størst enighet er det blant guttene i lekaktivitet (standardavvik på 0,31) mens ferdighetene for jentene viser størst spredning (standardavvik på 1,71). Dette ser vi igjen ut i fra spredning på besvarelsene. Guttene har kun svart med høye verdiene for sine ferdigheter i lek (verdi 6 og 7) mens jentene har svart med mer sprikende verdier for sine ferdigheter i lek (verdier mellom 3 og 7). For stasjonsaktivitet har jentene svart med verdier med stor spredning (mellom 1 og 7) mens guttene igjen er noe mer samstemte (verdier mellom 3 og 7). Det kan også bemerkes at det er en overvekt av jenter som har deltatt med 14 jenter mot 10 gutter.

Ut i fra tabell 2 vises det at elevene samlet sett ikke hadde de store utfordringene med lekaktivitet, verken med instruksjon eller tilrettelegging. Ingen av de gjennomsnittlige verdiene oversteg 3. Det er heller ikke stor forskjell på guttene og jentene, selv om guttene i gjennomsnitt mente det var vanskeligere enn jentene med lekaktivitet under tilrettelegging. Dette ser vi igjen på standardavviket der dette er relativt lavt med laveste verdi på 0,86, med unntak av guttenes standardavvik for lek tilrettelegging med 2,02. Spredningen på besvarelsene for lek har alle en minsteverdi på 1, mens guttenes maksimalverdi for lek tilrettelegging på 7 er den høyeste verdien.

For stasjonsaktivitet er det noe større utfordringer. Ved tilrettelegging er utfordringene gjennomsnittlig på 5,00 mens de for tilrettelegging er på 3,96 gjennomsnittlig. For instruksjon er det ingen stor forskjell mellom kjønnene, mens for tilrettelegging rapporterer jentene med verdien 3,64

om lavere utfordringer enn guttene som svarer med utfordringer med verdien 4,36 i gjennomsnitt. Standardavviket for utfordringer i stasjonsaktivitet er lavest for instruksjon med 1,25 mot 1,54 for tilrettelegging, der sistnevnte også er det høyeste standardavviket for utfordringer i stasjonsaktivitet. Lavest standardavvik for stasjonsaktivitet har guttene med 1,04 under instruksjon. Om aktivitetene var vanskelige er besvart med de fleste verdiene, der 1 er den laveste og 7 den høyeste. Mest samstemte var guttene under stasjon instruksjon med verdier fra 4 til 7.

Tabell 3: Korrelasjonsanalyse ferdigheter og utfordringer i lek.

Aktivitet, organisering og variabel	Ferdigheter i lek	Utfordringer ved lek instruksjon	Utfordringer ved lek tilrettelegging
Ferdigheter i lek	1,000		
Utfordringer ved lek instruksjon	0,128	1,000	
Utfordringer lek tilrettelegging	-0,062	0,317	1,000

Tabell 4: Korrelasjonsanalyse ferdigheter og utfordringer i stasjonsaktivitet.

Aktivitet, organisering og variabel	Ferdigheter i stasjonsaktivitet	Utfordringer ved stasjonsaktivitet instruksjon	Utfordringer ved stasjonsaktivitet tilrettelegging
Ferdigheter i stasjonsaktivitet	1,000		
Utfordringer ved stasjonsaktivitet instruksjon	0,040	1,000	
Utfordringer ved stasjonsaktivitet tilrettelegging	0,124	0,044	1,000

Tabell 3 viser en korrelasjonsanalyse der sammenhengen mellom ferdigheter i lek og utfordringer i de to øktene med lek, organisert ved instruksjon og tilrettelegging, er presentert. Tabell 4 viser en korrelasjonsanalyse der sammenhengen mellom ferdigheter i stasjonsaktivitet og utfordringer i de to øktene med stasjonsaktivitet, organisert ved instruksjon og tilrettelegging, er presentert.

Korrelasjonsmålet ligger mellom -1 og 1. Jo lenger bort fra 0 målet er, jo større er sammenhengen mellom de forskjellige variablene. En positiv korrelasjonskoeffisient indikerer en positiv sammenheng mellom faktorene og en negativ korrelasjonskoeffisient indikerer en negativ sammenheng mellom faktorene. For å beskrive sannsynligheten for at sammenhengen ikke er et resultat av tilfeldigheter brukes statistisk signifikans. Om det gjennomføres en statistisk analyse der resultatet er 0,05 eller under, betegnes analysen som statistisk signifikant og det er lite sannsynlig at resultatet har oppstått ved en tilfeldighet.

Ser vi nærmere på tabell 3 er det ikke mulig å se noen statistisk signifikant sammenheng mellom ferdigheter og utfordringer i lek, verken for instruerende eller tilretteleggende organisering. Det

nærmeste vi kommer tendenser til en statistisk signifikant sammenheng er mellom utfordringer i lek med tilrettelegging og utfordringer i lek med tilrettelegging. Korrelasjonsnivået er her på 0,317.

Ved å studere tabell 4 finner vi heller ikke noen statistisk signifikant sammenheng mellom ferdigheter og utfordringer for stasjonsaktivitet, verken for instruerende organisering eller tilretteleggende organisering. Korrelasjonsnivået er her så lavt at det ikke kan nevnes tendenser til sammenhenger mellom ferdighetene og utfordringene.

Om det tas hensyn til ferdigheter og utfordringer for alle de forskjellige formene for klasseledelse og foretas en korrelasjonsanalyse finner vi at de fleste sammenhenger ikke er statistisk signifikante (vedlegg 3, tabell 4A, 4B og 4C). For elevgruppa totalt at det er en statistisk signifikant sammenheng mellom hva elevene har svart på ferdigheter i stasjonsaktivitet og ferdigheter i lek, samt mellom utfordringer i stasjonsaktivitet med tilrettelegging og utfordringer i lek tilrettelegging. For guttene er det en statistisk signifikans mellom utfordringer i lek tilrettelegging og utfordringene i lek instruksjon. For jentene er det en statistisk signifikans mellom utfordringer ved tilretteleggende stasjonsaktivitet og utfordringer i lek organisert med instruksjon.

5.3. Oppsummering

Tabell 5: Ferdigheter, utfordringer og trivsel ved ulike klasseledelse.

Aktivitet og organisering	Ferdigheter	Utfordringer	Trivsel
Lek instruksjon	6,21 (j=5,71, g=6,90)	2,27 (j=2,27, g=2,27)	5,54 (j=5,87, g=5,09)
Lek tilrettelegging		2,48 (j=2,14, g=2,91)	5,52 (j=5,93, g=5,00)
Stasjon instruksjon	4,71 (j=4,29, g=5,30)	5,00 (j=4,93, g=5,10)	5,00 (j=5,21, g=4,70)
Stasjon tilrettelegging		3,96 (j=3,64, g=4,36)	5,20 (j=5,21, g=5,18)

Tabell 5 er en krysstabell som viser en sammenfatning av hva elevene gjennomsnittlig har svart ut i fra spørsmål om ferdigheter, utfordringer og trivsel. Det er fordelt på alle de fire forskjellige formene for klasseledelse som ble gjennomført. Siden resultatene er presentert tidligere ut i fra kjønn er de her bare nevnt i en parentes.

For lek ser vi at ferdighetene er høye for elevene totalt og for begge kjønn. Guttene oppgir høyere ferdigheter enn jentene. Både ved lek organisert ved instruksjon og lek organisert ved tilrettelegging er utfordringene lave. Selv om guttene selv mener de har høyere ferdigheter enn jentene gir ikke dette utslag i lavere utfordringer, heller motsatt. Trivselen er høy ved begge organiseringene av lek, der jentene har vesentlig høyere trivsel enn guttene.

For stasjonsaktivitet oppgir elevene at ferdighetene er middels høye. Også her mener guttene at deres ferdigheter er større enn jentenes. Ved instruerende organisering er utfordringene middels

høye, og det er større utfordringer enn ferdigheter for elevene som gruppe. Guttene og jentene har tilnærmet like utfordringer, selv om jentene sine er noe lavere. Ved tilretteleggende organisering er utfordringene merkbart lavere enn ved instruerende tilrettelegging. Igjen rapporterer jentene med lavere utfordringer enn guttene. For trivsel i stasjonsaktivitet blir både instruerende og tilretteleggende organisering tilgodesett med god trivsel, men noe lavere enn ved lekaktivitet. Det er lavest trivsel ved stasjonsaktivitet ledet ved instruksjon.

6. Diskusjon

I diskusjonskapittelet vil resultatene som kom fram bli diskutert ut i fra fagfeltet og metoden. En slik diskusjon vil kunne belyse problemstillingene. De forskjellige problemstillingene diskuteres hver for seg. Generelle forskjeller mellom aktivitetene lek og stasjonsaktivitet vil bli vektlagt i tillegg til at det også vil bli fokusert på instruerende og tilretteleggende organisering av aktivitetene. Ulikhetene mellom kjønnene vil bli diskutert. Mot slutten av hvert kapittel vil viktige funn som kan være med på å besvare problemstillingen bli sammenfattet. Det blir også tatt opp hvilke forandringer som kunne vært gjort for å få en bedre oppgave og hva som eventuelt kan gjøres ved en videreføring av oppgaven.

6.1. Klasseledelse og trivsel

Ut i fra fagfeltet og tabell 1 er det mange momenter som kommer fram som kan benyttes til å besvare problemstilling 1.

Problemstilling 1: Varierer elevenes trivsel med ulik klasseledelse?

Hypotese: Elevene trives best med lek som aktiviteter og instruksjon som organisering.

Hva som påvirker elevenes opplevelse av kroppsøvingen er avhengig av mange forskjellige ting. Hvordan klasseledelsen for økta praktiseres, både med tanke på hvilke aktiviteter som gjennomføres og hvordan læreren samhandler med elevene har betydning (Aasen m.fl., 2004). I tillegg er elevenes individuelle forutsetninger en viktig faktor for opplevelsene, deriblant trivselen (Ward, Wilkinson, Graser & Prusak, 2008).

På grunnlag av alle de forskjellige variablene som kan være med på å avgjøre trivselen er det derfor interessant å legge merke til at den rapporterte trivselen ikke endrer seg nevneverdig fra gang til gang. Noe av bakgrunnen til den høye trivselen kan være utvalgets gode klassemiljøet, da generell trivsel henger sammen med trivselen i kroppsøving (Ingebrigtsen og Mehus, 2006). Trivselen er likevel noe høyere under lek enn under stasjonsaktivitet. Elever på 5. trinn har som regel mer erfaring fra kroppsøving med lekaktivitet enn stasjonsaktivitet i og med at de har brukt store deler av livet sitt på å utføre forskjellige former for lek, både på skole og i fritiden. Elever i denne alderen er fremdeles lekne og impulsive og derfor glade i den frie leken. Dette vises også i kompetansemålene for kroppsøving for 1.-4. trinn og 5.-7. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015). Lek er nevnt i flere av målene, mens øvelsene som ble gjennomført i stasjonsaktiviteten ikke er nevnt. De er da mer kjent med lekaktivitet enn stasjonsaktivitet i kroppsøving, noe som kan gi utslag på trivselen da mennesker, og særlig barn, ofte trives godt med det som de har gjort før. For alle de fire øktene har elevene i gjennomsnitt svart at det stemmer mellom litt godt og ganske godt at de trivdes i timen. Der var høyest trivsel var blant jentene under lek tilrettelegging der den gjennomsnittlige verdien for

trivsel var på 5,93. Den laveste trivselen forekom blant guttene under stasjonsaktivitet med instruerende organisering der, den gjennomsnittlige verdien for trivsel var på 4,70. Generelt svarer jentene hver gang at de trivdes bedre enn guttene. Dette er stikk i strid med funn fra andre undersøkelser om at gutter trives bedre i kroppsøving enn det jenter gjør (Gao, 2009, Rishovd, 2013, Ingebrigtsen og Mehus, 2006). En mulig forklaring på dette kan være at ingen av aktivitetene som ble gjennomført innebar ballspill, slik at guttene ikke stilte med fortrinn med tanke på tidligere erfaring fra aktiviteten (NIF, 2016, Mjaavatn og Skisland, 2003). I lekaktiviteten som ble gjennomført var det i liten grad lagt opp til mange av de maskuline verdiene som tradisjonelt gjør kroppsøving til guttenes arena (Fasting, 2000). Stasjonsaktivitet bærer i større grad preg av mål som skal være «raskere, sterkere, eller høyere». I og med at det heller ikke her var noen konkurranse, og elevene, i den grad de sammenlignet, sammenlignet seg med egne resultater, var det ikke noe fordel å løpe raskere, få til flere armhevinger eller hoppe høyere enn medelevene. Det å være glad i konkurranse hadde dermed ikke så stor innvirkning på trivselen som det kunne hatt.

Ved stasjonsaktivitet var elevene delt inn i mindre grupper, noe som for jentene, ifølge Klomsten (2013) er positivt for trivselen. Stasjonsaktiviteten var likevel ikke en rolig aktivitet, slik at dette kan ha påvirket trivselen noe negativt for jentene om Klomstens (2013) resultater skal tas hensyn til. En tilretteleggende lekaktivitet kan sies å ha en autoritativ klasseledelse med noe ettergivenhet i seg (Baumrind, 1991). Jentene ser ut til å trives bedre med en aktivitet der det er rom for forandringer og tilpasninger underveis og der elevene har det meste av kontrollen. Det er mulig at jentene har bedre forutsetninger for å selv være ansvarlige for denne aktiviteten og derfor trives bedre enn guttene. En annen mulig forklaring kan være at jentene er flinkere til å gi hverandre positive tilbakemeldinger som bedret trivselen. Om det er en instruerende organisering av aktiviteten vil elevene i hovedsak få tilbakemeldinger fra én person, læreren. Ved tilretteleggende organisering av aktiviteten er elevene i mye større grad prisgitt hverandres tilbakemeldinger. Selv om det for de fleste sammenhenger der trivsel er involvert, ikke er mulig å se signifikante sammenhenger, er det i mange tilfeller mulig å se tendenser til sammenhenger.

Trivselen er høy ved alle de forskjellige formene for aktivitet og organisering av disse. Selv om trivselen er relativt lik er det interessant å se på trivselen. Dette fordi elevene har ulike forutsetninger for å trives i de forskjellige formene for klasseledelse. Klasseledelsen ved alle de forskjellige øktene kan betegnes som autoritativ (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Der organiseringa var instruerende har den likevel en større del av den autoritære klasseledelsen enn den tilretteleggende organiseringen har da det er mindre varme fra læreren i denne organiseringen. Den tilretteleggende organiseringen har en større andel av ettergivende klasseledelse enn instruerende organisering siden det er mindre kontroll der enn under instruerende organisering. Som

hovedsak kan alle øktene likevel sies å ha en autoritativ klasseledelse. At læreren gir tilbakemeldinger med rettleiding og meningsfulle konsekvenser, grad av elevmedvirkning og at det bygges en positiv relasjon mellom de som er tilstede i undervisningen virker positivt på trivselen. Der vi finner den laveste trivselen, ved stasjon instruksjon, er det også størst grad av autoritær klasseledelse i tillegg til at det er en ukjent aktivitet. Disse faktorene kan være med på å påvirke at trivselen her er lavest.

Aktiviteten viser seg å ha en større effekt på trivselen enn organiseringen, da forskjellen i trivsel mellom lek og stasjonsaktivitet er større en forskjellen mellom instruksjon og tilrettelegging. Det er likevel vanskelig å si noe fast da det ikke finnes signifikante sammenhenger mellom trivselsvariablene med tanke på aktivitet og organisering. Med tanke på gjennomføring av organisering var det ikke stor forskjell på den instruerende leken og den tilrettelagte leken. Den største forskjellen var at læreren under den instruerende økta hadde muligheten til å være pådriver for en høy intensitet ved hyppige bytter og tilbakemeldinger til elevene om hvordan de kunne være mer effektive. Læreren hadde da bedre mulighet til å sikre fremdrift og aktivitetsflyt under instruksjon enn ved tilrettelegging (Aasland og Brøgger, 2013). På den andre siden minket intensiteten ved at læreren stoppet opp lekene enkelte ganger for å instruere elevene. I lek tilrettelegging var læreren mye mindre aktiv da elevene styrte seg selv. Både de som ønsket å presse seg selv til en høyere intensitet, og de som ønsket å gjennomføre med en lavere intensitet, fikk til dette. For instruerende organisering er læreren i mye større grad den aktive parten for justering av utfordringer. Om elevene ikke har nok erfaringer innen en aktivitet er organisering med instruksjon mindre vanskelig enn organisering med tilrettelegging da elevene får flere konkrete holdepunkter fra læreren under instruksjon enn om de må passe på alt selv. Dette kan ha virket inn både positivt og negativt for elevene med tanke på trivsel. Noen elever kan ha satt pris på en høy intensitet og tilbakemeldinger fra læreren under den instruerende økta mens andre kan ha opplevd det som en befrielse å slippe det. For stasjon med instruksjon er trivselen noe lavere enn den er under tilrettelegging. Dette kan ha bakgrunn i at læreren ved instruksjon har klart å tydeliggjøre strukturen og formålet ved aktiviteten i en slik grad at elevene har forståelse for hva de skal gjøre, og hvorfor de gjør det (Aasland og Brøgger, 2013). Ved tilrettelegging kan det være at elevene ikke har forstått målene med oppgavene i like stor grad slik at de de har blitt frustrerte, noe som har ført til en lavere trivsel. Det kan også tenkes at elevene ved tilrettelegging satt pris på mindre kontroll, rettleiding og konsekvenser fra læreren i en aktivitet som de ikke hadde så gode erfaringer med i utgangspunktet. For stasjonsaktivitet var øvelsene og gjennomføringen av aktiviteten ganske låst, uavhengig om det var instruerende eller tilretteleggende organisering av aktiviteten. Om det hadde vært en totalt ukjent aktivitet som var mer åpen for forandringer kunne trivselen vært mer forskjellige mellom instruerende og tilretteleggende organisering.

Sammenfatning av problemstilling 1

For å sammenfatte diskusjonen rundt trivsel ut i fra aktivitetstype og organiseringsform virker det som om ulike former for aktivitet og organisering av disse ikke har de store innvirkningene på elevenes trivsel. Det er likevel slik at elevene oppgir en høyere trivsel ved lek som er en kjent aktivitet, enn de oppgir for stasjonsaktivitet som er mer ukjent.

Hypotesen om at elevene trives best med lek som aktivitet og instruksjon som organisering stemmer i denne undersøkelsen, selv om det ikke er snakk om de store forskjellene i trivsel avhengig av klasseledelse.

6.2. Klasseledelse, ferdigheter og utfordringer

Ferdigheter og utfordringer sett i sammenheng med ulike former for klasseledelse blir godt illustrert i tabell 2, 3 og 4. Tabellene kan i tillegg til fagfeltet, benyttes for å besvare problemstilling 2.

Problemstilling 2: Er det sammenheng mellom elevenes opplevde ferdigheter og opplevde utfordringer?

Hypotese: Høye opplevde ferdigheter gir lave opplevde utfordringer.

Det ble i denne oppgaven gjennomført to hovedinndelinger for aktivitet, lek og stasjonsaktivitet, Disse ble igjen praktisert på to ulike vis, ved hjelp av instruksjon og ved hjelp av tilrettelegging. Med tanke på ferdighetene oppga elevene en gjennomsnittlig ferdighetsverdi på 6,21 for lekaktivitet (på en skala fra 1 til 7), noe som tilsvarte at det stemte ganske godt at de var flinke og hadde gode ferdigheter i de lekaktivitetene som ble gjennomført. Guttene mente selv de hadde større ferdigheter i lek enn jentene. Med tanke på ferdigheter for stasjonsaktivitet mente elevene at de hadde dårligere ferdigheter i dette enn i lek. Her oppga de en samlet verdi på 4,71, noe som tilsvarte at det bare stemte litt godt at de var flinke i aktivitetene. Guttene mente også her at de hadde bedre ferdigheter enn jentene. At guttene generelt hadde større tro på egne ferdigheter enn jentene stemmer godt overens med Klomsten m.fl. (2004) samt Ingebrigtsen og Mehus (2006) sin forskning. De fleste gutter på 10-11 år har ikke enda har dratt nytte av de fysiske fordelene som puberteten medfører (Aastrand, Rodahl, Dahl & Strømme, 2003). Det er likevel ikke umulig at de i guttenes eget selvbilde er fysisk overlegne jentene og derfor burde ha bedre ferdigheter enn jentene. Erfaringsgrunnet for ulike former for fysisk aktivitet er for guttene generelt høyere enn for jentene (Klomsten, 2013). Det at guttene kan ha mer erfaring med aktivitetene kan ha påvirket dem til å svare at de også har høyere ferdigheter, selv om dette ikke nødvendigvis trenger å ha en sammenheng. Biddle & Asare (2011) viser til at i skolen møtes elever fra ulike hold som blant annet har sosiale forskjeller. Dette kan blant annet bety at enkelte av elevene har gjennomført mange av

øvelsene i sammenheng med fritidsaktiviteter som håndball, fotball, ski, turn eller andre idretter, mens andre aldri har gjennomført slike øvelser tidligere. Denne antagelsen kan igjen begrunne at standardavviket for ferdighetene i stasjonsaktivitet er større enn ferdighetene i lek, som elevene stiller med et likere utgangspunkt i.

Leken er også mer preget av frihet enn stasjonsaktiviteten. Det er flere måter å være flink i lek enn å være flink i stasjonsaktivitet. I for eksempel stiv heks kan en elev definere seg selv som å være flink og ha gode ferdigheter i aktiviteten om eleven klarer å samarbeide med medelevene, om eleven individuelt ofte får til å ta dem han eller hun ønsker å ta eller om eleven unnslipper de som er hekser. For øvelsen der elevene spurtet fra en side av hallen til den andre er det færre kriterier det er mulig å ha gode ferdigheter i. Det er lettere for elevene å anse seg selv som mindre flink om de blir løpt ifra av medelevene, da de for eksempel ikke legger til grunn løpsteknikk eller andre kriterier for denne øvelsen. En annen forskjell mellom lek og stasjonsaktivitet som kan gi utslag i hvordan elevene definerer sine ferdigheter, er at leken er en aktivitet som åpner for en klasseledelse preget av frihet og muligheten til at elevene tar sine egne avgjørelser uten lærerens innblanding. Det finnes mange flere muligheter i de lekaktivitetene som ble gjennomført enn i stasjonsaktivitetene som ble gjennomført. Med lek som aktivitet kan elevene oppleve det som om læreren utøver liten grad av kontroll slik at elevene står friere til sin egen gjennomføring av aktiviteten. Med positive tilbakemeldinger fra læreren til elevene er det også mye varme i klasseledelsen. Dette fører til at klasseledelse i lek kan betegnes som autoritativ under instruksjon. Under tilrettelegging vil læreren være enda mindre kontrollerende slik at tilretteleggende lek er nærmere ettergivende klasseledelse enn instruerende lek (Baumrind, 1991). En mulig forklaring på at elevene opplever lavere utfordringer ved den tilretteleggende organiseringa enn den instruerende organiseringa i lek kan være at de står friere med en mer ettergivende klasseledelse enn under den mer autoritative klasseledelsen med mer kontroll (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Om elevene skal gjennomføre først armhevninger, så løp på tjukkas, deretter situps før flere øvelser av samme type følger, er det færre valgmuligheter i dette enn om de skal gjennomføre elefantball, stiv heks og deretter kaosleken. Både elevene og læreren kan i lekaktivitet tilpasse bedre etter individuelle ønsker, forutsetninger og interesser slik at elevene opplever at de har ferdighetene som skal til for å mestre aktivitetene. I stasjonsaktivitet er det også enklere å sammenligne seg selv med andre. Om en elev observerer at sidemannen tar mange flere situps enn den selv klarer er det da lettere å nedjustere sine ferdigheter. Det er ikke like lett å legge merke til medelevene i for eksempel kaosleken. Dette fordi det som navnet tilsier er en aktivitet preget av kaos og hver og en har mer enn nok med å passe på seg selv. Stasjonsaktiviteten kjennetegnes ved at læreren har lagt opp til å ha god kontroll gjennom økta. Verken instruerende stasjonsaktivitet eller tilretteleggende

stasjonsaktivitet gir elevene særlig stor sjanse til å selv velge hvordan de gjennomfører økta, selv om tilretteleggende organisering kan føles friere for elevene da de ikke får tilbakemeldinger fra læreren hele tiden. Mange av tilbakemeldingene fra læreren til elevene under stasjonsaktiviteten bærer preg av å være konkrete tilbakemeldinger uten mye varme og omtanke ovenfor elevene, de er heller nøytrale og holder seg til aktiviteten. På grunnlag av dette kan både en instruerende og en tilretteleggende organisering for stasjonsaktivitet betegnes som autoritativ. Den instruerende kan beskrives som med mindre varme og mer kontroll enn den tilretteleggende (Baumrind, 1991). Klasseledelsen med mye kontroll og middels varme kan føre til at elevene opplever større utfordringer enn om de står ovenfor en klasseledelse med middels kontroll og noe mer varme.

Gås det mer i dybden på de forskjellige formene for organisering ser vi at elevene rapporterer med ulike utfordringer ut i fra om det er en instruerende økt eller en tilretteleggende økt. For lek instruksjon er det lave utfordringer og det stemmer ganske dårlig at elevene synes aktivitetene var vanskelige. Ved lek tilrettelegging er de ikke markant høyere, men jentene mener aktivitetene var noe mindre vanskelige og guttene noe mer vanskelige. For elevene samlet er det ikke mulig å se noen statistisk signifikant sammenheng men tabell 4C (vedlegg 3) viser at jentenes besvarelser for utfordringer i lek instruksjon og lek tilrettelegging er statistisk signifikante på 0,05 nivå. Dette betyr at for jentene sin del er det en sammenheng mellom hvordan utfordringene deres var under disse to øktene.

For instruerende stasjonsaktivitet mener elevene det stemmer litt godt at aktivitetene var vanskelige. Her er det veldig liten forskjell på hva guttene og jentene har svart, men guttene mente det var litt vanskeligere enn jentene. For tilretteleggende stasjonsaktivitet oppgir elevene at det er mindre vanskelig enn instruerende stasjonsaktivitet. Det stemmer verken godt eller dårlig at aktivitetene var vanskelige. Guttene mener også her at aktivitetene var en del vanskeligere enn det jentene mente. I likhet med de forskjellige formene av organisering for lek var det heller ikke så store forskjeller i hvordan instruerende stasjonsaktivitet og tilretteleggende stasjonsaktivitet ble gjennomført. Den største forskjellen var at under den tilretteleggende organiseringa fikk ikke elevene noen tilbakemeldinger fra læreren, noe som resulterte i at flere av elevene valgte å gjennomføre øvelsene på et lavere nivå enn de gjorde under den instruerende organiseringa. For guttene sin del er korrelasjonen mellom utfordringer i lek og stasjonsaktivitet for instruerende organisering på 0,05 nivå, noe som gir statistisk signifikans. Det er stor forskjell mellom utfordringene til guttene i lek med instruksjon i lek med instruksjon. Lek instruksjon har utfordringer med gjennomsnittlig verdi 2,27 og stasjon instruksjon har utfordringer med gjennomsnittlig verdi 5,10. Likevel kan det tyde på at guttene responderte likt på en organisering med instruksjon, bare at det var ulik vanskelighetsgrad på lek og stasjonsaktivitet.

En viktig grunn til at elevene generelt har lavere utfordringer i lek enn i stasjonsaktivitet er at de har høyere ferdigheter i lek. Med større ferdigheter kommer både mer mestringstro på gjennomføre øvelsene vellykket og større reel mulighet for å faktisk få det til (Bandura, 1977). På grunnlag av dette ville det vært naturlig å tro at utfordringene ble mindre om elevene hadde tidligere erfaringer fra akkurat den samme aktiviteten. Ut i fra tabell 4A (vedlegg 3) ser vi at utfordringer med tilrettelagt organisering, i lek og stasjon, er den eneste sammenhengen der korrelasjonen er statistisk signifikant for alle elevene som gruppe. Dette betyr at det er en sammenheng mellom hva elevene har svart på utfordringene for tilrettelagt lek og tilrettelagt stasjonsaktivitet. Der de allerede har gjennomført en økt med aktiviteten og er mer ansvarlig for egen gjennomføring er det en sammenheng mellom hva de svarer for lek og stasjonsaktivitet.

For lek viser det seg at elevene synes det var noe mer utfordrende da de gjennomførte økt nummer to, med tilretteleggende organisering av aktiviteten. En mulig forklaring på dette kan være at når det er tilrettelegging er det i mye større grad elevene som selv er ansvarlige for å justere utfordringene slik at det blir best mulig for dem, enn når det er instruerende organisering. Tilpasset gjennomføring og organisering kan være med på å tilrettelegge best mulig for hver enkelt elev (Lillejord, Vågan, Johansson, Børte, og Ruud, 2016). Dette gjelder også med tanke på utfordringer. For elevene er det lettere å se sine individuelle behov for utfordringer og kunne justere etter sine ferdigheter mens læreren i større grad ser hele klassen med elever. Så om en elev forsøker å gjøre det som virker best for akkurat denne eleven er det ikke sikkert dette er det beste for andre elever. De justeringene læreren gjennomfører er kanskje ikke de beste for enkelteleven, men for summen av enkeltelevne.

For stasjonsaktivitet derimot mener elevene at utfordringene er større under instruksjon enn under tilrettelegging. Det er flere mulige grunner for dette, blant annet tilbakemeldinger som ble gitt fra læreren, om de selv kunne justere utførelsen og intensiteten på øvelsene og erfaring med øvelsene. Under den første økta med instruksjon fikk elevene mange tilbakemeldinger fra læreren. Dette kan ha vært både positivt og negativt. Positivt fordi de fikk muligheten til å utvikle seg men negativt fordi elevene da ble oppmerksomme på om de ikke hadde ferdighetene til å gjennomføre utfordringene. Om en elev fikk tilbakemelding om at han eller hun måtte holde kroppen strakere for å ta armhevingene, men rett og slett ikke klarte dette ville eleven bli oppmerksom på at aktiviteten var vanskeligere enn først antatt. Under tilrettelegging var det ingen lærer som instruerte elevene og de fikk dermed ikke tilbakemeldinger om øvelsen de utførte egentlig krevde mer av dem enn de hadde ferdigheter til. Ved tilrettelegging hadde elevene også mer erfaring fra øvelsene enn instruksjon, nettopp fordi de hadde gjennomført øvelsene tidligere. Dette samsvarer både med Banduras (1977) sin mestringstro da de med erfaring hadde større gjennomføringsevne og mindre utfordringer og ved

at de kunne tilpasse gjennomføringen bedre til sitt utgangspunkt slik at de mestret øvelsene bedre (Lillejord, Vågan, Johansson, Børte, og Ruud, 2016).



Bilde 2: Har elevene tro på at de mestrer oppgavene er fører dette ofte til at utfordringene blir mindre (illustrasjon, Dietrich, 2015)

Ser vi på forholdet mellom ferdigheter og utfordringer ut i fra hypotesen om at ferdighetene påvirker utfordringene er det slik at høye ferdigheter generelt gir lave eller middels utfordringer, og middels ferdigheter gir lave eller middels utfordringer. For elevene uavhengig av kjønn utmerker forholdet mellom ferdigheter i stasjonsaktiviteter og utfordringene for instruerende stasjonsaktivitet seg ved at det er lavere ferdigheter enn utfordringer. Aktivitetene her var da vanskeligere enn det elevene følte de hadde forutsetninger til. For de resterende forholdene mellom ferdigheter og utfordringer er det slik at ferdighetene er høyere enn utfordringene. Særlig i lek har elevene mye høyere ferdigheter enn utfordringer. Forskjellen i forholdet mellom ferdigheter og utfordringer ut i fra kjønn er størst under den første økta, lek instruksjon. Guttene mener det stemmer godt, mens jentene mener det stemmer ganske godt, at de er flinke til lekaktiviteter som stiv heks, elefantball og kaosleken. Selv om elevene mener de har forskjellige ferdigheter mener de utfordringene er akkurat like store. De gjennomsnittlige besvarelsene for ferdigheter og utfordringer ser vi i den univariate fordelingen i tabell 2. Her ser vi at med lek som aktivitet er ferdighetene store og utfordringene små, både med en instruerende organisering og en tilretteleggende organisering. Med stasjonsaktivitet er ferdighetene middels og utfordringene middels vanskelige både for instruerende og tilretteleggende organisering. Elevene synes likevel øvelsene er mindre vanskeligere under den tilrettelagte stasjonsaktiviteten.

Sammenfatning av problemstilling 2

I denne oppgaven er det ingen signifikant sammenheng mellom elevenes opplevde ferdigheter og utfordringer. Hvilke aktivitetene som gjennomføres og organiseringa av disse har innvirkning på utfordringene da det er forskjell i utfordringene for stasjonsaktivitet avhengig av om det er instruerende eller tilretteleggende organisering. Det synes slik at der elevene oppgir at de har høye ferdigheter har de også lavere utfordringer, selv om dette ikke er en signifikant sammenheng.

Hypotesen med høye opplevde ferdigheter gir lave opplevde utfordringer er dermed bekreftet for utvalget.

6.3. Oppsummering

Om alle de ulike variablene som er undersøkt skal settes i en sammenheng vil problemstilling 3, ved hjelp av fagfelt og i hovedsak tabell 5, være til nytte.

Problemstilling 3: Er det sammenheng mellom elevenes trivsel, og opplevde ferdigheter og utfordringer?

Hypotese: Klasseledelse med balanse mellom ferdigheter og utfordringer gir høy trivsel.

For å besvare denne problemstillingen er det interessant å ta tabell 5 i nærmere syn. Her ser vi at elevene jevnt over mener det stemmer litt godt til ganske godt at de trives under alle aktivitetene (mellom 5,00 og 5,54), uavhengig av organiseringen. For lekaktivitet oppgir elevene at de har høye ferdigheter, ganske lave utfordringer og middels høy trivsel. De har lavere utfordringer og høyere trivsel ved lekaktivitet organisert ved instruksjon enn lekaktivitet organisert ved tilrettelegging selv om forskjellene er små. For stasjonsaktivitet oppgir elevene at de har middels ferdigheter. Ved stasjonsaktivitet organisert ved instruksjon er både utfordringene og trivselen noe høyere enn ferdighetene. For stasjonsaktivitet organisert ved tilrettelegging oppgir elevene at utfordringene er middels store og trivselen litt god.

Det er under alle øktene forskjell i jentenes trivsel og guttenes trivsel, der jentene oppgir de har høyere trivsel enn guttene. Dette gjenspeiler seg også med tanke på utfordringer og ferdigheter. Jentene oppgir hver gang at de både har lavere utfordringer og lavere ferdigheter enn guttene oppgir. Guttene har med andre ord overvurdert sine ferdigheter i forhold til utfordringene, noe som kan ha gitt utslag for trivselen. For å oppleve trivsel må det være en opplevelse av mestring tilstede (Bjerke, Lyngstad og Lagestad 2016-2, Dismore & Bailey, 2011, Skaalvik og Skaalvik, 2015). Om elevene oppgir at de har store ferdigheter og utfordringene ikke blir tilsvarende mindre kan dette oppleves som et nederlag og trivselen synker deretter.

I følge Csikszentmihayli (1975) gir en god balanse mellom ferdigheter og utfordringer trivsel, tilfredsstillelse og flow. Ved lek, både instruksjon og tilrettelegging, har elevene høye ferdigheter og lave utfordringer. Selv om aktivitetene de hadde i denne økta krevde ferdigheter er de ikke så veldig utfordrende. For at aktivitetene skulle vært mer utfordrende måtte det blitt gjort vanskeligere på et eller annet vis. Dette kunne for eksempel vært gjort ved at elevene måtte kaste ballene med venstre hånd om de var høyrehendte eller at det var flere hekser i leken stiv heks. Siden elevene hadde god erfaring med denne type aktivitet visste de veldig godt hva som skulle gjennomføres. Den instruerende leken var kjent fra tidligere og den tilrettelagte leken gjentok øvelsene fra forrige

lekøkt, bare med en litt annen form for organisering. Ut i fra hvordan de ble observert virket elevene som å være i ett med aktiviteten, og aktiviteten foregikk som en automatisert naturlig handling. Som tidligere nevnt var elevene impulsive og glade i å leke. De konsentrerte seg om oppgaven, og ikke om alt mulig annet. For å oppleve flow er en viktig forutsetning å ha følelsen av kontroll. Ved for lave utfordringer i forhold til ferdigheter kan elevene oppleve at de har for mye kontroll, slik at det blir kjedelig. Med dette utvalget av elever og denne formen for klasseledelse kan dette ha skjedd. Elevene kan da ha opplevd økta som mer under kontroll, eller i verste fall som avslappende, enn om utfordringene hadde vært noe høyere eller ferdighetene lavere. Om utfordringene hadde vært noe større kunne dette gitt utslag i enda større grad av trivsel. På dette datagrunnlaget er det vanskelig å si om klasseledelsen er med på å påvirke trivselen til elevene da ingen av sammenhengene er statistisk signifikante. Selv om det ikke er statistisk signifikante sammenhenger er det likevel interessant å se på data for guttenes trivsel og utfordring. Med en korrelasjonsverdi på -0,59 for forholdet mellom trivsel og utfordringer under lek instruksjon ser vi tendenser til at når utfordringene øker minsker trivselen. For tilrettelegging ser vi med korrelasjonsverdien på 0,57 motsatte tendenser, når utfordringene minsker øker trivselen.

Da klassen ble ledet gjennom en økt med stasjonsaktivitet der læreren instruerte elevene underveis, mente elevene som helhet at det stemte rundt litt godt både at de var flinke i aktiviteter som ble gjennomført i stasjonsaktiviteten, at aktivitetene var vanskelige og at de trivdes i timen. Guttene mente de hadde bedre ferdigheter, at aktivitetene var vanskeligere og at de rapporterte lavere trivsel enn jentene. Denne økta rapporterte elevene at de hadde en del mer utfordringer enn det de hadde ved begge øktene med lek. Det ser likevel ikke ut til å ha gått nevneverdig utover trivselen, selv om den er noe lavere enn under lek. De som har den laveste trivselen er guttene. Det er også guttenes besvarelser som kan vise til den eneste signifikante sammenheng mellom trivsel og utfordringer for den samme økta. Det er en positiv korrelasjon med signifikansnivå 0,01 mellom guttenes trivsel ved instruerende stasjonsaktivitet. Ser vi nærmere på tallene finner vi at for guttene sin del har trivselen økt når utfordringene har økt. Dette er helt motsatt av hva tendensen for guttenes sammenheng mellom trivsel og utfordringer er for lek instruksjon. For jentens del er det ingen sammenhenger mellom trivsel og utfordringer for de enkelte øktene som er statistisk signifikante. Med lave korrelasjonsverdier er det heller ikke mulig å se tendenser til sammenhenger. Det er verdt å merke seg at selv om elevene mener det stemmer litt godt at aktivitetene var vanskelige så gir ikke dette utslag på trivselen sett opp mot de andre øktene som ble gjennomført. På grunnlag av utfordringer som for elevene totalt overstiger ferdighetene er det mulig at flere av forutsetningene for flow ikke er tilstede (Oppland, 2016). Denne økta gir elevene utfordringer å strekke seg etter da de er noe høyere enn ferdighetene. Om utfordringene er høyere enn

ferdighetene kan elevene oppleve at de ikke har kontroll over situasjonen, noe som igjen kan føre til at trivselen går nedover. For denne økta er det ikke snakk om store forskjeller mellom utfordringer og ferdigheter og trivselen går heller ikke nevneverdig ned, selv om det er den laveste rapporterte trivselen for de fire øktene. Elevene forsøkte etter beste evne å konsentrere seg om det som var viktig for dem under økta, men med stadige tilbakemeldinger og instruksjoner til enkeltelever og hele klassen ble nok konsentrasjonen noe forstyrret for disse. Dette kan for enkelte ha ført til at de mistet fokus på oppgaven. Det var mange faktorer på plass for at elevene skulle kunne oppleve flow under stasjonsaktivitet med instruksjon. Likevel er utfordringene såpass høye i forhold til ferdighetene at enkelte i tillegg kan ha følt en opphisselse over situasjonen. Et noe roligere miljø og mer fokus på lystbetonte og artige aktiviteter betyr mye for trivselen (Dismore & Bailey, 2011). Dette kunne ha ført til at elevene økte trivselen og kom i flow.

Den siste økta som ble gjennomført, stasjonsaktivitet med tilrettelegging, viser til middels lave utfordringer og en trivsel med verdien 5,20, noe som er tilsvarende for de tidligere øktene. Sagt mer spesifikt mente elevene i gjennomsnitt at det stemte verken godt eller dårlig at aktivitetene var vanskelige og at det stemte litt godt at de trivdes i timen. Guttene opplevde at aktivitetene var noe vanskeligere enn jentene. Ut i fra korrelasjonsanalysene er det ingen sammenhenger som er signifikante for utfordringer og ferdigheter ved økta. I og med at utfordringene var lavere for denne økta enn den foregående økta med stasjonsaktivitet er det grunn til å anta at elevene følte de hadde mer kontroll over situasjonen enn tidligere. Med den gode balansen mellom utfordringer og ferdigheter kan det argumenteres med at elevene føler flow. Dette forsterkes med at det stemmer litt godt at elevene trives. I og med at dette var økt nummer to med stasjonsaktivitet kunne elevene ha tilegnet seg en større erfaring enn de hadde ved økt nummer en med stasjonsaktivitet, noe som kan føre til lavere utfordringer.

Sammenfatning av problemstilling 3

Ut i fra det som har kommet fram i resultatene og i diskusjonen trives elevene generelt godt. Det er best trivsel under økta med lek instruksjon. Dette er en kjent klasseledelse i kroppsøving for elevene og det er også her de oppgir de høyeste ferdighetene og de laveste utfordringene. Elevene oppgir de laveste ferdighetene under stasjonsaktivitet og de høyeste utfordringene under instruksjon av denne aktiviteten. Dette gir utslag i den laveste trivselen. For dette utvalget virker det som om trivselen er høyest ved høye ferdigheter og lave utfordringer, selv om det ikke er de store forskjellene. Det er imidlertid ikke sånn at det er ved balanse mellom ferdighetene og utfordringene at den høyeste trivselen oppstår. Hypotesen om balanse blir derfor forkastet.

6.4. Kvalitet i oppgaven

Punkt som kan være med å diskutere kvaliteten i oppgaven er reliabiliteten, validiteten og om funnene er generaliserbare. For at funnene skal være reliable skal blant annet de samme målingene kunne forsetas mange ganger under tilsvarende forhold med de samme svarene på spørsmålene. Elevenes forutsetninger for utfordringene er en feilkilde for reliabiliteten. Datainnsamlingen gir ikke muligheten for å justere for om elevene har utenforliggende grunner for hvordan trivselen var. Om trivselen var avhengig av aktiviteten eller organiseringa, elevene som utførte den eller hva som skulle skje senere på dagen har i ulik grad med problemstillingen å gjøre. Om det stemte godt at eleven trivdes på grunn av at aktiviteten som ble gjennomført er dette relevant for problemstillingen. Var det slik at eleven opplyste at han eller hun trivdes godt på grunn av at eleven var på gruppe med sine nærmeste venner under stasjonsaktiviteten er det mindre relevant. Om trivselen var høy på grunn av at eleven gledet seg til aktiviteter senere for dagen har det lite å si for problemstillingen. Hvis sistnevnte alternativ var begrunnelsen for den gode trivselen vil ikke en identisk økt neste gang kunne gi den samme trivselen med mindre det er samme aktivitet som skal skje etter kroppsøvingen neste gang. En annen feilkilde som kan ha oppstått er med tanke på utfordringer. Elevene svarte på om aktivitetene var vanskelige. For den første økta med henholdsvis lek og stasjonsaktivitet var det instruksjon og den andre økta tilretteleggende organisering. Ved økt nummer to hadde de derfor mer erfaring fra aktiviteten slik at utfordringene på grunn av dette muligens ble mindre ved tilrettelegging enn ved instruksjon. Ikke på grunn av hvordan aktiviteten ble organisert, men på grunn av erfaringen. Spørreundersøkelsen som elevene gjennomførte baserte seg på deres subjektive mening. Hva som for eksempel var kriteriene for om elevene var flinke i de forskjellige aktivitetene ble bestemt av hver enkelt. Selv om elevene fikk oppgitt spørsmål om de var flinke i de spesifikke øvelsene som lek og stasjonsaktiviteten inneholdt, var det opp til hver enkelt å definere hva som var flink (se vedlegg 2). Begrunnelsen for å ha såpass få spørsmål var at det ville være lettere for elevene å svare ærlig og gjennomtenkt på hvert spørsmål enn om de skulle hatt mange flere mer spesifikke spørsmål. Dette hadde muligens styrket validiteten, men det er ikke sikkert at svarprosenten hadde blitt like høy da det hadde tatt lengre tid og blitt mer arbeid med å svare.

For å gjøre denne oppgaven mer generaliserbar for allmennheten burde det vært gjort adskillig flere datainnsamlinger. Dette gjelder både med tanke på flere økter med lek og stasjonsaktivitet som aktivitet og instruerende og tilretteleggende organisering og med flere informanter. Den er med andre ord ikke direkte overførbart til andre populasjoner, men kan gi et interessant bilde på hvordan akkurat denne elevgruppen sine opplevelser av denne formen for kroppsøving var.

Referansehenvisning

- Aasen, A. M., Nordahl, T., Mælan, E. N., Drugli, M. B., Myhr, L., (2014). Relasjonsbasert klasseledelse. Et komplekst fenomen. Oppdragsrapport. Høgskolen i Hedmark.
- Aasland, E. & Brøgger, R. M. J. (2013). Klasseledelse i kroppsøving. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (1 utg., s. 125-138): Oslo: Gyldendal Akademisk
- Aspvik, N. P., Ingebrigtsen, J. E., (2010). Barne- og ungdomsidrettens innhold. Rapport. Senter For Idrettsforskning, NTNU Samfunnsforskning AS
- Aastrand, P. O., Rodahl, K., Dahl, H. A., & Strømme, S. B. (2003). Textbook of work physiology. Physiological bases of exercise. (Fourth edition). Canada: Human Kinetics.
- Andrews, T, Johansen, V., F., (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». Norsk pedagogisk tidsskrift *89(4)*, 302–314
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), s 191-215. Hentet fra <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development competence and substance use. Hentet fra <https://www.scribd.com/doc/99124578/Baumrind-The-Influence-of-Parenting-Style-on-Adolescent-Competence-and-Substance-Use>
- Befring, E (2015, 27. april). Kvantitativ metode. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvantitativ-metode/>
- Berg, U. og Mjåvatn, P. E. (2015). 3. Barn og unge. Bahr, R. (Red), *Aktivitetshåndboken* (s 45-61). Oslo. Helsedirektoratet.
- Biddle, S. J. H. & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. Loughborough. Loughborough University *British Journal of Sports Medicine*, 45(11). Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/33477727.pdf>.
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I.K. & Lagestad, P.A. (2016). Trivsel i kroppsøvingfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(2). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2430155/Lyngstad.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Blindheim, S. (2005). Basistrening som fenomen (hovedfagsoppgave). Oslo. Norges Idrettshøgskole
- Borgen, J. S., Engelsrud, G. (2015, 10. juni). Hvor er barnas stemme i debatten om fysisk aktivitet? Hentet fra <https://forskning.no/meninger/kronikk/2015/10/barns-egen-stemme-hvor-er-den-i-debatten-om-fysisk-aktivist>
- Borgen, J. S., Pedersen, K. G, Engelsrud, G. (2015, 23. februar). Lek og friluftsliv i kroppsøvingfaget – der dybdelæring foregår. Hentet fra <https://forskning.no/blogg/nih-bloggen/lek-og-friluftsliv-i-kroppsøvingfaget-der-dybdelæring-foregar>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). Innføring i kroppsøvingdidaktikk (3.utg.). Cappelen Damm AS
- BrianMac Sports Coach (2016, 31. desember). Circuit Training. Hentet fra <https://www.brianmac.co.uk/circuit.htm>
- Christensen, K. (2010, 3. september). Fri lek viktig for barns læring. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-skole-og-utdanning/2010/09/fri-lek-viktig-barns-læring>
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety: Experiencing Flow in Work and Play*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Dismore, H. & Bailey, R. (2011). Fun and Enjoyment in Physical Education: Young People's Attitudes. *Research Papers in Education*, 26(4), 499–516.
- Ertesvåg, S., K. (2016, 30. august). Kva er klasseleiing. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/hva-er-klasseledelse/kva-er-klasseleiing-article116136-21296.html>
- Evertson, C., M., Weinstein, C., S., (2006) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York. Routledge, Tylor and Francis Group
- Gao, Z. (2009). Students' Motivation, Engagement, Satisfaction, and Cardiorespiratory Fitness in Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21, 102–115.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Oslo. Cappelen Damm Akademisk.
- Helsedirektoratet (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging i 2011. Rapport IS-2002 Oslo, Helsedirektoratet.*
- Ingebrigtsen, J. E., Mehus, I. (2006). *Kroppsøving for alle – hvordan nå målet? Idrettspedagogikk*, Oslo: Universtitetsforlaget.
- Kimiecik, J. C. og Harris, T. (1996). What is enjoyment? A conceptual/ definitional analysis with implications for sport and exercise psychology. *Journal of sport and exercise psychology*, 18, s. 247-263
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I. & Wold, B. (2009). Attitude to Physical Education and Participation in Organized Youth Sports During Adolescence Related to Physical Activity in Young Adulthood: A 10-year Longitudinal Study. *European Physical Education Review*, 15(2), 139–154.
- Klomsten, A.T (2013). Hvordan organiseres kroppsøvfingsfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønns-59 delt? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 59–82
- Klomsten, A. T., Skaalvik, E. M., Espnes, G. A. (2004) Physical Self-Concept and Sports: Do Gender Differences Still Exist?. *Sex Roles*. vol. 50 (1/2).
- Kravitz, L. (2005). New insights into circuit training. Hentet fra <http://www.unm.edu/~lkravitz/Article%20folder/circuits05.html>
- Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L., Børte, K., og Ruud, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo. Kunnskapssenter for utdanning.
- Midthassel, U. V. (2013, 29. november). Hva er autoritativ klasseledelse. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret.uis.no/skole/klasseledelse/hva-er-klasseledelse/autoritativ-klasseledelse/hva-er-autoritativ-klasseledelse-article117071-21747.html>
- Mjaavatn, P. E., Skisland, J.-O. (2003). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen. Rapport, forebyggingsdivisjonen, Avdeling for fysisk aktivitet*. Oslo, Sosial- og helsedirektoratet.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Norges Idrettsforbund og olympiske og paralympiske komite. (2016). *Årsrapport*. Hentet fra https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/48004eb6ed8d4d4fb8c92c025d082af0/25_17_nif-arsrapport-2016_lr.pdf
- Nakamura, J., Csikszentmihalyi, M. (2009). The concept of flow. Snyder, C. R., Lopez, S. J. (Red), *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press. Usa.

- Oppland, M. (2016) Mihaly Csikszentmihalyi: All About Flow & Positive Psychology (+PDF). Hentet fra <https://positivepsychologyprogram.com/mihaly-csikszentmihalyi-father-of-flow/>
- Overland, T., Roland, E., Rørnes, K., Tveitereid, K., (2006). Forebyggende innsatser i skolen. Rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier. (Utdanningsdirektoratet 2006). Hentet fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/forebyggende_innsatser/5/Forebyggende_innsatser_larer_som_leder.pdf
- Ringdal, K. (2007) Enhet og mangfold (2. utgave). Bergen. Fagbokforlaget.
- Rishovd, T. (2013). Sosial samanlikning i kroppsøving: Ein kvantitativ studie om jenter og gutar sine referansemønster i kroppsøvingfaget på ungdomsskulen. (Masteroppgave) Pedagogisk institutt, NTNU. Trondheim: Norges Teknisk Naturvitenskaplige Universitet.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, s. 68-78.
- Ryan, R. M & Deci, E. L (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. In S. Fiske (Ed.). *Annual review of psychology* (s.141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc
- Skaalvik, M, E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring – teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Steene-Johannessen, J. (2009). Physical activity, physical fitness and cardiovascular disease risk factors in Norwegian children and adolescents: The Physical Activity among Norwegian Children Study. Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo
- 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), s. 629-646
- Særheim, M. R. (2015). Barn lærer best gjennom lekfull kommunikasjon. *Første steg* 2015(3), s. 36-39.
- Utdanningsdirektoratet (2015). Læreplan i kroppsøving (KRO1-04). Hentet fra https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Komplett_visning
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet (Udir-1-2017). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/udir-01-2017/>
- Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S.V. & Prusak, K.A. (2008). Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 385–98.

Referanser bilder

- Dietrich, A. (2015). WE did it! [Fotografi]. Hentet fra <https://www.flickr.com/photos/berna/19578962381/in/photostream/>
- Wolff-Diaz, S. (2013). 130604-M-LD192.JPG [Fotografi]. Hentet fra <http://www.mciwest.marines.mil/Photos/igphoto/2000023970/>

Figur - bilde og tabelloversikt

Figur 1: Baumrind (1991) dimensjoner i klasseledelse.....	4
Figur 2: Framstilling av flow	13
Bilde 1: Gutter trives i høyere grad med konkurranseaktivitet enn jenter (illustrasjon, Wolff-Diaz, 2013).....	12
Bilde 2: Har elevene tro på at de mestrer oppgavene er fører dette ofte til at utfordringene blir mindre (illustrasjon, Dietrich, 2015).....	44
Tabell 1: Trivsel ved ulike klasseledelse.	31
Tabell 2: Ferdigheter og utfordringer ved ulike aktiviteter og klasseledelse.....	32
Tabell 3: Korrelasjonsanalyse ferdigheter og utfordringer i lek.....	34
Tabell 4: Korrelasjonsanalyse ferdigheter og utfordringer i stasjonsaktivitet.	34
Tabell 5: Ferdigheter, utfordringer og trivsel ved ulike klasseledelse.	35

Vedlegg

Vedlegg 1 – Beskrivelse av aktivitetene og gjennomføring av øktene

Lek

Elefantball

Elevene får utdelt en eller to softballer. Målet med leken er å treffe de andre elevene. Ved treff må den elevene som ble truffet sette seg på benken og vente på at den som kastet ballen blir truffet selv. Det er ikke lov å gå mer enn tre skritt med ballen i hånda og den som har ballen må kaste innen fem sekunder. For at ikke leken skal bli for passiv for de som er truffet og sitter på benken og venter, kan læreren innimellom rope «alle mann fri» eller lignende. Alle de som sitter på benken blir da med i leken igjen, selv om den som traff de ikke er truffet.

Stiv heks

Omtrent en seksdel av gruppa får rollen som hekser. De resterende skal prøve å ikke bli tatt av heksene. Heksene tar ved å røre medelevene. Om noen blir tatt må de stille seg akkurat der de ble tatt, med beina fra hverandre. For å bli fri må noen av medelevene som ikke er hekser, krype mellom beina deres.

Kaosleken

Midt i gymsalen markeres det en innhegning, for eksempel ved hjelp av fire benker. I innhegningen legges det så mange baller som mulig. Ca en åttedel av gruppa får i oppgave å kaste ut ballene som ligger i innhegningen. De resterende elevene får i oppgave å bringe de tilbake til innhegningen. Målet med leken er å rydde det området man er på for baller, enten det er på innsiden eller utsiden av innhegningen. Varianter av leken kan for eksempel være at det kun er lov å kaste en og en ball, om man har en ball i hånden er det ikke lov å bevege seg med ballen, den må kastes videre innad i gruppa, det er kun lov å kaste med en bestemt hånd osv.

Avspenning

Elevene legger seg på gulvet mens det spilles rolig musikk. Det er ingen prating annet enn fra læreren som kan gi beskjeder om hvilke muskler elevene skal stramme, hvordan de skal kjenne på pusten, hva de skal tenke gjennom fra økta de nettopp har vært gjennom osv. Målet med denne aktiviteten er å roe ned aktivitetsnivået og lære seg å slappe av etter fysisk aktivitet for å være klar til neste aktivitet.

Stasjonsaktivitet

Armhevinger

Armhevingene gjøres i utgangspunktet med strak kropp. Hele kroppen legges på matta med magen ned, hendene med håndflatene litt utenfor skuldrene og tærne i bakken. Kroppen holdes så rett som mulig når hendene brukes til dytte kroppen opp slik at det kun er tærne og håndflatene som berører matta. Alternativt kan knærne erstatte tærnes rolle. Denne oppgaven trener brystet, armene og til dels kjernemuskulaturen.

Situps

Kroppen legges på matta med ryggen ned og litt knekk i beina. Hendene plasseres bak hodet. Magen trekkes innover og overkroppen heves i en jevn bevegelse oppover. Denne oppgaven trener kjernemuskulaturen og til dels baksiden av lår og legger.

Stålfjær

Denne øvelsen har store likehetstrekk med burpees, men utføres noe enklere. Start på huk med hender og føtter i bakken. Hopp så opp i lufta og strekk armene over hodet. Deretter tilbake til startposisjon. Så legger man seg ned på magen før startposisjonen igjen inntas. Ved riktig utførelse er dette en øvelse som i stor grad benytter lår og leggmuskulatur, men også armer, sete, bryst og rygg.

Rygghev

Ligg på magen på matta i fullt utstrakt stilling med hender fremover. Hev hender og føtter mens de strekkes framover og bakover så mye som mulig. Hold posisjonen i noen sekunder før hendene og føttene igjen legges ned på matta.

Løp på tjukkas

Plasser en tjukkas med den mykeste siden opp slik at det blir tyngst mulig. Øvelsen går ut på å løpe på stedet, gjerne med høye kneløft, så fort som mulig. Her blir både kondisjonen og lårmuskulaturen utfordret.

Spurting

Spurt så fort som mulig fra den ene siden av gymsalen til den andre. På veien tilbake kan det enten gås eller jogges. Det er viktig å få til aktiv hvile på veien tilbake slik at spurtingen foregår så fort som mulig. For denne øvelsen blir kondisjon vektlagt, i tillegg til muskler i legger, lår, sete og magen.

Beskrivelse av øktene

Lek instruksjon

Dato: 19. okt. 2016	Fremmøte: 26 elever på trinnet	Utstyr som trengs: Elefantball → 2 softballer Stiv heks → 1-4 markeringsvester Kaosleken → 4 benker, 50-100 forskjellige baller
Sted: Gymsalen		
Varighet: 60 min aktivitet, 100 min totalt		

Om økta:

Lek med en instruerende klasseledelse. Fokus på å være mest mulig i aktivitet.

Fra læreplanen

- Utføre varierte aktiviteter og delta i lek som fremjar uthald, koordinasjon og anna kroppsleg utvikling
- Følgje enkle reglar og prinsipp for samhandling og samspel og respektere resultatata
- Bruke grunnleggjande rørslemønster og teknikkar i nokre individuelle idrettar, nokre utvalde lagidrettar og i alternative rørsleaktivitetar

Tid	Del av økta	Aktivitet	Hvorfor	Hva jeg må være særlig oppmerksom på
08:20-08:30	Start på dagen	Start på dagen i klasserommet	Kjent start på dagen.	
08:30-08:40	Skifting ++	Gå ned i garderoben, skift og bli klar	Garderobekultur, skifting til gymtøy	
08:40-08:55	Oppvarming	Elefantball	Kjent og morsom aktivitet å starte med	Observer jentene + guttene (klassen om tid)
08:55-09:10	Hoveddel	Stiv heks	Mulighet til mye aktivitet/ å regulere aktiviteten selv	Observer guttene + klassen (jentene om tid)
09:15-09:30	Hoveddel	Kaosleken (90 s jobbing, 30+ s opprydding og rotering, totalt 5 runder)	Får opp pulsen og utvikler øye – hånd koordinasjon	Observer jentene + klassen (guttene om tid)
09:30-09:40	Avslutning	Avspenning/ avslapping på gulvet	Lære kroppen og roe ned	
09:40-10:00	Skifting ++	Svar på spørreskjema, garderoben	Evaluerer timen og lære garderobekultur	At alle får besvart skjema før de går i garderoben

Lek tilrettelegging

Dato: 2. nov 2016	Fremmøte: 26 elever på trinnet	Utstyr som trengs: Elefantball→ 2 softballer Stiv heks→ 1-4 markeringsvester Kaosleken→ 4 benker, 50-100 forskjellige baller
Sted: Gymsalen		
Varighet: 60 min aktivitet, 100 min totalt		

Om økta:

Lek med en tilretteleggende klasseledelse. Fokus på å la elevene gjennomføre mest mulig selv.

Fra læreplanen

- Utføre varierte aktiviteter og delta i lek som fremjar uthald, koordinasjon og anna kroppsleg utvikling
- Følgje enkle reglar og prinsipp for samhandling og samspel og respektere resultatata
- Bruke grunnleggjande rørslemønster og teknikkar i nokre individuelle idrettar, nokre utvalde lagidrettar og i alternative rørsleaktivitetar

Tid	Del av økta	Aktivitet	Hvorfor	Hva jeg må være særlig oppmerksom på
08:20-08:30	Start på dagen	Start på dagen i klasserommet	Kjent start på dagen.	
08:30-08:40	Skifting ++	Gå ned i garderoben, skift og bli klar	Garderobekultur, skifting til gymtøy	
08:40-08:55	Oppvarming	Elefantball	Kjent og morsom aktivitet å starte med	Observer jentene + klassen (guttene om tid)
08:55-09:10	Hoveddel	Stiv heks	Mulighet til mye aktivitet/ å regulere aktiviteten selv	Observer jentene + guttene (klassen om tid)
09:15-09:30	Hoveddel	Kaosleken (90 s jobbing, 30+ s opprydding og rotering, totalt 5 runder)	Får opp pulsen og utvikler øye – hånd koordinasjon	Observer guttene + klassen (jentene om tid)
09:30-09:40	Avslutning	Avspenning/ avslapping på gulvet	Lære kroppen og roe ned	
09:40-10:00	Skifting ++	Svar på spørreskjema, garderoben	Evaluerer timen og lære garderobekultur	At alle får besvart skjema før de går i garderoben

Stasjonsaktivitet instruksjon

Dato: 26. okt 2016	Fremmøte: 26 elever på trinnet	Utstyr som trengs: <ul style="list-style-type: none"> • Ark som viser øvelsene. • Matter til armhevinger, situps, stålfjær og rygghev. • Tjukkas til løp på tjukkas.
Sted: Gymsalen		
Varighet: 60 min aktivitet, 100 min totalt		

Om økta:

Stasjonsaktivitet med instruerende klasseledelse. Elevene skal være mest mulig i aktivitet.

Fra læreplanen

- Utføre varierte aktiviteter og delta i lek som fremjar uthald, koordinasjon og anna kroppsleg utvikling
- Følgje enkle reglar og prinsipp for samhandling og samspel og respektere resultatata
- Bruke grunnleggjande rørslemønster og teknikkar i nokre individuelle idrettar, nokre utvalde lagidrettar og i alternative rørsleaktivitetar

Tid	Del av økta	Aktivitet	Hvorfor	Hva jeg må være særlig oppmerksom på
08:20-08:30		Start på dagen i klasserommet	Ta imot elevene slik de bruker	
08:30-08:40		Gå ned i garderoben, skift og bli klar	Del av kroppsøving å bli kjent med skifting og garderobe.	
08:40-08:55	Oppvarming	Utprøving av aktivitetene	Bli kjent med øvelsene og gjøre kroppen klar.	Ark som forklarer øvelsene
08:55-09:10	Hoveddel	Stasjonsøkt 1 (90 s på hver øvelse, 30 s pause, 6 øvelser)	Hoveddel. Gå gjennom alle stasjonene.	Observer jentene + klassen (guttene om tid)
09:15-09:30	Hoveddel	Stasjonsøkt 2 (90 s på hver øvelse, 30 s pause, 6 øvelser)	Hoveddel. Gå gjennom alle stasjonene.	Observer guttene + klassen (jentene om tid)
09:30-09:40	Avslutning	Avspenning/ avslapping på gulvet	Lære kroppen og roe ned	
09:40-10:00		Svar på spørreskjema, garderoben	Evaluerer timen og lære garderobekultur	At alle får besvart skjema før de går i garderoben

Stasjonsaktivitet tilrettelegging

Dato: 9. nov 2016	Fremmøte: 26 elever på trinnet	Utstyr som trengs: <ul style="list-style-type: none"> • Ark som viser øvelsene. • Matter til armhevinger, situps, stålfjær og rygghev. • Tjukkas til løp på tjukkas.
Sted: Gymsalen		
Varighet: 60 min aktivitet, 100 min totalt		

Om økta:

Stasjonsaktivitet med tilretteleggende klasseledelse. Fokus på å la elevene gjennomføre mest mulig selv.

Fra læreplanen

- Utføre varierte aktiviteter og delta i lek som fremjar uthald, koordinasjon og anna kroppsleg utvikling
- Følgje enkle reglar og prinsipp for samhandling og samspel og respektere resultatata
- Bruke grunnleggjande rørslemønster og teknikkar i nokre individuelle idrettar, nokre utvalde lagidrettar og i alternative rørsleaktivitetar

Tid	Del av økta	Aktivitet	Hvorfor	Hva jeg må være særlig oppmerksom på
08:20-08:30		Start på dagen i klasserommet	Ta imot elevene slik de bruker	
08:30-08:40		Gå ned i garderoben, skift og bli klar	Del av kroppsøving å bli kjent med skifting og garderobe.	
08:40-08:55	Oppvarming	Utprøving av aktivitetene	Bli kjent med øvelsene og gjøre kroppen klar.	Ark som forklarer øvelsene
08:55-09:10	Hoveddel	Stasjonsøkt 1 (90 s på hver øvelse, 30 s pause, 6 øvelser)	Hoveddel. Gå gjennom alle stasjonene.	Observer jentene + klassen (guttene om tid)
09:15-09:30	Hoveddel	Stasjonsøkt 2 (90 s på hver øvelse, 30 s pause, 6 øvelser)	Hoveddel. Gå gjennom alle stasjonene.	Observer guttene + klassen (jentene om tid)
09:30-09:40	Avslutning	Avspenning/ avslapping på gulvet	Lære kroppen og roe ned	
09:40-10:00		Svar på spørreskjema, garderoben	Evaluer timen og lære garderobekultur	At alle får besvart skjema før de går i garderoben

Vedlegg 2 – Spørreskjema

Spørsmål til elevene etter økta

Spørreskjema (elever)

Navn: _____

Dato: _____

Jeg trivdes i timen (sett kryss)

Stemmer dårlig	Stemmer ganske dårlig	Stemmer litt dårlig	Stemmer verken eller	Stemmer litt godt	Stemmer ganske godt	Stemmer godt
-------------------	-----------------------------	------------------------	----------------------------	----------------------	---------------------------	-----------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Jeg synes aktivitetene var vanskelige (sett kryss)

Stemmer dårlig	Stemmer ganske dårlig	Stemmer litt dårlig	Stemmer verken eller	Stemmer litt godt	Stemmer ganske godt	Stemmer godt
-------------------	-----------------------------	------------------------	----------------------------	----------------------	---------------------------	-----------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Jeg ble sliten (sett kryss)

Stemmer dårlig	Stemmer ganske dårlig	Stemmer litt dårlig	Stemmer verken eller	Stemmer litt godt	Stemmer ganske godt	Stemmer godt
-------------------	-----------------------------	------------------------	----------------------------	----------------------	---------------------------	-----------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Spørsmål til elevene om hvor flinke de er i kroppsøving

Navn: _____

Dato: _____

Jeg er flink i kroppsøving (sett kryss)

Stemmer dårlig	Stemmer ganske dårlig	Stemmer litt dårlig	Stemmer verken eller	Stemmer litt godt	Stemmer ganske godt	Stemmer godt
-------------------	-----------------------------	------------------------	----------------------------	----------------------	---------------------------	-----------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Jeg er flink til lekaktiviteter som stiv heks, elefantball og kaosleken (sett kryss)

Stemmer dårlig	Stemmer ganske dårlig	Stemmer litt dårlig	Stemmer verken eller	Stemmer litt godt	Stemmer ganske godt	Stemmer godt
-------------------	-----------------------------	------------------------	----------------------------	----------------------	---------------------------	-----------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Jeg er flink til stasjonsaktiviteter som situps, armhevinger, rygghev, stålfjær, løpe på tjukkas og spurting (sett kryss)

Stemmer dårlig	Stemmer ganske dårlig	Stemmer litt dårlig	Stemmer verken eller	Stemmer litt godt	Stemmer ganske godt	Stemmer godt
-------------------	-----------------------------	------------------------	----------------------------	----------------------	---------------------------	-----------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Vedlegg 3 – Ulike resultattabeller

Tabell 1A: Korrelasjonsanalyse mellom trivsel ved ulik klasseledelse, totalt for alle elever

Trivsel og klasseledelse	Trivsel ved lek instruksjon	Trivsel ved lek tilrettelegging	Trivsel ved stasjonsaktivitet instruksjon	Trivsel ved stasjonsaktivitet
Trivsel ved lek instruksjon	1,000			
Trivsel ved lek tilrettelegging	0,059	1,000		
Trivsel ved stasjonsaktivitet instruksjon	0,469*	0,548**	1,000	
Trivsel ved stasjonsaktivitet tilrettelegging	-0,020	0,333	0,337	1,000
*= Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå				
**= Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå				

Tabell 1B: Korrelasjonsanalyse mellom trivsel ved ulik klasseledelse, gutter.

Trivsel og klasseledelse	Trivsel ved lek instruksjon	Trivsel ved lek tilrettelegging	Trivsel ved stasjonsaktivitet instruksjon	Trivsel ved stasjonsaktivitet
Trivsel ved lek instruksjon	1,000			
Trivsel ved lek tilrettelegging	0,931**	1,000		
Trivsel ved stasjonsaktivitet instruksjon	0,609	-0,489	1,000	
Trivsel ved stasjonsaktivitet tilrettelegging	-0,252	0,410	0,307	1,000
*= Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå				
**= Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå				

Tabell 1C: Korrelasjonsanalyse mellom trivsel ved ulik klasseledelse, jenter.

Trivsel og klasseledelse	Trivsel ved lek instruksjon	Trivsel ved lek tilrettelegging	Trivsel ved stasjonsaktivitet instruksjon	Trivsel ved stasjonsaktivitet
Trivsel ved lek instruksjon	1,000			
Trivsel ved lek tilrettelegging	0,472	1,000		
Trivsel ved stasjonsaktivitet instruksjon	0,329	0,865**	1,000	
Trivsel ved stasjonsaktivitet tilrettelegging	0,085	0,297	0,327	1,000
*= Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå				
**= Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå				

Tabell 4A: Korrelasjonsanalyse mellom ferdigheter og utfordringer i lek og stasjonsaktivitet, totalt for alle elever.

Ferdigheter og utfordringer	Ferdigheter i lek	Utfordringer ved lek instruksjon	Utfordringer lek tilrettelegging	Ferdigheter i stasjonsaktivitet	Utfordringer ved stasjonsaktivitet instruksjon	Utfordringer stasjonsaktivitet tilrettelegging
Ferdigheter i lek	1,000					
Utfordringer ved lek instruksjon	0,128	1,000				
Utfordringer lek tilrettelegging	-0,062	0,317	1,000			
Ferdigheter i stasjonsaktivitet	0,544**	0,026	0,057	1,000		
Utfordringer ved stasjonsaktivitet instruksjon	0,190	0,158	0,261	0,073	1,000	
Utfordringer stasjonsaktivitet tilrettelegging	-0,118	-0,018	0,521**	-0,105	0,044	1,000
*= Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå						
**= Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå						

Tabell 4B: Korrelasjonsanalyse mellom ferdigheter og utfordringer i lek og stasjonsaktivitet, gutter.

Ferdigheter og utfordringer	Ferdigheter i lek	Utfordringer ved lek instruksjon	Utfordringer lek tilrettelegging	Ferdigheter i stasjonsaktivitet	Utfordringer ved stasjonsaktivitet instruksjon	Utfordringer stasjonsaktivitet tilrettelegging
Ferdigheter i lek	1,000					
Utfordringer ved lek instruksjon	0,165	1,000				
Utfordringer lek tilrettelegging	0,429	0,872*	1,000			
Ferdigheter i stasjonsaktivitet	0,061	0,117	0,061	1,000		
Utfordringer ved stasjonsaktivitet instruksjon	-0,240	-0,372	-0,240	0,572	1,000	
Utfordringer stasjonsaktivitet tilrettelegging	-0,035	-0,174	-0,035	-0,445	-0,048	1,000
*= Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå						
**= Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå						

Tabell 4C: Korrelasjonsanalyse mellom ferdigheter og utfordringer i lek og stasjonsaktivitet, jenter.

Trivsel og klasseledelse	Ferdigheter i lek	Utfordringer ved lek instruksjon	Utfordringer lek tilrettelegging	Ferdigheter i stasjonsaktivitet	Utfordringer ved stasjonsaktivitet instruksjon	Utfordringer stasjonsaktivitet tilrettelegging
Ferdigheter i lek	1,000					
Utfordringer ved lek instruksjon	0,103	1,000				
Utfordringer lek tilrettelegging	0,064	0,307	1,000			
Ferdigheter i stasjonsaktivitet	0,482	-0,051	0,288	1,000		
Utfordringer ved stasjonsaktivitet instruksjon	0,126	0,297	0,234	0,098	1,000	
Utfordringer stasjonsaktivitet tilrettelegging	-0,159	0,031	0,641**	-0,006	0,028	1,000
*= Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå						
**= Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå						

Vedlegg 4 – Informasjon om undersøkelsen

Informasjonsskriv til foreldre

Trondheim 23. september 2016

Informasjon om deltagelse i forskningsprosjekt

Intensitet og trivsel i kroppsøving

Elevene på 5. trinn på [REDACTED] skole skal i løpet av høsten 2016 være med på en undersøkelse der de skal vurdere forskjellene på gymtimer med instruksjon og gymtimer med tilrettelegging. Trinnet skal ha vanlig undervisning i kroppsøving, med sin faste lærer.

Det er lærerens undervisning som skal vurderes, ikke den enkelte elev. Vurderingen av læreren skal inngå i et masterprosjekt i samarbeid med master i Idrettsvitenskap ved NTNU.

Etter hver økt skal elevene svare på tre spørsmål om økta. Spørsmålene er «jeg trivdes i timen», «jeg synes aktivitetene var vanskelige» og «jeg ble sliten». Spørsmålene skal besvares med verdier fra 1-7, der 1 stemmer dårlig og 7 stemmer godt.

Alle innsamlede data kommer til å bli behandlet konfidensielt og anonymt.

Om du har spørsmål til prosjektet eller ønsker å reservere ditt barn mot å delta, vennligst ta kontakt på mail/ telefon eller annen kanal.

Mvh Tonje Holthe Mathisen

[tonjemathisen@\[REDACTED\]](mailto:tonjemathisen@[REDACTED]) / 413 [REDACTED]



RESULTAT AV MELDEPLIKTTTEST: IKKE MELDEPLIKTIG

Du har oppgitt at hverken direkte eller indirekte personopplysninger skal registreres i forbindelse med prosjektet.

Når det ikke registreres personopplysninger, omfattes ikke prosjektet av meldeplikt, og du trenger ikke sende inn meldeskjema til oss.

Vi gjør oppmerksom på at dette er en veiledning basert på hvilke svar du selv har gitt i meldeplikttesten og ikke en formell vurdering.

Til info: For at prosjektet ikke skal være meldepliktig, forutsetter vi at alle opplysninger som registreres elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, hverken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Vi forutsetter videre at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Med vennlig hilsen,

NSD Personvern