

Håkon Morken & Håvar Kaasbøll

Meningsfulle opplevelser og motivasjon i kroppsøving og fysisk aktivitet

Meningsfulle opplevelser og aktiviteter i kroppsøving - en kvalitativ studie på kroppsøvingslæreres forståelse og praksis

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7 & 5-10. trinn - masterstudium (5-årig)

Veileder: Monika Haga

Mai 2022

Håkon Morken & Håvar Kaasbøll

Meningsfulle opplevelser og motivasjon i kroppsøving og fysisk aktivitet

Meningsfulle opplevelser og aktiviteter i kroppsøving
- en kvalitativ studie på kroppsøvingslæreres
forståelse og praksis

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7 & 5-10. trinn -
masterstudium (5-årig)
Veileder: Monika Haga
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Innholdsfortegnelse

<i>Figurliste</i>	<i>IV</i>
<i>Sammendrag</i>	<i>V</i>
<i>Abstract</i>	<i>V</i>
<i>Forord</i>	<i>VI</i>
<i>1.0 Innledning</i>	<i>1</i>
<i>2.0 Teori</i>	<i>3</i>
2.1 Hva betyr “meaningfulness” i norsk kontekst?	<i>3</i>
2.2 Meningsfylt aktivitet i kroppsøving	<i>4</i>
2.3 Hva viser tidligere forskning?	<i>5</i>
2.4 Aspekter som kan føre til meningsfulle opplevelser	<i>6</i>
2.5 Meningsfulle opplevelser - pedagogiske prinsipper.....	<i>8</i>
2.6 Motivasjonsteori	<i>9</i>
<i>2.7 Self-determination theory</i>	<i>10</i>
2.7.1 Autonomi	<i>11</i>
2.7.2 Kompetanse	<i>12</i>
2.7.3 Tilhørighet	<i>12</i>
2.8 Meningsfulle opplevelser sett i lys av motivasjonsteori.....	<i>13</i>
<i>3.0 Metode</i>	<i>15</i>
3.1 Design og valg av metode	<i>15</i>
3.2 Forskningsmetodisk tilnærming	<i>16</i>
3.3 Kvalitative intervju	<i>17</i>
3.4 Datainnsamling	<i>18</i>
3.5 Transkripsjon og bearbeiding av data.....	<i>21</i>
3.6 Forskningens kvalitet.....	<i>21</i>
3.7 Ethiske vurderinger og betraktninger	<i>26</i>
3.8 Analyse	<i>28</i>
<i>4.0 Resultater</i>	<i>32</i>
<i>Lærernes forståelser av meningsfulle opplevelser i kroppsøving</i>	<i>33</i>

4.1 En arena for mestring	33
4.2 Fysisk og psykisk velvære	33
4.3 Læring og aktualisering gjennom bevegelse	34
<i>Lærernes grep for å fremme meningsfull undervisning i kroppsøving</i>	<i>35</i>
4.4 Variasjon av aktiviteter	35
4.5 Emosjonell tilfredsstillelse	37
4.6 Åpne oppgaver	38
4.7 Tilhørighet og sosial samhandling	39
4.8 Forankring i læreplan og evaluering	41
4.9 Elevmedvirkning	44
<i>5.0 Drøfting</i>	<i>46</i>
<i>Lærernes forståelser av meningsfulle opplevelser i kroppsøving</i>	<i>46</i>
5.1 Drøfting av mestring	46
5.2 Drøfting av fysisk og psykisk velvære	48
5.3 Drøfting av læring og aktualisering gjennom bevegelse	49
<i>Lærernes grep for å fremme meningsfulle opplevelser</i>	<i>51</i>
5.4 Drøfting av variasjon for å fremme meningsfull undervisning	51
5.5 Drøfting av emosjonell tilfredsstillelse	53
5.6 Drøfting av åpne oppgaver	55
5.7 Drøfting av tilhørighet og sosial samhandling	56
5.8 Drøfting av forankring i læreplan og evaluering	58
5.9 Drøfting av elevmedvirkning	60
<i>6.0 Oppsummering</i>	<i>63</i>
<i>7.0 Avsluttende tanker og veien videre</i>	<i>65</i>
<i>Referanseliste</i>	<i>67</i>
<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv</i>	<i>75</i>
<i>Vedlegg 2: intervjuguide</i>	<i>78</i>
<i>Vedlegg 3: NSD godkjenning</i>	<i>80</i>
<i>Prosessbeskrivelse</i>	<i>81</i>

Figurliste

Figur 1: Seks aspekter for meningsfulle opplevelser (Beni. et al., 2017).....	6
Figur 2: Former for motivasjon (Beek et al., 2011).....	14
Figur 3: Oversikt over deltakere	19
Figur 4: Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).....	29
Figur 5: Tematisk oversikt.....	32

Sammendrag

Det overordnede temaet for denne studien er meningsfulle opplevelser og motivasjon i kroppsøving. Studien er basert på aspekter på meningsfulle opplevelser i kroppsøving. I relasjon til dette er også «Selvbestemmelsesteorien» til Deci & Ryan benyttet som teoretisk rammeverk. Målet med studien er å undersøke forståelse og praksis hos et utvalg lærere med erfaring fra undervisning i kroppsøving i de øverste klassene i grunnskolen. Dette for å finne ut hvordan den fremmer meningsfulle opplevelser som følge av deres undervisningsmetoder. Kvalitative data ble samlet ved gjennomføring av fire semistrukturerte intervju. En refleksiv tematisk analyse ble gjennomført for å gi tema som gjenspeilte datamaterialet, og i forlengelsen la grunnlaget for diskusjon. Nøkkelfunn angående lærernes forståelser av meningsfulle opplevelser er basert på mestring, fysisk og psykisk velvære og læring og aktualisering gjennom bevegelse. Måter lærerne ser ut til å fremme disse opplevelsene på, ser ut til å inkludere variasjon, emosjonell tilfredsstillelse, åpne oppgaver, tilhørighet og sosial samhandling, forankring i læreplan og evaluering og til slutt elevmedvirkning.

Abstract

The main theme of this study is meaningful experiences and motivation in physical education. This study is based on aspects of meaningful experiences in physical education. In relation to this is the “Self-determination theory” by Deci & Ryan also used as a theoretical framework. The goal of this mastery thesis is to examine understanding and practice of a selection of teachers with experiences of teaching physical education in the upper grades of primary school. This to find out how they promote meaningful experiences as a result of their teaching methods. Qualitative data were collected by completing four semi-structured interviews. A reflective thematic analysis was conducted to provide themes that reflected the data material, and further laid the foundation for discussion. Key findings regarding the teacher's understanding of meaningful experiences, are based on mastery, physical and mental well-being and lastly learning and actualization through movement. Ways of which the teachers seem to promote these experiences are through variation, emotional satisfaction, open tasks, affiliation and social interaction, based on the curriculum and evaluation, and finally student involvement.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på et femårig løp ved lærerutdanningen på NTNU i Trondheim. Reisen har vært lang og innholdsrik, som en del av en berg- og dalbane følelsesmessig. Vi er blitt mer bevisst det ansvaret som ligger på den enkelte lærer. Et ønske om kompetanseheving av lærere har resultert i et masterløp for grunnskolelærere. Vår masteroppgave er blitt inspirert av et ønske om å engasjere og treffe elever i undervisning, med oppgaver og aktiviteter som oppleves meningsfulle og motiverende.

Arbeidet med oppgaven har i første omgang vært moro, men det har også i perioder vært krevende. Vi ønsker å rette en stor takk til veilederen vår Monika Haga, som har vært til stor hjelp. Du har bidratt med gode og konstruktive tilbakemeldinger, samtidig som du alltid har vist stor tro på oss og prosjektet som sådan. Tusen takk Monika!

Samtidig er det for oss viktig å sende en stor takk til de fire deltakerne av studien. Dere har bidratt med stort engasjement rundt tematikken for oppgaven, sammen med gode refleksjoner som har gitt oss grunnlaget for gjennomføringen av studien. Takk!

Avslutningvis ønsker vi å rette en stor takk til medstudenter og familie. Samtidig som dere har fungert som en kritisk venn, har vi opplevd stor støtte de periodene det har gått tyngre. Det setter vi veldig stor pris på. Takk!

1.0 Innledning

Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i fremtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020). En studie gjennomført av Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015), viser at 44% av elevene som deltok i studien ikke er fornøyde med hvordan kroppsøving blir undervist. Vårt synspunkt er at man bør tilrettelegge for at elevene bedre forstår betydningen av fysisk aktivitet gjennom kroppsøvingsfaget. Vi anser det å være av stor betydning for at elevene skal evne å ta ansvar for deres fysiske aktivitetsnivå i livet. Disse lange linjene fra læreplanen i kroppsøving og forskning, har fattet vår interesse og satt premisser for hva vi ønsker å skrive om i vår masteroppgave. Formålet med vår studie er derfor å få innsyn i noen lærere sin forståelse og tiltak for å fremme meningsfulle opplevelser i kroppsøvingsfaget. Målet vårt som lærere i kroppsøvingsfaget i skolen er ikke kun å sørge for at elevene har det kjekt i undervisning i net. I kroppsøving og skolen ellers har man også et dannelsesansvar. Elever dannes gjennom å få utfolde seg sammen med andre, i fysisk aktivitet der det er rom for utfoldelse i retning av bevegelsesglede og mestring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Fordelen ved å møte et fag som fremmer meningsfulle opplevelser er dermed sentrale for å legge til rette et fundament for en aktiv livsstil. Samtidig som det er viktig, ser vi også det tette samspillet det har med prinsipper for motivasjon. Dersom elevene vurderer noe som verdifullt, interessant og meningsfullt, vil det tilsvarende motivere til handling. Temaet for oppgaven er dermed motivasjon og meningsfulle opplevelser. Slik skolen er i dag, blant annet med mangfoldets kompleksitet tatt i betraktning, er det komplisert å skape bevegelsesglede hos alle til enhver tid. I skolen møter man individer med ulike sett av interesser og verdier. Elevenes oppfatning av faget vil være essensiell for å kunne oppleve faget som meningsfullt, og videre bli motivert for fysisk aktivitet. Opplæringslova belyser lovhjemmel som er interessant for oppgaven, da vi blant annet er opptatt av hvorvidt lærere på kroppsøvings feltet gir rom for utforskning, medvirkning og medbestemmelse. Disse elementene kan være sentrale for at elevene opplever mening forbundet med fysisk aktivitet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Samtidig kan elementene knytte meningsfulle opplevelser til motivasjon, og er noe som muligens kan øke mulighetene for positive opplevelser i møte med faget og fysisk aktivitet generelt.

Tidligere forskning retter et fokus mot behovet av en felles pedagogisk forståelse for hvordan man som lærer i kroppsøving i skolen skal kunne legge til rette for meningsfulle opplevelser (Beni, Chróinín & Fletcher, 2021, s. 667). Det er flere forslag, eller som de i forskningen belyser som tentative og provisoriske løsninger til hvordan det kan oppnås (Fletcher & Chróinín, 2021). Derfor rettes et fokus mot å undersøke kroppsøvingslæreres likheter og forskjeller i sin praksis som kan legge til rette for meningsfulle opplevelser. Studien vier interesse i å se hvordan lærere som underviser i faget, posisjonerer seg enten bevisst eller ubevisst innenfor disse rammene angående meningsskaping. Det danningsansvaret lærere som underviser i kroppsøving i skolen er pålagt gjennom læreplan og annen lovhemmel i overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2020), kombinert med mangler utlyst i forskning for hvordan man kan jobbe meningsfylt i kroppsøving, har ført oppgaven i retning av problemstillingen;

“Hvilken forståelse har kroppsøvingslærere av meningsfulle opplevelser, og hvordan jobber de i sin praksis for å skape meningsfylte aktiviteter og undervisning i kroppsøving?”

Et nærliggende mål for studien kan være å bidra til svar på hvordan dette kan ha innvirkning på, og bidra til bevegelsesglede på elevenes nåværende stadium, men også økt fysisk aktivitet i et livsløpsperspektiv. Samtidig vil studien kunne gi bidrag til nyansert kunnskap, om det er andre grep lærere benytter seg av, eller om de faller innenfor aspekter og momenter som er kjent fra teorien. Oppgaven vil skride frem gjennom å følge en struktur der vi først legger frem vårt teoretiske rammeverk. Deretter redegjør vi for våre metodiske valg, sammen med beskrivelse av metodisk gjennomføring. Metodekapitlet blir etterfulgt av funn, der vi presenterer tematikk. Tematikken danner grunnlaget for den videre drøftingsdelen, der vi ser og diskuterer belyst teori i sammenheng med funn. Det for å forsøke å få svar på hvordan lærere i kroppsøving forstår meningsfulle opplevelser, og hvilke grep de anvender for å fremme disse opplevelsene. Til slutt vil vi samle trådene i form av en konklusjon. I denne delen vil vi sammen med besvarelse av problemstillingen, forsøke og synliggjøre hvordan studien kan virke som et bidrag til ytterligere forskning på feltet.

2.0 Teori

Med bakgrunn vi har i tidligere FoU-oppgaver og forberedende arbeid høsten 2021, har vi fått et innblikk i eksisterende forskning på det fagfeltet vi søker å belyse. I denne prosessen ble det avdekket mangler, eller mangelfull belysning av teori og begreper, satt i en kontekst med praktisk undervisning, noe som også gjenspeiles i Beni, Fletcher & Chróinín (2019). Gjennom teoretisk forankring, vil vi beskrive og redegjøre for prinsipper og aspekter som står nært vår tematikk for oppgaven. Overordnet vil hovedtyngden ligge rundt meningsfulle opplevelser, i et samspill med forskeres tolkninger, teori og forklaringer om temaet. Ytterligere vil behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet i Self-Determination Theory av Deci og Ryan fremstilles. Vi mener at disse behovene kan knyttes til elevenes meningsfulle opplevelser i skolen, gjennom at ivaretagelse av disse behovene kan styrke de meningsfulle opplevelsene.

2.1 Hva betyr “meaningfulness” i norsk kontekst?

Meningsfulle opplevelser handler om erfaringer som kan bidra til at individer oppnår forståelse og øker sin interesse og iver til å delta i fysisk aktivitet, i og utenfor skolen. I konteksten for denne studien vil det innebære hvordan meningsfulle opplevelser kan bidra til bevegelsesglede i kroppsøving og økt fysisk aktivitet i livet. Begreper som vi ser oss nødt til å redegjøre for, er enten beslektet til begrepet i seg selv, men også begreper som kan påvirke eller ha innflytelse på meningsfullhet. Først og fremst er meningsfullhet en direkte oversettelse av begrepet “meaningfulness”. I forskningslitteraturen finner vi en større andel artikler som opererer med for eksempel meningsfulle opplevelser og meningsfull undervisning. Disse termene kommer vi også til å benytte oss av i vår oppgave da vi ikke anser meningsfullhet som et presist og godt formulert norsk ord. Det er likevel viktig å presisere at meningsfullhet og meningsfulle opplevelser eller undervisning ikke nødvendigvis betyr det samme. Meningsfulle opplevelser og meningsfull undervisning kan føre til meningsfullhet hos elevene. Vi kan dermed se det som en årsakssammenheng. Med andre ord kan direkte grep kroppsøvingslærere i skolen benytter seg av, føre til at fysisk aktivitet blir meningsfull for elevene. På en annen side er det viktig å erkjenne at det er urealistisk og tenke at det som er meningsfullt for et individ, er meningsfullt for alle. Kretchmar (2006) tar i sin teori utgangspunkt i å forklare kroppsøving som meningsfullt gjennom et helseperspektiv, men er klar over at dette alene ikke er godt nok. Meningsfulle opplevelser som er det vi søker

å utvide kunnskap om i vår studie, kan tenkes som en selvstendig driv individer har til å ønske og leve et liv preget av fysisk aktivitet. Akkurat slik Kretchmar (2012) setter ord på det, ligger opplevd meningsfull aktivitet som en grunnpilar for at aktivitet skal opprettholdes gjennom livets løp.

2.2 Meningsfylt aktivitet i kroppsøving

Mening og hva som er meningsfullt møtes på forskjellige måter. Mennesker strukturerer og samhandler forskjellig i sitt møte med sosiale og fysiske miljøer. Det setter premisser for hva de anser som meningsfullt (Martela & Pessi, 2018, s.3). Forskning viser at elever ser ulikt formål med, og ulik mening i kroppsøvingfaget (Lyngstad, Bjerke & Lagestad, 2020). Det styres blant annet av verdier og interesser som er iboende hos individet, og kan være med på å tjene som en verdifull inngangsport for å fremme sammenheng (Kretchmar, 2012, s.318). Kretchmar påpekte at en aktiv livsstil er kjennetegnet av meningsfulle elementer. Han definerer det som at all bevegelse som skjer med en intensjon, all bevegelse som finner sted når vi er våkne og all bevegelse som skjer mens vi er bevisst, er ledsaget av enten vage eller klare forståelser, håp, mål, frykter, engasjement og ulike motivasjoner. Bevegelse er altså ledsaget av mening på en eller annen måte (Kretchmar, 2012, s.319). Meningsfullhet som begrep består av et fokus på å prioritere bevegelseserfaringer som er personlig relevante. For enkelte kan verdien av å oppnå personlige satte mål for forbedring av en spesifikk ferdighet, være nok til en indre motivert driv for deltakelse. For andre kan det være de sosiale aspektene, som følelse av tilhørighet til en gruppe i fysisk aktivitet som fører til opplevelse av mening (Fletcher & Chróinín, 2021, s.4). Hva som er meningsfullt er basert på individets oppfatning av aktivitetens betydning for hans eller hennes liv, og formålet med aktiviteten blir enten tolket som personlig passende eller upassende (Chen, 1998). Mikalsen og Lyngstad trekker frem kroppsøving som meningsfullt gjennom elevers opplevelser som samsvarer med deres egne ønsker og behov, og poengterer at dette skiller idretten fra kroppsøvingfaget (Mikalsen & Lyngstad, 2021). Kretchmar og Metheny, har forklart hva som kjennetegner en opplevelse som er meningsfull. De sier at den må være av personlig betydning eller ha en verdi for individet (Beni et al., 2021, s.667). Lyngstad et al. (2020) mener at presisering av mål for timen, videre hvordan og hvorfor noe skal bedrives og hvilken gevinst dette kan ha for elevene. Dette sees som et tiltak for å heve elevers forståelse for kroppsøvingundervisning (Lyngstad et al., 2020). Tilrettelegging av aktiviteter som innehar personlig betydning for elevene vil dermed oppleves som meningsfulle, og inspirere til en

aktiv livsstil i et livslangt perspektiv (Beni et al., 2021, s.667). I forlengelsen er det gjort flere studier med et formål om å forsøke å få svar på hva det er som gjør en opplevelse meningsfull i fysisk aktivitet. Når det kommer til meningsfulle opplevelser, er det gjerne seks egenskaper eller aspekter som har vist positive innvirkninger på elevers meningsskaping i kroppsøving gjennom forskning, og som aktiviteter dermed bør kjennetegnes av. Disse aspektene er sosiale interaksjoner, at det er moro, at det er utfordrende, at elevene får føle på motorisk kompetanse, at læring er personlig relevant og at aktiviteten tilbyr glede i et lengre perspektiv (Beni et al., 2021, s.667). Disse aspektene vil vi gå dypere inne på i neste delkapittel. Samtidig som det er kjennskap til alle disse elementene som kan bidra til meningsfulle opplevelser, finnes ingen velartikulerte pedagogiske rammeverk som lærere kan stole på at fører til meningsfulle opplevelser (Beni et al., 2019, s.601). Det løftes også frem en problematikk rundt en manglende enighet om hva meningsfulle opplevelser kan innebære (Fletcher & Chróinín, 2021, s.2). I en søken etter å gjøre det enklere å adressere mulige løsninger på problemet har flere forskere forsøkt å danne pedagogiske rammeverk som prioriterer meningsfulle opplevelser. Aspektene som nevnt ovenfor skal virke veiledende og som en guide for å oppnå meningsfull fysisk aktivitet.

2.3 Hva viser tidligere forskning?

For å få oversikt på feltet har vi i forbindelse med denne oppgaven søkt etter forskning som går direkte på de teoretiske termene som angår vår oppgave i kroppsøvingssammenheng. Her finner vi begreper som meningsfulle opplevelser, meaningfulness, motivasjon, motivation, self-determination theory. Samtidig har vi søkt etter forskning som belyser hvordan lærere og elever opplever faget som det blir presentert i dag. Flere rapporter presenterer negative trender når det kommer deltakelse i kroppsøving og fysisk aktivitet. At mange barn og unge ikke ser betydningen av fysisk aktivitet øker risikoen for inaktivitet senere i livet (Lodewyk & Pybus, 2013, s. 61). Et interessant funn gjort av Mikalsen & Lagestad (2020) belyser hvorvidt en elev mener kroppsøving enkelt kan utelukkes fra timeplan og undervisning, forklart ut fra fagets mangel av nytte og relevans for eleven. I vår masteroppgave vil vi undersøke blant annet hvilke grep lærere gjør for å motvirke slike holdninger hos elevene. Beni, Fletcher & Chróinín (2017) fant gjennom sin litteraturstudie at da det har vært en betydelig mengde forskning i kroppsøving på hva elever ser på som meningsfullt og ikke, har det vært mindre forskning på å forstå hvordan kroppsøvingslærere kan legge til rette for slike opplevelser for elevene (Beni et al., 2021, s.667). En sammenhengende og praktisk

artikulering av prinsipper som kan veilede og guide læreres implementering av pedagogikk som prioriterer meningsfulle opplevelser er savnet (Fletcher & Chróinín, 2021, s.3). Økt kunnskap om hvordan man kan lede undervisningen i retning av læring og hva elevene anser som verdifullt i sine egne liv er sårt tiltrengt. Særlig når forskning viser til antagelser om en felles enighet om prioriteringen av meningsfulle opplevelser som et verdifullt mål i kroppssøving (Fletcher & Chróinín, 2021). I en studie gjennomført av Säfvenbom, Haugen & Lie (2015) bekreftes denne ubalansen. De fant at nær halvparten av deres utvalg (44%) utgjør en andel som enten ikke er fornøyd med hvordan kroppssøving blir fremstilt og organisert i norske skoler, eller rett og slett ikke liker kroppssøving (Säfvenbom et al., 2015, s.637-638). Disse tallene er urovekkende når individer som finner mening i fysisk aktivitet og andre sunne handlinger er langt mer sannsynlig å utvikle og opprettholde en aktiv livsstil, enn de som ikke gjør det (Kretchmar, 2000, s.1).

2.4 Aspekter som kan føre til meningsfulle opplevelser

Det er tidlig blitt anerkjent at mening blir ansett som en viktig faktor, da læring fasiliteres gjennom at noe er viktig eller er av personlig betydning (Kretchmar, 2000, s.19). Som det ble nevnt i forrige avsnitt er det en tilnærming man kan etterstrebe for å oppnå at undervisningen bygger på meningsskaping hos elevene. Selv om det er flere som har forsøkt eller kommet med forslag til hvordan man kan dyrke meningsfulle opplevelser gjennom fysisk aktivitet er det de seks aspektene utarbeidet av Beni et al. (2021) og Kretchmar (2006), denne studien tar utgangspunkt i. De seks aspektene belyses nedenfor i figur 1.

FEATURES OF A MEANINGFUL PHYSICAL EDUCATION EXPERIENCE



Figur 1: Seks aspekter for meningsfulle opplevelser (Beni. et al., 2017)

I forskning om promotering av meningsfulle opplevelser belyses viktigheten av en holistisk tilnærming for å skape bevegelsesglede i et livslangt perspektiv. Kretchmar (2000) setter dette i sammenheng ved å vise til at elever som har forståelse for hvorfor fysisk aktivitet er viktig, eller anser fysisk aktivitet som moro ikke har noen garanti for å fremme livslang bevegelsesglede i seg selv. Fysisk aktivitet som kan forbindes med at en aktivitet er moro er derav ikke en tilstrekkelig drivkraft (Kretchmar, 2000). Å legge til rette for at noe er moro er likevel en fundamental byggestein for fysisk aktivitet. Det handler om å ta i bruk og implementere et mangfoldig tilbud slik at individene i kroppsøving kan oppleve noe som er gøy for seg (Kretchmar, 2006). Ifølge Kretchmar kan bevegelse som oppleves moro inspirere til å gjøre ting vi aldri trodde var mulig (Kretchmar, 2008). Ser vi til Mikalsen og Lyngstad (2021) mener de at målet om at elevene skal ha det gøy, i håp om å engasjere og inspirere de til aktivitet, ikke alene er nok. En slik glede som gjerne omtales som bevegelsesglede, bør sees som et verktøy for å nå ytterlige mål (Mikalsen & Lyngstad, 2021).

Aspektet “delight”, eller glede, bygger på tanken om, og skiller seg fra moro gjennom at noe er varig. Det er den typiske følelsen av at man blir revet med, og at det indre drivet fører til at man føler en glede slik at man ikke husker hvor lenge man har bedrevet aktiviteten. Det skiller alminnelig aktivitet fra det hverdagslige til det minneverdige (Kretchmar, 2006). Hva man gjør beveger seg i retning av å bli uforglemmelig, og man kan ta med seg disse gode opplevelsene videre i livet. Det tredje aspektet, sosiale interaksjoner, handler om at elevene må bli gitt muligheten til å delta og arbeide i fellesskap. Fellesskapet kan bestå av både parvise- og gruppeoppgaver. Det sentrale er at det fasiliterer positive relasjoner (Beni et al., 2021, s. 668). Elever i skolen kan finne verdier i aktiviteter, og samtidig utvikle positive holdninger gjennom utvikling av sosiale interaksjoner (Mikalsen & Lyngstad, 2021).

Azzarito & Ennis (2003) ser læring ut fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv, og viser videre til at kunnskap og kompetanse skapes i samhandling med andre, gjennom sosiale interaksjoner. Dette aspektet kan dermed innebære både fellesskapet i seg selv som motivasjon for deltakelse, og likeså felleskap som verktøy for læring.

Gjennom aspektet utfordring, får elevene utfordret seg ved at læringsaktivitetene blir tilpasset til deres kompetansenivå. Aktiviteten må ikke være for enkel eller for vanskelig, og man kan legge til rette landskap som lar elevene arbeide selvstendig og ta egne valg. Aspektet forbedret motorisk kompetanse kjennetegnes ifølge Beni et al. (2021) og Kretchmar (2006) av evnen til å sette fokus på læringsprosessen slik at elevene utvikler sentrale bevegelsesferdigheter. Ved å legge til rette for læring og utvikling vil elevene få selvtilit og en følelse av at egne ferdigheter strekker til (Beni et al., 2021). Det siste aspektet belyser

elevenes evne til å se verdien av det de lærer, og for å at de skal kunne dra nytte av dette utover undervisningskontekst. Aspektet er personlig relevant læring, og handler dermed om hvordan man kan se det man lærer i sammenheng med livet sitt som en helhet (Beni et al., 2021, s.668). For at aktiviteter skal kunne virke motiverende og engasjerende, bør konteksten elevene settes i kunne samsvare med deres egne holdninger og verdier (Mikalsen & Lyngstad, 2021). Videre poengterer Mikalsen og Lyngstad (2021) hovedessensen med å gi elevene innblikk i “hva, hvordan og hvorfor” for en aktivitet. Dette fungerer som et verktøy som ikke bare åpner for elevmedvirkning, men også for en forståelse av hvorfor aktiviteten bør oppleves som personlig relevant (Mikalsen & Lyngstad, 2021).

2.5 Meningsfulle opplevelser - pedagogiske prinsipper

I teorien blir man kjent med to pedagogiske prinsipper for å undervise i retning av meningsfulle opplevelser. Fletcher & Ní Chróinín (2021) omtaler disse som demokratiske og refleksive prinsipper, og kan anses å fasilitere meningsfulle opplevelser (s.5). Det demokratiske prinsippet indikerer den personlige karakteren av å identifisere opplevelser som meningsfulle og verdien av å ta i bruk demokratiske tilnærminger som åpner for eierskap og individualisering av opplevelse. I dette pedagogiske synet poengteres det sterke fokuset på inkludering, og på hvilken måte elever blir gitt mulighet til å bidra i beslutningstaking individuelt, men også kollektivt. I praksis kan slik inkludering finne sted gjennom kontinuerlige muligheter til å være med å utvikle eller strukturere faget, slik at det møter elevenes behov og interesser (Fletcher & Chróinín, 2021, s.5). Chróinín, Fletcher, Beni, Griffin & Coulter (2021) hevder at slike demokratiske tilnærminger gir elevene et stillas for investering i deltakelse, og myndiggjør dem til å forme og ha innflytelse på sin involvering (Chróinín et al., 2021).

Det andre pedagogiske prinsippet peker på refleksjonens sentrale rolle. Refleksjon kan ses som en egenskap som hjelper elevene å se tilbake og skape bevissthet om hva som gjør en opplevelse meningsfull, samtidig som de beveger seg mot framtidige meningsfulle opplevelser. Refleksive prosesser kan således hjelpe elevene med å gi mening til fortidens, nåtidens og fremtidens deltakelse (Fletcher & Chróinín, 2021, s.7). Med bakgrunn i at refleksjon som arbeidsform kan støtte elevene i å skjønne hvorfor de har enkelte aktiviteter og hvorfor det kan knyttes til deres liv, anbefaler Fletcher & Ní Chróinín (2021) å gi

refleksjon større plass som en del av arbeidet for å jobbe i retning av meningsfulle opplevelser.

2.6 Motivasjonsteori

I mennesker finnes det ulike former for motivasjon for de handlinger som utføres. Motivasjonen kan være grunnet i ulike former for indre og ytre motivasjon (Beek, Taris & Schaufeli, 2011). Vår motivasjon kan komme av verdier vi ser ved handlinger som eksempelvis aktiviteter og idrett. Verdiene kan være holdninger overfor de rammer som omfatter aktivitetene, eller det kan være grunnet i fysiske og psykiske verdier relatert til helse. Menneskers motivasjon kan være grunnet i så mangt, og her vil vi forsøke å gi litt innsikt i hvordan ulike former for motivasjon, kan resultere i aktiv deltakelse i skole og fritid. I læreplanen nevnes begrepet motivasjon eksplisitt i kontekst. En kontekst som legger føringer for hva faget kroppsøving tenkes at, eller ønskes at skal bety for elevene.

Læreplanen KR01-05 lyder som følgende

«Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader. Faget skal motivere elevane til å halde ved like ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil etter avslutta skulegang og i framtidig arbeidsliv. Faget skal òg utfordre motet deira til å tøyje egne grenser» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Et anerkjent skille innen former for motivasjon er det Beek et al. (2011) omtaler som indre og ytre motivasjon. Det skiller hva som motiverer mennesker, på hvilket grunnlag, og i den sammenheng hvilken verdi motivasjonen har for individet. En kontekst som viser et eksempel på indre motivasjon hos en elev, kan være når vedkommende er interessert i, og ser en indre verdi i aktiviteten. Deci & Ryan omtaler indre motivasjon som livskraften eller energien til å handle proaktivt i møte med miljøet, og for å utvikle sin indre struktur (Deci & Ryan, 1985, s.8). En ytre motiverende faktor kan være premie, helsegevinst, omtale eller å få en gitt karakter i et fag. Ytre motivasjon i kroppsøving kan derfor være at en elev er motivert og drevet av andre verdier enn glede og interesse, slik som å se nytten i å lære seg faget for senere livsopphold eller av andre fordelsmessige grunner. Tangen og Husebye (2019) poengterer hvordan en elev kan internalisere gode holdninger gjennom skole, foresatte med flere, og velger av den grunn å delta med høy innsats i undervisningen i kroppsøvingsfaget. Tangen og Husebye forteller videre hvordan karakterpress kan oppleves som en “pålagt” faktor for motivasjon, der elevene føler seg direkte presset til å prestere av skole og foresatte. Dette kan være en av flere påvirkende faktorer som bidrar til frafall i kroppsøvingundervisning etter at elevene begynner på ungdomsskole. Ulike former for motivasjon, altså motiverende faktorer i skolesammenheng, er med å gjøre undervisning

meningsfull for elevene. For eksempel kan et fokus på helse og livsstil hjelpe elever med å se nytteverdien i kroppsøving, uten at dette gir direkte glede av aktivitetene som bedrives. Dette kan sees som en internalisert motivasjon der elevene erkjenner betydningen for faget, og faller innenfor en ytre form for motivasjon. Det er lite sannsynlig at alle elever vil oppleve indre motivasjon i samtlige av fagets undervisningsøkter. Derfor er det også essensielt å fremme autonom ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Studiens utgangspunkt har en tilnærming til motivasjonsteori der man ser behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet som en måte å fremme elevers meningsskaping i kroppsøving.

2.7 Self-determination theory

Self-determination theory eller Selvbestemmelsesteorien, er en teori utviklet av Edward Deci og Richard Ryan med bakgrunn i indre og ytre motivasjon. Teorien tar utgangspunkt i en forståelse av menneskelig motivasjon som krever at medfødte psykologiske behov tas i betraktning når man ønsker å være effektiv og oppnå en tilstand preget av velvære. Dette er behovene om autonomi, kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000, s.228).

Tilfredsstillelse av alle tre behovene er nødvendig for at man skal oppnå mest optimal form for motivasjon (Berghe et al., 2014). Ifølge Deci & Ryan (1985), handler selvbestemmelse i første omgang om en kapasitet bestående av fri vilje som anses som den største kilden til handling. For det andre vinkler de det som et behov, med bakgrunn i en medfødt tilbøyelighet til å handle selvbestemt som videre kan føre de i retning av atferd som skaper kompetanse (Deci & Ryan, 1985, s.38). Teorien handler om hvordan individer jobber aktivt for å søke og tilfredsstillere de tre psykologiske behovene gjennom målrettet atferd. Deci og Ryan viser til ulike fundamentale prinsipper innen motivasjonsteori, som bør ligge til grunn for at mennesker skal ønske å utføre handlinger. De omtaler motivasjon som “the why of behaviour” (Deci og Ryan, 1985). Flere teoretikere har argumentert med at fordi selvbestemmelse eller følelse av frihet i egen handling er nødvendig for at indre motivasjon skal være virksom, har de foreslått at indre motivert atferd er basert i behovet for selvbestemmelse (Deci & Ryan, 1985, s.30). Muligheter for selvbestemt atferd øker indre motivasjon, mens benektelse eller frarøvelse av selvbestemt atferd undergraver indre motivert atferd.

2.7.1 Autonomi

Autonomi omtales i SDT ofte som medbestemmelse eller selvbestemmelse. Prinsippet om autonomi ligger som fundamentalt for deres teori om elevers motivasjon. Autonomi-drevne aktiviteter i kroppsøving omtales følgende; «De er aktiviteter som mennesker gjør naturlig og spontant når de føler seg fri til å følge deres indre interesser» (fritt oversatt fra Deci og Ryan, 2000, s.234). Ifølge Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk og Haerens symboliserer behovet av autonomi at det er følelsen av frivillighet og psykologisk frihet som er pådriver for at aktiviteten føres fram (Berghe et al., 2014). Valg tas av elevene selv, og de opplever da en større form for medbestemmelse. Uthus (2017) mener dette munner ut i det å være selvstendig. I skole og undervisning kan en forstå autonomi som en form for elevmedvirkning, da gjennom å ta større eller mindre valg gjeldende aktiviteter som bedrives. Eksempler kan være gjennom planlegging av økt, valg for enkelte aktiviteter eller valgmuligheter og frihet innad i en aktivitet. I jakt på hvordan læreren forsøker å motivere og skape meningsfull undervisning for elevene, vil det derfor være essensielt å blant annet se på hvilke tiltak læreren gjør i sin praksis. Likeså hvilke tiltak som er trukket frem i forskning som positive. Cheon, Reeve, Lee & Lee (2018) viser til at tiltak som blant annet styrker elevers autonomi i skolen, kan slå positivt ut på både deltakelse, motivasjon, kompetanseutvikling, deres personlige interesse, og følelsesmessig tilfredsstillelse. How og Wang (2016) viser til viktigheten av å gi elever en følelse av elevmedvirkning gjennom valgmuligheter, både av aktiviteter, men også under aktivitet i skolen. Oppgaver og utfordringer bør fremme kreativitet og ulike løsningsmuligheter. Likeså skal det vektlegges å gi rasjonelle oppgaver i undervisning som elevene har kompetanse til å forstå. Dette handler også om at valgfriheten og graden av autonomi bør stå i tråd med elevenes selvstendighet, da konsekvensen av for mye frihet i undervisning kan være bortfall av læring. Videre bør læreren gi minst mulig direktiver til elevene i aktiviteter, og heller være tålmodig i påvente av utvikling og løsninger (How & Wang, 2016). Beni et al. (2019) understøtter dette, og mener autonomistøtte står sterkt i tråd med indre motivasjon og elevers opplevde meningsfullhet i undervisning.

2.7.2 Kompetanse

Behovet kompetanse ble først introdusert helt tilbake i 1959 av White, og tar for seg viktigheten av å føle seg effektiv i møte med nye oppgaver og utfordringer (Berghe et al., 2014, s.99). Med andre ord trenger ikke kompetanse å være elevenes oppnåelse av ferdigheter, men at de heller føler seg effektive i møte med læringsoppgaver (Nonailada, 2019). Med utgangspunkt i elevenes kompetanse, bør læreren forsøke å tilrettelegge aktiviteter som er mulige og overkomme, og samtidig være utfordrende nok for elevene. Ifølge Niemic & Ryan (2009) er det også andre strategier man kan benytte seg av for å øke kompetansen. Det kan være å gå bort fra normbaserte evalueringer, og heller gi konkrete tilbakemeldinger som ligger individet nært. Kompetanse er det oppsamlede resultat av individets interaksjon med miljøet. Evnen til utforskning, læring og hvordan individer tilpasser seg til å oppnå større grad av effektivitet i møte med ulike bevegelsesmiljøer (Deci & Ryan, 1985, s.27). Når aktiviteten føles interessant og samtidig byr på utfordring, vil det kunne slå positivt ut på elevenes motivasjon i undervisningen (Deci & Ryan, 2000). Vasconcellos et al. (2020) viser til funn der kompetanse-støttende lærere øker elevenes interesse, glede for deltakelse og at det videre hever elevenes forståelse for kroppsøvningsfagets nytteverdi, noe som i forlengelsen kan heve deres livslange bevegelsesglede. Dette ser vi naturligvis i tråd med Kretchmar (2006) sine aspekter for meningsfull undervisning i kroppsøving, og understreker derfor ytterligere studiens teoretiske omfang og sammenheng.

2.7.3 Tilhørighet

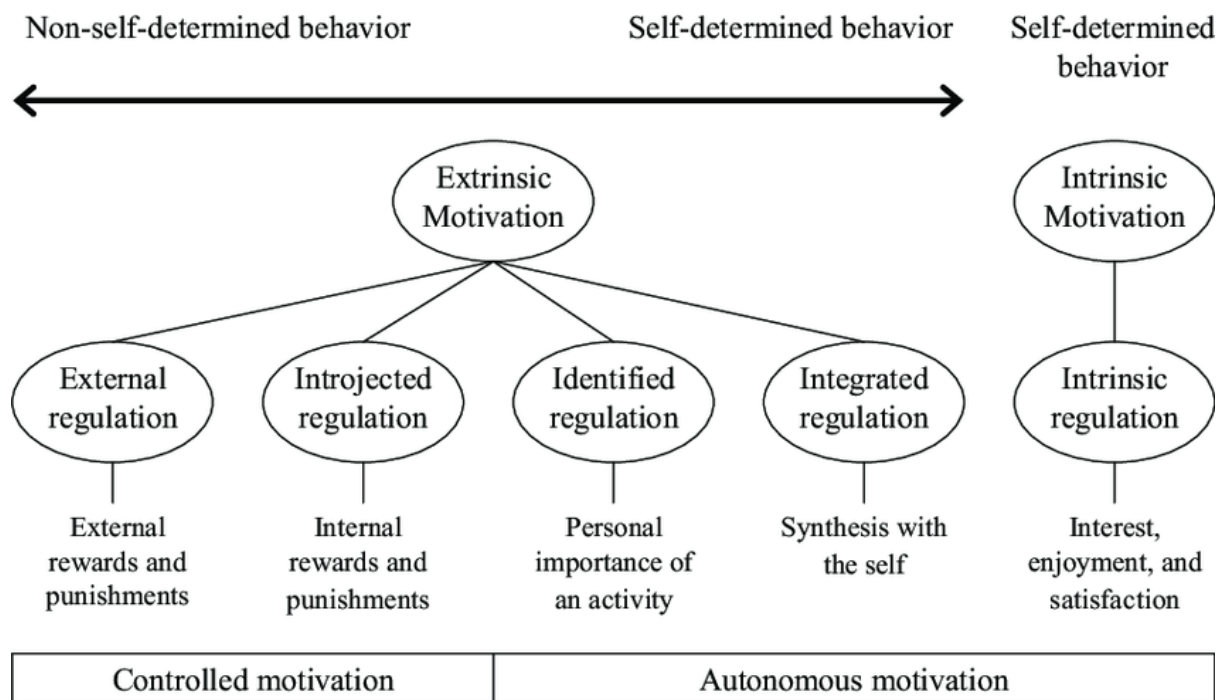
Tilhørighet er et psykologisk behov for tilknytning og nærhet til andre mennesker, og settes derfor gjerne i sammenheng med relasjoner og relasjonsbygging (Berghe et al., 2014, s.99). Behovet tar utgangspunkt i at mennesker forsøker å bli akseptert og å samhandle effektivt med andre i sosiale kontekster (Ntoumanis, 2001). I den sammenheng poengterer Uthus hvorvidt trygge relasjoner og tilhørighet i en elevgruppe vil være essensielt for at motivasjon og fokus på læring skal være på plass (Uthus, 2017). Gjennom et inkluderende klassemiljø vil elever føle seg trygge, noe som er et fundament for faglig og psykososial utvikling (Postholm, Haug, Munthe og Krumsvik, 2011). Deci og Ryan (2000) synliggjør hvorvidt prinsippet for tilhørighet er fundamentalt for at elevene skal vise motivasjon i skolens undervisning. Vallerand (2000) bekrefter Deci og Ryan sin teori, og viser til hvordan det vil

slå positivt ut i skolesammenheng at elever føler tilknytning til et sosialt felleskap. Det munner ut i at omgivelsene for læring føles trygge og kjente, og at elevene derfor i større grad tør å utfolde seg.

Sett i sammenheng med ulike typer aktiviteter, så trenger ikke tilhørighet til en gruppe å være en avgjørende faktor for at en skal være tilstrekkelig motivert for å bedrive aktiviteten (Deci & Ryan, 2000). De viser til hvorvidt vi mennesker lar oss motivere og inspirere til å bedrive aktiviteter alene på vår fritid. Er man genuint interessert i aktiviteten, og indre motivert, så vil deltakelsen ofte være der uavhengig av følelsen av tilhørighet. Deci og Ryan (2000) argumenterer for at i flere aktiviteter kan prinsippet om tilhørighet falle bort. Dette fordi en kan være tilstrekkelig motivert for å drive aktivitet individuelt, uten å være motivert av behovet for tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Behovene *autonomi* og *kompetanse* vektlegges derfor høyere.

2.8 Meningsfulle opplevelser sett i lys av motivasjonsteori

Det er foreslått at i kontekster utover det som skjer i skolen, vil mer autonomt motiverte barn være mer fysisk aktive fordi de ser det mer meningsfullt (Berghe et al., 2014). Deci og Ryan argumenterer for at tilfredsstillelse av prinsippene innen SDT med autonomi, kompetanse og tilhørighet til grunn i undervisning, er nødvendige for å endre motivasjon fra å være ytre kontrollerende til å bli autonom (Berghe et al., 2014). Dette med formål om at motivasjonen hos elevene skal være av en mer optimal form (Berghe et al., 2014, s.100). Her belyses den sterke påvirkningen motivasjonsteorien til Deci og Ryan har på om en opplevelse skal føles meningsfull i fysisk aktivitet, dersom vi følger antagelsene til Berghe et al. (2014), som ble presentert ovenfor. En kan dermed se meningsfull undervisning i sterk tilknytning til motiverende undervisning, men med forbehold om at ulike prinsipper innen meningsfullhet kan treffe ulike former og nyanser for motivasjon hos individer i skole og undervisning.



Figur 2: Former for motivasjon (Beek et al., 2011)

Som vist i figuren ovenfor, ligger Kretchmar (2006) sine prinsipper for meningsfull undervisning i kroppsøving tett mot prinsippene for motivasjon. Interesse, fornøyelse og tilfredshet kan knyttes direkte til lek og moro innen teori om meningsfulle opplevelser (Kretchmar, 2006, Beni et al., 2017). Likeså tar Kretchmar sine prinsipper utgangspunkt iblant annet et helseperspektiv på kroppsøvingfaget, der for eksempel personlig betydning av en aktivitet kan tilknyttes. Poenget er at med meningsfull undervisning og dets tilhørende faktorer, kan dette inngå i flere former for motivasjon.

“Oppfattet og manipulerte behov har vist seg å gi fordeler, som strekker seg fra mer fornøyelse og autonom motivasjon til en økning i fysiske aktivitetsnivå i fritiden” (Berghe et al., 2014).

3.0 Metode

I dette kapitlet vil valg av metode begrunnes, og stegene i selve forskningsprosessen beskrives. Kapitlet vil være organisert slik at vi først redegjør litt rundt valg av metode, før vi beveger oss over på vår metode for denne forskningsoppgaven. Metodens innhold og struktur vil bestå av underoverskrifter som tydeliggjør hva som kommer til enhver tid. Etter en beskrivelse og begrunnelse for design og valg av metode vil vi suksessivt komme inn på utvalg, gjennomføring, bearbeiding av data, analyse og etiske vurderinger. Til slutt vil det komme noen avsluttende ord som markerer et skifte til neste kapittel.

3.1 Design og valg av metode

I forskning står man overfor flere valg. Valgene tar utgangspunkt i hvordan forskeren ønsker å gjennomføre sin undersøkelse (Christoffersen & Johannessen, 2012). I forskning legges det alltid opp en plan for hvordan prosjektet skal gjennomføres. Planen starter som regel ut ifra et tema eller en problemstilling, og man vurderer hvordan man kan gjennomføre studien fra start til mål. Dette kalles for design eller forskningsdesign (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.93). Sammen med vurdering om hvilket design som er ønskelig, må man naturligvis vurdere om det er passende ift. antall deltakere. Denne prosessen danner grunnlaget for hvordan man posisjonerer seg i forskningen. Det gjøres tidlig, og er enten innenfor kvalitativ eller kvantitativ metode. For å finne ut hvilken metode som er best egnet, tar man utgangspunkt i problemstillingen. I kvalitativ forskning bør den samme forskeren analysere og tolke data, fordi forståelsen til forskeren er viktig for analysen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.94).

Problemstillingen for denne studien er hvilken forståelse har kroppsøvingslærere av meningsfulle opplevelser, og hvordan jobber de i sin praksis for å skape meningsfylte aktiviteter og undervisning i kroppsøving? Essensen med studien er altså å få dypere og mer detaljerte beskrivelser angående et "fenomen", enn hva tall kan gi. Det er dermed passende at metoden for denne studien er kvalitativ. Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) er intensjonen med denne formen å forstå og beskrive hva spesifikke mennesker gjør, og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne studien vil det være å forstå et utvalg kroppsøvingslærere, deres forståelse av meningsfulle opplevelser og hvordan det legges til rette for dette i deres praksis. Målet er dermed å oppnå økt dybdekunnskap ved innsyn i noen få læreres forståelse og grep. Studien kan dermed sies å være en liten N-studie. Det kjennetegnes av at studien består av få deltakere, der fenomenet står i sentrum uten

begrensning av konteksten til de forskjellige deltakerne (Jacobsen & Postholm, 2018, s.74). Studien tar utgangspunkt i forskjellige læreres forståelse og grep angående meningsfulle opplevelser. Funnene vi gjør er dermed ikke kontekstavhengige, og kan gå på tvers av ulike kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.2 Forskningsmetodisk tilnærming

I kvalitativ forskning er det forskjellige tilnærminger man kan innta som grunnlag for kunnskapsutvikling. Disse blir omtalt som deduktiv og induktiv tilnærming. Deduksjon eller deduktiv tilnærming handler om at man går fra “teori til empiri”. Det vil gi grunnlag for antakelser, der man forsøker å se om disse stemmer overens med virkeligheten. Ved induksjon eller en induktiv tilnærming går man fra “empiri til teori”. Da har man et mål om å opprettholde et åpent sinn, der funn ikke begrenses av antakelser (Postholm & Jacobsen, 2018, s.101). I litteraturen poengteres det at det er umulig å forholde seg enten rent induktivt eller rent deduktivt (Postholm & Jacobsen, 2018, s.102). Vi anser at oppgaven ligger innenfor en deduktiv tilnærming. Hovedtyngden i intervjuguiden tar utgangspunkt i teori, mens i selve analysen er målet å forholde seg induktivt. Tematikken kommer i all hovedsak fra datamaterialet, forbeholdt at subjektiviteten er tatt i betraktning. Vi kan argumentere for at teori ligger til grunn for studiens forskning, men at det i den analytiske prosessen arbeides induktivt i fremstilling av temaer. I drøftingsdelen søker vi å se sammenheng mellom eksisterende teorier og egne tolkninger av det empiriske materialet.

3.2.1 Epistemologisk utgangspunkt

Vitenskapsfilosofisk ståsted for denne studien finner man innenfor et sosialkonstruktivistisk paradigme. Det vil si at kunnskapsgrunnlaget er fortolket individuelt eller kollektivt. Det er forskernes oppfatninger av konteksten som er i fokus, og kunnskap er dermed relativ (Postholm & Jacobsen, 2018). I et konstruktivistisk ståsted ser en forskning som en måte å gi mening til informantenes verdier og holdninger (Gergen et al., 2015). For denne studien settes lys på et utvalg lærere sin forståelse for meningsfull undervisning, og hvordan deres verdier og holdninger preger praksisen i skolen. En søker å konstruere virkeligheten lærerne bedriver, ut i fra det empiriske datamaterialet for denne studien. I oppgavens kontekst er det forskernes oppfatninger og tolkninger av virkeligheten og fenomenet meningsfulle opplevelser som er grunnlaget for kunnskapsutvikling (Postholm & Jacobsen, 2018). Virkeligheten er basert på deltakernes oppfatninger, og er dermed subjektiv.

3.3 Kvalitative intervju

Formålet med kvalitative intervju er å oppnå en dypere forståelse av informantenes perspektiv (Armour & MacDonald, 2012). Med bakgrunn i vår problemstilling, som søker å ta for seg lærernes forståelse av meningsfulle opplevelser og beskrivelser av grep for å fremme dem, ble kvalitativt intervju derfor et naturlig valg som metode. Grunnen til at vi anser det som et naturlig valg, er at dialogen som skjer i intervju åpner for at vi har mulighet til å oppnå mest mulig reflekterte svar. Slik kan vi danne grunnlaget for en best mulig besvarelse av problemstillingen. Ifølge Christoffersen & Johannessen (2012) er det i kvalitative intervju hensiktsmessig å benytte seg av spørsmål som oppmuntrer til refleksjon. For vår del innebar dette at vi ikke søkte å bekrefte eller avkrefte forhold vi kjente til på bakgrunn av vår forutinntatthet. Konsentrasjonen bestod heller av kontinuerlig å tilføye spørsmål, som hjalp deltakerne til å reflektere rikt angående deres forståelser og tiltak i forhold til meningsskapning i kroppsøving.

Når man planlegger intervju, er det ifølge Armour & Macdonald (2012) noen viktige avveininger forskeren må ta. Et viktig valg går på om det er mest hensiktsmessig med individuelle intervju eller gruppeintervju. En fordel med et gruppeintervju som fremmes av Armour & Macdonald er dette evner til direkte å gi innsyn i enighet og uenighet i deltakernes meninger og opplevelser (Armour & MacDonald, 2012). En ulempe er tapet av fyldige beskrivelser av opplevelser til hver enkelt deltaker. For denne studien er det mest hensiktsmessig med individuelle intervju, da intensjonen er å oppnå forståelse av opplevelsene til hver enkelt. Ikke en kollektiv stemme som er vanlig ved gruppeintervjuer (Postholm & Jacobsen, 2018). Fordelen med kvalitative intervju er graden av fleksibilitet og åpenhet. Det legger til rette for at uventede tema og spørsmål kan oppstå som en del av datainnsamlingen (Stigum Gleiss & Sæther, 2021). Dersom den kollektive oppfatningen av et tema tar overhånd, er det en risiko for at individenes meninger blir overkjørt. Ifølge Gleiss & Sæther er det gunstig at det er deltakerne i studien sine egne perspektiver på et tema som skal danne grunnlaget for tilegnelse av ny kunnskap (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s.30). Det står i stil med vår tilnærming, da det er ønskelig at hver informant får ytret fyldige beskrivelser, og at deres meninger ikke blir gjenstand for uoverensstemmelser med andre deltakere. Det er opp til oss å vurdere hvordan deltakernes beskrivelser eventuelt skiller seg fra andre.

I semistrukturerte intervju er man som forsker gitt en grad av frihet. En vanlig tilnærming er at man presenterer tema på samme måte til alle deltakerne. Det som imidlertid gir den nevnte friheten, er at man som forsker ikke behøver å gå gjennom spørsmålene i samme rekkefølge eller stille de ordrett fra et intervju til et annet (Armour & MacDonald, 2012). Heller enn at man har fokus på å komme gjennom sine spørsmål, er man i semistrukturerte intervju mer åpen for at deltakerne beveger seg inn på tema man ikke har forutsett. Det gjør det sannsynlig at forskere som velger denne formen for intervju, må være klar over at spørsmål kan oppstå som et resultat av disse uventede temaene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.121). Under intervjuene var det sentralt å skape en god balanse mellom å opprettholde avstand fra intervjuet og å tilføre nødvendige oppfølgingsspørsmål og utdypelser for å bringe deltakerne videre i sine beskrivelser. Bevissthet omkring hvordan entusiasme kunne resultere i en form for påvirkning for å forsøke og få ønskelige svar, gjorde det naturlig å holde emosjoner tilbake. Dette for å være forbeholdt deltakernes perspektiver.

3.4 Datainnsamling

Ved inngangen til 2022 har vi fortsatt ikke lagt pandemien bak oss. Det har for oss ført med seg endring, med tanke på at enkelte av intervjuene ikke har latt seg gjennomføre ved fysisk møte. Deltakerne i studien har vært veldig hjelpelige når det har kommet til tilpasninger dette har ført med seg. Noen deltakere har vi møtt fysisk, andre på digitale plattformer. Datainnsamlingen ble gjennomført fra midten av januar til månedsskifte januar-februar 2022.

3.4.1 Utvalg

Utvalget for denne studien består av fire lærere som enten underviser i kroppsøving på 5-7 trinn eller har erfaring fra undervisning i kroppsøving tidligere. Ikke alle deltakerne er utdannede kroppsøvingslærere. Utdanningsbakgrunnen varierer som et resultat av de endringer lærerutdanningen har gått gjennom i de senere år. Alder på kandidatene er fra midten av 20-årene til slutten av 30-årene. Utvelgelse av kandidater er gjort gjennom en kriteriebasert utvelgelse. De fire første, av totalt ni som oppfylte kriteriene for deltakelse, ble forespurt om å delta i studien. Denne utvelgelsen kjennetegnes av at informantene oppfyller enkelte kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.51). Kriteriet som avgjorde hvem som passet som deltakere for denne studien, var om de hadde erfaring som kroppsøvingslærer på trinnene 5-7. Rent geografisk har alle kandidatene sitt virke i Trøndelag. Vi har intervjuet en kvinne og tre menn. Kandidatene ble rekruttert gjennom lokale bekjenskaper og gjennom

tips fra andre. De ble kontaktet og forespurt om deltakelse per mail, sammen med et informasjonsskriv om studiens formål.

Kjønn	Alder	Utdanning	Studiepoeng i krø
Kvinne (Informant 1)	20-25 år	Lærerutdanning 1-7 (4-årig)	60
Mann (Informant 2)	25-30 år	Lærerutdanning 5-10 (4-årig)	60
Mann (Informant 3)	35-40 år	Lærerutdanning 1-7 (4-årig)	60
Mann (Informant 4)	30-35 år	Lærerutdanning 1-7 (4-årig)	Ikke studiepoeng, men erfaring fra undervisning i kroppsøving

Figur 3: Oversikt over deltakere

3.4.2 Gjennomføring av intervju

Det empiriske materialet for studien har blitt samlet inn i Trøndelag, og er gjort ved gjennomføring av fire individuelle intervjuer. Deltakerne ble tidlig, grunnet pandemi og smittetrykk, tilbudt alternative intervjumetoder over nett, noe tre av fire takket ja til. Grunnet mangel på pilotintervju kan en si at deltaker nr. 1 fungerte som pilot, men med materialet inkludert i studiens empiri. Intervjuenes varighet har variert noe grunnet progresjon hos forskerne og likeså av individuelle årsaker. En annen grunn til variasjoner i intervjuets varighet er et resultat av at det er blitt utført semistrukturerte intervju. Samtlige har en varighet som ligger mellom 40 minutter og en time, ekskludert generell informasjon og prat om studiens formål. Denne typen intervju gjennomført i vår studie kjennetegnes blant annet av at intervjuene kan ta forskjellige retninger som et resultat av at uventede temaer oppstår (Postholm & Jacobsen, 2018). Dermed falt det naturlig at enkelte deltakere ble utfordret mer eller mindre på enkelte områder. Som forskere deltok vi begge i samtlige av intervjuene. Det med bakgrunn i å gi begge mulighet til tolkning av materialet og oppfatning av informantenes meninger. Likeså ble det bekreftet gjennom samtale med informant at to aktive forskere utfyller og supplerer hverandre til fordel for studiens empiri. En annen styrke er blant annet at det gir oss mer nærhet til intervjuene i etterkant, noe vi kan dra fordel av ved diskusjon under tolkning og analyse av innsamlet empiri. Dette poengteres også av Braun &

Clarke (2006), gjennom sin sekstrinns modell for tematisk analyse. Som utgangspunkt for datainnsamlingen ble en intervjuguide laget.

3.4.3 Intervjuguide

I og med at studiens teoretiske fundament omhandler perspektiver som aspekter for meningsfull kroppsøving (Kretchmar 2006; Kretchmar 2012; Beni et al, 2021) og SDT av Deci & Ryan (2000), ble intervjuguiden utarbeidet på grunnlag av dette. Likeså ble det lagt vekt på at spørsmålenes vinklinger skulle være i retning berikelse av problemstillingens to elementer, forståelse og tiltak for meningsfull undervisning. For å oppnå og redusere potensielle teoretiske påvirkninger, ble spørsmålene i intervjuguiden formulert på en måte som kunne virke virkelighetsnær for informantene. Et ønske var at de spørsmålene vi formulerte ikke skulle være ledende. Studiens søken handler om informantenes forståelser og grep, ikke hvordan de posisjonerte seg i forhold til det forskerne har gjort seg kjent med fra teori og forskning. Dette har hatt innvirkning på hvilken struktur og hvilke spørsmål intervjuguiden består av. Ytterligere ble det også tatt høyde for hvilke oppfølgingsspørsmål som kunne bli aktuelle, uten at disse er nedfelt i intervjuguide. Guiden inneholdt en oppvarmingsdel for å ufarliggjøre intervjusituasjonen for deltakerne. En slik struktur med oppvarmingsdel med etterfølgende prioriterte spørsmål understøttes av Christoffersen og Johannessen (2012). Denne delen omhandlet utdanning, idrettsbakgrunn, interesser og generelle erfaringer med skolen. Essensielle spørsmål vedrørende meningsfulle opplevelser kom i første rekke der vi systematisk søkte kunnskap om lærernes holdninger og forståelse for kroppsøvingfaget. I intervjuets gang forsøkte vi å bruke et lett og forståelig språk, noe som anbefales for å unngå unødvendige misforståelser (Christoffersen & Johannessen, 2012). Som forskere opplevde vi derfor ingen store problemer knyttet til begrepsdefinisjoner utover selve begrepet meningsfullhet, noe som ble introdusert gjennom informasjonsskrivet og muntlig info. Videre søkte vi å belyse motivasjon gjennom spørsmål utformet med bakgrunn i aspekter fra Selvbestemmelsesteorien til Deci & Ryan (1985). Likeså vil det være riktig å poengtere at intervjuguidens spørsmål og lærernes tilhørende svar også rørte ved flere prinsipper utover det generelle i SDT.

Eksempler på spørsmål tilknyttet de ulike delene ved intervjuguiden er:

- Ser elevene kroppsøving som et læringsfag eller et “fri-fag” tror du?
- Hva mener du er hensikten med faget kroppsøving i skolen?
- Opplever du elevene som selvstendige nok til å ta egne valg?

Full intervjuguide er tilgjengelig som vedlegg for masteroppgaven, men det poengteres at spørsmål også går utover intervjuet oppsatte struktur. Da dette er noe av det som kjennetegner et semistrukturert kvalitativt intervju (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.5 Transkripsjon og bearbeiding av data

Under intervjuene ble det brukt diktafon for å ta opp samtalene med informantene. Diktafonen leide vi av instituttet for lærerutdanningen ved NTNU. Arbeidet med transkripsjon av intervjuene var en omfattende prosess. Prosessen skjedde i flere omganger, som et resultat av at det er viktig at overføringen fra verbal informasjon til nedskrevet tekst er så presis som mulig. Ved første omgang ble tekst skrevet ned ordrett, noe som medførte at transkripsjonen fikk en veldig muntlig form. Videre ble intervjuene finskrevet slik at meningsinnholdet ble fremstilt tydeligere. Denne prosessen var noe begge forskerne arbeidet sammen om. Dette ble gjort for å ivareta innholdet, gjennom å unngå at endringer ikke gikk utover det deltakerne faktisk sa. Ved å ha en slik tilnærming i etterkant av transkripsjonen, gjorde vi sitat klar til bruk i presentasjon av tematikk. Denne bearbeidingen av transkripsjonen var et forberedende arbeid til analysen. Her startet en strukturering gjennom å luke bort irrelevant informasjon, sammen med bemerkning av mønster.

3.6 Forskningens kvalitet

Ifølge Christoffersen, Johannessen & Tuft (2016) er kvalitativ forskning kjennetegnet av at forskeren bruker seg selv som instrument. Forskjellige resultater vil dermed ikke være ensbetydende med svak forskning fordi erfaringsbakgrunn fører med seg ulike måter å tolke på. Ytterligere er det hensiktsmessig å reflektere over relasjonen mellom oss og deltakerne i studien.

3.6.1 Pålitelighet

Pålitelighet handler om forskningens konsistens og nøyaktigheten av studiens data (Christoffersen & Johannessen, 2012). Videre søker man å vise til en klar sammenheng mellom empirisk materiale, metode for analyse og de resultater forskningen gir. Det vil være med på å styrke forskningen og om resultatene kan reproduseres av andre. Denne studien har en teoretisk referanseramme som bygger på meningsfulle opplevelser og undervisning og motivasjon. Det fordrer at forskere som forsøker å utføre en lignende studie, også velger den en lik metodisk og teoretisk inngang. Likevel kan en fastslå at en slik metode som denne

studien benytter, vil kunne gi ulike nyanserte resultater grunnet ulike faktorer slik som forskjeller på informantene. Sett i lys av sosialkonstruktivistisk tradisjon, påpekes det av Stigum Gleiss & Sæther (2021) at repliserbarhet ikke er mulig i forskning der forskerens posisjonaltet har en stor rolle i innsamling av data og analyse. Det tydeliggjør at selv om reproduksjon av samme svar ofte kan ses som en sentral kvalitetssikring, er det heller viktig innen studiens vitenskapsfilosofiske utgangspunkt å redegjøre godt for valg slik at studien blir gjennomiktig (Stigum Gleiss & Sæther, 2021, s.204). Gjennom å beskrive studiens prosess og gjennomføring, er det forsøkt å følge de prinsipper for kvalitativ forskning som hever en studie sin kvalitet. Den helhetlige essensen er at studien er etterprøvbar, noe den vil være om utarbeidelsen og gjennomføringen er beskrevet i detalj. Ved å beskrive prosessen i forskningen i detalj, og argumentere godt for de valgene en har tatt, ivaretar man prinsippet om pålitelighet (Nowell et al., 2017).

3.6.2 Gyldighet

En studie, eller et forskningsprosjekt, har som hensikt å finne svar på forskningsspørsmål eller en problemstilling. I den sammenheng vil det være essensielt at studiens oppbygning og gjennomføring faktisk besvarer tematikken. Dette omhandler prinsippet om gyldighet, og blir ivare tatt gjennom å beskrive metodisk og analytisk prosess (Armour & MacDonald, 2012). Postholm & Jakobsen (2018) forklarer indre gyldighet som et kriterium for hvorvidt studien måler det den har som hensikt å måle. Et moment som er avgjørende for den empirien studien bringer, er intervjuets gjennomføring og innhold. Dette innebærer en bevisstgjøring over egen rolle, hvilke spørsmål som inngår i intervjuguiden, og hvordan forskerne engasjerer deltakeren til samtale. For vår del omhandlet det også å forberede seg på formuleringer og oppfølgingsspørsmål utover det som er nedfelt i guiden.

En refleksiv tematisk analyse ble valgt som en gunstig analyse for vår studie. For å sikre at studiens formål faktisk har samsvar med det empiriske materialet, valgte vi forskerne å analysere intervjuene individuelt. Dette mener vi styrker studien, da vi som forskere ser etter samsvar i våre analyser. Dette er med på å bekrefte forskernes virkelighetsforståelse, og styrker eller svekker eventuelle funn. I etterkant er denne prosessen med på å velge hvilken empiri vi mener bør fremstilles i forskningen. En kvalitetssikring som blir beskrevet av Postholm & Jacobsen (2018) er bekreftbarhet. Lesere må ha muligheten til å se virkeligheten på samme måte som forskerne ser den. For å styrke gyldigheten har vi derfor presentert fyldige beskrivelser av deltakernes utsagn (Postholm & Jacobsen, 2018). Samtidig vil dette

valget være en styrke for studiens transparens, noe som omhandler graden av gjennomsiktighet. Vi ønsker her å sikte tilbake til formålet med oppgaven, som er å undersøke lærernes forståelse og tiltak for å fremme meningsfull undervisning og opplevelser. I denne oppgavens kontekst vil dermed gjennomsiktigheten styrkes ved å fremstille rike og detaljerte beskrivelser av hvordan lærerne forstår, og hva de konkret gjør (Moravcsik, 2014). Ifølge Armour & MacDonald (2012) kan en studies troverdighet styrkes dersom datamaterialet gjenspeiler en presis representasjon av konteksten. For denne oppgaven vil en presis representasjon være ensbetydende med rike beskrivelser. Dette omtaler Moravcsik (2014) som en betingelse for å bevare åpenheten når han snakker om empirisk transparens. Gjennom studiens metodedel gis leseren tilstrekkelig innsyn i studiens metodologi, noe som gjør progresjonen i oppgaven gjennomsiktig.

3.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet går på om resultatene for studien har ytre gyldighet. Det vil si om funnene kan brukes utover konteksten, og at de kan relatere seg til andre kontekster enn den som er studert (Postholm & Jacobsen, 2018). Formålet med denne studien er å undersøke et utvalg lærere som har erfaringer fra undervisning i kroppsøving. Konteksten til hver enkelt lærer har dermed innvirkning på hvilke svar de gir til de utvalgte spørsmålene. Kombinasjonen av fire lærere med ulik kunnskap og erfaringer ligger til grunn for et mangfoldig empirisk materiale. Det er lærernes dype beskrivelser som er gjenstand for tolkning. Fordi det er forskernes og deltakernes subjektive fremtoning som sammen konstruerer kunnskap, vil man ikke med sikkerhet kunne si at man vil få de samme svarene i tilsvarende studier. I kvalitativ forskning og særlig for denne studien er ikke målet at resultatene skal replikeres i andre studier. Det har bakgrunn i at studiens forskningsfelt hverken er objektiv eller stabil (Postholm & Jacobsen, 2018). Samtidig som at man skal forsøke å gjennomføre forskning som ikke lar seg styre av forskerens subjektive holdninger, må man ikke glemme at resultatene av kvalitativ forskning ikke har som mål å være dupliserbare (Johannessen et al., 2016, s.229). Likevel er det viktig å poengtere at studier som finner det samme, kan føre til at pedagogiske rammeverk for hvordan legge til rette for meningsfull undervisning og opplevelser utvikles. Funn kan dermed anses å virke som bidrag til å berike et felt som er mangelfullt, noe nyere studier også kan utvikle.

3.6.4 Forskerrollen

Individer er formet av opplevelser og erfaringer gjennom livet. Når man trer inn i forskning er det derfor viktig å være bevisst subjektivitetens rolle i forskningen. Man klarer aldri å være helt objektiv, og man vil ha sin måte å forholde seg til og tolke ny kunnskap på (Postholm, 2004, s.12). Selv om formålet med forskningsdesignet er å innta og forstå deltakernes perspektiv, er vi bevisste på at kvalitativ forskning umulig kan unngå subjektive sider ved oss som forskere. Kunnskap konstrueres i bunn og grunn sammen i relasjonen. Olsen (2003), poengterer likevel at det er metoder for å ha kontroll over og forebygge denne faktoren som han selv kaller, bias. Metoden er refleksivitet, og handler om at man er selvkritisk om mulige bias og forkunnskaper (Olsen, 2003, s.12). Refleksivitetsprosessen, som Postholm & Jacobsen (2018) kaller den, omhandler forskerens evne til å forsvare og reflektere over valg gjort i studien. Forskeren bør blant annet ta stilling til hvilken påvirkningskraft man har når det gjelder subjektivitet, og likeså intervjuets kontekst. Stigum Gleiss & Sæther (2021) poengterer at biasen aldri kan fjernes helt selv om man er bevisst egen påvirkning. I denne studien reduseres biasen allerede i den trianguleringen som kommer ut av det Olsen omtaler som kommunikativ kvalitetssikring (2003, s.14). Kommunikativ kvalitetssikring handler om den kommunikasjonen som oppstår mellom forskerne. Slik kan vi stille oss kritiske til hverandre i tolkninger og vurderinger slik at vi reduserer subjektivitet og bias. Under intervjuene så er to ulike forskere deltakende. Det er et valg tatt med bakgrunn iblant annet å motvirke subjektivitet til den enkelte, og lar oss kontrollere biasen til en viss grad. Tilegnelse av kunnskap sammen med kvalitetsvurdering kan dermed gjøres fortløpende som et resultat av de diskusjoner som oppstår mellom forskerne.

Forskerne i studien benytter seg av et teoretisk fundament, som skal knyttes mot eventuelle funn i det empiriske materialet. Slik som Andersen (2006) poengterer, vil relevant faglig informasjon være til hjelp for å forstå innholdet i eksempelvis et dybdeintervju. For forskerens rolle i intervjuet kan dette resultere i forutinntatthet som kilde for mistolkning (Andersen, 2006).

3.6.5 Studiens styrker og svakheter

I gjennomføringen av vår masteroppgave må flere forhold tas hensyn til, blant annet tidsperspektiv, omfang og kvalitet på arbeid. For eksempel i en lignende oppgave med lengre tidsperspektiv og større omfang, ville det gitt et dypere innsyn å observere lærere i skolen over tid, for så å intervju lærere og elever om tematikken meningsfull undervisning og meningsfulle opplevelser i kroppøving. I forskning kalles dette triangulering, og er en form

for å “møte” de samme data fra ulike vinkler. Triangulering i kvalitativ forskning er med på å styrke en studies kredibilitet (Armour & MacDonald, 2012). Tatt i betraktning studieløpets ressurser, ser vi det upassende å benytte ulike datainnsamlingsmetoder. Likevel er det en styrke i studien ved at to ulike forskere tolker og analyserer den samme empirien. Vi kan dermed argumentere for at denne prosessen vil være med på å synliggjøre funn i større grad, og likeså lettere avsløre feiltolkninger av empirien. Et forskningsprosjekt bør også inneholde beskrivelser av hvordan kvalitative data er innhentet, tolket, analysert og kontrollert. I tillegg anbefaler Armour & MacDonald (2012) å vise til funn i data som også motsier studiens primære funn og indisier. Eksempelvis ved å legge frem en lærer sitt utsagn som eventuelt er selvmotsigende, der lærerens ønsker for undervisning, og lærerens handlinger i undervisning, ikke stemmer overens.

I et slikt studiedesign der en ønsker å rette søkelyset mot et utvalg lærere sin forståelse og tiltak, ligger det en mulig utfordring i troverdigheten til respondentene. Det er et mål at forskningsprosjektet skal være troverdig, der det fremstilles empiri og tilhørende tolkninger som er reelle og autentiske. Det er ønskelig at forskeren og deltakeren er enige i de fremstillingene som kommer til syne gjennom intervjuet. På forhånd av intervjuene er lærerne blitt bevisstgjort overfor tematikken, og likeså fått innsyn i noen spørsmål. Dette nevnes av Armour & MacDonald (2012) som et tiltak for å gjøre studien brukervennlig for deltakerne. En følge av dette kan tenkes å være at lærerne ønsker å sette seg godt inn i tematikk før intervjuene, slik at de svarer etter forskernes og samfunnets ønsker. Ved at de intervjuede lærerne har mulighet for å forberede svar på spørsmål, så kan det gis inntrykk av at de fremstiller seg selv og sine holdninger som “bedre” enn det som er realiteten. En slik diplomatisk tilnærming er noe vi tar høyde for, og som vi forsøker å motarbeide med sikret konfidensialitet og anonymitet. Dette kan også komme etter et ønske om å fremstille seg selv og skolen i et godt lys. For å motvirke denne fallgraven er det viktig at det kommuniseres tydelige retningslinjer på hvordan anonymitet skal ivaretas, og at datamaterialet skal håndteres profesjonelt (Armour & MacDonald, 2012). Dette kommer frem av informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen som er oversendt de aktuelle lærerne. Et annet tiltak for å bekrefte utsagn og kommentarer, som vi gjør i vår masteroppgave, er å synliggjøre det transkriberte intervjuet for den aktuelle læreren. Som nevnt tidligere vil dette være med å styrke studiens bekræftbarhet. Dette gir vedkommende mulighet til å påpeke feil, og eventuelt rette opp eller endre utsagn. Likeså vil anonymitet være et tiltak for å styrke studiens kredibilitet, da det gir kandidatene ytterligere sikkerhet.

For gjennomføringen av studiens intervju, ser en i etterkant at en pilotundersøkelse hadde vært hensiktsmessig. Det for å forberede forskerne på eventuelle utfordringer. En tar selvkritikk på at oppfølgingsspørsmål, formuleringer og tidsbruk kunne vært styrket. En kan likevel hevde at studien og tilhørende intervjuer likevel er tilstrekkelige, da datamaterialet er omfattende. En kan argumentere for at intervjuenes gjennomføring hadde en positiv utvikling underveis i studien, der det første intervjuet fungerte som en pilotundersøkelse, som er inkludert i datamaterialet.

Det må også nevnes muligheter og fallgruver ved bruk av diktafon i intervju. En styrke er at man har mulighet til å gå tilbake og spille av intervjuet flere ganger for å unngå tap av relevant informasjon. I tillegg vil selve intervjuet kunne flyte bedre da forskerne ene og alene kan dreie oppmerksomhet mot samtalen og lærerens kommentarer. En forsker vier sin tillit til samtalsinnhold, og må likeså også fremstille kontekst for det som sies, i form av følelsesmessige inntrykk, sukk, etc., for å fremheve lærerens kroppslige holdning. Dette fordi kommunikasjon ikke bare skjer i form av ord, men også gjennom uttrykk, blikk og kroppsholdning (Glasdam et al., 2007). Derfor har en under intervjuene forsøkt å bemerke seg i hvilke situasjoner informantene har gitt respons som kanskje har vært preget av sarkasme, ironi eller andre situasjonsbestemte faktorer. Da er det forsøkt tydeliggjort hva informantene mener, slik at det transkriberte ikke forblir utydelig, noe som kan forenkle og styrke analyseprosessen.

3.7 Etiske vurderinger og betraktninger

Etiske retningslinjer og overveielser er noe som tas stilling til i henhold til studiens omfang og de individene studien berører. Norsk senter for forskningsdata (NSD) fungerer som et organ for å ivareta personvern og sensitive data i forskning. Videre vises det også til hvordan eksempelvis høyt vektlagt konfidensialitet og anonymitet kan være en styrke for studiens empiriske datamateriale. For å kunne følge de etiske retningslinjene pålagt vedrørende forskning, har vi sett til hvilke formaliteter som bør tas stilling til, deriblant info og samtykkeskriv (*Sjekkliste Før Innsending Av Meldeskjema*, NSD). Disse skrivene er gitt ut til deltakerne, og viser til studiens hensikt, og videre informasjon om hvordan data skal brukes. I dette skrevet vises det til forsker og deltakers rettigheter, og en gir kontaktinformasjon til eksempelvis ønske om å trekke seg ved en senere anledning (*Oppslagsverk for Personvern I Forskning*, NSD).

I kvalitative studier finnes flere mandater som forskningen skal etterstrebe, deriblant informert samtykke og ivaretagelse av anonymitet (Tracy, 2010). Hensikten med dette er å heve reliabiliteten på studiens empiriske datamateriale. Ved å ivareta disse prinsippene motarbeides sannsynligheten for at lærerne ønsker å gi uærlige og tilpassede svar på spørsmål grunnet et følt press. Beskyttelse av personvernet til individer er en forventning som er viktig når man gjennomfører forskning (Armour & MacDonald, 2012). I vår studie har vi gitt tilstrekkelig innsyn i hvordan anonymitet og konfidensialitet ivaretas, gjennom kort tids oppbevaring av lydopptak, bruk av fiktive navn, og filtrert personidentifisert data. Vedrørende datamaterialet er det videre tatt stilling til hvordan dette skal innsamles og bearbeides, da med bruk av diktafon. Tracy (2010) forteller hvordan trygg oppbevaring av diktafonen blant annet anses som en viktig sikkerhet for studiens deltakere. Dette som et tryggere alternativ enn eksempelvis mobiltelefon. Lydfilene av informantene ble lagret på diktafonen i én dag, og var på den tid transkribert og slettet. Dette som en sikkerhet for forskerne, informantene og NTNU.

Tracy (2010) legger i sin artikkel vekt på at forskningens gjennomføring ikke skal gjøre unødvendig skade på deltakere. En skal søke å utføre studien på en hensiktsmessig måte for deltakernes vegne, gitt omstendighetene (Tracy, 2010). En tenker at belastningen kilden til informasjon utsettes for er vektet opp mot studiens gevinst. Gjeldende søknadsprosessen hos NSD, så ble det gått gjennom hvilke data som var ønskelig å samle inn, og likeså ved hvilken metode. Med rikelige ressurser ville ønsket være å observere lærere og elever, og intervju de i oppfølgende samtaler i etterkant. Jamfør prinsippet for belastning, i tillegg til en vurdering av ressurser, har vi valgt å forholde oss til intervju med lærere, uten å inkludere elev-sensitive data. Dette fordi det ville påført en ytterligere belastning på både lærere, elever, deres foresatte og skolens ledelse. Det ville vært en mer omfattende prosess med godkjenning. Tatt i betraktning vår problemstilling så anser vi det som tilstrekkelig i dette tilfellet å ende på det valget vi har gjort, selv om vi gjerne skulle utvidet studiens omfang grunnet interesse for feltet. Denne studien kan likevel være en døråpner for andre, et bidrag for å undersøke et mer helhetlig bilde, der man også inkluderer forskning på elevers oppfatning av meningsfull undervisning.

3.8 Analyse

Selv om analyse først og fremst handler om de metoder man benytter for å søke og oppnå en dypere forståelse av meningsinnholdet, analyserer man allerede i det intervjuene gjennomføres (Braun & Clarke, 2006). Det skjer i form av forskerens kontinuerlige tolkninger av svar fra informantene (Postholm & Jacobsen, 2018, s.140).

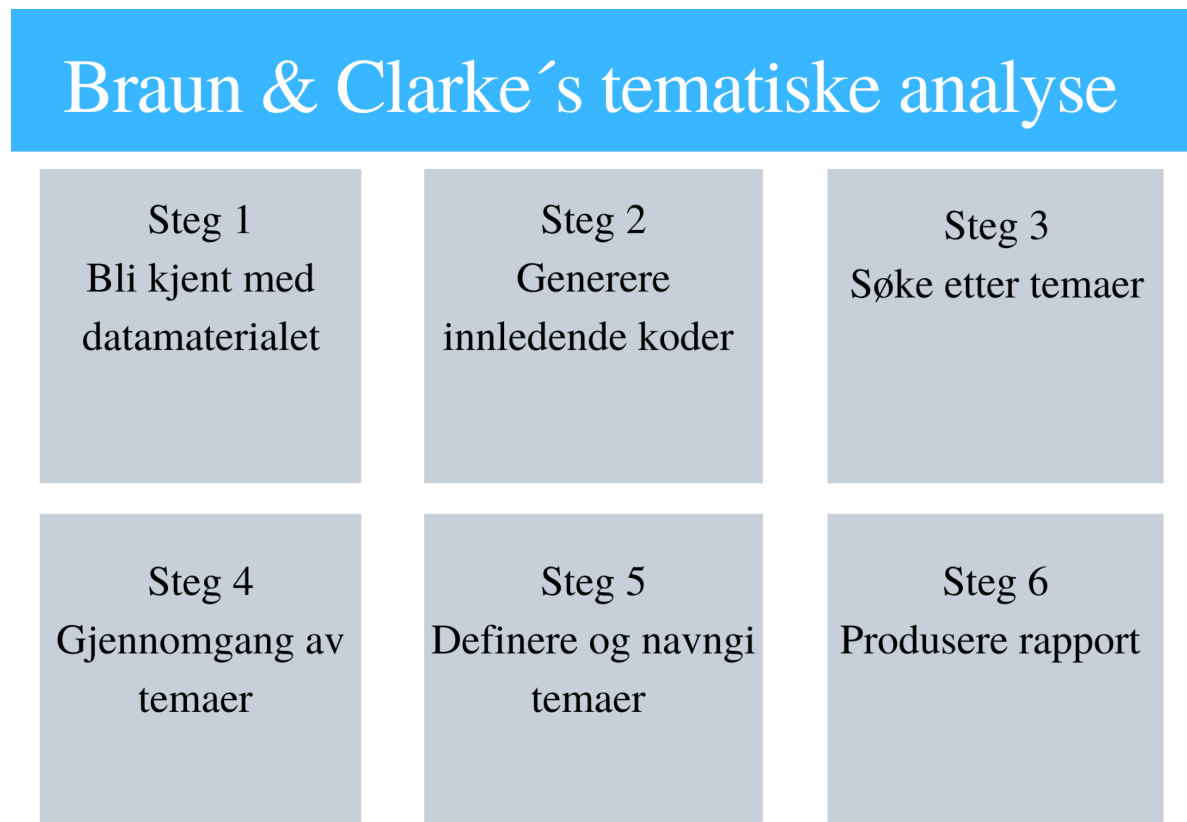
3.8.1 Refleksiv tematisk analyse

Med tematisk analyse som metodisk inngang, skal en forsøke å identifisere og analysere mønster i kvalitative data. En fordel med metoden er at dens store grad av fleksibilitet gjør den passende til et stort spekter av forskningsmetodologier (Clarke & Braun, 2013). Braun & Clarke (2021) problematiserer en velkjent feil når man velger tematisk analyse som metode. Ved anvendelse av metoden er det sentralt at man spesifiserer hvilken tematisk analyse man velger da det finnes mange forskjellige. Samtidig er det viktig å begrunne hvorfor den tematiske tilnærmingen er passende som analysemetode (Braun & Clarke, 2020). Dette forskningsprosjektet benytter en refleksiv tematisk analyse, der tilnærmingen på analysen er induktiv. Det vil si at det er datamaterialet ene og alene som er gjenstand for tematikk. Grunnen til at en refleksiv tematisk analyse er valgt for denne studien, er at kodingen skal være så åpen som mulig, uten bruk av eksisterende rammeverk for koding (Braun & Clarke, 2021). Med tanke på at det er forståelsen til lærere vedrørende meningsfulle opplevelser og grep de benytter seg av for å fremme det, anser vi denne tilnærmingen som passende for studien. Dette fordi det finnes lite retningslinjer på læreres forståelse og deres grep for å skape meningsfull undervisning i kroppsøving. Hensikten med studien er tross alt at informantene skal bidra til ny kunnskap til hvordan undervisning i retning av meningsfulle opplevelser kan forekomme i praksis. Da er det lite hensiktsmessig å strebe etter at de skal passe inn i eksisterende rammeverk.

For denne studien er det viktig å poengtere at studien tar utgangspunkt i en egenutviklet intervjuguide bestående av momenter fra teoretiske rammeverk innenfor meningsfulle opplevelser og motivasjonsteori. Forskerne av studien er derfor bevisste angående påvirkning det kan ha for tematikk som oppstår. Innenfor tematisk analyse skal forskeren først identifisere kjennetegn ved datamaterialet. Deretter kodes og kategoriseres funn i empirien ut ifra mønster som passer forskerens teoretiske ståsted (Armour & MacDonald, 2012). Selv om studien har utgangspunkt i et teoretisk rammeverk, er den tematiske analysen som tidligere

nevnt datadrevet. Kjennetegn ved en datadrevet analyse er at den ikke begrenses til en søken etter å få data til å passe inn i et eksisterende rammeverk (Braun & Clarke, 2006, s.83). Samtidig må man understreke sin bevissthet rundt hvordan påvirkning begrep vi finner igjen i teoretiske rammeverk kan ha på tema som oppstår i analysen av datamaterialet. Selv om analysen har som formål å være mest mulig induktiv og datadrevet, er vi bevisste vår forutinntatthet, og dets mulige påvirkning på tematiske mønster.

3.8.2 Braun & Clarke's seks stegs-modell for tematisk analyse



Figur 4: Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006)

I prosessen med bearbeidelse av det empiriske materialet, følges Braun & Clarke (2006) sine seks steg for tematisk analyse. De seks stegene skal først og fremst virke som en veiledende guide for analyseprosessen. Det er med bakgrunn i at frembringning av tematikk ikke anses å være en regelbundet prosess ifølge Postholm og Jacobsen (2018). Ved gjennomføring av analysen kommer man dermed til å tillate en form for frihet, men bakgrunn i at analysen har utgangspunkt i Braun og Clarke.

Første steg innebærer å gjøre seg kjent med datamaterialet. Denne prosessen starter allerede under selve intervjuet, der samtalen om tematikk og problemstilling gir forskerne et innblikk i hvilke kategorier, og eventuelle funn, som blir belyst. I og med at datamateriale for studien er transkribert fra opptak, kan det være essensielt for forskerne å forstå tonefall, kroppsholdning o.l. ved enkelte utsagn, da dette påvirker betydningen av det som fortelles. I etterkant bør forskerne sette seg godt inn i empirisk materiale for å danne et grunnlag for videre analyse (Braun & Clarke, 2006).

I steg to genererer en koder som omfatter “små data”. Koding av data ble gjort manuelt. Ulikt overordnede temaer, som kommer i neste fase, gir koder innsyn i hva de enkelte funn betyr, og viktigheten av disse (Braun & Clarke, 2006). Om en ser til Figur 5, gis det eksempler på hvordan et tema er utarbeidet av et sitat fra en deltaker. Dette sitatet representerer det Braun og Clarke (2006) kaller en kode, noe som er med å synliggjør hva sitatet representerer for temaet. I den delen av analyseprosessen vi koder, vil det ikke vises til hvilke koder ulike sitater har fått, da disse kodene kan være så enkle som “følelse” for et utsagn som omhandler det vi tolker som at har elevenes følelser i sentrum.

I steg tre forsøker man å identifisere temaer. Temaene er da blitt til i analyseprosessen, som et resultat av funn gjort i intervjuene. En må likevel poengtere at man ikke bør se seg blind på forutinntatte kategorier. En forsker aksepterer at hen sitter på teoretisk kompetanse som ikke kan glemmes, men må prøve å legge det til side i analyseprosessen. Braun, Clarke og Weate (2016) mener man må ta stilling til teoretiske ståsted i intervju, kode og analyseprosessen, og forskerne for dette prosjektet legger seg etter en induktiv tilnærming til tematisk analyse. Dette selv om vi vet at studien er deduktiv, men med en åpen tilnærming i kodeprosessen.

I steg fire vurderer forskeren styrken til de ulike kategoriene, og om det er signifikante funn som validerer dem (Braun & Clarke, 2006). Det kan være at noen kategorier fusjonerer til en overordnet kategori. Likeså benyttes funn som skaper motpoler innen en og samme tema / kategori, for å berike materialet.

Etter å ha kategorisert, kodet og sortert datamaterialet defineres og navngis de ulike temaene. Dette er steg fem, og omhandler det å erkjenne et tema som overordnet for resultatdelen (Braun & Clarke, 2006), og disse temaene vil være essensen videre i drøftingsdelen.

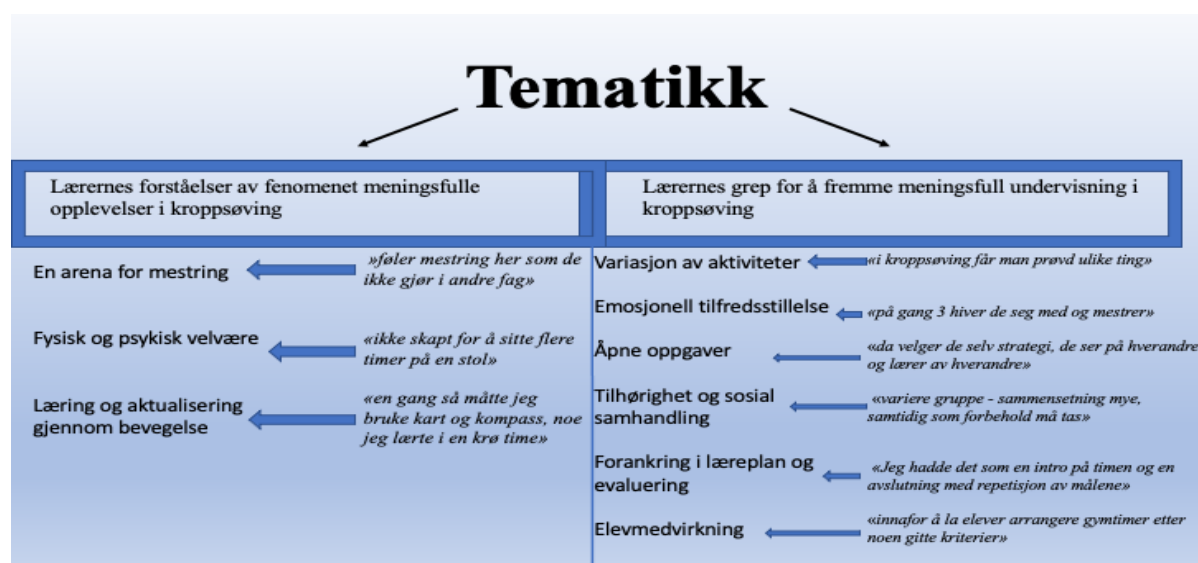
Steg seks omhandler skriveprosedyren og hvordan datamaterialet og analysen legges frem for å virke fengende, overbevisende, presis og samtidig forsvare oppgavetekstens validitet (Braun et al., 2016). De presiserer hvordan steg seks omhandler prosessen med bearbeidelse av allerede nedfelte funn, og videre hvordan disse kommer til syne gjennom drøfting og teoretisk forankring. Når det gjelder denne masteroppgaven vil steg seks først komme i drøftingskapitlet til slutt. Det er i denne delen vi ser tematikken som et resultat av analysen i sammenheng med det teoretiske fundamentet for studien. Dette som et resultat av at vi først viser til funn i resultatdelen, for så å drøfte funn mot teori i en egen del.

4.0 Resultater

I denne delen skal vi presentere funn vi har gjort i analysen, som resultat av det empiriske datamaterialet. Presentasjonen vil bestå av en kategorisk fremstilling. Kategoriene er utarbeidet av datamaterialet, med et formål om å gi en dybdeforståelse angående oppgavens tema og problemstilling. Den hyppige bruken av sitater er ment for å støtte argumentasjon, samtidig som den gjør det enklere for leseren å leve seg inn i materialet. "Problemstilling for studien gjør det naturlig for strukturen i dette kapitlet, og hvordan det vil skride frem.

“Hvilken forståelse har kroppsøvingslærere av meningsfulle opplevelser, og hvordan jobber de i sin praksis for å skape meningsfylte aktiviteter og undervisning i kroppsøving?”

Problemstillingen består av to momenter. På den ene siden er det interessant å få kunnskap om kroppsøvingslæreres forståelser angående meningsfulle opplevelser. På den andre siden ønsker vi å finne ut av hva de gjør i sin praksis for å fremme meningsfull og motiverende aktivitet. Vi ser det dermed gunstig å presentere funn ved ei todeling, der vi først begynner med tematikk som går på læreres forståelse angående meningsfulle opplevelser i fysisk aktivitet. Deretter vil det være hensiktsmessig å presentere tematikk som går på grep de direkte bruker i sin undervisningspraksis for å fremme slike opplevelser. For å opprettholde en god struktur skilles funn fra data eller det deltakerne sier, og resten av teksten ved at funnene er uthevet i kursiv. For å vise en oversikt over de to delene som skal presenteres, har vi laget et tematisk kart. Dette kartet består av de sentrale temaene som vi kommer inne på i resultatdelen.



Figur 5: Tematisk oversikt

Lærernes forståelser av meningsfulle opplevelser i kroppsøving

4.1 En arena for mestring

Da informantene beskrev hvordan de forstod meningsfulle opplevelser i kroppsøvingssammenheng, var det flere av deltakerne som trakk fram mestring. De viste blant annet til at elever som ikke mestrer den ordinære klasseromsundervisning, likevel kan bidra gjennom innsats og mestring i kroppsøving. Informant 1 poengterer at *“det handler like mye om det å mestre og trives i kroppsøving”*. Videre sier hun at *“Noen elever trenger det mer enn andre, da de føler mestring her som de ikke gjør i andre fag”*.

Informant 3 kommer også inn på hvordan kroppsøving-arenaen kan være gunstig for de som ikke opplever like stor grad av mestring i de tradisjonelle skolefagene.

Da tenker jeg særlig på muligheten for unger til å ha en arena å mestre på. De mestrer ikke nødvendigvis å sitte rolig i et klasserom over tid, men de har den aktive delen i kroppen som hjelper dem å mestre (...) Det å få se de komme ut i en gymsal eller utegym, og bare se de blomstre, lystne opp, komme i aktivitet og få bruke kroppen.

Ifølge det informanten sier kan kroppsøving for enkelte være med på å åpne dører for mestring som ikke andre fag har potensialet til å gjøre på samme måte. Her får de muligheter for å uttrykke seg og lære gjennom å bruke kroppen.

4.2 Fysisk og psykisk velvære

Noen av deltakerne knyttet deres oppfattelse av meningsfulle opplevelser i kroppsøving opp mot helsegevinster fysisk aktivitet fører med seg. Aktiviteter som forekommer skal ruste elevene til deltakelse i fysisk aktivitet, men også gi bedre forutsetninger til å føle mestring også på andre arenaer. Dette belyses av informant 2, da han sier at *“vi har et ansvar at det vi holder på med skal ha helsemessige virkninger også. Ser man fremover i tid er det viktig at folk er i bevegelse. Det er det helsemessige perspektivet i det”*. Informant 3 på sin side poengterer hvorvidt barn er skapt for få utfolde seg gjennom fysisk aktivitet.

“(..) det unger i utgangspunktet er laget for å gjøre tenker jeg. Altså unger er ikke skapt for å sitte flere timer på en stol, det er naturstridig.”

Læreren forstår det som essensielt for velvære at en skal få brukt kroppen i en kontekst med bevegelse. Han viser til at en stillesittende hverdag er naturstridig, og forteller videre hvordan kroppsøvingsfaget kan være en motvekt til nettopp dette. *“Det er jo i dag en liten kontrast, jeg vet ikke om jeg kan kalle det en motvekt til skjerm-generasjonen”*. Samtidig så kommenterer læreren at han gjennom sine år i skolen har sett en økende tendens av elever som glemmer gymtøy og ikke mestrer det å være i aktivitet, ofte grunnet inaktiv livsstil. Læreren uttrykker derfor en glede ved å kunne gi elevene et grunnlag for fysisk aktivitet, noe vedkommende forstår som et meningsfullt bidrag fra kroppsøvingsfaget.

4.3 Læring og aktualisering gjennom bevegelse

Gjennom bevegelse i ulike aktiviteter blir elevene tillært ferdigheter og kompetanse, noe informantene synes å være enige om. De ønsker at kroppsøvingsfaget skal være åpent for prøving og feiling, der elevene får muligheter til å finne aktiviteter de selv liker. Sett i sammenheng med livslang bevegelsesglede ønsker kanskje lærerne at elevene skal utvikle tilstrekkelige ferdigheter til å ha lyst til å bedrive aktivitet gjennom livet. Under denne tematikken vektlegges det hvorvidt lærerne ser praktisk kompetanse som læres gjennom bevegelse i kroppsøving, som nyttig for livslang bevegelsesglede.

Informant 4 viser til et konkret eksempel der han trekker paralleller mellom det som læres i skolen, og det som bedrives på fritiden. *“Også at det kan gi litt mening at jeg forklarer at en gang så måtte jeg bruke kart og kompass, noe jeg lærte i en kroppsøvings time. Så skjønner de hvorfor i all verden de skal lære dette her”*. Han ønsker å understreke at faget oppleves mer meningsfullt når en ser en direkte fordel av hva som læres. På samme måte som i den tradisjonelle matematikkundervisningen struktureres med bruk av konkrete og eksempler som føles reelle, virker kart og kompass som et virkemiddel for å aktualisere undervisningen. Her blir kart og kompass brukt som konkrete, et virkemiddel som fasiliterer læring.

Gjennom intervjuet med informant 3 blir vi oppmerksomme på hans forståelse av å legge til rette for læring gjennom å bruke alle sansene i bevegelse. I eksempelet setter han det i forbindelse med uteskole. *“Vi innførte en fast uteskoledag. Jeg så den gleden det ga gjennom erfaring. La elevene bruke alle sansene som en del av den kroppslige læringen”*. Forståelsen til informantten bygger på hvordan elevene må få muligheter til å møte et bevegelsesmiljø som er åpent for utforskning. Lærerne ønsker at elevene skal finne sine egne aktiviteter som

de trives med. Og for elever som har kroppsøving som eneste inngang til aktivitet, vil faget kunne oppleves som enda viktigere, noe informant 1 understreker; *“i kroppsøving får de prøve ulike aktiviteter, noe som er spesielt viktig for de som ikke deltar i fotball etc, eller har foreldre som tar de med”*.

Lærernes grep for å fremme meningsfull undervisning i kroppsøving

4.4 Variasjon av aktiviteter

Et tema som flere av informantene snakker om, og som tar for seg deres praksis, er variasjon av aktiviteter. Når informant 2 forklarer betydningen av faget kroppsøving, belyser han denne kategorien. Det gjør han ved å vise til utprøving av aktiviteter.

Gjennom kroppsøving prøver jeg å finne ulike aktiviteter slik at elevene kan finne aktiviteter som de synes er interessante. Og da er det å finne det tilbudet slik at man har den aktiviteten. Og det som kanskje er forskjellen med kroppsøving kontra når man er voksen er at i kroppsøving får man prøvd ulike ting.

Informant 2 viser til viktigheten av å gi elevene et tilbud som består av et bredt utvalg aktiviteter, slik at alle elevene har mulighet til å finne en aktivitetsform de liker. Videre påpeker han at det i kroppsøving blir gitt muligheter for elevene til å prøve ulike aktiviteter, noe de kanskje ikke får senere. Han belyser til hvordan variasjon kan være et tiltak som kan bidra til at de finner gleden til å bedrive ting i kroppsøving og på fritiden.

I likhet med informant 2, beskriver informant 3 variasjon av aktiviteter som grunnleggende for elevens deltakelse i kroppsøvingstimene.

Sånn som når jeg planla kroppsøvingstimene var det å se på kompetansemål, hvilke kompetansemål skal vi jobbe etter, ta utgangspunkt i det og prøve å få tilpasset undervisningen ut ifra det. Så var jeg opptatt av å få til variasjon, for å kunne treffe de jeg ikke traff forrige uke, kunne jeg treffe denne uka. Derfor la jeg til en stor grad av variasjon. (...) det handler på en måte om å få favnet flest mulig med variert undervisning slik at de ser at kroppsøving er ikke den forbaska fotballen eller innebandyen hver gang.

Informant 3 gir uttrykk for at elever ofte forbinder kroppsøving med en mengde utvalgte idrettspregete aktiviteter. Som elev selv har han opplevd kroppsøvingundervisningen gjennom tidligere læreplaner, og sitter kanskje derfor igjen med en forestilling av hvordan den gamle undervisningen ble bedrevet. Dette i motsetning til hvordan han ønsker undervisningen skal praktiseres nå. Under planleggingen viser han til et ønske om å tilpasse undervisningen ut ifra det aktuelle kompetansemålet, med et innhold av varierte aktiviteter.

Informant 3 sitt argument om å forsøke å motvirke de tradisjonelle idrettsaktivitetene støttes ytterligere av informant 2.

Erfaringsmessig som lærer dersom man har fotball i kroppsøving, vil det si at det er noen få som briljerer. Videre er det veldig mange som havner i skyggen av disse og ikke får tilstrekkelig aktivisering. Det er bakkdelen med det.

Han uttrykker bevissthet omkring den risikoen slike tradisjonelle aktiviteter fører med seg. En begrunnelse på hvordan man ønsker å ha varierte og nyanserte aktiviteter kan være å motvirke individuelle forskjeller.

Når informant 2 forteller om organiseringen og planleggingen av undervisning, poengterer han viktigheten av å ta hensyn til elevgruppen og deres preferanser i valg av aktiviteter. Her bruker han variasjon som et virkemiddel som skal oppnå mest mulig aktivisering for alle.

Elevene skal være borti mye forskjellig slik at de kan finne noe de synes er moro. Noen finner glede i enkelte aktiviteter, mens andre finner glede i andre aktiviteter. Det gjelder å treffe flest mulig med undervisningen, samtidig som at elevene kan utforske faget slik at de kan finne nye interesser som de mestrer.

Ut ifra det informant 2 sier tar han høyde for elevenes ulike sett av verdier og interesser. Det gjør han ved å vise til at ikke alle finner glede i de samme aktivitetene. Han gir uttrykk for at denne variasjonen skal bidra til aktivisering, eller at flest mulig blir truffet av undervisningen. En mulig gevinst ved den variasjonen informant 2 belyser spiller altså på følelsesregisteret til elevene. Nettopp at de blir introdusert til aktiviteter som gir dem glede ved å være i fysisk aktivitet.

4.5 Emosjonell tilfredsstillelse

Emosjonell tilfredsstillelse omfatter elevenes følelser som gjelder aktiviteter som bedrives i undervisningen. Disse emosjonene omhandler tilknytning til aktiviteten, ikke sosiale forhold. Noe som ofte nevnes av lærere og elever er om undervisning og aktiviteter er morsomme, spennende og utfordrende. Temaet emosjonell tilfredsstillelse går i dette kapitlet på hvordan emosjoner har innvirkning på det utvalgte aktiviteter lærerne tilbyr elevene. I intervjuene har forskerne søkt kunnskap om lærernes tiltak for å skape meningsfull undervisning hos elevene. Informant 1 viser til hvorvidt elevene liker aktivitetene eller ikke, som sentralt for hennes tilrettelegging av undervisning i faget. “Jeg bruker mer tid på det elevene liker best. Så dersom elevene for eksempel ikke liker dans bruker vi ikke mye tid på den aktiviteten”. Hun uttrykker at det vies mer tid til aktiviteter der elevene ser ut til å ha det gøy. En annen vinkling blir belyst av informant 4;

En må tåle og stå i en og samme aktivitet. Har gutter i håndball, og der likeså som i kroppsøvingen, så gjentar vi øvelser for utvikling. Opplegget vi hadde i forrige uke, har vi denne uka også. Og variasjon i øvelse er viktig for å gi mening. Denne uka har vi innebandy, og de skal bli kjent med ballen. Hinderløype, pasningsøvelser, og dette skjer innenfor gitte rammer. Vi ser her da kanskje at elever som ikke mestrer dette første gang, på gang to skjønner de «det var sånn vi gjorde det», og på gang tre hiver de seg med og mestrer.

Informant 4 uttrykket at han i noen situasjoner vil se bort fra umiddelbar glede i aktiviteten. Selv om elevene ikke får en følelse av umiddelbar tilfredsstillelse i møte med en aktivitet, symboliserer han viktigheten av gjentakelse og evnen til å «stå i en aktivitet». Emosjonell tilfredsstillelse kan oppstå i det de opplever mestring, noe som ikke nødvendigvis skjer i første møte med en oppgave. Man kan anta at denne prosessen eller gjentakelsen av aktiviteter blir en nøkkel til å oppnå mestring, emosjonell tilfredsstillelse og ikke minst meningsfulle opplevelser på sikt. Informant 4 forteller videre at han for noen år tilbake ville han kanskje lagt fra seg øvelsene tidligere, men at han etter hvert har erfart resultatene av gjentakelse som positive for elevene.

Informanten gir uttrykk for at utvikling også kommer gjennom repetisjon av aktiviteter, at “så gjentar vi øvelser for utvikling”. Dette for at elever som ikke mestrer fra første stund, skal få utvikle ferdigheter over tid. Informanten sier at han etter litt fartstid i skolen, nå i større grad tør å stå i en situasjon lengre selv om den kanskje ikke oppleves som ideell for elevene med

tanke på glede. Dette utsagnet indikerer at en må tørre å sidestille følelser til fordel for å investere tid i læringsprosessen. Videre under spørsmål om hvordan elever oppfatter faget så svarer læreren følgende:

(...) poengterer at mye er artig, men man må akseptere at noe er kjedelig.

Læreren synes å vektlegge positive følelser vedrørende kroppsøvningsundervisning. Han sier likevel at man bør kunne holde ut i kjedelig og utfordrende aktivitet også. Informant 3 hevder at alle elever trenger å føle mestring i noe, og at dette skaper glede og motivasjon for aktivitet. Likeså må man ifølge informanten kunne erkjenne at noen aktiviteter oppleves kjedelig, og at man ikke er like god i all aktivitet.

Hvis du er god i noe og føler du mestrer det, og synes det er artig å holde på med det, blir du automatisk bedre i det. (...) Det samme gjelder det man ikke føler man mestrer så godt. Da forsøker man heller å unngå den aktiviteten. (...) da blir man heller ikke bedre på det. Det er en ond sirkel, og da er jeg litt tilbake på at det er viktig i kroppsøvningsfaget å finne ulike typer aktiviteter de kan finne noe innenfor. (...)

Gjennom å mestre aktivitet, så vil en også kunne finne glede i det. Informanten kaller det en ond sirkel at en elev skal unngå aktiviteter fordi en ikke mestrer de. I sammenheng med prinsippet om variasjon, poengteres virkningen av å finne en aktivitet man mestrer, og derav liker. Han viser videre til eksempler på hvordan elever kan stråle gjennom enkelte aktiviteter, og at man da i større grad kan akseptere at andre aktiviteter ikke er like morsomme.

4.6 Åpne oppgaver

Et tema som tar utgangspunkt i variasjon, og som kan sees som en underkategori er åpne oppgaver. Denne formen for variasjon går mer på hva som karakteriserer strukturen i aktiviteten, og ikke aktiviteten i seg selv. Rom for utprøving og utforskning, selvstendighet og å løse oppgaver ulikt. Dette belyses innledningsvis av informant 2, som besvarer et spørsmål som går på oppdagende læring.

Ja, det synes jeg er veldig viktig, for tenker man på når man selv var ung var man opptatt av å finne den måten som var best å gjøre ting på. Når jeg har en aktivitet, legger jeg opp noen rammer og regler. Hvis noen kommer på måter å gjøre en ting på er det veldig fort gjort å si at det ikke er den korrekte

måten. På en annen side tenker jeg at vet du hva, man må hylle den måten for da er elevene kreative og det er skikkelig bra for da tenker de utenfor boksen.

Her gir han uttrykk for elevenes egenart, og at det må gis rom for utprøving og utforskning i aktivitetenes rammer. Man ser seg lett blind på en fast måte å løse oppgaver på. Viktigheten av å legge opp aktiviteter som gir rom for at elevene får utforske hva som er sin hensiktsmessige bevegelsesløsning, belyses her. Samtidig forteller informant 1 om hvordan elever også kan oppdage nye løsninger gjennom å få input fra andre.

Ofte får elevene oppgaver de skal løse som for eksempel å flytte en tjukkas fra et område til et annet. Da velger de selv strategi, de ser på hverandre og lærer av hverandre.

Hun tydeliggjør hvordan åpne oppgaver uten noen bestemt vei til målet, kan føre til at elevene blir bevisst sin egen påvirkning til løsninger, men også at fellesskapet kan føre til læring. Særlig siste del av dette sitatet leder oss inn på neste kategori, som er tilhørighet og sosial samhandling.

4.7 Tilhørighet og sosial samhandling

Et annet tema som er gjennomgående for det empiriske materialet er betydningen av tilhørighet og sosial samhandling. Det virker å være et utbredt fokus på at elevene ofte skal inngå i sosiale samspill i møte med ulike oppgaver. På spørsmål hvordan informant 1 tar hensyn til tilpasset opplæring og nivåforskjeller i sin organisering, svarer hun;

Det er ikke store individuelle forskjeller jevnt over, men det er heller at noen er usikre. Da lar jeg de jobbe i par for å dra med flere. Jeg bestemmer gruppene basert på at de er trygge på hverandre.

Her belyser hun hvordan det sosiale samspillet eller hvordan parvise oppgaver kan føles som en trygg havn som sikrer aktivitet gjennom trygge rammer. Læreren viser til det at å ha en sparringspartner i kroppsøving kan være et grep for å motvirke sosial sammenlikning. En kontrast til hvordan samarbeidsøvelser kan være lønnsomt, bevisstgjøres vi for at det tilsvarende kan virke skadelig. Dette dersom man ikke er klar over hvilke elever som går overens og ikke. Det synliggjøres av informant 4.

For meg er det viktig at du er kjent med elevene før man tar i bruk samarbeidsoppgaver... Det er mye som skal ivaretas for at samarbeid skal fungere... Jeg forsøker å variere gruppesammensetning mye, samtidig som forbehold må tas.

Ifølge informanten bør samarbeidsøvelser praktiseres med omhu. Han er opptatt av å dyrke relasjonen mellom elevene for å enklere forstå hvordan man bør inndele elevgruppen for å dra fordeler av fellesskapet. Dersom ikke slike forbehold tas, kan det virke mot sin hensikt. Videre forteller han;

Det er mange utfordringer og forskjeller. Det er vanskelig å dele opp i lag synes jeg. Samtidig bruker jeg jo aktiviteter som pyramidebygging der de må samarbeide, men det er mye som skal ivaretas for at et samarbeid skal fungere.

Han forteller at samarbeidsaktiviteter må brukes varsomt, og at selv situasjoner og hendelser som forekommer i friminutt kan være med å påvirke utfallet av en kroppsøvingstime.

Prøver å variere gruppesammensetning mye, samtidig som at noen forbehold tas. Om Per og Pål har vært uvenner i et friminutt, trenger ikke de å havne på samme gruppe i undervisningen.

Informant 3 viser til konkrete eksempler på hvordan han benytter samarbeidsaktiviteter for å motivere elevene til deltakelse i kroppsøvingstimene, og forteller at dette forekommer av at slike aktiviteter kan motivere gjennom samhandling, men også gjennom av at aktivitetene ofte synliggjør enkeltindividets mulige manglende kompetanse. Dette mener han er med på å øke elevenes terskel for å prøve og feile i undervisning.

I turn har jeg både hatt samarbeidsøvelser og individuell aktivitet. Vi har bygd menneskepyramider som krever stor grad av samarbeid. Det er kjempemoro, og det bygger en lagfølelse. (...) enkeltprestasjoner blir ikke like synlige siden det er laget som står bak resultatet eller øvelsen. Stafetter der man skal frakte en gjenstand fra en plass til en annen med ulike teknikker, hjelpemidler osv. Det er vel det som er den største fordelene med kroppsøvingfaget kanskje. (...)hvem som er dårlig blir ikke like synlig, men her er vi et lag som taper og vinner sammen. Jeg vil tro at de som ikke er så gode i faget, foretrekker å være en del av ei gruppe der de kan mengse seg inn å bli med på leken.

Selv ved normalt individuelle aktiviteter og idretter, så finner informant 3 tilnærminger til undervisning som muliggjør samarbeid i grupper. Informant 2 nevner ordet lagfølelse flere ganger gjennom intervjuet, og kommenterer hvorvidt han dreier bort fra den tidligere typiske

idretts-pregede kroppsøvningsundervisningen. Variasjon i undervisningen, da mellom individuelle og lag-aktiviteter er viktig for å motivere de ulike elevene, mener han.

I kroppsøving skal alle være med og da må man snu om tankegangen litt. Her handler det om å samhandle med andre. Det skal være samarbeid og elevene skal føle det er morsomt å samarbeide med andre.

Han sikter til at en del elever også kan synes samhandling i grupper er utfordrende. Gjennom at elevene sammenligner seg med hverandre, kan de oppfatte seg selv som tapere innenfor enkelte aktiviteter. Her gir han et bilde på hvordan samarbeidsaktiviteter kan slå negativt ut. Han er opptatt av at spesielt elever som ligger i hver sin ende av aktivitetsskalaen skal lære seg forskjellen på idrett og kroppsøving, for å forstå hensikten med faget. På spørsmål om hva informant 2 tror elevene vil huske kroppsøvningsfaget for, så svarte han;

Det de vil si var artig, tror jeg gjerne er samarbeidslekene. Gjerne de kroppsøvningsaktivitetene som er ute i naturen også. Det tror jeg motiverer de også.

4.8 Forankring i læreplan og evaluering

Temaet forankring i læreplan og evaluering har vi kommet fram til gjennom at enkelte svar fra informantene går på den helhetlige prosessen med også å implementere forarbeid og etterarbeid som en del av økta. Her får vi bilder på hvordan kompetansemål og læringsmål er direkte gjenstand for evaluering, refleksjon og bevisstgjøring sammen med elevgruppen. Dette temaet vil dermed bestå av en vekselvirkning mellom *forankring i læreplan og evaluering*.

Vi hadde et kompetanseutviklingsprogram som satsingsområdet over flere år. Da fikk vi inn ganske fint det her med å presisere mål for elevene. Hva er det vi skal lære? Hva er poenget? Hva er meningen med det vi holder på med? Jeg hadde det som en intro på timen og en avslutning med repetisjon av målene.

Gjennom dette svaret uttrykker informant 3 hvordan utviklingsprogrammet hadde direkte innvirkning på hvordan han la opp undervisningen. For å legitimere faget ble læreplan kontinuerlig brukt som en del av evalueringsarbeidet. En kan antyde at dette grepet medførte

at elevene så verdien av de ulike aktivitetene de hadde i øktene. Samtidig belyser han tidspresset som en faktor som kan spille inn på hvordan økta blir fra tid til annen.

Farsken det er fem minutter til bussen går, hiv dere i dusjen. Det var så gæli, fordi det å bryte opp en god time er noe av det værste som finnes. Men det at elevene vet hva de skal lære, og hva som er poenget med det er viktig.

Det gis uttrykk for hvordan undervisningen organiseres er situasjonsbestemt. Det kan se ut som at god flyt på en time er en indikasjon på at målet for timen nås. Det er dermed ikke noe som praktiseres til enhver tid, men han poengterer viktigheten ved at elevene er bevisst sin egen læring. Informant 4 kommer også inn på bevisstgjøring gjennom forankring i læreplan.

Vi prøver å understreke at det er et læringsfag, og at de har en læreplan de skal følge. Det er ikke frileik, vi skal gjennom et opplegg, og det handler om at de skal bli kjent med nærmiljøet, kroppen og faget.

Som det utgår av sitatet forteller han at han prøver å understreke at det er et læringsfag. Dette som et tiltak for at elevene skal bli mer bevisste fagets betydning. Denne forankringen kan altså føre til at elevene ser verdien i læringen av aktiviteter. På en annen side belyser han en fremtoning som er interessant når han inkluderer sine egne personlige erfaringer for å begrunne hvorfor aktiviteten har en verdi.

Det kan gi litt mening at jeg forklarer at en gang så måtte jeg bruke kart og kompass, noe jeg lærte i en kroppsøvingstime. Så skjønner de hvorfor i all verden de skal lære det.

Man kan si at informanten aktualiserer aktiviteten. Han viser elevene hvordan en aktivitet de bedriver i kroppsøving også kan ha relevans til bruk utenfor skolesammenheng. Et slikt grep kan man anta fører i retningen av en meningsfull opplevelse og undervisning.

Gjeldende forankring i læreplanen og det å engasjere foreldre og foresatte innen kroppsøvingfaget innrømmer informant 3;

(..) i sin ideelle, naive lærerverden tenker man kanskje at foreldrene setter seg ned og går gjennom kompetansemålene med ungene. Selv om jeg er lærer så gjør ikke jeg det med barna mine. (..) Det kunne godt hende at det burde ha vært inn en teori-bit i kroppsøvingstimen også. Jeg tror kanskje jeg har hatt én runde i forbindelse med styrketrening, med hvilke muskler som trenes. Utenom det er det

lite, og så er jo kroppsøvingstimen en time man gleder seg til å komme i aktivitet. Det slår negativt ut hvis man da får beskjed om at det skal være teoretisk undervisning.

Informantens synspunkt med hverdagsstress og tidspress i bakhodet, både som lærer og som foresatt, kan synes å være en faktor for hvorvidt foresatte engasjerer seg eller ikke. Selv om ønsket er å engasjere og å skape forståelse, så får man inntrykk av at aktivisering tilsynelatende må komme i første rekke. Han tar selvkritikk både som lærer og som foresatt på dette området. Informant 4 reflekterer om hvorvidt han benytter seg av nok refleksjon eller ikke i faget.

Alt for lite refleksjon sammen med andre elever. Her er jeg for dårlig selv. Skulle fått til mer både individuelt og i gruppe. Det er kjempeviktig å stille spørsmål underveis. Hvorfor gjøres dette, hva lærer vi? Samhandling osv...

Om du hadde fått disponert mer tid til kroppsøvingsundervisning, tror du at elevene ville fått reflektert mer over faget?

Jeg tror dette handler mer om bevisstheten min selv om det. At det handler om at jeg selv ikke har utdanning i kroppsøving, og at jeg er en "self-made" lærer i kroppsøving. Man må se kroppsøving som mer enn lek og moro. Det skal også foregå læring.

Som det utgår av utsagnet vier han tid til selv å kommentere viktigheten av refleksjon i kroppsøvingfaget, samtidig som han evaluerer seg selv som en lærer med et mulig større potensial på området. I likhet med informanten mener også informant 2 at refleksjon i sammenheng med oppsummering av en kroppsøvingstime er viktig.

(..)viktig med etter en gymøkt at man er med å oppsummere litt. Dette er noe gjør jeg etter hver økt. Videre samler jeg de i en sirkel og oppsummerer økten. Hva har vi fått til? Og ble vi aktivisert?

Bruken av læreplanmål og forenklingen av disse nedprioriteres litt av læreren, noe som han forklarer ut ifra tidspress og disponering av tid i skolen.

I en kroppsøvingstime vil man ha mest mulig aktivisering, og at man kan vise til læreplanen hvorfor man har det her. Det er jo selvfølgelig noe man kunne gjort mer, bruken av læreplanen. Det er jo ikke så mange timer man har med kroppsøving i uka, så jeg tenker jo at mest mulig aktivisering er jo minst mulig prat. Man må ta det ned på et nivå slik at elevene forstår det når man forklarer et læreplanmål.

4.9 Elevmedvirkning

Av alle grep man fikk inntrykk av at deltakerne vektla i sin undervisning, ble elevmedvirkning nevnt av samtlige. Lærerne viste til en bred enighet om begrepet elevmedvirkning sin essens i skolen, og ulike måter å implementere dette på i sin praksis. De reflekterte over og kommenterte også problematikk tilknyttet elevmedvirkning i skolen, noe vi også ønsker å fremstille gjennom dette temaet.

Når informant 4 ble stilt spørsmålet “På hvilken måte har elever tidligere fått være med å bidra i faget?” tok han seg kort betenkningstid før han fortalte hvordan han hadde gjort det med en relativt ny klasse.

Har tatt opp læreplanen på tavla, også har vi spurt; “Hva tenker dere vi kan gjøre her? Hvordan kan vi nå dette målet?”. Vi hadde elevundersøkelsen 2020 der vi scoret 4 av 5 poeng på elevmedvirkning. Vi jobbet da konkret i flere fag for å strekke oss lengre, da tilbakemeldinger antydte av i skulle gjøre det. Kroppsøving var da et viktig fag, og mange synes det var spennende, selv om de ikke var de mest deltakende og aktive i timene. De fikk en liten «oi, her kan jeg være med å gjøre timene litt tøffere».

Gjennom tilbakemeldinger fikk skolen noen sentrale punkter å jobbe med, noe som læreren ga uttrykk for at det ble rettet fokus mot i sin undervisning. I denne nye klassen ønsket læreren å tidlig la elevene få ha påvirkningskraft på kroppsøvingsfagets struktur og innhold. En annen form for elevmedvirkning ser vi hos informant 2.

Det er ofte jeg som planlegger timene sammen med teamet, men så har vi noen gang elevstyrt kroppsøving. Man utfordrer elevene på å utforme kroppsøvingstimene for å få flest mulig med. Så fungerer vi lærerne som kritikere der vi stiller litt spørsmål slik at de må tenke litt over når de skal planlegge en økt. Da får de gjøre det de har lyst til. Det har jeg gode erfaringer med.

Informant 2 forteller om en annen måte å vektlegge elevmedvirkning i sin undervisning, og gjør dette gjennom at elevene selv får planleggere hvordan undervisningsøkten skal se ut. Det kan tenkes at elevene da får større innblikk i mål for faget og hvordan de kan inkludere medelever. En lik tilnærming til elevmedvirkning ser også informant 3 ut til å ha vektlagt i sin undervisning, og eksemplifiserer gjennom datterens undervisning påfølgende dag; “Datteren min skal ha gymtimen i klassen sin i morgen, med mesternes mester som tema. Hun har planlagt opplegget, og slike tiltak er det kommet mye mer av i skolen”. Samtidig

forklarer læreren hvorfor han tror at prinsippet for elevmedvirkning kanskje er lettere å forholde seg til i dette faget med;

I kroppsøvingsfaget er det mer innafor å la elever arrangere gymtimer etter noen gitte kriterier. Det blir kanskje litt sleivete sagt, men så lenge det er fysisk aktivitet og elevmedvirkning så dekker det kompetansemål innenfor kroppsøving nesten uansett. Det har vært en fin trend i senere tid at elever får være med på å planlegge gymtimene.

Denne læreren gir uttrykk for at elevmedvirkning gradvis har blitt mer aktuelt å ta i bruk i undervisningssammenheng. Elevene får være med å arrangere gymtimene, noe læreren legger frem som positivt for klassen. Og læreren forsvarer videre slike opplegg med at det uansett kan knyttes til læreplanen, og dermed faller det inn under de formalitetene som norsk skole må forholde seg til vedrørende kroppsøvingsfaget.

En litt annerledes tilnærming til prinsippet elevmedvirkning belyses av informant 1. Hun forteller at det tradisjonelt sett går gjennom noen faste tema hvert år, men at hun *“Bruker mer tid på det elevene liker best, og bruker for eksempel lite tid på dans om elevene ikke liker dette”*. Hun mener at dette er en form for indirekte påvirkningskraft på hva som gjøres i timene, og for hvor lenge aktiviteter bedrives. Dette fordi hun ønsker å prioritere undervisning som elevene synes er morsom. Hun passer også på å bruke undervisningstid som er til gode, på at elevene selv får være med å bestemme hva de skal gjøre; *“(..)gjør noe de liker å holde på med, med tiden som blir til overs”*.

5.0 Drøfting

I denne delen vil funnene drøftes i lys av det teoretiske rammeverket presentert tidligere i oppgaven. Det består av aspekter for meningsfulle opplevelser og motivasjonsteori, med særlig fokus på de tre behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Problemstillingen for oppgaven er: “Hvilken forståelse har kroppsøvingslærere av meningsfulle opplevelser, og hvordan jobber de i sin praksis for å skape meningsfulle aktiviteter og undervisning i kroppsøving?”. Dette innebærer å belyse lærernes forståelse for, og grep i undervisning. Likevel vil det være aktuelt å drøfte hvorvidt det eksisterer en sammenheng mellom dette, og likeså andre faktorer slik som tidspress i forhold til skolens og kommunens sine fokusområder. Dette fordi læreres undervisning preges av ulike faktorer som ligger utenfor deres kontroll.

Lærernes forståelser av meningsfulle opplevelser i kroppsøving

Da lærerne besvarte spørsmål angående deres forståelse av meningsfulle opplevelser, var de opptatt av styrker ved faget og hva det kunne gi i motsetning til andre fag.

5.1 Drøfting av mestring

En tematikk som var gjennomgående for informantenes forståelse av meningsfulle opplevelser var mestring. Her ga de særlig uttrykk for at elever som ikke mestrer den tradisjonelle klasseromsundervisningen, kan bruke kroppen tett knyttet til opplevelse av mestring og læring. Basert på det lærerne sier angående mestring, kan man antyde at kroppsøving som fag og arena i større grad kan gi elever et tilbud der kroppslig læring kan brukes for å fremme meningsfulle opplevelser. Faget kroppsøving knytter lærerne mot muligheter for mestring, i en annen kontekst enn det som er typisk for klasseromsundervisning. Her får de muligheter for å ta i bruk flere sanser i møte med fysiske miljøer som til forskjell fra andre fag kan fremme praktiske ferdigheter og læring, og i forlengelsen virke meningsfylt (Martela & Pessi, 2018). Elever får brukt kropp og sinn i en arena som kan treffe deres særskilte ønsker og behov (Mikalsen & Lyngstad, 2021). Gjennom at elevene her får større muligheter for å «blomstre ved bruk av kroppen» som en av informantene var inne på, kan man tenke seg at det for mange legger grunnlaget for en følelse av å bli revet med. I sine beskrivelser av hvordan mestring kommer til uttrykk i kroppsøving ser vi det i sammenheng med aspektet glede (Kretchmar, 2006). Det kan skje i form av

aktiviteter som byr på utforskertrang og andre måter å løse oppgaver på enn ved tradisjonell klasseromsundervisning. På en annen side er det flere forhold lærerne må ta i betraktning. Selv om lærerne ønsker å vektlegge mestring i kroppsøving, vil tilsynelatende prinsippet om opplevd kompetanse kunne gi elevene en følelse av å bli revet med (Kretchmar, 2006). Opplevd kompetanse omhandler at elevene oppfatter egne evner som tilstrekkelige. Dersom elevenes kompetanse da ikke blir tatt høyde for, vil de elevene som oppfatter sine evner som mangelfulle oppleve kroppsøving som meningsløst (Ntoumanis, 2001). På den andre siden derimot, med deltakernes forståelse tatt i betraktning, vil elevenes opplevde kompetanse kanskje være høyere enn deres reelle kompetanse, men at deres situasjonsbestemte opplevelse kan slå positivt ut på deres innsats.

Utfordring, som handler om undervisningen er tilrettelagt elevenes reelle kompetanse, er ifølge Kretchmar (2006) et annet relevant aspekt. For studiens funn vedrørende informantenes holdning til mestring, kan dette knyttes mot det Kretchmar mener er tilstrekkelige utfordringer. Det vil si utfordringer som er optimale for elevene med tanke på deres kompetansenivå, slik at det oppleves meningsfullt. Sett i lys av motivasjonsteorien til Deci og Ryan (1985) kan vi argumentere for at prinsippet om kompetanse sees i samsvar med Kretchmar's (2006) nevnte aspekt for meningsfull undervisning. Aktivitet i kroppsøving som gir elevene tilpassede utfordringer vil ha en positiv betydning på deres motivasjon for faget (Deci og Ryan, 2000). Lærerne som er intervjuet i studien ser ut til å ha en felles enighet om at mestring står sterkt i faget kroppsøving. Mestring i kroppsøving knyttes sterkt mot elevenes utvikling i faget. Samtidig kan en trekke tråder mellom elevers mestring og deres motivasjon for deltakelse. Disse argumentene kan vise til hvorfor lærerne fremhever prinsippet om mestring så sterkt i deres forståelse av meningsfulle opplevelser. Denne sammenhengen kommer også frem av funn gjort av Mikalsen og Lyngstad (2021), der de gjennom elevintervju kan se en sammenheng mellom elevers opplevde meningsfullhet og lærernes tilretteleggelse for et mestringsorientert klima. En kan ut fra denne studiens deltakere anta at lærernes forståelse for meningsfull undervisning i kroppsøving omfatter blant annet et læringsklima som fokuserer på mestring hos elevene.

5.2 Drøfting av fysisk og psykisk velvære

Tematikken fysisk og psykisk velvære omhandler lærernes oppfatninger av hvordan faget skal virke helsefremmende. Viktigheten av å legge til rette for en arena der helsemessige gevinster ved fysisk aktivitet kan brukes som et meningsskapende virkemiddel poengteres. Informantene gir uttrykk for ulike synspunkter på hvordan oppnåelse av fysisk og psykisk helsegevinst er sentralt for meningsfull undervisning i kroppsøving. Ser vi på kjerneelement og sentrale verdier for kroppsøvingfaget i læreplanen kan en trekke frem; “Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det kan tenkes at en av informantene er farget av læreplanens sentrale verdier, og ser derfor fagets formål som essensielt for oppnåelse av meningsfull undervisning. Læreren setter forståelsen sin om meningsfull undervisning i tråd med helseperspektiv der vedkommende viser til skolens ansvar for å fremme en aktiv livsstil. En utfordring med denne lærerens kommentar “(...) *vi har et ansvar at det vi holder på med skal ha helsemessige virkninger også. Ser man fremover i tid er det viktig at folk er i bevegelse*” er om dette er noe elevgruppen tar del i, eller om helseperspektivet forblir tilsidesatt i undervisning. En kan ut fra deltakerens uttalelser, gå ut fra at helseperspektivet ved kroppsøving er noe vedkommende forstår som meningsfullt, men at det ikke nødvendigvis vies stor plass til i undervisning. Ut fra teoretiske aspekter ved meningsfull undervisning, mener Kretchmar (2006, 2012) at undervisning sett gjennom et helseperspektiv ene og alene ikke er tilstrekkelig nok. Han utdyper videre at kroppsøving i skolen bør inneholde aspekter som inngår i sosiale og emosjonelle forhold hos elevene (Kretchmar, 2006). Derfor vil det være essensielt å undersøke hvilke tiltak lærerne gjør i undervisning for å motivere og skape en meningsfull læringsarena utover helsefokuset. Gjennom intervjuene kommer helseperspektivet frem, men en ser at dette vies bare en begrenset plass i lærernes tanker og holdninger om meningsfull undervisning. Til ettertanke er det i forskning vist at faget gir både psykiske og fysiske gevinster for elevene (Lynch, 2019). Dette omfatter fravær av sykdom og generelt god helse, men også gjennom utvikling av motorisk kompetanse som fundament for videre bevegelse gjennom livets løp (Lynch, 2019). En kan dermed akseptere

tanken om at dette arbeides med både bevisst og ubevisst i skolen, ofte sistnevnte. Det bekreftes i en studie gjort av McEvoy, Heikinaro-Johansson og MacPhail (2015) som undersøker lærerutdannere i kroppsøving sin forståelse av meningen med faget. I studien synliggjøres en utbredt enighet blant deltakerne om en overordnet forståelse om hvilke gevinster fysisk aktivitet kan ha for å fremme god helse, men at det ikke er en prioritet (McEvoy et al., 2015). Gjennom informantenes intervju gis generelt et innblikk av at helseperspektivet er skjøvet til side i lærernes praksis, men at lærerne likevel er klar over perspektivet.

Ved å få innsyn i forståelsen til informantene angående meningsfull undervisning, blir vi bevisstgjort vinklinger av mer personlig karakter. Gjennom sin undervisningserfaring gir en deltaker uttrykk for å ha gjort seg opp egne tanker om hvordan læring kan, og for mange bør fasiliteres. Han legger ikke frem sine tanker basert på noen overordnede verdier, men er heller opptatt av å belyse barns behov for å bli tilfredsstilt både fysisk og psykisk. Ifølge Lodewyk & Pybus (2013) er det en negativ utvikling for deltakelse i kroppsøvingfaget, der elevene generelt viser innsats vedrørende egen læring og utvikling. Informanten mener kroppsøving kan fungere som en motvekt til det han kaller dagens skjerm-generasjon, og han forstår meningsfull undervisning som kroppsøvingens arenaens evne til å kunne motvirke passive mønster for læring. Til kontrast fra andre fag, fremmer ofte kroppsøving mer fysisk aktiv læring. Ser vi det i sammenheng med Beni et al., og Mikalsen & Lyngstad, bør man etterstrebe å ivareta elevers ønsker og behov, da aktivitet av personlig betydning kan inspirere til en aktiv livsstil (Beni et al., 2021; Mikalsen & Lyngstad, 2021). Læreren gir uttrykk for at elever har et behov for å bevege seg, og at kroppsøvingfaget bør ivareta dette.

5.3 Drøfting av læring og aktualisering gjennom bevegelse

Angående informantenes forståelse av meningsfulle opplevelser og undervisning er de inne på at ferdigheter som tilegnes i skolen bør inneha overføringsverdi til elevenes liv utover skolens arena og tidsspenn. Begrepet livslang bevegelsesglede kan settes i sammenheng med Kretchmar (2006) sitt aspekt om personlig relevant læring. Tematikken tar utgangspunkt i en informants forståelse av aktualisering som et virkemiddel for å arbeide meningskapende i faget. Ved å vise til hvordan elever kan få bruk for spesifikke ferdigheter, som for eksempel

kart og kompass, blir det mer innlysende hvilken nytteverdi ferdigheten har for elevene. Ser vi til det teoretiske aspektet om personlig relevant læring, omhandler dette læring i en kontekst som elevene forstår, og som de ser som nyttige for deres liv (Beni et al., 2021). Et tiltak som fremheves av Beni et al. (2021) som tar for seg læreres grep for å undervise meningsfullt og kan belyse denne aktualiseringen, er hensikten med et felles språk. Med dette menes en undervisningskontekst som elevene forstår. Deltakerne i denne studien var positive rundt det å formidle gjennom et språk som var forståelig for elevene. De opplevde at det ga positive reaksjoner hos elevene som hjelp for å uttrykke seg angående opplevelsene av undervisning (Beni et al., 2021). En kan antyde at et slikt fokus på språk kan legge til rette for aktualisering og læring. En kan i den sammenheng se læreren sitt ønske om å vise elevene nytten den enkelte ferdighet tillært i kroppsøvningsfaget har for elevene i et livslangt løp. En måte å gjøre dette på kan tenkes å være ved å bryte ned kompetansemål til enklere mål som elevene forstår, eller sette de i en kontekst utenfor skolens rammer. Dette eksemplifiserer en av studiens deltakere ved å vise til bruken av kart og kompass, og hvorvidt dette kan brukes til hjelp i en kontekst utenfor skolen. For å vise til informantens sine erfaringer, beskriver han hvordan elevene fant glede i uteskole, ved at det ga rom for kroppslig læring gjennom utforskning. Aktualisering ble for han en form for inngang til læring som blant annet fant sted gjennom uteskole. En slik arena for læring hjelper elevene å se fordelene av og hvordan de kan ta i bruk ferdigheter i nærområdet. På denne måten blir ferdighetene av personlig relevans, fordi elevene forstår hvorfor og hvordan det relaterer seg til livene deres (Kretchmar, 2012). Det ligger i menneskets natur å vite hvorfor vi skal bevege oss, hvorfor det betyr noe for oss og hva godt det vil gjøre (Kretchmar, 2012). På en annen side oppleves aktualisering ulikt, og man vil tilsvarende i kroppsøving praktisere og prioritere dette i forskjellig grad vedrørende aktivitetens verdi. En forstår lærernes ønske om å aktualisere undervisningen, slik at den i større grad kan oppleves som meningsfull for elevene. Lærerne forstår aktualisering som en pedagogisk metode som med fordel kan tas i bruk for å fremme meningsfull undervisning. Ut ifra prinsippet om internalisert motivasjon, kan det tenkes at elevene motiveres gjennom å se hvorfor de lærer en eksplisitt ferdighet, uten at det nødvendigvis fører til nytelse eller glede (Deci og Ryan, 2000). Dette understøttes av Tangen og Husebye (2019), der aktualisering av læring settes i kontekst med internaliserte holdninger, og derav en form for motivasjon. Med tanke på deltakernes beskrivelser som tar for seg tematikken, mener vi de implementerer læringsmetoder som tilfører engasjement og interesse gjennom sin måte å aktualisere på. Van den Berghe et al. (2014) fant i sin metastudie at læringsmiljø som ivaretar elevenes

personlige behov gjennom å tillegge kreativ og nyansert pedagogikk, gir elevene et større læringsutbytte.

Lærernes grep for å fremme meningsfulle opplevelser

Gjennom å ha satt lys på informantenes forståelse for meningsfull undervisning, og hva dette kan ha å si for kroppsøvningsfaget, vil det videre være interessant for studien å se på lærernes grep. Blant annet vil det være interessant om det er samsvar mellom de grepene de implementerer og den forståelsen de gir uttrykk for, og hvilke ressurser og barrierer som kan føre til samsvar eller ikke. Videre kan inntrykket vi får være med å forsterke hvorfor et felles teoretisk rammeverk for meningsfulle opplevelser og undervisning bør utarbeides (Beni et al., 2021). For å få et bilde av hvordan lærere som underviser i kroppsøving i skolen fremmer meningsfulle opplevelser, er det interessant å lete etter mulig samsvar mellom lærernes forståelse og praktiske tiltak.

5.4 Drøfting av variasjon for å fremme meningsfull undervisning

Variasjon av aktiviteter er sentralt når man skal legge til rette for meningsfull undervisning i kroppsøving. Ifølge læreplan i kroppsøving legges det vekt på at elevene skal oppleve et mer variert fag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gjennom intervjuene har samtlige av informantene nevnt kroppsøving som en arena for utprøving av ulike aktiviteter. Lærerne gir uttrykk for et ønske om å variere aktiviteter, og mener at en direkte konsekvens av dette kan være at elevene finner aktiviteter de liker. Den ene læreren sammenligner elever i skoleløpet med hvordan individer i voksen alder utprøver nye aktiviteter. En kan tolke lærerens kommentar som en påstand om at utprøving av nye aktiviteter ikke forekommer så ofte i voksen alder, og at det derfor er viktig å klargjøre for seg selv sine interesser gjennom skolens løp. Ifølge Martela & Pessi (2018), vurderes hva som er meningsfullt ulikt. Det styres av interesser og verdier (Kretchmar, 2012), og variasjon av aktiviteter kan dermed være et grep som tar hensyn til elevenes behov. Oppnår man å ta høyde for interessene og verdiene til elevene gjennom variasjon, kan undervisning derfor oppleves meningsfullt. Mikalsen og Lyngstad (2021) mener det derfor er en god pedagogisk strategi å sørge for variasjon av fysiske aktiviteter i kroppsøving, da det gir elevene bedre forutsetninger for å utforske og utvikle deres potensial. At aktiviteter er moro, og at de forbindes med glede er sentralt for at de tilsvarende skal oppleves meningsfullt (Kretchmar, 2006). En kan tolke det som at deltakerne har et ønske om å vekke elevenes interesse for en eller flere aktiviteter. En av

lærerne ser kroppsøvningsfaget som en mulighet til å favne flest mulig elever, der variasjon av aktiviteter kan danne et grunnlag for at elevene skal møte aktiviteter som de mestrer eller synes er interessante. Viktigheten ved variasjon som tiltak for å fremme meningsfulle opplevelser synliggjøres av Dismore og Bailey (2011). De fant at hovedkilden til negative opplevelser blant elevene i sin studie var mangel på valg og kjedsomhet som resultat av repeterende aktiviteter og øvelser (Dismore & Bailey, 2011).

Med bakgrunn i det informantene for vår studie sier, belyser han utprøving og verdien i å gi elevene et bredt spekter av aktiviteter slik at elevene finner glede ved noen av de. De har med andre ord valgmuligheter, der de selv får velge aktiviteter de har lyst til å bedrive i undervisning. Slike pedagogiske tiltak er sunne for å dyrke et utviklende læringsmiljø for elevene (Cheon et al., 2018). Et annet relevant punkt er de fordelene disse spiller inn på kompetansen til elevene. Som vi så belyste en av informantene viktigheten av å få favnet flest mulig. Variasjon av aktiviteter kan man tenke seg til at legger til rette for at flere elever får mulighet til å føle på mestring. Elevene vil med andre ord møte aktiviteter av ulik vanskelighetsgrad, et resultat av varierte aktiviteter, og dermed bli utfordret. Aspektet utfordring for seg viktigheten av å optimalisere nivået på utfordringene (Beni et al., 2021). Dette kan variasjon dermed være med på å bidra til. Selvtilliten elevene opparbeider seg ved mestring av enkelte aktiviteter, kan sørge for at de også føler utholdenhet i møte med aktiviteter av større vanskelighetsgrad. Slik kan kompetanse være noe alle kan føle på innenfor sine interesser og verdier, og kan fremme mening og legge til rette for en meningsskapende arena. Dersom en elev finner aktiviteter som er av interesse og som hen verdsetter, bidrar aktiviteten med læring som er personlig relevant. Overførbarheten den aktiviteten vil ha til elevens liv også utenfor skolen vil styrke den meningsfulle opplevelsen det gir å arbeide med denne.

Sett i lys av prinsipper i SDT, kan en drøfte hvorvidt om prinsippet kompetanse kan ivaretas i undervisning, gjennom variasjon av aktiviteter. Deci & Ryan (1985) forklarer hvordan prinsippet om kompetanse kan styrke elevenes motivasjon, ved en pedagogisk tilnærming som differensierer undervisning ut fra elevenes egne forutsetninger. En kan tenke at en slik form for pedagogisk tilnærming også styrkes gjennom å variere aktivitetene som bedrives. Dette gir en bedre mulighet for samtlige elever å få delta i aktiviteter de behersker og interesserer seg for. En av informantene poengterer tydelig at *“kroppsøving ikke er den*

forbaska fotballen eller innebandyen hver gang”. Dette støttes også av en annen lærer som sikter til at et lite utvalg elever alltid vil briljere i eksempelvis fotball i kroppsøving. Det kan på en side tenkes at lærerne ønsker at kroppsøvingsfaget er en inngang til mange ulike aktiviteter for elevene. På en annen side kan en forstå prinsippet om variasjon gjennom motivasjonsteori, og videre forstå variasjon av aktiviteter som et pedagogisk grep som gir bedre forutsetninger for økt motivasjon. Først og fremst blant elever som ikke bedriver typisk idrettsaktivitet på fritiden.

5.5 Drøfting av emosjonell tilfredsstillelse

Tematikken emosjonell tilfredsstillelse tar utgangspunkt i informantenes ulike prioritering av aspekter for å oppnå meningsfull undervisning. Gjennom presentasjon av funn kan vi antyde at informantene her har praksis som ikke er forenelig de imellom. En informant er tydelig på at hun lar seg styre av elevenes emosjoner, gjennom at de får indirekte medbestemmelse i aktiviteter. Som Mikalsen og Lyngstad (2021) poengterer, er ikke “å ha det gøy i kroppsøving” alene et mål, men heller et virkemiddel for å oppnå læringsmål. Ytterligere viser Lyngstad, Bjerke og Lagestad (2020) til hvordan kroppsøvingsfaget oppleves som en kontrast til den stillesittende undervisningen i skolen, og poengterer at elever ser glede i det å bevege seg og være i aktivitet. Det gis inntrykk av at informanten ønsker å bruke artige aktiviteter som et verktøy for å nå mål, noe som kan forenkle læringsprosessen grunnet en mulig høyere motivasjon for deltakelse. Den andre informanten er mer opptatt av at mestring er en prosess, og der mestring ikke nødvendigvis forekommer fra første stund. For at elevene skal arbeide utviklende er det viktig at de også møter aktiviteter som er utfordrende. Mestring er ikke nødvendigvis noe som skjer i første møte med en aktivitet. Han vektlegger særlig betydningen av å tørre å stå i en aktivitet lenge nok til at elevene får mulighet til å mestre.

Ifølge Beni et al. (2021) kan en aktivitet være av personlig betydning eller ha en verdi for elever uten at den er morsom eller lystbetont. Emosjonell tilfredsstillelse kan derfor blant annet omhandle den prosessen der man går fra ikke å mestre til å mestre. Elever vil da ha mulighet for å komme styrket ut å ha mestringstro som resultat av utvikling. Det er dermed på mange måter en motpart til variasjon. Selv om variasjon er et grep informantene anser å være fruktbart for å fremme meningsfulle opplevelser, er det ikke sagt at man skal unngå å stå i en aktivitet fordi den ikke umiddelbart oppfattes som lystbetont. Vi anser tematikken

som viktig fordi informantene tilrettelegger undervisningen ulikt, for å tilfredsstille elevenes emosjoner. Undervisning oppleves ulikt av elevene, i den forstand at vi mennesker har forskjellige verdier, holdninger og interesser. Ser en til Kretchmar (2012), kan vi tolke lærernes ulike tilnærming til undervisning som en form for tilpasset opplæring. For en elevgruppe passer kanskje aspektet “fun” og “delight” bedre inn i undervisningskontekst for å motivere elevene til deltakelse. På en annen side vil en læringsprosess i en aktivitet over tid som resulterer i mestring, også kunne føre til de opplever undervisningen som meningsfull, og at dermed blir motivert for aktivitet (Beni et al., 2019). På denne måten kan man trekke linjer mellom prinsippet om *kompetanse*, og det å “*tørre å stå i en aktivitet over tid*”. I en studie gjort av Howley, Dyson, Baek, Fowler og Shen (2021) ble forskerne bevisste på hvilken måte elevene kunne oppleve at emosjoner utviklet seg til å bli positive gjennom å sette av tid slik at de kunne forstå aktivitetene. I den nevnte studien fremmes refleksjon gjennom funn, som et tiltak for å øke forståelse for en aktivitet hos elevene. Denne forståelsen ligger til grunn for at elevene skal lykkes i og oppleve aktiviteten som morsom (Howley et al., 2021), noe informanten for vår studie også gir uttrykk for gjennom et ønske for utvikling hos elevene.

For at elevene skal oppleve aktivitet som motiverende, bør den være tilpasset deres nivå slik at aktiviteten er utfordrende, men også oppnåelig (Deci & Ryan, 2000). Selv om aktivitetene er krevende, kan læringsprosessen føre til mestring. Dette kan medføre økt motivasjon og deretter også oppleves meningsfullt. Et poeng som er relevant å diskutere er å se tiltak deltakerne belyser i sammenheng med tidligere forskning. Forskningen viser at mange elever i skolen ikke er fornøyd med fagets fremstilling og organisering (Säfvenbom et al., 2015). Vi anser at elevmedvirkning er et grep som fremmer meningsfulle opplevelser, fordi det kan gi elevene eierskap til faget. Likeså vil kanskje aktiviteten oppleves umiddelbart mer motiverende, om den oppleves morsom og gledelig, uten at en innsats over tid må legges ned. I tråd med Fletcher & Chróinín (2021), kan dette sees som en ivaretagelse av det demokratiske prinsippet, der man forsøker å inkludere elevene i undervisning, både individuelt og kollektivt. Dette er en av flere måter en kan tilfredsstille elevers emosjonelle behov (Fletcher & Chróinín, 2021). Som resultat får elevene i dette tilfellet dermed indirekte medvirkning gjennom at informanten tar høyde for deres emosjonelle reaksjoner når det kommer til valg av aktiviteter. Det er i samsvar med pedagogiske prinsipper der elevene blir inkludert som en del av beslutningstaking. Slik får man fremmet deres behov og interesser (Fletcher & Chróinín, 2021)

5.6 Drøfting av åpne oppgaver

Tematikken åpne oppgaver har blitt til gjennom besvarelse av spørsmål som går på organisering og struktur av aktiviteter. Funn viser til en felles enighet blant deltakerne om at aktiviteter i kroppsøvningsundervisning bør inneholde en grad av frihet. Spesielt ved å fremme elevenes selvstendighet, gjennom å gi de valgmuligheter. Læreplan legger vekt på at elevenes læring skal bestå av aktiv medvirkning, samtidig som at de skal reflektere over egen utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019). Åpne oppgaver mener vi er en tilnærming som er i tråd med disse kravene i læreplan. Det legger til rette for at elevene får utforske og jobbe selvstendig i møte med oppgaver, noe vi anser vil øke mulighetene for at aktivitet som finner sted i kroppsøving kan virke meningsfull. Her er det naturlig å snakke om elevenes autonomi, som vektet høyt i motivasjonsteorien til Deci & Ryan. Autonomidrevne aktiviteter kjennetegnes av spontanitet og naturlighet (Deci & Ryan, 2000). Det anser vi at åpne oppgaver tilbyr.

En av informantene beskriver hvordan noen rammer og regler omfatter en aktivitet, men at han vektlegger kreative løsningsforslag. Han støtter dermed en form for autonomi i undervisning som kan styrke elevenes motivasjon for faget. En annen deltaker viser til hvordan hun ønsker at elevene selv kan få velge strategier i aktiviteter. Videre viser læreren et eksempel med tjukkas-flytting, og trekker frem positive virkninger gjennom at "*de ser på hverandre og lærer av hverandre*". Elevene får ikke bare følelse av selvbestemmelse, men hun uttrykker også at elevene kan være ressurser for hverandres læring. Sammen med elevenes selvbestemmelse som en kvalitet som ligger i åpne oppgaver, kan man også tenke seg hvordan det fremmer følelse av kompetanse. Som informantene ytrer, er de opptatt av å la elevene få gjøre det på sin måte. Fokuset er med andre ord ikke å skape en forventning til hvordan man ønsker at en oppgave skal gjennomføres eller løses. Åpne oppgaver er derfor et tiltak som kan tenkes at legger til rette for at elevene skal føle at ferdigheter er tilstrekkelige, noe Beni et al. (2021) mener er sentralt for aspektet motorisk kompetanse. I aspektet *utfordring* fremheves det også hvorvidt elevene bør ha mulighet til å arbeide selvstendig og ta egne valg (Beni et al., 2021). Dette er noe som ikke bare fremmer meningsfull undervisning, men også elevenes motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Sett i sammenheng med lærernes uttalelser vedrørende elevmedvirkning som pedagogisk grep i skolen, her gjennom åpne oppgaver, kan vi trekke dette frem som et pedagogisk grep som gjøres i undervisning. Både med hensikt i å skape motiverende og meningsfull undervisning, men også tilsynelatende for at elevene skal få utnytte seg av egen og andre sin kompetanse i faget. Gjennom våre funn

vedrørende åpne oppgaver, ser vi en felles interesse for oppdagende læring og åpne oppgaver i undervisning blant lærerne. Selv om dette kan ha både direkte og indirekte sammenheng med *elevmedvirkning*, dets ståsted i skolen og den enkelte lærers praksis, har vi valgt å ha en egen del som omhandler denne tematikken.

5.7 Drøfting av tilhørighet og sosial samhandling

Tilhørighet og sosial samhandling er et tema som går på informantenes tilnærming til å dra nytte av fellesskapet for å skape en trygg læringsarena. Samtidig tar det for seg hensyn som angår sosial sammensetning og sosiale forhold. Sosiale interaksjoner handler om elevene blir gitt mulighet til å jobbe i grupper, i par og til tider alene (Beni et al., 2021). Måten det kan anses å være et tiltak ligger på den ene siden i informantenes beskrivelser om at det skal motvirke individuelle forskjeller, da man får delta i et miljø der de er trygge. Det nevnes blant annet hvorvidt en svakere elev kan gli inn i en gruppe, og videre bidra uten redsel for synliggjøring. Sett i lys av aspektet for sosiale interaksjoner (Kretchmar, 2006), anvender en av lærerne gruppeoppgaver som et tiltak for å trygge elevene. Gjennom funn blir vi bevisstgjort om at det er flere forhold man må ta i betraktning, og man får en følelse av at alt er situasjonsbestemt. Med tanke på at mennesker strukturerer og samhandler ulikt i møte med fysiske og sosiale miljøer i sin søken etter mening (Martela & Pessi, 2018), kan vi tenke oss at måten informantene forholder seg varsomt til dette tiltaket er med på å legge til rette for meningsfulle opplevelser. Lærerne er opptatt av å ivareta elevenes opplevelser av det sosiale aspektet. Det ser vi i sammenheng, og er i tråd med det Fletcher & Chróinín (2021) sier, om at hovedkilden til meningsfulle opplevelser i bevegelse kan handle om mulighetene til å inngå i fellesskap og dyrke nye og eksisterende vennskap (Fletcher & Chróinín, 2021, s.4). Lyngstad et al. (2020) mener elever i kroppsøving kan bruke aktiviteter i samhandling med andre til å dyrke kameratskap og sosiale forhold. En må derfor ta i betraktning at noen av lærerne i studien også benytter faget for sosial utvikling, på samme måte som faglig læring. Videre i undervisning så kan vektlegging av tilhørighet gjennom aktivitet som fremmer sosial samhandling virke støttende for fellesskapsfølelsen, og gi erfaringer ved å samarbeide med flere og nye elever. Utviklingen som lærerne søker å gi elevene gjennom samarbeidsoppgaver rører ved både de fysiske og psykososiale dimensjonene. Fletcher & Baker (2015) viste til elever sine utfordringer med å se mening i kroppsøvingfaget, der et av fagets fokusområder rettes mot helse og livsmestring. Et av tiltakene de fremstiller for å gi elevene en sterkere

følelse av tilknytning til kroppøvningsfaget, var gjennom sosialt rettede tiltak (Fletcher & Baker, 2015). Av den grunn anser vi at lærernes måte å fremme sosial samhandling på kan bidra til å skape engasjement og interesse for faget. Dette selv om ønsket fokusområde for læring for eksempel kan være livsmestring og grunnleggende danning for livslang bevegelsesglede.

Som vi så viste en av lærerne til et ønske om å variere gruppesammensetninger mye for at elevene skal kunne samhandle i interaksjon med ulike elever. Dette kan sees som et tiltak for å fremme et godt klassemiljø. I prinsippet for tilhørighet i SDT, rettes et fokus mot hvordan det kan være sammenheng mellom elevenes motivasjon for undervisning, og deres relasjonelle tilhørighet til medelever og lærere (Deci & Ryan, 2000). Et poeng er blant annet at en trygghetsfølelse i klassemiljøet er fundamental for innsats og læring for elever. Man kan i informantens tilfelle dermed argumentere for at hans tiltak er ment for å fremme det psykososiale miljøet gjennom sosial interaksjon i undervisning. Vi argumentere for at læreren benytter samarbeidsoppgaver som et grep for å fremme sosial interaksjon, og at dette kan bidra til å skape meningsfull undervisning, enten læreren er bevisst det eller ikke (Beni et al., 2017). Samtidig omtaler en informant samarbeidsoppgaver i kontekst med lagfølelse og som morsomme aktiviteter. Lærernes kommentarer viser at slike aktiviteter er noe elevene gjerne husker fra kroppøvingen. Aktivitetene går i retning av å bli minneverdige for elevene (Kretchmar, 2006). På en annen side har vi den fysiske dimensjonen ved sosial samhandling, der interaksjon mellom elever er ment for å fremme læring. Man ser dermed elevene som ressurser for hverandres læring. En lærer problematiserer da også samarbeidsøvelser og viser til forhold som kan være utfordrende. Han sikter til at flere forbehold må tas for at samarbeid skal kunne fungere mellom elever, men poengterer at han absolutt benytter seg av slike aktiviteter som del av sin undervisningspraksis. En annen lærer poengterer også at elevene kan være fysiske læringsressurser for hverandre, da gjennom sosial samhandling, og funn i studien antyder at dette er noe som det tilsynelatende vies plass til i undervisning. Det støttes av Azzarito & Ennis (2003), og det kan da diskuteres om læreren benytter en sosialkonstruktivistisk tilnærming til læringsprosessen. Sosialkonstruktivisme vektlegger utvikling og læring i kontekst med andre individer (Azzarito & Ennis, 2003). I en slik

sammenheng kan en forstå samhandling som et pedagogisk grep for å fremme læring hos elevene. Med bakgrunn i behovet kompetanse i SDT, kan vi argumentere for at dette pedagogiske grepet kan fremme både kompetanse og opplevd kompetanse hos elevene. En nyanseforskjell skiller dette, da det på en side kan fremme utvikling hos elevene, altså læring i kontekst. På en annen side kan elevene føle at de presterer tilstrekkelig i elevgrupper ved samarbeid i klassen. Sett i lys av SDT, kan dette styrke elevers motivasjon for deltakelse i faget, da i retning indre motivasjon (Berghe et al., 2014).

Får elevene muligheter til å løse utfordrende oppgaver sammen i grupper, kan det slå positivt ut på motivasjonen (Deci & Ryan, 1985). Om den reelle kompetansen hos en elev øker gjennom en eksplisitt samarbeidsaktivitet vil variere, men en kan antyde at aktiviteten oppleves mer motiverende og meningsfull om den løses i grupper. Mikalsen og Lyngstad (2021) omtaler skolen som en arena der elevene kan bli kjent med seg selv, i samhandling med medelever. Kroppsøvingsfagets egenart kan i den forstand være avgjørende for elevenes sosiale utvikling, og faget bør av den grunn inneholde arbeid med verdier og holdninger, både på et individuelt og sosialt plan. Dette er i samsvar med kjerneelementet i kroppsøving der det heter at elevene i et fellesskap skal løse utfordringer og at det i mange aktiviteter er nødvendig for at det skal fremme individuell og kollektiv læring (Utdanningsdirektoratet, 2020).

5.8 Drøfting av forankring i læreplan og evaluering

Et grep som lærerne også beskrev og som vi antyder er med på å fremme de meningsfulle opplevelsene til elevene, er forankring i læreplan og evaluering. En del av informantenes utsagn bygger på praksis der de inkluderer elevene til å ta del i sin egen læring for å få tak på meningsskaping. Presisering av læringsmål både i forkant av økta og etter som en del av refleksjon er noe enkelte av informantene har sett viktigheten av. Ifølge Fletcher & Chróinín (2021) kan målsetting og refleksjon utgjøre en viktig del i formingen av hvordan elever forstår opplevelser i kroppsøving som meningsfulle. Et annet relevant punkt er at refleksjon kan spille en viktig rolle som hjelp for elevene til å bli bevisst på, og å knytte personlig betydning til opplevelsene (Fletcher & Chróinín, 2021, s.7). En av informantene belyser spørsmål som: "hva er det vi skal lære? hva er poenget? og hva er meningen med det vi holder på med?". Vi kan tenke oss til hvordan disse spørsmålene kan bidra til å fasilitere læring og i forlengelsen gjør aktivitet meningsfull for elevene. Dermed kan vi antyde at det

tilegner aktivitet som finner sted i undervisningen personlig relevans, gjennom at det hjelper elevene å forstå det de lærer og hvordan det kan knyttes til aspekt som gjenspeiler livet utenfor skolen (Beni et al., 2021). På samme måte forsøker en annen informant å dra sammenheng mellom elevenes liv og det de lærer i kroppsøvingsundervisning. I tillegg til at læreren understreker læreplan og mål, eksemplifiserer han også med kart og kompass med den hensikt å aktualisere læringen. Det uttrykkes et ønske om at elevene skal forstå hvorfor de lærer en gitt ferdighet. En kan stille seg undrende til om en slik synliggjort av nytteverdi kan motivere elevene. Om en ser til figur 2 side 14 kan det drøftes om en slik synliggjøring kan gjøre elevene bevisste på egen nytte av ferdigheter som tilegnes i kroppsøving. Gjennom aktualisering kan faget skape en interesse hos elevene, noe som går i retning av indre autonom motivasjon. Dette kan kanskje være med å utvide deres spekter av aktiviteter som de anser er av personlig betydning (Beek et al., 2011).

Gjennom funn har det blitt ytret et ønske fra lærernes side å kunne aktualisere undervisning, og videre synliggjøre hvilke læringsmål undervisningen omfatter, og hvilken relevans dette kan ha for elevene. Funnene vi har gjort innenfor denne tematikken, gjør oss undrende til om det er et grep som vies nok tid til. Da det gjennom funn tydeliggjøres hvordan aktivisering ofte blir prioritert. Enkelte utsagn fra informantene kan tyde på at refleksjon ofte faller bort som et resultat av at undervisningen har god flyt, eller som en konsekvens av at man ikke har tilstrekkelig med tid. Samtidig skildrer en informant sin manglende bevissthet rundt refleksjonens rolle for å fasilitere læring. Refleksjon og samtale om aktivitet kan gi elevene et tydeligere perspektiv på hvorfor det kan ha betydning (Chen, 1998). Læreren mener at et større fokus på refleksjon i undervisningen kunne slått positivt ut på elevenes læring. Dette ser vi i sammenheng med elevenes motivasjon og meningsskapning i undervisningen. Mikalsen og Lyngstad (2021) understreker at faget bør treffe elevenes verdier og holdninger, og en kan se dette i sammenheng med aspektet for personlig relevant læring (Beni et al., 2021). Vi får inntrykk av at læreren ønsker at refleksjon om blant annet undervisningens "hva, hvordan og hvorfor" fungerer som et verktøy for å hjelpe elevene med å se mening i kroppsøvfaget. Han poengterer viktigheten av å se kroppsøvfaget som en kilde til læring, ikke bare lek og moro. Forskning har vist hvordan refleksjon og evaluering kan bidra til å kartlegge elevenes meningsskapning (Beni et al., 2021). Gjennom refleksjon og evaluering av arbeidsmåter kan man kontinuerlig få innsyn i elevenes tanker om hva som er meningsfullt og ikke. Videre mener deltakeren at manglende utdanning kan være en faktor til mindre bevissthet om synliggjøring av læringsmål for elevene. En informant kommer inn på

at “å bryte opp en god time er noe av det verste som finnes”, og uttrykker et ønske om å holde elevene i aktivitet så lenge de viser høy innsats. Læreren uttrykker en lett bekymring for om et praktisk fag som kroppsøving skulle bli for teoritungt, men erkjenner samtidig viktigheten av at elevene er bevisst egen læring. Det ser vi i sammenheng med refleksive prosesser som kan hjelpe elevene med å se mening, og videre øke mulighetene for deltakelse i fremtiden (Fletcher & Chróinín, 2021). Informantens utsagn kan også betraktes fra en annen synsvinkel der tidspress belyses som en avgjørende faktor. Det kommer frem en enighet om at den disponerte tiden til kroppsøving faget bør benyttes til læring gjennom bevegelse. Det problematiserer hvordan teoretisk undervisning i faget kan slå negativt ut på elevenes motivasjon. Det kan diskuteres om mer disponibel tid i kroppsøving faget ville slått positivt ut som gjenstand for refleksjon på læring og evaluering.

5.9 Drøfting av elevmedvirkning

Tematikken elevmedvirkning omfatter flere elementer som går på tvers av de andre temaene. Dette fordi lærerne ser ut til å ta i bruk elevmedvirkning som verktøy bredt i sin undervisningspraksis. Vi anser blant annet at tematikken står i sterk tilknytning til egenskaper knyttet til evaluering, refleksjon og autonomi, da medvirkning kan være med på å utvikle disse egenskapene. Gjennom deres utsagn opplever vi at det er en felles enighet om og en gjensidig forståelse av at økt fokus på elevmedvirkning kan medføre en berikelse til elevenes meningsskapning i kroppsøving. I Opplæringslova §1-1, legges det vekt på at elevene skal ha medansvar, og de skal ha rett på medvirkning. Elevmedvirkning er altså et krav elevene har i sin undervisning (Opplæringslova, 1998). Samtidig utgår det av læreplanen at elevene skal ha en aktiv medvirkning i egen læringsprosess og at det legges vekt på at elevene skal reflektere over egen utvikling i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ved å forsøke å få svar på tiltak lærerne anvender for å fremme meningsfulle opplevelser, kommer det tydelig frem hvordan informantene inkluderer elevene i beslutningstaking i faget. Som en del av elevmedvirkningen belyses refleksjonens sentrale rolle for å inkludere elevene i spørsmål som går på hvordan man på best mulig måte kan nå kompetansemål fra læreplanen. En slik tilnærming anser vi å være gunstig, med bakgrunn i at hva som er meningsfullt styres av interesser og verdier som er iboende i individet (Kretchmar, 2012). Det kan være et tiltak som gjør at elevene får ytret seg om hva de mener er den best mulige veien til måloppnåelse. Samtidig er det ikke en garanti, dersom tiltaket tar utgangspunkt i plenumsdiskusjon. En

risiko kan være at det gir fordel til elever som er mer fremtredende enn andre, og derav at ikke alle får ytret sine meninger.

Gjennom intervjuene med de ulike lærerne kommer det frem ulike måter å ivareta prinsippet elevmedvirkning i undervisning. Informantene gir uttrykk for at de benytter elevmedvirkning ulikt i sin praksis. På en side påvirker elevene undervisningens innhold gjennom subjektive meninger. Med det mener vi et pedagogisk fokus rettet mot elevenes interesse og glede for en gitt aktivitet. Deres opplevelser i direkte møte med aktivitetene, er med på å avgjøre hvilke aktiviteter som skal bedrives. Elevene har dermed indirekte medvirkning på faget.

En kan antyde at en følelse av interesse og glede hos elevene videre vil være et fundament for å oppleve undervisningen som meningsfull og motiverende. En av informantenes tilnærming er i tråd med flere aspekter for meningsfulle opplevelser. Lærer poengterer at hun vektlegger morsomme aktiviteter, og at de dermed får bedrive aktivitet som de liker. Videre utdyper læreren at elevene selv får disponere overflødig tid i kroppsøvningsfaget til selvbestemt aktivitet. Sett i tråd med STD, står prinsippet om autonomi sterkt i lærerens didaktiske tilnærming. Dette er ifølge Deci og Ryan (2000) en essensiell faktor for å utvikle en indre motivert atferd hos elever. Samtidig er informantens tilnærming i samsvar med en strategi som tar utgangspunkt i å dyrke elevenes indre motivasjon. Saugy, Drouet, Millet og Lentillion-Kestner har foreslått at aktiviteter må bygge på interesse, kompetanse og preferanse dersom man skal oppnå indre motivert atferd (Saugy et al., 2020). Grunnen til at vi ser tematikken elevmedvirkning i tilknytning til evaluering og refleksjon, er en av lærerne sin tilnærming til å ta i bruk det som en del av forarbeidet for å inkludere elevene i beslutningstaking. Vi kan på en side argumentere for at et slikt grep kan gi elevene en større følelse av eierskap til aktivitetene som bedrives i faget. I aspektet personlig relevant læring, er målet å dra paralleller mellom ferdigheten som læres og hvordan dette settes i sammenheng med det helhetlige livet (Beni et al., 2021). Sett i sammenheng med inkludering av elever i forarbeid for undervisning, kan en diskutere om dette øker deres følelse av eierskap til en aktivitet. Fletcher & Ní Chróinín (2021) løfter fram en slik demokratisk tilnærming til undervisning som essensiell for at elever skal kunne oppleve den som meningsfull. En annen informant gir et eksempel på hvordan elevmedvirkningen kan se ut mer direkte i undervisning. Han sier at han har gode erfaringer med elevstyrt kroppsøving etter noen gitte rammer, slik at det blir tilrettelagt elevenes premisser. Vi anser at et slikt grep kan være hensiktsmessig fordi elevene blir del av en dannelsesprosess, der de blir utfordret på

å ta selvstendige valg. Dette inngår i skolens danningsoppdrag, og er et viktig mål for skolen som virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge Mikalsen og Lyngstad (2021) ønsker man å gi elevene kompetanse og ressurser til å ta gode valg i og utenfor skolesammenheng. Det kan tenkes at gjennom aktiv elevmedvirkning vil elevene bli i bedre stand til å ta fornuftige valg på vegne av seg selv og likeså det kollektive. Legger man til rette for selvstendig arbeid gjennom å la elevene medvirke, kan de gjennom mestring av slik aktivitet oppleve undervisningen som meningsfull.

6.0 Oppsummering

Om en ser til masteroppgavens formål, har vi gjennom studien fått innsyn i noen lærere sine tanker om meningsfull undervisning. Ved drøfting av studiens empiri, er navngitte temaer blitt trukket frem som sentrale for lærerne. Begge elementene ved problemstillingen er blitt aktualisert og belyst. Som forskere har vi forsøkt å trekke linjer mellom lærernes forståelse for meningsfull undervisning, og videre deres vektlegging av grep gjort for å prioritere meningsfulle opplevelser. Samtidig ønsker vi å påpeke at de funnene vi sitter igjen med er basert på våre egne tolkninger av deltakernes svar. Som fundament for studien har vi tatt for oss hver tematikk og satt de i sammenheng med relevant teori og tidligere forskning. På denne måten har vi funnet ut om deltakernes utsagn har støtte i teori innenfor motivasjonsteorien SDT og prinsipper som bygger på meningsfulle opplevelser.

Med utgangspunkt i forståelsen til deltakerne angående meningsfulle opplevelser, virker det å være enighet om at faget må presenteres som et læringsfag. Lærerne ga uttrykk for at dette kunne gjøres gjennom refleksjon om læringsmål, både som en del av forarbeidet og etterarbeidet. En stor del av fokuset deltakerne tilla refleksjonen, var å klargjøre hvordan kompetansen tillært i kroppsøvingsfaget har overføringsverdi til deres tid utenfor skolen. Dette tenker vi gjøres for at faget skal kunne oppleves personlig relevant og i forlengelsen meningsfylt. Et annet moment som deltakerne er inne på, er å gi elevene muligheter for å oppleve mestring. Kroppsøving trekkes da frem som positivt, fordi mestring kan nås gjennom andre arbeidsmetoder enn man møter i det ordinære klasserommet. Lærerne sikter ofte til at faget fremmer kroppslig læring, der elevene blir gitt mulighet til å ta i bruk alle sansene. Et tiltak vi ser i nær tilknytning til lærernes forståelse for hvordan de kan oppnå mestring, er variasjon av aktiviteter. Elevene skal møte et mer variert fag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det mener vi lærerne vektlegger høyt i sin praksis. Deltakerne ytrer et ønske om å treffe flest mulig elever med aktiviteter de finner interessante og som gir de muligheter til å føle mestring. Sammen med mestring var lærernes forståelse knyttet til helseperspektiver på fysisk aktivitet, der kroppsøvingsfaget fungerer som en motpart til den stillesittende læringen. Dette for å ivareta fysisk og psykisk velvære hos elevene. I forlengelsen ser lærerne et behov for at elevene skal føle seg emosjonelt tilfredsstillt. Hvordan man oppnår dette, ser lærerne ut til å oppfatte forskjellig. Der en lærer er opptatt av at elevene viser umiddelbar glede ved en aktivitet, har en annen et fokus på læringsprosessen. Det vil si at læreren er villig til å la elevene føle på motgang uten at aktiviteten endres.

Tatt i betraktning skolens formål om å fremme elevenes ferdigheter som setter de i stand til å ta egne valg, finner vi tiltak som omhandler åpne oppgaver og elevmedvirkning. Mens åpne oppgaver går på å gi elevene valgmuligheter i den enkelte aktivitet, handler elevmedvirkning om noe mer overordnet. Det fremmes av lærerne gjennom tiltak der elevene blir gitt mulighet til å delta i planlegging av hvordan faget skal se ut. Dette er tiltak der elevene blir inkludert som en del av skolens dannelsingsoppdrag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Et siste tiltak som kommer frem fra deltakerne, er ønsket om å legge til rette for at elevene inngår i et felleskap som er trygt. Dette er en forutsetning for at elevene skal kunne utfolde sitt potensial i undervisningen.

Vi har en oppfatning av at lærerne på en måte er enige vedrørende temaene. På en annen side er det tilnærminger ved deres undervisningspraksis der de forholder seg ulikt. I oppgavens kontekst betyr det at de vektlegger aspekter vi finner igjen i teorien forskjellig. Det som virker å være avgjørende for det, er lærernes vurderinger på hvordan elevene reagerer på aktivitet. Hva lærerne forstår som meningsfullt og hvordan de skal fremme det, avgjøres i direkte møte med elevene. Dette gjør det naturlig å snakke om overførbarhet. Det har ikke vært som mål å generalisere våre empiriske funn til noe som kan gjelde alle andre lærere rundt om i landet. En må ha lokale og kommunale forskjeller tatt i betraktning for ulikheter i sin undervisningspraksis. For noen som lever under ulike omstendigheter og miljø, vil opplevelsen av noe meningsfullt kunne variere. Det gis også uttrykk for at elevenes alder utgjør en viktig del av denne konteksten. Snarere har formålet vært å undersøke et utvalg kroppsøvingslærere, for å berike kunnskap til et felt som i forskning påpekes å være mangelfull, og som har fått økt fokus i forskning de senere år (Fletcher & Chróinín, 2021).

Utover lærernes egen forståelse for meningsfull undervisning og deres grep, fikk vi også innsyn i hvordan kommune og skole sine fokusområder ofte kan føre til tiltak i lærerens pedagogiske praksis. Det er dermed gjennom intervju blitt synliggjort hvordan lærernes praksis også kan ha hjemmel i pedagogiske satsingsområder som skole og kommune har. I den sammenheng er det også verdt å poengtere at den undervisningspraksisen lærere kan bære preg i form av innflytelse fra andre. Et eksempel ble belyst gjennom en lærer som ytret hvordan elevmedvirkning var fokus for undervisning hos skolen, og at dette derfor ble prioritert som et tiltak for å motivere og inkludere elevene. Ytterligere er vi også blitt bevisstgjort mulige konsekvenser av tidspress i arbeidsdagen. Det kan påvirke hvorfor lærere velger bort en undervisningsform slik som refleksjon og evaluering. Derfor blir det naturlig

også å skille mellom lærerens forståelse og lærerens tiltak som gjelder meningsfull undervisning. Tidspress kan resultere i en praksis som muligens ikke er forenlig med lærerens ønsker.

7.0 Avsluttende tanker og veien videre

Bakgrunnen for denne oppgaven har sitt utspring i erfaringer som knytter seg til vår utøvelse av profesjonen. Formålet med skolens løp er både å danne og utdanne elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). I løpet av vår praksis i lærerutdanningen, har vi merket oss store forskjeller når det kommer til elevenes interesse for faget. Vår oppfatning er at implementering av kreative og nyanserte elementer til aktivitet vil styrke egenskaper som engasjement, interesse, motivasjon og ikke minst læringspotensial. Slike faktorer tror vi vil hjelpe elevene med å se meningen med undervisningen, og det vil dermed enklere kunne overføres til deres liv utenfor skolen. Faget kroppsøving har som hensikt å skape interesse for, og videre motivere elevene til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det inntrykket vi fikk gjennom allerede eksisterende forskning på fagfeltet ga uttrykk for et behov om økt fokus på elevenes meningsskapning. Dette for å bidra til at elevene skal ha et varig forhold til fysisk aktivitet. Vi har gjennom denne oppgaven prøvd å forstå hvordan lærere søker å ivareta prinsipper for meningsfulle opplevelser i kroppsøving. Det er derimot bare en side av saken. Fremtidig forskning på området mener vi at bør inkludere elevenes synspunkter angående temaet. Sett i lys av vår kontekst kunne det da handlet om forståelsen og grepene til våre deltakere harmonerer med elevenes tanker om hva som inngår i en meningsfull opplevelse i aktivitet, og likeså meningsfull undervisning i kroppsøving. Ytterligere er det verdt å bemerke hvorvidt denne studien kunne bestått av flere metodiske elementer. Dette temaet kunne fint omfattet både intervju, observasjon og spørreskjema. Omfangets begrensning setter premisser for hvilke metodiske tilnærminger som er forenlig å gjennomføre. Det kunne med fordel blitt utført en longitudinell studie med den hensikt å se virkningen av læreres tiltak på elevenes opplevelse av kroppsøvingfaget. Dette for å få innsyn på hvordan elevene opplever faget som meningsfullt over tid. Samtidig hadde det vært tjenlig å inkludere elevenes synspunkter. Denne kombinasjonen av utvalg tenker vi at kan bidra til operasjonalisering av mening som begrep, noe som i forlengelsen kanskje kunne gjort det enklere å legge til rette pedagogiske rammeverk som fremmer meningsfulle opplevelser i kroppsøvingfaget.

Ifølge Postholm & Jacobsen (2018) vil de fleste masterprosjekter føre til flere nye spørsmål enn svar. For vår del vil det være naturlig å belyse at vi gjennom denne studien har fått innblikk i deltakernes forslag til hvordan man kan legge til rette for meningsfulle opplevelser. Vi må likevel ikke glemme at det er elevene som er i sentrum for undervisning. Til syvende og sist er det derfor viktig å poengtere at det er elevenes opplevelse av undervisningen som er viktig. Som det kommer frem av Lyngstad et al. (2020), og som vi selv har bemerket oss, ville videre forskning med et elevsentrert fokus vært berikende for fagfeltet.

Som en berikelse til fagfeltet kan denne studien sees som en liten del av et større puslespill, der målet er å synliggjøre læreres og elever sin forståelse for kroppsøvfingsfaget. Gjennom denne studien er et utvalg læreres forståelse for og tiltak gjort i kroppsøving for å skape en meningsfull undervisningskontekst blitt belyst. Dette settes i sammenheng med elevers motivasjon for faget, og videre et liv preget av livslang bevegelsesglede. Som lærere ser vi nytte av en slik studie gjennom en bevisstgjøring av egen praksis. Vi erkjenner at grep gjort i undervisning for å motivere og heve forståelse for og meningen med faget, inngår som et element ved lovpålagt tilpasset opplæring. På en side er vi blitt gitt kunnskap om og innsyn i hvordan meningsfull undervisning kan utføres i skolen, og hvilke fordeler dette kan ha. På en annen side kan studiens innhold også virke kompetansehevende for andre lærere, med eller uten utdanning innen kroppsøvfingsfaget. Vi mener at meningsfull undervisning og opplevelser er en nyansert og sunn måte å tenke læring på, og som med fordel bør få større fotfeste i faget og skolen for øvrig. I et større perspektiv kan en slik pedagogisk tilnærming i skolen styrke elevers motivasjon og forståelse for faget. Dette kan oppleves fundamentalt for elevenes danning og i forlengelsen føre til livslang bevegelsesglede.

Referanseliste

- Andersen, S. S. (2006, 02 10). Aktiv informantintervjuing. *Norsk vitenskapelig tidsskrift*, (utgave 3), 278 - 298. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2936-2006-03-03>
- Armour, K. M., & MacDonald, D. (Red.). (2012). *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (1. utgave). Routledge.
- Azzarito, L., & Ennis, C. D. (2003). A Sense of Connection: Toward Social Constructivist Physical Education. *Sport, Education & Society*, 179 - 197. 10.1080/13573320309255
- Beek, I. v., Taris, T. W., & Schaufeli, W. B. (2011). Workaholic and Work Engaged Employees: Dead Ringers or Worlds Apart? *Journal of Occupational Health Psychology*, 468-482. 10.1037/a0024392
- Beni, S., Chróinín, D. N., & Fletcher, T. (2021). 'It's how PE should be!': Classroom teachers' experiences of implementing Meaningful Physical Education. *European physical education review*, 3, 666-683. Sage Journals. 10.1177/1356336X20984188
- Beni, S., Fletcher, T., & Chróinín, D. N. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Taylor & Francis Online*, 291 - 312. Retrieved 02 18, 2022, from <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Beni, S., Fletcher, T., & Chróinín, D. N. (2019). Using features of meaningful experiences to guide primary physical education practice. *European physical education review*, 3, 599-615. Sage journals. 10.1177/1356336X18755050
- Berghe, L. V. d., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014, 1 1). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for

- future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1, 97-121. Routledge. 10.1080/17408989.2012.732563
- Braun, V., & Clarke, V. (2006, Januar). Using thematic analysis in psychology. *ResearchGate*, 77-101. ResearchGate. 10.1191/1478088706qp063oa
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 3, 328-352. Routledge Taylor & Francis Online. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. In A. C. Sparkes & B. M. Smith (Eds.), *Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise*. Routledge. 10.4324/9781315762012-26
- Chen, A. (1998). Meaningfulness in Physical Education: A Description of high school students' conceptions. *Journal of teaching in Physical Education*, 17(3), 285-306. EBSCOhost. 10.1123/jtpe.17.3.285
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J.-W. (2018, 01). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 43 - 51. 10.1016/j.tate.2017.09.022
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utgave). Abstrakt.
- Chróinín, D. N., Fletcher, T., Beni, S., Griffin, C., & Coulter, M. (2021). Children's experiences of pedagogies that prioritise meaningfulness in primary physical education in Ireland. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 1-14. Taylor & Francis Online. 10.1080/03004279.2021.1948584
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis. *Psychologists*, 2, 120-123. EBSCOhost. Retrieved 3 14, 2022, from

<https://web.s.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=67d745b1-0b4c-4aaa-a171-5b6ae311f505%40redis>

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In *Psychological Inquiry* (Vol. 4, pp. 227-268). Routledge. 10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (1st ed.). Springer US. 10.1007/978-1-4899-2271-7

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 2, 109-134. Sciencedirect. 10.1016/0092-6566(85)90023-6

Dismore, H., & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: young people's attitudes. *Research papers in education*, 4, 499-516. Taylor & Francis Social Science and Humanities Library. 10.1080/02671522.2010.484866

Fletcher, T., & Baker, K. (2015). Prioritising classroom community and organisation in physical education teacher education. *Teaching Education*, 1, 94 - 112. Taylor & Francis Social Science and Humanities Library. 10.1080/10476210.2014.957667

Fletcher, T., & Chróinín, D. N. (2021, 2 17). Pedagogical principles that support the prioritisation of meaningful experiences in physical education: conceptual and practical considerations. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-12. Routledge. 10.1080/17408989.2021.1884672

Gergen, K. J., Josselson, R., & Freeman, M. (2015). The Promises of Qualitative Inquiry. *The American psychologist*, p.1-9. 10.1037/a0038597

Glasdam, S., Lorentzen, V., & Petersen, K. A. (Red.). (2007). *Livshistorieforskning og kvalitative interview*. PUC.

How, Y. M., & Wang, J. C. K. (2016). Creating an Autonomy-Supportive Physical Education (PE) Learning Environment. *Building Autonomous Learners*, 207-225.

https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_11

Howley, D., Dyson, B., Baek, S., Fowler, J., & Shen, Y. (2021). "This Is Not Gym": Enacting Student Voice Pedagogies to Promote Social and Emotional Learning and Meaningful Physical Education. *Frontiers in sports and active living*, 1-15. Physical Education and Pedagogy. 10.3389/fspor.2021.764613

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Abstrakt forlag.

Kretchmar, R. S. (2000). Movement subcultures: sites for meaning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 5, 19-25. Proquest.

10.1080/07303084.2000.10605140

Kretchmar, R. S. (2008). The increasing utility of Elementary School Physical Education: A mixed blessing and unique challenge. *The Elementary School Journal*, 108(3), 161-170. JSTOR. 10.1086/529099

Kretchmar, R. S. (2006). Ten More Reasons for Quality Physical Education. *Journal of Physical Education, recreation & dance. The Elementary School Journal*, 108(3), 161-170. JSTOR. 10.1086/529099

Kretchmar, R. S. (2012). Duty, Habit, and meaning: Different Faces of Adherence. *Quest*, 3, 318-325. Routledge. 10.1080/00336297.2001.10491748

Kunnskapsdepartementet. (2017). 2. *Prinsipper for læring, utvikling og danning*.

Udir. Retrieved April 21, 2022, from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>

Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). (n.d.). Udir. Retrieved January 27, 2022, from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Lodewyk, K. R., & Pybus, C. M. (2013). Investigating Factors in the Retention of Students in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(1), 61-77. EBSCOhost. 10.1123/jtpe.32.1.61

Lynch, T. (2019). *Physical Education and Wellbeing: Global and Holistic Approaches to Child Health* (1st edition ed.). Springer International Publishing. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-22266-6>

Lyngstad, I., Bjerke, Ø., & Lagestad, P. (2020). Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school. Physical education as a break in everyday school life – learning or just fun? *Sport, Education and Society*, 230 - 241. 10.1080/13573322.2019.1573421

Martela, F., & Pessi, A. B. (2018). Significant Work Is About Self-Realization and Broader Purpose: Defining the Key Dimensions of Meaningful Work. *Frontiers in psychology*, 9, 1-15. www.frontiersin.org. 10.3389/fpsyg.2018.00363

McEvoy, E., Heikinaro-Johansson, P., & MacPhail, A. (2015). Physical education teacher educators' views regarding the purpose(s) of school physical education. *Sport, Education and Society*, 7, 812-824. Taylor & Francis Social Science and Humanities Library. 10.1080/13573322.2015.1075971

Mikalsen, H. K., & Lagestad, P. A. (2020). What's in it for me? Young teenagers' meaning-making experiences of movement activities. *Sport, Education and Society*, Volume 25, 70 - 83. 10.1080/13573322.2018.1546170

Mikalsen, H. K., & Lyngstad, I. (2021). Unge tenåringers meningsskapning i fysisk aktivitet og kroppsøving. I I. Lyngstad, & K. Skjesol (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven: pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (ss. 57 - 76). 5068 Bergen: Fagbokforlaget.

Moravcsik, A. (2014). Transparency: The Revolution in Qualitative Research. *PS: Political Science & Politics*, 48 - 53. 10.1017/S1049096513001789

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 2, 133-144. Sage journals. 10.1177/1477878509104318

Nonaiillada, J. (2019). Applying Self-Determination Theory (SDT) to Faculty Engagement for Curriculum Development. *The journal of faculty development*, 103-108. <https://www.proquest.com/docview/2316415025?pq-origsite=primo&parentSessionId=gaT%2FSAh5uOhfemJbmy1ut6OvmF%2BSfJT2e1A1eGav1Rs%3D>

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 1, 1-13. Sage Journals. 10.1177/1609406917733847

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242. Social Science premium collection. 10.1348/000709901158497

Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. *Nordic Studies in Education*, 23(1), 1-20. Idunn. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2003-01-01>

Opplæringslova. (1998, 7 17). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringslova)* [§1-1 Formålet med opplæringa]. Lovdata. Retrieved 2 7, 2022, from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova#KAPITTEL_1

Oppslagsverk for personvern i forskning. (n.d.). NSD. Retrieved March 30, 2022, from <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning>

Postholm, M. B. (2004). Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(1), 3-18. Idunn. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-01-02>

- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B., Munthe, E., & Krumsvik, R. (2011). *Lærerarbeid for elevenes læring 5-10* (P. Haug, Compiler). Høyskoleforlaget.
- 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*, 6, 629-646. Routledge. 10.1080/17408989.2014.892063
- Saugy, J. J., Drouet, O., Millet, G. P., & Lentillon-Kaestner, V. (2020). A systematic review on self-determination theory in physical education. *Translational Sports Medicine*, 3(2), 134-147. Wiley Online Library. 10.1002/tsm2.121
- Sjekkliste før innsending av meldeskjema*. (n.d.). NSD. Retrieved March 30, 2022, from <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-innsending-av-meldeskjema/>
- Stigum Gleiss, M., & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter. Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1st ed.). Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, S., & Husebye, B. N. (2019). *Interessebasert kroppsøving | Acta Didactica Norge*. FRITT. Retrieved January 27, 2022, from <https://journals.uio.no/adno/article/view/4812>
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative inquiry*, 837-851. 10.1177/1077800410383121
- Utdanningsdirektoratet. (2019) *Hva er nytt i kroppsøving?* Udir. Retrieved April 19, 2022, from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjerneelementer - Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Udir. Retrieved May 3, 2022, from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nno>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del: Prinsipper for læring, utvikling og dannning*. Utdanningsdirektoratet. Retrieved 05 16, 22, from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?kode=kro01-05&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Fagets relevans og sentrale verdier - Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Retrieved 1 18, 2022, from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Uthus, M. (Red.) (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.

Vallerand, R. J. (2000). *Deci and Ryan's Self-Determination Theory: A View from the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation*. jstor. https://www.jstor.org/stable/1449629?sid=primo&seq=1#metadata_info_tab_contents

Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-Determination Theory Applied to Physical Education: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of educational psychology*, 1444-1469. 10.1037/edu0000420

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Meningsfullhet i kroppsøving, en kvalitativ studie om lærerens tiltak for å skape et meningsfullt og motiverende klima i kroppsøving»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke betydningen av motivasjon og meningsfullhet i kroppsøvingsundervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en mastergrad som gjennomføres av to studenter ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Studieretningen vår er grunnskolelærer med kroppsøving som vårt fordypningsfag.

Vi ønsker å undersøke hvordan kroppsøvingslærere implementerer meningsfullhet i skolen. Vi vil søke svar på og tilegne kunnskap om hvordan du motiverer elevene i kroppsøving og hvordan du skaper en meningsfull undervisning og i forlengelsen livslang bevegelsesglede.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektet er en masteroppgave i grunnskolelærerutdanning ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Ansvarlige for prosjektet er Håkon Morken og Håvar Kaasbøll i samarbeid med veileder Monika Haga, professor, Institutt for lærerutdanning, NTNU.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i studien med bakgrunn i at du underviser i kroppsøving i skolen, på gjeldende trinn 5-7, eller at du har grunnskolelærerutdanning og erfaring med undervisning i faget. Totalt 4 lærere deltar i undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Lengde på intervjuet er ca 1 time. Det kan også være aktuelt med en kort samtale i etterkant av intervjuet dersom noe er uklart. Tematikken er meningsfullhet og motivasjon for kroppsøving og relevante spørsmål som kan komme er:

Intervjuet krever ingen forberedelse fra deg som deltaker. Ved avtale om intervju kan vi sende deg oversikt over tema vi ønsker å spørre om. Vi kommer til å gjøre lydopptak og ta korte notater av intervjuet, dette med godkjennelse fra NSD.

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Deltakerne vil bli anonymisert og vil ikke bli gjenkjent i publikasjoner eller presentasjoner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25.05.22. Personopplysninger slettes, og likeså opptak.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Kontaktopplysninger: Studenter: Håvar Kaasbøll, Håkon Morken. *Institutt for lærerutdanningen, NTNU*. Haavakaa@stud.ntnu.no, haakomor@ntnu.no,
- Veileder: Monika Haga. Monika.Haga@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. Mail: Thomas.Helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: • NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

(veileder, Monika Haga)

Eventuelt student

(Håvar Kaasbøll & Håkon Morken)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Masteroppgave i kroppsøving*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

• å delta i intervju

• å delta i observasjon

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: intervjuguide

Hovedtankene i faget kroppsøving er at det skal bidra til at elevene blir “kyndige” til å bedrive fysisk aktivitet ikke bare i skolegangen, men også utenfor skolen, i hele livsløpet. For å oppnå kyndighet ser vi begrepet motivasjon i tett sammenheng med at elevene ser meningen med å være fysisk aktive.

Elevene vil trolig ikke bedrive en aktivitet som de ikke ser meningen med, og derav vil motivasjon avta eller utebli. Vi vil derfor undersøke hvorvidt lærere motiverer elevene i kroppsøvingundervisning, og hvordan de skaper en undervisning som oppleves meningsfull for elevene. Det er denne koblingen vi har lyst til å se nærmere på i intervjuene, for å tilegne ny kunnskap. Intervjuguiden vil dermed ha en slik oppbygging:

Problemstilling: *Hvilken forståelse har kroppsøvingslærere om meningsfullhet, og hvordan jobber de aktivt for å skape et meningsfullt og motiverende klima for elevene i kroppsøving?*

Oppvarmingsspørsmål om undervisningssituasjon, stilling, utdanning, erfaring etc. En innledende samtale til intervjuet.

- Hvor lenge har du hatt disse elevene? Føler du at du kjenner enhver elev godt nok?
- Tror du elevene ville betrodde seg til deg som voksen person? Altså sagt ifra om noe oppleves som galt, utfordrende, eller generelt bare “pratet med deg om alt og ingenting”?
- Hvordan opplever du klassemiljøet? Går elevene overens? Noen store utfordringer?

Meningsfullhet

- Hvilken verdi ser du i kroppsøvingfaget? -> Hva anser du som meningen med faget?
 - Tror du elevene dine opplever faget som meningsfullt? Betyr faget noe for elevene?
 - Hvordan oppnår du å skape mening for elevene? Skjer det gjennom aktiviteter, samtaler, organisering, forarbeid, etterarbeid?
 - Ser elevene kroppsøving som et læringsfag, eller et “fri-fag” tror du? Vet elevene hva de skal “lære” denne timen, uka, eller perioden?
 - Forteller du elevene om læringsmål / kompetansemål?
 - Får elevene teoretisk innsyn i din undervisning? (ex: forklarer hvorfor oppvarming er viktig, hvorfor bevegelse og kroppslig utvikling er viktig, styrke og utholdenhet, balanse, koordinasjon etc - ikke bare gjennomfører undervisning uten å forklare hensikt)
 - Hvilke holdninger opplever du at elevene (og foresatte) har overfor faget kroppsøving?
 - Hvordan forsvarer du fagets plass i skolen? Hva mener du er hensikten med faget i skolen?
- Diskuteres dette med elever / foreldre?
- Hvordan bruker / utnytter du timeplanen for kroppsøvingfaget? Ex: Legges det ut hva elevene skal lære?

- I ungdomsskolen finner gjerne en del elever motivasjon i karaktersetting. Hva syns du om dette?
- Ville karakterer i ex; 6 og 7. trinn vært hensiktsmessig for å motivere elever i barneskolen?
- Fravær / frafall / unnsaluntring: Hvordan angripes dette? Hvordan forsøker du å motivere disse elevene til å delta i timene?

Self Determination Theory

Autonomi

- Legges det til rette for flere veier til å nå målet gjennom aktiviteter, slik at elevene kan bedrive en problemløsende tilnærming ved gjennomføring av bevegelsesaktiviteter?
- Spontanitet -> bedriver elevene aktivitet spontant? Bedrives aktivitet utover undervisning? Frilek i undervisning... Hvordan utnytter elevene denne muligheten?
- Har elevene noe innvirkning på hvordan faget og/eller timene skal se ut? Eller må de som regel innrette seg etter en fast plan som gjelder alle?
- Opplever du elevene som selvstendige nok til å ta egne valg?
- Det er som sagt flere måter å nå et læringsmål på, både når det kommer til kognitive og fysiske ferdigheter. Er det noen aktiviteter du synes er ekstra vanskelige, eller gode, når det gjelder å la elevene utforske aktiviteten selv?

Kompetanse

- Hvordan ivaretar du prinsippet om tilpasset opplæring?
- Opplever du store nivåforskjeller blant elevene?
- Hvordan klarer du å tilpasse din undervisning til å passe de ulike nivåene?
- Hvilke elevtyper synes du er vanskeligst å treffe med undervisningen? Hvilke elever dropper ut? Hvilke elever er "ribbevegsløpere"?
- Det kan være ei stor utfordring å skape en læringsrik og utfordrende undervisning for "toppelevne", slik at de ikke opplever kroppsøving som kjedelig. Hvordan ivaretar du deres behov for utfordring? Hvordan motiverer du disse elevene til å yte mer, selv om de kanskje har inntrykk av at "deres innsats uansett er grei nok"?

Tilhørighet

- Organisering og sosiale interaksjoner
- Er det et system når det kommer til organisering for at elevene skal komme i interaksjon med flere elever?
- Hvilke fordeler / ulemper ser du med individuelle aktiviteter? Og likeså aktiviteter som fremmer samarbeid?
- Hvordan håndterer du elever som melder seg ut? Ikke vil delta? Vegring..

Vedlegg 3: NSD godkjenning

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering

☰ 16.11.2021 ▾  Skriv ut

Referansenummer

473752

Prosjektittel

Masteroppgave i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektperiode

27.10.2021 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

16.11.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Prosessbeskrivelse

Denne prosessbeskrivelsen fungerer som et samskrivingsdokument der vi går gjennom hvordan vår progresjon har vært gjennom masteroppgaven. Vi har skrevet denne masteroppgaven sammen i Google docs, før vi til slutt har ført den over i Word for å gjøre strukturen best mulig. Vi har vært nøye på å avtale tid, og begge har møtt presist. Gjeldende arbeidstid for oppgaven, har vi variert mellom å møtes fysisk og digitalt i form av teamsamtaler. Likeså er teams blitt brukt som en plattform for deling av dokumenter og generelt innhold til masteroppgaven. Som forarbeid til masteroppgaven ble det gjort et dypdykk i eksisterende forskning høstsemesteret 2021. Der bemerket vi oss manglende forskning på meningsfull undervisning i kroppsøving, og hvordan dette bør bedrives. Av den grunn ble vi enige om et utgangspunkt for problemstillingen til masteroppgaven, da dette følte interessant og verdifullt når det gjelder vår lærerutdanning og vår utøvelse av yrket. Videre er det drøftet nyanser ved problemstillingen i samråd med veiler, noe som har ført til små endringer. Før julen 2021 hadde vi kontinuerlig dialog og forventet arbeidsprosess og hvordan vi ønsket at fremgangen for studiens ulike deler skulle være. Vi utarbeidet en plan i fellesskap slik at vi tidlig kunne starte å arbeide målrettet med oppgaven. I relasjon til dette ble vi ved prosjektets start enige om at rekruttering og intervju av lærere i grunnskolen skulle ligge til grunn for studien. Vi forhørte oss dermed tidlig med aktuelle kandidater, slik at datainnsamlingen kunne starte i månedsskifte januar-februar. Av omfang sa vi oss fornøyde med fire lærere i grunnskolen, og disse ble valgt ut basert på blant annet tilgjengelighet, utdanning, undervisningserfaring, alder og kjønn. Forarbeid og selve gjennomføringen av intervjuene ble gjort i fellesskap for å heve nivået, med begge studenter til stede. Transkriberingen som ble gjort fortløpende i etterkant ble fordelt mellom oss for å effektivisere prosessen. Som en del av arbeidet med analysen, bestemte vi oss for å lese og tolke datamaterialet hver for oss. Det gjorde vi slik at vi kunne kartlegge fremtredende mønster hver for oss uten å bli farget av hverandre. Etterpå satte vi oss ned sammen og presenterte våre tolkninger for å bli enige om tematiske navn gjennom vår individuelle koding. Gjennom å være to forfattere kan man si at man får en form for triangulering, så selv om det meste er utarbeidet i fellesskap, har vi gjort analyse av materialet hver for oss. Deretter har vi diskutert likheter og ulikheter ved våre funn. Vi tenker at det ved en slik tilnærming vil være enklere å holde kontroll på at argumentasjon og tolkning forblir holdbar. For å fremdrive et bredt og rikt teoretiske grunnlag for oppgaven, har vi lest fagstoff hver for oss. Ytterligere har vi diskutert noen artikler og bøker sitt innhold i fellesskap, for å få en så presis og tydelig forståelse som mulig.

Drøftingen er skrevet sammen, noe vi anser som hensiktsmessig. På denne måten har vi hele veien blitt enige om formuleringer, og forhåpentligvis oppnådd et godt og variert språk. En har også passet på å ettergå hverandre sitt arbeid, både for å kontrollere og for å tilføre faglig tyngde. Veiledninger har blitt utført med relativt jevne mellomrom og vi begge har vært aktive sammen med veileder for å prestere etter ønske. I felleskap har vi rettet, omstrukturert og tilføyd nytt materiale til de ulike delene ved oppgaven, noe som har kommet naturlig i arbeidsprosessen. Vi har også ettergått samtlige deler av oppgaven sammen, for å sikre oss ytterligere mot feiltolkninger, utydelig språk og andre fallgruver. Slik har vi begge eierskap til masteroppgavens innhold. Etter å ha reflektert som en del av dette notatet, kan vi stå inne for at begge studentene har like stor betydning for masteroppgaven.

