

David Østgård & Haakon A. Pettersen

Motivasjon og lek i kroppsøving

En kvalitativ studie av kroppsøvingslæreres oppfatning av og tilrettelegging for elevenes motivasjon, og lekens betydning på mellom- og ungdomstrinnet

Masteroppgave i kroppsøving

Veileder: Ove Østerlie

Medveileder: Annepetra Røkke Jenssen

Mai 2022

David Østgård & Haakon A. Pettersen

Motivasjon og lek i kroppsøving

En kvalitativ studie av kroppsøvingslæreres oppfatning av og tilrettelegging for elevenes motivasjon, og lekens betydning på mellom- og ungdomstrinnet

Masteroppgave i kroppsøving
Veileder: Ove Østerlie
Medveileder: Annepetra Røkke Jensen
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne oppgaven søker å belyse hvilken oppfatning kroppsøvlingslærere har av elevenes motivasjon og hvordan de tilrettelegger for den, i tillegg til å se på lekens betydning på mellom- og ungdomstrinnet. Oppgaven ser på problemstillingen gjennom et lærerperspektiv, og problemstillingen er som følger: *Hvordan oppfatter og tilrettelegger kroppsøvlingslærere for elevenes motivasjon, og hvilken betydning har lek på mellom- og ungdomstrinnet?*

Den metodiske tilnærmingen i denne oppgaven er kvalitative intervju med fire kroppsøvlingslærere på mellom- og ungdomstrinnet. Analysen av datamaterialet førte til fem hovedtemaer med to til tre undertemaer. Disse temaene ble diskutert opp mot problemstillingen, motivasjons- og leketeori, samt tidligere forskning på selvbestemmelsesteorien, lek og aktivitetsvalg. Teorien oppgaven tar utgangspunkt i er selvbestemmelsesteorien av Deci & Ryan med vekt på mini-teoriene CET og BPNT. Dette for å bedre kunne forklare de grunnleggende psykologiske behovene. I tillegg har vi benyttet leketeori fra flere leketeoretikere for å belyse leken som foregår i kroppsøvlingskonteksten.

Denne studien antyder at elevers motivasjon kan kobles opp mot grunnleggende psykologiske behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet, og at man som lærer kan påvirke tilfredsstillelsen av disse behovene for å regulere opplevd motivasjon på forskjellige måter. Studien foreslår at å la elevene bestemme innhold, variere tilnærming til undervisningen, og å gi åpne oppgaver er tiltak som kan fremme opplevd kompetanse og autonomi blant elevene, fordi dette kan føre til at elevene får anvendt og utviklet sine evner og ferdigheter på egne premisser i undervisning. Videre antyder studien at tilrettelegging for opplevd tilhørighet hos alle elever gjennom relasjonsarbeid og arbeid med sosial kompetanse kan fremme opplevd kompetanse og autonomi, som igjen kan resultere i økt deltakelse og motivasjon. Studien poengterer også at elever med forskjellige grad av motivasjon kan påvirkes forskjellig av undervisningsopplegg som tilrettelegger for med- og selvbestemmelse. Når det kommer til lekens betydning, er vår forståelse at leken blir benyttet til ulike formål, men at det er den enkelte lærer som avgjør betydningen av leken, samt hvordan og til hvilken grad den benyttes, uavhengig av trinn.

Abstract

This assignment seeks to shed light on physical education teachers' perception of the students' motivation and how they facilitate it, in addition to looking at the importance of play at the intermediate level and the lower secondary level. The thesis looks at the problem through a teacher's perspective, and the problem to be addressed is as follows: *How do physical education teachers perceive and facilitate the students' motivation, and what significance does play have at the intermediate level and the lower secondary level?*

The methodological approach in this thesis is qualitative interviews with four physical education teachers at the intermediate and junior levels. The analysis of the data material led to five main themes with two to three sub-themes. These topics were discussed in relation to the problem, motivation and play theory, as well as previous research on self-determination theory, play and activity choice. The theory of the thesis is based on the self-determination theory by Deci & Ryan with emphasis on the mini-theories CET and BPNT. This is to better explain the basic psychological needs. In addition, we have used play theory from several play theorists to illuminate the play that takes place in the physical education context.

This study suggests that students' motivation can be linked to basic psychological needs for competence, autonomy and belonging, and that the teacher can influence the satisfaction of these needs to regulate perceived motivation in different ways. The study proposes that letting students decide on content, vary the approach to teaching, and giving open assignments are measures that can promote perceived competence and autonomy among the students, because this can lead to the students applying and developing their abilities and skills on their own terms in instruction. Furthermore, the study suggests that facilitating perceived belonging in all students through relationship work and work with social competence can promote perceived competence and autonomy, which in turn can result in increased participation and motivation. The study also points out that students with different degrees of motivation can be affected differently by teaching programs that facilitate co-determination and self-determination. When it comes to the meaning of play, our understanding is that play is used for different purposes, but that it is the individual teacher who decides the meaning of play, as well as how and to what extent it is used, regardless of education level.

Forord

Vårt mastersemester nærmer seg slutten, og det er utrolig å tenke på at vi snart er ferdige med fem år på lærerutdanningen. Disse fem årene har bydd på mange gleder og utfordringer, og vi er begge enige om at dette masterprosjektet har vært en utfordrende, men også veldig lærerik og verdig finale på dette studiet. Oppgaven har vært altoppslukende i flere måneder, og det skal bli godt å la hodet få litt fri fremover. Når det er sagt er vi veldig takknemlige for denne opplevelsen, da den har gitt oss mulighet til å ta et dypdykk i en tematikk vi brenner for. Gjennom arbeid med denne oppgaven har vi fått en forståelse for viktig tematikk innen kroppsøvingdiskursen, men også for temaer som kan gagne oss ellers i det private og profesjonelle liv. Vi anser oss som heldige som har fått mulighet til å skrive en oppgave hvor vi har lært så mye om viktigheten av interesse, engasjement og motivasjon, og ser nå frem til nye utfordringer i livet med en indre glød, samt økt innsikt og kompetanse. Vi vil gjerne rette en takk til de som har gjort dette prosjektet mulig og som har støttet og hjulpet oss til å gjennomføre.

Vi vil først rette en stor takk til informantene som kunne avse litt tid i den hektiske coronaperioden. Uten dere hadde det ikke blitt noe masterprosjekt. Vi vet selv hvor dyrebare arbeidstimene har vært i denne perioden, da mange lærere har benyttet dem til å ta andre læreres timer. Takk for alle erfaringene dere delte med oss som vi kunne benytte i denne oppgaven, og ikke minst ta med oss videre i arbeidslivet. Vi vil også takke hverandre for at vi har klart å samarbeide godt gjennom hele prosessen, og klarte å komme ut i den andre enden som like gode venner. Selv om arbeidslivet venter på den andre siden, håper vi å ha like god kontakt og godt samarbeid også da. I tillegg vil vi takke samboer og romkamerater for støtten i denne krevende perioden. Vi vet at vi ikke alltid har vært påkoblet sosialt, da masteroppgaven har vært det største fokuset. Familiene våre må også få en takk for alle støttende ord og oppmuntringer. Til slutt vil vi takke veilederne våre som har loset oss gjennom denne prosessen. Vi har nok ikke vært de enkleste å veilede, men vi håper dere også ble fornøyd med resultatet til slutt. Takk for alle innspill dere har kommet med, og for at dere har hatt tålmodighet med oss.

Trondheim, mai 2022

David Østgård & Haakon A. Pettersen

Innholdsliste

1.0 Introduksjon	6
2.0 Teoretisk utgangspunkt	10
2.1 Selvbestemmelsesteorien – en metateori	11
2.1.1 SDTs mini-teorier	11
2.1.2 Cognitive Evaluation Theory	12
2.1.3 Basic Psychological Needs Theory	13
2.1.4 Behovet for kompetanse	14
2.1.5 Behovet for tilhørighet	14
2.1.6 Behovet for autonomi	15
2.1.7 Autonomistøtte	16
2.2 Lek	16
2.3 Tidligere forskning	19
3.0 Metode	23
3.1 Forskningslogikk og valg av en abduktiv tilnærming	23
3.2 Kunnskapsforståelse, posisjonering og vitenskapsteoretisk ståsted	24
3.3 Kvalitativ metode	24
3.4 Valg av tilnærming	25
3.5 Etske vurderinger/forskningsetiske overveielser	26
3.6 Utforming og anvendelse av intervjuguide	26
3.7 Datainnsamling	27
3.8 Informanter	28
3.9 Intervjumiljø/omstendigheter	29
3.10 Analyseprosessen	30
3.11 Reliabilitet	32
3.12 Validitet	33
4.0 Resultat/diskusjon	35
4.1 Indre- og ytre motivert deltakelse	35
4.1.1 Motivasjon oppfattet som en iboende lyst eller en lyst som må lokkes frem	36
4.1.2 Hvordan tilrettelegge for deltakelse og økt motivasjon	39
4.2 La elevene få vise hva de kan	41
4.2.1 Kompetanse oppfattet som en bredde i aktivitetsvalg	42
4.2.2 Hvordan tilrettelegge for kompetanse gjennom elevstyrte økter	43
4.2.3 Hvordan tilrettelegge for kompetanse gjennom elevenes valg	45
4.3 Selvstyring og medbestemmelse	46
4.3.1 Autonomi oppfattet som elevmed- og selvbestemmelse	47

4.3.2 Hvordan tilrettelegge for autonomi gjennom åpne oppgaver	48
4.4 Relasjonsarbeid for å fremme motivasjon	50
4.4.1 Tilhørighet oppfattet som sosiale kompetanser.....	51
4.4.2 Hvordan tilrettelegge for tilhørighet gjennom inkluderende læringsmiljø	53
4.4.3 Hvordan tilrettelegge for tilhørighet gjennom samarbeid	54
4.5 Betydningen av lek.....	55
4.5.1 Lystbetont læring.....	56
4.5.2 Lek som interessevekker	59
5.0 Konklusjon	62
5.1 Kritisk gjennom av oppgaven.....	63
5.2 Forslag til videre forskning	64
Litteraturliste	65
Vedlegg	71
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	72
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	74
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	78
Vedlegg 4: Prosessdokument	80

1.0 Introduksjon

I formålet for kroppsøvingfaget i LK20 står det at: “faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). For sammenligning er ordlyden i LK06 at: “kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede” (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 2). En sentral del av formålet i den nye læreplanen er å få motivert elevene til å bedrive fysisk aktivitet etter endt skolegang. For at elevene skal ha en motivasjon etter endt skolegang kan en antyde at motivasjonen i skoleløpet er viktig. Det står i kontrast til studien til Säfvenbom et al. (2015) som viser at den positive holdningen mot kroppsøving synker med alderen. I tillegg hypotiserer de at elevene som deltar i idrett er de som får mest utbytte av faget, og at faget kan være en kilde til ulikheter i helseadferd. En holdning til faget kan antyde en motivasjon for faget, da man kan ha en positiv eller negativ holdning mot noe man er motivert eller ikke motivert for.

Kroppsøvingfaget skal altså motivere elevene til å holde på med fysisk aktivitet videre i livet, men holdningen eller motivasjonen til faget kan bli mindre positiv ettersom elevene blir eldre. Kartleggingsstudien til Moen et al. (2018) viste at kroppsøvingfaget bærer preg av mye ballspill og grunntrening, mens aktiviteter som friluftsliv, dans og andre bevegelsesaktiviteter er nesten ikke-eksisterende. De mener det er behov for endringer i samsvar med læreplanens ambisjoner for å treffe flere elever, spesielt de som ikke bedriver idrett på fritiden. Det at faget inneholder mye ballspill og grunntrening er interessant for denne studien. For i regjeringens pressemelding om fornying av innholdet i skolen står det under kroppsøving at: “faget skal legge mer vekt på ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving og mindre idrettsrettet” (Kunnskapsdepartementet, 2018). Den nye læreplanen legger altså mindre vekt på idrett og mer på andre bevegelsesaktiviteter, deriblant lek.

For at faget skal motivere elevene til å opprettholde en fysisk aktiv livsstil er det viktig med en indre motivasjon. En indre motivasjon kan ifølge Ryan & Deci (2000b) defineres som den innebygde tendensen til å oppsøke nye ting og utfordringer, å utvide og trene ens kapasiteter, og ikke minst, å lære. Derfor kan det være en fordel at kroppsøvingslærere legger til rette for utfordrende aktiviteter der elevene kan få utforske, lære, og opparbeide seg en kompetanse. En indre motivasjon for aktivitetene kan være styrt av at elevene ser nytte i aktivitetene. I tillegg kan elevene gjøre aktivitetene for å vise andre, eller for å få en ytre belønning. Ryan & Deci (2000b) forklarer at begrepet ytre motivasjon refererer til prestasjonen i en aktivitet for å oppnå et delbart resultat, som står i kontrast til en indre motivasjon, som refererer til å gjøre

en aktivitet for tilfredsheten med aktiviteten i seg selv. Mangel på en indre og/eller ytre motivasjon kan resultere i at elevene ikke har lyst til å delta i kroppsøvingsundervisningen, og det overordnede målet med faget blir på denne måten borte. Aktivitetene i kroppsøvingsundervisningen kan ha en innvirkning på elevenes motivasjon. Hvis en ser elevenes deltakelse i ulike aktiviteter og motivasjon opp mot hverandre kan aktivitetene ha noe å si for hvilken motivasjon elevene har, om det er idrett, lek eller andre bevegelsesaktiviteter. Ifølge Ryan & Deci (2000b) kan mennesker være motiverte fordi de verdsetter en aktivitet eller fordi de opplever en sterk ytre tvang. Noen elever kan være motiverte hele skoleløpet ut med kun fotball i timene fordi de verdsetter aktiviteten, mens andre må ha en mer variert tilnærming. Motivasjonen til elevene er det som gjør at de vil gjennomføre aktivitetene, og som nevnt over kan de være indre, ytre eller både indre og ytre motiverte.

Ryan & Deci (2000b) poengterer at selv om mennesket er utstyrt med tendenser til en indre motivasjon, så trenger motivasjonen støttende forhold for å vedlikeholdes, fordi den kan bli forstyrret av ulike ikke-støttende forhold. Et støttende forhold kan henge sammen med hvordan klasse miljøet i kroppsøving er, og om det tilrettelegges for at de grunnleggende psykologiske behovene hos elevene blir tilfredsstilt. En kan se på om det er lagt til rette for at elevene kan mestre, ta valg og føle en tilhørighet sett i lys av disse behovene. I tillegg kan en se på om miljøet i klassen fokuserer på prestasjoner eller mestring.

Kroppsøvingslærere kan ha ulike syn på kompetansemålene og hvordan undervisningen burde være, da målene tolkes individuelt. Hvilke motivasjonformer som benyttes, og hvilke aktiviteter som benyttes i timene er også påvirket av læreren. Derfor kan denne forskningen i hovedsak ha positive konsekvenser for elevene gjennom større bevissthet rundt motivasjon og valg av aktiviteter fra lærernes side. På grunnlag av hvor viktig motivasjon er i faget, den tidligere nevnte skjevfordelingen av aktiviteter og viktigheten av aktivitetsvalg finner vi det interessant å se nærmere på fenomenene motivasjon og lek.

1.1 Forskningsinteresse

Gjennom den femårige utdanningen ved NTNU og de utallige timene med kroppsøvingsundervisning har vi ofte benyttet andre bevegelsesaktiviteter enn idrett. Hvis vi har hatt idrett har det stort sett vært med en vri, som for eksempel spillsentrerte idrettsaktiviteter. Selv er vi for både idrettsaktiviteter, lek og andre bevegelsesaktiviteter, og

anser det som relevant å bygge seg opp en kompetanse om de ulike aktivitetene og hva som motiverer elevene mest. Mange av kroppsøvingstimene har fokusert på åpne oppgaver, progresjon og ikke minst synlighet. Disse fokusene går på autonomi, kompetanse og tilhørighet, som er en stor del av selvbestemmelsesteorien. Vi ønsker derfor å undersøke motivasjon og lek da vi anser det som viktig for god kroppsøvingundervisning.

I læreplanen står det skrevet under “fagets relevans og sentrale verdier” at: “Kroppsøving tar vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet, men stimulerer også til eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Kroppsøvingfaget skal i utgangspunktet romme alt av aktiviteter som både tar vare på tradisjon og bidrar til nyskaping. Tradisjonelle bevegelsesaktiviteter kan omfatte idrett, spill og lek. Idrett og ballspill i kroppsøving har de siste årene vært debattert i ulike artikler og kronikker. En debatt vi finner interessant er den Vinje (2018) startet, som omhandler å ikke fjerne ballspill og idrettsaktiviteter fra faget. Han mener det er feil å endre på hele faget og droppe idrettsaktiviteter for at de få som ikke liker faget skal trives. Säfvenbom & Rustad (2018) sitt svar til dette var at det ikke er feil med ballspill i faget, men at aktivitetene skal understøtte kompetansemålene. Engelsrud & Aasland (2018) mener at bevegelsesgleden ikke alltid trenger å være til stede i undervisningen, men at kroppslig læring kan oppfattes som kjedelig der og da. De mener fokuset burde være på at elevene skal få opparbeidet seg et repertoar av bevegelser over tid. Denne debatten viser at det er splid blant de lærde om innholdet i kroppsøvingfaget. Noen forskere er opptatt av aktivitetsutvalget, noen av læringen gjennom kompetansemål, og noen er opptatt av den kroppslige læringen som foregår i faget. Et siste innlegg som er verdt å nevne er et debattinnlegg til et innslag om “gym” på Dagsrevyen. Engelsrud et al. (2021) nevner i innlegget at man skal få lærerstudentene til å forstå at: “vi ikke skal ha “gym” for å medisinerer elevene med puls og svette, og vi skal heller ikke skape idrettsutøvere”. Faget heter ikke kroppsøving uten grunn, og vi anser den kroppslige læringen, kompetansemålene og aktivitetsutvalget som viktige elementer for motivasjonen hos elevene. Disse debattene viser hvor forskjellig forståelse det er blant forskere om hva innholdet i kroppsøvingfaget skal være, og det argumenteres ofte rundt innholdet og læringen i faget. Med det i bakhodet vil vi videre presentere problemstillingen for forskningsprosjektet.

1.2 Problemstilling

Hovedmålet med kroppsøvingundervisningen burde være å ha mest mulig motiverte elever i timene gjennom et hensiktsmessig og variert utvalg av motivasjonsformer og aktiviteter. Vi ønsker gjennom dette prosjektet å gi kroppsøvingslærere, deriblant oss selv, et innblikk i hvilke tiltak som skaper mest motivasjon hos elevene og hvilken betydning lek har for kroppsøvingslærere. Dette kan bevisstgjøre hva lærere vektlegger av motivasjonsformer og aktiviteter i sine undervisningstimer. Forskningen gjelder for og kan være relevant for alle skoler og kroppsøvingslærere, spesifikt på 5.-10. trinn. Med utgangspunkt i meldingen fra kunnskapsdepartementet, den nye læreplanen i kroppsøvingfaget, tidligere forskning, samt motivasjons- og lek teori, vil vi undersøke oppfatningen av og tilretteleggingen for motivasjon, og betydningen av lek blant kroppsøvingslærere. Problemstillingen vår blir da som følger:

Hvordan oppfatter og tilrettelegger kroppsøvingslærere for elevenes motivasjon, og hvilken betydning har lek på mellom- og ungdomstrinnet?

1.3 Oppgavens oppbygning

Videre i oppgaven vil vi ta for oss vårt teoretiske utgangspunkt og substansielle teorier. Det inkluderer selvbestemmelsesteorien, teori om lek, samt tidligere forskning på forskningsfeltene. I metodedel vil vi begrunne våre valg av forskningsdesign, innsamlingsmetode, analysemetode, enheter, etiske betraktninger, validitet og reliabilitet. Funn fra intervjuene blir videre presentert i ulike kategorier og undertema, og blir diskutert opp mot det teoretiske utgangspunktet og tidligere forskning. Etter resultat- og diskusjonsdelen vil vi oppsummere viktige funn i oppgaven. Mot slutten av oppgaven vil vi presentere en kritisk gjennomgang av oppgaven, før vi helt til slutt vil gi forslag til videre forskning.

2.0 Teoretisk utgangspunkt

Vår problemstilling tar utgangspunkt i at vi skal undersøke både motivasjon og lek, derfor vil vårt forskningsarbeid gå over to forskningsfelt. Selvbestemmelsesteorien og de grunnleggende psykologiske behovene i kroppsøving er forskningsfelt det er mye forskning på. I tillegg er det en del forskning på aktivitetsvalg og ulike undervisningsmetoder i kroppsøving, men forskningsfeltet som behandler både motivasjon og lek i kroppsøving er det mindre forskning innenfor.

Vårt teoretiske perspektiv tar utgangspunkt i Deci & Ryans Self-determination theory (SDT), eller selvbestemmelsesteorien på norsk. SDT er en metateori som omhandler menneskelig motivasjon og tar for seg personlig utvikling, grunnleggende psykologiske behov, ambisjoner og mål i livet, helseperspektiv, adferd og velvære, og sosiale konteksters påvirkning på motivasjon. I tillegg til å se på hvor motiverte individer er, tar teorien også for seg forskjellige typer motivasjon. Teorien til Deci & Ryan (2000) viser til en forståelse hvor menneskers motivasjon krever at de medfødte psykologiske behov for kompetanse, autonomi og sosial tilhørighet blir tilfredsstillt. I teorien hevder de at disse ulike psykologiske behovene ansees som grunnleggende behov for å oppnå en indre motivasjon, og den hevder at sosiale kontekster kan fremme, eller svekke, naturlig fysisk og psykisk utvikling. De hevder også at man kan observere indre motiverte handlinger i barns lek. Ryan & Deci (2020) nevner at lek, utforskning og aktivitet basert på nysgjerrighet eksemplifiserer indre motivert handling med tanke på at de ikke er avhengig av ytre påvirkning eller press, men gir egen tilfredshet og glede. De grunnleggende behovene som Deci & Ryan (2000) beskriver er sammensatt av; 1) å engasjere seg i utfordringer og å oppleve mestring i den psykiske og sosiale verden, 2) å søke tilhørighet og erfare følelser som sikkerhet, tilhørighet og intimitet med andre, og til slutt 3) selvorganisering og regulering av egen adferd. Vi kommer mer inn på hvert av disse behovene senere.

Motivasjon omhandler ifølge Ryan & Deci (2000b) alle aspekter av aktivisering og intensjon. I den virkelige verden mener de motivasjon er høyt verdsatt for hva den resulterer i - motivasjon får en til å handle. Med dette mener de at motivasjon resulterer i noe (produktivt), kontra amotivasjon som resulterer i ingenting. På grunn av dette mener de at motivasjon er et ansvarsområde som må tas på alvor for mennesker i roller som trenere, lærere, helsearbeidere og foreldre som involverer mobilisering av andre til å handle. Videre nevner Ryan & Deci (2000b) at selv om motivasjon ofte blir betraktet som én konstruksjon, så viser de i sin teori at

menneskers vilje til å handle blir påvirket av forskjellige faktorer, med forskjellige utfall og konsekvenser. De mener altså at motivasjon er mer enn én konstruksjon fordi det finnes mange forskjellige typer og grader av motivasjon. Eksempelvis kan man ha en kroppsøvningsklasse hvor noen er motiverte fordi de synes kroppsøving er kjempegøy, andre fordi de ønsker å få en bedre kropp og helse, noen vil ha gode karakterer, og noen er motiverte fordi de ikke har lyst til å få kjeft av læreren eller foreldre hvis de gjør det dårlig. Eksempelene over viser til forskjellige typer av motivasjon, samt et viktig skille innenfor motivasjonsteori - nemlig indre og ytre motivasjon. Ryan & Deci (2000b) nevner at den indre motivasjonen er mest attraktiv både for individet og samfunnet fordi interessen, begeistringen og selvtilliten som er iboende i den vil fremme fysisk og psykisk utvikling, standhaftighet og kreativitet i et livslangt perspektiv.

Ifølge Ryan & Deci (2000b) kan den indre motivasjonen forstås som den iboende tendensen individer har til å ta fatt i nye utfordringer, utvide og utvikle ens egne kapasiteter, utforske og å lære. Videre legger de til at den indre motivasjonen kan fremme integrering, mestring, spontan interesse og utforskning, samt at disse faktorene igjen er essensielle for individers kognitive og sosiale utvikling. De poengterer også her at alle, fra det tidspunktet de blir født, er aktive, nysgjerrige, undrende og lekende så lenge de blir født friske. Deci & Ryan (1985) trekker frem at de viktige målene burde være promotering av interesse og deltakelse i fysisk aktivitet som strekker seg forbi planer, kanskje så langt som til en livslang deltakelse i fysisk aktivitet og idrett. Kroppsøving mener de kan gi glede med sport og fysiske ferdigheter samtidig som de psykologiske behovene til elevene blir tilfredsstilt.

2.1 Selvbestemmelsesteorien – en metateori

Ryan & Deci (2017) hevder at selvbestemmelsesteorien er en metateori, og begrunner dette med å forklare at SDT er sammensatt av seks mini-teorier. De forklarer at disse mini-teoriene omhandler spesifikke fenomener og aspekter innenfor forskningsfeltet, og at når de koordineres er målet at de skal dekke alle typer menneskelig adferd på alle områder. Videre presenteres de mest sentrale aspektene fra hver mini-teori, før vi ser nærmere på de som vurderes som mest hensiktsmessige med tanke på vår problemstilling og empiri.

2.1.1 SDTs mini-teorier

Den første mini-teorien i selvbestemmelsesteorien er Cognitive Evaluation Theory (CET). Denne mini-teorien ser på hvordan indre motivasjon påvirkes av sosiale kontekster og

læringsmiljø (Ryan & Deci, 2017). Den andre av mini-teoriene i SDT kalles Organismic Integration Theory (OIT), og omhandler internaliseringsprosessen av hvordan handling kan bli en del av et individs opplevelse av selvet. Det vi i hovedsak tar med oss fra denne teorien er et kontinuum som illustrerer hvordan et individ kan bevege seg fra å være amotivert eller ytre motivert, til å være indre motivert ved å internalisere verdien av aktiviteter eller handlinger (Ryan & Deci, 2017). Den tredje mini-teorien heter Causality Orientations Theory (COT) og omhandler individers forskjeller og tendenser når det kommer til hvordan de innfinder seg i, og regulerer adferd på forskjellige måter. Her trekkes autonomi, ytre motivasjon og amotivasjon frem som sentrale aspekter (Ryan & Deci, 2017). Goal Contents Theory (GCT) er den fjerde mini-teorien de presenterer, og den tar for seg skillet mellom ytre og indre mål, samt deres innvirkning på motivasjon og velvære hos mennesker (Ryan & Deci, 2017). Den femte mini-teorien heter Basic Psychological Needs Theory (BPNT), og ser på sammenhengen mellom tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov og en høy grad av motivasjon samt generell god livskvalitet (Ryan & Deci, 2017). Den siste mini-teorien i dette avsnittet, men nyeste i SDT, omtales som Relationships Motivation Theory (RMT). Den omhandler nære personlige relasjoner og forhold, og hevder at nære personlige relasjoner ikke bare er viktige, men faktisk essensielle når det kommer til individers tilpasning, trygghet og velvære. En slik relasjon kan bidra til at individer utfyller hverandres tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov (Ryan & Deci, 2017).

Denne oppgaven vil argumentere for at Cognitive Evaluation Theory (CET) og Basic Psychological Needs Theory (BPNT) belyser funnene i denne forskningsprosessen på en mest hensiktsmessig måte, og vi kommer derfor til å se litt nærmere på dem. Disse mini-teoriene tar for seg forskjellige former for motivasjon gjennom tilfredsstillelse av behovene for kompetanse, autonomi, tilhørighet og påvirkningen av den indre motivasjonen. De andre teoriene vi har valgt bort går mer spesifikt på amotivasjon/ytre motivasjon, adferdsregulering, målorientering, og relasjoner, som ikke er like relevant for vårt datamateriale. I tillegg mener vi at disse to mini-teoriene kan sees i sammenheng med hverandre og datamaterialet, da tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene kan føre til en indre motivasjon.

2.1.2 Cognitive Evaluation Theory

Den første mini-teorien innenfor SDT vi har valgt å benytte blir omtalt som kognitiv evalueringsteori, eller Cognitive Evaluation Theory (CET). Deci & Ryan presenterte denne teorien først i 1985 for å forklare faktorer i sosiale kontekster som produserte variabilitet i den

indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2000a). Enklere forklart beskriver den hvordan sosiale kontekster påvirker menneskers indre motivasjon. Altså, hvordan sosiale kontekster og miljø kan fremme/hemme individers tilfredsstillelse av grunnleggende psykiske behov, og dermed deres indre motivasjon. De trekker frem barneleken som et eksempel på indre motivert handling, og en følelse av opplevd kompetanse og autonomi står sentralt (Ryan & Deci, 2017). Teorien argumenter ifølge Ryan & Deci (2000a) for at menneskelige hendelser og strukturer (belønning, kommunikasjon og tilbakemeldinger), som fører til en følelse av kompetanse under handling, kan forbedre den indre motivasjonen for handling, fordi det tillater tilfredshet av det grunnleggende psykologiske behovet for kompetanse. De trekker frem optimale utfordringer, effektfremmende tilbakemeldinger og frihet fra nedverdiggende vurderinger som faktorer for å tilrettelegge for en indre motivasjon. De poengterer også at for å få et høyt nivå av indre motivasjon må mennesker oppleve tilfredshet i behovene for kompetanse og autonomi. Til slutt legger de til at personer må erfare handlingen deres som selvbestemt, i tillegg til å erfare kompetanse og mestringstro, for å opprettholde eller forsterke den indre motivasjonen.

2.1.3 Basic Psychological Needs Theory

Den andre mini-teorien vi har valgt å benytte er teorien om grunnleggende psykologiske behov eller Basic Psychological Needs Theory (BPNT) på engelsk. Denne teorien kan benyttes for å forklare de andre mini-teoriene ved tilfredsstillelse av behov, deriblant tidligere nevnte CET. Teorien tar ifølge Deci & Ryan (2000) utgangspunkt i at å tilfredsstille behovene for autonomi, kompetanse og sosial tilhørighet er koblet sammen med “well-being”. Begrepet “well-being” mener de har interessert lærde gjennom årene og angår opplevelsen av psykisk velvære og livskvalitet. Ryan & Deci (2017) sitt fokus i SDT er på helsa til selvet og de integrerte prosessene, strukturene og representasjonene som er grunnleggende for å fungere autonomt. Alle mennesker er ifølge Ryan & Deci (2017) påvirket av tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behovene, men forskjellen er i hvor subjektivt fremtredende behovene er i menneskers personlige mål og livsstil. Sentralt i selvbestemmelsesteorien mener de er antagelsen om at å tilfredsstille behovene vil resultere i økt velvære, mens frustrasjon av behovene vil minske velværen uavhengig av andre faktorer. Man kan forstå det som at når de psykologiske behovene tilfredsstilles, så fremmer dette selvbestemte former for motivasjon – både i kombinasjon, og hver for seg. Behovene er altså uavhengige, men alle må tilfredsstilles for å fremme psykologisk vekst. Videre vil vi gå mer spesifikt inn på de ulike psykologiske behovene som blir benyttet i mini-teoriene, samt autonomistøtte.

2.1.4 Behovet for kompetanse

SDTs forståelse av behovet for kompetanse tar utgangspunkt i White (1959, sitert i Deci & Ryan, 1985) sin “effectance motivation” teori, hvor White beskriver kompetanse som et akkumulert resultat av et individs interaksjoner med miljøet, utforskende læring og adaptasjon. Videre nevnes det at fra et biologisk standpunkt kan kompetanse referere til en organismes kapasitet for effektiv interaksjon med miljøet hvor målet er å sikre vedlikeholdelse av organismen. Ifølge Ryan & Deci (2020) handler kompetanse om en følelse av mestring, det å lykkes og vokse. De mener at behovet for kompetanse blir best oppfylt innen velstrukturerte miljø som kan tilby optimale utfordringer, positive tilbakemeldinger og muligheter til å vokse. Deci (1975, sitert i Deci & Ryan, 1985) foreslo at behovet for kompetanse fører til at personer oppsøker og overvinner utfordringer som er optimale i forhold til deres evner, og at behovet for kompetanse tilfredsstilles gjennom interaksjon med utfordringer som er utfordrende. Deci & Ryan (1985) legger til at kompetanse er resultatet av en persons samhandling med oppdragelsen, omgivelsene, læringen, samt hvordan den blir tatt opp. Kort fortalt er kompetanse følelsen av å mestre ulike aktiviteter eller utfordringer på et eget nivå, eller ut ifra egne forutsetninger. Deci & Ryan (1985) forklarer også at god kompetanse er sentralt for en elev som skal internalisere eller akseptere ytre motiverte handlinger som en del av selvet. Med andre ord må elevene ha lyst, men de må også ha kompetanse og forståelse for det de gjør hvis aktiviteten skal oppleves som selvbestemt. Positive tilbakemeldinger trekkes frem som et godt tiltak for å styrke elevers opplevde kompetanse. Positive tilbakemeldinger på handlinger kan ifølge Deci & Ryan (1985) øke elevers opplevde kompetanse, slik at elever blir klare over sine ferdigheter og kan forbedre dem gjennom god innsats. Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder at behovet for følelsen av kompetanse handler om at elevene skal føle at de lykkes i utfordrende og varierte læringsaktiviteter. De mener at denne følelsen av opplevd kompetanse er viktig, både for å skape interesse, men også for at elevene skal føle at de bidrar på en reell måte i læringsaktivitetene. De konkluderer med at man ønsker at elevene skal vurdere seg selv som flinke bidragsyttere.

2.1.5 Behovet for tilhørighet

Ifølge Ryan & Deci (2000a) omhandler tilhørighetsbehovet en tilknytning til andre mennesker – hvor man bryr seg om andre, og andre bryr seg om deg. I klasserommet mener forskerne at dette kan fremtre som en god relasjon mellom lærer og elev, eller elev og elev, hvor begge

parter respekterer og bryr seg om hverandres meninger og verdier. Deci & Ryan (2000) mener at selv om autonomi og kompetanse har sterk innflytelse på den indre motivasjonen, foreslår teorien og forskning at sosial tilhørighet også spiller en rolle, en mer distal en, i opprettholdelsen av den indre motivasjonen. Ryan & Deci (2020) forklarer at sosial tilhørighet handler om en følelse av å høre til og ha en forbindelse, og er tilrettelagt ved å formidle respekt og omsorg. Tilhørighetsbehovet ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013) viser at mennesker ønsker å være en del av en gruppe eller et fellesskap. Innen dette behovet mener de det derfor er viktig at skolen og lærere legger til rette for et inkluderende og trygt læringsmiljø hvor alle elever føler at de blir sett, respektert og kan bidra. For å oppnå dette mener de at skolen og lærerne må presentere gode læringsaktiviteter som elevene kan ha en forventning om å mestre, både når de jobber alene, men også i grupper. Dette mener de er spesielt viktig i kroppsøving, da forskjeller kan være veldig synlig, og behovet for tilhørighet krever at elevene føler seg som reelle bidragsytere.

Deci & Ryan (2000) tror at det er situasjoner hvor sosial tilhørighet er mindre sentralt for indre motivasjon, sammenlignet med autonomi og kompetanse. De eksemplifiserer at mennesker engasjerer seg ofte i indre motivert adferd som kabal og fjellturer i isolasjon, som antyder at relasjonell støtte kanskje ikke er nødvendig for de proksimale faktorene i å opprettholde en indre motivasjon. Likevel argumenterer Ryan et al. (1994, sitert i Ryan & Deci, 2000a) for at elever vil internalisere skolemessige og adferdsmessige forhold på en bedre måte hvis de føler en tilhørighet til essensielle personer, som for eksempel en lærer eller forelder. Det kan altså tenkes at tilhørighet ikke er nødvendig for å oppnå en indre motivasjon, men at den kan fremme en mer hensiktsmessig internalisering av skole- og adferdsrelaterte forhold, og på denne måten gagne elevens motivasjon.

2.1.6 Behovet for autonomi

Deci & Ryan (2000) foreslår at oppfattet kompetanse er nødvendig for alle typer motivasjon, mens oppfattet autonomi kreves for at motivasjonen skal være en indre motivasjon. De forklarer videre, at autonomi omhandler en følelse av initiativ og eierskap over ens egne handlinger som blir støttet av en opplevelse av interesse og verdi. Autonomi, eller selvbestemte handlinger kan sees i motsetning til kontrollerte eller ytre motiverte handlinger, hvor aktiviteten blir ytre kontrollert i form av sanksjoner som belønninger eller straff. Elever må altså ha mulighet til å velge aktivitet, samt starte og regulere denne for å oppleve en høy grad av autonomi. Ifølge Deci & Ryan (1985) kan dette bidra til at elever føler seg fra fri fra

tvang, kontroll og andre sanksjoner, men det kan også fremme en indre motivasjon ved at elevene får mulighet til å se seg selv som utgangspunktet for handlingen. Hvis elever opplever påvirkning i form av tvang, evaluering eller andre sanksjoner, så vil dette svekke opplevd autonomi ved at elevene ikke lenger opplever å ha kontroll over situasjonen. I en motivasjonsdiskurs defineres et godt valg av at det tilfredsstillende en opplevd følelse av frihet i sammenheng med valget som blir gjort, med engasjement og indre interesser som grunnlag.

2.1.7 Autonomistøtte

Lærere som stimulerer elevenes følelse av autonomi, blir regnet som autonomistøttende. Skaalvik & Skaalvik (2015) peker på seks karakteristikk som kjennetegner autonomistøttende lærere. De gir elever gode begrunnelser for valg som tas, de lytter til elevene og lar dem gi uttrykk for sine meninger, de gir elever valgmuligheter der det er mulig, de gir så få direktiver som mulig, de tar elevenes spørsmål og ønsker på alvor, og de oppfordrer elever til å ta ansvar der det er mulig. Ryan & Deci (2020) nevner at lærere som støtter elevenes autonomi begynner med å prøve å forstå, anerkjenne og være hensynsfull til elevenes perspektiver. De vil også prøve å gi muligheter for elevene til å ta eierskap og initiativ i eget skolearbeid, som gir dem meningsfulle valg og oppgaver som kan engasjere deres interesse. Hvilken type motivasjon elevene utvikler, om det er indre eller ytre, er ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) et resultat av læringsmiljøet.

2.2 Lek

Lek er et begrep som kan være vanskelig å definere, da det finnes mange definisjoner og ulike måter å utføre lek på. Vi vil på ingen måte prøve å fange lekbegrepet innenfor en bestemt kategori eller definisjon i denne oppgaven, men velger å se informantenes utsagn om lek opp mot teori, og derfra forsøke å forklare betydningen lek har innen en kroppsøvingstekst. Lillemyr (1999) forklarer at lek er et komplisert fenomen, der en ikke kan forklare alle sider ved leken med hjelp av en teori. Han mener det vil være mer naturlig å benytte flere teoritilnærminger som supplerer hverandre. Han mener at det mest interessante med denne framstillingen er hvordan pedagogen benytter sitt filosofiske, sosiologiske og psykologiske grunnsyn for å forstå og forklare leken. Med dette i bakhodet, har vi valgt å ta utgangspunkt i flere tilnærminger til lek i håp om at dette kan resultere i en utdypende og reflektert forståelse for leken som fenomen og praksis i kroppsøving på mellom- og ungdomstrinnet.

Mange forskere har prøvd å definere lek, mens noen forskere har bare latt lek være lek uten å definere det. Smith & Vollstedt (1985) nevner at forsøk på å definere lek har strukket seg fra strukturerte definisjoner (lek definert som typiske gester og bevegelser) til funksjonelle eller kausale definisjoner (lek som hyggelig, men uten funksjon). For å prøve å definere lek har vi valgt å se det fra ytterkantene, der man har ekte/fri lek på den ene siden og styrt/kontrollert lek på den andre. Den ene ytterkanten av lekdefinisjonen er med utgangspunkt i Flemmen (2003) som er opptatt av den ekte leken, som en indre og medfødt motivasjon til å være i virksomhet. Forklart på en annen måte vil barn leke med alt og under de fleste omstendigheter fordi de er indre drevet. Under kjerneelementer i læreplanen står det at: “kroppsvøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Uansett om elevene har idrett eller lek skal de erfare eller lære noe kroppslig. Det å gi rom for kroppslig læring gjennom lek er interessant, da Jagtøien & Hansen (2000) ser kroppen og bevegelsen som viktige innfallsporner til lek, og ulike typer lek som viktige arenaer for både fysisk utfoldelse og bevegelse. I skolen vil kroppsvøvingslærere som oftest initiere leken og legge til rette for bevegelse i undervisningen. De voksnes rolle i organisert bevegelseskultur er ifølge Flemmen (2003) å ta initiativ, bestemme innholdet, organisere virksomheten, velge hvor og å lede aktiviteten. Det står i kontrast til det Flemmen (2003) selv nevner om barns spontankultur, der elevene bestemmer hva, hvor, hvordan og hvem de skal leke med. Mellom de to typene kultur går det et skille mellom spontan lek initiert av elevene til at voksne initierer leken.

Leken kan i tillegg til spontankulturen og den organiserte bevegelseskulturen deles inn i flere kategorier eller typer. Glenn et al. (2013) delte barns lek inn i fire kategorier; bevegelsesfokuserede aktiviteter, kreative/fantasifulle aktiviteter, spill og underholdning og sosial-relasjonelle aktiviteter. Lillemyr (1999) valgte å dele inn i fem lektyper; sansemotorisk-/funksjonslek, rollelek, regellek, bevegelseslek og konstruksjonslek. Av disse kategoriene vil nok den bevegelsesfokuserede aktiviteten og bevegelses-/regelleken være den som er relevant for leken som foregår i kroppsvøving. I tillegg til lektyper og kategorier har leken karakteristiske trekk ved seg. Bruner et al. (1979) definerte fem karakteristiske trekk ved leken; den er morsom, har ikke noe ytre mål, er spontan og frivillig og engasjerer den som leker aktivt. I tillegg til den siste karakteristikken om at leken står i et systematisk forhold til det som ikke kan defineres som lek.

En viktig del av det å benytte lek i kroppsvøving kan være læringen. Marrero (1996) mener at for mange lærere er lek et verktøy for å nå læringsmål, og på denne måten blir lek

instrumentalisert for å oppnå andre mål. Når leken har andre mål enn leken i seg selv mener forskeren at den er i fare for å bli rutinisert og en konsekvens er at den kan miste potensialet for engasjement (Marrero, 1996, sitert i Varea, 2018). Lillemyr (1999) mener at for å benytte lek i skolen må en ta i betraktning forholdet mellom lek og læring. Han beskriver forholdet mellom disse to som at barnet er i leken, mens læring er noe som skjer inne i barnet. Lillemyr (1999) skriver i tillegg med tanke på lek og læring at det elevene lærer kan bli mer varig, de kan lære med større entusiasme, slik at de blir mer motivert og har en større innsats i læringen, som igjen kan styrke læringen. White (2012) mener at både fri og styrt lek er essensielle elementer i en elevsentrert tilnærming til lekende læring. Hun mener indre motivert frilek gir barnet ekte autonomi, samtidig som styrt lek er en mulighet for foreldre og lærere til å gi mer spesifikke læringsopplevelser. I begge tilfellene mener hun at lek burde bli aktivt engasjert, elevsentrert og at det må være gøy.

I kroppsøvfaget ligger det som oftest et læringsmål til grunn for aktivitetene som utføres, derfor vil også leken kunne være mer styrt enn fri. Steinsholt (1999) kaller dette for leken som formålsstyrt aktivitet. Han nevner i tillegg at hvis leken bare er fengslende ut ifra tekniske interesser vil leken få en annenrangs status ved å tjene en eller annen funksjon. Det mener han betyr at leken tjener noe annet enn seg selv, som for eksempel å tilegne seg kunnskap og utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Målet med leken i kroppsøving kan være et motorisk mål, men det kan også være et sosialt mål som inkludering eller fair play. I tillegg kan målet med leken være å stimulere motivasjonen. Slike aktiviteter kan ifølge Rivero (2008, sitert i Varea, 2018) være ansett som didaktiske aktiviteter som læreren presenterer under navnet lek. Jagtøien & Hansen (2000) mener at siden barn er så fysisk aktive i sin væremåte må leken vises stor oppmerksomhet både som opplevelse og grunnlag for læring. Disse kategoriene, karakteristikkene og uttalelsene er en del av grunnlaget for hvordan vi ser på lek i sammenheng med kroppsøvfaget. Der lek og læring er tett knyttet sammen. Leken i kroppsøving vil nok som oftest ikke være "fri" eller "ekte" i den forstand at elevene initierer den selv og er styrt av egen autonomi. Læreren vil i kroppsøvingen initiere leken og forklare eventuelle regler og rammer for leken, deretter kan elevene løse målet med leken på egen fri måte innenfor de satte rammene. På denne måten vil ikke læreren begrense elevenes muligheter for utfoldelse og løsninger i en slik måte for lek.

Lek og spill kan være vanskelig å skille, derfor er det essensielt at vi nevner kort forskjellen mellom disse to. Steinsholt (1999) mener at lek er en holdning, en måte å handle på og har en bestemt kvalitet i seg som ikke er avhengig av innholdet. Spill mener han er en mer bestemt

aktivitet, som blir overført mellom generasjoner og er avhengig av en fast form og regler. I tillegg nevner han at leken orienterer seg mer mot innovasjon og det å fornye seg, mens spillet holder seg til tradisjoner. Karoff (2010) har valgt å skille mellom fire kombinasjonsmuligheter; spille en lek, spille et spill, leke en lek, eller leke et spill. Alle disse fire kombinasjonene mener hun kan oppstå i samme leksituasjon, men er avhengig av hvordan aktiviteten aktualiseres. Et spill som elevene spiller er for eksempel “enspretten”. Det er i utgangspunktet en konkurranse der det telles poeng, men når elevene slutter å telle poeng og bare spiller for at det er gøy og for det sosiale går de over til å leke et spill.

2.3 Tidligere forskning

Videre har vi valgt ut noen tidligere studier som kan hjelpe til å belyse funnene våre i diskusjonen, i tillegg til ovenfornevnt teori. Selvbestemmelsesteorien er en av de mest anvendte motivasjonsteoriene i nyere tid, og er benyttet i utallige studier. Forskning på lek derimot er det mindre av. Mange av studiene studerer barn i barnehagealder og på småtrinnet, og få av studiene retter seg mot kroppsøvfaget spesifikt. Det er gjort noen ulike studier på forskjellige tradisjonsspill og fri/styrt lek som vi har valgt å benytte.

En norsk studie på “interessebasert kroppsøving” av Tangen & Husebye (2019) benyttet en IBKRØV-modell der elevene fikk velge mellom idrettsglede og bevegelsesglede. Elevene i studien uttrykte at sportsdiskursen var rådende i kroppsøvfaget. De av elevene som valgte bevegelsesglede erfarte et både trygt og inkluderende fag, som i tillegg så ut til at de fikk økt deres autonome motivasjon for kroppsøvfaget. For idrettsgledeelevene var læringsfokuset tydelig og det så ut til at de også økte sin autonome motivasjon for faget. En studie med et relasjonelt perspektiv på IBKRØV av Erdvik et al. (2021) viste at å gi ulik tilnærming til kroppsøving ikke er nok til å optimalisere elevenes relasjon til faget, og de foreslår at et perspektiv på elevforståelse og læring, som er mer i tråd med læreplanen kan gi like muligheter for læring. Studien viser også at ikke bare elevene, men også lærere neglisjerer målet med faget, og at lærere ikke relaterer til dem som regler for regulering. Fra deres analyser mener de at det er klart at sportsdiskursen heller enn læringsmålene i læreplanen styrte elevene, også i IBKRØV.

Ntoumanis (2001) fant i sin studie av selvbestemt motivasjon at det er tydelig at positive sosiale faktorer som promotering av samarbeidslæring med fokus på individuell forbedring og valgfrihet i oppgaver fører til positive motivasjonelle utfall i faget. Oppfatningen av

kompetanse hevder han har en sentral rolle, og tilfredsstillelse av behovet for kompetanse kan føre til selvbestemte former for adferd. I tillegg mener forskeren at det er viktig at den indre motivasjonen er støttet siden det kan føre til positive utfall med tanke på fysisk aktivitet i voksenlivet. Han mener at spesiell oppmerksomhet skal gis til elever som føler at de blir presset til å delta, eller føler at de misbruker tiden sin på faget, som kan være en følge av lav kompetanse og som igjen kan føre til et stillesittende liv.

Ulstad et al. (2020) forsket på mestringsorientert klima med SDT og Achievement Goal Theory (AGT) som teoretisk utgangspunkt. De konkluderte med at hvis en lærer jobber med å skape et mestringsorientert klima vil det kunne legges til rette for at de grunnleggende psykologiske behovene, kompetanse, autonomi og tilhørighet, blir tilfredsstilt. Et prestasjonsorientert klima hevder de vil bidra til frustrasjon og mindre tilfredsstillelse av disse behovene. De mener at klimaet i kroppsøvingundervisningen har en indirekte påvirkning på innsats, indre motivasjon og karakterer, gjennom enten tilfredsstillelse eller frustrasjon av disse behovene. De Meyer et al. (2016) undersøkte autonomistøttende undervisning og fant ut at det har en positiv innvirkning på elevers autonome motivasjon og læringsutbytte. Studien viste at selv elever med lite eller dårlig motivasjon vil få et mer tilfredsstillende læringsutbytte av en mer autonomistøttende undervisning, fremfor en mer kontrollert undervisning.

Ulstad et al. (2016) undersøkte rollen til læringsstrategier i relasjon med motivasjon, og utfall som deltakelse og ytelse i kroppsøving. I studien fant de at SDT sin motivasjonelle konstruksjon av autonom motivasjon og oppfattet kompetanse forutså deltakelse og ytelse i kroppsøving indirekte gjennom læringsstrategier som absorpsjon, innsatsregulering, samarbeidslæring og å søke hjelp. Ifølge forskerne var autonomistøtte fra lærere viktig for å støtte behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet, som formidlet sitt forhold til motivasjonskonstruksjonene. Det var også viktig for lærere å oppmuntre elevene til å bruke læringsstrategier, og å lære dem hvordan de kunne bruke strategiene for å delta og prestere bedre på skolen.

En studie på aktivitetsvalg gjort av Smith et al. (2009) viste at verdien av mer individualiserte livsstilsaktiviteter sammen med mer uformelle og modifiserte lagspill, vil ifølge elevene i studien være en effektiv måte å promotere deltakelse i sport. Å tilby et større spekter av aktiviteter, og å legge til rette for aktivitetsvalg, argumenterer de for at er en strategi som flytter med elevenes livsstil og kan bidra til målet om økt deltakelse i faget blant eldre elever. Lonsdale et al. (2013) undersøkte motivasjonsstrategier gjennom SDT og konkluderte med at

kroppsøving kan påvirke elevers og ungdommers helse positivt, samt gi muligheter til fysisk aktivitet. Nivåene av fysisk aktivitet mener de ofte ikke er nok til å gi disse fordelene. Det å gi valg hevder de kan gi kortsiktige økninger i fysisk aktivitet og minske stillesittende adferd. Til slutt fremhever de at større trykk på valgbaserte motivasjonsstrategier i læreres forberedelser og læreplanen kan hjelpe til å øke den fysiske aktiviteten hos elever.

Lewis (2014) gjorde en studie på elevers og læreres erfaringer med kroppsøving, der ett av funnene var at elevene likte, og la inn en innsats i aktiviteter de følte seg kompetente i, men følelsen av kompetanse ble bestemt av type aktivitet og evner. Elevene likte den fysiske aktiviteten så lenge det var under deres kontroll. Forskeren hevder at for noen elever er det ikke den fysiske aktiviteten de ikke velger å delta i, det er den kontrollerende måten kroppsøving blir utført på de stritter imot. For mange minsket kroppsøving motivasjonen til å være fysisk aktiv, som hadde en sammenheng med lite utvalg av aktiviteter. I forsøket på å få elevene til å jobbe med en ønsket intensitet undergraves elevenes følelse av autonomi og motivasjon for å delta.

Azlan et al. (2021) undersøkte i sin studie tradisjonsspill, frilek og fysisk aktivitet. Det å benytte tradisjonsspill i kroppsøving hevder forskerne krever minimalt med utstyr og plass sammenlignet med idrett. De fant ut at for kroppsøvingslærere kan tradisjonsspill være praktisk med tanke på mindre spesifikke ferdigheter å lære bort, og det er relevant for læreplanen. De fant også ut at tradisjonsspill kan øke den fysiske aktiviteten blant ungdomsskoleelever. Tradisjonsspill var foretrukket over frilek, spesielt blant jenter. Til slutt hevder de at det å inkludere morsomme og hyggelige aktiviteter som tradisjonsspill i kroppsøving kan være et alternativ til å promotere fysisk aktivitet.

Glenn et al. (2013) undersøkte meningen med lek blant barn i 7-9 års alderen. Ifølge barna i studien hadde voksne andre meninger, agendaer og prioriteringer relatert til lekaktiviteter og tidsbruk. Barna følte at foreldrene var fokusert på sunne aktiviteter som foregikk utendørs. Selv om det kan virke som en positiv innflytelse fra foreldrenes side på barnas valg av lekaktiviteter var det klart at det var bare foreldrenes valg. Istedenfor å forsøke å forstå hva barna ville leke og hvorfor de ville leke disse lekene, prøvde foreldrene å pålegge deres eget syn på passende lekaktiviteter. Forskerne mener at i en skolekontekst hvor elevene skal oppnå spesifikke forventninger eller en oppførsel, at elevene kan føle på at de må respondere på måter som er passende for skolen. Studien viste at barn har et relativt uhemmet syn på lek, og

funnene deres kan være behjelpelig med å sikre at voksne fasiliterer og ikke hindrer barns lek.

I en oppsummering av de tidligere studiene kan de deles inn i motivasjon, aktivitetsvalg, lek og spill. De første studiene (De Meyer et al., 2016; Erdvik et al., 2021; Ntoumanis, 2001; Tangen & Husebye, 2019; Ulstad et al., 2016; Ulstad et al., 2021) undersøkte autonom motivasjon, autonomistøtte, kompetanse, tilhørighet, indre motivasjon og mestringsorientert klima. Disse studiene tar for seg deler eller hele SDT i form av de grunnleggende psykologiske behovene og motivasjonsfaktorer. Forskningen på kompetanse og autonomi retter seg mot mini-teorien CET, og viser hvordan tilfredsstillende av disse to behovene kan føre til en autonom- eller indre motivasjon. De studiene som inkluderer tilhørighet og mestringsorientert klima retter seg mer mot mini-teorien BPNT, og er mer spesifikt mot oppfyllelse av alle de tre grunnleggende psykologiske behovene. Hvordan disse behovene påvirker hverandre handler for eksempel om hvordan samarbeid fører til opplevd tilhørighet, som igjen kan føre til opplevd kompetanse. Studiene rundt aktivitetsvalg (Lewis, 2014; Lonsdale et al., 2013; Smith et al., 2009) ser på hvordan aktiviteter fremmer deltakelse, hvordan valg kan fremme fysisk aktivitet, og hvordan aktivitetsvalg kan sees i sammenheng med kompetanse. De to siste studiene på spill og lek (Azlan et al., 2021; Glenn et al., 2013) viste at tradisjonsspill kan fremme fysisk aktivitet, og at barn og voksnes syn på lek er ulikt, samt det at man må fasilitere og ikke hindre barnas lek.

3.0 Metode

I vårt masterprosjekt ønsker vi å undersøke hvilken oppfatning kroppsøvlingslærere har av motivasjon og hvordan de tilrettelegger for motivasjon, samt hvilken betydning lek har for dem. I dette prosjektet benytter vi oss av kvalitative intervju med erfarne kroppsøvlingslærere for å samle inn data, samt en tematisk tilnærming for å analysere dataene. Denne delen av oppgaven har som mål å gjøre rede for og diskutere forskningsmetodisk tilnærming til dette masterprosjektet. Intensjonen er at leseren skal ha mulighet til å forstå hvordan vi har gått frem i utformingen av vårt forskningsdesign, hvordan innhenting av dataene har gått for seg, samt hvordan dataene har blitt analysert for å besvare prosjektets problemstilling på en best mulig måte.

3.1 Forskningslogikk og valg av en abduktiv tilnærming

Ifølge Østern (2017) kan man anvende begrepet forskningslogikk når man snakker om hvilken type logikk som anvendes for å nå forskningsmålet. Et tradisjonelt skille er mellom induktiv- og deduktiv forskningslogikk. Kort fortalt går induktiv forskningslogikk fra empiri til teori, mens deduktiv går fra teori til empiri (Richards & Hemphill, 2018). I tillegg til de to tradisjonelle logikkene presenterte den amerikanske filosofen Charles Sanders Peirce (1998), i Østern (2017), abduksjon som en tredje forskningslogikk for omtrent hundre år siden. Enkelt forklart er abduksjon ifølge Peirce (1998, sitert i Østern, 2017) en pragmatisk middelvei mellom induktiv- og deduktiv tilnærming, hvor den meningssøkende prosessen må gå frem og tilbake mellom teori, erfaringer, opplevelser, samt være åpen for vitenskapelig kreativitet.

Vi som forskere er påvirket av, og tar utgangspunkt i teori som vi har tilegnet oss gjennom flere år ved høyere utdanning, og man kan argumentere for at vi jobber ut ifra eksisterende kunnskap for å samle empiri. Dette med mål om å skape nye forståelser med tanke på at vi ikke kan avskrive det vi har lært tidligere i studiet. Vi tok eksempelvis utgangspunkt i teorien for å utforme hensiktsmessige spørsmål til intervjuguiden i dette prosjektet, med mål om å belyse den gjeldende tematikken på en god og progressiv måte. Videre er målet med dette forskningsprosjektet å finne ut mer om kroppsøvlingslæreres oppfatning av og tilrettelegging for elevers motivasjon, og hvordan de ser på betydningen av lek. Vi tar altså utgangspunkt i kroppsøvlingslæreres oppfatninger og kunnskaper (empiri) for å tilegne oss en dypere forståelse for den aktuelle tematikken. Det blir noe feil å skulle si at dette prosjektet benytter én, eller en annen logikk, da forskningsprosessen preges av flere. De forskjellige

tilnærmingene har sine styrker og svakheter, og kan anvendes for å komplimentere eller utfylle hverandre. Vi vil si at det er mest hensiktsmessig at vårt forskningsprosjekt tar utgangspunkt i en abduktiv og eksplorerende tilnærming, hvor fokus og forskningsspørsmål blir mer og mer spisset etter hvert som vi går frem og tilbake mellom empiri og teori, og oppnår dypere forståelse. Denne prosessen kan relateres til begrepet guiding principles, som ifølge Pierce (1998, sitert i Østern, 2017) brukes i abduksjon om veiledende begreper som skal hjelpe forskeren med å navigere seg i forskningsprosessen. Videre hevder han at det kan sammenliknes med å ha et teoretisk perspektiv som utgangspunkt, men at man med en abduktiv forskningslogikk kan endre perspektiver flere ganger underveis. Det kan være verdt å nevne at denne forskningslogikken har mer å si for hvordan data blir tolket, enn for hvordan den blir samlet inn.

3.2 Kunnskapsforståelse, posisjonering og vitenskapsteoretisk ståsted

Drøfting av vitenskapsteoretisk ståsted blir ikke vektlagt i denne oppgaven med tanke på omfang, men vi synes det er hensiktsmessig å si noe om vår posisjonering da det vil ha noe å si for hvordan kunnskapen i dette prosjektet analyseres og produseres. Etter mye diskusjon argumenterer vi for at vi arbeider innenfor et konstruktivt pragmatisk paradigme, hvor vi som forskere skaper kunnskap i møte med forskningsobjekter, og har frihet til å gjøre valg underveis i forskningsprosessen der vi ser det hensiktsmessig for forskningsspørsmålet. Når det er sagt, forstår vi det som noe problematisk å si at man arbeider innenfor et paradigme, da de i likhet med logikker har styrker og svakheter som utfyller hverandre (Loving, 2011). Vi tar altså utgangspunkt i kunnskap om fenomenologisk hermeneutisk metode samt motivasjonsteori, og arbeider med et blikk på noe empirisk for å skape dypere forståelse og utvikle ny kunnskap som belyser forskningsspørsmålet på en best mulig måte.

3.3 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning er en fortolkende form for sosial henvendelse som forsøker å forstå fenomener gjennom å benytte betydningen som deltakerne tildeler dem (Hastie & Hay, 2012). På denne måten mener de at kvalitativ forskning skiller seg fra kvantitativ forskning, som forsøker å samle data gjennom objektive metoder for å gi informasjon om sammenhenger, sammenligninger og antagelser uten påvirkning fra forskeren. Madill & Gough (2009) vil argumentere for at det er vanskelig å definere kvalitativ metode kortfattet, da den preges av en

samling av mange ulike metoder, med aspekter som overlapper hverandre og gjør en avgrensning mer eller mindre komplisert.

Kvantitative metoder tar ifølge Hale & Graham (2012) ofte opp spørsmål som relaterer til ytelsesnivåer, undervisning og veiledningsmetoder, hovedsakelig alt som kan måles eller kodet inn i tall. Noen studier benytter seg også av mixed-methods, altså en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ metode. En ting vi vurderte som interessant når det kommer til definering av metoder er hvordan Sparkles & Smith (2013) nevner at både kvalitative og kvantitative metoder ofte defineres ut ifra hva de ikke er, og i motsetning til hverandre.

Vårt forskningsspørsmål ønsker å finne ut mer om kroppsøvingslæreres oppfatning av og tilrettelegging for motivasjon, samt betydningen av lek i kroppsøvingsundervisningen på mellom- og ungdomstrinnet. Dette krever at vi må innhente og analysere kvalitative data fra menneskers livsverden for å trekke gode slutninger. Det ble derfor naturlig å anvende en kvalitativ tilnærming til vårt forskningsprosjekt da en slik tilnærming gir oss mulighet til å tolke, forstå og fordype oss i informantenes erfaringer, opplevelser og praksiser.

3.4 Valg av tilnærming

Valg av tilnærming falt på Braun & Clarke (2021) sin reflexive thematic analysis, eller refleksive tematiske analyse på norsk. Både Giorgis (1997) fenomenologiske metode, samt Smiths (2001) Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) ble også vurdert, men valget falt på den tematiske analysen fordi den gir forskeren løsere rammer og mer frihet i sin forskningsprosess.

I motsetning til fenomenologisk metode og IPA er ikke en refleksiv tematisk analyse betinget av et teoretisk rammeverk. Dette fører til at man som forsker står friere til å balansere det deskriptive og det fortolkende arbeidet i forskningsprosessen. På denne måten kan den refleksive tematiske analysen både reflektere den virkelige verdenen, og den opplevde livsverdenen til informantene. Metoden mottar noe kritikk med tanke på at mengden fleksibilitet kan bidra til en opplevelse av at man kan gjøre nesten akkurat som man vil, noe som kan svekke validitet og reliabilitet (Braun & Clarke, 2006). Tilnærmingen beskriver analysearbeidet i seks trinn. Det første trinnet omtales som «bli kjent-fasen», fordi det er her man skal bli kjent med datamaterialet ved å lese gjennom transkripsjoner og liknende, samt gjøre om dataen til en form som kan anvendes videre i prosessen. På trinn to starter kodingen, og arbeidet går ut på å finne interessante aspekter ved dataene som kan brukes videre i

prosessen. Trinn tre til fem omhandler å utvikle, forbedre, definere og navngi tema. Det sjette og siste trinnet er skriveprosessen, som går ut på å sammenfatte alle trinnene over på en strukturert og hensiktsmessig måte. I likhet med resten av tilnærmingen har man som forsker mye fleksibilitet til å bevege seg fritt frem og tilbake, og på kryss og tvers av disse trinnene, da det å slavisk følge trinnene sjelden vil være hensiktsmessig (Braun & Clarke, 2006).

Vi valgte å ta utgangspunkt i denne type tilnærming til behandling og analysing av vår data, på grunnlag av at vi anser det som attraktivt å ha fleksibilitet når det kommer til å fortolke og vektlegge aspekter som vi finner interessante. Slik vi ser det vil dette åpne for bruk av teori i utviklingen av temaene og presentasjonene av funnene, og funnene vil kunne bli brukt som utgangspunkt i teoretiske diskusjoner.

3.5 Etske vurderinger/forskningsetiske overveielser

Før vi kunne begynne på datainnsamlingsprosessen søkte vi til NSD om godkjenning for å gjennomføre vårt forskningsprosjekt. Med bakgrunn i en prosjektskildring som var i tråd med De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) sine daværende forskningsetiske retningslinjer, fikk vi godkjent vårt forskningsprosjekt, og datainnsamlingen kunne begynne. Grunnet at vi måtte søke NSD er behandlingen av personidentifiserbare data gjennom signatur og samtaleopptak. For å få godkjent søknad måtte vi utarbeide en samtykkeerklæring som vi benyttet skriftlig, da informantene måtte fysisk signere den. Vi kontaktet i tillegg NSD under innsamlingen for å høre om vi måtte endre skjemaet med tanke på å ta et intervju over telefon. Dette gikk i orden uten å endre skjemaet, da vi allerede hadde søkt om taleopptak. Vi valgte å gjøre det intervjuet over telefon på grunn av coronasituasjonen, og skriveprosessen vi ikke kom fullt i gang med på grunn av manglende informanter.

3.6 Utforming og anvendelse av intervjuguide

I dette prosjektet ble «Forskningsmetode for lærerutdanningene» av Christoffersen & Johanessen (2012) brukt som utgangspunkt for utformingen av intervjuguiden. Med tanke på at oppgavens problemstilling retter seg mot å undersøke hvordan kroppsøvingslærere oppfatter og tilrettelegger for motivasjon i sin undervisning, ville vi ha et fokus på tematikker som er aktuelle for, eller som kan relateres til denne problemstillingen. Vi fordypet oss derfor i aktuell teori om tematikken, før vi trakk ut noen sentrale aspekter som kunne anvendes i utformingen av spørsmål for å belyse vår problemstilling på en best mulig måte. Dette

resulterte i en intervjuguide som ble testet på oss selv, medstudenter, samt utenforstående med tilfredsstillende resultater.

Innledningsvis i intervjuene med informantene presenterte vi oss selv og prosjektet. Vi fortalte hvor mange spørsmål vi hadde, og vi ga et tidsanslag på hvor lang tid intervjuet kom til å ta. I tråd med De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021) sine retningslinjer med tanke på hensyn til personer fortalte vi også om hva intervjuet ville bli brukt til, hva vi kom til å bruke datamaterialet til etter at intervjuet var fullført, samt når vi kom til å destruere datamaterialet. Vi understreket også informantenes anonymitet og informerte om deres rett til å ikke svare på spørsmål, avbryte intervjuet underveis, og om retten til å trekke tilbake sitt intervju hvis de skulle ønske det.

Intervjuet vårt anvendte både fakta-, introduksjons-, overgangs, nøkkel- og sensitive-spørsmål (Christoffersen & Johanessen, 2012). Avslutningsvis i intervjuet fikk informantene også mulighet til å legge til en avsluttende kommentar, tilføye eller gå tilbake til enkelte spørsmål. Spørsmålene som ble stilt omhandlet motivasjon i idrettspregede- og lekpregede kroppsøvingstimer. Vi spurte om hva informantene tenkte om sentrale begreper, samt hvordan de fungerte i praksis. Sentrale begreper var lek-, og idrettsbegrep, motivasjon, autonomi, tilhørighet, kompetanse og aktivitetsvalg. Intervjuene hadde en varighet på 27 til 56 minutter, men tok gjennomsnittlig 37 minutter å gjennomføre. Lengden på intervjuene var alt etter hvor utfyllende svarene fra informantene var. Etter gjennomført intervju takket vi informantene for deres tid og bidrag, og vi gjentok deres rett til å trekke tilbake intervjuet hvis de skulle ønske det.

3.7 Datainnsamling

Valg av metode for datainnsamlingen falt på semistrukturerte intervju med erfarne kroppsøvlingslærere. Dette virket mest naturlig med tanke på at dette er en fenomenologisk studie hvor vi ønsker å få innsikt i sosiale fenomener gjennom samtale med erfarne informanter. Semistrukturerte intervjuer kjennetegnes ved at de har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men måten intervjuene blir gjennomført på kan variere (Christoffersen & Johanessen, 2012). Vi hadde en overordnet intervjuguide, men vi stilte til tider oppfølgingsspørsmål der vi følte at det var naturlig. Vi benyttet også friheten til å variere rekkefølgen på spørsmål der vi fant det hensiktsmessig, og vi valgte å ikke stille spørsmål som allerede hadde blitt belyst tilstrekkelig ved tidligere anledninger. Vi hadde et ønske om at

intervjuet skulle ligne en samtale, hvor spørsmål kunne endres eller flyttes ut ifra informantenes svar. Dette kunne også by på en trygghet og sikkerhet for både forsker og informant som kan gagne datainnsamlingsprosessen. Med bakgrunn i teori presentert tidligere i denne oppgaven, teori om forskningsmetode, samt ressurser og tidsramme anser vi dette som den best egnede datainnsamlingsmetoden (Christoffersen & Johanessen, 2012).

3.8 Informanter

Rekruttering av informanter i kvalitative forskningsprosesser kan være utfordrende. En av utfordringene er at kvalitativ forskning krever at man som forsker finner et utvalg som kan gi mest mulig relevant informasjon om det man ønsker å forske på. Vi valgte derfor å gjøre det som Dalland (2017) kaller et strategisk utvalg. Med tanke på at vårt prosjekt ønsker å undersøke hvordan kroppsøvingslærere oppfatter og tilrettelegger for motivasjon, ble det naturlig å spørre kroppsøvingslærere om å delta. Vårt strategiske utvalg innebar altså å spørre erfarne kroppsøvingslærere om å delta, fordi vi mener at de mest sannsynlig vil ha kunnskapen og erfaringene som kan besvare vår problemstilling på en best mulig måte. I likhet med Dalland (2017), mener vi at det å intervjuer fagpersoner kan gi verdifull informasjon, da deres ekspertise innen fagfeltet kan bidra til å både besvare problemstillinger, men også gi ny kunnskap om aspekter som man tidligere ikke hadde tenkt på innenfor forskningsfeltet. Som lærerstudenter, snakker vi også det samme «språket» som flere av lærerne, noe som gjør diskusjon og samtale rundt sentrale begrep enklere og klarere, samtidig som det blir enklere å gå i dybden uten misforståelser (Dalland, 2017). Her forstås språk som en måte å snakke på, eller et vokabular som er mer vanlig for noen enn for andre. Eksempelvis, vil det ofte være enklere å snakke om motivasjon og lek i henhold til læreplaner med en lærer, enn en aksjemegler, fordi en lærer vil være kjent med disse tematikkene gjennom sin profesjon. Ved at vi kun spurte kroppsøvingslærere om å delta, var det veldig sannsynlig at informantene våre hadde kunnskaper og erfaringer om hvordan kroppsøvingslærere oppfatter og tilrettelegger for motivasjon, samt hvilken betydning lek har på mellom- og ungdomstrinnet.

Informantene ble kontaktet på e-post, og fikk en kort melding hvor de ble gitt en presentasjon av prosjektet og en invitasjon til å delta. I Midt-Norge ble 25 skoler i 3 kommuner kontaktet, og av disse var det en informant som takket ja. På Sørlandet ble 51 skoler i 12 kommuner kontaktet og tre informanter takket ja. På Østlandet ble 5 skoler i 4 kommuner kontaktet, men ingen hadde mulighet til å stille. Den største årsaken til avslagsprosenten var nok

coronasituasjonen der lærere enten var hjemmeværende eller måtte benytte sine arbeidstimer på timene til andre lærere i en ellers stresset hverdag. En annen grunn var at mange skoler hadde samarbeid med andre universiteter fra før, og hadde brukt opp den ekstra tiden sin på andre mastergradsstudenter. Etter det som følte som utallige e-poster, og en del avvisninger, resulterte dette i et utvalg på fire erfarne kroppsøvingslærere som ga data som besvarte problemstillingen på en god måte. Vi ville i utgangspunktet rekruttere seks informanter, da vi ønsket å være sikre på at vi hadde mer enn nok data, men etter å ha gjennomført fire intervju innså vi at dette hadde resultert i mer enn tilstrekkelig med data. Selv om et bredere utvalg kunne hatt sine fordeler, valgte vi å prioritere å gå i dybden på dataene vi allerede hadde. Dette var hensiktsmessig både med tanke på omfang av oppgaven og ressurser, men også fordi målet med intervjuene var å gå i dybden på hvert enkelt intervju, noe som kunne blitt utfordrende hvis vi hadde intervjuet for mange informanter over for lang tid (Dalland, 2017).

I analysen vår valgte vi å gi fiktive navn til informantene for å ta hensyn til personvern. Siden vi skulle se på fenomenene lek og motivasjon, anså vi det som relevant å trekke frem om de jobbet på mellomtrinnet eller ungdomstrinnet, samt hvilken formell bakgrunn de hadde. Alle lærerne var adjunkter med opprykk bortsett fra Stian som var adjunkt. Fra mellomtrinnet møtte vi først Sander, som hadde 30 studiepoeng i kroppsøving. I tillegg møtte vi Berit, som hadde både 60 studiepoeng i kroppsøving og idrett. Fra ungdomsskolen møtte vi Nils, som hadde 30 studiepoeng i faget. Til slutt møtte vi adjunkten Stian, som ikke hadde noen formell kompetanse i faget. I tillegg valgte vi å legge på en bokstav bak informantens navn, (M) for mellomtrinnet og (U) for ungdomstrinnet for å lage et skille mellom disse to.

3.9 Intervjumiljø/omstendigheter

Når det gjelder omstendighetene eller miljøet intervjuet tar sted er det sentralt at informantene føler seg trygge og kan dele det de har av informasjon til prosjektet. Tre av informantene kunne stille til fysisk intervju, mens ett ble gjennomført over telefon med diktafon som lydopptaker. Dette var et valg informanten selv tok, da han ville gjennomføre intervjuet, men ikke hadde mulighet til å møtes fysisk. Hadde vi hatt flere informanter å velge mellom ville vi nok ikke gjennomført intervju over telefon, men grunnet coronasituasjonen måtte vi ta til takke med det vi fikk av muligheter. Situasjonen blir veldig annerledes når man ikke ser informanten inn i øynene og kan ha en mer flytende samtale. En informant valgte å ha intervjuet hjemme hos seg, noe som kan være optimalt for informanten med tanke på trygge rammer. En annen informant valgte å ha det i kantina på skolen. Så lenge informantene valgte

lokasjon selv tenkte vi at det var greit, men det var en liten ulempe med tanke på bakgrunnsstøy og lydopptaket. Den siste informanten valgte å gjennomføre intervjuet på et grupperom, som også er optimalt med tanke på trygge rammer.

3.10 Analyseprosessen

I analyseprosessen benyttet vi som nevnt tidligere Braun & Clarke (2021) sin refleksive tematiske analyse. Valget falt på denne analysemetoden fordi den gir forskeren frihet og fleksibilitet i analyseprosessen, fordi metoden ikke er betinget av et teoretisk rammeverk. Analysen er også teoriinformert ved at flere av temaene i analysen relateres til selvbestemmelsesteorien.

Første fase i analysearbeidet gikk ut på å bli kjent med datamaterialet. Man kan argumentere for at dette trinnet initieres allerede under datainnsamlingen. Allerede under gjennomføring av intervjuene begynte vi som forskere å tenke over interessante utsagn og perspektiver, og man begynner på sett og vis allerede da å gjøre seg kjent med datamaterialet. Etter å ha gjennomført intervjuene fortsatte vi analyseprosessen da vi transkriberte intervjuene. Ved å legge trykk på ord, sette inn tegn som punktum og komma, samt renskrive transkripsjonene, var vi i gang med å tolke meningsinnholdet i datamaterialet vårt. Etter at intervjuene ble transkribert i hvert sitt dokument leste vi gjennom hvert enkelt intervju flere ganger med mål om å forstå meningsinnholdet. Etter å ha blitt kjent med tekstene og meningsinnholdet begynte vi som smått å notere ned interessante utsagn, perspektiver og poenger hver for oss, før vi delte og diskuterte funnene sammen for å utfylle og sikre meningsinnholdet vi fant.

I den andre fasen startet kodingen av interessante trekk ved datamaterialet. I denne fasen leste vi nok en gang gjennom transkripsjonene flere ganger, men denne gangen lette vi mer spesifikt etter aspekter som kunne relateres til vår problemstilling. Vår fremgangsmåte var å fargemerke utsagn og aspekter i transkripsjonene som vi fant interessante. Vi gjorde et forsøk på å fargekode med tanke på meningsinnhold, men dette ble revidert i fase tre. Arbeidet startet nokså usystematisk da vi begge satt med fire transkripsjoner med forskjellige farger og vide koder. Noen eksempler på koder var «tilpasset opplæring», «relasjonsarbeid», «variasjon» og «elevmedvirkning». Etter å ha kodet transkripsjonene førte vi kodene inn i et felles dokument, før vi prøvde å skape en systematikk på funnene slik at vi kunne finne tema.

I den tredje fasen var målet å finne temaer slik at vi kunne fremstille kodene våre på en mer oversiktlig og hensiktsmessig måte. Vi fortsatte arbeidet fra vårt felles dokument, og begynte

å diskutere hva som gikk igjen. Eksempelvis fant vi ut at kodene som ble nevnt over kunne relateres til hvordan lærere tilrettelegger for elevers indre motivasjon, noe som førte til at dette ble et tema. Alt som kunne relateres til dette temaet ble dermed merket med blått og ført inn under tema «Hvordan fremme/vedlikeholde indre motivasjon».

Den fjerde fasen bestod av å gjennomgå og diskutere temaene våre nok en gang, for å være sikre på at de samsvarte med vårt utvalg av koder. Her ryddet vi mer i vårt felles dokument, og ferdigstilte vår oversikt slik at vi hadde en ryddig og hensiktsmessig oversikt da vi skulle påbegynne fase fem. Her fant vi eksempelvis ut at temaet «Hvordan fremme/vedlikeholde indre motivasjon» ble for vidt og omfattende, samtidig som det ikke reflekterte vårt utvalg av utsagn på en god måte.

Den femte fasen omhandlet å definere overordnede tema, eller hovedtema med utgangspunkt i temaene som allerede hadde blitt utformet i analyseprosessen. Nå som vi hadde en oversiktlig systematikk med tanke på utsagnene våre begynte vi å definere og navngi våre hovedtema. Som nevnt over fant vi ut at noen av temaene ble for vide eller ukonkrete, noe som førte til at vi måtte revidere temaene slik at de passet med meningsinnholdet på en mer hensiktsmessig måte. Eksempelvis resulterte dette i at temaet «Betydningen av lek» ble delt inn i «Lystbetont læring» og «Lek som interessevekker». Med grunnlag i at mange funn beskrev hvordan informantene oppfattet og tilrettela for motivasjon, og kunne sees i lys av selvbestemmelsesteorien og tilfredsstillende av grunnleggende behov, valgte vi å bruke de grunnleggende behovene som inspirasjon til navn på noen hovedtema. På denne måten ble for eksempel temaene “Relasjonsarbeid”, “Inkluderende læringsmiljø”, “Samarbeid” og “Fair-play” plassert under det hovedtemaet “Oppfatningen av og tilrettelegging for tilhørighet”, fordi alle temaene kan sees i lys av tilhørighetsbehovet som blir beskrevet i selvbestemmelsesteorien. Hensikten med denne utformingen var å utarbeide og konkretisere en resultat- og diskusjonsdel som reflekterte vår problemstilling og relevant teori på en hensiktsmessig måte.

Den sjettede og siste fasen er den siste muligheten for å analysere. Her skal man velge ut hensiktsmessige og overbevisende eksempler som kan relateres tilbake til problemstillingen, og til litteratur for å produsere en god analyse, drøfting og fremstilling av funnene. I denne fasen valgte vi å presentere funnene med enkle kommentarer i en sammensatt resultat- og diskusjonsdel hvor vi samlet de røde trådene i oppgaven og forsøkte å svare på problemstillingen.

Fasene i den refleksive tematiske analysen blir ofte illustrert i en sirkelkomposisjon fordi analyseprosessen ofte går frem og tilbake, og på kryss og tvers av fasene. Vi vil altså poengtere at selv om analyseprosessen blir fremstilt som lineær i denne oppgaven, var den i virkeligheten mer sirkulær, da vi hele tiden gikk frem og tilbake mellom fasene for å forsikre oss om at analysen ble hensiktsmessig utført.

I presentasjonen av funnene har vi tatt utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) som nevner noen spørsmål til å veilede analysen, etter å ha skapt en forståelse av det tematiske innholdet: Hva betyr dette temaet? Hva er forutsetningene som underbygger det? Hva er implikasjonene av temaet? Hvilke forhold har sannsynligvis gitt opphav til det? Hvorfor snakker folk om denne tingen på denne spesielle måten (i motsetning til andre måter)? Hva er den generelle historien de ulike temaene avslører om emnet?

3.11 Reliabilitet

Reliabilitet sier noe om hvor pålitelige og etterprøvbare data er. For å vurdere hvor pålitelige data er må man gjøre rede for valgene man har gjort i løpet av prosessen, samt hva disse valgene har hatt å si for resultatet (Dalland, 2017). Her forstår vi etterprøvbarehet som noe repliserbart, eller oppgavens evne til å gjentas med like resultater, og vi vil poengtere at etterprøvbarehet i kvalitativ forskning er noe problematisk da man sjelden vil oppnå akkurat de samme resultatene i to forskningsprosjekter selv om begge anvender den samme metoden. Det er for mange kontekstuelle- og miljørelaterede variabler som kan påvirke prosessen og resultatet (Long & Johnson, 2000). Det er for eksempel usannsynlig at to kroppsøvingslærere kommer til å svare at de tilrettelegger for tilhørighet helt likt, selv om begge blir spurt om hvordan man tilrettelegger for opplevd tilhørighet. Vi kommer derfor til å vektlegge pålitelighet når vi redegjør for reliabilitet i denne oppgaven. I denne studien utførte vi kvalitative intervjuer med erfarne kroppsøvingslærere ansikt til ansikt, eller over telefon. Her kan selve kommunikasjons- eller transkriberingsprosessen svekke reliabiliteten i studien, fordi det er en mulighet for at det oppstår misforståelser rundt spørsmål, unøyaktig transkribering, eller endring av meningsinnhold når man analyserer. Dette var problematikker vi tenkte nøye over og forberedte oss på blant annet ved at vi var presise da vi stilte spørsmål, brukte god tid da vi gjennomførte intervjuene, og tok pauser der det følte hensiktsmessig. Det er også blitt brukt mye tid på å analysere resultatet, og vi har etter beste evne ikke endret meningsinnholdet i noen utsagn. Vi har også forsøkt å redegjøre for valg som er blitt gjort underveis i arbeidsprosessen på en slik måte at prosessen skal være pålitelig og transparent for

leseren. Eksempelvis, forklarte vi vår analyseprosess i 3.10, med et ønske om at vårt arbeid skal være transparent slik at leseren kan forstå hvordan vi kommer frem til våre resultater. Vi håper at vi har gitt nok tilgang til arbeidet gjennom grundig dokumentasjon, forklaring og beskrivelse av hele vår fremgangsmåte gjennom hele forskningsprosessen, slik at leseren skal kunne vurdere våre resultater som pålitelige.

3.12 Validitet

Ifølge Dalland (2017) sier validitet noe om hvor godt en studie svarer på det den etterspør. Enklere forklart hvor godt studien svarer på problemstillingen. I denne studien er målet å undersøke hvordan lærere oppfatter og tilrettelegger for elevenes motivasjon, samt hvilken betydning lek har på mellom- og ungdomstrinnet. Her må det understrekes at det er lærerperspektivet som står i fokus, og ikke hva elevene faktisk oppfatter som motiverende når vi snakker om motivasjon. Dette er fordi vi valgte å kun intervju lærere, og derfor ikke kan si noe om hva som faktisk oppleves som motiverende for elevene. Slik vi ser det, er det flere årsaker til at vår studie er godt egnet til å besvare den gitte problemstillingen. Dette er fordi våre kvalitative intervju omhandler oppfatninger og diskusjoner av relevante begreper som er med på å belyse aspekter ved vår problemstilling på en god måte. Dette resulterte i empiri som belyste erfarne kroppsøvingslæreres oppfatninger og praksiser, der vi fikk kunnskaper om hvilke tiltak lærere gjør for å fremme motivasjon i sine undervisningsopplegg. Det at oppgaven har endret problemstilling ved flere anledninger har nok påvirket validiteten i denne oppgaven, men vi vil tro at dette har styrket validiteten i større grad enn det har svekket den, fordi disse endringene ble gjort for at empirien skulle belyse problemstillingen på en bedre måte. Metodevalget i denne studien er allerede redegjort for, og vi har der argumentert for hvorfor vi mener at en fortolkende fenomenologisk metode med en refleksiv tematisk tilnærming til analysen er godt egnet til å besvare oppgavens problemstilling. Det at vi har et nokså snevert utvalg med bare fire informanter kan virke som en svakhet ved oppgaven, men som vi poengterer i 3.8 var det mer interessant for oss å gå i dybden på noen intervju enn å sjekke overflaten på mange, spesielt med tanke på tidspress og oppgavens omfang. Dermed vil ikke resultatene fra vår studie gi et representativt bilde slik at vi kan generalisere og si noe om den generelle lærerrollen og dens syn på motivasjon og lek. Det studien kan gjøre, er å si noe om enkeltlæreres erfaringer og opplevelser om hvordan man kan påvirke motivasjonen hos elevene, samt hvilken betydning leken har for utvalgte kroppsøvingslærere. Dermed, er denne studien et bidrag til hvordan man kan forstå og tilrettelegge for motivasjon på mellom-

og ungdomstrinnet, samt lekens betydning, og har verken mulighet til eller som mål å gjøre denne jobben ferdig.

4.0 Resultat/diskusjon

I den følgende delen av oppgaven vil vi presentere våre funn og diskutere koblingen mellom disse opp mot de teoretiske perspektivene og tidligere forskning. I analysen vår kom vi frem til fem hovedtemaer som er relevant for problemstillingen vår. Vi vil under disse hovedtemaene presentere ulike undertemaer som er relevant for hovedtemaet. Resultat og diskusjon er slått sammen på grunnlag av at vi anså det som relevant for å få frem meningsinnholdet på en best mulig måte. Diskusjon av funn og teori vil ta utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan oppfatter og tilrettelegger kroppsøvlingslærere for elevenes motivasjon, og hvilken betydning har lek på mellom- og ungdomstrinnet?*

4.1 Indre- og ytre motivert deltakelse

Analysearbeidet viste at flere av informantene gjorde et skille mellom indre- og ytre motivasjon og deltakelse i oppfatningen av motivasjonsbegrepet. I dette temaet vil vi ta for oss informantenes oppfatning av og tilrettelegging for indre- og ytre motivasjon fordelt på to undertemaer. Det første undertemaet tar for seg informantenes oppfatning av indre- og ytre motivasjon, og det andre undertemaet viser hvordan de tilrettelegger for en deltakelse og økt motivasjon. Motivasjon spiller en stor rolle i undervisningen i skolen, og kanskje spesielt i et fysisk fag som kroppsøving. Derfor kan det være relevant å se på informantenes oppfatning av og tilrettelegging for motivasjon i kroppsøvingstimene. Motivasjon omhandler alle aspekter av aktivisering og intensjon om å handle, og burde tas på alvor av lærere, da motivasjon kan føre til handling og utvikling (Ryan & Deci, 2000b). I tillegg til at motivasjon burde tas på alvor, er det å få motivert elevene en av de største utfordringene lærere har (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Funnene viser at samtlige informanter er opptatt av at elevene skal ha en indre motivasjon for kroppsøvlingsfaget, men at de fleste synes det er vanskelig å få den frem hos de som ikke har den i utgangspunktet. Et utvalg av elevene til informantene har automatisk den indre motivasjonen, mens andre elever trenger mer tilrettelegging for å oppnå en høy grad av motivasjon i kroppsøvlingsundervisningen. Informantene trekker frem ulike grunner for hvorfor elever kan oppleve en lav grad av motivasjon, og funn viser at mange av disse grunnene kan relateres til selvbestemmelsesteorien og grunnleggende psykologiske behov. Funn tilsier altså at et godt utgangspunkt for kroppsøvlingslærere som ønsker å fremme deltakelse kan være å tilrettelegge for at elevene kan oppleve en høy grad av kompetanse, autonomi, og tilhørighet, da dette kan fremme økt motivasjon og velvære hos elevene.

4.1.1 Motivasjon oppfattet som en iboende lyst eller en lyst som må lokkes frem

Under dette temaet vil vi ta for oss et skille som kom frem i analysearbeidet. Informantenes oppfatning av motivasjon i deres undervisning viste til et skille mellom de som deltok uten ytre påvirkninger, og de som måtte bli påvirket til å delta. Man kan anta at de elevene som deltok uten ytre påvirkninger allerede hadde en form for indre motivasjon rettet mot kroppsøvfingsfaget. For å fremme en indre motivasjon må elevene se seg selv som utgangspunkt for handlingen, og utfordringene må være optimale med tanke på vanskelighetsgrad (Ryan & Deci, 2020). Derfor kan det være viktig at elevene har en interesse og begeistring, samt en selvtillit til å delta aktivt i kroppsøvfingsfaget, da det kan fremme både fysisk og psykisk utvikling (Ryan & Deci, 2000b). Sander beskriver et godt eksempel på ulikheten i motivasjon blant elevene i hans klasse, noe som er gjennomgående for de fleste informantene:

Sander (M): *«Ja, ehm, det er jo lysten til å være med i timene og syns at det er gøy. Da er det jo snakk om indre motivasjon, også sånn ytre, altså mer motivering da, så jeg skiller veldig mellom de to da. Noen har det jo automatisk at de synes gym er gøy, mens andre nok ikke synes det er så gøy, så det gjelder liksom å få lokket frem den indre motivasjonen.»*

Sander ser det som naturlig å skille indre- og ytre motivasjon for å forklare motivasjon på en god måte. De andre informantene gjør det samme skillet mellom indre og ytre motivasjon, og flere av dem er enige i at «lyst» er sentralt når man snakker om den indre motivasjonen. Sander bruker ord som «lyst», «gøy» og «automatisk» når han snakker om den indre motivasjonen, mens han hevder at ytre motivasjon kjennetegnes av mer «motivering» ved å «få lokket frem den indre motivasjonen». Her kan det tolkes til at «lokking» og «motivering» kan være å legge til rette for elevenes kompetanse og autonomi. Dette gjennom å gi elevene valg og at læreren legger til rette for utfordrende aktiviteter. «Lokking» kan da være å gi elevene valg, mens «motivering» kan være å gi dem utfordrende aktiviteter. Et skille oppstår mellom de indre motiverte elevene som allerede har en automatisk lyst, og de ytre motiverte elevene hvor man må «lokke» frem lysten og motivasjonen. Dette kan utdypes videre gjennom mini-teorien CET, der Ryan & Deci (2000a) forsøker å forklare faktorer i sosiale kontekster som produserer variabilitet i den indre motivasjonen. Forklart på en annen måte beskriver teorien hvordan sosiale kontekster kan påvirke elevenes indre motivasjon. I dette tilfellet vil det være hvordan elevenes indre motivasjon blir påvirket i kroppsøvfingskonteksten. En faktor som informanten trekker frem som kan påvirke den indre

motivasjonen er at noen elever ikke synes faget er gøy. Det at noen elever ikke synes faget er gøy, kan vi tolke til at kommer fra lite mestring eller en følelse av lite valg. Hvis utfordringene er for vanskelige eller for lette kan det føre til mindre følelse av mestring, og elevene vil muligens ikke synes faget er gøy, fordi de ikke opplever mestring på den samme måten som i andre fag. Lite valg kan også føre til at elevene ikke synes faget er gøy, gjennom at de ikke føler at de selv er utgangspunkt for handlingene. På denne måten kan kroppsøvmiljøet fremme eller hemme elevenes tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene, spesielt kompetanse og autonomi, som igjen styrer den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2017). Det at noen elever opplever lite mestring eller lite valg kan hemme elevenes tilfredsstillelse av behovene for kompetanse og autonomi, noe som kan påvirke motivasjonen. Læreren kan være den som påvirker tilfredsstillelsen av behov gjennom å gi elevene valg og legge opp til utfordrende oppgaver. Dette kan i beste fall føre til at elevene anser faget som gøy igjen. Videre kommer Nils med et godt eksempel på indre- og ytre motivasjon:

Nils (U): *“(...) de som har et mål at dette skal jeg få til f. eks ta nakkespretten med kippbevegelsen, og det skal få til, da har de den indre motivasjon da at det her skal jeg prøve å kunne. Mens andre de gjør det bare fordi at de vet at jeg forventer at de skal prøve.”*

Nils forklarer skillet mellom indre- og ytre motivasjon veldig eksplisitt. Han eksemplifiserer en indre motivert elev med eleven som har satt seg et mål om å få til å ta nakkespretten. Dette er et mål eleven har lyst til å klare, og en kan si at eleven handler autonomt. Altså, ser eleven verdien av å nå dette målet og synes det er gøy å gjøre aktiviteten, noe som kan resultere i oppnåelse av målet, og personen er selv utgangspunktet for motivasjonen som oppleves. Det står i kontrast til elevene som ikke opplever faget som gøy, som antatt var på grunn av lite mestring og valg. Eleven som har satt seg et mål og vil få til nakkespretten kan være påvirket av tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behovene, men det trenger ikke å gjelde i like stor grad for alle elevene. Ryan & Deci (2017) mener at de grunnleggende psykologiske behovene varierer i hvor subjektivt fremtredende de er i menneskers personlige mål og livsstil, selv om alle mennesker blir påvirket av tilfredsstillelsen av dem. Derfor kan tilfredsstillelse av disse behovene påvirke hver elev ulikt, og det vil variere i hvor stor grad behovene må tilfredsstilles for at handlingen deres skal være indre motivert. Hvis eleven kun motiveres av en forventning om at han eller hun skal prøve, vil muligens ikke personen se på seg selv som utgangspunkt for handlingen. Da vil det være en ytre påvirkningskraft (læreren) som påvirker motivasjonen – eksempelvis i frykt for å få kjeft av læreren hvis man ikke

deltar. I lys av CET mener Ryan & Deci (2000a) at personer ikke bare må erfare kompetanse eller mestringstro, de må også erfare handlingen deres som selvbestemt hvis den indre motivasjonen deres skal bli opprettholdt eller forsterket. På den ene siden har man eleven som har satt seg et mål og handler autonomt. Denne eleven kan få den indre motivasjonen sin opprettholdt eller forsterket gjennom at eleven ser på handlingen sin som selvbestemt. På den andre siden har man de elevene som handler på grunn av forventninger og ytre motivasjon, som kan få frustrert behovet for autonomi, fordi elevene ikke opplever handlingen som selvbestemt. Et annet godt eksempel på variasjon i motivasjon blant informantenes elever er:

Berit (M): «Det er veldig forskjellig fra elev til elev og i fra elevgruppe til elevgruppe og sånn sett hvordan motivasjon svinger i de ulike gruppene, men jeg tenker det handler om lysten til å delta og lysten til å gjøre sitt beste i aktiviteten.»

Hun oppfatter en variasjon i motivasjonen hos elevene, men også elevgruppene. Her nevnes en «lyst» i sammenheng med å delta, noe som kan referere til en indre motivasjon for å delta. I tillegg til «lysten til å delta» nevner hun også «lysten til å gjøre sitt beste i aktiviteten». Å gjøre sitt beste i en aktivitet kan handle om innsats og en indre motivasjon for å mestre eller forbedre sin egen kompetanse. Det kan sees i lys av CET, der Ryan & Deci (2000a) mener at belønning, kommunikasjon og tilbakemeldinger kan føre til en følelse av kompetanse under handling, i tillegg kan det forbedre den indre motivasjonen for handling. Dette fordi det ifølge forskerne tillater tilfredshet av det grunnleggende psykologiske behovet for kompetanse. Noen faktorer de mener kan legge til rette for en indre motivasjon er optimale utfordringer, effektfremmende tilbakemeldinger og frihet fra nedverdiggende vurderinger. Elevene kan få lyst til å gjøre sitt beste hvis utfordringene de får er optimale og tilpasset deres ferdighetsnivå. Hvis læreren i tillegg klarer å gi tilbakemeldinger som elevene kan jobbe videre med, kan det hjelpe elevene til å tilfredsstille behovet for kompetanse. For sammenligning kan vi se på studien til Ulstad et al. (2020) der de mente at klimaet i kroppsøvningsundervisningen hadde en indirekte påvirkning på innsatsen, den indre motivasjonen og karakterer, gjennom enten å tilfredsstille eller frustrere disse behovene. Hvis de fleste elevene har en lyst til å gjøre sitt beste i aktivitetene kan det tilsi at miljøet er mestringsorientert. Tar man utgangspunkt i at lysten til å delta handler om innsats og en indre motivasjon, vil et mestringsorientert klima kunne tilfredsstille behovene, mens et prestasjonsorientert klima muligens vil frustrere behovene.

Med utgangspunkt i funnene over virker det som om skillet mellom indre- og ytre motivasjon går mellom elevenes motivasjon som en iboende lyst og interesse for å delta i det som skjer, eller om motivasjonen krever en ytre påvirkningskraft i form av «motivering» og «lokking». Når det gjelder den indre motivasjonen er ord som «lyst», «gøy» og «automatisk» sentrale fra informantenes perspektiv. Den indre motivasjonen kan grunne i at elevene selv har lyst til å holde på med aktiviteten, og at de har lyst til å gjøre sitt beste i aktiviteten. Tilstrekkelige utfordringer kan gis oppmerksomhet for hver enkelt elev slik at alle føler de har kompetansen til å delta og yte en innsats. Dette sammen med opplevelsen av valg, kan gjøre at flere av elevene anser faget som gøy.

4.1.2 Hvordan tilrettelegge for deltakelse og økt motivasjon

Analysearbeidet viste at informantene var opptatt av å tilrettelegge for de som i utgangspunktet ikke har den indre motivasjonen. I dette temaet kommer vi derfor til å ta for oss informantenes erfaringer med å tilrettelegge for deltakelse, og hva slags tiltak kroppsøvlingslærere kan gjøre for å forebygge en lav grad av motivasjon og tilrettelegge for en høy grad av motivasjon. Informantene er enige om at det er viktig å bruke tid på, og tenke over hvordan man kan tilrettelegge for elevene i undervisningen, spesielt med tanke på at det er elever som ikke synes at kroppsøving er så gøy i utgangspunktet:

Berit (M): *«Jeg tenker nok mest på å få motivert de som ikke har den indre motivasjon i utgangspunktet, for det er jo noen som blir motiverte bare de hører at de skal ha gym, så på en måte krever de ikke så mye mer, motivasjonen kommer innenfra. Mens på andre så på en måte er det, må du legge litt mer til rette for å få frem motivasjon, så jeg tenker en del igjennom det.»*

Berit sier at hun ønsker å motivere og tilrettelegge for de som ikke har den indre motivasjonen i utgangspunktet. Hun gir også uttrykk for en slags urettferdighet når hun sier at det er noen som blir motiverte bare de hører at det er kroppsøving, mens andre elever trenger mer tilrettelegging for å bli motivert. Vi forstår de sistnevnte elevene som amotiverte elever, eller elever med lav grad av motivasjon som krever en ytre påvirkningskraft for å delta. Det kan tenkes at Berit ønsker å gi elevene et bedre utgangspunkt når det gjelder motivasjon ved å tilrettelegge mer for de som ikke automatisk opplever å være indre motiverte, muligens ved å styrke deres oppfattede kompetanse og nytteverdi. Vår anvendte teori tilsier at dette kan oppnås ved å tilfredsstillende individers grunnleggende psykologiske behov. Med bakgrunn i at

Deci & Ryan (2000) hevder at tilfredsstillelsen av opplevd kompetanse, autonomi og tilhørighet er tett koblet opp mot individers motivasjon og velvære, burde lærere tenke aktivt over hvordan de kan tilfredsstille disse behovene for å fremme gode opplevelser, høy grad av motivasjon og godt læringsutbytte blant elever i sin undervisning. Elever som opplever at behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi ikke blir tilfredsstilt, vil ifølge BPNT resultere i redusert motivasjon og velvære, og en indre motivasjon vil være uoppnåelig (Ryan & Deci, 2017). Dette kan ifølge Stian resultere i noe av det mest utfordrende når det kommer til å motivere elever:

Stian (U): *«Det er jo det at de ser ikke, enkeltelever ser ikke vitsen med å gjøre vidt forskjellige øvelser og idretter. De skal ikke bli fotballspiller sant, og da vil de heller ikke spille fotball, det er gjennomgående da, det er elever som er veldig selektive. At de bestemmer seg for at dette er mine begrensninger også sier de til seg selv at jeg er ikke interessert i å bevege meg, jeg har ikke nytte av dette her sant. Nei, altså største utfordringen, nei men det er jo enkelte elever som på en måte ikke har, det kan være at de ikke opplever mestring så mye, og kroppsøving aller minst.»*

Stian uttrykker at han synes at det er vanskeligst å motivere elever som ikke innehar den indre motivasjonen i utgangspunktet. Det kan være mange grunner til at en elev kan oppleve amotivasjon, eller en lav grad av motivasjon. Det kan være at eleven ikke er interessert i aktiviteten, det kan være at de ikke føler at aktiviteten er relevant for dem, eller kanskje de ikke passer inn i læringsmiljøet i klassen. I dette tilfellet kan det hende at eleven ikke ser nytteverdien i aktivitetene, og at de setter sine egne begrensninger lavere enn de muligens egentlig er. Andre variabler kan være at eleven ikke opplever mestring så ofte, eller at de sliter i kroppsøving. Dette kan relateres til hvordan individers motivasjon henger sammen med tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behovene, og hvordan disse kan relatere til elevers velvære og motivasjon. Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien er det noen faktorer som kan spille en rolle, men igjen så er alle elever forskjellige, og som tidligere nevnt av Ryan & Deci (2017) er det variasjon i hvor subjektivt fremtredende de forskjellige behovene er i menneskers mål og liv. Derfor kan det for en elev være tilhørighetsbehovet som gjør at de ikke deltar, mens det for andre kan være mangelen på oppfyllelse av autonomibehovet. Sander gjør noen interessante refleksjoner når det kommer til dette:

Sander (M): *«Altså det er jo på en måte, hva skal jeg si, de aller fleste synes vel at gym er gøy og har en stor motivasjon, men så er det også de som av forskjellige grunner ikke synes det er*

noe særlig da. Det kan være alt fra kroppsform, utholdenhet og at de ikke lykkes også videre, men generelt sett gym er nok et fag som de fleste synes er gøy ja.»

Alle informantene var enige om at de fleste elevene uttrykker at de liker kroppsøving, og at de har mange engasjerte og motiverte elever. Likevel trekker også alle informantene frem hvor utfordrende det kan være når man møter elever som av forskjellige grunner ikke synes at faget er noe særlig. Som Sander nevner kan det være grunnet rent fysiske aspekter ved faget, som fysisk form og fysiske ferdigheter, det kan gå på psykiske aspekter, som frykt for å mislykkes og bli latterliggjort, eller det kan være noe helt uforutsett som selv ikke eleven kan sette ord på. Derfor kan det være viktig med lærere som har kunnskapen for å legge til rette for gode opplevelser, mestring og bevegelsesglede i kroppsøving. Sett i lys av studien til Ulstad et al. (2016) kan anvendelse av SDT sin motivasjonelle konstruksjon av autonom motivasjon og oppfattet kompetanse fremme både deltakelse og ytelse i kroppsøving, men dette krever autonomistøttende lærere og læringsfellesskap som tilfredsstillende elevenes grunnleggende psykologiske behov.

Funnene tilsier at den indre motivasjonen er den mest attraktive formen for motivasjon og at man ønsker å tilrettelegge for at elever kan oppleve denne. Det blir også klart at det å oppnå en indre motivasjon ofte krever mye, og at man som kroppsøvlingslærer muligens ikke vil ha mulighet til å fremme en indre motivasjon hos alle elever. Vår oppfatning er at man ønsker å tilrettelegge for en indre motivasjon hos alle elevene, men at det å oppnå en indre motivasjon ikke alltid er en mulighet med tanke på miljørelaterte, eller kontekstavhengige variabler. Individualiteten til både elever og lærere, samt rammene som settes av ressurser og læreplan kan være eksempler på variabler som er med på å betinge hvorvidt en elev kan oppleve en indre motivasjon i faget. Funnene i denne oppgaven tilsier allikevel at man kan og burde prøve å motivere alle elevene, da man som lærer har en forpliktelse til å tilrettelegge for gode opplevelser og mestring for alle elever i faget. Funnene tilsier at et godt utgangspunkt for kroppsøvlingslærere som ønsker å fremme deltakelse, kan være å tilrettelegge for at elevene har mulighet til å oppleve en høy grad av kompetanse, autonomi, og tilhørighet, da dette kan fremme økt motivasjon og velvære hos elevene (Ryan & Deci, 2017).

4.2 La elevene få vise hva de kan

I lys av behovet for kompetanse i selvbestemmelsesteorien viser alle informantene at de er opptatt av å la elevene få vise hva de kan. Vi har valgt å dele opp dette hovedtemaet i tre

undertemaer som belyser ulike funn opp mot hovedtemaet. Først vil vi ta for oss funn som viser informantenes oppfatning av elevenes kompetansebehov gjennom en bredde i aktivitetsutvalg, etter det ser vi på hvordan de legger til rette for at elevene skal få tilfredsstilt dette behovet gjennom elevstyrte økter, før vi til slutt tilrettelegging for kompetanse gjennom elevenes valg. Flere av informantene velger å trekke frem variasjon og bredde i aktiviteter som en del av oppfatningen av kompetanse og motivasjon. Tilretteleggingen for at elevene får vist sin kompetanse består ifølge flere av informantene av å gjennomføre hele økter der elevene får vist hva de er gode på. Noen av de velger også å legge opp aktivitetene etter elevenes ønsker. Hadde vi stilt spørsmålene om kompetanse på en annen måte ville vi nok fått bedre svar på hvordan de oppfatter og legger til rette for utviklingen av kompetansebehovet gjennom utfordrende oppgaver og utviklingsmuligheter, og ikke bare svar som sier noe om hvordan elevene får vist sin kompetanse.

4.2.1 Kompetanse oppfattet som en bredde i aktivitetsvalg

Flere av informantene velger å trekke frem variasjon som en viktig motivasjonsfaktor i oppfatningen av kompetanse. Når det gjelder variasjon og kompetanse velger vi å se det som en bredde og variasjon i aktiviteter. De mener at en bredde i aktiviteter kan føre til at flere av elevene får vist sin kompetanse. Nils kommer med et godt eksempel på hvordan de ser på variasjon og bredde i aktivitetene opp mot kompetansebehovet:

Nils (U): *“Det her har vi jo i bredde i det vi holder på med, dess bredere aktivitetsplan du klarer å ha dess flere aktiviteter du har, dess større er sjansen for at noen eller alle på et eller annet tidspunkt får vist hva de er gode på.”*

Nils hevder at en «bredde» i det de holder på med vil gi en større sjanse for at mange får vist sin kompetanse. Her forstår vi bredde som et stort utvalg når det kommer til aktiviteter, organisering og løsninger, slik at mangfoldet av timeinnhold vil treffe mangfoldet av elever på en hensiktsmessig måte. Dette kan sees litt i sammenheng med studien til Smith et al. (2009), der de fant ut at et større spekter av aktiviteter og aktivitetsvalg kunne bidra til økt deltakelse. Nils fremhever at en bredde i aktiviteter øker sjansen for at de får vist sin kompetanse, mens Smith et al. (2009) peker på fordelene med økt deltakelse. Hvis økt deltakelse kan være en konsekvens av at en bredde i aktiviteter motiverer, da kan muligens variasjon føre til en økt kompetanse gjennom mer deltakelse og øving.

Det at «de får vist hva de er gode på» er bare en del av kompetansebehovet og en kan ikke slå fast at elevene får tilfredsstilt kompetansebehovet bare ved å vise frem hva de kan.

Kompetansebehovet tar også utgangspunkt i følelsen av å lykkes i utfordrende og varierte læringsaktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Slik vi tolker det er det ikke alle elevene som får vist sin kompetanse. Han nevner i tillegg at «noen» eller «alle» vil på «et eller annet tidspunkt» få vist sin kompetanse. Den uspesifikke benevnelsen av antall og tid kan tilsi at ikke alle elevene får vist sin kompetanse i undervisningen. På den ene siden kan en anta at gjennom en større variasjon i aktivitetsutvalg vil elevene få følelsen av å lykkes i noe. På den andre siden må læreren kjenne elevene sine og tilrettelegge for deres nivå for å gi dem utfordrende aktiviteter de kan lykkes i. En kroppsøvingslærer kan legge til rette for mange aktiviteter og håpe på at det utfordrer alle elevene på et eller annet tidspunkt, og at de får følelsen av å lykkes. Dette kommer vi mer inn på i de neste temaene hvor vi går nærmere inn på hvordan informantene tilrettelegger for tilfredsstillelse av behovet.

Lærerne prøver å legge til rette for en bredde i aktiviteter slik at elevene skal få vist sin kompetanse. Ut fra tidligere forskning kan en anta at en bredde og variasjon i aktiviteter kan føre til økt deltakelse, som igjen kan føre til en økt kompetanse. Selv om noen av elevene kan få tilfredsstilt behovet ved å få vist sin kompetanse, trenger ikke det å gjelde for alle elevene. Behovet tar ikke bare utgangspunkt i å få vist sin kompetanse, men også å lykkes i utfordrende aktiviteter. Ut fra funnene virker det som at det er vanskelig å legge til rette for at alle elevene får aktiviteter og øvelser som er utfordrende, og som de kan lykkes i.

4.2.2 Hvordan tilrettelegge for kompetanse gjennom elevstyrte økter

Informantene har som nevnt innledningsvis lagt til rette for at elevene skal få vist det de kan i kroppsøvingen. Gjennom en praksis der de tilrettelegger for elevstyrte økter mener informantene at elevene får vist sin kompetanse. Kompetansebehovet er et av behovene som ifølge selvbestemmelsesteorien må tilfredsstilles for at et individ skal oppleve en høy grad av motivasjon, og kan relateres til hvorvidt individer får benyttet og utviklet sine kapasiteter og kompetanser (Ryan & Deci, 2000a). Å få vist kompetansen sin velger vi å tolke som at elevene får benyttet sin kompetanse til å handle eller utøve læringsaktiviteter i undervisningen. Et godt eksempel på elevstyrte økter der informantene mener at elevene får benyttet sin kompetanse er undervisningsopplegget til Sander:

Sander (M): *“Jeg pleier alltid å ha et opplegg i sjette og sjuende hvor de får planlegge og gjennomføre timene på litt på omgang da. Sånn at de som for eksempel går på turn har et turnopplegg og de som går på håndball har et håndballopplegg og de som ikke holder på med noen ting får allikevel lede og gjennomføre en time med aktiviteter da (...).»*

Mange av elevene får her vist hvilken idrett de er gode i, fordelt på hver sin økt. Vi tolker ut fra eksempelet at det er ulike idretter elevene kan velge, og ikke andre bevegelsesaktiviteter. Her kan det tenkes at kompetansen styrkes hvis timen går bra, men det kan også tenkes at kompetansen svekkes hvis timen resulterer i en dårlig opplevelse. Følelsen av kompetanse bygger på at elevene skal føle at de bidrar på en reell måte og kan vurdere seg selv som viktige bidragsyttere (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hvis man som lærer klarer å tilrettelegge for at elevene har gode opplevelser ved at de føler seg som gode bidragsyttere, kan dette fremme deres følelse av opplevd kompetanse. Kompetansebehovet handler i tillegg om en følelse av mestring og det å beherske noe. Dette kan tilfredsstilles med optimale utfordringer, positive tilbakemeldinger og muligheter til å utvikle seg (Ryan & Deci, 2020). Han nevner «de som ikke holder på med noen ting», som muligens ikke får vist sin kompetanse på den samme måten. Disse elevene må lede en time med aktiviteter uten den samme idrettskompetansen. Dette kan sees i sammenheng med studien fra Lewis (2014) der elevene likte, og la inn en innsats i aktiviteter de følte seg kompetente i, men at følelsen av kompetanse ble bestemt av type aktivitet og evner. På den ene siden får elevene som er idrettsaktive velge aktiviteter de føler seg kompetente i, mens «de som ikke holder på med noen ting» muligens får frustrert behovet for kompetanse. På den andre siden nevner Lewis (2014) at elevene i studien likte den fysiske aktiviteten så lenge det var under deres kontroll. Hvis det er gjeldende for disse elevene kan det tilsi at elevene vil legge inn en innsats på grunnlag av at de bestemmer innholdet selv.

Et annet relevant punkt er at temaet kan være en indikasjon på en idrettsdiskurs i timene hos noen av informantene. Elevene i faget kan ha ulik kompetanse, og denne kan styrkes gjennom idrett eller fysisk aktivitet på fritiden. Dette er relevant fordi flere av informantene velger å kategorisere elevene i de som bedriver idrett og de som ikke bedriver idrett. Vi har sett på de elevene som ikke driver med idrett, som kan få frustrasjon av kompetansebehovet eller legge inn en innsats siden de selv bestemmer. I akkurat denne sammenhengen kan det være de idrettsaktive elevene som får best utbytte av undervisningen, da de muligens har en kompetanse å benytte. Det står i samsvar med den norske studien til Säfvenbom et al. (2015) som hypotiserer at elevene på mellomtrinnet og ungdomstrinnet som deltar i idrett er de som

får best utbytte av faget. Det kan også bekreftes gjennom de norske IBKRØV-studiene til Tangen & Husebye (2019) og Erdvik et al. (2021), der elevene uttrykte at sportsdiskursen var rådende i faget på videregående. Idrettselevne kan få best utbytte av disse øktene grunnet aktivitetsutvalget i de elevstyrte øktene, hvis det som antatt er idrettsrettet.

De elevstyrte øktene kan vise et skille mellom elever som deltar i idrett og de som ikke gjør det. Elevene som deltar i idrett, er ut fra tidligere forskning antatt å være de som får best utbytte av disse øktene. Gode opplevelser der elevene føler seg som viktige bidragsyttere kan tilfredsstillende behovet for kompetanse i disse øktene, mens behovet kan bli frustrert av dårlige opplevelser der de ikke får benyttet kompetansebehovet på den samme måten. De som ikke deltar i idrett kan få frustrert behovet for kompetanse, men de kan delta på grunnlag av at de bestemmer innholdet selv.

4.2.3 Hvordan tilrettelegge for kompetanse gjennom elevenes valg

Flere av informantene spør enten i starten av året eller generelt hva elevene vil ha av aktiviteter i kroppsøvingen som et pedagogisk verktøy for å fremme motivasjon. Ved at elevene selv kan velge aktiviteter og få dem innlemmet i fagplanen, legger dette grunnlaget for at elevene kan anvende og utvikle sin kompetanse innenfor de gjeldende fagområdene. Berit har et godt eksempel på hvordan dette blir gjennomført:

Berit (M): *“Jeg prøver så godt jeg kan i hvert fall å få lagt til rette for at de får vist det de kan. Og jeg har jo hørt med de helt i starten av året hva de ønsker å ha i gymmen, hva de liker og hva som på en måte gjør at de trives i gymmen da.”*

Det at elevene får vise frem hva de kan, og det at Berit viser engasjement for deres interesser kan relateres til elevenes følelse av opplevd kompetanse og motivasjon. Når Berit sier at elevene skal få muligheten til å vise frem det de kan, tolker vi dette til at hun inkluderer mangfoldet av hva elevene kan, og at det er plass for at alle kan få vise seg frem i undervisningen. Ved å spørre elevene hva de ønsker å ha i kroppsøving kan læreren legge til rette for optimale utfordringer og muligheter til å vokse (Ryan & Deci, 2020). For kompetansebehovet kan også føre til at personer oppsøker og overviner utfordringer som er optimale i forhold til deres evner, og behovet tilfredsstilles gjennom interaksjon med oppgaver som er utfordrende (Deci, 1975, sitert i Deci & Ryan, 1985). Optimale utfordringer kan nok ikke legges til rette for hvis man ikke kjenner elevene. Derfor kan det være en fordel

å spørre elevene om deres mål og hva de ønsker, slik som noen av informantene har valgt å gjøre.

Et annet relevant punkt er at informanten forsøker å legge til rette for trivsel. Det er ikke alltid slik at alle elever er like gode i alt, og det kan dessverre være slik at det er de som ikke trives eller er motiverte i kroppsøvfingsfaget. Berit er inne på dette med å «trives» i faget, eller trivsel, som vi velger å tolke som velvære etter BPNT. I selvbestemmelsesteorien er antagelsen om at det å tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behovene kan resultere i økt velvære, mens frustrasjon av behovene kan minske velværen (Ryan & Deci, 2017). Da informanten ikke nevner eksplisitt at noen elever ikke trives, kan vi ta et tenkt tilfelle der noen elever ikke trives. Der kan elevene komme et steg nærmere å oppleve økt velvære i kroppsøving, ved at informanten forsøker å legge til rette for tilfredsstillelse av et av behovene.

Noen av informantene har et engasjement for elevenes interesser og kompetanse, og de tilrettelegger for dette allerede fra starten av skoleåret. Ved at elevene får komme med ønsker og mål kan læreren være med å legge til rette for optimale utfordringer, som gjør at elevene kan mestre i disse utfordringene. Mestring kan igjen føre til motiverte elever som søker flere og vanskeligere utfordringer. I tillegg er velvære et mål ifølge BPNT, og dette målet kan nås ved å tilfredsstillende de ulike behovene. Ved at informantene legger til rette for at elevene kan få optimale utfordringer, kan informantenes elever komme et steg på veien til økt velvære ved å tilfredsstillende et av behovene.

4.3 Selvstyring og medbestemmelse

Dette temaet tar for seg to undertemaer som belyser informantenes oppfatning av autonomi gjennom elevmed- og selvbestemmelse, samt hvordan de tilrettelegger for autonomi gjennom åpne oppgaver og løse rammer. I temaet over blir det tydelig at informantene anvender elevmedvirkning, elevselvbestemmelse og variasjon som pedagogiske virkemidler for å motivere elever, og at dette kan relateres til elevenes opplevde kompetanse. I en forlengelse av dette uttrykker informantene at de samme pedagogiske virkemidlene kan sees i lys av autonomi, da flere nevner selv- og medbestemmelse når de blir spurt om hvordan de oppfatter autonomi. Sett i lys av selvbestemmelsesteorien har behovene elementer som påvirker hverandre. Ryan & Deci (2019) foreslår at oppfattet kompetanse er nødvendig for alle typer motivasjon, men at oppfattet autonomi er et kriterium for å oppnå en indre motivasjon. En

tilfredsstillelse av kompetansebehovet kan på den måten fremme opplevd autonomi, og på en annen måte tilrettelegge for en indre motivasjon. I dette temaet ser vi nærmere på autonomibehovet ved å diskutere informantenes oppfatning av elevers selvbestemmelse, samt hvordan de tilrettelegger for autonomi i sine kroppsøvingstimer på mellom- og ungdomstrinnet.

4.3.1 Autonomi oppfattet som elevmed- og selvbestemmelse

Med utgangspunkt i at vi ønsker å undersøke kroppsøvingslæreres oppfatning av og tilrettelegging for elevers motivasjon, er det interessant å se på deres oppfatning av og tilrettelegging for elevers autonomibehov. Flere av informantene trekker paralleller mellom autonomi og selvbestemmelse, og mener at det handler om at elevene må få være med på å bestemme hva som gjøres, og hvordan ting gjøres. Eksempelvis mener Berit at autonomi omhandler elevers selvbestemmelse, samt «deres måte å delta og bestemme i timen». Sander legger til at elevene kan inkludere det de selv synes er gøy:

Sander (M): *«Det (autonomi) forstår jeg sånn at de er veldig selvstyrte, de er med på å bestemme og forme timene og gjøre litt som de vil da, det de synes er gøy.»*

Det at informantene legger opp til at elevene skal være med på å bestemme og forme timene, og at de til tider kan få rom til å gjøre litt som de vil og på deres egen måte, er aspekter ved undervisningen som ifølge SDT vil fremme elevenes følelse av opplevd autonomi. Det at Berit også nevner «deres måte å delta», kan vise til at elevene blir anerkjent som de er. Hvis dette kombineres med at undervisningen er tilpasset slik at de selv starter og regulerer aktiviteten, kan det tilrettelegges for tilfredsstillelse av autonomi og en høy grad av motivasjon. Det at informantene tilrettelegger for at elevene kan gjøre litt som de vil kan ifølge Deci & Ryan (1985) føre til at elevene opplever å føle seg friere fra tvang, kontroll, evaluering, eller andre sanksjoner. Sett i lys av SDT er det viktig at elevene i større grad ser på seg selv som utgangspunkt for handlingen, noe som fremmer autonomi, internalisering av verdier og en indre motivasjon (Ryan & Deci, 2020). Dette kan også underbygges av Lewis (2014), som i sin studie viste at for noen elever er det ikke den fysiske aktiviteten de ikke velger å delta i, det er den kontrollerende måten kroppsøving blir utført på de stritter imot. Derav kommer tvang, kontroll og sanksjoner som nevnt av Deci & Ryan (1985) inn i bildet, som står i kontrast til å oppleve seg selv som utgangspunkt i handlingen. Ifølge SDT skal valget om å delta være fritt for å være indre motivert, samt den som deltar skal ikke evalueres

eller motta noen sanksjoner basert på handlingen. Man kan da diskutere hvorvidt det er mulig å oppnå selvbestemmelse i kroppsøvingsundervisning med tanke på at kroppsøving skal ha et tilfredsstillende læringsutbytte i henhold til en fagplan, samt en vurdering, som kan forstås som en evaluering.

Det er viktig å ha en balanse mellom det å la elevene styre, og det å undervise. Sander gjør en interessant refleksjon når han sier at det er «forskjellige typer kroppsøving», og at disse krever forskjellige tilnærminger når det kommer til om man lar «elevene styre hele pakka», eller om man tar styringa selv. Det kan tenkes at Sander kommenterer et skille i kroppsøvingsundervisning, hvor man på den ene siden kan la elevene styre og på den andre siden styre undervisningen selv, men at dette resulterer i forskjellige læringsutbytter eller er egnet til forskjellige formål. Sett i lys av teori kan det tenkes at lærerstyrt undervisning kan fremme alle typer motivasjon, men at mer elevstyrt undervisning fremmer autonomi og dermed en indre motivasjon i større grad, da elevene kan se seg selv som utgangspunkt for handlingen (Ryan & Deci, 2020). Dermed kan det tenkes at de med mindre motivasjon kan nyte godt av å bli styrt eller å ha noen retningslinjer å følge, mens de som allerede har en høy grad av motivasjon vil nyte godt av å kunne bestemme og handle autonomt. Det kan utdypes mer gjennom Lonsdale et al. (2013) som mener at å gi elevene valg kan gi kortsiktige økninger i fysisk aktivitet. De mente også at hvis lærere har større trykk på valgbaserte motivasjonsstrategier i sine forberedelser kan det hjelpe til med å øke den fysiske aktiviteten hos elever. Det er altså klare fordeler ved å la elevene styre, men som Sander nevner kan det være hensiktsmessig å anvende forskjellige tilnærminger til forskjellige kroppsøvingstimer.

Funnene i dette temaet foreslår at autonomi oppfattes som elevmedbestemmelse og selvbestemmelse, og at elever med ulik grad av motivasjon vil påvirkes forskjellig av opplevd autonomi i kroppsøvingsundervisning. Informantene poengterer at flere av elevene deres ønsker at aktiviteter skal skje på deres egne måter og premisser, og at dette kan tilfredsstillende opplevd autonomi. Funn foreslår at det er viktig å ikke la elevene styre hele tiden. Til tider kan det være mer hensiktsmessig for læreren å styre undervisningen med tanke på læringsmål eller undervisningsopplegg, men kanskje enda viktigere fordi enkelte elever kan trenge retningslinjer hvis de ikke har en motivasjon til å utøve autonom adferd.

4.3.2 Hvordan tilrettelegge for autonomi gjennom åpne oppgaver

Funnene viser at elevmedbestemmelse er viktig for at elevene skal oppleve en høy grad av både autonomi og kompetanse, men det er også viktig at man som lærer gjør seg noen tanker om hvor mye man lar elevene bestemme. Det er ikke alltid hensiktsmessig å la elevene bestemme med tanke på elevens læringsutbytte, men også med tanke på deres opplevde autonomi. Det finnes nok mange elever som ikke innehar den indre motivasjonen til å handle autonomt uten noen form for styring, og de kan dermed trenge noen retningslinjer for å oppleve at deres autonomibehov blir tilfredsstilt. Lærerne hadde gode erfaringer og forslag til hvordan man kan fremme autonomi i undervisningen, uten at det går på bekostning av verken læringsutbyttet eller opplevd autonomi. De mente at autonomistøttende læringsmiljø, åpne oppgaver og løse rammer kan anvendes som pedagogiske verktøy for å tilfredsstille elevenes autonomibehov. Berit eksemplifiserer en måte å tilrettelegge for slike læringsmiljø på:

Berit (M): *«For eksempel, det er noen øvelser som jeg ikke forklarer hvordan de skal løse i det hele tatt. Forklarer bare at de skal klare å komme seg over på andre siden med mattene, også må de på en måte selv hvordan de velger å løse det.»*

I utdraget over beskriver Berit en aktivitet hvor elevene ikke får fullstendig frihet til å velge eller bestemme aktivitet, men de får nok frihet til at det kan tilfredsstille deres behov for autonomi, ved at elevene selv må finne løsninger til oppgaven. Dette, sett i sammenheng med flere av funnene over, kan sees i lys av det Ryan & Deci (2020) og Skaalvik & Skaalvik (2015) sier om autonomistøttende lærere som tilrettelegger for at elevene kan ta eierskap og initiativ i skolearbeidet ved at det gis oppgaver som kan engasjere og relatere til deres interesser. Informanten gir altså rom for at elever kan delta på deres egen måte og finne egne løsninger ved at det legges løse rammer rundt oppgaven, med få eller ingen instruksjoner. Det at elevene må bruke sine ferdigheter og kunnskaper for å løse slike åpne oppgaver kan relateres til elevens opplevde autonomi ved at elevene må ta fatt i en ny utfordring og anvende sine kapasiteter for å lære og mestre. Dette kan utdypes videre gjennom studien til Ntoumanis (2001) der samarbeidslæring med fokus på individuell forbedring og valgfrihet viste at det kunne føre til positive motivasjonelle utfall. Sentralt står den oppfattede kompetansen, og tilfredsstillelse av behovet for kompetanse kan føre til selvbestemte former for adferd. Hvis dette skjer i autonomistøttende læringsklima kan dette føre til en internalisering av verdien av aktiviteten, som igjen kan tenne en indre glød og fremme en indre motivasjon. Dette kan også underbygges av De Meyer et al. (2016) som hevder at selv elever med lite motivasjon nyter godt av autonomistøttende læringsklima, og at slike klima alltid vil fremme elevens følelse av autonomi i større grad enn et kontrollerende klima ville gjort. Det kan tenkes at de med høy

grad av motivasjon blir motivert fordi de får mulighet til å utøve sin lyst og sitt engasjement, mens det på den andre siden kan tenkes at de mindre motiverte blir motiverte fordi de kan gjøre mer som de vil uten å måtte bekymre seg for verken oppgavens eller lærerens krav, og på den måten være fri fra ytre påvirkningskrefter.

Våre funn viser at både elever med høy og lav grad av motivasjon påvirkes av læringsklima som tilrettelegger for deres opplevde autonomi, og at kroppsøvingslærere burde tilrettelegge for en høy grad av opplevd autonomi. Informantene trekker frem elevmed- og selvbestemmelse som gode grep for å tilfredsstille elevenes autonomibehov. Dette gjerne ved å la elevene bestemme innhold eller styre timen, da dette gir mulighet for at de kan se seg selv som utgangspunkt for aktivitetene de utfører. Det å variere tilnærming til undervisning er også viktig da man ikke kan la elevene styre hele tiden, og informantene er enige om at variasjon i både tilnærming og lærerrolle er viktig for å treffe mangfoldet av elever. Funn reflekterer at elever med forskjellig grad av motivasjon vil påvirkes forskjellig av en høy grad av selv- og medbestemmelse, da elever med lavere motivasjon kan oppleve det som utfordrende å utøve autonom adferd. Et godt pedagogisk verktøy kan være å gi åpne oppgaver, eller oppgaver med løse rammer slik at elevene kan finne egne veier til egne og offisielle læringsmål. Det kan tenkes at elever med en høy grad av motivasjon vil nyte godt av selvbestemmelse, mens de mindre motiverte kan nyte godt av å ha noen rammer å støtte seg på. På denne måten kan alle være kreative og se seg selv som utgangspunkt for handlingen de utfører, som igjen kan fremme en indre motivasjon og forhåpentligvis en livslang bevegelsesglede.

4.4 Relasjonsarbeid for å fremme motivasjon

Temaet tar utgangspunkt i at elevene må ha en opplevd tilhørighet for å bli motivert. I de tre undertemaene tar vi for oss informantenes oppfatning av tilhørighetsbehovet som relasjonsarbeid, hvordan de tilrettelegger for tilhørighet gjennom sosial kompetanse og hvordan de legger til rette for tilhørighet gjennom samarbeid. I våre funn ble det tydelig at informantene var opptatte av at elevene følte seg inkludert i klassen og at de hadde en tilhørighet til læringsmiljøet. Dette ble fremtredende da informantene ved flere anledninger trakk frem viktigheten av relasjoner, god sportsånd og samarbeid da de snakket om hva som påvirket deres elevers motivasjon. Dette temaet omhandler derfor hvordan og hvorfor lærere tilrettelegger for at elever skal føle seg inkludert i sitt læringsmiljø, sett i lys av selvbestemmelsesteoriens behov for tilhørighet.

4.4.1 Tilhørighet oppfattet som sosiale kompetanser

Ifølge informantene har motivasjon en sammenheng med elevenes følelse av tilhørighet, da det ifølge dem er utfordrende å tilrettelegge for motivasjon uten en relasjon til den som skal motiveres. Dette temaet tar for seg hvordan tilhørighet oppfattes og hvordan tilfredsstillelse av dette behovet kan bidra til økt motivasjon og bedre internalisering av skolerelaterte aktiviteter. En kan anse relasjonsarbeidet som det første steget i arbeidet mot å få motiverte elever, og at behovet for tilhørighet kan være med på å tilrettelegge for opplevd kompetanse og autonomi. Tilhørighet er på denne måten viktig for alle elever, men det kan være essensielt for amotiverte og mindre sterke elever. Som lærer er det viktig å tilrettelegge for deltakelse og gode opplevelser, noe som kan være utfordrende hvis man ikke kjenner elevene. Nils forklarer derfor at det er viktig at man skaper en relasjon til elevene:

Nils (U): *«Skal du få de på så må en ha en relasjon til dem, og den må en bygge gjennom å prøve å få med alle».*

Nils trekker her frem viktigheten av den gode lærer-elev relasjonen, og at den må være til stede for å få de på. Det å «få de på» forstås som å motivere elevene, og Nils hevder at man må bygge relasjoner og inkludere alle for å få til dette. Ut ifra hvordan han ordlegger seg kan man anta at det å tilfredsstille tilhørighetsbehovet er det første steget mot å motivere elevene til Nils. Deci & Ryan (2000) hevder at tilhørighet muligens er mindre sentralt enn autonomi og kompetanse for å fremme en indre motivasjon, og mener at et individ kan oppleve høy grad av motivasjon eller en indre motivasjon uten en tilknytning eller tilhørighet til andre individ. De vil likevel poengtere at de tror at tilhørighetsbehovet kan spille en mer sentral rolle når det kommer til opprettholdelsen av motivasjon. Nils fremhever at en god relasjon kan fremme læringsaktiviteter, men sett i lys av teorien gir det mening at tilhørighet er mer sentralt når man ønsker å fremme og vedlikeholde motivasjon. Ved å skape relasjoner og tilrettelegge for tilhørighet kan man også tilrettelegge bedre for at elevenes kompetanse- og autonomibehov tilfredsstilles, fordi man som veileder kan skaffe seg kunnskaper om hvordan dette gjøres på en mest mulig hensiktsmessig måte med utgangspunkt i relasjonen til eleven. På denne måten blir det viktigere å sørge for at individet føler på en tilhørighet når de starter å bevege seg på motivasjons-kontinuumet. I starten av kontinuumet (amotivasjon/lav grad av motivasjon) vil elevene kjenne på en mangel på opplevd kompetanse, autonomi og tilhørighet, men ved å tilrettelegge for tilhørighetsbehovet vil man få kunnskap gjennom relasjoner slik at man kan tilrettelegge bedre for opplevd kompetanse og autonomi. Når eleven da beveger seg i

kontinuumet til en høyere grad av motivasjon eller en indre motivasjon, vil deres opplevde kompetanse og autonomi øke, og de vil ikke lenger være like avhengige av tilknytningen til den essensielle personen fordi de kan se på seg selv som utgangspunkt for handling med grunnlag i stimulert kompetanse og autonomi.

En annen ting vi finner interessant er hvordan Nils nevner at man må bygge en relasjon til elevene og at «den må en bygge gjennom å prøve å få med alle», noe som tilsier at man må prøve å nå ut til alle for å klare å «få med» én av dem. Det er ikke sikkert at Nils mente det slik da han sa det, men meningen bak det gir mening sett i lys av vår teori. Når man ønsker å nå alle, så må man faktisk forsøke å rekke ut en hånd til alle, som Nils uttrykker. I en elevgruppe møter man et mangfold elever med forskjellige typer og grad av motivasjon. Selv om de med høy grad av motivasjon kanskje ikke er like avhengige av å føle en tilhørighet som Deci & Ryan (2000) argumenterer for, så kan det ha mye å si for de som sliter med lav grad av motivasjon og deltakelse. Når de som ikke er avhengige av tilhørighet deltar og opplever mestring grunnet en god internalisering av verdier uten støtte fra essensielle personer kan det hende at den eller de elevene med lav grad av motivasjon trenger at læreren viser interesse og inkluderer dem. Dette kan være ved å eksempelvis snakke med dem, gi positive tilbakemeldinger, variere undervisningen og ved å la dem bestemme fra tid til annen. Sett i lys av teorien over, samt Ryan et al. (1994, sitert i Ryan & Deci, 2000b), som mener at en tilhørighet til essensielle personer kan legge til rette for internalisering av skolemessige og adferdsrelaterte forhold, kan det tenkes at man som lærer burde jobbe for å inkludere alle, spesielt de som ikke har en indre driv eller lyst til å delta. Dette på tross av at det kan være noen som vil nyte bedre av det enn andre. Dette kan også relateres til flere av utsagnene og eksemplene i denne oppgaven, da man gjennom inkludering kan velge tilnærminger til undervisning på en hensiktsmessig måte med utgangspunkt i mangfoldet elever. Gjennom å bygge en relasjon til eleven kan kroppsøvlingslæreren lære å kjenne eleven, og på denne måten lage undervisning som tilrettelegger for elevens opplevde autonomi og kompetanse, noe som kan resultere i at alle behov blir tilfredsstilt.

Funnene tilsier at motivasjon har en sammenheng med elevenes følelse av tilhørighet. Relasjonsarbeidet lærere gjør er veldig viktig i kroppsøving, og kan være det første steget i arbeidet for å få trygge og motiverte elever. Funnene tilsier også at tilrettelegging for at elevenes opplevde tilhørighet kan være med på å videre tilrettelegge for og fremme tilfredsstillelse av opplevd kompetanse og autonomi. Funnene reflekterer altså at opplevd tilhørighet kan være viktig for elever med lite motivasjon, og at elever med en høy grad av

motivasjon også kan nyte godt av opplevd tilhørighet, da det kan fremme tilfredsstillelse av andre behov.

4.4.2 Hvordan tilrettelegge for tilhørighet gjennom inkluderende læringsmiljø

Med utgangspunkt i problemstillingen vår mener vi det er interessant å undersøke hvordan informantene tilrettelegger for at elevene skal føle seg inkludert. Dette med tanke på at denne tilhørigheten virker til å spille en sentral rolle når det kommer til å vedlikeholde motivasjonen i faget. Temaet kommer derfor til å omhandle læringsmiljø, og hvordan man som lærer kan forme læringsmiljøet i sin undervisning. Alle informantene virket til å være opptatte av hva slags læringsklima de legger opp til, og tre av dem bruker ord som fair-play, god sportsånd og samarbeid når de snakker om hvordan man kan tilrettelegge for tilhørighet i sine undervisningsopplegg. Sander sa det på en god måte da han snakket om det å inkludere elevene sine:

Sander (M): *“Men altså det går jo på det her med å jobbe med sosial kompetanse, at de ikke skal føle seg utstedt at det er greit å være dårlig liksom, men at alle gjør så godt de kan da. Det bruker vi nok en del, sånn type, ja både fair play, god sportsånd og lagsamarbeid og godta ulikheter sånn, så det tror jeg nok jeg prøver i hvert fall å ta opp det da.”*

Sander forklarer her at den sosiale kompetansen går ut på å tilrettelegge slik at ingen føler seg uglesett fordi de presterer på et lavt nivå, og at det må være rom for at folk kan prøve, selv om prestasjonene ikke er optimale. Videre blir begreper som «fair play», «god sportsånd» og «samarbeid» trukket frem som sentrale når det kommer til inkludering og tilhørighetsbehovet. Det virker som om Sander legger opp til det Ryan & Deci (2020) og Skaalvik & Skaalvik (2015) kaller et autonomistøttende læringsmiljø, hvor utvikling og mestring vektlegges i større grad enn prestasjoner. Ifølge De Meyer et al. (2016) blir disse miljøene ansett som de mest attraktive og best egnede læringsmiljøene for å fremme motivasjon hos elever med både høy og lav grad av motivasjon. I slike miljø føler elevene seg sett, respektert og verdsatt, noe som igjen fremmer deres opplevde følelse av tilhørighet til fellesskapet. Hvis læreren har relasjonen, og elevene har den sosiale kompetansen kan det legges et godt grunnlag for at alle elever har mulighet til å føle seg inkludert. Når eleven føler seg inkludert er det også lettere å tilfredsstille kompetanse- og autonomibehovet, slik at eleven kan kjenne på en selvsikkerhet og trygghet i undervisningen. På denne måten kan man tilrettelegge for miljøer hvor

elevgruppen ønsker å gjøre hverandre gode, og da blir det ikke lenger så farlig å prøve noe som man kanskje ikke er like god på.

Tilhørigheten virker til å spille en sentral rolle når det kommer til å vedlikeholde motivasjonen i faget. Informantene i studien virker til å være opptatte av hvilket læringsklima de legger opp til. Flere av dem valgte å benytte ord som fair-play, god sportsånd og samarbeid når de snakket om hvordan en kan tilrettelegge for tilhørighet i sine kroppsøvingstimer. Teori tilsier at slike tilrettelegginger kan resultere i inkluderende autonomistøttende læringsmiljø, hvor elever godtar forskjeller og gjør hverandre gode.

4.4.3 Hvordan tilrettelegge for tilhørighet gjennom samarbeid

Flere av informantene er opptatt av å legge til rette for inkluderende læringsfellesskap gjennom å bruke tid på arbeid med sosiale kompetanser, fair-play og god sportsånd. Derfor kommer dette temaet til å diskutere samarbeid og elev-elev relasjoner, og hvordan dette kan påvirke elevers tilhørighet og motivasjon. Alle informantene er enige om at samarbeid er noe som fremmer både tilhørighet og motivasjon:

Berit (M): *«Og det med samarbeid tror jeg og kan være en del med på å motivere noen, at de på en måte har flere å spille på.»*

Når Berit sier at «de på en måte har flere å spille på», tolker vi dette som at elever som samarbeider kan ha en tendens til å ikke føle seg så alene og synlige, fordi de kan støtte seg på medelever som de føler en tilhørighet til. Tilhørigheten kan ifølge Ryan & Deci (2020) på denne måten gjøre at man får lyst til å prøve noe fordi noen man føler en tilknytning til prøvde, eller fordi det blir mindre farlig å prøve noe når man føler en tilknytning og tilhørighet til andre i gruppen. Ut ifra dette kan man lese at elev-elev relasjoner også er svært viktige for «å få med alle» som Nils nevnte tidligere. Ved å motivere en elev er det en viss sannsynlighet for at den ene motiverte eleven vil motivere en annen elev, noe som understreker hvor taktisk det er å gjøre som Nils sa tidligere, nemlig at man burde prøve å nå alle for å få med alle. Hvis man prøver å nå alle, men ikke klarer å treffe 100% vil mest sannsynligvis de motiverte påvirke de som ikke ble truffet i første omgang. Når det er sagt er det selvfølgelig viktig at man fortsetter å prøve å få med de som man ikke traff i første omgang, men sjansene for å få med alle er mye større hvis man faktisk prøver å inkludere alle. Det kan betraktes fra en annen vinkel der Berit gjorde seg en interessant refleksjon angående

elevers ansvarsfølelse når de deltar i samarbeidsoppgaver, og hvordan denne kan påvirke elevers motivasjon:

Berit (M): *“Det så jeg spesielt i samarbeid og, det krever jo kanskje enda mer å trekke seg ut hvis en på en måte er på lag med noen at en kan ødelegge for laget sitt og sånn.”*

Ifølge Ryan & Deci (2020), Skaalvik & Skaalvik (2013) og Ryan et al. (1994, sitert i Ryan & Deci, 2000b), kan tilhørighet bidra til en økt motivasjon, og en bedre internalisering av skole og adferdsrelaterte forhold, men Ryan & Deci (2020) hevder at dette bare gjelder i visse situasjoner. Med bakgrunn i flere av funnene i denne analyseprosessen vil vi anta at kroppsøvingsundervisning ofte vil oppfylle kravene til disse «visse situasjonene». Berit uttrykker at faren for å ødelegge for laget sitt kan motivere elever til å ikke trekke seg. I dette eksempelet kan det tenkes at Berit snakker om en elev som oppfatter seg selv som dårlig i kroppsøving, og at den ytre motivasjonen i form av frykt for å skuffe, ødelegge, eller å få kjeft av laget kan fremme en ytre motivert adferd fra eleven. I et korttidsperspektiv kan dette fremme elevens deltakelse, men i det lange løp vil ikke den ytre motivasjon i form av frykt være gangbart for eleven, verken fysisk eller psykisk. Hvis man kan tilrettelegge for autonomistøttende læringsmiljø, slik som Sander nevnte over, kan man kanskje vri denne ytre motivasjonen om til en mer attraktiv indre motivasjon ved at undervisningen, læreren og elevene vektlegger utvikling og mestring fremfor prestasjoner. Hensikten med slike læringsmiljø er at alle skal føle seg inkludert, respektert og at det skal være lov å prøve og feile. Da kan kanskje eleven i refleksjonen til Berit handle fordi eleven har lyst til å prestere godt, istedenfor å handle i frykt for å prestere mindre godt.

I dette temaet har vi sett nærmere på hvordan informantene tilrettelegger for elevers opplevde tilhørighet ved å skape relasjoner, fremme inkluderende læringsmiljø og fremme elevsamarbeid. I lys av teori kan slike tiltak påvirke elevers motivasjon, da tilfredsstillelse av tilhørighetsbehovet kan fremme både opplevd kompetanse og autonomi, og forhåpentligvis på denne måten kan det hjelpe elever på vei mot en indre motivasjon og livslang bevegelsesglede.

4.5 Betydningen av lek

Tidligere i studien ble det klart at å tilrettelegge for oppfyllelse av de grunnleggende psykologiske behovene var en viktig del av det å legge til rette for elevenes motivasjon. I tillegg til motivasjon ville vi også undersøke lekens betydning blant kroppsøvlingslærerne.

Analysen vår viste oss at informantene ofte nevnte lystbetonte handlinger som en motivasjon for å delta, og en karakteristikk for lek. Funnene viste at noen av informantene så nytten i lekens egenart, mens noen av informantene så nytten i å benytte leken som en motivasjon for noe annet. Derfor ble dette temaet todelt i et undertema om lystbetont læring, og et undertema om lek som interessevekker. Informantene har et syn på lek som er likt med flere leketeoretikere, men det er en vanskelig balansegang mellom å ikke terpe på en egenskap og det å dra inn flere elementer. Hadde vi spurt nærmere om betydningen av lek i kroppsøvingstimene til informantene kunne vi nok fått mer spesifikke svar om hvor stor betydning det har for hver av dem. Videre vil vi se på disse to temaene opp mot problemstillingen, lekteori og tidligere forskning.

4.5.1 Lystbetont læring

Alle informantene beskriver lek og aktiviteter, i samsvar med motivasjon, at det skal være lystbetont, lekbetont eller gøy. Informantene skiller mellom spontanlek, lek i friminutt, frilek, lek som oppvarming, lek som en interessevekker og lek som noe gøy. Det kan antyde at leken har flere ulike betydninger for informantene. Flere av informantene forteller at de synes det er vanskelig å definere lek da det er et omfattende begrep. Det at informantene synes at lek er et vanskelig begrep å definere er ikke overraskende. Glenn et al. (2013) delte barns lek inn i fire kategorier, mens Lillemyr (1999) valgte å dele inn i fem lektyper. Av alle kategoriene og lektypene vil nok den bevegelsesfokuserede aktiviteten og regelleken være de som er relevant i denne sammenhengen. Berit kommer med et godt eksempel som oppsummerer hvordan informantene velger å se på lek:

Berit (M): *“Lek føler jeg er et veldig sånn vidt begrep egentlig, men det er jo øvelser og aktiviteter som er, har liksom et litt mer sånt lekende uttrykk, veldig sånn lystbetont lagt opp på et vis og at ikke det på en måte er en øvelse som det handler om å terpe på et eller annet, en spesiell egenskap, men at du på en måte får inn flere element inn i leken.”*

Berit velger å se lek som noe lystbetont, lekende, og som en øvelse der man ikke terper på en egenskap. Flere av informantene nevner at leken er lystbetont, gøy og lekbetont. Det at leken er lystbetont kan sees i sammenheng med Flemmens (2003) definisjon av ekte lek, der barna har en indre, medfødt motivasjon til å være aktiv. En lystbetont handling og en indre motivasjon for en handling handler mye om det samme, at det er lysten eller en indre driv som får en til å utføre handlingen. Lek, utforskning og aktivitet basert på nysgjerrighet

eksemplifiserer ifølge Ryan & Deci (2020) indre motivert handling med tanke på at elevene ikke er avhengig av en ytre påvirkning eller et press, men det gir egen tilfredshet og glede. Sammenligner man informantenes syn på lek med Bruner et al. (1979) sine karakteristiske trekk, ser en flere likhetstrekk. Leken er ifølge ham morsom, har ikke noe ytre mål, er spontan og frivillig, og engasjerer den som leker aktivt. Leken som morsom er likt med at flere informanter nevner at den skal være gøy. At leken ikke har noe ytre mål kan sees opp mot at den ikke handler om å terpe på et eller annet. Spontan og frivillig kan antyde en lystbetont lek. Et lekende uttrykk kan være at det engasjerer den som leker. Leken som blir beskrevet av Berit har altså de fleste av karakteristikkene til Bruner et al. (1979). Ut ifra teorien kan det argumenteres rundt om «øvelser og aktiviteter» med et «lekende uttrykk» er lek eller spill, det kommer vi tilbake til.

Å ikke terpe på en egenskap kan stå litt i kontrast til det å dra inn flere elementer i leken. Det å dra inn flere elementer forstår vi som å ikke aktivt trene på fysiske ferdigheter gjennom lek, men heller dra inn kognitive ferdigheter som samspill og fair play. Det kan sees i sammenheng med studien til Glenn et al. (2013) der de mener at i en skolekontekst hvor elevene skal oppnå konkrete forventninger eller oppføre seg på en måte, kan de føle at de må respondere på måter som er passende for skolen. Hvis en lærer nevner at i denne leken skal vi fokusere på at alle får ballen, vil læreren lage forventninger der elevene er ment å respondere på en måte som oppfyller målet. I tillegg nevner Glenn et al. (2013) at barn i 7-9 års alderen har et relativt uhemmet syn på lek, derfor er det viktig at lærere kan fasilitere og ikke hindre barnas lek. Om det å inkludere flere elementer i leken går under det å hindre barnas lek er vanskelig å si. Selv om leken burde være mest mulig fri for at leken skal være en ekte lek er lærerne pålagt at elevene skal lære noe. Ifølge læreplanen skal det gis rom for kroppslig læring også i leken. Under kjerneelementer i læreplanen står det at: “kroppssøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter” (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). For å holde leken fri for ytre mål kan det være en fordel å ikke terpe på egenskaper som nevnt, men heller la elevene erfare kroppslig gjennom leken, og dra inn flere elementer som kan legge til rette for akkurat det. Å gjøre seg kroppslige erfaringer kan utdypes gjennom Jagtøien & Hansen (2000) som ser kroppen og bevegelsen som viktige innfallsporner til lek, og ulike typer lek som viktige arenaer for både fysisk utfoldelse og bevegelse. Ulike typer lek kan altså legge til rette for fysisk utfoldelse og kroppslig læring. Nils fremhever et eksempel på en type lek eller spill som elevene benytter i friminuttene:

Nils (U): *“Den aktiviteten kan de ta opp i et friminutt og, og spille “Sciracco” for det kan alle. Men du ser aldri noen som går ut og begynner å trene på fingerslag i volleyball i et friminutt.”*

Elevene velger å benytte en lek eller et spill de har lært i kroppsøvingstimene og leker eller spiller den i friminuttene. Berit nevner også at elevene tar med seg en annen lek eller spill ut i friminuttene kalt «Lightning». Den uklare benevnelsen av om det er en lek eller et spill kommer vi tilbake til. Sammenligningen informantene gjør mellom et spill og fingerslag i volleyball er ikke den mest optimale, men det kan tenkes at siden alle kan spillet er det enklere å benytte det i friminuttene. At elevene velger å leke og spille i friminuttene kan sees i lys av det Flemmen (2003) omtaler som barns spontankultur, der elevene selv bestemmer hva, hvor, hvordan og hvem de skal leke med. Det står i kontrast til den organiserte bevegelseskulturen der voksne har hovedrollen med å ta initiativ, bestemme innholdet, organisere aktiviteter, velge hvor og å lede aktiviteten (Flemmen, 2003). Denne spontane typen av lek kan også bidra til fysisk utfoldelse og bevegelse på en annen måte enn ved en lærerstyrt lek. Det kan argumenteres for om «Sciracco» og «Lightning» er lek eller spill. Vi kan se det i sammenheng med Steinsholts (1999) definisjoner av lek og spill, der lek på den ene siden er en holdning, en måte å handle på, og har en bestemt kvalitet som ikke er avhengig av innholdet. Mens på den andre siden mener han at spill er en mer bestemt aktivitet som følger generasjoner og har faste rammer og regler. I tillegg hevder han at leken orienterer seg mer mot innovasjon, mens spillet holder seg til tradisjoner. Ut ifra det Nils nevner «spiller» elevene «Sciracco» og leker det ikke. Det kan antyde at de spiller et spill. Karoff (2010) laget et skille mellom fire kombinasjonsmuligheter av lek og spill; spille en lek, spille et spill, leke en lek, eller leke et spill. Ifølge forskeren kan alle disse fire kombinasjonene oppstå i samme leksituasjon, men er avhengig av hvordan aktiviteten aktualiseres. Hvordan aktiviteten aktualiseres handler om elevene teller poeng og konkurrerer, eller om de leker for lekens skyld. Hvis elevene tar med seg dette spillet ut i friminuttet og bare spiller fordi det er gøy kan de leke et spill. Fra de begynner å telle poeng og konkurrerer kan det gå over til at de spiller et spill. «Øvelser og aktiviteter» som nevnt av Berit kan være både lek og spill. «Øvelser» kan det tenkes at er spillsentrerte former for idrett, mens «aktiviteter» kan tenkes å være lek i form av sisten eller lignende. «Lightning», eller «21» som Berit nevnte, er en modifisert form for basketball, og er en konkurranse med poeng. Hvis elevene glemmer poengene og bare fortsetter å spille vil de leke et spill. Informantenes syn på lek og spill går

noe over i hverandre, men som nevnt kan alle fire kombinasjonene av lek og spill oppstå i en og samme leksituasjon (Karoff, 2010).

Informantene har et syn på lek som er i samsvar med flere lekteoretikere. De trekker frem ord som lystbetont, gøy og lekbetont for å beskrive leken. Det virker som flere av informantene har tenkt aktivt gjennom å benytte lek i undervisningen, som viser at den har en viss betydning for dem. Leken kan påvirkes av ytre mål da lærere må tilrettelegge for læring i leken i kroppøvingen. Kroppslig læring står som et punkt i læreplanen og omfavner også leken, derfor må leken som oftest inneholde ytre mål. Informantenes oppfatning av hva som er lek og spill går litt om hverandre, men aktualiseringen av leken eller spillet kan endre seg raskt.

4.5.2 Lek som interessevekker

Leken kan som vist over være både spontan og lystbetont, men den kan også benyttes for å vekke interesse for et annet tema, gjøre noe mer gøy og lekende, eller rett og slett brukes som oppvarming. Ifølge Steinsholt (1999) kalles dette for lek som formålsstyrt aktivitet, og hvis leken kun er fengslende ut fra tekniske interesser vil leken få en annenrangs status som å tjene en eller annen funksjon, altså tjener leken noe annet enn seg selv. En annen vinkling på samme sak er ifølge Rivero (2008, sitert i Varea, 2018) at slike aktiviteter kan være ansett som didaktiske aktiviteter som læreren presenterer under navnet lek. To av informantene velger å benytte leken som formålsstyrt aktivitet, og kan antyde at informantene ser betydningen av leken som et hjelpemiddel. Stian kommer med et godt eksempel på denne typen lek:

Stian (U): *“Så det (lek) kan være litt sånn løse regler og det skal være gøy, det skal være interessevekkende sant, det er en form for aktivitet da som oppvarming som er målrettet mot det en egentlig skal fokusere på da, som ikke da er lek.”*

Her benyttes leken som en interessevekker og en oppvarming for det læreren vil elevene skal fokusere på i timen. Han mener i tillegg at leken skal ha løse regler og at det skal være gøy, noe som viser en forståelse for lekbegrepet. Hvordan informanten benytter leken kan utdypes gjennom Marrero (1996, sitert i Varea, 2018), som mener at leken er et verktøy for å nå læringsmål for mange lærere, og at den på denne måten kan bli instrumentalisert for å oppnå andre mål enn seg selv. Forskeren hevder at når leken som de benytter har andre mål enn leken i seg selv er den i fare for å bli rutinisert, og en muligens konsekvens av det er at den

kan miste potensialet for engasjement. Til tross for at informanten benytter leken som en interessevekker, kan leken miste potensialet sitt for engasjement. Det kan virke som han benytter leken for at elevene skal få engasjement for noe overordnet der elevene skal lære noe, «som ikke da er lek». Elevene kan også lære gjennom leken, som Lillemyr (1999) nevner at når en benytter lek i skolen må en tenke over forholdet mellom lek og læring. Han beskriver forholdet mellom disse to som at barnet er i leken, mens læring er noe som skjer inne i barnet. Lillemyr (1999) skriver i tillegg med tanke på lek og læring at det elevene lærer kan bli mer varig, de kan lære med større entusiasme, slik at de blir mer motiverte og har en større innsats i læringen, som igjen kan styrke læringen. Derfor kan det være viktig at leken også blir ansett som læring. Selv om leken benyttes i oppvarming og som en interessevekker for noe annet, kan elevene lære med større innsats og entusiasme gjennom leken. Sander benytter noen ganger leken for å gjøre noe kjedelig mer lekbetont:

Sander (M): *“Så det er en utfordring å få alle til å være motivert på alt ja, men jeg bruker jo sånn stor variasjon da, som en sånn faktor sånn at det ikke blir for mye kjedelige aktiviteter, eller når det er noe kjedelig så blir det litt lekbetont.”*

Sander benytter leken når de skal ha noe som elevene synes er kjedelig. Han velger å benytte lek eller lekbetonte aktiviteter som en variasjon slik at det ikke blir for mange kjedelige aktiviteter. Han nevnte også i et eksempel at istedenfor å kjøre intervalltrening med løping, kunne han ha nappe haler som en skjult intervalltrening. Sander synes det er vanskelig å få alle motivert og velger en lekende tilnærming til læring. Dette kan sees i sammenheng med studien til Azlan et al. (2021) der de fant ut at å inkludere morsomme og hyggelige aktiviteter som tradisjonsspill i kroppsøving kunne være et alternativ til å promotere fysisk aktivitet. Det at Sander benytter noe lekbetont i kjedelige aktiviteter kan være med å få motivert elevene slik at det blir mer fysisk aktivitet blant elevene. Dette kan utdypes videre gjennom White (2012) som fremhever at både fri og styrt lek er viktige tilnærminger til lekende læring. Indre motivert frilek mener hun kan gi elevene ekte autonomi, mens styrt lek kan via lærere gi mer spesifikke læringsopplevelser. I begge tilfellene mener hun at lek burde bli aktivt engasjert, elevsentrert og gøy. Sander nevnte i tillegg til den styrte leken at han noen ganger benyttet frilek, der elevene får ekte autonomi, men i eksempelet over med styrt lek kan han gi dem spesifikke læringsopplevelser. Dette kan også betraktes fra en annen synsvinkel der Jagtøien & Hansen (2000) hevder at siden barn er så fysisk aktive av natur må leken vises stor oppmerksomhet både som en opplevelse og grunnlag for læring. Det å benytte leken som en interessevekker og oppvarming for noe som i utgangspunktet ikke er så gøy, kan være positivt

hvis det gjør at elevene blir mer engasjerte og fysisk aktive. Leken kan som nevnt være en fin inngang til elevsentrert læring og burde gis oppmerksomhet, da leken er en del av barns natur.

Noen av informantene benytter leken som en interessevekker til ulike formål og som oppvarming. Deres betydning av lek kan vise til at den i flere tilfeller benyttes som en oppvarming og interessevekker for andre aktiviteter. Det kan være positivt at man benytter leken som en oppvarming eller interessevekker for noe som i utgangspunktet ikke er så gøy, hvis leken skaper engasjement og fysisk aktivitet. En kunne anta at det er et skille mellom betydningen av lek på mellomtrinnet og ungdomstrinnet, men det er det ikke i dette utvalget. En kan si at det er læreren som avgjør betydningen av leken, og om hvordan, og til hvilken grad den benyttes, men det trenger ikke å være bestemt av elevenes alderstrinn.

5.0 Konklusjon

For å konkludere dette forskningsprosjektet ser vi tilbake på vår problemstilling som var «*Hvordan oppfatter og tilrettelegger kroppsøvingslærere for elevenes motivasjon, og hvilken betydning har lek på mellom- og ungdomstrinnet?*». Ved å se på resultater fra intervjuer med erfarne kroppsøvingslærere i lys av relevant teori, foreslår denne studien at elever preges av ulike typer og grader av motivasjon, og at det er mange aspekter ved undervisning som kan tilpasses for å tilrettelegge for økt motivasjon blant elever. Det kan være at disse aspektene kan kobles opp mot elevers grunnleggende psykologiske behov, og at man som lærer kan påvirke tilfredsstillelsen av disse behovene for å regulere motivasjon og velvære på forskjellige måter hos elever.

Vår oppfatning er at man som lærer ønsker å tilrettelegge for en indre motivasjon hos alle elever, men også at dette er utfordrende fordi ikke alle elever har mulighet til å oppnå en indre motivasjon i kroppsøvingsfaget. Informantene trekker frem at å inkludere variasjon i aktivitetsvalg, elevmedvirkning og selvbestemmelse kan være gode tiltak for å tilfredsstille elevers opplevde kompetanse og autonomi. Hensiktsmessig bruk av disse tiltakene kan resultere i at elever får mulighet til å anvende og utvikle sine evner og ferdigheter, samt sin autonome adferd innenfor de gjeldende fagområdene. Studien foreslår at elevstyrte økter med et idrettslig aktivitetsutvalg kan favorisere idrettselever og elever med en høy grad av motivasjon. Studien viser at ikke alle elever nyter like godt av med- og selvbestemmelse, da elever med lav grad av autonomi og kompetanse trenger retningslinjer og veiledning for å utøve autonom adferd. I studien kom det frem at åpne oppgaver med løse rammer kan anvendes som et pedagogisk verktøy for å fremme autonomi og kompetanse. Ifølge informantene kan åpne oppgaver anvendes for å fremme motivasjon, da løse rammer kan føre til at elevene får mulighet til å benytte sin kompetanse til å nå læringsmål på egne premisser. Det kan tenkes at elever med en høy grad av motivasjon vil nyte godt av selvbestemmelse, mens de mindre motiverte kan nyte godt av å ha noen rammer å støtte seg på. Studien foreslår at det å tilrettelegge for opplevd tilhørighet hos alle elever kan fremme opplevd kompetanse og autonomi, fordi tilhørighet til essensielle personer og fellesskapet kan gi en trygghet som igjen kan fremme økt motivasjon og deltakelse. Vår forståelse er at relasjonsarbeid, arbeid med sosiale kompetanser og tilrettelegging for inkluderende læringsmiljø kan være gode tiltak for å fremme elevers opplevde tilhørighet. Når det kommer til lekens plass i skolen ønsket denne studien å finne ut hvordan leken fremtrer i kroppsøvingsundervisning, og hva slags erfaringer kroppsøvingslærere har med lek. Vår oppfatning er at leken blir benyttet til ulike

formål som for eksempel en interessevekker, oppvarming, aktivitet i friminuttene, som frilek og lek for lekens skyld. Leken kan ha kvaliteter som kan fremme engasjement og aktivitet, selv ved læringsaktiviteter som elevene i utgangspunktet ikke anser som gøy. Studien foreslår at leken har flere gode kvaliteter ved seg som gjør at den egner seg i kroppsøving, men at det er den enkelte lærer som avgjør betydningen av leken, og hvordan, og til hvilken grad den benyttes, uavhengig av trinn.

5.1 Kritisk gjennom av oppgaven

I alle oppgaver er det styrker og svakheter ved alle avgjørelser en velger å ta gjennom hele prosessen frem til det endelige resultatet. Gjennom prosessen har vi tatt flere valg som vi håper har styrket oppgaven, fremfor å svekke den. Vi har måttet tilpasse studiens omfang med tanke på at det er en 30 studiepoengs masteroppgave og ikke en 60 studiepoengs oppgave. Dette har gjort at vi har hatt mindre fokus på vårt vitenskapelige ståsted, og forskningsprosjektet er forsøkt begrenset innenfor ord- og tidsrammene. Utvalget av informanter kan ha svekket oppgavens reliabilitet grunnet antallet vi valgte å benytte. Det skal sies at det var et valg vi måtte ta for å komme skikkelig i gang med oppgaven, da det var veldig vanskelig å rekruttere informanter. Selv om utvalget bestod av fire informanter fikk vi et heterogent utvalg lærere med ulik bakgrunn, kjønn og alder. Gjennomføringen av intervjuene kunne også vært gjort på en bedre måte med tanke på miljøet og omstendighetene. På grunn av coronasituasjonen og lærernes allerede stressende hverdag valgte vi å ikke sette noen krav til hvor intervjuene måtte skje. Selv om ikke alle intervjuene ble gjennomført under optimale miljøforhold, håper vi at det ikke gikk utover meningsinnholdet som kom frem i intervjuene. I utgangspunktet var intervjuguiden vår utarbeidet for å se på et skille mellom motivasjon i idrett og lek, men det ble for vanskelig å gjennomføre. Det at intervjuguiden var tiltenkt en annen vinkling kan ha ført til at spørsmålene ikke ble konkrete nok mot den endelige problemstillingen. I tillegg undersøkte vi elevenes motivasjon sett gjennom lærernes øyne, som ikke kan gi noe annet en antagelser, og ikke aktuelle målinger på elevenes motivasjon. Det at vi kun benytter intervju som datainnsamlingsmetode kan også anses som en svakhet ved studien, da anvendelse av flere metoder kunne resultert i dypere og mer reflekterte funn ved å se på relevante fenomener fra flere perspektiver. Studien kan heller ikke generaliseres ut over det strategiske utvalget som vi gjorde, noe som kan bety at det kun er informanter i dette ene utvalget som kan relatere til resultatene som vi har beskrevet i denne studien. Vi vil likevel påstå at det kan gjøres teoretiske generaliseringer til liknende situasjoner med utgangspunkt i vår teori. Funnene er også forsøkt kategorisert objektivt, men

vårt teoretiske og subjektive syn på temaene kan ha preget hvordan vi har valgt å tolke og framstille våre funn.

5.2 Forslag til videre forskning

Denne studien viser at det trengs mer forskning innen lekfeltet i kroppsøving. Til å begynne med, kunne det vært interessant å komme til en viss enighet om hvordan vi definerer lekbegrepet innenfor en utdannings- eller hvert fall kroppsøvingsdiskurs. Nå er det noe problematisk å definere lek, fordi lekbegrepet er så vidt at forskjellige personer iletter leken forskjellige kvaliteter. Videre impliserer denne studien at lek kan fremme motivasjon, og kanskje også en indre motivasjon, derfor kunne det vært interessant med videre forskning på sammenhengen mellom lek og motivasjon i kroppsøving. En kvantitativ tilnærming i forskningen på lek og motivasjon kan vise aktivitetsmålinger sett opp mot andre aktiviteter. Spørreskjema kan også vise elevenes meninger om lekens betydning og deres motivasjon for ulike aktiviteter. Det kunne også vært interessant å gjennomføre vår studie på nytt, men sett fra elevperspektivet med en metode som anvendte elever som informanter istedenfor lærere. Dette kunne gitt mer innsikt inn i om tiltakene og strategiene som vi presenterer i denne studien faktisk fremmer motivasjon, eller om dette kun er spekulasjoner fra lærere og forskere.

Litteraturliste

Azlan, A. B., Ismail, N., Fauzi, N. F. M., & Talib, R. A. (2021). Playing traditional games vs. free-play during physical education lesson to improve physical activity: a comparison study. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 25(3), 178-187.

<https://doi.org/10.15561/26649837.2021.0306>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Braun, V. & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47.

<https://doi.org/10.1002/capr.12360>

Bruner, J., Cole, M. & Lloyd, B. (Red.). (1979). *Lek. Barn i utvikling*. (Gjerløw, T., Overs.). Universitetsforlaget. (Opprinnelig utgitt 1977).

Christoffersen, L. & Johanessen, J. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (1. utg.). Abstrakt forlag AS.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6.utg). Gyldendal Akademisk.

De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S. & Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching? *Psychology of Sport & Exercise*, 22, 72-82.

<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.06.001>

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (5. utg.).

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Engelsrud, G. & Aasland, E. (2018, 25. april). *Det kan være smertefullt å lære – ikke bare gøy*. *Forskning.no*. <https://forskning.no/politikk-skole-og-utdanning-debattinnlegg/det-kan-vaere-smertefullt-a-laere--ikke-bare-goy/1158765>

Engelsrud, G. H., Hallås, B. O., Kjerland, G. Ø. & Sæle, O. O. (2021, 28. januar). *Faget heter kroppsøving, ikke gym*. *Forskersonen.no*. <https://forskersonen.no/helse-kronikk-meninger/faget-heter-kroppsoving-ikke-gym/1804255>

Erdvik, I. B., Moen, K. M., & Säfvenbom, R. (2021). A relational perspective on students' experiences of participation in an 'Interest-based physical education' programme. *European Physical Education Review*, 28(1), 120–136. <https://doi.org/10.1177/1356336X211023536>

Flemmen, A. (2003). *Ekte leik og spontanidrett: Perspektiv på skolens uterom*. Landslaget Fysisk Fostring i Skolen.

Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235-260.

<https://doi.org/10.1163/156916297X00103>

Glenn, N. M., Knight, C. J., Holt, N. L., & Spence, J. C. (2013). Meanings of play among children. *Childhood*, 20(2), 185-199. <https://doi.org/10.1177/0907568212454751>

Hale, B. & Graham, D. (2012). Quantitative approaches. I Armour, K. & MacDonald, D. (Red.). *Research methods in physical education and youth sport*. (s. 95-105). Routledge.

Hastie, P. & Hay, P. (2012). Qualitative approaches. I Armour, K. & MacDonald, D. (Red.). *Research methods in physical education and youth sport*. (s. 79-94). Routledge.

Jagtøien, G. L. & Hansen, K. (2000). *I bevegelse: sansemotorikk-leik-observasjon*. Gyldendal undervisning.

Karoff, H. (2010). *Leg som stemningspraksis*. [Doktorgradsavhandling]. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Aarhus Universitet.

https://vbn.aau.dk/ws/portalfiles/portal/73392672/AFHANDLINGEN_HelleKaroff.pdf

Kunnskapsdepartementet, (2018, 26.06). *Fornyelse innholdet i skolen*. Regjeringen.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606071>

Lewis, K. (2014). Pupils' and teachers' experiences of school-based physical education: a qualitative study. *BMJ open*, 4(9), 1-7. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2014-005277>

Lillemyr, O. F. (1999). *Lek – opplevelse - læring i barnehage og skole*. (1. utg.). Universitetsforlaget.

Long, T. & Johnson, M. (2000). Rigour, reliability and validity in qualitative research. *Clinical Effectiveness in Nursing*, 4(1), 30-37. <https://doi.org/10.1054/cein.2000.0106>

Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Sanders, T., Peralta, L. R., Bennie, A., Jackson, B., Taylor, I. M., & Lubans, D. R. (2013). A cluster randomized controlled trial of strategies to increase adolescents' physical activity and motivation in physical education: results of the Motivating Active Learning in Physical Education (MALP) trial. *Preventive medicine*, 57(5), 696-702. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2013.09.003>

Lowing, K. (2011). Educational Research and Inquiry: Qualitative and Quantitative Approaches. I D. Hartas (Red.). *British Journal of Educational Studies*, 59(3), 350-351. <https://doi.org/10.1080/00071005.2011.611285>

Madill, A. & Gough, B. (2008). Qualitative research and its place in psychological science. *Psychological Methods*, 13(3), 254-271. <https://doi.org/10.1037/a0013220>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 71(2), 225-242. <https://doi.org/10.1348/000709901158497>

Richards, K. A. & Hemphill, M. A. (2018). A Practical Guide to Collaborative Qualitative Data Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 225-231.

<https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0084>

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

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

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Säfvenbom, R. & Rustad, M. C. (2018, 12. april). *Hva skal elevene lære i kroppsøving?* Forskning.no. <https://forskning.no/skole-og-utdanning-trening-politikk/debattinnlegg-hva-skal-elevne-laere-i-kroppsoving/1159083>

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. (2. utg.). Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*.

Universitetsforlaget

Smith, A., Green, K. & Thurston, M. (2009). 'Activity choice' and physical education in England and Wales. *Sport, Education and Society*, 14(2), 203-222.

<https://doi.org/10.1080/13573320902809096>

Smith, P. K. & Vollstedt, R. (1985). On defining play: An empirical study of the relationship between play and various play criteria. *Child Development*, 56(4), 1042–1050.

<https://doi.org/10.2307/1130114>

Sparkes, A. C. & Smith, B. (2013). *Qualitative Research Methods in Sport, Exercise and Health: From Process to Product*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203852187>

Steinsholt, K. (1999). *Lett som en lek?: ulike veivalg inn i leken og representasjonenes verden*. (2. utg). Tapir forlag.

Tangen, S. & Husebye, B. N. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 1-21. <https://doi.org/10.5617/adno.4812>

Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørebo, Ø. & Deci, E. L. (2016). Motivation, learning strategies, and performance in physical education at secondary school. *Advances in Physical Education*, 6(1), 27-41. <https://doi.org/10.4236/ape.2016.61004>

Ulstad, S. O., Valstadsve, V. R. & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima–veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden (ADNO)*, 14(1), 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.7826>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*.

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Varea, V. (2018). Exploring play in school recess and physical education classes. *European Physical Education Review*, 24(2), 194-208. <https://doi.org/10.1177/0907568212454751>

Vinje, E. E. (2018, 06. april). *Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen*.

Forskning.no. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-helse-kronikk/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen/1159220>

White, R. E. (2012). *The power of play: A research summary on Play and Learning*.

Rochester: Minnesota Children's Museum.

<https://academy.schooleducationgateway.eu/documents/1508261/0/power+of+play/ec599a0c-c9e5-405d-9c0c-c65872fe1e21>

Willig, C. (2001). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Open University Press.

Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5), 7-27.
<https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 4: Prosessdokument

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide masteroppgave

Innledning

Takk for at du er villig til å delta på dette intervjuet. Først vil vi forsikre om at alt du sier her, er konfidensielt. Ingen opptak fra dette intervjuet vil bli knyttet til ditt navn eller andre personidentifiserbare data. Er det greit at jeg tar opp intervjuet på bånd? (Gjennomgang av samtykke og underskrift).

Oppvarming

1. Hvor gammel er du?
2. Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvlingslærer?
3. Hvilken formell bakgrunn har du?
4. På hvilke(t) trinn underviser du i kroppsøving?

Hoveddel (motivasjon)

5. Hvordan definerer du motivasjon i kroppsøving?
6. Hvordan opplever du motivasjonen hos elevene i dine kroppsøvingstimer?
7. Hvilke kvaliteter i din undervisning er det som fører til god motivasjon hos elevene?
8. Tenker du gjennom det å få motivert alle elevene?
9. Hvilke tiltak gjør du for å fremme motivasjon?
10. Hvordan opplever du at disse tiltakene fungerer?
11. I hvilke situasjoner opplever du elevene som mest motiverte (tid på dagen, gruppesammensetninger, tema osv.)?
12. Tenker du over å tilrettelegge for at elevene får benyttet sin kompetanse i undervisningen?
13. Merker du forskjell på elevenes tilhørighet i klassen sett opp mot motivasjon?
14. Hva mener du er de viktigste suksesskriteriene når det gjelder elevenes motivasjon?
15. Hva er de største utfordringene når det gjelder elevenes motivasjon?

Hoveddel (idrett og lek)

16. Hvordan definerer du lek i kroppsøving?
17. Hvordan definerer du idrett i kroppsøving?
18. Hvordan presenterer du faget for elevene?
19. Hvor viktig mener du at prestasjoner er i dine kroppsøvingstimer?
20. I hvilken grad bygger du kroppsøvlingsundervisningen på idrettstanker?

21. I hvilken grad bygger du kroppsøvingsundervisningen på lektanker?
22. Hvordan forstår du begrepet autonomi?
23. Hvordan opplever du elevenes autonomi i kroppsøvingstimer med lekpreg?
24. Hvordan opplever du elevenes autonomi i kroppsøvingstimer med idrettspreg?
25. Hva har vært nytt nå i forhold til skolens/din måte å undervise på (etter ny læreplan)?
26. Hvilke undervisningsmetoder benytter du mest?
27. Hvilke fordeler/ulemper ser du ved bruk av denne/disse metoden(e)?
28. Har innstillingen til fysisk aktivitet og kroppsøving endret seg hos elevene (etter ny læreplan)?

Avslutning

29. Har du noen avsluttende kommentar, noe du vil legge til?

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

Kvalitativ studie om motivasjon i lekpregede- og idrettspregede aktiviteter

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *forske på forskjeller og likheter, eventuelt styrker og svakheter ved lekpreget- og idrettspreget aktivitet med tanke på motivasjon*. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I denne masteroppgaven, så ønsker vi å finne ut hvordan lærere tilrettelegger for, fremmer, og opplever begrepet motivasjon i sine idrettspregede undervisningsopplegg, sammenliknet med lekpregede undervisningsopplegg. For å se nærmere på dette så ønsker vi å gjennomføre intervju med kroppsøvingslærere for å få et innblikk inn i deres praksiser og erfaringer. Her kommer vi til å stille spørsmål som omhandler arbeidsbakgrunn, erfaringer med lek- og idrettspreget undervisning, samt motivasjon i kroppsøvingsfaget. Opplysningene som blir samlet inn vil kun bli benyttet som data i dette forskningsprosjektet før de blir destruert.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Student Haakon André Pettersen, og David Østgård ved NTNU Trondheim er ansvarlig for prosjektet.

Annepetra Røkke Jensen, og Ove Østerlie ved NTNU Trondheim er veiledere i dette forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi spør deg om å delta i dette forskningsprosjektet fordi vi ønsker å intervju et mangfoldig utvalg kroppsøvingslærere. Dette er både med på tanke på erfaring, kjønn, alder, interesser, og liknende. Med tanke på dette, så trenger vi deg og dine erfaringer for å belyse vår problemstilling på en best mulig måte.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi kommer til å anvende kvalitative intervju for å samle informasjon til vårt forskningsprosjekt. Vi kommer altså til å intervju deg som informant om dine praksiser, erfaringer og opplevelser som kroppsøvingslærer, med et fokus på motivasjon opp mot lek- og idrettspreget aktivitet.

Intervjuene gjennomføres anonymt i tråd med De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016) sine retningslinjer, og med en godkjent lydopptaker. Opptakene av intervjuene vil bli transkribert kort tid etter gjennomføringen av intervjuene, og deretter destruert.

Transkripsjonene vil være med oss gjennom forskningsprosjektet frem til 25. mai 2022, før de også blir destruert.

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, så innebærer det at du aksepterer å gjennomføre et intervju med oss. Dette vil ta deg ca. 40 min. Du vil være anonym gjennom hele forskningsprosessen, og du kan når som helst velge å trekke deg fra intervjuet eller prosjektet.

Det er frivillig å delta

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

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.

- *De som vil ha tilgang til opplysningene som du oppgir er Haakon André Pettersen (prosjektansvarlig), David Østgård (prosjektansvarlig), Annepetra Røkke Jenssen (veileder) og Ove Østerlie (veileder) ved NTNU Trondheim.*
- *Navnet ditt vil vi erstatte med et alias, og dine personopplysninger vil lagres adskilt fra øvrige data.*
- *Deltakere i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i eventuelle publikasjoner.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 25. mai 2022. *Personopplysninger, opptak og transkripsjoner destrueres etter endt forskningsprosjekt.*

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- *Prosjektansvarlig Haakon André Pettersen eller David Østgård ved NTNU Trondheim.*
- *Eller, veileder Annepetra Røkke Jenssen, eller Ove Østerlie ved NTNU Trondheim.*

Vårt personvernombud: *Thomas Helgesen*

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: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Haakon André Pettersen og David Østgård (Forskere)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Kvalitativ studie om motivasjon i lekpregede- og idrettspregede aktiviteter*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- .. å delta i *intervju*
- .. *at Haakon André Pettersen og David Østgård kan gi opplysninger om meg til prosjektet*
– *hvis aktuelt*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

22.05.2022, 12:32 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema](#) / [En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres erfaring med autonomi i le...](#) / Vurdering

Vurdering

Referansenummer
785684

Prosjekttittel
En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres erfaring med autonomi i lek og idrettsaktivitet.

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

Prosjektperiode
22.11.2021 - 25.05.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
25.11.2021	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 25.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 25.05.2022

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.
Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER
Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).
NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.
Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).
For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61719c74-0ffe-4aed-9e5e-e0780697ef6a> 1/2

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Prosessdokument

Prosessdokument

Samarbeidsprosessen

Vi har tidligere samarbeidet mye gjennom hele det femårige studiet og anså det som gunstig å samarbeide også om masteroppgaven. Samarbeidet startet i oktober 2021 med utarbeidelsen av prosjektplanen. Videre måtte vi utarbeide en intervjuguide der vi benyttet tidligere intervjuguides og teori. Vi har jobbet innenfor ulike tider av døgnet da David fungerer bedre på natten, så dokumentet har vært jobbet med ca. 24 timer i døgnet. Haakon flyttet til Sørlandet i januar 2022, derfor har kommunikasjonen, møtene og skrivingen foregått via Messenger, Zoom og Google docs. Gjennom hele prosessen har vi hatt kontakt nesten daglig via meldinger møter på Zoom nesten ukentlig. Det har gått mye i fagprat, men også om hvordan humøret og formen har vært, da det har vært en krevende prosess for begge to. Vi fikk møttes fysisk før og under midtveisseminaret 16. mars, og fikk jobbet godt sammen med oppgaven og posteren. Når det gjelder målet med oppgaven i form av vurdering har vi begge hatt samme oppfatning. I tillegg jobber vi begge to best under press, så det å måtte fordele arbeidet utover et helt semester har vært krevende. Til tross for det har vi begge to vært flinke til å sette oss frister og milepæler slik at vi har klart å holde skrivingen gående gjennom hele semesteret. Det har vært krevende perioder med lite skriving fra den ene eller den andre, men vi har forsøkt å motivere hverandre til å stå på.

Ansvarsfordelingen

I alle sammenhenger er det noen som tar mer ansvar enn andre. Slik har det også vært i denne prosessen, da vi er to ulike individer med forskjellige arbeidsmåter. Selv om den ene har tatt mer ansvar enn den andre og det kanskje har bydd på litt frustrasjon, må man regne med slikt i et samarbeid over lengre tid. I denne oppgaven har Haakon hatt en del av ansvaret for å ordne intervjuer, viktige dokumenter, kontakt med veiledere, i tillegg til å ofte være initiativtaker. Det handler om hvordan Haakon er som person, da han er veldig strukturert og må ha det formelle i orden. Ansvaret har blitt forsøkt jevnt fordelt, men litt ujevnheter vil det alltid oppstå. David har også tatt initiativ til noen møter og har vært opptatt av å overholde frister, i tillegg til at mye av revideringsansvaret har ligget på ham. Dette på grunn av at David som oftest har jobbet på natten før innlevering av utkast til veilederne på morgenen.

Arbeidsfordelingen

I oppgaven har arbeidsfordeling fungert godt, da vi begge to ofte har vært enige om hvor vi skulle gå videre med oppgaven. Det har ikke vært noe problem å spørre hverandre om den andre kan finne litteratur eller teori til det ene eller andre. Selv om ansvarsfordeling muligens har vært litt ujevn, har arbeidsfordelingen vært ganske lik. Ansvarsfordelingen kan ikke sees i sammenheng med arbeidsfordeling, da ansvaret som oftest har ligget utenfor arbeidet med teksten i oppgaven, og heller omhandlet det formelle rundt. Vi har forsøkt å ikke fordele de ulike delene av oppgaven mellom oss, men vi har arbeidet hver for oss med noen små deler på noen tidspunkt. Selv om vi på noen tidspunkt har jobbet selvstendig med disse delene, har vi begge jobbet godt med alle delene totalt sett.

