

Agnethe Eliseussen og Rakel Rennan

# Legger kroppsøvingsfaget opp til for mye sammenligning mellom elevene?

En kvalitativ studie om trivsel i kroppsøving ut fra  
et elevperspektiv

Masteroppgave i Kroppsøving  
Veileder: Silvana Bucher Sandbakk  
Mai 2023



Agnethe Eliseussen og Rakel Rennan

# **Legger kroppøvningsfaget opp til for mye sammenligning mellom elevene?**

En kvalitativ studie om trivsel i kroppøving ut fra et  
elevperspektiv

Masteroppgave i Kroppøving  
Veileder: Silvana Bucher Sandbakk  
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden





# Sammendrag

Denne studien har undersøkt faktorer som påvirker elevenes trivsel i kroppsøving med formål om å fremme bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. For å bringe fram elevenes synspunkter rundt trivsel har studien undersøkt trivsel fra et elevperspektiv. Vi har valgt å studere trivsel med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien. Studiens problemstilling var: «Hvordan påvirker elevenes opplevde selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet deres trivsel i kroppsøving?».

Studien er basert på en kvalitativ tilnærming, hvor vi har gjennomført fire semi-strukturerte fokusgruppeintervju med tre til fire deltakere. 14 informanter, derav åtte jenter og seks gutter i alderen 14-16 år deltok i studien. Informantene ble plukket ut fra to ulike ungdomsskoler i Trøndelag. For å kunne besvare vår problemstilling var spørsmålene i intervjuene basert på vårt teoretiske rammeverk, selvbestemmelsesteorien.

Våre funn tyder på at elevene ikke ser på autonomi som en like viktig faktor for trivsel til sammenligning med kompetanse og tilhørighet. Kompetanse, i form av selvopplevde ferdigheter fremsto som en svært viktig faktor for elevenes trivsel i kroppsøving. Funn viste at både store forskjeller i elevenes ferdigheter, for store utfordringer i forhold til elevenes ferdigheter og sammenligning av egen prestasjon med andre medelever fører til mindre trivsel i faget hos informantene. Å legge til rette for mestringsopplevelser viser seg å påvirke deres trivsel i positiv grad. Viktigheten av tilbakemeldinger trekkes i større grad frem av jentene. Samtlige informanter i studien beskriver trivsel ved samarbeidsaktiviteter i kroppsøving. I mange tilfeller knyttes samarbeid til mestringsopplevelser, noe som fremhever viktigheten av opplevd kompetanse og tilhørighet.

Graden av trivsel i kroppsøving vil variere fra elev til elev, noe vår studie bekrefter. Vi finner det således vanskelig å trekke en presis konklusjon på om og hvordan trivselen påvirkes av de tre psykologiske behovene. Selv om vi i utgangspunktet ikke hadde noen intensjoner om å undersøke forskjeller mellom kjønn indikerer våre funn likevel interessante forskjeller mellom gutter og jenter. Blant våre funn ser det ut til at kroppsøvingslæreren gjør riktig i å legge til rette for selvopplevd kompetanse og tilhørighet i undervisning for å fremme elevenes trivsel i faget.

# Abstract

This study has investigated factors that affect students' well-being in physical education with the aim of promoting enjoyment of movement and a physically active lifestyle. In order to bring out the pupils' views on well-being, the study has examined well-being from a pupil's perspective. We have chosen to study well-being based on self-determination theory. The study's research question was: «How does the pupils' experienced self-determination, competence and relatedness affect their well-being in physical education?».

The study is based on a qualitative approach, where we have conducted four semi-structured focus group interviews with three to four participants. 14 informants participated in the study, eight girls and six boys in the age 14-16. The informants were selected from two different secondary schools in Trøndelag. In order to be able to answer our problem, the questions in the interviews were based on our theoretical framework, the self-determination theory.

Our findings suggest that students do not see autonomy as an equally important factor for well-being compared to competence and relatedness. Competence, in the form of self-perceived skills, emerged as a very important factor for pupils' well-being in physical education. Findings showed that large differences in the pupils' skills, too great challenges in relation to their skill level and comparison of their own performance with other pupils lead to less well-being in the subject. Facilitating mastery experiences turns out to have a positive effect on their well-being. The importance of feedback is highlighted to a greater extent by the girls. All students in the study describe experience of well-being in cooperative activities in physical education. In many cases, collaboration is linked to mastery experiences, which highlights the importance of perceived competence and relatedness for the students.

The degree of well-being in physical education will vary from student to student, which our study confirms. We therefore find it difficult to draw a precise conclusion on whether and how well-being is affected by the three psychological needs. Although we initially had no intention of investigating differences between the sexes, our findings nevertheless indicate interesting differences between boys and girls. Among our findings, it appears that the physical education teachers are facilitating self-perceived competence and relatedness in order to promote the pupils' well-being in the subject.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	4
1.1	Bakgrunn for valg av tema .....	4
1.2	Studiens formål.....	5
1.3	Problemstilling .....	6
1.4	Avgrensninger .....	6
2	Tidligere forskning .....	7
2.1	Trivsel i kroppsøving.....	7
3	Teori .....	9
3.1	Selvbestemmelsesteorien .....	9
3.1.1	Autonomi.....	10
3.1.2	Kompetanse.....	10
3.1.3	Tilhørighet .....	11
3.1.4	Tidligere forskning .....	12
3.2	Flyt .....	13
3.2.1	Balanse mellom utfordring og ferdigheter.....	14
3.2.2	Konsentrasjon om oppgaven .....	14
3.2.3	Følelse av kontroll.....	15
3.2.4	Tidligere forskning .....	15
4	Metode.....	16
4.1	Design .....	16
4.1.1	Fokusgruppeintervju .....	17
4.1.2	Semi-strukturert intervju .....	17
4.2	Datainnsamlingsprosessen.....	18
4.2.1	Rekruttering av informanter .....	18
4.2.2	Utvalg .....	19
4.2.3	Gjennomføring av intervju .....	19
4.3	Analyseprosessen .....	20
4.3.1	Tematisk analyse .....	20
4.4	Studiens gyldighet.....	21
4.4.1	Studiens overførbarhet .....	22
4.5	Studiens pålitelighet .....	22
4.6	Etiske overveielser .....	23
4.6.1	Informert samtykke .....	23

4.6.2	Krav på privatliv .....	23
4.6.3	Krav på å bli korrekt gjengitt.....	24
5	Presentasjon av funn.....	25
5.1	Presentasjon av informanter .....	25
5.2	Selvbestemmelse .....	25
5.2.1	Mulighet til å ta egne valg .....	25
5.2.2	Elevstyrt kroppsøving .....	26
5.3	Ferdigheter .....	27
5.3.1	Selvopplevde ferdigheter .....	27
5.3.2	Balanse mellom utfordring og ferdighet.....	30
5.3.3	Tilbakemelding fra andre .....	32
5.4	Sosialt fellesskap.....	34
5.4.1	Samarbeid .....	34
5.4.2	Å være på lag med venner .....	34
5.4.3	Støtte fra kroppsøvingslærer .....	35
6	Diskusjon .....	36
6.1	Selvbestemmelse .....	36
6.1.1	Muligheter til å ta egne valg .....	36
6.1.2	Elevstyrt kroppsøving .....	38
6.2	Ferdigheter .....	39
6.2.1	Selvopplevde ferdigheter .....	39
6.2.2	Balanse mellom utfordring og ferdighet.....	42
6.2.3	Tilbakemelding fra andre .....	45
6.3	Sosialt fellesskap.....	47
6.3.1	Samarbeid .....	47
6.3.2	Å være på lag med venner .....	48
6.3.3	Støtte fra kroppsøvingslærer .....	49
6.4	Begrensninger ved studien .....	50
7	Konklusjon.....	51
7.1	Videre forskning.....	52
	Litteraturliste.....	53
	Vedlegg .....	59
	Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt .....	60
	Vedlegg 2: Intervjuguide .....	62
	Vedlegg 3: Informasjonsskriv .....	64
	Vedlegg 4: Samtykkeerklæring.....	67
	Vedlegg 5: Samskrivingsdokument .....	68



# 1 Innledning

Livslang bevegelsesglede har fått stor plass i den nye læreplanen fra 2020. Under fagets relevans og sentrale verdier fra læreplanen i kroppsøving står det: «Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger.» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Ingulfsvann et al. (2021) hevder trivsel i bevegelsesaktiviteter er viktig for at elevene kan utvikle livslang bevegelsesglede. Deltakelse i kroppsøving kan i følge Kirk (2005) øke sannsynligheten for en persons ønske om fysisk aktivitet senere i livet. På bakgrunn av dette anser vi trivsel i kroppsøving som et viktig element i undervisningen for å stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. For å avklare eventuelle uklarheter med bruk av «vi» løpende i teksten mener vi oss som forskere i denne masteroppgaven. Vår antakelse kan ses i sammenheng med funn av Dismore og Bailey (2011) der det hevdes at en form for trivsel er nødvendig for en persons deltakelse i fysisk aktivitet i et langt perspektiv.

Bevegelsesglede beskrives som viktig for elevenes motivasjon i faget og for videre bevegelse (Hashim et al., 2008). Trivsel og motivasjon i kroppsøving knyttes sammen på grunn av resultater som viser at trivsel kan påvirke elevens motivasjon i faget (Huhtiniemi et al., 2019). På bakgrunn av interessante funn som tyder på en sammenheng mellom elevenes trivsel i kroppsøving og deres motivasjon i faget ønsker vi å studere fenomenet ytterligere. Ved å legge til rette for å opprettholde eller øke elevenes motivasjon i kroppsøving kan det ut fra tidligere forskning på temaet være muligheter for å i større grad sørge for at elevene trives i faget.

Gjennom hele oppgaven vil trivsel være et sentralt begrep. Trivsel er et norsk begrep, og vi har dermed hatt nødt til å finne erstattende ord på engelsk for å lete etter internasjonal forskning omkring temaet trivsel i kroppsøving. «Well-being» og «enjoyment» er to begreper på engelsk som er mye brukt i tidligere forskning (Cronin et al., 2018; Dismore & Bailey, 2011; Fin et al., 2019; Lagestad, 2017; Ryan & Deci, 2000c), hvor vi anser begge de to begrepene som dekkende for trivselsbegrepet. For å undersøke tidligere forskning om trivsel i kroppsøving ytterligere har vi i tillegg inkludert forskning om bevegelsesglede, motivasjon og holdninger knyttet til kroppsøvingfaget (Dismore & Bailey, 2011; Fin et al., 2019; Ingulfsvann et al., 2021).

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Sentralt i læreplanen i kroppsøving står livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at elever skal kunne oppnå bevegelsesglede ser vi på trivsel som en viktig faktor. For å oppnå livslang bevegelsesglede tenker vi at det først og fremst vil være essensielt å ha det bra og føle på velvære ved å være i aktivitet for at en fysisk aktiv livsstil skal kunne vare livet ut. På bakgrunn av at vi anser trivsel i kroppsøving som viktig for elevenes bevegelsesglede ga dette oss motivasjon for å undersøke elevenes trivsel i kroppsøving nærmere.

Tidligere studier viser statistikk hvor overraskende mange elever i Norge rapporterer om mistrivsel, ønske om annen formidlingsmåte i faget eller misliker kroppsøving som fag (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015; Wabakken, 2010). Säfvenbom et al. (2015)

presenterer resultater fra omtrent 2000 elever fra 8.-13.trinn, som viser at 32% av elevene liker kroppsøving, men mener at faget burde vært formidlet annerledes, og at 12% av elevene ikke liker kroppsøving. Resultatene viser da at 44% av elevene ikke er fornøyd med slik faget var på det øyeblikket. Wabakken (2010) viser til funn hvor 360 elever mellom 9.-12.trinn deltok, 8,6% av elevene rapporterte om mistriivsel i kroppsøving. Moen et al. (2018) utførte en større nasjonal kartleggingsstudie blant 3226 elever på 5.-10.trinn til hensikt om å undersøke elevenes opplevelse og meninger om kroppsøvingsfaget. Studien viste nedgang i hvor mange som liker faget veldig godt fra 71,2% til 56,8% fra barnetrinnet til ungdomstrinnet. Studien viser også økning i antall elever som liker faget dårlig eller veldig dårlig fra 2,3% på barnetrinnet til 5,8% på ungdomstrinnet.

Kroppsøvingslæreren har en viktig jobb i å legge til rette for kroppsøving for alle. Våren 2021 skrev vi en forsknings- og utviklingsoppgave (FoU) om hva kroppsøvingslærere gjør for å fremme livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil hos elevene. Ut fra resultatene kunne det se ut som at kroppsøvingslærerne vektlegger mestring, glede og variasjon i undervisningen, men at deres beskrivelser ser ut til å representere en optimal undervisningspraksis. Hvorvidt lærerne etterlever sine intensjoner, og hvilke effekter lærernes praksis har på elevenes motivasjon og bevegelsesglede var i midlertidig ikke et mål i denne undersøkelsen. På grunnlag av dette ville vi i denne omgang se på temaet fra et elevperspektiv, fordi det vil være avgjørende å høre elevenes stemme for å kunne vite noe eksakt om deres trivsel i kroppsøvingsfaget.

Fra vår egen skolegang og praksis har vi inntrykk av at jo eldre elevene blir, jo mindre trivsel og motivasjon har elevene i kroppsøving. Våre antakelser stemmer overens med studiene til Prochaska et al. (2003) og Säfvenbom et al. (2015) der resultatene viste en negativ trend i forbindelse med unges trivsel desto eldre de blir. Kroppsøvingsfaget skal motivere elevene til å vedlikeholde en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil. Med tanke på at de eldste elevene i grunnskolen gjennomsnittlig trives minst i kroppsøving er vi derfor interessert i hva som skal til for at ungdomsskoleelevene skal trives bedre.

## 1.2 Studiens formål

Hensikten bak studien er å sette lys på faktorer som påvirker elevenes trivsel i kroppsøving for å fremme bevegelsesglede og fysisk aktivitet i et livslangt perspektiv. Formålet er å frembringe kunnskap slik at en på best mulig måte kan legge til rette for at alle elevene skal trives og ha mulighet til å oppleve mestring. Vi ønsker at studien skal ha nytteverdi, ikke bare i kroppsøving, men også andre fag i skolen. Hva som gjør at en elev trives eller mistrives i et fag, kan også gjelde i andre fag. Forhåpentligvis vil arbeid med studien gjøre oss mer oppmerksom på hva som er viktig for elevene med tanke på trivsel og hva vi eventuelt kan endre på i undervisningen for å tilrettelegge på best mulig vis for alle elever. I og med at skolen nylig har gjennomgått et læreplanskifte er det mulig at vi møter andre kroppsøvingslærere i arbeidslivet som fortsatt benytter gammel undervisningspraksis rettet mot LK06 eller tidligere læreplaner. Vi håper at denne studien kan være med på å få andre kroppsøvingslærere til å tenke over hva deres undervisningspraksis bidrar til og om det er i tråd med LK20.

## 1.3 Problemstilling

Vi ønsker å undersøke nærmere hvordan elevenes trivsel påvirkes av ulike elementer innenfor de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet og ulike dimensjoner i flyt-teorien. Ved å studere hva som påvirker trivsel i kroppsøving kan funn fra studien hjelpe kroppsøvingslæreren i å legge til rette for undervisning som kan øke trivselen blant elevene. Følgende problemstilling er formulert for å undersøke trivsel i kroppsøving nærmere:

Hvordan påvirker elevenes opplevde selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet deres trivsel i kroppsøving?

## 1.4 Avgrensninger

For å avgrense oppgaven vil studien baseres på selvbestemmelsesteorien (SBT) og flyt-teorien. Grad av selvbestemt motivasjon vil være en av flere faktorer som påvirker elevens trivsel i kroppsøving fordi de tre psykologiske behovene er avgjørende for en persons vekst, sosial utvikling og personlig velvære (Ryan & Deci, 2000c). Flyt-teorien omhandler optimale opplevelser der tilstanden beskrives som å være oppslukt i en aktivitet. Å være i en tilstand av flyt fører ofte til indre motivasjon (Csikszentmihalyi, 1975). I følge Csikszentmihalyi (1975) vil en tilstand av flyt ofte føre til indre motivasjon, der både flyt og indre motivasjon kan øke en persons engasjement, velvære og prestasjoner. Både SBT og flyt ligger på denne måten tett opp mot trivsel og er derfor studiens teoretiske rammeverk. Med utgangspunkt i tidligere forskning om SBT og flyt rapporterer studier at personer som opplever flyt også har høyt nivå av de tre psykologiske behovene (Stormoen et al., 2016).



## 2 Tidligere forskning

Dette kapittelet vil ta for seg tidligere forskning på det overordnede temaet trivsel og sammenhengen med opplevd selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet i kroppsøving. Selvbestemmelsesteorien (SBT) er valgt på grunnlag av tilknytningen til trivselsbegrepet eller «well-being» (Bjerke et al., 2016; Huhtiniemi et al., 2019; Ryan & Deci, 2000c; Sigmundsson et al., 2023). Vi startet med SBT som utgangspunkt, men ønsket å knytte inn enda et teoretisk rammeverk for å styrke oppgaven. Gjennom andre masteroppgaver kom vi over Seligmans (2011) trivselsmodell og synes teorien passet godt overens med hva vi ville undersøke og hvilke resultater vi allerede hadde fått. Under videre arbeid viste det seg at trivselsmodellen var liten brukt innenfor skole og idrettsforskning, og valgte derfor å ikke inkludere trivselsmodellen som teoretisk rammeverk. Vi hadde også sett for oss Banduras (1997) teori om mestringsforventning som aktuelt rammeverk, men gikk bort fra teorien da resultatene våre hadde lite samsvar med teorien. Vi valgte å benytte flyt-teorien på grunnlag av at andre forskere (González-Cutre et al., 2009; Hashim et al., 2008; Kowal & Fortier, 1999; Stormoen et al., 2016) har sett flyt i sammenheng med SBT og at vi gjennom datainnsamlingsprosessen så på flyt-teorien som relevant teoretisk rammeverk.

### 2.1 Trivsel i kroppsøving

Fra studien til Bjerke et al. (2016) knytter elevene trivsel opp mot hvor godt de liker aktivitetene, og hvorvidt de føler på mestring eller ikke. Sigmundsson et al. (2023) presenterer resultater der trivsel og faglige prestasjoner var assosiert med indre motivasjon. Undersøkelsen til Sigmundsson et al. (2023) viser korrelasjoner mellom elevenes uttalelser på hvordan de liker faget og hvordan de gjør det i faget med trivsel i faget. Resultatene indikerte at guttene både likte kroppsøving bedre og følte seg mer kompetent i kroppsøving, sammenlignet med jentene. Trivsel og opplevd kompetanse i kroppsøving viser seg dermed å ha en sammenheng.

Prochaska et al. (2003) og Shen (2014) hevder at elever som driver med idrett på fritiden trives bedre og generelt viser høyere motivasjon i kroppsøvingfaget. Bjerke et al. (2016) har sett på forskjeller i trivsel blant elever med høy og lav fysisk form. Resultatene viser ingen betydningsfulle forskjeller mellom elevgruppene, men at elevgruppene trives med ulike deler av faget. Elevene med høy fysisk form trives i de aller fleste aktivitetene, mens elevene med lav fysisk form synes å trives mindre i aktiviteter hvor de blir sammenlignet med andre, men at homogene lag øker trivselen (Bjerke et al., 2016). Med utgangspunkt i studien til Bjerke et al. (2016) har vi grunn til å tro at alle elever kan trives i kroppsøving uavhengig av fysisk form, men at kroppsøvlingslæreren bør velge innhold og organiseringsmåte som i større grad treffer flere elever. Sigmundsson et al. (2023) trekker også linjer mellom det å føle seg kompetent i kroppsøving og tid brukt på fysisk aktivitet på fritiden, der det å føle seg kompetent i kroppsøving muligens påvirker ens engasjement omkring å være i fysisk aktivitet. I og med at flere studier (Bjerke et al., 2016; Prochaska et al., 2003; Shen, 2014) legger frem at det ofte er slik at elever med høy fysisk form trives bedre i kroppsøving enn elever med lav fysisk form har vi grunn til å tro at elevenes kompetanse og ferdigheter har påvirkning på deres trivsel i faget.

I studien til Dismore og Bailey (2011) kom det frem at tradisjonelle idrettsaktiviteter ble sett på som kjedelige, mens andre aktiviteter, gjerne nye og kreative aktiviteter, ble i større grad verdsatt og favorisert. Sett i sammenheng med studien til O'Reilly et al. (2001) der lærerne ytret at man ikke burde legge for mye vekt på konkurranse, kan det tenkes at de mer kreative aktivitetene blir bedre likt i kroppsøving. På grunn av mindre fokus på konkurranse og en ellers mer åpen aktivitet kan elevene oppleve aktivitetene som meningsfulle som kan bidra positivt til målet om å ivareta en fysisk aktiv livsstil. Å legge til rette for mindre konkurransepreget aktivitet i kroppsøving for å påvirke elevenes trivsel i positiv retning støttes også av Bjerke et al. (2016).

Flere studier tyder på at gutter gjennomsnittlig trives bedre enn jenter i kroppsøving (Andrews & Johansen, 2005; Bjerke et al., 2016; Moen et al., 2018; Prochaska et al., 2003; Sigmundsson et al., 2023; Säfvenbom et al., 2015). En av årsakene er at flere jenter opplever at innholdet i kroppsøvingfaget er på guttenes premisser da undervisningen består av mye ballspill (Andrews & Johansen, 2005). Ballspill og konkurranseaktiviteter fører ofte til mistrivsel hos elever med lav fysisk form, likevel viser det seg at gutter med lav fysisk form trives bedre enn jenter med lav fysisk form (Bjerke et al., 2016). Noe av grunnen var at guttene opplevde konkurranseaktiviteter som å være en del av et sosialt fellesskap.

I studien til Lagestad (2017) undersøkte de om elevene hadde endring i glede i kroppsøving fra ungdomsskolen til videregående. Selv om Prochaska et al. (2003) og Säfvenbom et al. (2015) viser til en negativ trend i forbindelse med trivsel desto eldre elevene blir rapporterer elevene i studien til Lagestad (2017) om en økning i glede, hvor jentene rapporterte om mest økning. Det viser seg at økningen av glede i hovedsak kommer av organiseringen av undervisning. Jentene forklarer at på tredje året på videregående hadde de større påvirkning for valg av aktivitet og opplevde større variasjon av aktiviteter i kroppsøving enn på ungdomsskolen (Lagestad, 2017).

En annen årsak til forskjell i trivsel mellom gutter og jenter er at jenter i hovedsak føler at kroppsøvingslæreren retter større oppmerksomhet mot guttene og de med høye fysiske ferdigheter (Andrews & Johansen, 2005). Dette stemmer overens med resultater fra studien til Lagestad et al. (2020) som tyder på at oppmerksomhet og tilbakemeldinger fra kroppsøvingslærer er ujevnt fordelt mellom elevene. Av de 13 elevene med høy fysisk form rapporterte alle at de opplevde å bli sett av læreren, mens kun 6 av 13 elever med lav fysisk form rapporterte det samme. I en annen studie rapporterte elever som ikke følte seg sett av læreren om mer kjedsomhet, følelse av å være ulykkelig og sint i undervisning (Furrer & Skinner, 2003). Lagestad et al. (2020) foreslår at lærere i større grad må prioritere å gi elever med lav fysisk form tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger ser også ut til å være viktig for elevenes glede i kroppsøving. Funn fra studien til Lagestad (2017) viser en økning av glede i kroppsøving fra ungdomsskolen til videregående der noen av elevene i studien poengterer at de mottok mer tilbakemelding fra læreren på videregående til sammenligning med ungdomsskolen.

## 3 Teori

Dette kapittelet vil redegjøre for oppgavens teoretiske rammeverk og presentere forskning knyttet mot dette.

### 3.1 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien (heretter SBT), utviklet av Deci og Ryan (1985), er en empiribasert teori om motivasjon, utvikling og velvære (Deci & Ryan, 2008). I henhold til SBT bør de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet være i fokus for å skape en forståelse for menneskers selvbestemte motivasjon. De tre psykologiske behovene hevdes å være avgjørende for å legge til rette for optimal funksjon innenfor vekst, sosial utvikling og personlig velvære (well-being) (Ryan & Deci, 2000c). Å tilfredsstille de tre behovene vil føre til at et individ blir mer motivert, produktiv og fornøyd, i tillegg til å kunne virke positivt inn på individets personlig vekst, integritet og trivsel (Deci & Ryan, 2000). SBT, Ryan og Deci (2000b) og Deci og Ryan (2008) så på det som nyttig å differensiere ulike typer motivasjon på grunnlag av at type motivasjon ville være viktigere enn mengde motivasjon. Dette med tanke på menneskers psykiske helse, well-being, optimal ytelse og dype læring. SBT skiller mellom tre typer motivasjon; amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon som reguleres ut fra grad av selvbestemt motivasjon (Deci & Ryan, 1985).

Når en person utfører en aktivitet uten noen form for belønning eller kontroll blir det regnet som om personen har en indre motivasjon for å utføre handlingen (Deci & Ryan, 1985). Ved indre motivasjon vil man stadig teste ut egne evner, utforske, lære og oppsøke nye utfordringer (Ryan & Deci, 2000c). Handlingen skjer på bakgrunn av moroa i aktiviteten og dens utfordring, kontra ytre faktorer som press eller belønning (Ryan & Deci, 2000b). Indre motivasjon, å utføre handlinger basert på iboende interesser er en viktig form for motivasjon med tanke på å utvikle seg kognitivt, sosialt og fysisk (Ryan & Deci, 2000b). For å kunne oppleve indre motivasjon er man som menneske avhengig av at behovene for kompetanse og autonomi er oppfylt (Ryan & Deci, 2000b).

Ved ytre motivasjon vil ikke individet ha noen naturlig interesse for handlingen, men den sosiale verden omkring individet vil se på handlingen som verdifull å lære (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000b). Ytre motivasjon blir sett på som en kontrast til indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000b). En grunn til at ytre motivasjon blir omtalt som en kontrast til indre motivasjon handler om at en person utfører en aktivitet for å oppnå et separerbart resultat, noe som står i kontrast til å utføre en aktivitet basert på en iboende interesse eller tilfredsstillelse (Ryan & Deci, 2000c). SBT foreslår ulike typer ytre motivasjon der de ulike typene representerer ulike grader av motivasjon i et vidt spekter, fra å være lite motivert til en aktiv tilstand (Ryan & Deci, 2000b). Som lærer vil det være viktig å kjenne til de ulike typene av ytre motivasjon for å i større grad fremme aktive og frivillige handlinger (Ryan & Deci, 2000b). Dette vil være en viktig strategi i undervisningssammenheng med tanke på at elever ikke alltid er indre motivert for det som skal skje.

### 3.1.1 Autonomi

Deci og Ryan (1995) forklarer at autonom atferd stammer fra indre motivasjon, som refererer til at mennesker er engasjerte i aktiviteten på grunn av interesse uten noen form for ytre påvirkning (Deci, 1975). Autonomi beskrives dermed som i hvilken grad mennesker genuint er enige med faktorene som påvirker egen atferd. Autonomi ses på som menneskets mulighet til å ta egne avgjørelser og opplevelse av at ens handlinger er selvstyrte (Ryan & Deci, 2000a). Behovet for autonomi har ikke like stort fokus i henhold til SBT som kompetanse og tilhørighet. Dette på grunnlag av at kompetanse og tilhørighet har fått større oppmerksomhet innen psykologiforskning (Ryan & Deci, 2000a).

En viktig faktor for motivert atferd er et individs ønske om kontroll over egen aktivitet (deCharms, 1968). En forutsetning for å ha kontroll over egne handlinger er at individet har tilstrekkelige ferdigheter ut fra utfordringen. Deci og Ryan (1985) forklarer at ved mangel på disse ferdighetene kan individet føle seg kontrollert av utfordringene. Elever i kroppsøving må ha kontroll over faktorer som egne forutsetninger og rammefaktorer i oppgaven og miljøet. Elevene har et behov for kontroll for å føle på selvbestemmelse, ikke for å kontrollere faktorer i miljøet (Deci & Ryan, 1985). Et eksempel på at elevene har kontroll er at en selv velger å delta på en måte som passer deres individuelle behov og ønsker. I og med at kroppsøving er et obligatorisk fag er alle elever pålagt å delta. Dersom de heller ikke får mulighet til å velge for eksempel aktivitet, intensitet eller ferdighetsnivå blir deres følelse av kontroll og dermed autonomi svekket.

I henhold til SBT vil sosiale kontekster påvirke om mennesker føler at de handler autonomt eller kontrollert (Black & Deci, 2000). I denne sammenheng beskriver Deci og Ryan (1985) konseptet autonomistøtte, som betyr at mennesker i posisjoner med autoritet (lærer) setter seg inn i den andres (elev) perspektiv, anerkjenner den andres følelser, gir relevant informasjon og muligheter for valg, samtidig som læreren minsker bruken av press og krav. Som motsetning til autonomistøtte finner vi autoriteter som er kontrollerende ved å presse andre til å handle på bestemte måter, ofte i form av implisitt eller eksplisitt belønning eller straff (Black & Deci, 2000). En autonomistøttende lærer kan eksempelvis gi elevene tilstrekkelig informasjon og deretter oppmuntre elevene til å løse oppgaven på en måte som passer dem selv. En kontrollerende lærer kan for eksempel være en som forteller elevene hvordan de skal løse oppgaven for å gjøre det bra i faget (Black & Deci, 2000).

### 3.1.2 Kompetanse

Behovet for kompetanse refererer til en persons opplevelse av å føle at man har kunnskap og ferdigheter som gjør det mulig å utøve og mestre oppgaver og situasjoner (White, 1959). Det å føle seg kapabel og ha selvtillit til å utføre oppgaver og møte utfordringer går under behovet for kompetanse fremfor oppnådde evner. Behovet for kompetanse har fokus på at personer skal søke utfordringer som er optimale for deres evner slik at de kan opprettholde og forbedre ferdigheter og evner gjennom aktivitet (Deci, 1975).

Shapira (1976) fant i sin studie ut at når studenter skulle løse puslespill/gåter og kunne velge vanskelighetsgrad selv, så foretrakk de vanskelig grad. Dersom det derimot var inkludert ytre belønninger så valgte studentene lette gåter slik at deres mulighet for belønning økte. Danner og Lonky (1981) utførte en liknende studie der barn fikk velge selv hvilke aktiviteter de ville arbeide med, resultatet viste at barna valgte aktiviteter som var akkurat over deres nåværende kompetanse. De to studiene kan tyde på at personer foretrekker utfordrende oppgaver.

Med utgangspunkt i forskning hevder Deci og Ryan (1985) at opplevd kompetanse virker inn på indre motivasjon ved at jo mer kompetanse en person tilegner seg innenfor en aktivitet, jo mer indre motivert blir personen for akkurat den aktiviteten. For denne sammenhengen ligger det to forutsetninger til grunn. Det første er at aktiviteten må være tilstrekkelig utfordrende. Dersom aktiviteten er for enkel og ikke gir personen utfordring er det ikke forventet at personen er indre motivert til tross for at personen oppfatter seg selv som veldig kompetent. Det andre er at opplevd kompetanse må finnes innenfor en kontekst med en grad av opplevd selvbestemmelse. Det vil si at når en person presterer bra eller dårlig i en aktivitet, vil bare prestasjonen påvirke indre motivasjon dersom personen ikke opplever at ens ytelse er fullstendig begrenset i situasjonen (Deci & Ryan, 1985).

Flere studier har undersøkt sammenhengen mellom opplevd kompetanse og indre motivasjon gjennom effektene av positive tilbakemeldinger (Deci & Ryan, 1985). Deci (1971) gjennomførte en studie der resultatene viste at deltakere som fikk positive verbale tilbakemeldinger ved arbeid med Soma-kuben var mer indre motivert i senere egenvalgte aktiviteter enn deltakerne som ikke fikk tilbakemelding. Dette kan ses i sammenheng med kroppsøvningsfaget. Positive tilbakemeldinger fra lærer i en aktivitet kan bidra til at elevene opplever større grad av mestring, som igjen kan øke motivasjonen for egenvalgte fysiske aktiviteter i senere tid. På den andre siden viser Deci et al. (1973) til at personer som får negativ tilbakemelding er i mindre grad indre motivert enn personer som ikke får tilbakemelding. Deci og Ryan (1985) legger frem en hypotese om at all tilbakemelding som er rettet mot inkompetanse reduserer indre motivasjon, men at ikke all negativ tilbakemelding trenger å antyde inkompetanse. Negative tilbakemeldinger kan ha positiv effekt når personer arbeider med oppgaver som er passe utfordrende fordi en ønsker å lykkes med oppgaven (Fredenburg et al., 2001).

### 3.1.3 Tilhørighet

Behovet for tilhørighet er i følge Deci og Ryan (1985) et grunnleggende psykologisk behov og blir sett i sammenheng med «the need to belong» av Baumeister og Leary (1995). Baumeister og Leary (1995) beskriver «the need to belong» som en persons ønske om å føle tilknytning til andre, å bry seg om andre og at andre bryr seg om en, og føle samhørighet med andre. For å tilfredsstillere behovet for tilhørighet eller belonging må to kriterier være oppfylt i følge Baumeister og Leary (1995). Det første er at det er behov for hyppige, affektive og hyggelige interaksjoner med noen få andre personer. Det andre er at interaksjonene må foregå i stabile kontekster. Interaksjon med stadig forskjellige mennesker vil være mindre tilfredsstillende enn om det hadde vært med samme person. Tilhørighet uten hyppig kontakt vil også være utilfredsstillende (Baumeister & Leary, 1995).

Deci og Ryan (2000) legger frem at tilhørighet spiller en mindre rolle enn autonomi og kompetanse når det kommer til indre motivasjon. De foreslår at mange utøver indre motivert atferd når de arbeider med individuelle oppgaver, og at det derfor ikke er nødvendig med å tilfredsstille behovet for tilhørighet for indre motivasjon. Likevel trekker Deci og Ryan (2000) frem at tilhørighet bidrar til å bevege seg mot indre motivasjon fordi mennesker har et ønske om å høre til i en gruppe eller sammen med andre. I en kroppsøvingssammenheng kan det at en elev ønsker å være integrert i en gruppe være nok motivasjon for å delta i undervisningen.

### 3.1.4 Tidligere forskning

Shen (2014) undersøkte sammenhengen mellom deltakelse i organisert idrett og selvbestemt motivasjon i kroppsøving. Funnene viser at elever som deltok i idrettsaktiviteter på fritiden hadde høyere motivasjon i kroppsøving, i forhold til elevene som ikke deltok på fritidsaktiviteter. Säfvenbom et al. (2015) fant også lignende resultater som viste store forskjeller på selvbestemt motivasjon blant jenter som deltar i fysiske aktiviteter på fritiden og jenter som ikke deltar. Den selvbestemte motivasjonen var betydelig lavere for jentene som ikke deltok i idrettsaktiviteter på fritiden sammenlignet med de som deltok. Selv om Säfvenbom et al. (2015) ikke har funnet noen forskjell på grad av selvbestemt motivasjon blant jenter og gutter som driver med idrett på fritiden, så viser studien at den selvbestemte motivasjonen blant jenter som ikke deltok i idrettsaktiviteter på fritiden er lavere sammenlignet med guttene som ikke deltok i idrettsaktiviteter på fritiden (Säfvenbom et al., 2015). I tillegg indikerer resultatene at elevene som ikke deltok i fysiske aktiviteter på fritiden, spesielt jenter, opplevde i mindre grad å bli tilfredsstillt blant de tre behovene; autonomi, kompetanse og tilhørighet (Säfvenbom et al., 2015).

For å legge til rette for trivsel og bevegelsesglede blant elevene i kroppsøving legger en rekke tidligere studier frem viktigheten av at læreren bør prioritere integrering av elevens autonomi i undervisningen (Bjerke et al., 2016; Cronin et al., 2018; Fin et al., 2019; Ingulfsvann et al., 2021; Shen, 2014). Fin et al. (2019) konkluderer med at det er viktig som kroppsøvingslærer å legge til rette for de tre psykologiske behovene, spesielt autonomistøttende strategier for å øke elevenes selvbestemte motivasjon. Funn av Ingulfsvann et al. (2021) viste at en viktig faktor for å legge til rette for glede av å være i aktivitet handlet om å gi elevene muligheter til å ta valg og skape bevegelsesmiljøet. Cronin et al. (2018) foreslår ut fra sine forskningsresultater at læreren bør legge opp til autonomistøttende undervisningsstrategier, som for eksempel handler om å gi elevene muligheter til å velge type aktivitet eller oppfordre elevene til å stille spørsmål, for å kunne ta vare på og utvikle elevenes trivsel i kroppsøving. Bjerke et al. (2016) viser til et overraskende funn der både elever med høy og lav fysisk form signaliserer trivsel i fotballaktiviteter, på grunn av at elevene selv bestemte intensitetsnivå, grad av involvering og følte på å være en del av et fellesskap. På bakgrunn av funnene til Bjerke et al. (2016) kan det se ut til at både behovet for autonomi og tilhørighet er viktige faktorer for å skape trivsel i kroppsøving. Standage et al. (2003) viser til forskningsresultater som viser viktigheten av at kroppsøvingslæreren bør legge til rette for et læringsmiljø som er autonomistøttende og mestringfokuseret for å fremme selvbestemt motivasjon. Resultatene viste i tillegg at elever med selvbestemt motivasjon hadde i større grad ambisjoner om å være i fysisk aktivitet på fritiden sammenlignet med elever med mindre grad av selvbestemt motivasjon (Standage et al., 2003). Lonsdale et al. (2013) undersøkte ulike undervisningsstrategiers effekt på elevenes motivasjon i

kroppsøving. Studiens funn ga støtte for at å gi elevene valgmuligheter økte deres opplevde autonomi og ga økning i den fysiske aktiviteten under kroppsøvingstimen (Lonsdale et al., 2013).

Flere studier viser at de tre grunnleggende behovene er viktige for elevenes opplevelse av kroppsøving, mestring, opplevelser og grad av selvbestemt motivasjon (Bjerke et al., 2016; Fin et al., 2019; Huhtiniemi et al., 2019; Ingulfsvann et al., 2021; Ntoumanis, 2001). Bjerke et al. (2016) trekker frem funn som viser at tilhørighet, støtte fra lærer og klassemiljø ser ut til å være viktige faktorer som fører til mestring, opplevelser hos elever med lav fysisk form. Det sosiale blir sett på som en viktig del av faget, i og med at studien viser at elevenes opplevelse av å føle tilhørighet i gruppen, støtte fra lærer og det sosiale klassemiljøet er viktig for å holde elevene motiverte og deltakende. Ntoumanis (2001) viser til andre funn der opplevd kompetanse blir vektlagt og sett på som en viktig faktor for motivasjon i kroppsøving hos elever på ungdomsskolen.

Viktigheten av å legge til rette for samarbeid mellom elevene og situasjoner som krever å vise hensyn til hverandre i kroppsøving undervisningen blir trukket frem i Ingulfsvann et al. (2021), der dette blir sett i sammenheng med å kunne oppnå bevegelsesglede. Bevegelsesglede knyttes ofte til følelsen av tilhørighet, resultatene viser at å oppleve bevegelsesglede kan føre til et ønske om å ta del i sosiale interaksjoner (Ingulfsvann et al., 2021). Bjerke et al. (2016) fremhever at det ikke bare er lagaktiviteter og samarbeid som er viktig for elevenes trivsel i kroppsøving, men også å legge til rette for at elevene kan gjennomføre individuelle deløvelser i et fellesskap. Ryan og Deci (2016) hevder indre motivasjon påvirker glede og trivsel blant elevene i kroppsøving. Det kan dermed se ut til at å være sammen som en gruppe kombinert med fysisk aktivitet fører til glede hos elevene. På denne måten vil det være viktig for elevene å føle på tilhørighet for å ha det bra og trives.

Huhtiniemi et al. (2019) studerte forskjeller blant kjønn på 5. og 8.trinn knyttet til de tre psykologiske behovene, motivasjon og trivsel i kroppsøving. Resultatene viste at behovene for autonomi og kompetanse generelt var viktigere for guttene enn for jentene, der dette førte til trivsel for guttene. For jentene ble behovet for tilhørighet funnet å være avgjørende for deres trivsel, noe som er i samsvar med funn utført av Ntoumanis (2001) som viste til resultat om at for jenter er det viktigere enn for guttene at aktivitetene i kroppsøving bringer dem sammen med andre medelever.

## 3.2 Flyt

Csikszentmihalyi (1975) forsket på menneskers optimale opplevelser, også kalt flow (heretter flyt) og utviklet de ulike dimensjonene av flyt. Jackson og Csikszentmihalyi (1999) definerer flyt som en tilstand hvor en er fullstendig opptatt i en aktivitet, og andre tanker og følelser blir ekskludert. Flyt handler altså om fokus. Samtidig defineres flyt som en opplevelse der kropp og sinn arbeider uanstrengt sammen og gir en følelse av lykke. Flyt handler også om glede. Flyt og indre motivasjon henger tett sammen, mennesker som befinner seg i flyt-sonen er ofte indre motivert for aktiviteten (Csikszentmihalyi, 1975). Både flyt og indre motivasjon kan føre til økt engasjement, velvære og prestasjoner.

Csikszentmihalyi (1990) beskriver ni viktige elementer av glede, basert på gjennomførte studier. I følge Csikszentmihalyi (2002) vil det være positivt å oppnå en kombinasjon av disse elementene fordi de tilsammen fører til dyp glede. De ni ulike elementene av flyt er: balanse mellom utfordring og ferdigheter, sammenslåing av handling og bevissthet, klare mål, tilbakemelding, konsentrasjon om oppgaven, følelse av kontroll, tap av ego, endring i oppfattelse av tid og autotelisk opplevelse. Vi vil kun redegjøre for balanse mellom utfordring og ferdigheter, følelse av kontroll og konsentrasjon om oppgaven da de vil være mest betydningsfulle for denne studien.

### 3.2.1 Balanse mellom utfordring og ferdigheter

Den første delen av flyt handler om balanse mellom vanskelighetsgraden på utfordringen og ferdighetene til personen (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999; Jackson & Marsh, 1996). Csikszentmihalyi (1988) beskriver at balanse mellom utfordring og ferdigheter oppstår når en person opplever oppgaven som utfordrende, men samtidig føler at en har tilstrekkelige ferdigheter. Denne dimensjonen tar for seg en persons subjektive opplevelse av utfordring og ferdigheter (Csikszentmihalyi, 1975; Jackson & Csikszentmihalyi, 1999). På bakgrunn av dette vil det være umulig å forutse om en person vil være i flyt-tilstand eller ikke. Dersom utfordringen er for høy i forhold til personens ferdigheter kan personen føle på bekymring. På den andre siden, når utfordringen er for lav i forhold til ferdigheter kan personen føle på kjedsomhet (Csikszentmihalyi, 1975). For en person som er i utvikling, må utfordringen øke proporsjonal med ferdighetene og personen befinner seg da i flyt-stadiet (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999). Vanskelighetsgraden på utfordring må kontinuerlig reguleres ut fra ferdigheter. Når personen øker sine ferdigheter må også utfordringen økes for at personen ikke skal gå over til kjedsomhet. Samtidig må utfordringene minskes dersom de blir for høye slik at personen ikke havner på angstområdet. Csikszentmihalyi (1990) påpeker at en skiller mellom aktiviteter som er utfordrende og meningsløse. Dersom en person ikke har de nødvendige ferdighetene blir oppgaven meningsløs, og vil derfor mangle initiativ og interesse for oppgaven.

### 3.2.2 Konsentrasjon om oppgaven

En av de mest nevnte dimensjonene av flyt-tilstanden er konsentrasjon om oppgaven som handler om å stenge ute all irrelevant stimulus for å ha fullstendig oppmerksomhet om oppgaven (Csikszentmihalyi, 1975, 1990). En av grunnene til at flyt øker kvaliteten på opplevelsen er at de tydelige kravene i en oppgave forlanger orden og ekskluderer forstyrrelser i bevisstheten (Csikszentmihalyi, 1990). Likevel er ikke alltid aktivitetens regler nok til at en person er fullstendig opptatt av aktiviteten. Konkurransen, belønning eller risiko kan være elementer som fører til at en person blir enda mer konsentrert om oppgaven (Csikszentmihalyi, 1975). På den andre siden kan motivasjon fra konkurranse, belønning eller risiko virke mot sin hensikt og gjøre personen mer mottakelig for stimuli utenfra. En person kan bli mindre konsentrert i en fotballkamp fordi en er redd for å tape og dermed går fokuset fra gjennomføring til utfall (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999). Csikszentmihalyi (1975) hevder at ideelt sett er flyt et resultat av fullstendig involvering uten tanke på resultat.



### 3.2.3 Følelse av kontroll

Et element for å være i flyt-sonen beskriver Jackson og Marsh (1996) som at en person opplever kontroll, uten å aktivt søke etter å utøve kontroll. Eller på en annen side, mangle følelsen av å være redd for å ikke være i kontroll (Csikszentmihalyi, 1975, 1990). Det er mulig for en person å oppleve en følelse av kontroll dersom utfordring og ferdigheter er i balanse (Csikszentmihalyi, 1993). Det er også viktig å legge til at når en er i flyt-sonen vil en ikke kunne oppleve fullstendig kontroll. Når en er i fullstendig kontroll vil ferdigheter være høyere enn utfordring og intensiteten vil avta (Csikszentmihalyi, 1993). Når en snakker om følelse av kontroll innenfor flyt, handler det om muligheten for kontroll, ikke om å faktisk ha kontroll (Csikszentmihalyi, 1990). Det som driver personer mot en følelse av kontroll, er deres tro på at det er oppnåelig. I boken til Csikszentmihalyi (1975) beskriver en klatrer følelse av kontroll. Klatreren setter klatring opp mot bilkjøring. Når han klatrer handler det bare om han og hans ferdigheter, når han kjører bil derimot har han ingen mulighet til å kontrollere ytre faktorer og opplever mindre kontroll til tross for at han er god til å kjøre bil.

### 3.2.4 Tidligere forskning

For å forstå optimale opplevelser i kroppsøving er flyt-teorien av Csikszentmihalyi (1975) hyppigst brukt som teoretisk rammeverk. Säfvenbom et al. (2015) og Dismore og Bailey (2011) viser til at flesteparten av deltakerne i deres studier var positive til kroppsøving, som Stormoen et al. (2016) ser på som positivt med tanke på at kroppsøving vil ha potensial for flyt-opplevelser.

Flere studier ser på om det er sammenheng mellom selvbestemt motivasjon/grunnleggende psykologiske behov og flyt (González-Cutre et al., 2009; Kowal & Fortier, 1999; Stormoen et al., 2016). González-Cutre et al. (2009) hevder i likhet med Kowal og Fortier (1999) at det er en positiv relasjon mellom opplevd kompetanse og disposisjon for flyt-opplevelser. Svømmere som var drevet av selvbestemt motivasjon rapporterte de høyeste tilfellene av flyt, mens svømmere som ikke var drevet av selvbestemt motivasjon rapporterte de laveste tilfellene av flyt (Kowal & Fortier, 1999). Fra studien til Dismore og Bailey (2011) mente elevene at for å opprettholde glede i kroppsøving og unngå kjedsomhet krevdes det en økning i utfordring. Funn fra Kowal og Fortier (1999) viser også at svømmere som hadde et godt sosialt forhold til andre lagmedlemmer rapporterte høye verdier av flyt og at tilhørighet kan være viktig for flyt. Relasjoner viste seg også å være en forutsetning for flyt (González-Cutre et al., 2009).

Stormoen et al. (2016) rapporterer om funn der det er forskjell mellom kjønn og opplevelse av flyt. Funnene viser at gutters opplevelse av flyt er i større grad knyttet til behovet for kompetanse, mens behovet for tilhørighet har større betydning for jenter. Studien viser at det er flere gutter (77 %) enn jenter (53 %) som rapporterer høye verdier av flyt og at de elevene som ikke rapporterer høye verdier av flyt (34 %) består av flere jenter enn gutter (Stormoen et al., 2016). Tall fra Säfvenbom et al. (2015) viser at 48 % av jentene misliker kroppsøving eller mener at kroppsøvingspraksisen burde vært annerledes. Stormoen et al. (2016) foreslår at for jenter kan undervisningspraksisen i kroppsøving endres slik at jenter får flere positive opplevelser i kroppsøving. Da rettet mot vektlegging av samhold og aktivitet i grupper fremfor individuell kompetanse eller konkurranse.

## 4 Metode

Forskning har som hensikt å gi oss kunnskap om virkeligheten som er gyldig for andre enn seg selv (Postholm & Jacobsen, 2018). Valg av forskningsmetode baseres på hvordan forskningsspørsmålet skal besvares. Samfunnsvitenskapelig forskning deles vanligvis inn i kvalitative og kvantitative metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012). Hovedforskjellen mellom metodene er graden av fleksibilitet (Hastie & Glotova, 2012). Kvalitative metoder er i større grad fleksible i den forstand at undersøkelsen tillater spontanitet og interaksjon mellom forsker og informant som kan være med på å tilpasse undersøkelsen (Christoffersen & Johannessen, 2012; Hastie & Glotova, 2012). I motsetning til kvantitativ metode benytter kvalitativ metode tekst fremfor tall og baserer seg på et mindre utvalg. Hensikten er å skape en dypere forståelse for et fenomen (Thagaard, 2009). Dette er en kvalitativ studie fordi vi er ute etter en forståelse bak fenomenet trivsel. Vi ønsker å bringe fram kunnskap om hva som påvirker trivsel i kroppsøvingsfaget ut fra et elevperspektiv. Det er generelt utført lite kvalitativ forskning innenfor vårt tema, trivsel i kroppsøving. Forskning med fokus på trivsel/mistrivsel, motivasjon, enjoyment og flow i kroppsøving er for det meste utført ved kvantitativ metode. På grunnlag av manglende kvalitativ forskning på trivsel i kroppsøving så vi det som hensiktsmessig å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju.

### 4.1 Design

Denne studien konsentrerer seg om et lite antall informanter, noe som kalles for en liten N-studie (Postholm & Jacobsen, 2018). Totalt har 14 elever deltatt i studien. Vi ønsket å studere elevenes meninger og erfaringer rundt trivsel i kroppsøving. Trivsel i kroppsøving er et fenomen ulike elever har forskjellige meninger om. I dette tilfellet var vi ute etter å se på elevenes meninger og erfaringer rundt trivsel i kroppsøving blant elever med ulike innstillinger for kroppsøvingsfaget.

I denne studien har vi undersøkt faktorer som påvirker elevenes trivsel i kroppsøving ut fra en konstruktivistisk tilnærming. Forskning innenfor konstruktivisme ser på kunnskap som en fortolkning av virkeligheten, hvor kunnskap konstrueres av forskningsdeltakerne og forskeren, både individuelt og kollektivt (Postholm & Jacobsen, 2018). Informantenes uttalelser om trivsel i denne studien er basert på den enkeltes subjektive oppfatning av trivsel, og hvordan informantene sammen med oss som forskere tolker trivsel. Videre blir virkeligheten sett på noe som er i kontinuerlig endring og utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018), som gjør at forskningen har som hensikt å beskrive virkeligheten på et spesielt tidspunkt i en spesifikk kontekst (Guba & Lincoln, 1988). Vi vil gjennomgående beskrive konteksten for å tydeliggjøre den kunnskapen som har blitt konstruert.

Studien er gjennomført ved bruk av intervju som datainnsamlingsmetode, i form av semi-strukturerte fokusgruppeintervju. Ved å benytte intervju som metode vil informantene ha mulighet til å i større grad uttrykke seg fritt i motsetning til hva et strukturert spørreskjema hadde gjort (Christoffersen & Johannessen, 2012).

### 4.1.1 Fokusgruppeintervju

I denne undersøkelsen har vi valgt å gjennomføre intervju i fokusgrupper. Et fokusgruppeintervju legger opp til at forskeren skal lede dialogen mot ønsket tema og legger til rette for at informantene skal kunne snakke så mye som mulig (Postholm & Jacobsen, 2018). Ennis og Chen (2012) foreslår fire til ti informanter ved et fokusgruppeintervju. I vår undersøkelse har vi totalt gjennomført fire fokusgruppeintervju, der to av fokusgruppeintervjuene er utført med fire informanter, og to intervju er gjennomført med tre informanter.

I et fokusgruppeintervju er man ute etter å få frem mange ulike synspunkter om spørsmålene som blir stilt (Kvale & Brinkmann, 2009). Standal et al. (2020) hevder fokusgruppeintervju som metode stimulerer til diskusjon informantene mellom, sammenlignet med individuelle intervju. Diskusjon elevene mellom omkring temaet trivsel i kroppsøving kan dermed medføre at elevene deler forskjeller rundt ulike erfaringer knyttet til deres trivsel. Ennis og Chen (2012) og Standal et al. (2020) hevder at fokusgruppeintervju kan være med å påvirke informantenes åpenhet og villighet til å svare på spørsmålene som stilles i intervjuet. Vi anser fokusgruppeintervju som den mest hensiktsmessige metoden å gjennomføre intervju på i denne studien fordi gruppen som helhet kan gjøre det lettere for informantene å uttrykke sine synspunkter, og informantene får mulighet til å utfylle hverandre. Tidligere forskning som også har benyttet fokusgruppeintervju mener at intervjuformen legger til rette for interaksjon mellom elever, noe som kan være med å skape bedre innsikt innenfor et tema (Munk & Agergaard, 2018; Phillips et al., 2021; Warghoff et al., 2020; Åsebø et al., 2022).

Vi satte sammen grupper til intervjuene slik at informantene hadde tilnærmet lik innstilling til faget. Tanken bak å sette sammen fokusgrupper hvor informanter med nokså lik tilnærming til kroppsøvingfaget var for å gjøre intervjuprosessen til informantene lettere. Det vil sannsynligvis være lettere for informantene å uttrykke sine erfaringer og meninger i en gruppe hvor de andre informantene også har nokså like erfaringer omkring kroppsøving som fag. Å sette sammen fokusgrupper basert på informantenes innstilling til faget støttes av Tjora (2021) der det hevdes av homogene grupper kan være med å skape samhørighet i gruppa.

### 4.1.2 Semi-strukturert intervju

Studien er gjennomført ved bruk av et semi-strukturert intervju. Semi-strukturert intervju er ute etter informantenes beskrivelser av sin livsverden, og deres fortolkninger av meningen med fenomener som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi har i denne studien undersøkt trivsel i kroppsøving fra et elevperspektiv der intervjuets form har lagt til rette for å høre informantenes beskrivelser omkring fenomenet. Et semi-strukturert intervju legger til rette for at forskeren kan være åpen i forhold til intervjuets utfoldelse (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi som forskere kunne dermed stille spørsmål på bakgrunn av planlagte spørsmål, og hadde i tillegg mulighet til å stille spørsmål ut fra det som passet seg med tanke på samtalens dreining og eventuelle oppfølgingsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018).

## 4.2 Datainnsamlingsprosessen

I forkant av datainnsamlingen sendte vi inn en søknad om prosjektet til Sikt (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) med referansenummer 150593 (vedlegg 1). Som en del av søknaden til Sikt hadde vi utarbeidet intervjuguiden (vedlegg 2). Intervjuguiden er basert på åpne spørsmål med den hensikt for at elevenes perspektiv og erfaringer kan komme frem, og for at vi som forskere ikke skal lede informantene inn på ønskede svar. Intervjuguiden er starter med noen innledende spørsmål, for at informantene skal føle seg komfortable i intervjusituasjonen og for at vi få innsikt i hvilke holdninger informantene har til faget. Etter hvert vil intervjuet sikte seg inn på det undersøkelsen ønsker å belyse. Spørsmålene i intervjuguiden er delt inn i ulike temaer som handler om motivasjon, klassemiljø og lærerrollen i kroppsøving, som til sammen skal dekke de sentrale områdene studien ønsker å belyse. Kategoriene i intervjuguiden er valgt ut basert på vår vinkling av problemstilling, og ut fra relevant teori på forskningsområde. Innenfor hver kategori var det mellom to til fire spørsmål. Avslutningsvis har vi inkludert et spørsmål om det er noe informantene ønsker å legge til ut fra tidligere spørsmål.

### 4.2.1 Rekruttering av informanter

Like etter søknaden fra Sikt var godkjent startet vi prosessen med å rekruttere informanter til studien. Studiens formål handler blant annet om å undersøke faktorer som påvirker elevers trivsel i kroppsøvingfaget og det ville dermed være hensiktsmessig å rekruttere elever som går på skolen per dags dato. For at leseren skal kunne vurdere forskningens gyldighet fremhever Dalen (2011) viktigheten av å redegjøre grundig for hvilket utvalg resultatene i forskningen bygger på. På grunn av vår problemstilling så vi det som hensiktsmessig å gjennomføre et bekvemmelighetsutvalg. Et bekvemmelighetsutvalg handler om at prosessen med å utvelge informanter ble gjort på en enkel og bekvemmelig måte (Christoffersen & Johannessen, 2012). På grunn av tidspress ble informanter valgt ut fordi de var tilgjengelige, samtidig som vi hadde et ønske om å rekruttere elever med ulike tilnærminger til kroppsøvingfaget som hadde innvirkning på utvelgelsen.

For å rekruttere informanter til studien kontaktet vi kroppsøvingslærere på en bestemt skole. I samarbeid med kroppsøvingslærerne forsøkte vi dermed å finne elever som mest sannsynlig kunne plasseres innenfor de tre ulike gradene av positiv innstilling for kroppsøvingfaget. Vi som forskere hadde kjennskap til elevene, noe som ga muligheter for at vi kunne bidra med å finne egnede informanter ut fra våre observasjoner. Vi tok kontakt med de aktuelle elevene hvor vi fortalte om studien. De elevene som selv hadde lyst til å delta fikk utdelt et informasjonsskriv (vedlegg 3). Informasjonsskrivet inneholdt en grundig beskrivelse av studien med informasjon om studiens formål, informantenes rettigheter, personvern, anonymitet, kontaktopplysninger og samtykkeerklæring (vedlegg 4). Vi planla å gjennomføre intervjuene to eller tre dager senere. På denne måten fikk elevene lengre tid på å bestemme om de hadde lyst til å delta eller ikke. De fleste informantene var under 16 år, noe som betydde at før vi kunne begynne å gjennomføre intervju måtte informantene under 16 år ta med samtykkeerklæringen med underskrift fra én foresatt i retur.

I etterkant av intervjuene på den første skolen, så vi det som nødvendig å rekruttere flere informanter innenfor gruppen med en mindre positiv innstilling til kroppsøvningsfaget. Dette på grunnlag av at datamaterialet vi allerede hadde fått var begrenset. Vi tok derfor kontakt med en kroppsøvningslærer på en annen skole. På denne skolen kjente vi ikke til elevene, noe som førte til at kroppsøvningslærerne for klassen tok ansvar for å velge ut elever vi kunne spørre. Til slutt fikk vi rekruttert fire informanter.

I utgangspunktet skulle vi gjennomføre en forundersøkelse blant alle elevene i klassene for å velge ut informanter. Denne forundersøkelsen skulle la elevene rangere hvor godt de likte kroppsøvningsfaget sammenlignet med alle andre fag i skolen. På denne måten skulle vi rekruttere elever som rangerte kroppsøving nederst, midt på og øverst på lista. Dette skulle sikre oss et egnet utvalg ved at elevene selv hadde beskrevet sin tilnærming til kroppsøvningsfaget. På grunn av at forundersøkelsen ikke ble godkjent av Sikt i første omgang og tidspresset vi sto ovenfor valgte vi å ikke gjennomføre forundersøkelsen. Istedenfor valgte vi å samarbeide med kroppsøvningslærerne for å finne et egnet utvalg. Metoden for å finne egnede informanter kan regnes som en svakhet for oppgaven i og med at antakelsen for elevenes grad av innstilling til kroppsøvningsfaget er basert på kroppsøvningslærernes formening, observasjoner og samtaler med elevene relatert til undervisning, og kommer dermed ikke direkte fra eleven selv. På den andre siden har vi tiltro til at kroppsøvningslæreren kjenner sine elever og har kontroll på hvilke holdninger og grad av innstilling elevene har for faget. Som vi vil se i resultatdelen beskriver informantene ulike synspunkt på deler av kroppsøvningsundervisningen.

#### 4.2.2 Utvalg

Til studien ble det rekruttert 14 informanter fra to forskjellige ungdomsskoler i Trøndelag, dette for å gi oss mulighet til å belyse ulike svar. Informantene var i alderen 14-16 år, da fra både 9.trinn og 10.trinn. Utvalget besto av åtte jenter og seks gutter. Halvparten av informantene i studien ble kategorisert blant elever med minst positiv innstilling til kroppsøvningsfaget. Vi vil presentere kategoriseringen av informantene i kapittel 5 om presentasjon av funn.

#### 4.2.3 Gjennomføring av intervju

Før intervjuet startet fikk informantene muntlig informasjon om intervjusituasjonen og mulighet til å stille spørsmål før vi startet opptaket. Lyddopptaker ble lånt av Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Vi fortalte informantene at intervjuet skulle foregå som en samtale, i hovedsak mellom informantene, hvor vi stilte spørsmål underveis som skulle være ledende for samtalen. Gruppeintervjuenes varighet var mellom 30-37 minutter, med unntak av et gruppeintervju som hadde en varighet på en time. I de fire gruppeintervjuene vi gjennomførte var det stor forskjell mellom hvor godt praten fløt mellom informantene. Vi har valgt å ikke presisere hvilke informanter som tilhører hvert gruppeintervju med tanke på at det kan være gjenkjennbart for deres kroppsøvningslærer. I gruppeintervju 1, 2 og 3 hadde vi kjennskap til informantene og så for oss at dette førte til at informantene ble tryggere og at praten gikk lettere. Vår antakelse viste seg å være motsatt, hvor gruppeintervju 4 med informanter vi ikke hadde kjennskap til besto av løpende dialog mellom informantene med lange, fullstendige svar. I gruppeintervju 1 og 3 oppsto det mer en situasjon hvor vi som intervjuere stilte spørsmål og informantene svarte med korte svar etter tur. I disse intervjuene krevdes det også flere oppfølgingsspørsmål da det ofte var usikkert hva informantene mente. I

gruppeintervju 2 ga informantene flere fullstendige svar med forklaringer og det var ikke nødvendig med like mange oppfølgingsspørsmål. Informantene tok også ordet selv og intervjusituasjonen ble mer en dialog fremfor ren utspørring.

### 4.3 Analyseprosessen

Analyseprosessen begynner allerede når datainnsamlingen starter (Postholm & Jacobsen, 2018). Under gruppeintervjuene er det essensielt at vi som forskere er til stede for å analysere og tolke hva som blir sagt og gjort gjennom intervjuet, for å igjen kunne stille hensiktsmessige spørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018). Underveis i gruppeintervjuene observerte vi kroppsspråket til informantene og hvilken informasjon det kunne gi oss. For å ta et eksempel var det en av informantene som himlet med øynene når en annen informant snakket om en aktivitet de tydelig ikke likte. Vi spurte da hvorfor informanten himlet med øynene og informanten fikk mulighet til å forklare sitt kroppsspråk. Det at vi har mulighet til å observere kroppsspråket til informantene kan også gi oss informasjon om når vi ikke bør grave etter en dypere forklaring. Vi opplevde at noen av informantene så nedover i noen tilfeller når de snakket, og ofte med korte, vage svar. Dette skjedde oftest under spørsmål som var negativt ladet, og vi tolket det som noe informantene kanskje ikke ville snakke mer om foran enten oss eller de andre informantene.

Med tanke på at vi hadde kjennskap til informantene i tre av gruppeintervjuene hadde vi allerede noen tanker om hvilke aktiviteter de synes var gøy og hvilke holdninger de hadde til kroppsvøvingfaget. I det siste gruppeintervjuet kjente vi ikke til informantene og brukte derfor lenger tid på innledningsspørsmålene for å bli bedre kjent med informantene.

Som en del av etterarbeidet i forbindelse med datainnsamlingen ble alle gruppeintervjuene transkribert. Transkriberingen ble utført manuelt, ved å spille av lydopptaket fra et lydavspillingsprogram på pc-en samtidig som vi skrev ned samtalen ordrett i Microsoft Word. Vi valgte å transkribere alle ord, samt lydord som «mmhm» og «eehh» på bokmål. Ved oppstart og mot slutten av hvert gruppeintervju var det mye småprat som ikke var relevant for analysen, vi valgte derfor å ikke transkribere disse delene. Under transkripsjonen valgte vi å gi informantene pseudonymer i form av fiktive navn.

#### 4.3.1 Tematisk analyse

Kvalitative analysemetoder har som formål å sortere og gi mening til datamaterialet (Merriam, 2009). Det finnes flere ulike tilnæringer til kvalitativ analyse, vi har valgt å benytte tematisk analysemetode utviklet av Braun og Clarke (2006). Tematisk analyse er relevant for denne studien med tanke på studiens konstruktivistiske syn på kunnskap, som analysemetoden støtter (Braun & Clarke, 2006). Den tematiske analysen har overordnet en abduktiv tilnærming, hvor vi veksler mellom en deduktiv og induktiv inngang til datamaterialet.

Analyseprosessen tok utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) og Braun og Clarke (2022) sine seks trinn. Første trinn handler om å bli kjent med datamaterialet. Arbeidet med å bli kjent med datamaterialet startet allerede under prosessen med å transkribere våre data. Videre leste vi gjennom transkripsjonene på nytt og markerte betydningsfulle utsagn. Ut fra spørsmålene i intervjuguiden lagde vi oss en oversikt over svarene til

informantene, og vi kunne dermed se hvilke svar som eventuelt gikk igjen i datamaterialet. Andre trinn i analyseprosessen tar for seg koding av data. Både første og andre trinn i analyseprosessen er induktiv. Vi har i andre trinn laget koder ut fra hva som kommer frem i datamaterialet. Selv om kodene ikke er basert på teori, er de likevel knyttet til teori på grunn av at intervjuguiden er utformet med utgangspunkt i SBT. «Elevstyrt kroppsøving» er et eksempel på en kode som ble lagd med utgangspunkt i vårt datamateriale. Dette var en kode som ble dannet ut fra spørsmål som omhandlet på hvilken måte elevene fikk være med å bestemme i undervisning.

Analyseprosessen tredje trinn omhandler å lete etter tema i datamaterialet. Vi valgte en deduktiv tilnærming på de overordnede tema i dette steget for å se SBT i sammenheng med trivsel. Våre tre overordnede tema kalte vi for «behovet for autonomi», «behovet for kompetanse» og «behovet for tilhørighet». Vi kom blant annet frem til at kodene «elevstyrt kroppsøving» og «muligheter til å ta egne valg» kunne plasseres innenfor temaet «behovet for autonomi» basert på SBT. Det ene temaet «behovet for kompetanse» omhandler både behovet for kompetanse innenfor SBT og balanse mellom utfordring og ferdigheter i flyt-teorien. Fjerde trinn handler om å gå inn i datamaterialet på nytt for å sjekke om tematiseringen er utført på riktig måte. Dette trinnet er i større grad induktiv, hvor vi så etter flere utsagn i datamaterialet som kunne passe til de temaene vi allerede hadde laget. Det femte trinnet i analyseprosessen omhandler å gi hensiktsmessige navn til hvert av temaene. Navnene er basert på de tre psykologiske behovene i SBT, men utformet slik at de i større grad beskriver funnene og utsagnene innenfor hvert tema. Vi endret dermed «behovet for autonomi» til «selvbestemmelse», «behovet for kompetanse» til «ferdigheter» og «behovet for tilhørighet» til «sosialt fellesskap». Til slutt tar analysemetoden for seg trinn seks som går ut på å fremstille resultatdelen som vist i kapittel 5.

## 4.4 Studiens gyldighet

Studios gyldighet tar for seg om studien undersøker det som er hensikten å undersøke (Kerlinger, 1979). Å undersøke studiens gyldighet er relevant gjennom hele forskningsprosessen, fra start og helt frem til endelig resultat (Kvale & Brinkmann, 2009).

For å øke studiens begrepsmessige gyldighet er vi nødt til å tenke over hvor godt våre begreper representerer fenomenet som studeres (Postholm & Jacobsen, 2018). For å studere fenomenet trivsel har vi tatt utgangspunkt i tre psykologiske behov i SBT som forskning (Bjerke et al., 2016; Huhtiniemi et al., 2019; Ryan & Deci, 2000c; Sigmundsson et al., 2023) knytter opp mot trivsel. Det vil i utgangspunktet være vanskelig å trekke noen konklusjoner om trivsel basert på at trivsel er et komplekst begrep, i og med at mange faktorer kan spille inn på elevenes trivsel i kroppsøving. Opplevelse av trivsel er et subjektivt fenomen, noe som kan være vanskelig å direkte observere. Vi har derfor valgt intervju som studiedesign for å få frem elevenes subjektive meninger om trivsel. På grunn av at vår intervjuguide er koblet til det teoretiske rammeverket kan man i større grad knytte datamaterialet til begrepet trivsel.

Å ha samme forståelse av begreper som forskere, informanter og lesere er også viktig for studiens bekreftelse. Bekreftelse handler om i hvilken grad tolkning av datamaterialet og forskningsresultatene kan bekreftes av andre (Hastie & Hay, 2012). I intervjuprosessen oppsto det flere situasjoner der vi som forskere var usikre på om vår forståelse av

informantenes svar stemte med det informantene forsøkte å formidle. Ved gjennomføring av intervju sørget vi i slike tvilende situasjoner for at våre tolkninger av informantenes svar stemte overens med informantenes meninger. Dette ved å stille spørsmål tilbake til informantene for å dobbeltsjekke at vår oppfatning stemte. På denne måten kunne vi være sikre på at våre tolkninger i arbeid med datamaterialet i ettertid stemte med informantenes uttalelser.

#### 4.4.1 Studiens overførbarhet

Studios overførbarhet ser på generaliserbarheten, altså om empiri fra studien kan overføres og være gjeldene for andre personer og kontekster (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm & Jacobsen, 2018). Med tanke på at kvalitative studier har få undersøkelsesobjekter diskuteres det om det er mulig å generalisere funnene. Kvale og Brinkmann (2009) argumenterer for at sosial kunnskap ikke nødvendigvis er universell og kvalitative studier kan derfor produsere konkret kunnskap. Vi har undersøkt trivsel og knyttet det opp mot kroppsøving. Trivsel i seg selv er et abstrakt begrep og hvor stor grad av trivsel man opplever kan undersøkes i flere ulike kontekster. Ut fra teori knyttet opp mot trivsel kan man se at sammenhenger mellom ulike fag, tilhørighet og kompetanse kan være like viktig for trivselen i kroppsøving som i matematikk.

For å styrke studiens overførbarhet ønsket vi å balansere representasjonen av kjønn, sosioøkonomiske faktorer, og antatt innstilling til faget i utvalget. Når læreren skulle velge ut informanter spurte vi eksplisitt etter elever av begge kjønn og med ulik innstilling til faget. Vi valgte elever fra ulike type skoler, en bygdeskole og en byskole, for muligens å inkludere forskjeller i sosioøkonomiske faktorer. På denne måten vil flere ulike elever inkluderes, og det vil være større sannsynlighet for at en elev som ikke var med i studien vil kjenne seg igjen i deler av resultatene. Andre relevante faktorer som i mindre grad ble tatt hensyn til er alder og geografisk tilknytning. Muligens hadde våre funn vært noe annerledes dersom forskningen hadde funnet sted en annen plass i landet eller ved andre skoler i Trøndelag. Dette fordi skolene har ulik undervisningspraksis, kroppsøvingslærer og klassemiljø, som til sammen kan påvirke elevenes trivsel. Våre funn er mest representativ for elever på ungdomsskolen og en elev på barneskolen vil mest sannsynlig ikke kjenne seg like godt igjen som en ungdomsskoleelev.

#### 4.5 Studiens pålitelighet

Forskningens pålitelighet refererer til i hvor stor grad vi kan stole på de resultatene vi har fått gjennom forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm & Jacobsen, 2018). På grunnlag av at kvalitative studier er vanskelige å reprodusere, vil studiens pålitelighet være knyttet til argumentasjon for transparens gjennom en redegjørelse for fremgangsmåtene i studien (Lincoln & Guba, 1985; Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2009). For å styrke studiens pålitelighet gjennom refleksivitet er det viktig at forskeren reflekterer over egen rolle og eventuelle påvirkninger i forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018; Thagaard, 2009). Å være to forskere som samarbeider om studien ser vi på som en fordel, noe som også støttes av Thagaard (2009) som hevder påliteligheten kan styrkes gjennom diskusjoner rundt avgjørelser i forskningsprosessen og evaluering av framgangsmåter i studien. De fire fokusgruppeintervjuene ble tatt opp med en lydopptaker. Å benytte lydopptak vil styrke studiens pålitelighet fordi alt som informantene sier vil da kunne registreres. Ved bruk av lydopptaker unngår man



forskerens egne oppfatninger i sammenligning med å ta egne notater i intervjusituasjonen (Thagaard, 2009).

Studiens pålitelighet kan ha blitt svekket med tanke på forskjellen på oss som forskere og elever som informanter. Maktforholdet mellom forskeren og informanter som elever kan i noen sammenhenger være utfordrende med tanke på at forskeren automatisk får en autoritær rolle ovenfor barn som deltar i forskning (Greene & Hogan, 2005). Utfordringen i slike situasjoner handler om at informanten kan være redd for å dele sine erfaringer og meninger på grunn av redsel for å gi «feil svar» eller vise uenighet (Greene & Hogan, 2005). Man kan dermed ikke være sikker på at informantene sier det de faktisk mener, kanskje velger de heller å svare noe som de tenker at vi som forskere har lyst til å høre. Dette er en faktor som vil være vanskelig å si noe om på grunn av at vi som forskere ikke kjenner til elevene i den grad at vi kan hevde noe.

## 4.6 Etiske overveielser

Ved å benytte intervju som metode vil det være etiske problemstillinger å ta hensyn til gjennom hele forskningsprosessen, fra start til slutt (Kvale & Brinkmann, 2009). I dag har forskningsetikken i Norge tre grunnleggende krav rettet mot forholdet mellom forsker og informant (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er informert samtykke, krav på privatliv og krav på å bli korrekt gjengitt. Vi vil nå beskrive hvordan vi gjennom dette masterprosjektet har ivarett de tre kravene.

### 4.6.1 Informert samtykke

Informert samtykke tar for seg den forutsetningen om at informanten får full informasjon om studien, informanten er kompetent til å ta valg om deltakelse, deltakelse i studien er frivillig og at informanten har forstått informasjonen som blir gitt om studien (Postholm & Jacobsen, 2018). For å på best mulig måte ivareta forutsetningen om full informasjon ga vi informantene både en muntlig beskrivelse av prosjektet og et informasjonsskriv (vedlegg 3). Ved forskning på barn der de involveres som fullverdige medlemmer anbefaler Wright og O'Flynn (2012) å informere informantene fullt ut om studien slik at de har innsikt og selv kan ta stilling til om de har lyst til å delta. Siden informantene var mellom 14-16 år så vi på det som hensiktsmessig å gi muntlig informasjon der vi forklarte hva som var skrevet i informasjonsskrivet på en enklere måte, informantene fikk også med seg et informasjonsskriv hjem til foresatte. Vi ønsket også å gi informantene muntlig informasjon for at informantene skulle være kompetent til å ta egne valg. I og med at barn under 16 år ikke får bestemme selv om de skal delta, valgte vi å informere om hvordan deltakelse i prosjektet kan være nyttig for egen trivsel i kroppsøving og at det vil hjelpe kroppsøvingslærere å forstå hva som skal til for å øke alle elevenes trivsel.

### 4.6.2 Krav på privatliv

Kravet på privatliv som er relevant for denne studien handler om hvor stor mulighet det er for å identifisere enkeltpersonen ut fra data (Postholm & Jacobsen, 2018). I informasjonsskrivet presiserer vi at opplysninger blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi kan ikke love anonymitet da det kan være mulig å identifisere enkeltpersoner. I samarbeid med kroppsøvingslærere på to ulike skoler har vi plukket ut informanter til studien. Ved presentasjon av resultat vil vi ikke presisere

hvilke grupper som tilhører de to skolene, men det vil fortsatt være en sannsynlighet for at kroppsøvingslærer kjenner igjen hvem som sier hva. Alle informantene har blitt tildelt et pseudonym.

#### 4.6.3 Krav på å bli korrekt gjengitt

Kravet på å bli korrekt gjengitt setter informanten foran forskningen. Forskeren skal gjengi resultater fullstendig og i riktig sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018). En måte å forsikre seg om at vår tolkning stemmer overens med elevenes beskrivelser er å stille oppfølgingsspørsmål eller oppklarende spørsmål. Det kan være å gjenta det eleven sier og spørre om din tolkning er den samme, for eksempel «Du sier at du trives minst når man blir veldig sliten, tror du det kommer av at du ikke liker å bli sliten eller at du ikke liker aktiviteten?». En annen måte å sikre at informantene blir korrekt gjengitt er å ta lydopptak av intervjuet. Når vi transkriberer intervjuet blir alle opplysninger inkludert, i tillegg vil man som intervjuer kunne ha fullt fokus på selve intervjuet fremfor å måtte sørge for å få skrevet ned alt av relevans.

## 5 Presentasjon av funn

Dette kapittelet vil redegjøre for sentrale funn fra datamaterialet i lys av oppgavens teoretiske forankring og problemstilling. Funnene har blitt tematisert innenfor tre overordnede tema: selvbestemmelse, ferdigheter og sosialt fellesskap. Overordnede tema er basert på de tre psykologiske behovene innenfor SBT. Temaet selvbestemmelse handler om elevenes tanker rundt elevmedvirkning i kroppsøving og resulterte i to underordnede tema: elevstyrt kroppsøving og mulighet til å ta egne valg. Temaet ferdigheter tar for seg hva som påvirker elevenes opplevde ferdigheter i faget. Basert på datamaterialet kalles våre underordnede tema for selvopplevde ferdigheter, balanse mellom utfordring og ferdighet, og tilbakemelding fra andre. Det siste overordnede temaet, sosialt fellesskap omhandler kroppsøving som en sosial arena. Innenfor sosialt fellesskap fremkom de underordnede temaene samarbeid, å være på lag med venner og støtte fra kroppsøvingslæreren.

### 5.1 Presentasjon av informanter

Basert på egne vurderinger og tolkninger av informantenes uttalelser i intervjusituasjonene, samt kroppsøvingslærernes informasjon om informantene vil vi nå presentere deres holdninger til kroppsøving.

Oskar, Brage, Hilde og Tove fremstår positive til stort sett alle typer aktiviteter i kroppsøving. Informantenes svar kan tyde på at samtlige generelt er glad i å være i aktivitet. Type aktivitet ser ikke ut til spille så stor rolle for informantene med tanke på deres motivasjon og innsats. Informantene ga i løpet av intervjuene uttrykk for å føle på glede ved å være i aktivitet.

Petter, August, Simon og Kaja fremstår hovedsakelig å like kroppsøving, men de beskriver alle i løpet av intervjuene aktiviteter hvor de ikke ønsker å delta, og ofte gjelder dette aktiviteter de ikke har interesse av.

Arild, Grete, Marit, Fride, Astrid og Klara beskriver færre gode opplevelser og flere tiltak for å forbedre deres trivsel i kroppsøving sammenlignet med de andre informantene i løpet av våre intervju. Basert på uttalelser i intervjuene blant de seks informantene er det svært få aktiviteter i kroppsøving som interesserer.

Informantene representerer to ulike ungdomsskoler i Trøndelag, i form av en by- og en bygdeskole. Grete, Fride, Klara og Petter kommer fra byskolen, og de resterende 10 informantene kommer fra skolen på bygda.

### 5.2 Selvbestemmelse

#### 5.2.1 Mulighet til å ta egne valg

For å øke trivselen i kroppsøving nevner både Astrid og Kaja ønske om mer elevmedvirkning i kroppsøvingsundervisningen. Selv om de i en tidligere periode, sammen med en makker har hatt ansvar for klassens kroppsøvingstime kan det se ut til at de i større grad kunne ønske å ta del i å bestemme bevegelsesaktiviteter som skal

gjennomføres. På den andre siden forteller Oskar, Hilde og Klara, Simon og August at de av og til opplever å få være med å bestemme aktiviteter som skal foregå i kroppsøvingstimen, noe som de virker fornøyde med. I etterkant av intervjuene har vi sett at det er forskjeller blant informantene hvilken påvirkning muligheten for å ta egne valg i undervisningen har for trivselen. Flere av informantene forteller at de liker alle typer aktivitet og gleder seg til kroppsøving uavhengig av aktivitet. Vi tolker det som flere av informantene er fornøyd med kroppsøvingundervisningen slik den er, og at det ikke kreves endringer for deres trivsel. Grete og Klara påpeker at læreren er flink til å variere innholdet i undervisningen med den hensikt at alles interesser blir tatt hensyn til. Vi ser en sammenheng mellom muligheten til å ta egne valg og hvordan Astrid beskriver hennes meninger om friluftsliv.

**Astrid:** [...] synes det er artig å være ute, da kan man ta det litt, aktivitetsnivået selv da, bestemme det litt selv og ja så får man bestemt det litt selv hvor mye aktiv man vil være.

Det ser ut til at Astrid verdsetter muligheten til å ta egne avgjørelser, her angående aktivitetsnivå. Det at hun stiller seg positiv til friluftsliv som aktivitet i kroppsøving, er muligens fordi det her er lettere å bestemme aktivitetsnivå selv sammenlignet med andre bevegelsesaktiviteter. Astrid forteller også i en annen anledning at hun ikke liker aktiviteter hvor man blir sliten, noe som en muligens kan se i sammenheng med hennes utsagn angående friluftsliv i kroppsøving.

Det å føle på selvbestemmelse tar for seg elevenes behov for kontroll. Flere av informantene nevner at de ofte synes utfordringene er for store i forhold til deres ferdigheter. Dette kan tyde på at elevene ikke har mulighet til å delta på en måte som er tilpasset deres individuelle forutsetninger, altså at de ikke har kontroll over valg. Flere av informantene nevner at læreren kan tilpasse undervisningen i større grad i forbindelse med tiltak for å trives bedre.

**Kaja:** Trives minst hvis vi gjør det samme hele tiden eller nå. Hvis vi gjør noe som allerede er kjedelig fra før. Intervaller og sånn, der er det det samme hele tiden. Spring og gå.

**Petter:** Blir fort kjedelig om man bare skal springe rundt.

Vi tolker det som at Kaja og Petter ikke trives med intervall fordi det kun er en måte å gjøre det på, og at aktiviteten ikke legger opp til at elevene kan ta egne valg hverken på intensitet eller involvering.

### 5.2.2 Elevstyrt kroppsøving

Alle informantene forteller om perioder hvor elevene selv har fått lov til å ta del i planlegging og gjennomføring av kroppsøvingundervisning. Elevstyrt kroppsøving ser ut til å bli praktisert på ulike måter ved de to forskjellige skolene. Ved byskolen ble den elevstyrte kroppsøvingundervisningen organisert ved at elevene i par lagde individuelle treningsplaner som de selv skulle gjennomføre over en viss periode. Brage og andre informanter ved den bygdeskolen hadde tidligere fått ansvar for å bestemme aktiviteter som skulle foregå i kroppsøvingundervisningen, sammen med en makker. I løpet av en gitt periode rullerte ansvaret for kroppsøvingstimene mellom elevene slik at alle fikk lov til å ta del i planleggingen og gjennomføringen av timen.

**Klara:** Vi hadde jo sånn, det var en måned eller noe sånn der vi skulle lage en egen treningsplan, så skulle vi utføre den med en venn, og det var jo mye lettere for da lærte jeg liksom. Vi lærte i hvert fall litt i det minste. Og så fikk vi utført det slik som vi ville.

**Brage:** Men der så var det mye de samme øvelsene, der man startet med hermegåsa også gikk over til fotball.

Det å lage en individuell treningsplan oppleves av Klara som nyttig og lærerikt. Det kan virke som om Klara syntes det var positivt å kunne planlegge og gjennomføre bevegelsesaktiviteter som hun selv hadde lyst til. Brage, Hilde, Tove og Marit uttrykker at de ikke var helt fornøyd med opplegget på grunn av lite variasjon i aktivitetene. Ut fra intervjuene kan det tolkes som at flere elever foretrekker varierte bevegelsesaktiviteter i kroppsøving. På grunn av lite variasjon ved den elevstyrte kroppsøvingundervisningen indikerer elevene at de liker kroppsøving bedre når kroppsøvingslæreren har ansvaret for timen. Med tanke på Klara sitt utsagn som beskriver en annen måte å organisere elevstyrt kroppsøving på, er det mulig at å lage en individuell treningsplan fungerer bedre enn å lage en kroppsøvingstime for en hel klasse. Grunnen til det kan være at den individuelle planen er tilpasset hver enkeltes person sine interesser, forutsetninger og behov.

## 5.3 Ferdigheter

### 5.3.1 Selvopplevde ferdigheter

I begynnelsen av alle gruppeintervjuene fikk informantene fortelle om hva de tenkte om de ulike bevegelsesformene man møter i kroppsøvingfaget. Samlet sett er det ballspill som verdsettes høyest hos informantene, mens individuelle aktiviteter som løping og styrke ikke blir like godt mottatt. Noen av informantene presiserer også hvilken type ballspill de liker best.

**Grete:** Det spørres. Er det kanonball, alle klarer å delta der uansett liksom hvor god man er eller hvilke ferdigheter man har, men er det liksom håndball, så må du liksom kunne reglene, og du må ha teknikk.

Flere informanter vektlegger ferdigheter som en viktig faktor for at de skal kunne trives i kroppsøving. Ut fra hva Grete forteller kan det se ut til at hun foretrekker kanonball over håndball. Dette på grunn av at håndball i større grad krever at man kan reglene for spillet og har teknikk, noe som ofte kommer elever som spiller håndball på fritiden til gode. Grete beskriver kanonball som en aktivitet der det er lettere for alle å ta del i spillet uansett nivå. Både kanonball og håndball er aktiviteter som innebærer regler, men for elever som ikke har noe forhold til håndball fra før kan det tenkes at reglene er mer kompliserte enn reglene i kanonball. Det kan dermed virke som at store forskjeller i elevenes ferdigheter går utover elevenes trivsel i ballspillaktiviteter i kroppsøving, dette kommer også fram i uttalelse av Brage som selv har spilt håndball i mange år. Brage forteller om store kontraster blant elevenes ferdighetsnivå i aktiviteter som håndball og basket blant elever som har spilt håndball på fritiden sammenlignet med elever som ikke har kjennskap til håndball som aktivitet utenom på skolen. Videre sier han at han vet elever som stiller med lavere ferdigheter enn andre medelever i aktiviteter som basket og håndball synes det er kjipt når gapet mellom elevenes ferdighetsnivå er så stort. Ut

fra det Brage forteller kan det virke som at trivselen svekkes hos elevene med minst erfaring i aktiviteten, noe som også kan knyttes til det Grete forteller ovenfor.

I kroppsøving er undervisningen som oftest organisert på en måte som synliggjør elevenes prestasjoner. Igjen kan man trekke linjer til at faget gir en stor fordel for elevene med høye fysiske ferdigheter. Mange av informantene er svært opptatt av å mestre aktiviteter, ikke prestere dårligst og vise frem gode prestasjoner. I løpet av de fire gruppeintervjuene ser vi at flertallet av informantene sammenligner egne ferdigheter med andre, og føler seg mulig mindre kapabel til å mestre oppgaver og utfordringer.

**Petter:** Jeg synes i hvert fall swing var jævlig vanskelig, så vil jeg ikke akkurat dans foran folk.

**Arild:** Om du går ut først så ser alle at du er i dårlig form og sånn, eller sånn at det er jo ikke så artig at alle skal tru at du er den som er dårligst og dårligst kondisjon og ja ikke får det til da. [...]

Petter ser ikke ut til å like at andre ser når han opplever utfordringer i faget, mulig fordi han viser lavere ferdigheter ut fra hva han er komfortabel med. Arild beskriver følelsen av å være den personen som presterer dårligst i bip-test. Ut fra det han sier kan det se ut til å prestere blant de dårligste i godt synlige aktiviteter går utover trivselen i kroppsøving, i og med at han sier at det ikke er så artig å prestere dårligere enn andre medelever og ikke føle på mestring. Videre sier Arild at han tror slike former for aktivitet fører til at andre medelever gjør seg opp noen tanker om han. Lignende resultater viser at informantene sammenligner egne og andres ferdigheter i ulike aktiviteter:

**Klara (om intervall):** [...] forskjellig på hva folk klarer, man vil nå opp til det vennen din gjør. Og ja det blir det liksom, du bare har et press på deg og da blir det ikke så veldig artig.

**Fride (om styrketrening):** Føler deg svak om du ikke gjør like mange burpees eller pushups som nabomannen.

**Grete (om svømming):** [...] og da blir det veldig mye sånn der «hvor mange runder klarte du?»

**Tove (om svømming):** [...] Alle svømmer dobbelt så fort som deg, og du ligger fem runder bak en viss person da får man ikke så bra motivasjon av det altså det.

**Fride (om turn):** Men hvis vi ser liksom en som driver å tar flikk flakk, så skal jeg liksom ta et hjul eller hodekråke.

I hovedsak sammenligner informantene egne ferdigheter med medelevers ferdigheter i individuelle aktiviteter. En kan tenke seg til at grunnen til det er at det er mer synlig hvor godt en person presterer og at resultatet kun er avhengig av en selv. Klara fremhever presset om å prestere på lik linje med kameraten, og sier at det går utover hvorvidt hun har det artig eller ikke. Å føle at det du driver med er artig vil være svært avgjørende for trivselen. I samtale mellom Hilde og Tove i det ene gruppeintervjuet forteller de om situasjoner der de trives minst i kroppsøving, hvor langdistansesvømming blir nevnt. Tove forteller at hennes motivasjon synker av å se andre medelever prestere bedre enn henne. Hilde forteller at hun føler på det samme og legger til at å se andre medelever

prestere bedre enn henne går utover hennes mestringsfølelse. Mye kan tyde på at også Frida og Grete også er enige om at aktiviteter som skaper prestasjonspress går utover deres trivsel i kroppsøving. Frida sier hun kan føle seg svak ved å ikke prestere like bra som andre i styrketrening, og i turn forteller hun om ulikt nivå i turnferdigheter som hun senere omtaler som flaut. Ut fra informantenes utsagn kan vi tolke det som om at jentene ikke trives så godt i aktiviteter som gjør det veldig synlig hvor godt hver enkelt presterer. Elevene ser ut til å legge mye vekt på å sammenligne seg med andre medelever, og når egne ferdigheter ser ut til å være dårligere enn hva andre medelever presterer kan det virke som om trivselen avtar. Kaja beskriver intervall som en aktivitet der hun trives minst i kroppsøving. Kaja beskriver oppgaven i intervall som ensidig, noe som lett kan føre til mer fokus på det som skjer i omgivelsene rundt som for eksempel å følge med på prestasjonene til andre medelever. Det er dermed grunn til å tro at informantene ikke trives like godt når klassen sammen skaper konkurranse seg imellom ved å føle at man bør prestere bedre eller like godt som sidemannen.

I motsetning til jentene, har Simon et annet syn på mestring.

**Simon:** Det å fortsette og prøve mer da. [...] Du har gjort ditt beste, du har gjort det du kan.

For Simon kan det virke som andres meninger om hans prestasjoner er irrelevant og at han baserer sine mestringsopplevelser på hans egen mening.

I motsetning til typiske individuelle aktiviteter som ofte fører med seg store individuelle forskjeller i elevenes ferdigheter, kan man ut fra datamaterialet tro at elevene er positive til aktiviteter der elevene stiller på omtrent likt nivå ferdighetsmessig.

**Hilde:** I klassen vår da, så tror jeg det egentlig vi er ganske lik på hvor mye vi kan om dans. Det er ingen som er sånn kjempe mye flinkere enn alle andre. Og ja det er jo litt interessant å ha det.

Over halvparten av informantene uttaler at de er positive til dans som bevegelsesaktivitet i kroppsøving. Ut fra Hilde sitt utsagn sitert ovenfor kan det se ut til at elevene trives med å gjennomføre bevegelsesaktiviteter der elevenes ferdighetsnivå er tilnærmet likt. I tillegg nevnes kanonball som en godt likt aktivitet på grunn av at ingen av elevene stiller med noen store fordeler enn andre. Vi har inntrykk av at dans er en aktivitet som kan skape glede hos informantene, muligens på grunn av at elevene ikke sammenligner egne prestasjoner med andre medelever i like stor grad som i individuelle aktiviteter som svømming og styrketrening.

**Klara:** Det er artig, men det blir mye tull, folk flirer og har det artig.

**Grete:** På dans der er nivået ganske likt tror jeg.

**Frida:** Så det er litt greit egentlig at det er litt utjevnet nivå.

Klara, Grete og Frida tror ikke noen fra deres klasse driver med dans på fritiden og at nivået i klassen dermed blir nokså jevnt. De nevner også at dans kan være vanskelig, men at de i hovedsak tror at de har dans for å ha det gøy og komme ut av komfortsonen.

### 5.3.2 Balanse mellom utfordring og ferdighet

Informantene ser ut til å vektlegge mestring som en viktig faktor for trivsel i kroppøving. Vi vil trekke fram Oskar som eksempel, han forteller at han trives i alle aktivitetene og at han ikke kommer på noen situasjoner hvor han ikke føler på mestring.

Hilde trives også i de fleste aktivitetene med unntak av svømming. Dette forklarer hun med at hun ikke har så god utholdenhet i svømming og at hun ikke føler på så mye mestring når flere svømmer raskere enn henne. Det ser ut til at Hilde ikke trives med svømming fordi hun ikke føler på mestring. Noe som vi ser på som interessant er at Astrid beskriver samme opplevelse når det kommer til styrketrening. Hun forteller at hun ikke opplever mestring når undervisningen består av styrketrening. Senere i intervjuet forklarer hun at hun trives minst med aktiviteter hvor man blir veldig sliten, da med styrketrening som eksempel. Vi har grunn til å tro at Astrid heller ikke trives i aktiviteten fordi hun ikke føler på mestring.

For at informantene skal oppleve mestring er det flere som trekker frem at det er viktig med balanse mellom utfordring og ferdighet. Når informantene snakker om mestringsopplevelser refererer de ofte til når de får til en oppgave de synes er utfordrende eller en aktivitet der man overrasker seg selv med å mestre.

**Petter:** Nei ja når vi for eksempel har hatt swing. Da jeg først lærte meg den dansen her. Da ble jeg veldig glad, da følte jeg mestring.

**August:** Ja, om jeg spiller basket og klarer å treffe noen skudd også, som jeg ofte ikke klarer, så øker det motivasjon til å fortsette og gjøre mitt beste og yte maks

**Arild:** Basket her å, treffe kurven, det er ikke alltid så lett, men når du får til det da, så er det artig.

**Kaja:** Kan jo være at man føler litt mestring hvis man får det til bedre enn man har gjort før da.

**Tove:** [...] at jeg klarer noe som jeg ikke hadde trodd jeg skulle klare da kanskje, selv.

Basert på det informantene sier kan det virke som at det oppleves som et viktig moment at aktivitetene planlegges med utgangspunkt i elevenes ferdigheter slik at de blir utfordret, men samtidig har mulighet til å mestre.

I individuelle aktiviteter som intervall, styrke og svømming har vi inntrykk av at utfordringen ofte er i samsvar med informantenes ferdigheter, men at grunnen til at noen ikke opplever mestring er fordi medelever presterer bedre. Det er ikke usannsynlig at konkurranseaspektet med aktivitetene bidrar til mindre mestring.

På spørsmålet om i hvilke situasjoner informantene ikke følte på mestring var turn en aktivitet som utpekte seg. Både Marit, Klara, Grete, Fride og Petter snakker om at turn ofte enten er for lett eller for vanskelig og at for stor utfordring i forhold til ferdighet går utover trivsel og motivasjon.



**Petter:** Det går liksom fra å være veldig lett til å være ekstremt vanskelig.

Han legger til at mye av turnundervisning består av å stupe kråke eller ta backflip, men at læreren også legger opp til enklere oppgaver som å balansere. Petter sier han skulle ønske at det ble lagt opp til en mellomting fordi ferdighetsnivået fra å balansere til å ta backflip er for stort. Vi har tatt med sitat fra Fride og Marit som beskriver deres opplevelse av turn.

**Fride:** [...] det er litt sånn babyturn. Ja, for det er litt sånn, det er veldig minimalt du kan gjøre når du ikke har de ferdighetene innenfor turn.

**Marit:** Når vi har turn, det har vi hatt og da skulle vi liksom klatre opp sånn tau og sånt, og det fikk jeg ikke til, jeg kom meg nesten ikke opp på tauet en gang, så ja det var ikke, følte ikke akkurat på mestring da

For Fride og Marit kan det høres ut som turn oppleves som meningsløst fordi de ikke blir utfordret på sitt nivå. Det er uvisst akkurat hva turnundervisningen består av, men mye kan tyde på at læreren bør ta elevenes forutsetninger til betraktning når undervisningen planlegges.

Når det kommer til lagaktiviteter beskriver noen av informantene at medelevers ferdigheter i lagaktiviteter har påvirkning på hvorvidt de føler mestring eller ikke. Som nevnt tidligere forteller Brage at han har inntrykk av at andre kan føle at de ikke har tilstrekkelige ferdigheter i aktiviteter hvor det er stort sprik mellom ferdighetene til elevene. Dette bekreftes av Fride når hun forteller om sine tanker dersom hun får høre at de skal ha ballspill i undervisningen.

**Fride:** [...] de som går på håndball og fotball er jo veldig begeistret for håndball og fotball, så har vi oss andre. Ja, fordi de som liker sporten eller går på sporten, de er veldig engasjert og de skal vinne, men så er de sånn, de blir så veldig irritert på alle oss andre som, men vi prøver jo bare altså. [...] Du blir kanskje ikke like mye sånn inkludert fordi de skal vinne, og de vet hvordan det gjøres og da tar de bare ballen selv.

Ut fra utsagnet kan det høres ut som Fride føler at hun ikke har tilstrekkelige ferdigheter for å spille sammen med en del av de andre i klassen. Det samme gjelder Grete der hun beskriver hvordan det er å spille basketball.

**Grete:** Når jeg liksom kommer på 164 og så er det sånn guttene som har bikket 185. Når jeg skal liksom skyte, når de er forsvar. Det er jo ikke mulig. De står liksom sånn her og ser ned på meg.

Det kan virke som Grete ikke vet hva hun skal gjøre når hun møter spillere som er høyere enn henne og at hun dermed ikke får muligheten til å benytte sine ferdigheter. Vi tolker det som at det ikke er aktiviteten som er problemet for hverken Fride eller Grete, men heller at medelevenes ferdigheter eller høyde i tilfellet med basketball gjør oppgaven for vanskelig. Astrid forteller om ujevnt nivå mellom gutter og jenter i ulike lagsporter, og sier at hun foretrekker når jentene og guttene er skilt, slik at jentene spiller mot jentene og guttene mot guttene.

**Astrid:** Guttene kan jo være litt mer sånn tøffere og sånt da. [...]

På grunn av at guttene handler på en tøffere måte enn jentene føler Astrid at dette går utover hennes trivsel i kroppsøving til tider. I tillegg forteller hun at når jentene får spille mot jentene føler hun at hun presterer bedre. Grete er delvis enig.

**Grete:** Det hadde jo kanskje liksom gjort at for eksempel da at den jenta som ikke spiller så mye fotball, faktisk har turt å prøve å sentre den pasningen de var usikre på å ta. [...] Jeg synes ikke kjønnsdeling er det riktige nei.

Som vi ser er det delte meninger om noen aktiviteter bør være kjønnsdelte. På spørsmål om informantene hadde hatt noen form for nivådeling kommer det frem at undervisningen i liten grad tilpasses ut fra nivå og at de ikke har tenkt så mye rundt nivåtilpasning.

### 5.3.3 Tilbakemelding fra andre

Datamaterialet viser at jentene i større grad enn guttene verdsetter tilbakemelding på kompetanse for egen mestring og trivsel. Jevnt over opplever guttene mestring basert på egen vurdering av ferdigheter, mens jentene trekker frem hvor viktig det er for dem å få anerkjennelse for å oppleve mestring. Vi ser likheter mellom svarene på i hvilke situasjoner informantene opplever mestring og hva læreren kan gjøre for at de skal trives bedre. Dette gjelder spesielt hos jentene der de forklarer at tilbakemeldinger på kompetanse og ros er viktig for både mestring og trivsel. Noen av guttene trekker også frem tilbakemeldinger, men vi har inntrykk av at valg av aktivitet og egne ferdigheter spiller en større rolle for deres mestring og trivsel.

For Kaja er tilbakemeldinger fra andre viktig for at hun skal oppleve mestring. Hun forteller at hun føler på mestring når hun får til noe og lagkameratene roser henne. Ut fra svaret kan det høres ut som hennes bedømmelse av egen prestasjon ikke er godt nok for å føle på mestring og at hun trenger bekreftelse fra andre om at hun gjør det bra. Flere av jentene, Klara, Fride, Grete, Marit og Astrid, påpeker også at kommentarer fra medelever forsterker deres følelse av mestring. Videre spurte vi informantene om de kunne føle på mestring uten at noen andre hadde anerkjent at det var bra. Fride svarer at hun føler på mestring om hun gjør det bra i ballspill og om hun får til noe nytt, og det kan virke som tilbakemeldinger fra andre er som en bonus for hennes opplevelse av mestring. Klara og Grete derimot trekker fortsatt frem hvor viktig det er for dem med tilbakemelding.

**Klara:** Men folk er jo veldig streng med seg selv og, så tenker de vel hele tiden sånn at «åh jeg kunne gjort det litt bedre» og sånn, så jeg tror det med komplimenter fra andre hjelper i større grad. [...]

**Grete:** Det er jo litt sånn når man får komplimenter fra andre steder liksom, da er ikke du den eneste som ser det, da får du liksom anerkjennelse. [...]

Mye tyder på at for Klara og Grete er det viktig med bekreftelse for å avgjøre om de føler på mestring eller ikke. Det er mulig at Klara har for høye forventninger til seg selv og at positive tilbakemeldinger fra andre gjør at prestasjonspresset senker seg. For Grete, som sier hun ikke er så veldig glad i kroppsøving, kan det virke som det å bli sett og anerkjent av andre gjør slik at kroppsøving blir meningsfullt for henne. Gjennom

intervjuet får vi inntrykk av at Grete er opptatt av å gjøre det bra i kroppsøving, vi tolker det at tilbakemeldinger er viktig for hennes mestring fordi hun har et ønske om å gjøre det bra i faget.

Når det kommer til gutter og mestring, trekkes egen suksess frem for å oppleve mestring, og kommentarer ser ikke ut til å være like nødvendig for å oppleve mestring. Likevel beskriver noen av guttene hvordan negative tilbakemeldinger påvirker dem. Brage forteller at hvordan medelever ordlegger seg når de gir kommentarer påvirker hans mestring, det virker som han setter pris på å få hjelp fra medelever slik at han kan forbedre sine ferdigheter som igjen fører til mestring. Videre forteller han at negative kommentarer påvirker hans mestringsfølelse negativt fordi det ikke fører til forbedring av hans ferdigheter.

**Brage:** Hvis jeg for eksempel failer på en surv på volleyball, så hvis de prøver å vise meg eller engasjere meg i hvordan jeg kan gjøre det bedre så blir det jo mye bedre enn hvis man sier noe litt sånn surt.

Kommentarer på kompetanse og ros trekkes i større grad frem i forbindelse med trivsel. August forteller at han ikke er glad i dans og føler på lite mestring i timene med dans fordi han gir liten innsats. På spørsmål om det er på grunn av at han ikke føler mestring i dans at han ikke trives med aktiviteten svarer han:

**August:** Nei, det er kanskje fordi det er litt sånn kleint for å si det sånn og gjøre det med elever og sånn da, som du kanskje ikke er så god venn med eller du vet du får kommentarer av, om du gjør noe feil eller noe sånt, om du gjør noe dårlig.

Simon er enig i utsagnet. Det kan virke som August og Simon selv føler at de har tilstrekkelige ferdigheter for å mestre dans, men er redd for at andre skal kommentere deres kompetanse. Det ser ikke ut til at positive kommentarer har stor betydning for trivsel og mestring, men at negative kommentarer er av betydning for trivsel og mestring.

Flertallet av informantene ønsker mer konstruktiv tilbakemelding fra læreren for å kunne forbedre sine ferdigheter og kompetanse i faget, med formål om å øke deres trivsel i kroppsøvingsfaget. Vi har ikke spurt direkte om informantene er fornøyd med tilbakemeldingene fra kroppsøvlingslæreren, men ønske om flere konstruktive tilbakemeldinger kom fram på spørsmålet om hva læreren kan gjøre for at de skal trives bedre i faget. Av de 14 informantene i studien er det bare Oskar som uttrykker at han er fornøyd med tilbakemeldingene fra kroppsøvlingslæreren, da i form av ros. Hilde, Fride og Grete mener derimot at læreren kan øke trivselen dersom han/hun gir flere tilbakemeldinger til hver enkelt elev og kommer med tips til forbedring:

**Hilde:** [...] komme med tips og sånn hvis det er noe som man sliter med [...]

**Fride:** Være litt mer oppmerksom kanskje. Så kanskje gå litt mer bort til hver enkelt eller noe

**Grete:** jeg tenker kanskje, kunne hatt litt mer sånn tilbakemelding.

Utsagnene støttes også av Tove der vi tolker det som om at de ønsker enda flere tilbakemeldinger som kan hjelpe de på veien mot å øke sine ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter, da med formål om å forbedre deres trivsel i kroppsøvingsslaget.

## 5.4 Sosialt fellesskap

### 5.4.1 Samarbeid

De fleste informantene verdsetter samarbeid i kroppsøving, flere av informantene forteller om situasjoner i kroppsøving hvor de trives aller best der vi ser aktivitetene omhandler samarbeid. Ut fra resultatene kan det se ut til at det for mange er viktig å føle på mestring i kroppsøving, noe som flere av informantene føler på ved samarbeid.

**Oskar:** Det er jo når du ser hele laget er glad da for at du har scoret, da føler du litt mestring da.

**Hilde:** Eller at vi har lagspill også får hele laget til å score et mål eller noe sammen.

Tove nevner i midlertidig at hun trives aller best med aktiviteter som ikke krever samarbeid.

**Tove:** Jeg liker bedre å jobbe med meg selv, for da føler jeg ikke at jeg ødelegger for noen andre hvis jeg gjør noe feil. Jeg er flinkere til å konsentrere meg når jeg jobber selv.

Tove sitt utsagn støttes også av Brage. Uttalelsen kan tyde på at Tove er redd for å ikke mestre ved aktiviteter som krever samarbeid i kroppsøving fordi hennes prestasjon kan påvirke laget negativt.

### 5.4.2 Å være på lag med venner

12 av 14 informanter trives bedre i lagaktiviteter enn i individuelle aktiviteter, og trives aller best dersom de er på samme lag med venner. På spørsmålet om i hvilke situasjoner informantene trives best i kroppsøving trekkes venner og samarbeid frem.

**Grete:** Jeg liker sånn for eksempel, hvis vi er på gruppe da og liksom, klart å legge en bra taktikk. Og det er liksom det, hvis det går bra og vi liksom kommer oss gjennom øvelsen. Vi kommer kanskje ikke først, men vi kommer liksom ikke til sist heller. Det blir liksom gruppa glad da, så blir sånn god stemning, og da trives man jo. Man trives jo med folk man liker liksom.

**Fride:** Jeg synes liksom om det sosiale er bra, du kommer på en bra gruppe så er det liksom veldig lett å trives da.

**Grete:** Ja, men så er det også motsatt da at hvis vi kommer på en dårlig gruppe. Da er det liksom ingen har innsats. [...] Da blir det helt motsatt effekt. [...]

**August:** Når jeg er med folk jeg kjenner godt og er gode venner med, og når jeg er på lag med dem.

Simon følger opp August sitt utsagn.

**Simon:** Ja, da vet du at de også klarer å samarbeide ganske bra i den tingen da.

Ut fra informantenes utsagn er det mye som tyder på at alle vektlegger det å være på en gruppe de er fornøyde med i form av å være på gruppe med nære venner og personer man liker å omgås med. Det kan virke som Simon mener at samarbeidet fungerer bedre dersom det er godt samhold i gruppen eller laget. Brage forteller også at hans motivasjon og trivsel avtar hvis han må samarbeide sammen med medelever han ellers ikke pleier å være med mens andre medelever får samarbeide med sine venner. Både August, Kaja og Arild nevner at læreren pleier å sette opp grupper slik at alle har noen de kjenner eller er venn med, noe som viser seg å være et sterkt ønske hos mange av informantene.

**Arild:** [...] da slipper man at noen blir utenfor da, at de er på gruppe med noen da.

Ut fra utsagnet kan det tolkes som om at Arild har tiltro til at læreren sørger for at alle blir plassert sammen med noen de enten trives med eller kjenner godt, noe som blir sett positivt på.

#### 5.4.3 Støtte fra kroppsøvingslærer

Gjennom en samtale med informantene som omhandlet hva kroppsøvingslæreren kan gjøre for at de skal trives enda bedre i kroppsøving kom det frem at både Grete, Klara og Frida ikke føler de blir sett i like stor grad som andre medelever, i kroppsøving. Alle tre jentene opplever at kroppsøvingslæreren i størst grad ser de elevene med høyest innsats, de som er glad i faget eller som driver med idrett på fritiden.

**Klara:** Det er noen timer man føler at lærerne ikke følger med på deg når du gjør noe som er veldig bra.

**Frida:** Ja, de kunne kommet med litt mer tilfeldig sånn «ja du gjorde det veldig bra i dag, eller du kan prøve å forbedre det her hvis du vil ha høyere måloppnåelse»

**Klara:** Vi hadde jo prøve for 3 uker siden, og da kommer den ene gymlæreren bort til meg bare sånn «du gjorde det veldig bra på den prøven» før jeg hadde fått tilbakemelding og det var jo veldig hyggelig å høre da.

Resultatene viser at informantene verdsetter å bli sett i kroppsøving, da gjennom å bli gitt oppmerksomhet og tilbakemeldinger. Det kan virke som om at jentene kunne ønsket at kroppsøvingslærerne ga mer tilfeldig oppmerksomhet, også til elevene som kanskje ikke er mest motivert for faget. For Frida, Klara og Grete har vi inntrykk av at de ønsker at kroppsøvingslæreren skal se alle elevene i like stor grad, noe som ikke har vært tilfelle tidligere.

## 6 Diskusjon

Hensikten bak denne studien var å undersøke faktorer som påvirker ungdomsskoleelevers trivsel i kroppsøving ut fra problemstillingen «Hvordan påvirker elevenes opplevde selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet deres trivsel i kroppsøving?». Studien er gjennomført med bruk av kvalitative fokusgruppeintervju hvor 14 ungdomsskoleelever har deltatt, deriblant seks gutter og åtte jenter. SBT og utvalgte dimensjoner i flyt-teorien var det teoretiske rammeverket for oppgaven, i tillegg til tidligere forskning for å underbygge våre funn. Strukturen på diskusjonsdelen er bygget opp på samme måte som resultatkapittelet, der vi etter tur og orden tar for oss de tre hovedtemaene våre kalt selvbestemmelse, ferdigheter og sosialt fellesskap.

### 6.1 Selvbestemmelse

I denne studien har vi undersøkt elevenes opplevelse av elevmedvirkning i kroppsøvingsundervisning og hvordan dette påvirker deres trivsel. Informantene uttrykker at behovet for kompetanse og tilhørighet er viktigere enn autonomi når det gjelder deres trivsel. Flertallet av elevene er fornøyde med hvordan læreren legger opp undervisningen. Det er kun et fåtall av elevene som ønsker mer elevmedvirkning, da gjennom autonomistøttende undervisningsstrategier. Samtlige av informantene har opplevd å ha elevstyrt kroppsøving, men kun elevene fra den ene skolen stilte seg positivt til dette.

#### 6.1.1 Muligheter til å ta egne valg

I henhold til Deci og Ryans (1995) selvbestemmelsesteori hevdes det at behovet for autonomi er essensielt for indre motivasjon, som Deci (1975) beskriver som at mennesker er engasjerte i aktiviteten på grunn av interesse uten ytre påvirkning. Ryan og Deci (2000a) legger frem at autonomi har fått mindre plass innen psykologiforskning enn kompetanse og tilhørighet. Som vi ser gjennomgående fra resultatene beskriver informantene viktigheten av behovet for kompetanse og tilhørighet i større grad enn behovet for autonomi. En mulig forklaring kan være at aktiviteter i kroppsøving styres av både kroppsøvingslæreren og læreplanen. Da gjennom at kroppsøvingslæreren må legge opp til undervisning som er tilpasset alles behov og forutsetninger, og at elevene ikke kan forvente at undervisningen alltid består av noe av interesse. Grete og Klara påpeker at læreren er flink til å variere undervisningen slik at alle kommer innom noe de liker. Det virker som elevene har forståelse for at man ikke alltid kan få viljen sin og at faget er formet slik at elevene skal gjennom ulike aktiviteter for alles læring, mestring og trivsel. Læreplanen er også styrende for hva elevene skal gjennom i løpet av årene på skolen. Blant annet skal elevene ha undervisning om dans som flere av informantene liker dårlig. Selv om informantene ikke trekker frem elevmedvirkning som avgjørende for trivsel, kan det hende at ved å inkludere mer elevmedvirkning i dans så vil det øke elevenes selvbestemte motivasjon. Dette kan for eksempel gjøres ved at læreren setter seg inn i elevenes perspektiv, og gi elevene valg slik at elevene kan løse oppgaven på en måte som er tilpasset en selv (Deci & Ryan, 1985). Det at elevene føler at de har kontroll over egne handlinger er viktig for motivert atferd (deCharms, 1968).

Det er mulig at behovet for autonomi er viktigere når det kommer til fritidsaktiviteter og idrett. Eksempelvis kan man slutte på fotball om man ikke synes det er gøy mer, eller man kan bytte lag dersom man ikke trives med lagkameratene eller treneren. Slike muligheter har en mindre av i en kroppsøvingskontekst. Elevene kan selvfølgelig velge å ikke delta, men det igjen vil gå ut over deres kroppsøvingskarakter. Dette ser vi igjen i datamaterialet hvor informantene sier at selv om de ikke liker aktiviteten eller føler på lite mestring så deltar de fordi de må, som kan bli sett på som en form for ytre press (Black & Deci, 2000). Likevel forteller August at han prøver å gjøre det beste ut av situasjonen når de har dans i kroppsøving. Dette kan tyde på at han skjønner at hans holdninger har innvirkning på hans deltakelse og opplevelse. Dersom han ikke deltar eller er negativ vil han sannsynligvis heller ikke oppnå noen form for mestring eller utvikling. Kroppsøvingsfaget skal gjøre elevene mer mottakelig for å takle utfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2019), det å delta i noe en ikke har interesse for kan være en slik utfordring som en med stor sannsynlighet kommer til å møte flere ganger videre i livet. Selv om læreren ikke nødvendigvis kan øke elevenes interesser for ulike aktiviteter, hevder Lonsdale et al. (2013) at ved å gi elevene valgmuligheter så kan det føre til økt opplevelse av autonomi og økt fysisk aktivitet i undervisningen. Dersom August opplever å bli gitt valg i dans kan det minske opplevelsen av ytre press (Black & Deci, 2000).

Elevene i studien til Lagestad (2017) følte mer tilfredshet i kroppsøving siste året på videregående til sammenligning med ungdomsskolen, en av grunnene var fordi elevene opplevde at de fikk mulighet til å påvirke valg i aktivitetene. Våre funn viser at det er et fåtall av elevene som mener at undervisningen bør inkludere mer elevmedvirkning, noe som er interessant om vi tar resultatene fra Lagestad (2017) til betraktning. Ut fra Astrid sine uttalelser har vi grunn til å tro at muligheten for å ta egne valg og føle på kontroll har påvirkning på hennes trivsel i faget. Når Astrid beskriver de aktivitetene hun liker best kommer det å ta egne valg knyttet til aktivitetsnivå frem som en viktig faktor, som vi kan tro gjenspeiler hvorfor elevene i studien til Lagestad (2017) følte på tilfredshet. Astrid fortalte at hun likte friluftsliv i undervisning fordi hun da får bestemme aktivitetsnivået selv. Hun forteller også at hun ikke liker aktiviteter hvor man blir sliten, men at hun liker ballspill. Det at Astrid liker ballspill ser vi i sammenheng med resultatene fra Bjerke et al. (2016) hvor alle elevene uavhengig av fysisk form trivdes i fotballaktiviteter fordi aktiviteten ga elevene mulighet til å bestemme intensitetsnivå og grad av involvering selv. Vi har ingen forutsetninger for å si noe om Astrid sin fysiske form, men det at hun er enig med elevene med lav fysisk form fra studien til Bjerke et al. (2016) kan tyde på at noen elever uansett fysisk form har et sterkere behov for autonomi gjennom å oppleve at ens handlinger er selvstyrte (Ryan & Deci, 2000a).

Ingulfsvann et al. (2021) mener at det er viktig å gi elevene muligheter til å bidra med valg knyttet til forming av bevegelsesmiljøet for å legge til rette for bevegelsesglede. Dette tolker vi som at elevene ikke blir kontrollert av oppgaven, men at oppgaven åpner opp for at elevene selv kan styre deres deltakelse slik Deci og Ryan (1985) beskriver ønske om kontroll. Fra vår studie beskriver flertallet av informantene at ulike ballspill er de aktivitetene de liker best, i likhet med elevene i studien til Bjerke et al. (2016). Selv om det ikke er noen av informantene som forteller at grunnen til at de liker ballspill er på grunn av at de selv kan velge intensitet og grad av involvering, er det ikke umulig at det er tilfellet. Noe vi derimot ser fra våre funn er at flere av informantene beskriver at de ikke liker aktiviteter hvor de blir veldig slitne som intervall og styrketrening. Det som er interessant er at samtlige av informantene forteller at de liker ballspill, selv om man skulle tro at ballspill ofte inkluderer mye løping og aktivitet. Likevel åpner ballspill opp for

at elevene kan ta en mer passiv rolle, uten at det har noe å si for utviklingen av spillet. En elev som for eksempel ikke har veldig god kondisjon, kan velge seg en plassering slik at eleven fortsatt er med i spillet uten å måtte løpe mye. Det er mulig at ballspill blir sett på som aktiviteter som legger til rette for autonomistøttende strategier, fordi elevene får mulighet til å delta på en slik måte som passer dem (Black & Deci, 2000). Som motsetning til autonomistøttende strategier finner vi oppgaver som er kontrollerende (Black & Deci, 2000). Flere av informantene forteller at de ikke liker intervall, hvor det kan tenkes at grunnen er at intervall ikke inkluderer autonomi i like stor grad som for eksempel ballspill. Under intervall handler det ofte bare om løping og det er vanskeligere å regulere aktiviteten slik en selv vil. Kaja og Petter sier at de ikke liker intervall fordi aktiviteten blir for ensformig gjennom at de veksler mellom å løpe og gå. For at elevene skal føle på selvbestemmelse har de et behov for kontroll (Deci & Ryan, 1985) som kan tilfredsstilles gjennom at elevene selv velger en måte å delta på som er tilpasset deres individuelle forutsetninger og ønsker. Kaja legger til at dersom det legges til flere elementer i løpingen, som en tilleggsaktivitet, gjør det slik at hun liker aktiviteten bedre. Dersom læreren ønsker å benytte intervall i undervisningen kan det ut fra vårt datamateriale tyde på at å inkludere elevenes ønsker øker deres interesse for aktiviteten, og deretter innsats.

### 6.1.2 Elevstyrt kroppsøving

En av formene for elevmedvirkning informantene beskrev var elevstyrt kroppsøving. På bygdeskolen stilte informantene seg negativt til elevstyrt kroppsøving som her gikk ut på at elevene i par skulle ha ansvar for å planlegge og gjennomføre en undervisningstime for sin klasse. Informantene presiserte at de selv fikk velge hvilken aktivitet de skulle ha, noe som førte til lite variasjon i aktiviteter for perioden med elevstyrt kroppsøving. Det virker som informantene syntes at opplegget ble kjedelig når timene alltid besto av det samme. En annen måte å løse organisering av elevstyrt kroppsøving hvor økten skal gjennomføres i fellesskap er å gi parene et tema eller en aktivitet som de skal ta utgangspunkt i når de planlegger. På denne måten blir elevene utfordret til å lage et opplegg som de selv må tilpasse til seg selv og andre, samtidig som undervisningen fremover blir variert. Selvbestemt motivasjon styrkes gjennom at elever får ta valg tilpasset ens egne forutsetninger (Deci & Ryan, 1985; Lonsdale et al., 2013), det som er interessant fra våre funn er at ingen av elevene på bygdeskolen likte denne formen for elevstyrt kroppsøving. Slik vi har diskutert tidligere er det mulig at den typen elevmedvirkning elevene ønsker ikke handler om valg av aktivitet, men heller om elementer i aktiviteten, slik som både Astrid, Kaja og Petter nevner.

På byskolen hadde de gjennomført en annen form for elevstyrt kroppsøving hvor elevene skulle lage en egen treningsplan hvor de fikk velge aktiviteter de selv hadde interesse av å gjennomføre. Klara opplevde denne formen for elevstyrt kroppsøving som nyttig og lærerikt. Klaras opplevelse kan ses i sammenheng med at et individs ønske om kontroll over egen aktivitet er viktig for motivert adferd (deCharms, 1968). Med tanke på at kontroll over egen aktivitet er avhengig av at individet har ferdigheter i samsvar med utfordringen (deCharms, 1968), kan det tenkes at en individuell treningsplan kan bidra til at eleven utfører aktiviteter av interesse som er tilpasset deres ferdighetsnivå. Å lage en individuell treningsplan går under autonomistøttende undervisningsstrategier blant annet ved å oppfordre elevene til å stille spørsmål som bidrar til å utvikle elevenes trivsel (Cronin et al., 2018). Vi vil tro at treningsplanen som Klara og hennes medelever skulle lage hadde mål eller kriterier i og med at opplegget skulle vare i omtrent en måned.



Elevene må da tenke selv hvordan de kan lage en treningsplan som er tilpasset dem og samtidig fyller kriteriene i oppgaven.

Våre funn indikerer at informantene i hovedsak ikke ønsker mer elevmedvirkning og er fornøyd med hvordan undervisningen er. Selv om våre funn viser at selvbestemmelse ikke har like stor påvirkning på trivsel som det å føle på tilhørighet og mestring er det ikke slik at det ikke er av betydning. Vi kan heller ikke være helt sikker på at selvbestemmelse og behovet for autonomi ikke har innvirkning på informantenes trivsel i faget på grunnlag av at samtalene i intervjuene ofte dreide seg om mestringsopplevelser og tilhørighet. Vi fikk inntrykk av at mestringsopplevelser og tilhørighet spilte en betydelig rolle for informantene og valgte derfor å gå dypere inn i informantenes opplevelser og meninger knyttet til det. Siden vi kun ser undervisningspraksisen fra et elevperspektiv, kan vi ikke si noe om hvor mye læreren inkluderer autonomistøttende strategier. Det er mulig at elevene sjeldent opplever å få mulighet til å ta egne avgjørelser knyttet til deres handlinger og at de ikke har opplevd hvilken påvirkning autonomistøtte kan ha på deres trivsel, motivasjon og glede i faget. Det er dermed ikke sagt at autonomistøtte og selvbestemmelse ikke har innvirkning på elevenes trivsel, motivasjon og glede, men at våre funn avviker fra tidligere forskning (Standage et al., 2003) på grunn av metodiske valg som utforming av spørsmål og utvalg av informanter. Ingen av spørsmålene i vår intervjuguide er direkte knyttet til autonomi, men heller opp mot trivsel, motivasjon og glede. I og med at teori og forskning (Bjerke et al., 2016; Cronin et al., 2018; Fin et al., 2019; Ingulfsvann et al., 2021; Lonsdale et al., 2013; Shen, 2014; Standage et al., 2003) sier at behovet for autonomi er viktig for elevenes trivsel, motivasjon og glede i faget, uavhengig av kjønn eller fysisk form, skulle vi da trodd at informantene i større grad trakk fram muligheten til å ta egne avgjørelser og kontroll over egne handlinger. Vi har i tillegg en liten gruppe informanter. Et større utvalg fra forskjellige skoler kunne ført til flere meninger knyttet til autonomi i undervisning og det er mulig at selvbestemmelse ville ta mer plass i funnene.

## 6.2 Ferdigheter

Selvopplevde ferdigheter i ulike aktiviteter viser seg å være svært avgjørende for informantenes trivsel i kroppsøving. Aktiviteter som fører med seg store kontraster i elevenes ferdigheter ser ut til å påvirke trivselen i negativ retning hos elever med minst erfaring i aktiviteten, som ofte medfører sammenligning mellom elevenes prestasjoner. Elevenes trivsel i kroppsøving ser ut til å være avhengig av mestringsopplevelser. Aktiviteter som legger til rette for at elevene stiller likt ferdighetsmessig eller aktiviteter som utfordrer elevenes ferdigheter i den grad at oppgaven er oppnåelig ser ut til å ha positiv innvirkning på elevenes trivsel.

### 6.2.1 Selvopplevde ferdigheter

Behovet for kompetanse, i form av selvopplevde individuelle ferdigheter oppleves av informantene som en viktig faktor for å opprettholde motivasjon for aktivitetene, oppleve mestring og trives i kroppsøving. I følge SBT er behovet for kompetanse et av de tre psykologiske behovene som er avgjørende for en persons vekst, sosiale utvikling og personlig velvære (Ryan & Deci, 2000c). Behovet for kompetanse har i følge Deci og Ryan (1985) en sammenheng med en persons indre motivasjon, i den grad at en persons indre motivasjon for en aktivitet blir høyere desto mer kompetanse personen tilegner seg i aktiviteten. Kroppsøving er et fag hvor det er synlig hvilke ferdigheter hver enkelt elev

har, og hvor godt hver enkelt presterer. Grete og Brage forteller begge om fordelene elevene som driver med ulike aktiviteter på fritiden har for deres prestasjoner i lignende bevegelsesformer i kroppsøving. Brage nevner at store forskjeller i ferdigheter blant elevgruppen går utover trivselen til de elevene med lave ferdigheter i form av at aktiviteten oppleves som kjip. Sett i sammenheng med SBT (Deci & Ryan, 1985) kan det tenkes at en persons selvopplevde kompetanse i ulike aktiviteter i stor grad påvirker ens trivsel knyttet til faget. Elever som deltar på fritidsaktiviteter, som igjen brukes som aktiviteter i kroppsøving, vil naturligvis ha muligheter for å tilegne seg mer kompetanse innenfor aktiviteten enn andre medelever, som igjen kan styrke ens indre motivasjon.

Bjerke et al. (2016) hevder ballspill og konkurranseaktiviteter ofte fører med seg mistrivsel hos elever med lav fysisk form. Selv om vi ikke har undersøkt elevenes grad av fysisk form har vi likevel noen indikasjoner basert på informantenes opplevelser, der man i noen tilfeller kan se sammenhenger mellom lave ferdigheter i en gitt aktivitet, lav fysisk form og ingen deltakelse i fysisk aktivitet på fritiden. Grete og Brage sine uttalelser om fordelene elever som deltar i ulike fritidsaktiviteter har, kan ses i sammenheng med ulike studier som hevder at elever som deltar i idrettsaktiviteter på fritiden trives i større grad, og viser høyere motivasjon i kroppsøvingfaget (Prochaska et al., 2003; Shen, 2014). Trolig vil elever som deltar på ulike aktiviteter på fritiden som for eksempel håndball naturligvis ha en fordel i lignende bevegelsesaktiviteter i kroppsøving med tanke på forståelse, kunnskap om regler, teknikk og ferdigheter, sammenlignet med elever med lite erfaring innenfor bevegelsesaktiviteten. Funn fra intervjuene tyder på at kontrastene kan bli så store at elever med lite erfaring i aktiviteten trives i mindre grad, som kan føre til lavere motivasjon i forhold til elever med mer erfaring innen aktiviteten og som viser høyere kompetanse.

En grunn til at Grete foretrekker kanonball over håndball kan være at kanonball er et ballspill hvor laget ikke er avhengig av alle lagspillernes sine ferdigheter. I kanonball må man ikke nødvendigvis være god til å kaste ball for å kunne hjelpe laget til et godt samarbeid. En elev kan være god til å unngå å bli truffet, eller om en elev går ut tidlig kan en fortsatt bidra ved å kaste baller inn til laget sitt. Vi kan ut fra dette tro at kanonball er en type ballspill som gjør at flere elever kan bidra med sin kompetanse. Å inkludere bevegelsesaktiviteter hvor elevene har ulike roller kan være positivt for deres trivsel i faget for å legge til rette for at alle kan bruke egne ferdigheter slik at det medvirker til fremgang hos andre, slik det er nevnt i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det at det er forskjell i ferdigheter blant elevene kan åpne opp for å lære av hverandre. En med lavere ferdigheter kan få konkrete tips av noen med høyere ferdigheter for å øke sin kompetanse, og elevene kan hjelpe hverandre for å oppnå et godt samarbeid innad i laget.

Valg av type aktivitet kan ha innvirkning på elevenes innstilling og trivsel i kroppsøving. Funn fra studien viser at store kontraster i elevenes ferdighetsnivå kan påvirke elever med lave ferdigheter sin trivsel i faget negativt. Bjerke et al. (2016) og Sigmundsson et al. (2023) viser at trivsel og opplevd kompetanse har en sammenheng. Hvorvidt en elev føler på mestring eller ikke i en gitt aktivitet kan ut fra våre funn avhenge av hvordan andre medelever presterer. Informantene uttrykker at de føler på mindre mestring om andre medelever viser høyere ferdigheter enn en selv. Å legge til rette for aktiviteter der elevene stiller omtrent likt ferdighetsmessig ser ut til å oppleves positivt for de fleste informantene. Informantene ser ut til å sette pris på bevegelsesaktiviteter hvor ingen av medelevene har mye høyere ferdigheter enn andre. I intervjuene blir dans omtalt positivt

fra over halvparten av informantene. Grunnen ser ut til å være at dette er en type aktivitet hvor ferdighetsnivået ser ut til å være omtrent likt i elevgruppene. Det kan tenkes at også andre bevegelsesaktiviteter som elevene ikke har så mye kjennskap til, aktiviteter som de ikke driver med på fritiden oppleves som positive bevegelsesmuligheter, som kan være med å skape trivsel i kroppsøving. Til eksempel kan dette muligens være aktiviteter som er nyskapende og åpne i form av at de legger til rette for kreative løsninger, som for eksempel parkour. Nye og kreative aktiviteter i kroppsøving blir i følge Dismore og Bailey (2011) i større grad verdsatt og favorisert. Muligens kan slike aktiviteter oppleves positivt og bidra til trivsel på grunn av at ferdighetsnivået er jevnere fordelt blant elevene som igjen kan føre til mindre sammenligning elevene imellom. Samtidig er det viktig at elevene lærer seg at alle ikke er like gode i alt og at om man gjør sitt beste så er det godt nok.

I kroppsøving vil det aller meste av elevenes prestasjoner være synlig for andre. Dersom en elev aldri klarer å serve i volleyball er det mye mer synlig enn om en elev aldri får til matematikkoppgaver om brøk. Brage og Oskar er de eneste som ikke nevner at synligheten av deres prestasjon går utover trivselen. Når resten av informantene beskriver aktiviteter der det er synlig hvor godt de presterer sammenligner de ofte egne ferdigheter og resultater med sine medelever. Informantene sammenligner seg med andre hovedsakelig i aktiviteter som løping, styrketrening, turn, svømming og dans. Selv om aktivitetene nødvendigvis ikke består av konkurranse, har vi grunn til å tro at aktivitetene består av konkurranseelementer i den grad at elevene skaper konkurranse seg i mellom, som ifølge Bjerke et al. (2016) ofte fører til mistriivsel hos elever med lav fysisk form. Det kan se ut til at elevene i stor grad fokuserer på å prestere bedre enn sidemannen, nære venner eller andre medelever i klassen fordi informantene beskriver at de trives minst da de presterer dårligere enn medelever. Selv om vi ikke vet informantenes grad av fysiske form, beskriver alle med unntak av Brage og Oskar at de ikke liker når andre tror de er i dårlig form eller gjør det dårlig. Vi har dermed grunn til å tro at konkurranseaktiviteter kan føre til liten grad av trivsel hos både elever med lav og høy fysisk form. Bjerke et al. (2016) og O'Reilly et al. (2001) støtter vår antakelse, der de viser til at kroppsøvingslæreren ikke bør legge vekt på for mye konkurransepreget aktivitet i kroppsøving for å legge til rette for elevenes trivsel.

Fra våre funn ser vi at det er jentene som i størst grad sammenligner seg med andre, da hovedsakelig andre jenter. Klara nevner at hun vil prestere like bra som venninnen sin som igjen fører med seg et press. Som kontrast finner vi Simon som ikke bryr seg så mye om hvordan de andre presterer, men baserer mestring på egen innsats og prestasjon. For han kommer mestringsfølelsen av at han har gjort så godt han kan og at han fortsetter å prøve mer. Ved å få flere av jentene inn på samme tankegang som Simon kan det hende at fokuset tas vekk fra sammenligning og heller rettes mot hva en selv gjør bra og hvordan man kan forbedre sin kompetanse i faget.

Konsentrasjon om oppgaven er et av ni viktige elementer for opplevelsen av flyt som handler om evnen til å stenge ut all irrelevant påvirkning utenfra for å rette all oppmerksomhet til oppgaven som skal utføres (Csikszentmihalyi, 1975, 1990). Faktorer som kan påvirke elevenes konsentrasjon om oppgaven er blant annet konkurranse og oppmerksomheten rundt resultat (Csikszentmihalyi, 1975). Konkurranse kan gjøre elevene mer fokusert rundt oppgaven, for eksempel ved at elevene må konsentrere seg for å lykkes. Konkurranse kan også gjøre slik at fokuset rettes mot de rundt, for eksempel mot hvilke tanker andre har om egen prestasjon (Csikszentmihalyi, 1975).

Petter forteller om opplevelser fra swing som aktivitet i kroppsøving, der han uttrykker at dansen er komplisert, som igjen fører til at han ikke har lyst til å danse foran folk. Det er mulig at Petter ikke har full konsentrasjon om oppgaven på grunn av at han tenker på at han enten blir observert av andre eller at han skal vise frem dansen for andre medelever og kroppsøvingslærer.

Å ikke ha full konsentrasjon om oppgaven i aktiviteten kan også trekkes linjer til flere av våre funn. Fra funnene ser vi at fysiske tester brukes i skolen hvor Arild påpeker at oppmerksomheten rettes mot elevenes resultater fremfor deltakelse og innsats. Elever som går ut først i bip-test vil være godt synlig ovenfor de andre medelevene. Bip-test er dermed et godt eksempel på type aktivitet som legger opp til at elevenes prestasjoner automatisk sammenlignes, noe som ikke oppleves positivt for den som presterer dårligst og dermed hindrer personen i å ha full konsentrasjon på oppgaven. På grunn av at elevene ser ut til å ha det vanskelig for å ekskludere forstyrrelser fra omgivelsene vil dette være med å hindre elevens opplevelse av flyt (Csikszentmihalyi, 1990). Uttalelsen til Arild kan også ses i sammenheng med Bjerke et al. (2016) som hevder at aktiviteter som fører til sammenligning går utover trivselen hos elevene med lav fysisk form. Klara, Fride, Grete og Tove ser ut til å ha mye fokus på egen prestasjon sammenlignet med andre medelevers prestasjoner i ulike individuelle aktiviteter som intervall, styrketrening, svømming og turn. På grunn av at mye av elevenes fokus handler om andre medelevers prestasjoner kan det tyde på at elevene ikke er i stand til å rette all oppmerksomheten mot seg selv og oppgaven som bevegelsesaktiviteten krever.

Ideelt sett vil en person i flyt ha fokus på arbeidsoppgaven og ikke noe spesielt fokus på resultatet (Csikszentmihalyi, 1975), men ved for mye fokus på stimuli utenfra flyttes fokuset fra gjennomføring til utfall (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999). Å fokusere på medelevers ferdigheter viser seg å ha negative virkninger hos noen, til eksempel beskriver Tove at hun mister motivasjon av å se andre prestere bedre enn henne. I motsetning til at elevene er indre motiverte for de individuelle bevegelsesaktivitetene i form av at de gjennomføres på bakgrunn av iboende interesser, kan det ut fra funnene tyde på at elevene er ytre motiverte i form av å se andre medelever utføre bevegelsesaktiviteten, slik at en form for ytre press fører til handling (Ryan & Deci, 2000b). På grunn av at flyt og indre motivasjon henger sammen og kan føre til økt engasjement, velvære og prestasjoner ønsker man gjerne som kroppsøvingslærer å legge til rette for at elevene skal kunne oppleve å være i flyt innenfor ulike bevegelsesaktiviteter i kroppsøving.

Våre funn viser at trivselen i kroppsøving avtar i aktiviteter som skaper store kontraster i elevenes ferdigheter, det hadde dermed vært interessant om fremtidig forskning hadde studert virkningen av mer utforskende aktiviteter i kroppsøving, som legger til rette for at elevene i større grad stiller likt ferdighetsmessig.

### 6.2.2 Balanse mellom utfordring og ferdighet

Ulike studier hevder at det er en sammenheng mellom trivsel og mestring i kroppsøving (Bjerke et al., 2016; Sigmundsson et al., 2023), noe som støtter våre funn med tanke på at flere informanter trekker frem mestring i ulike aktiviteter som en viktig faktor for deres trivsel i faget. Ut fra funnene kan det se ut til at elevenes grad av trivsel i kroppsøving har en sammenheng med hvorvidt de føler på mestring i ulike aktiviteter. Funn tyder på at Oskar trives godt i kroppsøving fordi han liker alle aktiviteter og føler på

mestring ved alt han gjør. Uttalelsene til Oskar samsvarer med Bjerke et al. (2016) og Sigmundsson et al. (2023) sine funn fordi trivsel i kroppsøving gjerne knyttes opp mot i hvilken grad eleven liker ulike aktiviteter, og om de føler på mestring eller ikke, i form av prestasjon. Ut fra den tidligere forskningen kan det se ut til at Oskar ligger høyt oppe i den grad av at han melder om både høy trivsel i faget og mestringserfaringer i alle aktiviteter. Som en motsetning til Oskar kan vi trekke frem Astrid som forteller om få gode opplevelser i kroppsøving, noe som tyder på lav trivsel i faget. Situasjoner i kroppsøving der Astrid trives minst beskrives som aktiviteter hvor hun blir sliten med styrketrening som eksempel, i tillegg er dette en aktivitet hvor hun ikke føler mestring. I likhet med Astrid har vi Hilde som forklarer svømming som den eneste aktiviteten i kroppsøving hun ikke er begeistret for, og trives minst i. Grunnen til at Hilde ikke liker svømming forklares med at hun ikke føler på mestring i aktiviteten. Ut fra hva Astrid og Hilde forteller ser vi en kobling mellom det å føle på en lav grad av trivsel og føle på lite mestring i ulike aktiviteter, noe som støtter tidligere forskning på området (Bjerke et al., 2016; Sigmundsson et al., 2023).

Flere informanter påpeker at det er viktig at oppgavene er tilstrekkelig utfordrende for å oppleve mestring. På spørsmålet om i hvilke situasjoner informantene føler på mestring nevner både Petter, August, Arild, Kaja og Tove at de føler på mestring når de får til noe som de selv synes er vanskelig, eller at de klarer noe de selv ikke hadde trodd de kom til å klare. Dette kan ses i sammenheng med studiene til Shapira (1976) og Danner og Lonky (1981) der det viste seg at elevene foretrakk utfordrende oppgaver og studier om trivsel og mestring i kroppsøving (Bjerke et al., 2016; Sigmundsson et al., 2023). Dermed er det mye som tyder på at læreren gjør riktig i å legge til rette for utfordrende aktiviteter som elevene har mulighet til å mestre for å skape og opprettholde trivsel i kroppsøving.

Lærerens oppgave i å legge til rette for utfordrende oppgaver kan tenkes å være vanskelig med tanke på store forskjeller i elevenes ferdigheter. Dette er en oppgave som handler om at læreren er nødt til å planlegge undervisning tilpasset elevenes ferdigheter med utfordringer som er mulig for elevene å løse, da det viser deg at mestringsopplevelser er positivt for elevenes trivsel. Gjennom intervjuene kommer det frem at informantene føler minst mestring dersom oppgavene og aktivitetene blir for vanskelige. For å kunne oppleve flyt beskriver Csikszentmihalyi (1975) elementet balanse mellom utfordring og ferdighet, som tar for seg sammenhengen mellom en persons ferdigheter og en passende utfordring som kan hjelpe en person med å oppnå flyt. Som lærer ønsker en gjerne å legge til rette for flyt og indre motivasjon i kroppsøving for å blant annet oppnå lykke, glede og velvære som kan være med å påvirke elevenes trivsel i faget (Csikszentmihalyi, 1975). For å forhindre at aktivitetene blir for vanskelige for elevene blir det derfor viktig at læreren legger opp til enten enklere oppgaver for alle, eller enklere alternativ.

Av våre funn er turn en aktivitet som viser seg å føre til spesielt lite mestring blant informantene, fordi oppgavene enten er for enkle eller for vanskelige. Selv om informantene sier at de har mulighet til å velge vanskelighetsgrad, føler de ofte at deres ferdigheter er for begrensende til å utfordre seg selv. Mye kan tyde på at elevene ikke føler at deres behov for kompetanse er godt nok ivaretatt i form at deres ferdigheter ikke gjør det mulig å mestre oppgaver og situasjoner i turn (White, 1959). Informantene opplever at det er for stort sprang mellom oppgavene, og det ser ikke ut som de opplever hverken mestring eller progresjon, noe som i følge Deci og Ryan (1985) hindrer

elevene i å bli indre motivert for turn som aktivitet. Det er mulig at elevene opplever bekymring dersom utfordringer er for stor i forhold til ferdigheter, og kjedsomhet dersom utfordringen er for lav i forhold til ferdigheter (Csikszentmihalyi, 1975). Med tanke på hva informantene uttrykker om turn som aktivitet i kroppsøving kan en stille seg spørsmål om aktiviteten er med på å skape noen form for trivsel og bevegelsesglede i kroppsøving. I læreplanen i kroppsøving står det ikke direkte at undervisningen skal inkludere turn. Tidligere forskning understreker viktigheten av mestring i kroppsøving for å kunne trives i faget (Bjerke et al., 2016; Sigmundsson et al., 2023). På denne måten kan en stille seg spørsmål som kroppsøvingslærer om turn som aktivitet i kroppsøving bør inkluderes i undervisning, siden det ut fra funnene ser ut til at aktiviteten ikke bringer med seg verken mestring eller læring for elevene. Med formål om å legge til rette for trivsel i kroppsøving vil det være viktig at kroppsøvingslæreren tilrettelegger for aktiviteter der det gir passende utfordringer med hensyn til elevenes ferdigheter.

Noen av informantene forteller at ferdighetsnivået mellom elevene er ujevnt og at det derfor blir mer utfordrende for noen. Dette gjelder spesielt i ballspill, som for eksempel fotball og basketball. Når elevene går på ungdomsskolen er det større fysiske forskjeller mellom jenter og gutter enn på barneskolen. Guttene blir ofte sterkere og høyere enn jentene. Astrid opplever at guttene kan være tøffere enn jentene i spill, mens Grete ser på basketball som en umulig oppgave da guttene er mye høyere enn henne. Mye tyder på at elevenes forskjeller i ferdighetsnivå gjør det utfordrende for læreren å legge opp til aktiviteter med passende utfordring i forhold til alle elevenes individuelle ferdigheter. Flere studier viser at jo eldre elevene blir, jo mindre trives de i kroppsøving, som kan komme av ulike årsaker (Prochaska et al., 2003; Säfvenbom et al., 2015). Gutter trives gjennomsnittlig bedre enn jenter (Andrews & Johansen, 2005; Bjerke et al., 2016; Moen et al., 2018; Prochaska et al., 2003; Säfvenbom et al., 2015), og Andrews og Johansen (2005) hevder kroppsøving baseres på guttenes premisser. Muligens viser våre funn at store individuelle forskjeller blant elevens ferdigheter fører til mindre trivsel for elevene med de laveste ferdighetene, hvor det kan se ut til at jentene ofte føler seg underlegne i forhold til guttene. I og med at det kan virke som grunnen til at utfordringen er for stor skyldes fysiske forskjeller mellom kjønn kan det være vanskelig for læreren å tilpasse uten å dele inn etter kjønn. En annen løsning kan være å lære elevene ferdigheter som de kan dra nytte av ut fra egne forutsetninger. Det finnes gode basketballspillere som er lave, de har funnet en måte å løse oppgaven på som er tilpasset deres forutsetninger.

Jentene viser seg å ha delte meninger om kjønnsdeling i undervisning. Kjønnsdelte aktiviteter gjør at Astrid presterer bedre, og Grete sier seg enig i at kjønnsdeling kan bidra til at flere jenter tør å gjøre en større innsats i ballaktiviteter. Grete selv ønsker ikke kjønnsdeling til tross for at hun tidvis føler at gutter er overlegne. I følge Deci og Ryan (1985) kan opplevd kompetanse virke inn på en persons indre motivasjon på den måten at motivasjonen øker desto mer kompetanse en person tilegner seg. Dersom ballspill blir kjønnsdelt kan det hende at det fortsatt er ujevnt nivå blant elevene, og at det for de jentene som har høy fysisk form og høye ferdigheter igjen får for liten utfordring. Å legge opp til for liten utfordring kan hindre elevenes indre motivasjon fordi aktiviteten ikke er tilstrekkelig utfordrende (Deci & Ryan, 1985), som igjen kan påvirke elevenes trivsel i kroppsøving negativt (Bjerke et al., 2016; Sigmundsson et al., 2023). Av informantene er det bare Astrid som ønsker kjønnsdeling i enkelte aktiviteter. Grunnen til at flere jenter ikke ønsker kjønnsdeling til tross for at de påpeker at guttene i noen aktiviteter har høyere ferdigheter, kan være fordi jentene opplever guttenes ferdighetsnivå som utfordrende og derfor motiverende. Både Klara, Fride, Grete og Petter

forteller at de har kjønnsdelt svømmeundervisning, men at det likevel oppstår sammenligning mellom elevene. Det at et fåtall av informantene har en formening om kjønnsdeling kan komme av at vi ikke har spurt om det i intervjuene. Vi spurte om informantene hadde hatt nivådeling i undervisningen, noe de hadde hatt svært lite av. En ide kan være å gjennomføre noen aktiviteter ut fra nivå, da hvor elevene selv får velge hvilket nivå de vil starte på. På denne måten kan det hende at de elevene som synes aktivitetene blir for vanskelige får utfordringer på sitt nivå, mens de elevene som synes aktivitetene blir for enkle også får mulighet til å utfordre seg selv. Nivådeling vil ikke alltid være nyttig, men kan være mer nyttig i aktiviteter der nivået mellom elevene er ujevnt for at alle skal ha mulighet til å føle på mestring, som viser seg å slå positivt ut for elevenes trivsel i kroppsøving (Bjerke et al., 2016; Sigmundsson et al., 2023).

I og med at studien tar for seg informantenes selvopplevde kompetanse og ferdigheter, og at balanse mellom utfordring og ferdigheter er subjektivt vil elevenes forklaringer bringe fram korrekt kunnskap om deres virkelighet. Alle informantene trekker også frem at i aktiviteter de trives med så opplever de mestring. Det at alle knytter trivsel opp mot mestring kan tyde på at det er stor sannsynlighet for at andre elever som ikke er med i studien også vil mene det samme.

### 6.2.3 Tilbakemelding fra andre

Med problemstillingen tatt til betraktning var tilbakemelding fra andre et av temaene som gikk igjen med tanke på elevenes trivsel og mestring i kroppsøving. Bjerke et al. (2016) og Sigmundsson et al. (2023) knytter trivsel i kroppsøving opp mot elevenes mestringsopplevelser og opplevde kompetanse i faget som ifølge Deci (1971) kan styrkes av tilbakemeldinger. Våre funn indikerer at hvilken type tilbakemeldinger og i hvor stor grad informantene ønsker tilbakemeldinger er basert på individuelle forskjeller og forskjeller mellom kjønn.

Huhtiniemi et al. (2019) og Ntoumanis (2001) legger frem resultater som viser at behovet for tilhørighet er viktigere for jenter enn for gutter i sammenheng med trivsel. Dette i betraktning er en mulig forklaring på hvorfor jentene fra vår studie ser på positive tilbakemeldinger i form av ros som betydningsfullt for deres opplevelse av mestring og trivsel. Huhtiniemi et al. (2019) hevder behovet for kompetanse er viktigere for guttenes trivsel og mestring, og vi skulle da tro at tilbakemeldinger på kompetanse ble viktigere for guttene. Guttene i vår studie forteller at de baserer mestring på egen vurdering av ferdigheter og prestasjon, dette kan bli sett på som en form for selvrapportert tilbakemelding på kompetanse. Det er mulig at våre funn hadde blitt annerledes om vi hadde inkludert gutter som mistrivdes i faget og som ikke likte faget. For jentene er også tilfredsstillelse av behovet for kompetanse gjennom tilbakemeldinger på kompetanse av betydning for deres trivsel, men jentene har delte meninger om de i størst grad ønsker ros eller tilbakemeldinger for videre utvikling.

Lyngstad et al. (2019) hevder at bekreftelse fra læreren bidrar til elevenes trivsel og progresjon i faget, mens mangel på bekreftelse i verste fall kan føre til redusert motivasjon og dårligere læringsprosess. Det å få bekreftelse fra læreren eller medelever på egne prestasjoner og deltakelse viser seg å være av betydning for Kaja, Marit, Astrid, Klara, Fride og Grete. Klara, Fride og Grete uttrykker at de ikke er veldig glad i kroppsøving, men at de likevel har et ønske om å gjøre det bra i faget. Når jentene ikke får bekreftelse eller noen form for tilbakemelding, ser det ut til at de opplever

aktivitetene som meningsløse. Det at jentene ikke føler at de får nok tilbakemeldinger kan føre til en ond sirkel mellom innsats og tilbakemelding. Når jentene ikke opplever å få tilbakemelding, føler de seg mindre sett og deres innsats og motivasjon går ned. Når de gir liten innsats får de mindre tilbakemelding fordi da blir de ikke lagt merke til.

Av de 14 informantene i vår studie er det kun Oskar som uttrykker at han er fornøyd med tilbakemeldingene fra læreren. For å øke trivselen mener Hilde, Fride, Grete og Tove at læreren kan inkludere mer tilbakemelding som er rettet mot å øke deres kompetanse og ferdigheter. Dette kan ses i sammenheng med resultatene fra Lagestad (2017) viser at elevene gjennomsnittlig hadde en økning i glede i kroppsøving fra ungdomsskolen til videregående, hvor det kom fram at elevene mottok flere tilbakemeldinger fra læreren på videregående sammenlignet med på ungdomsskolen. Deci (1971) sier også at tilbakemeldinger er viktig for at en person skal bevege seg mot indre motivasjon. For å ta Oskar som eksempel forteller han at han er fornøyd med lærerens bruk av tilbakemeldinger, samtidig som hans klassekamerater gjerne skulle ønsket mer. Oskar liker også alle typer aktiviteter i kroppsøving og er glad i faget. Vi har inntrykk av at Oskar er opp mot indre motivert for fysisk aktivitet og kroppsøving, og at det derfor ikke er like nødvendig med tilbakemelding for hans mestring og trivsel. Tove, Hilde og Brage virker også indre motivert for fysisk aktivitet ønsker tilbakemeldinger, vi kan derfor ikke si at tilbakemeldinger ikke er nødvendig hos de aller mest motiverte elevene.

Våre funn viser at negative tilbakemeldinger på kompetanse, hovedsakelig fra medelever, har negativ påvirkning på elevenes mestring og trivsel. Deci et al. (1973) viser i sin studie til at personer som fikk negativ tilbakemelding i mindre grad var indre motivert enn personer som ikke fikk noen tilbakemelding. August forteller stort sett om gode opplevelser i kroppsøving relatert til både trivsel og mestring, men han forteller at i dans opplever han ikke noen av delene på grunn av at han ikke ønsker negative tilbakemeldinger på hans kompetanse. Det at August viser lite interesse og ofte liten innsats i dans kan ha påvirkning på hans mestringsopplevelser. Han innser selv at han naturligvis ikke vil oppleve mestring når han velger å ikke delta eller være inaktiv. Dersom August ikke har noen progresjon, mestring eller glede av dans vil det trolig være vanskelig å trives med aktiviteten. Om han heller ikke får/tar imot tilbakemeldinger på hvordan han kan forbedre sin kompetanse i aktiviteten vil han trolig ikke øke sine ferdigheter og mestring. Koka og Hein (2005) sier at positive tilbakemeldinger kan føre til økt motivasjon, som igjen kan føre til økt trivsel og engasjement. Siden August forteller at han har lite interesse av dans, er det ikke sikkert at positive tilbakemeldinger, forventinger og tips til ytterligere utvikling av danseferdigheter vil ha noe effekt på hans mestring og trivsel. August sitt tydelige problematiske forhold til dans overskygger at han ellers trives med å være i aktivitet. Det at han ikke føler på mestring eller trivsel i dans trenger ikke ha betydning for om August opplever bevegelsesglede og opprettholder en fysisk aktiv livsstil. Det å ha bevegelsesglede betyr ikke at man må like alle mulige aktiviteter, men at man finner en eller flere aktiviteter som er av interesse som gir en lyst til å holde seg i bevegelse.

Brage er den eneste som nevner at han ønsker konstruktive tilbakemeldinger fra medelever for å øke hans ferdigheter i aktivitetene, som igjen bidrar til hans trivsel i faget. Likevel presiserer Brage at hvordan medelever ordlegger seg har betydning for effekten av negative tilbakemeldinger. For Brage sin trivsel i kroppsøving vil han heller at negative tilbakemeldinger skal inneholde informasjon om hvordan han kan forbedre sine ferdigheter fremfor andre negative reaksjoner fra medelever. Sett i sammenheng med



undersøkelse av Fredenburg et al. (2001) viser resultatene positive effekter, i form av engasjement og positive oppfatninger av egne evner ved tilbakemeldinger som hjelper eleven videre. De andre informantene ønsker kun konstruktive tilbakemeldinger fra læreren for å øke deres ferdigheter og kompetanse. Dersom informantene øker deres ferdigheter og kompetanse er det mulig at de opplever mer mestring, som informantene knytter sammen med trivsel.

Våre funn viser til at elevene fra byskolen i størst grad ønsker flere tilbakemeldinger enn elevene fra bygdeskolen. På byskolen er de omtrent 50 elever i en klasse, mens på bygdeskolen er de litt over 20. Det kan tenkes at en av grunnene er at det er vanskelig for læreren å gi tilbakemeldinger til alle elevene i løpet av en time, noe elevene selv også har forståelse for. Med tanke på at informantene selv forstår at det er vanskelig for læreren å gi tilbakemeldinger til alle kan det være hensiktsmessig at elevene selv trener på å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger for å øke hverandres kompetanse. Et av kompetansemålene etter 10.trinn sier «bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Det er mulig at elevene klarer å sette seg mer inn i situasjonen til medelevene og at deres tilbakemeldinger til hverandre blir mer forståelig. Det kan også tenkes at det er et større press blant elevene om å gjøre det bra på skolen, noe vi ser igjen i funnene våre. Informantene fra byskolen uttrykker at de i større grad er opptatt av å hevde seg i faget.

## 6.3 Sosialt fellesskap

Flertallet av informantene indikerer at behovet for tilhørighet er viktig for deres trivsel, i form av å være en del av et fellesskap og samarbeide i ulike lagaktiviteter. Det kan tyde på at elevene trives med samarbeidsøvelser i kroppsøving på grunn av en større mestringsfølelse i aktiviteten. Å samarbeide om ulike oppgaver sammen med nære venner ser ut til å øke deres trivsel ytterligere.

### 6.3.1 Samarbeid

Å føle tilknytning og samhørighet til andre står sentralt innenfor behovet for tilhørighet (Baumeister & Leary, 1995). Våre funn viser at det å føle en viss tilknytning til andre medelever, i form av å samarbeide i ulike bevegelsesaktiviteter er en viktig faktor for de fleste informantenes trivsel i kroppsøving. 12 av 14 informanter fortalte at deres grad av trivsel i faget var høyest når bevegelsesaktivitetene omhandlet samarbeid. Deci og Ryan (2000) hevder at positive sider ved å tilfredsstillte behovene for tilhørighet, autonomi og kompetanse er at individets trivsel i større grad fremmes og en blir mer fornøyd. Med utgangspunkt i våre funn som omhandler ønske om samarbeid i kroppsøving, tatt i betraktning med Deci og Ryan (2000) er det grunnlag for å tro at elevenes behov for interaksjon i samhandling med andre medelever er viktig for å legge til rette for opprettholdelse eller en økning i elevenes trivsel. På den andre siden hevder Deci og Ryan (2000) at behovet for tilhørighet er mindre vesentlig for en persons indre motivasjon, sammenlignet med behovene for autonomi og kompetanse. På denne måten er våre funn interessante med tanke på at behovet for tilhørighet ser ut til å være viktigere for elevenes selvbestemte motivasjon, og deretter trivsel i kroppsøvingfaget sammenlignet med behovet for autonomi. Dette på grunn av at informantene i større grad la vekt på viktigheten av at aktivitetene burde innebære rom for samarbeid over ønske om å være med å bestemme og ta avgjørelser i kroppsøvingundervisningen, med tanke på deres trivsel i faget.

Studie utført av Bjerke et al. (2016) viste viktigheten av å tilfredsstillende både behovene for tilhørighet og autonomi med tanke på elevenes trivsel i kroppsøving. Bakgrunnen for at mange av informantene beskriver trivsel i forbindelse med samarbeidsaktiviteter i kroppsøving handler om at de i slike situasjoner føler på mestring. Som diskutert tidligere ser det ut til at å oppleve mestring er vesentlig for elevenes trivsel i kroppsøving. Våre funn kan dermed knyttes til Standage et al. (2003) sine resultater der viktigheten av å legge til rette for et mestringsfokuset læringsmiljø presiseres, med hensikt om å fremme elevenes selvbestemte motivasjon. Resultater fra Ingulfsvann et al. (2021) kan også ses i sammenheng med våre funn, der det viser seg å legge til rette for samarbeid mellom elevene er viktig for å oppnå bevegelsesglede, og at det sosiale aspektet er viktig for elevenes trivsel i kroppsøving. Selv om Tove og Brage også trives i samarbeidsaktiviteter forteller de derimot at de liker individuelle aktiviteter bedre fordi de da ikke ødelegger for andre. Deci og Ryan (2000) hevder indre motivert adferd ikke er avhengig av å tilfredsstillende behovet for tilhørighet fordi en kan være indre motivert for individuelle oppgaver. Funn tyder på at Tove og Brage har en positiv tilnærming til kroppsøving og er generelt glad i å være i fysisk aktivitet. Sett i sammenheng med Deci og Ryan (2000) kan dermed deres behov for tilhørighet være mindre viktig enn behovene for autonomi og kompetanse, på grunn av en allerede iboende interesse for å gjennomføre ulike aktiviteter i kroppsøving. Det er viktig å tenke på at målet i kroppsøving er likevel ikke at elevene skal være indre motivert, men heller trives slik at elevene ser verdien av en fysisk aktiv livsstil livet ut.

Samtlige av våre informanter trives i samarbeidsaktiviteter, dette er det eneste funnet hvor alle informantene er enige. Vi har dermed grunn til å tro at det også vil gjelde for en stor del av en gjennomsnittlig elevgruppe.

### 6.3.2 Å være på lag med venner

Våre funn viser at informantene trives aller best i samarbeidsaktiviteter når de blir satt på lag med nære venner. Å føle samhørighet med andre er sentralt innenfor behovet for tilhørighet, samtidig som tilhørighet uten hyppig kontakt regnes som utilfredsstillende (Baumeister & Leary, 1995). Flere av informantene forteller at de samarbeider bedre med gode venner som de kjenner godt, sammenlignet med å samarbeide med elever de ikke har så mye kjennskap til. Muligens kan det se ut til at informantene føler at behovet for tilhørighet ikke blir tilfredsstillende når samarbeidet må foregå med medelever de ellers ikke har så mye kontakt med, i tråd med Baumeister og Leary (1995). Selv om det kan se ut til at informantene setter pris på å samarbeide med nære venner som man allerede føler seg trygg på, vil det være viktig at læreren deler inn i grupper slik at alle inkluderes og ingen føler seg utenfor. Viktigheten av å være en del av et fellesskap kommer også frem av Arild, Kaja og August som viser å verdsette kroppsøvingslærerens jobb i å dele inn i lag slik at ingen faller utenfor.

Fra kjerneelementet deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter står det at:

Elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger. (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3).

I kroppsøving vil det være essensielt å lære elevene å yte sitt beste uansett hvem de skulle havne på lag sammen med, noe som ser ut til å være utfordrende for en rekke av informantene. Å lære seg å samarbeide med en rekke ulike personligheter vil i tillegg være svært viktig å ta med seg videre i livet med tanke på egen personlig og andres trivsel. Kowal og Fortier (1999) hevder tilhørighet er viktig for opplevelsen av flyt, noe som står i samsvar med González-Cutre et al. (2009) sine funn som sier at relasjoner er viktig for å kunne oppleve flyt. Ved å legge til rette for samarbeid i kroppsøving kan det tenkes å være til hjelp for elevene på vei mot å bygge gode relasjoner med sine medelever, også de man ellers ikke er så mye med. Å bygge gode relasjoner med medelever kan igjen være en faktor på veien mot å oppnå flyt, eller i elevenes opplevelse av flyt i bevegelsesaktiviteter. En opplevelse av flyt i kroppsøving vil være ønskelig med tanke på elevenes trivsel.

På grunn av at flestparten av informantene forteller om trivsel ved samarbeidsøvelser i kroppsøving, kan det derfor være viktig at kroppsøvingslæreren legger til rette for at elevene kan samarbeide i et fellesskap, sett i sammenheng med behovet for tilhørighet for å påvirke elevenes trivsel. Våre informanter sier at de helst vil samarbeide med sine venner fordi de synes samarbeidet fungerer bedre, det ville derfor vært interessant å undersøke hva de elevene med få eller ingen venner i klassen tenker om samarbeid i kroppsøving.

### 6.3.3 Støtte fra kroppsøvingslærer

Tidligere studier legger frem funn om forskjeller mellom kjønn knyttet til både trivsel i kroppsøving (Andrews & Johansen, 2005; Bjerke et al., 2016; Moen et al., 2018; Prochaska et al., 2003; Sigmundsson et al., 2023; Säfvenbom et al., 2015). Gjennomsnittlig trives gutter bedre enn jenter i kroppsøving av ulike årsaker (Andrews & Johansen, 2005; Bjerke et al., 2016; Moen et al., 2018; Prochaska et al., 2003; Säfvenbom et al., 2015). Samtidig legger Andrews og Johansen (2005) fram funn om at jenter har en oppfattelse av at gutter og elever med høye ferdigheter i kroppsøvingsfaget får mer oppmerksomhet av læreren, som er i samsvar med meningene til Klara, Fride og Grete knyttet til kroppsøvingslærerens fordeling av oppmerksomhet og tilbakemeldinger. Ingen av de andre informantene uttrykker at de opplever skjev fordeling av oppmerksomhet og tilbakemelding. Oppfatningen til Klara, Grete og Fride stemmer med resultatene fra studien til Lagestad et al. (2020), der de fant ut at alle elevene med høy fysisk form følte seg sett av læreren, mens kun halvparten av elevene med lav fysisk form følte det samme. Selv om vi ikke vet graden av jentenes fysiske form, har vi grunn til å tro at ikke alle elever føler seg sett av kroppsøvingslæreren.

Et tiltak Fride foreslår er at kroppsøvingslæreren kan gi mer tilfeldig tilbakemelding til elevene. Hun sier at tilbakemeldingen kan være enten at læreren forteller at eleven har gjort en god innsats i dagens time eller fått til noe bra. Eller komme med konstruktiv tilbakemelding for å oppnå høyere måloppnåelse. Klara kommer også med et eksempel på en situasjon hvor hun følte seg sett av kroppsøvingslæreren hvor læreren kom spesifikt bort til henne. Det at læreren ga Klara en kort og konsis tilbakemelding på hennes kompetanse, kan ha hatt betydning for både hennes mestring og trivsel. Lagestad et al. (2020) legger frem at det er de elevene med lavest fysisk form som i størst grad trenger støtte og tilbakemeldinger da det er sannsynlig at de opplever kroppsøvingsundervisningen som mer utfordrende enn de elevene med høy fysisk form. Vi har grunn til å tro at det å føle på støtte fra læreren og føle seg sett er viktig for å øke

trivselen til Klara, Grete og Fride. Furrer og Skinner (2003) legger også frem at det å ikke bli sett av læreren kan føre til at elever opplever kjedsomhet og sinne i undervisning. For Klara, Grete og Fride, som uttrykker at de ikke er spesielt glad i faget, men har et ønske om å gjøre det bra, kan vi tolke det som at dersom læreren ikke er oppmerksom rundt deres prestasjoner og deltakelse så fører det til en følelse av meningsløshet. Jentene ser ikke meningen med å gjøre aktivitetene om ikke læreren bryr seg om å ta deres prestasjon og deltakelse inn til vurdering av måloppnåelse.

I likhet med elevenes ønske om mer tilbakemelding fra læreren i kapittel 6.2.3 ser vi forskjell mellom de to ulike skolene. Det er bare informanter fra byskolen som trekker fram at de ikke blir sett av kroppsøvingslæreren, som mulig har samme forklaring som på tilbakemelding fra læreren. Elevene på byskolen har over dobbelt så store klasser, som gjør at læreren får mindre tid til hver enkelt elev i undervisningen. Jentene fra byskolen er også i større grad opptatt av å få høy måloppnåelse i faget som også kan være en forklaring på hvorfor de savner mer oppmerksomhet fra læreren for å få bekreftelse på deres prestasjoner. Siden følelsen av å bli sett er subjektivt, er det mulig at læreren i praksis retter like mye oppmerksomhet mot alle elevene, bare at våre informanter ikke oppfatter det slik. Det er mulig at læreren må finne en annen metode for å formidle sin oppmerksomhet slik at alle opplever å bli sett.

## 6.4 Begrensninger ved studien

Begrensninger ved denne studien kan ses i sammenheng med omfanget og tidsbegrensninger på masteroppgaven. Ideelt sett ville vi inkludert flere datainnsamlingsmetoder for å fange opp ulike synspunkter på elevenes trivsel i kroppsøving. Dette kunne for eksempel vært å enten observere en klasse over tid for å få en forståelse av deres undervisningspraksis, eller intervjuere elevenes kroppsøvingslærere for å se på sammenhenger mellom svarene.

På grunnlag av et lite utvalg informanter fra et bestemt geografisk område kan vi ikke generalisere funnene til å gjelde for alle ungdomsskoleelever. En måte å styrke studiens overførbarhet kan være å inkludere flere informanter slik at studien blir basert på en større mengde datamateriale. Studien er basert på frivillig deltakelse som kan ha hatt betydning for om vi har fått tak i elever med ulike holdninger og innstillinger til faget. Det er mulig at en elev ikke ønsker å delta fordi eleven ikke liker kroppsøving og derfor føler at den har lite å bidra med.

Når vi dannet intervjuguiden så vi trivsel ut fra SBT slik at samtalene i intervjuene derfor stort sett handlet om de tre psykologiske behovene. På grunn av denne avgrensningen har vi ikke tatt til betraktning andre relevante faktorer som kan ha innvirkning på elevenes trivsel i kroppsøving. Det vil derfor være vanskelig å trekke noen konkluderende slutninger om elevenes trivsel.

## 7 Konklusjon

Denne studien synliggjør hvordan elevenes trivsel i kroppsøving i ulik grad påvirkes av opplevd selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Det at elevene knytter trivsel sammen med selvopplevde ferdigheter utpreger seg fra datamaterialet. Tidligere studier hevder behovet for kompetanse er mest betydelig for gutter og at behovet for tilhørighet er mest betydelig for jenter (Huhtiniemi et al., 2019; Ntoumanis, 2001). I utgangspunktet skulle vi dermed tro at egne ferdigheter og videre mestring hadde størst innvirkning på guttenes trivsel. Fra våre funn trekker jentene også frem selvopplevde ferdigheter og mestring i større grad enn deres behov for å føle på sosial tilhørighet. Følgelig antyder funnene at jentenes behov for kompetanse styres av deres behov for tilhørighet. Dette gjennom at jentene i større grad enn guttene sammenligner deres ferdigheter med medelever. Jentenes uttalelser indikerer at de ser på mestring som viktig for deres trivsel og at mestring ofte relateres til om de får bekreftelse fra andre eller ikke. Det å sammenligne egne ferdigheter med andre gjelder tilsynelatende ikke bare jentene. Det at kroppsøvingsfaget kan oppleves som en arena hvor det er viktig for elevene å ikke skille seg negativt ut, kan hentyde til at praksisen utfordrer kroppsøvingsfagets ønske om å stimulere til livslang bevegelsesglede. Det kan derfor være verdifullt at kroppsøvingslæreren legger opp til en undervisning som oppfordrer elevene til å sammenligne med egne tidligere ferdigheter fremfor å måle seg opp mot andre. Før studien hadde vi ingen intensjon om å se på forskjeller blant gutter og jenter. Våre funn indikerer tross alt interessante forskjeller mellom kjønn på noen områder, i forhold til hva som påvirker deres trivsel i faget.

Videre trekker elevene frem på hvilken måte opplevd selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet påvirker deres trivsel i kroppsøving. Selvbestemmelse viser seg å ikke være essensielt for elevenes opplevelse av trivsel i faget, dette som motsetning til hva tidligere forskning hevder (Bjerke et al., 2016; Cronin et al., 2018; Fin et al., 2019; Ingulfsvann et al., 2021; Shen, 2014). Et slikt avvik fra tidligere studier kan komme av metodiske valg eller utvalg, da vi selv også skulle trodd at behovet for autonomi var av større betydning for trivsel. Vi har ingen forutsetninger for å si hvor mye lærerne inkluderer autonomistøttende strategier, og kan derfor ikke si at behovet for autonomi ikke blir ivaretatt. Således vil vi tro at det er gunstig for elevenes trivsel at læreren i større grad legger opp til aktiviteter hvor elevene blir gitt muligheter for å ta valg ut fra egne behov og forutsetninger.

Elevenes selvopplevde kompetanse, i form av selvopplevde ferdigheter peker seg tydelig ut blant våre funn for å ha en sterk påvirkning på informantenes trivsel i både positiv og negativ forstand. Ut fra våre funn ser det ut til at mestring og trivsel i faget har en sammenheng med hverandre, i likhet med tidligere studier (Bjerke et al., 2016; Sigmundsson et al., 2023). Mestringsfølelser i aktiviteter avhenger i stor grad av medelever sine prestasjoner, da vi ser at elevene i mange situasjoner sammenligner egne prestasjoner med andre. Aktiviteter i kroppsøving som utfordrer elevenes ferdighetsnivå, men som likevel fører til mestring tyder på å være en faktor som fører til trivsel i faget. Tilbakemelding fra andre ser også ut til å ha innvirkning på elevenes mestring og deretter trivsel, hvor våre funn indikerer at tilbakemeldinger er noe jentene i større grad enn guttene ser på som formålstjenlig for deres trivsel og mestring.

Med tidligere forskning tatt til betraktning så vi for oss at elevenes behov for tilhørighet skulle ta større plass i vårt datamateriale. Elevene er enige om at aktiviteter som krever samarbeid blir sett i sammenheng med høy trivsel og fører til minst sammenligning mellom elevene. I og med at flere av elevene baserer egen trivsel på hvilken oppfatning andre har av egne prestasjoner, kan det hende at både trivsel, mestring og følelse av å høre til blir styrket gjennom arbeid med klassemiljø. I tillegg kan læreren oppfordre elevene til å medvirke til fremgang hos andre for å skape en god læringskultur.

Vår studie støtter under viktigheten av å legge til rette for selvopplevd kompetanse og tilhørighet for å fremme trivsel i kroppsøving. Læreren bør oppfordre til en inkluderende og støttende læringskultur for å fremme positiv selvopplevelse hos eleven og bidra til at kroppsøving blir en arena hvor elevene kan føle at det er lov å feile.

## 7.1 Videre forskning

For å videreutvikle kunnskap om trivsel i kroppsøving kunne det være nyttig å gjennomføre forskning med en annen metodologisk tilnærming. Det kunne vært interessant å undersøke hvilken effekt en undervisningspraksis som legger vekt på å styrke elevenes opplevelse av de tre psykologiske behovene, og om dette har virkning på elevenes trivsel i kroppsøving, eller motsatt. Dette kan gjøres ved å gjennomføre en komparativ casestudie i form av et kontrollert eksperiment. Noe vi fant interessant var at Lagestad (2017) la frem en studie som viste en økning i glede blant elever i kroppsøving fra ungdomsskolen til videregående, som motstrider andre studier (Prochaska et al., 2003; Säfvenbom et al., 2015) som hevder at trivsel avtar med alderen. Videre forskning kunne eventuelt sett på hvilke forskjeller det er i undervisningen på ungdomsskolen og videregående, og hva som ser ut til å føre til økt glede.

# Litteraturliste

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. K. & Lagestad, P. A. (2016). Trivsel i kroppsøvningsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2, 1-13. <https://doi.org/10.17585/ntp.v2.259>
- Black, A. E. & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, 84(6), 740-756.
- 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. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Cronin, L. D., Allen, J., Mulvenna, C. & Russell, P. (2018). An investigation of the relationships between the teaching climate, students' perceived life skills development and well-being within physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 23(2), 181-196. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1371684>
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. I M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Red.), *Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self: A psychology for the third millennium*. Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: the classic work on how to achieve happiness*. Rider.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Danner, F. W. & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child development*, 52(3), 1043-1052. <https://doi.org/10.2307/1129110>

- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press.
- Deci, E. L., Cascio, W. F. & Krusell, J. (1973). Sex differences, positive feedback and intrinsic motivation. *Eastern Psychological Association Convention*, 1-14.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. I M. H. Kernis (Red.), *Efficacy, Agency, and Self-Esteem*. Springer.
- 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](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Dismore, H. & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: young people's attitudes. *Research papers in education*, 26(4), 499-516. <https://doi.org/10.1080/02671522.2010.484866>
- Ennis, C. D. & Chen, S. (2012). Interviews and Focus Groups. I K. M. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research methods in physical education and youth sport*. Routledge.
- Fin, G., Moreno-Murcia, J. A., León, J., Baretta, E. & Nodari Júnior, R. J. (2019). Teachers' interpersonal style in physical education: Exploring patterns of students' self-determined motivation and enjoyment of physical activity in a longitudinal study. *Frontiers in psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02721>
- Fredenburg, K. B., Lee, A. M. & Solmon, M. (2001). The Effects of Augmented Feedback on Students' Perceptions and Performance. *Research quarterly for exercise and sport*, 72(3), 232-242. <https://doi.org/10.1080/02701367.2001.10608956>
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148-162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., Moreno, J. A. & Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional flow in physical education: Relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of teaching in physical education*, 28(4), 422-440. <https://doi.org/10.1123/jtpe.28.4.422>
- Greene, S. & Hogan, D. (2005). *Researching children's experience: methods and approaches*. Sage.



- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? I D. M. Fetterman (Red.), *Qualitative approaches to evaluation in education* Praeger.
- Hashim, H., Grove, R. & Whipp, P. (2008). Relationships between Physical Education Enjoyment Processes, Physical Activity, and Exercise Habit Strength among Western Australian High School Students. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 5, 23-30.
- Hastie, P. & Glotova, O. (2012). Analysing Qualitative Data. I K. M. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research methods in physical education and youth sport*. Routledge.
- Hastie, P. & Hay, P. (2012). Qualitative Approaches. I K. M. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research methods in physical education and youth sport*. Routledge.
- Huhtiniemi, M., Sääkslahti, A., Watt, A. & Jaakkola, T. (2019). Associations among basic psychological needs, motivation and enjoyment within finnish physical education students. *Journal of sports science & medicine*, 18(2), 239-247.
- Ingulfsvann, L. S., Moe, V. F. & Engelsrud, G. (2021). Unpacking the joy of movement - 'it's almost never the same'. *Sport, education and society*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1927695>
- Jackson, S. A. & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in Sports: The keys to optimal experiences and performances*. Human Kinetics.
- Jackson, S. A. & Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of sport & exercise psychology*, 18(1), 17-35. <https://doi.org/10.1123/jsep.18.1.17>
- Kerlinger, F. N. (1979). *Behavioral research*. Holt, Rhinehart & Winston.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European physical education review*, 11(3), 239-255. <https://doi.org/10.1177/1356336X05056649>
- Koka, A. & Hein, V. (2005). The Effect of Perceived Teacher Feedback on Intrinsic Motivation in Physical Education. *International Journal of Sport Psychology*, 36(2), 91-106.
- Kowal, J. & Fortier, M. S. (1999). Motivational Determinants of Flow: Contributions From Self-Determination Theory. *The Journal of social psychology*, 139(3), 355-368. <https://doi.org/10.1080/00224549909598391>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. (2017). Longitudinal changes and predictors of adolescents enjoyment in physical education. *International journal of educational administration and policy studies*, 9(9), 124-133. <https://doi.org/10.5897/IJEAPS2017.0523>

- Lagestad, P., Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Ropo, E. (2020). High School students' experiences of being 'seen' by their physical education teachers. *Sport, education and society*, 25(2), 173-184. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1567485>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- 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>
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. (2019). 'The teacher sees my absence, not my participation'. Pupils' experiences of being seen by their teacher in physical education class. *Sport, education and society*, 24(2), 147-157. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1343713>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (3. utg.). Jossey-Bass.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattlie, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. (Oppdragsrapport nr.1-2018). Høgskolen i Innlandet. [https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1](https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1)
- Munk, M. & Agergaard, S. (2018). Listening to students' silences—a case study examining students' participation and non-participation in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 23(4), 371-386. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441393>
- 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>
- O'Reilly, E., Tompkins, J. & Gallant, M. (2001). 'They Ought to Enjoy Physical Activity, You Know?': Struggling with Fun in Physical Education. *Sport, education and society*, 6(2), 211-221. <https://doi.org/10.1080/13573320120084281>
- Phillips, S. R., Marttinen, R., Mercier, K. & Gibbone, A. (2021). Middle school students' perceptions of physical education: A qualitative look. *Journal of teaching in physical education*, 40(1), 30-38. <https://doi.org/10.1123/JTPE.2019-0085>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Prochaska, J. J., Sallis, J. F., Slymen, D. J. & McKenzie, T. L. (2003). A longitudinal study of children's enjoyment of physical education. *Pediatric exercise science*, 15(2), 170-178. <https://doi.org/10.1123/pes.15.2.170>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept. *Psychological inquiry*, 11(4), 319-338. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_03](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_03)

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). 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. (2000c). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2016). Facilitating and Hindering Motivation, Learning, and Well-Being in Schools: Research and Observations from Self-Determination Theory. I K. R. Wentzel & D. B. Miele (Red.), *Handbook of Motivation at School* (2. utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773384>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a new understanding of happiness and well-being: and how to achieve them*. Nicholas Brealey.
- Shapira, Z. (1976). Expectancy determinants of intrinsically motivated behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1235-1244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.6.1235>
- Shen, B. (2014). Outside-school physical activity participation and motivation in physical education. *British journal of educational psychology*, 84(1), 40-57. <https://doi.org/10.1111/bjep.12004>
- Sigmundsson, H., Ingebrigtsen, J. E. & Dybendal, B. H. (2023). Well-Being and Perceived Competence in School Children from 1 to 9 Class. *International journal of environmental research and public health*, 20(3), 2116. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032116>
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2003). A Model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs From Self-Determination and Achievement Goal Theories to Predict Physical Activity Intentions. *Journal of educational psychology*, 95(1), 97-110. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Stormoen, S., Urke, H. B., Tjomsland, H. E., Wold, B. & Diseth, Å. (2016). High school physical education: What contributes to the experience of flow? *European physical education review*, 22(3), 355-371. <https://doi.org/10.1177/1356336X15612023>
- 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>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Wabakken, T. V. (2010). *Et følelsesladet valg: om prosesser og mekanismer bak ikkedeltakelse i kroppsøving, dusj- og garderobeforhold*. Masteroppgave ved Høyskolen i Telemark.

- Warghoff, A., Persson, S., Garmy, P. & Einberg, E.-L. (2020). A focus group interview study of the experience of stress amongst school-aged children in Sweden. *International journal of environmental research and public health*, 17(11), 1-10. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114021>
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Wright, J. & O'Flynn, G. (2012). Conducting Ethical Research. I K. M. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research methods in physical education and youth sport*. Routledge.
- Åsebø, E.-K. S., Løvoll, H. S. & Krumsvik, R. J. (2022). Students' perceptions of visibility in physical education. *European physical education review*, 28(1), 151-168. <https://doi.org/10.1177/1356336X211025874>

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Godkjenning fra Sikt

**Vedlegg 2:** Intervjuguide

**Vedlegg 3:** Informasjonsskriv

**Vedlegg 4:** Samtykkeerklæring

**Vedlegg 5:** Samskrivingsdokument

# Vedlegg 1: Godkjenning fra Sikt

25.01.2023, 11:00

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Hva påvirker trivsel i kroppsøving?](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
150593	Standard	10.01.2023

### Prosjekttittel

Hva påvirker trivsel i kroppsøving?

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektansvarlig

Annepetra Røkke Jenssen

### Student

Agnethe Eliseussen

### Prosjektperiode

02.12.2022 - 01.10.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.10.2023.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

### UTDYPENDE OM TREDJEPERSONER

Prosjektet går ut på å undersøke hva som øker motivasjonen for kroppsøvingfaget blant skoleelever. I intervjuene med elevene (utvalg 1) stilles det spørsmål om hva kroppsøvingslæreren gjør for å motivere dem. Det kan dermed fremkomme personopplysninger om tredjepersoner (lærerne). At slike opplysninger fremkommer er nødvendig for å oppnå formålet med prosjektet, men personopplysningene om tredjepersoner er ikke av interesse i seg selv.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger er nødvendig for allmennhetens interesse (forskning), jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 e), jf. personopplysningsloven § 8. Prosjektet gjør nødvendige tiltak for å ivareta de registrertes rettigheter og friheter, jf. art. 89 nr. 1.

Tredjepersoner vil ikke få informasjon om behandlingen av personopplysninger, da det vil innebære en uforholdsmessig stor innsats å gi informasjon, sett opp mot nytten av å informeres, jf. personvernforordningen art. 14 nr. 5 b.

I vår vurdering har vi lagt vekt på:

- Prosjektet har ikke kontaktinformasjon til lærerne
- Det registreres svært få opplysninger om dem
- Opplysningene brukes kun til prosjektet, ikke andre formål
- Det samles bare inn opplysninger som er nødvendig for formålet
- Kun prosjektmedarbeidere har tilgang til opplysningene
- Behandlingstiden er kort

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som

<https://meldeskjema.sikt.no/635a4845-470c-41bc-afce-a3d8138e493/vurdering>

1/2

din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester 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).

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Takk!

Takke respondentene for at de stiller opp i forskningsprosjektet.

#### Formål

Masteroppgavens formål er å frembringe kunnskap om trivsel og mistrivsel i kroppsøving. Ved å sette lys på faktorer som kan påvirke trivsel i kroppsøving, og se på hva læreren kan gjøre for å øke elevenes motivasjon i faget, kan dette benyttes til å fremme bevegelsesglede og fysisk aktivitet i et livslangt perspektiv.

#### Anonymitet

Vi ønsker å ta lydopptak av intervjuene, for å korrekt gjengi hva som blir sagt. Opplysningene vil bli anonymisert, vi har taushetsplikt slik at skolen og kroppsøvingslæreren vil ikke få tilgang til opplysningene.

#### Innhold

Intervjuet vil omhandle tema som motivasjon, klassemiljø og lærerrollen i kroppsøving.

#### Tid

Vi regner med at intervjuet varer i omtrent 30 minutter.

#### Spørsmål

##### Innledende spørsmål

- Synes du det er artig å være på skolen? Hva er fint med å være på skolen?
- Hva gjør du i friminuttene på skolen?
  - o Hva kunne du tenke deg å gjøre i friminuttene på skolen?
- Synes du det er artig med kroppsøving?
  - o Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilke tanker har du i forkant av en kroppsøvingstime når du vet at temaet er .....?
  - o Intervall
  - o Ballspill
  - o Friluftsliv
  - o Svømming



- Dans
- Hvorfor tror du vi har kroppsøving som fag i skolen?
- Hvorfor rangerte du kroppsøving slik du gjorde?

### Motivasjon

- I hvilke situasjoner føler du mestring i kroppsøving?
  - Er det noen situasjoner du ikke føler på mestring?
- I hvilke situasjoner trives du aller best i kroppsøving?
  - Hvorfor?
- I hvilke situasjoner trives du minst i kroppsøving?
  - Hvorfor?
- Hva gjør deg motivert til å yte ditt beste i kroppsøving?

### Sosialt aspekt

- På hvilken måte påvirker dine medelever din opplevelse av faget eller din deltakelse?
- På hvilken måte påvirker du hvordan andre medelever opplever faget eller deres deltakelse?

### Kroppsøvingslæreren

- Hva gjør læreren for at du skal trives?
- Hva kan læreren gjøre for at du skal trives bedre i kroppsøving?

### **Avslutning**

Er det noe mer du vil si eller legge til?

Tusen takk for at dere stilte opp i vår studie! Det setter vi stor pris på.

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv

# Vil du delta i masterprosjektet «Hva påvirker trivsel i kroppsøving?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en masteroppgave om trivsel i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Masteroppgavens formål er å frembringe kunnskap om trivsel og mistrivsel i kroppsøving. Ved å sette lys på faktorer som kan påvirke trivsel i kroppsøving, og se på hva læreren kan gjøre for å øke elevenes motivasjon i faget, kan dette benyttes til å fremme bevegelsesglede og fysisk aktivitet i et livslangt perspektiv.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for lærerutdanning (ILU) ved NTNU er ansvarlig for prosjektet. Førstelektor Annetra Røkke Jenssen er veileder for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev på ungdomsskole, og har kroppsøving som fag. Totalt vil 6-15 elever bli invitert til å delta i forskningsprosjektet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse i prosjektet innebærer et gruppeintervju. Intervjuene vil foregå i grupper på 3-5 elever og vare i ca. 30 minutter. I intervjuet vil vi ta utgangspunkt i tema som motivasjon, klasse miljø og lærerrollen i kroppsøving. Vi ønsker å ta lydopptak av intervjuene, for å korrekt gjengi hva som blir sagt. Opplysningene vil bli anonymisert, skolen og kroppsøvingslæreren vil ikke få tilgang til opplysningene.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst i prosjektperioden 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. Informasjon og svar fra intervjuet vil bli anonymisert, og vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller kroppsøvingslærer.

## **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. Vi samler inn navn i forundersøkelsen for å velge ut informanter til intervjuene.

Det vil være oss, Agnethe Eliseussen og Rakel Rennan, samt veileder Annepetra Røkke Jenssen ved NTNU som har tilgang til opplysningene og prosjektet. Prosjektet kan danne grunnlag for publikasjoner i nasjonale eller internasjonale tidsskrifter. Dette vil alltid være i en form som ivaretar anonymiteten til deltakerne og gjeldende forskningsetiske retningslinjer.

Forundersøkelsen, samtykkeskjema, lydopptak og transkripsjon oppbevares i samsvar med NTNU sine retningslinjer for sikker lagring av forskningsdata.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Alle personopplysninger og datamaterialet vil bli slettet ved prosjektslutt 01.10.23.

## **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 Institutt for lærerutdanning (ILU) ved NTNU har personverntjenester i Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør 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:

- Institutt for lærerutdanning (ILU) NTNU ved Førstelektor Annepetra Røkke Jenssen. Mail: [annepetra.r.jenssen@ntnu.no](mailto:annepetra.r.jenssen@ntnu.no)
- Masterstudent Agnethe Eliseussen. Mail: [agnethee@stud.ntnu.no](mailto:agnethee@stud.ntnu.no). Tlf. 46612310
- Masterstudent Rakel Rennan. Mail: [rakelr@stud.ntnu.no](mailto:rakelr@stud.ntnu.no). Tlf. 41515038
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikt sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Sikt - Kunnskapssektorens tjenesteleverandør på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)), eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Annepetra Røkke Jenssen

*Prosjektansvarlig (veileder)*

Agnethe Eliseussen og Rakel Rennan

*Studenter*

---

## Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva påvirker trivsel i kroppsøving?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Navn (på prosjektdeltaker): \_\_\_\_\_

-----

(Signert av foreldre/foresatt til prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5: Samskrivingsdokument

### Samskrivingsdokument

Vi, Agnethe Eliseussen og Rakel Rennan har sammen skrevet denne masteroppgaven. Gjennom hele prosessen har vi vært innforstått med at masteroppgaven er et felles ansvar. Vi har ikke fordelt spesifikke ansvarsområder, men heller arbeidet kontinuerlig sammen. Begge to står inne for innholdet i masteroppgaven, fordi vi begge har tatt del i alle deler av masteroppgaven. Samarbeidet har fungert godt hvor vi alltid har møtt hverandre fysisk for å arbeide. Vi ser på samarbeidsprosessen som en fordel med tanke på at dette har gitt oss muligheter for å diskutere og reflektere underveis i arbeidet, noe som har gjort masterarbeidet ekstra lærerikt. Under masterarbeidet har det ikke oppstått uenigheter eller vanskelige forhold, slik at tiltak for å forbedre samarbeidet ikke har vært nødvendig.



