

Jonas Hagen

"Vi har ikke bare gjort noe, vi har gjort som i et spill."

En fenomenologisk studie av elevers opplevelse av motivasjon gjennom gamification i kroppsøving.

Masteroppgave i MGLU5215 Masteroppgave i kroppsøving - Grunnskolelærer 5-10.

Veileder: Ove Østerlie

Mai 2023

Jonas Hagen

"Vi har ikke bare gjort noe, vi har gjort som i et spill."

En fenomenologisk studie av elevers opplevelse av motivasjon gjennom gamification i kroppsøving.

Masteroppgave i MGLU5215 Masteroppgave i kroppsøving -
Grunnskolelærer 5-10.
Veileder: Ove Østerlie
Mai 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Bakgrunn

Gamification er et relativt nytt pedagogisk virkemiddel. Gjennom å bruke elementer fra kommersielle spill i undervisning ønsker man å fenge elevene på samme måte som spill gjør. Kroppsøving er et fag som handler om å skape glede for aktivitet, og for å oppnå dette må elevene ha en form for motivasjon. Gjennom å gjennomføre undervisning med gamification ønsker jeg å se på hvordan elever opplever at gamification påvirker motivasjonen i kroppsøving, gjennom et fenomenologisk perspektiv.

Teoretisk rammeverk

For å belyse studiens problemstilling har jeg innhentet ulike teorier og forskningslitteratur. Her er det benyttet selvbestemmelsesteorien, forskning rundt opplevelser av meningsfullhet, litteratur om gamification og tidligere forskning som har sett på gamification i skolesammenheng.

Metode

Dette er en fenomenologisk studie der det er gjennomført en intervensjon med en klasse på 26 elever ved en norsk skole. Intervensjonen var undervisning basert på både meningsfull og reward-based gamification, med basistrening som tema. Intervensjonen varte i fem uker. I etterkant av intervensjonen ble 6 elever intervjuet gjennom semistrukturerte intervju, og her ble fokus rettet mot deltagerne sin opplevelse av motivasjon. Disse intervjuene ble transkribert fra lydopptak over til anonymiserte tekstfiler. De skriftlige filene ble grunnlaget for en refleksiv tematisk analyse.

Sentrale funn og diskusjon

Gjennom den refleksive tematiske analysen ble det funnet 6 temaer, der ett av temaene omhandler deltagerne sine generelle positive opplevelse av kroppsøving. De 5 resterende temaene er direkte knyttet til problemstillingen, og handler om hvordan deltagerne opplevde at gamification påvirket motivasjonen i kroppsøving. Disse 5 temaene var: interesse for historien og opplevelse av meningsfullhet, ytre belønninger og konkurranse, sosiale relasjoner og lagfølelse, formatet teller og lenger intervensjon = mer motivasjon. Jeg har diskutert temaene hver for seg. Der jeg har pekt på hvordan deltagerne har opplevd motivasjon, trukket linjer mellom mulige grunner for motivasjon og type motivasjon som er opplevd opp mot deltagerens opplevelser av motivasjon. Både positive og negative opplevelser av hvordan gamification påvirket motivasjon ble funnet, men i hovedsak positive. Utsagn fra deltagerne kan tyde på både kontrollerte og autonome former for motivasjon fra intervensjonen.

Abstract

Background

Gamification is a relatively new pedagogical tool. By incorporating elements from commercial games in educational settings, the aim is to engage students in the same way games do. Physical education is a subject that focuses on creating enjoyment in physical activities, and to achieve this, students need some form of motivation. Through implementing gamification in teaching, I want to examine how students perceive the

impact gamification has on motivation in physical education, through a phenomenological perspective.

Theoretical Framework:

To address the research question of this study, I have gathered various theories and research literature. Self-determination theory, research on experiences of meaningfulness, literature on gamification, and previous studies that have explored gamification in educational contexts have been employed.

Method:

This is a phenomenological study involving an intervention with a class of 26 students in a Norwegian school. The intervention consisted of teaching based on both meaningful and reward-based gamification, with basic training as the main theme. The intervention lasted for 5 weeks. Following the intervention, six students were interviewed using semi-structured interviews, focusing on their experiences of motivation. These interviews were transcribed from audio recordings into anonymized text files. The written files formed the basis for a reflexive thematic analysis.

Key Findings and discussion:

Through the reflexive thematic analysis, six themes were identified. One of the themes pertains to the participants' overall positive experience of physical education. The remaining five themes are directly related to the research question and discuss how participants perceived the impact of gamification on motivation in physical education. These five themes were: interest in the narrative and experience of meaningfulness, external rewards and competition, social relationships and team spirit, the importance of the format, and longer intervention = more motivation. I have discussed each theme separately. I have pointed at how the participants have experienced motivation, and drawn connections between that and possible reasons for motivation and possible types of motivation experienced. Both positive and negative experiences of motivation were found, but primarily positive. Participants' statements suggest both controlled and autonomous forms of motivation resulting from the intervention.

Forord

Det ligger en smått vemodig stemning i luften her jeg sitter og skriver de siste ordene på min mastergrad. I løpet av de fem årene jeg har studert ved NTNU har jeg ofte tenkt at det skal bli godt å bli ferdig, og på en måte så er det det. På en annen måte så har det vært fem gode, lærerike og spennende år. Fem år der man sakte, men sikkert har blitt formet både som menneske, og som fremtidig lærer. Det er kanskje først når jeg fører disse siste ordene at jeg innser hvor givende det har vært.

Denne oppgaven er skrevet av meg, Jonas Hagen, ved NTNU Trondheim, institutt for lærerutdanning avdeling for kroppsøving. Oppgavens tematikk ble ikke klar for meg før sent i studieløpet, men interessen for nyere pedagogiske virkemidler og tankene rundt gaming og skolen har vært med meg siden jeg startet på utdannelsen min. Det var ikke før jeg leste blant annet forskningen som veilederen min, Ove Østerlie, har tatt del i at jeg skjønnte at gamification skulle være sentralt i denne masteroppgaven. Takk for inspirasjonen!

Det er helt klart at Ove skal ha en større takk enn bare for inspirasjonen. Som veileder har du bydd på gode råd, spennende tanker og generelt gode samtaler rundt temaet for oppgaven. Jeg har alltid forlatt veiledningene våre med en god følelse, og mot til å fortsette arbeidet. Jeg vil også rette en takk til skolen som lot meg gjennomføre intervensjonen min, kollegaene mine som nysgjerrig har stilt spørsmål, som i tur har ført til refleksjoner hos meg. Deltagerne som sa seg villige til å delta på intervju skal også ha en del av æren, uten dere hadde oppgaven aldri blitt til!

Når man har vært gjennom et slikt arbeid er det flere som fortjener en liten heder. Jeg vil takke mine medstudenter og venner, i Trondheim. Det har vært interessante samtaler, frustrerte tirader og beroligende ord om hverandre, og alt har vært nødvendig. Jeg håper det har vært til like stor hjelp for dere som det har vært for meg. En spesiell takk til Jørgen Vollen som har åpnet sitt hjem de siste to årene, slik at jeg har hatt tak over hodet på mine studiereiser fra Bergen til Trondheim. Til slutt vil jeg vie en stående applaus til min samboer Malin Nordvik Sivertsen og vår lille sønn Elias, som har stått i dette sammen med meg. Takk for tålmodigheten, tilliten og de oppmuntrende ordene.

Bergen, mai, 2023

Jonas Hagen.

Figuroversikt

Figur 1: motivasjonskontinuumet fra selvbestemmelsesteorien

Figur 2: Beskrivelse av aktiviteter knyttet historien

Figur 3: Oversikt over timene i intervensjonen

Innhold

Sammendrag	i
Abstract	i
Forord	iii
Figuroversikt	iv
1.0 Innledning – Fra gaming til gamification	1
2.0 Teoretisk rammeverk	1
2.1 Gamification: reward-based og meningsfull gamification	2
2.2 Gamification i forskning	3
2.3 Utfordringer med gamification	3
2.4 Selvbestemmelsesteorien og meningsfulle opplevelser	4
3.0 Metode	6
3.1 Studiedesign og forskningsteoretisk bakgrunn	7
3.2 Deltagere	7
3.3 Intervensjon	7
3.4 Datainnsamling	14
3.5 Analyse	14
3.6 Validitet, reliabilitet og overførbarhet	16
3.7 Etske vurderinger	17
4.0 Sentrale funn og diskusjon	17
4.1 Positiv opplevelse av kroppsøvingsfaget	18
4.2 Interesse for historien og opplevelse av meningsfullhet	18
4.3 Ytre belønninger og konkurranse	21
4.4 Sosiale relasjoner og lagfølelse	24
4.5 Formatet teller	26
4.6 Lenger intervensjon = mer motivasjon?	28
5.0 Avslutning	31
6.0 Litteratur	32
7.0 Vedlegg	36
7.1 Vedlegg 1: Samtykkeskjema	36
7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide	38
7.3 Vedlegg 3: Vurderings av behandling av peronopplysninger	40

1.0 Innledning – Fra gaming til gamification

I de senere årene har gaming blitt en hobby mange barn og unge voksne bruker tid på. I en undersøkelse fra 2020 ble det funnet at 86% av barn mellom 9 og 18 år spiller spill (Medietilsynet, 2020). Økte ferdigheter i engelsk, sosiale opplevelser, opplevelse av historier og opplevelse av læring er noen av de tingene de som spiller opplever (Medietilsynet, 2020). I min erfaring fra praksis og arbeid opplever jeg at gaming er noe som sees på som negativt. Dette kan også understøttes av forskning som viser at spilling er et problem i hjemmet for familier der foreldrene ikke har erfaring med spill (Ask et al., 2021). Forfatterne peker på at foreldre uten erfaring eller kunnskap om spill ofte har en avvisende holdning til gaming som hobby. Dette kan overføres til skolen der lærere ikke har erfaring med spill. Jeg opplever også at når spill brukes i skolen er det spill med et klart skolepreg, og skiller seg drastisk fra de kommersielle spillene elever bruker på fritiden.

Gaming er en hobby som gir mange assosiasjoner til negative aspekter som avhengighet og misbrukt ungdomstid (Tan, 2018). Dette kan være årsaken til at det ikke har blitt gjort mer arbeid for å bruke noen av de motiverende elementene fra spill i undervisningssituasjoner. Spill som har som formål å utdanne elevene har vært brukt i skolen i en årrekke, men det er først i senere tid at gamification har blitt brukt som pedagogisk verktøy (Tan, 2018). Her forsøker man å trekke ut elementer som engasjerer mennesker i populære spill for å overføre disse til undervisningssituasjoner. Et eksempel på et slikt motiverende element fra spill er det å lage en egen avatar. Forskning har vist flere positive faktorer når det kommer til motivasjon koblet til det med å skape en egen avatar (Uluru, 2022). Blant annet har forskning vist at spillere som spiller med en høyere avatar enn seg selv opplever økt selvtillit mens de spiller som denne karakteren (Uluru, 2022). Dette viser tydelig effekten elementer fra kommersielle spill kan ha på spilleren.

Gamification er et pedagogisk virkemiddel der man designer undervisning med elementer fra spillverden. Bakgrunnen for dette er å benytte potensialet man ser i digitale spill for å motivere elever i skolearbeid. Det har blitt forsket på gamification, og søkelyset har i stor grad vært rettet mot elevmotivasjon og sosiale utfordringer (Ferriz-Valero et al., 2020). Med dette pedagogiske virkemiddelet finnes det flere veier å gå. Man kan benytte historier slik de blir benyttet i spill, for å skape en ramme rundt undervisningen som er mer fengende for elevene. En annen mulighet er å benytte seg av et level-system slik at elevene opplever fremgang i faget på en annen måte.

Med bakgrunn i tidligere forskning gjort på gamification i skolen, teori om gamification som pedagogisk verktøy, selvbestemmelsesteorien og forskning på opplevelser av meningsfullhet ønsker jeg å belyse følgende problemstilling: **Hvordan opplever elever at gamification påvirker motivasjonen i kroppsøving?**

2.0 Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for oppgavens teoretiske rammeverk. Her vil jeg først presentere teori fra litteratur om gamification, før jeg presenterer tidligere forskning omkring temaet. Deretter vil jeg presentere noen utfordringer som har blitt påpekt ved gamification i pedagogiske settinger. Til slutt vil jeg presentere teori og forskning rundt selvbestemmelsesteorien og meningsfulle opplevelser.

2.1 Gamification: reward-based og meaningfull gamification

Gamification er et paraplybegrep, og det finnes ulike underkategorier i litteraturen. Intervensjonen i denne studien er inspirert av to ulike undergrener. Disse har begge fokus rettet mot motivasjon, men de skiller seg i hvordan de ønsker å skape motivasjon hos elevene. Reward-based gamification handler om å skape motivasjon hos elevene gjennom ytre faktorer (Nicholson, 2015). Her er det snakk om belønninger i form av erfaringspoeng, ledertavler, badges eller lignende. Dette er noe de fleste kjenner igjen fra ulike spill. Spilleren får en poengsum eller et annet incentiv gjennom å fortsette å spille. Dette er for å vekke et ønske hos den som spiller om å fortsette. Det trekkes frem i litteraturen at reward-based gamification ikke bør brukes dersom elever allerede har en form for autonom motivasjon til oppgaven. Dette kan ende med å gjøre elevene mindre motivert dersom belønningene forsvinner (Deci & Ryan, 2004). Belønninger vil også kobles til prestasjoner, og etter hvert som elevene føler de presterer bedre vil de forvente høyere belønninger (Zichermann & Cunningham, 2011)

Personer som liker å spille spill gjør det ikke bare på grunn av ulike belønninger de får. Man spiller av flere ulike årsaker. Dette kan blant annet være ønske om å utforske historien, gjøre interessante valg eller for å få felles opplevelser med andre spillere (Nicholson, 2015). Her kommer meaningfull gamification inn. Meaningfull gamification skiller seg fra reward-based gamification ettersom målet er å underbygge en indre motivasjon hos elevene. Dette er nært knyttet til motivasjonsteorien om selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000). Spesielt miniteorien om organisk integrasjon som handler om at individer deltar i visse aktiviteter fordi de har en indre eller en internalisert motivasjon for å gjøre det, og ser mer positivt på disse aktivitetene enn aktiviteter der det er ytre faktorer som motiverer til deltagelse (Deci & Ryan, 2004). Dette er gjenkjennelig basert på Deci og Ryan sin definisjon av indre motivasjon: «Intrinsic motivation is defined as the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence» (Deci & Ryan, 2000, s. 56).

Nicholson har utviklet en «oppskrift» med seks punkter for å skape det som kalles meaningfull gamification. Disse seks punktene er play, exposition, choice, information, engagement og reflection (Nicholson, 2015). Disse seks punktene kan samles i forkortelsen RECIPE, som oversettes til oppskrift på norsk. For denne oppgaven er det exposition og engagement som er mest sentrale. Exposition, eller eksposisjon på norsk, handler om hvordan deltagerne blir introdusert for historien, hvordan de selv påvirker historien og hvordan man holder deltagerne engasjert i historien over tid. Her løftes det frem elementer som at valg påvirker historien, at elevene blir satt nøyte inn i forhistorien til verdenen de kommer inn i og at de får mer informasjon om verdenen over tid (Nicholson, 2015). Engagement, eller engasjement på norsk, handler om hvordan deltagerne samhandler med andre deltagere, og hvordan dette driver engasjementet. Dette kan gjøres ved å bruke konkurranser mellom deltagerne, få de til å jobbe mot et fellesmål eller ved å skape en arena der deltagerne kan dele erfaringer og spørsmål. På denne måten vil det også være et sosialt aspekt som gir undervisningen mer mening.

Jeg har laget et undervisningsopplegg som tar elementer fra begge underkategorier. Dette er både på grunn av lengden av intervensjonen, og fordi jeg ønsker å undersøke hvordan elevene opplever de ulike elementene. Intervensjoner basert utelukkende på meaningfull gamification bør ha en lenger tidsramme, noe jeg tolker til at vil være mer enn 5 uker (Nicholson, 2015). En slik blandet metode er noe som trekkes frem at er vanlig i litteraturen (Nicholson, 2015). Her beskrives det at belønninger bør brukes fra start og heller fases ut etter hvert som elevene er kommet inn i systemet og kan finne

andre mer meningsfulle grunner til å delta i systemet. Det trekkes også inn at det kan være hensiktsmessig med belønninger hvis det er snakk om enklere «algoritmiske oppgaver» enn ved kreative oppgaver.

2.2 Gamification i forskning

Gamification er et relativt nytt pedagogisk virkemiddel, men det er likevel gjort en del studier på gamification i skolen knyttet til motivasjon (Dominguez et al., 2013, Ferriz-Valero et al., 2020, Fernandez-Rio et al., 2020, Hanus & Fox, 2015, Hursen & Bas, 2019, Lopez-Belmonte et al., 2020, Parra-Gonzales et al., 2020, Sotos-Martinez et al., 2022, Tan, 2018). Noen av disse studiene har pekt på en positiv korrelasjon mellom gamification som pedagogisk virkemiddel og økning i elevers motivasjon (Fernandez-Rio et al., 2020, Hursen & Bas, 2019, Lopez-Belmonte et al., 2020, Parra-Gonzales et al., 2020, Sotos-Martinez et al., 2022, Tan, 2018). To av studiene fant en økning av indre motivasjon hos elever som gjennomførte undervisning med gamification (Fernandez-Rio et al., 2020, Rutberg & Lindqvist, 2018). En av studiene som ønsket å undersøke om elever fikk en økt grad av indre motivasjon fant ingen funn som understøttet dette (Ferriz-Valero et al., 2020). Dominguez et al. (2013) peker på at gamification kan være et godt pedagogisk virkemiddel for å øke elevers motivasjon, men at dette krever god planlegging og vurdering av hvordan og hvorfor det gjennomføres. Hanus og Fox (2015) peker på at gamification er et virkemiddel som krever gode kritiske vurderinger av pedagoger for å kunne benytte det med et positivt utfall for elevene. Gjennom sin studie viste de hvordan gamification også kan være noe som fører til lavere motivasjon hos elever. Som en generell trend anbefales det mer forskning på temaet i ulike fag og aldersgrupper. Til tross for dette peker forskningen i retning av at gamification har et stort potensial med tanke på å øke motivasjon hos elever i skolen.

I en studie fra 2015 (Wang) ble Kahoot brukt i klasseromsundervisning for å se om elever beholdt en økning i motivasjon som de fikk ved å bruke det over en kort periode, over en lengre periode. Dette kalles «The wear out effect», altså at en effekt avtar over tid. Her ble det sammenlignet en elevgruppe som brukte kahoot en gang i undervisning opp mot en klasse som brukte det hver time i en periode over 5 måneder. Resultatene viste at den eneste statistisk signifikante negative effekten på motivasjon over tid var med tanke på klasseromsdynamikken (Wang, 2015). Elevene beholdt en økt motivasjon, engasjement og læringsutbytte. Dette tilskrives at det ble opprettet ledertavler som elevene fant engasjerende, altså mener forfatterne at den fraværende «wear out» effekten skyldes konkurransepreget til kahoot.

2.3 Utfordringer med gamification

Et problem med gamification i norske skoler kan være mangel på utstyr. Gamification er nært knyttet til digitale verktøy, og jeg var selv innom muligheten av å benytte en app i undervisningen. Intervensjonen ble gjennomført kun med bruk av google classroom, noe elevene i undersøkelsen er vant til å bruke i sin skolehverdag. Dette gjorde at det ble mindre å sette seg inn i for både meg som underviser og for elevene. Utstyrskravet ble også veldig lavt da elevene ikke trengte å bruke noen digitale hjelpemidler i undervisningsøktene. En studie gjennomført i USA (Lee & Gao, 2020) viste hvordan bruk iPad i kroppsøving førte til at elevene hadde lavere aktivitetsnivå enn til vanlig. På grunn av dette peker forfatterne på at digitale hjelpemidler må vurderes når det skal brukes i undervisning, og at det er viktig at det ikke skal gå på bekostning av elevenes muligheter til å være fysisk aktive. Videre viser studien at deltagerne i studien hadde en liten økning i opplevd glede, og at det derfor ikke skal avskrives som mulig praksis (Lee & Gao, 2020).

Et problem ved implementering av elementer fra reward-based gamification kan være usunt konkurransemiljø i kroppsøvningsrommet. I en tyrkisk studie (Yasar et al., 2020) ble lærere intervjuet i sammenheng med at de hadde gjennomført undervisning med gamification. Lærerne sine utsagn viste at det ble brukt belønninger, bragder og poengtavler for å motivere elevene. Denne undervisningen mente lærerne skapte et dårligere klasseromsmiljø som påvirket de svakere elevene negativt.

Det pekes også på i litteraturen at narrativ, eller historie som jeg kaller det i denne oppgaven, kan ha en negativ innvirkning. Dersom man velger en historie som ikke kan ha en overføringsverdi mellom det de lærer og til virkeligheten kan elever reagere negativt (Nicholson, 2015). Konteksten kan være svært motiverende i seg selv, men frustrasjonen oppstår i etterkant når elevene opplever at konteksten og det de lærer ikke har en direkte sammenheng.

Gjennom en studie fra 2020 peker lærere som har blitt intervjuet i etterkant av gjennomføring med gamification i skolen på et negativt aspekt; arbeidsmengde (Fernandez-Rio et al., 2020). De peker på at dette kan variere på bakgrunn av lærernes erfaring med slikt arbeid, men den generelle trenden at lærerne oppfatter det som svært tidkrevende arbeid. Her er det ikke bare snakk om det å skape en historie, et system og oppgaver som passer til historien, men også etterarbeid knyttet til level og erfaringspoeng-system (Fernandez-Rio et al., 2020). Dette ble sett på som det tydeligste funnet fra intervjuer med lærerne om sine opplevelser med gamification.

2.4 Selvbestemmelsesteorien og meningsfulle opplevelser

En av de mest innflytelsesrike motivasjonsteoriene som omhandler indre motivasjon er Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

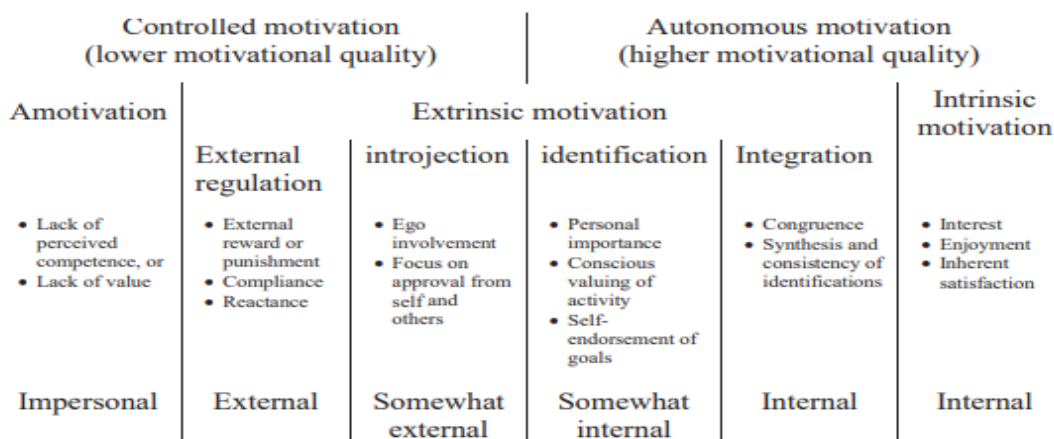
Selvbestemmelsesteorien består av seks miniteorier; teori om organisk integrasjon, teori om målinnhold, teori om kognitiv evaluering, teori om kausal orientering, teori om relasjon motivasjon og teori om grunnleggende psykologiske behov (Ryan & Deci, 2017). Spesielt teorien om organisk integrasjon er sentral koblet opp mot meningsfull gamification (Nicholson, 2015). Også teorien om grunnleggende psykologiske behov er sentral for denne oppgaven. Dette er en teori som tar utgangspunkt i at mennesker har tre psykologiske behov som er nødvendige for opplevelsen av indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Disse punktene blir viktige når vi senere skal se på hvordan elevene opplevde at gamification påvirket motivasjonen.

Her vil jeg gå dypere inn i teorien om grunnleggende psykologiske behov. Som tidligere nevnt er denne basert på at vi mennesker har tre psykologiske behov som må være tilfredsstillt for å bli indre motivert. Disse tre psykologiske behovene er: opplevelse av kompetanse, opplevelse av tilhørighet og opplevelse av autonomi (Deci & Ryan, 2000). Opplevelse av kompetanse er et bredt begrep, og omhandler blant annet ting som er beskrevet i andre motivasjonsteorier som mestringsforventning, faglig selvvurdering og forventning om å lykkes (Ryan & Deci, 2017). Mestringsforventning kan enkelt beskrives som en persons forventning til å få til en bestemt type oppgave, og denne har blant annet grobunn i tidligere opplevelser (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Dette er den viktigste delen av opplevelsen av kompetanse for denne oppgaven. Opplevelse av tilhørighet omhandler positive sosiale relasjoner, opplevelse av respekt, trygghet og tillit. Opplevelse av autonomi er noe av det som står mest sentralt her, og det handler om følelsen av frivillighet og muligheten til å ta egne valg (Ryan & Deci, 2017).

Selvbestemmelsesteorien klassifiserer og viser hvordan man kan ha ulike former for motivasjon. Her skiller det mellom typer motivasjon i et kontinuum mellom kontrollert og

autonom motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Indre motivasjon er den sterkeste av disse, og ytre kontrollert motivasjon er den svakeste. Dette er fordi hvis man tar bort den ytre belønningen eller straffen, så vil motivasjonen falle bort dersom det er snakk om en ytre kontrollert motivasjon. Før neste avsnitt vil jeg vise en figur som demonstrerer kontinuumet med de ulike gradene av motivasjon fra selvbestemmelsesteorien.

Figur 1. motivasjons kontinuumet fra selvbestemmelsesteorien (Østerlie, 2020)



Ytre kontrollert motivasjon er når et element utenfor aktiviteten i seg selv gir elevene motivasjon. Dette er typisk kjennetegnet av en form for straff eller belønning dersom individet viser ønsket eller uønsket atferd. Ytre autonom motivasjon er en type motivasjon der individet har internalisert en verdi til en aktivitet eller oppgave. Dette er ikke fordi det er forbundet med glede, men individet har internalisert verdien i arbeidet. Indre motivasjon handler om at individet finner aktiviteten/oppgaven givende, interessant eller morsom. Det Deci & Ryan peker på som hovedforskjellen er derfor interesse (Deci & Ryan, 2009, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2017). Ommundsen & Kvalo viser i sin undersøkelse fra 2007 til at indre motiverte elever i kroppsøving har større sannsynlighet til å søke fysisk aktivitet utenfor skolen, som er sterkt tilknyttet ett av hovedmålene i læreplanens fagrelevans, og vil derfor være et viktig mål med undervisning som kroppsøvingslærer (Kunnskapsdepartementet, 2019).

For å se på hvordan elever opplever motivasjon gjennom gamification ønsker jeg å trekke inn et annet aspekt som kan påvirke motivasjonen; meningsfullhet. Meningsfulle opplevelser kan defineres som opplevelser av personlig betydning eller verdi (Kretchmar, 2007). Dette er tett koblet opp mot kontinuumet av motivasjon fra ytre motivasjon til indre motivasjon i selvbestemmelsesteorien, der interesse, nytelse og tilfredsstillelse er kjennetegn på indre motivasjon. Opplevelser av meningsfullhet er også koblet til opplevelsen av autonomi (Deci & Ryan 2000), og er viktig for å oppnå en autonom motivasjon. Det har blitt forsket mye på hva elever opplever som meningsfullt i kroppsøving (Beni et al., 2019). Gjennom en litteratur-review (Beni et al., 2016) som tok for seg 50 artikler om opplevelser i kroppsøving og ungdomssport ble det funnet 5 hovedtema som påvirket barn og unge sine opplevelser av meningsfullhet. Disse 5 temaene er sosial interaksjon, gøy, utfordring, motorisk kompetanse og personlig relevant læring (Beni et al., 2016). Disse ulike faktorene kan ofte være integrert i hverandre (Beni et al., 2019). De 5 faktorene som tidligere er nevnt blir sett på som et startpunkt av forskerne for å forstå og samtale med barn og unge om meningsfulle opplevelser, og ikke som et slutt punkt (Beni et al, 2021). På bakgrunn av dette vurderes det som viktig teori for denne oppgaven.

Videre vil jeg gå gjennom de ulike faktorene som påvirker et individs opplevelse av meningsfullhet. Sosial interaksjon handler om samspillet mellom individet og de det har rundt seg. Dette handler om både lærere og klassekamerater i en skolekontekst (Beni et al., 2016). Elever kan bli både positivt og negativt påvirket av sosiale interaksjoner med andre. En positiv relasjon og gode opplevelser sammen med andre skaper meningsfullhet, mens det motsatte skaper meningsløshet. Noe som kom tydelig frem i gjennomgangen av artiklene var at elever hadde positive opplevelser både med selvvalgte og lærevagte grupper (Beni et al., 2016). Mange av elevene kunne trekke frem både negative og positive sider ved begge metoder.

Gøy eller «fun» som det heter på engelsk handler om elevs opplevelse av at de har det gøy. Forfatterne skriver at dette virker som en nødvendig komponent i opplevelser av meningsfullhet i kroppsøving og ungdomssport (Beni et al., 2016). Elever kan finne morsomme aktiviteter som meningsfulle, og kjedelige aktiviteter som meningsløse. Gøy er en kategori det anbefales å ikke ignorere, men heller ikke prioritere høyere enn de andre faktorene (Beni et al., 2016). Det påpekes også at denne faktoren ikke handler om mangel av disiplin eller struktur fra lærer eller trener.

Når det er snakk om faktoren utfordring handler det om passende utfordring til individets nivå (Beni et al., 2016). Her vises det til at elever opplever aktiviteter der de blir møtt med tilpassede utfordringer eller kan velge utfordringen selv som meningsfulle, og opplever aktiviteter som er for vanskelige som meningsløse. Moderering av konkurranse pekes også på noe som fører til økt opplevd meningsfullhet (Beni et al., 2016).

Det er viktig at elever lærer samtidig som de har meningsfulle opplevelser. Her kommer motorisk kompetanse faktoren inn. Studier har vist at elever opplever økt selvtillit i sammenheng med opplevelser av økt motorisk kompetanse (Beni et al., 2016). Dette er nok ikke den mest relevante for elevene som gjennomførte min intervensjon, men er likevel verdifull og ta med.

Den siste faktoren er personlig relevant læring. Her trekkes det frem at det ikke kun er de motoriske ferdighetene de lærer i kroppsøving, men også de taktiske og sosiale ferdighetene som bidrar til opplevelsen av meningsfullhet (Beni et al., 2016). Gjennom å oppleve når og hvor man skal bruke ulike ferdigheter opplever elever en meningsfullhet bak å lære ferdigheten. Det trekkes også frem som positivt om elevene får mulighet til å være med å påvirke undervisningen og hva de skal lære (Beni et al., 2016). Dette er også en faktor hvor man tydelig ser at det kan være vanskelig å skille den fra de andre faktorene da det fort kan være et aspekt av både sosial interaksjon og motorisk læring her.

3.0 Metode

Som fremtidig lærer ønsket jeg å undersøke hvordan elever opplever gamification. Gjennom et fenomenologisk utgangspunkt vil hva elevene opplevde og hvordan de opplevde det være det viktigste elementet (Lyngstad et al., 2017). Dette er hvorfor jeg har valgt å gjennomføre en fenomenologisk studie. 26 elever ved en 9. klasse har gjennomført en intervensjon med gamification i kroppsøving, og 6 av disse har gjennomført semistrukturerte intervjuer. Fire gutter og to jenter. Dataen fra intervjuene ble analysert gjennom en refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022).

3.1 Studiedesign og forskningsteoretisk bakgrunn

Oppgaven har et fenomenologisk utgangspunkt der målet er å se hvordan elever opplever fenomenet gamification i kroppsøvningsrommet. Fenomenologiske studier retter søkelyset på en liten gruppe individer og tilhører under kategorien liten-N studier (Postholm & Jacobsen, 2018). For å gi deltagerne i studien den opplevelsen har jeg gjennomført en intervensjon på en ungdomsskole. Elevene som har deltatt i intervensjonen har senere fått mulighet til å uttrykke hvordan de opplevde perioden med gamification gjennom semistrukturerte intervju. Intervensjonen vil være en blandingsmetode av belønningsbasert gamification og meningsfull gamification. Det vil ikke bli brukt noen form for app eller annen form for digitalt verktøy for å gjøre dette. Kun tekstdokumenter i google classroom.

For å kunne belyse problemstillingen i denne masteroppgaven, måtte elevenes mening være i sentrum. Ved å benytte en fenomenologisk tilnærming har jeg lagt til rette for at deltageres opplevelser med fenomenet gamification i kroppsøving skal komme frem. Ettersom fenomenologien har den subjektive opplevelsen i sentrum, var målet å forstå hvordan intervensjonen opplevdes for deltagerne (Postholm & Jacobsen, 2018). Forståelsen av hva de opplevde skulle også knyttes opp mot hvordan det de opplevde påvirket motivasjonen. Fra fenomenologien går man ut ifra at virkeligheten er den deltagerne selv oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2021).

3.2 Deltagere

Deltagerne i intervensjonen var 26 elever i samme klasse på 9. trinn. Disse ble selektert på bakgrunn av tilgjengelighet da det er elever jeg til vanlig underviser i kroppsøving. Dette vil være et ikke-sannsynlighetsutvalg, noe som er vanlig innen kvalitativ forskning (Oksuz, 2016). Intervensjonen fant sted i klassen som vanlig undervisning der alle elevene deltok som normalt. I etterkant fikk de spørsmål om å stille til semistrukturerte intervju på frivillig grunnlag. 6 av 26 elever endte opp med å bli med på intervju. Det ble nøye påpekt at det verken ville telle positivt eller negativt for elevene å delta på intervjuet med tanke på karakter i faget. Elevene har også fått beskjed om at de ikke vil få karakter på aktiviteten i denne perioden for å sørge for at elevene ikke opplever et annerledes opplegg som negativt for deres karakter i kroppsøvningsfaget. Deltagerne i intervjuprosessen ble valgt gjennom et strategisk utvalg, det vil si at jeg som forsker mener at disse elevene var gode intervjuobjekter for å få informasjon som kunne hjelpe med å svare på problemstillingen. De ble også valgt på bakgrunn av at de var tidlig ute med underskrifter på samtykkeskjema, noe som gjorde de til effektive valg. Dette er aspekter som løftes frem som trekk ved strategiske utvalg i litteraturen (Cresswell, 2014). Deltagerne i intervjuene viste seg i analyseprosessen å være elever som allerede hadde en positiv opplevelse av kroppsøvningsfaget, dette kommenterer jeg videre i oppgavens resultat del. Dette vil si at det ikke finnes deltagere med en negativ opplevelse av kroppsøving i utvalget.

3.3 Intervensjon

Intervensjonen ble gjennomført ved en ungdomsskole jeg jobber ved. Klassen som gjennomførte intervensjonen, har meg som faglærer i kroppsøving. Elevene har derfor vært klar over i en periode på forhånd at de skulle gjennomføre intervensjonen. Intervensjonen er basert på elementer fra både reward-based gamification og meningsfull gamification. Den gikk over 5 uker og 8 undervisningsøkter. Til hver av undervisningsøktene ble det lagt ut et tekstdokument elevene skulle lese før timen. Dette var for å sette elevene inn i hva som skjedde i historien de var blitt satt inn i. Elevene

hadde temaet «basistrening» gjennom hele intervensjonen. De var gjennom styrketrening, utholdenhetstrening, bevegelsestrening og noe koordinasjon. Dette temaet ble valgt på bakgrunn av at jeg har erfaring med at flere elever misliker basistrening. Med tanke på Deci og Ryan sine bemerkelser om at reward-based gamification ikke bør kombineres med aktiviteter elevene allerede har autonom motivasjon til ble basistrening valgt som tema i perioden (Deci & Ryan, 2004.)

Historien eller konteksten til undervisningen er et fantasy-univers jeg lagde. Dette ble valgt på bakgrunn av alderen til deltagerne, og jeg visste også at flere av elevene allerede hadde en interesse for fantasy sjangeren. Verdenen jeg har skapt heter Eldrida, og er en fantasy verden med mange likhetstrekk med andre lignende universer. Gjennom denne verdenen har elevene fulgt en historie der de har reist ulike steder, beseiret fiender og gjort ulike oppdrag. Aktivitetene vi har hatt i gymsalen har alltid vært knyttet opp mot noe som har skjedd i historien, så når jeg har presentert en aktivitet for de har jeg alltid forklart hva som skjer i historien. Dette er hovedtrekket som er hentet fra meaningfull gamification (Nicholson, 2015).

Den første timen i intervensjonen fikk navnet «Helteprøven». Hver time hadde en lignende tittel som kapitler i et fantasy-spill. Her kommer teksten elevene fikk før første time:

Eldrida - Helteprøven

Eldrida er et eldgammelt land fylt av historie. Det har alt fra høye fjell og dype daler, til frodige skoger og langstrakte åser. Landet er ikke bare vakkert, det er vilt og farlig også. Gjennom ulike perioder har landet vært plaget av Den mørke tåken, som tar over deler av landet og som følges av mørkets skapninger.

Landet er befolket av et bredt utvalg av raser, inkludert mennesker, alver, dverger, drager, troll og andre mørke skapninger. Disse rasene har i perioder levd i harmoni sammen, men også hatt konflikter og kriger. På grunn av dette har landet sett mange kulturer og regimer komme og gå.

Eldrida har også flere historiske og kulturelle skatter, som gamle ruiner, slott og byer som vitner om gamle kulturer og imperier som har eksistert der.

Etter mange år, har mørke krefter samlet seg igjen i Eldrida. Den mørke tåken og dens skapninger har begynt å true folket, og det er et behov for modige helter som kan forhindre at landet dekkes i mørke.

I dette kritiske tidspunktet dukker Grym opp. Han var selv elev på Akademiet før han dro ut på eventyr, og returnerte som en av Eldridas mest legendariske helter. Han bestemmer seg for å gjenåpne Eldrida Akademiet. Han har enorm kunnskap om kampferdigheter, strategi, magi og hvordan å håndtere de onde kreftene som truer Eldrida. Hans håp er å utdanne den neste generasjonen av helter som kan beskytte verdenen og bekjempe truslene.

Det er her dere kommer inn. Dere hører nyheten og føler et kall til å forlate den lokale landsbyen, Solheim. Sammen reiser dere til inngangen av Fernwold skogen, og samtlige påpeker at skogen virker mørkere enn tidligere. Er dette starten på en ny legendarisk generasjon med helter, eller et mørkt kapittel som ender i sorg for hele Eldrida?

Oppvarming: Komme seg til akademiet. Løpe 20 lengder i gymsalen med medisinballer (bagasje). Elevene må holde gruppen samlet.

Hoveddel: Styrkesirkel (Helteprøve for å bli tatt inn ved akademiet). En gruppe per stasjon.

Belønning: 100 xp til alle gruppene som gjennomfører på god måte.

Den første teksten fikk elevene, og teksten under er et notat jeg gjorde for å vise hva elevene skulle gjøre. Jeg inkluderte det her for å vise hvordan vi koblet aktiviteter opp mot historien. I timen ble elevene forklart at de måtte bestå helteprøven (styrkesirkelen) for å bli tatt opp til helteakademiet. Den første delen av teksten ble brukt for å sørge for at alle deltagerne skulle få et innblikk inn i verdenen de skulle være i de neste fem ukene. Dette er noe som trekkes frem som en del av exposition trekket ved å skape undervisning basert på meaningfull gamification (Nicholson, 2015).

I tillegg til at elevene fikk et dokument å lese før hver time ble det lagt ut et google-docs dokument med lore til Eldrida universet. Her lå det tekst som beskrev de ulike stedene i Eldrida i større detalj, små historier om de ulike karakterene elevene møtte i løpet av historien og lignende. Dette dokumentet ble oppdatert underveis og elevene ble oppmuntret til å lese, men dette var ikke obligatorisk. Dette dokumentet inneholdt både bilder og tekst, og ble oppdatert etter at hver time var fullført. Grunnen til at jeg har valgt at dette skulle være valgfritt å lese er for å gi elevene en form for autonomi, og at jeg ønsket at videre utforskning av universet skulle være interessebasert. Det at dokumentet fikk mer informasjon ettersom elevene kom videre i historien er noe jeg implementerte basert på råd i litteraturen. Nicholson (2015) trekker frem at en av kjennetegnene ved exposition er at elevene får tilgang til mer informasjon om verdenen ettersom de kommer seg videre i historien.

Som tidligere nevnt ble alle aktiviteter koblet til noe som skjedde i historien. Dette var en av prosessene som var mest tidkrevende og gjennomføre for meg, da jeg ikke bare måtte lage en historie, men ha aktiviteter som passet til. Videre vil jeg presentere en tabell der jeg eksemplifiserer hvordan historien har blitt koblet til ulike aktiviteter innenfor basistrening:

Figur 2: Beskrivelse av aktiviteter knyttet til historien

Hva skjer i historien?	Aktivitet
Heltene reiser fra hjemstedet sitt og gjennom et fjellpass opp til en borg (Frosthold)	Deltagerne løper 4x4 intervall med 1 minutt mountainclimbers som en del av de 4 minuttene med arbeid.
Heltene tilber en solgud for å hedre de religiøse tradisjonene i landet	Deltagerne gjennomfører en yoga økt kalt Solhilsen, følger demonstrasjonsvideo.
Heltene skal ødelegge 7 magiske segl for å svekke en ond magiker.	Deltagerne gjennomfører en styrkesirkel bestående av 7 ulike stasjoner. Øvelsene handler om å trene styrke sammen, og alle øvelsene gjennomføres i par. Elevene må få godkjent innsatsen på stasjonen for å kunne regne seglet som ødelagt.
Heltene skal samle magiske artefakter fra en isdekt sjø.	Deltagerne gjennomfører kortstokk stafett i flere omganger. Lagene fordeler seg i hjørnene i gymsalen og kun en deltager

	kan løpe om gangen. Målet er å løpe til midten og snu et kort i håp om å finne en av det slaget laget samler på. Dette fortsetter til alle lagene har samlet alle sine kort.
Heltene skal beseire en ond magiker	Alle heltegruppene er på samme lag, mot den onde magikeren (lærer) og de andre magikerne, ettersom de er blitt forhekset. Kanonball kamp der alle på magikerlaget har to liv.
Heltene skal vise seg verdige ovenfor en ånd	Alle gruppene deltar i konkurranser der de konkurrerer mot hverandre. Typiske konkurranser som utfordrer ulike deler av koordinasjonen: balansestafett, hoppetau konkurranse, se hvem som klarer flest scoringer i basketball fra ulike punkter.
Heltene skal reise inn i den onde tåken	Deltagerne jogger i en mørklagt gymsal og får ulike kommandoer som påvirker hvilken vei de skal løpe eller andre bevegelser de skal utføre. Eksempler: Endre løperetning mot høyre, legge seg på ryggen, snu 180 grader, hoppe så høyt de klarer.
Heltene må rømme fra onde skapninger	Deltagerne løper kortintervaller. 15 sekunder høyt tempo og 15 sekunder pause. Her ble elevene gjort bevisst på at dersom lærer ikke var fornøyd med innsatsen ble pausene kortere, og dersom innsatsen var veldig god fikk de lenger pause (+ og - 5 sekunder)
Heltene må hvile etter å ha beseiret trollet	Deltagerne ligger i gymsalen og utfører en avslutning med mindfulness der fokuset er på å kontrollere pusten.

Gjennom de 5 ukene har elevene vært delt inn i lag. Det har vært 5 elever på hvert lag, men noe variert fra time til time ettersom noen har vært borte med sykdom eller ikke har kunne deltatt på grunn av skader eller lignende. Ved å dele deltagerne inn i faste lag fikk de mulighet til å oppleve engasjement gjennom å ha et felles mål sammen med andre. Dette er noe som trekkes frem ved engagement delen av å skape undervisning med meaningfull gamification (Nicholson, 2015). Første time i intervensjonen valgte elevene seg ulike roller. Jeg laget fire roller som deltagerne kunne velge mellom. Deltagerne fikk instruksjoner om at alle måtte ha hver sin rolle, og at det maksimalt kunne være to elever som hadde samme rolle innad i ett lag. Hver rolle kom med en beskrivelse og en spesiell ferdighet. Denne rollen kom i spill da elevene fikk benytte den spesielle ferdigheten sin i bosskamper og fikk spesifikke oppgaver i noen av oppdragene. Under presenterer jeg rollearket elevene ble gitt.

Magiker: Magikere er kjent for sine overlegne ferdigheter i å bruke magi. De har ofte studert i mange år for å forstå de ulike formene for magi og hvordan den skal

brukes. De har evnen til å kaste trylleformler og stave, og kan bruke magi for å forsvare seg selv og andre. Magikere er ofte intellektuelle og kan være sårbare i fysiske kamper, men med sin magiske kraft kan de skape store skade.

Spesialferdighet 1: Kraftskjold. Beskytt gruppa mot innkommende skade i en periode.

Eventyreren: Eventyrere er kjent for å være modige og dristige. De er ofte villige til å ta sjanser og utforske det ukjente, og er kjent for å være eksperter på å overvinne fysiske utfordringer, som å klatre, svømme og sanke. Eventyrere har ofte mange ferdigheter som de har lært gjennom sine eventyr, og kan være svært allsidige i kamp.

Spesialferdighet 1: Prøv lykken. Kan kaste terning for å prøve og gjøre noen utfordringer enklere, eller vanskeligere dersom lykken ikke er din venn. Kan kun brukes en gang per utfordring.

Kriger: Krigerer er kjent for sin fysiske styrke og kampferdigheter. De har ofte trent i kamp i mange år og har utviklet ferdigheter som å bruke våpen og beskyttelse. Krigerne er ofte godt forberedt for fysiske kamper, og kan tåle mye fysiske skader. De er effektive i å beskytte andre og beseire fiender.

Spesialferdighet 1: Krigerens sinne. Gjør ekstra skade mot fiender i et minutt.

Beskytter: Beskyttere er kjent for sin lojalitet og beskyttelse av andre. De har ofte utviklet ferdigheter som å bruke beskyttelse og helbredelse for å hjelpe andre. Beskyttere kan være litt mindre effektive i å angripe fiender, men de har ofte et bredt spekter av verktøy og ferdigheter for å hjelpe og beskytte andre. De er også ofte dyktige til å benytte naturens ressurser til å lage brygg med ulike effekter.

Spesialferdighet 1: Redd et liv. Hvis en i gruppen står i fare for å dø, redd denne personen. Kan kun brukes en gang per kamp.

Gjennom intervensjonen var tanken i starten at deltagerne skulle få flere valgmuligheter i timene. Dette skulle gå ut på at de kunne velge mellom ulike oppdrag, som ledet til at elevene skulle gjøre ulike aktiviteter. Grunnen til at dette skulle være en del av intervensjonen var at det å gi elevene valgmuligheter som påvirker historien er noe som trekkes frem i beskrivelsen av exposition delen av å skape undervisning med meaningful gamification (Nicholson, 2015). Arbeidet med å lage gode opplegg og koble dette til historie opplevdes som svært tidkrevende, og det ble derfor bare gjort en gang. Under følger beskrivelsen elevene fikk av denne timen der de kunne velge mellom to oppdrag:

Eldrida time 2

Etter at våre helter har blitt tatt inn i akademiet av Grym får de to oppgaver de kan velge mellom, deres første oppdrag.

Oppdrag 1: Tilbake til Solheim

Dere skal returnere til deres hjemsted Solheim for å delta i den årlige hyllesten av Solguden Kanta. Dette oppdraget er viktig for å sørge for Solgudens gode vilje mot våre helter, noe som kan komme godt med i den usikre tiden verden går i møte.

Belønninger: 60 xp, 2 gull per lagmedlem, Solgudens velvilje.

Dere skal gjennomføre etter filmene Solhilsen og Flyt på denne linken:
<https://ndla.no/subject:1:ca607ca1-4dd0-4bbd-954f-67461f4b96fc/topic:1:0a1e0562-99b9-49e2-8e6a-cf73d650925b/topic:1:5c73cc43-0222-4417-b6dd-c786b324d32a/resource:d5ba8ecf-d6a0-4bc6-a2c2-b4908de1ba92>

Oppdrag 2: Befri Gryms venner fra bandittene

Dere skal ut i Fernwold skogen for å finne og befri Gryms gamle venner fra en omreisende bande med banditter. Dette er et farlig oppdrag og deres første møte med fiender, så vær forsiktige og vær sikre på at dere er klare for oppdraget.

Belønninger: 100 xp, 1 gull per lagmedlem.

Dere skal gjennomføre følgende video, den skal gjennomføres to ganger for å beseire alle bandittene. Søk på denne teksten på litetube.one: Beginner Friendly 20 Minute Boxing Workout at Home without any Equipment 2022

Her var det altså mulig for deltagerne å se video av hva de skulle gjennomføre på forhånd, og disse videoen var de eneste instruksene elevene fulgte i løpet av timen. Dette ble vurdert slik at deltagerne fikk erfaringspoeng basert på hvor godt gruppa klarte å gjennomføre oppdragene uten innblanding av lærer. «Solgudens velvilje» var den eneste spesielle belønningen deltagerne kunne bli gitt i løpet av perioden. Denne belønningen gjorde at de bare hadde 3 arbeidsøkter i intervalltrening med 4x4 i time 5. Historien bak var at solguden hjalp heltene ved å fjerne de dårlige været på slutten av en transportetappe opp et fjell for de som hadde gjennomført en hyllest av solguden. Dette var den eneste delen av intervensjonen der valg fra deltagerens side påvirket historien, med unntak av valg av helterolle.

Deltagerne deltok i to boss-fights. Dette var større hendelser i historien der deltagerne måtte beseire en mektig fiende. Den første av disse var et troll, der jeg som lærer tok rollen som trollet. Videre viser jeg til dokumentet elevene ble gitt for å illustrere hvordan dette fant sted:

Time 3 – Trollet ved porten

Etter forrige oppdrag kom dere tilbake og oppdaget et gigantisk troll som slo mot portene til Eldrida Akademiet. Dere skjønner fort at trollet er aggressivt og at det er dere, eller trollet. Gir opp gruppene til kamp og se hvem som dør, og hvem som overlever.

Beskrivelse av kampen: *Trollet (lærer) står i midten av gymsalen. Heltene må starte i den trygge sonen (et hjørne av hallen). Heltene må løpe bort til trollet (midten av gymsalen) og ta på trollet for å gjøre skade. Deretter må heltene løpe tilbake til den trygge sonen før en av de andre heltene på gruppen kan løpe. Gjennom kampen vil trollet trampe i bakken og gjøre stor skade rundt seg. Hvis en helt er utenfor den trygge sonen når trollet tramper mister helten ett helsepoeng. Dersom en helt går tom for helsepoeng vil helten ikke lenger kunne delta i kampen, og gruppen vil miste av den totale xp'en de får av å beseire trollet.*

Spesialferdigheter under kamp med trollet:

Magikeren kan rope beskytt og vil dermed beskytte heltene i gruppen sin fra innkommende skade i 45 sekunder.

Beskytteren kan velge å redde et lagmedlem fra døden. Beskytteren må da melde seg ut av kampen, men vil ikke regnes som død, og gruppen vil ikke miste xp.

Eventyreren kan rulle terning i forkant av kampen. Hvis det rulles 5 eller 6 vil gruppen få skyvet den trygge sonen sin nærmere trollet. Hvis det rulles 1 eller 2 vil eventyreren måtte bære ekstra last gjennom kampen. Hvis det rulles 4 vil ingenting skje.

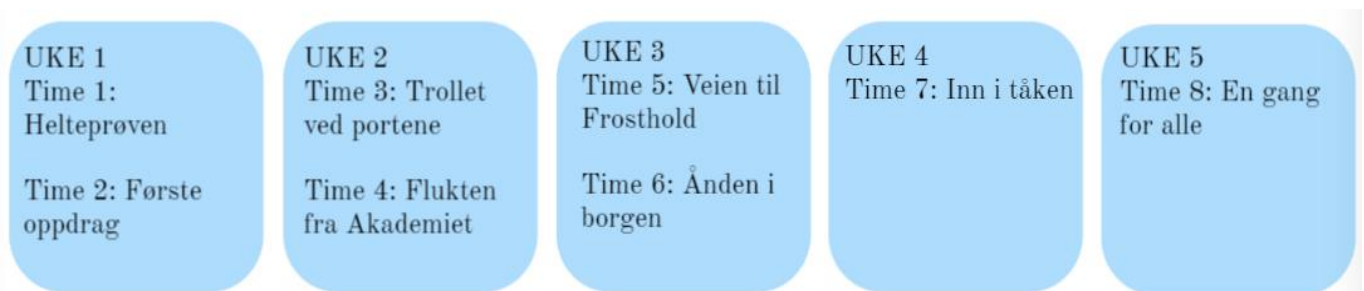
Krigeren kan aktivere krigerens sinne og gjøre ekstra skade mot trollet i 1 minutt. Dette gjøres ved å rope: kamp.

Belønning for å bekjempe trollet: 25 xp per gruppemedlem.

I tillegg til dette ble det en overraskelse for deltagerne at når trollet ble beseiret i første aktivitet ble det «rasende», og dette ledet til en avsluttende aktivitet som minner om sisten. Trollet løp etter elevene og dersom det fikk tak i de mistet de ett helsepoeng. Dette var en kort affære da det var ment mest som overraskelses element og for å skape en morsom avslutning.

Elevene ble også introdusert for level-systemet i den første timen. Alle lagene begynte i level 1, og gikk opp i level for hver gang de nådde 100 nye erfaringspoeng (Dette refereres til som XP i dokumentene elevene fikk, og også i intervjuene fra deltagerne). De ulike klassene startet med forskjellige mengder helsepoeng, og fikk 1 ekstra helsepoeng per level de gikk opp. Dette fulgte elevene med på for å vite hvor mye helse de hadde i bosskampene. De fikk erfaringspoeng ved å fullføre oppdrag som gruppe. Noen timer var basert på generell innsats der jeg som lærer gjorde en vurdering av gruppa og gav de mellom 20-100 erfaringspoeng, mens andre timer var basert på konkurranser der gruppene fikk erfaringspoeng basert på plassering i konkurranse mot de andre gruppene. Jeg hadde i utgangspunktet ikke tenkt å benytte noen form for poengtavle der elevene hadde oversikt over alle gruppene, men etter forespørsel fra elevene om et dokument slik at det var enklere å holde oversikt, ble det laget et excel-skjema der elevene så hvordan alle gruppene lå an med tanke på erfaringspoeng. Medlemmene innad i en gruppe fikk alltid lik mengde erfaringspoeng. Dette er alle elementer hentet fra teori om reward-based gamification (Nicholson, 2015). Til slutt vil jeg vise en figur som viser hvordan intervensjonen så ut i form av uker og antall kroppøvingstimer.

Figur 3: Oversikt over timene i intervensjonen



3.4 Datainnsamling

Både prosjektbeskrivelse og intervjuguide til de semistrukturerte intervjuene ble sendt til Norsk senter for forskningsdata, og søknad for innhenting av data ble godkjent. Referansenummeret for prosjektet hos NSD er: 936213. Intervjuguiden består av et par enkle spørsmål som skal få intervjuobjektene i gang. Resten av intervjuguiden består av ulike oppfølgingsspørsmål som skulle fungere som forslag dersom de virket relevante og naturlige. Disse oppfølgingsspørsmålene hadde som hensikt å styre samtalen dypere ned i temaet for å få frem elevenes opplevelser. Denne fremgangsmåten løftes frem som en god metode ved semistrukturerte intervju (Elhami & Khoshnevisan, 2022, s. 1-2). Semistrukturerte intervju pekes også på som egnet for å avdekke deltagerens opplevelser på en måte forskning ellers ville hatt vanskeligheter med å få tilgang på (Kvale & Brinkmann, 2021). Dette skyldes at semistrukturerte intervju verken er en åpen samtale eller en spørreskjemasamtale, men en mellomvei som styres av intervjuguiden og det deltageren deler på intervjuet. Intervjuene er fokusert rundt elevenes meninger og opplevelser av undervisningen de har tatt del i. Med dette fokuset valgte jeg en induktiv innfallsvinkel der jeg hentet inn teori i etterkant av intervjuene slik at jeg ikke skulle være for styrt av det teoretiske bakteppet under intervjuene.

Opptakene ble tatt opp med skriftlig tillatelse fra både intervjuobjektene og deres foresatte. I etterkant av dette transkriberte jeg intervjuene slik at datamaterialet ble i tekstformat. Intervjuene ble anonymisert fortløpende under transkriberingen, og jeg leste også gjennom i etterkant for å sørge for at detaljer som kunne føre til gjenkjenning var fjernet. Med tanke på at dette er en fenomenologisk studie vurderer jeg semistrukturert intervju som en passende metode for å samle inn data. Dette er fordi det er en fleksibel form for intervju, og fleksibilitet er i kjernen av fenomenologisk forskning (Herrera, 2015, s. 110). Dette er noe som er understøttet i litteraturen, og pekes på som en metode som fører til bedre forståelse for elevenes oppfattelser (Herrera, 2015, s. 110).

3.5 Analyse

Datamaterialet har blitt analysert ved hjelp av en refleksiv tematisk analyse. Fremgangsmåten er gjort i 6 steg slik det er beskrevet av Braun og Clarke (2022). Første steg i prosessen er å få oversikt datamaterialets innhold, og skrive det ned. Dette ble, som tidligere beskrevet, gjort ved å transkribere lydopptak. Etter dette starter man prosessen med koding av data. Tredje steg i prosessen er å danne overordnede temaer på bakgrunn av analysen. Disse temaene skal i det fjerde steget revideres. Noen temaer ble fjernet, andre slått sammen, og andre utvidet til to forskjellige temaer. Steg nummer fem er en definering av temaene som er funnet. Disse skal navngis og gis klare kjennetegn. Til slutt danner disse stegene grunnlaget for steg nummer seks, som er en tekst basert på innholdet i analysen som er gjort.

Denne modellen for tematisk analyse er et resultat av at tematisk analyse lenge har vært en vag metode. Braun og Clarke (2022) mener at den tematiske analysen burde bli et anerkjent analyseverktøy i forskning. En av styrkene som pekes på fra forfatterne i denne sammenheng er det brede spekteret av bruksområder den tematiske analysen har. Tematisk analyse må ikke sees som en spesifikk analysemetode, men en familie av metoder med ulike undergrener (Braun & Clarke, 2022a, s. 1-2). Forfatterne peker på at det er svært uheldig at det forekommer forskning hvor forfattere beskriver bruk av en standardisert tematisk analyse, uten å definere hvilken type tematisk analyse de har tatt utgangspunkt i. De ulike typene kan skille seg fra hverandre i såpass stor grad at dette bør spesifiseres.

I denne oppgaven er det gjennomført en refleksiv tematisk analyse. Denne metoden er godt egnet til forskning knyttet til personlige erfaringer, subjektivitet og fenomenologi (Braun & Clarke, 2022b, s. 8). Som navnet tilsier, er det refleksive i fokus. Innen forskning er det umulig å se bort fra at individet bærer med seg kunnskap, meninger og holdninger inn i forskningsprosessen (Braun & Clarke, 2022b, s. 8-9). Reflektering rundt det man bærer med seg inn i en slik prosess som forsker er derfor essensiell. Disse fenomenene refereres ofte til som bias, noe som kan påvirke forskerens oppfatninger. Kvalitativ forskning vil alltid være berørt av de individene som gjennomfører forskningen, og de meningene disse innehar, selv om det tas steg for å forhindre og forminske det (Galdas, 2017, s 1.). Tilbake til fenomenologiens utgangspunkt der vi ønsker å se opplevelser gjennom deltagerens øyne (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76), vil det være nødvendig å reflektere over mine egne kunnskaper, meninger og holdninger for å kunne gjøre dette på en god måte.

Braun & Clarke (2019, s. 591) peker på at forskerens subjektivitet kan være noe positivt, til forskjell fra hvordan det ofte sees. De mener forskerens subjektivitet er en ressurs som skal benyttes i arbeidet med å skape temaer og koder i arbeidet med analysen. Fokuset for forfatterne var å lage en god fremgangsmåte som løftet frem de kvalitative egenskapene, og samtidig tilby forskere en fleksibel metode, satt i system (Braun & Clarke, 2019, s. 591-592). Jeg har valgt denne analyseformen på bakgrunn av at jeg har anvendt den tidligere og føler meg trygg på den. Basert på litteratur og tidligere forskning er det også en metode som passer formålet til oppgaven (Braun & Clarke, 2021, s. 38).

Når jeg leste datamaterialet for andre gang, begynte jeg enkelt ved å fargekode tekst basert på to kriterier: negativ påvirkning og positiv påvirkning. Jeg markerte altså de delene av materialet der deltagerne uttrykte at de hadde blitt påvirket i negativ eller positiv retning med tanke på motivasjon. Her viser jeg til et eksempel for å vise hvordan dette sitatet har havnet i sitt tema gjennom analyseprosessen:

«Intervjuer: hvis du skal trekke frem en favoritt ting fra perioden?»

Jente1: Det blir en av de konkurransene. Kanskje den ballhenting. Ja den.

Intervjuer: ja den siste vi hadde?

Jente1: ja den.

Intervjuer: Hvis du skal trekke frem den kjedeligste tingen?

Jente1: Det blir yogaen.

Intervjuer: yogaen ja.

Jente1: Det eneste jeg ikke likte var yogaen.

Intervjuer: Var det mer motiverende når du visste at du kunne få poeng selv om det var yoga?

Jente1: ja, det var mer motiverende.

Intervjuer: Så du synes det var mer motiverende med poeng i en kjedelig aktivitet?

Jente1: Ja faktisk.»

Dette sitatet ble i starten bare markert fra spørsmålet om hva jente1 synes var den kjedeligste tingen. Markeringen var grønn for å vise en positiv påvirkning på motivasjonen. Senere etter flere gjennomlesninger fant jeg flere utsagn som tydet på at deltagerne var blitt påvirket av elementer basert på reward-based gamification. Her nevner eleven erfaringspoeng, noe som er en form for belønning. Dette ble derfor omgjort til fargen rød, som ble fargekoden for utsagnene som til slutt ble samlet i temaet ytre belønninger og konkurranse. Da jeg gjorde om fargekoden leste jeg også over teksten rundt og fant at flere linjer med datamaterialet over også passet inn under dette temaet, selv om jente1 her ikke nevnte en økt motivasjon, men fordi det viser en sammenheng med at jente1 sier at favoritten må være en av konkurransene, noe som også knyttes til reward-based gamification. Dette er også på grunn av at sitatene jeg viser til skal være forståelige, og ikke tatt ut av kontekst. På denne måten har jeg jobbet gjennom ulike utsagn og landet på å tilegne de under de ulike temaene.

3.6 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Validitet, også kalt gyldighet av Postholm og Jacobsen (2018, s. 222), omhandler hvorvidt det man finner som forsker er gyldig for det eller de vi har studert (indre validitet). Det handler også om det vi har studert har en overføringsverdi til andre kontekster (ytre validitet) (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Når man skal vurdere validitet stiller man spørsmål om oppgavens metode, og om denne egner seg til å undersøke det oppgaven hevder å undersøke. Kvale og Brinkmann (2021, s. 276) beskriver at forskeren må spørre seg spørsmålet om man faktisk måler det man tror at man måler. Ulike grep ble tatt med tanke på denne oppgavens indre validitet. Det første var vurderingen rundt datainnsamling. Her ble semistrukturert intervju valgt da tidligere teori og forskning tyder på at det er en velegnet metode for å få tak i subjektive meninger fra deltagerne. Videre brukte jeg tid på å lage en intervjuguide med brede temaer slik at deltagerne skulle få mulighet til å kommentere ulike aspekter ved sine opplevelser. Jeg har også forsøkt å gjøre analyseprosessen transparent i oppgaven, og benytte elevenes sitater på en slik måte at de ikke er tatt ut av kontekst samt å la de få ta sin plass i oppgaven. På denne måten har jeg redusert risikoen for at jeg som forsker har gjort funn basert på utsagn som egentlig ikke er ment slik de er fremstilt. Jeg har også sørget for at oppgavens diskusjon og funn ligger tett opp mot elevenes utsagn. Beskrivelse av intervusjonen, analyse og deltagerutsagn har fått stor plass i oppgaven, og dette er for å styrke oppgavens ytre validitet gjennom å styrke sjansen for den naturalistiske generaliseringen (Postholm & Jacobsen, 2018 s. 239-240).

Ytre gyldighet, også kalt overførbarhet (Postholm & Jacobsen, s. 222), omhandler i hvilken grad resultatene fra forskningen har en overførbar verdi til andre situasjoner, kontekster eller deltagere (Postholm & Jacobsen, s. 238). Forskning, både kvalitativ og kvantitativ, ønsker å ha en overføringsverdi til andre kontekster, situasjoner og deltagere, ettersom forskning hadde vært av lite verdi om det kun var gyldig i det spesifikke forskningstilfelle. Ytre validitet i kvalitativ forskning skiller seg dog litt fra den vi finner i kvantitativ forskning da det er for få deltagere til å kunne si at resultatene er generaliserbare (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Her kommer begrepet naturalistisk generalisering inn (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Dette handler om at leseren skal kunne lese forskningen og koble dette til en annen kontekst med andre individer på grunn av likheter og fellestrekk. På denne måten kan forskningen være et tankeredskap og utviklingsredskap i andre forskningsprosjekter og praksiser hos de som er utøvende innen feltet. Dette vil si at det kreves en individuell tilpassing av informasjonen for at det skal kunne benyttes av leseren.

Reliabilitet, også kalt pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222), kan defineres som muligheten for å reprodusere forskningens resultater på et annet tidspunkt av andre forskere. I kvalitativ forskning vil dette være vanskelig på grunn av forskjellige faktorer. Forskerens individualitet og subjektivitet vil ha en påvirkning i møte med deltagerne i studien, noe som vil variere fra forsker til forsker. Siden alle mennesker kontinuerlig er i utvikling, både forsker og deltager, vil dette også prege en eventuell test-retest tankegang (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Man har derfor andre aspekter som blir viktig med tanke på reliabilitet innen kvalitativ forskning. Her trekkes forskerens refleksjon over egne valg, og transparens i forskningsmetoden mellom forsker og leser frem som positivt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Hvordan intervju gjennomføres er også viktig, da man som forsker må sørge for at spørsmålene er åpne og ikke ledende, ettersom man er ute etter elevens faktiske opplevelser. Ettersom man har et lite utvalg av deltagere vil det også være viktig å reflektere rundt hvem man ikke har fått tak i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226). For å gjøre dette har jeg inkludert spørsmål i intervjuguiden om hvordan elevene stiller jeg til kroppsøvingfaget, og kommenterer senere i resultat delen rundt deltagerne sine svar på dette spørsmålet. Jeg har også valgt å transkribere intervjuene personlig, uten noen form for digitale hjelpemidler, som kunne hjulpet med å automatisere prosessen. Dette er noe som sikret at jeg hadde god kjennskap til datamaterialet, og kunne føle meg trygg på at det ikke var påvirket av andre faktorer.

3.7 Etske vurderinger

Det er etablert etiske retningslinjer som all forskning skal følge (Christoffersen & Johannesen, 2018). Etske vurderinger underveis i forskningsprosessen er derfor helt essensielt for å ta godt vare på deltagerne i studien, og sørge for at man er i tråd med de etiske retningslinjene. Lydopptak av deltagerne i studien vil være personaliserbar data, og jeg har derfor tatt steg for at disse har blitt ivaretatt på en god måte slik at ikke utenforstående skal få tilgang til dem. Det er blitt benyttet en digital lydopptaker i intervjusituasjonen. Lydfilene er deretter blitt overført til en personlig lagringsbase fra NTNU, før lydfilen er blitt slettet fra lydopptakeren. På denne måten har jeg sørget for at lydopptakene ikke skal være tilgjengelige for noen andre enn meg. Kroppsøving kan være et fag der elever opplever mer usikkerhet enn i andre klasseromsfag. Det var derfor viktig å sørge for at forskningen ikke skulle påvirke elever på en negativ måte ved å øke denne usikkerheten/ubehaget. Gjennom å gi elevene god informasjon i forkant, og at jeg hadde god kjennskap til elevene før intervusjonen gjorde at jeg følte meg trygg på at deltagerne ikke ble utsatt for noe ekstra ubehag. En av de etiske retningslinjene for forskning sier at deltagerne skal utsettes for så lite ubehag som mulig (Christoffer & Johannesen, 2018, s. 42). Dette dekker både fysisk og psykisk ubehag, og det er derfor viktig å vurdere begge disse aspektene. Jeg vurderte aktivitetene deltagerne skulle gjennom i løpet av intervusjonen og vurderte det slik at intervusjonen ikke skulle føre til noe større fare for skade/fysisk ubehag enn det man utsettes for gjennom kroppsøving til vanlig.

4.0 Sentrale funn og diskusjon

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for de ulike temaene jeg fant gjennom den refleksive tematiske analysen av de transkriberte intervjuene. Her vil jeg følge en struktur hvor jeg først presenterer temaet generelt, for så å vise til eksempler fra datamaterialet og deretter diskutere temaene med bakgrunn i tidligere presentert teori og forskning. Dette vil jeg gjøre med et mål om å belyse hvordan deltagerne har opplevd at motivasjonen deres har blitt påvirket av gamification i undervisningen. Disse

opplevelsene vil også knyttes opp mot typer av motivasjon fra selvbestemmelsesteorien, ikke som en fasit, men som mulige typer opplevd motivasjon.

4.1 Positiv opplevelse av kroppsøvningsfaget

Samtlige av elevene som har deltatt i intervju har gitt utsagn på spørsmål om hva de synes om kroppsøvningsfaget som tyder på at dette er elever som liker faget. Dette er et spørsmål som ble inkludert i intervju for å skape et bilde av elevmassen. Alle elevene sier de liker kroppsøving, men det betyr ikke at de blir motivert av de samme aspektene i faget. Det er dog verdt å merke seg at elevene i utgangspunktet er positive til kroppsøvningsfaget når vi går videre for å se hvordan de opplever motivasjon i kroppsøving med gamification.

Eksempel 1:

«Jente1: Jeg liker kroppsøving, det er det beste faget i løpet av uken. For jeg har alltid likt gym.»

Intervjuer: Ja, hvorfor det?

Jente1: Man kan bevege seg og jeg liker ikke å sitte stille.

Intervjuer: nei, du har energi som må ut?

Jente1: ja, sånn sett glad i å være fysisk.»

Eksempel 2:

«Intervjuer: hva synes du om kroppsøving?»

Gutt1: kroppsøving er et av favorittfaget mitt. Jeg elsker å bevege meg. For meg er det en mulighet til å få ut energi i løpet av skoledagen og en mulighet til å være med venner i aktiviteter jeg liker. Jeg liker også å kydde i garderoben med vennene mine. Det er favorittfaget mitt.»

Et viktig kjennetegn her er at elevene uttrykker eksplisitt å ha kroppsøving som et av sine favorittfag. Flere peker på at dette er fordi de har energi og har behov for å få denne ut gjennom aktivitet i skolehverdagen. Noe som ofte ble nevnt var også det sosiale aspektet av kroppsøving. Dette kan kobles til opplevelser av meningsfullhet der sosial interaksjon er en av fem temaer som preger disse opplevelsene (Beni et al., 2016). Det er flere faktorer som påvirker deltagerne til å like kroppsøving eller ha det som favorittfag, men alle elevene er som tidligere nevnt svært positive til faget som et helhetlig bilde. Dette er noe som er viktig å ha i bakhodet når man skal lese resultatene og diskusjonen rundt hvordan gamification kan påvirke motivasjonen. Elevene er glad i kroppsøving, noe som sannsynligvis skyldes positive opplevelser med faget i fortiden. Dette er noe som kan kobles tilbake til fenomenologien og hvordan tidligere erfaringer preger hvordan vi oppfatter ulike fenomener (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). På bakgrunn av dette temaet vil følgende diskusjonspunkter ta høyde for at deltagerne i studien har et godt forhold til kroppsøvningsfaget.

4.2 Interesse for historien og opplevelse av meningsfullhet

Dette temaet var et av de første temaene som ble definert i analyseprosessen. Temaet er delvis todelt, men også nært knyttet sammen. Deltagerne snakker om at de har opplevd interesse for historien, noe som har gitt de en økt opplevelse av motivasjon. Det virker til at dette er nært knyttet opp mot at de opplever aktivitetene som meningsfulle, nettopp

fordi aktivitetene er knyttet opp mot historien. Dette var et tema mange av elevene nevnte. Utsagn som tyder på at elevene har opplevd motivasjon gjennom interesse for historien og opplevelse av meningsfullhet:

Eksempel 1:

«Intervjuer: hva har vært annerledes i denne perioden kontra vanlig kroppsøving?»

Gutt 1: det som har vært annerledes med Eldrida har vært at vi må lese før timene. Det har jeg ikke noe imot jeg synes alt vi har lest har vært kjempespennende å finne ut. Det andre som har vært annerledes er at vi har hatt mye mer teori. Det har jeg heller ingenting imot. Det andre som har vært annerledes er at alt har hatt en mening, vi har ikke bare gjort noe, men vi har gjort som i et spill.

Intervjuer: vi hadde jo et belønningssystem med level og experience points og helsepoeng, hvordan var det?

Gutt1: Jeg synes det var veldig gøy, sykt gøy at man av å gjøre innsats i timen fikk mer poeng, gå opp i level, få mer helse og det er jo kjempegøy, fordi du føler det får en mening og da blir det mer gøy. Også var det litt kluss på slutten når vi skulle ta deg og regne ut hvor mange liv vi hadde og ja i begynnelsen var det ingen som skjønnte noe og alle bare så på livene sine istedenfor aktiviteten. VI visste jo ikke at vi skulle bruke livene til å ta trollet og magikeren og ja.»

Eksempel 2:

«Intervjuer: synes du det har vært annerledes i løpet av denne perioden?»

Jente1: det er jo greit at du legger ut på forhånd hva vi skal gjøre og det er variert. Det har vært en historie bak alt.

...

Intervjuer: hva synes du om historien?

Jente1: jeg likte historien, og det var spennende

Intervjuer: på hvilken måte synes du det var spennende?

Jente1: det var det med Eldrida, og kjempe mot trollet og tåken, og at man trodde man var kommet frem, men var ikke det.

Intervjuer: hvordan synes du det var at alle oppgavene var knyttet opp mot historien?

Jente1: Synes det var ganske greit for det gjorde alt mer spennende.»

Eksempel 3:

«Intervjuer: Har det vært noe annerledes med Eldrida?»

Gutt3: ja det har jo vært sånt spill da, så alt henger sammen. Det er gøy, men ja egentlig.

Intervjuer: hva da, men?

Gutt3: nei jeg likte det.

Intervjuer: hva synes du om at jeg la ut tekst før hver time og at det var tekst du kunne lese frivillig.

Gutt3: Ja jeg synes det var gøy, det var liksom en foroppgave vi måtte gjøre som gjorde at jeg gledet meg mer til timen, også gir det kanskje de som ikke er så atletiske og gode i gym til å få vist kompetanse i det da, så det er jo en god mulighet.»

Jeg vil starte her med sitatet fra gutt1 som til slutt ble en del av tittelen til oppgaven. Han sier at vi har ikke bare gjort noe, men vi har gjort som i et spill. Her beskriver han først også at alt har hatt en mening. Her peker han både på en opplevelse av essensen innen gamification, nemlig å bruke elementer fra spill som elever kan kjenne igjen og bli motivert av. Han beskriver også at dette har gitt aktivitetene mening, noe jeg antar handler om at alle aktivitetene ble koblet opp mot hendelser i historien. Etter Kretchmar (2007) sin definisjon på meningsfulle opplevelser kan det virke som at gutt1 har hatt nettopp dette. Dette er ett av flere utsagn som peker mot nettopp dette fenomenet. Videre beskriver deltagerne ofte opplevelsene sine med ord som «gøy» eller «morsomt», noe som samsvarer med ett av temaene funnet av Beni et al. (2016). Dette skal jeg gå nærmere inn på i neste avsnitt.

Flere av utsagnene i intervjuene peker mot at elevene har opplevd en autonom type av motivasjon. De argumenterer med at aktivitetene har vært «gøy», «sykt gøy», «meningsfulle» og «morsomme» og at lesingen av historien har vært «spennende», «kjempespennende» og «interessant». På måten elevene presenterer det er det nærliggende å tenke på temaet «gøy» med tanke på meningsfulle opplevelser (Beni et al., 2016). Dette er noe som tyder på at de ikke har blitt motivert av ytre belønninger, hvert fall ikke alene, men at det har vært en egen interesse og hatt en verdi i seg selv. De peker også på at poeng fra innsats var en del av det som var gøy, og dette kan derfor tolkes til at de har blitt motivert av at de ikke er blitt «vurdert» med bakgrunn i sammenligning, men ut fra egne ferdigheter. Dette kan da også kobles opp mot opplevelsen av utfordring som meningsfull (Beni et al., 2016). Disse punktene er samsvarende med høyere typer av autonom motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Det kan også argumenteres for at noen av elevene har opplevd indre motivasjon i løpet av perioden. Andre studier har målt økning i indre motivasjon hos elever i kobling med gamification (Fernandez-Rio et al., 2020, Rutberg & Lindqvist, 2018, Sotos-Martinez et al., 2022).

Det ble som tidligere nevnt lagt ut tekster med deler av historien før hver time, og flere elever har nevnt at dette gjorde at de gledet seg mer til timene. Jeg tolker dette som at de gledet seg til å se hva som skjedde i «historien» i løpet av timen. Dette sammenfaller med en av de vanligste grunnene til at folk spiller spill, nemlig det å oppleve en historie (Nicholson, 2015). I sammenheng med dette nevnes også beskrivelser som omhandler meningsfullhet og mening. Her tolker jeg det som de opplever historiens kobling mot aktiviteter som en gyldig begrunnelse for hvorfor vi gjør aktivitetene, og opplever derfor en større grad av meningsfullhet. Dette er noe jeg vil koble til opplevelsen av personlig relevant læring (Beni et al., 2016). Selv om dette ikke nødvendigvis gjør at elevene skjønner hvordan den ferdigheten de bruker skal benyttes senere i livet eller utenfor konteksten, så gir det en mening med hvorfor vi skal gjøre aktiviteten der og da. Motivasjonen her virker og skyldes en egeninteresse og kan peke mot en autonom type motivasjon som skiller seg fra ønsket om en ytre belønning (Deci & Ryan, 2000).

Gjennom å bruke ord som «spennende», og ved å beskrive perioden med for eksempel: «det har vært en historie bak alt» tolker jeg det som at flere deltagere har blitt investert i historien. Deltagerne nevner at å kjempe mot trollet og tåken som eksempler på ting som var spennende, og dette er bossfights vi har hatt underveis i intervensjonen. Ved å beskrive det som spennende legger de vekt på noe annet enn de ytre belønningene det var mulig å oppnå, og jeg vil hevde at dette tydet på en motivasjon som er autonom (Deci & Ryan, 2000). Dette kan godt være knyttet til opplevelsen av at noe er gøy. At en historie er spennende er det motsatte av at den er kjedelig. Gjennom at aktivitetene har vært koblet mot historien har deltagerne opplevd historien i aktivitetene. En del av denne historien har vært disse bossfightene som nevnes. En av tingene de trekker frem er at de synes det var gøy at jeg som lærer deltok, men de omtaler det også i positive ordlag generelt. Dette er noe som også trekkes frem i en studie fra 2020 (Fernandez-Rio et al.). Her peker lærere på at de opplevde at elevene ble veldig engasjert av bossfights, og at de etter hvert som de ble mer investert i historien begynte å uttrykke interesse for hvem, og når neste bossfight skulle finne sted. På bakgrunn av ordbruken i beskrivelsene som passer godt opp mot tidligere forskning tolker jeg det slik at dette vil kunne kobles mot temaet «gøy» fra resultatene til Beni et al. (2016).

4.3 Ytre belønninger og konkurranse

Dette er det første temaet som ble definert under analysen. Alle elevene som har blitt intervjuet har før eller senere i løpet av intervjuet gitt utsagn som viser at de blir motivert av konkurranser. Her er det blitt inkludert utsagn som tyder på at elevene har blitt motivert av erfaringspoeng og level-system i den forstand at de har sett på det som en konkurranse mot de andre, eller at konkurranse aktivitetene har vært sentrale for deres motivasjon i perioden. Svarene tyder altså på at elevene er blitt motivert av ytre faktorer gjennom elementer fra reward-based gamification.

Eksempel 1:

«Intervjuer: Kan du fortelle litt, nå gjorde vi litt forskjellige ting, hvordan du opplevde historien i forskjellige aktiviteter?»

Jente1: Opplevde det ganske greit. Egentlig det var varierte gymtimer, og at du måtte gjennom visse ting hvis ikke kom du deg ikke videre eller fikk ikke poeng.

Intervjuer: Kan du ikke snakke litt mer om poengene. Hvordan synes du det var?»

Jente1: det var jo greit fordi hvis man kom først, eller jo bedre man gjorde det fikk man flere poeng.

Intervjuer: Hva synes du var best, når dere fikk poeng i konkurranser eller når dere fikk poeng ut fra innsats?»

Jente1: Konkurranse. Da får man konkurranseinstinkt inni seg, så ja.

Intervjuer: Ja du er glad i konkurranser?»

Jente1: ja

Intervjuer: Kunne vi brukt mer konkurranser?»

Jente1: ja

Intervjuer: Hva synes du når jeg vurderte innsats da. Fungerte det bra, eller ikke bra?»

Jente1: jeg synes det funket bra, for det er noen som det ser ut som deltar, men så gjør de ikke det.

Intervjuer: ble du mindre motivert av det enn av konkurranser?

Jente1: nei egentlig ikke.

Intervjuer: ble du like motivert av begge deler?

Jente1: Nei, blir mest motivert av konkurranser for da må alle delta. Da gjør laget sitt beste for å vinne. Det er kjipt å tape.

...

Intervjuer: hvis du skal trekke frem en favoritt ting fra perioden?

Jente1: Det blir en av de konkurransene. Kanskje den ballhenting. Ja den.

Intervjuer: ja den siste vi hadde?

Jente1: ja den.

Intervjuer: Hvis du skal trekke frem den kjedeligste tingen?

Jente1: Det blir yogaen.

Intervjuer: yogaen ja.

Jente1: Det eneste jeg ikke likte var yogaen.

Intervjuer: Var det mer motiverende når du visste at du kunne få poeng selv om det var yoga?

Jente1: ja, det var mer motiverende.

Intervjuer: Så du synes det var mer motiverende med poeng i en kjedelig aktivitet?

Jente1: Ja faktisk.»

Eksempel 2:

«Intervju: hva var beste i Eldrida perioden?

Gutt3: jeg likte xp systemet veldig godt, men det beste var kanskje kanonballen, det er veldig gøy.

Intervjuer: hva var det verste med perioden, minst motiverende?

Gutt3: Hvis jeg hadde hatt en annen gruppe, så hadde jeg sagt at vi hadde flaks som vant, så kanskje mer vinnerpotensialet, at det var større variasjon i hvor mye xp og sånn, samme med innsatsen, litt større skille på hvem som får xp. Du jobber 20% og jeg jobber 100% så vil jeg ha større xp forskjell.

Intervjuer: Ja det skjønner jeg. Var du like motivert, mindre eller mer motivert?

Gutt3: kanskje like motivert. Jeg likte xp-systemet, men litt lite lagidrett og sånn. Litt mindre motivert i starten kanskje for da hadde ikke xp så mye å si.

Intervjuer: hvis vi hadde hatt fem uker basistrening uten Eldrida, hadde det vært likt?

Gutt3: da hadde jeg vært langt nede, stor forskjell.»

Noen av deltagerne har nevnt hvordan de har opplevd økt motivasjon ettersom intervensjonen varte. To av deltagerne har koblet dette mot at erfaringspoeng ikke hadde så mye å si i starten, men at dette påvirket de mer etter hvert, i form av at de fikk mer motivasjon. Dette kan kobles opp mot motivasjonskontinuumet fra selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000). Her kan det argumenteres for at deltagerne befinner seg innenfor det man kaller ytre regulert motivasjon. Det er erfaringspoeng belønningene som gjør at de er motivert for å gjøre sitt beste og å delta i aktivitetene. Dette forsterkes av de påpeker at de hadde vært langt mindre motivert om de hadde hatt en periode med basistrening uten Eldrida og belønningssystemet. Dette understøttes av teori om at motivasjon faller bort dersom belønninger eller straff fjernes hos noen som har en ytre kontrollert motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Noe som også ble funnet under dette temaet var utsagn som tydet på at belønningene i form av erfaringspoeng-systemet kunne hatt negativ innvirkning. Deltagerne pekte på at dersom det ikke hadde gått «bra» med erfaringspoengene deres så kunne de blitt mindre motivert eller fornøyde. Her kan det også trekkes inn at flere av deltagerne omtalte det å ha mest erfaringspoeng som å «vinne». Dette er ikke noe som ble snakket om i løpet av perioden, og erfaringspoeng systemet ble aldri presentert som en konkurranse. Ettersom elevene trengte hjelp til å holde oversikt ble det opprettet et dokument med erfaringspoengene til alle lagene, noe som kan ha blitt sett på som en ledertavle. Dette omtales i litteraturen som et grep innen reward-based gamification, og det pekes på at det kan være usunt med tanke på å bygge opp under elevers konkurranseinstinkt (Nicholson, 2015). Det er derfor viktig å peke på at noen elementer innen reward-based gamification kan virke både positivt og negativt inn på elevers motivasjon. Lærere må vurdere nøye hvilke grep som tas, og reflektere rundt hvordan de oppleves av elevene.

Utsagn fra deltagere om at de ønsker større forskjeller i erfaringspoeng er et tydelig tegn på at det er den ytre belønningen, sammenligning med andre eller det å vinne som er det som er motivasjonen. De ønsker større belønninger for gode prestasjoner og lavere belønninger til dårlige prestasjoner. Dette kan også kobles mot at det er vist gjennom forskning at dersom man mottar belønning for en prestasjon ønsker man at belønningen skal øke ettersom prestasjonen øker (Zichermann & Cunningham, 2011). Det kan dermed være at over tid ville denne følelsen bare forsterke seg. Det er vanskelig ut fra uttalelsene å si om deltagerne rakk å føle en misnøye over dette, eller om det er et tenkt scenario dersom gruppene hadde fått mindre erfaringspoeng. Flere peker på for lite variasjon i erfaringspoeng som en svakhet, samtidig som de sier at de likte erfaringspoeng-systemet godt. Dersom intervensjonen hadde vart lenger kan det hende at dette konkurranse elementet med å få mest mulig erfaringspoeng hadde blitt sterkere. Tidligere forskning har vist at dette kan være problematisk (Yasar et al., 2020). Her ble det knyttet til bruk av ledertavler, noe denne intervensjonen i utgangspunktet ikke skulle ha, men endte opp med å bli implementert på bakgrunn av elevønske. Deltagerne har ikke pekt på dette som en faktor for økt motivasjon eller økt konkurranseinstinkt eksplisitt, men de har hatt ulike utsagn som har vist at de var bevisste over «plasseringen» til laget sitt satt i sammenheng med andre lag sine totale erfaringspoeng.

Konkurranser er noe som tidlig ble tydelig i dette temaet. Selv om noen av elevene sier de ble like motivert av å få erfaringspoeng basert på innsats, snakker de mer om

konkurranser, og nevner dette først når de får spørsmål om erfaringspoeng-systemet og motivasjon. De nevner ting som konkurranseinstinkt, gleden av å vinne, og at de ikke liker å tape. Det kan tyde på at selv om det ikke blir gitt en direkte straff for å tape, så er det en straff i seg selv. Dette kan kobles tilbake til reward-based gamification der man ønsker å skape motivasjon gjennom ytre belønning (Nicholson, 2015). Dette er typiske kjennetegn for en ytre kontrollert motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Ferriz-Valero et al. (2020) viste også en økning i denne typen motivasjon ved gamification i kroppsøving. Gjennom utspørringen kommer det også frem at flere av elevene gjerne kunne tenke seg mer konkurranser. Dette kan knyttes opp mot opplevelse av kompetanse med tanke på selvbestemmelsesteorien. Opplevelse av kompetanse innebærer blant annet mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2017), og man kan tenke seg at deltagerne basert på tidligere erfaringer har en forventning om at de gjør det bra i konkurranser. Dette kan også kobles mot temaet «gøy» fra opplevelser av meningsfullhet (Beni et al., 2016). Dersom deltagerne har gode erfaringer med konkurranser og får en følelse av glede kan det oppleves som gøy å vinne, eller gjøre det godt i konkurransepregede aktiviteter.

Samtlige deltagere i studien har nevnt at basistrening ikke er favoritt delen av kroppsøvingfaget. Dette var en del av tanken bak å ha basistrening i en slik periode. Nicholson (2015) råder lærere til å bruke reward-based gamification i aktiviteter der elever har manglende motivasjon og derfor kan ha nytte av å oppnå en form for kontrollert motivasjon. Dette valget av tematikk kan også understøttes av teorien til Deci og Ryan (2004), som peker på at elever som har en autonom motivasjon kan miste denne dersom de opplever at aktiviteten kobles mot en belønning, som senere fjernes. Deltagerne sine utsagn viser tydelig at de har fått en større opplevelse av motivasjon i «kjedelige» aktiviteter, slik de beskriver det. De har også pekt på at de ville vært stor forskjell dersom de ikke hadde fått belønninger i de aktivitetene de har holdt på med.

4.4 Sosiale relasjoner og lagfølelse

Et tema som også tidlig ble tydelig, var at flere av elevene likte at de ble delt inn i tilfeldige lag som de skulle beholde i hele intervusjonen. På forhånd hadde jeg kanskje tenkt at dette skulle by på problemer, men elevene jeg har intervjuet har ikke gitt uttrykk for dette. Flere av elevene har pekt på at det var positivt at de beholdt et lag over en lenger periode slik at de «måtte» få det til å fungere på en god måte.

Eksempel 1:

«Intervjuer: sant, hva synes du om å ha et lag hele perioden?»

Gutt1: jeg synes det var fint å få tilfeldige lag fordi det er bra teambuidling, fordi det er ikke alle gruppene der alle var 100% venner og så glad for å være på gruppe så det ble teambuilding og vi ble bedre venner fordi vi ville gjøre det bra. Over lengre tid tror jeg det bare blir bedre og med kortere tid tror jeg ikke folk hadde gidet fordi de ikke trengte. Siden det er ikke så lenge liksom.

Intervjuer: så du tror det hadde vært verre å bytte lag hver uke?»

Gutt1: ja det vil jeg si.»

Eksempel 2:

«Intervjuer: har det vært annerledes i Eldrida prosjektet?»

Jente2: Det har vært annerledes fordi vi har vært i grupper og sånt og jobbet sammen, gått opp i level og sånn. Det har vært gøy.

Intervjuer: hva synes du om å være på samme gruppa i 5 uker?

Jente2: det har vært helt greit fordi vi har blitt bedre kjent og vi har hatt det gøy sammen selv om det ikke er det vi alltid er sammen med. Det har vært gøy å være sammen med de.

Intervjuer: hadde det vært bedre å bytte gruppe hver uke?

Jente2: Jeg likte egentlig å ha den samme gruppen i 5 uker.»

Eksempel 3:

«Intervjuer: hvordan synes du det var å være på det samme laget i 5 uker?

Gutt4: det gikk egentlig helt fint.

Intervjuer: hadde det vært bedre å bytte gruppe hver uke?

Gutt4: det hadde vært mindre motiverende for da hadde man ikke trengt å jobbe som et lag hvis vi skiftet hver gang.»

Kvaliteten av «å jobbe sammen som et lag» løftes frem av flere deltagere. Dette tyder på at de ser en verdi i å skape bidra i laget sitt på en god måte. Implisitt kan dette peke mot at perioden har skapt et samhold i laget basert på en type tillit eller respekt, noe som understøttes av teori om sosial interaksjon som tema for meningsfulle opplevelser (Beni et al., 2016). Tid pekes også her på som en faktor. Det at elevene opplever at laget blir mer viktig på grunn av at de skal ha det samme laget over en lenger periode er også en felles faktor, da flere mener at en kortere periode ville ført til at deltagerne ikke følte et behov for å bidra. Videre vil jeg diskutere rundt elevenes utsagn omkring måten de ble delt i lag på.

Deltagerne beskriver laginndelingen med tanke på at det var lærerbestemt som noe positivt. Det beskrives blant annet som «teambuilding», at de har måttet samarbeide fordi de ønsker å prestere, og at dette gjorde at de ble bedre venner. Dette kan kobles opp mot tilhørighetsbegrepet fra selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000), at elevene gjennom respekt og annerkjennelse mellom hverandre har skapt et gruppemiljø der de har fått en bedre relasjon til hverandre. Dette med teambuilding kan knyttes til lagarbeid, og en studie fra 2020 viste en positiv økning i nettopp dette gjennom undervisning med gamification (Lopez-Belmonte et al.) Flere deltagere nevner at det var fint å få tilfeldige lag, og her tror jeg de mener at jeg som lærer har bestemt lagene, og at de ikke har fått velge selv. Dette er noe tidligere forskning også har vist (Beni et al., 2016). Elever klarer å se både ulemper og fordeler med at læreren velger lag. Sosial interaksjon er også et av temaene som ble funnet for elever sine meningsfulle opplevelser, og jeg mener at dette passer godt her.

Ordet gøy brukes av flere deltagere om det å være på en gruppe med andre enn de pleier å være med. Her ser vi også koblingen til temaet gøy fra Beni et al (2016). Gjennom positive opplevelser sammen med andre har det blitt skapt en bedre relasjon, som igjen har ført til at deltagerne har hatt meningsfulle opplevelser. På spørsmål om de heller ville byttet gruppe oftere, og kanskje kommet med andre elever de vanligvis er mer med, svarer de at de heller ville vært på det samme laget i de 5 ukene. Dette tyder på at de har fått en motivasjon for å være sammen med andre, som ikke er styrt av ytre

faktorer, men av en opplevelse av at det har vært gøy. Dette kan igjen ha påvirket motivasjonen i en positiv retning med tanke på autonom motivasjon. Aktivitetene kan istedenfor å kobles mot ytre belønninger bli koblet mot den positive opplevelsen av å være sammen med noen man ikke vanligvis er sammen med, på en positiv måte. Her kan man også argumentere for at ytre belønninger kan være en påvirkning på veien mot indre motivasjon. Ytre belønninger kan skape en god opplevelse i starten av intervensjonen, og derfor dirigere deltagerne i laget mot en kontrollert form for motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Dette kan senere føre til at deltagerne i laget får en meningsfylt opplevelse i form av opplevelse av kompetanse (Beni et al., 2016) som senere vil føre til at deltagerne får en autonom motivasjon for å delta i aktivitetene. Her vil jeg si at dette kan ha sammenheng med både opplevelse av kompetanse og sosial tilhørighet (Beni et al, 2016, Deci & Ryan, 2000).

Noen faktorer som også kan ha påvirket deltagerne til å bli motivert av det å være i lag er deltagelse, gruppekohesjon og forpliktelse. Dette er noe som er pekt på i tidligere forskning. Gjennom sin studie viste Lopez-Belmonte et al. (2020) at studenter viste større grad av deltagelse, forpliktelse og bedre gruppekohesjon i undervisning med gamification. Utsagnene til deltagerne kan definitivt peke i den retningen, men gruppekohesjon og faktorene som påvirker dette er nok utenfor deltagerens begrepsapparat. De har dog nevnt dette med at «alle måtte delta» som noe positivt, at oppgavene krevde innsats fra alle deltagerne, og at de måtte gi alt siden de skulle være på samme lag i fem uker. Implikasjoner ut fra dette er også at oppgavene må være tilpasset gruppestørrelsen, slik at alle på gruppen faktisk må delta, da dette tydelig kan gi positive effekter på motivasjonen.

4.5 Formatet teller

Denne kategorien dukket opp på bakgrunn av at en av elevene som var med på intervju gav uttrykk for at han fant den vanlige kroppsøvningsundervisningen som mer motiverende enn den undervisningen vi hadde gjennom intervensjonen. Her ble både oppgaver knyttet til konteksten og lesing av materialet nevnt som grunner. Når en av seks elever opplevde det som mindre motiverende enn vanlig undervisning mener jeg at dette er en del av de sentrale funnene.

Eksempel 1:

«Intervjuer: Har det vært annerledes i Eldrida?»

Gutt4: ja det har vært veldig annerledes, et interessant konsept, det virket helt greit, vi fikk gjort aktivitet og løpt og sånt, samtidig som vi fikk litt fortellelse på en måte.

Intervjuer: var det noe du likte eller likte du det ikke?

Gutt4: det var ikke ille, men jeg liker vanlig gym bedre?

Intervjuer: så du er mer motivert til vanlig gym?

Gutt4: det vil jeg si.

Intervjuer: kan du ikke si litt om hvorfor det er sånn

Gutt4: det er bare at vanlig gym fungerer veldig bra for meg, og at Eldrida var et litt spesielt konsept jeg ikke har vært så mye borti.

Intervjuer: Når jeg har lagt ut det som skulle leses før timen og det frivillige, hvordan synes du det har vært?

Gutt4: Det var litt mye å lese og vi brukte det egentlig ikke så mye.

Intervjuer: okay, du synes det ble lite brukt, hvordan kunne vi brukt det mer?

Gutt4: for eksempel når vi skulle opp på det fjellet så løp vi rundt og gjorde mountainclimbers, men vi måtte lese masse informasjon.

Intervjuer: okay så da ville du heller hatt en oppgave sånn at det gav mer mening at dere måtte lese på forhånd?

Gutt4: ja

Intervjuer: Nå var det jo sånn at dere noen timer fikk xp ut fra innsats og andre ganger fra konkurranser. Hvordan synes du det var?

Gutt4: Jeg likte best konkurransene, jeg er veldig konkurranse menneske, det likte jeg.

Intervjuer: hvordan synes du det var når dere fikk xp ut fra gruppens innsats da?

Gutt4: det var egentlig greit, gruppa mi gjorde det verst, men vi var fortsatt på samme level som alle de andre bortsett fra en gruppe da. Det var egentlig ingen forskjell.

Eksempel 2:

«Intervjuer: du sa jo at du synes det var litt mye å lese. Nå la jeg ut før begge timene dere hadde i en uke. Hadde det vært bedre om jeg la ut alt på en gang hver uke?»

Gutt4: ja sikkert, bare litt mindre å lese egentlig.

Intervjuer: liker du ikke å lese eller var det kjedelig lesing?

Gutt4: jeg liker egentlig ikke å lese, og det var egentlig ganske mye lesing.»

Intervjuer: tror du at du hadde likt det bedre om vi valgte en annen type historie?

Gutt4: nei egentlig ikke, jeg liker fantasy liksom.

Intervjuer: okay så du liker fantasy?

Gutt4: ja det er det jeg synes er det gøyeste.

Intervjuer: men mindre tekst og andre oppgaver?

Gutt4: ja mindre å lese ja.

Her forteller deltageren blant annet hvordan han opplever at konteksten og aktivitetene ikke opplevdes sammenkoblet. Dette har skapt en følelse av meningsløshet hos eleven. Det nevnes at det er mye å lese, og at det som leses har lite relevans for det som foregår i gymtimen. Basert på Beni et al. sin forskning kan dette bety at eleven ikke ser på det som relevant læring (Beni et al., 2016). Han finner ingen kobling mellom at han skal lese og det som foregår i timene. Det kan også skyldes at eleven ikke ser noen overførbar verdi fra historien og til det vi gjør i gymtimen, som Nicholson påpeker at kan være negativt for motivasjonen (Nicholson, 2015). Da oppleves det som meningsløst, og

påvirker motivasjonen på en negativ måte. Han snakker også om at erfaringspoengsystemet hadde for lite variasjon, og opplevde derfor at det var meningsløst. Dette kan peke på en ytre kontrollert motivasjon (Deci & Ryan, 2000), og at han ikke opplever motivasjon siden belønningen føles meningsløs.

Det kommer til en erkjennelse som kan ha preget mye av det som ble presentert i sammenheng med første eksempel. Eleven opplevde av det var mye lesing, og han liker ikke å lese. Dette kan ha preget hele perioden, ettersom vi vet at det er en elev som til vanlig liker kroppsøving. Her kan vi koble på teori om opplevd kompetanse (Deci & Ryan, 2000), og at han har lave forventninger til mestring ettersom han er negativt innstilt til lesing i utgangspunktet. Denne effekten kan ha blitt forsterket i løpet av perioden, og når han heller ikke ser en sammenheng mellom lesingen og aktivitetene oppleves det hele som meningsløst.

Sjangeren var ikke et problem, det var ifølge eleven den beste sjangeren han kunne fått. Det står her altså på mengden, noe som fikk meg til å tenke på formatet. Det skulle kanskje vært mulig å høre en lydfil, eller man kunne laget video for å sørge for at elever som sliter med å lese eller misliker lesing ikke faller ut av den grunnen. Formatet kan også være et problem når det blir avstand fra informasjon til aktivitet. Det kan hende eleven hadde opplevd større sammenheng mellom aktivitet og kontekst dersom historien kom rett før aktiviteten, i større grad enn det som var tilfelle underveis i intervusjonen.

Flere av deltagerne i intervjuene har som tidligere nevnt vært positive til lesingen og at det ble lagt ut «teori» i forkant av undervisningen. Det er likevel viktig å inkludere utsagnene til denne deltageren for å vise at det kan slå ut begge veier. Dersom sjangeren eller historien i seg selv hadde vært problemet hadde det vært noe annet, men det virker som om det er formatet som har skapt hovedproblemet for deltageren. Jeg nevnte tidligere at det kunne blitt brukt lydfiler eller video, men det skal også nevnes at dette er svært tidkrevende å lage. Dette har også blitt pekt på som et generelt trekk ved gamification, at det legger en stor arbeidsbelastning på lærerne som skal gjennomføre det (Fernandez-Rio et al., 2020).

4.6 Lenger intervusjon = mer motivasjon?

Det siste temaet som ble spikret gjennom analysen var «lenger intervusjon = mer motivasjon?». I starten av analysen, og egentlig helt til jeg reviderte temaene var dette temaet en del av interesse for historien. I revisjonsfasen leste jeg over utsagnene i temaene igjen, og fant flere utsagn som handlet om lengden av intervusjonen. Noen av de var i andre temaer, noen utenfor noen tema i det hele tatt, men hovedvekten er ble funnet markert som interesse for historien. Dette temaet handler om hvordan elevene beskriver tiden de fikk med gamification i kroppsøving. Utsagnene varierer litt, men som et hovedtrekk er de fleste positive til lengden, og mener at det kunne vært lenger. Flere av deltagerne stilte seg svært positiv til tanken om en enda lenger periode med gamification.

Eksempel 1:

«Intervjuer: synes du det skulle vært større forskjell?»

Gutt4: ja egentlig, det kunne vært litt lenger sånn at det kunne blitt litt større forskjell i level og xp på de forskjellige gruppene.

Intervjuer: så du synes det skulle vart lenger?»

Gutt4: ja det hadde gjort det til en bedre gymoppgave på en måte. Da hadde det vært mer variasjon og litt annerledes.

Intervjuer: du sa jo at du ikke likte det så godt, men hadde du likt det bedre om det varte lenger?

Gutt4: ja, det tror jeg. For nå var det litt sånn at alle gjorde samme tingen. Hvis det hadde vart lenger kunne man hatt mer sånn at man valgte mellom 3 forskjellige oppgaver eller noe sånt.

Intervjuer: enda mer valg og enda mer forskjell i xp?

Gutt4: ja»

Eksempel 2:

«Intervjuer: vi har jo holdt på i fem uker nå. Kunne vi holdt på lenger, var det passe lenge eller for langt?

Jente1: Jeg synes vi kunne holdt på lenger. Jeg likte historien.

Intervjuer: kult å høre. Du har jo ingen problemer med utholdenhet og er vant til trening, men du synes ikke det er det gøyeste..

Jente1: nei

Intervjuer: for favoritten din er ballspill?

Jente1: ja

Intervjuer: hvis vi hadde gjort det samme med ballspill, tror du det hadde vært det samme?

Jente1: jeg tror det hadde vært gøyere. For eksempel kunne vi hatt fotball, håndball, badminton og alt og ikke bare fotball.

Intervjuer: du synes ikke det hadde tatt fokus bort fra ballporten?

Jente1: nei»

Alle deltagerne har gitt svar på at de ikke ville hatt undervisning med gamification med i kortere tid enn 5 uker. Flere har svart at de synes 5 uker var passe, men også sagt at det hadde vært gøy med lenger tid. Det er også de elevene som har svart at de skulle ønske det var lenger tid med undervisning med gamification. Dette grunnlag de at de følte de ikke var ferdige med historien, at de ville hatt flere temaer slik at det ble en lenger historie, eller at de bare likte det, og derfor ønsket mer. Ut fra tidligere forskning vet vi at elever har virket mer investert etter lenger tid med gamification (Fernandez-Rio et al., 2020), noe som også virker å være et fenomen her. Det har også blitt forsket på den såkalte wear-off effekten på elever som har gamification i undervisning, og den viste ikke signifikant fall i motivasjon eller engasjement fra elevene (Wang, 2015). Dette virker å være noe som samsvarer godt, elevene har selv uttalt at de ble mer engasjert ettersom perioden med gamification skred frem, og flere har som sagt ytret ønske om en lenger periode. Videre vil jeg gå nærmere inn på hvorfor elevene ønsket en lenger periode.

Deltagerne har selv ytret meninger om hvorfor de ville vært motivert av en lenger periode. Flere valg har blitt nevnt. I en av timene fikk elevene mulighet til å velge mellom to ulike oppdrag. Dette likte flere av deltagerne og mente at en lenger periode kunne bydd på muligheter for flere timer der det fantes valg mellom ulike oppdrag. Her ser vi tydelig at deltagerne opplevde motivasjon gjennom autonomi (Deci & Ryan, 2000), at de kan være aktive i å velge mellom hva de skal gjøre i timen. Dette er knyttet opp mot delen av intervensjonen som er basert på meaningfull gamification (Nicholson, 2015), det å gi elevene en aktiv rolle i å velge, og at aktivitetene er knyttet opp mot historien. At de over lenger tid automatisk ville fått flere muligheter til å velge er ingen selvfølge. Dersom man som lærer allerede har satt et system og en historie, har man bedre tid som lærer til å bruke tiden til planlegging av enkelttimer, fremfor å bruke lang tid på å lage historien og arbeide med det gitte systemet. Dette er hvert fall en erfaring jeg har gjort meg, at det tok kortere tid med planleggingen av historie og hvordan jeg skulle benytte erfaringspoeng-systemet over tid. Derfor vil jeg argumentere for at en lenger periode med gamification legger til rette for dette elementet, som er noe deltagerne har trukket frem som ønskelig med tanke på motivasjon.

Historien har også vært en sentral del av det elevene har nevnt når de har snakket om ønsket om en lenger intervensjon. Det har vært nevnt at elevene «ikke føler seg ferdige» med historien og at de likte historien, og ville ha mer. Igjen vil jeg koble dette tilbake til tidligere forskning som har pekt på at elevene virker mer engasjert jo lenger de er involvert i undervisning med gamification (Fernandez-Rio et al., 2020). At det er historien som er driveren bak dette i noen av tilfellene, tyder også på at deltagerne etter hvert opplever en egeninteresse for undervisningen. Dette kan koblet mot en autonom form for motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Andre ting som kobles til historien er: flere bossfights, flere spesielle belønninger og mer lore. Spesielle belønninger var det bare en av i intervensjonen. Dette var da deltagerne fikk velge oppdrag i time 2. Hvis de gjennomførte det ene oppdraget, fikk de «solgudens velvilje». Dette kom inn i spillet på et senere tidspunkt og førte til at de deltagerne som hadde denne slapp en siste del av en utholdenhetsaktivitet. Det kan diskuteres at dette er en mer knyttet til reward-based gamification, og ikke til historien, men elevene som nevnte dette knyttet det opp mot at det var kult at valg de hadde tatt påvirket historien.

Noe annet som ble nevnt av deltagerne var dette med erfaringspoeng. Det ble både nevnt at erfaringspoeng ble mer motiverende jo lenger man holdt på, og også at noen av deltagerne ønsket seg «større forskjell i xp». Her ser vi hvordan reward-based gamification også påvirker deltagerne til å være motiverte for en lenger periode med gamification. Det at erfaringspoengene ble mer motiverende etter hvert kan skyldes noe av det samme som nevnt tidligere med de som ville ha mer av historien, at de er blitt mer investert i hele konseptet. Deltagerne som har nevnt at de skulle ønske en lenger periode med bakgrunn i at de ønsker høyere forskjeller i erfaringspoeng virker å ha en kontrollert ytre form for motivasjon (Deci & Ryan, 2000) ettersom de vektlegger det å sammenligne sine egne poeng med andres, og å «vinne». Dette er også noe som kommenteres i litteraturen, at belønningene blir viktigere for deltagerne over tid (Nicholson, 2015).

Jeg har sett på både hvordan elementer fra meaningfull gamification og reward-based gamification har ført til at elevene uttrykte at de hadde likt eller ønsket seg en lenger periode med gamification. Flere av elevene er påvirket av elementer fra begge to. Tidligere forskning har vist at lenger perioder med reward-based gamification elementer som titler, poeng og ledertavler kan påvirke motivasjonen til elever negativ (Hanus &

Fox, 2015). Det vil derfor være viktig å følge med på elevenes opplevelser underveis, for å sørge for at de grepene man tar som lærer ikke slår feil ut for elevene. Dette vil være en vurdering hver enkelt lærer tar i sammenheng med hvordan elevgruppen er satt sammen og hvordan de ulike elementene oppleves for elevene.

5.0 Avslutning

Formålet med denne oppgaven var å utforske elevers opplevelse av undervisning basert på elementer fra det pedagogiske virkemiddelet gamification i kroppsøving. Oppgaven er strukturert slik at den er delt i 5 deler. Først får leseren en introduksjon der temaet for oppgaven blir rammet inn. Denne introduksjonen ble avsluttet med å presentere oppgavens problemstilling. Videre ble oppgavens teoretiske rammeverk presentert. Den tredje delen av oppgaven omhandler metode, og avsluttes med en vurdering av validitet, reliabilitet og oppgavens etiske aspekter. Etter dette kom oppgavens sentrale funn sammen med diskusjon rundt funnene. Til slutt, i denne femte delen, oppsummeres oppgavens viktigste funn før jeg reflekterer rundt videre forskning innen feltet.

Positive opplevelser for kroppsøvingfaget er det første temaet som ble presentert, og er tatt med i sentrale funn for å peke på hvilke deltagere vi har med å gjøre i denne oppgaven. Interesse for historien ser ut til å være viktig for at deltagerne har opplevd en type autonom motivasjon gjennom intervensjonen. Ytre belønninger og konkurranse virker å ha støttet opp under deltagerens opplevelse av kontrollerte former for motivasjon, og føre til ønsker om å prestere, vinne og oppnå stadig større belønninger. Sosiale relasjoner og lagfølelse gjennom å delta i et lag over en hel periode virker å ha økt deltagerne sin opplevde motivasjon, og at dette kan være både kontrollerte og autonome former for motivasjon. Formatet historien blir formidlet gjennom var en utfordring for en av deltagerne. Tekst som måtte leses opplevdes som kjedelig og lite relevant for aktivitetene, og hadde en negativ innvirkning på opplevd motivasjon. Deltagerens utsagn kan også tyde på at en lenger intervensjon kunne gitt større utbytte i form av enda større opplevelse av motivasjon gjennom gamification.

For videre forskning kan det være interessant å studere andre alderstrinn enn elever på 9. trinn. Dette gjelder for både eldre og yngre aldersgrupper. Ettersom denne oppgaven utelukkende har deltagere med positive opplevelser fra kroppsøvingfaget, kan det være interessant å se hvordan elever med negative opplevelser fra kroppsøvingfaget opplever gamification. Ut fra resultatene kan det også være interessant med forskning på deltagere over lengre perioder, eller flere perioder delt ut over for eksempel et helt skoleår. Ved en lenger intervensjon kan det være interessant å se nærmere på effekten av belønninger. Deltagerne nevnte også å inkludere flere temaer inn i samme periode med gamification, noe som kunne vært et interessant forskningsobjekt. Generelt sett er gamification fortsatt et ungt pedagogisk virkemiddel. Dette er noe som fordrer til mer forskning. Spesielt i norsk kontekst er det lite forskning å hente per dags dato.

6.0 Litteratur

- Ask, K., Sørensen, I. K., & Moltubakk, S. T. (2021). The struggle and enrichment of play: Domestications and overflows in the everyday life of gamer parents. *Nordicom Review*, 42, 107-123. <https://doi.org/https://doi.org/10.2478/nor-2021-0044>
- Beni S., Fletcher, T. & Chróinín, D., N. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69:3, 291-312. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Beni S., Fletcher, T. & Chróinín, D., N. (2019) A focus on the how of meaningful physical education in primary schools. *Sport, Education and Society*, 24:6, 624-637. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1612349>
- Beni, S., Chróinín, D. N., & Fletcher, T. (2021). 'It's how PE should be!': Classroom teachers' experiences of implementing Meaningful Physical Education. *European Physical Education Review*, 27(3), 666-683. <https://doi.org/10.1177/1356336X20984188>
- Braun, V & Clarke, V. (2022a). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, s. 1-6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), s. 589-597. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), s. 37-47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022b). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), s. 2-26. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2018). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utg). Abstrakt forlag AS.
- Creswell, J. W. (2014). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4 utg.). Pearson.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4): 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Domínguez, A., J. Saenz-de-Navarrete, L. de-Marcos, L. Fernández-Sanz, C. Pagés, & Martínez-Herráiz, J., J. (2013). Gamifying Learning Experiences: Practical Implications and Outcomes. *Computers & Education*, 63, s. 380-392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Elhami, A. & Khoshnevisan, B. (2022) Conducting an Interview in Qualitative Research: The Modus Operandi. *MEXTESOL Journal*, v46 n1 2022.

https://www.researchgate.net/publication/357699735_Conducting_an_Interview_in_Qualitative_Research_The_Modus_Operandi

- Fernandez-Rio, J., De Las Heras, E., González, T., Trillo, V., & Palomares, J. (2020). Gamification and physical education. Viability and preliminary views from students and teachers. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(5), s. 509-524. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1743253>
- Ferriz-Valero, A., Østerlie, O., Martinez, S., G. & Garcia-Jean, M. (2020). Gamification in physical Education: Evaluation of Impact on Motivation and Academic Performance within higher Education. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2020, 17(12), 4465. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124465>
- Galdas, P. (2017). Revisiting Bias in Qualitative Research: Reflections on Its Relationship With Funding and Impact. *Sage Journals*, 16(1). DOI: <https://doi.org/10.1177%2F1609406917748992>
- Guanio-Uluru, L. (2022). Digital danning: Dataspill som arena for selvrepresentasjon og lek med identitet(er). *Barnelitterært forskningstidsskrift*, 13(1), s. 1-10. <https://doi.org/10.18261/blft.13.1.1>
- Hanus, M. D., & J. Fox. (2015). Assessing the Effects of Gamification in the Classroom: A 3. Study on Intrinsic Motivation, Social Comparison, Satisfaction, Effort, and Academic Performance. *Computers & Education*, 80, s. 152–161. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.019>
- Herrera, L. R. (2015). Mexican secondary school students' perception of learning the history of Mexico in English. *PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development*, 17(1), 105-120. <http://doi.org/10.15446/profile.v17n1.44739>.
- Hursen, C., & Bas, C. (2019). Use of Gamification Applications in Science Education. *International Journal of emerging technologies in Learning*, 14(1). <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i01.8894>
- Kretchmar, R., S. (2007). What to Do With Meaning? A Research Conundrum for the 21st Century. *Quest*, 59:4, 373-38. <https://doi.org/10.1080/00336297.2007.10483559>
- Kunnskapsdepartementet (2019). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Gyldendal.
- Lee, J., E., & Gao, Z, (2020). Effects of the iPad and Mobile Application-Integrated Physical Education on Children's Physical Activity and Psychosocial Beliefs. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 25 (6), s. 567–584. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1761953>.
- López-Belmonte, J., Segura-Robles, A., Fuentes-Cabrera, A. & Parra-González, M., E. (2020). Evaluating activation and absence of negative effect: Gamification and escape rooms for learning. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2020, 17(7), 2224. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072224>
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø., & Ligestad, P. (2017). 'The teacher sees my absence, not my participation'. Pupils' experiences of being seen by their teacher in physical education class. *Sport, Education and Society*, s. 1-11. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1343713>

- Medietilsynet. (2020). *Barn og medier 2020: Gaming og pengebruk i dataspill*. (ISBN 978-82-91977-89-8). Medietilsynet. Tilgjengelig via: <https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2020/200402-delrapport-3-gaming-og-pengebruk-i-dataspill-barn-og-medier-2020.pdf>
- Nicholson, S. (2015). *A RECIPE for Meaningful Gamification*. I: Reiners, T., Wood, L. (eds) *Gamification in Education and Business*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10208-5_1
- Oksuz, Y. (2016). Evaluation of Emotional Literacy Activities: A Phenomenological Study. *Journal of Education and Practice*, 36 (7). Tilgjengelig via: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1126517.pdf>
- Ommundsen, Y. & Kvalo, E., S. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different Teacher Behaviours and Pupils' Outcomes in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413. <https://doi.org/10.1080/003113830701485551>
- Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., Segura-Robles, A. & Fuentes-Cabrera, A. (2020) Active and Emerging Methodologies for Ubiquitous Education: Potentials of Flipped Learning and Gamification. *Sustainability*, 2020, 12, 602. <https://doi.org/10.3390/su12020602>
- Postholm, M. & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rutberg, S & Lindqvist, A. (2018) One step forward: Development of a program promoting active school transportation. *JMIR Res Protoc*, 7 (5). <https://doi.org/10.14485/HBPR.5.2.9>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *The Guilford Press*. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2017). *Motivasjon for læring: Teori og praksis* (4. utg). Universitetsforlaget AS
- Sotos-Martínez, V., J., Ferriz-Valero, A., García-Martínez, S. & Tortosa-Martínez, J. (2022) The effects of gamification on the motivation and basic psychological needs of secondary school physical education students. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2022.2039611>
- Tan, Y. L. L. (2018). Meaningful gamification and students' motivation: A strategy for scaffolding reading material. *Online Learning*, 22(2), 141-155. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1167>
- Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers & Education*, 82, 217-227. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.004>
- Yaşar, H., Kiyıcı, M. & Karataş, A. (2020). The Views and Adoption Levels of Primary School Teachers on Gamification, Problems and Possible Solutions. *Participatory Educational Research*, v7 n3, s. 265-279. <https://doi.org/10.17275/per.20.46.7.3>
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.

Østerlie, O. (2020). Flipped learning in physical education: A gateway to motivation and (deep) learning [*Doctoral thesis, Norwegian University of Science and Technology*]. Trondheim. <https://hdl.handle.net/11250/2649972>

7.0 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Gamification i kroppsøving: Elevers opplevelse av motivasjon»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan gamification av kroppsøving kan påvirke elevers motivasjon i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se hvordan elever opplever at motivasjonen blir påvirket av at vi bruker elementer fra spill i kroppsøving. Elementer som levelsystem, bossfight og historie vil bli brukt. Dette er en masteroppgave for lærerutdanningen ved NTNU. Informasjonen som blir samlet inn kan også bli brukt av min veileder fra NTNU, Ove Østerlie, til senere forskning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet. Ove Østerlie er veileder fra NTNU på denne oppgaven.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt på bakgrunn av at du har deltatt i gamifisert kroppsøvingsundervisning.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du blir nå spurt om å delta på et intervju sammen med meg (Jonas). Dette vil være et 45 minutters langt intervju som vi gjennomfører i skoletiden. Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak. Spørsmålene i intervjuet vil dreie seg rundt dine opplevelser av den undervisningen vi har hatt. Hvis du ønsker, kan dine foresatte/foreldre få se spørsmålene vi skal gå gjennom i intervjuet. Det er bare å ta kontakt med meg om du ønsker dette.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil ikke påvirke noe negativt for det opplegget dere har vært gjennom.

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. Du vil ikke være gjenkjennelig i

den fullførte oppgaven. Jeg og min veileder fra NTNU, Ove Østerlie, er de eneste med tilgang til lydopptakene. Lydopptakene vil være trygt lagret i nettskjema-diktafon fra universitet i Oslo. Navnet ditt vil bli erstattet av et fiktivt navn i oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når prosjektet blir godkjent, etter innlevering 25. mai. Etter at lydopptaket er skrevet opp som en tekstfil vil lydopptaket slettes. Tekstfilen vil være anonymisert og skal lagres slik at den kan benyttes i senere forskning ved NTNU. Denne lagringen av materialet vil NTNU ta ansvar for.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- NTNU ved Ove Østerlie: Ove.osterlie@ntnu.no
Jonas Hagen: Jonashagen1997@gmail.com
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen: Thomas.helgesen@ntnu.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ove Østerlie

Jonas Hagen

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Gamification i kroppsøving: Elevers opplevelse av motivasjon, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

at mitt anonymiserte intervju lagres av NTNU til videre forskning

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foresatt, dato)

7.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Innledning (leses for å sikre at alle får samme informasjon)

Hei! Så hyggelig at du ønsker å delta, husk at du kan trekke deg når du måtte ønske det om det er noe du føler på.

Vi skal snakke om de ukene du har vært gjennom nå med Eldrida i kroppsøving. Jeg ønsker gjerne å høre litt om hvordan du har opplevd det, og hvordan det har påvirket motivasjonen din i faget.

Som du så i samtykkeskjemaet du har skrevet under på så skal jeg ta et opptak av intervjuet. Jeg gjør det bare så jeg skal huske det du sier. Ingen andre enn meg og veilederen min på skolen kan høre på lydopptaket, og jeg skal slette opptaket når jeg har fått skrevet ned intervjuet på dataen. Jeg skal bytte ut navnet ditt med et pseudonym (annet navn) senere slik at ingen vet at det er du som har sagt det.

Jeg har satt av 45 minutter til intervjuet, men vi tar den tiden vi trenger for å føle oss ferdige her i dag. Ta deg god tid på spørsmålene, vi har ikke dårlig tid. Hvis det er noe du føler du har lyst til å si som jeg ikke spør om så bare si ifra!

Kan du si litt om hva du synes om kroppsøving?

Fortell meg hva du synes om denne perioden vi har hatt eldrida

Oppfølging: Hvorfor likte du det/likte du det ikke? / Hva var bra/ikke bra?

Kan du si litt om hvordan du opplevde din egen motivasjon underveis?

Oppfølging: Hva gjorde at du ble mer/mindre motivert?

Leste du før hver time?

Oppfølging: hva synes du om historien?

Hvordan var det å få xp ut fra innsats eller konkurranser?

Hvordan var det å være i det samme laget i 5 uker?

TA utgangspunkt i deltakernes svar for videre utspørring. Fokus på det deltakerne kommer med, og hva de føler.

Avslutning

Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?

Er det noe mer du vil si eller legge til?

Tusen takk for at du stilte opp! Ta kontakt om det er noe du skulle lure på eller om du angrer på din deltagelse etter intervjuet, okei?

7.3 Vedlegg 3: Vurderings av behandling av personopplysninger

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

07.12.2022 ▾

Referansenummer

936213

Vurderingstype

Standard

Dato

07.12.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave Kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Ove Østerlie

Student

Jonas Hagen

Prosjektperiode

21.11.2022 - 31.05.2023

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 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester 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.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

