

# **Undervisningsmodell i kroppsøving**

**En kvalitativ studie av ungdomskoleelevers erfaring med kroppsøvingsfaget, i lys av selvbestemmelsesteorien.**

**Mario Euskady Moya Castexs**

Masteroppgåve i læring og undervisning

Hautsemesteret 2013

**HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE/UNIVERSITETET I BERGEN**

## Sammendrag

Strukturerte undervisningsmodeller i kroppsøvfingsfaget er i norsk sammenheng en lite utprøvd metode. Sport Education Model (SEM) er en velorganisert undervisningsmodell innen kroppsøving, som tar utgangspunkt i ønskede læringsmål og setter det inn i undervisningssammenheng, hvor idrett og lagsport er sentralt. Denne oppgaven har som mål å undersøke ungdomskoleelever sin erfaring med kroppsøving, ved å bruke denne modellen som referansepunkt i sammenligning med tidligere erfaring fra barneskolen, og annen tradisjonell undervisning.

Daryl Siedentop, skaperen av SEM, bygget ikke modellen på etablerte læringsteorier, men heller egne refleksjoner rundt idrett, dens verdier og muligheter innen i kroppsøvfingsfaget. Gjennom 6 punkter; tilhørighet, sesong, konkurranse, statistikkføring, festligheter og avsluttende høydepunkt, skal undervisningen gjennomføres og målene nås.

For å validere effekten en slik modell har på undervisningen, er selvbestemmelsesteorien (SDT) blitt brukt. Den bygger på tre psykologiske behov; autonomi, kompetanse og sosialt relasjonsbehov, for å si noe om motivasjonstype og hvordan motivasjonen kan påvirkes.

Problemstillingen er: **Undervisningsmodell i kroppsøving. En kvalitativ studie av ungdomskoleelevers erfaringer med kroppsøvfingsfaget, i lys av selvbestemmelsesteorien.**

Det er en eksplorerende oppgave. Den baserer seg på en kvalitativ undersøkelse gjort blant ungdomskoleelever i 8.klasse og deres erfaringer med modellen og faget, satt i sammenheng med tidligere erfaringer, fra barneskolen, og erfaring fra andre undervisningsmetoder i kroppsøving.

Resultatene viser at elevene ønsker mer organisert og strukturert undervisning, fra en tidligere alder. De understreker mer tid til aktivitet som det beste virkemiddelet for å oppnå læring og mestring, og foretrekker det foran mer uorganisert aktivitet som lek. Modellens mål for konkurranse var også godt mottatt. Elevenes fokus på kompetanse støttes av SDTs psykologiske behov, og viser at modellen foretrekkes mer enn aktivitetene. SDT understreker autonomi som det viktigste punktet, noe elevene mente kunne komme gjennom deltagelse i valg av aktivitet.

Resultatene viser også at elevene, i tillegg til å foretrekker struktur foran lek, foretrekker undervisningsmodellen foran tradisjonell undervisning, representert gjennom kortere enheter, økt variasjon i aktivitet og mindre fokus på helhetlig struktur.

## Summary

Structured teaching models can be regarded as uncharted territory within the realm of physical education, in Norway. The Sport Education Model (SEM) is a well-organized teaching model within physical education, which emphasizes learning goals and puts them in the teaching context, with emphasis on sports and teams. The purpose of this paper is to investigate the physical education experience of middle school pupils, by using this model as a reference in comparison with previous experience from primary school, and other traditional teaching methods.

Daryl Siedentop, the creator of SEM, did not create it on established learning theories, but rather his own reflection around sport, its values and possibilities in physical education. Through 6 points; season, affiliations, competition, keeping record, festivity and culminating event, the class is done and the goals met.

To validate the effect such a model has, the self-determination theory (SDT) has been used. It builds its foundation on three psychological needs, autonomy, competence and relatedness, to say something about motivation type and how it can be effected.

**Issue: Teaching models in physical education. A qualitative study of the experience of middle school pupils with physical education, in light of the self-determination theory.**

This is an explorative paper. It is based on the results from a qualitative survey done on 8th graders in middle school, and their experiences with the model and the subject, put in context with previous experience, from primary school, and experience from other teaching methods in physical education.

Results show that the pupils want more organized and structured teaching, from an earlier age. They emphasize more time as the best tool to gain teaching and mastery, and prefer it to more un-organized activities such as. The model for competition was also well met. The pupils focus on competence is supported by the psychological needs mentioned in SDT, and show that the model is more popular than the activities. SDT underline autonomy as the most important need, something which the pupils meant could come through participation in choosing the activities.

The result also show that the pupils, in addition to preferring structure to, also prefer the model opposed to the more traditional teaching methods, represented through shorter learning periods, more variation in activities and less focus on structure.

## Forord

For 3 år siden, viste kjæresten min meg en annonse til masterstudiet i Sogndal. Jeg var i utgangspunktet i mot en masteroppgave, for min motivasjon ligger i det praktiske delen av jobben min. Som pedagog ønsker jeg å kunne benytte studiet mitt til den relasjonelle delen av jobben. Dessuten ønsket jeg å kunne benytte meg av det på en tverrfaglig måte. Min idrettsfaglige bakgrunn gav meg dårlige rammer, så når denne muligheten dukket opp, pirret det min pedagogiske bakgrunn.

Å jobbe med et så personlig tema som motivasjon, har tidvis vært paradoksalt. Oppgaven har av forskjellige grunner tatt lengre tid enn den skulle, og derfor måtte tåle å dele oppmerksomheten med fulltidsarbeid og omveltninger i mitt private liv. Det har vært en formidabel utfordring, som på sitt mest intense lekte seg over hele motivasjonsskalaen den selv har benyttet seg av som verktøy.

Det har gitt meg en mulighet til å bli bedre kjent med meg selv, gjennom temaet og teorien jeg er innom.

Når jeg nå nærmer meg slutten, sitter jeg på en buss på vei fra Tehran til Isfahan. Begge turene jeg er en del av har hatt mange likheter. Jeg koser meg i den fysiske turen med visstheten om hva jeg har gått gjennom i den mentale. Jeg har truffet mange mennesker som har hjulpet meg på veien. Støttet meg, rådet meg, informert meg og bare vært der, i tilfelle. Jeg har vært innom mange bakker, både opp og ned. Landskapet har variert og skapt en mer interessant tur. Jeg har noen ganger valgt å øke farten på turen, mens andre ganger har jeg tatt meg god tid og nytt det. Tiden vil vise hvem jeg er og hvor jeg er når den er ferdig.

Jeg vil rette en stor takk til Trine S. Johansen for å ha overbevist meg om å ta denne turen. Katalysatorer er essensielle for å sette prosesser igang. Jeg vil takke familie og venner for støtten de har gitt meg på veien. Gode forhold er viktige å ha under krevende prosesser for å optimalisere resultatet. Jeg vil takke alle elevene som deltok på denne oppgaven, spesielt de som gav jernet under intervjuene. Sist, men ikke minst vil jeg klemme veilederen min, Jan Morten Loftesnes, som på tross av sitt favorittlags håpløse situasjon, har bidratt som han har og inspirert meg på veien. Uten han ville ikke denne oppgaven blitt ferdig.

Mario E. Castexs

## Innholdsliste

1.0 Innledning.....	7
1.1 Problemstilling .....	9
2.0 Teori .....	11
2.1 Kroppsøvingundervisning .....	11
2.2 Sport Education Model.....	12
2.3 Motivasjon.....	14
2.3.1 Selvbestemmelsesteorien .....	14
2.3.2 SDTs 5 mini-teorier.....	14
2.4 SEM og SDT.....	18
2.4.1 SEMs 6 punkter. ....	19
3.0 Metode.....	20
3.1 Det kvalitative intervju .....	22
3.2 Intervjuguidens innhold .....	24
3.3 Utvalg .....	24
3.4 Gjennomføring av intervjuene .....	25
3.5 Transkripsjon og analyse .....	26
3.6 Etske overveielser .....	27
3.7 Validitet og reliabilitet.....	29
4.0 Gjennomføring av undervisningen.....	31
4.1 SEM, volleyball, dans og basketball .....	31
4.2 Planlegging og gjennomføring av SEM og dans .....	32
4.3 Planlegging og gjennomføring av SEM og basketball.....	34
4.4 Annen undervisning .....	37
5.0 Presentasjon av dataene.....	38
5.1 Presentasjon av deltagerne.....	38
5.2 "Hva har dere lyst til å gjøre i dag?" – Den tidlige erfaringen.....	40
5.3 Vurdering - den nye erfaringen .....	43
5.4 Organisering – den gode erfaringen .....	47
5.5 Tilhørighet – effektiv sosialisering.....	48
5.6 Sesong – øvelse gjør mester.....	49
5.7 Konkurransen – "det er det vi øver til." .....	50
5.8 Statistikk – det enkle er ofte det beste. ....	52
5.9 Festligheter - læring ER gøy! .....	53

5.10 Høydepunktet – ”og vinneren er...” .....	55
6.0 Konklusjon: ...og kjennelsen er.....	56
7.0 Feilkilder .....	59
8.0 Litteraturliste.....	60
Vedlegg.....	63
Vedlegg 1 – intervjuguide 2.....	63
Vedlegg 2 – intervjuguide 1.....	64
Vedlegg 3 – informasjon og samtykkeerklæring.....	65

## 1.0 Innledning

«Å være motivert betyr å være beveget til å gjøre noe» (Ryan og Deci, 2000). Uten motivasjon forsvinner motivet for handlingen, og som konsekvens også gjerne handlingen i seg selv. Satt i kroppsøving(KRØ) sammenheng innebærer dette at nivået av motivasjon og bakgrunnen for den, er med på å avgjøre utfallet av ?. Høy motivasjon gir høyt aktivitetsnivå og lav motivasjon gir lav eller ingen aktivitet(referanse). Det er derfor viktig å ha en god forståelse for hva som motiverer, slik at kroppsøvingslærere kan legge til rette for undervisning som stimulerer elever til å yte sitt beste. Formålet med slik det står i læreplanen starter med; *«kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede»*. I arbeid med å fremme aktivitet i et livslangt perspektiv er derfor motivasjonen essensielt (Ommundsen, 2008).

Som kroppsøvingslærer har jeg ofte savnet et høyere engasjement, en større glede fra elevene av å delta på fysiske aktiviteter. Jeg respekterer at alle ikke har det samme synet på kroppsøving spesielt og fysisk aktivitet generelt, men jeg føler et ansvar for å gjøre noe med det. Jeg er selv en lærer som mener at faget bør fokusere på egenverdi framfor nytteverdi, og stimulere til indre motivasjon. Fokus må være på glede av å være i bevegelse, fremfor å fokusere på helsegevinsten. Gjennom utdanning og erfaring har jeg plukket opp mange grep som jeg kan ta for å få ønskede utfall, men jeg kommer ofte likevel til kort. Jeg trenger å grave dypere for å finne bedre svar på hva jeg kan gjøre for å skape de positive opplevelsene i KRØ-undervisningen.

Ser vi på hvordan KRØ-lærere generelt underviser, referer David Kirk (Green og Hardmann, 2005) til Mike Metzler (2000) som hevder at mesteparten av KRØ-undervisning er basert på innhold. Alle aktivitetene som KRØ-lærerne underviser i, som fotball, svømming og dans, starter med aktiviteten i sentrum. Det vil si at først velges aktiviteten og undervisningen tilpasses deretter. Derfra bestemmes faktorer som tid, metoder og strategier. Det er forskjellige grep en lærer kan ta for å fremme motivasjon i organiseringsarbeidet. Videre viser forskning at undervisningen er dominert av en lærersentrert og kommandoorientert undervisningstil, hvor læreren har kontroll, bestemmer og instruerer (ibid). Dette tegner et bilde hvor læring skjer i én retning, fra lærer til elev, og ofte i få og enkle metoder, som instruksjon-utførelse eller i gangsetting av tradisjonelle aktiviteter. Elever kan bli inkludert i enkelte avgjørelser, men som regel på et perifert nivå. Så lenge læringen skal vurderes, velger lærerne aktiviteten og som regel de aktivitetene de har kompetanse i.

Det er viktig at hvis vi ser på undervisningsmetoder og hvordan vi kan videreutvikle både egen praksis faget, at vi ikke går oss blinde i søken etter den/de beste. Chatoupis (2010) viser til forskning gjort på undervisningsmetoder, og understreker hvilke feil fokus det er å sammenligne metoder for å komme frem til den beste. Han referer til Mosston og Ashworth (2008) hvor det er to mål i en lærer-lærling interaksjon; emne (teknikk, taktikk, regler) og oppførsel (samarbeid, fair play, egenvurdering). Det er ofte en *variasjon* av et *mangfold* (metoder) som vil stimulere elevens behov *helhetlig*.

I Green og Hardmann (2005) viser Kirk til syv instruksjonsmodeller fra Metzler. Metzler forklarer de forskjellige metodene og mulighetene kroppsøvingslærere har for å undervise. Vi *må* ikke bare fokusere på aktiviteten først, når vi setter i gang med planleggingen. Ved å sette aktivitet i en større sammenheng, som i en undervisningsmodell, kan vi ha større kontroll på utfallet, med tanke på målsettingen. Sport Education Model er en slik modell, hvor rammene er satt for gjennomføring og målsetningene for modellen er klarlagte. Mer ansvar tilegnes elevene, hvor de kommer inn i mer selvstendige roller og lærer av hverandre. Dette frigjør lærer til å fokusere på tilbakemeldinger og interaksjon med elevene, samt vurdering av progresjon.

Det er gjort mye forskning på SEM i, i relasjon til aktiviteter som i lagidrett som basketball (Schnieder og Marriott, 2010), individuell som klatring (Perlman og Woods, 2011) eller estetisk som dans (Graves og Townsend, 2000), (Richardson og Oslin, 2003), på modellens motivasjonsklima (Sinelnikov og Hastie, 2010), i relasjon til selvbestemmelsesteori (Perlman og Karp, 2010), påvirkning på engasjement (Wallhead og O'Sullivan, 2005), påvirkning på erfaring av implementering av modellen (Cruz, 2008) både fra elever (Perlman og Karp, 2010) og lærere sin side (Cruz, 2008), påvirkning på umotiverte elever (Perlman, 2010), samt en metaundersøkelse av modellens resultater (Hastie, Ojeda og Luquin, 2011).

De fleste undersøkelser på slike undervisningsmodeller som SEM er gjort i utlandet. Det er grunn til å tro at lignende undersøkelser gjort på norske ungdommer, vil gi resultater som ikke vil skille seg ut nevneverdig. Likevel er det områder hvor forskning er mangelvare, og det er ikke gjort forskning på SEM i Norge tidligere.

Som kroppsøvingslærer har jeg lært en del om læringsteorier, for hvordan mennesker kan lære alene og i fellesskap, med og gjennom andre, teoretisk, i bevegelse, auditativ, visuelt, kognitivt, osv, slik at jeg på den måten kan variere undervisningsmetoder og læringsmiljø for elevene og nå de ønskede målene. Utdanningen min har gitt meg verktøy for å gjennomføre de nødvendige tiltakene for å nå de satte rammeplansmålene; didaktiske, pedagogiske og



psykologiske. Jeg har gode ideer om hvordan planlegge og løse utfordringer på et generelt grunnlag, men i lys av Vygotskys proksimale utviklingszone (Imsen 2005), føler jeg likevel at jeg vet for lite om elevene, for å oppnå best mulig resultat. Hvordan er deres opplevelse? Reflekterer de?, og hvis de ikke gjør det, hva vil resultatet være om vi ga dem tid til det? Hva bruker elever som utgangspunkt når de får anledning til å reflektere over kroppsøvningsundervisningen? Hvis elevene kunne fått ta del i avgjørelsene rundt undervisningen, ville de brukt de samme teoriene og metodene, tradisjonelle og nye, på samme måte som vi gjør? Kan jeg anta at deres innspill ikke har verdi, eller kan jeg tro, at de i likhet med meg, har mye å lære om hva som skjer i undervisningen for så å forbedre egen praksis?

Det er lite kvalitativ forskning som har utgangspunkt i ungdomsskoleelevenes erfaringer av KRØ-undervisning generelt. Rustad (2010) undersøkte motivasjonen til videregåenskoleelever i kroppsøving i lys av selvbestemmelsesteorien (SDT). SDT er en motivasjonsteori som tar utgangspunkt i psykologiske behov for å si noe om motivasjonstype og hvordan den kan påvirkes. Den kan brukes som verktøy for å analysere bruk av undervisningsmetoder og dens påvirkning på motivasjonen til deltagerne.

## **1.1 Problemstilling**

I denne oppgaven undersøkes elevenes erfaring med kroppsøvningsundervisningen, på bakgrunn av tidligere tradisjonell undervisning og SEM. Sport Education Model vil fungere både som kontrast til det tradisjonelle og som et ytterpunkt. Modellen stiller høyere krav til organisering, og vil gi elevene et tydeligere referansepunkt å vurdere annen og tidligere erfaring fra. På denne måten kan vi sammen finne mulighetene som ligger i undervisningen for å forbedre praksisen.

I likhet med Rustad, vil jeg bruke SDT som et verktøy, men for å forklare sammenhengen mellom undervisningen, gjennom SEM, motivasjonen og målene satt i faget.

Problemstillingen blir dermed:

**Undervisningsmodell i kroppsøving. En kvalitativ studie av ungdomskoleelevers erfaringer med kroppsøvningsfaget, i lys av selvbestemmelsesteorien.**

Studien skal undersøke deltagerens erfaringer, meninger og tanker rundt det miljøet de plasseres i. Med «erfaring» vil jeg bruke Gurholt (2010, s.184) sin forklaring: *«...forankrer hvordan mennesker formes, utvikler og endrer seg i et interaktivt forhold med verden, og er slik sett uttrykk for kunnskaper, ferdigheter og visdom om seg selv og ens natur- og kulturomgivelser, som en bare kan leve seg til.»*

Kompetansemålene og formålene satt i faget, styrer innholdet i faget i form av aktivitet og metode. KRØ-lærere bruker lærings-og motivasjonsteorier for å stimulere elevene til å yte og prestere, slik at målene blir oppnådd. Bruken av en "ny" undervisningsmodell må derfor bidra med å tilfredstille alle og samtidig bli vurdert i seg selv, i forhold til tidligere og annen erfaring.

## 2.0 Teori

Denne oppgavens mål er å undersøke ungdomskoleelevers erfaring av KRØ-undervisningen gjennom Sports Education Model. SEM har en klar struktur som baserer seg på tankene til dens skaper Daryl Siedentop. Siedentop (2011) begrunner valgene sine gjennom idrett i hverdagen, og forsøker å gjenskape det i kroppsøvingsundervisningen. Han ser på idrett som en sosial arena for å lære om moral og positive medmenneskelige verdier. I tillegg ser han at mange har stor glede av å delta i idretter, og ønsker å bruke de samme elementene i kroppsøvingesfaget, for å gjenskape dem. I SEM er det derfor ikke deltagerne bare utøverene, men administrere og ledere også. Ved å gi dem ansvar vil de vokse, i tillegg til at det vil gi lærer bedre tid til vurderings- og tilbakemeldingsarbeid. Motivasjonsteorier forklarer ikke direkte hvorfor idretter har så høy appell, men gjennom dem kan vi få en bedre forståelse for hva det er som driver oss til disse aktivitetene, og de som driver dem.

Etttersom verken oppgavens problemstilling eller verktøy (SEM) ikke er direkte bygget på motivasjonsteoriene, er det fremdeles nødvendig å presentere én som kan belyse tema og danne et bredere perspektiv rundt problemstillingen. Når vi planlegger undervisning er slike motivasjonsteorier sett på som viktige forutsetninger for å lære (Sun og Chen, 2010). Jeg har valgt å bruke selvbestemmelsesteorien. Den er omfattende nok til å gjøre seg gjeldende i de situasjonene oppgaven berører. Når det kommer til utdanning, bygger den på de like formål som problemstillingen, å fremme læring (Deci et.al, 1991), og forskning rettet mot min målgruppe (Sas-Nowosielski, 2008), støtter den. I tillegg har SEM blitt satt i perspektiv av SDT (Perlman og Karp, 2010).

Motivasjon og didaktikk generelt er omfattende temaer, og derfor oppgaven begrenses slik at SDT og SEM blir gjennomgått på et plan passende deres roller. Det er nok til å få en forståelse for denne oppgavens *hva* (er det?) og *hvorfor* (er det slik?), men det er oppgavens *hvordan* (kan det gjøres?) som gir svar på problemstillingen.

## 2.1 Kroppsøvingsundervisning

Watkins og Mortimer referert i Green (2008, s.219)definerer pedagogikk med. *"Enhver bevisst aktivitet av en person med formål å forbedre læringen hos en annen"*. Dette gir et innblikk i alle muligheter som ligger i undervisningen. Didaktikk er den delen av pedagogikken som har med

formidling av kunnskaper å gjøre. Det omhandler sammenhengen mellom undervisningens planlegging, gjennomføring og evaluering (SNL, 2013). Rammene vi jobber etter som Kunnskapsløftet (K-06) legger ikke direkte føringer til didaktikken i den norske skole og hvordan lærerne skal undervise, bortsett fra tilmålt tid. Kompetansemålene gir retningslinjer for hva som ønskes av kroppsøvfingsfaget, men den gir rom for tolkning og kreativitet i fremgangsmåten.

Den didaktiske relasjonsmodellen, som en representant for teorien, viser forenklet hvilke faktorer lærere må ta hensyn til i undervisningen (Imsen, 2006) og mulighetene som ligger der. Praktisk KRØ-undervisning tar utgangspunkt i tema, som fotball, basketball, turn, dans, friluftsliv, orientering, styrke, koordinasjon og utholdenhet (Green og Hardman, 2005). Deretter planlegges gjennomføringen, i forhold til de målene en har satt, i de rammene en har for å gjennomføre dem.

Det er mange hensyn å ta og mye å forholde seg til, når en skal sette seg ned og se på undervisningen som en skal igjennom. Da er det viktig med med nok og riktig verktøy for å gjøre den jobben.

## **2.2 Sport Education Model**

Sport Education Model ble utviklet tidlig på 90-tallet. Det er en instruksjonsmodell hvis mål er å utdanne til å bli deltagere i ordets fulle betydning, og utvikle deltagere til å bli kompetente, opplyste og entusiastiske sportspersoner (Siedentop et al, 2011). Den bygger på spillteori, som fokuserer på det kulturelle perspektiv fremfor det psykologiske eller instruksjonelle perspektiv. De pedagogiske trekkene baserer seg på Sidentops egne synspunkt rundt kvalitativ idrett. Han ser på det mer som en tilfeldighet at de sammenfaller med mye av den publiserte teorien, som han muligens hadde kjennskap til (Siedentop, 2002). En stor del av gjennomføringen bygger på samarbeidende elementer i gjennomføringen, uten hensyn til forskningen gjort på området. Den viser til 10 punkter som forklarer hva modellen går ut på, hvordan en gjennomfører de for å oppnå ønskede læringsmål og hvorfor modellen/læreren?? tar de valgene den gjør. ? fokuserer en del på den taktiske biten i spill, og ikke utelukkende på teknikk, som KRØ ofte kan bære preg av. Den viser også familiere trekk med sosial læringsteori, hvor elevene lærer av hverandre. Den viser i senere tid (Siedentop et al, 2011) til ti punkter, som går igjennom den praktiske gjennomføringen .

**Det er 10 kjennetegn (Siedentop et al, 2011) som karakteriserer SEM:**

1. Sesonger. Den organiseres i sesonger fra 10-20 skoletimer.
2. Lag. Deltagerne deles inn i blandete lag og blir værende gjennom hele sesongen.
3. Roller. De får roller naturlig for den aktiviteten eller idretten som er valgt. I tillegg til å være utøvere, skal de stå for organisering og administrering.
4. Modifisering. Aktivitetene organiseres slik at alle deltagerne kan lære og mestre. Dette innebærer at lag organiseres i et mindre antall. 2 mot 2, 3 mot 3, osv.
5. Introduksjon. Lagene blir introdusert for aktiviteten gjennom fokus på nødvendig teknikk og taktikk.
6. Progresjon. Gjennom konkurransene skal det være en naturlig progresjon, som antall deltagere på hvert lag eller vanskelighetsgrad i fokus eller utførelse.
7. Organisering. Normalt sett skal det være 3 lag. To som konkurrerer og ett som administrerer.
8. Statistikk. Føring av statistikk for å registrere konkurransen og fremgangen til elevene.
9. Poengsystem. Lærer kan velge læringsmål den vil fokusere på og gi poeng på dette, som teknikk, taktikk og fair play.
10. Festlighet. Hele sesongen er ment å være festlig, som kulminerer i et høydepunkt, hvor bestemannspremier deles ut.

Disse 10 punktene samles av faglitteratur (Siedentop, 1994) og forskning (Perlman, 2010), (Schneider og Marriott, 2010), (Richardson og Oslin, 2003) og (Graves og Townsend, 2000) rundt 6 hovedpunkter: sesong, tilhørighet, statistikkføring, konkurranse, festligheter og høydepunkt. I likhet med denne oppgaven, baserer all forskning på modellen seg på de 6 opprinnelige punktene. Perlman og Karp (2010) fant ut at SEM støttet de psykologiske behovene postulert i SDT. I denne oppgaven er SEM det ene av to verktøy. De representerer to faktorer som inngår i en kroppsøvingstime. SEM viser *hvordan* undervisning kan gjennomføres. SDT forklarer *hvorfor*.

## **2.3 Motivasjon**

Motivasjon er en samlebetegnelse på de faktorer som setter i gang og styrer adferden (SNL). Deci og Ryan (1985, 2000) bruker begrepene energi og retning. Energi kommer av fundamentale menneskelige behov, som støtte, aksept og frykt. Retning forklares med de prosesser og strukturer som til dømes? som gir mening til intern og ekstern stimuli av de behovene.

Det er flere perspektiv og teorier rundt motivasjon. Deci og Ryan (1985, 2000) ser på perspektivene som en linje, hvor mekanisk teori og organisk teori er endepunktene og motsetningene. Mekanisk teori ser på mennesket som et passivt vesen som blir kontrollert av dens psykologiske drifter og stimuli fra miljøet. Organisk teori er enig om drifter og behov kan være utgangspunkter for handling, men at mennesket og dens handlinger er viljebestemte. Det vil si at mekanisk teori forklarer eksempelvis en drift som en grunn til handling, mens organisk teori forklarer driften som en mulighet for kilde til handling. SDT definerer seg som en organisk motivasjons teori.

### **2.3.1 Selvbestemmelsesteorien**

SDT er en meta-teori. Den bygger på tidligere forskning, men tar formelt sett utgangspunkt i 5 mindre teorier som ble utviklet for å forklare fenomener som omhandler motivasjon. SDT er organisk og tar derfor utgangspunkt i at mennesket er et aktivt vesen, og er en retning innen den humanstiske tilnærmingen til motivasjon. Den har kommet frem til tre psykologiske behov som påvirker motivasjonen; kompetanse, autonomi og sosialt relasjonsbehov.

### **2.3.2 SDTs 5 mini-teorier**

#### **Cognitive evaluation theory**

Indre motivasjon er den naturlige iboende drivkraften som oppstår i gleden av å gjøre en aktivitet for gledens del. Den ytre motivasjonen er drivkraft som oppstår på grunnlag utenfor ens egen person. Eksempler på ytre motivasjon er belønning, ros og unngåelse av dårlige opplevelser.

Cognitive evaluation theory (CET) undersøker forholdene som best faciliterer indre motivasjon, samtidig som den tar stilling til de forholdene som undergraver den. Disse forholdene er de grunnleggende behovene for kompetanse og autonomi. Teorien forteller oss at positiv tilbakemelding og positive forsterkninger rettet mot ens kompetanse, vil øke den indre motivasjonen. Det samme kan sies om optimale utfordringer og tilbakemeldinger på effektivitet i gjennomføring av en oppgave (Deci og Ryan, 2000). For at disse forholdene skal være gjeldende må også følelsen av autonomi være tilstede. *Perceived locus of causality* er et begrep som kan oversettes med "oppfattet plassering av årsak". Hvis en person oppfatter at årsaken til det positive utfallet er utenfor en selv, vil den ikke ta æren for det og dermed ikke ha noen positiv effekt på den indre motivasjonen. Derfor er det imperativt at utfallet oppleves som et resultat av en selv. Dette operasjonaliseres gjennom valg og gjennomføring av valgene som blir tatt.

Resultater (Deci, Kostner og Ryan, 1999), (Rummel og Feinberg, 1990) viser at ytre motivasjonelle faktorer kan ha negative konsekvenser for indre motivasjon, som belønning, trusler og tidspress. Den viser også at positiv feedback har positiv effekt på den indre motivasjonen og hvordan en oppfatter sin egen kompetanse (Vallerand og Reid, 1984)

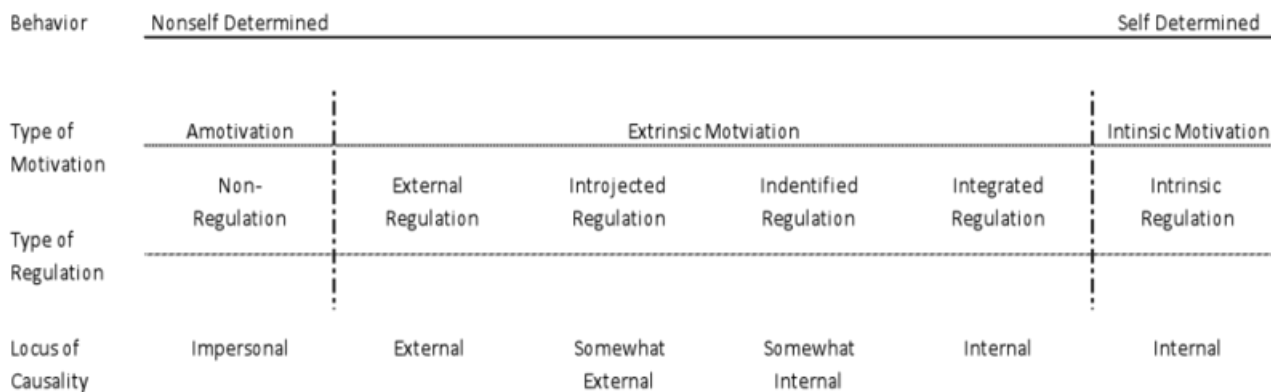
Det siste grunnleggende behovet, sosialt relasjonsbehov, viser også å ha en positiv effekt på indre motivasjon. Resultater viser at positiv oppmerksomhet, varme og støtte fra lederroller har en positiv effekt. Dette behovet er ikke like stort som de andre, for mennesker viser høy grad av motivasjon også i ensomhet (Deci og Ryan, 2000).

CET postulerer at teorien gjelder bare når en aktivitet er av oppriktig interesse. Hvis en aktivitet ikke oppleves som det, gjelder ikke teorien.

### **Organismic Integration Theory**

Organismic integration theory (OIT) foreslår at det er flere typer av ytre motivasjon. SDT sier at handlinger vi gjennomfører basert på ytre motivasjon internaliseres og integreres i forskjellig grad (Deci og Ryan, 1985). To elever kan gjøre de samme leksene, men den ene vil gjøre de fordi de er nødvendige for å øke kompetansen for fremtidige studier, mens den andre gjør de fordi foreldrene sier det. Begge viser til en ytre motivasjon, men de viser også en forskjell i motiv.

OIT sin taksonomi av motivasjonelle typer deles opp i umotivert, ekstern regulering, internalisert regulering, identifisert regulering og integrert regulering



Umotivert er en tilstand som viser seg når mennesker ikke handler eller handler uten mening, og bare går gjennom bevegelsene. Dette kommer av at en ikke verdsetter aktiviteten, ikke føler seg kompetent nok til å gjøre det og lave forventninger til et positivt utfall (Deci og Ryan, 2000).

Ytre motivasjon deles inn i 4 stadier. De etterfølger hverandre på en skala, som viser hvor mye en person har internalisert og integrert en handling som dens egen. Det er ikke nødvendigvis ment at motivasjon vil bevege seg gjennom de forskjellige stadiene, og det utelukker det heller ikke. Den er til for å hjelpe til å identifisere motivasjonen, for å manipulere og påvirke den etter ønske.

Nederst på motivasjonsskalen er ekstern regulering. Adferd motivert ved denne typen motivasjon utfører handling på basis av belønning eller for å unngå straff. Vi sier at årsaken til denne handlingen plasseres utenfor personen, og dermed vil personen føle seg distansert fra den. Tar en vekk belønningen eller straffen, vil ikke handlingen gjennomføres.

Introjeksjon oppstår f.eks når en person føler seg påtvunget til å gjennomføre en handling, uten å nødvendigvis være det. En håndgripelig belønning eller konsekvens vil ikke bli plassert på en, men heller at utfallet involverer følelser av stolthet og skam. Det representerer en delvis internalisering, fordi en kan identifisere seg med det, selv om årsaken vil føles eksternt. Denne typen motivasjon har lengre levetid enn ekstern regulering, men er relativt ustabil.

Identifisering er en prosess hvor folk gjenkjenner og aksepterer den bakenforliggende verdien i en handling. (Deci og Ryan, 2000). De har på en større skala akseptert en handling som deres egen. Handlingen er mer autonomisk, men motivet er fremdeles plassert utenfor en selv, og dermed ytre motivert. Denne formen vil ha en utvidet levetid i forhold til introjeksjon i tillegg til å ha bedre resultater. (Deci og Ryan, 2000)



Integrering er den mest fullstendige form av internalisering av ytre motivasjon, fordi handling identifiseres som eget, i tillegg til at den er blitt integrert og forent med andre deler av en selv. Denne motivasjonen reguleres av en selv og resultat av selvbestemt ytre motivasjon.

Eksempelvis kan vi si at ens person motivasjon i forbindelse med trening ser slik ut:

Nivå	Konseptualisering
Umotivert	Lar være å trene, eller går gjennom bevegelsene mekanisk, uten innsats.
Ekstern regulert	Gjør det for penger, eller for å unngå å bli straffet av kona.
Introjeksjon	Gjør det fordi han har sagt han skal gjøre det, og ikke vil gå tilbake på sitt ord.
Identifisering	Gjør det fordi han har lyst til å være en bedre versjon av seg selv.
Integrering	Gjør det fordi han ser på seg selv som en aktiv person og liker å trene.
Indre motivasjon	Han redefinerer begrepet trening til livsstil og væremåte.

### **Causality Orientations Theory**

Deci og Ryan har utviklet en skala og teori som sier at når det kommer til informasjon og påvirkning er det tre måter å reagere på. En person kan ha alle tre, avhengig av naturen på den eksterne påvirkningen:

Autonomisk orientert – refererer til den indre motivasjonen hos individet og oppfatter omgivelsene som optimalt utfordrende. Denne personen tenderer å vise initiativ, søker aktiviteter som er interessante og utfordrende og tar større ansvar for egen adferd.

Kontrollert orientert – henviser til personen som lar seg kontrollere av belønning, tidspress, struktur og egoinvolvering og styring fra andre. En slik person er sannsynligvis avhengig av belønning eller styring fra andre, og fokuserer på andres ønsker mer enn deres egen. Slike folk kan fokusere mye på berømmelse, velstand og andre ytre faktorer

Upersonlig orientert – disse vurderer at et positivt utfall er utenfor deres kontroll og at det må flaks til for at det skal gå bra. De stresser og har en følelse av ineffektivitet. De tror ikke de har påvirkningskraft eller at de kan mestre utfordringen. De er umotiverte og vil at tingene skal forbli uforandret.

De har utviklet en vignett som har blitt utprøvd og validert. Resultatene fra denne vil vise hvor på skalaen en person ligger og en kan dermed forutsi en persons BPNT.

### **Basic Psychological Needs Theory**

Basic Psychological Needs Theory (BPNT) er en teori som binder sammen psykologiske behov med psykologisk helse og velvære. Den argumenterer med at den psykologiske helsen og dens optimal funksjon avhenger av autonomi, kompetanse og sosialt relasjonsbehov. Autonomi viser til den grad en vurderer seg selv som utgangspunkt for en handling, mellom eget valg og påtvang. Kompetanse viser til kvalitet i en pågående aktivitet. Desto høyere en vurderer kvaliteten sn, desto høyere motivasjon. Sosialt relasjonsbehov viser til hvor mye en person føler seg tilknyttet andre og følelse av samhørighet (Deci et al, 1991). Derfor vil omgivelser og omstendigheter som støtter fremfor å undergrave disse behovene, påvirke positivt. Teorien sier at alle tre behovene er essensielle og hvis én av de blir undergravd, vil dette ha tydelige og forskjellige konsekvenser. Fordi behovene er universale elementer av funksjonene, ser BPNT nå på utvikling og kultur i et fusjonerende aspekt for validering og refinering.

### **Goal Contents Theory**

Goal Contents Theory (GCT), kommer ut av forskjellen mellom indre og ytre mål og deres påvirkning på motivasjon og velvære. Mål blir sett på som forskjellige, sett gjennom de grunnleggende psykologiske behovene (BPNT), og vil derfor ha forskjellige utfall på velvære. Ytre mål som finansiell suksess, utseende og popularitet er blitt skilt vekk fra indre mål som fellesskap, nære relasjoner og personlig vekst. De ytre målene blir ofte assosiert med en mindre grad av velvære og tilfredshet. ([www.selfdeterminationtheory.org/theory](http://www.selfdeterminationtheory.org/theory))

## **2.4 SEM og SDT**

Utformingen og gjennomføringen av SEM som undervisningsmodell, kan forklares i perspektiv av SDT (Perlman og Karp, 2010). Det er derfor viktig å forstå de grunnleggende elementene av SDT, spesielt ved tilfeller hvor finjusteringer er nødvendig i SEM, fordi ikke alle aktiviteter faller naturlig på plass med SEM "malen". Aktiviteter er forskjellige av natur og kan derfor by på vanskeligheter når litt av målet i planleggingen er å gjøre dem like. Lærer-sentrerte aktiviteter med instruksjonsmetode, som idretter ofte er og blir behandlet som, skiller seg grunnleggende ut i forhold til elev-sentrerte aktiviteter som har en mer problemløsende tilnærming (Green, 2008). En motivasjonell forklaring på de 6 aktuelle punktene fra SEM hjelper å ta riktige valg, for en optimal undervisning.

### 2.4.1 SEMs 6 punkter.

1. **Sesongens** lengde forklares gjennom økt kompetanse. Økes undervisningstiden, vil deltagerne få bedre rammer for læring.
2. **Tilhørighet** skapes gjennom lag og roller og gjennom dem bygges identitet og relasjoner (sosialt relasjonsbehov). Fastere rammer, som faste lag er, vil det skape mer forutsigbarhet for deltagerne til å utvikle seg, både med seg selv, i relasjon til andre og i relasjon til aktiviteten. Rollene fungerer som en delegering av lærerens arbeidsoppgaver. Deltagerne inviteres til å være med å ta avgjørelser (økt autonomi), heve kompetansen i tillegg til å være med å utvikle andre sider av seg selv. Det er også for at læreren skal flytte tid fra organisering til feed back, feed forward og vurdering.
3. **Statistikkføring** hvor fremgang blir registrert, fungerer som en tilbakemelding til elevene, hvor egen innsats har en tilbakevirkende kraft. De har kontroll (autonomi) på sin egen fremgang (kompetanse) og øke bevisstheten rundt deres egen person.
4. **Konkurransen** setter rammene for alle de andre punktene, og det er gjennom den kompetansehevingen skal skje.
5. Det er viktig at aktivitetene er **festlige** for at det på den måten har legger igjen et positivt inntrykk på elevene. I seg selv fungerer det som feedback som har en positiv effekt på indre motivasjon.
6. **Høydepunktet** i likhet med all idrett, fungerer som belønningen (ytre motivasjon) og kulmineringen av det som har vært.

Det er punkter i SEM som tilsynelatende kan ha et godt forhold til SDT. Oppgavens mål er å undersøke hvor godt de faktisk henger sammen, ettersom det er elevenes egen opplevelse, gjennom min tolkning, som vil tegne det bildet. Herfra går veien naturlig videre til *hvordan* det blir gjort.

### 3.0 Metode

Her vil jeg presentere de metodiske overveielser jeg har gjort. Innledningsvis vil jeg gi en kort generell beskrivelse av den aktuelle metoden. Jeg fortsetter med det kvalitative intervjuet med dets styrker og svakheter, og avslutter med min begrunnelse og valg av metode.

Intervjuguidens innhold blir presentert, i likhet med datainnsamlingen og databehandlingen. Kapittelet avsluttes med de etiske aspektene som ligger til grunn for prosjektet, og oppgavens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

*”Metode er i seg selv bare et redskap. Den gir oss ikke noe svar på spørsmålene våre. Det er altså en nødvendig, men ikke tilstrekkelig forutsetning for at de resultatene en kommer fram til, skal gi en bedre og sannere forståelse av de forholdene en søker kunnskap om.”*(Holme 1996).

I denne oppgaven skal jeg undersøke opplevelsen av et klart pedagogisk undervisningsopplegg (SEM) på ungdomsskoleelever. Modelbasert undervisning i kroppsøving er ikke nytt, men relativt lite brukt. Hva elevene synes om dette kan angripes fra forskjellige vinkler. Erfaringen i seg selv, i forhold til tidligere erfaring, i forhold til målene modellen setter seg, i forhold til annen undervisningsmetoder og så videre. Deltagerne vil ikke få en forklaring på opplegget, så jeg begynner med å finne ut hva de har forstått av undervisningen, deretter deres erfaringer og meninger.

For å finne ut av dette trenger jeg å finne det riktige metodiske verktøyet, og jeg må foreta meg mange valg. Det første er hvilke paradigme jeg vil under, for deretter å velge metoden.

#### Paradigme

Et paradigme er *”en problemløsning som blir akseptert som forbilledlig for løsninger av lignende problemer innen samme vitenskap, og som derved skaper en vitenskapelig tradisjon.”* (SNL, 2013). SNL skiller vitenskapene bl.a. mellom empirisk vitenskap og formalvitenskap. Videre skiller den mellom naturvitenskap og humanistisk vitenskap eller åndsvitenskap (samfunnsvitenskap og humaniora). Hva oppgaven vil prøve å finne løsning på og hvordan den har tenkt å gjøre det, vil plassere den inn i en vitenskap.

#### Vitenskap

Vitenskapene kan benytte seg av like metoder for hvordan å løse sine problemer, men fordi paradigmene er så grunnleggende forskjellige må jeg bruke en metode på riktig måte, eller

med like intensjoner som paradigmet det er ment for. Typisk for naturvitenskapen er positivismen gjennom hypotetisk-deduktiv metode, mens humanistiske eller åndsvitenskapen har hermeneutisk metode. I tillegg sier Føllesdal og Walløe (2002) at en tredje «kritisk» metode særpreger samfunnsvitenskapene. Naturvitenskapen assosieres tradisjonelt sett med kvantitative metoder, mens de humanistiske eller åndsvitenskapen assosieres med kvalitative. I dag er det vanlig å se kvalitativ og kvantitativ metode som komplementære, ved triangulering (Ringdal, 2013).

Hypotetisk-deduktiv (H-D) metode trekker logiske slutninger med hypoteser. Dvs. at løsningen jeg finner på et problem ikke nødvendigvis er absolutt, men at den logisk passer inn med tidligere erfaringer, hvor jeg har brukt en hypotese som utgangspunkt. Det betyr at jeg drar en slutning, finner et svar basert på denne og godtar svaret. I seg selv kan dette sies å ikke være i direkte konflikt med den problemstillingen jeg har valgt. Det betyr derimot at jeg kan ha en forestilling om hva slags svar jeg kan forvente meg, og det står i strid med hva jeg er ute etter.

Denne metoden baserer seg på positivismen og er preget av selektivitet og avstand til datakilden. Den brukes for å kunne gjennomføre de formaliserte analysene, gjøre sammenligninger og prøve hvorvidt de resultatene en har kommet fram til, gjelder for alle de enhetene en ønsker å si noe om. (Holme, 1996).

Hermeneutisk metode har derimot et annet mål for øye. Hvor vi med H-D kan søke etter svar som passer inn med erfaring, søker vi med hermeneutikken å tolke, for eksempel mennesker eller menneskeskapte fenomener. I forhold til H-D innebærer dette en forståelse forbi tidligere erfaring, eller ny erfaring. Derfor sier Føllesdal og Walløe (2002) at «den hermeneutiske metode er den hypotetiske-deduktive metode anvendt på meningsfullt materiale...». Jeg har ingen forventninger til hva resultatene blir, men jeg er opptatt av å tolke og forstå dem.

Holme (1996) sier at denne metoden har som mål å skape forståelse. Den er ikke opptatt av å prøve om data er generelt gyldige. Den skal derimot skape en dypere forståelse for det problemkomplekset en studerer. Den baserer seg på en fenomenologisk og hermeneutisk tankegang. Den innebærer en fortolkning av et fenomens skjulte meninger.

Føllesdal og Walløe(2002, s93) skiller mellom ordene tolke og tolkning, og forståelse, hvor den siste er et resultat av de to første. Både kvantitativ og kvalitativ metode kan brukes for å komme frem til et resultat, det er hvordan vi ser på utfallet som avgjør vitenskapen.

Patel og Davidson (2005) forklarer kvalitativ og kvantitativ metode i et kontinuum. Vitenskapen velger ikke metoden, men problemstillingen gjør. Det vil si at både naturvitenskapen og humaniora kan bruke begge metodene, men det er hva vi prøver å få svar på som avgjør.

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke elevenes opplevelse av et pre-designet undervisningsopplegg. Oppgavens størrelse og rammer setter begrensninger til antall informanter. Erfaringer forklares ikke gjennom spørreskjema, men gjennom et forum hvor informanten får mulighet til å bruke egne ord for å uttrykke seg. Jeg er ikke ute etter en spesifikk informasjon, men heller informasjon om noe spesifikt. Mennesker er forskjellige. En kan stille ett spørsmål til ti og få ti ulike svar. Hver og én har sin egen historie som gir ti forskjellig utgangspunkt for å tolke spørsmålet. Spørsmålet søker å få informasjon, men blir det feiltolket kan informanten ende opp med å svare på et annet spørsmål enn det som ble stilt. Derfor må metoden være fleksibel nok til å tåle en interaksjon.

Innenfor den kvalitative tilnærmingen er intervju en vanlig metode for å samle data, selv om vi også har observasjon, tekst, dokumenter, lyd- og billedopptak (Johannessen og Tufte referert gjennom Larsen, 2007). Den kvantitative tilnærmingen har strukturerte eller standardiserte intervjuer, og enquirer ved bruk av spørreskjema (Larsen, 2007). Rindgal (2013, s104) viser Gall, Gall og Borgs tabell over hovedforskjeller mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Av mulige metoder passer intervju best.

### **3.1 Det kvalitative intervju**

Kvale (2009) sier at *"det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål."*

Formålet med intervjuet er *"å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Intervju gir data om hvordan informanten forstår erfaringer og begivenheter i sitt eget liv"* (Thagaard, 2003, s.83)

Det er flere måter å gjennomføre et intervju på, hvor strukturen er hovedforskjellen mellom dem. Den mest strukturerte formen er intervju med intervjueskjema, ferdig formulerte spørsmål for åpne svar. Ustrukturerte intervju har en løsere struktur, med en intervjuguide, som inneholder spørsmål og stikkord. Disse brukes som veiledning under intervjuet. En annen

form er samtaleintervju hvor intervjueren er interessert i en dypere forståelse av personers atferd og handlinger, motiver, erfaringer og opplevelser, som er lite styrt og strukturert (Larsen, 2007).

Styrken med intervju for samling av data, er fleksibiliteten. Det er muligheter for å avklare misforståelser, gå dypere inn på det essensielle i forhold til problemstillingen og påvirke prosessen underveis om det skulle være nødvendig. Som intervjuer er jeg i posisjon til å påvirke underveis, for å grave dypere i forståelsen og erfaringen til intervjuobjektet. Dessuten kan jeg velge å følge intervjuet på nye veier, om og når det skulle forekomme. Jeg kan også kontakte intervjuobjektene i ettertid, om jeg skulle mangle informasjon eller trenger å klargjøre deler av intervjuet.

Fra kvantitativt perspektiv kan vi stille spørsmål ved antallet intervjuobjekt. Kvale (2009, s.179) viser standardinnvendinger mot kvalitative forskningsintervjuer, hvor i tillegg til overnevnte også peker på at det bare avspeiler sunn fornuft, den er ikke objektiv, vitenskapelig eller en vitenskapelig metode, troverdig, pålitelig, intersubjektivt eller gyldig. I et slikt arbeid vil jeg under prosessen naturlig bevisstgjøre de forskjellige faktorene og klargjøre dem. Mye av kritikken kommer fra et annet paradigme, noe som gjør det vanskelig å forsvare under de samme premissene, ettersom den eksisterer under andre.

Kvale (2009) peker på farene ved intervju, spesielt hvor barn er involverte, både med tanke på ledende spørsmål og hvor en kan havne i en situasjon hvor barnet tror at spørsmålet har et fasitsvar. Backe-Hansen og Frønes (2012) anbefaler at ungdom bør isoleres fra medelever og kamerater, hvis det er forenelig med undersøkelsen. De anbefaler selvadministrerte datainnsamlingsopplegg for ungdom over 12 år. Det er også mulighet for en voksen å være tilgjengelig for hjelp, støtte og spørsmål rundt skjemaet. Avgjørende for valg av metode for datainnsamling, er likevel behovet for kommunikasjon mellom intervjuer og informant.

Et strukturert intervju skjema vil skape distanse til noe som krever nærhet, mens en dialog ikke vil være strukturert nok til å holde fokus over tid. I tillegg vil jeg unngå en situasjon hvor dialogen blir for tidkrevende og tung.

En semistrukturert intervjuguide, med hovedtemaer som utgangspunkt, vil tillate meg å stille oppfølgingsspørsmål for å få frem den informasjonen guiden jakter. Spesielt hvis de opprinnelige spørsmålene skaper misforståelse hos intervjuobjektet. Denne varianten vil være til hjelp for meg å holde riktig kurs, samtidig som den vil hjelpe meg å skape den mest "naturlige" atmosfæren.

### 3.2 Intervjuguidens innhold

*”Det kvalitate forsknintervjuet er en samtale mellom forsker og informant som styres av de temanene forskeren ønsker å få informasjon om.”*(Thagaard, 2009). En intevjueguide inneholder de temane forskeren skal spørre om. De er hovedsakelig fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kan bestemmes underveis. Da kan informanten fortelle historien i sin egen tid og tempo, samtidig som forsker sørger for å få gå gjennom alle nødvendige temaer.

Intervjueguiden er satt opp av de forskjellige temaene jeg ønsket å undersøke den totale KRØ-erfaringen deres gjennom. Først etableres bakgrunnen til informantene. Videre går den innom tidligere erfaring i barneskolen og annen erfaring på ungdomskolen. Dette representerer den tradisjonelle undervisningen og fungerer som referanse for elevene i vurderingen av SEM, som representerer mulighetene og det teoretisk begrunnede.

Opprinnelig hadde jeg satt opp et mer strukturert intervju, med en del konkrete spørsmål, som hadde fungert i testintervjuene. Informantene forstod spørsmålene forskjellig og svarte deretter. Svarene viste dessverre tegn på et relativt lavt refleksjonsnivå og bevissthet rundt problemstillingen. I lys av dette, gjentok jeg en intervjurunde hvor jeg gikk over til en mer løs intervjuguide, hvor spørsmålene kom mer naturlig inn i samtalen og tok mer individuelle hensyn. Det gikk en stund mellom de opprinnelige og re-intervjuene. På denne måten fikk de avstand og tid til å reflektere over kroppsøvingserfaringen.

### 3.3 Utvalg

I denne oppgaven er tallet 5, noe som i et positivistisk perspektiv, ses på som altfor få til å danne et generaliserbart svar. Eksempelvis sier Johannessen (2004, s.102) i forbindelse med antall, at en fortsetter med nye intervju til forskeren ikke lenger får noen ny informasjon, og at ved studentprosjekter, pga tid, kanskje må begrense seg til 5-10 intervjuer. Ut i fra kvalitativ perspektiv er ikke antallet avgjørende med dybden på forståelsen forsker skal søke etter.

*”Den ideelle intervjupersonen finnes ikke – forskjellige personer passer for ulike intervjutyper”* (Kvale, 2009).

I dette tilfelle er utvalget to undervisningsgrupper som deltar i undervisningsopplegget jeg har satt opp, basert på SEM. Jeg informerte i plenum om oppgaven min og delte ut et infoskriv til



foreldrene, for samtykke. De jeg fikk den tilbake fra var også de mulighetene jeg hadde å plukke i fra. Gruppene var på ca 55 totalt, og var jevnt fordelt mellom gutter og jenter. Jeg prøvde derfor å sette sammen en gruppe som var minst mulig ensidig og mest mulig variert, både i kjønn, bakgrunn og prestasjoner. Dette for å sikre en høyere grad av reliabilitet.

Skolens demografi er middelklasse til øvre middelklasse. Den skårer høyt på nasjonale prøver og snittet er høyt i landsbasis. Elevene bryr seg om prestasjoner og karakter i tillegg til at det er et høyt antall elever som deltar i organiserte og urorganiserte aktiviteter og idretter på fritiden. Dette har både sine fordeler og ulemper, nettopp fordi de har sine klare preferanser og misliker. Elevene kommer fra 3 forskjellige barneskoler i området og mange har derfor liknende miljø og erfaringer.

### **3.4 Gjennomføring av intervjuene**

Etter en pilot og 2 omganger med SEM, alle på 6 uker hver, gjennomførte jeg intervjuene. Utvalget opprinnelig på 6 elever, men den ene datt ut til den andre spørreunde, og blir derfor ikke tatt med. Valgene ble tatt på bakgrunn av kjønn, deltagelse og personlighet. I valget mellom lydopptaker og notatskriving, valgte jeg det første ettersom dette ville skape den beste flyten og tillate spontanitet fra begge sin side. En del informasjon kan gå tapt, når en må vente på en mulighet til å si det.

Jeg begynte intervjuene med å informere om bakgrunn for intervjuet, den aktuelle oppgaven, bruk av lydopptaker, min taushetsplikt, konfidensialiteten og anonymiteten deres, frivillig deltagelse og at det ikke hadde noen innvirkning på vurderingen min på deres deltagelse i kroppsøvfaget jeg underviste dem i. Deretter fortsatte jeg intervjuet i henhold til intervjuguiden jeg hadde foreberedt på forhånd.

Ettersom spørsmålene var tilpasset elevene mine og aldersgruppen, valgte jeg å prøve den ut på egne elever og viderutvikle den derfra. Dette var til stor hjelp, da jeg forsto hvordan spørsmålene kunne stilles på en bedre måte, for å få den informasjonen jeg ønsket.

Svarene fra intervjuene følte jeg manglet refleksjon. Jeg ventet derfor til begynnelsen av neste skoleår og gjentok intervjuene. Dermed hadde elevene fått fordøyd hele det nye skoleåret og kunne derfor være bedre rustet til å svare helhetlig på spørsmålene.

### 3.5 Transkripsjon og analyse

Etter den første runden med intervju, transkriberte jeg opptakene. Jeg følte utifra de resultatene at det var behov for en ny runde med intervju, hvor elevene hadde fått en større avstand til opplevelsen. Det er ofte slik i en gjennomføring av en test, at det vil komme bedre resultater etter én gjennomgang. I dette tilfelle var det en god lærdom for min rolle som intervjuer å repetere prosessen.

*"Transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en kriftlig tekst"*(Kvale, 2009, s.192). Det er mange måter å gjøre dette på, og det er ingen korrekt standardsvar på hva som er riktig metode. Metoden avhenger av hva transkripsjonen skal brukes til (ibid).

*"Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer"* (Kvale, 2009, s. 201). Det er flere måter å analysere et intervju på. Gjennom oppgaven har jeg inkludert flere elementer for å sammen skape et helhetlig perspektiv. I tro mot dette viser jeg til Thagaards(2009) person- og temasentrerte tilnærminger, hvor det ikke er hvordan informanten uttrykker seg som står i fokus. Det er heller innholdet i teksten som er viktig i den sammenhengen. Det er henholdsvis informanten eller samtaleemnet. Hovedsakelig vil jeg benytte meg av den temasentrerte analysen, ettersom jeg bruker elevene som et bilde på massen for å undersøke forskjellige faktorer i erfaringen deres. De valgte temaene er bakgrunn, tidligere erfaring, SEM, vanlig undervisning og vurdering. Thagaard (2009) peker på problematikken med temasentrerte tilnærminger, hvor informasjon om de enkelte temaene brytes opp fra den opprinnelige helheten. Det er viktig at analysen bidrar til å utvikle en helhetsforståelse av dataenes meningsinnhold, skal den fortsette å være kvalitativ. Erfaringene fra de forskjellige temaene vil tegne et helhetlig bilde av elevenes forståelse av kroppsøvingfaget opp til det tidspunktet intervjuene blir gjennomført. Kvalitativ analyse kjennetegnes ofte av en veksling mellom data og fokus på teori (Thagaard, 2009), hvor teorien er et hjelpemiddel for å holde den røde tråden gående gjennom hver av delene og til slutt gjennom helheten. Denne oppgavens formål ses i lys av SDT som sin primære kilde til teori.

*"Formålet med kvalitativ analyse er å utvikle en forståelse av dataene som går utover de beskrivelser informantene gir av sin situasjon og sine synspunkter"* (Thagaard, s158). Det er naturlig i den sammenhengen å bryte helheten ned i deler (dekotenskstualisering). Ved siden av tematiseringen vil jeg bruke meningskodning for å knytte deler av dataen opp mot enkelte nøkkelord (Kvale, 2009). På denne måten er det mulig å identifisere fellestrekk i teksten. I analysen vil jeg også benytte meg av meningsfortetning, hvor jeg forkorter intervjupersonenes

uttalelser til kortere formuleringer (ibid). Til slutt kommer rekontekstualiseringen gjennom tolkning, hvor tolkningen av "delene" settes i en teoretisk sammenheng. I motsetning til Thagaard (2009), vil ikke jeg benytte meg av matriser.

### 3.6 Etske overveielser

I 2001 ble kom meldplikt for prosjekter som inkluderer personopplysninger som blir behandlet med elektroniske hjelpemidler. Et skjema må sendes inn til NSD med prosjektes formål, og få det godkjent før han kan starte med undersøkelsene.

*"Etske problemer i intervjuforskningen oppstår spesielt på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å "utforske menneskers privaliv og legge beskrivelsene ut i det offentlige" (Birch et al. 2002, s.1)" (Kvale, 2009).* Videre går han inn på etske problemstillinger ved 7 forskningsstadier; tematisering, planlegging, intervjusituasjonen, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Dette viser ansvarsomfanget forskeren sitter med.

Ordet "etikk" sin historie tar den gjennom både ethos og mores (etikk og moral), som henviser til karakter, skikk eller vane. De etske overveielser viser både til hva som blir gjort, hvorfor og hvordan. Kvale (2009) viser til *"etske usikkerhetsområder innenfor intervjuforskning, som normalt dekkes av etske retningslinjer"*.

Informert samtykke innebærer at informanten er blitt informert om prosjektets formål, hovedtrekk i design, risikoer og fordeler ved deltagelse (Kvale, 2009). Frivillig deltagelse blant de involverte sikres, og mulighet for å trekke seg ut gis. I denne oppgaven, pga problemstillingen, kunne jeg ikke gi all informasjon på forhånd. Barn er nysgjerrige og åpne. Det vil være naturlig at de deler opplevelser. I frykt for at det ville oppstå situasjoner hvor informantene ville føle seg presset til å dele informasjonen gitt under intervjuet, ble det en overraskelse på informantene at og når intervjuet ble gjennomført, etter at samtykket var gitt. Kvale (2009) sier også at med hensyn til prosjektet og avhengig av designet kan forsker avvente med enkelte deler av informasjon til en debrifing.

Konfidensialiteten i denne oppgaven forsikres gjennom anonymiseringen av informantene. Informasjonen gitt vil komme frem på en generell måte i de tilfeller informantene kan identifiseres gjennom den. Kvale (2009) trekker også frem forskers mulighet til å tolke

informantens utsagn uten å bli motsagt, som en annen side av anonymiteten. Lydopptakene vil bli slettet og navn vil ikke forbindes med filer eller utskrifter.

*“Man bør forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse både med hensyn til den mulige skade den kan påføre deltakerne, og de fordeler de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen”* Kvale (2009). Forskeren må derfor overveie de mulige positive sidene av resultatene med risikoen for å skade informanten.

Johannessen et al. (2004) og Thagaard (2009) viser også til den nasjonal forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) og deres vedtatte forskningsetiske retningslinjer. Der trekker Johannessen et al. (2004) frem spesielt tre hensyn, lignende de til Kvale (2009), men formulert mer generelt: retten til selvbestemmelse og autonomi, respekt for privatliv og unngå skade.

Litteraturen hjelper forskeren og retter lys mot de potensielle farene. Det er ingen tvil om forskers etiske ansvar gjennom alle prosjektets faser. Han har et etisk ansvar ovenfor oppgavens integritet, vitenskapen denne representerer, institusjonen som utgir den og alle involverte parter. Prosjektet vil ikke ha negative konsekvenser for informantene. Pga dets natur og informantenes alder, vil jeg gjennomføre en debriefing og forsikre meg om det. Jeg tror elevene har fått gode opplevelser av interessen og oppmerksomheten rettet mot dem, og at de gjennom intervjuene har fått en økt bevissthet og innsikt i egen skolehverdag.

*“Ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet; altså er ikke intervjuet noen vitenskapelig metode”* (Kvale, 2009). Poenget er ikke å kritisere kvalitativ metode, men å vise til fortolknings mangfoldighet, gjennom de hermeneutismens legetimasering av fortolkningsmangfoldet. Min oppgave blir å være konsekvent i fortolkningen og være bevisst på min rolle og valg når jeg svarer på problemstillingen. I den sammenheng peker Kvale (2009) på mangelen på eksplisitt formulering av forskningsspørsmålene. Han viser til partisk og perspektivisk subjektivitet ved fortolkningsforskjeller, hvor partisk subjektivitet ukritisk bruker data for å understreke egne meninger og støtter egne konklusjoner. Perspektivisk subjektivitet oppstår når forskere velger flere perspektiv på de samme dataene, for å oppnå flere fortolkninger og konklusjoner, fordi flere fortolkninger beriker og styrker intervjuforskningen. Føllesdal og Walløe (2000) understreker dette fra et annet perspektiv. Objektivitet betyr upartiskhet, ved at alle sider av en sak skal vies like mye plass eller oppmerksomhet.

### 3.7 Validitet og reliabilitet

Forskning, kvantitativ og kvalitativ, må ta stilling til og legitimere sine kunnskapskrav (Wideberg, 2001). *"Begge "leire" må svare på spørsmål både av kvalitativ og kvantitativ art, men ettersom angrepsmåte og metoder er forskjellige, må også kunnskapskravene og motiveringen bli forskjellige, og dermed også språket for dette"* (Ibid).

I forskningsarbeid er validitet og reliabilitet vurdering av forskningens pålitelighet. For at resultater skal kunne godtas og metoder respekteres stilles det krav til hva som har blitt gjort og hvordan. Reliabilitet skal sikre like resultater når samme metoder har blitt brukt. Thaagard (2009, s.198) knytter dette begrepet til repliserbarhet, som igjen er *"knyttet til en positivistisk forskningslogikk"*. Johannessen (2004) berører samme tema gjennom å vise til Guba og Lincoln (1985,1989), som i likhet med Wideberg (2001) mener at kvalitative undersøkelser må vurderes på en annen måte enn kvantitative, noe som paradigmeforskjellen også underbygger argumentene for. Johannessen (2004) nevner begrep som pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse. Kvale (2009) nevner begrepene pålitelighet og gyldighet. Jeg velger å bruke begrepene til Johannessen.

#### **Pålitelighet**

Dette begrepet knyttes tradisjonelt opp mot hva som brukes, måten data samles inn på og hvordan de bearbeides. Dette går repliserbarhet, eller oppgavens evne til å gjentas med like resultater. En slik forståelse av kvalitative intervju er lite hensiktsmessig. De er for verdiladede og kontekstavhengige. Ingen to forskere vil ha samme påvirkning på informanter for å få frem lignende data og ingen andre har samme erfaringsbakgrunn som forskeren, og vil derfor ha vanskeligheter med å sette seg inn i fortolkningsprosessen (Johannessen, 2004). Påliteligheten styrkes gjennom grundigheten i arbeidet, gjennom dokumentasjon, forklaring og beskrivelse av hele fremgangsmåten, under hele forskningsprosessen. Som leser skal du derfor ha nok tilgang på arbeidet til å kunne gi en god vurdering av det.

#### **Troverdighet**

Begrepet troverdighet viser tradisjonelt til en vanlig definisjon av validitet innenfor kvantitative undersøkelser, hvor vi spør om vi måler det vi tror vi måler. Som forklart under pålitelighet, pga den kvalitative undersøkelsens forskjellige natur, passer ikke en slik definisjon med kvalitative undersøkelser. Prinsippet er fremdeles gjeldende men ordlyden forandret når

(Johannessen, s.195) sier at; *”validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilke grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten”*.

I denne oppgaven søker jeg etter informasjon av informantene. Min rolle, metode og tolkning vil gi et resultat som ikke nødvendigvis vil kunne blitt eksakt gjentatt, men likevel aksepteres på bakgrunn av gjennomføringen. Guba og Lincoln (1985) viser til to teknikker som øker sannsynligheten for at forskningen gir troverdige resultater (Ibid s.195); vedvarende observasjon og metodetriangulering. Vedvarende observasjon innebærer å bli kjent med feltet, for å kunne skille mellom relevant og ikke relevant informasjon. I den sammenhengen vil min rolle som kroppsøvingslærer påvirke tolkningen i oppgaven, samtidig som jeg må være var på å inkludere andre perspektiv i tolkningen. I tillegg vil min rolle som informantens lærer også påvirke, ettersom jeg er godt kjent med informantens tale og personlighet. Metodetriangulering viser til bruk av ulike metoder. I denne oppgaven bruker jeg i hovedsak intervju, og selv om jeg ikke inkluderer observasjon som en anvendt metode, vil min erfaring og observasjon i prosjektets tidligere faser, kunne påvirke tolkningen.

### **Overførbarhet**

Resultatene fra dette prosjektet vil i utgangspunktet være snevre. De forholder seg til en spesifikk demografi, og til ett spesifikt tema. Vi kan likevel analysere innholdet og trekke ut deler av helheten og skape en ny helhet som gir et forenklet, men prinsipielt bilde av den opprinnelige virkeligheten. Lignende forskning vil kunne gi like resultater i enkelte deler av analysen, som vi kan trekke paralleller ut i fra. På den måten utvikler vi begreper, teorier og fortolkninger som belyser et fenomen (Johannessen, 2009). Jeg som forsker for dette prosjektet kan i den sammenhengen ses på som en speider, for en del av vitenskapen. Jeg vil komme med en analyse av hva jeg har observert, med en forklaring på måten jeg har gjort analysen på. Da kan resten av miljøet vurdere den observasjonen og utifra hva vi allerede vet eller har fått høre fra andre speidere, finne likheter, og komme med en hypotese eller teori på hvordan vi tolker terrenget.

### **Overensstemmelse**

Dette er i hovedsak arbeidet av én forsker. Resultatene vi søker, har vi et ønske om skal være objektive, i den forstand at de gjenspeiler virkeligheten og sannheten. Uansett hvor mye jeg tror en tolkning er riktig, må jeg være ydmyk og si den ikke nødvendigvis reflekterer en

absolutt sannhet. Jeg kan kun være grundig og kritisk i arbeidet nok til å kunne belyse flest mulig perspektiv, for på den måten la resultatene gjøre seg gyldige i fellesskap med andre om å bidra til ny vitenskap. Forsker i denne sammenheng et redskap og ikke talsperson.

## **4.0 Gjennomføring av undervisningen**

### **4.1 SEM, volleyball, dans og basketball**

Før dans og basketball gjennomførte vi et pilotrunde, med volleyball. Ser en bort i fra de spesifikke forskjellene i regler, rammer og teknikk, er den relativt lik basketball. Under og etter pilotrunden ble det gjort modifikasjoner for å lette planleggingen for de to neste periodene, og optimalisere gjennomføringen. SEM foreslår også roller som journalist, fotografer og andre roller rundt idrettsverdenen, som ble testet ut under piloten, med vekslende hell, både for lærer og elev. Så de rollene ble droppet til dans og basketball.

I første periode var aktiviteten dans. Fram til nylige endringer i læreplanen for kroppsøving, var dans et av hovedpunktene. Hovedargumentet mitt for å bruke dans i undervisningen, i likhet med de andre aktivitetene jeg velger, er fordi det er en aktivitet hvor forskjellene på kompetanse og kunnskap i gruppene er små. Behovet for differensiering og involvering fra læreren er minimale og elevene har lettere for å organisere seg selv. Dette vil frigjøre tid til læreren for å vurdere, veilede og gi tilbakemeldinger.

I andre periode var aktiviteten basketball. Basketball er en lagidrett, hvor mange kompetansemål kan inkluderes på en god måte. Forskjellene fra de dårligste og beste er små, i forhold til fotball. Aktiviteter dominert av øye-hånd koordinasjon (volleyball, basketball, raquetsporter) tar oftere kortere tid å mestre enn aktiviteter dominert av øye-fot (fotball). De stiller derimot høye krav til dømming og kontroll på regler, noe som kan ta opp tiden til lærer i forhold til vurdering- og tilbakemeldingsarbeidet.

Begge aktivitetene kan implementeres til SEM-oppskriften. Forskjellene på aktivitetene ville fremprovosere variasjon i timene, selv om de fulgte samme oppskrift. Elevene ville ha forskjellige roller og ferdighet- og kunnskapskravene ville også være forskjellige. Det vil derfor være interessant å se om de klarer å indentifiserer likhetene som SEM baserer mye av teorien sin på, og om dette vil virke motiverende. All forskning av SEM, med fokus på utprøving av forskjellige aktiviteter, har fokus på én aktivitet av gangen.

Valgene av aktivitetene var for å se om elevene kunne plukke opp SEM gjennom to grunnleggende forskjellige aktiviteter som dans og basketball er. Dessuten ville jeg prøve å unngå for store forskjeller i undervisningen i forhold til de andre KRØ-gruppene på skolen. Dette kunne ha tegnet et annet og distraherende bilde av KRØ-hverdagen for elevene.

Dans er estetisk, uten score underveis, og dømmes av dommere gjennom forskjellige kriterier. Den gjennomføres i alt fra individuelt, par og grupper på flere. Basketball foregår i en bane, etter effektivitetsprinsipper gjennom teknikk, taktikk og regler for spillets gjennomføring. Den gjennomføres hovedsakelig som lag på flere og den har tydelige rammer gjennom avgjøring av seier og tap.

## 4.2 Planlegging og gjennomføring av SEM og dans

### Tilhørighet

I hver av gruppene var det elever med dansekompetanse. Etter en kort opptelling, fordelte vi disse ut på tre forskjellige grupper, crew. Med resten av elevene trakk vi navnelapper og fordelte ut på de forskjellige crewene. Crewene fikk i oppgave finne på et navn til crewet og å fordele roller i mellom seg. Rollene var lagleder, koreograf, dj, kameramann, hoveddommer, statistiker, utstyrsansvarlig og reserve. Det var muligheter for at flere gikk sammen om en oppgave.

### Sesong

Sesongen varte i seks uker. Dette var halvparten av tolv-ukers perioden med SEM, hvor den andre perioden var basketball. I utgangspunktet skulle alle tolv-ukene være én aktivitet. Det er sjeldent så mye tid vies én aktivitet under normale omstendigheter i Norge, og for å gi elevene en mykere overgang fra barneskolen, ble det fordelt på to. En typisk time utspeilte seg slik:

1. Jeg som lærer ønsket å gi en introduksjon til dans, i tillegg til å gi eksempler på vurderingskriteriene i praksis, organisert gjennom oppvarmingen.
2. I henhold til SEM skulle det bli avholdt konkurranse i løpet av sesongen. Dette brukte vi andre del av timen til å arrangere. Konkurransen ble gjennomført først, ettersom motivasjonen for å fullføre den effektivt var større om koreografien kom etterpå.
3. Det var koreografien som var vurderingsgrunnlaget for dans som tema det skoleåret. Gruppene skulle selv velge musikk, og koreografere dans.



## Statistikkføring

For å registrere framgang skal statistikk føres. I tillegg fokuserer SEM på at statistikk er en del av idrettshverdagen. Konkurransen var den eneste reelle situasjonen hvor dette var mulig. Ett av de store utfordringene med dans i min erfaring, er en frykt for å se dum ut og vise usikkerhet. Derfor gikk statistikkføringen ut på å registrere vinnere og initiativtakere under konkurransene. Både for å se fremgang og oppmuntre til initiativ, åpenhet og uhøytidelighet rundt dans.

## Konkurranse

Ett av hovedmålene for SEM er at deltagerne skal få erfaring fra administrering. Crewene ble delt opp i to og tre grupper. Én gruppe fra det ene crewet skulle battle mot én gruppe fra et annet crew. De utvalgte dj'ene sto for musikken. Laglederen for det dømmende laget trakk lapper hvor navnet på en kroppsdel sto, og umiddelbart etter startet musikken. Den gruppen som synkront beveget seg til musikken først, i henhold til lappene som ble trukket, ble utpekt som vinnerne, av hoveddommer. Personen som startet den vinnende bevegelsen ble utpekt som initiativtaker. Det lå i konkurransens natur at det ville bli seendes komisk ut. Alle battlene ble filmet av det dømmende lagets kameramann og resultater ble registrert og ført.

## Høydepunkt

Alle lagene hadde som oppgave å lage en koreografert dans. Koreografen hadde hovedansvaret, men alle skulle bidra i det kreative. Utstyrsansvalig hadde ansvar for at crewet hadde nødvendig utstyr. De fikk tildelt den siste tiden av timene til dette, og derfor var det press på å få gjennomført konkurransene effektivt. I den nest siste timen ble denne presenteret i sin helhet, foran de andre crewene. Dansen ble filmet for vurderingsøyemed. Vurderingskriteriene for dansen var rytme, takt, bevegelse, rom og kreativitet. Dette var også temaene som ble tatt opp ved oppvarming én og én av gangen.

## Avsluttende event

Til den siste timen hadde vi gjennomført et valg. På forhånd hadde elevene bestemt kategoriene det var mulig å velge i. Kategoriene var mest motiverende, beste kostyme, best fremgang og beste koreograf. I tillegg var det pris for den mest avgjørende danser, for den som

oftest hadde startet bevegelser som var blitt vunnet i battle og til det beste laget i battle. Det ble delt ut diplom til vinnerne. Kameramennene fikk i oppgave å redigere en snutt med opptakene fra battlene og de koreograferte dansene ble vist igjen. På den måten ble danserne bevisstgjort sin egen gjennomføring og uttrykk, som ofte ser annerledes ut enn hva man tror. Vi tok også en repetisjon på vurderingskriteriene.

### **4.3 Planlegging og gjennomføring av SEM og basketball**

#### Tilhørighet

Det var kun én elev med basketkompetanse. Lagene ble skapt, først gjennom å finne 3 trener i begge undervisningsgruppene. Der ble det trukket navnelapper fra hatten. Etter trenerne var plukket, valgte de ut fra en anonym liste av resultater elevene hadde fått gjennom skudd og lay-up-tester. Lagene fikk i oppgave å fordele roller mellom seg. Rolle var lagleder, trener, utstyrsansvarlig, hoveddommer, statistiker, cheerleadere og reserve. Det var muligheter for at flere gikk sammen om en oppgave.

#### Sesong

Sesongen varte i seks uker. Dette var den siste halvparten av tolv-ukers perioden med SEM, hvor den første perioden var dans. I basketball ble sesongen lagt litt annerledes. I første del var det introduksjon til basketball; teknisk og praktisk. I andre del var det det taktiske som sto i fokus. Lagene ble delt opp i mindre grupper på 3 eller 4, som spilte mot hverandre i et seriespill. Dette for å gi hver spiller bedre betingelser for læring, ettersom kontakt med ball forekommer oftere enn om lagene var fulltallige. Vurderingskriteriene og hva elevene skulle fokusere på, ble presentert. Vurderingskriteriene baserte seg på spilleprinsipper i ballspill og bevegelser uten ball. Spilleprinsipper som bredde, dybde og gjennombrudd. Dette ville muligens gi fordel til de som allerede drev med ballspill, men det er likevel en kompetanse som er raskere å tilegne seg enn teknisk kompetanse. Rettferdighetsprinsippet er stort i et fag som kroppsøving. Der hvor innsats er tydelig og med betydning for vurdering, vil motivasjonen også bli høyere, ifølge STD. Kompetansen oppnås forttere, og fordi det lønner seg å ikke ha ballen vil teknisk flinke gutter "straffes" for å holde for mye på den. Dette skaper mer situasjoner for innvolvering fra alle på laget, og hvor hver enkelt vil få en tydeligere verdi. Dette vil også være med å fremprovosere innsats, fordi det er uønskelig å ødelegge for fellesskapet. I tillegg gikk vi gjennom noen utvalgte regler som alle skulle kunne, men som hoveddommer skulle

opprettholde. Den siste perioden var det oppvarming etterfulgt av kamper i et turneringsspill. Da ble det mange kamper for elevene å kunne forbedre seg i.

1. Introduksjon til basketball. Her snakket jeg litt rundt spillet og viste øvelser på hvordan å trene på teknikk, lay-ups, skudd, pasnegr og ballkontroll. Baser på dette skulle trenerne legge opp øvelser til treningene.
2. Lagene styrte sin egen oppvarming. Vi begynte med seriespill og etter hver kamp ga jeg tilbakemelding på det taktiske i forhold til vurderingskriteriene. Elevene styrte kampene.
3. Lagene styrte sin egen oppvarming og trening. Deretter styrte elevene turneringsspillet med avsluttende plasseringskamper den nest siste timen.

### Statistikkføring

SEM anbefaler å gå enkelt frem i begynnelsen og ikke fokusere på for mange punkter ved føring av statistikk. I forbindelse med vurderingskriteriene og for å støtte opp disse, skulle de telle hvor mange pasninger de mottok. Dette for å oppmuntre til bevegelse. I prinsippet skal god og tydelig bevegelse gi bedre plasseringer og dermed bedre utgangspunkt for å få ballen fra en medspiller. Dessuten ble resultater og målscore registrert.

### Konkurransen

Konkurransen i ballspill var i form av kamper i turneringsspill. Det er valgfritt hvordan de arrangeres og SEM har flere forslag til hvordan. Bakgrunnen for konkurransene er å skape flest mulige situasjoner for involvering fra hver enkelt deltager. Dette vil øke kompetansen og videre motivasjonen. Derfor ble seriespill organisert i form av flere puljer, hvor én gruppe fra hvert lag var representert. I den ene undervisningsgruppen var det tre puljer med to lag, og den andre var det tre puljer med tre lag. I turneringen ble gruppene satt opp mot jevn gode motstandere i et nytt seriespill, lignende det som brukes for landslagsmesterskap i håndball. Tilslutt blir det kamp om plasseringer fra 1. til 9. plass.

### Høydepunkt

Høydepunktet var også her, den nest siste praktiske timen, hvor lagene spilte om plasseringer. Dette var dagen hvor vurderingene skulle gjøres og hvor elevene skulle avgi stemmer for kategorier som beste spiller, best fremgang, mest motiverende lagspiller, beste dommer og topscorer.

## Avsluttende event

Til den siste timen ble det delt ut diplomer etter stemmegivningen. Vi gikk igjennom alle reglene i basketball, for å gi et tydeligere bilde av helheten og vise elevene verdien av progresjon og differansiering. Vi så på videoer av profesjonel basketball, hvor vi kunne se vurderingskriteriene i praksis og hvordan lagene organiserte seg til sammenligning med hva elevene hadde gjort.

SEM	Begrunnelse	Volleyball	Dans	Basketball
Tilhørighet	Sosialt læringsklima.	Inndeling av 3 større lag.	Inndeling av 3 større crew.	Inndeling av 3 større lag.
Sesong	Økt tid til læring.	6 uker	6 uker	6 uker
Konkurransen	Ramme for aktivitet, læring og mestring. Dannelse av mindre lag.	Kamper med 2-5 på hvert lag, med tilpasset banestørrelse.	Battling etter inndeling av mindre grupper.	Kamper med 3-5 på hvert lag.
Statistikk	Registrere fremgang.	Antall vellykkede bagger- og fingerslag, samt serving.	Initiativ til dans og kreativitet. Førstemann i gruppen som skaper en bevegelse som vinner.	Antall mottatte pasninger, fordi bevegelse gir bedre muligheter for å få ballen.
Festligheter	Det skal være gøy (motiverende).	Konkurransen og mestring.	Konkurransen og mestring.	Konkurransen og mestring.
Høydepunkt	Et motiverende og figurativt mål.	Stemmer og kåringer	Stemmer og kåringer	Stemmer og kåringer

## 4.4 Annen undervisning

Informantene uttaler seg på grunnlag av alt de har erfart. Erfaringen de har kommer hovedsakelig fra barneskolen, det ene året fra ungdomskolen som inkluderer undervisning med SEM og tradisjonell undervisning. Den tradisjonelle undervisningen tar utgangspunkt i aktiviteten og utvikles derfra. I løpet av skoleåret gikk vi igjennom:

- to uker med løping og introduksjon til aerobe treningsmetoder.
  - o En økt med intervalltrening og en økt med lang kjøring
- to uker med orientering.
  - o En økt med introduksjon til kart, inkludert tur og rekognisering, og to økter med praktisk gjennomføring av orientering.
- seks uker med turn og akrobatikk.
  - o Seks ukers gjennomgang med øving av forskjellige elementer som forlengs rulle, hjul, hodestående, håndstående, salto med trampet og pyramidebygging/akrobatikk.
- seks uker med volleyball, piloten til SEM-gjennomføringen.
- seks uker med basketball, første del av SEM-gjennomføringen.
- seks uker med dans, andre del av SEM-gjennomføringen.
- to uker med styrketrening.
  - o Gjennomgang av forskjellige basiske styrkeøvelser som dekker hele kroppen og en styrke økt med crossfit.
- enkelte timer hvor elevene valgte lek som kanonball og dødball.
  - o Elevene bestemte time og dette var det de valgte.
- enkelte timer hvor vi repeterte og ga nye muligheter for vurdering i volleyball, basketball, dans og turn.

Summativ vurdering var bare i turn og aktiviteter med SEM. De andre aktivitetene var enten teoretisk rettet med sender-mottaker forhold til teorien, ment som en erfaring og introduksjon til aktiviteter hvor vurderingen ville skje på et senere tidspunkt i utdanningen eller for å gi elevene medbestemmelse og opphold i den SEM baserte læringssituasjonen.

## 5.0 Presentasjon av dataene

Her vil jeg presentere informantenes miljø, bakgrunn, erfaringer og meninger. Miljøet tas med for å danne et bilde av informantenes bakgrunn. Informantene presenteres først generelt. Bildet vil danne et utgangspunkt for analyse av resultatene fra intervjuene. Intervjuguiden styrer både intervjuene og kapittelet. Derfor vil informantenes refleksjoner komme i forhold til den.

Totalt er det over seks timer med intervju. Det er naturlig innenfor oppgavens rammer å ta ut de mest relevante utsagnene, selv om det innebærer ekskludering av andre.

### Miljøet

Skolen ligger i tilknytning til naturen. Det er gode muligheter for å benytte seg av denne. KRØ-seksjonen på skolen benytter seg tradisjonelt sett av denne, i tråd med nærmiljøet. De aktuelle barneskolene varierer mer i plassering og ikke alle har den samme nærheten til naturen. Det lokale idrettslaget gjør det skarpt på ski, og har også en populær fotballavdeling. I tillegg er det miljø for alpint, orientering, tennis og golf. En del av disse aktivitetene blir prioritert, mens andre ikke lar seg gjøre med de rammer skolen jobber i. Skolen samarbeider med lokale idrettslag i valgfag, som skolen prioriterer, hvor lagene tar ansvar for treningen av enkelte elever.

Elevene har gode vilkår for fysisk aktivitet og de fleste har enten vært eller fremdeles er aktive, i et miljø med høy aksept for det.

## 5.1 Presentasjon av deltagerne

Alle deltagerne går i 8. klasse. De er 13-14 år gamle og kommer fra familier fra den øvre middelklassen. De kommer fra forskjellige klasser fra 3 forskjellige barneskoler, driver med forskjellige fysiske aktiviteter, organisert og uorganisert, med forskjellig hyppighet, intensitet og nivå.

«Hetti»

Driver med tennis og dans. Gikk på orientering tidligere. Trener hver av idrettene én gang i uken, totalt 2 ganger i uken. Uorganisert jogger hun med hunden minst én gang i uken, og litt styrke 2 ganger i uken. Liker å utfordre seg selv og det sosiale aspektet.

«Tipp»

Driver med langrenn om vinteren og fotball og løping om sommeren. Trener organisert 3-4 ganger i uken pluss 1 tur i helgen i langrennssesongen. Driver med litt styrke 3 ganger i uken på egenhånd. Han liker å konkurrere og varierer mellom individuell- og lagidrett. Han mener at kroppsøving skal være trening, form og helse.

«Netti»

Hun spiller tennis organisert to ganger i uken. Uorganisert løper hun kanskje én gang i uken. Konkurrer lite, men det er gøy å se hvem hun slår, selv om hun ikke satser eller føler hun er flink. Liker ikke når det er varmt, for da blir det litt slitsomt. Hun mener ikke summativ vurdering hører hjemme i kroppsøvingfaget. Det er urettferdig i forhold til hvilke aktiviteter man driver og ikke driver med på fritiden. Kroppsøvingfaget er mer for å trene og holde seg i form.

«Topp»

Han spiller golf på landslagsnivå 7 dager i uken. Uorganisert gjør han forskjellige styrkeøvelser 2-4 timer i uken. Han liker å bli bedre, gjøre sitt beste og jobbe mentalt. Det negative med konkurranser er å underprestere. Han mener kroppsøvingfaget skal fungere som en variasjon på skolehverdagen. Han ønsker også mindre fokus på summativ vurdering, og økt fokus på formativ vurdering.

«Letti»

Hun driver ikke med organisert form for fysisk aktivitet. Hun trener derimot uorganisert daglig gjennom jogging. Hun liker å bli sliten, men liker ikke konkurranser eller å tape. Hun mener at det ikke bør være summativ vurdering i kroppsøving. Hun vil at kroppsøvingen skal innebære læring, men også ha en høyere grad av autonomi gjennom egne valg av aktiviteter.

Dette utvalget er representativt for hele testgruppen, hvor en høy andel driver med organisert fysisk form for aktivitet og noen driver med flere aktiviteter. Nivåmessig ligger de mellom høyt

nasjonalt nivå til kun å drive uorganisert, hvor mindretallet ikke gjør noe i det hele tatt. Derfor har de også forskjellig motivasjon, meninger og preferanser for kroppsøvfaget.

## 5.2 "Hva har dere lyst til å gjøre i dag?" – Den tidlige erfaringen

Når en får nye erfaringer, er det naturlig å sette det inn i en større sammenheng, som tidligere erfaringer. På den måten har en et referansepunkt for en eventuell vurdering. På spørsmål om kroppsøving på barneskolen svarte de:

Tipp:

*.....vi hadde veldig mye; vi hadde fotball, (...) langrenn, (...)veldig få ganger styrke, (...)basketball, (...) dansing.(...) en slags turn...når vi var veldig små, (...)kanskje friidrett.*

Hetti:

*Vi hadde løping, sånn løpe på tid...og runder. (...) dødball og ballaktiviteter, ballspott.*

Netti:

*Vi har ikke hatt sånn tema, vi har hatt mer sånn...at vi kanskje spiller fotball eller noe sånn...og så gjorde vi enten styrke eller...eller ett eller annet ballspill eller løping eller noe sånn. (I samme time)*

Med ballspill presiserte hun hovedsakelig stikkball, kanonball og dodgeball, i tillegg til litt fotball og innebandy.

Letti:

*Vi gjorde vel egentlig ikke så mye. Vi gjorde egentlig ingenting....vi satt bare ute, og så hadde vi litt stikkball og sånn....og så hoppet vi hoppetau.*

Også hun røper etter hvert at hun kan regler for enkelte leker som stikkball og dødball og litt basket. Topp avslører også at de hadde større variasjon i aktivitet, med idretter som innebandy, basketball, volleyball og håndball, men at det bare var noen få ganger. Dette var symptomatisk med flere av elevene. De svarte mer utfyllende, når spørsmålet var mer spesifikt rettet mot idretter de hadde hatt. Jeg tolker det dit hen at de har hatt en god variasjon i aktiviteter på barneskolen, og inntrykket elevene sitter igjen med er at det var mye lek.



Svarene viser et utvalg av forskjellige aktiviteter. I hovedsak viser de til at en stor del av tiden ble brukt til forskjellige former for lek med ball, supplert med innslag av forskjellige idretter. Dette står i stil med kompetansemålene i kroppsøving for etter endt 7. trinn. De mest nærliggende kompetansemålene i forhold til besvarelsen er:

- utføre varierte aktiviteter og delta i lek som fremjar uthald, koordinasjon og anna kroppsleg utvikling.
- bruke grunnleggjande rørslemønster og teknikkar i nokre individuelle idrettar, nokre utvalde lagidrettar og i alternative rørsleaktivitetar.
- eksperimentere med kroppslege uttrykk og danse enkle dansar frå ulike kulturar.
- praktisere ski- og skøyteteknikkar der det ligg til rette for det (Udir, 2013).

Det kan spekuleres i om det er tilfeldig rekkefølge på kompetansemålene, men det virker likevel som at det første punktet også er det som er høyest prioritert, utifra besvarelsene. Med unntak av Tipp, er lek en stor del av aktivitetene som kommer frem. Dette kan skyldes noe av det Topp sier om lærersituasjonen hans, at lærere med liten kompetanse repeterer seg eller lar elevene velge aktivitetene selv. Gundersen (2012) og Evensen (2008) støtter også denne erfaringen av KRØ-kompetansen på barneskolen.

I syn av SDT virker leken fra barneskolen til å kunne stimulere kompetansen. Lek er relativt enkelt å lære, og derfor er mestringspotensialet høyt. Ofte er lekens vanskelighetsgrad avhengig av deltagerne innad i leken, noe som kan etter hvert ha en negativ effekt for jentenes del. Slik Netti uttaler:

*”Det var veldig ofte sånn catch the flag...og da var det jo bare guttene som gikk helt berserk. Liksom ikke prøvde å få tak i flagget. Bare prøvde å kaste på de andre så hardt de kunne.”*

Dette gjenspeiler også en begrensning ved lek. Mulighetene for forbedring er få, og ofte favoriserer guttene i form av økt styrke og hurtighet. Så det kan virke at lek har en holdbarhetsdato. Under intervjuene fikk jeg blandete inntrykk av elevene om lek. De virker å være glad i konseptet ”lek”, men at de var overmoden for noe annet.

Topp:

*Altså, det var et så stort skritt å komme hit å ha gym fordi at på barneskolen...så var det bare lek...spilte vel nesten bare stikkball og kanonball...,men vi hadde jo egentlig ingen ordentlig gymlærer. Vi hadde jo kontaktlæreren vår som gymlærer fordi vi manglet en gymlærer....*

I tillegg sier Topp på spørsmål om kroppsøving i barneskolen:

*”Det var ikke noe ordentlig, det var jo bare tull nesten.”*

Er ikke tull gøy?

*”Jo, men vi spilte nesten bare stikkball og (...) kanonball’.*

Blir du ikke flink der da?

*”Jo, men til slutt blir du drittlei alt sammen, for vi spilte stikkball i friminuttene og kanonball i gymmen også. Det var bare det det gikk i...”*

Her kommer det misnøye om barneskolen. Han etterlyser en mer variert KRØ-hverdag. Han er tydeligvis glad i fysisk aktivitet og i følge SDT kan vi anta at han mestrer lekene han er lei og han derfor gjerne vil ha nye utfordringer, og ikke fordi han føler liten kompetanse og derfor vil ha andre utfordringer han muligens kan mestre. I følge autonomi virker den å slå ut begge veier når elevene får være med å velge. På spørsmål om hva som var positivt med barneskolen svarer Tipp:

*”Det var mindre seriøst,(...) vi bestemte selv hva vi ville gjøre. (...) vi hadde ganske mange ganger vikarer, og da var det jo: ”hva vil dere spille i dag?”. Så da ble det som oftest hjørnefotball da.*

Netti har en annen oppfatning av autonomi på barneskolen:

*”Det va jo helt forskjellig, siden da var det jo aldri en plan omtrent. ”Nå skal vi gjøre det, nå skal vi gjøre det”, også ”hva vil dere gjøre nå ?” liksom. Så hadde vi det slik på slutten at to stykker styrte timen sammen, av elevene, da kan det bare være hva som helst. Og da følet jeg at det var mer for trening og ikke så mye for å lære noe.”*

Det sier kanskje ikke så mye om motivasjonsnivået hennes i disse timene, men at hun foretrekker å lære fremfor å trene i KRØ-timene. Dette kan tyde på at hun ikke relaterer seg fysisk til timen, men mer kognitivt. Hvor ubevisst fokus på glede av bevegels erstattes med fokus på bevisst læringssituasjoner. Motivasjonen virker å ligge på den ytre delen av skalaen, hvor hun ønsker å integrere den, men trolig bare identifiserer seg med den. I tillegg sier hun noe om en plan, og hvordan en mangel på dette har en innvirkning på timen og kvaliteten sådan. Det er mulig å tolke lignende følelser fra uttalelsene til Tipp og Topp. Mangel på plan virket å være en gjenganger. Flere peker på mangel på forutsigbarhet og at de ikke visste hva de kom til i gymtimene:

Hetti:

*"At gymlæreren vi hadde da var ikke så flink til å si ifra om vi skulle ha med utesko og hvor vi skulle være og sånn. Så man visste ikke helt om vi skulle ha turn eller om ha fotball."*

Tipp:

*"...på gymmen, visste vi ikke hva vi skulle gjøre, så fikk vi plutselig beskjed at vi skulle spille volleyball..eh, nei basketball for eksempel. Så gjorde vi det liksom én gang, og neste gang skal vi løpe litt..."*

Hva som er negativt med å ikke vite hva du skal ha?

*"At da...du får ikke forberedt deg selv, for eksempel.."*

I henhold til SDT er det vanskelig å plassere denne misnøyen. Muligens det minimerer autonomien, hvor de kan føle en mulighet for påvirkning forsvinner med mindre uforutsigbarhet. At de ville for eksempel ville valgt et annet antrekk eller en annen type forberedelse for en time med løping ute, i forhold til en time med kanonball inne.

Når det kommer til sosialt relasjonsbehov, er det ingen kommentarer om barneskolen som direkte berører faktoren. Topp nevner kompetansen til læreren som noe negativt i en sammenheng med å bli lei en aktivitet. Det har vist seg at relasjon til lærer kan ha et positivt utfall på den indre motivasjonen, men er ikke like avgjørende som autonomi og kompetanse (Deci et al, 1991). Elevene gir ikke inntrykk av misnøye mens de reflekterer fra tiden på barneskolen, men heller at de i ettertid har erfart nye sider ved undervisningen som har vist seg som bedre. Det ser ut til å ha påvirket motivasjonen i varierende grad, fra indre til forskjellige former for ytre, hvor det har vært lettere for enkelte å forholde seg til KRØ-faget gjennom organiseringen til læreren.

### **5.3 Vurdering - den nye erfaringen**

Når elevene kommer til ungdomskolen, starter en ny skolehverdag. Overgangen kan sies å være markant fra 7. til 8. klasse, i forhold til hva opplevelsen var når de gikk fra 6. til 7. Som regel bytter de skole, får nye omgivelser, nye klasser og medelever, lærere og ikke minst karakterer. De blir veid, målt, sammenlignet og satt krav til. I de aktuelle kompetansemålene for kroppsøving er forandringen liten i ord, selv om KRØ-hverdagen ikke tegner et lignende bilde.

- trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar.
- trene på og utøve dansar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape enkle dansekomposisjonar.
- bruke lek og ulike treningsformer for å utvikle eigen kropp og helse
- praktisere og forklare grunnleggjande prinsipp for trening (Udir, 2013).

*Utføre og bruke* blir erstattet med *trene*. Rent organiseringsmessig virker dette å påvirke valgene av aktivitet, hvor mye av leken blir erstattet med idretter, og forskjelligevariasjoner av ballek blir ballidretter. Dette kan forklares gjennom forandringen i hovedområdene, hvor "trening og livsstil" kommer inn. I den sammenhengen kommer det inn nye utfordringer og begrep som naturlig påvirker rammene for undervisning.

*"Samanhengar mellom aktivitet og livsstil, baserte på interesser og meistring hos den einskilde, er sentrale emne på dette området. Det skal òg leggjast vekt på kunnskap, erfaring og refleksjon for å gjennomføre ulike aktivitetsformer og eigentrening som grunnlag for ein aktiv livsstil, og ta omsyn til eigne og andre sine føresetnader. Korleis ein kan drive helsefremjande aktivitet og arbeide ergonomisk rett, er òg viktige emne."*(Udir, 2013)

Hvis prioriteringen kan leses av i kronologisk rekkefølge, tolker jeg det slik at på ungdomskolen skal det foregå en overgang fra aktivitet til livsstil. Fra lek til alvor. Verktøyene vi skal bruke for å sikre kvalitet på gjennomføringen av dette, er *interesser* og *mestring* av hver enkelt. Det er forskjellige muligheter og måter å løse dette på. Jeg spurte elevene, hvordan de mente kroppsøvingfaget burde være, og i all sin livsvisdom svarte de:

Tipp:

*"jeg mener det bør være slitsomt og man skal bruke kroppen sin."*

Hetti:

*"Utfordrende. I fotball kunne vi kanskje lært mer om fotball og gitt oss bedre tid til å bli flink".*

Netti:

*" jeg syns egentlig ikke man burde få karakter""...fordi for eksempel i løping da...det er jo noen som løper veldig mye på fritiden og sånn.... mens jeg er kanskje flinkere i tennis enn de som er flink til å løpe."*

Letti:

*" jeg syns ikke vi bør få karakter, og hvis vi skulle få bør vi få for innsats." "sånn at det passer for alle"*

Topp:

*" jeg føler ihvertfall sånn at på ungdomskolen, så har det blitt veldig mye sånn fokus på karakter når vi har hatt de forskjellige øvelsene. Du har sagt at karakterene ikke er så viktig liksom, så er jo alle bare "hva ligger jeg an til nå?", "hva ligger jeg an til nå?". Det blir veldig stressende"*

Det er vanskelig å si, når en stiller et spørsmål, hvordan folk har forstått det. Her velger jeg å tolke to forskjellige svar, svart på to forskjellige måter. Den ene svaret er hvordan de ønsker det og er skapende, det andre er hvordan de ikke ønsker det, og er begrensende. Etter 8 år med kroppsøving har over halvparten kommet frem til et svar, som bare det siste året kan stå inne for. Jeg mener det sier veldig mye, all teori til side, når over halvparten frykter for velværen i en KRØ-setting, mer enn de klarer å uttrykke noe positivt med det. Netti sitt eksempel kommer heller ikke fra egen erfaring. Både Netti og Letti sine svar er forståelige fra synspunktet til kroppsøvingslæreren deres, ut i fra den kompetansen de har vist for året. De er en del av grupper med høy kompetanse, hvor de selv ikke viser eller føler egen kompetanse kommer helt på høyde. Topp virker å identifisere det som et forstyrrende element for miljøet han er en del av. Han har høy kompetanse, så han har ikke samme utgangspunkt som jentene. I tillegg frasier Topp delvis læreren sin fra dette problemet. SDT kan forklare dette med oppfattelse av egen kompetanse, når du føler at du ikke mestrer på høyt nivå, blir mindre motivert og distansert til aktivitetene eller miljøet.

Topp på sin side har ikke denne utfordringen, men som en toppidrettsutøver som han er, vet han av erfaring hva som skal gjøres for å bli flink, og kjenner på hva som står i veien. Græsholt (2011) kom frem i sin undersøkelse at det også var todelt hva folk synes om vurderinger i form av tester og ferdighetsprøver, i tillegg til at jenter mislikte det mer enn guttene. Jonskås (2009) viser til hvordan, på tross av denne kunnskapen, at lærere fortsetter å bruke tester til vurdering. Denne oppgaven vil ikke gå inn på hvorfor noen av disse funnene er slike, men må likevel være åpen for muligheten til at summativ vurdering ikke er problemet, men hvordan den passer inn i samspill med undervisningen. Det er tross alt en del som ikke føler det på samme måten. De var derimot enige om at formativ vurdering var den logiske og fornuftige måten å få tilbakemeldinger på fordi: *"da vet jeg hvordan jeg skal bli bedre."* (Hetti)

Svarene deres avdekker andre sider ved undervisningen. Tipp sitt svar tror jeg ikke avslører et sunnhetsbehov eller et helseideal, så mye som en glede av å være i aktivitet og føle nok utfordring til å mestre. Hetti er under lignende oppfatning, og åpner for en aktivitet hun egentlig ikke liker, men at hvis hun fikk bedre *tid* så ville hun hatt bedre muligheter til å

mestre. Dette svaret kommer fra to forskjellige steder. Fotball er fra tidligere erfaringer, mens *tid* var nytt for året. Hun kommenterte at det siste hun ville tatt fra undervisningen var den forlengende tiden de fikk til å lære og bli flink, noe hun ikke opplevde på barneskolen.

Dette var det ene elementet alle elevene var enige om; forlenget tid til læring. Læring er ikke umiddelbart. Det tar tid å tilegne seg fysisk kompetanse, og da er det ikke mange argumenter igjen når en velger å ikke ta tid til hjelp i en lærings situasjon. Elevene var alle enige om at dette var fraværende på barneskolen og at lek sto i sentrum. Dette står i stil med den evige diskusjonen i landet om tidlig topping og spesialisering av idrettsutøvere mot lek og allsidighet. Dette kan være en del av forklaringen, ved siden av mangel på kompetansen Topp nevnte tidligere, hvor lærere bruker tradisjonelle eller lite gjennomtenkte metoder i undervisningen.

Ikke alt var forferdelig derimot. På spørsmål om hva som var positivt med de andre aktivitetene for året svarte Letti:

*"det var gøy (med styrke) , for da kunne man se hvor mye man orket og sånn"*

Det er uvisst hvor bra hun faktisk gjorde det her, men det var ikke noen summativ vurdering knyttet til denne aktiviteten. Den var lagt opp på en måte at det var vanskelig å kunne sammenligne seg med andre, og fokuset gikk på personlig mestring. Det kan virke som at hun har regulert dette bra selv, og at det har skapt positive opplevelser med styrketrening. Hun har skapt en god relasjon til aktiviteten og viser en form for aksept. Det kan virke at hun føler kompetanse, og at hun føler selv hun har gjort det bra gjennom god innsats. I tillegg velger hun selv hvor mye av seg selv hun gir i aktiviteten. Hva som er motiverende og hvorfor, er ikke godt å si, men ettersom ytre belønning i form av anerkjennelse eller vurdering er fraværende, kan det virke som at hun identifiserer seg selv med aktiviteten i høy grad, eller at hun finner aktiviteten i seg selv gledelig nok.

Dette kommer i kontrast til tidsaspektet kommentert tidligere, ettersom styrke var noe som ble gjennomført i to uker. Likevel var det mulig å få positive opplevelser. Jeg mener det er viktig å registrere denne forskjellen, for kompetanse oppleves forskjellig, avhengig av person og aktivitet. Ungdommer blir aldri enige om hvem som er verdens beste fotballspiller, fordi de ikke først blir enige om hva som skal til for å bli det. Utfordringen ligger i hvordan å gjennomføre undervisning som varierer så mye i form, at elevene kan dra god lærdom av det.

## 5.4 Organisering – den gode erfaringen

I utgangspunktet var jeg nysgjerrig på hvor bevisste elevene var på undervisningen de var inkludert i. Som lærer ønsker jeg en dialog med elevene mine for å skape de beste rammene for læring og mestring. Derfor mente jeg det er riktig å gi dem en stemme, slik at vi sammen kan skape det. SEM har en mal for hva som skal inkluderes, men ikke nøyaktig hvordan. Den gir rom for variasjon innad i de forskjellige punktene som kjennetegner den. Likhetene er likevel slående for to så forskjellige aktiviteter som dans og basketball er. I spørsmål om likhetene:

Hetti:

*”Vi hadde forskjellige plasser(roller), også hadde vi at vi visste hvor lang tid vi hadde på det (sesongene)”.*

Netti:

*”Vi hadde forskjellige sånne øvelser som vi gjorde hver gang(introduksjon)...så hadde vi grupper (tilhørighet)...og så øvde vi mye, og så ha liksom noen ganger som er, hvor vi skal vise hva vi kan på en måte (vurdering).*

Letti:

*”At vi ble delt inn i grupper på begge tingene (tilhørighet)...og så hadde vi sånne kamper (konkurransen)...at du skrev på veggen(introduksjon).*

Topp:

*”Vi har hatt samme tidsperspektiv”*

Elevene fokuserer på forskjellige aspekter ved modellen som konkurransen, tilhørighet, roller og sesongene. Ellers har de også plukket opp på andre didaktiske grep. Fokuset til elevene virker likevel å bære preg av opplevelser og minner, fremfor tanker og refleksjon. Dette viser at verktøyene for å stimulere motivasjon, er implisitt. Vi forklarer ikke elevene nødvendigvis godt nok hvilke grep som trengs å gjøres for å bli flinkere eller for å ha det gøy (om dette ikke er to sider av samme sak). Vi viser de hvordan det kan gjøres uten å forklare det. I en klasse på 30 kan dette sies å være et lite effektivt system, i lengden.

Dette viser også at elever opplever forskjellig. Hvorvidt de faktorene de oppgave er de viktigste for dem eller hva det var som fikk dem til dette svaret er utenfor oppgavens rammer. Det er

likevel vesentlig å få med seg at de verdsetter forskjellig sider ved en opplevelse og at derfor opplevelsen i seg selv har og bør stimulere bredt.

På spørsmål om de 6 punktene som styrte SEM timene, var noen av elevene inne på assosiasjoner til ideene, men i essens klarte de ikke å dra paralleller for bakenforliggende ideer som de 6 punktene er. De fokuserte mer på selve aktivitetene volleyball, dans og basketball, og opplevelse av disse, enn elementene som dro opplevelsene sammen.

I søken på "*fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede*", stopper ikke jobben når vi har funnet en aktivitet vi liker. Jobben begynner når vi trenger å ta grep for å holde motivasjonen oppe. Vi trenger de nødvendige verktøyene for å opprettholde interessen. SDT viser oss hva som stimulerer indre motivasjon, i tillegg til hva som ødelegger den. Gjennom den kan vi da selv påvirke hverdagen vår på ønskelig måte. Gjennom et skoleliv blir elevene introdusert til forskjellige aktiviteter og opplever forskjellig påvirkning fra omgivelsene, oss lærere inkludert. Selv etterlyser jeg en god plan for å sikre den livslange målsetningen.

Videre gikk vi inn på de forskjellige punktene i SEM.

## **5.5 Tilhørighet – effektiv sosialisering**

Tipp likte å være på lag over en tid, for da ble man bedre kjente med medspillerne. Han foreslo likevel at lagene bare burde være sammen i 3 uker i stedet for 6. Samtidig mente han at så lenge det var god utskiftning mellom hver aktivitet og periode, så var det greit med 6 uker. Det virker da å være viktig for han å få nok tid med ALLE i løpet av skoleåret. Fordelen med få bytter var mindre styr i timene. Hetti brukte tiden på lag til å sammenligne seg selv med de andre, og på den måten klargjøre nivået sitt for seg selv. Topp kommenterte at lagene var litt for store, og at det var litt tull siden ikke alle hadde kontroll. Han verdsatte muligheten til å bli bedre kjent med medspillerne sine, for på den måten ble det bedre flyt i spillet. I likhet med Tipp mente han at seks uker kunne være litt lenge, og at det kunne rulleres etter to uker istedenfor. Letti fokuserte mer på det sosiale aspektet av å være på lag og bli kjent. At det kanskje var dumt å ha samme lag over lengre tid, hvis man kom dårlig overens med en medspiller. Netti er mer organisatorisk over seg og synes det var bra med lag, for da visste de hvor de skulle, mindre kaos med å finne noen å være med, og snakke med dem etter skoletid om temaet. Dette effektiviserte tiden i timene til læring.



Totalt sett virker det som at elevene syns hva tilhørighet representerte var greit. Å skape relasjon til andre eller de sosiale aspektene lag medfører, virker å være implisitt. Samhold, samarbeid, toleranse og respekt og læring av dette, virker ikke å være noe elevene er bevisste på eller verdsetter. De virker å fokusere på nytteverdien, fremfor egenverdien. Sosialt relasjonsbehov handler ikke om nytteverdi. Det er vanskelig å forklare omfanget denne skjulte læringen har, og det er derfor vanskelig å argumentere i mot den, med forklaringene til elevene. Ingen virker å ha negative opplevelser assosiert med den skjulte læringen som de er involverte i, og disse tilbakemeldingene tolker jeg derfor som grep som kan gjøres for å forbedre praksisen rundt det. De var derimot alle fornøyde med hvordan lagene ble satt sammen tilfeldig, av læreren, og i Nettis tilfelle, kom det frem at laget hadde en positiv innvirkning på resultatene i konkurransen og derfor gleden av den og aktiviteten. SDT poengterer også at sosialt relasjonsbehov er den av behovene som minst påvirker den indre motivasjonen, selv om konsekvensene av den praktiske gjennomføringen av det kan føre til autonomi og kompetanse. Gjennom lag kan vi skape situasjoner hvor elevene får oppleve både autonomi og økt kompetanse, gjennom hverandre. Letti så verdien i å ha bedre tid i prosessen, til å forbedre eventuelle dårlige relasjoner, og lærdommene av dette.

## **5.6 Sesong – øvelse gjør mester**

Netti hadde ikke spilt så mye volleyball eller basketball før hun begynte på ungdomskolen. Før volleyballsesongen startet knakk hun armen, som gjorde at hun ikke kunne delta på lik linje som de andre elevene. Det hadde naturligvis også konsekvenser på læringen hennes. På spørsmål om sesongen starter hun med å svare at det avhenger på aktiviteten om det blir gøy eller ikke. Etter en sesong med basketball og volleyball kom det tydelig fram at hun foretrakk den aktiviteten hun hadde lært mest i, og følte hun hadde best kompetanse i.

Letti var usikker på hva hun syns om ideen, men kom frem til at jo lengre man har noe, jo bedre blir man. Seks uker var passe. Hun var også tydelig på at de aktivitetene hun foretrakk var de hun følte høyest kompetanse i.

Topp mente at aktiviteten avgjorde gleden av gjennomføringen, og påvirket følelsen lengden på sesongen hadde. Likte han aktiviteten følte seks uker kort, og motsatt hvis han ikke likte aktiviteten. Gleden virket også å ha en sterk korrelasjon med kompetansen han følte han hadde i aktiviteten, men at han ikke hadde noe problemer å "ofre" seg i en aktivitet som andre

hadde glede av. Satt i sammenheng med tidligere uttalelser til Hetti og Netti, kan man tolke det med at, når du får opplevd kompetanse vil også gleden av aktiviteten øke. Letti og Tipp åpnet for mulighet til å velge aktiviteten selv, og at dette muligens ville åpne for et bedre innstilling til aktiviteten og gjennomføringen av den. Dette støttes av SDT, gjennom autonomi, for å tilrettelegge forhold for økt indre motivasjon (Deci et al., 1991, 2000).

*"Øvelse gjør mester"*, sa Tipp og konkluderte med at det var smart fordi da får du tid til læring og at du etter hvert begynner å mestre det. I tillegg mente han at sesongen derfor burde tilpasset vanskelighetsgraden til aktiviteten.

De virker alle å være enige om at det er en god ide å ha en aktivitet flere ganger over tid. Utfordringen virker å være i valg av aktivitet. Av de aktuelle aktivitetene er det tradisjonelt dans som er det minst populære. Det er som regel guttene som har dette utgangspunktet. Det stemmer med uttalelsene til de som ble intervjuet. I likhet med jentene uttrykte de misnøye med en aktivitet konsekvent i forbindelse med kompetansen de følte i aktiviteten. Altså, likte de ikke aktiviteten, følte de lav kompetanse. Det er ikke det samme omvendt. Det forekom at de følte begrenset kompetanse i aktiviteter som de ikke mislikte. I en evaluering av volleyball og basketball, som er ganske like, likte Netti basketball best av de to. Hun likte ikke volleyball. Den eneste forskjellen virket å være forskjellen i kompetansen, grunnet skaden hun pådro seg, som forhindret henne i deler av spillet. Det virket også at når denne opplevelsen var etablert, så virket hun å ta den som en etablert sannhet. Volleyball er ikke gøy. Forskjellen var 6 uker med kroppsøving 2,5 timer i uken. Dette viser for meg hvor skjør motivasjon kan være, og at hvis vi ikke respekterer dette, risikerer vi å skape mange slike negative opplevelser, selv om vi ikke er direkte ansvarlige for det.

### **5.7 Konkurrans – "det er det vi øver til."**

Det var vanskelig for elevene å forklare tankene deres rundt konkurranse. De var alle enige om de likte konkurranse, men intervjuene tok alle forskjellige veier i fortsettelsen:

Topp:

*"Jeg sysn det er gøy, da får man se, måle seg selv opp mot andre og hvordan du ligger an. "*

Letti:

*"Jeg syns dansekonsurransen var gøyest...Sånn på barneskolen for eksempel, så hadde vi volleyball og basketball, men vi hadde jo ikke dans. Så da var dans annerledes, det var liksom nytt."*

Hetti:

*"...for da må man øve til noe, og så kan man da se mestring."*

Tipp:

*"du blir mer skjerpa, du tuller ikke hele tiden...og når vi får karakter og. "*

Netti var også glad i konkurranse, men pekte på mulighetene for at det gikk dårlig når man hadde en dårlig dag. Verken hun eller Letti ser godt på mulighetene som ligger i konkurranse, ettersom Letti heller fokuserer på selv aktiviteten enn konkurranseaspektet. Det at ingen virket å være negative mot konkurranse mener jeg tyder på en rettferdig fordeling av lag i godt utvalgte aktiviteter og som et resultat av gode prosesser i gjennomføringen. Det var ikke tilfeldige aktiviteter som ble valgt, men heller tre aktiviteter hvor forskjell på topp og bunn ikke er stor, og i dans, hvor den kunne være det, fikk de flinkeste i oppdrag å koreografere lagene sine. Dette passet fint sammen med den følelsen av utilstrekkelighet mange føler i denne aktiviteten. Når det kom til konkurransedelen av dans, ble dette gjennomført med et mål og på et nivå som ikke krevde tidligere kompetanse. Kompetansen ble skapt i fellesskap og derfor var forholdene dårlige for å oppnå lav kompetanse. Når dette skjedde, var det stort sett grunnet fravær eller grunner de ikke kunne tilegne noen andre enn seg selv. Deltagelse var et valg, og valget ble gitt ved flere anledninger. Guttene uttrykte ikke misnøye med dansen, men var heller overrasket over at det gikk så greit. Netti konkluderte med variasjon i timene som den største faktoren for trivsel. Konkurranse var det punktet etter sesong, de minst ville tatt bort, og så på som en nødvendighet for gjennomføringen av aktivitetene.

I seg selv er ikke konkurranse motiverende, men heller hva det innebærer. For noen er det en form for bekreftelse av kompetanse, som Tipp og Topp virket å uttrykke, når de forklarte gleden av det. For Hetti ligger gleden i mulighetene og utfordringene i konkurransen. SEM legger spesifikt opp til jevne lag, fordi dette vil skape den mest stimulerende situasjonen i form av utfordring, i tillegg til smålag, for å ha flest mulige involveringer i spill. Dette virker å ha hatt positiv effekt på motivasjonen, fordi utfordringen blir optimal i forhold til kompetansen.

Evensen(2008) viser derimot til farene ved konkurranse, som står i kontrast med funnene fra denne oppgaven, hvor konsekvensene kan bli negative når kompetansen ikke fordeles jevnt

eller fokus blir feil. Denne forskjellen kan tolkes som et resultat av et konkurransevant miljø elevene fra denne undersøkelsen er en del av, og gjennomføringen av konkurransene.

## 5.8 Statistikk – det enkle er ofte det beste.

Føring av statistikk kommer fra idrettsverden. SEM inkluderer dette elementet inn i kroppsøvingstimen, med det formål å bruke det som et motivasjonsverktøy. Brukt riktig kan dette også være tilfelle, så en må være påpasselig med hva en velger å sette fokus på under spill. Det bør helst ha en relevans til hva en vurderer til slutt og samtidig ikke si for mye om den totale kompetansen til elevene i den aktiviteten. Idrett er komplisert og satt sammen av mange deler. Statistikken er til hjelp for å støtte undervisningen i form av tilbakemelding. Det var delte meninger rundt statistikkføringen.

Tipp:

*”det er ganske smart syns jeg,...det er litt gøy å se på fremgangen.”*

Letti:

*”Det er bra..., for da ser man hva man kan gjøre bedre og sånn”*

Begge har forstått poenget og ser derfor det positive i statistikkføringen. Likvel fortsetter Letti med:

*”Det var ikke sånn veldig gøy.”*

Med dette viser hun til gjennomføringen av statistikkføringen. De resterende elevene delte denne siste skepsisen.

Topp:

*”Det er en fin ide, men så er det jo noen syns jo det er et ork å drive og holde på med det...”*

Netti:

*”Jeg syns ikke det fungerte så veldig bra. Siden det var veldig unøyaktig og sånn.”*

Hetti:

*“Det var bra, men det var liksom, det var noen som kom og sa: gi meg en stjerne ekstra eller bla bla bla bla bla.”*

Utfordringen med statistikkføringen var å få elevene til å gjøre den delen av jobben best mulig. Det var usikkerhet rundt hva de skulle registrere, og de virket ikke å være samkjørte i meningene om hva som var hva. Dessuten, som noen påpeker, var de ikke tilliten verdig å føre statistikken når de registrerte feil med vilje. I de tilfellene er det tydeligvis ikke blitt klargjort på en god måte den rollen statistikk spilte, og utfallet ble deretter. Det krevde en del arbeid og tid i timene, som også dro ned helhetsinntrykket på denne biten av undervisningen. I analysearbeid vet vi at hva vi føler ikke samsvarer godt med de faktiske tallene. Vår evne til å oppfatte begrenser seg, og et helhetsinntrykk blir påvirket av andre faktorer, enn den snevre delen statistikken konsentrerer seg om. Likevel mente Netti at statistikk var unødvendig, fordi: *“vi føler det jo når vi blir bedre!”*.

Rent motivasjonsmessig kan det sies å være et farlig redskap, for det kan gå begge veier, om man ikke ser seg for når man krysser den. Positive tilbakemeldinger har positiv innvirkning på den indre motivasjonen, og derfor må valget av momenter gjøre mestring og forbedring tilgjengelig og naturlig som en del av læringsprosessene elevene er en del av.

## **5.9 Festligheter - læring ER gøy!**

SEM opplevelsen skal være en positiv affære. Det er mange forskjellige måter å gjøre dette på, og måten dette ble løst på var gjennom konkurransene og fokus på mestring. Vi vil gjerne at elevene har positive opplevelser, men vi vet ikke alltid hva det er de synes er gøy.

Netti:

*“Hvis vi tar basketball og volleyball, det er det gøy når vi spiller ordentlig og alle liksom er med og får det til ordentlig.”*

Hun gikk videre inn på hvordan dette ikke alltid skjedde, og at hun ikke alltid ga alt i kamper, generelt sett. Det avhengte om hun synes aktiviteten var morsom, og i en sammenligning av to aktiviteter var den ene gøyere enn den andre, og forskjellen var at hun var flinkere i den gøyeste av dem. Hun virker å forenkle sine egne følelser rundt en aktivitet og velger bort

aktiviteten så snart hun føler det butter i mot, uavhengig av bakenforliggende årsak. Med kunnskaper om motivasjonsverktøy er det mulig å anta et annet utfall på dette problemet, og at hun gir seg selv bedre tid til å bli kjent med en aktivitet, før hun forkaster den. Hetti hadde en annen løsning på hvordan det kunne blitt kjekkere.

Hetti:

*”Vi kunne kanskje hatt litt mer sånn lagsamarbeid, og litt sånn heiarop.”*

Her tolker jeg det som at hun hadde et ønske om større samhold, og mer støtte og engasjement underveis i kampen. Dette støttes av det sosiale relasjonsbehovet, som kan virke inspirerende på denne måten.

Topp forklarte hvordan instruktøren under oppvarming og instruksjon i dans, begynte å tulle med bevegelsene. Han satte pris på uhøytideligheten i en situasjon hvor læringen var sentralt. Han uttrykte reservasjon angående dans, og usikkerhet rundt sin egen kompetanse, og det er mulig han mener det gjorde dans mer tilgjengelig for han og andre i hans situasjon. Det var greit å tulle og ikke ta alt på alvor.

Letti fremhever en sekvens i volleyball, hvor elevene står på rekke og server over nettet. Øvelsen gir en umiddelbar tilbakemelding og det er trygt å anta at hun klarte seg bra i den øvelsen. Selv sier hun:

*”Man ble på en måte bedre for hvert slag, og det var litt gøy.”*

I tillegg var hun også begeistret for konkurransene i dans og basketball. I dialog med Tipp opplevde jeg litt motstridighet.

Tipp:

*”Jeg syns battlingen var gøy.”*

Følte du at du ble flinkere i dans?

*”Etter hvert”*

Men du vil fremdeles ikke velge dans, hvis du fikk velge å ha det i gymmen?

*”Nei. Jeg ville valgt noe annet foran å danse.”*

Hvorfor det?

*”Jeg er ikke noe god til å danse. Jeg syns ikke det er noe gøy.”*

Nå ser jeg litt av det skjøre Netti har vist, hvor mangel på kompetanse heller følelsene i en negativ og passiv retning. Han innrømmer jo å like konkurransen, hvorfor ikke hele aktiviteten? Også her sitter han på svaret, men uten verktøyene virker det å være vanskelig å se for seg et positivt utfall. Gjennom positive og negative opplevelser har han delte meninger, og i denne fasen burde det oppstått en dialog mellom lærer og elev, hvor en diskusjon for tilrettelegging av forholdene i fordel Tipp, kan tippe skalaen i riktig retning. Han har tydeligvis hatt utfordringer med tanke på koreografien, som var den andre delen i dans. Når konkurranse og mestring var valgte tema under festligheter, tolker jeg det slik at i Tipps tilfelle, feilet det ene hvor det andre lyktes. Dette sammenfaller med Netti sine følelser rundt konkurranse og volleyball. Selv om ikke alle var like ubetinget glade i konkurransene, var de positive til dem og alle var unisont enig med at læring det var gøy. SEM gir rom og tid for lærere å initiere en dialog med elevene i denne kritiske fasen av læringsprosessen, under KRØ-timene.

I en samtale om å ha det gøy på barneskolen kontra å ha det gøy på ungdomsskolen sa Tipp:

*”Jeg foretrekker (...) det vi har hatt her. Her får du tid til å lære, her er det ordentlig gym. Her lærer du...”*

Så det du sier er at du vil heller lære enn å ha det gøy?

*”Ja, vi har det jo gøy mens vi lærer, syns jeg...”*

6

Selv om ikke de andre uttrykte dette eksplisitt, virket det å være felles konsis. Læring og mestring er gøy. Konkurranse og tilpassede utfordringer gir rammer for å oppleve det.

### **5.10 Høydepunktet – ”og vinneren er...”**

Til høydepunktene var det fokus på kåringer. Elevene hadde selv kommet frem til kategoriene og sto for stemmingen. I tillegg ble det visst video fra de forskjellige lagene, som de hadde satt sammen under dansen, og i basketball så vi på klipp fra NBA, den amerikanske basketballigaen. Det gikk også litt tid til planlegging av den neste aktiviteten på slutten av timen. Til denne timen sier Topp:

*”Det er gøy for de som får de kåringene, men det er ikke like gøy for de som sitter igjen etter et år og ikke fått noe.”*

Han foreslo at det var noe annet man kunne gjøre for de som ikke vant noe. Hetti var underliggende oppfatning. Hun likte høydepunktet, og i likhet med Topp hadde hun vunnet en kåring, men var usikker på hva andre synes om det. Netti foreslo en annen type høydepunkt, hvor andre ble inkludert. Dans kunne fremføres for andre enn klassen. Det hadde vært flaut, men likevel et høydepunkt. Tipp synes det var bra å se hva de andre spillerne mente om hvem som er best. Letti mente at det ikke var nødvendig med et høydepunkt, men at hvis man visste at man kunne vinne en kåring, så kanskje man kunne gjøre det fordi de ville vinne en kåring, og viser her til en klassisk ytre motivasjon. Baksiden var at det kunne være demotiverende å se alle andre vinne. Hun vant ikke en...

Det virker på meg som at dette høydepunktet kan være en positiv opplevelse, men avhengig av hvilke effekt det har på de som ikke vinner. Kåringen virket ikke å ha en stor effekt på vinnerne, men at de så det som noe hyggelig å bli stemt frem av sine medelever. Ikke-vinnerene virket heller ikke å være plaget over det faktumet at de ikke vant, men begge parter hadde omtanke for de som ikke vant. Kåringen var ikke noe de var klar over i utgangspunktet, som Letti poengterer ut i samme åndedrag som at det kunne fungert som en ytre motivasjon. Dette er derimot i mot fokus på å skape indre motivasjon, som var grunnen til at jeg valgte tidspunkt for informering av det. Som tilbakemelding virket det ikke å ha den store effekten heller, for satt i sammenheng med vurderingen, sier den jo ikke noe om hva som kan gjøres bedre, som var det elevene ønsket å få tilbakemelding på. Dette kan tolkes slik at de fikk *nok* tilbakemelding fra omgivelsene til å føle mestring og kompetanse, og derfor så de ikke verdien i den ekstra bekreftelsen.

## **6.0 Konklusjon: ...og kjennelsen er...**

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvilke erfaringer ungdomskoleelever har i kroppsøving, etter bruk av en undervisningsmodell, Sport Education Model (SEM). SEM representerer et metodisk uttøypunkt i undervisningssammenheng, hvor det inngår mye planlegging på forhånd. Dette ble tolket av deltagerne som en mer organisert gjennomføring av KRØ-timene, enn hva som var erfart tidligere. Dette gav teoretisk sett et godt grunnlag for



erfaringsutveksling, som etter 2 runder med intervju ga innsiktsfulle og relevante tilbakemeldinger fra deltagerne i denne undersøkelsen.

SEM bygger populært og opprinnelig sett på 6 punkter; tilhørighet, sesong, konkurranse, statistikk, festligheter og høydepunkt. Gjennom disse punktene er grunnideen å skape en positiv KRØ-opplevelse og innføring til idrettsverden. Den bygger opprinnelig ikke på motivasjonsteorier, men på skaperens egne tanker rundt idrett og KRØ.

Å innføre en undervisningsmodel som SEM må kunne begrunnes og justeres for å tilpasse forhåndsvalgte mål, representert gjennom formål og kompetansemål i K-06. Den informasjonen deltagerne har gitt, har blitt sett på gjennom en motivasjonsteori, selvbestemmelsesteorien (SDT). SDT identifiserer *hva* motivasjon er, gjennom forskjellige grader, og forklarer *hvordan* den kan stimuleres til et livslangt løp, som K-06 har som målsetning.

SDT bygger på grunnideen om at mennesker er nysgjerrige og aktive av natur, og at det er tre psykologiske behov (autonomi, kompetanse og relasjonsbehov) som står i sentrum for å stimulere motivasjonen i positiv retning. I tillegg til å vise til stimulering av indre motivasjon, forklarer den forskjeller i grad og kategorisering av ytre motivasjon til en tilstand av umotivert. Denne oppgaven har derfor brukt SDT til å forklare hvorfor og hvordan en undervisningsmodel som SEM fungerer, gjennom intervju med deltagere som har vært gjennom den.

Deltagernes egne erfaringer fra barneskolen har avslørt et ønske om en tidligere innføring av en mer organisert KRØ-undervisning. Elevene skiller mellom barneskole og ungdomskole, og ikke mellom 1-4. trinn, 5.-7. trinn og 8.-10. trinn slik kompetansemålene gjør. De ønsker en tidligere og tydeligere overgang fra «uorganisert» lek, til organisert «læring», noe som er mulig gjennom dagens læreplan. En tidligere innføring kan begynne i 5.-7. trinn. Gjennom forlenget tid brukt sammenhengende på utvalgte aktiviteter, mener deltagerne dette gir bedre rammer for læring, og de opplever undervisningen som positiv og fylt med mestring. SEM legger opp til at deltagerne skal kunne aktivere seg selv, slik at læreren kan gjøre den viktige jobben i å gi gode tilbakemeldinger. SDT støtter denne kompetansehevingen og viser nødvendigheten av det, for både å styrke den indre motivasjonen og stimulere den ytre motivasjonen i en bedre og mer integrert retning. Personlige variasjoner hos deltagerne viser likevel at det er mulig å dra positive opplevelser ut av aktiviteter som det brukes mindre tid på, og som gir mer begrenset læring. Det er derfor anbefalt å variere undervisningsmetoder, for å fange bredt. Dette øker risikoen for misnøye og følelsen av autonomi, fordi elevene lettere aksepterer

aktiviteter de mestrer. Avgjørende i denne sammenhengen blir derfor læringsmiljø og fokus på mestring. Lek virker å gi mindre mening og appellerer til en mindre gruppe av den totale massen. Både SDT og elevene viser til autonomi som en mulig avgjørende faktor i denne sammenhengen. En del av elevene ønsket medbestemmelse i valg av utvalgte aktiviteter, noe SDT støtter. SDT rangerer autonomi som den viktigste av de psykologiske punktene, og understreker viktigheten av at deltagerne ikke føler tvang, noe som kan oppstå ved negative opplevelser ved undervisning, eller deltagelse i uønskede aktiviteter. Resultatene viser at elevene aksepterer aktiviteter de mestrer og det motsatte når de møter motgang. Det er derfor god muligheter for å forandre meningen til deltagerne og SEM gir gode rammer for dette. Elevene er ikke like bevisste på valgmulighetene de er møtt med, og det kan være nødvendig å understreke det, for å øke følelsen av autonomi.

SEMs punkter for gjennomføring gir forskjellige resultater og tilbakemeldinger. Sesongens tidsaspekt har vist seg å være avgjørende for mestring og økt kompetanse. Konkurransespektet har gitt gode resultater, hvor kompetansen stimuleres i positiv retning, gjennom retningslinjene til SEM. De andre elementene i modellen gir ikke like solide resultater blant elevene, men kan ses på som gode redskaper for å skape en undervisning som gir lærer rammer og muligheter for å stimulere deltagerne. Statistikkføringen mener jeg har bedre potensiale enn resultatene tilsier, og mer tid og videre forskning på dette punktet anbefales. Likevel trengs det mer forskning i feltet, for å komme med noe mer konkluderende. Elevens modningsnivå er også en faktor å vurdere, på grunn av det høye ansvaret de får.

Sosialt relasjonsbehov er SDTs tredje psykologiske ankepunkt for motivasjonsstimulering. Viktigheten er derimot mindre enn ved autonomi og kompetanse. Sammensetningen av lagene er gitt betydelig viktighet av modellen og elevene kommenterte gjennomføringen av det som positivt. Resultater for dette behovet kom likevel ikke godt frem i undersøkelsen, men tidligere forskning har vist viktigheten av de sosiale aspektene ved undervisningen. Det er mulig at gjennomføringen på dette punktet var så tilfredstillende at elevene ikke merket stor nok variasjon fra dårlige til positive opplevelser, for å registrere dette. Mer forskning rettet direkte mot dette kan gi tydeligere resultater.

Som kroppsøvingslærer er det lett å fokusere på kompetansemål i undervisningen. SDT viser derimot at fokus på indre motivasjon og de tre psykologiske behovene er viktigere med tanke på velvære i det lange løp. De er ikke nødvendigvis motstridende, men læringsstil og feil fokus på for eksempel summativ vurdering framfor formativ vurdering kan være ødeleggende for motivasjon og mestringsglede. Det paradoksale i denne sammenhengen var at alle elevene

foretrakk formativ vurdering, men underveis i skoleåret var det høyt fokus på summativ vurdering. Det er viktig at elevene selv føler velvilje mot aktivitetene gjennomgått i undervisningen, hvor mangel på erfaring ikke garanterer at de selv tar de riktige valgene. Fokus på stimulering av behovene gir ifølge SDT bedre vilkår for å nå de korte kompetansemålene i tillegg til de mer langsiktige målene formulert i formålsdelen av K-06.

Kritikk rettet mot SEM er nivået av planlegging og tiden dette krever. Modningen til elevene gir også ekstra utfordring. Denne oppgaven er ingen unntak, hvor den ene av to grupper som deltok i undersøkelsen tok betydelig mindre ansvar.

## 7.0 Feilkilder

SEM er hovedsaklig bygget på ideene til Daryl Siedentorp. Han innrømmer selv begrensningene den har med tanke på begrunnelse for de valg som er tatt i konstruksjonen. Den legger i likehet med K-06 føringer for hvordan enkelte delelementer kan gjennomføres, men til syvende og sist er det opp til valgene tatt av lederen som er avgjørende for hvordan undervisningen oppleves av deltagerne, både i relasjon til SEM spesielt og undervisningspraksisen generelt. Resultatene fra oppgaven kan derfor variere i tråd med hvem som leder gjennomføringen, ettersom SEM går inn på didaktikken og ikke i pedagogikken.

I denne oppgaven var lærer og forsker den samme personen. I en intervjusituasjon er det derfor mulig at informantens svar har blitt fargelagt av dette, på tross av informasjon om oppgavens separerte rolle, fra undervisningen. I tillegg ble det gjennomført 2 intervjurunder, med en sommerferie i mellom. Dette påvirket resultatene betydelig, og kan gjøre det utfordrende å gjenta. I tråd med teorien, er målet å finne de riktige metodene for å få resultater. Denne oppgaven hadde ikke klassiske hypoteser og var derfor utforskende. Målet var å få en utvidet forståelse av elevenes erfaringer, og gjennom den valgte metoden kom den frem.

Deltagerne fra denne gruppen var alle en del av den øvre middelklassen. Erfaringene de har fra den fysiske prestasjonsverden er nokså omfattende og homogen, sammenlignet med andre deltagere fra andre sosiale lag. Dette kan ha gitt en fordel i faget i og dermed resultatet av gjennomføring og konklusjon.

## 8.0 Litteraturliste

Backe-Hansen, E. og Frønes, I. (2012) *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*, Oslo: Gyldendal Akademisk

Chaoupis, C. Spectrum Research Reconsidered. *International Journal og Applied Sports Sciences*.Vol.22, No1. 80-96

Cruz, A. (2008). The Experience of Implementing Sport Education Model.*Journal of Physical Education and Recreation* (Hong Kong).Vol. 14.No.1.

Deci, E. L. og Ryan. R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press

Deci, E. L. og Ryan. R.M. (2000). The "What and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. Vol. 11, No.4, 227-268.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, .L.G. og Ryan, R.M. (1991)Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*. 26, 325-346.

Evensen, I. (2008). *Kroppsøving i skolen og den erfarte lærerplan*. Akademisk avhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo

Føllesdal, D. og Walløe, L. (2000) *Argumentasjonsteori , språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Graves, M.A. og Townsend, J.S. (2000) Applying the Sport Education Curriculum Model to Dance. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*.Vol. 71 No. 8.50-54.

Green, K. og Hardmann, K. (2005) *Physical Education. Essential Issues*.London: Sage Publications

Green, K. (2008) *Understanding Physical Education*. London: Sage Publications Ltd

Græsholt, S. A. (2011) *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving*. Akademisk avhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo

Gundersen, J.G. (2012) *Læring I kroppsøving – om et utvalg elevers opplevelser og forståelse*. Akademisk avhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo.

- Hastie, P.A., Ojeda, D.M. de og Luquin, A. C. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Vol. 16. No. 2, 103-132.
- Illeris, K. (2012) *Læring*, Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, G. (2005) *Elevenes verden*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006) *Lærerens verden*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonskås, K. (2009) *Elevvurdering i kroppsøving*. Akademisk avhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009) *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo : Gyldendal Akademisk
- Larsen, A.K. (2007) *En enklere metode*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving 6*
- Ommundsen, Y. (2008). Bevegelsesadferd blant barn og unge; hva påvirkes den av? I:R. Säfenbom og A. McD Sookermany (red) *Kropp, bevegelse og energi i den grunnleggende soldatutdanningen*. (s.94-107). Oslo: Universitetsforlaget
- Patel, R. og Davidsen, B. (2005). *Forskningsmetodikkens grunnlag*. Gjøvik: Gyldendal Akademisk.
- Perlman, D. (2010). Change in Affect and Needs Satisfaction for Amotivated Students within the Sport Education Model. *Journal of Teaching in Physical Education*. 29, 433-445.
- Perlman, D. og Karp, G.G (2010). A self-determined perspective of the Sport Education Model. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Vol. 15, no. 4.401-418.
- Perlman, D.J. og Woods, M.L (2011). Using Sport Education to Teach Wall Climbing. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 82, 7.
- Richardson, M. og Oslin, J.L. (2003). Creating an Authentic Dance Class Using Sport Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. Vol 74, no 7.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rummel, A. og Feinberg, R. (1988). Cognitive evaluation theory: A meta-analytic review of the literature. *Social Behavior and Personality*, 16, 147-164.

- Rustad, M. C. (2010). "Det viser seg at mange ting er jo gøy!". Akademisk avhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo
- Ryan, R.M og Deci, E.L. (2000) Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67
- Sas-Nowosielski, K. (2008) Participation of youth in physical education from the perspective of self-determination theory. *Human movement*. Vol.9, 134-141.
- Schneider, R.C. og Marriott, S.T (2010). Applying the Sport Education Model to Basketball. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 81, 2
- Sinelikov, O.A og Hastie, P. (2010). A motivational analysis of a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Vol. 15, No. 1.55-69.
- Siedentop, D. (2002) Sport Education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*.
- Siedentop, D., Hastie, P.A., Van der Mars, H. (2011). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign: Human Kinetics.
- Sun, H. og Chen, A. (2010). A Pedagogical Understanding of the Self-Determination Theory in Physical Education. *National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education*. 62, 364-384.
- Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*, Bergen: Fagbokforlaget
- Vallerand. R. J. og Reid, G. (1984). On the Causal Effects of Perceived Competence on Intrinsic Motivation: A Test of Cognitive Evaluation Theory. *Journal of sport psychology*. 6, 94-102.
- Wallhead, T. og O'Sullivan, M. (2005) Sport Education: physical education for the new millenium?
- <http://snl.no/motivasjon/psykologi>
- <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Kompetansemaal/Kompetansemal-etter-10-arssteget/>
- [www.selfdeterminationtheory.org/theory](http://www.selfdeterminationtheory.org/theory)

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – intervjuguide 2

Hovedtema	Mål	Spesifisering
Bakgrunn	Organisert/uorganisert deltagelse i fysisk aktivitet	Hvilke, hvor ofte, hvor mye.
	Preferanser	Konkurrans og trening.
Tidligere erfaring i kroppsøving	Aktiviteter, idretter,	Kunnskap og ferdigheter i forhold til målsetningene for oppgaven.
SEM	Oppfatning, erfaring, bevissthet.	SEMs hva, hvordan og hvorfor
	Tilhørighet	Erfaringer, meninger, preferanser og refleksjoner rundt de forskjellige punktene, samt sammenligning med tidligere erfaringer.
	Sesong	
	Konkurrans	
	Statistikk	
	Festligheter	
Høydepunkt		
Annen erfaring	Annen undervisning	Erfaringer, meninger, preferanser og refleksjoner av andre aktiviteter, og sammenligning med SEM

## **Vedlegg 2 – intervjuguide 1**

Bakgrunn

Tidligere erfaring i kroppsøving

SEM

Tilhørighet

Sesong

Konkurrans

Statistikk

Festligheter

Høydepunkt

Annen erfaring



### **Vedlegg 3 – informasjon og samtykkeerklæring**

Kjære foresatte !

#### **Informasjon om deltagelse i undersøkelse i regi av Høgskulen i Sogn og Fjordane, Idrett og Universitetet i Bergen.**

I løpet av vinteren ønsker undertegnede å gjennomføre en undersøkelse på et utvalg av elevene på Midtstuen skole.

Opplysninger om barna skal ikke knyttes til deres identitet, og i offentliggjøringen av resultatene vil ikke navnene bli brukt, og resultatene bli presentert som alias.

I senere tid har livsstilssykdommer blomstret i befolkningen. Blikket blir rettet mot kroppsøvfingsfaget, som skal virke som rekrutteringsarena og utgangspunkt for informasjon og opplysning innen emnet. I dette åndedraget dukker generelle begrep som motivasjon frem, spesielt med tanke på vedvarende fysisk aktivitet, også etter endt skolegang.

Mange ungdommer på skolen har dårlige erfaringer med kroppsøvfingsfaget og hvordan det har blitt undervist gjennom årene. I denne undersøkelsen vil elevene gjennomføre et undervisningsopplegg etter en modell som går mer i dybden på enkeltemnene, enn å skimme gjennom mange forskjellige emner. Hovedargumentet for denne prioriteringen er at bedre tid i emnet gir bedre læring og høyere grad av opplevd mestring, som igjen øker gleden i faget og til slutt også motivasjonen hos den enkelte elev.

Et utvalg av elevene vil bli intervjuet om deres erfaringer med undervisningen. Dette intervjuet vil prøve å få frem deres opplevelse av undervisningsmodellen og hvordan det har påvirket motivasjonen deres.

Tidligere forskning og forsøk gjort på denne modellen har resultert i stor suksess både i inn- og utland.

Ledere for prosjektet her i Sogn, er 1. lektor Jan Morten Loftesnes og Dr. Psychol. Göran Söderlund, HSF.

Når prosjektet er avsluttet, kan resultatene legges fram for foresatte, om elevene ønsker det.

Med hilsen

Jan Morten Loftesnes  
Høgskulen i Sogn og Fjordane

---

Undervisningsmodel

Vi gir vårt barn tillatelse til å være med på denne undersøkelsen  
 Vi gir **ikke** tillatelse til å være med på testen

Oslo 10.01-13

Navnet på barnet:.....

Underskrift foresatte:.....Sted:.....Dato:.....