



# MASTEROPPGÅVE

Todelingsmodell i kroppsøving – trivsel og motivasjon?

Two-part model in physical education – enjoyment and motivation?

**Sara Jagedal**

Master i læring og undervisning

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett. Institutt for pedagogikk

Rettleiar Jan M Loftesnes

15.05.2018

*«Jeg hater det. Hater gym. Ja, virkelig. Jeg gruer meg til hver eneste gymtime. [...] Gym kan være et bra fag, vi må bare klare å lage det bra».*

*«Før så opplevde jeg kroppsøving som et fag jeg gruet meg litt til, fordi at jeg visste at nå var det stort press på å vise seg frem også videre. [...] Det endret seg veldig etter jeg kom på bevegelsesglede, og vi fikk todeling i gymmen. Så i motsetning til å grue meg til kroppsøving som før, så gleder jeg meg nå».*

(Sitat frå elevintervju)

## Føreord

Denne mastergradsavhandlinga er skriven innanfor Læring og undervisning, fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), campus Sogndal.

Ein lang og tidkrevjande, men ikkje minst givande og lærerik periode er no over. Med nærare 100 % stilling som lærar ved sidan av studiar, har det kravd uthald og optimisme, som igjen har ført til motivasjon og inspirasjon. Inspirasjonen min for å skrive om elevane sine opplevingar med ein todelingsmodell er henta i frå min kvardag som lærar i kroppsøving og idrettsfag, og frå mi utdanning ved HVL. Eg er interessert i kroppsøvingsfaget, og ser viktigheita med at alle elevar skal trivast, vere motiverte og ha gode opplevingar i faget.

Prosjektet har og fått god støtte i frå andre, og eg ser at den hjelpa har vore avgjerande for mitt arbeid. Ikkje minst er det på sin plass å takke min rettleiar Jan Morten Loftesnes, som har medverka til at eg fekk levere denne oppgåva med ei kjensle av meistring. Faglege innspel, rettleiing og tilbakemeldingar frå han har vore til god hjelp, der han har medverka til å sette i gong gode tankeprosessar som har vore med å heve kvaliteten på mi oppgåve. Eg vil og takke mine kollegaer ved Flora vidaregåande skule. Takk for at de stilte opp for meg når eg var på studiesamlingar og eksamenar. Takk for gode faglege diskusjonar og for støtte og oppmuntring. Eg vil òg takke Ingunn Elen Lien som har sett av tid til å korrekturlese oppgåva.

Masteroppgåva markerer for meg ein førebels slutt etter åtte år med studiar. Alle åra har vore svært lærerike, og sjølv masterutdanninga har medverka til å gjere meg meir reflektert og kyndig i min lærarprofesjon. Eg har studert alle åra ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal, og eg er takksam for støtta og respekten eg har fått frå alle tilsette og medstudentar der. Det å skrive ei masteroppgåve har til tider vore krevjande både for meg, men òg dei rundt meg. I det høvet vil eg takke min sambuar Andreas og våre to døtrer, June Isabell og Sanna, for forståing, oppmuntring og tolmod.

**Takk til alle som deltok i min studie.**

Florø, 15.05.2018

Sara Jagedal

## Samandrag

Oppgåva er ein studie der føremålet har vore å undersøke ein todelingsmodell for kroppsøvingsfaget. Eleven si oppleving, trivsel, motivasjon, saman med kroppsøvingsfaget sin aktualitet og motivasjonsteori har danna eit teoretisk perspektiv for studien.

Ein todelingsmodell inneber at elevane får moglegheit til å velje mellom to retningar i kroppsøvingsfaget, idrettsglede og rørsleglede. Idrettsglede inneheld blant anna fleire aktivitetar som utviklar ferdigheiter i ulike idrettar, og rørsleglede inneheld mange leikprega aktivitetar som fremjar gleda av å vere i aktivitet, med mindre fokus på teknikktraining og sjølvve idretten.

Fem elevar (to jenter og tre gutar) og ein kvinneleg kroppsøvingslærer var med i undersøkinga. Utvalet var frå ein 3. klasse på ein vidaregåande skule i Noreg. Gjennom kvalitative semistrukturerte intervju har elevane og kroppsøvingslæraren medverka til å belyse problemstillinga mi.

I undersøkinga mi finn eg at elevane viser seg å vere svært nøgde med å få tilbod om ein todelingsmodell i kroppsøvingsfaget. Dette med bakgrunn i at dei sjølv får lov til å velje kva retning dei ynskjer å delta i. Elevane fortel at dei har fått ei betre oppleving av kroppsøvingsfaget, har betre trivsel, nokon fortel om auka motivasjon og dei fleste opplever auka meistring når todelingsmodellen er gjeldande. Kroppsøvingslæraren har òg opplevingar av at elevane opplever todelingsmodellen som svært positivt, både for læring, meistring og gjennomføring av faget.

Som ei utfordring vert det trekt fram at todelingsmodellen kan skape eit stereotypisk klasseskilje og eit mønster av å velje den retninga som venen eller vennina vel.

I oppgåva mi konkluderer eg mellom anna at elevane og kroppsøvingslæraren er svært nøgde med ein todelingsmodell i kroppsøvingsfaget.

Som følge av vide og djupe intervju, med forholdsvis få respondentar kan ein berre sjå trendar, og ikkje generalisere resultatata.

**Nøkkelord:** kroppsøving, trivsel, motivasjon, meistring, oppleving, todelingsmodell, rørsleglede, idrettsglede

## Abstract

This study tries to investigate a two-part model in physical education. The student's experience, well-being, motivation, together with the actuality of the physical education profession and motivational theory have formed the theoretical perspective for the study.

A two-way model implies that students are given the opportunity to choose between two directions in physical education: sport enjoyment and motion enjoyment. Sport enjoyment implies, amongst other things, activities that develop skills in various sports, while motion enjoyment implies playful activities that promote the pleasure of being active, with less focus on technical training and the sport itself.

Five students (two girls and three boys) and a female physical education teacher participated in the survey. These students studied VG3 class in an Upper Secondary School in Norway. Through qualitative semi-structured interviews, the students and the physical education teacher have helped to highlight the research question.

In the study, the students prove to be very pleased to be offered a two-part model in physical education. The possibility to choose direction gives them a better physical education experience, better well-being, someone tells about increased motivation increased mastery, and more regular attendance. The physical education teacher also reports that the students are positive to the two-part model, both for learning, mastery and the implementation of the subject.

As a challenge, it is emphasized that the two-part model can create a stereotypical class divide and a pattern of choosing direction based on social factors.

The main conclusion of the study is that both the students and the physical education teacher are very pleased with a two-part model in physical education.

Based on wide and broad interviews with relatively few respondents, one can only see trends, and not generalize the results.

**Key words:** physical education, enjoyment, motivation, mastery, experience, two-part model, sport enjoyment, motion enjoyment

## Innhald

Føreord.....	1
Samandrag.....	2
Abstract .....	3
<b>1 Innleiing</b> .....	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn .....	7
1.2 Kroppsøvningsfaget sin aktualitet og legitimitet.....	7
1.3 Studien sitt føremål og problemstilling.....	9
<b>2 Teori</b> .....	<b>10</b>
2.1 Tidlegare forskning.....	10
2.2 Presentasjon av ein todelingsmodell i kroppsøvningsfaget .....	11
Føremål og intensjon med ein todelingsmodell.....	11
Idretts glede og rørsleglede .....	12
2.3 Trivsel – ikkje alle trivst i kroppsøvningsfaget .....	13
Kjenneteikn på elevar som trivst eller ikkje trivst i kroppsøvningsfaget.....	13
Trivselsfremjande og trivselshemmande faktorar .....	14
2.4 Motivasjon.....	16
Forventning om å meistre .....	16
Sjølvbestemmelsesteori .....	17
2.5 På tide å tenke nytt – eit annleis syn på undervisninga .....	19
2.6 Forundersøking.....	21
<b>3 Metode</b> .....	<b>23</b>
3.1 Val av metode.....	23
3.2 Det kvalitative forskingsintervju.....	24
Telefonintervju .....	25
3.3 Intervjuguide .....	25
3.4 Utval .....	27

Strategisk utval og utvalet sine kriterier .....	28
Presentasjon av elevar og lærar .....	29
Oppsummering av utvalet.....	31
Rekruttering av intervjupersonar .....	31
Storleik på utvalet .....	32
3.5 Gjennomføring av intervjuundersøkingane .....	33
3.6 Transkribering, fortetting og fortolking.....	34
3.7 Analyse – ei tilnærming som er temasentrert.....	35
3.8 Etisk drøfting .....	37
3.9 Kvalitetssikring.....	39
Pålitelegheit.....	39
Gyldigheit .....	41
<b>4 Funn og drøfting .....</b>	<b>44</b>
4.1 Tema 1: Utvalde elevar og ein kroppsøvlingslærar sine opplevingar med idrettsglede og/eller rørsleglede.....	44
Grunngjeving for valet mellom idrettsglede og rørsleglede .....	44
Opplevingar av idrettsglede og/eller rørsleglede.....	46
Oppsummering.....	51
4.2 Tema 2: Utvalde elevar og ein kroppsøvlingslærar sine opplevingar kring trivsel i kroppsøvlingsfaget, både før og etter valet av idrettsglede og/eller rørsleglede .....	51
Opplevingar av trivsel i kroppsøvlingsfaget, idrettsglede og/eller rørsleglede .....	51
Opplevingar av trivsel i kroppsøvlingsfaget i tidlegare skuleløp.....	54
Opplevingar av tilrettelegging for trivsel i idrettsglede og/eller rørsleglede, og opplevingar om trivselen er den same hos idrettsglede som hos rørsleglede .....	55
Opplevingar av endring i eigne, elevane og medelevar sine opplevingar og trivsel etter innføring av ein todelingsmodell .....	58
Oppsummering.....	61

4.3 Tema 3: Utvalde elevar sin motivasjon i kroppsøvingsfaget, både før og etter valet av idretts glede og/eller rørsleglede, og ein kroppsøvingslærer sine opplevingar av elevane sin motivasjon, både før etter valet av idretts glede og/eller rørsleglede .....	62
Motivasjon og meistringsforventning i idretts glede og/eller rørsleglede .....	62
Endring av motivasjon etter innføring av ein todelingsmodell .....	68
Oppsummering .....	70
<b>5 Avslutning og oppsummering</b> .....	<b>71</b>
5.1 Tankar og refleksjon om prosessen .....	71
5.2 Oppsummering av sentrale funn .....	72
5.3 Oppgåva sine implikasjonar .....	73
5.4 Vidare forskning på området .....	73
<b>6 Litteraturliste</b> .....	<b>75</b>
Vedlegg .....	80



# 1 Innleiing

## 1.1 Bakgrunn

Trivsel og motivasjon for faget kroppsøving er eit tema som engasjerer i eit samfunnsperspektiv og ikkje minst framtidige kroppsøvingslærarar. Kroppsøvingslærarar kan ha ei viktig rolle når det gjeld å forbetre eleven sin motivasjon for kroppsøving, men òg fysisk aktivitet utanom skulen (Robazza, Bortoli, Carraro & Bertollo, 2006, s. 768).

I det vidare arbeidet vert ein modell for todelt organisering av kroppsøvingsfaget presentert. Målet med ein slik todelt modell er at elevane skal nå kompetansemåla innanfor dei respektive delane. Modellen handlar om å tilpasse undervisninga etter elevane sine interesser for fysisk aktivitet. Todelingsmodellen inneber at elevane får moglegheit til å velje mellom *idrettsglede* og *rørsleglede*. *Idrettsglede* er prega av meir idrettsaktivitet, innlæring av teknikk, spel og konkurranse medan *rørsleglede* er prega av meir alternative aktivitetar med meir fokus på innsats og meistring. Ein vidaregåande skule i Noreg har gode erfaringar med denne todelingsmodellen, og eg vil rette masterprosjektet mitt mot elevane sine og ein kroppsøvingslærer opplevingar av trivsel og motivasjon i denne todelingsmodellen. Vidare vil eg no vise til trivsel og det å føle seg vel og trivst i faget.

Fordelane med fysisk aktivitet, spesielt retta mot psykisk helse og det å føle seg vel, er veletablerte. Meir fysisk aktivitet gjennom skulekvardagen er assosiert med betre fysisk, psykisk og sosial helse. Dessverre er ikkje barn og unge nok fysisk aktive til at det skal ha positiv effekt på deira «well-being» (det å føle seg vel) (Smedegaard, Christiansen, Lund-Cramer, Bredahl & Skovgaard, 2016, s. 2). Kroppsøving kan vere ei personleg givande oppleving for born og unge. Faget hjelper elevane å tileigne seg ferdigheiter, kunnskapar og verdiar som er viktige for å ha ein sunn og aktiv livsstil ved å jamleg delta i fysisk aktivitet. Men ikkje alle likar kroppsøvingsfaget, og motivasjonen ser ut til å søkke når alderen stig (Mowling, Brock, Eiler & Rudisill, 2004, s. 40). I følgje Utdanningsdirektoratet (2015, s. 1) skal kroppsøvingsfaget vere eit allmenndannande fag og har ei viktig rolle til å inspirere til livslang rørsleglede. Kva kan ein gjere for å oppnå dette? Ein innfallsvinkel til å forstå kva som kan inspirere til livslang rørsleglede kan ein innleiingsvis sjå på kroppsøvingsfaget sin aktualitet og legitimitet.

## 1.2 Kroppsøvingsfaget sin aktualitet og legitimitet

Kroppsøving har vore eit fag i skulen sidan 1936 og har sidan den gong hatt eit fokus på fysisk aktivitet og helse. Ordet kroppsøving kan oppfattast som eit oppgåveorientert ord, der kroppen og utviklinga (øving) av den står i fokus. Men kva vil det då seie at kroppen skal øvast? Er

kroppsøvningsfaget berre meint som at ein skal gjere kroppen betre i kroppslege rørsler? Faget skal og fungere som eit allmenndannande fag og utvikle det heile mennesket (kroppen) (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 11). Rørsle er eit grunnleggande og stort sett avgjerande element hos mennesket, og fysisk aktivitet er med på å fremje/betre god helse. Rørsle kan ein gjere på ulike måtar, der nokre er å føretrekke. I kroppsøving bevegar ein seg i form av leik, idrett, dans, symjing og i den frie lufta. Alle desse elementa er med på danninga og identitetsskapinga i samfunnet, og gjennom kroppsøvningsfaget skal eleven sanse, oppleve, lære og skape med kroppen. Med bakgrunn i dette skal eleven lære om kroppen, og med kroppen. Vidare skal elevane i faget vere fysisk aktive, ikkje berre for aktiviteten sin del, men òg for å lære i ulike rørslekontekstar. Dermed er det viktig at styrkinga av faget byggjer på ideen om kroppsøving som eit læringsfag, der kroppsleg læring og kroppsleg kunnskap står sentralt, og med mål om å arbeide mot livslang rørsleglede (Borgen, Hallås, Løndal, Moen & Gjølme, 2017, s. 21). Sidan kroppsøving stort sett føregår i den sosiale settinga er det med på å fremje fair play og respekt for andre medelevar, noko som òg kan knytast opp mot kroppsøving som eit allmenndannande fag (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Med bakgrunn i dette vil det vere naturleg å leggje fram min studie sitt føremål og presentere problemstilling.

*«Hjelp oss til å få glede ved å være i fysisk aktivitet. Hjelp oss til å føle at man ikke trenger å være idrettsutøver for å mestre gym. Hjelp oss til å se meningen med kroppsøvningsfaget. Jeg har troen på at små endringer kan gjøre en stor forskjell».* (Folstad, 2018).

### 1.3 Studien sitt føremål og problemstilling

Føremålet med studien vil vere å belyse utvalde elevar og ein kroppsøvlingslærer sine opplevingar med ein todelingsmodell, med fokus på trivsel og motivasjon i kroppsøvlingsfaget. I mi undersøking er fem elevar og ein kroppsøvlingslærer ved ein vidaregåande skule informantar. Elevane er plukka ut av kroppsøvlingslæraren til intervju på bakgrunn av utvalskriterium. Undersøkinga er basert på elevane og kroppsøvlingslæraren sine forteljingar, fordi nærleik og førsthandskunnskap om ein todelingsmodell i kroppsøving vil kunne gi informasjon og auka forståing og kunnskap om tema.

I hovudproblemstillinga nyttast omgrepet opplevingar. Med opplevingar meinest elevane og kroppsøvlingslæraren sine opplevingar, erfaringar og forståing kring utvalde tema som vert konkretisert gjennom problemstillinga. Dei utvalde tema for denne undersøkinga er motivasjon for og trivsel i kroppsøving hjå deltakarar i todelingsmodell i kroppsøving. Elevar vil ha ulik motivasjon og grad av trivsel for deltaking i kroppsøving, difor vil det vere viktig å intervjuje elevar med både låg og høg intensjon for måloppnåing i faget. I eit seinare kapittel vil problemstillinga bli operasjonalisert til tre område: informantane si oppleving av todelingsmodell, opplevd trivsel med todelingsmodell og motivasjon knytt til todelingsmodellen. I undersøkinga vil opplevingar frå både elevar og lærar bli gjenstand for merksemd. Informantane sine opplevingar av kroppsøvlingsundervisninga før deltaking i todelingsmodell vert samanlikna med opplevingar informantane har av deira deltaking i kroppsøving i todelingsmodellen.

Studien sikter på å belyse problemstillinga:

***Korleis opplever utvalde informantar i vidaregåande skule trivsel og motivasjon i ein todelingsmodell i kroppsøving?***

Oppgåva er organisert i seks ulike delar. I kapittel 2 vert det gjort greie for kunnskapsstatus på feltet og tidlegare forskning på elevar sine opplevingar i faget. Vidare i kapittel 2 vil eg presentere det teoretiske fundamentet som ligg til grunn i mi oppgåve. Eg vil først greie ut todelingsmodellen i kroppsøvlingsfaget, og omgrepa *idretts glede* og *rørsleglede*. Deretter vil trivsel og motivasjon i kroppsøvlingsfaget, med fokus på meistringforventning og sjølvbestemmelsesteori verte belyst. I kapittel 3 vil eg forklare forskingsprosjektet si metodiske tilnærming, og drøfting og val gjort i forkant av og undervegs i prosessen. Vidare vil funn og drøfting verte presentert samla i kapittel 4. Som ei avslutning, i kapittel 5, vil det bli gitt uttrykk for tankar og refleksjonar rundt prosessen. Samstundes vil oppgåva sine sentrale funn bli summert. Heilt til slutt vert eit forslag om vidare arbeid og forskning fremja.

## 2 Teori

I dette kapittelet vil eg presentere den teoretiske forankringa i oppgåva. Eg vil fyrst gjere greie for tidlegare forskning som inneber eleven sine opplevingar av kroppsøvfingsfaget. Vidare vil det bli presentert kjenneteikn for elevar som trivast og elevar som ikkje trivast i faget. Deretter belysast faktorar som ser ut til å fremje og hemme trivselen hos elevane. Neste del belyser motivasjonsteori med fokus på meistringsforventning og sjølvbestemmelsesteori. Til slutt i teorikapittelet vil eg leggje fram ein gjennomført forundersøking.

### 2.1 Tidlegare forskning

Jonskås, referert i Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015, s. 630) seier at i Noreg, som i fleire andre land, har vi dessverre avgrensa og uferdige kunnskapar om korleis ungdom opplever kroppsøvfingsfaget på skulen. Dette inneber blant anna elevane sin trivsel og motivasjon for kroppsøvfingsfaget. Vidare vil eg peike på nokre tidlegare studiar der elevar sine opplevingar av faget vert belyst.

Eitt forskingsprosjekt det vert sett lit til, som tek føre seg norske elevar si oppleving av kroppsøvfingsfaget, er «The “Goodness of fit” in Norwegian Youth Sports» med nærare 3000 ungdommar mellom 12 og 19 år frå over 38 ulike skular i Noreg (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015, s. 635). Elevane vart blant anna spurt om deira forhold til kroppsøving. Resultatet var tolka som noko nedslåande, men kanskje ikkje overraskande. Nærare 15 % svarte at dei ikkje likar, eller mislikar faget sterkt. Nesten halvparten av elevane på vidaregåande skule meinte at faget burde vore gjennomført på ein annan måte. Elevar viser seg å trivast i kroppsøvfingsfaget generelt sett i denne studien. Men trivselen ser ut til å bli lågare frå ungdomsskulen til vidaregåande skule, og jenter trivst mindre enn gutar. Det viser seg at mistrivselen aukar med 40% frå ungdomsskulen til vidaregåande skule, og meir enn 50% av jentene på vidaregåande skule mislikar faget, eller meiner det burde vore organisert på andre måtar (Säfvenbom et al., 2015, s. 640). Dei elevane som likar kroppsøvfingsfaget har som nemnt òg ei meining om at faget burde vore organisert annleis. Det kan virke overraskande at elevane framleis trivst i faget, samstundes som dei ynskjer at det skal verte ei endring. Dermed kan det vise seg at det er eit avvik mellom kva ungdommane treng og ønskjer når det gjeld samspelet med faget, og kva dei faktisk gjer. Dette avviket fortel at det er eit forbettringspotensiale i faget (Säfvenbom et al., 2015, s. 640). Samstundes viser fleire studiar at ungdommars oppleving av kroppsøvfingsfaget går i ei negativ retning (Hairul A Hashim, Grove & Whipp, 2008, s. 28). Denne tendensen heng saman med aukande mistrivsel for kroppsøving utover i tenåra (Säfvenbom et al., 2015, s. 642). Det er dei generelt lite aktive som i størst grad angir at dei ikkje trivst i kroppsøvfingsfaget (Säfvenbom et al., 2015, s. 640). Vidare vil eg presentere ei anna studie som òg fortel noko om korleis elevane opplever kroppsøvfingsfaget.

I ein heilt fersk studie om kroppsøving frå 5.-10. trinn, gjennomført av Høgskolen i Innlandet, har forskarar vore interessert i få innblikk i korleis elevane opplever kroppsøvingfaget (Borgen et al., 2017, s. 23). Tal frå studien viser at 88,6% av 3226 elevar opplever at dei likar faget veldig godt eller godt (Moen et al., referert i Borgen et al, 2017, s. 23). Som studien til Säfvenbom et al. (2015, s. 640) viser òg denne studien at gutar likar faget noko betre enn jenter, og at idrettsaktive elevar likar faget langt betre enn elevar som ikkje er organiserte i idretten på fritida. Elevane opplever at kroppsøving består av mykje ballspel og grunntrening, og at dans, moderne aktivitetar og friluftsliv er nesten fråverande. Elevane frå studien saknar meir variasjon i undervisninga. Variasjon er viktig med bakgrunn i elevane sin motivasjon i faget. Men variasjon er òg viktig sett frå ein læringssynsvinkel. Nye måtar å tilnærme seg eit emne på gir nye og andre erfaringar (Ronglan, 2008, s. 128). Vidare fortel studien til Moen et al, at elevane meiner dei lærer fair play og mange ulike idrettar i faget (Moen et al., referert i Borgen et al, 2017, s. 23).

Internasjonalt er det òg dokumentert like forhold, blant anna av (Fenczyn & Szmigiel, 2006, s. 38-39), (Fisette, 2011, s. 194), (Enright & O'Sullivan, 2010, s. 218), (Cardinal, Yan & Cardinal, 2013, s. 52) og (von Seelen, 2012, s. 10).

Desse studiane seier noko om korleis elevane opplever kroppsøvingfaget. Elevane sine opplevingar av trivsel og motivasjon i kroppsøvingfaget er svært interessant for mitt masterprosjekt, og er dermed avgjerande for å danne eit heilskapleg bilete av mine føremål for prosjektet. Vidare vil eg presentere idrettsglede og rørsleglede som to retningar i kroppsøvingfaget.

## 2.2 Presentasjon av ein todelingsmodell i kroppsøvingfaget

Ein vidaregåande skule i Noreg har innført ein todelingsmodell i kroppsøvingfaget. Dei to retningane vert kalla «idrettsglede» og «rørsleglede». Idrettsglede kan blant anna innehalde fleire aktivitetar som utviklar ferdigheiter i ulike idrettar. Til dømes sirkeltrening, volleyball, symjing og orientering. Idrettsglede legg og opp til meir konkurranseaktivitetar. Rørsleglede inneheld mange leikpregande aktivitetar som fremjar gleda av å vere i aktivitet, og mindre fokus på teknikktraining og sjølv idretten (Sigvartsen et al., 2016, s. 2). Til dømes, balleikar, vannpolo, yoga og dans. Denne retninga har og eit nedtona konkurransepreg. Samstundes er fokuset på helsegevinstane av å vere i fysisk aktivitet, oppleve nye erfaringar, og delta i ulik intensitet (Abildsnes, Rohde, Berntsen & Stea, 2017, s. 12). Vidare vil eg presentere føremål og intensjonar med ein slik todelingsmodell.

### Føremål og intensjon med ein todelingsmodell

Å bruke ein slik todelingsmodell har fleire føremål og intensjonar. Blant anna skal den auke deltaking i kroppsøvingfaget, det vil seie at fleire skal delta i sjølv undervisninga og ikkje vere passive tilskodarar. Målet er å få elevar som likar idrett og fysiske prestasjonar, samt elevar som føretrekkjer

ein nedtona konkurransesituasjon og alternative aktivitetar i faget, til å delta meir i undervisninga (Sigvartsen et al., 2016, s. 2). Vidare vil eg presentere to ulike studiar som har sett på eleven si oppleving av ein todelingsmodell i kroppsøvningsfaget.

### Idrettsglede og rørsleglede

Ei studie gjennomført av Abildsnes et al. (2017, s. 6) fortel at elevar, både på idrettsglede og rørsleglede har hatt positive opplevingar med denne nye todelingsmodellen. Elevane set pris på å kunne ta eit val i kroppsøvningsfaget, med varierte aktivitetar. Elevane set òg stor pris på at læraren godtar at ikkje alle elevar likar den tradisjonelle kroppsøvningsundervisninga. Elevane i både idrettsglede og rørsleglede seier at intensiteten har vorte høgare etter at dei fekk delta i ein slik todelingsmodell, og at dei fleste medelevane deltek i undervisninga. Vidare seier studien at elevar frå begge retningane set pris på at vurderinga av dei i stor grad var basert på deira innsats, og ikkje i så stor grad basert på fysiske og tekniske prestasjonar. Resultat frå undersøkinga seier at jenter som hadde rørsleglede set i stor grad pris på at dei får moglegheita til fleire alternative aktivitetar, som til dømes yoga. Gutar som hadde rørsleglede føretrekkjer heller andre aktivitetar enn yoga, men beskriv at dei opplever større grad av meistringforventning og trivsel, og set pris på den store variasjonen i faget. Vidare fortel studien at gutar som hadde idrettsglede seier at intensiteten og engasjementet i gruppa er høg, og at fokuset er på å utvikle tekniske ferdigheiter og å lukkast i prestere som eit lag. Jentene som hadde idrettsglede likar kroppsøving som fag, og set pris på variasjonen i undervisninga. Studien seier òg at deltakinga i faget har auka, og at det er positivt at fleire jenter deltek. Elevar som hadde idrettsglede viste seg å vere meir aktive på fritida og deltok meir i den organiserte idretten, og dei som hadde rørsleglede ville heller trene aleine eller heime (Abildsnes et al., 2017, s. 8).

Elevane i studien rapporterte òg om mindre gode erfaringar med todelingsmodellen. Blant anna var den fyrste perioden med todelingsmodellen kaotisk og mindre oversiktleg. Kanskje grunna den nye måten å drive faget på. Men dette betra seg utover skuleåret. Vidare viste det seg at fleire jenter deltok i rørsleglede enn gutar. Gutar som hadde valt rørsleglede sakna meir basistrening og moglegheit til å bygge musklar. Gutane meinte òg at rørsleglede var meir retta mot jenter enn gutar (Abildsnes et al., 2017, s. 7).

Ein liknande studie vart gjennomført av Sigvartsen et al. (2016). Denne studien baserte seg blant anna på å sjå om det var ulikheiter blant elevar som valte idrettsglede eller rørsleglede, og deira fysiske aktivitetsnivå (Sigvartsen et al., 2016, s. 2). Studien fortel blant anna at elevar som hadde idrettsglede, var fysisk aktive 5 – 6 timar i veka, på fritida. Medan elevar som hadde rørsleglede var fysisk aktive 3 – 4 timar i veka. Studien fortel òg at elevane sin moglegheit til å velje mellom idrettsglede og rørsleglede vil kunne leggje til rette for elevar sin autonomi og utvikle deira indre motivasjon. Når elevane får velje, møter det deira behov for autonomi, kompetanse og tilhøyrighet i

større grad, og dermed vil det auke deira motivasjon, læring og trivsel i faget (Sigvartsen et al., 2016, s. 6).

### 2.3 Trivsel – ikkje alle trivst i kroppsøvingfaget

Det er ikkje enkelt å få alle elevar til å trivst i eit fag. Som i andre fag opplever ein som nemnt at elevar ikkje trivst i kroppsøvingfaget. Hjø elevar med mistrivsel ser ein ofte at desse har «comorbidities» (tilleggsvanskar). Blant slike «comorbidities» finn ein mellom anna svakare sjølvbilet/sjølvtilitt, vegring for dusjing etter gym, svakare helseparameter, elevar sin oppfatning av for mykje ballspel, ubehageleg arena og kjensle av ikkje å bli sett, blir i for stor grad «sett» (elevar som slett ikkje ønsker å bli sett) (Einseth, 2015, s. 9). Samstundes er kroppsøvingstimane ein arena der det tydeleg kjem fram om ein ikkje meistrar aktivitetane (Andrews & Johansen, 2005, s. 311). Vidare vil kjenneteikn på trivselselevar og elevar som ikkje trivast presenterast.

#### Kjenneteikn på elevar som trivst eller ikkje trivst i kroppsøvingfaget

Ein kan sjå at det er felles kjenneteikn på elevar som trivast og dei elevane som ikkje trivast i kroppsøvingfaget. Samstundes kan trivsel hos nokre elevar vere gøymd, og ikkje alltid like enkel å observere. Nokre elevar prøvar å skjule kva dei eigentleg meiner om faget (Hagen, Aune & Lyngstad, 2014, s. 62). Lyngstad seier at elevar som synes kroppsøving er problematisk og utfordrande, kan nytte ulike metodar for å skjule kva dei opplever i kroppsøving, såkalla skjuleteknikk (Lyngstad, referert i Hagen et al, 2014, s. 62). «Self-handicapping» er og eit omgrep som vert belyst i kroppsøving, i samheng med skjuleteknikkar. «Self-handicapping» gjev elevar moglegheit til å kontrollere betydinga av eventuelle mislukka forsøk, eller underprestering i kroppsøving. Dermed minimerar opplevinga av svekka sjølvoppfatning og tilhøyrande låg meistringskjensle. På kort sikt vil elevar kunne oppretthalde sjølvoppfatning ved bruk av ulike strategiar. Men på lang sikt vil verknaden bli lågare sjølvregulering, og «self-handicapping» vil dermed stå i kontrast til fagleg engasjement, konstruktivt læringsarbeid og måloppnåing (Ommundsen, 2004, s. 183). Ein tidlegare norsk studie «*Ribbevegsløpene i kroppsøving*» seier noko om ulike skjuleteknikkar, som er beskrive av seks lærarar som underviser i kroppsøving i grunnskulen. I studien seier desse seks lærarane at skjuleteknikkar er eit dagleg fenomen. Skjuleteknikk delast i denne studien inn i hovudtypar: Elevar som driv med tulling og prøver å dekke for at øvinga er for utfordrande eller sosialt krevjande ved å opptre komisk. Nokre elevar er tøffe og bråkete i timane, av same grunn, medan andre elevar gjer aktivitetar som ikkje er så anstrengande, framfor å gjere det dei blir bedt om. Andre elevar latar som dei er sjuke eller har ein skade for å sleppe å ha kroppsøving. Nokre gjer det dei får beskjed om, men utan å leggje så stor innsats i det, til dømes «ribbevegsløping». Med «ribbevegsløping» så meiner ein elevar som spring langs ribbeveggen på langsida av gymsalen når det er ballspel i kroppsøving.

Pliktoppfyllande følger dei med, på laget sin ytre kant. Dei får sjeldan ballen, men er heller ikkje interessert i å få den (Lyngstad, referert i Hagen et al., 2014, s. 63).

Von Seelen (2012, s. 197) beskriver bestemte kroppsøvingssituasjonar der eleven si sjølvoppfatning vert utsett for press, som igjen fører til at elevane nyttar skjuleteknikk. Dette kan dreie seg om spelaktivitet som er prega av konkurranse, der svake ferdigheiter avslørast, eller som Ommundsen (2004, s. 192) seier det, undervisning som i stor grad er idrettsleg- og prestasjonsorientert. Elevar viser si interesse ved å prestere lågt, ha låg innsats eller til dømes å skulde på ein skade. Eleven sin passivitet kan og framtre på andre måtar. Når læraren gjev munnlege beskjedar, og eleven ikkje er sikker på kva han skal gjere, opptre han passivt. Dette skjer med bakgrunn i at desse elevane i mindre grad enn dei idrettsvante elevane er i stand til å knekke instruksjonskoden og kome i gong (von Seelen, 2012, s. 198). Elevar har ein tendens til å verdsetje seg sjølve høgre på område dei har gode ferdigheiter i kroppsøving, og verdset lågt dei områda der dei vurderer seg sjølv som mindre kompetente. Skjuleteknikk kan dermed førekomme i øvingar der det vert stilt større krav til prestasjonar (Kalogiannis, referert i Hagen et al., 2014, s. 64). Elevar som mistrivst i kroppsøvingfaget treng ikkje nødvendigvis å mislike å vere i fysisk aktivitet, men det er det tradisjonelle preget av undervisninga som gjer at elevane ikkje har høg trivsel (Olafson, 2002, s. 69).

Elevar som trivst i faget vurderer seg sjølv som flinke i faget og har ein positiv sjølvoppfatning i faget. (Wang & Liu, 2007, s. 146). Samstundes er elevane som trivst i faget meir meistringsorienterte enn prestasjonsorienterte (Gråstén, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari, 2012, s. 265), noko som òg støttast opp av Wang og Liu (2007, s. 146). Desse studiane seier noko om at eit meistringsorientert klima kan knytast opp mot ein stor grad av trivsel, medan prestasjonsorientert klima kan knytast opp mot låg grad av trivsel i kroppsøvingfaget. Det har òg vore funne motstridande funn som seier at trivselseven både er prestasjons- og meistringsorientert (Hairul Anuar Hashim, Grove & Whipp, 2007, s. 12).

#### Trivselsfremjande og trivselshemmande faktorar

Kva som gjer at ein elev trivast eller ikkje trivast i faget vil vere varierende og individuelle. Kva faktorar som er fremjande og hemmande for at ein elev skal trivast i kroppsøvingfaget vil òg vere relevant å sjå vidare på i mi teoriforankring. I dette avsnittet vil eg ta for meg nokre faktorar som kan påverke eleven sin trivsel i faget.

Både norske og utanlandske studiar seier noko om aktivitetsinnhaldet i kroppsøvingfaget, og at dette kan ha betydning for trivselen i faget. Elevar som trivst i faget opplever faget som kjekt. Elevar som ikkje trivst opplever aktivitetane som keisame (Olafson, 2002, s. 69; Hagen et al, 2014, s. 71; von Seelen, 2012, s. 198). Elevar som ikkje trivst i faget føler frykt for at aktivitetar og øvingar krev tøffhet



og anstrenging. Samstundes er frykt for smerte forbunde med spesifikke aktivitetar, til dømes å bli truffen av ballen i kanonball (Hagen et al., 2014, s. 75). Aktivitetar som pregast av direkte motspel med kroppskontakt og konkurranse, eller undervisningspraksis som tydeleg får fram elevane sine svake og sterke ferdigheiter kan påverke eleven sin trivsel i faget på uheldige måtar. Før aktiviteten er i gong veit mistrivseleven at dei ikkje har kompetanse til å delta på lik linje med klassekameratane. På denne måten vert dei fleste situasjonar for ein mistrivselev prega av ein kombinasjon av manglande kompetanse og manglande motivasjon (von Seelen, 2012, s. 198). Ommundsen referert i Hagen et al. (2014, s. 75), viser til at undervisninga i større grad burde vere orientert mot oppgåver i rørslelæringa og i mindre grad mot prestasjon for å ivareta omsynet til elevar som ikkje trivst i kroppsøvfingsfaget. Vektlegging på prestasjon vil skape press på eleven si sjølvoppfatning. Med oppgåveorientering så meinest det at læraren fremjar eleven sitt arbeid med tekniske løysingar og samhandlingsferdigheiter i læringsarbeidet, og ikkje i så stor grad legg vekt på prestasjonane i faget. Dermed kan framgang og innsats vere viktige kriterier for å meistre (Ommundsen, 2006, s. 49). Om fokuset er på framdrift, innsats og gjennomføring av ulike oppgåver i eit meistringsorientert klima, vil dette styrke eleven si tru på seg sjølv og at deira utvikling kan oppnåast gjennom innsats (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 389).

Eleven si meistring i faget ser ut til å ha ein samanheng med deira trivsel, der elevar som opplever meistring trivat i faget (Olafson, 2002, s. 69; Hashim, 2007, s. 26). Sjølvoppfatning er relativt stabile fenomen, og kan endrast gradvis ut i frå nye erfaringar, der eleven opplever seg sjølv som dyktig eller mindre dyktig. Forventning om å meistre endrar seg raskare ut i frå nye erfaringar. Sjølvtilitt kan forståast som situasjonsbetinga meistringsforventning og kan difor svinge mykje (Vingdal, 2014, s. 47).

For å leggje til rette for opplevingar som motiverer elevane, må læraren skape ein positiv og inspirerande stemning som pregar alle timane. God organisering og klar formidling skapar tryggleik. Dette saman med varierte oppgåver, oppmuntring og rettleiing tilpassa den enkelte eleven sine behov er med på å forme eleven sin trivsel i kroppsøvfingsfaget til det positive (Whitehead, 2014, s. 88). Godt planlagde timar og entusiastisk undervisning sikrar at kvar enkelt elev kan oppleve glede med å lukkast, noko som er avgjerande for å skape motivasjon og trivsel i kroppsøvfingsfaget (Whitehead, 2014, s. 89).

For å gje elevane opplevingar som styrkar sjølvtilitt, og dermed betre trivsel i faget, gjev læraren kvar enkelt elev anledning til å finne ut av sitt individuelle potensial og få læraren si anerkjenning for sine prestasjonar. Det viktigaste er at eleven kjenner seg trygg i situasjonen og at utfordringa er oppnåeleg. Eleven må føle seg inkludert og verdsett. Læraren vurderer eleven sin framgang med

utgangspunkt i eleven sine tidlegare prestasjonar, og ikkje samanlikna med medelevar (Whitehead, 2014, s. 89). Både læraren sine haldningar og personlegheit, relasjon mellom lærar og elev, samt måten læraren underviser på ser ut til å ha ein samanheng med eleven sin trivsel i faget (Andrews & Johansen, 2005, s. 312).

Elevar si medbestemming i faget kan òg fortelje noko om eleven sin trivsel i kroppsøvningsfaget. Dette vil eg kome tilbake til seinare i dette kapittelet.

## 2.4 Motivasjon

Stortingsmelding nr. 22 forstår begrepet motivasjon som drivkrafta bak ein elev sin innsats for læring. Motivasjon er altså det som driv ein elev til å yte ein innsats for skularbeid, som igjen forhåpentlegvis vil føre til læring. Forfattarane bak meldinga trekkjer dermed ein sterk parallell mellom læring og motivasjon (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 13). Motivasjon er ein viktig faktor for å kunne oppnå god aktivitet/prestasjon. Det er fleire elevar i skulen som manglar motivasjon og vilje, og dette går utover aktiviteten. Denne mangelen har fleire negative effektar. Blant anna vil elevane neppe oppleve meistring og glede av kroppsøvningsfaget på same måte som motiverte elevar (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 95). Meistring og trivsel i forståing av føremål med faget handlar om motivasjon. Kroppsøving skal som nemnt vere eit allmenndannande fag og er med på å skape identitet blant elevane (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Utan motivasjon vil denne danninga følgje ein negativ veg. Det er sjeldan ein finn elevar som presterer høgt og har låg motivasjon. Dermed kan ein seie at det er ein samanheng mellom motivasjon, prestasjon og utvikling (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009, s. 279).

### Forventning om å meistre

Albert Bandura er oppteken av den sosial - kognitive tilnærminga og meiner at elevane si meistringsforventning (self-efficacy) av ei oppgåve er avgjerande for motivasjonen (Manger et al., 2009, s. 249). Dermed kan forventningane om å meistre vere avgjerande for kva slags aktivitet elevane vel å gjennomføre, og kva slags dei helst vil unngå. Det er viktig å få fram at dette er tankar som elevane utviklar generelt, til dømes i kroppsøvningsfaget. Nokre elevar har ein tendens til å unngå situasjonar og å «snike» seg vekk i frå oppgåver som kan verke krevjande. Om eleven vert utsett for situasjonar der dei må gjennomføre ein aktivitet som er utanfor deira komfortsone, vil desse elevane gjere ein dårlegare innsats, og kanskje til og med unngå sjølve aktiviteten. Elevane med låg forventning om meistring tvilar ofte på sine eigne ferdigheiter, og dette vil på ein eller annan måte gå ut over deira prestasjon. Elevar med høge forventningar om å meistre, har ofte meir mot og innsatsvilje til å gripe fatt på sjølve oppgåva. I tillegg vel dei gjerne adekvate arbeidsoppgåver (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 147).

Forventning om meistring har konsekvensar for val av aktivitetar og innsats når ein møter ei oppgåve, dermed har forventningane stor betydning for læringsutbyte. Ein må yte for å kunne tileigne seg ny kunnskap. Det er heller ikkje alltid slik at det er dei vanskelegaste aktivitetane som gjev mest utslag på forventningar om å ikkje meistre. Her får ein eit meir naturleg aksept. Men dei enklare oppgåvene kan plutselig opplevast som audmjukande om ein ikkje meistrar dei (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 148).

Det er ikkje alltid like enkelt å forklare kva som er grunnen til at slike forventningar oppstår (Saville et al., 2014, s. 146). Bandura, referert i Saville et al. (2014, s. 146), har konkludert i fire hovudkjelder. 1) Autentiske meistringsopplevingar - dette er meistringsopplevingar som er direkte knytt til det faget eller aktiviteten som ein ønsker å styrke (Bandura, referert i Manger et al., 2009, s. 258). 2) Vikarierende erfaringar - handlar om å lære av andre erfaringar (modellære). Denne læringa skjer når elevar oppdagar korleis ein medelev utfører ei handling han/ho skal utføre. Det å sjå andre lukkast, er med på å auke eleven si forventning om å meistre (Manger et al., 2009, s. 260). 3) Verbal overtalelse – eleven si forventning om meistring kan påverkast gjennom verbale tilbakemeldingar. Positive overtalelsar som: *“Du klarar dette!”* kan auke meistringsforventninga. Samstundes kan negative overtalelsar som: *“Dette er nok ikkje du i stand til å gjennomføre”*, redusere den (Manger et al., 2009, s. 263). 4) Fysiologiske reaksjonar - heile tida oppstår det fysiske signal frå kroppen. Dette kan vere skjelving, svetting, rødming, muskelspenningar eller avslapping. Desse signala fungerer som informasjon om den følelsesmessige tilstanden vi er i. Reaksjonar som muskelspenningar, ubehag og angst kan gjere det vanskelegare å gjennomføre ei oppgåve. Noko som igjen fører til redusert forventning om meistring (Manger et al., 2009, s. 264).

### Sjølvbestemmelsesteori

Læring, problemløysing, val av aktivitetar og spørsmål om å meistre ulike dugleikar finn vi på alle område i livet. Kunnskap om motivasjon er viktig sidan vi alle har implisitte teoriar om motivasjon (Stipek, 2002, s. 131). Som foreldre, trenarar, vener og kroppsøvingslærarar vil ein oppleve å vere i situasjonar der ein må motivere andre. I desse situasjonane handlar ein ut i frå egne implisitte eller eksplisitte idear om korleis motivasjon for bestemte aktivitetar kan stimulerast. Desse handlingane kan byggje på ein meir gjennomtenkt og bevisst grunnleggelse om ein er kjent med teori og forskning for motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 131). Dette er igjen viktig for ein kroppsøvingslærer i sin profesjon. Ingen elevar er like. Motivasjon er ein viktig faktor i eleven sitt utdanningsløp. Motivasjon er ein signifikant bidragsytar til eleven sin funksjonalitet og prestasjon, refererer Good & Brogphy i (Boiché et al., 2008, s. 688).

Edward Deci og Richard Ryans sjølvbestemmelsesteori er ei samling av fleire mindre teoriar om motivasjon. Ein av teoriane fokuserar på at vi har ulike former for motivasjon, avhengig av kva slags

mål eller motiv som ligg til grunn for ei handling. Eit av dei mest grunnleggande skilja går mellom indre- og ytre motivasjon. Vi snakkar om indre motivasjon når vi gjer ei handling eller deltar i ein aktivitet fordi handlinga eller aktiviteten i seg sjølv gir oss noko. Dei gongane vi gjer noko for gleda sin del, noko som gjev tilfredsheit og glede, er vi drivne av den indre motivasjonen. Den indre motivasjonen vil naturlegvis variere frå person til person, og frå aktivitet til aktivitet. Ikkje alle har indre motivasjon for den same oppgåva. Vi snakker om *ytre motivasjon* når åtferda er eit middel for å kunne oppnå noko anna. Vi er då styrt av ytre årsaker, som til dømes belønning eller ynskje om å unngå straff (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 141).

Ein annen sentral miniteori er kognitiv evalueringsteori. Denne teorien har som mål å forklare korleis indre motivasjon kan variere fra situasjon til situasjon, og frå person til person. Den hevdar at sosiale og miljømessige faktorar anten kan styrke eller svekke vår grad av indre motivasjon. Sagt på ein annan måte: dersom forholda ligg til rette for det, kan motivasjonen vår auke. Spørsmålet blir då; kva slags sosiale og miljømessige forhold er det som gir grobottn for indre motivasjon? Det er alle forhold som møter våre grunnleggande behov for kompetanse, autonomi og tilhørigheit. Til dømes kan tilbakemeldingar, kommunikasjon og belønning påverke kor kompetente vi føler oss, og dermed igjen påverke indre motivasjon. Vidare har det vist seg at optimale utfordringar og det å sleppe å få nedverdige evalueringar har ein positiv effekt på indre motivasjon. Ein føresetnad for at følelsen av kompetanse skal virke positivt på den indre motivasjonen, er at personen i tillegg opplever å vere autonom. Dersom han ikke opplever å vere autonom og sjølvbestemt, så vil ikkje følelsen av oppfatta kompetanse ha positiv effekt på den indre motivasjonen (Ryan, Deci, Fowler, Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, s. 70).

Når det gjeld behovet vårt for autonomi, så har forskning vist at kontrollerande forhold verkar negativt inn på den indre motivasjonen. Døme på dette er ytre belønning, truslar, freistingar og pålagte mål. På den andre sida vil faktorar som aukar ein person si kjensle av autonomi, òg auke personen sin indre motivasjon (Hairul Anuar Hashim et al., 2007, s. 14). Døme på slike faktorar er valfriheit, anerkjenning av kjensler og moglegheiter for sjølvstyring. I skulesamanheng er det blitt påvist at lærarar som støttar opp under autonomi, har elevar som er meir indre motivert og som i større grad ønsker utfordringar (Ryan et al., 2000, s. 70).

Det grunnleggande behovet om tilhørigheit har ein samanheng med indre motivasjon. Situasjonar og miljø som opplevast som trygge, og kor ein person kan føle på tilhørigheit, kan verke positivt inn på indre motivasjon. Ei studie fann til dømes at born som arbeidde med ei interessant oppgåve med ein vaksen person som ignorerte dei, hadde låg indre motivasjon (Ryan et al., 2000, s. 71).

At elevar er umotiverte for kroppsøvningsfaget er ikkje nytt, og forskning har blitt gjort for å finne løysingar. Blant anna er som nemnt eleven si oppleving av autonomi viktig for eleven sin motivasjon. Autonomi har ein stor innverknad på eleven sin motivasjon, fordi det gir moglegheit for sjølvbestemmelse, noko som har endå større kraft enn andre atferdsregulatorar. «Self-determined» elevar er motiverte for å lære fordi dei har ei indre drivkraft (indre motivasjon). Dei gjer det av eiga interesse, og ikkje av ytre press/påverknad. Om kroppsøving skal inspirere til livslang rørsleglede, er det essensielt for lærarar å skjønne sjølvbestemmelses-motivasjon og utforske pedagogiske strategiar for autonomisk læring (Perlman & Webster, 2011, s. 46). Sjølvbestemmelse er ein faktor for motivasjon blant enkeltpersonar, som har eit ønskje om å forbetre seg ved å engasjere seg i åttferd som dei anser som viktig eller meningsfylt for deira personlege utvikling. Ein kroppsøvningselev vil engasjere seg i oppgåver som er relevant for deira langsiktige fysiske aktivitet, fordi dei set pris på å vere aktive. Dei har ei indre drivkraft (Deci & Ryan, 2000, s. 234).

Så korleis kan ein gi elevar autonomi i kroppsøvningsfaget? Deci & Ryan seier at dette kan verke utfordrande, sidan skuleverket er bygd på prinsipp av kontroll, som kan gi eit inntrykk av lærarautoritet (Deci & Ryan, referert i Perlman & Webster, 2011, s. 47). Innanfor strukturerte rammer kan læringsklimaet gje moglegheiter for val, initiativ, problemløysing og andre måtar å byggje under teorien om sjølvbestemmelse (Reeve, 2006, s. 232). Elevane har ein relativ fordel når læraren støttar deira autonomi, og kjem ikkje like godt ut av det når læraren styrer dei. Dermed kan ein forvente at læraren ville nytte seg av dei autonome fordelane og gje elevane meir sjølvbestemming og mindre instruksjon, men slik er det ikkje (Reeve, 2009, s. 159). I ein kontekst, der læraren sørgjer for autonomisk støtte er ein undervisningsmetode som fostrar autonomisk motivasjon i ein undervisningskontekst (Ferriz, González-Cutre, Sicilia & Hagger, 2016, s. 581). Den autonome støtta er ein viktig bidragsytar for elevane sin indre motivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 404). Elevane får oppleve fleire valmoglegheiter i gjennomføringa av eit todelt kroppsøvningsfag, dermed vil det vere relevant å trekkje inn motivasjonsteoriar, som blant anna Deci & Ryan sin self-determination-theory (Jakobsen, 2012).

## 2.5 På tide å tenke nytt – eit annleis syn på undervisninga

Eleven sin trivsel, og det at eleven føler seg vel i undervisninga, vil gi dei betre evne til å takle ulike situasjonar som måtte oppstå, blant anna i undervisninga (Lu & Buchanan, 2014, s. 28).

Kroppsøvningsfaget kan by på ulike situasjonar, både positive og negative. Om ein har ei positiv haldning til kroppsøvningsfaget vil dette påverke elevane si læring og glede med faget (Siegel, 2007, s. 9). Stevenson, referert i Lu & Buchanan (2014, s. 29), seier at det å føle seg vel inneber å føle seg komfortabel, glad, sunn eller velstående.

Alle menneske vil ein gong i løpet av livet oppleve kjenslemessige nedturar, anten dei er store eller små. Emosjonelt sterke menneske har evne til å undersøke og handtere emosjonelle problem på ein hensiktsmessig og effektiv måte (Mayer & Salovey, 1997, s. 40). Elevar uttrykkjer ofte eit vidt spekter av kjensler, og treng å lære seg korleis desse skal uttrykkjast og handterast (Lu & Buchanan, referert i Telljohann, Symons & Paterman, 2009, s.29). Dette òg i kroppsøvfingsfaget, anten kjenslene er gode eller mindre gode. Gjennom å implementere dei overordna måla i kroppsøvfingsfaget vil ein kunne stimulere til at elevane får støtte til å kunne handtere slike kjensler. Dette vil krevje ei kompetent handtering og hjelpe til å danne eit støttande læringsklima med fokus på positivitet og glede i ulike læringsituasjonar i kroppsøvfingsfaget (Lintunen, 2006, s. 25). Samstundes vil elevar som føler seg emosjonelt vel ha lettare for å leve eit fysisk aktiv liv, noko som igjen er eit viktig føremål med kroppsøvfingsfaget (livslang fysisk aktivitet og rørsleglede) (Robazza et al., 2006, s. 768).

Kroppsøvfingsfaget er kanskje den viktigaste nøkkelen til at elevane kan utvikle ulike aspekt av fysisk helse i takt med deira kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling i eit skulemiljø (Lu og Buchanan, referert i Hilborn, Merki, Merki, Cleary & Middleton, 2004, s. 29). Trivsel i kroppsøvfingsfaget er relatert til ungdommens fysiske aktivitet, og kan indirekte påvirke treningsvanane blant ungdom (Hairul A Hashim et al., 2008, s. 29). For at elevane skal ha ei positiv haldning til kroppsøvfingsfaget vil det blant anna krevje varierte og interessante aktivitetar som igjen avlar aktiv deltaking og ei kjensle av å ha det kjekt (Linda Rikard & Banville, 2006, s. 396).

Innhaldet i kroppsøvfingsundervisninga viser seg å ha noko å seie for eleven si oppleving av faget (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018, s. 71). Det elevane møter mest til er leikaktivitet, ballspel og grunntrening. Fotball vert ein meir dominerande aktivitet dess eldre elevane blir. Når det gjeld grunntrening er det styrketrening som er mest gjeldande. Aktivitetar som vert nedprioriterte og til dels fråverande er moderne aktivitetar, dans, friluftsliv og vinteraktivitetar. Jentene viser at dei ynskjer meir dans i undervisninga. Undersøkinga viser at dans har ein marginalisert plass i kroppsøvfingsfaget i Noreg (Moen et al., 2018, s. 71). Dette står i motsetning til intensjonane i læreplanen, der dans vert nemnt i føremålet for faget som ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Dermed er det eit paradoks at dans ikkje er meir aktuelt i undervisninga enn det funna i undersøkinga seier. Det same gjeld friluftslivsaktivitetar. Eit anna paradoks er at studia visar at ballaktivitetar har ein dominerande plass i undervisninga. Ballaktivitet er ikkje eksplisitt nemnt i læreplanen, men kjem under kategorien lagidrettar. Samla sett seier studia at elevane ikkje møter heile breidda av innhald og tilhøyrande kompetansemål slik det uttrykkast i læreplanen (Moen et al., 2018, s. 72).

Eit av føremåla med kroppsøvfingsfaget er at det som kjend skal «inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Dermed er det ein forventning at elevane

skal bli inspirerte til å vere fysisk aktive både no og i framtida, og finne gleder med dette. For at faget skal inspirere til fysisk aktivitet og rørsleglede i framtida, kan det vere grunn til å anta korleis elevane opplever kroppsøvingfaget i dag, altså når dei går på skulen, kan påverke deira forhold til fysisk aktivitet i framtida. Som nemnt likar dei fleste elevane kroppsøvingfaget. Men det er ei negativ utvikling frå barnetrinn til ungdomstrinn, og frå ungdomstrinn til vidaregåandetrinn. Elevane likar faget mindre dess eldre dei blir. Dette er som nemnt mest tydeleg hos jentene. Samstundes opplever elevane at dei er mindre flinke i kroppsøving dess eldre dei blir. I den andre enden finnes der elevar som gruar seg til kroppsøvingstimen. Ca. 14 000 – 15 000 elevar i Noreg på 5. – 10. trinn vegrar seg til undervisninga. Det er nærliggande å anta at ein slik tilstand har negative konsekvensar for eleven. Det er grunn til å spørje seg sjølv om elevar som gruar seg til undervisninga vert inspirerte til å vere fysisk aktive vidare i livet (Moen et al., 2018, s. 78-79).

Samla sett seier studien til Moen et al. (2018) og Säfvenbom (2015) at det er dei idrettsaktive elevane som likar faget best. Undervisningsmetodane i faget er tradisjonelle, med vekt på instruksjon frå læraren. Elevane får i liten grad påvirke undervisninga, og elevane ønskjer meir variasjon. Om faget skal bidra til livslang rørsleglede er det grunn til å anta at elevmedverknad, varierte læringsmetodar og at innhaldet dreiest vekk frå idrettsrelaterte (ball) aktivitetar kan vere positivt (Moen et al., 2018, s. 79).

## 2.6 Forundersøking

Eg har nytta ei forundersøking, som ein del av intervjuet med kroppsøvingslæraren, for å danne ein større kunnskapsbase om korleis ein todelingsmodell i kroppsøvingfaget verkar/fungerer. Med bakgrunn i at det ikkje finnast så mykje forskning på feltet og at ein todelingsmodell ikkje er veldig utbreidd innan kroppsøving, vart det sentralt for det vidare arbeidet å gjere ei klargjering av kva ein slik todelingsmodell inneber. Informanten vart den læraren som har vore mest sentral i utvikling og gjennomføring av dette prosjektet på denne skulen. Forundersøkinga var gjort som eit kvalitativt semistrukturert forskingsintervju over telefon av kroppsøvingslæraren «Eva». Dette vil få ei djupare utgreiing i metodekapittelet.

Kroppsøvingslæraren fortel at ein todelingsmodell i kroppsøvingfaget er ein måte å organisere undervisninga på. Det vil seie at eleven, som kjend, får eit val mellom idrettsglede eller rørsleglede. Kroppsøvingslæraren poengterte at i informasjon og oppstartsfasen var det svært viktig at eleven skulle ta det «rette» valet. Samstundes var det å vere tidlig ute med informasjon og tett på eleven viktige element oppfølgingsarbeidet ved skulen. I ettertid kunne kroppsøvingslæraren kartlegge elevane og deira motivasjon og trivsel i kroppsøvingfaget for å fange opp elevar i til dei to retningane. Elevar som ikkje trivst eller har dårlege erfaringar i faget vil bli rettleia til rørslegledegruppa. Eva, kroppsøvingslæraren, fortel at elevane kan gjere omval ved spesielle høver

gjennom skuleåret. Eva poengterer at dei får mange spørsmål omkring læreplanen og kompetansemåla og korleis det vert teke omsyn til dei. Elevar i begge gruppene, idrettsglede og rørsleglede, klarer å nå kompetansemåla. Det er måten kompetansemåla vert nådd på som er ulikt. Blant intensjon og føremål med todelingsmodellen er auka gjennomføring i faget ein viktig del av bakgrunnen til innføring av ein todelingsmodell. Det inneber å få fleire elevar gjennom vidaregåande opplæring utan karakteren «ein» eller «ikkje vurdering». Kroppsøvlingslæraren framhevar at det å få elevane til å auke trivsel og motivasjon i faget, det å sjå at elevane gler seg over faget og set pris på å vere i fysisk aktivitet er òg eit føremål som vert sett høgt.



### 3 Metode

I dette kapitlet vil eg presentere prosjektet sine metodiske drøftingar, framgangsmåte, og val som er gjort undervegs i prosessen. Innleiingsvis vil val av metode bli skissert. Deretter følgjer ei beskriving av det kvalitative forskingsintervjuet, og deretter intervjuguiden si oppbygging. I kapittel 3.4 vil utvalet bli presentert. Vidare beskrivast gjennomføringa av intervjuundersøkinga og etterarbeidet med transkriberingsprosessen. I denne fasen vil ei temasentrert analytisk tilnærming bli sett i fokus. Til slutt vil eg gjere greie for dei etiske sidene ved studien. Her vil oppgåva sin pålitelegheit og gyldigheit bli vurdert.

Når ein driv vitskapeleg praksis er det underlagt grunnleggjande forskningsetiske retningslinjer. Det omfattar blant anna normer, men òg regulerte lover, som har eit føremål å beskytte dei som deltek i studien (Nyeng, 2012, s. 159). Det inneber at forskaren opptreer open, sakleg og ærleg i alle fasar av prosjektet, og at det takast omsyn til personopplysningslova sine krav om informasjon, samtykke og anonymisering (Personopplysningsloven, 2001). Det vert viktig å unngå selektiv publisering, forvrenging og tabloidisering av funn frå undersøkinga. Vidare vil den metodiske utgreiinga inkludere og underbygge korleis desse forskningsetiske sidene av prosjektet vert teke hand om på ein tilstrekkeleg måte.

#### 3.1 Val av metode

Når ein skal gjennomføre ei undersøking eller eit forskingsprosjekt, må ei nytte ein form for metode. Metode er ein reiskap og ein framgangsmåte for å få svar på spørsmål og å få ny kunnskap innanfor eit felt (Larsen, 2007, s. 17). Grunngeving for å velje ein bestemt metode burde vere at den gjev oss eit godt grunnlag for å belyse problemstillinga i forskingsprosjektet på ein interessant og fagleg måte (Dalland, 2007, s. 93). Med utgangspunkt i forskingsprosjektet si problemstilling, har det vore naturleg å nytte ein hermeneutisk metode og kvalitativ tilnærming til innsamling av datamateriale.

Hermeneutikk vert definert som eit «studie som legger vekt på å tolke og å forstå hvilken mening som knytter seg til ulike handlinger» (Grønmo, 2004, s. 417). Føremålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå ein haldbar og allmenn forståing av kva tekst kan vere (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69). Hermeneutikken er eit kunnskapssyn som òg inneber eit bestemt menneskesyn. Ikkje berre den vitskapelege kunnskapen, men òg mennesket sjølv (Nyeng, 2012, s. 49). Hermeneutikk, også kalla fortolkingslære, skal gje meining til det vi studerer. Ein skal forsøke å finne fram til ei underliggjande meining i eit fenomen og tolke den (Dalland, 2007, s. 54-56). I mi undersøking har eg prøvd å tolke elevane og kroppsøvingslæraren sine utsegn, og på den måten oppnå eit djupare meiningsinnhald enn det som er direkte innlysande. Ei hermeneutisk tilnærming legg vekt på at det ikkje finnast ein eigentleg sannheit, men at fenomen kan tolkast på ulike nivå (Thagaard, 2013, s. 39).

Det kvalitative forskningsintervju søker å forstå verda sett frå intervjupersonen si side. Det å få fram tydinga av informantane sine erfaringar og å avdekke deira opplevingar er eit mål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Med elevane og kroppsøvlingslæraren sine eigne forklaringar som utgangspunkt, har eg prøvd å forstå deira opplevingar, med fokus på trivsel og motivasjon, i ein todelingsmodell i kroppsøvlingsfaget. Eg har vurdert det kvalitative forskningsintervjuet som den mest relevante metoden for mitt forskingsprosjekt, ettersom eg ønskjer eit ope og nært forhold til elevane og kroppsøvlingslæraren i undersøkinga. Samstundes var målsettinga å få eit innblikk i elevane og kroppsøvlingslæraren sine opplevingar. Ved å velje intervju kan det gje meg fleire og breiare svar ved at eg stiller opne spørsmål. Eg får òg moglegheit til å følgje opp elevane og kroppsøvlingslæraren sine svar ved å stille oppfølgingsspørsmål. Bakgrunnen for dette var at det skulle gje moglegheiter for å innhente grundig informasjon om relevante tema i forhold til oppgåva si problemstilling.

### 3.2 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative forskningsintervju beskrivast som ein velegna metode til å gje informasjon om korleis personar som intervjuast opplever og forstår seg sjølv og sine omgjevnadar (Thagaard, 2013, s. 58). Føremålet er å forstå sider ved mennesket sitt daglege liv, frå hans eller hennar sitt eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43). Det kvalitative intervju skal sikte mot menneske sine opplevingar, erfaringar og synspunkt dei har på tema som vert tekne opp (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Det er nettopp elevane og kroppsøvlingslæraren sine opplevingar om ein todelingsmodell i kroppsøvlingsfaget eg ønskjer å setje lys på i dette prosjektet.

Kvalitative metodar har ofte problemstillingar som er lausare formulert enn dei kvantitative (Larsen, 2007, s. 75). Eit kvalitativt intervju kan vere prega av mykje struktur på den eine sida, og på den andre sida vere mindre strukturert (Larsen, 2007, s. 82). Det finnes og ein tredje framgangsmåte, som karakteriserast som ein delvis strukturert tilnærming, såkalla semistrukturert intervju (Thagaard, 2013, s. 89). I mitt prosjekt ønskte eg ikkje ein open samtale eller ein lukka samtale. Difor vart det naturleg at eit semistrukturert intervju vert nytta. På denne måten vil respondenten få moglegheit til å gje meg dei svara han eller ho kanskje brenn inne med. Kanskje vil eg òg få svar på noko som eg ikkje hadde oppdaga ved eit strukturert intervju. Oppfølgingsspørsmåla gir nemleg gode moglegheiter for å dreie samtalen inn på det ein syns er interessant at informanten skal snakke om.

At eit intervju skal vere vellukka, er avhengig av at ein er godt budd (Dalland, 2007, s. 147). Denne forma for intervju utførast i medhald av ein intervjuguide. Intervjuguiden vil sirkle inn bestemte emne og innehalde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 143). Eit kvalitativt intervju omfattar ofte personlege tema som krev fortrulegheit for at intervjupersonen skal opne seg. Dermed kan rekkjefølgja vere avgjerande for korleis intervjuet går føre seg (Thagaard, 2013, s. 99). På denne

måten kan intervjuaren følge intervjupersonen si forteljing, men samstundes sørgje for å få informasjon om dei emna som er sett opp (Thagaard, 2013, s. 89).

### Telefonintervju

I mi undersøking har eg òg nytta telefonintervju, med kroppsøvlingslæraren. Grunnen til dette var at kroppsøvlingslæraren var sjukmeldt og hadde ikkje moglegheit til å treffe meg då eg besøkte den utvalde skulen. Samstundes tenkte eg det var nyttig å bruke dette intervjuet til å danne meg ein base av informasjon og kunnskap om todelingsmodellen, slik at eg kunne vere endå meir budd når eg skulle intervju elevantane. Dermed vart det gjort ei forundersøking som ein del av dette intervjuet. Forskaren kan ha behov for å vite meir om tema, for at det skal verte opplysende og relevant (Grimen, 2004, s. 247). Eit djupneintervju vert sett på som eit intervju som skjer ansikt-til-ansikt mellom intervjupersonen og ein intervjuar. Men av praktiske og økonomiske grunnar vart det nødvendig med intervju over telefon. Når ein har eit intervju over telefon mistar ein moglegheita til å nytte kroppsspråk, til dømes å nikke for å få informanten til snakke vidare i ei retning (Tjora, 2012, s. 140). Samstundes kan eit telefonintervju opplevast som tryggare for intervjupersonen enn å gjennomføre det ansikt-til-ansikt. I nokre tilfelle kan det vere utfordrande å nytte god tid på oppvarmingsspørsmåla i starten av intervjuet. Både intervjuar og intervjupersonen kan vere usikre på kvarandre og tenkje på kven den personen i andre enden "eigentleg" er. Dermed kan ein oppleve at intervju over telefon kan blir kortare. Ein samtale over telefon kan få eit meir formelt preg (Tjora, 2012, s. 141). Det finnes fleire tekniske løysingar for å gjennomføre eit intervju over telefon. På mobiltelefon kan ein gjere direkte opptak på mobilen, noko som er ei god løysing. Ein kan nytte høgtalar på telefon og vanleg opptakar, men det kan føre til utfordringar med støy og ekko (Tjora, 2012, s. 141-142). Når det er klart kva type intervju ein ynskjer å nytte er det nyttig å lage ein plan for vegen vidare.

### 3.3 Intervjuguide

Ein intervjuguide er den planen vi sjølv har laga for intervjuet (Dalland, 2007, s. 148). Ein intervjuguide beskriv i grove trekk korleis intervjuet skal gjennomførast, med hovudvekt på kva tema som skal takast opp med intervjupersonen. Intervjuguiden skal fungere som intervjuaren sitt utgangspunkt for sjølve intervjuet. Intervjuguiden skal vere tilstrekkeleg til at forskaren får den informasjonen som er relevant for studien, samstundes skal den vere enkel og generell, slik at intervjuet kan gjennomførast på ein fleksibel måte. (Grønmo, 2004, s. 161). Graden av førehandsstrukturering i eit intervju vil vere avhengig av kva informasjon ein er ute etter, problemstilling og om spørsmåla er relevante. Det er fleire argument som støttar sterk førehandsstruktur. Ein fordel er at det reduserer informasjonsmengda, og det vert lettare å handtere

i ettertid. Ein sikrar òg at alle svarar på det same, slik at det vert enklare å samanlikne (Larsen, 2007, s. 83). Det er viktig at intervjuguiden må dekke problemstillinga mi, slik at eg får svar på det eg er ute etter (Larsen, 2007, s. 83).

Eit intervju har gjerne den frie, uformelle samtalen som fokus, noko som kan forstyrrast av intervjuguiden. Ein må vere innstilt på at intervjupersonen forventar at han eller ho skal svare strukturert på førehandsoppsette spørsmål, enn å snakke laust og fritt. Ein intervjuguide er med på å skape seriøsitet for intervjupersonen. Ein intervjuar vil modnast med intervjuguiden raskt, og ein vil kunne «frigjere» seg frå intervjuguiden. Dermed vert både intervjuar og intervjupersonen meir engasjert i samtalen, og flyten vert betre (Tjora, 2012, s. 135). Med utgangspunkt i oppgåva si problemstilling og kontekst, har eg valt å vere meir strukturert i utarbeiding av intervjuguiden, enn det eg er i gjennomføringa av intervjusamtalane. Tema og spørsmål med underpunkt var fastsett på førehand. Både intervjuet med kroppsøvingslæraren og elevane har dei same tema og relativt like spørsmålsformuleringar. Eg forsøkte å lausrive meg litt frå intervjuguiden under samtalen. Å fastleggje spørsmål i forkant av intervjuet, betyr ikkje at intervjuaren må halde seg til denne rekkefølga. Intervjuaren har moglegheit til å avvike frå den oppsette intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 144). Meir informasjon om gjennomføringa av intervju i dette prosjektet vil bli grundigare presentert i kapittel 3.5.

Før eg valde å utforme mine intervjuguidar, brukte eg god tid på å lese og setje meg inn i teoretiske rammer og litteratur knytt til mitt prosjekt. Ved utarbeiding av intervjuguidane tok eg dermed utgangspunkt i denne litteraturen. Eg valde òg å sjå på tidlegare masteroppgåver som handlar om opplevingar av trivsel og motivasjon i kroppsøvingsfaget, og korleis deira intervjuguidar var bygd opp. Dette for å få eit aning om korleis eg kunne utarbeide ein intervjuguide. Intervjuguidane i mi undersøking er utvikla med eit fokus på *dramaturgiske aspekt ved oppbygginga*. Dette retter seg mot den emosjonelle utviklinga i løpet av intervju (Thagaard, 2013, s. 99). Med bakgrunn i dette kan det vere ein fordel å starte med nøytrale emne som det er greitt å samtale om. Etter kvart vil ein komme inn på meir emosjonelle tema, og avslutte med nøytrale tema der intervjuaren tonar ned det emosjonelle nivået (Thagaard, 2013, s. 100). Gjennom mine intervju vil ein komme innom personlege tema som krev fortrulegheit for at intervjupersonane skal opne seg (Thagaard, 2013, s. 99), og danne ein god kommunikasjonssituasjon (Grønmo, 2004, s. 163). Dermed valde eg å byggje intervju med denne dramaturgien. Når ein stiller intervju spørsmål bør dei vere korte og enkle (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 146). Spørsmåla må vere klare og tydelege, og ein må unngå å spørje om fleire ting på ein gong. Ein bør òg unngå framandord og fagomgrep, om ein ikkje er sikker på om intervjupersonane er fortrulege med desse (Larsen, 2007, s. 85). Eg arbeidde nøye med korleis eg formulerte spørsmåla,

slik at eg kunne sørgje for å få eit breitt datamateriale. Samstundes passa eg på å utarbeide tema og spørsmål som passa problemstillinga i studia.

Intervjuguidane vart organiserte i fleire ulike tema. Heilt i starten av intervjuguidane og intervju presenterte eg prosjektet. Bakgrunn, kva intervjuet skal nyttast til, avklaring rundt anonymitet og taushetsplikt og informasjon om lydopptak var viktige element for intervjupersonane sin fortrulegheit. Spørsmåla som vart nytta innleiingsvis var meir generelle, og ikkje knytt direkte til problemstillinga. I starten av intervju prøvde eg å skape ein avslappa og hyggeleg atmosfære. Dette gjorde eg ved å stille enkle spørsmål som var greie å snakke om. Kroppsøvlingslæraren sine innleiingssspørsmål dreia seg om bakgrunn, utdanning og yrkeskarriere. Elevane sine innleiingssspørsmål handlar om bakgrunnsinformasjon som alder og kjønn. Denne avslappande stemninga kan bidra til at intervjupersonane føler det er greitt å snakke opent, sjølv om personlege opplevingar (Tjora, 2012, s. 110). I hovuddelen av intervju var spørsmåla meir spesifikke og knytte opp mot oppsette tema. Temaa *trivsel* og *motivasjon* i både kroppsøvlingslæraren og elevane sin intervjuguide, kan oppfattast som emosjonelt lada. Dermed valde eg å nytte enkle og korte introduksjonsspørsmål i starten av kvart tema, for deretter å stille meir opne spørsmål. Under kvart tema hadde eg ei rekkje med underspørsmål og underpunkt. Dette for å sørgje for at relevante tema ikkje skulle bli oversett. Vidare handlar temaa om opplevingar av *trivsel* og *motivasjon i ein todelingsmodell*. På intervjuguiden og i sjølv intervjuet var eg gjennom fleire andre tema. Med bakgrunn i at det vart endringar i mi problemstilling, var det nokre av funna som ikkje lenger var relevant for min studie, då det vart snakk om for store mengder data og breidde. Vidare hadde eg hadde ei avslutning med avklaringar, kommentarar eller spørsmål, slik at det emosjonelle nivået skulle bli tona ned. Sjå vedlegg (nr. 3 og nr. 4), for ein fullstendig oversikt over intervjuguidane som vart nytta under intervju med elevane og kroppsøvlingslæraren.

### 3.4 Utval

For å få relevante svar på mi problemstilling er utvalet heilt fundamentalt. Å velje ut kven som skal vere med i ei undersøking er ein viktig del av all samfunnsforskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). Dermed vart det gjort grundig forarbeid og refleksjon før eg kunne rekruttere ein kroppsøvlingslærer og elevar i min studie. Utvalet i min studie vil i resultat- og drøftingskapittelet bli presentert som kroppsøvlingslærer og elevar, og sjeldan som informant, intervjuobjekt eller intervjuperson. Det for å ha nærleik til personane som vart intervju. I dette kapittelet vil eg gjere greie for prinsipp for utvalsstorleik, utvalsstrategi og rekruttering.

### Strategisk utval og utvalet sine kriterier

Kvalitative undersøkingar baserer seg strategiske utval. Det vil seie at ein får velje intervjupersonar som har kvalifikasjonar som er strategiske i forhold til mi problemstilling (Thagaard, 2013, s. 55). Forskaren må tenkje gjennom kva målgruppe som må delta for å få samla inn nødvendig data. Deretter vil neste steg vere å velje ut personar som skal delta i undersøkinga (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Eg har valt å dra nytte av eit strategisk utval for å få fram dei opplevingane som er kvalifiserte for forskingsfeltet. Samstundes har eg prøvd å vise variasjon og breidde i utvalet, ved å setje saman eit utval med maksimal variasjon ut i frå sentrale kjenneteikn (Larsen, 2007, s. 79). Denne utveljinga kan spegle motpolar for å kunne samanlikne dei med det typiske (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Ved ei kriteriebasert utveljing veljast det intervjupersonar som oppfyller spesielle kriterier (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 51). I min studie har eg eit utval som er prega av maksimal variasjon, samstundes som utveljinga er kriteriebasert. Når det gjeld kroppsøvingslæraren har eg ei kriteriebasert utveljing.

Kroppsøvingslæraren eg intervjuar måtte tilfredsstillе tre kriterier for å delta i undersøkinga. Kriteriene var at kroppsøvingslæraren måtte ha kroppsøving i sin fagkrets, og undervise i faget på ein vidaregåande skule. Til sist skulle kroppsøvingslæraren vere godt kjent med, og ha erfaring med todelingsmodellen i kroppsøvingfaget. Elevane i undersøkinga var prega av maksimal variasjon og kriteriebasert utveljing. I mi undersøking ønskte eg å intervju seks elevar. Eg ga læraren kriterium for å kunne plukke ut høvelege intervjupersonar. Læraren kunne med god tryggleik velje ut i frå mine kriterier, sidan læraren nytta sine eigne kroppsøvingselevar som ho hadde god kjennskap til. Ein fordel med det er at kroppsøvingslæraren kunne hjelpe med å finne elevar som var eigna til å delta i min studie. Ei ulempe kan vere at eg må ha tillit til at kroppsøvingslæraren klarte å finne elevar som oppfylte mine kriterier. Elevane eg trengte måtte ha god kjennskap til todelingsmodellen. Desse elevane har vore ein del av denne todelingsmodellen sidan andre året på vidaregåande skule, det vil seie at dei hadde ordinær kroppsøving på vg-1. Vidare var mine kriterier at tre av elevane skulle ha idrettsglede og tre skulle ha rørsleglede. Fire av elevane skulle ha låg måloppnåing i faget, og to skulle ha høg måloppnåing. Grunnen til at eg valde tre gutar og tre jenter var for å få variasjon. Kjønn er tilfeldig plassert. Elevar med høg eller låg måloppnåing vil i dette tilfellet definerast med bakgrunn i elevane sitt engasjement, deltaking og entusiasme. Dette var retningslinjene som læraren fekk for å plukke ut dei passande intervjupersonane.

Elevane veit at dei er plukka ut til undersøkinga med bakgrunn i deira måloppnåing i kroppsøvingfaget. Ved å velje elevar med ulik måloppnåing og å dra nytte av maksimal variasjon, fekk eg moglegheit til å belyse ulike sider ved eleven sin trivsel, motivasjon og opplevingar av todelingsmodellen. Elevane skulle gå i vg-3. Dermed hadde dei to år med erfaring frå

todelingsmodellen, og kunne gje meg fyldige svar. Kroppsøvlingslæraren såg på det som litt utfordrande å fylle mine kriterier. Ho opplevde det ikkje så enkelt å rekruttere elevar til min studie, spesielt elevar med høg/låg måloppnåing. Ho poengterte at deira skule har vore gjennom fleire forskingsprosjekt om todelingsmodellen den siste tida, og at elevane i utgangspunktet var litt metta på bakgrunn av dette. Samstundes var ho korttidssjukmeldt og litt fråverande frå skulen i ein kortare periode. Den eine eleven «Elias», var ein elev med middels måloppnåing, medan dei andre var ei blanding av høg og låg måloppnåing. Dette er kort presentert litt seinare i oppgåva. Dessverre fekk eg berre gjennomført intervjuet med fem av elevane. Den eleven som ikkje møtte til intervjuet var ei jente «Alma» med rørsleglede og låg måloppnåing. Verken eg eller kroppsøvlingslæraren lukkast i opprette kontakt med ho. Eg uttrykte eit ønskje om å setje inn ein annan intervjuerson med same kriterier. Etersom dette var for kort varsel og eg skulle reise attende til min heimstad kort tid etterpå lot ikkje dette seg gjere. Kroppsøvlingslæraren klarte ikkje å finne ein erstatningselev. Dette ser eg på som eit mogleg tap av god informasjon. Sjølv om mine kriterier var litt utfordrande å følgje opp, og berre fem av seks elevar møtte til intervju, føler eg at har fått eit rikt og interessant datamateriale som kan svare på mi problemstilling.

#### Presentasjon av elevar og lærar

Nedanfor vil eg presentere mitt utval. Hos kroppsøvlingslæraren vert det gjort greie for undervisningserfaringar, utdanning og erfaringar med kroppsøvlingsfaget. Elevane i presentasjonen vert presentert ut i frå kjønn, kva retning dei har valt i todelingsmodellen og opplevingar av trivsel, motivasjon og generelt om kroppsøvlingsfaget.

#### *Lærar: «Eva»*

Eva har grunnfag idrett i frå 1990, og deretter to mellomfag i kroppsøving. Ho har òg grunnfag i biologi og heimkunnskap, i tillegg til praktisk pedagogisk-utdanning. Eva starta sin lærarkarriere på ein grunnskule i Oslo, der ho jobba i to år. Etter det har Eva jobba i den vidaregåande skulen som naturfag- og kroppsøvlingslærar, der ho no har ei karriere på over 20 år. Ho er sjølv glad i aktivitet og ser viktigheita med fysisk aktivitet og den positive verknaden. Eva brenn for at alle elevar skal trivast i kroppsøvlingsfaget, og er glad for at deira elevar får ha ein todelingsmodell i kroppsøvlingsfaget.

#### *Elev 1: «Siri»*

Siri er ei livleg jente som har valt å ha idrettsglede. Ho har høge forventningar om å meistre og å prestere, og vert dermed sett på som ein elev med høg måloppnåing. Siri er ei jente som alltid har likt kroppsøvlingsfaget, samstundes seier ho at det er hennar sterkaste fag. Ho er ei aktiv handballspelar og brukar mykje av fritida si på dette. Siri er ivrig og fortel meir enn gjerne om dei gode opplevingane sine med kroppsøvlingsfaget.

#### *Elev 2: «Sanne»*

Sanne er ei bevisst og ærleg jente som òg har valt å ha idrettsglede, til tross for sin mistrivsel i faget. Sanne stod i fare for å ikkje få karakter i kroppsøvningsfaget på vitnemålet sitt, grunna stort fråvær og for låg deltaking. Sanne vert dermed sett på som ein elev med låg måloppnåing. Ho hatar verkeleg kroppsøvningsfaget og opplevingane hennar er ikkje alle positive. Ho har valt idrettsglede for å vere med venene sine, framfor å få karakter i faget. Sanne har erfaring med både rørsleglede og idrettsglede, og meiner heilt klart at rørsleglede påverkar hennar trivsel og motivasjon i ei positiv retning, men samstundes spelar hennar sosiale krets ei for stor rolle til at ho kan lukkast i kroppsøvningsfaget.

#### *Elev 3: «Elias»*

Elias er ein positiv og målretta gut, men viser samstundes avslappande haldningar, og har middels måloppnåing i faget. Han er ein forholdsvis nytilflytta elev og fortel at han er positivt overraska og glad for at han får ta del i ein slik todelingsmodell. Han har erfaring med kroppsøving frå fleire skular, sidan han gjekk vg-1 ein annan stad. Elias er oppteken av eleven sin ståstad, og påpeikar at valmoglegheiter er svært viktig i skulekvardagen. Elias har valt idrettsglede med bakgrunn i at han er glad i idrett og ballspel. Han fortel at kroppsøving aldri har vore favorittfaget. Men etter at han fekk moglegheita til å velje retninga, har trivselen og motivasjonen auka.

#### *Elev 4: «Jan»*

Jan er ein reflektert og sindig gut, med bevisste tankar om kroppsøvningsfaget. Jan trudde fyrst at han ville trivast godt med idrettsglede, men etter å ha erfart dette fann han raskt ut at rørsleglede skulle vere retninga for han. Jan er ein gut som tidlegare ikkje har hatt så gode opplevingar med kroppsøvningsfaget, og seier sjølv at han kunne grue seg til undervisninga i forkant. Etter at han fekk moglegheita til å velje retning i faget, seier han at han ser fram til kvar kroppsøvingstime. Jan vert sett på som ein gut med høg måloppnåing. Jan legg vekt på at det å føle seg komfortabel er grunnleggande for å kunne meistre, prestere, trivast, og vere motivert for kroppsøvningsfaget.

#### *Elev 5: «Even»*

Even er ein bedageleg gut. Han tek skuledagen med ro, og gjer ikkje meir enn han må. Han fortel sjølv at han ikkje er nokon «gymfyr». Han har valt rørsleglede, og er ein gut med låg måloppnåing. Han sjølv grunnjev valet sitt med eit spesifikt mål. Han meiner nemleg at det er enklare å få betre karakter i rørsleglede. Even uttrykkjer at han likar kroppsøvningsfaget, og det har han alltid gjort. Even meiner det er viktig å trivast i faget og ha trygge rammer, dette for å byggje opp under ein god trivsel og motivasjon for faget. Sjølv seier han at hans motivasjon ikkje er den største. Han vil ikkje alltid slite



seg ut og bli sveitt, for han orkar ikkje å dusje. Då har Even heller eit anna mål: han gir så mykje at han klarer å prestere bra, men ikkje for bra.

### Oppsummering av utvalet

Oppsummert består mitt utval i undersøkinga av ein kvinneleg kroppsøvingslærer med det fiktive namnet «Eva» som arbeider ved den vidaregåande skulen (med ein todelingsmodell i kroppsøvingsfaget) som eg har undersøkt, og har dermed ein del erfaring med denne todelingsmodellen. «Eva» har lang erfaring med undervisning i kroppsøvingsfaget. Elevane i undersøkinga består av totalt fem elevar frå eit studieførebuande fag ved ein vidaregåande skule i Noreg. Tre gutar og to jenter. «Siri» har idrettsglede og høg måloppnåing, «Elias» har idrettsglede og middels måloppnåing, medan «Sanne» har idrettsglede og låg måloppnåing i faget. «Even» har rørsleglede og låg måloppnåing, medan «Jan» har rørsleglede og høg måloppnåing.

<b>Idrettsglede</b>	<b>Rørsleglede</b>
<i>Siri, høg måloppnåing</i>	<i>Even, låg måloppnåing</i>
<i>Sanne, låg måloppnåing</i>	<i>Jan, høg måloppnåing</i>
<i>Elias, middels måloppnåing</i>	<i>Alma, låg måloppnåing (møtte ikkje)</i>

Tabell 1: Utvalet

### Rekruttering av intervjupersonar

Når utvalsstrategien er bestemt, må ein starte rekruttering av intervjupersonar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 52). Korleis kontakten med feltet vert etablert, og kva informasjon som vert gitt på førehand, har mykje å seie for den innstillinga ein vert møtt med og kva intervjupersonar ein får. Det kan vere svært nyttig å undersøke feltet på førehand (Dalland, 2007, s. 143). Dermed nytta eg tid på å setje meg meir inn i prosjektet. Vinteren 2017 tok eg kontakt med rektoren på den gjeldande skulen over telefon. Eg antok at eg ville få eit meir positivt svar, og at dei ville delta i min studie om eg tok kontakt over telefon, enn om eg berre sendte ein e-post. Rektoren var positiv og gav meg informasjon om kven eg skulle avtale vidare med. Deretter oppretta eg ein dialog på e-post med ein annan representant frå leiinga på den skulen. Eg fann e-postadressene på skulen si heimeside. Han var òg positiv til prosjektet og ville hjelpe på vegen vidare. Han avtalte dermed med den ansvarlege for prosjektet og kroppsøvingslæraren på skulen, «Eva». Etter kort tid hadde vi oppretta ein dialog på telefon og e-post. «Eva» var svært positiv til prosjektet og synes det var viktig at eg ville undersøke todelingsmodellen. Etter at kontakten var oppretta, og det var klarheit i kva eg ville undersøke sendte eg informasjonsskrivet (vedlegg 1), med ein førespurnad på e-post til rektor, som skulle bekrefte at eg fekk løyve til å rette mi undersøking mot den vidaregåande skulen. Rektor signerte, og returnerte i april 2017. Informasjonsskrivet og samtykkeskjema (vedlegg 2) vart òg sendt til «Eva», slik at ho kunne informere om studien til elevane som skulle delta. Alle elevane var over 18

år, og eg trong dermed ikkje samtykke frå føresette. I og med at den geografiske avstanden mellom meg og den vidaregåande skulen eg ville undersøke var ganske stor, krev det at dialogen var tett, og korrekt, slik at eg fekk best mogleg utbytte når eg var på den vidaregåande skulen. Dette krevde nøye planlegging, for eg kunne berre besøke skulen ein gong. Dette med bakgrunn i ein flytur, med ei mellomlanding, og større økonomiske utgifter. Utover våren i 2017 hadde vi jamleg dialog og når avreisedagen nærma seg gjorde vi spesifikke avtalar. Sidan «Eva» var sjukmeld let ho meg opprette ein kontakt med vikaren (som var ein annan kroppsøvlingslærer som var tilsett på skulen), for praktisk gjennomføring. Samstundes ville «Eva» at eg skulle opprette direkte kontakt med elevane eg skulle intervju, og eg fekk dermed deira mobilnummer og utveksla meldingar med dei den dagen dei skulle intervjuast. Både mobilnummer og meldingar vart sletta frå min mobiltelefon etter avslutta intervju same dag. Å få tilgang til intervjupersonar kan vere ei utfordring i seg sjølv. Tilgangen til intervjupersonar som må leggje fram sensitive område kan stoppast hos intervjupersonen sjølv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Eg vil tru at dette var ein av årsakene til at «Eva» såg det som utfordrande å skaffe intervjupersonar. Det er nærliggande å tru at det kan vere grunnen til at «Alma» ikkje møtte til intervjuet. Nettopp med bakgrunn i emosjonelle tema som opplevingar, trivsel og motivasjon i kroppsøvlingsfaget. Vidare vil eg presentere og argumentere for storleiken på utvalet.

### Storleik på utvalet

Kor mange intervjupersonar ein skal nytte er avhengig av problemstillinga og den tida ein har til rådighet (Dalland, 2007, s. 147). Det er sjeldan at kvalitative studiar er basert på større utval, fordi forskaren då får mindre moglegheit til å gå i djupna på det ein vil undersøkje (Thagaard, 2013, s. 60). Dette var noko eg måtte tenkje grundig gjennom før avreise til den vidaregåande skulen eg skulle undersøkje. Eg hadde ikkje moglegheit til å reise attende for å gjennomføre fleire intervju. Dette med bakgrunn i økonomi, lang reise og at sommarferien til elevane var nær. Om slike faktorar er med på å påverke talet på intervjupersonar, er det naturleg å avgrense dei til færre enn ti (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). Storleiken på utvalet vurderast i forhold til eit mettingspunkt. Når studien ikkje gir ytterlegare forståing av dei fenomena som studerast, kan utvalet betraktast som tilstrekkeleg (Thagaard, 2013, s. 59).

Alle mine totalt seks intervju har gitt meg mykje nyttig informasjon som er med på å belyse og svare på mi problemstilling. Eg føler dermed at eg har nådd mettingspunktet i den grad i forhold til lengre og omfattande intervju med gode spørsmål. Samstundes sit eg att med ei kjensle om at «Alma» kunne ha gitt meg informasjon som ville vore interessant og gjeldande i mi undersøking.

No har eg avklart utvalet med kriterier og størrelse, og argumentert for mine val. Vidare vil eg gå over til gjennomføringa av intervjuundersøkingane.

### 3.5 Gjennomføring av intervjuundersøkingane

Etter at kroppsøvlingslærar hadde samtykka for å delta i intervjuet avtalte vi tidspunkt for intervjuet. Intervjuet vart gjennomført 4. mai 2017. Eg nytta god tid på oppvarmingsspørsmåla slik at ho vart trygg. Då eg gjennomførte intervjuet over telefon var det viktig for meg at eg hadde forstått kroppsøvlingslæraren riktig. Det gjorde eg ved at eg gjentok ein del av «Eva» sine svar og spurte om eg hadde forstått det rett. På førehand informerte eg om at intervjuet ville bli tatt opp på lydband. Eg sørgja for at intervjuet vart gjennomført på ein roleg plass. Ei positiv side ved å gjennomføre intervjuet på telefon var at kroppsøvlingslæraren ikkje kunne sjå opptakaren som vart nytta under intervjuet. På denne måten slapp «Eva» å bli forstyrra av at intervjuet vart tatt opp, noko som igjen kan føre til at «Eva» var meir avslappa og trygg. Ei anna positiv side var at «Eva» sjølv kunne få bestemme kor ho oppheldt seg under intervjuet. Telefonintervjuet varte i ein time og tjue minutt, og eg følte at samtalen hadde god flyt. Vi fekk etter kvart ein open og god samtale, samstundes som eg fekk nytta intervjuguiden. Under intervjuet nytta eg høgtalaren på mobiltelefonen og ein diktafon. Dette viste seg å vere ei lita utfordring seinare i prosessen. Dette vert presisert i kapittel 4.6 om transkribering.

Før intervju med elevane avtalte eg tid og stad på mobiltelefon. Etersom eg hadde fått oppretta ein direkte kontakt med elevane per telefon, sendte eg melding til kvar enkelt om klokkeslett og kor intervjuet skulle finne stad. Eg synes det var greitt at eg kunne kome i direkte kontakt med elevane. På denne måten kunne eg sørgje for at elevane fekk rett informasjon. Intervjustaden var på eit idrettsanlegg der elevane har kroppsøving, som ligg rett i nærleiken ved skulen. Alle intervju vart gjennomført i mai 2017. Intervju føregjekk på eit grupperom, utan forstyrring frå andre. Intervju hadde ei varigheit frå 36 minutt til 47 minutt. Under intervju vart det nytta lydopptak. Dette gir oss ein vissheit i kva som vert sagt (Tjora, 2012, s. 137). Dermed kunne eg som intervjuar konsentrere meg om elevane og deira reaksjonar. Samstundes kan eg nytte direkte sitat, og finne fram til desse på opptakaren (Thagaard, 2013, s. 102). Om eg ikkje hadde nytta lydopptak, ville eg vore svært oppteken av å føre notatar, og sjansen for å miste verdifulle resultat ville vore betydeleg større. Lydopptaka frå intervju var av god kvalitet, og med lite bakgrunnsstøy. Dette gjorde det enklare i transkriberingsprosessen.

Før eg starta sjølve intervjuet, både med kroppsøvlingslæraren og elevane, fortalte eg litt om meg sjølv og prosjektet mitt. Eg informerte om at intervjuet vart teke opp på lydband. Med elevane gjekk eg gjennom samtykkeskjema og fortalte om dei ulike sidene ved det. Elevane hadde gått gjennom dette med kroppsøvlingslæraren på førehand, men ikkje skrive under. Dermed signerte dei under samtykkeskjema under møtet med meg. Eg er nøgd med korleis eg handterte intervjusituasjonen, både med kroppsøvlingslæraren og elevane. Eg møtte dei med eit opent sinn, og fokuserte på å ikkje

påvirke intervjuet i ei bestemt retning. Dermed vart det danna ein god og naturleg relasjon til dei. Den som intervjuast skal føle seg trygg, og ikkje føle seg bedømt og bli sett på som uvitande (Larsen, 2007, s. 86). Samstundes prøvde eg å leggje til rette for at elevane og kroppsøvlingslæraren skulle føle seg trygge, slik at dei kunne dele sine synspunkt med meg. Den tilliten og truverda som oppnåast under intervjuet, gir grunnlag for at intervjupersonen kan fortelje opent om sine opplevingar (Thagaard, 2013, s. 103). Dermed måtte eg tenkje over korleis eg framstilte meg sjølv som intervjuar, og korleis mine spørsmål og kommentarar kunne oppfattast av elevane og kroppsøvlingslæraren (Larsen, 2007, s. 86). Å etablere ein tillitsfull atmosfære kan ikkje overvurderast (Thagaard, 2013, s. 103). Eg vil seie at eg lukkast i å etablere ein tillitsfull atmosfære, og at dette var med på å heve kvaliteten på mine intervju. Som intervjuar burde ein kunne klare å hjelpe elevane og kroppsøvlingslæraren til å uttrykkje sine eigne forteljingar (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 177). Eg var open for innspel ved at eg følgde opp elevane og kroppsøvlingslæraren sine forteljingar, og let dei gjerne belyse tema som ikkje var planlagt på førehand, dersom dette ville føre til ein betre flyt. På denne måten vart store delar av samtalen mellom oss danna undervegs. Ved å nytte intervjuguiden sikra eg at nødvendige tema vart teken opp.

Gjennom intervju prøvde eg å variere på måten eg stilte spørsmål. Somme tider måtte eg formulere meg annleis, for at eg ikkje skulle bli misforstått. Eg opplevde òg at eg måtte gjenta nokre spørsmål. Det var viktig for meg å opptre som ein aktiv lyttar og vere merksam. På denne måten kunne eg følgje opp utsegn med nye spørsmål, om eg ønskte at noko skulle utdjupast. Eg erfarte at oppfølgingsspørsmål som «*kan du fortelje litt meir om det?*» eller «*vil du utdjupe det litt meir?*» var viktige for å få tilgang til informasjon, då gjerne informasjon som kan opplevast som sensitive. Undervegs i intervjuet markerte eg overgang til nye temaer. På denne måten kunne elevane og kroppsøvlingslæraren ta stilling til om dei var klare for å gå vidare (Thagaard, 2013, s. 101).

Eg har no presentert mine erfaringar med å gjennomføre intervju. Vidare vil eg grunngje kva som skjer i prosessen etter gjennomført intervju; transkribering, fortetting og fortolking.

### 3.6 Transkribering, fortetting og fortolking

Vidare vil eg no vise korleis eg arbeidde med resultatata av intervju. Prosessen var svært omfattande og tidkrevjande. Transkripsjonen føregjekk manuelt, ved at eg omforma materialet frå lydopptakaren til skriftleg tekst. Transkripsjonen vart gjennomført seint haust 2017. Både med transkripsjon og fortetting nytta eg omkring ein månad på arbeidet. Transkripsjonen tok omkring 30 timar og til fortettinga nytta eg omkring 25 timar. Transkripsjonen resulterte i totalt 42 sider med enkel linjeavstand og tettare skrive tekst.

Eit intervju er ein samtale som utviklar seg mellom menneske ansikt til ansikt. I ein transkripsjon vert samtalen abstrahert og fiksert i skriftleg form. Når intervjutranskripsjonen er gjennomført, kan ein betrakte dei som grunnleggande empirisk data til prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186). «*Fra et språklig perspektiv er transkripsjonene derimot oversettelser fra et talespråk til skriftspråk, der konstruksjonene underveis krever en rekke vurderinger og beslutninger*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 186-187). I mitt transkripsjonsarbeid valde eg å tydeleggjere pausar, latter og usikkerheit, for å få fram elevane og kroppsøvingslæraren sine emosjonelle nivå, og for å få eit klart bilete av deira utsegn. I sjølve transkripsjonsprosessen valte eg å skrive ordrett og på dialekt. I fortettinga, prosessen etter transkripsjonen, omsett eg deira dialekt til bokmål, for å få ein meir formell skriftleg stil og for å bevare elevane og kroppsøvingslæraren sin anonymitet. I fortettingsfasen kutta eg og vekk gjentakningar av ord, og registreringar som «mm»-er og liknande. Føremålet med transkripsjon og fortetting var å sikre betre lesbarheit og flyt i teksten. Eg ser på dette som ein veileigna metode, sidan transkripsjonen i dette prosjektet ikkje skal nyttast til ein språkleg analyse, men til ei meiningsfortetting av kroppsøvingslæraren og elevane sine utsegn. Gjennom fortetting av transkripsjonen nytta eg meiningsfortetting. På denne måten kunne eg forkorte elevane og kroppsøvingslæraren sine utsegn. Eg kunne òg konkretisere formuleringar. Meiningsfortetting inneber å kunne komprimere utsegn til kortare setningar og færre ord (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Eg opplevde transkripsjonen av telefonintervjuet som tidvis utfordrande. Når ein nyttar høgtalar på mobiltelefon og lydopptak, kan det vere problem med støy og ekko (Tjora, 2012, s. 142). Dermed vart ikkje lydqualiteten på dette intervjuet like bra som dei andre intervju. Dette vert presisert i kapittel 3.9.

### 3.7 Analyse – ei tilnærming som er temasentrert

Etter transkripsjonsprosessen og fortetting er det naturleg å gjennomføre ei analyse av funna. Å arbeide med analyse inneber å arbeide med ei større mengde tekst (Larsen, 2007, s.98). Analysen av mine intervju har utgangspunkt i ei temasentrerte tilnærming (Thagaard, 2013, s. 171). Den analytiske eininga i temasentrerte tilnærmingar er representert ved dei enkelte temaa. Forskaren rettar fokus mot utvalde tema, og samanliknar informasjon frå alle intervjupersonane om desse temaa. Dette er med på å gi forskaren ei forståing av kvar enkelt tema, og samstundes ei heilskapleg forståing av datamaterialet. På denne måten kan forskaren gå i djupna på kvart enkelt tema. I ei temasentrert tilnærming er datamaterialet inndelt i ulike kategoriar. Desse kategoriane representerer tema som er sentrale i undersøkinga (Thagaard, 2013, s. 172).

Eg valte å systematisere datamaterialet i ulike tema. Temaa er basert på intervjuguiden si oppbygging. Eg starta med eitt tema, til dømes: *utvalde elevar og ein kroppsøvingslærer sine opplevingar med idrettsglede og/eller rørsleglede*. Deretter samla eg alle utsegn frå kvar enkelt elev

som kunne knytast til det temaet. Det same gjorde eg med kroppsøvlingslæraren sine utsegn, men berre i eit eige dokument. Ein måte å gjere det på er å kopiere svar frå fortetting og lime det inn under kvart tema (Dalland, 2007, s. 177), noko som eg gjorde i mitt tilfelle. Utsegna vart plassert i same rekkefølge, under dei temaa der eg såg dei ville bidra til å belyse mitt forskings spørsmål. Eg valte å nytte fargekoding på utsegna for å få ei betre oversikt og tydelegheit. Til dømes var «Sanne» sine utsegn markert med lilla bokstavar. Då alle utsegna var sorterte, vurderte eg om dei passa inn, eller om dei måtte flyttast over på andre tema. Når denne temasentrerte tilnærminga vart nytta, kunne eg samanlikne utsegna med kvarandre. Samstundes fekk eg moglegheit til å danne ei god oversikt over om elevane og kroppsøvlingslæraren var av felles forståing eller om nokre av temaa hadde ulik ståstad og synspunkt. Denne fasen av analysen vert kalla ein beskrivande fase, og skal gi ein orden og oversikt over materialet (Thagaard, 2013, s. 172).

Mine tre tema resulterte til slutt problemstillinga som er nemnt tidlegare i oppgåva. Dette oppsettet er òg nytta i kapittelet om funn og drøfting, for å få ein ryddig oversikt.

<b>Problemstilling</b>	<b>Tema</b>
<i>Korleis opplever utvalde informantar i vidaregåande skule trivsel og motivasjon i ein todelingsmodell i kroppsøving?</i>	<p><b>Tema 1.</b> Utvalde elevar og ein kroppsøvlingslærer sine opplevingar med idrettsglede og/eller rørsleglede</p> <p><b>Tema 2.</b> Utvalde elevar og ein kroppsøvlingslærer sine opplevingar kring trivsel i kroppsøvlingsfaget, både før og etter valet av idrettsglede og/eller rørsleglede</p> <p><b>Tema 3.</b> Utvalde elevar sin motivasjon i kroppsøvlingsfaget, både før og etter valet av idrettsglede og/eller rørsleglede, og ein kroppsøvlingslærer sine opplevingar av elevane sin motivasjon både før og etter valet av idrettsglede og/eller rørsleglede</p>

Tabell 2: Oversikt over temaer

Innanfor temasentrert tilnærming inneber analysen av materialet at teksten delast inn i kategoriar. Dei betydingane ein knytt til kvar enkelt kategori, har referanse til det temaet kategorien omfattar. Betydinga for kvar kategori klassifiserer datamaterialet samstundes som dei reflekterer forståinga som forskaren utviklar med omsyn til materialet (Thagaard, 2013, s. 173).

I oppgåva sitt kapittel 4 vert resultat og funn presentert samla. Eg vil likevel gi ein fyldig presentasjon av elevane og kroppsøvlingslæraren sine utsegn. Dette med bakgrunn i at det er viktig å få ei levande framstilling av funna. Ved å samle funn og drøfting vert teksten meir samanhengande og vil få ein betre flyt. Undervegs kan eg knyte mine funn direkte opp mot mi teoretiske forankring, tidlegare forskning og anna aktuell litteratur, som samsvarar med mi problemstilling. Ei bakside med å gjere det på denne måten, er at det kan vere ei utfordring å skilje mellom elevane/kroppsøvlingslæraren sin utsegn, teoretisk forankring og anna litteratur. Dermed er det svært viktig at eg presiserer dette undervegs i funn og drøftingskapitlet, noko som vil bli tydeleggjort i kapitlet om pålitelegheit.

### 3.8 Etisk drøfting

Det vil alltid oppstå etiske dilemma i forskning. Alle som gjennomfører eit forskingsprosjekt, må ta stilling til etiske prinsipp (Larsen, 2007, s. 15). Ein gjennomgang av undersøkingsprosessen viser at vi undervegs i undersøkinga må ta ei rekke avgjersle. Dei vala forskaren tek i løpet av ein forskingsprosess, har konsekvensar for dei personane som studerast. Etiske reglar som er knytt til forholdet mellom forskarar, krev at forskaren viser nøyaktigheit i presentasjonen av sine forskingsresultat (Thagaard, 2013, s. 23-24). Som forskar har ein fleire ansvarsområde ein må tenkje nøye gjennom. Aspekt som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidigheit vil kunne prege den kontakten ein har med intervjupersonane (Tjora, 2012, s. 39). For å kunne arbeide med personopplysningar er vi underlagt bestemte krav frå samfunnet (Dalland, 2007, s. 232). Personopplysningar er opplysningar som kan knytast til ein person direkte eller indirekte. Direkte opplysningar kan vere namn, personnummer eller andre personlege kjenneteikn. Indirekte opplysningar er opplysningar som registrerast med referansenummer, og viser til ei åtskilt liste med til dømes namn eller personnummer, uansett kven som oppbevarer lista eller korleis den oppbevarast (NESH, 2016, s. 8). Mitt forskingsprosjekt omfatta ikkje behandling av personopplysningar. Eg nytta elevane og kroppsøvlingslæraren sine fiktive namn i heile prosessen.

For å ivareta forskningsetiske retningslinjer har eg nytta tre etiske grunnprinsipp: «informert samtykke», «konfidensialitet» og «konsekvensar» (Thagaard, 2013, s. 25). Eg vil klargjere kva som ligg i dei tre omgrepa, og grunngje korleis eg har nytta dei.

*Informert samtykke* seier noko om at deltakarane i prosjektet skal informerast om prosjektet (NESH, 2016, s. 14). Samtykket skal vere fritt, og utan press. Dette handlar òg om at deltakarane kan få

trekkje seg ut av prosjektet undervegs om ønskjeleg (Thagaard, 2013, s. 26). Både kroppsøvlingslærar og elevane i undersøkinga vart tilsendt eit informasjonsskriv om prosjektet og eit samtykkeskjema på e-post, før dei møtte til intervju. I starten på alle intervjua informerte eg om prosjektet mitt og føremålet med det. Samstundes gjorde eg greie for sjølv intervjusituasjonen, der eg informerte om lydopptak og at alle data ville bli oppbevart og behandla konfidensielt. Eg informerte òg om at verken dei eller skulen ville bli namngitt. Vidare spurte eg om deira samtykke til å delta i prosjektet, og presiserte at dei kunne trekkje seg i prosessen om ønskjeleg. Både kroppsøvlingslæraren og alle elevane skreiv under samtykkeskjema før eg starta intervjuet. Ved å gjere det på denne måten bidrog eg til å vise ærlegdom ovanfor mine intervjupersonar.

Prinsippet om *konfidensialitet* inneber at forskaren må anonymisere intervjupersonane når resultata av undersøkinga vert presentert (Thagaard, 2013, s. 27). I dei fleste tilfelle er det svært viktig at intervjupersonane er anonymisert (Larsen, 2007, s. 15). Forskaren må dermed vere varsam med å behandle informasjon frå forskingsprosjektet på ein slik måte at deltakarene sin identitet vert skjult (Thagaard, 2013, s. 27). Alle elevane og kroppsøvlingslæraren i mitt prosjekt fått fiktive namn. Det er berre min rettleiar og eg som har fått tilgang til materialet. Lydopptak av vore innelåst under oppbevaring. Alt av datamateriale har vore lagra på mi datamaskin, som er passordbeskytta og privat. Datamaskina har vore oppbevart i min private husstand. Samstundes har eg vore påpasseleg med å ikkje nytte elevane sine ekte namn. Som nemnt har eg nytta deira fiktive namn under heile prosessen. Dette såg eg ikkje på som noko utfordring, sidan eg hadde forholdsvis få (seks) respondentar. Den vidaregåande skulen har heller aldri vore namngitt undervegs. NESH sine retningslinjer seier at datamaterialet bør slettast når prosjektet er avslutta og ferdigstilt (NESH, 2016, s. 18). I mitt tilfelle vart alle lydopptak sletta etter at eg var ferdig med transkriberingsfasen, der elevane og kroppsøvlingslæraren hadde fått fiktive namn.

Det siste prinsippet seier at forskaren må tenke nøye gjennom konsekvensane forskinga kan ha for dei som deltek. Forskaren sitt etiske ansvar inneber å beskytte integriteten til intervjupersonane ved å unngå at forskinga medfører negative konsekvensar for dei som deltek. Forskaren må vurdere korleis deltakarane vert beskytta mot uheldige verknadar av å vere med i eit forskingsprosjekt. Samstundes kan deltaking i ei undersøking føre til utfordringar for dei som vart intervjua når dei les resultata i undersøkinga. Om intervjupersonen kjenner seg att i teksten, kan det å sjå sine egne utsegn i ei analytisk framstilling som forskaren utviklar, provosere fram konflikt (Thagaard, 2013, s. 29). Eg meiner at kroppsøvlingslæraren og elevane ikkje vil oppleve uheldige sider ved mitt prosjekt. Kroppsøvlingslæraren vil nok kjenne att sine utsegn, som den einaste kroppsøvlingslæraren i studien. Elevane vil mogleg kjenne att enkelte utsegn. Men det vil vere umogleg for andre å identifisere kroppsøvlingslærar og elevar. Under intervju fekk elevane og kroppsøvlingslæraren samtale om eit



tema som dei meiner er viktig å fremje i kroppsøvningsfaget. Dermed baserer mitt inntrykk seg på at både kroppsøvningslæraren og elevane var engasjerte under intervjuet og meinte at deira bodskap og utsegn kunne vere viktige for eit framtidig kroppsøvningsfag. Kroppsøvningslæraren var svært positivt innstilt på å delta, og såg på det som veldig positivt at eg som forskar ville undersøke nettopp dette temaet. Eg oppfatta òg elevane som positivt innstilte til å delta, og dei såg på intervjusettinga som ein moglegheit til å snakke om tema som er viktig i deira skulekvardag.

### 3.9 Kvalitetssikring

Ofte vert dei tre kriteria reliabilitet (pålitelegheit), validitet (gyldigheit) og generaliserbarheit nytta som indikatorar på kvalitet (Tjora, 2012, s. 202). Det finnast vitskapelege metodereglar og kunnskapskrav når ein forskar skal innhente informasjon. Det betyr at metodane skal gje truverdig kunnskap, og at krava til validitet og reliabilitet må vere oppfylt gjennom heile prosessen (Dalland, 2007, s. 48). Gjennom undersøkinga er det viktig at ein sikrar høg grad av pålitelegheit og gyldigheit, dette har ein samanheng med undersøkinga si truverd (Larsen, 2007, s. 38). I mitt vidare arbeid vil eg nytte omgrepa pålitelegheit og gyldigheit om omgrepa reliabilitet og validitet.

#### Pålitelegheit

Pålitelegheit handlar om forskinga si pålitsgrad, og kan knytast til at forskaren gjer greie for korleis data utviklast. Det inneber blant anna at forskaren skil mellom den type informasjon han eller ho har fått under forskingsarbeidet, og eigne vurderingar av denne informasjonen. Pålitelegheit seier og noko om at forskaren gjer greie for relasjonar til intervjupersonar og kva betydning erfaringane i forskingsprosessen har for dei data forskaren får (Thagaard, 2013, s. 190). Undervegs har eg prøvd å vere påliteleg og presis når eg har forklart prosessen med til dømes utvalskriterier. I følge Tjora (2012, s. 202) er det viktig å gjere greie for framgangsmåten, slik at lesaren kan få moglegheit til å vurdere prosjektet si truverd.

I eit kvalitativt forskingsintervju er det stor moglegheit for at intervjupersonen kan bli påverka av situasjonen og den som intervjuar. Dette kan ha betydning for det som seiest akkurat der og då (Larsen, 2007, s. 81). Blant anna kan det å stille leiande spørsmål diskuterast opp i mot oppgåva sin pålitelegheit. I utarbeidinga av intervjuguiden prøvde eg å vere presis. Eg trur at det grundige arbeidet eg med intervjuguiden var med på å gje meg ei nøytral haldning i intervjusituasjonane. Det kan diskuterast i kva grad leiande spørsmål er ei styrke eller ein svakheit ved det kvalitative intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 182). I ettertid ser eg at nokre av oppfølgingsspørsmåla kunne umedvite bli leiande. Samstundes ser eg at nokre av hovudspørsmåla kunne ha ført til leiande svar, men ikkje i den grad at det gjekk utover oppgåva sin pålitsgrad. Dette kan skuldast lite erfaring med det å vere i ein intervjusituasjon. Eit døme på eit leiande spørsmål i intervjuguiden til elevane, er: «Korleis vert

*det lagt til rette for at alle skal trivast i faget?».* Ved å stille dette spørsmålet tek eg det for gitt at det vert lagt til rette for at elevane skal trivast, og berre spør om korleis det vert gjort. I dette spørsmålet kunne eg spurt om i kor stor grad elevane opplever at det vert lagt til rette for trivsel, eventuelt korleis. Eg ser og at andre spørsmål kunne hatt ei meir open formulering. Oppfølgingsspørsmåla kan ha påverka eleven sitt svar og svekka undersøkinga sin pålitelegheit. Samstundes kan den ha vorte styrka ved at eg stilte oppfølgingsspørsmål i dei tilfella kor eg var usikker på utsegn. Dermed er det ikkje alltid slik at leiande spørsmål reduserer intervju sin pålitelegheit, men heller styrke den (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 183). Dermed kan leiande spørsmål føre til at ein får svar på informasjon som ein mistenkjer vert halde tilbake (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 182). Under intervju stilte eg både kroppsøvlingslæraren og elevane medvitne leiande oppfølgingsspørsmål for å sikre meg om at tidlegare utsegn var korrekte. Undervegs i intervju, såg eg at nokre av utsegna til blant anna elevane var motstridande. Dette kunne blant anna vise seg i forbindelse med eleven si uttale om ho hadde rørsleglede eller idrettsglede som retning i kroppsøvlingsfaget, uttrykte eleven at ho hadde idrettsglede. Samstundes fortalte at ho ikkje trivst i kroppsøvlingsfaget, og hata faget sitt prestasjonspress og konkurransepreg. Dermed måtte eg stille eit oppfølgingsspørsmål som kunne bekrefte om eleven hadde valt idrettsglede eller rørsleglede.

Ein kan og oppleve at intervjupersonen held tilbake informasjon eller ikkje opptre ærleg. «Intervjueffekt» er ein av dei mest openbare ulempene den kvalitative tilnærminga har med seg. Her kan intervjuaren sjølv eller sjølvve metoden påverke resultatet. Det kan vere at informantens svarar det han/ho trur er mest interessant for forskaren, og for å gjere eitt godt inntrykk. Dermed vil informasjonen vere verdiløus (Larsen, 2007, s. 27). Som forskar fokuserte eg då på å opptre slik at mitt nærvere ikkje påverka svara. Sjølv om eg nokre gongar bekräfta med eit «ja/nei», eller eit bekräftande nikk undervegs i samtalen, prøvde eg å ikkje la mine meiningar om kva som var rett eller gale skine gjennom, og påverke deira svar. Under sjølvve intervjusituasjonen er det fleire faktorar som kan påverke, og dermed ha ei betyding for pålitelegheita. Som nemnt seier Larsen (2007, s. 86) at intervjupersonen kan bli påverka av intervjusituasjonen og den som intervjuar. Blant anna burde ein tenkje over om relasjonen til intervjupersonane har vore prega av openheit (Thagaard, 2013, s. 103). Gjennom alle intervju opplevde eg at det var god relasjon mellom meg, elevane og kroppsøvlingslæraren. Under telefonintervjuet fekk eg ikkje moglegheit til å nytte kroppsspråket som eit verkty, men eg følte ikkje at telefonintervjuet vart mindre påliteleg av den grunn. Eg var ekstra oppteken av å stille bekräftande oppfølgingsspørsmål for å sikre at eg hadde forstått kroppsøvlingslæraren rett.

Pålitelegheit handlar og om å behandle datamateriale på ein nøyaktig måte. Ein måte å sikre høg pålitelegheit er å halde orden på datamaterialet, slik at ein ikkje blandar kven som har sagt kva (Larsen, 2007, s. 81). Seale referert i Thagaard (2013, s. 199) utdjupar at det må tydeleggjerast kva som er datamateriale, og kva som er forskaren sine fortolkingar. For å skilje kroppsøvlingslæraren og elevane sine utsegn frå eigne tolkingar, har eg i resultat- og drøftingskapitlet skild mellom deira utsegn og mine tolkingar. Dette har eg gjort ved å setje kroppsøvlingslæraren og elevane sine utsegn i skriftstørrelse 11, kursiv og i eigne avsnitt med linjeavstand 1,0 og innrykk. Mine fråsegn og tolkingar er i vanleg skrift. På denne måten får lesaren ein ryddigare struktur og moglegheit for kritisk gjennomgang av prosjektet sin pålitsgrad.

Det finnes fleire tiltak som er med på å fremje prosjektet sin pålitelegheit. Å ta vare på samtalen, slik at det vert brukbare data som kan belyse problemstillinga er eitt av dei. Lydopptak kan dermed vere eit godt hjelpemiddel. Det tek vare på alt som vert sagt (Dalland, 2007, s. 159). Forskaren kan då konsentrere seg om intervjupersonen (Thagaard, 2013, s. 102). Det vart gjort opptak av alle intervju i denne undersøkinga, og eg har gode erfaringar med elevane sine intervju. Eg brukte lenger tid på transkripsjonen av telefonintervjuet med kroppsøvlingslæraren. Sidan eg nytta lydopptak til å ta opp lyd frå høgtalaren på mobiltelefonen var ikkje kvaliteten like god. Noko av talen til kroppsøvlingslæraren måtte eg stoppe opp, og høyre om att fleire gonger. Dette på grunn av uventa støy og ukklarheit. Sjølv om eg nytta lengre tid, og talen var meir ukklar, klarte eg alltid å høyre kva kroppsøvlingslæraren sa.

Eg vil seie at mitt prosjekt har god pålitelegheit. Framleis er det nokre sider av prosjektet som kunne vore gjennomført på andre måtar. Blant anna kunne eg latt fleire forskarar delta i prosjektet for å diskutere avgjersler, eller latt ein annan forskar få innblikk for å utføre ei kritisk evaluering av framgangsmåtane i prosjektet. Dette er med på å styrke pålitelegheita (Thagaard, 2013, s. 199).

Pålitelegheit er det vi kallar nødvendig, men ikkje tilstrekkeleg for god forskning (Nyeng, 2012, s. 105). Dermed er det viktig å sjå på oppgåva sin gyldigheit.

### Gyldigheit

Gyldigheit knyter ein til spørsmålet om dei svara ein finn i vår forskning faktisk er svar på dei spørsmåla vi prøver å stille (Tjora, 2012, s. 206). Det er svært viktig at ein samlar inn data som er relevante for vår problemstilling, der ein stiller dei riktige spørsmåla i forhold til problemstillinga (Larsen, 2007, s. 39). Gyldigheit er knytt til tolking av data, og handlar om gyldigheita av dei tolkingane forskaren kjem fram til (Thagaard, 2013, s. 201). Forskaren som person, blant anna forskaren sin moral og «handverksmessige dyktigheit», er avgjerande for å skape god gyldigheit, saman med forskaren si erfaring og tidlegare forskning på området (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253).

Når forskaren har ein posisjon innanfor det miljøet som skal undersøkast, får han eller ho eit svært godt grunnlag for forståing av det fenomenet som skal studerast. På den andre sida kan tilknytninga til miljøet føre til at forskaren overser det som er ulikt frå egne erfaringar, og dermed vert mindre open for nyansar i dei situasjonane som undersøkast (Thagaard, 2013, s. 203). Ved sidan av masterstudiet har eg hatt ei 100 % stilling som lærar i kroppsøving og idrettsfag ved ein vidaregåande skule. Samstundes har eg erfaring med undervisning i kroppsøving og idrettsfag frå tidlegare år. Med det som utgangspunkt vil eg seie at eg har ein posisjon innanfor det fagfeltet eg undersøker. Eg vil tru at mi erfaring og bakgrunn ikkje har noko negativt å seie for intervjusituasjonen eller i mine tolkingar av datamaterialet. Eg vil heller seie at min posisjon har vore med på å styrke gyldigheita ved at eg har god innsikt i det fagområdet eg har studert. Samstundes har min tilknytning til fagfeltet gitt meg moglegheit til å utarbeide ein eigna intervjuguide, stille gode og relevante oppfølgingsspørsmål, og samstundes forstå budskapet og meininga i kroppsøvingslæraren og elevane sine utsegn.

Å stille relevante spørsmål er avgjerande for gyldigheita i ei undersøking (Dalland, 2007, s. 93). Dermed vart det som nemnt gjort eit grundig arbeid med intervjuguiden, slik at eg kunne få svar på det eg ønskte å undersøke. Under sjølve intervjusamtalen prøvde eg som nemnt å leggje til rette for at kroppsøvingslæraren og elevane skulle oppleve tryggleik, og på denne måten opptre opne og uttrykkje det dei meinte. Samstundes sørgde eg for å stille fleire oppfølgingsspørsmål for å få betre innsyn i deira utsegn. Det er enklare å sikre god gyldigheit, gjennom å kunne stille desse utdjupande spørsmåla og rydde unna misforståingar (Larsen, 2007, s. 26). Dette var med på å gi meg eit breiare og meir innhaldsrikt datamateriale. Etter ein omfattande og tidkrevjande transkriberings- og fortettingsprosess, der eg lytta nøye til intervjuet, vil eg seie at eg har klart å behalde den raude tråden gjennom alle intervjuet.

Etter arbeidet med intervju og transkripsjonsprosessen, oppdaga eg at omgrepa «motivasjon» og «trivsel» kunne kome i konflikt. Eg frykta at desse omgrepa skulle oppfattast som synonyme eller veldig like for elevane, men ikkje for kroppsøvingslæraren. Dette var noko eg ikkje hadde tenkt ut på førehand. Det resulterte i at eg måtte vurdere omgrepsgyldigheita. Det gjorde eg ved at eg gjekk gjennom heile transkripsjonen til alle elevane, og lista opp nøkkelord for temaet «trivsel» og «motivasjon». Deretter samanlikna eg nøkkelorda, og av totalt 147 nøkkelord på «trivsel» og 156 nøkkelord på «motivasjon», var det 11 nøkkelord som var felles. Det var: «gøy», «innsats», «konkurransinstinkt», «prestere», «val», «elevsamtale», «avbrekk», «interesse», «velje», «motiverer» og «press». Ut i frå den gjennomgangen av omgrepa, kan ein seie at elevane har ei klar forståing av at omgrepa tyder ulikt.

I mitt forskingsprosjekt har eg tolka mine funn etter eiga forståing og bakgrunn. Med det har eg prøvd å ikkje la tidlegare erfaringar, relasjon til deltakarane og posisjon i feltet verke inn på prosjektet sin gyldigheit. Ut i frå dette kan ein seie at undersøkinga vert sett på som gyldig. Samstundes må eg innrømme og godta at mi subjektive forståing kan ha råka mine tolkingar av datamaterialet, og dermed kan ha påverka gyldigheita i ei uønskt retning.

## 4 Funn og drøfting

I kapitlet om funn og drøfting vil eg presentere funn og deretter drøfte rundt problemstilling:

«*Korleis opplever utvalde informantar i vidaregåande skule trivsel og motivasjon i ein todelingsmodell i kroppsøving?*» Denne problemstillinga inneheld som nemnt tidlegare, tre tema. Tema 1: utvalde elevar og ein kroppsøvingslærer sine opplevingar med idrettsglede og/eller rørsleglede. Tema 2: utvalde elevar og ein kroppsøvingslærer sine opplevingar kring trivsel i kroppsøvingsfaget, både før og etter valet av idrettsglede og/eller rørsleglede. Tema 3: utvalde elevar sin motivasjon i kroppsøvingsfaget, både før og etter valet av idrettsglede og/eller rørsleglede, og ein kroppsøvingslærer sine opplevingar av elevane sin motivasjon både før og etter valet av idrettsglede og/eller rørsleglede. Kvart tema vil innehalde relevante underoverskrifter. Dette for å gjere kapitlet ryddig og oversiktleg. Undervegs i drøftinga vil eg sjå samanhengar, sjå likskap, kople og argumentere med forankring frå teorikapitlet. Til slutt under kvart tema, vil eg har ei oppsummering for å få eit oversiktleg bilete.

### 4.1 Tema 1: Utvalde elevar og ein kroppsøvingslærer sine opplevingar med idrettsglede og/eller rørsleglede

I dette kapitlet vil eg belyse elevane og kroppsøvingslæraren sine opplevingar med idrettsglede og rørsleglede i kroppsøvingsfaget. Tema som drøftast er grunngeving for valet mellom idrettsglede og rørsleglede og opplevingar av desse retningane. Til slutt vil eg har ei oppsummering av temaet for å få eit oversiktleg bilete.

#### Grunngeving for valet mellom idrettsglede og rørsleglede

Siri, Sanne og Elias er elevar som har valt idrettsglede. Siri fortel at ho er svært aktiv med handball på fritida, og er interessert ballspel, springing og hard trening. Ho påpeikar at det ikkje er noko poeng i å ha kroppsøving om ein ikkje vert sveitt. Ho meiner heilt klart at idrettsglede er retninga som passar for ho, og ho har hatt idrettsglede heilt sidan ho fekk tilbod om dette. Ho poengterer at det ikkje hadde vore uaktuelt å prøve rørsleglede, men at ho trur ho hadde hatt dei keisamt. Sanne har òg valt idrettsglede. Årsaken til det var at ingen av hennar nære vener hadde valt rørsleglede. Sanne hadde rørsleglede tidlegare, saman med fleire vener. I utgangspunktet vil ikkje Sanne ha idrettsglede, for ho hatar gym. Sanne ligg an til å ikkje få karakter i faget, på grunn av fråvær og lite vurderingsgrunnlag. Ho poengterer at trivselen hennar var betre når ho hadde rørsleglede og uttrykkjer det slik:

*Nå har jeg valgt idrettsglede fordi at det var ingen av vennene mine som var på bevegelsesglede. [...] jeg ville jo ikke på idrettsglede, for jeg hater jo gym.*

Eigentleg meiner Sanne at denne todelinga er genial. Andre året på vidaregåande, då Sanne hadde rørsleglede, var ho svært letta. For då slapp ho nemleg å ha kroppsøving med dei flinke elevane, fortel ho. Ho meiner det er ein klar fordel at elevane sjølv kan få velje kva retning dei vil delta i. Elias har hatt idrettsglede heilt sidan han fekk moglegheit til å velje. Han føretrekk ballspel og idrettslege aktivitetar, og meiner dermed at idrettsglede passar best for han. Han meiner at rørsleglede berre er tull, og det vert for keisamt for han. Han understrekar at faget skal vere givande for han, og at om ein trivst er det enklare å verte motivert til å gjere det betre. Elias meiner denne todelinga er ei fantastisk ordning, og at den gjev moglegheit til å velje kva du kan trivst med i kroppsøvingfaget. Jan hadde først idrettsglede, men gjorde omval så fort han fekk moglegheit. Han har valt rørsleglede for å føle seg tryggare i kroppsøving. Han var ikkje komfortabel når han hadde idrettsglede, for i denne gruppa meinte han at elevane hadde eit større behov for å vise seg fram. Han understreker at han forstår kvifor nokon vil ha idrettsglede, for det er ei god retning for dei som likar å konkurrere. Jan seier at todelinga er ei perfekt ordning, og er overraska over at ikkje fleire skular har same tilbod. Jan understrekar at fleire elevar truleg ville følt seg meir komfortable i kroppsøvingundervisninga om dei kunne få dra nytte av ein slik todelingsmodell. Jan poengterer at han set pris på medelevane og miljøet i rørsleglede:

*[...] jeg føler ikke helt at jeg setter mest pris på aktiviteten, jeg føler mer at jeg setter pris på personene rundt meg [...] og at det ikke er så stort fokus på å være den beste. [...] Det er miljøet som gjør at jeg trives mest.*

Even meiner det er enklare å få god karakter på rørsleglede og har dermed valt denne retninga. Han påstår at han får vise seg som ein meir kyndig elev sidan han er i aktivitet saman med elevar som ikkje set pris på kroppsøvingfaget og er mindre aktive på fritida. Han meiner det beste med denne todelingsmodellen er at ein kan velje kva miljø ein vil vere i.

Kroppsøvingslæraren Eva fortel at elevar som har idrettsglede ofte er elevar som har drive med eller driv med idrett, ofte ballidrett, på fritida. Elevane likar konkurranse og set pris på å presse seg litt. Elevane likar dei tekniske øvingane, og å terpe på desse. Elles er idrettsglede prega meir av dei tradisjonelle aktivitetane. Eva seier at rørsleglede er veldig ulikt idrettsglede. Om det er ballaktivitet som er fokus på rørsleglede, så er det meir fokus på balleik og småspel. Ho legg til at det kan vere teknisk øving på rørsleglede òg, men hovudtyngda er å vere i rørsle på meir ulike måtar med fokus på leik og moro. Eva fortel at elevar som vel idrettsglede ofte er dei elevane som har trivst i faget tidlegare, men og elevar som ynskjer å rette sine interesser mot idrettsleg aktivitet. Eva fortel òg at

elevar som har valt rørsleglede er elevar som ikkje har så gode opplevingar med kroppsøvningsfaget, og ynskjer meir tilrettelagte aktivitetar og undervisningsformer.

Utsegna til elevane kan tyde på at dei vel kva slags retning dei ynskjer ut i frå deira trivsel, læringsmiljø, måloppnåing og sosiale høve. Siri og Elias har valt idrettsglede med bakgrunn i deira interesse for idrettslege aktivitetar og trivsel i faget. Siri driv aktivt med idrett på fritida, og det er dermed nærliggande å tru at hennar interesser og passar inn i idrettsgledegruppa. Säfvenbom et al. (2015, s. 640) har i sin studie funne at det er dei generelt lite aktive som i størst grad oppgjev at dei ikkje trivast i kroppsøvningsfaget. Moen et al. referert i Borgen et al. (2017, s. 23) sin studie peikar i same retning og fortel at idrettsaktive elevar likar faget langt betre enn elevar som ikkje er organisert i idretten på fritida. Desse studiane kan og samanliknast med utsegna til kroppsøvningslæraren Eva, som fortel at elevar som har idrettsglede ofte er elevar som har drive eller driv med idrett, ofte ballidrett, på fritida, og ofte har trivst i kroppsøvningsfaget både før og etter valet i ein todelingsmodell. Siri er den einaste eleven som fortel at ho driv med idrettsaktivitet på fritida. Med bakgrunn i dette kan ein støtte seg på studiane til både Moen et al. referert i Borgen et al. (2017, s. 23) og Säfvenbom et al. (2015). Elias har òg idrettsglede, men fortel ikkje at han driv med spesifikke aktivitetar på fritida. Derimot grunnjev han valet sitt med at han føretrekk ballaktivitetar og konkurranse. Siri fortel òg at ein av grunnane til at ho har valt idrettsglede er for å få eit godt fysisk utbyte av kroppsøvingstimen, der ho verdset å bli skikkeleg sveitt. Dette kan ha ein samanheng med studien til Abildsnes et al. (2017, s. 6), som fortel at intensiteten blant elevane har vorte høgare, både hos idrettsglede og rørsleglede, etter ein todelingsmodell vart innført. Gutane i same studie, som hadde idrettsglede, fortel at intensiteten og engasjementet i gruppa er høggt, og at fokuset er på å lukkast og å prestere som eit lag. Sanne uttrykkjer at valet hennar om å ha idrettsglede var prega av at venene hennar var i den gruppa. Dette kan vere ein ulempe med todelingsmodellen, som eg vil drøfte seinare. Dei andre elevane har hatt låg og moderat trivsel i faget i tidlegare skuleløp, og har blant anna med bakgrunn i det valt å ha rørsleglede. Jan legg mykje vekt på det å føle seg trygg og komfortabel gjennom heile samtalen, og presiserer at det var det som var grunnjevnaden for å velje rørsleglede. Whitehead (2014, s. 89) viser til at eleven si kjensle av tryggleik er avgjerande for deira trivsel. Med bakgrunn i dette er det nærliggande å tru at Jan baserer sitt val på tryggleikskjensla. Vidare vil funna av opplevingar av idrettsglede og rørsleglede bli lagt fram og drøfta.

#### Opplevingar av idrettsglede og/eller rørsleglede

Elevane som har valt idrettsglede beskriver at dei opplever retninga på ein ganske lik måte. Alle tre elevane fortel at det vert lagt vekt på meir idrettsaktivitet, med fokus på innlæring av ulike teknikkar og konkurranse. Siri fortel at dette er ei kjekk ordning. Ho såg føre seg at ho ville få ei litt «hardare» opplæring i faget, noko som kunne likne litt meir på det dei gjer på idrettsfag. Ho poengterte at



idretts glede ville bli meir prega av elevar som var opptekne av idrettsleg aktivitet. Siri hadde forventningar om at undervisninga skulle bli fysisk tyngre, kjekkare og prega av utvikling av tekniske ferdigheiter. Samstundes trudde ho at ho kunne få delta i kroppsøving med dei som er på same nivå som ho. Siri og Elias uttrykkjer ei stor glede av å vere med i slike typar aktivitet, og understrekar at konkurransepreget er ein viktig faktor for deira trivsel. Elias utdjuar det på denne måten:

*[...] Det er jo konkurranse selvfølgelig. Alle har lyst å gjøre det bra i gruppen. Det er mye høgere i forhold til den andre gruppen. Men det er aldri så høyt konkurransenivå at det blir ukomfortabelt. [...] Selv om det er mye konkurranse, er det høy takhøyde på å lære selvfølgelig. Viss det er noe man ikke er god på, så får man selvfølgelig muligheten til å kunne forbedre seg uten å bli bedømt av resten av gruppa.*

Elias hadde forventningar om at det skulle vere eit litt høgare nivå på idretts glede, på bakgrunn av at gruppa skulle bestå av elevar som var eller har vore idrettsaktive. Men han understrekar at han hadde forventningar om at det skulle vere takhøgde for å feile og lære. Sanne kjente ei stor lette og glede då ho kunne få velje å ha rørsleglede, dei var nemleg fleire som var lei av å ha kroppsøving. Sanne tenkte at det skulle bli mykje kjekkare å ha kroppsøving. Samstundes hadde ho tankar om at kroppsøvingstimane forhåpentlegvis ville verte enklare å gjennomføre. Sanne understrekar at todelingsmodellen stod til forventningane det fyrste året, då ho hadde rørsleglede, men at det brått tok ei annan retning då ho valte idretts glede. Sanne fortel òg at idrettsaktivitet og innlæring av teknikk pregar ein del av undervisninga, og uttrykkjer lågare trivsel på grunn av det:

*På idretts glede er det veldig instenst. Det er typisk et par gutter som er veldig hardhendte og har veldig konkurranseinnstinkt. Jeg som ikke er så veldig flink får veldig ofte kjeft for at jeg ikke klarer å ta ballen, så det er ganske ubehagelig stemning når man ikke er på samme nivå som de andre. Men på bevegelses glede [...] der er man seg selv og det er greit at man ikke er like flink. Det er mer aksept.*

Både Jan og Even som har rørsleglede fortel at rørsleglede er prega av mykje variasjon. Even fortel at dei kan gjere mykje av det same som på idretts glede, men at miljøet er litt meir stille, og at ting blir gjort på ein litt annan måte. Even tenkte at denne ordninga var veldig grei. For han kunne nemleg få velje vekk ubehagelege situasjonar, som konkurranse og det å vere best. Jan fortel at det er mykje latter og smiling:

*[...] de fleste ser på det som et positivt løft i hverdagen. Det som preger det kanskje, er at det er mer samspill i miljøet. De fleste går frå gymtimen med et smil. Vi har gjort noe sammen, ikke bare konkurrert med hverandre, men også hatt det gøy sammen.*

Alle elevane fortel om kva dei opplever som bra, og mindre bra med todelingsmodellen. Blant anna seier Siri, Elias og Even at valfriheita er svært viktig. På denne måten vert elevane meir inkluderte i faget, både eleven sine tankar og interesser. Jan og Even uttrykkjer òg at dei opplever større grad av tryggleik når dei får velje retning. Jan fortel og at han får ein større moglegheit til å føle seg komfortabel, oppleve glede, godt miljø og eit godt samhald. Sanne legg vekt på at denne todelingsmodellen gjev alle elevar ein moglegheit til å gjennomføre, og å ha kroppsøving med gode opplevingar. Siri fortel at det kan verte danna eit inntrykk av klasseskilje mellom gruppene. At det er stereotypisk og synleg kven som er på idrettsglede og rørsleglede. Det same fortel Elias og Even. Even tenkte raskt at dei fleste jentene, og dei som ville ha rolegare kroppsøvingsundervisning ville velje rørsleglede. Dei tøffe ville velje idrettsglede, fortel han. Even legg vekt på at dette ikkje nødvendigvis er negativt, for elevane tek jo valet sjølv:

*Det stereotypiske er det veldig mange som opplever. Mange kommenterer det også. [...] Kroppsøving er et fysisk fag, så jeg tror det alltid vil være stereotypisk. Uansett om vi er delt eller ikke. Vi har jo hatt blanda grupper i kroppsøving, helt til nå, og det har alltid foregått stereotypifisering. [...] Men jeg tror at selv om det er stereotypisk, så er det på en positiv måte.*

Sanne opplever at det å velje den same retninga som venene kan vere ei dårleg side ved todelinga. Jan fortel at han ikkje opplever nokre negative sider, og understrekar at han er overraska over kor godt gjennomført denne todelingsmodellen er.

Kroppsøvlingslæraren, Eva, fortel at ho føler denne todelingsmodellen har vore eit veldig riktig tiltak. Eva opplever at hennar kollega og elevane har vore veldig positive til todelingsmodellen, og understrekar at dette prosjektet er noko skulen har løfta saman. Eva har eit inntrykk av at elevane sine forventningar var positive, og at dei skulle trivast og meistre, samstundes som elevane skulle møte utfordringar som var tilpassa kvar enkelt elev:

*Det er ofte jeg treffer da, siden jeg veldig ofte har bevegelsesglede, så er de elevene som er så glade for at de endelig skal få slippe å løpe «Cooper-test», og heller skal ha mer dans eller yoga eller noe.*

Eva legg til at dei får fleire spørsmål om denne todelingsmodellen tek omsyn til kompetansemåla:

*Dette spørsmålet får vi av mange. Også tenker jeg de har jo aldri lest læreplanen. Når de ikke skjønner det, så skjønner de heller ikke lærplanen. Det står jo ikke noe om ferdigheter. [...] om du ser på verbene i læreplanen [...] så står det både at du skal prøve og du skal vurdere og gjøre rede for og slike ting.*

Eva fortel at ho opplever både gode og mindre gode sider ved denne todelingsmodellen. Blant anna er det at elevane får valmoglegheit i faget positivt, og at valet dei tek kan gje elevane større oppleving av trivsel og motivasjon i faget. Eva fortel at den kaotiske oppstartsfasen kan vere ei baksida med todelingsmodellen. Men ho uttrykkjer at dette er for ein relativt kort periode, og det ikkje påverkar eleven sin trivsel og motivasjon i den grad.

Utgangspunktet til elevane fortel at dei opplever idrettsglede og rørsleglede på litt ulike måtar. Det er heilt klart at Sanne føler ho har gjort eit feil val og at det pregar hennar opplevingar av todelingsmodellen. Siri og Elias uttrykkjer stor glede ved å vere i aktivitetar som fremjar konkurransepreget, og at dette gjev dei meistring.

Studien til Abildsnes et al. (2017, s. 6) har kome fram til at elevar, både på idrettsglede og rørsleglede, har hatt positive opplevingar med todelingsmodellen. Blant anna fortel studien at elevane set pris på å få ta eit val. Resultat i frå denne studien kan samanliknast med funna frå min studie, der elevane og læraren oppgjev at denne todelingsmodellen er ei god løysing i kroppsøvingfaget. Dette med fleire argument. Blant anna er medbestemming i faget eit poeng som ofte vert dratt fram. Dette støttar opp om fleire andre studiar om eleven sin autonomi. Blant anna seier Sigvartsen et al. (2016, s. 6) at når elevane får velje møter det deira behov for autonomi, kompetanse og tilhøyr i større grad, og dermed vil det auke deira motivasjon, læring og trivsel. Jan og Even påpeikar at dei opplever mykje variasjon i rørsleglede og det kan samanliknast med studien til Abildsnes et al. (2017, s. 8), som seier at gutane i rørslegledegruppa set pris på denne variasjonen. Jan og Even uttrykkjer at dei opplever større tryggleik når dei fekk velje rørsleglede, det same seier Sanne om sine tidlegare erfaringar med rørsleglede. Det så inneber òg at dei føler seg komfortable. Whitehead (2014, s. 88) forklarar at god organisering og klar formidling skaper tryggleik. Mykje tyder dermed på at den gode organiseringsforma denne todelingsmodellen har, skaper ein klar tryggleik blant elevane. Sanne vektlegger at denne todelingsmodellen gjev alle elevar moglegheit til å gjennomføre, og ha kroppsøving med gode opplevingar. Studien til Abildsnes et al. (2017, s. 8) har likskap med utsegna til Sanne. Studien seier blant anna at deltakinga i faget har auka, deriblant at fleire jenter deltek.

Funn blant mine elevar og kroppsøvlingslæraren seier at todelingsmodellen har nokre baksider. Kroppsøvlingslærar Eva fortel om dei organisatoriske ulempene, der oppstartsfasen kan vere litt kaotisk og uoversiktleg, men at dette berre er for ein kort periode. I studien til Abildsnes et al. (2017, s. 7), har dei gjort dei same funna. Her kan det vere nærliggande å tru at overgangen frå ei ordinær kroppsøvlingsundervisning til ein ny måte å gjere det på kan vere grunnen til forvirring og kaos. Men både studien til Abildsnes et al. (2017, s. 7) og kroppsøvlingslæraren Eva seier at dette er i ein kort periode, og dermed vil eg anta at dette er ein uproblematisk, og heller ein naturleg overgangsprosess. Siri, Elias og Even fortel at det kan verte danna eit inntrykk av eit klasseskilje mellom idrettsglede og rørsleglede. At det er enkelt å sjå kven som er ein idrettsgledeelev og kven som er ein rørslegledelev. Even seier blant anna at dei tøffe elevane vel idrettsglede og at jentene vel rørsleglede. Dette kan delvis samanliknast med studien til Abildsnes et al. (2017, s. 7), som seier at det er fleire jenter som vel rørsleglede enn gutar. Samstundes seier den same studien som nemnt at elevar som har idrettsglede er elevar som er idrettsaktive på fritida, og at elevar som har rørsleglede ville heller trene heime eller aleine. Dette kan seie noko om kven som vel idrettsglede og rørsleglede, men studien seier ikkje direkte at dette vil skape eit dårleg skilje mellom elevane. Kroppsøvlingslærar fortel ikkje om denne problematikken. Dermed kan ein tru at dette er eit syn elevane i mi undersøkinga har, som er viktig å understreke. Elias og Even legg vekt på at elevane sjølv får lov til å velje retning av eigne grunnar. Samstundes seier Even at eit slik skilje har det alltid vore i kroppsøvlingsfaget, òg i tidlegare skuleløp. Han uttrykkjer at kroppsøvlingsfaget i utgangspunktet er ein synleg arena der alle må delta saman, uansett kva ferdigheiter og innsats ein har, der alt vert synleg. Dette vert støtta opp av Andrews & Johansen (2005, s. 311), som seier at kroppsøvlingsstimane har ein arena der det tydeleg kjem fram om ein ikkje meistrar aktivitetane. Even konkluderer med at denne todelingsmodellen kan ha tendensar av stereotypifisering, men på ein meir positiv måte enn tidlegare.

Sanne si oppleving av ei bakside med todelingsmodellen er òg noko ein må vurdere. Hennar val av idrettsglede er prega av sosiale strukturar, der ho vel å vere der vener er. Noko som har fått ein stor og negativ verknad på hennar trivsel og oppleving av todelingsmodellen. Samstundes vil det gå utover hennar sluttvurdering i faget. Verken kroppsøvlingslæraren og studiane til Abildsnes et al. (2017) og Sigvartsen et al. (2016) nemner denne problematikken som ei bakside, og ut i frå dette er dette funnet lite samanfallande med tidlegare forskning. I forundersøkinga med kroppsøvlingslæraren, Eva, fortel ho at eit av føremåla med todelingsmodellen er å få fleire elevar gjennom vidaregåande opplæring utan karakteren «ein» eller «ikkje vurdering». Sigvartsen et al. (2016, s. 2) fortel at eit av føremåla er å auke deltakinga i kroppsøvlingsfaget. Dermed kan ein sei at todelingsmodellen ikkje har lukkast med desse føremåla i Sanne sitt tilfelle når ho har valt idrettsglede.

## Oppsummering

Min studie har fleire funn som seier noko om korleis elevane og kroppsøvlingslæraren opplever ein todelingsmodell i kroppsøvlingsfaget og korleis elevane grunnjev valet sitt. Fleire av funna kan koplast opp mot tidlegare funn som er gjort i to liknande studiar av Abildsnes et al. (2017) og Sigvartsen et al. (2016). Mine mest sentrale funn baserer seg på at alle elevane opplever todelingsmodellen som oppløftande for kroppsøvlingsfaget, med spesiell grunnjevnaad i at elevane får meir autonomi, tilhøyring, anerkjenning og kjensle av kompetanse. Noko som igjen kan støttast opp av Sigvartsen et al. (2016, s. 6) si studie. Studien min har og funn som presenterer baksider med ein slik todelingsmodell som òg kunne samanliknast med Abildsnes et al. (2017, s. 7) sin studie. Mine funn belyser at desse baksidene er realistiske, men ikkje alle er like avgjerande. I neste kapittel vil eg rette fokuset mot elevane og kroppsøvlingslæraren sine opplevingar av trivsel i ein todelingsmodell.

## 4.2 Tema 2: Utvalde elevar og ein kroppsøvlingslærer sine opplevingar kring trivsel i kroppsøvlingsfaget, både før og etter valet av idrettsglede og/eller rørsleglede

I dette kapitlet vil eg setje fokus på, leggje fram funn, og drøfte elevane og kroppsøvlingslæraren sine opplevingar av trivsel, både innan idrettsglede og rørsleglede. Opplevingar av trivsel i kroppsøvlingsfaget i tidlegare skuleløp vil òg bli presisert. Om utvalde elevar sin trivsel har endra seg etter dei fekk moglegheit til å velje mellom idrettsglede og rørsleglede, saman med korleis elevane opplever medelevane sin trivsel i kroppsøvlingsfaget etter innføring av ein todelingsmodell, vil òg belysast. Her vil òg læraren sine opplevingar av elevane sin trivsel har endra seg kome fram. Til sist i dette kapitlet vil eg ha ei oppsummering for å få eit ryddig overblikk.

### Opplevingar av trivsel i kroppsøvlingsfaget, idrettsglede og/eller rørsleglede

Nesten alle elevane uttrykkjer at dei trivast i kroppsøvlingsfaget. Siri fortel at faget er veldig kjekt, og understrekar at det er eit fag ho verkeleg kan prestere høgt i. Ho elskar å trene, og legg til at kroppsøvlingsundervisninga er den kjekkaste tida på skulen. Ho meiner det er samhaldet i gruppa som er den viktigaste faktoren for å trivast i faget. For Elias er det viktig å trivast i faget. Han meiner det er greitt å få eit avbrekk i frå dei andre faga. Jan og Even påpeikar at trivselen er avgjerande for at dei skal gjere det bra i faget og å gjere ein innsats. Jan legg vekt på at viktigaste er at ein skal føle seg komfortabel med dei folka ein har rundt seg, og at kroppsøvlingslæraren skal vere hyggeleg og grei. Even fortel at trivselen er avgjerande for å føle seg trygg i faget, om ein ikkje er trygg held ein seg tilbake og tør ikkje å prestere. Even trivst òg i faget sidan han kan få uttrykkje seg fysisk, og legg til at det er når han presterar bra det er kjekkast. Sanne gjev ei haldning om at ho har eit anspent forhold til kroppsøvlingsfaget:

*Jeg hater det. Hater gym. Ja virkelig. Jeg gruer meg til hver eneste gymtime. [...] Du ser hvordan det går når jeg ikke trives, jeg stryker nesten. Jeg synes det skal være en selvfølge at alle skal trives. Men nå er det ikke sånn.*

Sanne utrykkjer låg trivsel i faget. Dette på grunn av fleire ubehagelege hendingar som har påverka hennar trivsel. Ho fortel at ho ikkje føler seg kyndig nok:

*Jeg er ikke like flink som de andre, jeg blir ofte ledd av, kastet av banen, fryst ut av medelever. [...] Det er fryktelig. Jeg hater det. Jeg har ofte ikke møtt opp, for jeg gidder ikke å stå å bli ledd av. Vi deles jo opp i lag. Da er jo alltid jeg den eneste som får høre det, jeg får høre det gjennom hele kampen. Så det gidder jeg liksom ikke. Da bruker jeg heller hundre kroner på en legeerklæring enn å møte opp i gymtimen.*

Sanne understrekar at kroppsøvlingslærarane og medelevar må innsjå at kroppsøving ikkje er favorittfaget til alle, og at alle ikkje er klare for å gi full innsats. Ho meiner at alle treng å vere litt meir akseptierende:

*Man får en bra karakter uten å skrike til medelever. Man får en bra karakter uten å liksom skulle fryse ut medelever fordi de ikke klarer å ta volleyballen. Så bare det å være åpen for at ikke alle er like, tror jeg er viktig. [...] Håper at i fremtiden vil gym være et gøyere fag. Jeg vet om mange som ikke trives i gym.*

Kroppsøvlingslærer Eva understrekar at god trivsel er kjempeviktig i kroppsøvlingsfaget. Ho understrekar at om elevane ikkje trivst, vil dei heller ikkje meistre, og dei vil få dårlege opplevingar. På denne måten vil ikkje kroppsøvlingsfaget bidra til livslang rørsleglede. Eva seier at ho opplever at dei fleste elevane trivst i faget. Samstundes fortel ho at det alltid er nokon som ikkje trivst, men i eit fåtal.

Mine funn seier at nesten alle elevane trivst i kroppsøvlingsfaget. Fleire studiar fortel at elevar som trivst i faget opplever faget som kjekt, og at dei som ikkje trivst opplev faget som keisamt (Olafson, 2002, s. 69; Hagen et al., 2014, s. 71; von Seelen, 2012, s. 198). Siegel (2007, s. 9) legg vekt på om ein har positiv haldning til kroppsøvlingsfaget vil dette påverke elevane si læring og glede med faget. Dette kan koplast opp i mot mine funn, der blant anna Siri understrekar at faget er kjekt. Kroppsøvlingslæraren Eva fortel òg at trivselen er avgjerande for korleis elevane opplever kroppsøvlingsfaget. Siri seier at kroppsøvlingsfaget er eit fag ho verkeleg kan prestere høgt i. Dette kan samanliknast med at elevar som trivst i kroppsøvlingsfaget, i følgje Wang & Liu (2007, s. 146), vurderer seg sjølv som flinke og har ei positiv sjølvoppfatning i faget. Kalogiannis, referert i (Hagen et

al., 2014, s. 64) seier at elevar har ein tendens til å verdsetje seg sjølv høgare på område dei har gode ferdigheiter i. Det er dermed nærliggande å tru at Siri sin trivsel kan samanliknast med funna i denne studien. Jan og Even påpeiker at det å føle seg komfortable og trygge, blant anna saman med medelevar, er avgjerande for å tore å prestere. Ut i frå det Jan og Even seier om dette, vil det å føle seg trygg gje elevane opplevingar som styrkar deira sjølvtilitt, og dermed betre trivsel i faget. Whitehead (2014, s. 89) meiner at saman med dette kan læraren gje kvar enkelt elev anledning til å finne ut av sine potensial og få læraren si anerkjenning for sine prestasjonar. Samstundes seier Whitehead (2014, s. 89) at det viktigaste er at eleven kjenner seg trygg i situasjonar og at utfordringar er oppnåelege.

Jan seier at relasjonen til kroppsøvingslæraren er ein viktig faktor, der læraren skal opptre som hyggeleg og grei. Dette kan samanliknast med det Andrews & Johansen (2005, s. 312) seier om at læraren sine haldningar og personlegdom, relasjon mellom lærar og elev, samt måten læraren underviser på ser ut til å ha ein samanheng med elevane sin trivsel i faget.

Ut i frå mine tolkingar og inntrykk har Sanne svært ulike opplevingar av kroppsøvingsfaget. Tidlegare hadde ho rørsleglede og hadde høgare trivsel i faget. No har Sanne idrettsglede, og fortel at situasjonen er heilt annleis. Dette med bakgrunn i fleire ubehagelege hendingar som er forklart ovanfor. Fleire av Sanne sine utsegn kan koplast opp mot anna teori og tidlegare forskning. Som hos Siri, kan Sanne koplast opp mot utsegna til Wang & Liu (2007, s. 146) som seier korleis eleven vurderer sine kunnskapar og ferdigheiter, heng saman med trivsel og sjølvoppfatning i faget. Det er heilt klart at Sanne ser på seg sjølv som ein mindre kyndig elev i kroppsøvingsfaget. Dette kan og sjåast i samanheng med at Sanne ikkje opplever meistring i faget. Om elevar meistrar i faget, ser dei og ut til å trivast betre (Olafson, 2002, s. 69; Hashim, 2007, s. 26). Sanne har vist seg å vere ein ærleg elev og med dette deler ho viktige opplevingar med kroppsøvingsfaget. Sanne fortel indirekte at ho nyttar fleire skjuleteknikkar for å unngå kroppsøvingsundervisninga. Ei tidlegare norsk undersøking «*Ribbevegsløpere i kroppsøving*» kan samanliknast med korleis Sanne har det i undervisninga. Blant anna fortel Sanne at ho heller vil bruke pengar på ei legeerklæring enn å ha kroppsøving. Dermed uttrykkjer ho at ho latar som ho er sjuk, for å sleppe å delta i undervisninga. I følgje Lyngstad referert i Hagen et al. (2014, s. 62) er dette ein måte å skjule kva ho eigentleg meiner om faget. Elevar som synes kroppsøving er problematisk og utfordrande, kan nytte ulike metodar for å skjule kva dei opplever i faget (Lyngstad, referert i Hagen et al., 2014, s. 62). Dette kan og samanliknast med det Ommundsen (2004, s. 183) fortel om «*Self-handicapping*». Det at Sanne nyttar ei legeerklæring for å kontrollere eventuelle mislukka forsøk, eller underprestering i kroppsøving, og vil der og då unngå låg meistringskjensle. På sikt vil «*Self-handicapping*» stå i kontrast til fagleg engasjement, konstruktiv læringsarbeid og måloppnåing. Sidan Sanne fortel at trivselen er klart lågare når ho har idrettsglede

framfor rørsleglede, kan ein tenkje seg at det kan vere med bakgrunn i dei idrettslege aktivitetane, samstundes som konkurransepreget er eit stort press. I følgje Hagen et al. (2014, s. 75) føler elevar som ikkje trivst i faget frykt for at aktivitetar og øvingar krev tøffhet og anstrenging. Sanne påpeikar nemleg at det går an å få ein bra karakter utan å skrike til medelevar og å fryse ut elevar fordi dei ikkje klarer å ta i mot ballen. Ein mistrivselselev veit før aktiviteten er i gong at dei ikkje har kompetanse til å delta på lik linje som medelevar (von Seelen, 2012, s. 198). Sanne uttrykk fleire gonger at ho hatar kroppsøvningsfaget, og påstår at ho ikkje er like flink som dei andre. Det er dermed nærliggande å tru at hennar oppleving av eigen kompetanse påverkar hennar trivsel i idrettsglede.

Kroppsøvningslærer Eva legg vekt på at kroppsøvningsfaget skal bidra til livslang rørsleglede.

Utdanningsdirektoratet (2015, s. 1) presiserer at kroppsøvningsfaget skal «inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede». Dermed er det ei forventning om at elevane skal bli inspirerte til å vere fysisk aktive både no og i framtida og finne gleda med dette. Vidare vil funna av opplevingar av trivsel i tidlegare skuleløp bli lagt fram og drøfta.

#### Opplevingar av trivsel i kroppsøvningsfaget i tidlegare skuleløp

Siri har alltid trivst i kroppsøvningsfaget. Sanne fortel at ho trivst meir då ho gjekk i grunnskulen. Ho følte då at ho presterte bra, opplevde seg meir kyndig og opplevde meistring, som igjen gav ho meir sjølvtilitt. Ho fortel at dette endra seg brått då ho starta på vidaregåande skule:

*Men da var jeg flinkere, så da trivdes jeg mer enn det jeg gjør nå. Nå er det mer sånn gidder ikke, orker ikke, vil ikke. [...] Men det ble plutselig lettere å kjefta på meg enn hele laget. [...] Gjentatte ganger lettere å kjefta på meg, tror jeg.*

Elias fortel at han verken trivst eller mistrivst i kroppsøvningsfaget i grunnskulen og seier at kroppsøving aldri vore eit favorittfag. Han påpeikar at undervisningsforma tidlegare var prega av lite variasjon. Jan fortel at tidlegare opplevde han kroppsøving som eit fag han grua seg litt til. Han legg vekt på at før var det meir press på seg sjølv som enkeltperson, meir press på å prestere bra, framfor å ha det kjekt. Han meiner det var meir press på vurderinga, korleis ein presterte reint teknisk i ulike idrettar. Jan trur at trivselen hans var lågare sidan han ikkje hadde noko val i faget:

*Jeg hadde ingen valg, jeg måtte være der å ha gym med de samme personene som jeg ikke hadde så lyst til å ha gym sammed med. [...] Det var ganske ukomfortabelt. Da trivdes jeg ikke så godt i gymmen. For jeg følte meg ikke så komfortabel med de folkene jeg hadde kroppsøving med. De har en større trang til å være mer brutale og frampå. Og jeg er ikke slik i det hele tatt. Jeg føler og tror at folk har veldig forskjellige oppfatninger av hva kroppsøving skal være egentlig.*



Even fortel at han eigentleg alltid har trivst, men kanskje i endå større grad etter han fekk velje mellom idrettsglede og rørsleglede.

Kroppsøvlingslæraren Eva fortel at eleven sin trivsel var ein av grunnane til at dei sette i gong denne todelingsmodellen. Tidlegare var det ein større del som ikkje fekk vurdering i faget eller karakteren ein. Ho trur at dette har ein stor samanheng med eleven sin trivsel i faget. Ho fortel at før kunne fleire elevar seie at dei hata faget, og ikkje møtte til undervisninga.

Mine funn indikerer at elevane har trivst i ulik grad i tidlegare skuleløp. Siri uttrykkjer at ho har trivst heile vegen. Dette kan ha ein samanheng med hennar deltaking i den organiserte idretten. Både studien til Säfvenbom et al. (2015, s. 640), Moen et al. referert i Borgen et al. (2017, s. 23) og Abildsnes et al. (2017, s. 8) seier at idrettsaktive elevar likar faget langt betre enn elevar som ikkje er organiserte i idretten på fritida. Sanne fortel at hennar trivsel har sunke med alderen, spesielt då ho starta på vidaregåande skule. Säfvenbom et al. (2015, s. 640) har i sin studie sett at trivselen blant elevane går ned etter kvart som alderen stig, spesielt frå ungdomssteget til vidaregåande. Jan fortel og at før han fekk vere ein del av todelingsmodellen var det meir press om å prestere bra, meir enn å ha det kjekt. Han presiserer og at det var meir press på korleis han skulle prestere reint teknisk i ulike idrettar. Ommundsen, referert i Hagen et al. (2014, s. 75), viser til at undervisninga i større grad burde vore retta mot oppgåver i rørslelæringa og i mindre grad mot prestasjon. Vektlegging på prestasjon vil skape press på eleven si sjølvoppfatning. Ommundsen & Kvalø, (2007, s. 389) seier at eit oppgåveorientert klima med mindre fokus på prestasjonar, vil ha framgang og innsats som viktige kriterier for å meistre. Det er heilt klart at trivselen til Jan har auka etter han fekk velje rørsleglede, der fokuset på konkurranse og prestasjon er meir dempa. I neste avsnitt vil opplevingar av tilrettelegging for trivsel i begge gruppene bli presentert og drøfta.

#### Opplevingar av tilrettelegging for trivsel i idrettsglede og/eller rørsleglede, og opplevingar om trivselen er den same hos idrettsglede som hos rørsleglede

Siri fortel at det vert lagt godt til rette for at ho skal trivast i idrettsglede, spesielt etter at dei fekk nytte denne todelingsmodellen. Ho seier at kroppsøvlingslærarane har vorte meir lyttande, og at dei let elevane få meir medbestemming i faget. Ho fortel òg at dei har to elevsamtalar i løpet av skuleåret, der ho poengterer at kroppsøvlingslæraren snakkar om elevane sin trivsel og interesse i faget. Siri trur at trivselen er tilstades hos både idrettsglede og rørsleglede. Siri har berre hatt idrettsglede, men har fått eit inntrykk av at samhaldet er endå betre på rørsleglede og understrekar at det verkar som elevar i rørsleglede vert endå betre kjent med kvarandre. Siri grunngeir dette med at det ikkje dreiar seg om konkurranse og det å vinne. Sanne ytrar ulike opplevingar. Ho seier at det ikkje vert lagt til rette for at alle skal trivast i idrettsglede. Ho meiner todelinga er eit godt tiltak, men

at trivselen kunne vore endå meir tilrettelagt innanfor idrettsglede og rørsleglede. Sanne har som kjend hatt både rørsleglede og idrettsglede og fortel av eigne erfaringar at trivselen hennar har vore svært ulik i desse to gruppene. Ho fortel at då ho hadde rørsleglede var ho mykje gladare, men no når ho har idrettsglede ynskjer ho ikkje å delta i undervisninga. Elias ytrar litt dei same meiningane som Sanne. Han synes at todelinga er eit flott tiltak der elevane får moglegheit til å velje retning. Samstundes fortel han at det er eit forbettringspotensiale hos lærarane. Elias fortel at han opplever at trivselen er lik i begge gruppene. Han understrekar at elevane får lov til å velje sjølv kor dei vil vere og vel av eigne grunnar. Han påpeikar at denne todelingsmodellen er veldig bra, der ein får litt tid til å finne ut kva ein vil gjere. Han fortel òg at om dei kan få gjere eit omval tidleg i skuleåret om dei ikkje trivst i den valte gruppa. Jan meiner at det vert lagt godt til rette for at han skal trivast i rørsleglede:

*Denne todelinga er det optimale knepet for å få den tilretteleggelsen, for alle elevene da. Sånn som det er nå, så føler jeg at det tilrettelegges veldig bra egentlig. At de bruker mye energi på at det skal være komfortabelt for alle sammen. [...] På bevegelsesglede er det folk som ikke er så vandt med å bevege seg så mye på fritiden, og ikke er vandt med å spille mye sporter, så jeg synes det er bra når vi legger mer fokus på alternative aktiviteter. Så legges det veldig godt til rette.*

Jan som har hatt både idrettsglede og rørsleglede tolkar det som at trivselen er tilstades i begge gruppene. Han greier ut om at glede og miljø er stabilt bra på begge gruppene, og at elevane har funne dei gruppene dei trivst på. Jan argumenterer for at det på denne måten vert eit godt samhald og god stemning i gruppa. Even fortel at variasjonen i kroppsøving er stor, og at han på fleire tidspunkt vil innom aktivitetar som han føretrekk, og dermed vil trivst. Even fortel at trivselen på idrettsgledegruppa og rørslegledegruppa er stor. Even hadde idrettsglede det første året etter han fekk tilbod om å velje, og av erfaring seier han at elevane truleg trivst på ulike måtar i desse to gruppene. Dette med bakgrunn i at elevane får vere med den gruppa dei sjølv har valt.

Kroppsøvingslærer Eva fortel at det er fleire faktorar som er avgjerande for eleven sin trivsel i faget. Blant anna organiseringa av undervisninga saman med lærar-elev-relasjon. Ho seier òg at det å ufarleggjere aktivitetar og å bruke mykje leik som metode er viktige faktorar. Eva fortel òg at både idrettsgledeeleven og rørslegledeeleven trivst generelt sett, men understreker at rørslegledeeleven ofte er elevar som ikkje har trivst i kroppsøvingsfaget tidlegare.

I mine funn seier alle elevane at todelingsmodellen har bidrege til oppleving av auka trivsel blant elevane og deira medelevar. Samstundes fortel Sanne og Elias at lærarane har eit forbettringspotensiale innanfor idrettsglede. Sanne presiserer at det ikkje vert lagt godt nok til rette for at ho skal trivast i idrettsglede. Ut i frå dette er det nærliggande å tru at valet til Sanne kan tolkast

som eit «feilval». Sjølv seier ho at ho trivst mykje meir på rørsleglede då ho gjekk vg-2. Sanne har teke dette valet sjølv, og grunngevd det med at når ingen vennar på rørsleglede, ville det uansett ha gitt ho dårlegare trivsel. Då vil ho heller vere med venene sine. Desse funna kan og koplast opp mot Sanne sine forventningar om å meistre i faget. Noko som eg vil diskutere seinare i oppgåva.

Kroppsøvingsfaget kan by på fleire ulike situasjonar, både positive og negative, som kan påverke eleven sin trivsel og haldning i faget (Siegel, 2007, s. 9). I følgje Whitehead, (2014, s. 88), må læraren leggje til rette for ei positiv og inspirerande stemning, noko som kan samanliknast med det Jan seier om at det er eit godt miljø og samhald på rørslegledegruppa. Siri påpeikar og at ho har eit inntrykk av at samhaldet er endå betre på rørslegledegruppa enn hos idrettsglede. Mine funn kan med dette seie noko om at miljøet i rørslegledegruppa er meir orientert mot sjølve oppgåva framfor å prestere, noko som kan samanliknast med det Ommundsen refererer i Hagen et al. (2014, s. 75), at undervisninga burde vere mindre retta på prestasjonar i faget, og studien til Abildsnes et al. (2017, s. 6) som seier at elevane i begge gruppene set pris på at vurderinga av dei i stor grad vert basert på deira innsats og ikkje i så stor grad på deira fysiske og tekniske prestasjonar. I følgje Whitehead (2014, s. 89) er det viktig å gje elevane opplevingar som styrkar sjølvtiliten deira. Det er nærliggande å tru at elevar som har valt rørsleglede og idrettsglede får anledning til å finne ut av sitt individuelle potensial, samstundes som dei opplever tryggleik. Kroppsøvingslæraren Eva fortel òg at organiseringa av undervisninga og lærar-elev relasjonen er ein viktig faktor for trivsel. Dette kan støttast opp mot det Whitehead (2014, s. 88) poengterer, nemleg at god organisering skaper tryggleik, og deretter auka trivsel. Som nemnt presiserer Andrews og Johansen (2005, s. 89) både at læraren sine haldningar og personlegheit, relasjon mellom lærar og elev, samt måten læraren underviser i faget på, ser ut til å ha ein samanheng med eleven sin trivsel i faget. Samstundes kan innhaldet i undervisninga ha noko å seie for korleis elevane opplever trivsel i kroppsøvingsfaget (Moen et al., 2018, s. 71). Dette kan koplast opp i mot at Even fortel at han opplever mykje variasjon i kroppsøvingsfaget, og at han samla sett møter stor breidde av innhald og tilhøyrande kompetanssmål slik det utrykkjast i læreplanen (Moen et al., 2018, s. 72). Studien til Abildsnes et al. (2017, s. 6) fortel òg at gutane som hadde rørsleglede set pris på den store variasjonen i undervisninga. Som Ronglan (2008, s. 128) seier er variasjon viktig med bakgrunn i elevane sin motivasjon i faget, men òg viktig sett frå ein læringssynsvinkel, der nye måtar å tilnærme seg eit emne på gir nye og andre erfaringar, noko som blant anna Even påpeikar at han får moglegheit til. Jan legg og til at i rørsleglede er det eit større fokus på mindre idrettsleg aktivitet, og han opplever det som positivt at rørsleglede tilbyr meir alternative aktivitetar. I studia til Moen et al. (2018, s. 72) vert det lagt fram at ballaktivitetar har ein dominerande plass i undervisninga, og at dans, friluftsliv og moderne aktivitetar vert nedprioritert (Moen et al., 2018, s. 71). Ut i frå mine funn opplev rørslegledeeleven at det vert lagt vekt på

variasjon og mindre fokus på ballaktivitetar i undervisninga. Det er dermed nærliggande å tru at dette kan knytast opp mot eleven sin auka trivsel etter innføring av ein todelingsmodell i kroppsøvfingsfaget. Mine funn kan i den grad samanliknast med funna i studien til Abildsnes et al. (2017, s. 6), som seier at jentene som hadde rørsleglede set pris på at dei kan få delta i fleire alternative aktivitetar, som til dømes yoga. Vidare vil opplevingar av endringar i eigne, elevane og medelevar sine opplevingar av trivsel etter introduksjon av ein todelingsmodell bli presentert og drøfta.

### Opplevingar av endring i eigne, elevane og medelevar sine opplevingar og trivsel etter innføring av ein todelingsmodell

Alle elevane fortel at deira trivsel har forandra seg til det betre etter at dei vart introdusert for todelingsmodellen. Siri seier at ho har ei oppleving av at medelevane er glade for å kunne få delta i ei gruppe som passar deira interesser, og understrekar at det var meir misnøye då dei gjekk første året på vidaregåande og ikkje var ein del av todelingsmodellen. Siri avsluttar med at dette har forandra seg mykje etter valmoglegheitene. Sanne har òg ei oppleving av at todelingsmodellen har gjort det betre for medelevane, og understrekar at denne ordninga har vore til det beste for alle. Sanne presiserer nok ein gong at trivselen hennar var klart betre då ho deltok på rørslegledegruppa, der var det enklare å delta og å gjennomføre kroppsøvingstimen. Etter at ho tok valet om å delta i idrettsglede, der venene hennar er, risikerer ho å ikkje få eit fullferdig vitnemål med karakter i kroppsøvfingsfaget. Ho understrekar at ho ikkje visste korleis undervisninga ville vere. Ho fortel at ho angra litt på at ho ikkje valte rørsleglede dette siste skuleåret, men poengterer at trivselen saman med vener er viktigare:

*På bevegelsesglede hadde jeg ikke hatt den personen som kom og hentet meg for å kaste ball sammen med meg. [...] Men på idrettsglede har jeg en venninne eller kompis som automatisk vil kaste med meg. Men det er når det blir spill og det blir seriøst at jeg blir på sidelinjen. Så jeg vet ikke helt om jeg angret eller ikke. Det er litt sånn blanda følelser om det.*

Sanne fortel at ho kan sjå at medelevane trivast generelt sett etter at dei vart introdusert for todelingsmodellen, men at ho har hatt samtalar med fleire, og då spesielt jenter, som seier at dei vert ledd av og undervurderte, fordi gutane er så hardhendte og tøffe i språket. Elias fortel at denne todelingsmodellen passar veldig bra og at han får gjere ting han trivst med. Han seier òg at trivselen har vorte endå betre etter innføring av todelingsmodellen. Elias har eit inntrykk av at medelevar trivst godt med todelingsmodellen. Han legg til at det er viktig å få halde på med noko du interesserer deg for og trivst med. Elias poengterer at han ikkje har høyrte om nokon som ytrar misnøye, uansett om det er elevar som har idrettsglede eller rørsleglede. Han påpeiker at

todelingsmodellen har gått på skinner. Han seier at denne todelinga ga ein betre flyt i undervisninga, og at dei som likte idrettsaktivitet kunne ha undervisning saman, og at dei som ikkje vil spele med dei beste og halde på med tradisjonelle aktivitetar i så stor grad, kunne ha undervisning saman. Han understrekar at han trur ikkje nokon har ei negativ haldning til å få velje gruppe i kroppsøvningsfaget. Jan har ikkje alltid trivst i faget. Før todelinga opplevde han som nemnt at kroppsøving var eit fag han grua seg til. Dette endra seg veldig etter at han kunne få velje mellom idrettsglede og rørsleglede:

*Jeg har fått to veldig forskjellige opplevelser, og den som jeg har fått nå er vendt veldig mot det positive, i forhold til hva det var før. Så nå opplever jeg kroppsøving som et fag jeg gleder meg veldig til, og at timen går fort egentlig. Så i motsetning til å grue meg til kroppsøving som før, så gleder jeg meg nå. [...] Det er litt sånn glede kanskje. Det at jeg har det veldig gøy.*

Jan antar at medelevane trivst veldig godt i faget. Han fortel at han har hatt god kontakt med medelevar i skuleløpet, og har forstått det slik at det var fleire som synes at kroppsøving var ubehageleg på ungdomsskulen. Han seier at etter at dei kom på vidaregåande skule og fekk velje mellom idrettsglede og rørsleglede, vart alle meir komfortable. Jan seier at han har opplevingar av at denne todelingsmodellen har hatt ein positiv effekt på dei aller fleste medelevar, og gjer greie for at det at elevane føler seg komfortable og trygge er eit viktig resultat av denne todelinga. Even fortel at han vart veldig positivt innstilt til denne todelingsmodellen, og påstår at dette gjaldt fleire medelevar og. Even trur at veldig mange medelevar er positivt innstilte til denne måten å ha kroppsøving på, men at fleire medelevar opplever at det er eit skilje mellom ein idrettsgledeelev og ein rørslegdeelev, noko som har vore drøfta tidlegare i oppgåva.

Kroppsøvningslærer Eva seier at dei får mange positive tilbakemeldingar frå elevane. Som nemnt tidlegare kan det nokre gonger vere elevar som seier det kan vere uoversiktleg i starten av skuleåret. Ho fortel at elevane som kjem frå ungdomsskulen er veldig opptekne av kva karakter dei ligg an til å få, allereie tidleg på skuleåret. Eva meiner fokuset må vere ein annan plass, der ho blant anna argumenterer for at det er eleven sine gode sider som skal stå i fokus og korleis dei kan forbetre seg gjennom konkrete oppgåver, og ikkje berre eit tal. Vidare fortel Eva at det er målet for øktene som står i fokus i undervisninga. Om dei til dømes skal ha ei uthaldsøkt kan målet for økta vere å halde jamn puls. Om nokre elevar då berre durar avgarde, har dei ikkje høg måloppnåing, sjølv om dei har god uthald avsluttar ho.

Blant mine funn har i utgangspunktet alle elevane ytra at deira trivsel har vorte betre etter todelingsmodellen vart innført på deira skule. Elevane presiserer og at medelevane uttrykkjer betre trivsel i ein todelingsmodell. I studien til Abildsnes et al. (2017, s. 6) fortel elevane som deltok i

studien at dei opplever at dei fleste medelevane deltek i undervisninga, noko som kan samanliknast med inntrykket elevane frå mi undersøking fortel. Vidare fortel funn frå min studie at elevane grunnjev sin auke av trivsel med fleire grunnar. Blant anna seier dei nok ein gong at det å kunne få ha eit val er ein viktig faktor. Elias påpeiker at denne todelingsmodellen bidreg til at han kan få halde på med ting han interesserer seg for og trivst med. Dette kan sjåast i samanheng med det Abildsnes et al. (2017, s. 6) fortel om at elevane frå hans studie set pris på at læraren godtok at ikkje alle likar den tradisjonelle kroppsøvingsundervisninga. Vidare understrekar Elias at todelingsmodellen gjev betre flyt i undervisninga, der elevar som likar idrettsaktivitet kan få vere saman og dei som ikkje vil spele med dei beste, kan ha undervisning saman. Elias uttrykkjer med dette at mindre prestasjonsjag og konkurranseperspektiv vil kunne bidra til at fleire elevar trivst i kroppsøvingsfaget. von Seelen (2012, s. 197) fortel at når elevane si sjølvoppfatning vert utsett for press, nyttar elevane skjuleteknikk for å blant anna skjule deira oppleving av mistriivsel. Dette kan dreie seg om situasjonar som spelaktivitet og konkurranse, der svake ferdigheiter vert avslørt. Elevane kan då vise sin manglande interesse ved å prestere lågare, ha låg innsats eller skulde på ein skade eller sjukdom (von Seelen, 2012, s. 198). Ved å la elevane få moglegheit til å velje mellom desse to retningane kan det vere naturleg å tru at elevane i mindre grad treng å «gøyme» trivselen og skjule kva dei eigentleg meiner om faget. Kroppsøvlingslærer Eva fortel at ho opplever at trivselen blant elevane har auka etter dei innførte denne todelingsmodellen, og seier at dei får mange positive tilbakemeldingar. Eva fortel at elevane som kjem frå ungdomsskulen ganske tidleg på hausten er svært oppteken i kva karakter dei ligg an til å få i faget. Eva fortel at i kroppsøvlingsundervisninga er det eleven sine gode sider som står i fokus, og korleis dei kan forbetre seg gjennom konkrete oppgåver, og ikkje berre eit tal. Dette kan samanliknast med at læraren gjev elevane anledning til å finne ut av sitt individuelle potensial og får læraren si anerkjening for sine prestasjonar, noko Whitehead (2014, s. 89) poengterer viktigheita av. Utsegna til kroppsøvlingslærer Eva kan og støttast opp mot det Ommundsen referert i Hagen et al. (2014, s. 75), at undervisninga i større grad burde rettast mot oppgåver i rørslelæringa og i mindre grad mot prestasjon for å ivareta omsynet til elevar som ikkje trivst i kroppsøvlingsfaget.

For å ikkje forvirre vil eg understreke at Sanne sin trivsel var mindre god då ho gjekk det siste året og hadde idretts glede. I forundersøkinga fortel kroppsøvlingslærer Eva at å få elevane til å auke trivsel i faget, og det å sjå at elevane gleda seg over faget og set pris på å vere i fysisk aktivitet er eit viktig føremål for todelingsmodellen. Sigvartsen et al. (2016, s. 2) fortel at eit av måla er å få elevar som likar idrett og fysiske prestasjonar, samt elevar som føretrekkjer ein nedtona konkurransesituasjon og alternative aktivitetar til å delta meir i undervisninga. Som det har vore nemnt tidlegare har Sanne gjort eit «feilval». Som kroppsøvlingslærer Eva fortel i forundersøkinga kan elevane få gjere omval i

løpet av skuleåret ved spesielle høve, noko som det er nærliggande å tru at det er i dette tilfellet. Samstundes som Sanne har teke eit val om å vere på idrettsgledegruppa, tek ho det valet på grunn av vener og sosiale høver. Dermed kan ein tru at Sanne anser desse sosiale høva som viktigare enn å få ein ståkarakter i faget. Samstundes er det nærliggande å tru at uansett om ein vel idrettsglede eller rørsleglede, skal eleven oppleve trivsel, og som det står i føremålet til læreplanen skal faget blant anna bidra til inspirasjon for livslang rørsleglede (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1). Vidare vil det dermed vere naturleg å tenkje over korleis ein kan leggje meir til rette for enkelteleven sin trivsel spesifikt innanfor desse to gruppene, med tanke på at det finnast faktorar som gjer at elevar vel gruppe av andre grunnar enn trivsel, slik som Sanne.

Vidare i mine funn trekkjer Sanne fram at medelevane trivast generelt sett etter at todelingsmodellen vart introdusert. Samstundes fortel ho at fleire jenter fortel at dei opplever kroppsøving som eit problematisk fag. Dette kan til ein viss grad samanliknast med fleire studiar. Blant anna seier studia til Säfvenbom et al. (2015, s. 640) at jenter trivst mindre enn gutar, og 50 % av jentene på vidaregåande skule mislikar faget, eller meiner det burde vore organisert annleis. Moen et al. referert i Borgen et al. (2017, s. 23) fortel og at fleire jenter mistrivst enn gutar.

Ca. 14 000 – 15 000 elevar i Noreg på 5. – 10. trinn vegrar seg for kroppsøvingsundervisninga (Moen et al., 2018, s. 78-79). Jan fortel at i tidlegare skuleløp, altså før han kunne få velje mellom idrettsglede og rørsleglede, kunne han grue seg til kroppsøvingsundervisninga. Det er dermed nærliggande å anta at ein slik tilstand kan ha hatt negative konsekvensar for Jan. Saman med Moen et al. (2018, s. 78-79), kan det vere grunn til å spørje seg sjølv om elevar som gruar seg til undervisninga vert inspirert til å vere fysisk aktive vidare i livet, noko som er eit av dei viktige føremåla til kroppsøvfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 1).

### Oppsummering

Både funna til Säfvenbom et al. (2015) og Moen et al. referert i Borgen et al. (2017, s. 23) fortel at mellom 12 % og 15 % av elevane ikkje likar kroppsøvfaget. Säfvenbom et al. (2015, s. 640) fortel at nesten halvparten av elevane meinte at undervisninga i kroppsøving burde vore organisert på ein annleis måte. Den same studien fortel at 50% av jentene på vidaregåande skule mislikar faget, eller meiner det burde vore organisert annleis (Säfvenbom et al., 2015, s. 640). Moen et al. referert i Borgen et al. (2017, s. 23) har nokre likskapar. Blant anna fortel den at gutar likar faget betre enn jenter, og at idrettsaktive elevar likar faget betre enn dei som ikkje er organiserte i idretten på fritida (Moen et al., referert i Borgen et al., 2017, s. 23). Oppsummert sett kan ein sjå ut i frå mine funn at ein todelingsmodell påverkar elevane sin trivsel i ei positiv retning. Sanne fortel at ho har to ulike opplevingar, på grunn av dårlegare erfaringar med idrettsglede. Kroppsøvlæraren Eva fortel og at

ho opplever at trivselen til elevane er bra, men at det alltid vil vere nokon som ikkje trivast, men då i eit fåtal.

Opplevingar av trivsel i tidlegare skuleløp er som nemnt ulikt, og kan som nemnt ovanfor samanliknast med anna relevant forskning. Elevane fortel at dei opplever det vert lagt til rette for trivsel innanfor dei to gruppene, der Sanne og Elias påpeikar at det er eit forbettringspotensiale innanfor idrettsglede. Kroppsøvlingslæraren fortel at ho har eit inntrykk av at elevane trivast i både idrettsglede og rørsleglede generelt sett, og påpeikar at rørslegledeeleven ofte kan vere elevar som ikkje har trivst i faget tidlegare. Lærar-elevrelasjonen, god organisering av undervisning og det å ufarleggjere aktivitetar er faktorar som kroppsøvlingslæraren set høgt for at trivselen til elevane skal vere bra.

Alle elevane og kroppsøvlingslæraren fortel at dei opplever positive endringar av trivsel etter innføring av todelingsmodellen, dette inkluderer og elevane sine inntrykk av medelevane sin trivsel. Elevane som har erfaring med både rørsleglede og idrettsglede uttrykkjer som nemnt ovanfor ulike erfaringar innanfor begge gruppene.

I neste kapittel vil eg fokusere på korleis elevane opplever sin motivasjon, og korleis kroppsøvlingslæraren opplever elevane sin motivasjon i kroppsøvlingsfaget, både før og etter innføring av ein todelingsmodell.

#### 4.3 Tema 3: Utvalde elevar sin motivasjon i kroppsøvlingsfaget, både før og etter valet av idrettsglede og/eller rørsleglede, og ein kroppsøvlingslærar sine opplevingar av elevane sin motivasjon, både før etter valet av idrettsglede og/eller rørsleglede

I dette kapittelet vil funna basert på elevane sin motivasjon i kroppsøvlingsfaget bli presentert, deriblant om motivasjonen har endra seg etter todelingsmodellen vart introdusert. Om elevane opplever at det vert lagt til rette for meistring er òg funn som vil bli lagt fram. Kroppsøvlingslæraren sine opplevingar av elevane sin motivasjon både før og etter todelingsmodellen er òg funn som vert presentert. Til slutt i kapittelet vil eg oppsummere temaet for å få eit oversiktleg bilete.

##### Motivasjon og meistringsforventning i idrettsglede og/eller rørsleglede

Alle elevane ytrar ulike meiningar og opplevingar kring deira motivasjon for kroppsøvlingsfaget. Siri som har idrettsglede fortel at ho har høge forventningar til seg sjølv. Siri poengterer at ho likar kroppsøvlingsfaget veldig godt, likar å trene og å vere i aktivitet og at det gjev ho motivasjon. Samstundes er den ytre faktoren om høg måloppnåing ein viktig motivasjonsfaktor uttrykkjer Siri:



*[...] dette er en arena jeg kan gjøre det veldig bra på. Jeg liker jo det da. Så det gir meg motivasjon da, for jeg vet jeg kan nå den karakteren jeg har lyst på. Men jeg må jo kjempe for den, men det er jo en gøy veg da, for jeg vet at jeg kommer til å klare det.*

Siri konkluderer med at hennar motivasjon er prega av at ho meistrar:

*Det er jo fordi jeg mestrer det, det er jo alltid gøy å drive med ting en mestrer. Hadde jeg vært dårlig og ikke fått det til, så tror jeg ikke jeg hadde synes det hadde vært så gøy.*

Siri opplever at det vert lagt til rette for at ho skal oppleve meistring i stor grad. Ho poengterer at alle synes det er kjekkare når ein meistrar. Siri fortel at aktivitetar som ho er kjend med gjev ho meir meistring, og poengterer at ho er allsidig og glad i nye utfordringar. Siri uttrykkjer at hennar gode ferdigheitsnivå i faget fører til at ho har høg forventning om å meistre.

Sanne har litt andre opplevingar kring sin motivasjon for kroppsøvningsfaget. Etter 13 år med skulegang seier ho at ho ikkje er så motivert for noko lenger. Men ho understrekar at det er viktig for ho å få ein ståkarakter, og at det er den einaste motivasjonen ho har for kroppsøvningsfaget. Sanne fortel at det er medelevane og miljøet i kroppsøvningsundervisninga som gjer at ho har låg meistringsforventning. Ho legg til at motivasjonen var høgare når ho hadde rørsleglede. Ikkje berre for å få ein karakter, men å få ein karakter ho var nøgd med. Då ho hadde rørsleglede møtte ho til undervisninga i mykje større grad enn på idrettsglede, og ytte ein større innsats i timane. Grunnen til det var at ho trivst betre i rørslegledegruppa, og miljøet var ikkje prega av for stort konkurranseinstinkt. Sanne seier at ho føler seg meir akseptert i rørslegledegruppa. Sanne fortel at ho saknar meistring i idrettsglede:

*Om jeg trenger hvile, la meg sette meg ned å hvile litt uten å gjøre så mye annet. Bare la meg puste litt. Om jeg sier jeg ikke klarer å spille kampen, så kan jeg la være å spille kampen, uten at de må vite hvorfor. For det er ganske vanskelig å stå foran elever å si at jeg ikke vil spille, for de ler av meg. Å være den jenta som ikke klarer det liksom. Folk må være litt mer aksepterende for at ikke alle orker alt alltid. [...] det tror jeg det er flere som tenker.*

Sanne fortel at ho ser på seg sjølv som mindre kompetent i faget, og dermed blir det vanskeleg for ho å oppleve meistring. Elias opplever at han har god motivasjon i faget, spesielt når han er på idrettsglede og får halde på med det han likar, deriblant ballspel. Han legg vekt på at det er positivt at faget er så allsidig og varierende, og på denne måten vert det eit kjekt fag som han synes er givande både fagleg og personleg. Han fortel at sjølve valet mellom idrettsglede og rørsleglede, at du får delta

i eit læringsmiljø som er basert på interesser kan bidra til meistring, og kan spele ei naturleg rolle for forventningar om å meistre. Samstundes er det viktig at det vert lagt til rette for å gjennomføre spesielle aktivitetar han er kjend med, som ballspel, for hans forventning av å meistre. Han saknar meir oppfølging i frå læraren, både når det gjeld det faglege, men og for relasjonen sin del, og trur dette er ein viktig faktor for at han skal oppleve meistring i idrettsglede. Elias avsluttar dette temaet med å seie at det viktigaste for han ikkje nødvendigvis er å meistre, men å gjere det beste han kan og å ha det kjekt. Jan fortel at motivasjonen hans er prega ein del av å oppnå ein god og ønskt karakter i faget. Men han legg til at den indre drivkrafta og motivasjonen er klart til stades. Han har det kjekt i kroppsøvfingsfaget og poengterer at dette bidrar til god motivasjon, samstundes ser han på kroppsøvfingsfaget som eit positivt avbrekk frå stillesitjande fag. Jan seier at kroppsøvfingslæraren som relasjonsbyggjar med si støtte og oppmuntring er ein viktig bidragsytar for hans meistringsforventning i faget. Han fortel at han opplever meistring:

*Det blir lagt til rette med at jeg spleises med elever som er litt mer på mitt nivå egentlig. Dette hjelper veldig. For personlig så pleier ikke jeg å være så veldig aktiv på fritiden heller, så da føler jeg det er mer naturlig for meg å oppleve større mestring viss jeg får ha gym sammen med de som er på samme nivå som meg.*

Jan legg til at aktivitetar han har drive på med før og har kjennskap til, kan bidra til at han opplever og har høgare forventning om å meistring. Samstundes seier han at meistringskjensla er endå større og betre når han meistrar nye og ukjente aktivitetar. Jan avsluttar med å fortelje at hans forventning om å meistre er høgare no enn då han hadde idrettsglede. Grunnen til dette er at rørsleglede er prega av mindre konkurranse og av elevar som han meiner er på same nivå som han. På idrettsglede er ofte elevane vane med å vere i fysisk aktivitet og er aktive med idrett på fritida.

Even ser på seg sjølv som delvis motivert i faget:

*Jeg vil si jeg har en motivasjon på rundt 60 %. Jeg orker ikke å bli svett, for jeg gidder ikke å dusje. Da har jeg som mål at eg gir så mye at jeg klarer å prestere bra, men ikke for bra. Det som må til. Men noen ganger blir jeg veldig gira da, viss det er noe jeg er god i. Da blir jeg mer motivert.*

Even fortel at han blir ekstra motivert når han kan få vise seg i noko han meistrar, i motsetning til når dei spelar basketball, då spring han berre forsiktig rundt. Even fortel at han opplever og har høgare forventningar om å meistre generelt når han opplever at han er god og presterer.

Kroppsøvlingslæraren fortel at motivasjonen blant elevane varierer, men generelt sett er elevane motiverte for faget. Ho legg til at motivasjonen kan vere ulik frå studieretning til studieretning. Kroppsøvlingslæraren Eva fortel at både idrettsglede og rørsleglede er prega av mykje variasjon, både når det gjeld val av aktivitetar, undervisningsmetodar og liknande. Samstundes fortel Eva nok ein gong om viktigheita av å ufarleggjere aktivitetar, og kor viktig det er at elevane føler seg trygge. Dette gjer dei ved at elevane får ein roleg og trygg start som er prega av leik og samhald. Eva legg vekt på at den gode dialogen, gi positive tilbakemeldingar og relasjonen til elevane er svært viktig for eleven sin motivasjon i faget. Det inneber òg at eleven skal få god undervegsvurdering, og informasjon om korleis dei ligg an i faget, og korleis dei kan arbeide for å nå sine mål. Eva fortel at i rørsleglede er elevane ofte opptekne av drive med moderne aktivitetar, slik som yoga og saltimar, treningsformer som føregår på treningscenter. Eva uttrykkjer at dei prøver å ivareta elevane sine ønskjer og interesser for å vedlikehalde eller betre elevane sin motivasjon for faget. Eva seier at idrettsglede kan vere retta mot meir idrettsaktivitet, men at dei leikar i stor grad der og, sjølv om dei øver på tekniske ferdigheiter.

Mine funn tyder på at elevane har ulik motivasjon for kroppsøvlingsfaget. Korleis motivasjonen har endra seg etter innføring av ein todelingsmodell vil bli drøfta seinare i kapitlet. Siri, Elias og Jan gjev uttrykk for å ha god motivasjon i faget. Siri og Jan fortel og at dei har store forventningar til seg sjølv. Saman med denne indre drivkrafta fortel dei begge at motivasjonen òg er prega av ytre faktorar, som karakterar. I følgje Skaalvik & Skaalvik (2005, s. 141) er dermed Siri og Jan styrt av ytre årsaker for å få ei påskjøning, som i deira tilfelle er gode karakterar. Siri fortel at kroppsøvlingsfaget er ein arena ho verkeleg kan gjere det bra på, for ho veit ho kan oppnå ein god karakter, som ho er nøgd med. Som drøfta tidlegare er det heilt klart at Siri opplever seg som kompetent i faget og har i følgje Kalogiannis referert i Hagen et al. (2014, s. 64) ei positiv sjølvoppfatning faget. Even, som verken har høg eller låg motivasjon i faget, fortel at når han føler seg kompetent, opplever han å bli meir motivert i gitte situasjonar. Even fortel at til dømes i basketball, når han ikkje føler seg kompetent nok, berre spring han forsiktig rund. Lyngstad, referert i Hagen et al. (2014, s. 63), fortel om desse elevane som såkalla «ribbevegsløparar». Desse elevane gjer som dei får beskjed om, men utan å leggje så stor innsats i det. Metaforisk sett, spring desse elevane forsiktig langs ribbeveggen. Dei får sjeldan ballen, men er heller ikkje interessert i få den.

Brattenborg & Engebretsen (2007, s. 95) seier motivasjon er ein viktig faktor for å oppnå god aktivitet/prestasjon, og om ein manglar denne motivasjonen kan det få negative følgjer, som å ikkje oppleve meistring og glede av kroppsøvlingsfaget. I følgje Manger et al. (2009, s. 279) er det sjeldan at elevar har låg motivasjon og presterer høgt. Ein kan dermed sjå samanhengar mellom denne

påstanden og Siri og Jan sin gode motivasjon i faget, der dei fortel at motivasjonen er tilstade, dei presterar bra og opplever meistring og glede, og for Sanne vil det det motsette gjelde.

Sanne har delte opplevingar av motivasjon i kroppsøvningsfaget. Då ho hadde idrettsglede består motivasjonen hennar berre av ytre faktorar, nemleg det å få ein ståkarakter i faget. Sanne opplever ingen indre drivkraft og glede, som kan bidra til at motivasjonen hennar kjem av det indre. Dette kan tolkast med bakgrunn i det Manger et al. (2009, s. 279), seier at det er sjeldan elevar med låg motivasjon presterer høgt. Sanne seier òg at ho ikkje opplever seg sjølv som god nok i faget. I følgje von Seelen (2012, s. 198) veit elevar som ikkje føler seg kompetente nok at dei ikkje kan delta på lik linje som medelevane. Ut i frå Sanne sin ståstad er det blant anna naturleg å anta at ulike situasjonar i hennar tilfelle er prega av ein kombinasjon av manglande kompetanse og motivasjon. Sjølv om motivasjonen til Sanne nesten var fråverande då ho hadde idrettsglede, vil det vere viktig å presisere at motivasjonen var mykje betre då ho hadde rørsleglede. Då var ikkje motivasjonen hennar berre prega av ytre faktorar og det å få ein karakter, men å få ein karakter ho var nøgd med.

Mine funn seier at elevane har ulike forventningar om å meistre i kroppsøvningsfaget. Siri og Jan fortel at dei har høge forventningar om å meistre. Begge legg vekt på at aktivitetar dei er kjende med gjev meir meistring og stillar større krav til forventning om å meistre. Begge opplyser at ukjende aktivitetar og utfordringar gjev meir meistringskjensle. I følgje Skaalvik & Skaalvik (2005, s. 147) har elevar med høge forventningar om å meistre ofte meir mot og innsatsvilje til å gripe ei oppgåve. Dette kan ein sjå i samanheng med at både Jan og Siri oppgjev at dei set pris på ukjende aktivitetar og utfordringar som gjev dei meistring. Jan fortel at han har høgare forventning om å meistre når han har rørsleglede. Det er dermed nærliggande å tru at Jan opplever seg sjølv som meir kompetent og ei større tilhøyring når han får vere med i denne gruppa. Elias fortel at det å velje mellom idrettsglede og rørsleglede, at du kan få bidra i eit læringsmiljø som er basert på interesser kan bidra til meistring, og kan spele ei naturleg for større forventningar om meistre, og kan koplast opp mot korleis Ryan et al. (2000, s. 70) beskriver ein kognitiv evalueringsteori, som seier noko om korleis indre motivasjon kan variere frå elev til elev, og frå aktivitet til aktivitet. Teorien fortel korleis sosiale og miljømessige forhold kan styrke eller svekke eleven sin grad av indre motivasjon. Dermed kan eleven sitt behov for kompetanse, autonomi og tilhøyring gi grobottn for indre motivasjon.

Jan fortel òg at relasjonen til kroppsøvningslæraren, der han blant anna får oppmuntring og støtte er viktig for hans forventning om å meistre i faget. Kroppsøvningslærar Eva fortel òg om denne viktigheita, med fokus på den gode dialogen, positive tilbakemeldingar og den gode relasjonen. Som Bandura, referert i Manger et al. (2009, s.263), beskriv i hovudkjelde nummer tre, om bakgrunn for at meistringsforventning oppstår, kan eleven sin meistringsforventning påverkast gjennom verbale

tilbakemeldingar. Ut i frå det Jan fortel, vil slike positive tilbakemeldingar føre til at hans meistringsforventning aukar i ein positiv retning.

Jan og Even fortel kor viktig det er for dei å oppleve tryggleik i kroppsøvingstimen, og at etter at dei fekk vere med på rørslegledegruppa får dei oppleve større grad av tryggleik og tilhøyring.

Kroppsøvlingslæraren, Eva, fortel at om kor viktig det er å ufarleggjere aktivitetar og kor viktig det er at elevane føler seg trygge i faget. I følgje Ryan et al. (2000, s. 71) kan desse kjenslene verke inn på elevane sin indre motivasjon. Studien til Abildsnes et al. (2017, s. 8) fortel at gitar som hadde rørsleglede opplever større grad av meistringsforventning. Noko som delvis kan samanliknast med mine funn. Jan fortel heilt klart at han større meistringsforventning, medan Even uttrykkjer at det kan variere frå aktivitet til aktivitet, på grunn av hans kjensle av kompetanse.

Ut i frå mine funn kan ein sjå ein samanheng mellom elevane sin auke av indre motivasjon når dei i større grad føler seg meir kompetente og har ei kjensle av tilhøyring når dei får delta i gruppa dei sjølv ha valt.

Sanne fortel at ho saknar meistring og aksept i idrettsglede. Nok ein gong påpeiker Sanne at ho ikkje føler seg god nok i kroppsøvingfaget. Med bakgrunn i dette uttrykkjer ho at vegen er lang for at ho skal oppleve meistring. Gjennom heile intervjuet gav Sanne eit inntrykk at ho var ei jente med lite tru på seg sjølv, sine ferdigheiter og at ho hadde låge forventningar om å meistre, noko som kan samanliknast med studien til Einseth (2015, s. 9), som fortel at elevar med låg trivsel i faget ofte har «comorbidities» (tilleggsvanskar). Blant desse tilleggsvanskane finn ein mellom anna lågare sjølvbilete/sjølvtilitt, vegringar og ubehageleg arena. Samstundes er kroppsøvingstimane ein synleg arena der det tydeleg kjem fram om ein ikkje meistrar aktivitetane. Sanne fortel at det blant anna er miljøet og medelevane i idrettsgledegruppa som gjer at ho har låge forventningar om å meistre.

Manger et al. (2009, s. 249) fortel at Bandura meiner at elevane si forventning av å meistre ei oppgåve er avgjerande for motivasjonen. Dermed kan forventningane om å meistre vere avgjerande for kva slags aktivitet elevane vel å gjennomføre eller unngå. Som nemnt tidlegare uttrykte Sanne at ho nyttar ulike skjuleteknikkar for å unngå å delta i undervisninga. Dette kan og koplast saman med det Skaalvik & Skaalvik (2005, s. 147) fortel om når eleven vert utsett for situasjonar der dei må gjennomføre aktivitet som er utanfor deira komfortsone, vil desse elevane gjere ein dårlegare innsats, og kanskje til og med unngå aktiviteten. Sanne fortalte i intervjuet at ho heller ville nytte 100 kroner på ei legeerklæring enn å ha kroppsøving, noko som kan samanliknast med utsegna til Skaalvik & Skaalvik (2005, s. 147). Når Sanne er ein elev med låg forventning om å meistre tvilar ho oftare på sine egne ferdigheiter. Even fortel òg at han har større forventningar om å meistre, når han veit han kan prestere bra, og har lågare forventningar om å meistre når han ikkje følar seg kompetent

nok. Det vil i følge Skaalvik & Skaalvik (2005, s. 147) påvirke Sanne og Even sin prestasjon. Bandura, referert i Saville et al. (2014, s. 146), har konkludert i fire hovudkjelder som kan forklare korleis forventingar om å mestre oppstår. Sanne uttrykkjer direkte hat-kjensler og ingen glede når ho er på idrettsgledegruppa, og fortel om fleire ubehagelege hendingar som har oppstått i kroppsøvingsundervisninga. Manger et al. (2009, s. 264) beskriver den fjerde hovudkjelda «fysiologiske reaksjonar» som fysiske signal i frå kroppen, som seier noko om kva slags kjenslemessige tilstand ein er i. Reaksjonar som muskelspenningar, angst og ubehag kan gjere det vanskelegare å gjennomføre ei oppgåve, noko som igjen kan føre til redusert forventning om meistring. Det er nærliggande å tru at slike fysiologiske reaksjonar er gjeldane hos Sanne, ut i frå korleis ho beskriver sine ubehagelege hendingar, og på denne måten påvirkar hennar forventning om å mestre i ein negativ retning.

#### Endring av motivasjon etter innføring av ein todelingsmodell

I forundersøkinga fortel kroppsøvlingslærar Eva at eit av føremåla med denne todelingsmodellen var å auke motivasjonen til elevane i faget. Ut i frå mine funn er det nærliggande å tru at todelingsmodellen i ein viss grad har auka motivasjonen blant elevane. Både Siri, Jan og Elias fortel at deira motivasjon har vorte betre. Sanne har opplevd både auke og nedgang i motivasjon, grunna ulik erfaring frå begge gruppene. Siri fortel at todelingsmodellen har gjort ho meir motivert for kroppsøvlingsfaget. Etter at ho fekk velje idrettsglede meiner ho det har vorte betre flyt i gruppa, og at lærarane let elevane få meir medbestemming i faget. Sanne har tidlegare fortalt at motivasjonen hennar i idrettsglede handlar om ytre faktorar, å få ein karakter i faget. Ho gjev uttrykk for at motivasjonen hennar var endå betre då ho hadde rørsleglede, og konkluderer dermed med at med todelingsmodellen har ho fått både betre og dårlegare motivasjon i faget. Elias fortel at todelingsmodellen har gjeve han meir tid til å drive med noko han er interessert i, som igjen har hatt effekt på hans motivasjon. Han understrekar at elevane får lov til å velje sjølv kor dei vil vere og vel av eigne grunnar, og at det å ta eit val er motiverande i seg sjølv. Jan meiner at elevane vel bevisst, og at elevane har fått eit godt inntrykk av kva gruppe som passar dei best, og at valet om kva gruppe du vil vere i er svært motiverande. Jan uttrykkjer endring i motivasjon på denne måten:

*[...] jeg føler meg meir motivert når jeg kan samarbeide og ha det gøy med de elevene jeg har valgt å gå sammen med da. I motsetning til å føle stort press på å konkurrere og å vise seg veldig fram. Så det har endret på min motivasjon, ja.*

Even fortel at todelingsmodellen ikkje har påverka motivasjonen til faget i så stor grad, han grunngev det med at han ikkje har noko god mentalitet til skule og innsats. Men etter at han valte rørsleglede

såg han ein moglegheit til å få eit fritak frå å prestere på same måte som i idrettsglede. Av erfaring seier han at elevane truleg er motiverte på ulike måtar i idrettsglede og rørsleglede. Dette med bakgrunn i at elevane får vere med den gruppa dei sjølv har valt.

Eva, kroppsøvlingslæraren, fortel ut i frå egne erfaringar at ho opplever at elevane har vorte meir motiverte for kroppsøvlingsfaget etter at dei innførte todelingsmodellen på skulen, og grunnjev det med at eleven får meir autonomi, trivsel og meistring i faget.

Dei fleste elevane i mi undersøking grunnjev at deira motivasjon kan støttast opp mot at dei sjølv har teke eit val. Det same poengterer kroppsøvlingslæraren Eva. Blant anna seier Siri at kroppsøvlingslærarane har vorte meir lyttande, og at elevane får meir medbestemming. Det same påpeiker Elias, Jan og Even. Ryan et al. (2000, s. 70) seier at det å føle kompetanse, tilhøyring og autonomi kan vere ein grobotn for indre motivasjon. Blant anna kan tilbakemeldingar, kommunikasjon og påskjøning påverke kor kompetente vil føler oss, og dermed påverke eleven si indre drivkraft. Ein føresetnad for at kjensla av kompetanse skal verke positiv på eleven sin indre motivasjon, er at eleven i tillegg opplever å vere autonom. I følgje Hashim et al. (2007, s. 14) kan kontrollerande forhold verke negativt inn på den indre motivasjonen, slik som ytre belønning, trugslar og pålagte mål. Valfriheit, anerkjenning av kjensler og moglegheit for sjølvstyring kan gje auka kjensle av autonomi, og dermed auke eleven sin indre motivasjon. Dette støttast og opp av Ferriz et al. (2016, s. 581), Reeve (2009, s. 159) og Ommundsen & Kalvø (2007, s. 404). Funn i min studie kan dermed koplast opp mot eleven si kjensle autonomi og tilhøyring, og at dette har vore med på å auke den indre motivasjonen blant elevane. Dette med bakgrunn av at elevane frå min studie truleg vil få ei kjensle av å vere ein del av kroppsøvlingsfaget når dei får moglegheit til å velje kva grupper dei vil vere i. Samstundes er det nærliggande å tru at når elevane frå min studie fortel at dei opplever meistring vil det påverke deira kjensle av kompetanse, noko som Ryan et al. (2000, s. 70) påpeikar er viktig for eleven sin indre motivasjon. Eva, kroppsøvlingslæraren, fortel ut i frå egne erfaringar at elevane har auka trivsel, meistring og autonomi i faget. Vidare understrekar ho at det truleg kan ha hatt ein positiv verknad på elevane sin motivasjon i faget.

Om kroppsøvlingsfaget skal vere med på å inspirere til livslang rørsleglede, er det essensielt å støtte opp under pedagogiske strategiar for autonomisk læring (Perlman & Webster, 2011, s. 46). Når elevane får eit tilbod om ein todelingsmodell kan ein seie at retninga dei vel er interessebasert, noko som kan sjåast i samanheng med det Deci & Ryan (2000, s. 234) legg fram om at ein kroppsøvlingselev vil engasjere seg i oppgåver som er relevant for deira langsiktige personlege fysiske aktivitet, fordi dei set pris på å vere i aktivitet, og er indre motiverte. Deci og Ryan, referert i Perlman & Webster (2011, s. 47), seier at det kan vere utfordrande å gje elevar autonomi i kroppsøvlingsfaget, sidan

skulesystemet er bygd på prinsipp av kontroll. Reeve (2006, s. 232) fortel at sjølv innanfor strukturerte rammer kan ein gje moglegheiter for val og initiativ for å byggje under teorien om sjølvbestemmelse. Mine funn tyder på at todelingsmodellen kan vere ein måte å gje elevane grad av autonomi, der elevane får moglegheit til å føle seg kompetente, bli anerkjent og føle tilhøyring. Alle elevane som deltok i min studie meiner at det å organisere kroppsøvfingsfaget på denne måten vil ha mange gode sider, deriblant til fordel for elevane sin motivasjon. Blant anna fortel dei at ved å velje anten idretts glede eller rørs glede vel dei kva læringsklima dei kan delta i, og dermed føle større grad av tryggleik, meistring og kompetanse. Som nemnt har dette gjeve elevane i mi undersøking eit positivt inntrykk og auka motivasjon for nokon, alt etter kva opplevingar dei har frå både idretts glede og rørs glede.

### Oppsummering

Stortingsmelding 22 forstår omgrepet motivasjon som drivkrafta bak ein elev sin innsats for læring, altså det som driv ein elev til å yte ein innsats blant anna i kroppsøvingstimane (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 13). Det er fleire elevar i skulen som manglar denne motivasjonen av ulike grunnar, og det kan gå utover aktiviteten. Blant anna kan det vere utfordrande for elevar med låg motivasjon å oppleve meistring og glede i kroppsøvfingsfaget (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 95). Elevane frå min studie gjev inntrykk og fortel at dei har ulik grad av motivasjon. Elevane som uttrykkjer at dei har god motivasjon i faget legg vekt på at dei er motiverte med ei indre drivkraft og for aktiviteten sin del. Samstundes fortel dei at ytre faktorar, som karakterar òg er ein avgjerande faktor for deira gode motivasjon. Alle elevane i min studie uttrykkjer at graden av opplevd kompetanse og kjensle av tilhøyring er faktorar som kan bidra til å auke eller oppretthalde deira motivasjon. Noko som kan koplast mot andre studiar og forskning som er nemnt tidlegare i drøftinga. Sanne som fortel at ho har låg motivasjon i faget fortel dette med bakgrunn i at ho ikkje føler seg god nok, og ikkje opplev så stor grad av meistring. Fleire av elevane legg vekt på at deira indre motivasjon har vorte større etter innføringa av todelingsmodellen. Dette blant anna med bakgrunn i medbestemming, autonomi, kjensle av anerkjenning og kjensle av kompetanse, noko som kan koplast opp mot Ryan et al. (2000, s. 70) sin teori om sjølvbestemmelse. Det at elevane kjenner eit anna læringsklima med vektlegging tilpassa deira interesser og personlegdom er òg ein viktig faktor. Samstundes er det viktig å understreke at elevane har opplevd ulik grad av motivasjon ut i frå kva slags gruppe dei har delteke i, truleg på grunn av «feilval». Det er mykje som kan tyde på at denne todelingsmodellen kan vere eit bidrag til å auke motivasjonen til elevane i kroppsøvfingsfaget med bakgrunn i det som har vorte drøfta.



## 5 Avslutning og oppsummering

I avslutningskapittelet vil eg trekkje trådar frå dei tidlegare kapittele. Eg vil kort gi uttrykk for mine egne tankar og refleksjonar om forskingsprosessen. Vidare vil eg fokusere på dei mest sentrale funna, og foreslå vidare forskning innanfor ein todelingsmodell i kroppsøvingfaget.

Eg antok at funna ville seie at elevane hadde gode opplevingar av ein todelingsmodell, både når det gjaldt trivsel og motivasjon. Samstundes hadde eg ein forventning om elevar som vel idretts glede var dei som er eller har vore idrettsaktive, og alltid likt kroppsøvingfaget. Eg antok og at desse elevane hadde høg måloppnåing i faget. Samstundes hadde eg ei forventning om at elevar som valte rørsleglede var elevar som ikkje hadde trivast med faget tidlegare og hadde lågare måloppnåing i faget. Mine forventningar kan samanliknast med mine funn og tidlegare forskning, og delvis stemme. Sanne som hadde valt idretts glede er eit døme på at ikkje alle mine forventningar stemte.

### 5.1 Tankar og refleksjon om prosessen

Dette forskingsprosjektet har hatt som føremål å belyse utvalde elevar og ein kroppsøvingslærer sine opplevingar med ein todelingsmodell, med fokus på trivsel og motivasjon, i kroppsøvingfaget. Trivsel og motivasjon for faget kroppsøving er eit tema som engasjerer i eit samfunnsperspektiv og ikkje minst framtidige kroppsøvingslærarar. Tidlegare forskning av elevar sine opplevingar av kroppsøvingfaget har danna ei viktig ramme for studien, ettersom det er eleven sine opplevingar som står i sentrum for korleis dei trivst og er motiverte i faget. For å knyte studien sine funn opp mot fagdidaktisk og pedagogisk teori, har eg gjort greie for trivsel, kjenneteikn på elevar som trivast eller ikkje trivast, trivselsfremjande og trivselshemmande faktorar og motivasjonsteori med vekt på meistringsforventning og sjølvbestemmelsesteori.

Den metodiske tilnærminga eg har valt, er kvalitative semistrukturerte intervju. Eg intervjuar fem elevar og ein kroppsøvingslærer frå ein vidaregåande skule i Noreg. Metodiske drøftingar gjort undervegs i prosessen, har naturlegvis reist fleire spørsmål. Avslutningsvis har eg blant anna løfta spørsmål som: Kan elevane og læraren ha blitt påverka av leiande spørsmål? Burde strukturen eller innhaldet i intervjuguiden vore annleis? Har eg som intervjuar klart å halde meg nøytral? Endringar som dette kunne ha gitt meg djupare forståing av elevane sin trivsel og motivasjon og kroppsøvingslæraren sine opplevingar av elevane sin trivsel og motivasjon i kroppsøvingfaget etter innføring av ein todelingsmodell. Samstundes kunne endringane ha medført ein risiko for at delar av informasjonen som kom fram under intervjuar ikkje ville ha eksistert. Totalt sett er eg nøgd med dei vala eg har gjort undervegs. Ved å stille oppfølgingsspørsmål, kan ein anta at dette kan ha gitt breidde i svara til både elevane og kroppsøvingslæraren. Eg sit at med eit inntrykk av at både kroppsøvingslæraren og elevane har vore ærlege under intervjuar.

Som nemnt tidlegare meiner eg det er synd at eg ikkje fekk gjennomføre eit av dei planlagte intervjua med eleven «Alma». Det er nærliggande å tru at funn frå denne eleven kunne gitt prosjektet meir djupne og breidde. Samstundes har elevane og kroppsøvlingslæraren som deltok i studien sine utsegn vore svært interessant å undersøkje.

## 5.2 Oppsummering av sentrale funn

Min studie har satt fokus på ei problemstilling, som har vore skissert i tre tema, som er nemnt ovanfor.

Alle elevane og kroppsøvlingslæraren fortel at dei opplever eller har opplevde todelingsmodellen som ein positiv innverknad på kroppsøvlingsfaget. Dette inneber positive endringar av trivsel og motivasjon etter innføring av ein todelingsmodellen, dette inkluderer og elevane sine inntrykk av medelevane sin trivsel og motivasjon, samt kroppsøvlingslæraren sine inntrykk av elevane sin trivsel og motivasjon. Nokon av elevane uttrykkjer at motivasjonen ikkje har vorte direkte betre, grunna dårleg motivasjon for skulen generelt, men dei legg vekt på at todelingsmodellen har vore bra for korleis faget vert driven på uansett.

Eleven si meistring ser ut til å ha ein samanheng med deira trivsel, der elevane som opplever meistring, trivast i faget (Olafson, 2002, s. 69; Hashim, 2007, s. 26). Vingdal (2014, s. 47) seier at sjølvoppfatning er relative stabile fenomen, og kan endrast gradvis gjennom nye erfaringar, der eleven opplev seg sjølv som dyktig eller mindre dyktig. Forventning om å meistre endrar seg raskare ut i frå nye erfaringar. Sjølvtilitt kan forståast som situasjonsbetinga meistringsforventning og kan difor svinge mykje. Dermed kan ein seie at det er essensielt at alle elevar skal oppleve meistring, og dermed få auka meistringsforventning og motivasjon, noko som igjen har effekt på eleven sin læring og det faglege utbytte. Fleire av elevane i mine funn fortel at dei har auka meistringsforventning, og dermed er det nærliggande å tru at forventninga av å meistre har endra seg etter nye og betre erfaringar med kroppsøvlingsfaget, i ein todelingsmodell.

Reeve (2006, s. 232), seier at innanfor strukturert rammer kan læringsklima gje moglegheit for val initiativ, problemløysing og andre måtar å byggje under teorien om sjølvbestemmelse. Den autonome støtta er ein viktig bidragsytar for elevane sin indre motivasjon (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 404). Ut i frå mine funn kan ein sjå at ein slik måte å organisere kroppsøvlingsundervisninga på kan fremje eleven sin trivsel og motivasjon for faget, spesielt om elevane tek det rette valet, og ikkje byggjer valet sitt utelukkande på kva vener vel.

Om kroppsøvlingsfaget skal bidra til livslang rørsleglede er det grunn til å anta at elevmedverknad, varierte læringsmetodar og at innhaldet dreiest vekk frå idrettsrelaterte (ball) aktivitetar kan vere positivt. For at det skal høyrast endå betre ut, kan elevane få meir sjølvbestemmelse og

elevmerknad, gjerne i form av ein todelingsmodell. Dermed kan elevar som ikkje ønskjer at kroppsøvingundervisninga skal dreie seg om idrettsaktivitet og konkurranse få velje å delta i ei gruppe der dette er nedtona, og motsett . Slik som min studie seier, saman med Abildsnes et al. (2017) og Sigvartsen et al. (2016) sine studier, vil dette kunne auke eleven sin trivsel, indre motivasjon og meistringsforventning. Eg vil tore å seie, saman med resultat i frå mine funn, at dette kan gje elevane positive opplevingar i faget, og i større grad bidra til inspirasjon for livslang rørsleglede og vere ei personleg givande oppleving for elevane.

Funna i denne studien kan gje grobotn for refleksjon kring motivasjon og trivsel i kroppsøvingfaget i Noreg. Som følgje av vide og djupe intervju, med forholdsvis få respondentar kan ein berre sjå trendar, og ikkje generalisere resultatata. Samstundes kan ein del av funna underbyggjast tidlegare forskning. Med bakgrunn i dette kan ein sei at det har vore med på å auke truverdnet i denne studia (Larsen, 2007, s. 38). Ved å støtte seg på dette kan ein seie at fleire av funna i denne studia kan ha ein overføringsverdi, og vere gjeldane for andre som arbeider med kroppsøvingfaget.

### 5.3 Oppgåva sine implikasjonar

Ein todelingsmodell i kroppsøvingfaget er ikkje vanleg undervisningspraksis i Noreg i dag. Dermed finnes det ikkje så mykje forskning på feltet. Men noko det finnes meir forskning om, er korleis elevane opplever, trivst og er motiverte i kroppsøvingfaget, og ved gjennomgang av litteratur i forkant av prosjektet fann eg fleire studiar som omhandlar dette. Samstundes har media via ein del merksemd i form av ulike debattinnlegg, der det blant anna vert diskutert korleis ein burde leggje til rette for meir rørsleglede og trivsel i kroppsøvingfaget. Med å ta utgangspunkt i elevane sin trivsel og motivasjon i faget, og korleis den har endra seg etter innføring av ein todelingsmodell, meiner eg at denne studien representerer ytterlegare kunnskap om korleis elevar og kroppsøvingslæraren opplever trivsel og motivasjon i ein todelingsmodell i kroppsøvingfaget.

Eg ser det som mogleg at denne studien kan vere til nytte for kommande og praktiserande kroppsøvingslærarar i landet. Eg har eit ønskje om at denne studien kan bidra med nyttig kunnskap til fagpersonar som har interesse for eleven sin trivsel og motivasjon i faget. Totalt sett håpar eg at denne studien kan bidra til refleksjon og vere eit nyttig bidrag mot å setje eit større fokus på korleis elevane opplever trivsel og motivasjon i faget, då spesielt i ein todelingsmodell.

### 5.4 Vidare forskning på området

Eg har i min studie fokusert på korleis elevane opplever trivsel og motivasjon, og ein kroppsøvingslærer sine opplevingar av elevane sin trivsel og motivasjon i ein todelingsmodell i kroppsøvingfaget. Som vidare forskning vil eg anbefale å sjå nærare på og gå meir i djupna korleis ein slik todelingsmodell kan ha ein positiv effekt på elevane sin trivsel og motivasjon i kroppsøvingfaget.

For framtidens kroppsøvningsfag, vil eg sei det er vesentleg å få meir og djupare kunnskap om korleis elevane opplever ein slik todelingsmodell i faget. Det er ikkje gjort så mykje forskning på korleis elevane opplever ein slik todelingsmodell i kroppsøvningsfaget.

Denne studien fortel at elevane set pris på å kunne dra nytte av ein slik todelingsmodell i kroppsøvningsfaget, og kroppsøvningslæraren opplever at elevane er positive og har auka trivsel og motivasjon i faget. Det vil vere interessant å kunne tenkje seg om denne todelingsmodellen kunne vere anvendeleg for fleire skular, med tanke på at det ser ut til at elevane opplever meir trivsel og motivasjon i denne måten å gjennomføre kroppsøvningsundervisninga på. I eit nytt prosjekt vil det kunne vere interessant å sjå på kva som er grunnen til at nokre elevar har ein tendens til å velje gruppe ut i frå kor venen er, og kva som gjer at elevane får eit stereotypisk inntrykk av kva som er ein typisk idrettsgledeelev og rørslegledeelev. I mine auge vil arbeidet vidare med ein todelingsmodell i kroppsøvningsfaget vere eit anvendeleg perspektiv for vidare forskning.

Denne studien har resultert i utprøving av ein todelingsmodell på min arbeidsstad. Vidare forskning burde då gå meir på innhaldet i ein todelingsmodell, til dømes val av aktivitetar og læringsklima. Todelingsmodellen kan òg overførast til andre fag, for å auke trivsel og motivasjon i desse faga.

## 6 Litteraturliste

- Abildsnes, E., Rohde, G. E., Berntsen, S. & Stea, T. H. (2017). Fun, influence and competence-a mixed methods study of prerequisites for high school students' participation in physical education. doi:10.1186/s12889-017-4154-6
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314.
- Boiché, J. C. S., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G., Chanal, J. P. & Harris, K. R. (2008). Students' Motivational Profiles and Achievement Outcomes in Physical Education: A Self-Determination Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 688-701. doi:10.1037/0022-0663.100.3.688
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E. G. (2017). Kroppsøving er mer enn «fysisk aktivitet». Skolen endres – debatten uteblir. *Bedre Skole*, 29(4), 21-27.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Cardinal, B. J., Yan, Z. & Cardinal, M. K. (2013). Negative Experiences in Physical Education and Sport: How Much Do They Affect Physical Activity Participation Later in Life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49-53. doi:10.1080/07303084.2013.767736
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Einseth, M. B. (2015). *Trivsel i kroppsøving i videregående skole hos elever som er utsatte for mistrivsel* (Masteravhandling). Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Enright, E. & O'Sullivan, M. (2010). "Can I do it in my pyjamas?" negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *European Physical Education Review*, 16(3), 203-222. doi:10.1177/1356336X10382967
- Fenczyn, J. & Szmigiel, C. (2006). Attitude towards physical activity among boys and girls with simple obesity. *Studies in Physical Culture & Tourism*, 13(2).
- Ferriz, R., González-Cutre, D., Sicilia, Á. & Hagger, M. S. (2016). Predicting healthy and unhealthy behaviors through physical education: A self-determination theory-based longitudinal approach. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26(5), 579-592. doi:10.1111/sms.12470
- Fisette, J. L. (2011). Exploring How Girls Navigate Their Embodied Identities in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196. doi:10.1080/17408989.2010.535199

- Folstad, E. E. H. (2018, 24. januar). Vi trenger ikke enda en arena for måling av prestasjon og ferdigheter. *Aftenposten*. Henta frå <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/A23Apn/Brev-til-politikerne-fra-en-sliten-kroppsovingsutover--Ellen-Elise-H-Folstad>
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Grástén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(2), 260-269.
- Hagen, P. M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61-78.
- Hashim, H. A., Grove, J. R. & Whipp, P. (2007). *Components of enjoyment in physical education* (Doktoravhandling). University of Western Australia. Henta frå [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/1885619/4m3wpz8g8wsofd0.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1523565133&Signature=0fc%2Bq6A%2FzJA FhoaFbQAntN8o9E4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DComponents\\_of\\_Enjoyment\\_In\\_Physical\\_Educ.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/1885619/4m3wpz8g8wsofd0.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1523565133&Signature=0fc%2Bq6A%2FzJA FhoaFbQAntN8o9E4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DComponents_of_Enjoyment_In_Physical_Educ.pdf)
- Hashim, H. A., Grove, J. R. & Whipp, P. (2008). Relationships between Physical Education Enjoyment Processes, Physical Activity, and Exercise Habit Strength among Western Australian High School Students. *Asian Journal of Exercise & Sports Science*, 5(1), 23-30. Henta frå <file:///C:/Users/sarjag23/Downloads/AsianJournalofSportsScience.pdf>
- Jakobsen, A. M. (2012, 10. oktober). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving [Bloggpost]. Henta frå <https://idrottsforum.org/jakobsen121010/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter – Ungdomstrinnet* (St.meld. nr. 22 2010-2011). Oslo.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforl.
- Linda Rikard, G. & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385-400. doi:10.1080/13573320600924882
- Lintunen, T. (2006). Social and emotional learning in the school physical education context. I F. B. Bert De Cuyper & J. Opdenacker (Red.), *Current research topics in exercise and sport psychology in Europe* (s. 25-33). Henta frå [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=aVu\\_4Kgqo30C&oi=fnd&pg=PA25&dq=Lintunen,+T.+\(2006\)+Social+and+emotional+learning+in+the+school+physical+education+context.&ots=G1FDzWS0w5&sig=YzmES7oK\\_BKm5MklCgGT6fTLhvQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Lintunen%2C%20T.%20\(2006\)%20Social%20and%20emotional%20learning%20in%20the%20school%20physical%20education%20context.&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=aVu_4Kgqo30C&oi=fnd&pg=PA25&dq=Lintunen,+T.+(2006)+Social+and+emotional+learning+in+the+school+physical+education+context.&ots=G1FDzWS0w5&sig=YzmES7oK_BKm5MklCgGT6fTLhvQ&redir_esc=y#v=onepage&q=Lintunen%2C%20T.%20(2006)%20Social%20and%20emotional%20learning%20in%20the%20school%20physical%20education%20context.&f=false)
- Lu, C. & Buchanan, A. (2014). Developing Students' Emotional Well-being in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 85(4), 28-33. doi:10.1080/07303084.2014.884433

- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? I P. Salovey, M. A. Brackett & J. D. Mayer (Red.), *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey* (s. 29-59). Henta frå [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=YVKmxr\\_D7yQC&oi=fnd&pg=PT54&dq=Mayer,+J.D.%3B+%26+Salovey,+P.+\(1997\).+What+is+emotional+intelligence%3F&ots=qAS688G7hM&sig=DCLufqXZtLzkapJZ23aKd3GIObs&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Mayer%2C%20J.D.%3B%20%26%20Salovey%2C%20P.%20\(1997\).%20What%20is%20emotional%20intelligence%3F&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=YVKmxr_D7yQC&oi=fnd&pg=PT54&dq=Mayer,+J.D.%3B+%26+Salovey,+P.+(1997).+What+is+emotional+intelligence%3F&ots=qAS688G7hM&sig=DCLufqXZtLzkapJZ23aKd3GIObs&redir_esc=y#v=onepage&q=Mayer%2C%20J.D.%3B%20%26%20Salovey%2C%20P.%20(1997).%20What%20is%20emotional%20intelligence%3F&f=false)
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn).
- Mowling, C. M., Brock, S. J., Eiler, K. K. & Rudisill, M. E. (2004). Student Motivation in Physical Education Breaking down Barriers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75(6), 40-45. doi:10.1080/07303084.2004.10607256
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: NESH. Henta frå [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforl.
- Olafson, L. (2002). "I hate Phys. Ed.": adolescent girls talk about physical education. *Physical Educator*, 59(2), 67-74.
- Ommundsen, Y. (2004). Self-Handicapping Related to Task and Performance-Approach and Avoidance Goals in Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 183-197. doi:10.1080/10413200490437660
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett - betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigsten (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian journal of educational research*, 51(4), 385-413. doi:10.1080/00313830701485551
- Perlman, D. & Webster, C. A. (2011). Supporting Student Autonomy in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(5), 46-49. doi:10.1080/07303084.2011.10598628
- Personopplysningsloven. (2001). *Lov av 4. april 2001 nr 31 om behandling av personopplysninger*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. doi:10.1086/501484
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. doi:10.1080/00461520903028990

- Robazza, C., Bortoli, L., Carraro, A. & Bertollo, M. (2006). "I wouldn't do it; it looks dangerous": Changing students' attitudes and emotions in physical education. *Personality and Individual Differences*, 41(4), 767-777. doi:10.1016/j.paid.2006.03.020
- Ronglan, L. T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse : om lagspillenes didaktikk*. Oslo: Akilles.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Fowler, R. D., Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Saville, P. D., Cairney, J., Martin Ginis, K. A., Bray, S. R., Marinoff-Shupe, D. & Pettit, A. (2014). Sources of self-efficacy and coach/instructor behaviors underlying relation-inferred self-efficacy (RISE) in recreational youth sport.(Report). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36(2), 146-156. doi:10.1123/jsep.2013-0144
- Siegel, D. (2007). Middle School Students' Attitudes Toward Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(9), 9-9. doi:10.1080/07303084.2007.10598090
- Sigvartsen, J. A., Gabrielsen, L. E., Abildsnes, E., Stea, T. H., Omfjord, C. S. & Rohde, G. E. (2016). Exploring the relationship between physical activity, life goals and health-related quality of life among high school students: a cross-sectional study. doi:10.1186/s12889-016-3407-0
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Smedegaard, S., Christiansen, L. B., Lund-Cramer, P., Bredahl, T. & Skovgaard, T. (2016). Improving the well-being of children and youths: a randomized multicomponent, school-based, physical activity intervention. *BMC public health*, 16(1), 2-11. doi:10.1186/s12889-016-3794-2
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn : integrating theory and practice* (4. utg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and Motivation for PE. Who Collects the Benefits of the Subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. doi:10.1080/17408989.2014.892063
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplan i kroppsøving: Kro1-04, føremål. Henta 31. oktober 2016 frå <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Vingdal, I. M. (2014). Fysisk aktiv læring, et helhetlig læringssyn. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 37-59). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- von Seelen, J. (2012). Praksis, læring og kvalitet i idrætstimerne: et multiple-case studie.
- Wang, C. K. J. & Liu, W. C. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical education: The impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review*, 13(2), 145-164. doi:10.1177/1356336X07076875



Whitehead, M. (2014). Physical Literacy, kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 81-95). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

## Vedlegg

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv om deltaking i forskingsprosjekt: Utvalde elevar og ein kroppsøvingslærer si oppleving av ein todelingsmodell i kroppsøvingsfaget

**Vedlegg 2:** Samtykkeskjema ved innsamling av datamateriale til bruk i mitt forskingsprosjekt ved Høgskulen på Vestlandet

**Vedlegg 3:** Intervjuguide kroppsøvingslærer

**Vedlegg 4:** Intervjuguide utvalde elevar

# Vedlegg 1

## Informasjonsskriv om deltaking i forskingsprosjektet:

*” Utvalde elevar og ein kroppsøvingslærer si oppleving av trivsel og motivasjon i ein todelingsmodell i kroppsøvingsfaget”*

### Bakgrunn og føremål

Trivsel og motivasjon i faget kroppsøving er eit tema som engasjerer meg som framtidig kroppsøvingslærer. For å kome nærare målet mitt om å vere ein best mogleg lærar, ønskjer eg å grave djupare i søken etter kunnskap om korleis leggje til rette for god trivsel og motivasjon i faget. Eg vil i denne studien prøve å finne ut om ein todelingsmodell kan vere ein metode som fører til auka oppleving av motivasjon og trivsel i faget.

Studien er ein mastergradsoppgåve ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal.

Ein vidaregåande skule i Noreg har gode opplevingar med denne todelinga, og gjer det dermed svært interessant å forske på. Eg ønskjer å nytte elevar og ein lærarar ved skulen i min studie for å få tak i informasjon om kvifor og korleis desse gode opplevingane er gjeldande.

### Kva inneber deltakinga i studien?

I min studie ønskjer eg å intervju elevar i vidaregåande opplæring trinn tre, og ein kroppsøvingslærer. Desse intervju vil på sin måte gje meg data eg treng for å svare på mi problemstilling. Intervju vil bli tatt opp på lydopptak, og det vil bli teke notat undervegs. Kvart intervju vil ha ein varighet på ca. ein time. Spørsmåla i intervju vil innhente opplysningar om eleven si oppleving kring trivsel og motivasjon i den todelte kroppsøvingsundervisninga, og kroppsøvingslæraren sitt syn på elevane sine opplevingar kring temaa

### Kva skjer med informasjonen om deg?

All personopplysning vil bli behandla konfidensielt. Det vil seie at det er kun eg som student og rettleiar som har tilgang til data.

Skulen vert anonymisert, og det vert nytta fiktive namn studien, slik at deltakarane ikkje kan gjenkjennast i eventuell publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttast 1. desember 2017. Data og opptak vil bli sletta etter endt prosjekt.

**Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekkje ditt samtykke utan grunngjeving. Dersom du trekk deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert.

Ta gjerne kontakt med meg eller min rettleiar om du spørsmål om studien

Sara Jagedal (masterstudent)

Tlf: 48069594

Mail: sarajagedal@homtail.com

Jan Morten Loftesnes (rettleiar)

Tlf: 45065431

Mail: jan.loftesnes@hvl.no

Med vennleg helsing

Sara Jagedal

## Vedlegg 2

### Samtykke til deltaking i studien ved Høgskulen på Vestlandet

Mastergradsprosjekt

Prosjektleder: Sara Jagedal

Rettleiar: Jan Morten Loftesnes

Eg har motteke og lest informasjon om studien «Ein kroppsøvlingslærer og elevar sine opplevingar av trivsel og motivasjon av ein todelingsmodell i kroppsøvlingsfaget», og er villig til å delta i undersøkinga slik den er beskrive. Eg samtykker og om at opplysningane frå intervjuet kan nyttast i masteroppgåva.

Eg er kjent med at mi deltaking i prosjektet er frivillig, og at eg kan trekkje meg frå vidare deltaking utan grunnjevna

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### Intervjuguide kroppsøvlingslærer

**Tema:** Oppleving av ein todelingsmodell i kroppsøvlingsfaget.

#### Informasjon om prosjektet og problemstillinga (5-10 minutt)

- Bakgrunn og føremål for samtalen
- Forklar kva intervjuet skal nyttast til
- Avklar spørsmål rundt anonymitet og taushetsplikt
- Spør om respondenten har spørsmål eller om noko er uklart
- Informer om lydopptak, sørgje for samtykke til opptak
- Start lydopptak

## Intervju

#### Bakgrunnsinformasjon frå vedkommande

- Utdanning
- Yrke/yrkeskarriere

#### Bakgrunn for todeling av kroppsøvlingsfaget

- Når innførte de ei todeling av kroppsøvlingsfaget?
- Kvifor innførte de ei todeling av kroppsøvlingsfaget?
- Kva er intensjonen/føremålet med ei slik todeling av faget?
  - Spesielt retta mot elevane

#### Implementering

- Korleis vart denne todelinga sett i gong ved skulen?
  - Forarbeid
  - Samarbeid
- Opplevde du utfordringar med implementeringa? I så tilfelle, kva?
  - Deg sjølv
  - Kollegaer
  - Elevane

#### Organisering

- Kan du beskrive eit typisk skuleår med ein todelingsmodell?

- Oppstartsfasen-informasjon
- Kan elevar byte undervegs?
- Korleis ser ein kroppsøvingstime der eleven har idrettsglede ut?
  - Aktivitetetar
  - Stemning
- Korleis ser ein kroppsøvingstime der eleven har rørsleglede ut?
  - Aktivitetar
  - Stemning
- Krev ein todelingsmodell andre ressursar, eventuelt kva?
- Korleis samarbeider ein med kollegaer?
  - Om organisering
  - Vurdering
  - Elevane
- Korleis forhold todelingsmodellen seg til kompetansemåla?
- Kva er hovudfokuset i ein typisk kroppsøvingstime?

### **Eleven**

- Kva opplevingar trur du elevane har med ein todelingsmodell i kroppsøvingsfaget?
- Kva forventningar trur du eleven har til ein todelingsmodell i kroppsøvingsfaget?
- Kva tilbakemeldingar får de av elevane angående todelingsmodellen?
- Korleis får eleven moglegheit til å lære det den skal?
- Har todelingsmodellen auka deltakinga i faget? Eventuelt, kor mykje/kor lite?
- Har todelingsmodellen auka gjennomføringa av faget?

### **Trivsel, motivasjon og meistring**

- Korleis trur du elevane trivst i kroppsøvingsfaget?
- Korleis vert det lagt til rette for at alle skal trivast i faget?
  - Organisering
  - Undervisningsprinsipp
- Er trivselen den same hos rørsleglede som hos idrettsglede?
  - Om ikkje, kva er ulikt?
- Har todelinga endra eleven sin motivasjon for kroppsøvingsfaget?
  - Eventuelt, korleis?
- Korleis vert det lagt til rette for at eleven skal oppleve meistring i rørsleglede?
- Korleis vert det lagt til rette for at eleven skal oppleve meistring i idrettsglede?
- Kva slags aktivitetar og utfordringar gir flest mogleg elevar kjensle av meistring og utvikling?
- Kan du seie noko om elevane sin trivsel og motivasjon i faget før de starta med todelinga og no?
  - Ulikheitar
  - Deltaking, gjennomføring

## **Evaluering**

- Trur du intensjonane med todelingsmodellen når fram til elevane?
- Trur du intensjonane står til forventninga hos elevane?
- Kjem de til å halde fram med todelinga av faget?
- Korleis kan todelingsmodellen vere ein del av framtida til kroppsøvingfaget?
- Kva er bra/mindre bra med todelingsmodellen?

## **Avslutning**

- Avklaring
- Sluttkommentar



### Intervjuguide elevar

**Tema:** Oppleving av ein todelingsmodell kroppsøvingsfaget.

#### Informasjon om prosjektet og problemstillingen (5-10 minutt)

- Bakgrunn og føremål for samtalen
- Forklar kva intervjuet skal nyttast til
- Avklar spørsmål rundt anonymitet og taushetsplikt
- Spør om respondenten har spørsmål eller om noko er uklart
- Informer om lydopptak, sørgje for samtykke til opptak
- Start lydopptak

#### Intervju

##### Bakgrunnsinformasjon frå eleven

- Klassetrinn
- Kjønn

##### Trivsel i kroppsøvingsfaget

- Korleis opplev du kroppsøvingsfaget?
- Trivst du i kroppsøvingsfaget? Kvifor/kvifor ikkje
- Kor viktig er det for deg at du trivast i kroppsøvingsfaget?
- Kva meiner du er viktig for å trivast i kroppsøvingsfaget?
- Korleis har trivselen i kroppsøvingsfaget vore gjennom heile skuleløpet? Frå barneskulen til no.
- Kan du seie noko om trivselen har endra seg etter du vart introdusert for todelinga på vidaregåande?
  - -Korleis opplever du faget no samanlikna med tidlegare?
- Korleis opplever du at dine medelevar trivast i kroppsøvingsfaget?
- Korleis vert det lagt til rette for at alle skal trivst i faget?

- Organisering
- Undervisningsprinsipp

- Er trivselen den same hos rørsleglede som hos idrettsglede?
  - Om ikkje, kva er ulikt?

### **Bakgrunn for todeling av kroppsøvingsfaget**

- Kva synes du om todelingsmodellen i kroppsøvingsfaget?
- Kva trur du var bakgrunnen for at det vart innført ein todelingsmodell i kroppsøvingsfaget?
- Veit du kva som er intensjonen/føremålet med ei slik todeling? (Har du fått noko informasjon om kvifor de har ei todeling på skulen din?)

### **Implementering og forventningar**

- Kan du fortelje noko om korleis todelingsmodellen vart introdusert for deg når du starta på vg-1?
- Tilstrekkeleg informasjon?
- Kva tenkte du når du vart introdusert for denne todelingsmodellen?
- Kan du beskrive kva slags forventningar du hadde til denne måten å ha kroppsøving på?
- Korleis opplever du at dine medelevar opplev ein todelingsmodell i kroppsøving?

### **Idrettsglede og rørsleglede**

- Har du idrettsglede eller rørsleglede?
- Kvifor valde du idrettsglede/rørsleglede?
- Har du hatt idrettsglede/rørsleglede heile vidaregåande?
  - Om ja, kvifor?
  - Om nei, kva har du best erfaring med?
- Kan du beskrive ein typisk idrettsglede/rørsleglede-kroppsøvingstime?
  - Aktivitatar
  - Stemning/klima
- Kan du seie noko om denne todelingsmodellen har auka deltakinga/gjennomføringa i faget?
  - Kvifor trur du det er slik?

### **Motivasjon og meistring**

- Kan du seie noko om din motivasjon i kroppsøvingsfaget?

- Kva er det som gjer at du har god/dårleg motivasjon i faget?
- Kan læraren gjere noko annleis for at du skal vere meir motivert for faget? Kva?
- Har todelinga endra din motivasjon for kroppsøvingfaget?
  - Om ja, korleis?
- Korleis vert det lagt til rette for at du skal oppleve meistring i rørsleglede/idrettsglede?
- Kva slags aktivitetar og utfordringar opplev du gir flest mogleg følelse av meistring og utvikling?

### **Evaluerings spørsmål**

- Korleis opplever du at intensjonane/føremålet med todelinga når fram til deg?
- Korleis opplever du at intensjonane/føremålet står til forventningane dine?
- I kva grad opplever du at intensjonane/føremåla vert oppfylte?
- Vil du at skulen skal halde fram med ein slik todelingsmodell i faget?
- Kva er bra/mindre bra med ein todelingsmodell i kroppsøvingfaget?
- Opplev du at det er ulikheiter mellom ein rørsleglede elev og ein idrettsglede elev?
  - I så tilfelle kva?

### **Avslutning**

- Avklaring
- Sluttkommentar

