



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave

MASIKT-OPG-OM-1-2022-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	18-05-2022 09:00	<b>Termin:</b>	2022 VÅR
<b>Sluttdato:</b>	01-06-2022 14:00	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MASIKT-OPG 1 OM-1 2022 VÅR		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Naun:</b>	Harald Kuåle Bakke
<b>Kandidatnr.:</b>	406
<b>HVL-id:</b>	122808@hvl.no

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	26965
----------------------	-------

Egenerklæring \*: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt \*:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Videoproduksjon i kroppsøving - trivsel  
og motivasjon

Video production in physical education  
- enjoyment and motivation

**Harald Kvåle Bakke**

Master i IKT i læring

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett.

Veileder Aslaug Grov Almås

Juni 2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

# Innhold

<b>Innhold</b>	<b>2</b>
<b>Forord</b>	<b>4</b>
<b>Sammendrag</b>	<b>5</b>
<b>Abstract</b>	<b>6</b>
<b>1 - Innledning</b>	<b>8</b>
1.1 - Fysisk helse i skolen	8
1.2 - Bakgrunn for valg av tema og problemområde	9
1.3 - Problemstilling	10
1.4 - Datamaterialet	12
1.5 - Studiens struktur	13
<b>2 - Teori</b>	<b>14</b>
2.1 - Trivsel	14
2.1.1 - Hvem trives best?	15
2.1.2 - Variasjon	16
2.1.3 - Følelse av mestring	17
2.2 - Motivasjon	19
2.2.1 - Selvbestemmelsesteori	20
2.2.2 - Mestringsforventning	22
2.2.3 - Målorienteringsteori	24
2.3 - Digitale verktøy	25
2.3.1 - Bruk av digitale verktøy i kroppsøving	26
2.3.2 - Video som metode i kroppsøving	28
<b>3 - Metode</b>	<b>31</b>
3.1 - Vitenskapsteoretisk tilnærming	31
3.1.1 - Hermeneutikk og fenomenologi	32
3.2 - Kvalitativ metode	33
3.3 - Det kvalitative intervju	34
3.3.2 - Gjennomføring av intervjuene	37
3.4 - Utvalg	38
3.5 - Beskrivelse av undervisningsopplegget	40
3.6 - Presentasjon av informanter	41
3.7 - Analysering av data	43
3.8 - Etske refleksjoner	46
3.9 - Kvalitetssikring	47
3.9.1 - Validitet	47

3.9.2 - Reliabilitet	49
3.9.3 - Generalisering	50
<b>4 - Resultater</b>	<b>51</b>
4.1 - Trivsel	52
4.1.1 - Hvem trives best?	54
4.1.2 - Variasjon	58
4.1.3 - Følelse av mestring	60
4.2 - Motivasjon	61
4.2.1 - Selvbestemmelse	62
4.2.2 - Mestringsforventning	64
4.2.3 - Målorientering	65
4.3 - Digitale verktøy	67
4.4 - Oppsummering av funn	68
<b>5 - Drøfting</b>	<b>69</b>
5.1 - Trivsel	69
5.1.1 - Hvem trives best?	70
5.1.2 - Variasjon	72
5.1.3 - Følelse av mestring	73
5.2 - Motivasjon	74
5.2.1 - Selvbestemmelse	74
5.2.2 - Mestringsforventning	76
5.2.3 - Målorientering	77
5.3 - Digitale verktøy	78
<b>6 - Konklusjon</b>	<b>79</b>
<b>Referanser</b>	<b>84</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>92</b>
Vedlegg 1: Videooppgave	92
Vedlegg 2: Instruksjonsvideo - Storyboard	93
Vedlegg 3: Intervjuguide - lærere	94
Vedlegg 4: Intervjuguide - elever	96
Vedlegg 5 - Samtykkeerklæring Elev	98
Vedlegg 6 - Samtykkeerklæring Lærer	101

# Forord

Når arbeidet med denne masteroppgaven nå nærmer seg slutten, kan jeg se tilbake på en prosess som til tider har vært utfordrende, men utvilsomt også har vært lærerik og som har bidratt til at jeg har utviklet meg på flere plan. Jeg føler meg privilegert som har hatt muligheten til å ta videreutdanning knyttet opp mot et fag- og problemområde som både interesserer og engasjerer meg. Takk til alle som har bidratt. En spesiell takk til Aslaug Grov Almås som har bidratt med konstruktive og gode innspill.

Livet er for kort til å skrive masteroppgaver på deltid.

Harald Kvåle Bakke

Bergen, mai 2022

# Sammendrag

Denne masteravhandlingen undersøker hvordan videoproduksjon kan benyttes som del av kroppsøvningsundervisningen for å fremme elevenes trivsel og motivasjon i faget.

Kroppsøvningsfaget har blant annet som oppgave å sørge for livslang bevegelsesglede og å bidra til en fysisk aktiv livsstil, samtidig er bruken av digitale verktøy økende i samfunnet generelt og i skolen. Masteroppgaven har i lys av dette følgende problemstilling: Hvordan kan bruk av elevproduserte instruksjonsvideoer påvirke elevenes trivsel og motivasjon i kroppsøvningsfaget? Problemstillingen blir belyst gjennom to forskningsspørsmål: (1) Hvordan trives elevene i kroppsøvningsfaget og hvordan kan bruk av videoproduksjon påvirke dette? (2) Hva motiverer elevene til kroppsøvningsfaget og hvordan påvirker videoproduksjon dette?

For datainnsamlingen ble en kvalitativ tilnærming valgt. Datamaterialet består av transkripsjoner av seks elevintervjuer og et lærerintervju. Elevene som ble valgt ut som informanter, deltok først i et undervisningsopplegg med elevproduserte videoer som metode. Elevene lagde egne instruksjonsvideoer der de forklarte og viste en idretts- eller bevegelsesaktivitet. Videre ble elevenes og lærerens opplevelse av dette opplegget undersøkt gjennom intervjuene og analysen av disse.

Hovedfunnene i studien støtter opp om tidligere forskning både med tanke på hvilke elever som trives i kroppsøvningsfaget, og med tanke på at faktorer som variasjon, mestringsfølelse og elevmedvirkning er viktige når det gjelder elevenes motivasjon for faget. Denne studien viser at bruk av elevproduserte instruksjonsvideoer kan bidra til å fremme disse faktorene. Studien peker likevel på at bruk av elevproduserte instruksjonsvideoer som metode kan påvirke graden av fysisk aktivitet i kroppsøvingstimene negativt. I hovedsak tyder studien på at elevproduserte instruksjonsvideoer kan være en gunstig arena for samarbeid, refleksjon og medvirkning, og dermed bidra til å fremme kroppsøvningsfaget som dannings- og læringsfag slik læreplanen for kroppsøvningsfaget legger opp til. Videre forskning bør søke å svare på hvordan kroppsøvningsfaget kan løftes som dannings- og læringsfag samtidig som den fysiske aktiviteten i faget ivaretas, og hvordan digitale verktøy kan bidra i denne prosessen.

# Abstract

The present master thesis explores how video production can be used as a part of physical education to promote students' well-being and motivation. Physical education, as a school subject, is supposed to contribute to lifelong pleasure of being physically active and a physically active lifestyle. At the same time, the use of digital tools in society in general and in the school system is rapidly increasing. Bearing this in mind, the thesis proposes the following main research question: How can student produced instruction videos influence students well-being and motivation in physical education in schools? This question is specified by two sub-questions: (1) How do students perceive physical education regarding their well-being, and how can use of video production influence this perception? (2) What motivates students in physical education and how can video production influence student motivation?

A qualitative approach was chosen to obtain the data collection. The main data sources consisted of transcriptions of six student interviews and one teacher interview. Initially, the students who were chosen as informants participated in a teaching program related to student produced videos as a method. The students made their own instruction videos where they explained and modeled a sport or exercise activity. Furthermore, the students' and teacher's experience of the teaching program were examined through interviews and the analysis of these.

The main findings of this study supports previous research both with regard to which students enjoy physical education, and considering that variation, sense of achievement and student participation are important factors when it comes to student motivation. The study shows that student produced videos can contribute to promote these factors. The study, however, also points out that use of student produced instruction videos as a method may have a negative influence on the degree of physical activity in physical education-classes. For the main part, student produced videos can be a beneficial arena for collaboration, reflection and student participation, and thus, contribute to promote physical education as a school subject with a focus on self-formation and learning, in line with the curriculum in physical education. Further research is needed to illuminate how physical education can be developed as a subject with a focus on self-formation

and learning, without being at the expense of physical activity in the subject, and how digital tools can contribute in this process.



# 1 - Innledning

## 1.1. - Fysisk helse i skolen

I vårt samfunn er det stort fokus på fysisk helse og hvordan den har betydning for blant annet folks livskvalitet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) speiler dette fokuset, og vi finner *folkehelse og livsmestring* som et av tre tverrfaglige tema i læreplanens overordnede del. Det trekkes i læreplanen fram at folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema skal gi elevene kompetanse som fremmer god både psykisk og fysisk helse og som gir elevene anledning til å ta ansvarlige livsvalg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13). Læreplanen understreker også viktigheten av at samfunnet legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte og at dette har stor betydning for folkehelsen.

Kroppsøvningsfaget spiller en naturlig rolle i arbeidet rundt fysisk helse i skolen, men det har likevel lenge vært diskusjon om bakgrunnen for kroppsøvningsfaget og hva formålet med faget skal være. Kroppsøvningsfaget kan legitimeres med bakgrunn i en *helsediskurs*, en *idrettsdiskurs* og en *danningsdiskurs* (Foucault, i Askildsen, 2018, s. 2). Augestad (2003) og Säfvenbom (2010) hevder at idrett- og helseaspektet har vært det dominerende innen kroppsøving i lang tid, noe man også kan finne belegg for å hevde i læreplanene for kroppsøving (Askildsen, 2018, s. 3). Med bakgrunn i at faget har vært preget av å være drevet som et aktivitets- og idrettsfag, peker mange på at fokuset på danning og læring har blitt tilsidesatt (Kirk, 2010; Ommundsen, 2013; Borgen & Engelsrud 2015; Redelius et al. 2015). Ser man på kroppsøvningsfaget over tid, ser man likevel en dreining fra et resultatfokus til et større fokus på utvikling og innsats. Dette gjenspeiles også i dagens læreplan for faget der det under fagets relevans står at faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her finner man også begreper som *samarbeid*, *forståelse*, *respekt*, *innsats*, *reflektere kritisk tenking*. Begreper knyttet til ferdigheter og prestasjon er fraværende i denne delen av læreplanen.

Også kompetansemålene (her etter 10. trinn) gjenspeiler det samme. Elevene skal:

- trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter
- bruke egne ferdigheter og kunnskaper på ein slik måte at det kan medverke til framgang for andre

I kompetansemålene finner man riktignok begrepet *ferdigheter*, men da knyttet opp mot utvikling og samspill med andre (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Samfunnet vårt er også midt i en digital revolusjon, og tilgjengeligheten på og bruken av digitale verktøy har hatt en eksplosiv økning i samfunnet generelt og ikke minst i skolen. I læreplanens overordnede del beskrives teknologiens innvirkninger på menneske, miljø og samfunn som betydelige, og kunnskap om sammenhengen mellom teknologi og bærekraftig utvikling som viktige (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14). Fagfornyelsen legger vekt på at grunnopplæringen skal bidra til å utvikle elevene slik at de står rustet til å delta i morgendagens samfunn (NOU, 2015, s 8), og man finner da også igjen digitale ferdigheter som en av fem grunnleggende ferdigheter i læreplanen for alle fagene i skolen. I læreplanen for kroppsøving beskrives digitale ferdigheter som å kunne bruke “digitale ressurser til å utforske, være skapende og løse praktiske utfordringer i faget” (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det er i skjæringspunktet mellom samfunnets fokus på fysisk aktivitet, folkehelse og livsmestring og samfunnets og skolens pågående digitale revolusjon jeg skriver min masteroppgave om bruk av digitale verktøy i kroppsøvingfaget.

## 1.2 - Bakgrunn for valg av tema og problemområde

Som kroppsøvingslærer mener jeg - uavhengig av om kroppsøvingfaget skal ha et helse-, idretts- eller læringsfokus - at elevenes deltakelse i faget er svært viktig dersom eleven skal få utbytte av faget. Som kroppsøvingslærer har jeg møtt mange ulike elever som har vidt forskjellige oppfatninger av kroppsøvingfaget. Jeg har møtt elever som elsker faget, elever som opplever faget som den eneste friplassen i en teoritung skolehverdag, elever som gjemmer seg bak ribbeveggen underveis i kroppsøvingstimen og elever som nesten aldri deltar i faget. Som

lærer for *alle* elevene er man naturlig på jakt etter måter for å få samtlige elever til å delta i faget på og til å finne sin plass i timene, selv om de kanskje ikke har kroppsøving som favorittfag eller er spesielt fysisk aktive på fritiden. Dette ansvaret finner vi igjen i læreplanens overordnede del, der det under profesjonsfelleskap og skoleutvikling heter:

Ein lærar er ein rollemodell som skal skape tryggleik og rettleie elevane på ferda deira gjennom opplæringa. Læraren er avgjerande for eit læringsmiljø som motiverer og bidrar til at elevane lærer og utviklar seg. Det krev at læraren viser omsorg for kvar enkelt elev. Det inneber òg å hjelpe elevar som tek uheldige val, ikkje kjenner seg inkluderte eller som strevar med å lære det som er ønskt og forventa. Ved å arbeide for samhald og tilhøyrse blant elevane skal læraren bidra til å utvikle ein kultur for læring og gi elevane fagleg og emosjonell støtte. (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Flere undersøkelser viser at svært mange skoleelever trives med kroppsøvingsfaget, noe jeg kommer inn på i både teori- og drøftingsdelen av oppgaven. Blant elever med idrettsbakgrunn er andelen som trives med faget spesielt høy. Mange kroppsøvingslærere, meg selv inkludert, har også bakgrunn fra idretten, noe som kan gjøre det vanskeligere å sette seg inn i hvordan elever som ikke har en slik bakgrunn tenker og føler om faget, og dermed vanskeligere å motivere dem for faget.

### 1.3 - Problemstilling

Gjennom studiet i IKT i læring ved Høgskulen på Vestlandet (HVL) har jeg blitt introdusert for mange muligheter som digitale verktøy gir i skolen og i undervisningen. Underveis i studiet har jeg blitt nysgjerrig på hvordan digitale verktøy kan brukes i kroppsøvingsfaget, både inn mot elever som trives godt med faget fra før og inn mot dem som i mindre grad trives med faget. Jeg mener det vil være interessant å se på om og i hvilken grad bruk av digitale verktøy i kroppsøving påvirker trivselen og motivasjonen til elevene.

Begrepet digitale verktøy rommer veldig mye forskjellig og det vil derfor være nødvendig å avgrense hvilke(t) digitale verktøy jeg skal benytte og undersøke i dette arbeidet. Jeg har valgt å

se nærmere på video som metode i kroppsøving. Det er tidligere gjort en del forskning på bruk av video i kroppsøving, dette kommer jeg inn på i kapittel 2.3.2. På bakgrunn av denne forskningen har jeg valgt å avgrense video som metode til elevprodusert instruksjonsvideo, som det er forsket mindre på enn annen bruk av video i kroppsøvingsfaget. Video kan brukes på flere ulike måter i kroppsøvingsfaget, både til instruksjon, tilbakemeldinger, observasjon av egen teknikk, m.m. I forbindelse med dette forskningsprosjektet er det bruk av video som faktor knyttet til trivsel og motivasjon jeg kommer til å undersøke. Med elevproduserte video menes, som navnet tilsier, at elevene selv skal lage videoer. Dette har jeg valgt å gjøre gjennom å gi elevene som deltar i studien i oppgave å lage en instruksjonsvideo knyttet til en selvvalgt aktivitet der de skal vise og forklare hvordan en øvelse blir utført.

Ønsket om at alle elever skal trives kroppsøvingsfaget og at flest mulig skal oppleve motivasjon for faget har sammen med nysgjerrigheten rundt hvordan digitale verktøy kan bidra til dette, ledet meg frem til følgende problemstilling for studien:

Hvordan kan bruk av **elevproduserte instruksjonsvideoer** påvirke elevenes trivsel og motivasjon i kroppsøvingsfaget?

For å kunne svare på problemstillingen, vil det være viktig for meg å si noe om hvordan elevene trives i kroppsøvingsfaget og hva som motiverer dem med og for faget. Tidligere forskning kan fortelle meg noe om trivsel og motivasjon i kroppsøvingsfaget på generell basis, men det vil være naturlig for meg å komme inn på dette i undersøkelsene i forbindelse med denne studien også. For å kunne si noe om hvordan elevproduserte instruksjonsvideoer eventuelt påvirker trivsel og motivasjon, må jeg ha en forståelse av hvordan de elevene som medvirker i denne studien trives og motiveres for kroppsøvingsfaget i utgangspunktet. To forskningsspørsmål avgrenser og spesifiserer problemstillingen nettopp med tanke på dette:

1. Hvordan trives elevene i kroppsøvningsfaget og hvordan kan bruk av videoproduksjon påvirke dette?
2. Hva motiverer elevene til kroppsøvningsfaget og hvordan påvirker videoproduksjon dette?

For å undersøke problemområdet mitt og forsøke å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, har jeg altså valgt å bruke elevproduserte instruksjonsvideoer som utgangspunkt i denne studien. Å la elevene selv produsere video vil være i tråd med måten digitale ferdigheter beskrives i læreplanen for kroppsøving. Elevene vil være nødt til å være aktive i prosessen med å lage videoene og vil kunne være både utforskende og skapende når de selv skal lage videoene. Disse elementene fra beskrivelsen av digitale ferdigheter i kroppsøvningsfaget har vært med å prege utformingen av oppgaven som ble brukt i videoprojektet i forbindelse med denne studien. Utformingen av selve prosjektoppgaven er nærmere beskrevet i kapittel 1.4 og 3.5.

## 1.4 - Datamaterialet

Datamaterialet i denne studien er innhentet gjennom kvalitative intervjuer med seks ungdomsskoleelever og én ungdomsskolelærer. Læreren er kroppsøvningslærer i flere kroppsøvningsklasser på 9. trinn, elevene er plukket ut fra to av disse kroppsøvningsklassene. Jeg beskriver hvordan utvalget er gjort mer inngående i kapittel 3.4.

Intervjuene bygger på gjennomføringen av videoprojektet jeg gjennomførte i de to klassene og elevenes og lærerens tanker og refleksjoner rundt dette. Jeg har som nevnt valgt å gi elevene som deltar i studien i oppgave å lage en instruksjonsvideo knyttet til en selvvalgt aktivitet der de skal vise og forklare hvordan en øvelse blir utført. Dette kan være alt fra hvordan man utfører en dansebevegelse, et volleyballslag, tenner et bål, eller andre øvelser/aktiviteter knyttet til kroppsøvningsfaget. Oppgaven vil kunne utføres individuelt eller i grupper og skal gjennomføres i løpet av en kroppsøvingstime på skolen. Denne studien har jeg valgt å avgrense blant annet ved å se på elevenes egne refleksjoner rundt trivsel og motivasjon. Jeg har derfor valgt å ikke inkludere

elevenes instruksjonsvideoer i datamaterialet mitt, men å undersøke elevenes og lærerens refleksjoner om prosessen knyttet til arbeidet med videoene gjennom intervjuer. Oppgaven som ble gitt til elevene er beskrevet mer inngående i kapittel 3.5 og er vedlagt i sin helhet som vedlegg 1.

## 1.5 - Studiens struktur

I kapittel 2 viser jeg til tidligere forskning knyttet til fagområdet og gjør rede for oppgavens teoretiske forankring. Jeg presenterer tidligere forskning som tar for seg trivsel og motivasjon i kroppsøvningsfaget og tidligere forskning på bruk av video som verktøy i kroppsøvningsfaget. I kapittel 3 gjør jeg rede for valg av metodene som ligger til grunn for studien og begrunner disse. I kapittel 4 presenterer jeg resultatene fra analysen jeg har foretatt av de innsamlede data. I kapittel 5 diskuteres funnene fra kapittel 4 i lys av teorigrunnlaget. Til slutt oppsummerer jeg i kapittel 6 funnene mine og forsøker å bruke disse til å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene

## 2 - Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for mitt forskningsprosjekt. Jeg vil først vise til tidligere forskning knyttet til elevers opplevelse av trivsel i og motivasjon for kroppsøvningsfaget og gjøre rede for sentrale teorier om motivasjon. Deretter trekker jeg frem tidligere forskning på bruk av digitale verktøy i kroppsøvningsfaget generelt og bruk av video spesielt.

### 2.1 - Trivsel

Trivsel defineres av Scanlan og Lewthwaite som «positive affect that reflects generalized feelings such as pleasure, liking and fun» (Scanlan & Lewthwaite, i Hashim et al. 2007, s. 8) (Hashim et al. 2007, s.8). Hvis man ser på trivsel som noe individuelt, vil en slik definisjon innebære at trivsel er følelser som har positiv påvirkning på en person. I kroppsøving vil elevenes trivsel i faget være avgjørende for deres aktivitet i timene, påpeker Fasting og Sisjord (2000), og samme synspunkt kommer til uttrykk i Stortingsmelding nr. 16 om folkehelsearbeid i Norge (St. m. 16 (2002–2003), s.31). Trivsel i kroppsøving henger altså sammen med aktiviteten i faget. Det er i tillegg naturlig å se trivsel i sammenheng med motivasjon og derfor også motivasjonsteorier som selvbestemmelsesteori, teori om mestringsforventning og med målorienteringsteori. Disse teoriene kommer jeg inn på under motivasjon i kapittel 2.2.

Tidligere forskning viser at mange elever har et positivt syn på kroppsøvningsfaget, men at dette ikke gjelder alle elever (Sävfenbom et al., 2015; Moen et al., 2015; Christiansen, 2010; Flagestad & Skisland, 2009). Norske elever i ungdomsskolen og videregående skole synes å være delt i sin innstilling til kroppsøvningsfaget. En undersøkelse viser at 58 % av de spurte ungdomsskoleelevene er positive til faget og mener det fungerer godt som det er (Sävfenbom et al., 2015, s. 637). 32 % sier i den samme undersøkelsen at de liker faget, men at faget kunne vært annerledes, og 10 % svarer at de ikke liker kroppsøving i det hele tatt. Mange av de samme funnene finner vi igjen i en studie av Moen, Westlie, Brattli og Bjørke (2015). Studien er gjennomført av Høgskolen i Innlandet blant elever, lærere og skoleledere i Elverumskolen. Studien kartlegger deltakernes opplevelse av kroppsøvningsfaget og viser at 67,9 % av de spurte

liker faget svært godt (Moen et al., 2015, s. 23). Tar man med de som liker faget godt, er tallet opp mot 90 %. Denne studien er gjennomført blant elever på mellom- og ungdomstrinnet og viser også en negativ utvikling i innstillingen til faget jo eldre elevene blir (Moen et al., 2015, s. 68).

Fysisk og psykisk helse er et viktig moment i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20). Folkehelse og livsmestring er som tidligere nevnt, et av tre tverrfaglige temaer i læreplanens overordnede del, og et av formålene med kroppsøvningsfaget er å stimulere en fysisk aktiv livsstil. Trivsel i kroppsøvningsfaget er viktig med tanke på dette og kan relateres til elevenes fysiske aktivitet og deres treningsvaner (Hashim et al., 2008, s. 29).

### 2.1.1 - Hvem trives best?

Det er de mest aktive elevene som trives best i kroppsøvningsfaget og de lite aktive elevene som i størst grad ikke trives i faget, ifølge Säfvenbom et al., (2015, s. 640), et funn som også støttes av Moen et al. (2015, s. 36). Selv om vi finner elever som mistrives i kroppsøving både blant gutter og jenter, viser flere studier at gutter generelt trives bedre i kroppsøving enn jenter (Ingebrigtsen & Sæther, 2006; Rishovd, 2013; Säfvenbom et al., 2014; Fisette, 2011). Tidligere studier viser også andre forskjeller mellom kjønn i forbindelse med kroppsøvningsfaget. Fairclough (2003, s. 13) peker på at gutter har en tendens til å foretrekke lagspill, men jenter har en tendens til å foretrekke individuelle aktiviteter. Det er også studier som viser at jenter har en tendens til å velge aktiviteter med lavere intensitet enn guttene, dersom de får mulighet til det (Westerståhl et al. 2005, s. 293). Jenter oppgir også at de senker intensitetsnivået for ikke å bli svett i kroppsøvingstimene, slik at de skal slippe å dusje etter timen (Andrews & Johansen, 2005, s. 309). Skifting og dusjing er tett knyttet til kroppspress. Kroppspress settes også i sammenheng med trivsel i kroppsøvningsfaget og er noe vanligere blant jenter enn gutter (Moen et al., 2015, s. 36). Elever med lav selvtillit og dårlig selvbilde og elever som vegrer seg for å dusje, er overrepresentert blant elever som ikke trives i kroppsøvningsfaget (Einseth, 2015, s. 9). Også ferdigheter spiller inn med tanke på hvem som trives best i kroppsøvningsfaget. Elever med lave ferdigheter har en tendens til å foretrekke kjønnsdelte aktiviteter, aktiviteter med lav intensitet og aktiviteter der de kan være sammen med vennene sine (Portmann, i Hashim et al., 2007, s. 73).



Også elevenes relasjon til læreren er viktig for trivsel i kroppsøving (Andrews & Johansen, 2005, s. 312). Både hvordan læreren underviser og hvordan læreren snakker med elevene spiller inn. Det samme kan også lærerens holdninger og personlighet gjøre.

### 2.1.2 - Variasjon

Graden av variasjon i aktiviteter i timene spiller også en viktig rolle for trivsel i kroppsøvingfaget. Tidligere forskning viser at elever opplever at innholdet i faget er lite variert og at innhold som dans, moderne aktiviteter og friluftsliv nesten er fraværende, mens innhold som ballspill og grunntrening dominerer (Moen et al., 2015, s. 69). Mange kroppsøvingslærere har selv bakgrunn fra idrett. Dette nevnes ofte som årsak til at idrettsdiskursen blir sentral i faget og at innhold som det nevnt over fortrenses til fordel for mer idrettsnære aktiviteter. I en australsk undersøkelse peker Hashim, Grove og Whipp (2008, s.23) på sammenhengen mellom trivsel i kroppsøvingfaget og grad av fysisk aktivitet både i ungdomsårene og senere i livet. Undersøkelsen peker på viktigheten av blant annet variasjon for å bidra til elevenes trivsel i faget. Ronglan (2008, s. 128) viser til sammenhengen mellom variasjon og motivasjon, både i kroppsøving og i organisert idrett, og oppgir manglende variasjon som en årsak til frafall fra idretten blant ungdom. Blant elever som ikke trives med kroppsøvingfaget oppgir mange at aktivitetene i faget er kjedelige (Olafson, 2002, s. 69; Hagen et al, 2014, s. 71; von Seelen, 2012, s. 198; Moen et al., 2015, s. 79) peker på at undervisningsmetodene i kroppsøving ofte er tradisjonelle og at instruksjon fra lærerne vektlegges i stor grad. Elevene får i liten grad være med å påvirke innholdet og formen på undervisningen, selv om de ønsker det. For at elevene skal kunne ha et positivt bilde på kroppsøving og positive holdninger til faget, vil varierte aktiviteter være en av nøklene (Rikard & Banville, 2006, s. 396).

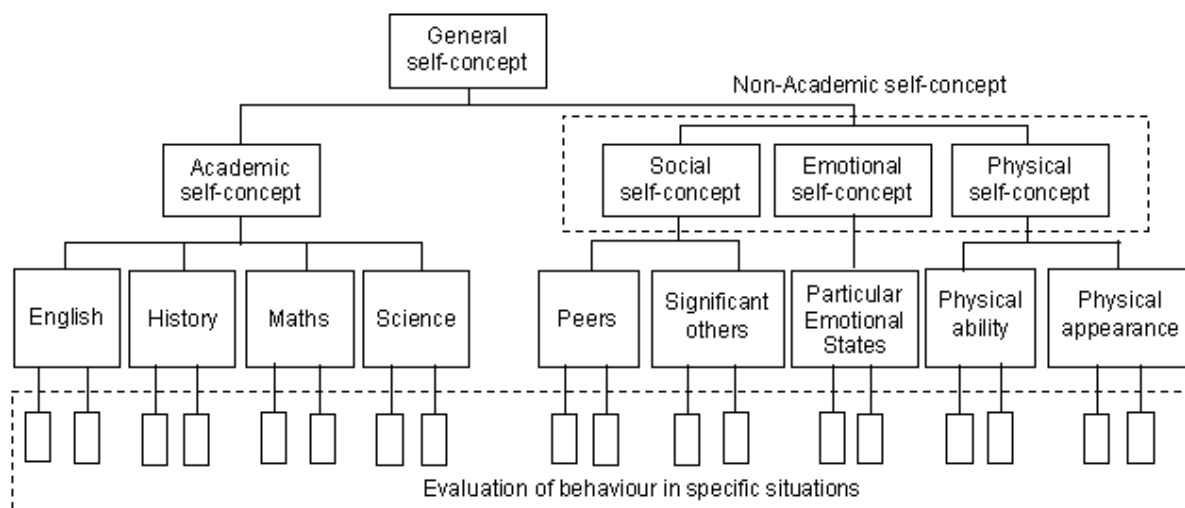
Variasjon er også et sentralt begrep i læreplanen for kroppsøving. I kompetansemålene for alle trinn, bortsett fra 4. trinn, er begrepet varierte bevegelsesaktiviteter brukt (Kunnskapsdepartementet, 2019). På 10. trinn og i 2. vgs og 3. vgs er begrepet variasjon også tatt inn i under delen om standpunktvurdering. Der heter det at eleven skal få vist kompetansen sin på varierte måter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er altså tydelig at intensjonen med læreplanen er å gi et variert miljø i kroppsøvingfaget. Hvorvidt variasjon er en realitet, sår derimot forskningen tvil om. Dersom idrettsdiskursen fortsatt er dominerende i mange gymsaler

og dermed påvirker hvilke øvelser og aktiviteter elevene møter i kroppsøvningsfaget, kan det stå i motsetning til ønsket om variasjon som er uttrykt gjennom læreplanen.

### 2.1.3 - Følelse av mestring

Man kan også se sammenheng mellom elevene sin følelse av mestring i kroppsøving og hvordan de trives med faget (Hashim et al., 2007, s. 26). Følelsen av mestring kan sees i sammenheng med elevenes selvoppfatning, selvverd, selvtillit og deres egen mestringsforventning.

Selvoppfatning kan forklares som alt det vi vet, tror og føler om oss selv, og kan sees på som en fellesbetegnelse på ulike sider ved våre oppfatninger, vurderinger og forventninger til oss selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 29). En person kan ha ulike oppfatninger av seg selv innenfor ulike områder, og de ulike områdene kan ha ulike faktorer som påvirker selvoppfatningen innenfor området. Summen av selvoppfatningen innenfor alle områdene vil være med å forme en persons selvverd og en persons generelle syn på seg selv, som modellen i illustrasjon 1 viser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94). Innen kroppsøving oppgir elever som trives med faget at de vurderer seg selv som flinke og at de mestrer aktivitetene de møter i kroppsøvingstimene.



Ill. 1: Modellen viser hvordan selvverdet er et resultat av selvoppfatningen innenfor mange underområder. Av Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. 1976. Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441.

Både ens egen vurdering av seg selv og andres vurdering av en er med å påvirke selvoppfatningen man har på ulike områder. I en skolesituasjon vil elevene hele tiden bli observert og vurdert av både lærer og medelever, og deres vurderinger reflekteres tilbake på dem og er en viktig kilde til informasjon om elevene selv og dermed en del av deres selvoppfatning. Denne type vurderinger kalles ofte reflekterte forventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 111). Å være i andres søkelys og det å skulle prestere foran og bli vurdert av andre kan også føre til mistriivsel i faget (Olafson, 2002; Andrews & Johansen, 2005; Hansen, 2005; Wabakken, 2010)

Skolen som institusjon stiller også forventninger til elevene gjennom signaler om hva som forventes når det gjelder både innsats og resultater. Jo mer prestasjonsorientert en skole er, desto høyere fremstår disse forventningene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 103). I kroppsøving finner man at elever som trives med faget er mer mestringsorienterte enn prestasjonsorienterte og at et prestasjonsorientert klima kan ha sammenheng med lavere grad av trivsel enn et mestringsorientert klima (Gråstén et al., 2012, s. 265; Wang & Liu 2007, s. 146). Slik prestasjonsorientert undervisning vil sette elevenes selvoppfatning under press (Ommundsen, i Hagen et al., 2014, s. 75). Det samme vil konkurransepregete situasjoner kunne gjøre, der (svake) ferdigheter avsløres (von Seelen, 2012). For å motvirke et slikt press på selvoppfatningen vil noen elever ta i bruk skjuleteknikker som å ikke delta, ha lav innsats, skader, etc, for på den måten å kunne skylde på dette istedenfor på egne ferdigheter (Hagen et al., 2014). Mindre grad av fokus på prestasjoner vil kunne være gunstig for å ivareta elever som ikke trives i kroppsøvingfaget.

En slik dreining i fokus gjenspeiles også i læreplanen for kroppsøvingfaget, som vektlegger begreper som innsats, utvikling og samarbeid både i fagets relevans og i kompetansemålene (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne dreiningen i fokus søker å bidra til et mer mestringsorientert fokus i kroppsøvingfaget i skolen, der fremgang og innsats heller enn prestasjoner er kriteriene for å mestre noe. Dersom man lykkes med en slik fokusendring, vil dette styrke elevenes selvoppfatning og tro på at de kan oppnå utvikling gjennom innsats (Ommundsen & Kvalø, 2007, s. 389). Kroppsøving som fag har likevel hatt tette bånd til idretten, og Säfvenbom (2010) peker på idrett som dominerende i faget, noe som igjen har ført til at kroppsøving har blitt sett på og praktisert som et aktivitets- og idrettsfag. Det er ikke urimelig å anta at tette relasjoner til idretten har ført til økt prestasjonsfokus i kroppsøving og at fagets

rolle som dannelsings- og læringsfag dermed er blitt satt til side (Kirk 2010; Ommundsen 2013; Borgen & Engelsrud 2015; Redelius et al. 2015).

Følelsen av mestring i kroppsøvningsfaget påvirker altså trivselen i faget gjennom å påvirke elevenes selvoppfatning og selvverd og henger naturlig sammen med motivasjonsteorien om self-efficacy eller mestringsforventning som beskrives i kapittel 2.2.

## 2.2 - Motivasjon

Med bakgrunn i at problemstillingen og forskningsspørsmålene for dette prosjektet dreier seg om *trivsel* og *motivasjon* vil jeg her gjøre rede for noen relevante motivasjonsteorier. Stipek (2002) viser til betydningen av kunnskap om motivasjon og begrunner det med at alle har en forståelse av hva motivasjon er, og de aller fleste, uavhengig hvem man er eller hvilket yrke man har, vil møte på situasjoner der man har behov for å motivere andre. I skole- og undervisningssammenheng vil slike situasjoner inntreffe daglig, og motivasjonsteori er derfor meget relevant for arbeid i skole og utdanning.

Dette understrekes også i stortingsmeldingen *Motivasjon - Mestring - Muligheter*, som bruker Skaalvik og Skaalvik (2005) sin definisjon av motivasjon for å forklare drivkraften bak en innsats for læring (Meld. St. 22 (2010–2011), s. 13). I kroppsøvningsfaget kan man videre utlede at motivasjon er en viktig faktor for å kunne oppnå mestring og trivsel i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2007, s. 95), og det vil være en sammenheng mellom motivasjonen hos elever og prestasjonene deres i faget (Manger, 2009, s. 279).

Motivasjonsteorier kan gi kunnskap om og forståelse av årsakene til likheter og ulikheter blant elever i kroppsøvningsfaget. Slike teorier kan gi et rammeverk til å forstå hvorfor noen elever er mer aktive og trives bedre i noen situasjoner, eller hvorfor noen elever mistrives med eller prøver å unngå andre situasjoner. Dette kan kanskje videre hjelpe oss å forstå hva som kan bidra og motivere elever til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. I det følgende legger jeg frem noen sentrale teorier knyttet til motivasjon.

## 2.2.1 - Selvbestemmelsesteori

Innen selvbestemmelsesteori er forskerne Deci og Ryan (2002) sentrale. Deres selvbestemmelsesteori er egentlig en samling av flere mindre teorier om motivasjon. Som Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 148) peker på, bygger Deci og Ryan delvis sin teori på Whites tanker om menneskers grunnleggende behov for kompetanse, men inkluderer også behovene for autonomi og tilhørighet. White mente at alle mennesker har et grunnleggende behov for å føle seg kompetent og at dette igjen førte til aktiviteter som utforskning og manipulering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s 148). Av de tre behovene nevnt over, kompetanse, autonomi og tilhørighet, legger Deci og Ryan størst vekt på autonomi (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s 149).

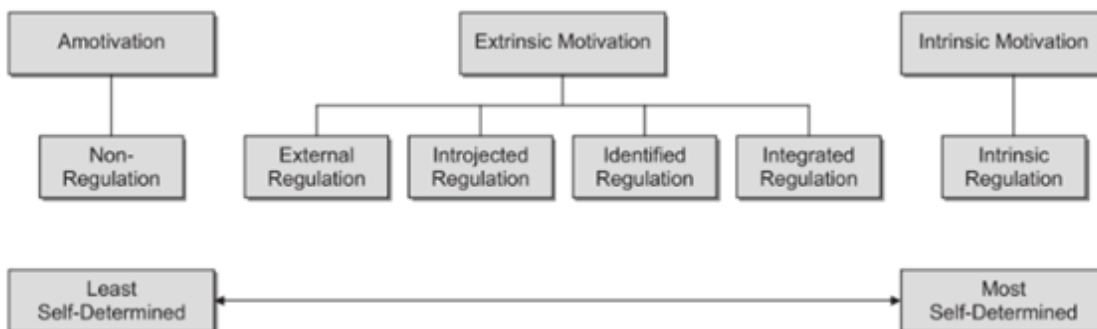
Selvbestemmelse eller autonomi dreier seg om muligheten individet har til selv å påvirke egne handlinger og er viktig med tanke på indre motivasjon.

Skaalvik & Skaalvik (2018) skiller mellom indre- og ytre motivasjon og amotivasjon, og viser hvordan selvbestemmelse vil være med å øke den indre motivasjonen. *Indre motivasjon* inkluderer aktiviteter og atferd som utføres av egen vilje og med glede og entusiasme. Denne formen for motivasjon beskrives som den mest optimale (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.151). Jakobsen (2012, s 5) peker på viktigheten av å skape og opprettholde indre motivasjon når det gjelder barns utholdenhet og glede ved læring knyttet til kroppsøvningsfaget. Jakobsen (2012) hevder også at elevers opplevelse av autonomi i læringsarbeidet og at de føler en sosial tilhørighet, er sentralt med tanke på å legge til rette for indre motivasjon. Også trivsel kan brukes som en indikator på indre motivasjon. Perlman og Webster (2011, s. 46) mener det i lys av læreplanens mål om livslang bevegelsesglede er essensielt at kroppsøvningslærere forstår sammenhengen mellom motivasjon og autonomisk læring.

*Ytre motivasjon* innebærer på den annen side aktiviteter og atferd som utføres på grunn av ønske om å oppnå noe som ligger utenfor det å gjøre selve aktiviteten (Danielsen, 2020, s. 234; Vallerand et al., 2008, s. 262). Ytre motivasjon kan deles inn i fire ulike undertyper; ytre regulering, introjeksjon, integrering gjennom identifikasjon og integrert regulering (Danielsen, 2020, s. 235). Ved ytre regulering er adferden betinget av ytre belønning, mens denne belønningen kan være erstattet av egen samvittighet ved introjeksjon. Både ytre regulering og introjeksjon er knyttet til ytre motivasjon og ligger utenfor det Ryan og Deci (2002) betegner som autonom motivasjon. Identifisert og integrert regulering utgjør de mer selvbestemte formene

for ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2002, s. 17). Dersom elever aksepterer ytre årsaker (til f.eks. deltakelse i kroppsøving), kan man si at eleven har identifisert seg med disse bakenforliggende verdiene og vi har integrering gjennom identifikasjon. Dersom eleven går videre og gjør disse ytre verdiene til sine egne, har vi integrert regulering (Danielsen 2020, s. 235).

*Amotivasjon* kan oppstå i situasjoner der det ikke foreligger noen tanke, intensjon eller plan om å utføre en bestemt handling (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.151). Denne typen motivasjon knyttes til bestemte aktiviteter, ikke til en generell mangel på motivasjon. Årsaken til amotivasjon kan ofte ligge i at personen det gjelder ikke ser verdien av en aktivitet eller handling, manglende tro på egen gjennomføringsevne, eller manglende tro på at aktiviteten eller handlingen vil føre til ønsket resultat. I kroppsøving kan for eksempel elever velge vekk deltakelse når de møter aktiviteter de ikke synes er morsomme eller interessante, eller når de møter aktiviteter de ikke tror de mestrer. Det er også verdt å nevne at elever som opplever amotivasjon i kroppsøving har større sannsynlighet for ikke fullføre skolegangen sin (Deci & Ryan, 2007 s. 10). Elever som i dagligtalen omtales som umotiverte, vil ofte kunne plasseres i kategorien amotivasjon. Illustrasjon 2 viser de ulike motivasjonskategoriene fra lav til høy grad av selvbestemmelse.



Ill. 2: Modellen viser de ulike motivasjonskategoriene fra lav grad av selvbestemmelse (til venstre) til høy grad av selvbestemmelse (til høyre). Av Vallerand et al., 2008, s. 262.

I læreplanen for kroppsøving heter det at faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv. For å oppnå dette, er det naturlig å tenke at man i faget må jobbe for å få elevene til å oppleve størst mulig grad av autonomi. I kroppsøvingsfaget møter man elever som befinner seg langs hele

skalaen fra motivasjon til indre motivasjon knyttet til faget og til det å være fysisk aktiv. Elever med liten grad av interesse og med lave forutsetninger vil i møte med standardiserte kompetansekrav og satte rammer, kunne oppleve at veien mot autonomi og selvbestemmelse blir lang (Mathiassen, 2013, s.35). I lys av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019) må man kunne si at et av målene i faget vil være å forflytte flest mulig elever fra venstre mot høyre på denne skalaen, slik at flest mulig oppnår størst mulig grad av autonomi og dermed står best mulig rustet til nettopp det som er en sentral verdi i faget, nemlig å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil når de går ut av skolen. I denne prosessen vil det å la elevene oppleve kroppsøvingstimene som meningsfulle og gi elevene anledning til selvbestemmelse, være viktig. Det er likevel ikke gitt at alle elever kan oppleve indre motivasjon knyttet til skole generelt, til kroppsøving som fag eller til ulike aktiviteter i faget. Da kan det være vel så riktig å fremme autonom ytre motivasjon for elevene (Skaalvik & Skaalvik 2018, s. 153). For å oppnå dette bør skolen gi det Gagne og Deci (2005, s. 339) kaller autonomistøtte. Dette, mener Gagne og Deci, kan gis for eksempel ved å gi elevene utfordringer og muligheter for valg, hjelp til å finne mening og ved å gi dem positiv feedback.

### 2.2.2 - Mestringsforventning

Teorien om mestringsforventning (“self-efficacy”) er utviklet av Albert Bandura. Bandura (1997, s. 3, 21, 42) definerer mestringsforventning som hvordan en person tror han eller hun er i stand til å planlegge og gjennomføre en bestemt handling. Bandura viser til sammenhengen mellom forventningene til mestring og atferd, tanker og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158). Bandura har en sosial-kognitiv tilnærming og mener elevenes mestringsforventning er avgjørende for motivasjon og gjennomføring. For eksempel vil en person med høye forventninger innenfor et bestemt område få økt motivasjon til å jobbe med arbeidsoppgaver på dette området (Manger, 2013, s. 247). En persons selvoppfatning vil være blant det som kan påvirke personens mestringsforventning innenfor området.

Bakgrunnen for forventninger om mestring ligger i følge Bandura (1997) i barn og unges egen tolkning av informasjon fra fire hovedkilder (Bandura i Manger, 2013, s. 251). Disse er *autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske reaksjoner*.

*Autentiske mestringsopplevelser* handler om at man først og fremst styrker en persons mestringsforventninger innenfor et område ved å la personen oppleve mestring innenfor det samme området. Enkelt sagt kan man tenke seg en elev som opplever mestring innenfor aktiviteten fotball. Eleven vil da få økt forventning til egen mestring innen denne aktiviteten, men ikke nødvendigvis innenfor et helt annet tema, som for eksempel turn. Bandura hevder at gradvis oppbygging av forventninger om mestring på et område er bra for selvpoppfatningen, men han peker samtidig på at gjentatt feiling undergraver dette (Manger, 2013, s. 252). *Vikarierende erfaringer* handler om å lære av andres erfaringer gjennom observasjon (Manger, 2013, s. 252). Ved å observere andre som lykkes med aktivitet, kan man øke egen forventning om mestring. Likeledes kan man svekke egne forventninger om mestring ved å observere noen som mislykkes med en aktivitet. *Verbal overtalelse* kan også påvirke forventning om mestring og handler om muntlige meldinger og sosial overtalelse fra for eksempel foreldre, lærere, kamerater eller medelever. Slik sosial overtalelse er mest effektiv og troverdig når oppgaven det overtales til, er like over ferdighetsnivået til den som blir overtalt (Bandura, i Manger, 2013, s. 255). Verbal overtalelse kan være både positiv og negativ. Positiv overtalelse fra foreldre, lærere eller medelever kan øke opplevd mestringsforventning. Slik positiv overtalelse bør være knyttet til den aktuelle elevens ferdighetsnivå for å være mest mulig effektiv. Negativ overtalelse kan på den annen side redusere mestringsforventning. Den fjerde hovedkilden kaller Bandura *fysiologiske reaksjoner*. Dette er fysiske signaler fra kroppen som fungerer som informasjon om hvilken følelsesmessig tilstand man er i (Bandura, i Manger, 2013, s. 256). Disse signalene kan for eksempel være skjjelving, svetting, muskelspenninger eller at man føler seg avslappet, og vil kunne påvirke en persons mestringsforventning. Stressignaler vil kunne gi redusert forventning om mestring, mens avslappethet og ro vil kunne gi økte mestringsforventninger.

Når det snakkes om mestringstro i skolen, fremheves ofte betydningen av tilpasset opplæring. Når man tilpasser opplæringen til hver enkelt elev, øker sannsynligheten for at elevene opplever mestring, noe som igjen vil øke elevenes egen mestringstro (Danielsen, 2020, s. 126). Ved å se for seg en slags spiral der tilpasset opplæring fører til økt mestringstro, som i neste omgang fører til økt motivasjon for videre arbeid med mer avanserte arbeidsoppgaver, vil man kunne hevde at forventninger om egen mestring har en form for selvforsterkende effekt.



Forventningen om mestring kan påvirke valg av aktiviteter og elevenes innsats i ulike aktiviteter i kroppsøving. Elever med høye mestringsforventninger velger oftere passende oppgaver og viser både mot og innsats med tanke på å ta fatt på oppgavene (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 158), og dette kan også gjelde i kroppsøvingfaget. Elever med lav selvoppfatning vil ha liten tro på egen mestring og vil, som nevnt, kunne benytte skjuleteknikker for å slippe unna aktiviteter. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 159) påpeker at å mislykkes i enklere oppgaver kan virke mer ydmykende enn om man velger vanskeligere oppgaver, der det gjerne er mer akseptert å ikke lykkes.

### 2.2.3 - Målorienteringsteori

Målorienteringsteori dreier seg om hvilke mål og verdier man setter seg i ulike situasjoner, og hvordan disse har betydning for innsats og engasjement (Diseth, 2020, s. 147). I skolesammenheng vil man kunne snakke om at elever setter seg mål og hvordan målene kan påvirke elevenes innsats på skolen og deres skoleprestasjoner. Det er vanlig å skille mellom to hovedtyper av målorientering: oppgaveorientering og egoorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 179). Elever som er *egoorienterte*, vil sette seg prestasjonsorienterte mål og være opptatt av å sammenligne seg med andre, være redd for å feile og lettere gi opp når den møter motstand. En elev som er *oppgaveorientert*, vil sette seg mestrings- eller læringsmål og være mer motivert for skolearbeid, lettere søke hjelp og utfordringer og være mindre redd for å feile. Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 185) peker også på sammenhengen mellom blant annet målorientering og elevs atferd på skolen og stiller spørsmål om hvilken rolle læringsmiljøet har med tanke på å bygge opp under den ene eller andre målorienteringen. Signaler fra lærere og fra skolen om at læring og utvikling er viktig, de vil kunne være med å bygge opp om et oppgaveorientert miljø, mens signaler om at resultater er viktigst, vil kunne være med å bygge opp om et egoorientert miljø.

Læringsklimaet i kroppsøvingfaget kan påvirkes av de to formene for målorientering (Ommundsen, i Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2006, s. 49). Om det er et oppgaveklima eller et prestasjonsklima i faget, vil blant annet komme fram gjennom hvordan evaluering og tilbakemelding blir gitt, gjennom graden av elevmedvirkning og gjennom hvordan elevene grupperes i ulike sammenhenger. Ommundsen refererer også til Dweck, som anvender begrepene dynamisk og statisk ferdighet (Ommundsen, i Sigmundsson, & Ingebrigtsen, 2006, s. 51). Med et

*dynamisk* ferdighetsbegrep har man et optimistisk syn på læring og tro på at det gjennom innsats er mulig å tilegne seg nye ferdigheter og kunnskaper. Med et *statisk* ferdighetsbegrep har man et mer negativt syn på læring og mindre tro på at innsats har noe å si for utbyttet man sitter igjen med. Ferdigheter og kunnskaper sees da på som mer stabile, og evner og talent vil være mer avgjørende for hva man oppnår.

## 2.3 - Digitale verktøy

Digital kompetanse og digitale verktøy er sentralt plassert i norsk skole gjennom Kunnskapsløftet (LK20). I Ludvigsen-utvalgets rapport (NOU 2015: 8, s. 21), som la premisser for prosessen med å fornye læreplanverket, heter det at “digitale kommunikasjonsverktøy og annen teknologi vil inngå i svært mange situasjoner, og elevene har behov for å utvikle digital kompetanse som en del av den faglige kompetanse”. Digitalisering og digital kompetanse beskrives som nødvendig kompetanse, fordi den er en forutsetning for fremtidig læring og kommer til å være sentralt i arbeids- og samfunnsliv. Sett i lys av skolens rolle som samfunnsaktør er det derfor naturlig at skolen bidrar til å øke barn og unges digitale kompetanse og bruk av digitale verktøy. I læreplanens generelle del er digitale ferdigheter en av de fem grunnleggende ferdighetene som skal fungere som redskaper for læring og utvikling, og som skal være en integrert del av alle fag (Kunnskapsdepartementet 2017, s.12). I læreplanen for kroppsøvningsfaget heter det blant annet at digitale ferdigheter innebærer å “kunne bruke digitale ressurser til å utforske, være skapende og løse praktiske utfordringer i faget.” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Skolens rolle som utvikler av elevenes digitale kompetanse kommer tydelig fram i læreplanens generelle del og i læreplanene for fag, dette innebærer at bruk av digitale verktøy som en del av undervisningen er både nødvendig og forventet, også i kroppsøvningsfaget.

### 2.3.1 - Bruk av digitale verktøy i kroppsøving

I takt (eller utakt?) med den teknologiske utviklingen i samfunnet har teknologiske nyvinninger også funnet veien inn i kroppsøvingsfaget. Det er derfor gjort en god del forskning på bruk av ulike digitale verktøy i kroppsøvingsundervisningen, både i form av fysiske verktøy som nettbrett, telefoner, skrittellere, pulsklokker etc., og i form av ulike applikasjoner til bruk i idrett, dans og annen fysisk aktivitet. En del av forskning som er gjort peker på digitale verktøys positive effekt på fysisk aktivitet og motivasjon for fysisk aktivitet. Forskning viser likevel ikke noen automatisk sammenheng på dette området, men tyder heller på et sammensatt bilde av mange ulike faktorer som påvirker fysisk aktivitet og motivasjon knyttet til dette.

Kinney et al. (2019) og Kim et al. (2018) står bak to av en rekke studier som undersøker bruken av aktivitetsarmbånd blant elever og studenter. Kinney et al. (2019) har i en kvantitativ undersøkelse blant universitetsstudenter i Midtvesten i USA kartlagt bruken av bærbare aktivitetsmålere og sett på sammenhengen mellom bruken av slike og nivået av fysisk aktivitet blant brukerne. Deltakerne i undersøkelsen rapporterer at bruken av bærbare aktivitetsmålere øker motivasjonen for fysisk aktivitet. Også Kim et al. (2018) har undersøkt den effekten bærbare aktivitetsmålere har på fysisk aktivitet og muligheten det gir med tanke på atferdsendring og muligheten for å sette egne mål, og funnet en viss grad av påvirkning på fysisk aktivitet. Resultatene i denne undersøkelsen var derimot ikke signifikante nok til å konkidere med en sammenheng mellom bruken av aktivitetsmålere og økt fysisk aktivitet, og studiens hypotese om økt fysisk aktivitet ved bruk av aktivitetsarmbånd måtte forkastes.

Utendørsaktiviteter og friluftsliv er en viktig del av kroppsøvingsfaget i norsk skole. Det er også gjort en del forskning på bruk av digitale verktøy i utendørs undervisning. Karlsson et al. (2022) refererer til Adam, 2008; Hills & Thomas, 2020; Porter & Wilson, 2019; Svendsen & Svendsen, 2020, når de peker på at GPS, droner, video og smartklokker er verktøy som brukes i forbindelse med utendørs undervisning. Slike verktøy kan øke elevenes motivasjon, styrke læringen deres og legge til rette for undervisning knyttet til bærekraft og miljø (Fauville et al., 2014; Karlsson et al., 2022). I læreplanen for kroppsøvingsfaget er nettopp bærekraft og miljø begreper som går igjen både i fagets relevans og i fagets kompetansemål.

Goodyear, Kermer & Quennerstedt (2019) har gjennom en kvalitativ studie på to skoler i Storbritannia sett på helseovervåkning og selv-overvåkning ved bruk av aktivitetsarmbåndet Fitbit og tilhørende app, og funnene deres viser til økt fysisk aktivitet blant deltakerne i studien. De stiller samtidig spørsmål ved den smale forståelsen av hva helse er (å ikke være tykk), et syn man ifølge Goodyear et al. også finner i både samfunnet generelt og i skolen, og som Fitbit kan være med å forsterke, og som kan påvirke elevenes motivasjon. I startfasen av mitt masterprosjekt var en slik problemstilling noe jeg vurderte å undersøke i mitt arbeid. Jeg så på muligheten for å undersøke hvordan bruk av helse- og aktivitetsappen Strava kunne påvirke elevers aktivitet og motivasjon, men måtte forkaste denne tanken da jeg ikke fikk tillatelse til å be elevene ta i bruk applikasjonen, av kommunen jeg jobber i. Begrunnelsen var de gjeldende regler for elevenes personvern. Dette er et godt eksempel på at bruk av digitale verktøy i skolen er forbundet med en rekke utfordringer, ikke minst når det gjelder personvern, som man som lærer må ta hensyn til, enten det gjelder bruk av aktivitetsmålere, applikasjoner eller bruk av video.

Vega-Ramirez & Ávalos-Ramos (2020) har gjennom en kvantitativ undersøkelse der de vurderer bruken av Polar Beat-appen i kroppsøvfaget også analysert bruken av internett og smarttelefoner i faget. I resultatene sine peker de på at internett brukes i svært liten grad, mens smarttelefoner brukes i noen grad. Bruken av smarttelefoner i kroppsøvfaget knyttes da til bruk av video og bilder til analyse av trening, aktivitetsregistrering, og til bruk av kartverktøy til orientering. Bruken av video diskuterer jeg i kapittel 2.3.2.

Svendsen og Svendsen (2021) foretar en analyse av treningsapplikasjonen Strava og nettsiden iform.dk på bakgrunn av at disse er gratis og anbefalt til bruk i skolen av det danske læringsministeriet. I analysen viser de at digitale verktøy ikke nødvendigvis kan sees på som nøytrale og objektive kilder, men må betraktes delaktige i å påvirke den pedagogiske diskursen om hva som defineres som kunnskap. Svendsen & Svendsen påpeker at mye av terminologien og språket man møter i appen er hentet fra sportsverdenen og problematiserer dette med tanke på at kroppsøvfaget allerede er tett knyttet til sport og sportsdiskurs, noe som kan være i konflikt med hensikten og målene man finner i læreplaner for kroppsøving. I Læreplanen for kroppsøving trekkes det ikke i større grad linker mellom faget og idrett enn mellom faget og for eksempel dans, friluftsliv eller lek. Hvordan bruken av digitale verktøy i kroppsøving påvirker diskursen i

faget, er derfor verdt å ta med i betraktningen enten man benytter aktivitetsmålere, applikasjoner eller video som verktøy.

### 2.3.2 - Video som metode i kroppsøving

Video som verktøy i kroppsøving virker i stor grad å være forbundet med videomodellering og tilbakemeldingsverktøy. Modellering er tett knyttet til Banduras teori om sosial læring.

Modellering innebærer overføring av informasjon for å oppnå nye, ønskede handlingsmønstre (Bandura, i Skadsheim 2017, s. 4). Modellering kan skje gjennom både fysisk demonstrasjon, billedlig representasjon og verbal beskrivelse.

Bruk av instruksjoner, demonstrering og tilbakemelding er kjernen i ferdighetsinnlæring i kroppsøving (Kok & van der Kamp, 2018, s. 32). Bruk av video gir kroppsøvingslærere mulighet til å velge ut og redigere modeller (eksempler) til bruk i slik undervisning. Samtidig gir det elevene mulighet til å se egne forsøk på gjennomføring og dermed få umiddelbar tilbakemelding i form av video, i tillegg til den vanlige tilbakemeldingen fra lærer. Kok og van der Kamp (2018) kaller dette selvkontrollert videotilbakemelding og knytter det opp mot selvregulert læring. En studie fra 2020 har undersøkt bruken av videotilbakemelding under innøving av kulestøt i en kroppsøvingsklasse og funnet positiv effekt både på elevenes mestringsforventning og elevenes opplevde læring (Kok, Komen, van Capelleveen & van der Kamp, 2020, s. 64).

Amara et al. (2015, s. 326) har studert bruk av video som modelleringsverktøy i forbindelse med innlæring av friidrett og peker på tre ulike bruksmåter. Den ene er *selvmodellering*, der man observerer seg selv. Her gir bruk av video økte muligheter, selv om dette kan gjøres også i sanntid på skjerm. Den andre måten er *ekspertmodellering*, der den som observerer og den som blir observert, ikke er den samme personen. Typisk er at man ser en form for instruksjonsvideo der andre gjennomfører en øvelse eller aktivitet. Den tredje måten innebærer at man ser seg selv ved siden av en "ekspert" som gjennomfører øvelsen eller aktiviteten, for eksempel ved hjelp av split screen-funksjon. Kok & van der Kamp (2018) nevner i sitt arbeid flere applikasjoner som tilbyr denne funksjonen, som Coach's Eye, Ubersense og Darthfish. I undersøkelsen av Amara et al. fra 2015 finner man at bruk av videomodellering har positiv effekt på innlæring av tekniske ferdigheter.

Bodsworth & Goodyear kartlegger i en studie fra 2017 hindringer og forsterkere ved bruk av video/iPad i samarbeidslæring i kroppsøving. I etterkant av arbeidet stiller de spørsmål ved om dagens unge virkelig er så digitalt kompetente i å bruke digital teknologi til lærings- og utdanningsformål, og peker på at det ikke er noen automatikk i at digital teknologi gir positive læringserfaringer.

Bruken av video og bilder til analyse av trening belyses av flere, blant annet har Casey & Jones (2011) sett på bruken av video for å forbedre elevengasjementet i kroppsøving. Studien ble gjennomført i en vanlig kroppsøvingsklasse med ungdommer i Australia, men hadde ekstra fokus på hvilken innvirkning videoanalyse ville ha på elever som underpresterte eller ikke var påkoblet faget i samme grad som medelevene. Casey & Jones (2011, s. 62) viser til økt engasjement blant deltakerne i prosjektet, men peker også på at økningen kan ha sammenheng med videobrukens nyhetsverdi for deltakerne. Det er likevel verdt å merke seg at videobruken, ifølge Casey og Jones, bidro til et miljø der elevenes læring kom til syne i interaksjoner og diskusjoner i stedet for bare gjennom prestasjoner. Dette er interessant med tanke på hvilken diskurs som er og skal være gjeldende i kroppsøvingsfaget, og med tanke på om det er prestasjonsfokus eller mestringsfokus som står i sentrum i kroppsøvingstimene.

Mödinger, Woll & Wagner (2021) tar i en litteraturreview for seg forskning gjort på videobasert tilbakemelding i kroppsøving og mener at visuell tilbakemelding virker å være mer effektiv enn verbal tilbakemelding på grunn av muligheten for å gjenkjenne egne feil. I følge Mödinger, Woll & Wagner (2021, s. 12) har både selvmodellering og ekspertmodellering potensial til å forbedre elevens prestasjoner i kroppsøving, men faktorer som klassestørrelse, økt lengde, tid brukt på tilbakemelding, teknisk utstyr, lærerens kompetanse og hensyn til personvern, kan alle påvirke læringsutbytte modelleringen gir. Teknologisk utvikling kan være med å redusere tidsbruken under tilbakemelding, som Mödinger, Woll og Wagner (2021) peker på som betydelig. De mener at utfordringen med liten grad av digital kompetanse blant lærere kan adresseres ved å utdanne lærere og ved ta hensyn til digital kompetanse i lærerutdanningene.

I læreplanen for kroppsøving har øving og utvikling fått en mer sentral plass enn tidligere. Sett i lys av det, må man kunne si at bruk av videomodellering i kroppsøvingsfaget er mer aktuelt enn før. Det må derfor betraktes som interessant at flere studier viser at videomodellering virker

positivt på innlæring av ulike øvelser og ferdigheter. Læreplanens generelle del fremmer også som viktig at eleven er aktiv.

Bruk av digital teknologi i kroppsøvingsundervisningen er positivt med tanke på et elevsentrert læringsmiljø. Et slikt læringsmiljø vil kunne bidra til økt overførbarhet mellom det elevene lærer i kroppsøvingstimene og kunnskap de trenger i samfunnet generelt (Casey et al., 2017, s. 249). Et elevsentrert læringsmiljø må kunne sies å være i samsvar med læreplanens fokus på den aktive elev og mål om at overførbarhet mellom skole og samfunn er i tråd med læreplanens ønske om å livslangt utbytte av kroppsøvingsundervisningen.

## 3 - Metode

I dette kapittelet vil jeg belyse den vitenskapsteoretiske tilnærmingen min og gjøre rede for hvilke fremgangsmåter og metoder jeg har valgt for innsamlingen av empiriske data til masterarbeidet. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg har arbeidet med analyse av de innsamlede dataene og drøfte noen etiske spørsmål knyttet til både innsamling og analyse av forskningsdata. Til slutt vil jeg også se på arbeidets pålitelighet og gyldighet.

### 3.1 - Vitenskapsteoretisk tilnærming

I følge Grønmo (2016, s. 41) kan *metode* sees på som en planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt mål. Innenfor vitenskap er målet å utvikle kunnskap og teoretisk forståelse av denne kunnskapen. Ut ifra dette kan vi si at *vitenskapelig metode* er systematiske fremgangsmåter nettopp for å utvikle denne kunnskapen og teoretiske forståelsen. Metodene forteller hvilken måte man tenker å gjøre en studie på og angir samtidig hvordan man skal sikre at kunnskapen og den teoretiske forståelsen er i tråd med de vitenskapelige kravene til kvalitet og relevans.

Siden metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på, kan man ved hjelp av metode lettere se bakenforliggende årsaker og meninger hos både individer og i grupper. Metode er likevel noe mer enn bare ulike verktøy, det kan sees på som læren om å samle inn, organisere, analysere og tolke data på en systematisk, men også etterprøvbart måte (Halvorsen, 2008, s. 21). Denne læren deles inn på flere ulike måter.

Johannessen, Tuft & Christoffersen (2010, s. 22) legger vekt på skillet mellom naturvitenskapelig og samfunnsvitenskapelig metode. Mens man med en naturvitenskapelig metode i stor grad forholder seg til fenomener og hendelser som ikke har evne til å forstå seg selv eller sine omgivelser, vil man med en samfunnsvitenskapelig metode i større grad forholde seg til mennesker og deres oppfatninger, meninger, tanker og følelser om seg selv og sine omgivelser. En samfunnsvitenskapelig tilnærming vil dermed være naturlig i forbindelse med denne studien.



Den samfunnsvitenskapelige tilnærmingen kan videre deles opp i to hovedkategorier, *kvalitativ* og *kvantitativ*, som angir hvilken metode for innsamling og analyse av data som brukes (Nyeng, 2012, s. 71). Kvantitativ metode bygger på at informasjon om virkeligheten fremstilles med tall, data innhentes gjerne med spørreundersøkelser og analyseres gjerne ved hjelp av statistiske analyser (Postholm et al., 2018, s. 89). Kvalitativ metode bygger på at informasjon om virkeligheten først og fremst fremstilles gjennom tekst. Kvalitativ forskning er hovedsakelig opptatt av dybdeforståelse gjennom nærhet til forskningsfeltet og til informantene som benyttes (Krumsvik, 2014, s. 46). Gjennom denne metoden søker man å oppnå en forståelse av sosiale fenomener gjennom å studere årsakene til at noe skjer og gjennom å beskrive hvordan mennesker oppfatter verden og hvilke relasjoner som betyr noe for dem (Johannessen et al., 2018, s. 23). Hvilke metoder som bør anvendes, avhenger av hva slags samfunnsforhold vi ønsker å få mer kunnskap om, og hva slags teorier vi ønsker å belyse (Grønmo, 2016, s. 15). I Jeg har i masterarbeidet mitt valgt å studere elevens og lærers oppfatning av bruk av digitale verktøy i kroppsøvingundervisningen gjennom å se på hvordan trivsel og motivasjon påvirkes av at elevene selv får produsere video i kroppsøvingstimene. For å belyse dette, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming til arbeidet.

### 3.1.1 - Hermeneutikk og fenomenologi

*Hermeneutikk* var i utgangspunktet en teologisk disiplin som oppstod under reformasjonen (Lervik, 2013, s. 5). Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster. Opprinnelig var det tale om religiøse tekster, senere fikk betegnelsen en mer allmenngyldig bruk. Hermeneutikk er tett knyttet til samfunnsvitenskapen (Postholm, 2010, s. 19). Gilje & Grimen (1995, s. 144) peker på at hermeneutikken er relevant for samfunnsvitenskapene fordi mye av datamaterialet i disse fagene ligger i fenomener som handlinger, ytringer og tekster, og at fortolkning av disse fenomenene dermed er sentralt. Det samme gjør Kvale & Brinkmann (2015, s.73) når de definerer hermeneutikk som en grunnleggende teori som omhandler forståelse og tolkning av kulturelle objekt og vilkårene for at det kan skje.

Hermeneutikk kobles gjerne til *fenomenologi*, den filosofiske retningen som særlig er opptatt av å beskrive fenomener slik de oppfattes direkte av sansene. Fenomenologi baserer seg på

beskrivelser og analyser av det bevisste med fokus på forskningsdeltakernes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.355). Menneskelige erfaringer og hvordan verden oppleves gjennom disse erfaringene står sentralt, og det er forskningsdeltakernes innerste tanker man ønsker å studere så langt mulig (Krumsvik, 2014, s. 25). Fenomenologi innebærer også å se bort fra forskningsdeltakernes forhåndskunnskaper og heller se på fenomenenes betydning.

Kvale & Brinkmann (2015) peker også på hermeneutikkens rolle innen humaniora og sier at formålet her er å oppnå en allmenngyldig forståelse av hva en tekst betyr. I denne sammenheng kan tekster forstås som noe mer enn bare tradisjonell tekst, også diskurs og handling inkluderes i begrepet. Hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivå (Thagaard, 2018, s. 37).

På denne bakgrunnen er et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv en relevant fortolkningsramme for mitt arbeid. Jeg har forsøkt å tolke elevenes og lærernes utsagn (tekster), og dermed oppnå forståelse på et dypere nivå når det kommer til betydningen av disse utsagnene. I dette arbeidet vil det være lærere og elevers opplevelse av hvordan digitale verktøy kan påvirke aktivitet og motivasjon som vil være det interessante å studere.

## 3.2 - Kvalitativ metode

Som nevnt ovenfor, plasserer jeg min studie innenfor kvalitativ metode. Innenfor en kvalitativ tilnærming til et forskningsprosjekt finnes det flere metoder. Valg av metode henger sammen med kunnskapsutvikling og teoretisk perspektiv (Grønmo, 2016, s. 15). Grønmo understreker viktigheten av å velge de riktige metodene med tanke på å kunne få fram spennende og velfundert kunnskap og for å kunne bygge fruktbare og holdbare teorier. Disse valgene henger også sammen med hva man ønsker å få mer kunnskap om og hvilke teorier man tar utgangspunkt i.

Intervju er sammen med deltakende observasjon den mest brukte kvalitative metoden og kan gi innsikt i personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse (Thagaard, 2013, s. 12). I min studie er som nevnt hensikten å undersøke hvordan digitale verktøy kan brukes i kroppøvningsfaget og hvordan slike verktøy kan påvirke elevers aktivitet og motivasjon i faget.

Vekten ligger på informantens meninger om og opplevelser av dette, og problemstillingen vil bli belyst ved analyser av informantenes egne utsagn. Med bakgrunn i dette har jeg valgt intervju som primærkilde.

### 3.3 - Det kvalitative intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side og har som mål å få fram betydningen av folks erfaringer og opplevelse av verden, og i mindre grad vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21). Det er flere måter å strukturere et forskningsintervju på. Det *semistrukturerte* forskningsintervjuet er en middelvei mellom ytterpunktene *strukturert* og *ustrukturert* intervju og er også den mest brukte intervjuformen (Thagaard, 2013, s. 90). I det strukturerte forskningsintervjuet er spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene utformet på forhånd, mens det ustrukturerte forskningsintervjuet bærer mer preg av en samtale der kun hovedtemaene for samtalen er bestemt på forhånd. Det semistrukturerte forskningsintervjuet er altså både planlagt og fleksibelt på samme tid, og har som mål å innhente intervjuobjektets syn på det som er tema for forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357).

I denne studien vil målet med intervjuene som nevnt være å innhente læreres og elevers syn og tanker om hvordan prosessen med elevproduksjon av instruksjonsvideoer påvirker trivsel og motivasjon. Ikke minst av den grunn har jeg derfor valgt semistrukturert intervju i datainnsamlingen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 156) viser dessuten til at erfaring med gjennomføring av intervju er verdifullt for å lykkes med intervju som metode. For en uerfaren forsker som meg kan intervjusituasjonen bli ekstra utfordrende. Et strukturert intervju forutsetter at alle eventualiteter er tenkt gjennom på forhånd, da retningslinjene for intervjuet er forhåndsbestemte. Et ustrukturert intervju er avhengig av at informantene åpner seg og krever at intervjueren tar stilling til flere vanskelige avgjørelser underveis (Dalen, 2011, s. 26). Ved å velge semistrukturert intervju som metode kan jeg som forsker utarbeide en intervjuguide som gir både forhåndsbestemte rammer for hva som skal være tema og forslag til spørsmål som skal stilles underveis. Samtidig vil det være rom for å endre rekkefølgen på spørsmål og å stille oppfølgingsspørsmål (Johannessen et al., 2021, s. 108). Dette gir både hjelpende rammer og en viss fleksibilitet i intervjusituasjonen.

Uavhengig av intervju type er det viktig at man som intervjuer er seg bevisst hvordan man stiller spørsmål. En utfordring man møter, kanskje spesielt som uerfaren intervjuer, er balansen mellom det å stille spørsmål og det å lytte (Thagaard, 2018, s. 102). For å fremme en lyttende holdning må intervjueren rette sin fulle og hele oppmerksomhet mot intervjupersonen framfor å tenke på hva neste spørsmål skal være. Også måten spørsmålene stilles på er viktig, spørsmålene bør åpne for refleksjon og formuleres slik at intervjupersonen får anledning til å begrunne svarene sine (Thagaard, 2018, s. 102).

Intervjuer kan gjennomføres individuelt med enkeltinformanter eller som gruppeintervjuer. I denne studien har jeg benyttet individuelle intervjuer. Variasjon i utvalget av elever ble vektlagt, og for å ikke påvirke hver elevs særegenhet, ble individuelt intervju vurdert som mest hensiktsmessig. Studien ble gjennomført med elever fra to ulike kroppsøvningsgrupper og med en av lærerne for gruppene.

Det kvalitative forskningsintervjuet er likevel ikke uten ulemper. Kvale og Brinkmann (2015, s. 197) lister opp ti standardinnvendinger, blant annet nevner de manglende objektivitet, manglende tilknytning til vitenskap og liten mulighet for generalisering. Dessuten peker de på bruk av ledende spørsmål som et mulig problem. I mitt forskningsarbeidet har det vært viktig å forsøke å ikke være forutinntatt, men å gå inn med en åpen innstilling til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Målet har vært å bidra til at informantenes egen stemme kommer tydelig frem.

### 3.3.1 - Intervjuguide

En intervjuguide er den planen man selv har laget for intervjuet og beskriver hvordan intervjuet skal gjennomføres og hvilke tema som skal taes opp med respondenten (Dalland, 2007, s. 148). Intervjuguiden må balansere mellom å være tilstrekkelig omfattende og spesifikk, slik at at forskeren får den informasjon som er relevant for studien, og å være så enkel og generell at hvert enkelt intervju kan gjennomføres på en fleksibel måte (Grønmo, 2016, s. 168). Dalen (2011, s.26) peker på viktigheten av å utarbeide en god intervjuguide når man bruker intervju som metode og at dette spesielt gjelder ved bruk av semistrukturerte intervjuer. Intervjuguiden skal

inneholde de viktigste spørsmål og tema som skal belyses ved hjelp av intervjuet. Utforming av intervjuguider har vært sentralt i forarbeidet til intervjuene i min studie. Det ble det utarbeidet to intervjuguider, en til bruk i intervju med lærer og en til bruk i intervju med elever.

Intervjuguidene er vedlagt i sin helhet (vedlegg 3 og 4).

Dalen (2011, s. 27) nevner at det såkalte traktprinsippet kan være en måte å strukturere intervjuguiden på. Da begynner man med det som er mindre sentralt og har mindre viktighet før man gradvis beveger seg inn mot det som er mest sentralt med tanke på problemområdet og problemstillingen. En slik struktur støttes også av Thagaard (2018, s. 99), som understreker at en intervjuguide bør ivareta et dramaturgisk aspekt der man starter med nøytrale tema før man har en emosjonell stigning i løpet av intervjuet. Det nøytrale i innledningen av intervjuet kan være åpne, hverdagslige spørsmål som bidrar til trygghet og tillitsfull atmosfære. Når dette er oppnådd, kan man gradvis bevege seg over på spørsmål på høyere emosjonelt nivå som kanskje er mer sentrale. Avslutningen bør ha en nøytral og avslappet atmosfære (Thagaard, 2018, s. 101). Spørsmålene bør være korte og enkle og man bør unngå å spørre om flere ting på en gang (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165). Det er også viktig å være seg bevisst hvordan man ordlegger seg, og man bør unngå å bruke fremmedord og fagbegreper dersom man ikke er sikker på at intervjuobjektet er fortrolige med disse (Larsen, 2017, s.101).

Mine intervjuguider ble bygget opp med en informativ innledning om bakgrunnen for studien, formålet med intervjuet, anonymitet og lydopptak og innhold og tidsbruk for intervjuet. Muligheten for å trekke seg fra studien ble gjentatt. Etter innledningen ble intervjuobjektene bedt om å fortelle kort om seg selv med holdepunkter som skole, fag og fritid for å gi dem tid til å bli trygge på situasjonen og meg som intervjuer. Så beveget intervjuguiden seg gradvis over på temaer og spørsmål som handlet om kroppsøvningsfaget generelt og problemstillingen spesielt. Spørsmålene mot slutten forsøkte jeg å gjøre konkrete og var kanskje ikke like relevante for problemstillingen som dem i hoveddelen, men ble tatt med nettopp for å gjøre stemningen mot slutten avslappet og trygg. Spesielt viktig synes jeg dette var i intervjusituasjoner med elever. Helt til slutt ga jeg intervjuobjektet muligheten til å tilføye informasjon dersom det var ønskelig. Både oppbygging av intervjuguidens tema og spørsmål og den språklige formuleringen av spørsmålene var viktig i arbeidet mitt.

### 3.3.2 - Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene i denne studien var avklart med rektor på skolen og ble gjennomført etter nærmere avtale med den enkelte elev og dens lærere slik at det i minst mulig grad skulle gå ut over elevenes ordinære undervisning. Selve intervjuet ble gjennomført på et eget møterom for å unngå forstyrrende faktorer og for å bidra til trygge omgivelser. Dagen før intervjuet ble det gjort en tydelig avtale med eleven som skulle intervjues om når og hvor intervjuet skulle finne sted, slik at rammene for intervjuet skulle være kjent for eleven. Jeg hentet selv elevene ut fra klassene og småpratet med dem på vei til møterommet for å skape en trygg stemning og en så god relasjon til eleven som mulig før intervjuet skulle starte. Underveis passet jeg på å la eleven snakke ut og få tid til å tenke før eventuelle oppfølgingsspørsmål. Jeg prøvde å ivareta en balanse mellom det å lytte og det å stille spørsmål slik Thagaard (2013) understreker er viktig for at intervjuobjektet skal føle at det er han/hun som lærer bort. Intervjuet med læreren ble gjennomført på et av skolekontorene der vi kunne sitte i fred uten å blir forstyrret. Siden jeg allerede hadde en trygg relasjon til læreren, la jeg ikke vekt på dette i forkant på samme måte som med elevene. Jeg forsøkte likevel å skape en avslappet stemning ved å småprate litt før selve intervjuet.

Et vellykket intervju karakteriseres ved at forskeren har et oppriktig engasjement og er genuint til stede (Thagaard 2013). Dette understrekes også av Kvale & Brinkmann (2015, s. 121), som sier at en viktig faktor i kvalitativ datainnsamling er at man som forsker virket interessert i informasjonen man får fra informantene. Dette mener jeg at jeg klarte på en god måte, men som fersk forsker og uten særlig grad av intervjuerfaring, opplevde jeg det likevel som utfordrende å skulle kombinere engasjementet og fokuset i intervjusituasjonen med å skulle avgjøre hva som burde og ikke burde føre til oppfølgingsspørsmål underveis. Jeg fant intervjuguiden meget nyttig med tanke på å kombinere engasjementet og fokuset med å opprettholde intervjuets struktur og fremgang.

Intervjuene ble alle gjennomført i løpet av de nærmeste dagene etter at selve forskningsopplegget ble gjennomført i klassene, slik at både jeg og informantene hadde gjennomføringen av opplegget friskt i minne. Jeg valgte å gjøre lydopptak av intervjuene for å på best mulig måte ta vare på informantenes egne uttalelser (Dalen, 2011, s. 28). Informantene var informert og hadde samtykket til opptaket på forhånd, og jeg følte opptaket, som ble gjort med lydopptaker på en mobiltelefon, i svært liten grad var forstyrrende på samtalen med informantene. Intervjuene transkriberte jeg etter hvert som intervjuene ble ferdig, for på den måten å ha samtalene friskt i

minne og dermed kunne få nyanser, som ikke kommer fram på lydopptaket, med i de transkripsjonene. Mer om transkripsjon og analysen av disse i kap. 3.7.

### 3.4 - Utvalg

Å velge ut hvem som skal være deltakere i et forskningsprosjekt eller en undersøkelse er en viktig del av all samfunnsforskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 49). I kvalitativ forskning er valg av informanter spesielt viktig (Dalen, 2011, s. 45). Både hvem som skal intervjues og hvor mange informanter som er hensiktsmessig, er spørsmål man må stille seg. Utvalget må gi tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse, samtidig som det må være overkommelig med tanke på arbeidsmengde.

Et masterarbeid som mitt er naturlig avgrenset i omfang sammenliknet med større forskningsprosjekter. Det gjelder også størrelsen på utvalget av deltakere. Når utvalget er lite, er det spesielt viktig at man bruker utvelgingsprosesser som er hensiktsmessige for problemstillingen. *Strategisk utvalg* er en måte å sørge for dette på. Strategisk utvalg betyr at man systematisk velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er nyttig med tanke på problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Mine forsøkspersoner (elevene) og informanter (lærere og elever), valgte jeg ut strategisk på bakgrunn av egenskaper og kvalifikasjoner knyttet til problemstillingen. Jeg benyttet det Christoffersen & Johannessen (2012, s.50) beskriver som *kriteriebasert utvelgelse* og *utvalg med maksimal variasjon*. Noen kriterier er generelle og vil gjelde for alle studier av denne typen. I mitt prosjekt gjaldt dette:

- Eleven måtte ha levert samtykkeskjema for deltakelse i undersøkelsen og intervju.
- Eleven måtte ha vært til stede da vi gjennomførte prosjektet.

Andre kriterier er viktige nettopp for å sikre et utvalg med maksimal variasjon. For meg var dette aktuelt:

- Eleven måtte være en med særlig lav eller særlig høy grad av deltakelse, trivsel, innsats/motivasjon i kroppsøvfaget til vanlig.

For å trygge at utvalget oppfylte kriteriene, ble utvalget av elever gjort etter samtale med kroppsøvingslærerne for de berørte klassene og etter observasjon under gjennomføringen av prosjektet.

På bakgrunn av forskningsprosjektets begrensede omfang og tid, benyttet jeg også en viss grad såkalt *bekvemmelighetsutvalg*, selv om dette ikke er den mest ønskelige formen for utvalgsmetode (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 52). Ved å velge ut elever og lærere fra en klasse på egen skole gjorde jeg det lettere å gjennomføre prosjektet innenfor dets rammer. Samtidig valgte jeg å forske på klasser som ikke tilhørte mitt eget trinn, for å opprettholde en viss distanse mellom forskerrollen og lærerrollen.

Størrelsen på utvalget i en kvalitativ studie som denne, er avhengig av både problemstilling og de ytre rammene for studien (Dalland, 2007, s. 147). I kvalitativ forskning er én retningslinje for antall informanter at antallet ikke bør være større enn at man kan gjennomføre omfattende analyser, samtidig påvirker også tid og ressurser utvalgets størrelse (Thagaard 2018, s. 59). Både tiden jeg hadde til rådighet og antall informanter jeg hadde tilgjengelig påvirket utvalgets størrelse. Antall informanter vil ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) på et tidspunkt nå et metningspunkt der flere informanter ikke lenger tilfører noe nytt til undersøkelsene. I kvalitative intervjuundersøkelser er det derfor en oppfatning om at det er en fordel å bruke tid på grundig for- og etterarbeid knyttet til intervjuene, heller enn mange intervjuer. Christoffersen & Johannessen (2012, s. 50) nevner en utvalgsstørrelse på 10-15 informanter som vanlig i mindre prosjekter, men at det i studentprosjekter ofte ikke er flere enn 10, blant annet på grunn av praktiske begrensninger som tid og økonomi. Med bakgrunn i denne teorien og tidligere praksis fra lignende studier av samme omfang bestemte jeg størrelsen på utvalget i denne studien.

Denne studien er basert på intervjuer med seks elever og en lærer knyttet til på ungdomsskolen der jeg selv arbeider. Prosjektdeltakerne besto av til sammen 70 elever fordelt på to kroppsøvingsklasser. Utvalget av informanter består av fire jenter og to gutter fra de to kroppsøvingsklassene og en av kroppsøvingslærerne på trinnet. Etter samtale med kroppsøvingslærer og observasjon av elevene ble to elever med lav grad av innsats i kroppsøvingsfaget til vanlig og fire elever med høy grad av innsats til vanlig valgt ut som informanter. Alle elevene som ble valgt ut som informanter, deltar vanligvis i



kroppøvingstimene. Det er til sammen tre lærere som underviser begge klassene, men på grunn av noen uforutsette hendelser, var bare én tilgjengelig for intervju.

### 3.5 - Beskrivelse av undervisningsopplegget

Som jeg har gjort rede for tidligere, ønsket jeg å teste ut bruk av elevproduserte videoer i faget kroppsøving på ungdomstrinnet. Prosjektet gikk over to skoletimer, en forberedelsesøkt på ca. 20 minutter og en kroppsøvingstime på 60 minutter. Forberedelsesøkten foregikk i vanlige klasserom uken før kroppsøvingstimen. I denne økten ble elevene orientert om mitt arbeid, personvern, samtykke og videooppgaven de skulle gjennomføre (vedlegg 1). Vi hadde en felles idemyldring, slik at elevene skulle være forberedt til kroppsøvingstimen. Elevene fikk blant annet se utdrag fra ulike instruksjonsvideoer (Ill. 3) og komme med forslag til hva man kan lage instruksjonsvideoer om.



Ill. 3: Skjermdump fra ulike instruksjonsvideoer på Youtube. Brukt som inspirasjon i forberedelsesøkten med elevene.

I selve kroppsøvingstimen startet vi med en felles gjennomgang av oppgaven på storskjerm og gikk gjennom bruk av storyboard (vedlegg 2) for planlegging av instruksjonsvideoen. Både jeg og klassens kroppsøvingslærer var til stede i timen, men det var jeg som ledet opplegget og instruerte elevene underveis. Elevene delte seg i grupper under overvåking av lærer og startet arbeidet med videoen. Først planla de innholdet, så gjorde de opptak. Noen av elevene redigerte filmene sine, andre ikke. Opptakene ble hovedsakelig gjort i gymsalen, men noen grupper filmet ute, i gangen utenfor gymsalen, i dansesalen og i garderoben (se kart 1). På slutten av timen hadde vi en felles oppsummering av arbeidet. Som nevnt i 1.4 var en del av denne oppgavens avgrensning å ikke inkludere elevenes videoer i studiens datamateriale. Elevene leverte derfor ikke videoene fra seg til meg eller kroppsøvingslærer. Noen elever viste likevel videoene sine til hverandre og til læreren.

### 3.6 - Presentasjon av informanter

Nedenfor presenterer jeg læreren og de seks elevene i utvalget. Informasjonen baserer seg på det intervjuobjektene selv har oppgitt i intervjuene. For å anonymisere informantene har jeg gitt dem betegnelsen Elev A, Elev B, Elev C, til og med elev F. Læreren som ble intervjuet omtales bare som læreren.

*Læreren* er kroppsøvingslærer og kontaktlærer på trinnet og underviser også i en del andre fag. Hun har undervist i kroppsøving i to år på den nåværende skolen, men i valgfaget fysisk aktivitet og helse har hun undervist lengre. Læreren underviste tidligere i kroppsøving på en barneskole. Hun har 15 studiepoeng i kroppsøving fra lærerutdanningen.

*Elev A* (jente) beskriver seg selv som en stille elev som ikke er veldig aktiv i timene. Hun liker aller best å arbeide for seg selv, men kan også like å samarbeide med andre. På skolen liker hun godt fagene engelsk og musikk fordi hun føler hun mestrer engelsk godt og liker å spille instrumenter. Hun spiller gitar og lærer språk på fritiden, men driver ikke med idrett. Elev A plasserer kroppsøving langt nede på listen over fagene hun liker, men oppgir at det kan være helt greit så lenge det ikke er løping og styrketrening som er tema i timene.

Også *elev B* (jente) beskriver seg selv som en stille elev og oppgir at hun helst liker å samarbeide med de hun kjenner fra før av. Det varierer hvilke skolefag elev B synes er kjekkest, det beror på hvilket tema man har om. Hun trekker likevel fram matte og spansk som to fag hun liker godt. På fritiden oppgir elev B at hun er med venner og at hun har begynt å strikke. Hun er ikke så glad i kroppsøving og oppgir usikkerhet rundt egne prestasjoner og det å bli sett av andre som årsaker til dette. Hun sier hun egentlig aldri har likt å være i mye aktivitet.

*Elev C* (jente) beskriver seg selv som en flink og rolig elev som får gode karakterer. Hun liker godt å være sosial med andre og å få folk til å føle seg inkludert. Hun liker praktiske fag (kroppsøving, kunst og håndverk, musikk og dans) godt og fag som KRLE og samfunnsfag, der man kan diskutere mye. Matematikk er et fag elev C sier at hun ikke liker så godt, og hun peker på at grunnen kan være at det er der hun møter størst utfordringer. På fritiden spiller elev C håndball og spiller gitar og synger. Hun liker kroppsøving veldig godt og ser på det som et fint avbrekk i skoledagen. Som elev i kroppsøvingstimene beskriver elev C seg som veldig aktiv, men sier også at hun kan bli nervøs om det er konkurranser.

*Elev D* (gutt) beskriver seg selv som en sosial og grei elev. Han oppgir at han liker valgfaget sitt, praktisk håndverksfag, best av fagene på skolen. I faget får han bygge ting og være i fysisk arbeid, noe han liker godt. Av fagene han ikke liker så godt, nevner han KRLE som spesielt kjedelig. På fritiden spiller elev D basketball, trener på treningssenter og gamer. Når det gjelder gaming, oppgir han at han spiller mye forskjellig, alt fra idrettspill til skytespill. Elev D oppgir også at han synes kroppsøving er ganske gøy og at det er på andreplass av favorittfagene hans. Han beskriver seg som en aktiv elev som er med på alt i kroppsøvingstimene, men at han liker ballspill framfor f.eks. styrketrening.

*Elev E* (jente) beskriver seg selv som en greit flink elev, pliktoppfyllende og som en glad og sosial type. Hun er glad i fagene KRLE og naturfag der hun kan diskutere og gjøre forsøk. Elev E oppgir at hun i mindre grad liker kunst og håndverk og engelsk, noe hun selv mener henger sammen med at hun ikke føler hun mestrer disse fagene like godt som mange av de andre fagene. På fritiden er elev E aktiv med håndball, egentrening og har akkurat begynt på treningssenter, hun er med venner, arbeider med skole og er for tiden også opptatt med konfirmasjonsundervisning. Hun beskriver kroppsøving som favorittfaget sitt og sier at det er et fag hun liker bedre nå enn før, siden hun i større grad føler at hun mestrer ting nå.

*Elev F* (gutt) oppgir at han liker å være i aktivitet og derfor liker fag som friluftsliv (valgfag) og naturfag. Elev F forteller at han har ADHD og dysleksi og derfor ikke er så glad i teoretiske fag, spesielt matematikk og KRLE liker han i liten grad. På fritiden jobber elev F litt i farens bedrift, i tillegg gamer han en del og er med venner. Han liker kroppsøving fordi han får være aktiv og slipper å sitte stille. Han liker konkurranser godt og beskriver seg som en middels flink elev i kroppsøvingsfaget.

### 3.7 - Analysering av data

Dataanalyse er en prosess hvor forskerne får mening ut av sine data (Postholm 2010, s.105). For meg startet denne prosessen allerede ved et møte med elevene og læreren i starten av prosjektet og kom for alvor i gang i intervjuene og transkriberingen av disse. Videre fulgte analyse ved koding av intervjudata og meningsfortolkning av disse dataene. Analyseprosessen starter altså tidlig i forskningsløpet, og det kan derfor være problematisk dersom man som forsker ikke har tenkt på hvordan analysen skal foregå før datainnsamlingen starter (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). Selv om jeg hadde tanker om hvordan analysearbeidet skulle foregå, opplevde jeg det som vanskelig å sette seg godt nok inn i dette på forhånd, siden jeg har liten erfaring med sammenhengen mellom datainnsamling og analysearbeid. Arbeidet med utarbeiding av problemområde, problemstilling og forskningsspørsmål vil spille inn på arbeidet med tematisering og formålet med datainnsamlingen. På samme måte vil det også være en sammenheng mellom arbeidet man gjør med intervjuguiden, og temaer og spørsmål som formuleres der, og arbeidet med analysering i form av koding og tolking i etterkant.

Etter gjennomføringen av intervjuene startet prosessen med å transkribere dem. Jeg gjennomførte dette arbeidet kort tid etter at intervjuene var gjennomført for å kunne skrive inn kommentarer til transkripsjonene mens jeg fortsatt hadde intervjuene friskt i minne. Dette kan være viktig med tanke på å ikke la detaljer av hendelser fra intervjuet bli glemt, og dermed sørge for at helhetsinntrykket fra intervjuet blir bevart (Kvale & Brinkmann 2015, s. 206). Hensikten med transkriberingen er å klargjøre intervjumaterialet for analyse ved å gjøre det om fra muntlig til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann 2015, s.206). Jeg valgte selv å transkribere lydopptakene, ikke ved hjelp av f.eks. programvare som gjør dette automatisk eller ved å la andre transkribere

for en. Ved å gjennomføre denne prosessen selv oppnår jeg å bli bedre kjent med de opplysninger som kommer fram i intervjuene, noe som kan være en fordel i senere arbeid med dataene (Dalen 2011, s. 55). En annen fordel med å foreta transkriberingen selv er at det underveis i transkriberingsarbeidet vil foregå kontinuerlige analyser av stoffet (Postholm 2010 s, 104). Selve transkriberingsarbeidet gjorde jeg i et tekstdokument før jeg overførte teksten til analyseprogrammet Nvivo for arbeid med koding av tekstene. For å sikre reliabiliteten i transkripsjonene, sammenliknet jeg lydopptak og tekst flere ganger. Dette er også nyttig med tanke på å sette seg inn i intervjuene og det som kom fram i disse. Jeg tilbød også informantene å lese gjennom transkripsjonene, men ikke alle informantene hadde et ønske om dette.

Detaljnivået i transkripsjonene avhenger av hva man skal undersøke og hva man skal bruke dem til (Kvale & Brinkmann 2015, s. 212). Ordrette og helt nøyaktige transkripsjoner er nødvendig om man skal undersøke språk, mens pauser, nøling og tonefall kan være relevant for en psykologisk analyse. Mine transkripsjoner er nøyaktig, og den skriftlige teksten ligger tett opp til det informantene fortalte muntlig, men teksten er skrevet på bokmål, selv om informantene snakket dialekt. Informantenes talemål lå likevel så tett opp til bokmål at meningen som kommer fram ikke har blitt påvirket av dette. En del lyder og små pauser er heller ikke tatt med i transkripsjonene. For eksempel unnlot jeg å transkribere korte “eeh”-lyder i starten av ord og setninger. Lengre og mer markerte pauser der informanten nøler, er derimot tatt med.

*Temaanalyser* retter oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet. Man analyserer data fra alle informantene om ett tema om gangen med det formål å gå i dybden på hvert av dem (Thagaard 2013, s. 171). En slik analytisk tilnærming vil ifølge Thagaard (2013, s.171) gjøre det lettere å få en dypere forståelse av hva det informantene mener og gjøre det lettere å knytte svarene man får opp mot problemområde og problemstilling. En slik tilnærming innebærer blant annet at man klassifiserer og koder datamaterialet sitt og bruker denne inndelingen til å sammenligne og fremheve meninger i tekstene (Thagaar 2013, s. 153). Det er likevel verdt å nevne at noe av kritikken mot en tematisk tilnærming til analyse, er at teksten man analyserer kan bli fragmentert og løsrevet fra kontekst og dermed miste noe av sin opprinnelige mening (Thagaard 2013, s. 171).

*Meningsanalyser* er tett knyttet opp mot fenomenologiske designer der det er vanlig å analysere meningsinnhold og der forskeren er opptatt av innholdet i datamaterialet (Christoffersen &

Johannessen 2012, s. 100). Som forsker tolker man datamaterialet på jakt etter en dypere mening i informantens egne erfaringer. Malterud (2003) beskriver fire hovedsteg knyttet til meningsanalyse:

- Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
- Koder, kategorier og begreper
- Kondensering
- Sammenfatning

For å skaffe seg et helhetsinntrykk av det innsamlede materialet og for å kunne sammenfatte meningsinnholdet, må man lese gjennom materialet flere ganger. Dette gjør man både for å skaffe seg helhetsinntrykk, ta notater og for å forberede og planlegge koding og klassifisering (Larsen, 2017, s. 114).

Det andre hovedsteget innebærer ifølge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 101) å finne meningsbærende elementer i materialet. Her leser man gjennom materialet med det formål å markere de delene av teksten som er relevant for problemstillingen. De delene av teksten man finner relevant, deles inn i klasser og kategorier ved hjelp av begreper (koder) som er relevante for analysen. Inndelingen kan være induktiv eller deduktiv. Ved induktiv metode tar man utgangspunkt i det man finner i datamaterialet, lager klasser og kategorier ut i fra det og søker å forklare dette i relevant teori. Ved deduktiv metode tar man utgangspunkt i relevant teori, lager klasser og kategorier ut i fra dette og søker å finne belegg for dette i materialet man undersøker.

Den tredje fasen, kondenseringen, tar utgangspunkt i kodingen i fase to og består i å kategorisere dataene derfra og å trekke ut mening fra den informasjonen informantene har gitt (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 104).

Den siste fasen, sammenfatningen, dreier seg om å identifisere mønstre og vurdere disse i lys av eksisterende forskning og teori (Berg, i Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 105). I denne fasen er det også viktig at man kontrollerer at meningen man sitter igjen med etter koding og kondensering, stemmer overens med det inntrykk informantene ga i intervjufasen.

I min forskning har jeg tatt utgangspunkt i temaene jeg ønsker å belyse med problemstillingen og forskningsspørsmålene og foretatt en tematisk analyse med bakgrunn i disse. Samtidig har jeg

foretatt en meningsanalyse der informantenes erfaringer og meninger har vært med på å forme utformingen av koder og kategorier i analysen.

### 3.8 - Etiske refleksjoner

Thagaard (2013, s. 22) viser til tre etiske grunnprinsipper som er sentrale og gjennomgående i hele forskningsarbeidet: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. I det følgende gjør jeg rede for hvordan dette er tatt hensyn til i mitt arbeid.

Med *informert samtykke* menes at deltakerne i prosjektet skal informeres om hva prosjektet og deltakelse i det innebærer. Det er viktig at samtykket er frivillig og at det når som helst kan trekkes tilbake dersom deltakeren ikke lenger ønsker å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann 2015, s. 104). I denne studien ble både de aktuelle lærerne og elevene informert i et informasjonsskriv, og alle fikk et samtykkeskjema før prosjektet startet. Læreren og elevene som ble plukket ut til intervju, fikk repetert informasjon om prosjektets formål under intervjuet. Før oppstart ble alle intervjuobjektene informert om at det ble gjort lydopptak av intervjuene og fikk informasjon om anonymitet og behandling av data.

*Konfidensialitet* innebærer at data som kan identifisere deltakerne i studien, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann 2015, s.106). Dette stiller krav til hvordan man som forsker behandler den informasjonen man er gitt og innebærer også at man forplikter seg til å beskytte deltakernes integritet både gjennom forskningsprosessen og i resultatene som publiseres (Thagaard 2018, s. 27). Disse aspektene har naturlig vært viktig også i arbeidet med denne studien, og datainnsamlingen forholder seg til retningslinjene gitt av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og er godkjent gjennom NSD.

Når det gjelder *konsekvenser* av forskningen, skal man forholde seg til både de negative og de positive følgene studien kan ha på deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Som forsker har man et etisk ansvar for å beskytte integriteten til deltakerne ved å forsøke å unngå at de opplever negative konsekvenser ved å delta i studien (Thagaard, 2018, s. 26). Thagaard peker på at det ideelt sett skulle vært gjensidighet med tanke på hvem som får noe igjen for at deltakeren stiller opp. I de fleste tilfeller er det likevel forskeren som sitter med de største fordelene ved

prosjektet, noe som gir en innebygget skjevhet i forholdet mellom forsker og forskningsobjekt (Thagaard, 2018, s. 26).

## 3.9 - Kvalitetssikring

Ofte blir de tre kriteriene *reliabilitet*, *validitet* og *generalisering* brukt som indikatorer på kvalitet (Tjora, 2021, s. 259). Det er viktig at man sikrer så høy grad av validitet og reliabilitet som mulig fordi dette har en sammenheng med studiens troverdighet (Larsen, 2027, s. 45). I dette kapittelet vil jeg derfor gjøre rede for begrepene reliabilitet, validitet og generalisering for å kunne vurdere studiens kvalitet.

### 3.9.1 - Validitet

Validitet dreier seg om hvilken gyldighet forskningen kan sies å ha og bestemmes blant annet av om metoden som er valgt, undersøker det som er intensjonen (Postholm, 2005, s. 170). Det er derfor viktig at man samler inn data som er relevante for problemstillingen man ønsker å undersøke (Larsen, 2017, s. 94). Postholm (2005, s. 170) trekker også fram troverdighet som et begrep knyttet til validitet og peker på viktigheten av at leseren kan få innblikk i hele forskningsprosessen. En slik åpenhet kan sees i sammenheng med det Silverman (i Thagaard, 2018, s. 189) kaller teoretisk gjennomsiktighet, og kan være med på å styrke prosjektets validitet.

Validitet er også knyttet til tolking av data og gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer fram til fram til (Thagaard, 2018, s. 189). I tolkningsprosessen vil god kunnskap om forskningsfeltet være viktig. Forholdet til forskningsfeltet er også viktig med tanke på validiteten til arbeidet (Østerud, i Postholm, 2005, s. 171). For å sikre validiteten i arbeidet mitt, har jeg forsøkt å sørge for åpenhet i de ulike prosessene i studien min og forsøkt å knytte arbeidet mitt opp mot forskningsfeltet og forankre studien der.

Også bevissthet rundt forskerrollen er viktig med tanke på validitet (Østerud, i Postholm 2005, s. 170). Forskeren som person, herunder både forskerens moral, dyktighet og troverdighet, påvirker validiteten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Både forskerens erfaring og tidligere forskning kan være med å påvirke dette.



For egen del ser jeg forskerrollen i sammenheng med min rolle som kroppsøvlingslærer. Den rollen gir meg en tilknytning til fagfeltet. En slik tilknytning kan gi både fordeler og ulemper. Thagaard (2018, s. 190) sier at erfaringer med det miljøet som skal forskes på, gir et godt grunnlag for forståelse innenfra gjennom gjenkjennelse og utvikling av tolkninger knyttet til ny og eksisterende kunnskap og erfaring. På den annen side påpeker Thagaard (2018, s. 190) at en tilknytning til miljøet kan føre til at man lettere overser nye ting og blir mindre var for nyanser i det man finner. Min rolle som kroppsøvlingslærer har vært utgangspunktet for denne studien, fordi det var gjennom denne jeg fant fagområdet jeg ønsket å forske på. Jeg har underveis i prosessen forsøkt å være bevisst denne rollen, slik at jeg har kunnet bruke erfaringene mine på en konstruktiv måte uten at de har overskygget muligheten til å gjøre nye erfaringer i for stor grad. Jeg tror og håper tilknytningen min til fagfeltet jeg har forsket på, har vært en fordel heller enn en ulempe.

Med tanke på utvalg er validitet i kvalitativ forskning mer avhengig av mangfoldet i informasjonen og forskerens evne til å analysere enn utvalgets størrelse (Postholm, 2005, s. 164). Med bakgrunn i blant annet dette foretok jeg et strategisk utvalg av informanter til intervjuene, som det går frem i kapittel 3.4.

Validitet har også sammenheng med styrken og gyldigheten av et utsagn, for eksempel et intervju eller deler av dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Når man velger intervju som datainnsamlingsmetode slik som i denne studien, vil kvaliteten på intervjuene være avgjørende også for prosessene som kommer etter, for eksempel analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193). For å sikre kvaliteten på intervjuene i denne studien har grundig arbeid med intervjuguidene vært viktig, blant annet arbeid med å utforme oppfølgingsspørsmål for å avdekke dypere mening hos informantene. Å stille relevante spørsmål er avgjørende for validiteten i en undersøkelse (Dalland, 2007, s. 93), og det har også vært en viktig del av arbeidet med intervjuguidene til denne studien, jf. kapittel 3.3.1. Kvale & Brinkmann (2015, s. 277) peker også på viktigheten av å arbeide med validiteten kontinuerlig gjennom hele forskningsprosessen for å sikre studiens kvalitet. Arbeid med validiteten både i forarbeid til intervju og i selve intervjuet har vært en del av denne kontinuerlige prosessen.

### 3.9.2 - Reliabilitet

Reliabilitet defineres ofte som resultatenes pålitelighet, og det normale kriteriet på dette er at resultatene kan etterprøves ved reproduksjon og gjentakelse (Postholm, 2005, s. 169). En slik definisjon har sitt utspring i kvantitativ forskning. I kvalitativ forskning kan reproduksjon og gjentakelse være problematisk fordi møtet mellom forsker og informant ofte er en unik, tidsbestemt situasjon. Også forskerens tolkninger kan påvirke resultatene, som dermed vil være vanskelig å reprodusere. På grunn av dette blir det å gjøre rede for hvordan innsamlingen av data i forskningsprosessen har foregått, ekstra viktig når det kommer til reliabilitet i kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 187). Datainnsamlingen i denne studien har som kjent vært gjort gjennom kvalitative intervjuer, jf. kapittel 3.3.

Postholm (2005, s. 131) nevner fire prosedyrer for å kvalitetssikre forskningsprosessen og dermed øke reliabiliteten: lange opphold på forskningsfeltet, triangulering, member checking og avkrefte/bekreftende/uforutsette tilfeller.

Triangulering innebærer at forskeren bruker mange og ulike kilder, flere datainnsamlingsstrategier, forskningsresultater fra flere forskere og ulike teorier for å støtte opp om sine funn (Postholm, 2005, s.132). Selv om det i denne studien bare innhentes data gjennom intervjuer, har jeg intervjuet ulike informantgrupper, elever med ulik innstilling til og ulikt utgangspunkt for kroppsvøingsfaget. Dersom dette kan sees på som ulike kilder til å beskrive hvordan aktivitet og motivasjon påvirkes blant elevene, vil man kunne si at man finner en viss grad av triangulering.

Med member checking menes at forskeren ber deltakerne kjenner seg igjen i det som er foretatt av beskrivelser og tolkninger (Postholm, 2005, s. 132). I denne studien har en slik form for member checking foregått i intervjusituasjonene når jeg har spurt etter bekreftelse på om jeg har forstått intervjuobjektet riktig, f.eks. "Har jeg forstått deg rett hvis [...]". En form for member check har det også vært når informantene har fått anledning til å lese gjennom transkripsjonene fra intervjuene.

Underveis i forskningsprosessen endrer man gjerne tanker man gikk inn i forskningsprosessen med (Postholm 2005, s. 133). Noen antakelser man hadde får man bekreftet, mens andre kan

avkrefte. Som masterstudent må man også regne med at man stadig utvider kunnskapen sin etter hvert som man får større innblikk i forskningsfeltet. Det vil da også kunne dukke opp nye forhold som man må ta med i arbeidet. I analysearbeidet i denne studien har jeg forsøkt å vise åpenhet om disse prosessene og på den måten sørge for arbeidets gjennomsiktighet og kvalitet.

For å sikre høyest mulig grad av reliabilitet er det også viktig å med nøyaktig behandling av datamaterialet (Larsen, 2017, s. 95). Ryddige prosesser med tanke på transkribering, koding og analyse er alle viktige, blant annet for at det skal komme tydelig fram hva som er datamateriale og hva som er fortolkninger (Thagaard, 20118, s. 188). Analyse og transkribering er allerede gjort rede for i denne oppgaven (kapittel 3.7) .

### 3.9.3 - Generalisering

Generalisering eller overførbarhet kan enkelt defineres som at resultater i en situasjon kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s.255). I kvantitative studier, der utvalget av informanter er større, er muligheten for generalisering også større enn i kvalitative studier med et mindre utvalg. I kvalitative studier vil et spørsmål om overførbarhet være et spørsmål om resultatene som er hentet fra et relativt lite utvalg også kan være gyldige i en større sammenheng (Thagaard, 2018, s. 194), slik vil det også være i denne studien. I følge Kvale og Brinkmann (2015) bør man vurdere validiteten og reliabiliteten til en studie før man tar stilling til om resultatene kan generaliseres. Denne oppgaven bygger på en kvalitativ studie med et relativt lite utvalg informanter, forhåpentligvis vil likevel informantene kunne representere en form for mangfold på grunn av måten de er valgt ut på (se kap. 3.4) og dermed kunne være med å sikre oppgavens validitet, reliabilitet og muligheten for generalisering av resultatene. Som med all kvalitativ forskning vil det likevel være viktig å resultatene i lys av konteksten de er hentet ut fra før man trekker generelle slutninger med bakgrunn i dem.

## 4 - Resultater

Hensikten med dette masterprosjektet er å undersøke hvordan elever opplever bruk av video som metode i kroppsøving og hvordan dette påvirker elevenes trivsel og motivasjon i faget.

I dette kapitlet skal jeg presentere funnene gjort i intervjuene knyttet til prosjektet. Funnene blir sett i lys av det teoretiske rammeverket i kapittel 2.

Analysen er delt inn i tre tema, *trivsel*, *motivasjon* og *digitale verktøy*, med tilhørende underkategorier. Temaene og underkategoriene, som man også finner igjen i oppgavens teoridel og i intervjuguidene, tar utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan kan bruk av elevproduserte instruksjonsvideoer påvirke elevenes trivsel og motivasjon i kroppsøvingsfaget?* og dessuten i de tilhørende forskningsspørsmålene: *Hvordan opplever elever bruk av elevproduserte videoer i kroppsøving med tanke på trivsel?* og *Hvordan opplever elever bruk av elevproduserte videoer i kroppsøving med tanke på motivasjon?*

Transkripsjonene av lydopptakene fra intervjuene ble analysert ved hjelp av tematisk analyse og meningsanalyse, jf. kapittel 3.7. Intervjuene ble kodet og kategorisert etter tema for lettere å kunne bryte ned intervjuene og få en dypere forståelse av informantenes meninger. Innenfor hvert av de tre tema ble elevenes utsagn kodet i følgende underkategorier: *trivsel*, *variasjon*, *følelse av mestring*, *selvbestemmelse*, *mestringsforventning*, *målorientering*, *digitale verktøy generelt* og *digitale verktøy i kroppsøving*. Kategoriserte tema med tilhørende elevutsagn vises nedenfor i tabell 1. Disse kategoriene ble brukt til å organisere og analysere lærerens og elevenes uttalelser.

I intervjuene fikk både lærer og elever spørsmål om deltakelse, aktivitet og trivsel. Jeg har skilt mellom *deltakelse* og *aktivitet* og avklart distinksjonen med informantene. Deltakelse handler om en elev er med i kroppsøvingstimen eller ikke, mens aktivitet er et gradsspørsmål. En elev som har glemt gymtøy og blir sittende på tribunen i gymtimen, deltar ikke. En elev som er med å spille kanonball, men glemmer seg bak ribbeveggen, deltar, men er lite aktiv. “Aktiv” blir i intervjuene brukt som adverb om graden av fysisk aktivitet (både på skolen og på fritiden). I noen tilfeller brukes substantivet “aktivitet” om en konkret øvelse man gjennomfører i kroppsøvingstimen, for eksempel kan håndball være en aktivitet.

Trivsel			Motivasjon			Digitale verktøy	
Trivsel	Variasjon	Følelse av mestring	Selvbestemmelse	Mestringsforventning	Målorientering	Dig. verktøy generelt	Dig. verktøy i KRØV
gøy liker sosialt kjekt glad i favoritt	variasjon noe nytt annerledes noe annet fritt velge vanlig avbrekk	god til kan konkurranse dårlig på komfortabel med vanskelig usikker vurdering komplisert utfordringer prestasjon	bestemme elevbestemmelse velge	mestring får til kan god til dårlig til forventet	mål gøy forutsigbarhet svett sliten vurdering	chromebook telefoner skolestudio video redigere	kart orientering

Tabell 1: Begreper brukt av elever og lærer i intervjuene, sortert etter tema

## 4.1 - Trivsel

Alle elevene som var til stede på skolen på gjennomføringsdagen, deltok i prosjektet, ingen meldte seg ut eller valgte å la være å delta. De fleste elevgruppene kom raskt i gang med å planlegge instruksjonsvideoene sine og å gjøre opptak. Noen grupper brukte lengre tid på startfasen, noen grupper trengte hjelp til å bestemme tema for videoen sin, og noen trengte en del veiledning underveis. Av elevene som senere ble plukket ut som informanter, var elev D på en gruppe som brukte tid på å komme i gang og som trengte veiledning for å få ferdigstilt arbeidet sitt. De andre informantene var på grupper som kom greit i gang med arbeidet og som jobbet selvstendig med instruksjonsvideoene sine.

Elevene fikk både spørsmål om de selv var deltakende og aktive i kroppøvingstimene, og om hvordan de trives med faget. De fikk også spørsmål om hvordan de opplevde medelevenes deltakelse, aktivitet og trivsel. Elevenes oppfatning om seg selv på dette området kommer jeg inn på i delkapittelet 4.1.2 under. Når det gjelder elevenes oppfatning av medelevers deltakelse, aktivitet og trivsel, skiller den seg i noen grad fra læreren sin oppfatning, elevene er heller ikke enige seg imellom.

Læreren beskriver kroppsøvningsgruppene som deltok i prosjektet, som grupper med aktive elever, der en stor andel driver med organisert fysisk aktivitet på fritiden, mens en mindre andel ikke gjør det. Læreren oppgir at det er mange aktive håndball- og fotballspillere blant elevene. Det er høy deltakelse i timene, og elevene er generelt aktive, også de som ikke er fysisk aktive på fritiden. Enkelte situasjoner og aktiviteter oppleves nok som mindre trygge av noen elever, men de er likevel med. Læreren peker på at i situasjoner der elever er utrygge, er det fint å være flere lærere, slik at man kan tilpasse aktivitetene for eksempel ved å gjennomføre dem i mindre grupper.

Elev C og elev D beskriver i likhet med læreren elevene som aktive og mener at alle prøver å gjøre noe i kroppsøvingstimene. Elev C mener at ikke alle medelevene liker faget like godt, men hun føler at alle prøver å gjøre en innsats. Hun trekker også fram at alle er flinke til å spille på lag. Elev D mener at ikke alle medelever er like aktive som ham selv, men at de i alle fall gjør noe. Elev B oppgir at de aller fleste trives, men at noen medelever er som henne og ikke er veldig mye med, og ikke får ballen så mye når det er ballspill. Hun opplever selv dette som dumt blant annet med tanke på vurdering:

*Det er litt dumt fordi at....som jeg har sagt, hvis jeg er på lag med noen som er god og jeg ikke får ballen. For eksempel fordi de vet at jeg ikke er like god, så føler jeg at jeg ikke kan få vist det jeg kan også. Og da kan man på en måte av og til bli feilvurdert også.*

Også elev F oppgir at de fleste trives, men at det ikke gjelder alle. Han trekker fram at fire til fem elever ikke er så mye med, enten i form av skulking av timer, fordi de glemmer gymtøy eller er skadet.

Også med hensyn til inkludering er det ulike opplevelser hos elevene. Elev B sier at hun ikke føler at elever med lave ferdigheter i aktiviteter blir inkludert av elevene med høye ferdigheter. Hun nevner ballspill som eksempel. Elev B er selv en elev som ikke trives med kroppsøvningsfaget (kap. 4.1.2) og uttrykker at hun i liten grad mestrer aktivitetene i timen. Elev C sier hun føler klassen er flink til å inkludere alle og å spille på lag, og nevner dette som en viktig del av kroppsøvningsfaget og som noe hun har som mål i kroppsøvingstimene. Elev E

mener at fair play ble lansert som noe viktig av kroppsøvlingslærerne, men at det gir lite uttelling med tanke på vurdering i faget.

#### 4.1.1 - Hvem trives best?

I intervjuene oppgir mange av elevene at de i stor grad, eller veldig stor grad, trives med kroppsøvlingsfaget. To av elevene oppgir at de ikke liker kroppsøvlingsfaget i særlig stor grad. Elev B opplyser at hun ikke liker faget fordi hun ikke liker å være i aktivitet, mens elev A oppgir at det er mer avhengig av hvilken aktivitet som bedrives. Hun liker ikke aktiviteter som man blir veldig sliten av og oppgir styrketrening og løping som eksempler på dette. Ved aktiviteter knyttet til lek, kan elev A oppleve kroppsøvlingsstimene som kjekke. De resterende elevene oppgir at de liker faget godt eller veldig godt, alle disse driver med organisert fysisk aktivitet på fritiden, de to som i mindre grad liker faget gjør ikke det. Elevene som liker kroppsøving, oppgir alle at faget er gøy som årsak til at de liker det. Noen utdyper og trekker fram aktivitet, variasjon, konkurranse og mestring som grunner til at faget er gøy. Sitatene under (tabell 4.1) viser eksempler på hvordan elevene snakker om sin egen innstilling til faget og hvordan de bruker begrepet gøy for å begrunne at de liker faget. Begrepet gøy (moro/fun) brukes også i Scanlan & Lewthwaites defenisjon av trivsel som jeg i oppgavens teoridel tok utgangspunkt i (Scanlan & Lewthwaite, i Hashim et al. 2007, s. 8).

Trivsel - Hvem trives best?		
	Organisert fysisk aktiv på fritiden	
Elev A:	Nei	[...] så lenge vi ikke har styrketrening eller løper eller noe sånt så er gym helt greit [...]
Elev B:	Nei	Jeg har bare aldri likt å være i sånn i mye aktivitet.
Elev C:	Håndball	Det er på en måte et avbrekk fra det teoretiske, som skolen består mye av da.
Elev D:	Basketball, tren.sent	Jeg har egentlig bare likt det, siden det er gøy.
Elev E:	Håndball, tren.sent, jogging	Jeg likte ikke så godt gym i fjor, men i år føler jeg at det har blitt veldig mye bedre for nå er det veldig sånn....det er litt mer av de øvelsene jeg liker og litt mer som alle kan få til, så nå synes jeg egentlig veldig mange gymtimer er gøy.
Elev F:	Fotball	Jeg vet ikke, det er bare gøy å være i aktivitet og ha konkurranser og gjøre ting.

Tabell 2: Sitater fra elevintervjuer knyttet til tema trivsel. I kolonne 2 vises det elevene selv har oppgitt om organisert fysisk aktivitet på fritiden.

Sävfenbom et al. viser i sin undersøkelse fra 2015 til at et flertall av elevene trives med kroppsøvfaget og synes det fungerer godt som det er, men at mange elever også mener faget kunne vært annerledes. Av de intervjuede elevene i mitt masterarbeid er det kun elev E som peker på konkrete ting hun mener burde vært annerledes med kroppsøvfaget på skolen. De andre elevene konstaterer enten at de er fornøyd slik det er eller kommer ikke inn på endringsforslag. Underveis i intervjuet snakker elev E om fair play i forbindelse med hvilke mål hun setter seg for kroppsøvfaget og kroppsøvingstimene. Hun mener fair play burde ha en større plass i faget og vurderingen, slik hun sier lærerne har uttrykt:

*Jeg føler liksom at i gym så, de sa litt av fair play skulle komme på førsteplass, men jeg føler ikke at det har så mye å si som det kanskje burde. Fordi at jeg føler at det er ganske mange som er veldig flinke, men så er de egentlig ikke noen god lagspiller også får de likevel seks liksom. Jeg synes kanskje av og til at de burde, at det burde lønne seg litt mer å drive med fair play, for det er veldig viktig liksom.*

Elev E oppgir likevel at hun trives veldig godt med kroppsøvfaget og at det er et av hennes favorittfag. Elev E hadde også innspill til forandringer i videoprojektet vi gjennomførte da hun



ble spurt om dette. Det hadde også elev A og elev C, men de hadde ikke innspill til endringer i kroppsøvingsfaget generelt.

Læreren beskriver som nevnt kroppsøvingegruppene som generelt aktive med en stor andel elever som er fysisk aktive på fritiden. Av elevene som er intervjuet i dette arbeidet oppgir fire at de er fysisk aktive i organisert idrett på fritiden (basketball, håndball, håndball og fotball), mens to elever oppgir at de er lite fysisk aktive på fritiden. Av de fire som driver organisert idrett på fritiden, oppgir tre også ballaktiviteter som noe av det de liker godt med kroppsøvingstimene. Av de to som oppgir at de ikke liker kroppsøving godt, oppgir den ene at hun foretrekker aktiviteter som man ikke blir sliten av, for eksempel lek, mens den andre nølende trekker fram volleyball som noe som kan være gøy.

Som nevnt i teoridelen, er det ifølge Moen et al. (2015) sammenheng mellom kroppspress og trivsel i kroppsøvingsfaget, og elever med lav selvtillit og dårlig selvbylde er overrepresentert hos elevene som ikke trives i faget. Flere elever oppgir at de kan føle ubehag eller kjenne på en form for press når de føler seg observert av medelever og lærer. Elev B er den som nevner ubehag i forbindelse med observasjon oftest og som setter det tydeligst i sammenheng med mistrivsel i kroppsøvingsfaget. I intervjuet med elev B kommer det fram at hun har forholdsvis lav selvtillit knyttet til fysisk aktivitet og til kroppsøving. Det virker som den lave selvtilliten først og fremst har sammenheng med prestasjoner og mestring i faget, ikke med kroppspress. Eleven sier hun ofte er usikker på om hun mestrer øvelser og om hun er god nok i ulike lagspill. Hun eksemplifiserer med hoppøvelser (lengde og høyde) som klassen nylig har hatt i kroppsøvingstimene, der hun synes det er ubehagelig å gjennomføre øvelsene når mange ser på henne. I lagspill forteller hun at hun ofte blir passiv både fordi hun selv ikke aktiviserer seg og fordi hun i liten grad blir inkludert av lagkamerater. Også elev F har i noen grad lav selvtillit og blant annet opptatt av at videoprojektet er bra så lenge videoene ikke skal vises til andre. Det ville han i så fall synes var ubehagelig, slik han også synes det er ubehagelig å snakke høyt i klassen. Elev F har god selvtillit knyttet til fysiske aktiviteter i klassen og har ikke problemer med å bli sett av andre i aktiviteter i kroppsøvingstimene. Elev C oppgir at i konkurranser blir hun nervøs og opplever et uutalt press fra medelever. Elev E trekker fram at det kan være vanskelig å prestere sitt beste i kroppsøvingstimene når man vet at man blir observert og vurdert av lærer. Disse elevenes tanker rundt det å bli sett av andre stemmer overens med at det å bli

observert av andre, er en faktor knyttet til trivsels- og mestringsfølelse, slik Skaalevik & Skaalevik (2018) og Manger et.al. (2013) beskriver.

Trivsel - Å bli observert av andre	
<b>Elev B:</b>	<i>Det kommer også an på hva vi skal ha. For eksempel hopp det synes jeg ikke er så veldig gøy fordi det er liksom en og en som skal hoppe. Og jeg liker ikke at andre ser på meg.</i>
	<i>Jeg likte at man kunne gå litt vekk fra de andre og ikke ha gym sammen med alle de andre. At man liksom var litt mer for seg selv.</i>
	<i>Jeg er ikke så glad i gym, egentlig. Jeg vet ikke hvorfor. Jeg har bare aldri likt å være i sånn i mye aktivitet. Også får jeg litt sånn panikk når jeg vet at andre ser meg gjøre noe. Også er jeg usikker på om jeg får det til.</i>

Tabell 3: Sitater fra intervjuet med elev B, knyttet til det å bli observert av andre.

Elevenes relasjon til læreren påpekes av Andrews Johansen (2005) som en faktor som har betydning for elevers trivsel i kroppsøvningsfaget. Dette trekker også læreren fram i intervjuet. Hun nevner at både hun selv og en av de andre to gymlærerne som underviser kroppsøvningsgruppene er kontaktlærere på trinnet og kjenner elevene godt også utenfor gymsalen. Dette mener hun er en fordel, spesielt for elever som ikke opplever alle aktiviteter i kroppsøvingstimene som like trygge.

Som nevnt i teoridelen, viser flere studier at gutter trives bedre i kroppsøving enn jenter (Ingebrigtsen & Sæther, 2006; Rishovd, 2013; Säfvenbom et al., 2014, Fiset, 2011). Begge de to elevene som oppgir at de ikke liker kroppsøvningsfaget, er jenter. Begge guttene som er blitt intervjuet oppgir at de liker faget godt. Andre studier peker også på andre forskjeller mellom kjønnene. Fairclough (2003) viser til at gutter foretrekker lagspill, mens jenter foretrekker individuelle aktiviteter. Westerstahl et al. (2005) viser til en tendens der jenter velger mindre intensive aktiviteter enn gutter. Slike forskjeller mellom kjønn avdekkes ikke i intervjuene gjort i forbindelse med dette arbeidet. Utvalget mitt er uansett så lite at å vektlegge hvilket av kjønnene som trives best og hvilke aktiviteter som foretrekkes, har liten hensikt på annet enn individnivå.

## 4.1.2 - Variasjon

I forberedelsesøkten, da klassene foretok en felles idemyldring rundt hvilke aktiviteter som kunne være aktuelle for videoprojektet, viste elevene at de hadde kjennskap til et bredt utvalg av aktiviteter også utenfor de klassiske ballspillene og andre aktiviteter med nær tilknytning til idretten. Under gjennomføringen dominerte likevel disse aktivitetene på bekostning av alternative bevegelsesaktiviteter. Mange grupper valgte elementer innenfor håndball, basketball, volleyball, friidrett og turn som tema for sine instruksjonsvideoer. Noen grupper valgte likevel annerledes, og både dans og fallteknikk var representert blant gruppene.

I intervjuene fikk alle elevene spørsmål om hva som var positivt med videoprojektet. Alle trekker fram at det var annerledes enn det de gjorde til vanlig og at de synes det var positivt, både elevene som oppga at de liker kroppsøving og elevene som oppga at de i mindre grad trives med faget.

Trivsel - Variasjon	
<b>Elev A:</b>	<i>At det var annerledes. Det var ikke sånn som andre gymtimer på en måte, det var mer fritt hva du kunne gjøre.</i>
<b>Elev B:</b>	<i>Jeg synes det var spennende. Det var litt greit fordi det var noe annet. enn det vi pleier å gjøre i gym, For vi har ikke gjort noe liknende før. Så det at det var annerledes, det var bra.</i>
<b>Elev C:</b>	<i>Man får kommunisert med andre på en litt annen måte enn hvis man spiller f.eks. håndball eller fotball i gymmen.</i>
<b>Elev D:</b>	<i>Det var annerledes, men det var gøy.</i>
<b>Elev E:</b>	<i>[...] Også var det jo litt gøy med det å lage video og det å forklare....jeg liker jo litt det å lære andre ting som jeg kan på en måte.</i>
<b>Elev F:</b>	<i>Det var kjekt det. Noe nytt og det er kjekt å prøve nye ting.</i>

Tabell 4: Sitater fra elevintervjuer knyttet til tema variasjon.

Elev C og elev E er jenter som oppgir at de er motiverte for og trives på skolen, og at de oppnår gode skoleresultater. Elev C forteller blant annet at hun ikke trenger å jobbe veldig hardt for å oppnå gode karakterer. Elev E bruker en del tid på skolearbeid, får gode resultater og anser seg selv som en flink elev. Elev C beskriver skolen som teoretisk og oppgir at kroppsøving er en pause fra dette som en av årsakene til at hun liker faget svært godt. Begge elevene trekker fram

det å være i aktivitet og få ut energi i løpet av en lang skoledag som årsaker til at de liker faget. Elev E liker gym godt blant annet fordi de gjør mye forskjellig, men hun påpeker at det er slik i år, og at det ikke var slik i 8. klasse. Samtidig kommer det fram at det kanskje er et større innslag av de tingene hun liker godt i kroppsøvingstimene i år (ballaktiviteter) og mer av de tingene hun ikke liker i fjor (jogging ute i dårlig vær, aktiviteter på grusbanen).

På spørsmålet om noen elever fikk økt eller redusert aktivitet eller deltakelse i arbeidet med prosjektet, sier læreren:

*Ja jeg tror absolutt at de ikke nødvendigvis ble mer aktive, men at de ble mer deltakende. Du ser at de har en annen glede, ikke sant. Nå tenker jeg ikke på de elevene som er vant til styrke og ballidrett som vi kanskje driver litt mye med i forhold til andre ting, De som danset, de hadde jo en helt annen glede enn....så det blir jo en tankevekker over hvor mye vi faktisk bestemmer over hva de skal gjøre. Og vi som lærere er kanskje ikke god nok på å variere slik at alle får de følelsene.*

Aktiviteter som ligger tett opp mot idrett, slik som ballaktiviteter og styrketrening, er mye brukt i kroppsøvingundervisningen i klassen. Dette stemmer overens med funnene gjort av Moen et al. (2015) om at noen aktiviteter og aktivitetstyper har en større plass i kroppsøvingundervisningen enn andre. Læreren trekker fram styrketrening og ballidrett som aktiviteter det fokuseres mye på og at kroppsøvinglærerne kanskje ikke i stor nok grad er flinke nok til å variere kroppsøvingundervisningen, selv om de prøver å vise et bredt spekter av hva fysisk aktivitet kan være.

Også i intervjuene med elevene kommer det fram at dette er aktiviteter som benyttes mye. Elev A oppgir at hun trives greit i faget så lenge det ikke er styrketrening. Elev B sier at hun opplever det som vanskelig å delta aktivt og å vise kompetanse i mange ballspill. Det er altså ut til å være en sammenheng mellom aktivitetene i kroppsøvingstimene og elev A og elev Bs grad av trivsel i faget. Synet om at de ovennevnte aktivitetene har mye fokus i kroppsøvingundervisningen i klassen støttes også av de andre elevene, men disse ser på dette fokuset som mer positivt. Elev D sier at idrett er det han liker best i gymtimen, mens elev F sier at styrketrening i gymmen er gøy. Elevene C, D, E og F, som alle driver med organisert ballaktivitet på fritiden, oppgir at de liker ballspill som aktivitet i kroppsøvingstimene godt. Når elev E snakker om aktivitetene de har i kroppsøvingstimene, er det ballspill, styrke, jogging og svømming hun bruker som eksempler:

*[...]... Også når vi hadde studenter, så var det de hadde sine egne opplegg. Sånn som hun ene hadde styrke og hun andre hadde ballspill og hun siste hadde....ja, jeg kan ikke huske egentlig. Det er en stund siden nå.*

I intervjuet med elev F kommer det fram at kroppøvingssklassen har hatt studenter i en periode på høsten og at det var studentene som planla og ledet undervisningen. Elev F forteller at tema også da var ballspill og styrketrening.

#### 4.1.3 - Følelse av mestring

<b>Trivsel - Følelse av mestring</b>	
<b>Elev A:</b>	<i>Engelsk liker jeg fordi jeg føler at jeg kan det veldig godt. Og musikk liker jeg fordi jeg liker å spille instrumenter.</i>
<b>Elev B:</b>	<i>Jeg bare...enkelte ting synes jeg ikke er like vanskelig. Og jeg føler at når ting ikke er så vanskelig,så blir det litt gøyere fordi man får det til.</i>
<b>Elev C:</b>	<i>Jeg liker ikke matte. Men jeg tror det er fordi det gir meg mest utfordringer. Og det kanskje det at jeg ikke er så veldig vant til å få veldig vanskelige utfordringer da, som kanskje gjør det litt uvant da.</i>
<b>Elev E:</b>	<i>Ikke så glad i kunst og håndverk...for det er vel det at jeg ikke er så flink til det egentlig. Ja, ikke så flink til å tegne å sånn. Og heller ikke så glad i engelsk, det har blitt bedre nå, men det er fortsatt ikke mitt beste fag. Jeg likte ikke så godt gym i fjor; men i år føler jeg at det har blitt veldig mye bedre for nå er det veldig sånn....det er litt mer av de øvelsene jeg liker og litt mer som alle kan få til, så nå synes jeg egentlig veldig mange gymtimer er gøy.</i>
<b>Elev F:</b>	<i>Det må vel bli matte og KRLE. Altså jeg føler jeg får ikke så veldig mye bruk for sånn når....buddhismen startet. Altså det er ikke sånn at jeg kommer til å bli buddhist.</i>

Tabell 5: Sitater fra elevintervjuer knyttet til tema mestringsfølelse.

Mestringsfølelse og mestringsforventning er beskrevet i henholdsvis kapittel 2.1.3 og 2.2.2. Det er på mange måter en glidende overgang mellom disse to opplevelsene. For å skille dem fra hverandre og skape oversikt, sorterte jeg data om dem i et tokolonneskjema. Skjemaet viser at elevene i stor grad bruker mestringsfølelse som begrunnelse for trivsel i fag. I teoridelen beskriver jeg sammenhengen mellom følelsen av mestring og elevers trivsel (Hashim et al., 2007). Denne sammenhengen kommer tydelig fram i intervjuene med elevene. Intervjuene fulgte

traktprinsippet, og vi snakket generelt om skole før vi kom inn på kroppsøvings spesielt. Det var i denne delen av intervjuene mestringsfølelsen ble beskrevet tydeligst. I den forbindelse fikk elevene spørsmål om det var noen skolefag de likte eller mislikte i større grad enn andre. Dette er et spørsmål elevene nok har fått i andre sammenhenger, og alle kunne svare uten å nøle. De fikk også spørsmål om årsaken til at de likte eller ikke likte fagene de nevnte. Det som går igjen hos alle elevene, er at de selv føler at de er flinke og mestrer fagene de oppgir som “favorittfag”, mens de oppgir lav grad av mestring og at de ikke er flinke som årsak til at de ikke liker andre fag. Elevene som oppga at de ikke likte kroppsøving særlig godt, pekte også på liten grad av mestringsfølelse til en av grunnene til at de ikke trivdes i faget.

Mestringsfølelse speiles også i svar gitt i andre deler av intervjuene, for eksempel i forbindelse med å bli observert av medelever og lærer. Dette er nevnt i delen om selvtillit i kapittel 2.1.3.

## 4.2 - Motivasjon

Som nevnt i kapittel 2.2 viser Stipek (2002) til betydningen av kunnskap om motivasjon og begrunner det med at alle har en forståelse av hva motivasjon er. Jeg opplevde likevel i intervjusituasjonene at det kunne være vanskelig for informantene å sette ord på hva som motiverte dem med tanke på kroppsøving og å skille dette fra det som gjorde at de trivdes med faget. Et tydelig skille er det heller ikke slik Brattenborg og Engebretsen (2007) påpeker når de trekker fram at motivasjon er en viktig faktor med tanke på trivsel i kroppsøvingfaget.

Underveis i analysearbeidet har likevel skillet blitt tydeligere, og jeg har kategorisert informantenes utsagn om motivasjon i underkategoriene selvbestemmelse, mestringsforventning og målorientering.

## 4.2.1 - Selvbestemmelse

Elevene fikk som nevnt i kapittel 3.5 oppgaven ca. en uke før gjennomføringen av videoprojektet fant sted i kroppøvingstimen. Som beskrevet tidligere var oppgaven forholdsvis åpen og ga elevene mulighet til å velge hvilken aktivitet eller øvelse de ønsket å forklare i videoene sine. Nettopp denne muligheten til å velge selv trekker elevene fram som særlig positivt ved projektet. Dette harmonerer med teorien om hvordan selvbestemmelse påvirker motivasjon. Læreren forteller i sitt intervju at det var utfordringer med en åpen oppgave fordi det for noen ble vanskelig å jobbe med en oppgave uten større grad av struktur, noe hun også oppgir å ha observert under gjennomføringen av prosjektet. Dette sammenfaller med mine egne observasjoner. Læreren peker likevel på at faren med å lage en struktur eller mal begrenser elevmedvirkningen, og at det derfor er to sider av denne saken. Tabellen (tabell 6) under viser noen eksempler fra elevintervjuene som belyser vurdering som ytre motivasjon og elevmedvirkning.

Selvbestemmelse	
<b>Elev A:</b>	<i>Noen ganger har jeg glemt gymtøy, men jeg er som oftest med. Hvorfor er du med da? Du kunne jo latt vær å være med. Jeg føler at jeg har ikke lyst å ha dårlige karakterer og sånn. Jeg er jo nødt til å....gym er jo som et fag som alle de andre. Det kommer jo på karakterkortet og føler jeg at jeg er nødt til å være med.</i>
<b>Elev B:</b>	<i>Det er litt sånn...jeg liker ikke torsdager på grunn av vi skal ha gym og det er liksom, jeg bare liker egentlig ikke gym. Og det gjør sånn at jeg ikke er motivert til å ha gym også. [...] Jeg har fortsatt lyst...hvis man ikke er med i det hele tatt, så kan det det jo være at man ikke får vurdering. Og jeg har jo lyst på en vurdering.</i>
<b>Elev C:</b>	<i>Vi tok liksom kreativiteten og fikk det litt inn i gymtimen. Siden i gymtimen er det mest sånn at du skal gjøre ting. En oppgave og utføre den oppgaven. Men det er på en måte litt mer sånn kreativitet inn i det å gjøre en oppgave at vi får velge litt selv.</i>
<b>Elev E:</b>	<i>Jeg synes det var gøy at du fikk velge litt selv, at du da fikk evnen til å vise noe som du var god på. For som oftest så bestemmer jo de opplegget, men her kunne vi selv velge hva det var vi ville vise fram. Og ting som man kanskje ikke hadde fått vist i gymtimen hadde man da sjans til å vise at man var god på da</i>

Tabell 6: Sitater fra elevintervjuer knyttet til tema selvbestemmelse.

Elev A sier hun opplever videoprojektet som fritt og at det er positivt at gruppene kan velge aktivitet fritt, selv om det gjorde det litt vanskelig å bli enig om tema for videoen på gruppen.

Elev B oppgir at hun ble mer motivert fordi hun kunne velge noe hun syntes var gøy. Her bruker hun begrepet gøy slik de andre elevene brukte det som begrunnelse for hvorfor de likte kroppsøvningsfaget, jf. kapittel 4.1.2. Elev C legger vekt på muligheten til selv å bestemme og dermed trekke inn ting i oppgaven som de ikke vanligvis gjorde i kroppsøvningsfaget, for eksempel bruk av musikk og effekter knyttet til video. Elev D kommer i liten grad inn på emnet elevmedvirkning og selvbestemmelse. Elev E er opptatt av at videoprojektet ga mulighet for at elevene selv kunne velge tema for videoen, og at dette ga mulighet til å velge noe man var god i som man kanskje ikke fikk vist i vanlige kroppsøvingstimer. Hos elev E virket det som om dette var positivt først og fremst fordi det ga mulighet for en god vurdering, ikke fordi det ga muligheten til å velge noe gøy. Elev F trekker også fram å kunne velge selv som noe annerledes enn det de vanligvis gjør, da det vanligvis er lærerne som bestemmer innhold og arbeidsmåter i kroppsøvingstimene.

I lærerintervjuet sier læreren at en av fordelene med prosjektet er at man får høy grad av elevmedvirkning. Læreren mener samsvarer med det elev F sier om at elevene til vanlig i liten grad er med å bestemme innhold eller metoder i kroppsøvningsundervisningen. Læreren sier at graden av elevmedvirkning nok varierer fra fag til fag, og peker selv på KRLE og fysisk aktivitet og helse som fag der hun selv praktiserer høyere grad elevmedvirkning enn hun gjør i matematikk og kroppsøving.

Både elev A og elev B oppgir at en av hovedgrunnene til at de deltar i kroppsøvingstimene er at de er opptatt av vurderingen i faget. Det påpekes at det er et fag med karakter som alle andre fag, og at den kommer på karakterkortet. Begge elevene oppgir at de ønsker vurdering i faget og derfor deltar i timene. Også elev E er opptatt av vurderingen i faget, men er sammen med de resterende elevene også opptatt av at de opplever innholdet i faget som gøy i seg selv.



## 4.2.2 - Mestringsforventning

I intervjuene kommer det fram at elevene opplevde informasjonen om oppgaven som ryddig og forståelig. Siden de i forkant fikk vite at de skulle ta opp video og lage forklaringsvideoer, hadde de anledning til både å planlegge og reflektere rundt oppgaven de hadde fått før gjennomføringen. Noen av elevene hadde snakket litt om hva innholdet i videoen kunne være i forkant, men ingen av de intervjuede elevene, med unntak av elev D, hadde reflektert særlig over hvilke forventninger de hadde til prosjektet annet at de tenkte at det ville bli gøy. Elev D oppgir i intervjuet at han hadde lave forventninger til det å lage video og til hvordan produktet skulle bli, noe han baserte på tidligere erfaringer med videolaging i andre fag. Dette momentet kan vi se i lys av begrepet autentiske mestringsopplevelser, beskrevet i kapittel 2.2.2. I intervjuet med elev A kommer det fram at hun har drevet noe med videoopptak og videoredigering tidligere og at hun jobbet en del med gruppens instruksjonsvideo i form av redigering og klipping i etterkant av kroppøvingstimen. Elevens erfaringer eksemplifiserer Banduras teori om at mestringsforventning er avgjørende for motivasjon og gjennomføring.

Elevene B, C og F sa dette om valg av aktivitet/øvelse til videoprojektet:

*Fordi at vi hadde...vi fant liksom ikke ut hva vi hadde lyst til å gjøre egentlig. Så valgte vi bare noe som ikke var så veldig komplisert. (elev B)*

*Og det er noe som vi kan bra, det er noe vi greier å mestre og som vi føler vi kan vise bra da. (elev C)*

*Jeg vet ikke. Det var det eneste vi kom på. Vi hadde hatt det i gymmen før, og alle viste hva det var. (elev F)*

Når det gjaldt valgt av aktivitet/øvelse til instruksjonsoppgaven, sto elevene fritt til selv å velge hva de ville forklare og vise i videoen sin. Gruppen til elev B valgte hopp (hvordan hoppe rett opp fra bakken, ikke lengde/høyde) som øvelse i sin instruksjonsvideo. Gruppen til elev C valgte håndballfinte og gruppen til elev F valgte volleyball. Disse valgene er betegnende for hvordan elevgruppen som helhet valgte tema og øvelser til videoprojektet. En del grupper valgte lite kompliserte øvelser, slik gruppen til elev B gjorde. Noen valgte, slik elev Cs gruppe gjorde, tema og øvelser de kjente godt fra tidligere, for mange var dette knyttet til egne fritidsaktiviteter. En del grupper valgte tema/øvelser de kjente fra kroppøvingstimene, slik gruppen til elev F gjorde.

Elevene begrunner valgene på ulike måter. Elev B begrunner valget med vanskelighetsgrad, elev C med mestring og elev F med felles kjennskap til aktiviteten innad på gruppen.

### 4.2.3 - Målorientering

I kroppsøving kan mindre grad av fokus på prestasjon være gunstig for å ivareta elever som ikke trives med faget. Prestasjonsfokus settes ofte i sammenheng med bruk av konkurransepregete situasjoner og kan bidra til press på elevenes selvoppfatning (von Seelen, 2012). I intervjuene i denne studien beskriver flere av elevene bruk av konkurranser i kroppsøvingstimene, det gjelder både elever som trives godt med faget og elever som mistrives med faget. Det er bare elever som trives med faget som oppgir at de også liker konkurranser. Ubehag og stress knyttet til konkurranser beskrives av elever som mistrives med faget, men også av elever som oppgir at de trives med faget og opplever mestring i faget.

<b>Trivsel - Følelse av mestring - prestasjonsfokus vs. mestringsfokus</b>	
<b>Elev A:</b>	<i>Når vi leker, når vi gjør sånn....når vi bare ikke blir sliten egentlig.</i>
<b>Elev B:</b>	<i>Jeg er liksom litt mer i ro fordi jeg ikke kan det like bra som andre på laget.</i>
<b>Elev C:</b>	<i>Men jeg er ikke sånn veldig stor fan av konkurranser. Jeg blir alltid litt sånn nervøs når det er snakk om konkurranser.</i>
<b>Elev D:</b>	<i>Kanskje idrett er det jeg liker best i gymtimene.</i>
<b>Elev E:</b>	<i>Også liker jeg godt å...jeg liker godt konkurranse, litt sånn konkurransemenneske, så når vi har litt sånn konkurranser og lag og litt det der, ja. Litt der man skal prøve å vinne da, da får jeg litt sånn ekstra boost av det. Til å gjøre det bra, og det synes jeg er veldig gøy.</i>
<b>Elev F:</b>	<i>Ikke den beste, men ikke den dårligste heller. Det kommer veldig an på hva vi gjør. [...] Også er jeg ikke den raskeste heller, så hvis vi skal ha løping så er ikke jeg så veldig.....ja, flink og rask.</i>

Tabell 7: Sitater fra elevintervjuer knyttet til tema trivsel.

I elevenes beskrivelser av arbeidet med videoprojektet kommer det ikke frem at de mener prestasjonsfokus preget opplegget. Elevene beskriver arbeidet med prosjektet som annerledes enn timene til vanlig og elev C trekker fram at arbeidet ga mulighet for bruk av kreativitet, mens elev E peker på at arbeidet handlet mer om teori og læring enn kroppsøvingstimene gjør til

vanlig. Elevenes beskrivelser av prosjektet kan tyde på en dreining mot mestringsfokus i utførelsen av videoprojektet. Alle elevene som var til stede i kroppsøvingstimen deltok i gjennomføringen av prosjektet. Det vil si at ingen benyttet seg av skjuleteknikker som ikke å delta, ha lav innsats, eller være skader, slik Hagen et. al. (2014) peker på kan forekomme ved prestasjonsfokus som utsetter elevene og deres selvoppfatningen, for press.

Læreren forteller om hvordan arbeidet med videoprojektet var på denne måten:

*De som trives med det vi holder på med, ballidrett og styrke, de tror jeg kanskje synes det ble litt sånn...de har jo et høyt mål om å prestere bra. Og de ville liksom gjøre oppgaven veldig bra også, og jeg merket at de ble litt mer stresset av oppgaven, de ville få det til så bra, mens de elevene som er litt mer på middels nivå, de var litt mer avslappet til det og synes det var gøy. Så det synes jeg var litt ekstra interessant.*

Elev E formulerte seg slik:

*Så jeg følte det handlet mer om teori og læring enn kanskje gym da, selv om det var en gymaktivitet.*

Læreren beskriver her en del elever som veldig opptatt av å gjøre det bra også i videoprojektet. Elevene fikk i intervjuene spørsmål om hvordan de ville beskrive seg selv som elever i kroppsøvingstimene, flere av elevene brukte da sammenligninger med andre elever som en del av beskrivelsene sine (se blant annet tabell 7 over). Både lærerens beskrivelse av elever og elevenes beskrivelse av seg selv kan tyde på at prestasjonsfokus er tilstede i kroppsøvingstimene. Både læreren og elev E peker også på at arbeidet med prosjektet ga mindre grad av aktivitet enn i den vanlige undervisningen, og at elevene ikke ble like svette som vanlig. På spørsmål om hvordan det var å jobbe med prosjektet, forklarer elev E at hun ikke følte det var så mye gym, men at de kunne jobbet med det i hvilket som helst fag. På oppfølgingsspørsmål retter hun det til at det var gym, men at man ikke ble sliten av det. Hun påpeker at det ikke ble så mye fysisk aktivitet i timen der de laget video, og på spørsmål om forslag til endringer i opplegget foreslår hun at det burde vært lagt til rette for en aktivitet ved siden av videoinnspillingen, slik at man fikk vært mer fysisk aktive. Elev E beskriver liten grad av fysisk aktivitet som negativt. Læreren reflekterte rundt den mindre graden av fysisk aktivitet og mente at selv om elevene vanligvis skulle være aktive, bli slitne og svette, var det kanskje ikke en nødvendighet for en vellykket kroppsøvingstime.

## 4.3 - Digitale verktøy

I intervjuene kommer det fram at elevene føler de bruker mye digitale verktøy på skolen. Elev B sier det slik:

*Nei, vi bare bruker digitale ting hele tiden. Vi bruker for eksempel ikke så mye skrivebøker og sånn. Vi skriver bare på PC.*

Det er 1:1 dekning på chromebøker på skolen, dette trekkes fram av alle elevene som ble intervjuet. Chromebøkene brukes i stor grad både som skrivebok og til å lese på. Skolen bruker Gyldendals Skolestudio og bøkene der som lærebøker i mange fag. Av andre digitale verktøy er det bare IntoWords og ScreenCastify som nevnes med navn av elevene.

Når det gjelder digitale verktøy i kroppsøvingstimene, sier elev A:

*Vi bruker det veldig mye i alle fagene egentlig, bortsett fra gym. Fordi det er liksom, PC'en er vår digitale skrivebok, men ikke i gym for der skriver vi mindre.*

Likevel sier han at de har benyttet dette i forbindelse med en orienteringsløype ute:

*Av og til så har vi sånn, sånn hinderløype eller noe sånn, og da bruker vi GPS på telefonen til å gå rundt og så skal vi finne sånne poster.*

En annen elev oppgir at de leverte skriftlig arbeid digitalt da de var på hjemmeskole på grunn av covid-19. De resterende elevene oppgir at de ikke har brukt digitale verktøy i kroppsøvingen.

Læreren oppgir også at det brukes mye chromebook og digitale hjelpemidler generelt i undervisningen og oppgir dette som et argument for at det ikke er like viktig å bruke dette i kroppsøvingundervisningen. Hun reflekterer i intervjuet rundt mulighetene digitale verktøy kan gi:

*Men kanskje er det de praktiske rammene du kan ta litt vekk hvis man har det digitale med. Læreren trenger ikke være med overalt, eller...*

Læreren oppgir at bruken av digitale verktøy i kroppsøvingundervisningen for det meste har skjedd i forbindelse med hjemmeskole under covid-19 og at det har skjedd i form av treningsplanlegging og dokumentasjon av trening i form av bilde og tekst. Læreren oppgir også at elever som har glemt gymtøy, har brukt telefonen som dokumentasjonsverktøy når de har gått

tur i stedet for å delta i ordinær kroppsøvingsundervisning, dette har skjedd utenom hjemmeskoleperiodene.

## 4.4 - Oppsummering av funn

De fleste av elevene trives med kroppsøvfingsfaget som det er, men dette gjelder ikke alle elevene. Alle sier derimot at videoprojektet var noe nytt i forhold til den ordinære kroppsøvfingsundervisningen og at dette var gøy og spennende. Noen av elevene påpeker likevel at videoprojektet ga mindre fysisk aktivitet enn de vanlige kroppsøvfingstimene. Elevene har ulike meninger om hvorvidt dette var negativt eller ikke. Læreren peker på at prosjektet ga høy deltakelse, men påpeker, i likhet med noen av elevene, at det ikke ga like høy grad av fysisk aktive elever som vanlige kroppsøvfingstimer.

Det kommer fram at elevene i liten grad påvirker innholdet i kroppsøvfingstimene til vanlig, både elever og lærer påpeker dette. Innholdet i kroppsøvfingstimene til vanlig virker å være tettere knyttet til en idrettsdiskurs enn en dannelsesdiskurs, og innsalg av konkurranser og sammenlikning med andre elever peker i retning av et noe prestasjonsfokuseret læringsmiljø. Elevene viser til økt selvbestemmelse som positivt i forbindelse med videoprojektet. Funnene kan også tyde på at økt grad av selvbestemmelse igjen kan øke muligheten for økt mestringsfølelse og økt forventning om mestring hos elevene.

Det kommer fram at elevene opplever mye bruk av digitale verktøy på skolen generelt, men lite eller ingenting i kroppsøvfingsundervisningen. Unntaket er hjemmeskolen under covid-19, da noe hjemmearbeid skulle dokumenteres digitalt. Elevenes opplevelse av liten bruk av digitale verktøy i kroppsøvfing støttes også av lærers uttalelser knyttet til bruk av digitale verktøy på skolen og i kroppsøvfingsfaget.

## 5 - Drøfting

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene som ble presentert i kapittel 4 i lys av teorien i kapittel 2 og problemstillingen og forskningsspørsmålene i kapittel 1. Drøftingskapitlet er, i likhet med teori- og resultatkapitlet, delt inn i tre: trivsel, motivasjon og digitale verktøy med tilsvarende underoverskrifter.

Utvalget i denne studien er, som beskrevet i kapittel 3.4, relativt lite, men basert på forhåndsgitte kriterier. Utvalgets størrelse kan ha negativ virkning på muligheten for generalisering på bakgrunn av studiens resultater. At jeg har benyttet strategisk utvalg, mener jeg likevel har gitt utvalget en bredde og øker muligheten for generalisering på bakgrunn av studiens resultater. Bruken av bekvemmelighetsutvalg kan brukes som argument mot studiens validitet. Utvalget av informanter er hentet fra min egen skole, men fra et trinn jeg selv ikke underviser på. Nettopp dette, at elevene var nye for meg, og jeg ny for elevene, opplevde jeg som positiv og viktig med tanke på å underbygge min rolle som forsker. Hadde jeg skullet benytte egne elever som informanter i prosjektet, kunne min rolle som lærer kommet i veien og forstyrret min rolle som forsker. Dette mener jeg at jeg har greid å unngå slik utvalget mitt ble gjort og er sammensatt.

### 5.1 - Trivsel

Trivsel og motivasjon er nøkkelordene i denne studiens problemstilling. Kan digitale verktøy bidra til å påvirke elevenes holdning til kroppsøvingfaget? Kan slike verktøy - i denne sammenheng elevenes produksjon av instruksjonsvideo - gjøre dem mer aktive og engasjert i faget?

Det er et visst sprik i informantenes svar på spørsmålet om elevene deltar og i hvilken grad de er aktive. De ulike oppfatningene kunne vært forårsaket av ulik forståelse av begrepene “deltakelse” og “aktivitet”, men dette ble avklart med informantene i intervjusituasjonen og bør ikke være en faktor i dette tilfellet. Det er likevel tydelig at det er ulik oppfatning av om elevene deltar i faget eller ikke og i hvilken grad de er aktive. Det virker også å være ulike oppfatninger om hvordan inkluderingen av medelever fungerer i kroppsøvingstimene.

Disse ulike oppfatningene av deltakelse, aktivitet og inkludering kan bidra til misforståelser og uklarheter med tanke på vurdering i faget. Et eksempel er de ulike oppfatningene knyttet til fair play og hvordan praktiseringen av dette vurderes og påvirker karaktersetningen i faget. Funnene synliggjør hvor viktig det er med tydelige rammer og vurderingskriterier også i kroppsøvningsfaget. Slike rammer er viktige uavhengig av om opplegget er knyttet til digitale verktøy eller ikke. I forbindelse med videoprojektet som ble gjennomført i forbindelse med denne studien ble rammene, oppgaven og vurderingskriteriene presentert og tydeliggjort for elevene på forhånd. Dette kan ha bidratt til at elevene opplevde videoprojektet som en positiv faktor i kroppsøvningsundervisningen.

### 5.1.1 - Hvem trives best?

Som nevnt i teoridelen av oppgaven, er det i følge Moen et al. (2015) sammenheng mellom kroppspress og trivsel i kroppsøvningsfaget, og elever med lav selvtillit og dårlig selvbilde er overrepresentert hos elevene som ikke trives i faget. Dette kan ha sammenheng med det å bli observert av andre i kroppsøvingen, som også kan være en faktor i forbindelse med trivsels- og mestringsfølelse. I så fall stemmer det overens med mine funn som viser at flere elever uttrykker at de føler ubehag og press i forbindelse med å skulle prestere foran medelever og lærer. Dette gjelder både elever som trives godt med kroppsøvningsfaget og elever som ikke liker faget.

For elever som ikke liker kroppsøvningsfaget, virker ubehaget å være knyttet til usikkerhet rundt egne ferdigheter og det å skulle eksponere seg for medelever. En av elevene trakk fram stress under gjennomføring av hoppøvelser i friidrett, og at dette ble forsterket av å gjøre det i påsyn av de andre elevene i klassen. Elevens opplevelse av stress vil kunne overskygge effekten av de *vikarierende erfaringer* eleven kunne gjort seg gjennom observasjon av medelever i en slik situasjon. Man må da spørre seg hva hensikten med å gjennomføre hoppøvelser på denne måten er. Dersom hensikten kun er at elevene skal lære gjennom observasjon av hverandre, kan det fint gjøres uten at eleven selv deltar i hoppøvelsen. Det er likevel rimelig å anta at gjennomføringsmetoden også har til hensikt å la eleven øve på ferdighetene knyttet til øvelsen, og muligens gi eleven muligheten til å vise sin kompetanse og innsats her. Dersom dette er tilfellet, vil bruk av elevprodusert video kunne bidra til å redusere presset noen elever opplever

når de blir observert av medelever, samtidig som det gir eleven mulighet til å vise sin kompetanse og innsats. Elevene kan med disse videoene gjennomføre øvelsene i mindre grupper der de er trygge på hverandre. Samtidig kan læreren gjennom videoene få et innblikk i elevenes innsats og progresjon.

For elever som liker kroppsøvningsfaget godt, virker det som at ubehaget og presset først og fremst kan ha noe å gjøre med det å blir observert og vurdert av *læreren* (jf. også mestrings- og prestasjonsfokus som drøftes i kapittel 5.1.4). Video kan være en metode for å ufarliggjøre vurderingssituasjoner, både ved at elever selv kan være med å bestemme innholdet i videoen (se kapittel 5.2.2), og ved at man fjerner den vurderingen der læreren observerer eleven direkte. Ved bruk av video som metode trenger ikke læreren observere eleven direkte, men kan observere og vurdere eleven i etterkant. Elevprodusert video vil være en effektiv måte å gjennomføre dette på med tanke på bruk av tiden som brukes til filming.

Funnene i denne studien støtter funn i tidligere forskning som viser til at elever som er aktive i organisert idrett på fritiden også er de som trives best i kroppsøvningsfaget. Denne typen elever virker å være fornøyd med innholdet i kroppsøvningsfaget og den type aktiviteter de møter mest av. Funnene mine viser likevel at denne type elever ikke er negativ til nye aktiviteter som ligger utenfor det de kanskje er vant til fra før, for eksempel bruk av video som metode som brukt i dette prosjektet. Noen av elevene presiserer likevel at de nødvendig vil miste den fysiske biten av kroppsøvningsfaget. Kroppsøving som aktivitetsfag virker altså å være høyt verdsatt hos mange elever, det er mulig å tenke seg at dette kan settes i sammenheng med en ellers teoritung skolehverdag. I så fall er kanskje ikke bare kroppsøvningsfaget som bør ha rollen som aktivitetsfag, men skolen som helhet som bør fremme (fysisk) aktivitet i alle fag. På den måten kunne man kanskje løftet kroppsøvningsfagets rolle som læringsfag uten at det gikk ut over elevers ønske om en fysisk aktiv og variert skolehverdag.



### 5.1.2 - Variasjon

Sammenhengen mellom variasjon i aktiviteter, trivsel og motivasjon i kroppsøvningsfaget er dokumentert gjennom flere studier (Ronglan, 2008; Olafson, 2002; Hagen et al., 2014; von Seelen, 2012; Moen et al. 2015). Hashim et al. (2008) peker som nevnt på sammenhengen mellom trivsel i kroppsøvningsfaget og graden av fysisk aktivitet senere i livet. I læreplanen for kroppsøving er nettopp livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil sentrale verdier, noe som gjenspeiles i bruken begrepet variasjon i læreplanen. Funnene i min studie støtter forskning som viser at elever som trives med kroppsøvningsfaget, opplever det som variert og at de trives med aktivitetene de møter, mens elever som i mindre grad trives med faget, opplever det som mindre variert og i mindre grad trives med og mestrer aktivitetene. Funnene i denne studien gir likevel grunn til å spørre om elevene som oppgir at de trives med faget, faktisk opplever det som variert, eller om det at de liker aktivitetene, forveksles med variasjon. Som kroppsøvningslærer må man jobbe mot å finne et bredt spekter av aktiviteter som gir variasjon og dermed trivsel og motivasjon for alle elevene. En utfordring kan være å finne aktiviteter som elevene som ikke liker faget kan trives med, men som ikke skaper mistriivsel hos de som allerede liker faget. På dette punktet skiller ikke kroppsøving seg fra andre skolefag, der det også kan være utfordrende å treffe alle elever, men god variasjon i undervisningen og et bredt spekter av øvelser og aktiviteter vil øke sannsynligheten for at flest mulig elever i alle fall møter noe de trives med og er motivert for.

Digitale verktøy er i liten grad benyttet i kroppsøvningsundervisningen ifølge informantene mine. Video som metode, i dette tilfellet elevproduserte instruksjonsvideoer, vil dermed kunne være et innslag av variasjon i seg selv. Samtidig vil oppgaven elevene fikk og dens åpenhet gi rom for elevmedvirkning og dermed gi elevene mulighet til variasjon i forhold til aktivitetene i de vanlige kroppsøvingstimene. Det er interessant at både elevene som liker kroppsøvningsfaget og elevene som i mindre grad liker kroppsøvningsfaget, gir positive tilbakemeldinger på gjennomføringen av prosjektet og sier at prosjektet representerte en positiv variasjon fra vanlige kroppsøvingstimer. Man må selvfølgelig stille spørsmål ved om det skyldes metodens nyhetsverdi eller om det er en effekt som ville vedvart om man jobbet på samme måte over tid.

Sammenhengen mellom variasjon i aktiviteter, trivsel og motivasjon i kroppsøvningsfaget er vel dokumentert, men likevel er innholdet i faget preget av at noen aktiviteter dominerer på

bekostning av andre, som nesten er fraværende (Moen et al., 2015). Funnene gjort i denne studien samsvarer med tidligere forskning på dette området, aktiviteter med nær tilhørighet med tradisjonell idrett har en dominerende plass i undervisningen. I denne oppgavens funn blir ballspill og styrketrening trukket fram av både lærer og elever. Elevene som oppgir at de mistrives i gym, oppgir også at de mistrives med denne typen aktiviteter, også dette samsvar med tidligere forskning. Dette tyder på at variasjon i kroppsøvingsundervisningen er viktig for å skape trivsel i faget.

Det kommer i funnene fram at også studenter som er innom kroppsøvingsklassen, prioriterer de samme aktivitetene som de faste kroppsøvingslærerne. Dette kan tyde på at mangel på variasjon i kroppsøvingsundervisningen i skolen reproduseres. Hva som er årsaken, kan ikke denne studien si noe om, men videre forskning vil kunne avdekke hvilken betydning skolen og lærerutdanningsinstitusjonene har med tanke på dette. Her kan det tenkes at både skolens praksis, representert ved studentenes praksislærere, kompetansen studentene tilegner seg ved sine utdanningsinstitusjoner og studentenes personlige bakgrunn kan påvirke innholdet i kroppsøvingsundervisningen deres.

### 5.1.3 - Følelse av mestring

Funnene i denne studien støtter opp om forskning som sier at det er en sammenheng mellom elevens opplevde følelse av mestring og trivsel både i kroppsøvfaget og på skolen generelt (Hashim et al., 2007). Spørsmålet som må stilles videre, er om bruk av video som metode kan bidra til økt mestringsfølelse og dermed også til økt trivsel. I dette prosjektet fikk elevene selv velge innhold i videoen sin og dermed være med å bestemme hvilke ferdigheter som var nødvendig for å gjennomføre øvelsene som skulle vises frem i videoprojektet. En slik grad av selvbestemmelse (se også kapittel 5.2.1) vil gi mulighet for økt mestringsfølelse hos elevene. Elever som har erfaring med å lage videoer ved hjelp av videoopptaks- og videoredigeringsprogrammer, vil også kunne få økt mestringsfølelse når de møter denne måten å jobbe på. Tilsvarende vil elever som ikke har denne erfaringen kunne oppleve mindre grad av mestringsfølelse. Selv om ingen av elevene i denne studien oppga at de hadde problemer med videoopptak eller eventuell videoredigering, skal man ikke ta slike opplysninger for gitt. Dersom

man vil arbeide med elevproduserte videoer som metode over tid, vil det kunne forutsette at man setter av tid til opplæring i ulike programmer for videoopptak og videoredigering.

## 5.2 - Motivasjon

Som nevnt i kapittel 2.2 kan motivasjonsteorier gi kunnskap om og forståelse av årsakene til likheter og ulikheter blant elever i kroppsøvningsfaget. Her er stikkordene selvbestemmelse, mestringsforventninger og målorientering.

### 5.2.1 - Selvbestemmelse

Funnene i denne studien tyder på at det er forholdsvis lite *elevmedvirkning* i kroppsøvningsfaget og at elevproduserte video som metode kan bidra til å øke elevmedvirkningen i faget. Både elever og lærere peker på at elevene i prosjektet medvirket mer til å bestemme innholdet i timen. Man må likevel spørre seg om det er elevprodusert video som metode eller oppgavens åpne struktur som bidrar til dette. Hvis man ser for seg oppgaven utført uten at det skulle filmes, kunne man fortsatt hatt elevgrupper som selv bestemte hvilken aktivitet de skulle holde på med. Bruken av video må likevel sies å bidra til en viss struktur i oppgaven og gjør også at man som lærer kan vurdere et produkt elevene lager. Dette produktet vil kanskje også virke samlende på elevene på gruppene og være et felles mål for dem. Funn i min studie tyder på det.

Studien min tyder på at det er mindre elevmedvirkning i kroppsøving enn i andre fag, men at videoprojektet er en god måte å øke elevmedvirkningen i kroppsøving på. I intervjuet med læreren kommer det fram at graden av elevmedvirkning varierer fra fag til fag og fra lærer til lærer. Valgfaget fysisk aktivitet og helse trekkes fram som et eksempel på et fag med høyere grad av elevmedvirkning enn kroppsøving. De to fagene har flere fellestrekk, blant annet skal de bidra til en videre fysisk aktiv livsstil gjennom varierte aktiviteter i faget. Læreren i denne studien underviser i begge fagene, og man kan derfor stille spørsmål ved hva som gjør at de praktiseres såpass ulikt med hensyn til elevmedvirkning.

Funnene i denne studien tyder også på at elevene opplever både *indre* og *ytre motivasjon* knyttet til kroppsøvingfaget. Elev A og elev B motiveres av vurdering i faget, og da i hovedsak vurdering i form av karakter. Dette kan betraktes som en form for ytre motivasjon. Andre elever ser på det å være i aktivitet i seg selv som motiverende, og har dermed større grad av indre motivasjon for faget. Som nevnt kapittel 4.4.2 bør det være et mål for (kroppsøving)lærere å bevege flest mulig elever fra ytre motivert til indre motivert, og bidra til at de som ikke er indre motivert får en grad av autonom ytre motivasjon. Spørsmål som er verdt å stille er om større grad av selvbestemmelse kan bidra til slik forflytning, og om bruk av video kan bidra til økt selvbestemmelse. Gagne og Decis (2005) eksempler på automistøtte sier at man bør bidra til økt indre motivasjon og økt autonom ytre motivasjon, skal gi elevene *utfordringer*, mulighet for *valg*, hjelp til å *finne mening* og *positiv feedback*.

Funn i denne studien kan tyde på at bruk av elevprodusert video som metode, slik den er benyttet i dette prosjektet, kan gi elevene nettopp dette:

- Inndelingen i grupper åpnet for å tilpasse oppgaven til ulike grupper og dermed gi ulike utfordringer til ulike grupper
- Oppgaven var åpen og ga elevene mulighet til å ta egne valg
- Sluttproduktet skulle være en instruksjonsvideo. Allerede i introduksjonsfasen ble dette presentert for elevene og knyttet opp mot instruksjonsvideoer på YouTube (og lignende plattformer) som elevene hadde kjennskap til fra før. Dette var med å skape en meningsfull kontekst for oppgaven.
- Læreren kunne gi positiv feedback både underveis i prosessen, men også i etterkant dersom sluttproduktet vises til lærer direkte eller leveres inn.

For elev A og elev B i denne studien viser resultatene at bruk av video var en positiv opplevelse og virket positivt med tanke på deres motivasjon for faget. Dette er elever som ikke trivdes med kroppsøvingfaget fra før og hadde lav motivasjon for faget. Elevene som oppga at de trivdes med kroppsøving og likte faget, uttrykte seg også positivt om videoprojektet, men noen var samtidig skeptisk til at det gikk utover vanlig kroppsøving der det vanligvis er større grad av aktivitet.

## 5.2.2 - Mestringsforventning

Funnene fra denne studien viser at bruk av elevproduserte videoer som metode, åpner for muligheten for at elevene kan være med å bestemme innhold i undervisningen og dermed velge aktiviteter der de selv har hatt mestringsopplevelser tidligere. Dette vil dermed kunne øke mestringsforventningen hos elever, og videre også øke motivasjonen slik forskning viser. Manger (2013) beskriver Banduras teori om mestringsforventning og understreker at en person med høye forventninger innenfor et bestemt område får økt motivasjon til å jobbe med arbeidsoppgaver på dette området. I mine funn kommer det fram at elev A har tidligere erfaring med arbeid med video og at hun har jobbet videre med videoprojektet etter skoletid. Dette kan være en indikasjon på en sammenheng mellom elevens tidligere mestringsopplevelser, elevens mestringsforventning og elevens motivasjon for arbeidet. I dette eksempelet er elevens videre arbeid knyttet til arbeid med videoen, noe eleven mestrer og ser ut til å like. Det er interessant å spørre seg om man kunne knyttet arbeidet med video, som eleven ser ut til å like, til aktiviteter som eleven i utgangspunktet ikke liker, f.eks. styrketrening i elev A sitt tilfelle. Ville elev A vært mer motivert for en styrketreningsøkt dersom oppdraget var å lage en video som forklarte øvelsene og hensikten med dem? Dette svarer ikke denne studien på, men viser at videre forskning på video som metode er både mulig og nødvendig.

Skaalevik & Skaalevik (2018) peker på at elever med høy mestringsforventning ofte velger mer passende oppgaver og viser større mot og innsats knyttet til utførelse av oppgaver enn elever med lav mestringsforventning. Dette vises igjen i funnene i min studie. Elevenes valg av tema/øvelser til videoprojektet er beskrevet i kapittel 4.2.3. Der kommer det fram at elever med lav trivsel i kroppsøvfingsfaget ser ut til å ha lav mestringsforventning og at dette preger deres valg av tema/øvelser. Denne type elever ser ut til å ha valgt så enkle øvelser at de vil kunne ha en forventning om å mestre dem. Kanskje er dette en form for skjuleteknikk, slik Skaalvik & Skaalvik (2018) beskriver. Det er interessant å se at bruk av video som metode ikke ser ut til å påvirke valg av tema/øvelse i særlig grad. Man skulle kanskje kunne tro at video som metode kunne bidra til å minske presset knyttet til prestasjon i øvelser og dermed bidra til at elevene turte å eksperimentere mer i valg av øvelser. Likevel ser det ut til at de fleste elever har valgt tema og øvelser de enten kjenner godt fra før eller som er så enkle at de er trygge på mestring. Her kan naturligvis oppgavens utforming spille inn. Når oppgaven er å lage en instruksjonsvideo

der man skal forklare en aktivitet eller øvelse, er det nærliggende for de fleste å velge noe man vet hvordan utføres, siden dette vil være enklere å videreformidle til mottakeren av videoen.

Som nevnt i teoridelen, settes betydningen av tilpasset opplæring gjerne i sammenheng med mestringsforventning. Danielsen (2020) peker på at tilpasset opplæring til hver enkelt elev øker sannsynligheten for opplevd mestring. Dette kan føre til økt mestringsfølelse og mestringsforventning. Elevproduserte videoer som metode i kroppsøvingen vil være en måte å tilpasse opplæringen på og dermed bidra til denne økte mestringsfølelsen og forventede mestringen.

### 5.2.3 - Målorientering

Flere tidligere studier peker på kroppsøvingsfagets tette bånd til idretten, der prestasjonsfokuset er stort, og at det derfor er rimelig å gå ut fra at også kroppsøvingsfaget til en viss grad har vært preget av det samme fokuset (Kirk 2010; Ommundsen 2013; Borgen & Engelsrud 2015; Redelius et al., 2015). Funnene som er gjort i min studie tyder på at en viss grad av prestasjonsfokus har vært gjeldende i form av for eksempel konkurransepregede aktiviteter som ballspill og fokus på det å bli sliten og svett. Dette indikerer at kroppsøvingsfaget i dette tilfellet har vært mer et aktivitetsfag enn et lærings- og dannelsesfag (kapittel 2.1.3).

Det man kan spørre seg om på bakgrunn av mine funn er om bruk av elevproduserte videoer som metode kan bidra som en del av et alternativ til et slikt prestasjonsfokus. Elev C og elev E beskriver som nevnt i kapittel 4.2.4, at arbeidet med videoprojektet ga mulighet for kreativitet og at arbeidet handlet om teori og læring. Dette er interessant sett i lys av hvilken diskurs som skal være gjeldende i kroppsøvingsfaget. Dersom idrettsdiskursen er gjeldende i kroppsøvingsfaget, slik blant annet Säfvenbom (2010) og Ommundsen (2013) hevder, og ønsket er å bevege seg mer i retning av et dannelses- og læringsfag, slik det er mulig å tolke hensikten med læreplanene, er det rimelig å tenke at arbeidsmetodene i faget må justeres. Dersom kroppsøvingsfaget skal være et dannelses- og læringsfag, kan beskrivelser som de til elev C og E, være med på å underbygge påstanden om at video som metode er hensiktsmessig for å oppnå dette. Funnene viser at elevene opplever at elevproduserte videoer som metode gir innslag av kreativitet, teori og læring, samtidig som det gir en annen ro en andre typer

kroppsøvningsundervisning, og dermed andre muligheter med tanke på kommunikasjon med medelever. Hvis dette stemmer, kan elevproduserte videoer som metode bidra til å fremme kroppsøvningsfagets rolle som dannelsings- og læringsfag.

Elevproduserte videoer som metode får i studiens funn kritikk for å ikke stimulere til nok fysisk aktivitet og bevegelse blant elevene. Man må derfor spørre seg om en dreining mot kroppsøving som et lærings- og dannelsingsfag vil gå på bekostning av kroppsøving som aktivitetsfag. Måten video ble brukt på i denne studien tyder muligens på det, men her er denne studien for liten, og antall måter å arbeide med video på for mange til å konkludere med noe entydig. Spørsmålet om hvilket fag kroppsøving skal være og om en dreining mot kroppsøving som et dannelsings- og læringsfag vil gå på bekostning av kroppsøving som aktivitetsfag, er likevel interessant.

### 5.3 - Digitale verktøy

Det finner sted utstrakt bruk av digitale verktøy i skolen, men funnene i min studie tyder på at de brukes i mindre grad i kroppsøvningsfaget enn i andre fag. Flere av elevene som ble intervjuet i forbindelse med denne studien ser på kroppsøving som en avbrekk i en ellers teoritung skolehverdag. Læreren som ble intervjuet, bruker bruken av digitale verktøy i andre fag som et argument for mindre bruk i kroppsøvningsfaget, slik at kroppsøving dermed kan fungere som et avbrekk også fra en skoledag med mange digitale verktøy. Intensjonen er god, og slike avbrekk er kanskje også viktige og riktige med tanke på å skape en variert skoledag med pauser fra det digitale. Dette spørsmålet kan sees i lys av både debatten om skjermtid for barn og unge og debatten rundt en teoritung (ungdoms)skole. Man må likevel spørre seg hva som er hensikten med kroppsøvningsfaget. "Avbrekk"-tenkningen peker i retning av kroppsøving som et aktivitetsfag med tette bånd til idretten. Læreplanen i kroppsøving peker i en annen retning, mot et kroppsøvningsfag som også skal bidra til læring og refleksjon. Det er dermed ikke i hver enkelt skoles eller enkelt lærers mandat å avgjøre hva slags diskurs som skal være gjeldene i kroppsøvningsfaget. Hvorvidt digitale verktøy er nyttige og hensiktsmessig å bruke for å skape læringen og refleksjonen som nevnt over, er det derimot mulig å mene noe om som skole og lærer. Forhåpentligvis kan studier som denne være med på å belyse tema og gi skoler og lærere større muligheter til å ta valg begrunnet i faglitteratur og forskning.

## 6 - Konklusjon

Målet med dette masterprosjektet har vært å undersøke hvordan bruk av elevproduserte videoer kan påvirke trivsel og motivasjon i kroppsøvningsfaget. I dette kapittelet vil jeg forsøke å oppsummere funnene fra resultatdelen og ved hjelp av dem svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine.

Problemstilling:

Hvordan kan bruk av **elevproduserte videoer** påvirke elevenes trivsel og motivasjon i kroppsøvningsfaget?

Forskningsspørsmål 1: Hvordan trives elevene i kroppsøvningsfaget og hvordan kan bruk av elevprodusert video påvirke dette?

Forskningsspørsmål 2: Hva motiverer elevene til kroppsøvningsfaget og hvordan påvirker elevprodusert video dette?

### **Hvordan trives elevene i kroppsøvningsfaget og hvordan kan bruk av elevprodusert video påvirke dette?**

Denne studien støtter opp om tidligere forskning som sier at flertallet av elevene i norsk skole trives i kroppsøvningsfaget slik faget fremstår i dag. Både denne og tidligere studier viser likevel at det ikke nødvendigvis er samsvar mellom hvordan faget praktiseres og hva hensikten med faget er. Dersom man skal ivareta læreplanens mål om samarbeid, refleksjon og medvirkning m.m. i kroppsøving, må kanskje faget praktiseres annerledes enn i dag. Større variasjon i aktiviteter, øvelser og metoder kan være nødvendig. Elevprodusert video kan være én gunstig metode i forbindelse med dette.



Denne studien har vist at elever setter pris på variasjon i aktiviteter, øvelser og metoder i kroppsøving, og i så måte støtter denne studien resultatene i andre studier som viser en sammenheng mellom variasjon og trivsel. Resultatene i denne studien tyder på at elevproduserte videoer som metode er en type variasjon elevene liker. Resultatene tyder også på at elevproduserte videoer som metode også kan påvirke aktivitetsnivået i kroppsøvingstimene. Mange elever trives som nevnt med kroppsøving som et aktivitetsfag, denne trivselen må man forsøke å ivareta parallelt med at man ivaretar kroppsøving som læringsfag. Denne studien viser at man som kroppsøvingslærer må være bevisst på organiseringen av kroppsøvingsfaget og kroppsøvingstimene for best mulig å ivareta begge disse interessene. Elevproduserte videoer kan være en måte organisere deler av undervisningen på, og kan gi variasjon, men må brukes med varsomhet med tanke på å opprettholde aktivitet i faget.

Ikke alle elever trives med kroppsøvingsfaget. Denne og tidligere studier setter dette i sammenheng med blant annet hvilke aktiviteter og øvelser som prioriteres, og i sammenheng med mestringsfølelse og det å bli observert av andre. Variasjon er som nevnt over viktig for å skape trivsel i kroppsøvingsfaget, dette gjelder i særlig grad de elevene som ikke trives med de aktivitetene som i dag dominerer kroppsøvingsfaget. Elevproduserte videoer som metode kan være én type variasjon i undervisningen. Også med tanke på å bli observert av medelever kan video som metode ha noen fordeler. Ved hjelp av video kan noe av presset og ubehaget som for enkelte elever følger med den type observasjon, bli redusert. Video som metode kan i den sammenheng også spille en rolle i vurderingen i faget.

Det virker som de fleste elever trives i kroppsøvingsfaget, men at en minoritet av elevene ikke trives godt i faget. Videoproduksjon som metode virker å ha en positiv effekt på elevenes trivsel, spesielt hos de elevene som ikke trives med faget fra før. Elevene som trives godt med faget fra før er positive til videoproduksjon som metode, men samtidig bekymret for at det skal gå utover aktiviteten i faget. Elevprodusert video kan se ut til å ha potensiale til å påvirke trivselen i faget i både positiv og negativ retning avhengig av i hvilken sammenheng og på hvilken måte det brukes.

## **Hva motiverer elevene til kroppsøvningsfaget og hvordan påvirker elevprodusert video dette?**

Denne studien støtter opp om tidligere forskning om motivasjon og kjent motivasjonsteori med tanke på hva som motiverer elever. Både muligheten for selvbestemmelse, elevenes egen forventning om mestring og hvilket mål og verdier som fremmes i kroppsøvningsundervisningen er viktig med tanke på elevenes motivasjon.

Denne studien viser at elevene opplevde økt selvbestemmelse i forbindelse med videoprojektet knyttet til studien. Dette hadde sammenheng med åpenheten og valgfriheten som ble gitt i prosjektoppgaven. Videoproduksjon som metode var med å legge til rette for bruk av slik åpenhet og valgfrihet og dermed også økt selvbestemmelse for elevene. Tidligere studier viser sammenheng mellom selvbestemmelse og motivasjon, dette støttes av resultatene i denne studien. Elevene reagerer positivt på elevmedvirkning og motiveres av dette. Medvirkning er også nevnt i læreplanen for kroppsøvningsfaget og er viktig med tanke på hvilket klima som skal prege faget.

Denne studien ser i likhet med tidligere forskning en tendens til et prestasjonsfokusert klima i kroppsøvningsfaget. Dette kan ha ulik innvirkning på elevenes motivasjon for faget avhengig av hver enkelt elev. Et slikt prestasjonsfokus bryter med fokuset som fremmes i læreplanen for kroppsøvningsfaget. I læreplanen i kroppsøving er som nevnt begreper som samarbeid, refleksjon og medvirkning sentrale begreper som peker i retning av et mer mestringsorientert klima og i retning kroppsøving som et lærings- og dannelsesfag. En slik dreining av fokus i faget, vil kanskje i praksis bety at man må tenke annerledes med tanke på aktiviteter, øvelser og metoder. Elevprodusert video kan være én måte å tenke annerledes på, og kan gi gode muligheter for kommunikasjon og refleksjon blant elevene.

For de fleste elevene er motivasjonen for kroppsøvningsfaget indrestyrt og virker ofte å være knyttet til kroppsøvningsfaget som en arena for fysisk aktivitet, noe elevene synes er gøy i seg selv. For noen elever er motivasjonen ytrestyrt og knyttet til vurderingen i faget. Elevstyrt videoproduksjon som metode virker å ha positiv effekt på flere faktorer som er knyttet til

motivasjon. Blant disse er selvbestemmelse, elevenes egen forventning om mestring og hvilket mål og verdier som fremmes i kroppsøvingsundervisningen.

Hvordan kan bruk av **elevproduserte instruksjonsvideoer** påvirke elevenes trivsel og motivasjon i kroppsøvingsfaget?

Det kan virke som elevprodusert video som metode kan øke trivselen og motivasjonen for kroppsøvingsfaget for elever som i mindre grad trives med faget fra før og som i større grad er preget av ytre motivasjon av faget. For elever som allerede trives med faget ser det ut til at elevprodusert video som metode kan gi en form for variasjon som kan være med å øke motivasjonen for faget. Det er likevel også utfordringer med bruk av elevprodusert video som metode, blant annet kan det virke som om bruken av elevprodusert video som metode medfører mindre fysisk aktivitet blant elevene enn i kroppsøvingsundervisning til vanlig. Denne studien støtter opp om tidligere forskning som peker på at et prestasjonsorientert fokus er dominerende i kroppsøvingsfaget på bekostning av mestringsfokus, og at kroppsøving fortsatt først og fremst sees på og praktiseres som et aktivitetsfag heller enn et dannelses- og læringsfag.

Med dette som bakteppe melder spørsmålet om hvordan man kan opprettholde den fysiske aktiviteten i faget, som virker å være viktig og motiverende for mange elever, samtidig som man kan utvikle kroppsøvingsfaget som dannelses- og læringsfag i tråd med læreplanen for faget. Nettopp spørsmålet om hvilket fokus som skal være gjeldende og spørsmålet om hvilken diskurs, *idrettsdiskurs* eller *læringsdiskurs*, som skal dominere i kroppsøvingsfaget, er interessant. Vil det være mulig å opprettholde graden av fysisk aktivitet, som virker å være en motivasjonskilde for mange elever, samtidig som man skal skape et mestringsfokus der det er plass til for eksempel mer refleksjon i faget kroppsøving? Å svare på hvorvidt og hvordan disse to ulike diskursene lar seg kombinere eller ikke, har ikke vært en del av denne oppgaven, men vil være interessant å undersøke i videre forskning.

Video som metode generelt og elevprodusert video, som er undersøkt i denne studien, er ingen nøkkel som på egen hånd kan løse utfordringen med å kombinere fysisk aktivitet og læring i kroppsøvingsfaget, men denne studien viser at elevprodusert video som metode kan bidra som et

element av variasjon i undervisningen, som igjen kan bidra til økt trivsel og motivasjon for faget. Denne studien viser også at elevprodusert video som metode, kan bidra til økt elevmedvirkning, økt mestringsfølelse og økt mestringsforventning hos elever, noe som igjen kan fremme trivsel og motivasjon for faget. Dersom elevprodusert video som metode også kan bidra til økt mulighet for refleksjon og læring, slik resultatene i denne studien peker i retning av, vil elevprodusert video kunne være en faktor som kan bidra til å fremme kroppsøving som dannings- og læringsfag. Videre forskning vil måtte undersøke på hvilken måte elevprodusert video bør benyttes for i minst mulig grad å gå utover kroppsøving som aktivitetesfag, da det er tydelig at den fysiske aktive biten av kroppsøvingfaget er viktig for elevenes motivasjon.

Kroppsøvingfaget er et viktig fag både for elevene og for samfunnet. Sett fra elevenes side er det et godt likt avbrekk fra en teoritung skolehverdag. I et samfunnsperspektiv er kroppsøvingfaget viktig med tanke på både fysisk og mental folkehelse. Å skape et fag der elevene trives og som elevene er motivert for, samtidig som man opprettholder fysisk aktivitet og utvikler kroppsøving som et lærings- og danningsfag, ser jeg på som viktig. Videre forskning bør søke å belyse hvordan man kan få til dette på en best mulig måte for elever og lærere og hvordan ulike digitale verktøy kan bidra til dette.

# Referanser

- Amara, S., Mkaouer, B., Nassib, S. H., Chaabene, H., Hachana, Y. & Salah, F. Z. B. (2015). Effect of Video Modeling Process on Teaching/Learning Hurdle Clearance Situations on Physical Education Students. *Advances in Physical Education* 5(5): 225–233. [10.4236/ape.2015.54027](https://doi.org/10.4236/ape.2015.54027)
- Andrews, T. & Johansen, V. F. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302–314.
- Askildsen, B. (2018). *Formålet med kroppsøvningsfaget: Fremkomsten av diskurser innen norsk kroppsøving: En kvantitativ tverrsnittstudie*. [Masteroppgave]. Universitetet i Agder. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2563308>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen - om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget*. [Doktoravhandling]. Høgskolen i Telemark. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2590013>
- Bandura, A., Freeman, W. H. & Lightsey, R. (1999). Self-Efficacy: The Exercise of Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, (13), 158–166.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). Hva skjer i kroppsøvningsfaget? *Bedre skole*, (2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/hva-skjer-i-kroppsovningsfaget/>
- Bodsworth, H., & Goodyear, V. A. (2017). *Barriers and facilitators to using digital technologies in the Cooperative Learning model in physical education*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 563–579. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294672>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Casey, A. & Jones, B. (2011). Using digital technology to enhance student engagement in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(2), 51–66. <https://doi.org/10.1080/18377122.2011.9730351>
- Christiansen, K. (2010). Elevers tanker om kroppsøvningsfaget. *Kroppsøving*, 60(3), 8–9.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

- Creswell, J. W. & Guetterman, R. C. (2019). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6. utg.). Pearson.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Danielsen, A. G. (2020). Troen på egen mestring – Bandura og sosialkognitiv teori. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver*. (s. 125–143). Gyldendal.
- Danielsen, A. G. (2020). Selvbestemmelsesteori og det psykososiale læringsmiljøet. I A. G. Danielsen (Red.), *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver*. (s. 220–245). Gyldendal.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2007). Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. I M. Hagger, & N. I. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (s. 1–19). Human Kinetics.
- Diseth, Å. (2020). Målorienteringsteori – elevenes målorientering og antakelse om egne evner. I A. G. Danielsen, (Red.). *Til elevens beste: Pedagogiske perspektiver*. (s. 146–168). Gyldendal.
- Einseth, M. B. (2015). *Trivsel i kroppsøving i videregående skole hos elever som er utsatte for mistrivsel*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Fairclough, S. (2003). Physical Activity, Perceived Competence and Enjoyment During High School Physical Education, *European Journal of Physical Education*, 8(1), 5–18. <https://doi.org/10.1080/1740898030080102>
- Fauville, G., Lantz-Andersson, A. & Säljö, R. (2014). ICT tools in environmental education: reviewing two newcomers to schools. *Environmental Education Research*, 20(2), 248–283. <https://doi.org/10.1080/13504622.2013.775220>
- Fasting, K. & Sisjord, M. K. (2000). Kjønn og idrett. I G. Imsen (Red.). *Kjønn og likestilling i skolen*, (s. 123–135). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179–196. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535199>
- Flagestad, L. & Skisland, J. O. (2009). Økt trivsel i kroppsøving. *Kroppsøving*, 59(2), 12–13.
- Furuly, C. D. (2013). *Æ like gym: En kvalitativ studie av ungdomsskolejentes opplevelser av disiplinering, overvåking og kontroll i kroppsøvingstimene*. [Masteroppgave]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Goodyear, V. A., Kerner, C. & Quennerstedt, M. (2019). Young people's uses of wearable healthy lifestyle technologies; surveillance, self-surveillance and resistance. *Sport, Education and Society*, 24(3), 212–225. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1375907>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(2), 260–269. [https://www.researchgate.net/publication/258034184\\_Prediction\\_of\\_Enjoyment\\_in\\_School\\_Physical\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/258034184_Prediction_of_Enjoyment_in_School_Physical_Education)
- Hagen, P. M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61–78.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Hansen, K. (2005). *"Bare når jeg må": Om jenter i ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet*. Rapport, Nordland Fylkeskommune, Høgskolen i Nesna.
- Hashim, H. A., Grove, J. R. & Whipp, P. (2007). *Components of enjoyment in physical education*. University of Western Australia.

- 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). [https://www.researchgate.net/publication/235913815\\_Relationships\\_between\\_Physical\\_Education\\_Enjoyment\\_Processes\\_Physical\\_Activity\\_and\\_Exercise\\_Habit\\_Strength\\_among\\_Western\\_Australian\\_High\\_School\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/235913815_Relationships_between_Physical_Education_Enjoyment_Processes_Physical_Activity_and_Exercise_Habit_Strength_among_Western_Australian_High_School_Students)
- Jakobsen, A. M. (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø. *Idrottsforum.org*. Malmö University. <https://idrottsforum.org/jakobsen121010/>
- Johannessen, A., Tuft, P. A & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Karlsson, A. I., Alatalo, T., Nyberg, G. & Backman, E. (2022). Exploring physical education teachers' perceptions and attitudes towards digital technology in outdoor education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2054835>
- Kinney, D. A, Nabors, L. A, Merianos, A. L & Vidourek, R. A. (2019). College Students' Use and Perceptions of Wearable Fitness Trackers. *American Journal of Health Education*, 50(5), 298–307. <https://doi.org/10.1080/19325037.2019.1642265>
- Kim, Y., Lumpkin, A., Lochbaum, M., Stegemeier, S. & Kitten, K. (2018). Promoting physical activity using a wearable activity tracker in college students: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Sports Sciences*, 36(16), 1889–1896. <https://doi.org/10.1080/02640414.2018.1423886>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kok, M. & Kamp, J. (2018). Adopting Self-controlled video feedback in physical education: a way to unite self-regulation skills, motivational beliefs, and motor skill learning. I Koekoek, J. & Hilvoorde, I. van der (Red.). *Digital technology in physical education: global perspectives*. (s. 32-47) Routledge.
- Kok, M., Komen, A., Capelleveen, L. van & Kamp, J. van der (2020). The effects of self-controlled video feedback on motor learning and self-efficacy in a Physical Education setting: an exploratory study on the shot-put. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 49–66. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1688773>



- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: ei innføring*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). (T. M. Anderssen, & J. Rygge, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lervik, M. J. (2013). *Redegjørelse for og drøfting av aksjonsforskning og hermeneutikk*. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/133411>
- Malterud, Kirsti (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. Universitetsforlaget.
- Manger, T. (2009). Motivasjon og læring. I T. Nordahl, T. Helland, S. Lillejord & T. Manger (Red.). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*, (279-310). Fagbokforlaget.
- Manger, T. (2013). Læring og forventning om mestring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland, *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (2. utg.), (s. 241-270). Fagbokforlaget.
- Manger, T, Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Mathiassen, J. (2013). *Kroppsøvingsglede: Feltstudie i kroppsøving, motivasjon og didaktikk*. [Masteravhandling, Høgskolen i Hedmark]. <https://brage.inn.no/inn-xmli/bitstream/handle/11250/132260/mathiassen%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Meld. St. 22 (2010–2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 16 (2002-2003). *Resept for et sunnere Norge*. Helse- og omsorgsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2002-2003-/id196640/>
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen*. (Oppdragsrapport, 2/15). Høgskolen i Hedmark.  
[https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2\\_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Mödinger, M., Woll, A. & Wagner, I. (2021). Video-based visual feedback to enhance motor learning in physical education—a systematic review. *German Journal of Exercise and Sport Research*. <https://doi.org/10.1007/s12662-021-00782-y>
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanse*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Olafson, L. (2002). "I hate phys. ed.": Adolescent girls talk about physical education. *The Physical Educator*, 59(2).
- Ommundsen, Y. & Kval, 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.  
<https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving. Et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97, 155–166.
- Perlman, D. & Webster, C.A. (2011). Supporting Student Autonomy. *Physical Education. Journal of Physical Education and Dance*. 82(5), 46–49.  
<https://doi.org/10.1080/07303084.2011.10598628>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

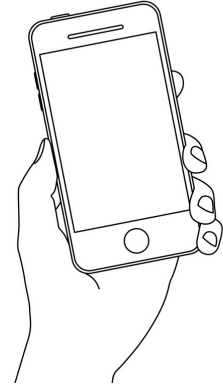
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating Aims and Learning Goals in Physical Education: Part of a Subject for Learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641–655. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Rikard, L. & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, Education and Society*, 11(4), 385–400. <https://doi.org/10.1080/13573320600924882>
- Rishovd, T. (2013). *Sosial samanlikning i kroppsøving: Ein kvantitativ studie om jenter og gutar sine referansemønster i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen*. [Masteravhandling, NTNU]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269916>
- Ronglan, L. T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse: om lagspillemens didaktikk*. Akilles.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. I E.L. Deci, and R.M., Ryan (Red.). *Handbook of Self-Determination Research*, (s. 6–33). The University of Rochester Press.
- Seelen, J. von (2012). *Praksis, læring og kvalitet i idrætstimerne: et multiple-case studie*. [Doktoravhandling, Danske professionshøjskoler, campus Haderslev]. UC Viden. <https://www.ucviden.dk/da/publications/praksis-1%C3%A6ring-og-kvalitet-i-idr%C3%A6tstimerne-et-multiple-case-studi>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Sigmundsson, H., & Ingebrigtsen, J. E. (2006) *Idrettspedagogikk*. Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Skadsheim, P. (2017). *Modellering og trening av muntlige ferdigheter*. [Masteravhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-60615>

- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice* (4. utg). Allyn & Bacon
- Svendsen, J. T. & Svendsen, A. M. (2021). Not for Free! An Analysis of Two Digital Tools Recommended as Learning Resources for Physical Education in Upper Secondary Schools in Denmark. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 331–344. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705896>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who Collects the Benefits of the Subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/13573320600924882>
- Sæther, S.A. & Ingebrigtsen, J.E. (2006). *Fysisk aktivitet i barne- og ungdomsidretten*. Rapport, NTNU samfunnsforskning AS. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2367513>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Koestner, R. (2008). Reflections on Self-Determination Theory. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 257–262. <https://doi.org/10.1037/a0012804>
- Vega-Ramírez, L., Notario, R. O. & Ávalos-Ramos, M. A. (2020). The Relevance of Mobile Applications in the Learning of Physical Education. *Education Sciences*, 10(11), 329. <https://doi.org/10.3390/educsci10110329>
- Wabakken, T. V. (2010). *Et følelsesladet valg: om prosesser og mekanismer bak ikke-deltakelse i kroppsøving, dusj- og garderobeforhold*. [Masteroppgave]. Høgskolen i Telemark.
- Wang, C. K. J. & Liu, W. (2007). Promoting enjoyment in girls' physical education: The impact of goals, beliefs, and self-determination. *European Physical Education Review*, 13(2), 145–164. <https://doi.org/10.1177/1356336X07076875>
- Westerståhl, M., Barnekow-Bergkvist, M. & Jansson, E. (2005). Low physical activity among adolescents in practical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 15(5), 287–297. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2004.00420.x>

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Videooppgave

I denne oppgaven skal du vise din kompetanse knyttet til et selvvalgt tema inne kroppsøving. Du skal lage en kort video der du viser og forklarer en dans, idrett eller annen bevegelsesaktivitet. Videoen er ment å være en instruksjonsvideo for nybegynnere samtidig som den skal vise dine ferdigheter i aktiviteten.



Videoen din skal inneholde:

- Intro der du presenterer deg selv og innholdet i videoen.
- Forklaring av grunnleggende teknikk
- Forklaring på hvordan aktiviteten utøves
- En sekvens som viser deg selv utøve den valgte aktiviteten
- Avslutning der du takker for deg.

Aktuelle kompetansemål:

- utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter.
- Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter
- Bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til fremgang for andre

## Vedlegg 2: Instruksjonsvideo - Storyboard

<b>Scene nr.</b>	<b>Navn på scene</b>	<b>Beskrivelse av scenen</b>
Scene 1	Intro	Si hei, navnet mitt og fortelle hva jeg skal vise i videoen.
Scene 2		
Scene 3		
Scene 4		

## Vedlegg 3: Intervjuguide - lærere

Tema	Spørsmål
Innledning	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Takk!</b> - Takke respondenten for at de stiller opp</li> <li>● <b>Formål</b> - Fortelle hva formålet med intervjuet er</li> <li>● <b>Anonymitet</b> - Fortelle hvordan dataene blir behandlet og avklare tillatelse til å ta opp intervjuet.</li> <li>● <b>Innhold</b> - Kort gjennomgang av hva intervjuet skal handle om.</li> <li>● <b>Tid</b> - Hvor lang tid kan respondenten regne med at intervjuet tar?</li> </ul>
Beskrivelse av kroppsøvningsgruppene	<p>1. Kan dere kort beskrive de to kroppsøvningsgruppene der dere underviser sammen? Oppfølging (eksempler)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan er de sammenlignet med andre grupper dere har undervist?</li> <li>- Hvordan opplever dere at <b>elevdeltakelsen*</b> i kroppsøving er i gruppen? Har alle elevene gym hver uke?</li> <li>- Er det variasjoner i deltakelsen? Hva skyldes dette, tror dere? Er det ulik deltakelse avhengig av aktivitetene dere har i timene?</li> <li>- Har dere elever som ikke deltar/i liten grad deltar i timene?</li> </ul> <p>*avklare begrepene elevdeltakelse vs. elevaktivitet med intervjuobjektene (deltakelse → deltar i timen, aktivitet → grad av fysisk aktivitet).</p>
Trivsel	
Elevaktivitet	<p>2. Hvordan opplever dere <b>elevaktiviteten*</b> i kroppsøvningsgruppene? Oppfølging (eksempler)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan er dette sammenlignet med andre grupper dere har undervist?</li> </ul>
Motivasjon	
Motivasjon	<p>3. Hvordan opplever dere elevenes motivasjon for kroppsøvningsfaget? - Hva motiverer?</p>

	- Er noen elever mer motivert enn andre?
Digitale verktøy	
Digitale verktøy generelt og i kroppsøvfingsfaget spesielt (PfDK)	<p>4. Hva er deres forhold til bruk av digitale verktøy i undervisning generelt?</p> <p>5. Hvordan bruker dere digitale verktøy i kroppsøvfingsundervisningen? Oppfølging (eksempler):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har digitale verktøy en plass i kroppsøvfingsundervisningen?</li> </ul>
Video som verktøy	<p>6. Hvordan vil dere beskrive gjennomføringen av prosjektet med video som verktøy i kroppsøvfingsundervisningen? Oppfølging (eksempler):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hvordan opplevde dere at elevene arbeidet med prosjektet?</li> <li>- Opplevde dere noen forandring i elevenes deltakelse og/eller aktivitet i timene?</li> <li>- Hvordan opplevde dere elevenes motivasjon knyttet til prosjektet?</li> </ul>
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?</li> <li>● Er det noe mer du vil si eller legge til?</li> <li>● Kan vi kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt? (teste ideer)</li> <li>● Tusen takk for at du stilte opp!</li> </ul>



## Vedlegg 4: Intervjuguide - elever

Tema	Spørsmål
Innledning	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>Takk!</b> - Takke respondenten for at de stiller opp</li> <li>● <b>Formål</b> - Fortelle hva formålet med intervjuet er</li> <li>● <b>Anonymitet</b> - Fortelle hvordan dataene blir behandlet og avklare tillatelse til å ta opp intervjuet.</li> <li>● <b>Innhold</b> - Kort gjennomgang av hva intervjuet skal handle om.</li> <li>● <b>Tid</b> - Hvor lang tid kan respondenten regne med at intervjuet tar?</li> </ul>
Trivsel	
Hvem er eleven	1. Kan du fortelle litt om deg som elev. Oppfølging (eksempler): - Hvilke fag du har på skolen. - Er det noen fag du liker bedre enn andre? - Driver du med noen aktiviteter på fritiden?
Forhold til faget kroppsøving	2. Hva synes du om faget kroppsøving? Oppfølging (eksempler): -Hva er det du liker/ikke liker med faget? - Hvordan er du som elev i kroppsøvingsrimene? - I hvor stor grad er du aktiv i gymtimene?
Motivasjon	
Motivasjon	3. Vil du si at du er motivert for kroppsøvfaget? Oppfølging (eksempler): - Hva er det som motiverer deg? - Hva tror du kunne motivert deg?
Digitale verktøy	
Digitale verktøy generelt og i kroppsøvfaget spesielt	4. Hva tenker du om bruk av digitale verktøy i skolen? 5. Hva tenker du om bruk av digitale verktøy i kroppsøvfaget? - Hva er bra med bruk av dig.verktøy i krøv? - Hva er ikke bra med bruk av dig. verktøy i krøv?
Video som verktøy	6. Hvilken aktivitet valgte du til prosjektet med video som verktøy i kroppsøvingstimene? Oppfølging (eksempler):

	<p>- Hva var grunnen til at du valgte dette?</p> <p>7. Hvordan synes du prosjektet dere har hatt med produksjon av videoer har vært?</p> <p>Oppfølging(eksempler):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hva er bra med bruk av video i undervisning generelt?</li> <li>- Hva er bra med bruk av video i kroppsøving?</li> <li>- Hva er ikke bra med bruk av video i undervisning generelt?</li> </ul> <p>Hva er ikke bra med bruk av video i kroppsøving?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Har det hatt noe å si for deltakelsen din (eller medelevers deltakelse)?</li> <li>- Har det hatt noe å si for aktiviteten din (eller medelevers aktivitet)?</li> <li>- Hvordan har det påvirket motivasjonen din for timene/faget?</li> </ul>
Avslutning	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Hvis du skulle trekke ut tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?</li> <li>● Er det noe mer du vil si eller legge til?</li> <li>● Kan vi kontakte deg igjen hvis det blir aktuelt?</li> <li>● Tusen takk for at du stilte opp!</li> </ul>

## Vedlegg 5 - Samtykkeerklæring Elev

### **Vil du delta i forskningsprosjektet** *Video som verktøy i kroppsøving*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om bruk av elevstyrt video kan øke aktiviteten og motivasjonen i kroppsøvingfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å undersøke i hvilken grad aktivitetsnivået blant elever påvirkes ved bruk av video som elevverktøy i kroppsøving. Formålet er også å se på om dette vil kunne påvirke elevers motivasjon knyttet til faget. Dette forskningsprosjektet er en del av et masterarbeid som søker svar på problemstillingen:

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

Det er Høgskulen på Vestlandet som er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg jobber som kroppsøvingslærer på 10. trinn på skolen. Siden dette prosjektet skal være på siden av den vanlige undervisningen og ikke en del av vurderingen i faget, er det derfor mest hensiktsmessig å gjennomføre prosjektet på et annet trinn. Hele 9. trinn på skolen får spørsmål om å delta i prosjektet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et undervisningsopplegg der du sammen med medelever skal lage en instruksjonsvideo knyttet til en idrett eller aktivitet. Noen av de som blir med i prosjektet vil bli spurt om å delta i et intervju. Jeg vil også gjennomføre intervju med kroppsøvingslærerne og be de oppgi opplysninger om kroppsøvingklassen og elevene der. Jeg kommer til å gjøre lydopptak og ta notater fra intervjuene.

Dersom det er ønskelig kan du eller dine foresatte få tilgang til intervjuguiden, som er utgangspunktet for intervjuene, på forhånd ved å ta kontakt med meg.

#### **Det er frivillig å delta**

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

Dette prosjektet er ikke en del av den vanlige undervisningen i kroppsøving og vil heller ikke bli en del av vurderingen i faget. Dersom du velger å ikke delta vil det være vanlig kroppsøvingundervisning i tiden som er satt av til prosjektet.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare de som er knyttet til dette prosjektet som har tilgang til de data som hentes inn, i dette prosjektet er det meg som student og min veileder. For å sikre personopplysningene dine vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil ikke kunne gjenkjennes i det som publiseres i forbindelse med prosjektet.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2022/høsten 2022. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og eventuelle opptak som er gjort i forbindelse med prosjektet slettes.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Harald Kvåle Bakke (student) – [h122808@stud.hvl.no](mailto:h122808@stud.hvl.no) eller Aslaug Grov Almås (veileder) – [aslaug.almas@hvl.no](mailto:aslaug.almas@hvl.no)
- Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen - [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Aslaug Grov Almås*  
(Forsker/veileder)

*Harald Kvåle Bakke*  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *video som verktøy i kroppsøving* og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til at

NAVN: \_\_\_\_\_

- kan delta i undervisningsopplegget knyttet til prosjektet
- kan delta i intervju
- kroppsøvingslærerne kan gi opplysninger om meg til prosjektet

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

---

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

## Vedlegg 6 - Samtykkeerklæring Lærer

### **Vil du delta i forskningsprosjektet** *Video som verktøy i kroppsøving*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om bruk av elevstyrt video kan øke aktiviteten og motivasjonen i kroppsøvingfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å undersøke i hvilken grad aktivitetsnivået blant elever påvirkes ved bruk av video som elevverktøy i kroppsøving. Formålet er også å se på om dette vil kunne påvirke elevers motivasjon knyttet til faget. Dette forskningsprosjektet er en del av et masterarbeid som søker svar på problemstillingen:

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

Det er Høgskulen på Vestlandet som er ansvarlig for prosjektet.

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

Jeg jobber som kroppsøvingslærer på 10. trinn på skolen. Siden dette prosjektet skal være på siden av den vanlige undervisningen og ikke en del av vurderingen i faget, er det derfor mest hensiktsmessig å gjennomføre prosjektet på et annet trinn. Du får spørsmål om å delta i undersøkelsen fordi du er kroppsøvingslærer på 9. trinn.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et gruppeintervju sammen med de andre kroppsøvingslærerne på trinnet. Jeg kommer til å gjøre lydopptak og ta notater fra intervjuene.

Dersom det er ønskelig kan du få tilgang til intervjuguiden, som er utgangspunktet for intervjuene, på forhånd ved å ta kontakt med meg.

#### **Det er frivillig å delta**

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

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare de som er knyttet til dette prosjektet som har tilgang til de data som hentes inn, i dette prosjektet er det meg som student og min veileder. For å sikre personopplysningene dine vil navnet og kontaktopplysningene dine bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Du vil ikke kunne gjenkjennes i det som publiseres i forbindelse med prosjektet.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er våren 2022/høsten 2022. Ved prosjektslutt vil personopplysninger og eventuelle opptak som er gjort i forbindelse med prosjektet slettes.

## **Dine rettigheter**

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

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

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Harald Kvåle Bakke (student) – [h122808@stud.hvl.no](mailto:h122808@stud.hvl.no) eller Aslaug Grov Almås (veileder) – [aslaug.almas@hvl.no](mailto:aslaug.almas@hvl.no)
- Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen - [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Aslaug Grov Almås*  
(Forsker/veileder)

*Harald Kvåle Bakke*  
(Student)

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *video som verktøy i kroppsøving* og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å:

- delta intervju
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)