

MASTEROPPGAVE

Manglende deltakelse i kroppsøvingsfaget

Lack of participation in physical education

Stian Nyborg - 450

En kombinasjon av kvantitativt spørreskjema og kvalitativt intervju

Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13 – Kroppsøving

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI) avdeling Bergen

Innleveringsdato 30. mai 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.

Forord

Da er masterprosjektet endelig ferdig og levert! Jeg håper leser får et innblikk i kroppsøvfingsfaget sett fra et utvalg elever som møter utfordringer i faget. Dette masterprosjektet er et lite bidrag for bedre forståelse i møte med et stort elevmangfold.

Elever som har utfordringer i andre skolefag erfarer målrettet hjelp for å løfte den enkelte elev. Derimot opplever jeg en større aksept for å godta at enkelte elever strever i kroppsøvfingsfaget. Det virker som elevens læringsutbytte ikke er så viktig så lenge elevene får bevegelsesaktivitet. Interessen for problemområdet har jeg hatt siden studiestart, så jeg er takknemlig for å ha fått mulighet til å forske på dette problemområdet.

Oppgaveskrivingen har vært slitsomt, krevende og utfordrende, men samtidig sitter jeg igjen med mye nyttig kunnskap og god innsikt i et relevant problemområde i kroppsøving. Kunnskapen er nyttig å ha i møte med skolehverdagen og for egen praktisering av kroppsøvfingsfaget.

Takk til veiledeiere Eivind Johannessen Wenggaard, Even Bjoarvik og Jonas Vindedal Langlo. Takk for gode råd og nyttige tilbakemeldinger

En takk til studievenner for gode faglige samtaler, avkoblende lunsjpauser og god stemning i en tidvis intens periode. En stor takk til familiemedlemmer for gode og støttende samtaler i en krevende periode, samt korrekturlesing.

Stian Nyborg, 30. mai 2022

Sammendrag

Kroppsøvfaget har som formål å skape livsslang bevegelsesglede og motivere for en fysisk aktiv livsstil som voksen. Tidligere forskning viser til at nærmere 30% av elevene "ikke liker" eller "hater" kroppsøvfaget (Borgen & Leirhaug, 2012). 43% uttrykker at de ikke er fornyød med undervisningspraksisen i kroppsøving (Säfvenbom et al., 2014). En nasjonal kartleggingsstudie antyder samtidig at mellom 14 000 og 15 000 elever på 5-10 trinn gruer seg til kroppsøvingstimen (Moen et al., 2018). Hovedformålet med dette masterprosjektet er derav å belyse mistrivsel og manglende deltakelse i kroppsøving ut ifra elevenes egne opplevelser og erfaringer.

Den teoretiske rammeverket for masterprosjektet er læreplanteori, motivasjonsteori, læringsmiljø og god undervisning. Teoriene benyttes til å diskutere resultater i masterprosjektet. Goodlad (1979) sin læreplanteori er sentralt for å belyse problemstillingen. Deci og Ryan (1985) sine teorier om motivasjon, Nicholls (1984) teorier om læringsmiljø og god undervisning med hjelp av den didaktiske relasjonsmodellen diskutere (Bjørndal & Lieberg, 1978).

Forskningsmetodene som ble brukt i datainnsamlingen er kvantitativt spørreundersøkelse (N=116), og kvalitative intervjuer (N=5). Det er kjent som metodetriangulering (Grønmo, 2016, s. 67).

Resultatene fra den kvantitative spørreundersøkelsen viser at majoriteten av elevene trives godt i kroppsøvfaget. De aller fleste opplever mestring, føler seg inkludert og er aktive deltakere . Derimot er det en andel elever som mistrives sterkt, opplever lite mestring og erfarer lite inkludering.

Resultater fra de kvalitative intervjuene viser at årsakene bak manglende deltakelse er mange og sammensatt. Kombinasjonen av lav trivsel, lav mestringfølelse, utfordrende læringsmiljø, samt en undervisningspraksis som erfares ekskluderende reduserer deres indre motivasjon. Karakterer virker å være en betydelig ytre motivasjon for å delta. Elevene etterspør en tydeligere kroppsøvinglærer i møte med et utfordrende læringsmiljø. De ønsker mer medbestemmelse og elevmedvirkning for å bidra til varierte aktiviteter som erfares personlig meningsfulle.

Nøkkelbegreper: kroppsøving, ungdom, kroppsøvingserfaringer, deltakelse, mistrivsel, undervisningspraksis, motivasjon, læringsmiljø, læreplan.

Abstract

The purpose of the physical education is to create lifelong joy of movement and motivate for a physically active lifestyle as an adult. Previous research indicates that almost 30% of students "do not like" or "hate" physical education (Borgen & Leirhaug, 2012). 43% express that they are not happy with how physical education (PE) is taught (Säfvenbom et al., 2014). A national survey on physical education in Norway (grade 5-10) suggests that between 14 000 and 15 000 students dread before PE-class (Moen et al., 2018). The main purpose of this master's project is therefore to shed light on dissatisfaction and lack of participation in physical education based on the students' own experiences.

The theoretical foundation highlights curriculum theory, motivation theory, learning environment and teaching practice. The theories are used to discuss results from the master project. Goodlad's (1979) curriculum theory is central to the purpose of the master project. Deci and Ryan (1985) motivational theories, Nicholls (1984) theories of learning environment and teaching practice with Bjørndal and Lieberg (1978) didactic model is being discussed.

The methods used to collect the data were a quantitative questionnaire (N=116) and qualitative interviews (n=5). This is known as mixed methods (Grønmo, 2016, p. 67).

Results from the quantitative survey show that the majority of students like PE very much. The vast majority of the students experiences mastery, feel included and are active participants. On the other hand, there is a proportion of students who are very unhappy, experiences little and little inclusion in PE.

Results from the qualitative interviews show the reason behind non-participation are many and complex. The combination of low well-being, low feeling of mastery, challenging learning environment, as well as a teaching practice that is experienced as excluding reduces their inner motivation. Grades seem to be a significant external motivation to participate in PE. The students demand a clearer physical education teacher in the face of a challenging learning environment. They want more student participation to contribute to varied activities that are experienced as personally meaningful.

Key terms: physical education, adolescents, PE-experiences, participation, dissatisfactions, teaching practice, motivation, learning environment, curriculum

Innholdsfortegnelse

Forord.....	2
Sammenheng	3
Abstract.....	4
1.0 Innledning	7
1.1 Bakgrunn.....	8
1.2 Problemstillinger.....	9
2.0 Tidligere forskning	10
2.1 Kartlegging av kroppsøvfingsfaget.....	10
2.2 Elevenes deltakelse	14
3.0 Teoretisk rammeverk.....	18
3.1 Læreplanen i kroppsøving	18
3.2 Undervisning i kroppsøvfingsfaget.....	20
3.3 Læringsmiljø i kroppsøving.....	23
3.4 Motivasjonsteori	25
4.0 Metode	28
4.1 Populasjon og utvalg.....	28
4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted.....	29
4.3 Metodetriangulering.....	30
4.4 Datainnsamlingsprosessen	35
4.5 Etske overveielser	39
4.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	41
4.7 Svakheter i studien.....	43
5.0 Resultater	44
5.1 Elevenes opplevelser og erfaringer i kroppsøvfingsfaget	44
5.1.1 Elevenes erfaringer i kroppsøvfingsfaget.....	44

5.1.2 Trivsel i kroppsøvingsfaget.....	45
5.2 Elevenes deltakelse i kroppsøvingsfaget	49
5.2.1 Opplevelsen av mestring.....	49
5.2.2 Oppfatning av egen deltakelse	50
5.2.3 Årsaker til manglende deltakelse	51
5.2.4 Passive deltakelse.....	52
5.2.5 Tilpasninger i kroppsøvingsfaget.....	53
5.3 Elevenes motivasjon i kroppsøvingsfaget.....	57
5.3.1 Tilfeller av ytre motivasjon.....	58
5.3.2 Tilfeller av indre motivasjon.....	59
6.0 DISKUSJON.....	62
6.1 Elevenes opplevelser og erfaringer i kroppsøvingsfaget	62
6.2 Elevenes deltakelse i kroppsøvingsfaget	66
6.3 Elevenes motivasjon i kroppsøvingsfaget.....	70
7.0 Avslutning	73
7.1 Konklusjon.....	73
7.2 Forslag til videre forskning	74
Litteraturliste.....	75
Vedleggsliste.....	86
1. Vurdering fra NSD.....	86
2. Informasjons- og samtykkeskjema.....	88
3. Spørreskjema.....	93
4. Intervjuguide	96

1.0 Innledning

Kroppsøving som et fag i skolen har lang historie. Siden Folkeskoleloven (Enhetskolene) av 1936 har kroppsøving vært et obligatorisk fag for både gutter og jenter i norsk skole (Sæle & Hallås, 2020, s. 29). I løpet av grunnskolen har elevene 701 timer med kroppsøving. Det gjør kroppsøving til grunnskolens tredje største fag (Sæle & Hallås, 2020, s. 29).

Kroppsøvingsfagets læreplan er forankret i Kunnskapsløftet 2020 (heretter omtalt som LK20). LK20 legger føringer for hva som er formålet med kroppsøvingsfaget. Det står at:

“Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger” (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Like sentralt i læreplanen presiserer det at: “Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv” (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Det er en diskrepans i undervisningspraksisen i kroppsøving (Säfvenbom et al., 2014).

Undervisningspraksisen viser seg å basere seg på tradisjonell undervisning med mye fokus på idrettsaktiviteter og grunntrening (Flagestad & Skisland, 2002; Moen et al., 2018; Solesnes, 2010; Säfvenbom et al., 2014). Det er med på å favorisere enkelte elvetyper, da ofte allerede idretts- og bevegelsesaktive elever. At enkelte elvetyper favoriseres går på bekostning av enhetsskolens hensikt, som er å bidra til å jevne ut sosiale forskjeller for å skape mer likhet (Imsen, 2016).

Det viser seg at det er mangelfull kvalitativ forskning på barn og ungdoms erfaringer, opplevelser og meninger om kroppsøvingsfaget i norsk skole (Svendby, 2013). Evans (1990) skriver at elevene kan gi verdifull innsikt om undervisningspraksisen av kroppsøvingsfaget i norsk skole. Elevene sitter på det som kan beskrives som “fasiten” på om faget når målene i LK20 (Evans, 1990). Kroppsøvingslæreren kan derav med fordel lytte til meningene elevene sitter med (Dyson, 1995). Elevenes erfarte læreplan er en siste test på om skolen når sine visjoner med sin pedagogiske virksomhet (Bøe, 2010).

Formålet med dette masterprosjektet er å studere problemområde om temaet manglende deltakelse i kroppsøvingsfaget, og hvilke erfaringer og opplevelser elevene sitter med i møtet med faget. Læreplanverket, tidligere forskning, teoretisk rammeverk og elevene skal belyse utfordringen med manglende deltakelse i kroppsøvingsfaget. Hovedmålet med masterprosjektet er å bidra til økt kunnskap om elevenes erfaringer i kroppsøvingsfaget, og

hva som ligger til grunn for manglende deltakelse i faget.

1.1 Bakgrunn

I forbindelse med Norges idrettshøgskole sin årlige konferanse "Kroppsøving i bevegelse" tok Gunn Engelsrud i 2016 til ordet der hun hevdet at: "Kroppsøving, som er det tredje største skolefaget, blir det knapt forsket på". Engelsrud (2016) mener kroppsøvingfaget har behov for spesifikt tilrettelagt kartlegging. Moen et al. (2018) etterlyser større fokus på utviklingsarbeid i praktisk-estetisk fag for å videreutvikle faget. Jeg har tatt Engelsrud (2016) og Moen et al. (2018) på ordet i valget om å belyse temaet manglende deltakelse i kroppsøvingfaget.

Elevene i norsk skole virker å trives, og det er små forskjeller mellom gutter og jenter (Ungdata 2018. *Nasjonale resultater 2018*, 2018; Ungdata 2021. *Nasjonale resultater*, 2021). Kroppsøving viser seg å være et av fagene der flest elever trives godt, og et av fagene der mange viser høy måloppnåelse (Moen et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2021b). Selv om faget kan vise til høy trivsel og høy måloppnåelse hos majoriteten av elevene, er det samtidig et fag der en betydelig andel elever ikke finner seg til rette (Flagestad & Skisland, 2002). Borgen og Leirhaug (2012) skriver at opptil 30 % av barn og unge i norsk skole uttrykker at de "ikke liker" eller "hater" kroppsøvingfaget. Studier viser at trivselen synker i takt med elevenes alder (Moen et al., 2018). Ramsvik (2021) spør seg om praktiseringen av faget fungerer når det er en negativ utvikling i den viktige trivselsfaktoren. Elevenes deltakelse i kroppsøvingstimene viser seg å avhenge mye av opplevd trivsel (Fasting & Sisjord, 2000). Trivsel er sterkt knyttet til elevens mestringsfølelse og deltakelse i kroppsøvingfaget (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Elevene som ikke erfarer trivsel og mestring kan være lite deltakende i faget. Studier antyder at lite deltakelse i kroppsøving samsvarer med lite fysisk aktivitet på fritiden (Anderssen & Strømme, 2001; Ommundsen, 1995). Når det i tillegg vises en signifikant positiv relasjon mellom mengde fysisk aktivitet i barne- og ungdomsårene og mengde fysisk aktivitet, blir utfordringene med manglende deltakelse et relevant studie (Lotan, Merrick & Carmel, 2005a).

1.2 Problemstillinger

Hovedproblemstillingen er:

Hva ligger til grunn for elevenes manglende deltakelse i kroppsøvingsfaget?

Underproblemstillingene er:

1. Hvordan opplever elevene kroppsøvingsfaget, og hva er deres erfaringer fra undervisningspraksisen, sett i lys av Kunnskapsløftet 2020?
2. Hvordan kan kroppsøvingslæreren motivere og legge til rette for økt deltakelse i kroppsøvingsfaget?

2.0 Tidligere forskning

Weiss (2000) identifiserte i sin artikkel sentrale motivasjonsorienterte faktorer som predikterte til fysisk aktivitet hos barn og unge. Weiss skriver at elevens opplevde kompetanse (les: mestringsfølelse) og opplevelsen av glede, er sammen to vesentlige faktorer for vedkommende sin deltakelse i kroppsøvningsfaget (Weiss, 2000). Opplevd kompetanse referer til deres tro på egne evner og vedkommende sin kompetanse til å gjennomføre en læringsaktivitet på rett måte. Eleven sin trivsel i kroppsøvningsfaget viser seg å være sterkt relatert til elevens innstilling og holdning til faget (Weiss, 2000). Positive erfaringer rundt opplevd kompetanse, mestringsfølelse og trivsel kan påvirke eleven til økt deltakelse i kroppsøvningsundervisningen (Luke & Sinclair, 1991; Weiss, 2000)

I norsk forskningslitteratur finnes det få kvalitative studier av elevenes erfaringer og meninger om undervisningspraksisen i kroppsøvningsfaget (Svendby, 2013). Dette er problematisk for utviklingsarbeidet i faget, særlig dersom man vil etterleve ambisjonen om et likeverdig, tilpasset opplæringsstilbud med formål om livsslang bevegelsesglede, slik som forankret i læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2019aa). Flagestad og Skisland (2002), Moen et al. (2018), Säfvenbom et al. (2014) er kvantitative studier i norsk forskningslitteratur som gir en kartlegging av kroppsøvningsfaget i norsk skole. Studiene har et representativt utvalg av elever fra 5. til 10. trinn og videregående skole.

2.1 Kartlegging av kroppsøvningsfaget

“Når ambisjon møter tradisjon” er en nasjonal kartleggingsstudie fra Moen et al. (2018). Studien baserer seg på en surveyundersøkelse som omfatter elever (N=3226), lærere (N=139) og skoleledere (N=46) i norsk skole (N = antall deltakere). Kartleggingsstudien omfatter elever, lærere og skoleledere på 5. til 10. trinn, og deres opplevelser av, og meninger om kroppsøvningsfaget (Moen et al., 2018). Deltakerne i undersøkelsen besvarte et selvrapporteringsskjema med spørsmål med utgangspunkt i Kunnskapsløftet 2006 (LK06) (Utdanningsdirektoratet, 2015), tidligere forskning og mediedebatt.

Säfvenbom et al. (2014) sin studie undersøkte elever på norske ungdomsskoler og videregående skoler. Den kvantitative studien tok for seg elevenes holdninger og selvbestemte motivasjon for og i kroppsøvningsfaget. Formålet med studien var (1) *å fremskaffe data fra elevperspektivet om holdninger og deres selvbestemte motivasjon for faget*, og (2) *forholdet*

mellom fysisk aktivitet på fritiden og vedkommende sin selvbestemte motivasjon i kroppsøving sfaget. Resultatene fra studien bidrar dermed til kunnskap om ungdoms erfaringer og meninger i og rundt kroppsøving sfaget. I studien deltok 2116 elever. De svarte på et selvrapporteringsskjema med spørsmål om holdninger, opplevelser og motivasjon for kroppsøving sfaget.

Da Læreplanverket L97(*Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, 1996*) var gjeldende skrev Flagestad og Skisland (2002) en artikkel om 7. og 9. trinns elever i Kristiansand kommune sin trivsel i kroppsøving sfaget. De ønsket å samle inn data om årsaker som fører til manglende trivsel i faget. I alt 418 elever fra fem skoler svarte på et selvrapporteringsskjema (Flagestad & Skisland, 2002)

Surveyundersøkelsen til Moen et al. (2018) viser at flertallet av elevene liker kroppsøving sfaget godt. Trivselen viser seg å være større på 5.-7. trinn sammenlignet med 8.-10-trinn. Undersøkelsen viser at det er en tendens til lavere trivsel i takt med elevens økende alder (Moen et al., 2018). Resultatene fra spørreundersøkelsen i studien til Flagestad og Skisland (2002) viser også at flertallet av elevene trives i kroppsøving sfaget, og for mange er det også favorittfaget. Tendensen om lavere trivsel med økende alder kom også frem i Flagestad og Skisland (2002) sin artikkel. Resultatene fra spørreundersøkelsen viste at en betydelig andel elever ikke finner sin plass i kroppsøving s undervisningen. Omtrent en fjerdedel av deltakerne rapporterte at de mistrives i kroppsøving sfaget (Flagestad & Skisland, 2002). Säfvenbom et al. (2014) kobler mistrivsel i faget med en mislykket undervisningspraksis. Resultater fra selvrapporteringsskjemaet viste at 43 % av deltakerne mislikte undervisningspraksisen de erfarte i kroppsøving sfaget (Säfvenbom et al., 2014).

Angående mistrivsel stilte Moen et al. (2018) et spørsmål i surveyundersøkelsen der deltakerne skulle svare på hvor enige de er i påstanden: "jeg gruer med til gymtimen". 10,2 % " rapporterte at de var helt eller litt enig" i utsagnet. Moen et al. (2018) antyder derfor at mellom 14 000 og 15 000 elever på 5. – 10. trinn i norsk skole går og gruer seg til kroppsøving stime ne. Andelen elever som gruer seg til kroppsøving s undervisningen viser seg å være økende utover ungdomsskolen, og følger dermed tendensen om lavere trivsel utover ungdomsskolen. Når elever *gruer* seg til kroppsøving stime ne skriver Moen et al. (2018) at det er et resultat av negative erfaringer og lav mestringsfølelse. Lav mestringsfølelse kan gi lav entusiasme og motivasjon, som igjen kan føre til lavere trivsel hos eleven (Flagestad & Skisland, 2002).

Det er nærliggende å antyde at det er en sammenheng mellom elevens deltakelse i kroppsøvningsundervisningen og mengde fysisk aktivitet på fritiden. Derav kan de elevene som mistrives i kroppsøvningsfaget, også være blant de elevene som er minst fysisk aktive på fritiden (Flagestad & Skisland, 2002). Kroppsøvningslæreren må være bevisst elevgruppen med de som mistrives i kroppsøvningsundervisningen, fordi de vil profitere på økt deltakelse og aktivitet i kroppsøvningsfaget (Anderssen & Strømme, 2001; Ommundsen, 1995).

Undervisningspraksisen i kroppsøvningsfaget

Elevenes trivsel, holdninger og motivasjon er et resultat av undervisningspraksisen elevene erfarer (Säfvenbom et al., 2014). Elevene rapporterer om en undervisningspraksis preget av en idrettsdiskurs, som favoriserer elever som er deltakende i bevegelsesaktivitet på fritiden. Dette gjelder spesielt elever som driver organisert idrett. Det viser seg også at elever som er deltakende i bevegelsesaktivitet og idrettsaktivitet på fritiden er mer motiverte i kroppsøvningsfaget (Säfvenbom et al., 2014). Lotan et al. (2005a) utførte en studie der de kom frem til at 80 % av elevene som uttrykte at de trivdes i kroppsøvningsfaget var idrettsaktive på fritiden. Derimot viste artikkelen til Flagestad og Skisland (2002) at *bare* 45 % var idrettsaktive på fritiden. De antar at elevenes trivsel er et resultat av vedkommende sine forutsetninger, det sosiale miljøet i klassen og summen av egne erfaringer fra tidligere kroppsøvningsundervisning (Flagestad & Skisland, 2002).

Engebretsen, Walseth og Elvebakk (2020) gjennomførte et forskningsprosjekt rettet mot elever som mistrives i kroppsøvningsfaget. Formålet var å prøve ut en aktivistisk tilnærming, en didaktisk modell, i kroppsøving (Oliver & Kirk, 2015, i Engebretsen et al., 2020). En aktivistisk tilnærming til undervisningen betyr stort fokus på elevmedvirkning, kroppslige erfaringer, utforskning med det mål å inkludere alle elevene. Forfatterne fulgte en 10. klasse over et semester. De benyttet seg av flere metodiske tilnærminger i datainnsamlingen. En deltaker fortalte under et gruppeintervju om opplevelsen av å bli *redd* i kroppsøvningsfaget. Deltakeren hadde en frykt for å gjøre noe feil, fordi med feil følger kritikk og negativ respons fra medelever. Deltakeren uttrykte at opplevelsen fra slike situasjoner bidro til lavere deltakelse og trivsel i kroppsøvningsfaget (Engebretsen et al., 2020).

I en etnografisk studie av Jan Erhorn (2014) vises det også til opplevelsen og konsekvensene av å være redd. Erhorn (2014) observerte 26 barneskoleelever (8-11 år) for å undersøke forholdet mellom elevens bevegelsesaktivitet på skolen og elevens bevegelsesaktivitet på

fritiden. Erhorn (2014) observerte at enkelte elever opplevdes *redde* i møte med utfordrende fysiske oppgaver. Han antyder at elevens opplevelse av å være redd kan virke negativt på elevens aktivitetsnivå. Erhorn (2014) mener at redselen hos eleven hemmer en mulig positiv mestringsfølelse. Istedenfor vil elevene erfare lav mestringsfølelse i møte med utfordrende fysiske oppgaver. Opplevelsen av lav mestringsfølelse kan assosieres med lav trivsel og mindre vilje til å gjenta aktiviteten (Erhorn, 2014).

Moen et al. (2018) skriver at elevene virker *å kjede seg* i større grad en tidligere i kroppsøvfingsfaget. Elevene rapporterer om en undervisningspraksis preget av tradisjonelle metoder i gjennomføringen av læringsaktiviteter. Det er lite variasjon i læringsaktivitetene og elevene rapporterer om et fag uten progresjon. Idrett, ballspill og grunntrening er aktiviteter elevene rapporterer om at preger kroppsøvfingsundervisningen (Moen et al., 2018). Det at elever erfarer *å kjede seg* i kroppsøvfingsfaget kan være en betydningsfull årsak til mistrivsel i faget (Lyngstad, Hagen & Aune, 2016). Harriet Dismore og Richard Bailey (2011) gjennomførte et forskningsstudie om trivsel og glede i kroppsøvfingsfaget. Datainnsamlingen varte over en treårsperiode der Dismore og Bailey (2011) benyttet seg av metodetriangulering. Metodetriangulering innebærer at en problemstilling studeres fra ulike synsvinkler og synspunkter, og at problemstillingen belyses ved hjelp av forskjellige metoder. Data fra studien ble basert på metodetriangulering over en treårsperiode. Utvalget for studiet var elever i alderen 7-11 år, og 11-14 år. Formålet med studiet var å undersøke elevenes opplevelse av glede og trivsel i kroppsøvfingsfaget, og om det var noe utvikling i løpet av treårsperioden. Etter endt treårsperiode viste resultater fra studien at det var en sammenheng mellom undervisningspraksisen, og elevenes opplevelse av trivsel og glede. Elevene viste seg å endre oppfatning av trivsel og glede med økende alder. Der de yngste deltakerne erfarte trivsel, glede og lekpreget aktivitet, opplevde de eldre elevene kjedsomhet. Med økende alder opplevde elevene trivsel og glede i utfordrende læringsaktiviteter istedenfor lek (Dismore & Bailey, 2011). I studien kom Dismore og Bailey (2011) frem til at læringsaktiviteter som utfordrer elevens innsats kan øke deres trivsel og glede. Manglende utfordringer kan derimot føre til kjedsomhet og mistrivsel for de eldre elevene.

I møte med kjedsomhet etterlyser elevene moderne aktiviteter, vinteraktiviteter og friluftsliv som en større del av kroppsøvfingsundervisningen. Videre etterlyser elevene mer elevmedvirkning og medbestemmelse for innholdet i undervisningen (Moen et al., 2018). Metheny (1968, s. 196) skriver at elever som erfarer medbestemmelse og som involveres i større grad, vil oppleve kroppsøvfingsfaget som personlig meningsfylt. Undervisningspraksis

som erfares personlig meningsfull hos eleven kan i større grad bidra til deltakelse i faget for å kunne oppnå formålet med kroppsøvingfaget (Kretchmar, 2006).

I forbindelse med en studie av Dyson (1995) fikk et utvalg barneskoleelever uttrykke seg om kroppsøvingundervisningen. Elevene rapporterte at opplevelsen av å føle eierskap for læringsaktiviteten bidro sterkt for å erfare meningsfull undervisning (Dyson, 1995).

Smith og Parr (2007) lyttet til 15 og 16 år gamle elevers erfaringer og meninger om blant annet formålet med kroppsøvingfaget ved bruk av fokusgruppeintervjuer. Der kom det til uttrykk at undervisning uten noen form for personlig mening kan virke demotiverende for vedkommende sin deltakelse. Å engasjere seg for å utvikle verdifull og meningsfull undervisning vil ifølge studien avhenge av kroppsøvingslæreren (Smith & Parr, 2007).

2.2 Elevenes deltakelse

Det er ikke å komme foruten at en betydelig andel elever ikke trives godt i kroppsøvingfaget, og at det kan gå i utover deres deltakelse ved å trekke seg unna i ulik grad (Flagestad & Skisland, 2002; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014). I dette masterprosjekt blir det presentert to typer av manglende deltakelse. De to typene er *fraværende deltakelse* og *passive deltakere*. Fraværende deltakelse handler om elever som ikke i noen grad er deltakende i undervisningen. Passiv deltakelse handler om elever som deltar i undervisningen samtidig som de gjør sitt for å være minst mulig i aktivitet (Carlson, 1995; Lyngstad et al., 2016; Ommundsen, 2004). Felles for både fraværende deltakelse og passiv deltakelse er at det over tid vil gå utover elevenes læringsutbytte i faget, og dermed på bekostning av formålet med kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019aa).

Fraværende deltakelse

“You’d see me sitting on the bench. I don’t change” - Marie (Carlson, 1995)

Når eleven er fraværende fra kroppsøvingstimen er konsekvensen at det føres gyldig eller ugyldig fravær. Gyldig fravær er tilfeller der eleven har en begrunnelse for fraværet som godtas av kroppsøvingslæreren. Derimot blir ugyldig fravær ikke godkjent, og det blir samtidig dokumentert i negativ forstand av kroppsøvingslæreren. Carlson (1995, s. 471) omtaler elever som er fraværende deltakere i kroppsøvingstimen som “being a spectator”, det vil si at eleven ikke er deltakende og derav tilskuer til kroppsøvingundervisningen.

Ungdata (2018; 2021) undersøker hvordan barn og unge har det i livene sine over hele landet, og er dermed en god indikasjon på det å være ung i Norge. Ungdata (2018; 2021) kan dermed vise til resultater fra undersøkelsen som viser at andelen elever som skulker undervisning øker utover ungdomstrinnet. Utdanningsdirektoratet (2021d) har statistikk på andel elever som mangler vurderingsgrunnlag i de ulike fagene. Statistikken viser at nærmere 3 % av elevene på 2. trinn videregående manglet vurderingsgrunnlag i kroppsøving skoleåret 2020/2021.

Denne statistikken kan gi en indikasjon på elevenes trivsel i kroppsøvingfaget. Det er imidlertid vanskelig å vite andelen av fraværende deltakere og omfanget det fører med seg på grunn av personopplysningsloven (2018). Oliveira (2014) skriver at fravær og mangel på vurderingsgrunnlag er en indikator for en uengasjert elev, og det øker sannsynligheten for at eleven mislykkes akademisk i faget (Oliveira, 2014). Tendensene som viser med mer skulk, økt fravær, en betydelig andel vurderingsgrunnlag og generelt lavere trivsel er det nærliggende å anta at manglende deltakelse er negativt for eleven, og byr på utfordringer for kroppsøvingslæreren.

I kartleggingsstudien til Moen et al., (2018) selvrapporterte elevene om hvor enige de var i påstanden "de aldri finner på en unnskyldning" for å droppe kroppsøvingundervisningen. I analysen av datamaterialet viste det seg at 89,6 % oppga at de aldri finner på en unnskyldning. Av elevene på ungdomsskolen oppga 80,0 % at de aldri finner på en unnskyldning for å slippe kroppsøvingundervisningen (Moen et al., 2018).

En annen påstand i selvrapporteringskjemaet var "Når jeg ikke er med i gymmen, er det fordi" Moen (et al., 2018). Utsagn som indikerer at eleven prøver å slippe unna gymtimen viser seg å ha lav svarprosent. Utsagnene det refereres til er "jeg ikke har lyst til å være med i gym" og "jeg finner på en unnskyldning for å slippe gym". Derimot har utsagnene "jeg har med melding hjemmefra" og "jeg er skadet" en høyere svarprosent. I rapporten blir det sett på som naturlige årsaker for å ikke delta.

Passiv deltakelse

"Sometimes I just stood around [...] I would just blend into the background and let everybody else get the ball" - Julie (Carlson, 1995)

Passive deltakere er elever som ikke er aktivt deltakende i læringsaktivitetene i kroppsøvingfaget. "Skjuleteknikker" er et begrep som brukes for å beskrive passive deltakere

som prøver å unngå å være aktiv deltaker i undervisningen (Lyngstad, Hagen og Aune, 2016).

Ommundsen (2004) skriver om to årsaker til at elever bruker slike skjuleteknikker. Den første årsaken er at eleven ønsker å kontrollere mulige dårlige prestasjoner og/eller minimere opplevelsen av lav kompetanse i utførelsen av læringsaktiviteter. Den andre årsaken handler om at eleven sitter med erfaringer av utenforskap og isolasjon i kroppsøvingundervisningen (Ommundsen, 2004). Betydningen av å delta kan svekkes hos elever som erfarer utenforskap og isolasjon (Carlson, 1995). Elever kan oppleve umiddelbar virkning av bruken av skjuleteknikker, ved å oppleve å redde eget ansikt i møte med utfordringer i undervisningen (Martin, Marsh & Debus, 2001). Ommundsen (2004) mener at bruk av skjuleteknikker over tid fører med seg konsekvenser hos eleven. Eleven får lavere engasjement for faget, og det kan gå ut over vedkommende læring og måloppnåelse i kroppsøvingfaget (Martin et al., 2001; Ommundsen, 2004).

Bruken av skjuleteknikker kan forgå både individuelt og sammen med medelever. Eleven er bevisst valg av skjuleteknikk i ulike situasjoner, og egner å endre teknikk underveis i kroppsøvingstimen (Lyngstad et al., 2016). Her følger noen eksempler på skjuleteknikker fra tidligere forskning på emnet.

“Veggblomster” og “ribbeveggløper” er to begrep som omhandler samme skjuleteknikk (Carlson, 1995; Lyngstad 2010, i Lyngstad et al., 2016). Ribbeveggløperne er elevene som unngår å bevege seg mot kjernen av aktiviteten. Istedenfor, holder vedkommende seg langs sidene og litt på avstand. Eleven beveger seg smart for å ikke være aktiv deltaker, samtidig som eleven erfarer som en som deltar (Carlson, 1995; Lyngstad et al., 2016). Carlson (1995) opererer med begrepet “hiding”. Med “hiding” menes elever som aktivt jobber for å skjule seg. Hiding befinner seg i gråsonen av en ribbeveggløper fordi teknikken ikke er like opptatt av å vise seg frem som aktiv deltaker (Carlson, 1995)..

Begrepet “self-handicapping” og “faking” handler om elever som benytter seg av “unnskyldninger” for å unnlate å delta i deler eller hele kroppsøvingstimen. Et eksempel er en elev som melder seg skadet eller kvalm før en læringsaktivitet vedkommende ikke liker (Carlson, 1995; Ommundsen, 2004).

Lyngstad et al. (2016) skriver i sin artikkel om eksempler på skjuleteknikker som ikke er så lette å definere og/eller fange opp. Elever som bråker og tuller kan i tilfeller være en teknikk for å beskytte seg selv i det vedkommende opplever som en utfordrende og ubehagelig

situasjon. De elevene som "alltid" skal hjelpe medelever og/eller lærer hvis noe har skjedd vil ofte få et opphold i sin egen deltakelse, og kan derfor vurderes som en skjuleteknikk for å minimere sin egen deltakelse (Lyngstad et al., 2016).

At enkelte elever *hater* faget og utfordringer i elevenes bruk av skjuleteknikker må kroppsøvingslærere erkjenne at er tilfelle (Carlson, 1995). Kroppsøvingslæreren må lytte, få innsikt og jobbe for å inkludere samtlige elever som en del av læringsfellesskapet (Carlson, 1995; Lyngstad et al., 2016). Det å lytte til eleven om deres opplevelse og erfaring om enkelte situasjoner og arbeide for pedagogiske valg og strategier for å bekjempe bruken av skjuleteknikker vil alle profitere av (Lyngstad et al., 2016). Ommundsen (2004) skriver at undervisningspraksis basert på oppgaveorientert aktiviteter og elevenes mestringsfølelse kan bidra til mindre bruk av skjuleteknikker og dermed færre passive deltakere.

I arbeidet med å øke enkelte elever sin aktive deltakelse i kroppsøvingsfaget må kroppsøvingslæreren lytte til erfaringene til elevene og i samråd med dem legge til rette for økt deltakelse. Kroppsøvingsfaget må legge til rette for at samtlige elever kan nå fagets formål om bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil trengs kroppsøvingsfaget (Skille & Solbakken, 2014).

Tidligere forskning viser til kvantitative forskningsstudier om kroppsøvingsfaget i norsk skole. Det er derimot få kvalitative studier som tar for seg elevenes opplevelser, erfaringer og meninger i møte med kroppsøvingsfaget. Utfordringene med manglende deltakelse i faget vises i både norske og internasjonale studier. For å belyse utfordringen om manglende deltakelse i kroppsøving blir LK20 vurdert og sett i lys av John Goodlads (1979), kroppsøvingslæreren sin didaktiske tilnærming, samt motivasjonsteori for økt deltakelse i kroppsøvingsfaget. Det blir masterprosjektets teoretiske rammeverk for å belyse problemstillingen.

3.0 Teoretisk rammeverk

3.1 Læreplanen i kroppsøving

“I don’t understand why you think it [physical education] will make a difference later in your life `cause what am I going to do? I am in the office, and I can shoot a wad a paper into the waste basket. It is not going to do me any good later on” - Kathy (Carlson, 1995, s. 470)

Kroppsøvingfagets egenart

Sæle og Hallås (2020, s. 34) skriver at kroppsøvingfagets egenart, som forankret i læreplanen, er et fag som handler om allmenndanning, kroppslige erfaringer, allsidig bevegelsesaktivitet, motorisk læring og fysisk aktivitet i en større læringskontekst.

Kroppsøving i LK20

Læreplanverket er et styringsdokument som gir retningslinjer for skolen sin pedagogiske virksomhet (Imsen, 2016). Om læreplanen skriver Utdanningsdirektoratet (2019b): “Det er forskrifter til opplæringsloven og de styrer innholdet i oppæringen”. LK20 sørget for den største endringen av norsk skole siden LK06. Å utvikle en ny læreplan har det formål om å ruste elevene best mulig for framtiden (Sæle & Hallås, 2020).

Læreplanteorien til Goodlad (1979) baserer seg ut ifra et begrepssystem som beskrevet utviklingsprosessen av læreplaner. Begrepssystemet fungerer som et nyttig hjelpemiddel for praktikere og teoretikere i å analysere læreplanen. Læringsteorien praktiseres dermed med et begrepssystem som tar for seg fem nivåer i utviklingen av læreplaner. Disse er: (1) *ideens læreplan*, (2) *den formelle læreplanen*, (3) *den oppfattede læreplanen*, (4) *den gjennomførte læreplanen* og (5) *den erfarte læreplanen*.

(1) *Ideens læreplan* handler om de overordnede ideene som fremmes og diskuteres blant ulike betydningsfulle faktorer (Goodlad, 1979; Lyngsnes & Rismark, 2016). Ideer har blant annet utspring fra forskningsbasert kunnskap, parallelt med innflytelse fra politiske strømninger. Utdanningsdirektoratet, som er underlagt Kunnskapsdepartementet, er ansvarlig for utviklingen av norsk skole. Utdanningsdirektoratet begrunner bakgrunnen for utviklingen av LK20 ved å vise til at: “Samfunnet endrer seg raskt og det elevene lærer skal være relevant og framtidsrettet” (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

(2) *Den formelle læreplanen* er det endelige læreplanverket (Goodlad, 1979; Lyngsnes & Rismark, 2016). Den formelle læreplanen blir det forpliktete grunnlaget for skolen og lærerens pedagogiske virksomhet. Den formelle læreplanen forankres som gjeldende styringsdokument basert på interesser og strømninger fra ulike aktører i forsknings- og samfunnsdebatten. Derav har LK20 ført til strukturelle- og innholdsmessige endringer for dagens skole. I kroppsøvingfaget innebærer det nye kompetansemål og ny formulering av fagets formål. I utdrag fra *fagets relevans og sentrale verdier* står det:

“Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livsslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv. [...] faget skal også utfordre motet deres til å tøyne egne grenser. Lek, friluftsliv, dans, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet. [...] Kroppsøving fremmer kritisk tenking om kroppsidealiser som kan påvirke selvfølelse, helse og livsstil” (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

I norsk kroppsøvingdebatt er endringene i den formelle læreplanen for kroppsøving diskutert (Borgen & Engelsrud, 2020; Aasland, Moen & Mathisen, 2020a). Under fagets kompetansemål kommer begreper som “å utforske”, “trene på”, “øve på” og “bruke egne ferdigheter” tydelig frem (Borgen & Engelsrud, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020i; Aasland et al., 2020a). Det påpekes videre av Borgen og Engelsrud (2020) og Aasland et al. (2020a) at LK20 legger føringer om å nedtone idrettsdiskursen som preger undervisningspraksisen, ved at man heller retter fokuset mot mangfoldet av bevegelsesaktiviteter.

(3) *Den oppfattede læreplanen* er enkeltaktører, som foreldre, skoleledere og lærere sin tolkning av intensjonene og retningslinjene i læreplanen (Goodlad, 1979; Lyngsnes & Rismark, 2016). Aktørens bakgrunn, holdninger, verdier og kompetanse vil påvirke deres oppfatning og erfaring av faget. LK20 legger styringer for kroppsøvingslæreren, samtidig som kroppsøvingslæreren sin tolkning og egen oppfatning av LK20 vil kunne prege vedkommende sin undervisningspraksis. Kroppsøvingslæreren sin bakgrunn og interesser viser seg å ha betydning for undervisningspraksisen elevene blir presentert for i kroppsøvingfaget (Moen, 2011). I norsk kroppsøvingsutdanning er majoriteten av studentene tidligere idrettsaktive. Moen (2011) mener det er nærliggende å anta at bakgrunn og interesse hos kroppsøvingslæreren vil være en faktor i undervisningen elevene møter.

(4) *Den gjennomførte læreplanen* er læringsaktivitetene læreren gjennomfører i undervisningen (Goodlad, 1979; Lyngsnes & Rismark, 2016). Goodlad (1979) skriver (i Klein & Tye, 1979, s. 63, i Lyngsnes & Rismark, 2016): "the operational curriculum is what goes on hour after hour, day after day in school and classroom". Undervisningen avhenger av kroppsøvingslæreren sin oppfattede læreplan, samt rammefaktorer (Lyngsnes & Rismark, 2016). Det viser seg at kroppsøvingundervisningen baserer seg på *gamle vaner og trygge* undervisningsformer (Aasland et al., 2020a). Aasland et al. (2020a) stiller spørsmål i sin artikkel ved om endringene i LK20 er nok til å endre undervisningspraksisen. Forventningene om endringene av praktiseringen av faget er i realiteten vanskelig å svare på (Goodlad, 1979; Imsen, 2016; Lyngsnes & Rismark, 2016).

(5) *Den erfarte læreplanen* er elevenes erfaringer og opplevelser i undervisningen (Goodlad, 1979; Lyngsnes & Rismark, 2016). Elevenes ulike bakgrunn, tidligere erfaringer, kompetanse og motivasjon i kroppsøvingfaget, vil føre til at elevenes erfaringer og opplevelser i undervisningen varierer (Imsen, 2016). Derav vil elevenes erfarte utbytte nødvendigvis samsvare med formålet i den formelle læreplanen (Lyngsnes & Rismark, 2016). Det som var kroppsøvingslæreren sitt forventede utbytte, vil derfor ikke alltid stemme overens med elevenes erfaringer. Kroppsøvingslæreren kan derimot bidra til at samtlige elever erfarer en tydelig struktur og organisering av undervisningen (Imsen, 2016).

Sæle og Hallås (2020, s. 35) skriver at ønsket undervisning, forankret i læreplanen ikke samsvarer med elevenes erfaring fra undervisningen. Å endre undervisningspraksisen i tråd med ny læreplan har vist seg å være utfordrende i tidligere overganger av læreplaner (Aasland et al., 2020a). Borgen og Engelsrud (2020) og Aasland et al. (2020a) argumenterer for at språkbruken i kompetansemålene gjør det interessant å følge med på videre utvikling av kroppsøvingfaget.

3.2 Undervisning i kroppsøvingfaget

God undervisning

God undervisning med godt læringsutbytte viser seg å avhenge av kroppsøvingslærerens kompetanse, og av lærerens valg og handlinger i kroppsøvingfaget (Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard, i Lyngsnes & Rismark, 2016). Å bygge et godt og positivt læringsmiljø vil også være en sentral faktor for god kroppsøvingundervisning

(O'Neill & Stephenson, 2012).

Hilbert Meyer (2005) (Imsen, 2016, s. 433–434) viser til en ved definisjon av god undervisning:

“God undervisning er en undervisning der man innenfor rammen av en demokratisk undervisningskultur, med bakgrunn i en gitt oppdragelsesoppgave og med et velfungerende arbeidsfellesskap som mål, gir en meningsfylt orientering og et bidra til en varig kompetanseutvikling hos alle elever” (Meyer, 2005, s. 13).

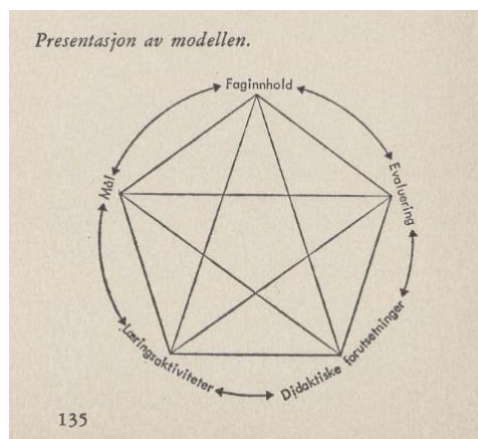
I lys av definisjonen utviklet Meyer (2005, i Imsen, 2016, s. 433–435) ti kjennetegn for god undervisning. Kjennetegnene har en normativ tilnærming som i didaktikken betyr hvordan undervisningen *bør* være. Kjennetegnene er: (1) *Klar strukturering av undervisningen* som handler om tydelighet i form av mål, innhold og rutiner undervisningssituasjonen. (2) *Rikelig med “ekte læretid”* omhandler tidsbruken av undervisningstimen. Kroppsøvingstimene kan være preget av mange overganger. Overgangssituasjonen kan føre til *dødtid* og lite aktivitet. Effektiv organisering fra kroppsøvingslæreren bidrar til mye aktivisering og læretid. (3) *Et læringsfremmende arbeidsklima* handler om respekt, rettferdighet og omsorg blant lærere og elever. (4) *Innholdsmessig klarhet* omhandler kroppsøvingslæreren tydelighet i kommunikasjonen av læringsaktivitetene til elevene. (5) *Meningsfylt kommunikasjon* handler om elevmedvirkning og medbestemmelse, samt at kroppsøvingslærerens tilbakemeldinger til elevene skal oppleves konstruktive og meningsfulle. (6) *Mangfold i undervisnings- og arbeidsmåter* handler om at elevene erfarer stor variasjon i læringsaktivitet og læringsmetoder. (7) *Individuelle hensyn* omhandler den enkeltes elev sine forutsetninger og kroppsøvingslærerens tilpasning og differensieringen. (8) *Intelligent trening* omhandler at kroppsøvingslæreren skal lære elevene gode læringsstrategier for videre individuell bruk. (9) *Tydelige forventninger* handler om at kroppsøvingslæreren er tydelig i sine forventninger til elevene, og at forventningene blir formulert så elevene forstår. (10) *Et stimulerende læringsmiljø* omhandler gode læremidler, god orden og gode forutsetninger for læring (Meyer, 2005, i Imsen, 2016, s. 433–435).

Thomas L. Good og Jere Brophy (2008, i Imsen, 2014) kommer med 10 råd til læreren for å øke elevenes motivasjon i skolesammenheng. Disse er: (1) vis deg som en engasjer lærer, som vil si å demonstrere en genuin interesse og verdsetting for læring. (2) Kommuniser hva du venter av elevene, som omhandler viktigheten av å kommunisere hva du forventer av elevene

og hva du ønsker at de skal lære. (3) Minimere prestasjonsangsten hos elevene, omhandler å tillate øving og feil. At læringsmiljøet skal preges av mestring og utvikling fremfor prestasjon. (4) Intensiver oppmerksomheten når det er nødvendig, omhandler å presentere viktige elementer ved læringsaktiviteten tydelig og klart. (5) Bygg opp til nysgjerrighet og spenning, omhandler interessante læringsaktiviteter som vekker oppmerksomheten til elevene. (6) Gjør abstrakt innhold mer levende og konkret, som omhandler enkel introduksjon og enkle forklaringer. (7) Spill på kognitiv ubalanse hos elevene, omhandler å benytte seg av elevenes kunnskapshull og usikkerhet til å bygge nysgjerrighet for deltakelse hos eleven. (8) Gjør elevene bevisste på sin egen motivasjon for å lære, som omhandler lærerens oppmerksomhet for elevenes interesser og tillate elevmedvirkning og medbestemmelse. (9) Gjør klart for elevene hva læringsmålene er, som omhandler hvor elevene skal. Det handler om at elevene vet hva de skal lære og gjerne også hvorfor. og (10) ha alltid tro på at elevene kan lære (Good & Brophy, 2008, i Imsen, 2014, s. 356-357).

Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen er en modell som skal bidra til gode undervisningsopplegg (Bjørndal & Lieberg, 1978). Bjørndal og Lieberg (1978) legger vekt på at undervisningen er et dynamisk samspill mellom en rekke faktorer. Faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen er: *faginnhold, mål, læringsaktivitet, evaluering og didaktiske forutsetninger*. Under følger en grafisk fremstilling av modellen:



(Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135)

Modellen over viser de ulike faktorene og deres gjensidige avhengighetsforhold for god undervisningsplanlegging. Kroppsøvlingslæreren må ifølge Bjørndal og Lieberg (1978) ha flest mulige faktorer i tankene under planlegging av god undervisningen.

Faktoren *faginnhold* omhandler hvilket tema og emner som elevene skal lære om. De ses i sammenheng med kompetansemålene fra LK20. Gode læringsaktiviteter som fremmer trivsel og mestring legger grunnlaget for å nå målet (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 89). Faktoren *mål* handler om fagets kompetansemål og kroppsøvingstimene sine læringsmål (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Wormnes og Manger (2005, s. 35) skriver om viktigheten av tydelige læringsmål: "målene avgrensner oppgavene, gjør dem oversiktlige, letter gjennomføringsarbeidet og motiverer for utføringen [...] når vi kjenner oppgaven og målene, blir vi tryggere og sikrere på at vi makter oppgaven". Faktoren *læringsaktivitet* omhandler valg av metode, arbeidsmåter og organiseringsform av undervisningen. Det gjelder lærerens tiltak og framgangsmåte for å nå læringsmålet for undervisningstimen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 90–91). Faktoren *evaluering* omhandler vurderingssituasjon mellom elev og lærer. Læreren må gi gode tilbakemeldinger om elevenes utførelse av læringsaktiviteten i form av støttende tilbakemeldinger for å fremme læring og motivasjon hos eleven (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 90).

Faktoren *Didaktiske forutsetninger* handler om lærerforutsetninger, elevforutsetninger og rammefaktorer som påvirker undervisningen. Skolen sine rammefaktorer, som klassestørrelse og tilgang til undervisningsmateriell påvirker undervisningen. Elevene møter kroppsøvingfaget med ulike forutsetninger for deltakelse og gjennomføring av læringsaktiviteter. Deres ulikhet og behov for tilpasset opplæring er med på å sette rammer for kroppsøvingslærerens planlegging av undervisningsøkter som fremmer utfordringer og mestring for den enkelte elev (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 80–82 og 87–88).

3.3 Læringsmiljø i kroppsøving

Om læringsmiljø står det i overordnet del i LK20: "et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling" (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læringsmiljøet og det psykologiske læringsklimaet i en kroppsøvingsklasse kan ha betydning for om elevene utvikler kompetanse i tråd med kompetansemål og formålet til kroppsøvingfaget. Forskning viser at fysisk-motorisk læringsutbytte avhenger av dette (Ames, 1991; Duda, 2001). Elevenes opplevelse av det psykologiske læringsklimaet påvirker direkte deres tanker, følelser og handlinger i utførelsen av læringsoppgaver i kroppsøvingfaget (Ommundsen & Bar-Eli, 1999, s. 49). Ommundsen og Bar-Eli (1999, s. 49) skriver at et godt læringsmiljø virker indirekte på

elevene ved å påvirke deres motivasjon for deltakelse. Ommundsen (2006a, s. 47-48.) mener at elevens opplevelse av læringsmiljø kan gi en indikasjon på elevens trivsel og motivasjon i faget.

Utviklingen av læringsmiljø skjer gjennom kommunikasjon og samhandling mellom elevene og lærere. Strukturen av undervisningspraksisen er en faktor i arbeidet for et godt læringsmiljø, samt å tilpasse læringsaktivitetene for trivsel og mestring for alle elever (Ommundsen, 2006a, s. 47). For kroppsøvningsfaget er det vanlig å bruke to vidt forskjellige psykologiske læringsmiljøer. Det er et *oppgaveklime* (heretter omtalt som mestringsorientert læringsmiljø) og *prestasjonsklime* (heretter omtalt som prestasjonsorientert læringsmiljø) (Nicholls, 1984; Ommundsen, 2006a, s. 46–47).

Resultatorientert læringsmiljø

I et resultatorientert læringsmiljø ligger hovedfokuset på elevens prestasjon i møte med læringsaktivitetene (Ommundsen, 2006a). Eleven vurderer seg selv og sine prestasjoner, og ønsker å demonstrere høy kompetanse overfor medelever og lærer (Nicholls, 1984). Mestringsfølelse hos eleven avhenger derav av anerkjennelse og oppmerksomhet etter en god prestasjon (Nicholls, 1984). Resultatorientert læringsmiljø kan føre til sosial sammenligning mellom elevene i kroppsøvningsundervisningen. For enkelte elever kan det vekke bekymring og frykt for å ikke prestere godt (Nicholls, 1984). Elevene kan bli defensive i møte med utfordringer og derav redusere egen motivasjon for innsats (Covington, 2000; Ommundsen, 2006a). Deci og Ryan (2000a) skriver at det muligens er fordi eleven ønsker å unngå negative kommentarer fra medelever.

Mestringsorientert læringsmiljø

I et mestringsorientert læringsmiljø ligger hovedfokuset på elevenes innsats og utvikling. Elevens innsats og utvikling blir sett på som viktige kriterier for opplevelsen av å mestre læringsaktiviteter. Elevene har en aksept for hverandres utprøving og feiling (Ommundsen, 2006a). Å ikke lykkes i møte med en læringsaktivitet blir dermed en naturlig del av læringsprosessen til eleven. Eleven kan dermed sette søkelys på utvikling i møte med utfordringer. Når eleven opplever mestringsfølelse legger det videre grunnlaget for motivasjon og læring i kroppsøvningsfaget (Ommundsen, 2006a, s. 46)

Albert Bandura (1997) skriver at eleven sin tiltro til egen kompetanse er et sentralt element

for å gjennomføre læringsaktiviteter. Bandura (1997) skriver om elevenes forventning om å mestre. Han utviklet begrepet *self-efficacy* (mestringsforventning) og så på det som en sentralt for elevens motivasjon (Imsen, 2014, s. 352).

I begrepet self-efficacy legger Bandura til grunn for to typer av forventninger for økt motivasjon. Typene er *efficacy expectations* og *outcome expectations*. Efficacy expectations er elevens forventning om egen kompetanse for å klare utfordringen. Outcome expectation er elevens forventning om resultatet etter å ha klart utfordringen (Imsen, 2014, s. 352).

Elevens forventninger om å mestre baserer seg på fem typer informasjonskilder (Imsen, 2014, s. 352). (1) *Tidligere erfaring* handler om at elevene møter utfordringer vedkommende tidligere har gjennomført. Det vil bidra til å øke forventningen om mestring. (2) *Vikarierende erfaring* handler om å sammenligne seg med andre som har gjennomført utfordringen. Det kan være å sammenligne seg med rollemodeller, noe som kan ha stor innvirkning på barn og unge. (3) *Verbal overbevisning* handler om verbal støtte i form av oppmuntring. Direkte støtte, spesielt fra en voksenperson, hjelper i vanskelige situasjoner. Det er altså ikke bare egne erfaringer som teller. (4) *Emosjonelle forhold* omhandler elevens forutbestemte emosjonelle forventning til å gjennomføre en utfordring der resultatet kan virke negativt. (5) *Personlig tolkning* gjelder elevens egen tolkning av egen prestasjon (Imsen, 2014, s. 353).

3.4 Motivasjonsteori

Læreplankteksten for kroppsøving i LK20 viser at deler av formålet med kroppsøvingfaget kan forankres i motivasjon. I fagets relevans og sentrale verdier står det at "faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang i framtidig arbeidsliv" (Csikszentmihalyi, 1990). Å være motivert blir av Ryan og Deci (2000b, s. 54) definert som "to be moved to do something". Det betyr at motivasjon er med på å styre menneskers atferd. For foreliggende masterprosjekt står elevens motivasjon sentralt for han/hennes deltakelse i kroppsøvingfaget (Deci & Ryan, 1985). Den enkelte elev trenger en drivkraft, inspirasjon og et ønske om å gjennomføre for å anses som motivert. Den enkelte elev har ulike mengder med motivasjon. Elevene kan samtidig ha forskjellige typer motivasjon for å delta i undervisningen (Deci & Ryan, 1985). I følge motivasjonsteorien til Deci og Ryan (1985) legger elevenes holdninger til hvorfor han/hun ønsker å gjennomføre en aktivitet grunnlaget for motivasjonstypen som driver eleven. I motivasjonsteorien til Deci og Ryan (1985) skiller det mellom indre motivasjon og ytre motivasjon. Skillelinjene mellom

indre og ytre motivasjon baserer seg på hva eleven legger til grunn for egen vilje og lyst til å delta i aktiviteten i kroppsøvingstimen.

Ytre motivasjon

Om ytre motivasjon skriver Ryan og Deci (2000b) at motivasjonen konstrueres når mennesket utfører en aktivitet for å oppnå et separat resultat fra aktiviteten. Dermed står ytre motivasjon i kontrast til indre motivasjon. En elev med ytre motivasjon vil dermed i kroppsøvingfaget gjennomføre aktiviteten for å oppnå en slags separat belønning (Ryan & Deci, 2000b).

Belønningene som viser seg for eleven i kroppsøvingfaget kan være gode karakterer, skryt fra kroppsøvingslæreren og det å oppnå anerkjennelse fra medelever. Elever som ikke ønsker å delta i kroppsøvingfaget, men som likevel er deltakende av den grunn av de blir vurdert og får en tellende karakter på vitnemålet er en annen form for ytre motivasjon hos eleven (Ryan & Deci, 2000b).

Indre motivasjon

Indre motivasjon hos mennesket blir definert som å utføre en aktivitet ut i fra den iboende tilfredsstillende i å gjennomføre selve aktiviteten (Ryan & Deci, 2000b). I ett kroppsøvingsperspektiv handler indre motivasjon om at eleven er deltakende i undervisningen og gjennomfører aktivitetene etter beste evne på grunnlag av at eleven ser på det som interessant og morsomt. En elev med indre motivasjon vil dermed i kroppsøvingfaget kunne se verdien av selve aktiviteten som gjennomføres. Når dette er tilfellet kan vi si at eleven er indre motivert for deltakelse i kroppsøvingfaget (Ryan & Deci, 2000b).

Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien er en motivasjonsteori som forklarer hva som ligger til grunn for at mennesket erfarer indre motivasjonen, som for eksempel kroppsøvingseleven (Deci & Ryan, 1985). Selvbestemmelsesteorien erkjenner elevens instinktive indre motiverte aktiviteten samtidig som teorien belyser de ulike faktorene som enten kan øke eller svekke den (Deci & Ryan, 1985). I selvbestemmelsesteorien vektlegges menneskets indre prosesser og dens verdi for personlig utvikling og følelsesmessig regulering. Teorien er ute etter å vektlegge prosessene som bidrar til optimal utvikling og god helse (Ryan & Deci, 2000b).

Selvbestemmelsesteorien prøver å finne svar på hvorfor en elev tar egne selvbestemte valg. Teorien prøver å forklare hva som ligger til grunn for at eleven har en indre motivasjon for

valgene som tas (Deci & Ryan, 1985). For å utvikle indre motivasjon har mennesket behov for tre grunnleggende psykologiske faktorer: behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Ryan & Deci, 2007).

Behov for kompetanse handler om å erfare fysisk kompetanse gjennom mestringsfølelse i aktiviteter (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). Ntoumanis (2001) skriver at kompetanse er det viktigste psykologiske behovet for utvikling av indre motivasjon. For elevene kan kompetanse vurderes både subjektivt og objektivt (McAuley & Tammen, 1989). Den objektive kompetansen kan i dette tilfellet være lærerens karaktersetting av eleven, mens den subjektive kompetansen er elevens opplevde kompetanse.

Behovet for autonomi handler om det psykologiske behovet for å på egenhånd starte og regulere en aktivitet. Når eleven føler at det ikke er noe annet valg, eller blir tvunget til noe innebærer det kontrollert motivasjon (Gagné & Deci, 2005). Derimot må eleven føle seg fri for tvang, og ha medbestemmelse for undervisningspraksisen i kroppsøvfingsfaget (Deci & Ryan, 1985).

Behovet for tilhørighet handler om det sosiale samspillet mellom mennesker. Det å føle tilknytning, relasjoner og det å bry seg om hverandre (Deci & Ryan, 2002). For eleven gjelder dette elevens behov for å føle seg respektert og som en del av fellesskapet. Medelever og kroppsøvfingslæreren kan gjennom tilhørighet og det sosiale samspillet påvirke elevenes motivasjon og utvikling (Ryan & Deci, 2000c).

4.0 Metode

I Norge er alle forskere og forskningsprosjekt underlagt (Forskningsetikkloven, (2017). I § 1 står det at "Loven skal bidra til at forskning i offentlig og privat regi skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer" (Forskningsetikkloven, 2017). Masterprosjektet inneholdt personopplysninger, og var derfor meldepliktig til Norsk – Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (heretter omtalt som NSD) (Thagaard, 2018, s. 22). Prosjektet ble vurdert i henhold til gjeldende forskningsetiske regler og problemstillinger, og ble godkjent av NSD 02.02.2022. (Referansenummer: 339321, se vedlegg 1).

I det forestående kapittelet blir det gjort rede for metodikken som er benyttet for å besvare problemstillingen i det foreliggende masterprosjektet: "*Hva ligger til grunn for elevers manglende deltakelse i kroppsøving?*" (se kap. 1.2). Kapittelet vil først se på populasjonen og utvalget for masterprosjektet, for så å presentere det vitenskapsteoretiske ståsted for masterprosjektet. Deretter ser vi nærmere på forskningskombinert design som metode for å innhente datamateriale, og en beskrivelse av gjennomføringsprosessen. Det vil i det videre bli gjort rede for analyseprosessen av datamaterialet, samt refleksjon rundt aktuelle etiske overveielser.

4.1 Populasjon og utvalg

Målgruppen masterprosjektet undersøker betegnes som *populasjonen* (Johannessen et al., 2016, s. 241). I foreliggende masterprosjekt er målgruppen avgrenset til elever i grunnskolen i Norge, som har kroppsøving som fag skoleåret 2021/2022, og dette er dermed populasjonen i masterprosjektet. Å gjennomføre masterprosjektet for hele populasjonen er lite hensiktsmessig samtidig som det er lite nødvendig (Johannessen et al., 2016, s. 243).

Systematiske vurderinger ut fra teoretiske og analytiske formål, samt samfunnsforhold, er gjennomført av undertegnende i valg av *utvalget* til masterprosjektet (Grønmo, 2016, s. 103). Vurderingen førte frem til at et utvalg av elever på 9.trinn som har kroppsøving, var hensiktsmessig for å bidra til økt forståelse av konteksten rundt problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 103). Utvalget i masterprosjektet er 116 elever på 9. trinn fra fire forskjellige skoler tilhørende Osloskolen.

Begrunnelsen for utvalget ligger i norsk forskningslitteratur som viser at trivselen og

deltakelse i kroppsøvningsfaget synker jo eldre elevene blir. Nevnte forskning viser til at tendensen med synkende trivsel og deltakelse i kroppsøvningsfaget først gjør seg gjeldende fra ungdomsskolen (Flagestad, 1996; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014). Det var derfor nærliggende for det foreliggende masterprosjektet å ha et utvalg av elever fra 9. trinn.

I tillegg til norsk forskningslitteratur ønsker forsker kort å begrunne videre valget av akkurat 9. trinns elever. Et utvalg bestående av 8. trinns elever ble sett på som mindre interessant og relevant fordi elevene har lite erfaring som ungdomsskoleelever, og undervisningspraksisen som følger med. Undertegnede egne erfaring fra undervisning på barne- og ungdomsskolen tilsier at mange elever oppfatter ungdomsskolen som noe nytt, interessant og spennende. Erfaringene tilsier derav at mange elever er mer positive til en ny skolehverdag. Den erfarte *positiviteten* kunne vært misvisende for masterprosjektet. Derimot viser norsk forskningslitteratur til lavere trivsel og lavere deltakelse jo eldre elevene blir, og derfor ble ikke 10.trinns elever vurdert som utvalg etter forsker sitt ønske om å bidra til økt forståelse og kunnskap før elevene er ferdig med grunnskolen i Norge.

De nevnte vurderingene, og med tanke på forskers fremtidige profesjonsutøvelse, ble 9. trinns elever strategisk valgt ut som det mest relevante og mest interessante utvalget for masterprosjektet.

Veien til informanter

Undertegnede kontaktet fire utvalgte skoler tilhørende Osloskolen. Skolene ble strategisk valgt, basert på tidligere arbeidserfaring og kjennskap til skolene og enkelte ansatte. Rektor, avdelingsledere og relevante ansatte ble kontaktet om tillatelse til å gjennomføre datainnsamlingen på skolen sine 9.trinns elever. I forespørselen fulgte det med en kort presentasjon om temaet og planlagt prosess for masterprosjektet, samt informasjons- og samtykkeskjemaet (se vedlegg 2). Tidligere arbeidserfaring og kjennskap til skolene førte til fortgang i prosessen, og undertegnede anser at det bidro til tillatelse til å gjennomføre datainnsamlingen på samtlige fire skoler.

4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted

Masterprosjektet baserer seg på et fenomenologisk- og hermeneutisk vitenskapssyn. Fenomenologi tar utgangspunkt i enkeltpersonens subjektive opplevelse og erfaringer rundt et

fenomen. Formålet med et fenomenologisk studie er å prøve å oppnå en forståelse av dypere mening om et tema (Thagaard, 2018, s. 36). Innenfor en fenomenologisk tilnærming er det viktig å ha flere deltakere for å se sammenhenger i deltakernes erfaringer. Dette kan bidra til å utvikle en felles forståelse for forskningsspørsmålet (Thagaard, 2018, s. 36).

I dette masterprosjektet er det foretatt et omfattende analyse- og tolkningsarbeid for deler av datamaterialet. Når forskeren fortolker på et bredt grunnlag og ser det i en større sammenheng heter det hermeneutisk fortolkning (Grønmo, 2016, s. 393). Hermeneutikk betyr direkte oversatt fortolkningslære. Å gjennomføre en hermeneutisk fortolkning er en mer omfattende analyse og fortolkning enn i fenomenologiske analyser (Grønmo, 2016, s. 393).

I forskningsprosjekter der kvalitativt intervju benyttes som metode er det vanlig å vurdere datamaterialet med en hermeneutisk tilnærming. Katrine Fangen (2010) skriver at det å tolke transkribert intervjuetekst kan vurderes som en dialog mellom forsker og tekst. Når forskeren retter oppmerksomheten mot innholdet og meningen teksten formidler, kan forskeren få kunnskap om intervjuets underliggende struktur og mening. Masterprosjektet baserer seg derav på et fenomenologisk- og hermeneutisk vitenskapssyn. Det vil komme tydelig frem i forestående metodiske delkapitler.

4.3 Metodetriangulering

Metodetriangulering blir i norsk metodelitteratur forklart med at forskeren benytter seg av en kombinasjon av ulike metoder og data underveis i forskningsprosessen (Grønmo, 2016, s. 67). Grønmo (2016) bruker begrepet metodetriangulering om forskningskombinert design. Han skriver at det baserer seg på å belyse samme problemstilling ved bruk av forskjellige metoder og data, og at det kan bidra til å styrke tilliten til resultatet i masterprosjektet (Grønmo, 2016, s. 67). I planleggingen av masterprosjektet ble metodetriangulering vurdert som hensiktsmessig for å svare på problemstillingen. Både kvantitativ metode og kvalitativ metode anvendes derfor for innhenting av datamaterialet i foreliggende masterprosjekt.

Strategien for metodetriangulering i masterprosjektet var kvalitative undersøkelser som oppfølging av kvantitative undersøkelser (Grønmo, 2016, s. 231). Denne strategien blir ofte sett på som utradisjonell, men undertegnende vurderte strategien som ideell for å belyse problemstillingen. Den kvantitative undersøkelsen ga en generell oversikt over deltakernes subjektive erfaringer og opplevelser i kroppsøvingsfaget. Oversikten viste hvilke deltakere

som var relevante for kvalitative undersøkelser, for å gi en spesiell innsikt om deres erfaringer rundt manglende deltakelse i kroppsøvingsfaget (Grønmo, 2016, s. 231).

Kvantitativ metode

Kvantitativ metode handler om tall og det som er målbart (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2016, s. 239). I kvantitative undersøkelser omtales deltakerne som *enheter* (heretter omtalt som informanter), og spørsmålene som *variabler* (heretter omtalt som spørsmål) (Johannessen et al., 2016, s. 241). Variablenes svaralternativer betegnes som *verdier* (Johannessen et al., 2016, s. 251).

I foreliggende masterprosjekt ble kvantitativt datamateriale samlet inn ved hjelp av en spørreundersøkelse (se vedlegg 2). Informantene svarte på et prekodet spørreskjema, som vil si at informantene svare på faste spørsmål og svaralternativer. En prekodet spørreundersøkelse gir forskeren mulighet til å se likheter og ulikheter i svarene til informantene, også kalt standardisering (Johannessen et al., 2016, s. 261). Forskeren kan dermed systematisk klassifisere informantene med formål om å vurdere de mest relevante og mest interessante for videre kvalitative studier (Johannessen et al., 2016, s. 251).

I den tekniske utformingen av spørsmålene, ble spørsmålene presentert som påstander (heretter omtalt som spørsmål) om informanten. Spørsmålene ble utviklet på bakgrunn av tidligere forskning på problemområdet, og egne erfaringer fra kroppsøvingsundervisning (Johannessen et al., 2016, s. 275).

I planleggingen av utformingen av spørreskjemaet ble en fempunktskala med verdiene "sterkt uenig", "uenig", "både og det spørs", "enig" og "sterkt enig" vurdert (Grønmo, 2016, s. 205). Fempunktskalaen er nokså grov, og det ble derfor vurdert at det var hensiktsmessig å operere med flere enn fem verdier. En grafisk 11-punkt skala lik Numerical Rating Scale (heretter omtalt som NRS-11) ble vurdert som velegnet for spørreundersøkelsen sitt formål. NRS-11 er validert, og er for eksempel mye brukt i forskning innenfor helsesektoren. NRS-11 ga informantene flere svarmuligheter, og den blir sett på som enkel å gjennomføre og å analysere (Krebs, Carey & Weinberger, 2007).

Den grafiske svarskaalen (verdiene) i NRS-11, har stigende rekkefølge der 0 er plassert helt til venstre, mens 10 er plassert helt til høyre. 0 tilsvarer minst positiv til påstandene i spørsmålene, mens 10 tilsvarer mest positive. Den økende tallverdien på skalaen representerer

økende positiv holdning til spørsmålene.

Spørreundersøkelsen var delt inn i to kategorier. I kategori 1 ble informantene presentert for fem spørsmål (presentert som en påstand) om temaene *trivsel*, *mestring*, *innsats*, *læring* og *inkludering* i kroppsøvfingsfaget. Alle spørsmålene i kategori 1 ble besvart i 11-punktskalaen (NRS-11). I kategori 2 ble informantene først presentert to spørsmål om temaene *barnetrinnet versus ungdomstrinnet* og *deltakelse*. Deretter ble informantene stilt "et åpent spørsmål", der de kunne uttrykke seg skriftlig om diverse tanker og meninger om kroppsøvfingsfaget (Johannessen et al., 2016, s. 263). De skiftelige svarene fra informantene ble brukt som tilleggsinformasjon av undertegnende.

Spørreundersøkelsen var første fase av datainnsamlingen i masterprosjektet, i tråd med strategien som ble presentert tidligere. Formålet med spørreundersøkelsen var primært å innhente relevant informanter å intervju, for å besvare masterprosjektets problemstilling. I tillegg ble datamateriale fra spørreundersøkelsen benyttet som sekundærkilde for å besvare problemstillingen.

Inklusjons- og eksklusjonskriterier for kvalitativ forskning

Datamaterialet fra spørreundersøkelsen ble sortert inn i en datamatrise samme dag som gjennomføringen. Grønmo (2016, s. 292) skriver at å sortere datamateriale i en datamatrise legger godt til rette for videre analyse- og tolkningsarbeid. Datamaterialet fra kategori 1 ble analysert etter å ha omkodet informantenes svar til en additiv indeks (Grønmo, 2016, s. 206). I kategori 1 svarte informantene på fem spørsmål. Verdien på NRS-11 skalaen informantene svarer for hvert spørsmål ble summert opp, og derav ble informantene tildelt en additiv indeks ut fra vedkommende svar. Den additive indeksen for kategori 1 består dermed av verdier fra 0 – 50, der 0 tilsvarer minst positiv, og 50 tilsvarer mest positiv. Økende indeksverdi representerer økende positivitet til spørsmålene i kategori 1 (se tabell 1).

For å få en bedre oversikt og for å forenkle datamaterialet ble flere svaralternativer gruppert sammen og omkodet til en gruppe (Grønmo, 2016). Det som i utgangspunktet var 11 svaralternativer (verdier) ble omkodet og gruppert til fem nye grupperinger basert på svaralternativene. I tabellen under kommer grupperingen frem (tabell 1).

(1) Trives svært dårlig i kroppsøvningsfaget	Verdiene 0 – 10 i additiv indeks
(2) Trives dårlig i kroppsøvningsfaget	Verdiene 10 – 20 i additiv indeks
(3) Trives helt greit i kroppsøvningsfaget	Verdiene 20 – 30 i additiv indeks
(4) Trives godt i kroppsøvningsfaget	Verdiene 30 – 40 i additiv indeks
(5) Trives svært godt i kroppsøvningsfaget	Verdiene 40 – 50 i additiv indeks

Informanter kategorisert i gruppe (1), (2) og (3) ble notert før videre vurdering og tolkning av datamaterialet. Vedkommendes svar på spørsmålene i kategori 2 av spørreundersøkelsen ble vurdert og tolket opp mot vedkommendes svar på de ulike spørsmålene i kategori 1 og vedkommende additive indeks. Informantens additive indeks ville kunne gi en indikasjon på vedkommende sine erfaring og opplevelser av kroppsøvningsfaget. Det var likevel ikke aktuelt å velge ut informanter til videre kvalitativt intervju kun basert på deres additive indeks. Grønmo (2016, s. 297) skriver at informantens endelige indeksverdi kan være misvisende i form av at informantene kan ha nokså ulike kombinasjoner av verdier på de enkelte spørsmålene.

I vurderingen av informantens svar på spørreundersøkelsen ble informantens additive indeks fra kategori 1 sett opp mot deres svar på hvert enkelt spørsmål i kategori 1. Bakgrunnen for det er at i vurderingen av informantene ble spørsmålene fra kategori 1 tillagt ulik vekt. Begrunnelsen for valget er at enkelte av spørsmålene har større relevans for problemstillingen, og det var derfor naturlig at disse ble tillagt større vekt. Tidligere forskning viser for eksempel at elevens trivsel og mestringfølelse er svært sentrale faktorer for deres deltakelse i kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 36; Luke & Sinclair, 1991; Scanlan & Lewthwaite, 1986; Weiss, 2000).

Vurderinger av informantens sine svar i kategori 2 ble videre vurdert og sett i sammenheng med resultatene deres i kategori 1. Informantens svar på spørreundersøkelsen og nærmere vurdering og tolkning av dette resultatet, førte frem til en gruppe informanter som ble sett på som mest relevant og mest interessant for videre kvalitativ forskning. Informantene som ble valgt ut hadde svar av interesse på enkelte spørsmål, og samlet sett en lav additiv indeks. I tillegg uttrykte enkelte informanter skriftlige svar av særs interesse og relevans på det åpne

spørsmålet i kategori 2.

Kvalitativ metode

Informantene som ble vurdert som mest relevante og mest interessante for videre kvalitativ forskning deltok i et kvalitativt forskningsintervju. I et kvalitativt forskningsintervju vil informanten og intervjuer gjennom dialog konstruere kunnskap seg i mellom (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 36; Luke & Sinclair, 1991; Scanlan & Lewthwaite, 1986; Weiss, 2000). Intervjuene det vises til i foreliggende masterprosjekt hadde en semistrukturert oppbygning (Kvale & Brinkman, 2021, s. 44). I et semistrukturert intervju er vi ute etter informantens beskrivelser og meninger om egen livsverden. Det er en bestemt metode, med en egen form for spørreteknikk der en intervjuguide benyttes for å sirkle samtalen mot temaer som er relevante for å belyse fenomenet (Kvale & Brinkman, 2021, s. 46). Thagaard (2018, s. 11–12) sammenfatter kvalitative studier rundt beskrivelsen om å fordype seg i og oppnå forståelse gjennom intensive analyser av sosiale fenomener. Intervju og observasjon er de vanligste metodene innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 12).

Formålet med forskningsintervjuet for foreliggende masterprosjekt var å få frem informantens egne beskrivelser, refleksjoner og meninger om vedkommende sin deltakelse i kroppsøvfaget. Gjennom dialog med informantene ønsket intervjuer å få innsikt i og utvikle forståelse rundt manglende deltakelse i kroppsøving, inspirert av fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologien tar for seg informantens synspunkter, opplevelser og selvforståelse i fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36). Intervjuer har etter endt intervju en hermeneutisk tilnærming til intervjumaterialer for å fortolke informantens beskrivelser på jakt etter et dypere meningsinnhold (Thagaard, 2018, s. 37).

Et semistrukturert intervju gir mulighet for fleksibilitet, samtidig som forsker tjener på å følge intervjuguiden. Ved å ha en reflektert tilnærming og å følge intervjuguiden, sørger forskeren for at alle informantene ble stilt de samme spørsmålene. Da forskeren fulgte intervjuguiden, med en viss fleksibilitet, ble det enklere å se likheter og ulikheter mellom informantene.

Ettersom masterprosjektet benytter kvalitative undersøkelser som oppfølging av kvantitative undersøkelser, var det naturlig at intervjuet bygget videre på innholdet og temaene fra spørreundersøkelsen. Da informantene satt på kjennskap og forkunnskaper om temaene for

intervjuet ga det mulighet for kortere og mer fokuserte intervjuer. Aksel Tjora (2021, s. 141) skriver at kortere og mer fokuserte intervjuer kan være hensiktsmessig når temaet for intervjuet er avgrenset. Undertegnede vurderte at dette var tilfelle, sett i sammenheng med at informantene kjente til temaene som møtte dem, og at formålet var å bygge videre på informasjon de allerede hadde delt under den kvantitative spørreundersøkelsen.

Intervjuguiden (se vedlegg 3) bestod av spørsmål for å få frem informantens meninger og refleksjoner om mulig årsaker til lav trivsel og manglende deltakelse i kroppsøvingsslaget. Forsker var samtidig ute etter informantens forslag og ønsker om tilpasninger kroppsøvingslæreren kan ta til etterretning. De overordnede temaene i intervjuguiden var todelt, lik spørreundersøkelsen. Det vil si at *trivsel*, *mestring*, *læring*, *innsats* og *inkludering* var del (1), mens *elevens deltakelse*, *årsaker til manglende deltakelse* og *tilpasninger* var del (2). Forsker var bevisst egen ordbruk i formuleringen av spørsmålene. Spørsmålene ble derav gitt en enkel ordlyd for redusere risikoen for at informanten ikke skulle forstå spørsmålene, som følge av at ordlyden i spørsmålene var for vitenskapelig (Kinseys intervjuform, i Kvale & Brinkman, 2021, s. 166).

4.4 Datainnsamlingsprosessen

Gjennomføring av spørreundersøkelsen

I alt var det 116 elever som deltok i spørreundersøkelsen. Informantene svarte på et elektronisk spørreskjema ved hjelp av spørreundersøkelsesverktøyet SurveyXact. Alle spørsmålene i undersøkelsen var gjort obligatoriske, slik at informantene måtte svare på hvert spørsmål før vedkommende kunne gå videre til neste spørsmål. Elevene gjennomførte spørreundersøkelsen i klasserommet i starten av kroppsøvingstimen.

Læreren fikk tilsendt en elektronisk lenke til den digitale spørreundersøkelsen. Læreren delte deretter lenken videre til elevene som hadde samtykket til deltakelse i masterprosjektet. Den elektroniske lenken førte elevene direkte inn til spørreundersøkelsen på SurveyXact. Informantene gjennomførte spørreundersøkelsen på 5 – 10 minutter. Datamaterialet fra spørreundersøkelsen ble lagret på SurveyXact. Informantenes besvarelse ble nøye gjennomgått, og skrevet inn i en datamatrise. Det å organisere besvarelsene medførte at analysearbeidet ble enklere.

Forsker for foreliggende masterprosjekt var til stede sammen med elevenes kroppsøvingslærer

under gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Det ga elevene mulighet til å stille spørsmål om spørreundersøkelsen til den ansvarlige for masterprosjektet. Enkelte informanter stilte spørsmål om kroppsøvingslæreren, og skolen fikk tilgang til svarene deres.

Gjennomføring av intervju

Åtte informanter ble vurdert som svært relevante og svært interessante etter vurderings- og tolkningsarbeidet av det kvantitative datamaterialet. Av de åtte informantene samtykket fem til å delta på forskningsintervjuet. Intervjuet ble gjennomført etter avtale med ansvarlig lærer og informanten. Intervjuene ble gjennomført på et grupperom på informantens skole.

Ansvarlig lærer hentet informantene ut fra klasserommet før informanten og undertegnede gikk sammen til grupperommet. Turen fra klasserommet til grupperommet var en fin mulighet til å ha en uformell dialog med informanten av interesse, men også for å ufarliggjøre intervjusituasjonen. Undertegnede opplevde det som en situasjon som bidro til å skape en god atmosfære for intervjuene, og økt tillit fra informanten. (Dalen, 2011, s. 33) skriver at man ikke kan overvurdere betydningen av å skape en god atmosfære for intervjuet.

For å få frem tydelige og detaljerte beskrivelser fra informanten ble intervjuene gjennomført med bare intervjuer og informant til stede, såkalt én til én intervju (Johannessen et al., 2016, s. 146). Varigheten på intervjuene varierte. Det korteste intervjuet varte i 18 minutter, men dette skyldet at informanten hadde en annen avtale. Det lengste intervjuet varte i 29 minutter.

Informantene fikk presentert sine rettigheter før intervjuet startet. Deretter ble vedkommende presentert for sine svar på spørreundersøkelsen. Hensikten fra forskers side var å gi informanten mulighet til å bekrefte eller avkrefte svarene. Undertegnede ser på det som en fordel med tanke på å forsikre seg om at informanten er interessant og relevant for å besvare problemstillingen, og i tillegg kan det bidra til å vekke informantens erfaringer om de ulike temaene. Ellers i intervjuet ble intervjuguiden og dens sentrale temaer og spørsmål ble fulgt i gjennomføringen av samtlige intervju. Informantens følelser, erfaringer og refleksjon av egen deltakelse i kroppsøving stod sentralt i intervjuet. At informanten opplever intervjuers fulle oppmerksomhet, kan bidra til gode svar. Informanten har behov for å oppleve at det vedkommende sier virker interessant og spennende for intervjuer. I følge Dalen (2011, s. 33) gjelder dette spesielt når temaene handler om personlige erfaringer og følelser.

Informantene var veltalende, kunnskapsrike og reflekterte i svarene sine. Hvor utdypende svarene var varierte stort. Det var lt fra lange, utdypende og omfattende svar til svært korte

svar. Lange beskrivende svar fra informanten er i følge Dalen (2011) ikke synonymt med mest innsikt og god datakvalitet. Avveiningen mellom å avbryte informanten for å følge intervjuguiden, og det å la informanten gi utdypende og lange svar var tidvis utfordrende for forsker (Thagaard, 2018, s. 102). Informantens utdypende svar virket å omhandle temaer og situasjoner fra kroppsøvningsfaget som de selv erfarte som utfordrende og viktige. Det bidro til interessant data for masterprosjektet. Etter endt intervju noterte undertegnende sin opplevelse av informanten i intervjusituasjonen. Selv om det er en subjektiv opplevelse og formening om intervjuet kan notatene gi verdifulle innspill videre i analyse og tolkningen av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 113).

Intervjuene ble dokumentert med lydopptak. Etter endt intervju ble lydopptaket transkribert i sin helhet. Å transkribere de fem intervjuene innebærer at det muntlige intervjuet ble omgjort til skriftlig tekst. Forsker for masterprosjektet utførte transkriberingen selv. Å transkribere selv kan gi en bedre oversikt over datamaterialet, og som igjen kan bidra til å styrke analysen (Malterud, 2003). Dalen (2011) supplerer med å skrive at det er en fordel siden det gir forskeren mulighet til en dypere forståelse av datamaterialet.

Å transkribere viste seg å være en omfattende og tidkrevende oppgave. Underveis måtte lydopptaket stoppes, for å spille tilbake og lytte gjennom på nytt for å sørge for å få med alle ord og detaljer. Ved å gå gjennom lydopptaket flere ganger fikk forsker bedre innblikk i toneleie i formuleringene fra informanten. Det kan bidra til å fange opp non-verbale kommunikasjonsmåter, spesielt sett i sammenheng med nevnte notat fra intervjuet. Dette kan igjen bidra til en mer helhetlig forståelse av transkripsjonen, og derav være nyttig i analysearbeidet. Utfordringen med analyse- og tolkningsarbeid av non-verbal kommunikasjon er at det er informasjon som er åpen for tolkning av personer som ikke var deltakende i intervjusituasjonen. Derfor kan meningsinnholdet i beskrivelsene til informantene endres og virke misvisende for leseren (Kvale & Brinkman, 2021, s. 205). Selv om forsker var til stede under intervjuene, er det likevel en risiko for at den non-verbale kommunikasjonen kan mistolkes.

Temasentrert analyse av kvalitative data

Malterud (2003) hevder at analyse handler om å stille spørsmål til innholdet i datamaterialet. Å finne ut hva datamaterialet forteller forskeren kan være utfordrende (Dalland, 2012).

Foreliggende masterprosjekt har et fenomenologisk- og hermeneutisk perspektiv med formål om å bidra til forståelse av og innsikt om forskningsspørsmålet gjennom informantens livsverden (Johannessen et al., 2016, s. 171).

Tematisk analyse er en metode som identifiserer, analyserer og rapporterer ulike temaer fra datamaterialet (Braun & Clarke, 2006), og ble på bakgrunn av det vurdert som en god og hensiktsmessig tilnærming til datamaterialet. Braun og Clarke (2006) skriver at tematisk analyse innebærer stor fleksibilitet i tolkningen av datamaterialet. Fleksibiliteten innebærer en risiko, så forskeren må reflektere nøye over egne valg i tolkningsprosessen (Braun & Clarke, 2006).

Analysearbeidet tok utgangspunkt i det Braun og Clarke (2006) beskriver som en deduktiv- og semantisk tilnærming til datamaterialet. Deduktiv tilnærming betyr at forskeren er forutinntatt og har en sterk ide om mulige funn i dataen og temaene er basert på teori og eksisterende kunnskap. Semantisk tilnærming innebærer å analysere det eksplisitte innholdet i datamaterialet. Deretter fulgte analysearbeidet (Braun & Clarke, 2006) sine seks trinn/faser for tematisk analyse. Disse er: (1) familiarization yourself with your data, (2) generating initial codes, (3) searching for themes, (4) reviewing themes, (5) defining and naming themes og (6) producing the report (Braun & Clarke, 2006).

(1) *Familiarization yourself with your data* er første trinn. Her var målet å bli kjent med datamaterialet. Ettersom jeg transkriberte intervjuene selv, fikk jeg en grundig oversikt rimelig raskt. Datamaterialet ble lest gjennom gjentatte ganger og det ble sett etter brede mønstre i intervjumaterialet (Braun & Clarke, 2006).

(2) *Generating initial codes* er andre trinn i analysearbeidet, og omhandler å kode dataene. Å kode datamaterialet betyr å fremheve deler av materialet for å beskrive innholdet (Braun & Clarke, 2006). Ord, uttrykk og setninger ble identifisert i grupper av totalt 26 koder (Braun & Clarke, 2006).

(3) *Generating themes* er tredje trinn i analysearbeidet. Kodene analysert med mål om å identifisere mønstre blant dem. Flere koder kombinert ble til flere omfangsrikere tema. Ut fra nevnte 25 koder ble de plassert i 13 ulike tema (Braun & Clarke, 2006).

(4) *Reviewing themes* er fjerde trinn. Hensikten å gjennomgå temaer for å sørge/forsikre at det var nøyaktige representasjoner da datamaterialet. Underveis i denne fasen ble 13 ulike tema

vurdert som veldig mange, og temaene ble gjort sammenfattes i større grad (Braun & Clarke, 2006).

(5) *Defining and naming* themes er femte steg og handler om å definere og navngi endelige tema i/for analysearbeidet. For datamaterialet i foreliggende masterprosjekt ble temaene: (1) formålet til kroppsøvfingsfaget, (2) elevenes deltakelse i kroppsøvfingsfaget og (3) elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget.

(6) *Write up* er sjette og siste trinn i Braun og Clarke (2006) sin beskrivelse av tematisk analyse. I kapittel 5 "Resultater" og kapittel 6 "Diskusjon" vil analysearbeidet presenteres.

4.5 Etiske overveielser

All forskning i Norge er underlagt Forskningsetikkloven (2017). Forskningsetikkloven er lovverk som sier at all forskning skal foregå i overensstemmelser med etiske prinsipper. De nasjonale forskningsetiske komiteene viser til at forskningsetikk er en kombinasjon av praktisk vitenskapsmoral som baserer seg på et mangfold av regler, verdier og normer som regulerer forskning (Norsk forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter omtalt som NESH), 2021). Utvalget i masterprosjektet er 9. trinn elever i norsk skole. Inkludering av mennesker i forskning kan være utfordrende. De kan bli sett på som et middel for å kunne belyse problemstillingen for forskningsprosjektet. Forskningsetikken sitt formål er å fungere som en motvekt mot at mennesker blir sett på som et middel istedenfor et mål i seg selv (Høgheim, 2020, s. 86-87).

Etiske problemstillinger har sjeldent fullgode svar med full sikkerhet om at et valg er riktig. Det kan by på utfordringer for forskeren. Bevissthet om ansvaret overfor etiske problemstillinger i arbeidet med masterprosjektet er derav elementært for forskeren (NESH, 2021).

I kvalitative studier møter forskeren en rekke dilemmaer der forskeren må vise moralsk ansvarlighet gjennom hele forskningsprosessen (Marshall & Rossman 2016:51; Ryen 2016:43, i Thagaard, 2018, s. 27). Underveis i arbeidet med masterprosjektet er det kontinuerlig blitt tatt hensyn til, og vurdert etiske problemstillinger. Etiske vurderinger og hensyn omkring informert samtykke, konfidensialitet, reliabilitet og validitet blir gjort rede i det følgende.

Informert samtykke

Samtykke er forankret § 8 i (Personopplysningsloven, 2018b). NESH (2021) skriver "Forskere skal som hovedregel innhente forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning." Fritt informert samtykke er basert på forskerens respekt om deltakerens råderett over eget liv, og at deltakerne deltar uten ytre press (Thagaard, 2018, s. 22-23). Informantene i masterprosjektet var mindreårige, i tillegg til at problemstillingen åpner opp for personlige og sårbare svar. For å delta måtte både informant selv og foresatte samtykke til deltakelse i masterprosjektet (NSD, u.å).

Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart. Utdraget suppleres med viktigheten om at invitasjonen til å delta i forskningsprosjektet gis i en nøytral form NESH (2021). Det slutter opp om *frivillig i frivillig informert samtykke*. Uten ytre press skal deltakeren selv velge om vedkommende samtykker til å delta eller ikke. Å *samtykke* innebærer at deltakeren informerer forskeren at vedkommende ønsker å delta i studien. At samtykket er *informert* innebærer at deltakeren har fått tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det vil innebærer å delta i studien (NESH, 2021).

Forskeren anbefales å være svært tydelige i informasjonen om egne og masterprosjektets intensjoner (Malterud, 2003, s. 79). Å redegjøre for målsettingen til masterprosjektet, og hvordan deltakerens informasjon blir behandlet er viktig når forskeren informerer utvalget (Dalen, 2011, s. 101). Framgangsmåten i prosessen med å innhente informert samtykke fra utvalget varierte etter dialog med skolen og kroppsøvlingslæreren. Selv om framgangsmåten varierte fikk hele utvalget utdelt samme informasjons- og samtykkeskjema som elevene tok med hjem til foresatte (se vedlegg 1).

For skole A og C var kroppsøvlingslæreren ansvarlig for å informere om masterprosjektet og for utdeling av informasjons- og samtykkeskjema. I forkant av informeringen fikk kroppsøvlingslæreren en grundig gjennomgang av masterprosjektet, og hva det innebar å delta for elevene. Det medførte at kroppsøvlingslæreren hadde nok kunnskap om masterprosjektet til å svare på spørsmål fra elevene, noe som ikke var tilfelle. Kroppsøvlingslæreren informerte foresatte om at elevene hadde fått tilbud om å delta i et masterprosjekt via *Skolemelding – appen* som benyttes i Oslo skolen, (2018).

For skole B og D var undertegnende ansvarlig for å informere om masterprosjektet og for utdeling av informasjons- og samtykkeskjema. Utvalget ble informert i oppstarten av kroppsøvingstimen. På ettermiddagen samme dag var elevenes foresatte innkalt til foreldremøte. Der fikk undertegnende en fin mulighet til å informere foresatte om masterprosjektet og informasjons- og samtykkeskjemaet.

Samtykkeskjemaet ga elevene mulighet til å kun samtykke til deltakelse i spørreundersøkelsen eller å samtykke til deltakelse i både spørreundersøkelsen og intervjuet.

Majoriteten av elevene virket positive til å uttale seg om erfaringer og opplevelser i kroppsøvingfaget, og dette gjaldt spesielt for deltakelse i spørreundersøkelsen. Undertegnede sin egen oppfattelsen av elevenes positivitet til å uttale seg om erfaringer og opplevelser i kroppsøvingfaget endret seg da de forstod at de muligens kunne få forespørsel om å delta i et oppfølgende intervju. Majoriteten var likevel fortsatt positive, men samtidig var det åpenbart at enkelte syntes at et intervju virket skummelt. I arbeidet med å dokumentere en oversikt over samtykkeskjemaene kom det frem at flere elever samtykket til deltakelse i spørreundersøkelsen enn til deltakelse i intervjuet.

4.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

I kvalitative tekster som foreliggende masterprosjekt må forskeren reflektere over masterprosjektets troverdighet for at leseren kan vurdere kvaliteten. Forfatteren av foreliggende masterprosjekt må derfor kommentere teksten sin reliabiliteten, validiteten og overførbarheten (Marshall & Rossman, 2016:44-48, i Thagaard, 2018, s. 200).

Reliabilitet

Reliabiliteten omhandler forskningsprosjektets pålitelighet. Det innebærer at leser kan stole på troverdigheten til utviklingen av datamaterialet og utviklingen av masterprosjektet (Thagaard, 2018, s. 181). Å gjøre rede for konteksten og framgangsmåten i prosessen bak datamateriale og utviklingen av masterprosjektet kan styrke påliteligheten. Den nøye beskrivelsen av vurderinger rundt metodiske valg i utviklingen i prosessen i utviklingen av masterprosjektet gir leseren tilgang til å vurdere datamaterialet og den metodiske avgjørelsen forskeren har gjort i forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 232).

I forkant, og under gjennomføringen av de kvalitative intervjuene var det viktig for undertegnede å oppfattes som imøtekommende og forståelig av informantene. Det var viktig å skape en trygg ramme for intervjusituasjonen. Undertegnende opplevde informantene som trygge og positive til deltakelsen i intervjuet, og mener det kan ha bidratt til økt kvalitet på datamaterialet (Dalen, 2011, s. 33).

Validitet

Validitet omhandler i hvilken grad datamaterialet er relevant og gyldig for å belyse problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 232). En kritisk diskusjon rundt hva vi baserer tolkningen av datamaterialet på er viktig (Thagaard, 2018, s. 181). Forskeren i foreliggende masterprosjekt innehar betydelige mengder fagkunnskap og personlige erfaringer fra tiden som elev i kroppsøvfingsfaget, så samt fra undervisning som kroppsøvfingslærer. Fagkunnskapen og erfaringene kan prege tolkningsarbeidet (Thagaard, 2018, s. 181). Før og under tolkningsarbeidet var undertegnende bevisst viktigheten av å være nøytral og objektiv i møte med datamaterialet. I tolkningsarbeidet av datamaterialet viser det seg at tolkningen av resultatene kan bekreftes i tidligere forskning rundt problemområdet. Thagaard (2018, s. 181) skriver at det kan styrke validiteten til masterprosjektet.

Overførbarhet

Overførbarhet avhenger av om forskeren har lyktes med å etablere beskrivelser, begreper, fortolkning og forklaringer som er nyttige for problemstilling, som også kan være relevant for andre forskningsområder (Johannessen et al., 2016, s. 233).

Resultatene fra tolkningen av datamaterialet viser at det kan ha relevans til flere fag i norsk skole. Hvis leseren kjenner seg igjen i resultatene rundt problemstillingen kan det vise at resultatene kan være relevant for andre studier. Angående poengene ovenfor skriver Thagaard (2018, s. 182) at hvis studien har en generell relevans kan det argumenteres for at studien er overførbar til andre sammenhenger.

Konfidensialitet

I et utdrag fra NESH (2021) beskrives prinsippet om konfidensialitet: "Hvis forskere lover informanter konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen fra forskningen skal behandles fortrolig [...]." Konfidensialitet stiller krav til ansvarlig forsker om håndteringen av informanten og informasjonen som er blitt gitt. Forsker forplikter seg til taushetsplikt og å

beskytte deltakeren ved å holde informantens identitet skjult (Thagaard, 2018, s. 27). Dette er årsaken til at det anvendes fiktive navn, pseudonymer, for informantene i presentasjonen av resultatene i masterprosjektet. Når det gjelder konfidensialitet og anonymisering av informantene kan det bidra til økt oppmerksomhet til forståelsen av resultatene hos leseren (Lofland et al. 2006:52, i Thagaard, 2018, s. 24).

Problemstillingen i masterprosjektet åpner opp for at informantene deler personlige og sårbare erfaringer. Bevissthet om faktumet at informanten kan føle et ubehag ved å uttale seg om enkelte erfaringer var viktig. Å gjennomgå og forklare grundig at informasjonen om og fra informantene blir behandlet på en måte der vedkommende sin identitet forble skjult, var viktig for undertegnede (Thagaard, 2018, s. 24).

4.7 Svakheter i studien

Et element det er verdt å merke seg i masterprosjektet er at tidligere forskning på problemområdet er gjennomført når LK06 var den formelle læreplanen for skolen sin pedagogiske virksomhet. Samtidig viser tidligere forskning fra da L97 var den formelle læreplanen at kroppsøvingfaget hadde de samme utfordringene. Derav er det likevel å anta at det er konstruktivt å se sammenhenger mellom forskningsprosjektene

Den kvantitative spørreundersøkelsen baserer seg på et selvrapporteringskjema. Selvrapportering kan by på uklart datamaterialet siden elever kan svare annerledes enn det som er realiteten. Hovedformålet med selvrapporteringskjemaet var som tidligere skrevet å finne et utvalg elever som inngår i elevgruppen som er interessant og relevant for å belyse problemstillingen. Under intervjuene fikk deltakeren bekrefte og avkrefte sine svar fra selvrapporteringskjemaet. Elevene viste seg å ha svart ærlig og redelig. At utvalget sammenfatter med ønsket elevgruppe, mener undertegnende kommer tydelig frem i det kvalitative datamaterialet. Dette er en begrunnelse for at usikkerheten rundt et selvrapporteringskjema er til stede, samtidig som det har vist seg å ha fungert i det foreliggende masterprosjektet.

For dette masterprosjekt er datamaterialet fra den, ellers fungerer datamaterialet fra den kvantitative spørreundersøkelsen et supplement og som støtte til det kvalitative datamaterialet

5.0 Resultater

5.1 Elevenes opplevelser og erfaringer i kroppsøvningsfaget

I denne delen av resultatkapittelet tas det sikte på å belyse formålet med kroppsøvningsfaget. Det vil bli lagt vekt på informantens meninger om hva de tenker er hensikten med faget. Hva informantene legger i begrepet trivsel, og informantens negative- og positive erfaringer fra kroppsøvningsfaget vil komme frem.

5.1.1 Elevenes erfaringer i kroppsøvningsfaget

Kroppsøvningsfaget skal stimulere elevene til livsslang bevegelsesglede, og faget skal bidra til at elevene ønsker å holde vedlike en fysisk aktiv- og helsefremmende livsstil etter endt skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2019ab). Informantene forteller om egen oppfatning av fagets formål og hensikt.

Espen: "Det er vel fordi fysisk aktivitet er viktig, og det å prøve å opprettholde den lysten på bevegelse".

Oppfølgingsspørsmål til Espen: Har dere gjennomgått læreplanen i kroppsøving på skolen?

Espen: "Ja, vi pleier å gå gjennom det iblant".

Magnus følger opp med lignende meningsinnhold.

Magnus: "[...] det kan ha noe med at de vil lære barn og unge fysisk aktivitet ... jeg vil gjette og si at vi skal lære noe for å kunne delta i det, som for eksempel fotball, mens noen nødvendige ting som livredning er viktig å lære".

Både Espen og Magnus er inne på aspektet med viktigheten av å være i fysisk aktivitet, og de besvarer selv hvorfor de mener faget er viktig. Johanne nevner også fysisk aktivitet i sitt intervju. Hun sier:

Johanne: "Det er jo lurt å være i fysisk aktivitet, eh, ja".

Malin sier:

Malin: "Jeg blir jo veldig ofte sliten, så det handler vel om at skolen vil at vi skal trene. Det er iallfall ikke gøy".

Lise derimot har en litt annen oppfatning av hensikten med faget:

Lise: “[...]de sier jo at elevene skal få aktivitet siden alle ikke trener hjemme og sånt, men jeg vet ikke egentlig. Jeg har aldri sett noe god grunn til det”.

Helhetlig sett er inntrykket at informantene ser på kroppsøving som et fag som skal inneholde “trening”, og at det er et fag preget av høy aktivitetsdiskurs. Espen har lest gjennom kompetansemålene i undervisningen tidligere. Det ser vi på svaret, som preges av likhet med formuleringen i læreplanen. Svarene til Lise og Malin bærer preg av å ikke se noe fornuftig hensikt med faget, mens de tre andre informantene uttrykker en felles enighet om at et av fagets hensikter er å være i fysisk aktivitet.

5.1.2 Trivsel i kroppsøvingfaget

I begrepet trivsel inngår glede og det at elevene har det moro (Dismore & Bailey, 2011; Scanlan & Lewthwaite, 1986). Norsk forskning viser en negativ utvikling i trivsel hos elevene i kroppsøvingfaget. Brattenborg & Engebretsen (2015, s. 36) skriver at trivsel er en viktig komponent for elevenes deltakelse.

Negative erfaringer

I resultatene fra spørreundersøkelsen kommer det frem at spørsmålet om trivsel har et gjennomsnittsvar på 7,49 på om kroppsøvingfaget er forbundet med glede og moro eller ikke. Dette antyder at majoriteten av elevene forbinder faget med glede og moro, noe som samsvarer med forskningen på feltet. For informantene derimot var gjennomsnittsvaret 0,6.

Under følger utvalgte sitater fra informantene om negative erfaringer i kroppsøvingundervisningen. Malin har på spørreundersøkelsen svart 0 på trivsel.

Malin: “Det er ikke gøy, løping for eksempel, ikke noe gøy. Det samme er det med svømming. Alt annet liker jeg heller ikke. Styrke liker jeg ikke, så jeg er ikke så glad i det vi driver med i kroppsøving”.

Magnus uttrykker enighet i at det ikke alltid er like gøy med kroppsøving.

Magnus: “Noen av aktivitetene vi har, som ballspill, løping og styrke og så videre, er for meg totalt uinteressant og meningsløst”.

Espen har tidligere sagt at han opplever faget som et aktivitetsfag.

Espen: "Jeg trives dårlig i timene, så jeg er ikke så fan av å være aktiv i kroppsøvingstimene. Egentlig liker jeg meg bedre alene".

Oppfølgingsspørsmål til Espen: Er det noen situasjoner der du er svært lite aktiv?

Espen: "Eh, hvis det er mye kroppskontakt der man må være oppi hverandre hele tiden, og hvis det er energimessig tungt".

Johanne uttrykker også situasjoner som bidrar til lav trivsel.

Johanne: "Når vi skal gjøre ting én og én. Det er skikkelig stressende. Jeg føler at alle øyne er rettet mot meg, så jeg blir stressa, nervøs og jeg får helt låsning liksom".

Lise på sin side har utfordringer med det som kan kobles til fagets egenart.

Lise: "Gymtimen er såpass fri time at du kan gjøre det du vil, eh ja, og det er vanskelig".

Lise har tidligere i intervjuet uttalt at det iblant er vanskelig sosialt. Intervjuer følger opp med spørsmål: Kan du utdype hva du mener med "såpass fri time"?

Lise: "gymtimen blir som et tre ganger så langt friminutt, og da blir det ekstra utfordrende når det allerede er litt vanskelig sosialt".

Helhetlig sett ser det ut som uttalelsene til informantene samsvarer med svaret på spørsmålet om trivsel i spørreundersøkelsen. Alle informantene forteller om negative erfaringer med faget. Informantene synes å være enige om at en undervisningspraksis basert på aktivitetsdiskurs oppleves negativt. Et lite unntak synes å være fra Magnus som trekker frem at det ikke er fysisk aktivitet i seg selv som er negativt for han. Magnus peker mer på at undervisningsaktivitetene oppleves "uinteressant" og "meningsløst", og at han derfor opplever undervisningen som negativ.

Positive erfaringer

Selv om informantene i spørreundersøkelsen og underveis i intervjuet uttrykte tydelig misnøye og mistriivsel for faget, finner informantene også positive elementer med faget.

Spørsmål fra intervjuer: Hva ser du på som positivt i faget?

Magnus: "Assa, det er vel ikke så mye positivt med faget og sånt, med unntak av viktige ting som livredning, og noen ting er greie".

Magnus får et oppfølgingsspørsmål: "Noen ting er greie", kan du utdype hva du mener?

Magnus: "Er mer at jeg synes kroppsøving har blitt bedre på ungdomsskolen. Det er mer teoretisk om hvordan man skal gjøre øvelsene. Så jeg føler jeg lærer regler og teknikk, og det er greit".

Angående positive opplevelser er det likheter i uttalelsene til Magnus og Malin. Hun sier:

Malin: "Akkurat nå driver vi med et prosjekt der vi skal øve på en ferdighet. Da er det bare meg og vennen min. Det er litt mer behagelig og gøy enn når vi har time med hele klassen".

Espen og Johanne uttrykker at kroppsøvfaget er positivt ved at "det ikke er som norsk, matte og skriveting" og "pausen og friheten av å ikke sitte i klasserommet". Espen er mer utdypende.

Espen: "Det er på en måte en pause fra å bare sitte i klasserommet, som er en fint ting. Også er det fint å utfordre seg selv, ikke bare mentalt, men også fysisk."

Av informantene trekkes det frem at de ser positive sider ved faget iblant, men unntak av Lise. Hun svarer på spørsmålet: Hva ser du på som positivt i faget?

Lise: "Jeg vet egentlig ikke helt."

Lise får spørsmål om å tenke seg om, etter en kort tenkepause fortsetter hun:

Lise: "Finner ikke så mye positivt for å være ærlig. Det er de samme problemene i timene, uavhengig av aktivitet".

Alle informantene, bortsett fra Lise, ser positive sider ved faget, og de sitter på positive opplevelser i fra kroppsøvfagsundervisningen. To av informantene viser til friheten og pausen de får fra tradisjonell klasseromsundervisning når de har kroppsøving. Det kan bety at ramme faktorer og fagets egenart har en positiv virkning for Espen og Johanne. Magnus og Malin uttrykker positivitet til faget når aktivitetene er basert på deres interesser og ønsker, og

når det er både er en teoretisk og praktisk tilnærming til faget.

5.1.3 Læring

I læreplanverket står det at "Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse [...]" (Utdanningsdirektoratet, 2019ab). I de siste årene har debattklimaet rundt kroppsøvingfaget handlet om faget skal være et læringsfag eller et folkehelsefag (Engelsen, Hallås, Kjærland & Sæle, 2021). Likevel er faget per i dag et læringsfag for elevene. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at gjennomsnittsvaret på spørsmålet om læring var 5,57 (n=116). For informantene er gjennomsnittsvaret 3,4 (n=5). Informantene har uttrykt hva de tenker om kroppsøving som læringsfag.

Malin: "Eh, jeg vet ikke, men vi lærer nok sikkert noe om hva som er bra for deg, men jeg syns jeg kan alt vi gjør. Vi lærer jo bare å løpe og sånt, og det kan jeg allerede."

Lise presiserer videre om hennes opplevelse av læring.

Lise: "Nei, det vel eventuelt noe danserituale fra et eller annet sted som jeg aldri kommer til å behøve."

Johanne sier seg enig i uttalelsene til Lise og Malin.

Johanne: "Når vi har prosjekter der vi har et tydelig mål, føler jeg at jeg kan lære noe."

Espen forteller at læring i kroppsøvingstimene avhenger av rammefaktorene.

Espen: "Ja vi lærer, men jeg føler vi ikke lærer så mye når vi er i gymsalen, men vi holder jo på med teori i klasserommet iblant, og da lærer jeg litt iblant."

Derimot er Magnus mer positiv til opplevelsen av læring i kroppsøvingfaget. Han forteller at det har hatt en positiv utvikling fra barneskolen til ungdomsskolen.

Magnus: "Ja, nå føler jeg at jeg lærer noe. Nå er det mye mer snakk om teknikken og hvordan man skal få til øvelsen."

Magnus presiserer.

Magnus: "Det føles mer positivt når læreren forklarer hvordan du skal få til en øvelse. Da føler jeg på en måte at jeg lærer mer enn hvis vi bare skulle løpt eller no."

I intervjuene til informantene trekkes det frem at mye av aktiviteten i undervisningen ikke oppfattes som lærerikt. Det antydes at mange aktiviteter oppleves som unødvendige og meningsløse. Derimot sier to av informantene at når de får jobbe med et prosjekt, og når de får tydelig gjennomgang av øvelse, så kan undervisningen være lærerik for dem.

5.2 Elevenes deltakelse i kroppsøvningsfaget

I denne delen av resultatkapittelet tas det sikte på å belyse informantenes opplevelse av egen deltakelse i faget. Informantene vil fortelle om årsaker og situasjoner som påvirker deres deltakelse, og hvilke valg de tar underveis i undervisningen.

5.2.1 Opplevelsen av mestring

I kroppsøvningsfaget skal elevene møte utfordringer, utfordre motet og tøyne grenser, samt stimulere for utfoldelse i ulike bevegelsesformer (Utdanningsdirektoratet, 2019ab).

Undertegnede presiserer at eleven skal lære noe i kroppsøvningsfaget. For å oppnå læring og utvikling bør elevene erfare utfordringer som de kan mestre. I resultatene fra spørreundersøkelsen kommer det frem at informantene har et gjennomsnittsvar på 7,99 på hvorvidt de opplever mestring og mestringsfølelse i kroppsøvningsundervisningen. Informantene i spørreundersøkelsen antyder at de erfarer mestringsfølelse rimelig ofte. Gjennomsnittsvaret til informantene i intervjuene sier 5,80, noe lavere enn utvalget på spørreundersøkelsen. Espen svarte på spørsmålet om hva informanten legger i begrepet mestringsfølelse.

Espen: "Jeg legger ikke veldig mye i mestring. For meg er det mer om jeg kommer meg gjennom det."

Oppfølgingsspørsmål til Espen: Hva føler du når du opplever mestring?

Espen: "Nja, egentlig ikke så mye. Klarer jeg det så klarer jeg det, og klarer jeg det ikke så klarer jeg det ikke."

Svarene til Espen kan tolkes som en viss likegyldighet om å mestre aktivitetene i kroppsøvingstimene. Magnus går enda lenger i sin beskrivelse presiserer hvordan han opplever mestringsfølelse.

Magnus: "Jeg gir litt faen egentlig, om jeg mestrer eller ikke."

Johanne derimot uttaler at hennes mestringsfølelse er situasjonsbetinget.

Johanne: "Det kommer litt an på hva vi gjør, noen ganger har jeg litt mestringsfølelse og andre ganger er jeg bare sliten."

Oppfølgingsspørsmål til Johanne: Hvilke situasjoner opplever du mestringsfølelse?

Johanne: "Er mest når vi ikke har så fysisk krevende aktiviteter, og når vi har aktivitetene alene eller med venner."

Malin sier seg enig i at mestringsfølelsen avhenger av aktiviteten presiserer dette.

Malin: "Er egentlig bare når vi har dans."

Oppfølgingsspørsmål: Hva med andre aktiviteter?

Malin: "Se er bare kjedelige, spesielt de med mye løping og sånt."

Lise slenger seg på i intervjuet.

Lise: "Jeg har vel kanskje det, men samtidig har jeg fått kommentarer på at jeg ikke gjør det riktig og de har ledd hvis jeg gjør noe feil, så da forsvinner liksom mestringsfølelsen."

Det virker som at informantene antyder at de ikke opplever så mye mestringsfølelse, selv om de har svart det i spørreundersøkelsen. Espen og Magnus uttrykker en likegyldighet og virker uinteresserte i å mestre aktivitetene i kroppsøvingstimene. For Johanne og Malin virker det som at de opplever mestring i aktiviteter de trives i. Både Johanne og Malin er samtidig inne på aktivitetsdiskursen, og en praktisering av kroppsøvingfaget som fysisk krevende. Lise antyder at medelevers mishagsytringer overfor henne trumfer en eventuell mestringsfølelse av aktivitetene.

5.2.2 Oppfatning av egen deltakelse

Bergeron (2007) skriver at deltakelse i fysisk aktivitet kan virke positivt for fysiske aktivitetsvaner, og at det kan ha helsemessige gevinster. Dette viser tydelig at kroppsøving er et fag der elevene er veldig deltakende. Et gjennomsnittsvaret på 8,79 samsvarer godt med

studien til Moen et al. (2018). Gjennomsnittsvaret til informantene er noe lavere på 6. Differensen hos informantene er betydelig der to svarer 3, mens tre svarer 8. Lise uttaler seg om egen deltakelse.

Lise: "Jeg prøver å delta, men hvis det er mulig å slippe unna så pleier jeg å benytte meg av den sjansen ganske mye."

Oppfølgingsspørsmål til Lise: Kan du utdype hva du mener med "hvis det er mulig å slippe unna"?

Lise: "Eh jo, det er jo ikke alltid muligheter. Men det hender jeg er med i starten av timen, sånn 15-30 minutter, men så vet jeg at vi skal ha en aktivitet senere som jeg vet jeg ikke får til, da hender det jeg avslutter timen tidligere."

Lise er inne på noe interessant. Så hun får et nytt oppfølgingsspørsmål: Hvorfor velger du å gå deg før aktiviteten har startet?

Lise: "Det er fordi noen av aktivitetene føles litt bortkastet og verdiløst. Hvorfor skal jeg bruke mye energi på det når jeg ikke får noe ut av det?"

De andre informantene er enige om at de tidvis er deltakende i kroppsøvingstimene selv om de ikke trives så godt. Magnus sier noe som er oppsummerende for dem.

Magnus: "Jeg er jo med iblant, men jeg gruer meg før hver time og jeg er usikker i timene."

Oppsummeringsvis kan det virke som at informantene har vært mindre positive i intervjuene om egen deltakelse enn det de har svart i spørreundersøkelsen.

5.2.3 Årsaker til manglende deltakelse

Masterprosjektet tar utgangspunkt i to ulike former for "manglende deltakelse". En form for "manglende deltakelse" omhandler "fraværende deltakere. "Passiv deltaker" for eksempel kalt ribbeveggløpere er den andre formen for "manglende deltakelse" i foreliggende masterprosjekt (Carlson, 1995; Lyngstad et al., 2016).

Informantene ble spurt direkte om når de er fraværende fra undervisningen: Hva er årsakene til at du ikke deltar?

Lise: "Det er litt vanskelig sosialt, og det er en veldig fri time [...] det er såpass fritt, og læreren har lite kontroll på klassen. Det er det som gjør det veldig utfordrende å ville delta."

Malin sier seg enig i at det avhenger av det sosiale samspillet i klassen.

Malin: "Hvis jeg vet at vennene mine ikke skal være med i timen, da gidder ikke jeg heller."

Espen trekker og frem det sosiale samspillet som en årsak.

Espen: "Si vi har ballspill [...] da blir aldri ballen sentret til meg uansett og da blir det jo ikke noe morsomt."

Videre sier Espen at de ofte har aktiviteter som ikke gir mening. Han eksemplifiserer det med dans.

Espen: "Vi har i det siste hatt dans [...] og det er så poenngløst. Vi gjør bare masse rare bevegelser, så hva er poenget med det [...] er jo ikke sånn at jeg tenker yes, dette vil jeg bli med på."

Johanne forteller om enkelte situasjoner som gjør det vanskelig å ønske å delta.

Johanne: "Som for eksempel hvis vi er i grupper der alle må gjøre noe en og en, da får jeg helt låsning liksom."

Johanne presiserer dette nærmere.

Johanne: "Gymfaget er ekstra vanskelig [...] jeg liksom tenker på neste gymtime i helgen."

Det kan antydes at informantene kan kjenne seg litt igjen i uttalelsen til Johanne om at kroppsøvfingsfaget er litt vanskeligere enn andre fag. Det trekkes frem hos flere av informantene at det sosiale samspillet i klassen er bidragsyter til ønsket om å delta eller ikke. Informantene nevner imidlertid også at aktivitetene som gjennomføres i timene er viktige.

5.2.4 Passive deltakelse

Elever som er deltakende i kroppsøvfingstimene, men som ikke er aktiv deltakende, og gjør

det de kan for å være minst mulig aktiv kan plasseres under betegnelsen ribbevegsløpere. De får spørsmål om de "gjemmer" seg unna/bort underveis i kroppsøvingstimen. Magnus forteller om han gjemmer seg unna i kroppsøvingstimene.

Magnus: " [...] melder meg sikkert litt ut. Jeg er med sånn halvveis. Jeg prøver å stå der det kan passe å kaste til meg, men samtidig står jeg ikke og sier kast til meg [...] så jeg ender på en mellomting der jeg står i nærheten av der ting skjer."

Johanne og Lise er enige i at de gjemmer seg litt bort i undervisningen.

Johanne: "Det kommer litt an på hva vi skal gjøre [...] Hvis det er ballspill osv. Står jeg ofte langs sidene og i hjørnene."

Espen antyder at han ikke er alene i klassen om å unngå aktiv deltakelse.

Espen: "Jeg føler at jeg henger med vennene mine, jo enn de er, så følger jeg etter."

Oppfølgingsspørsmål til Espen: Hvis du tenker deg om. Hvor pleier dere å bevege dere?

Espen: "Hm, er vel ofte på motsatt side av der ting skjer."

Oppfølgingsspørsmål til Espen: Endrer det seg hvis du merker at læreren ser mot deg/dere?

Espen: "Eh ja, jeg prøver å være mer aktiv når læreren ser på, men det føler jeg gjelder alle."

Malin er mer konstant i sitt svar.

Malin: "Jeg skjuler meg egentlig ikke [...] er litt enten eller [...] hvis jeg kjeder meg så setter jeg meg bare på benken."

Informantene er ærlige og bevisste om at de gjemmer seg bort fra aktiv deltakelse i timene. Noen trekker frem at det nødvendigvis ikke er gjennomtenkt, men heller at det skjer i forbindelse med at de i utgangspunktet ikke ønsker å være med. Malin sier tydelig det hun mener, og hva hun gjør i denne situasjonen.

5.2.5 Tilpasninger i kroppsøvingsfaget

Utdanningsdirektoratet (2022) skriver: "Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle

får best mulig utbytte av opplæringen". Videre står det i overordnet del av læreplanen: "skolen skal legge til rette for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring" (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Informantene i masterprosjektet skal møte en undervisningspraksis som tilpasses deres forutsetninger. Samtidig skal de møte en kroppsøvingslærer som har et fokus på inkludering av alle elever i læringsfellesskapet. I dette masterprosjektet er informantene som intervjues elever med utfordringer i faget, og som kunne ha godt av tilpasninger for å bedre situasjonen. I resultatene fra spørreundersøkelsen var gjennomsnittsvaret på spørsmålet om inkludering 8,11, som tilsvarer at de aller fleste føler seg godt inkludert i fellesskapet. Hos informantene i intervjuene var gjennomsnittsvarene 4,20. Det er en vesentlig differanse mellom alle deltakerne i spørreundersøkelsen og informantene. Det er også verdt å påpeke at innad hos informantene var variasjonene store der enkelte svarte 1, mens det var et tilfelle av en informant som svarte 8.

Når det kommer til hvilke tilpasninger informantene har, utrykte både Lise og Malin at de har en avtale med kroppsøvingslæreren om å få vite innholdet i kommende kroppsøvingstime. Lise svarer på spørsmålet om hvilke tilpasninger hun har avtalt med læreren.

Lise: "Jeg har en avtale med gymlæreren om at jeg får vite hva som skal skje i timen".

Oppfølgingsspørsmål til Lise: Hva synes du om det?

Lise: "Jo, det hjelper jo det, fordi faget er såpass uforutsigbart at det kan være hva som helst, så ja, det hjelper."

Oppfølgingsspørsmål til Lise: Hvordan foregår prosessen med å få vite innholdet av timen før timen?

Lise: "Læreren pleier å sende meg melding dagen før gymtimen".

Johanne, som også har en lignende avtale med sin kroppsøvingslærer.

Johanne: "Det er bra, for da slipper jeg å stresse like mye over gymtimen fordi jeg vet hva vi skal ha".

Lise fortsetter å prate om hvordan kroppsøvingsundervisningen kan gjøres bedre for alle elevene i klassen.

Lise: "Vi kan gjerne ha litt temaer der noen ikke kjenner aktiviteten så godt. For når vi har fotball er det veldig mange som er gode i det, og da gir de ofte kommentarer til de som ikke får det til og sånt".

Oppfølgingsspørsmål til Lise: Hva gjør kroppsøvlingslæreren når medelever "slenger med leppa"?:

Lise sier: "De får tilsnakk, men de fortsetter nesten uansett, og samtidig er det ikke alltid læreren får med seg alle kommentarene."

Oppfølgingsspørsmål til Lise: Hva gjør det med deg hvis du får negative kommentarer rettet mot deg?

Lise: "Det er jo selvfølgelig ikke veldig hyggelig ... og jeg blir enda mer stresset, og da gjør jeg enda flere feil og det igjen gjør så jeg får enda flere kommentarer."

Johanne sier seg enig med beskrivelsene til Lise.

Johanne: "Iblant er det veldig bråkete i timene og litt dårlig stemning, og det gjør det enda mer ødeleggende og slitsomt for meg."

Oppfølgingsspørsmål til Johanne: Er det noen spesielle aktiviteter som skaper dårlig stemning?

Johanne: "Hmm, det er ofte i konkurranser og lagidretter."

Angående aktiviteter i kroppsøvlingsundervisningen uttrykker Espen noe lignende som Lise.

Han sier:

Espen: "Jeg vil ikke ha såne veldig krevende aktiviteter energimessig og fysisk, for da klarer jeg ikke å følge med".

Det virker som at Espen vurderer annen undervisningspraksis som en tilpasning for han.

Magnus uttrykker at det er små detaljer i undervisningen som fungerer som gode tilpasninger for at han skal trives og delta mer.

Magnus: "Det kan være små ting som å spille stikkball med en mykere ball enn det vi gjør nå".

Oppfølgingsspørsmål til Magnus: Kunne du tenkt deg noen flere tilpasninger?

Magnus sier: "Læreren kan ha mer oversikt, og fortelle at alle må få delta. For eksempel i balleker, der kan vi ha at alle på laget må være innom ballen for å få poeng eller no."

Lise har meninger om endringer av kroppsøvingsundervisningen for å bedre hennes situasjon:

Lise: "jeg syns kroppsøvlingslæreren kan være strengere [...] altså at ikke alt er så fritt og vi kan gjøre som vi vil [...]. Jeg skulle ønske det var litt mer struktur der vi fikk beskjed om at du skal ditt og du skal ditt [...] da slipper en og sitte litt alene på siden."

Oppfølgingsspørsmål til Lise: Kan du utdype videre?

Lise: "Jeg er veldig sjenert, så jeg har slitt litt sosialt og litt med jentene, og så er jo gym et veldig fritt fag der du kan sitte hvor du vil og velge hvem du er med [...] og iblant skal vi gå to og to sammen. Da er det kjipt å alltid stå på siden og føle seg litt på utsiden, få ryggen mot deg [...] det blir litt som i friminuttet, men bare at det er enda lenger."

Malin derimot uttrykker ikke så mye om tilpasninger hun føler hun får i undervisningen, eller tilpasninger hun ønsker. Hun sier derimot:

Malin: "Hun kommer opp til meg for å rette på meg og sånn".

Oppfølgingsspørsmål til Malin: Kan det tenke seg at læreren retter på deg for å forsikre seg om at du har det bra i timen?

Main: "Nei, egentlig ikke. Jeg føler hvertfall ikke det."

Espen uttrykker en spesiell bekymring for kommende svømmeundervisning.

Espen: "I gymtimen er jeg dekket. Jeg går aldri i shorts og t-skjorte. Jeg prøver alltid å dekke huden min [...]. Det kan bli veldig varmt, men jeg trives best sånn [...] men når det er svømming kan jeg ikke komme inn med t-skjorte for da blir du stirret på og lagt merke til."

Oppfølgingsspørsmål til Espen: Kan du fortelle om hva du kan føle på i en sånn situasjon?

Espen svarer: "Det blir litt som å gå ut på en catwalk alene med alle øyne på deg."

Oppfølgingsspørsmål til Espen: Hvilke tilpasninger kan læreren gjøre i en slik situasjon?

Espen: "Hm, jeg likte forslaget til læreren om at alle skulle bruke våtdrakter".

Oppfølgingsspørsmål til Espen: Kan du utdype hvorfor du likte det?

Espen: "Da kommer alle med våtdrakt og ikke bare meg [...]. Da skiller jeg meg ikke ut som en svart sau [...] siden man kan bli uthengt av å skille seg ut [...] folk snakker liksom, og kommer det ut rykte om at du er usikker på kroppen din får jeg mindre lyst til å delta."

Informantene forteller åpent om deres opplevelse av tilpasset opplæring og inkludering i kroppsøvingfaget. Noen uttrykker spesifikke erfaringer som fungerer godt for dem, og andre uttrykker et ønske om endringer av undervisningspraksisen for å bedre trivselen i faget. Hvilke tilpasninger som fungerer for hvert enkelt individ varierer. Noen fokuserer på individuelle tilpasninger, mens andre gir uttrykk for at klassemiljøet må bedres. Det er likevel verdt å legge merke til at både små tilpasninger, så vel som store, kan bidra til en bedre opplevelse for informantene.

5.3 Elevenes motivasjon i kroppsøvingfaget

Læreplanverket har vist at noe av formålet med kroppsøvingfaget kan forankres i motivasjon. I læreplanverket til kroppsøving står det: "kroppsøving skal stimulere til livsslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger", og "faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang" (Utdanningsdirektoratet, 2019ab). Definisjonen av å være motivert vil si "to be moved to do something" (Ryan & Deci, 2000b, s. 54). Elevenes motivasjon vil derfor være det som styrer atferden deres i kroppsøvingstimene. Deci og Ryan (1985) skriver om to typer motivasjon. De to typene av motivasjon er orientert rundt holdningene og målene bak elevenes handling og atferd i kroppsøvingstimene. De skiller mellom indre og ytre motivasjon som er basert på årsakene og målene til handling (Deci & Ryan, 1985). Informantene varierer i deres beskrivelser av egen motivasjon i kroppsøvingfaget.

5.3.1 Tilfeller av ytre motivasjon

Lise svarer på spørsmålet om hva som er deres motivasjon for egen deltakelse i kroppsøvningsfaget.

Lise: "Karakterer".

Oppfølgingsspørsmål til Lise: Ok, kan du utdype om din motivasjon for å delta?

Lise: "Jeg har lyst til å ha god karakter, og da må jeg delta. Jeg tror ikke jeg får over 4 av å ikke være det".

Oppfølgingsspørsmål til Lise: Så karakterer er din eneste motivasjon for å delta?

Lise: "Eh, hm, det er hvertfall den aller største motivasjonen. Samtidig føler jeg litt på å måtte delta med tanke på det sosiale."

Johanne og Malin sier seg enig i at karakterer er en stor motivasjon for å delta.

Malin: "Jeg må jo prøve å få bra karakter, så da må jeg jo delta."

Johanne er enig med Malin.

Johanne: "Ja det gjør jo det, jeg vet jo at vi får karakter, så da må jeg delta for å få en grei karakter".

Magnus uttrykker seg om egne karakterer i kroppsøvningsfaget.

Magnus: "Hm, gymkarakteren er den karakteren jeg bryr meg minst om siden gym er noe jeg ikke har interesse av."

Oppfølgingsspørsmål: Så hva er din motivasjon til å delta i undervisningen?

Magnus: "Hm, det er på en måte den følelsen av å gjøre det riktige [...] og gjøre det jeg blir bedt om og ikke unnasluntre selv om det er noe jeg ikke har lyst til i å gjøre [...] noen ganger føles det skikkelig fælt, men så gjør jeg det likevel fordi det er det jeg får beskjed om, og det vil føles enda verre å kanskje få tilsnakk eller skyldfølelse."

Oppfølgingsspørsmål: Er det noe du vil tilføye?

Magnus: "Vi har gym på slutten av dagen og uken. Så får meg er det også en motivasjon for å delta fordi jeg vet at når vi er ferdige med gymtimen tar jeg helg og har fri."

Espen sier han ikke har så mye motivasjon utenom å kunne være med vennene sine. Han svarer på spørsmålet angående motivasjon.

Espen: "Jeg prøver jo å være mer aktiv når læreren ser på."

Oppfølgingsspørsmål til Espen: Gjør vennene dine det samme?

Espen: Ja, det er sånn. Jeg føler de fleste gjør det. Når hun observerer oss er de fleste mer i gang og aktive, men hvis hun ordner ting eller er på telefonen gjør man ingenting og sitter stille".

Informantene uttrykker tydelig at vurderinger og karakter har stor betydning for deres deltakelse i kroppsøvingstimen. Derimot viser Magnus en viss likegyldighet for karakterer, samtidig som han kommer med en interessant begrunnelse for hvorfor han velger å delta.

5.3.2 Tilfeller av indre motivasjon

Informantene forteller at de får en viss indre motivasjon når de opplever å medvirke i valg av aktiviteter, samt at aktivitetene oppleves lystbetonte og meningsfulle.

Magnus: "Aktivitetene er mer motiverende når det er mening og det, som for eksempel livredning [...] men aktiviteter som fotball, som er totalt uinteressant for meg er ikke veldig motiverende. [...] og så kan vi ha aktiviteter som vi ikke alltid har, kanskje noe litt annerledes som er gøy."

Espen sier seg enig i uttalelsene til Magnus.

Espen: "Aktivitetene blir litt mer motiverende når jeg ser en mening med aktiviteten, liksom at det er noe poeng i det vi gjør".

I sitt intervju uttrykker Lise mye av det samme som Magnus og Espen.

Lise: "Ballspill er sykt demotiverende [...] for meg er det liksom ikke noe mening i det, og i tillegg favoriserer det de som spiller fotball på fritiden".

Oppfølgingsspørsmål til Lise: Hva gjør det med din deltakelse?

Lise: "Gym er jo allerede ekstra vanskelig for meg [...] så da hjelper det ikke at det ikke er noe poeng i aktivitetene og at de som oftest er kjedelige."

Vi snakker litt om hvilken aktivitet Lise kunne hun ønske at hun hadde mer av.

Lise: "Jeg kunne ønske vi kunne klatre [...] så vidt jeg vet er det ingen i klassen som driver med det, så da stiller alle likt liksom."

Johanne uttrykker at hun savner noe i kroppsøvingstimene, og at det også er for lite variasjon av aktiviteter.

Johanne: "ofte starter vi gymtimen med stikball [...] for meg kan det gi en motivasjonsknekk og ødelegge hele timen, fordi det er vanskelig å snu det til noe positivt etterpå."

Oppfølgingsspørsmål til Johanne: Kan du og medelevene medvirke i hvilke aktiviteter dere har?

Johanne: "Ja, altså læreren bestemmer hva vi skal, men iblant kan vi komme med forslag [...] men da er det ofte guttene som bestemmer, siden de roper høyest."

Oppfølgingsspørsmål til Johanne: Er det andre situasjoner som gir deg en motivasjonsknekk?

Johanne: "Eh, medelevene kan ødelegge litt av motivasjonen med å være ekle og hakke på meg hvis "jeg gjør en dårlig jobb", og ja, det er ubehagelig."

Johanne fortsetter med å svare på spørsmålet: Hvilke aktiviteter gjør deg mest motivert for å delta i kroppsøvingstimene?

Johanne: "Det er gøy med prosjekt der vi kan bestemme litt selv, som det vi driver med nå [...] vi skal finne en ferdighet vi skal lære oss."

Oppfølgingsspørsmål til Johanne: Kan du forklare hva som gjør prosjektet mer motiverende enn andre aktiviteter?

Johanne: "Hm, vi er for eksempel fordelt der noen er i gymsalen, ute og så videre, [...] og så er det ikke bare fysisk, og vi er ikke en hel klasse som skal gjøre de samme

tingene [...] det syns jeg er litt greit”.

Malin er enig i at prosjektarbeid er noe som er bedre enn “vanlige” kroppsøvingstimer. Malin uttrykker også et savn av friluftsliv i kroppsøvingfaget.

Malin: “Jeg liker friluftsliv. Da er vi liksom bare ute på tur med vennene mine [...] det er gøy siden vi bare koser oss og griller eller noe sånt”.

Det trekkes frem flere ytre og indre motiver for motivasjon for deltakelse i kroppsøvingfaget. Flere av informantene peker på at karakterer har betydning for deres deltakelse, og at de dermed deltar selv om de egentlig ikke trives så godt. Ut ifra svarene til informantene er det å antyde at undervisningen mangler elevmedvirkning. Det uttrykkes et ønske om å kunne være med å bestemme aktiviteter for å gjøre undervisningen mer meningsfull og lystbetont.

6.0 DISKUSJON

Hovedformålet med dette masterprosjektet er å belyse årsaker til manglende deltakelse i kroppsøvfingsfaget ved å få frem elevenes stemme og egne erfaringer om møte med kroppsøvfingsfaget, samt hva kroppsøvfingslæreren kan gjøre for å motivere og legge til rette for økt deltakelse i kroppsøvfingsfaget.

Hovedfunnene viser at elevene møter en undervisningspraksis som ikke favner samtlige elever. Elevgruppen som er manglende deltakere forteller om høyt aktivitetsnivå, lite variasjon og at de ikke opplever faget som meningsfullt. Læringsmiljøet blir sett på som en utfordring for trivsel og mestring i faget. Prosjektet viser at kroppsøvfingslæreren har store muligheter for å favne samtlige elever med å arbeide med elevenes sitt sosiale samspill, og egen undervisningspraksis. Helhetlig sett virker det som at samtlige i elevgruppen ikke får det faglige utbytte som står forankret i læreplanen.

Diskusjonen disponeres ut ifra hoveddelene fra resultatkapittelet og de to underproblemstillingene. Å presentere det slikt er for å se sammenhenger og utdype disse på oversiktlig og ryddig måte. Alle hoveddelene er sterkt knyttet sammen, og går iblant på tvers av hverandre. Disse er: (6.1) Elevenes opplevelser og erfaringer i kroppsøvfingsfaget. (6.2) Elevenes deltakelse i kroppsøvfingsfaget. (6.3) Elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget.

6.1 Elevenes opplevelser og erfaringer i kroppsøvfingsfaget

Hovedfunnet på dette området er at elevene kobler kroppsøvfingsfagets formål til fysisk aktivitet og trening. Analysen av resultatene om formålet til kroppsøvfingsfaget viser at elevene møter et fag med høy intensitet, trening og aktiviteter uten mening. Det bidrar til at elevene utvikler lavere trivsel, og motivasjon for deltakelse. På bakgrunn av dette virker det som at elevene erfarer et kroppsøvfingsfag som ikke favner alle til å nå formålet med faget.

Læreplanen legger føringer for skolen sin pedagogiske praksis i form av formål, arbeidsmetoder og kompetansemål (Imsen, 2016). LK20 er et ferskt læreplanverk og det er manglende kvalitativ forskning om elevens erfaringer i de nye læreplanene. Et formål med foreliggende masterprosjekt var derfor å lytte til elevenes meninger og erfaringer om praktiseringen av kroppsøvfingsfaget. Da kan man se om den formelle læreplanen har sammenheng med den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979).

Kroppsøving er tross forventet fornyelse i tråd med nye læreplaner fortsatt et fag med sterk tiltro til tradisjonelle metoder og aktiviteter. Det støttes i de kvantitative studiene fra Flagestad og Skisland (2002), Moen et al. (2018) og Säfvenbom et al. (2014). Det foreliggende masterprosjektet kan vise til kvalitative funn om en undervisningspraksis lik den i studiene Flagestad og Skisland (2002), Moen et al. (2018) og Säfvenbom et al. (2014). Ord fra masterprosjektet sine resultatet beskriver en undervisningspraksis som baserer seg på *å trene, fysisk aktivitet, løping, ballspill og styrke*. Beskrivelsene er samtidig en indikasjon på at elevene oppfatter kroppsøving, som et helse- og treningsfag. Aasland et al. (2020a) er kritisk til om endringene i LK20 er nok til å endre praktiseringen av faget kan resultatene fra masterprosjektet indikere at de forventende endringen i den formelle læreplanen ikke blir gjennomført i praksis, enn så lenge. Da tidligere kartleggingsstudier viser at undervisningspraksisen er en betydelig årsak til lavere trivsel og mestringsfølelse er det bekymringsfullt at informantene uttrykker det samme.

Eleven sin trivsel og erfaringer om mestringsfølelse har sterk sammenheng med eleven sin motivasjon for å delta (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Spørreundersøkelsen viser høye verdier i trivsel og mestring, henholdsvis 7,49 og 7,99 (N=116). Andelen elevene som viser seg å trives i faget samtidig som de erfarer mestringsfølelse stemmer overens med tidligere stemmer overens med tidligere kvantitativ forskning (Flagestad & Skisland, 2002; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014). Utvalget fra intervjuene har derimot svært lave verdier i trivsel, 0,6. Likevel viser verdiene at informantene erfarer en grei mestring i aktivitetene. I intervjuene blir mistrivsel sett i sammenheng med undervisningspraksisen som er forklart i avsnittet over. Tungt fysisk arbeid erfares kjedelig og meningsløst. Aktiviteter med preg av konkurranse erfares som stressende å en betydelig grunn for lav trivsel og lavere deltakelse. Følelsen av å få alle øyne rettet mot seg erfares svært ubehagelig. Kropp, kroppskontakt og kroppslig læring erfares som en faktor for negativ utvikling. Kroppsøvingfagets egenart og den formelle læreplanen innebærer et fag med nevnte elementer. Per definisjon kan kroppsøvingslæreren vise læreplanen og forklare at sånn er det og det må man tåle. Samtidig kan det gå på bekostning av et inkluderende læringsmiljø og lærerens tilpasninger. Kroppsøvingslæreren bevissthet om elevene og vedkommende sine styrker og utfordringer, og deres relasjon kan bidra til god dialog og gode løsninger for å bedre situasjonen for den enkelte. (Bjørndal & Lieberg, 1978, 1978; Lyngsnes & Rismark, 2016). I en slik situasjon erfarer eleven deler av innholdet den formelle læreplaner går på bekostning av trivselen i faget. Dialog om årsaker bak ubehaget og tilpasninger for å bedre situasjonen kan fungere

som en motvekt mot lavere trivsel. Inndeling av hvem som gjennomfører aktiviteten sammen er en tilpasning informanter får, og ønsker av kroppsøvingslæreren sin. Da handler det om for eleven å få tillatelse om å gjennomføre læringsaktivitetene med medelever de er komfortable med. I liknende situasjoner er kroppsøvingslæreren sitt skjønn og vurderinger av de ulike situasjonene viktig. Elever som gjennomfører læringsaktiviteter med elever de ikke er alt for komfortable med kan få et allmenndannende læringsutbytte i sin utvikling (Engelsen et al., 2021; Sæle & Hallås, 2020). Balansegangen mellom individuelle hensyn og tilpasset opplæring sett i en helhetlig kontekst som en individer som del av en full klasse, og den formelle læreplanen er utfordrende for kroppsøvingslæreren.

Den formelle læreplanen sier at kroppsøving er et fag med et tydelig læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2019aa). Derimot kan masterprosjektet vise til at elevene virker å ikke være bevisst at kroppsøvingsfaget innebærer læring. Den erfarte læreplanen viser til relativt svake verdier i selvrapporingen av læring i undervisningen, henholdsvis 5,57 (N=116) og 3,4 (N=5). Det indikerer middels holdning og erfaring til et viktig element i faget. En grunn til relativt lave verdier kan være om kroppsøvingslæreren formidler tydelig at aktivitetene som gjennomføres har et læringsaspekt (Wormnes & Manger, 2005, s. 35). Hvis kroppsøvingslæreren ikke er bevisst sin tilnærming om fagets egenart kan det smitte over på elevene sin oppfatning. Læringselementet kan muligens også forsvinne når praktiseringen baserer seg på fysiske læringsaktiviteter der enkelte elever oppfatter høy kompetanse, da gjerne idrettsaktive og bevegelsesaktive på fritiden. I sammenheng med det kom det frem i intervjuene at rammefaktorene har betydning for oppfatningen av læring. Informanteten sin oppfatning av læring avhengte av rammefaktorene. Aktivitet i gymsalen ble ikke oppfattet som læringsaktiviteter, derimot var oppfattelse av læring større i klasseromsundervisning. Det kan bety at læringselementet avhenger av rammefaktorer som hvor undervisningen foregår. Informantene fra intervjuene, som viser lav trivsel og vilje til å delta, erfarer læringselementet som en positiv utvikling. Individuelle prosjektarbeid med tydelige læringsmål der de kan arbeide og være i aktivitet alene eller i grupper viser seg å øke deres trivsel og motivasjon. De erfarer det som mer meningsfylt fordi prosjektene ofte åpner opp for medbestemmelse i valg av læringsmål. Ved medbestemmelse kan elevene utvikle læringsmål ut ifra egen opplevde kompetanse og derav føle eierskap. Eierskap og opplevelsen av meningsfylt læring har sammenheng til medbestemmelse (Metheny, 1968). For kroppsøvingslæreren er det sentralt med klarhet om innholdet i læringsaktivitetene, samtidig som læreren er tydelig i sine forventninger til elevene er det nærliggende å tro at elevene blir mer bevisst utbytte av

læringsaktivitetene (Meyer, 2005, i Imsen, 2016, s. 433-435).

Et resultat fra masterprosjektet er at enkelte elever som i utgangspunktet er manglende deltakere og lite motiverte erfarte noe annet i møte med prosjektarbeid. Elevene ble presentert en tydelig formulert oppgave der de på egenhånd skulle finne et ferdighetsmål å arbeide mot. Prosjektet varte i noen uker, og elevene skulle dokumentere arbeidet sitt i form av en logg og videoklipp. Eleven utrykte økt trivsel og motivasjon under prosjektarbeidet da de begrunnet det med følelsen av medbestemmelse og avstand til det som blir sett på som klassisk kroppsøvningsundervisning. Eleven forklarte at det var godt å få vanlig kroppsøving på avstand og å jobbe både teoretisk og praktisk. Vedkommende utrykte økt motivasjon i form av selvbestemmelse i valget av ferdighetsmål (Ryan & Deci, 2000c). Opplevelsen av medbestemmelse bidro til en subjektivt lystbetont og meningsfull aktivitet. Eleven fortsatte å fortelle om hvorfor prosjektarbeidet erfartes så positivt. Vedkommende har utfordringer med det sosiale samspillet under aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen. Under prosjektet fikk eleven mulighet til å arbeide individuelt eller med venner vedkommende er trygg på.

Masterprosjektet har en liknende erfaring fra en annen elev som også har vært deltaker i prosjektarbeid. Eleven satt pris på friheten i valg og utføring av aktiviteten. Vedkommende valgte sjonglering som ferdighetsmål. Eleven hadde litt problemer med å forklare hvorfor akkurat det ble ferdighetsmålet, men det virket interessant for vedkommende. Samme person hadde tidligere i intervjuet sagt at tradisjonelle aktiviteter var demotiverende, kjedelige og uten poeng. Under prosjektarbeidet kan det tenkes at eleven trivdes mer i kroppsøvningsundervisningen enn under den erfarte kroppsøvningsundervisningen der eleven mistrives. Eleven fortalte at sjonglering er en aktivitet eleven aldri har drevet med tidligere. Elevens medbestemmelse for innholdet i prosjektet ga aktiviteten et poeng i form av at elevens opplevelse av eget læringsutbytte av kroppsøvningsfaget (Kretchmar, 2006). Elevens uttalelse går i mot mestringsforventning for økt motivasjon (Bandura, 1997). På en annen side erfarer eleven indre motivasjon for deltakelse (Ryan & Deci, 2000c).

Elementene bak elevenes lave trivsel og tidvis manglende deltakelse viser seg å omhandle deres motivasjon, altså at ulike faktorer bidrar til å redusere deres motivasjon for deltakelse. Den formelle læreplanen har en språkbruk der formuleringer som øve på, trene på og utforske er nytt i LK20.

Kroppsøvningslæreren er ansvarlig for å legge til rette for god undervisning som motiverer for

deltakelse. Å benytte seg av endringene i formuleringen kan det bidra til å ufarliggjøre læringsaktivitetene i form av å ta bort prestasjonen fra aktiviteten, og heller setter søkelys på å gjennomføre etter sin egen kompetanse (Borgen & Engelsrud, 2020). Ufarliggjøring av læringsaktivitetene kan fjerne prestasjonsangsten enkelte elever føler på i møte med tradisjonelle aktiviteter, og ofte konkurranseaktiviteter (Good & Brophy, i Imsen, 2014).

Resultater fra masterprosjektet viser at konkurranseaktiviteter er spesielt utfordrende for elevene som mistrives og er manglende deltakere. Denne elevgruppen kunne hatt godt av en ufarliggjøring av læringsmålene og læringsaktivitetene. I et intervju fortalte en elev om et ønske om å dra på tur i skogen fordi vedkommende likte å utforske naturen. Elevene fortalte om økt trivsel i tilvalgsfaget friluftsliv fordi da gikk hun på tur med vennene sine mens hun koste seg. Elevene uttrykte et større ønske om å delta når aktivitetene ikke var av høy intensitet i gymsalen.

6.2 Elevenes deltakelse i kroppsøvfingsfaget

Elevenes deltakelse handler som i delkapitlet ovenfor (6.1) om sammenhengen mellom trivsel og mestringsfølelse (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Legger man til et positivt og godt læringsmiljø har vi et godt grunnlag for økt motivasjon til å delta aktivt i kroppsøvfingsfaget (Deci & Ryan, 1985; Weiss, 2000).

Majoriteten av elevene er allerede i stor grad deltakende i kroppsøvfingsundervisningen. Om deltakelse kan masterprosjektets spørreundersøkelse kan vise til et gjennomsnittsvar på 8,79 (N=116). Tidligere forskning bekrefter de høye verdiene fra masterprosjektet, men samtidig viser de til en betydelig andel er manglende deltakende i ulik grad (Flagestad & Skisland, 2002; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014). Utvalget for intervjuet i masterprosjektet varierte stort i verdien i selvrapporingen av egen deltakelse, fra 3 til 8. Å delta i kroppsøvfingsfaget legger definitivt et godt grunnlag for å nå formålet til faget. Læringsutbytte i et mangfold av bevegelsesaktiviteter kan bidra til positive aktivitetsvaner hos elevene, og derav en fysisk aktiv livsstil tilhørende positive helsegevinster (Bergeron, 2007). Det vises en signifikant sammenheng mellom fysisk aktivitet som barn og ungdom, og fysisk aktivitet som voksen (Lotan et al., 2005a). Andelen elever som mistrives, og er manglende deltakere av ulik grad kan få utfordringer i nå formålet med kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019aa).

Moen et al. (2018) antyder at så mange som 14 000 – 15 000 elever *gruer seg* til kroppsøvingstimen. Masterprosjektet kan bekrefte antydningen derav en informant som uttrykker det samme. Allerede etter endt kroppsøvingstime starter vedkommende å stresse til neste kroppsøvingstime. For vedkommende er konkurransesituasjon der en og en må frem å gjennomføre en gitt oppgave utfordrende. Følelsen av alle øyne rettet på seg og sin handling er en sentral faktor bak stresset. En annen betydelig faktor er frykten for å ikke prestere godt nok i forhold til medelevers krav. Da eleven har opplevd mishagsytringer i slike situasjoner oppfatter hun liknende aktiviteter som svært (Erhorn, 2014). Konkurransesituasjon er noe mange elever trives med, og ønsker å velkommen i kroppsøvingstimen. Utfordringen med konkurransesituasjoner er at fokuset rettes mot elevenes sin prestasjon i møte med en læringsaktivitet, et såkalt prestasjonsorientert læringsmiljø (Nicholls, 1984; Ommundsen, 2006a). Når vedkommende sammenligner sin prestasjon opp mot medelever som presterer bedre kan det skape bekymring og nervøsitet. For elevene forverrer en ellers dårlig opplevelse seg enda mer med opplevde kritiske kommentarer om sin prestasjon (Nicholls, 1984). Eleven ønsker ikke å delta i liknende situasjoner. Derav reduseres eleven sin egen motivasjon for deltakelse i frykt for negative kommentarer (Covington, 2000; Deci & Ryan, 2000a; Ommundsen, 2006a). Den formelle læreplanen skriver om læringsmiljø "et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling" (Kunnskapsdepartementet, 2017). Læringsmiljøet eleven er deltaker i viser å ha betydning for elevens fysisk-motoriske læringsutbytte (Ames, 1991; Duda, 2001). I avsnittet over fortalte en informant om aktiviteter der medelevene fokuserte på prestasjon. Situasjoner som dette går på dermed på bekostning av LK20 sine føringer. Kroppsøvingslæreren er ansvarlig for å utvikle et læringsmiljø der utvikling og deltakelse settes pris på fremfor en elev sin prestasjon i møte med en utfordring (O'Neill & Stephenson, 2012).

Et mestringsorientert læringsmiljø er innsats og utvikling ut ifra egne forutsetninger viktige kriterier for å erfare mestringsfølelse. Elevene som deltar i et mestringsorientert læringsmiljø tillater hverandre i å prøve og feile uten at det medfører kritikk (Nicholls, 1984; Ommundsen, 2006a). Eleven som er beskrevet ovenfor, som erfarer frykt i enkelte situasjoner, kan antydes at ville trives bedre i et mestringsorientert klima. Masterprosjektet viser til flere som synes det er utfordrende å delta aktivt i frykt for å dumme seg ut eller få kommentarer. I tillegg kan antydes at et prestasjonsorientert læringsmiljø at går på bekostning av elevene som allerede er lite deltakende i kroppsøving (Ommundsen & Bar-Eli, 1999). Elever som er idretts- og

bevegelsesaktiviteter er mer motiverte er kjent med aktiviteter som "en vinner, og en taper" (Säfvenbom et al., 2014). Derimot unnlater mistriverne å delta aktivitet i læringsaktiviteten. Elever som allerede mistrives med undervisningspraksisen, unnlater å delta aktivt i læringsaktivitetene. Som resultat av det kan de oppleve å kjede seg (Lyngstad et al., 2016).

Et element ved kroppsøvfingsfagets egenart er rammefaktorer som hvor undervisningen gjennomføres. Det kan være i gymsal, svømmehall, klasserom og ut i naturen. Når elevene møtes i læringssituasjoner i nye omgivelser stiller det større krav til kroppsøvfingslæreren sin struktur og organisering av undervisningen. Elevens negative opplevelse av konkurransesituasjonen som ble beskrevet ovenfor kan være vanskeligere for læreren å fange opp på grunn av naturlig støy og bråk. Naturlig støy og bråk er en konsekvens av kroppslig læring og bevegelse, og ikke ment negativt. Derimot kom det frem i intervjuene at støy og bråk opplevdes ubehagelig å delta. Å forvente at kroppsøvfingslæreren skal fange opp samtlige kommentarer og samtaler er et hårete mål. Samtidig handler et god undervisning og et godt læringsmiljø om respekt og omsorg i elev-elev relasjonen så vel som lærer-elev relasjonen (Imsen, 2016). Kroppsøvfingslæreren bevissthet om inkludering og egne valg for å favne alle vil være viktig, samtidig med å jobbe kontinuerlig med å bygge og opprettholde et positivt og trygt læringsmiljø.

Støy og bråk som en del av kroppsøvfingsfaget kan dempes hvis kroppsøvfingslæreren har en tydelig plan for læringsopplegget. Læringsopplegget vil si aktivitetene som skal gjennomføres, hvem skal stå sammen, hva slags utstyr trenger vi og hvordan skal overgangene skje vil kan hjelpe læreren. Tidligere har det blitt sagt at kroppsøvfingsfaget holder seg til tradisjonelle metoder og aktiviteter, og det er her elevene som erfarer mistrivsel møter utfordringer. Idrett, fysisk aktivitet, løping, styrke, konkurranser og medelever som er kritiske hvis enkelte ifølge dem leverer dårlig. Det er beskrivelser som masterprosjektet kan vise til at skaper enkelte utfordringer for elevene som er manglende deltakere.

Kroppsøvfingslæreren må ha et ønske om å endre praktiseringen sin til det bedre for alle. Gode undervisningsopplegg i henhold til LK20 og et godt læringsmiljø der allmenndanning også er en del kan bidra til å bedre situasjonen. Kroppsøvfingslæreren sin oppfattelse av læreplanen, og egne erfaringer som kroppsøvfingselev viser seg å ha innvirkning på undervisningspraksisen (Moen, 2011). Å få undervisningspraksisen mot et mangfold av bevegelsesaktiviteter i et mestringsorientert læringsmiljø vil det være nærliggende å anta vil bedre situasjonen for enkelte elever. Å unngå mye idrettsaktivitet vil være å følge den formelle læreplanen og dets ønske om nedtoning av idrett som en del av kroppsøvfingsfaget.

Kroppsøvlingslæreren vil ved å bruke den didaktiske relasjonsmodellen måtte ta hensyn til elevforutsetninger som en del av rammefaktoren for undervisningen (Bjørndal & Lieberg, 1978). Elever som har lav opplevd kompetanse uttrykker, og har støtte i tidligere forskning, uttrykker erfaringer om poengløst og kjedelige læringsaktiviteter. Når eleven uttrykker det så er de ikke sikkert vedkommende synes selve aktiviteten er kjedelige, men heller at vanskelighetsgraden er for høy. Bandura (1997) efficacy expectations er fraværende hos eleven. Eleven favner ikke noen av Bandura sine informasjonskilder om mestringsforventning, så istedenfor å erfare økt motivasjon kan eleven sin motivasjonen isteden reduseres fordi eleven subjektivt vurderer egen kompetanse som for dårlig til å gjennomføre læringsaktiviteten (McAuley & Tammen, 1989). Dette er nok et eksempel på situasjoner som enkelte elever erfarer i kroppsøvlingsundervisningen. Bevissthet om elevforutsetningene i planlegging av aktivitetene er vel så viktig som å ta hensyn til forutsetningene i vurderingssituasjon. Resultater fra masterprosjektet viser at forholdsvis små og enkle tilpasninger er nok til å bedre situasjonen til eleven betydelig. Det kan for eksempel være korte motiverende ord og setninger fra medelever, venner eller kroppsøvlingslæreren så eleven opplever støtte og oppmuntring. Sammen motiverer de eleven for deltakelse og gjennomføring av en læringsaktivitet vedkommende tidligere ikke ønsket å gi et forsøk. Å være til stede og oppmerksom i undervisningssituasjon kan i seg selv være en tilpasning for elever som strever.

Resultater i masterprosjektet viser at elevene er passive deltakere, og benytter seg av skjuleteknikker når de ser muligheten for det (Lyngstad et al., 2016). I intervjuene er de bevisst at det går utover deres eget læringsutbytte samtidig som de erfarer at det lønner seg for sin egen komfort ved å unngå negative opplevelser (Martin et al., 2001). Kroppsøvlingslæreren må fange opp elever som er passive deltakere for eleven sitt beste. For å nå formålet med faget behøver kroppsøvlings eleven å være aktiv deltaker i undervisningen. Resultater fra prosjektet viser at elevene ofte benytter seg av skjuleteknikker i aktiviteter der de er satt sammen i grupper/lag. Elevene uttrykker at i slike situasjoner erfarer de liten inkludering fra medelever. Utvikling av et godt og inkluderende læringsmiljø vil selvsagt bidra positivt, men i tillegg kan kroppsøvlingslæreren ha stor betydning for å bedre opplevelsen for den enkelte elev. Tydelighet om regler, rammer og forventning før aktiviteten samtidig som læreren forsikrer seg om at alle får med beskjeden kan legge føringer for en inkluderende praksis. Et eksempel kan være aktiviteter der målet er å holde en frisbee eller ball innad i laget samtidig som de kaster den til hverandre. Å gi elevene føringer om at alle deltakerne i gruppen skal

være borti ballen/frisbeen vil fungere som en inkluderende undervisningspraksis for økt aktiv deltakelse. Det er verdt å presisere at eleven muligens må gå litt ut av komfortsonen for å tørre å delta aktivt. En løsning der deltakerne i kroppsøvfingsfaget gir og tar for en inkluderende og aktiv undervisning virker som en løsning som kan fungere i praksis.

6.3 Elevenes motivasjon i kroppsøvfingsfaget

Motivasjonen til elevene menes med deres drivkraft, inspirasjon og ønske for å gjennomføre en læringsaktivitet (Deci & Ryan, 1985). Elevenes motivasjon er tett relatert og har sammenhenger til delkapitlene ovenfor. Masterprosjektets resultater viser at informantene i stor grad har ytre motivasjon for deres deltakelse (Ryan & Deci, 2000b). Det viser seg at karakterer og vurderinger er en motivasjonskilde for mange av informantene. De er derav deltakende i faget på bakgrunn av karakteren. Det uttrykkes andre former for ytre motivasjon i intervjuene. Eleven har kroppsøving i siste time og forteller at det er en motivasjonsfaktor for å delta, i tillegg føler enkelte på å måtte delta for det sosiale samspillet i klassen. Felles for alle er at de åpner en slags gevinst ved å delta i kroppsøvfingsfaget (Ryan & Deci, 2000b). En forteller at det er vanlig praksis å unnasluntre når de ikke blir observert av læreren. Så når læreren gjør noe annet slapper man av for å starte aktiviteten når lærere observerer igjen. Å handle slikt viser også tegn til ytre motivasjon. For en annen er ikke karakteren så betydningsfull for vedkommende sin ytre motivasjon. I frykt for å få tilsnakk og skyldfølelse velger eleven å delta selv om det føles til tider fælt. Helhetlig sett virker elevene ytre motivert i form for en ønsket gevinst ved deltakelse.

Det oppfattes som at enkelte gitt minst mulig innsats så lenge de får en akseptabel karakter. Minst mulig innsats kan bety at elevene unngår aktiv deltakelse så lenge læreren ikke observerer klassen. Det vises i masterprosjektet at elevene tidvis gjemmer seg bort og er passive deltakere. For å unngå aktiv deltakelse viser intervjuene at elevene er bevisst egne skjuleteknikker (Lyngstad et al., 2016). De virker bevisste i valg av egen intensitet og påfølgende deltakelse i ulike aktiviteter. Konsekvensen for vedkommende kan være at selv om ønsket karakter kan eleven sitte igjen med lavere læringsutbytte og lavere måloppnåelse i kroppsøvfingsfaget (Martin et al., 2001; Ommundsen, 2004).

Det er verdt å spørre seg hva utfallet hadde blitt hvis kroppsøvfingsfaget ikke lenger innbar karakter og derav mistet sin status som læringsfag. Andelen elever i masterprosjektet

samsvarer med andelen Moen et al. (2018) fant i sin studie. Det betyr en betydelig andel som mistrives stort i faget. Resultatet fra masterprosjektet viser at selv om eleven mistrives i faget er vedkommende deltakende på grunn av karakteren. Det er å anta at mange i nevnte elevgruppe ville stått helt av fra undervisningen, og vært kontinuerlig fraværende. Et kroppsøvingsfag uten å forvente noe fra elevene virker utfordrende med tanke på å nå målene i den formelle læreplanen.

Resultatene fra masterprosjektet viser at mange av utfordringene elevene møter kan kobles til motivasjon, og da spesielt selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985).. Resultatene viser åpenbart at elevene har mangel på indre motivasjon i møte med kroppsøvingsfaget. I selvbestemmelsesteorien er behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet lagt som psykologiske behov som må tilfredsstilles for å oppnå indre motivasjon (Ryan & Deci, 2007).

Enkelte har fortalt om utfordringer i det sosiale samspillet med medelever. De erfarer utenforskap i kroppsøvingundervisningen og opptrer derav som passiv deltaker (Carlson, 1995). Opplevelsen av utenforskap går på bekostning av å utvikle indre motivasjon. Mangel på relasjonelle støttespillere i undervisningstimen går ut over eleven sin deltakelse (Deci & Ryan, 2002).

Når undervisningspraksisen er slik resultatene beskriver går det ut over enkelt elevens opplevelse av kompetanse. Ntoumanis (2001) skriver at opplevd kompetanse er det viktigste psykologiske behovet for å utvikle indre motivasjon. Elever som erfarer undervisningen uten noen form for mestringsfølelse, vil derav oppleve redusert indre motivasjon.

Masterprosjektets resultater viser misnøye mot kroppsøvingundervisningen. Informantene savner en meningsfull undervisning der elevene erfarer at læringsaktiviteten har et subjektivt poeng ved seg. Undervisningen omtales som kjedelig, meningsløst og poengløst. Læringsaktiviteter som oppfattes meningsfull vil bidra til økt deltakelse (Kretchmar, 2006). Elever som oppfatter læringsaktivitetene som meningsfulle forteller om en erfart eierskapsfølelse (Dyson, 1995). Masterprosjektet viser til resultater om at møte med enkelte aktiviteter forbindes med redusert motivasjon. Resultatet det vises til er at elevene startet med enhånds-kanonball fortløpende når de er ferdig å skifte. Denne eleven har svært dårlige erfaringer i kanonball og er samtidig lei at det *alltid* er kanonball i starten av timen. For vedkommende er enkelt situasjoner som dette nok til å "ødelegge" hele kroppsøvingstimen. Å observere, lytte og ved å bygge relasjoner kunne kroppsøvingslæreren ha fanget opp

vedkommende erfaringer av kanonball som oppstart og heller variert mellom aktiviteter i oppstarten.

I fortsettelse av avsnittet ovenfor, viser resultater fra masterprosjektet at elevene ønsker mer elevmedvirkning og medbestemmelse i kroppsøvfingsfaget. Elevmedvirkning og medbestemmelse av undervisningen vil i større grad oppleves meningsfull samtidig som det bidrar til økt indre motivasjon i form av autonomi (Deci & Ryan, 1985). Informantene i masterprosjektet forteller om at læreren tillater medbestemmelse, noe som de synes er bra. Utfordringer er at medbestemmelse praktiseres i plenum. Da ender det ofte med at de som roper høyest velger aktivitet. Å dukke under for de elevene som roper høyest sammenkobler med eleven som ønsket mer struktur i timene, og en strengere kroppsøvfingslærer. Det går i tillegg utover det som kan bli sett på som god og tydelig undervisning, og kroppsøvfingslærerens sin rolle (Meyer, 2005, i Imsen, 2016, s. 433-434).

I møte med ønsket om medbestemmelse, er dialog og forståelse mellom alle deltakerne et element. Enkelte skoler i Norge har kroppsøvfingsklasser bestående av 28 elever, og det kan muligens bety 28 subjektive meninger om hva som erfares som meningsfulle aktiviteter. Selv om det virker overveldende viser masterprosjektet og tidligere forskning at elevene savner medbestemmelse, og hvilke gevinster det bringer med seg. At samtlige elever opplever å bli sett, hørt og forstått er en viktig del i kroppsøvfingslærerens møte med et stort elevmangfold. Andelen elever som mistrives og viser manglende deltakelse bør likevel være et fokusområde for å løfte elevgruppens trivsel og motivasjon. Kroppsøvfingslærerens må uansett engasjere seg for å utvikle verdifull og meningsfull undervisning (Smith & Parr, 2007).

7.0 Avslutning

Hovedformålet med dette masterprosjektet har vært å belyse manglende deltakelse i kroppsøving ut ifra elevenes egne erfaringer og meninger fra kroppsøvingsfaget.

7.1 Konklusjon

Resultatene fra denne studien bekrefter resultatene fra tidligere forskning. Kroppsøving er et fag majoriteten trives godt i og deltar aktivt. Masterprosjektet kan vise til en andel eleven som befinner seg i motsatt ende av trivsel skalaen og som enten er fraværende deltakere eller passive deltakere så fort muligheten byr seg. Det betyr at en andel elever ikke erfarer læreplanen i kroppsøving slik som det står i den formelle læreplanen, og de indikerer at de har lav indre motivasjon for å delta.

Elevenes bakgrunn og årsaker for manglende deltakelse i kroppsøvingsundervisningen innebærer mange elementer. Lav trivsel, lav mestringsfølelse og følelsen av å ikke være inkludert er elementer som har betydning deres motivasjon. De tre elementene sett i lys av et utfordrende læringsmiljø der enkelte elevene føler ubehag i frykt for negative kommentarer. Elevene kobler læringsmiljøet til undervisningspraksisen som virker å favorisere enkelte elevgrupper. Fagets egenart som kroppslig læring, konkurranser og utrygge rammefaktor virker svært ubehagelig for enkelte elever. Ungdomstiden er utfordrende og enkelte er usikre på seg selv og sin kompetanse og velger på bakgrunn av det å være fraværende- og/eller passiv deltaker.

For å øke deres indre motivasjon for deltakelse ønsker elevene ut ifra intervjuene en tydeligere kroppsøvingslærer i møte med bråk, støy og uhyggelige kommentarer. De ønsker større variasjon i læringsaktivitetene og de ønsker nye "ukjente" aktivitet som ikke favoriserer enkelt grupper velkommen. Økt elevmedvirkning og mer medbestemmelse for å bidra til aktiviteter etter deres interesser som vil oppleves personlig meningsfylte.

Elevene som er manglende deltakere konkluderer med at en kombinasjon mellom undervisningspraksisen, fagets egenart og et utfordrende læringsmiljø legger grunnlaget for lav indre motivasjon. Lav indre motivasjon hos eleven er ødeleggende for deltakelsen og kan bidra til manglende deltakelse, og derav ikke et forventet læringsutbytte fra kroppsøvingsfaget.

7.2 Forslag til videre forskning

Videre kvalitative studier om elevenes erfaringer og meninger om kroppsøving er lønnsomt for å bedre undervisningspraksisen i faget. Majoriteten trives allerede, noe som er bra, men det kan være interessant og viktig å forske videre på elevene som mistrives og trekker seg unna.

Da masterprosjektet ble gjennomført hadde LK20 vært den formelle læreplanen i forholdsvis kort tid. I tillegg kan det muligens Covid-19 pandemien påvirket innføringen av ny læreplan i kroppsøving. Derfor ville det spennende å gjennomføre en ny kartleggingsstudie av faget, da gjerne både kvantitative og kvalitative metoder.

Litteraturliste

- Ames, C. (1991). Achievement goals and the classroom motivational climate. I D. H. Schunk & J. L. Meece (Red.), *Student perceptions in the classroom* (s. 327–348). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Anderssen, S. A., & Strømme, S. B. (2001). Fysisk aktivitet og helse—Anbefalinger. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening*, *121*(17), 2037–2041.
- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater 2018* (Nr. 8/18; NOVA Rapport).
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport Nr. 8/21). OsloMet.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bergeron, M. F. (2007). Improving health through youth sports: Is participation enough? *New Directions for Youth Development*, *2007*(115), 27–41. <https://doi.org/10.1002/yd.221>
- Bjørndal, B., & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). *Språkbruk i kroppsøving—Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20)*. <https://doi.org/https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Borgen, J. S., & Leirhaug, P. E. (2012). *Altfor mange hater kroppsøving*. <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spor/altfor-mange-hater-kroppsoving/>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research*

- in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bøe, O. M. (2010). «Og så har vi lært å spille på et rektangel!», sier niåringen entusiastisk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 53–66. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2010-01-06>
- Carlson, T. B. (1995). We Hate Gym: Student Alienation from Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 467–477. <https://doi.org/10.1123/jtpe.14.4.467>
- Covington, M. V. (2000). Goal Theory, Motivation, and School Achievement: An Integrative Review. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 171–200. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.171>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utgave).
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utgave).
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (10/2000a). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dismore, H., & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: Young people's attitudes. *Research Papers in Education*, 26(4), 499–516.

<https://doi.org/10.1080/02671522.2010.484866>

- Duda, J. L. (2001). Achievement Goal Research in Sport: Pushing the Boundaries and Clarifying Some Misunderstandings. I G. C. Roberts (Red.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (s. 129–182). Human Kinetics.
- Dyson, B. P. (1995). Students' Voices in Two Alternative Elementary Physical Education Programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(4), 394–407.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.14.4.394>
- Engebreetsen, B., Walseth, K., & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving: Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring medkroppsøvingfaget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361–375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Engelsen, B. U., Hallås, B. O., Kjerland, G. Ø., & Sæle, O. O. (2021). Faget heter kroppsøving, ikke gym. *forskersonen.no*. <https://forskersonen.no/helse-kronikk-meninger/faget-heter-kroppsoving-ikke-gym/1804255>
- Engelsrud, G., & Løndal, K. (2016, februar 1). *Vil ha mer forskning på kroppsøving*. <https://www.utdanningsnytt.no/forskning-kroppsoving/vil-ha-mer-forskning-pa-kroppsoving/168171>
- Erhorn, J. (2014). Physical education and the everyday movement of primary school children. *International Sports Studies*, 36(1), 39–62.
- Evans, J. (1990). Ability, position and privilege in school physical education. I D. Kirk & R. Tinning (Red.), *Physical education, curriculum, and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (s. 139–168). Falmer Press.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utgave). Fagbokforlaget.

- Fasting, K., & Sisjord, M. K. (2000). Kjønn og identitet. I G. Imsen (Red.), *Kjønn og likestilling i grunnskolen* (s. 123–135). Gyldendal akademisk.
- Flagestad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvingsfaget. En undersøkelse av trivselen i kroppsøvingsfaget blant 7. Og 9. Klassinger i Kristianand kommune.* [Hovedfagsoppgave]. Norges Idrettsshøgskole.
- Flagestad, L., & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving. Hvem er "mistriverne?". *Kroppsøving*, 52(4), 21–26.
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid.*
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation: SELF-DETERMINATION THEORY AND WORK MOTIVATION. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice.* McGraw-Hill.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Materoppgaven i GLU* (1., utgave utg.). Fagbokforlaget.
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utgave). Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk* (5. utgave). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave). Abstrakt forlag AS.

- Krebs, E. E., Carey, T. S., & Weinberger, M. (2007). Accuracy of the Pain Numeric Rating Scale as a Screening Test in Primary Care. *Journal of General Internal Medicine*, 22(10), 1453–1458. <https://doi.org/10.1007/s11606-007-0321-2>
- Kretchmar, R. S. (2006). Ten More Reasons for Quality Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 77(9), 6–9. <https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597932>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utgave). Gyldendal akademisk.
- Lotan, M., Merrick, J., & Carmeli, E. (01/2005a). Physical activity in adolescence. A review with clinical suggestions. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 17(1). <https://doi.org/10.1515/IJAMH.2005.17.1.13>
- Luke, M. D., & Sinclair, G. D. (1991). Gender Differences in Adolescents' Attitudes Toward School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(1), 31–46. <https://doi.org/10.1123/jtpe.11.1.31>
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2016). *Didaktisk arbeid* (3. utgave). Gyldendal akademisk.
- Lyngstad, I., Hagen, P.-M., & Aune, O. (2016). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127–1143. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993960>
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. (1996). Nasjonalt læremiddelsenter.

<https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>

Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring* (2. utgave).

Universitetsforlaget.

Martin, A. J., Marsh, H. W., & Debus, R. L. (2001). Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 87–102.

McAuley, E., & Tammen, V. V. (1989). The Effects of Subjective and Objective Competitive Outcomes on Intrinsic Motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 84–93. <https://doi.org/10.1123/jsep.11.1.84>

Metheny, E. (1968). *Movement and Meaning*. McGraw-Hill.

Meyer, H. (2005). *Hva er god undervisning?* Gyldendal Lærebibliotek.

Moen, K. M. (2011). «*Shaking or stirring?*»: A case-study of physical education teacher education in Norway [Doktorgrad, Norges Idretshøgskole]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171359>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)*. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2482450>

NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective

experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328–346.

<https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>

NSD, N. senter for forskningsdata. (u.å). *Barnehage- og skoleforskning*.

<https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225–242.

<https://doi.org/10.1348/000709901158497>

Oliveira, N. M. (2014). *Teachers' experiences with disengagement in physical education classes at secondary school level in the Perth Metropolitan Area* [Masteroppgave, Edith Cowan University]. <https://ro.ecu.edu.au/theses/1274>

Ommundsen, Y. (1995). Kroppsøving og læringsutbytte. *Bedre skole*, 4, 107–114.

Ommundsen, Y. (2004). Self-Handicapping Related to Task and Performance-Approach and Avoidance Goals in Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/10413200490437660>

Ommundsen, Y. (2006a). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett: Betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigsten (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utgave, s. 46–63). Universitetsforlaget.

Ommundsen, Y., & Bar-Eli, M. (1999). Psychological outcomes: Theories, research, and recommendations for practise. I Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. J. H. Biddle, M. Durand, & R. Seiler (Red.), *Psychology for Physical Educators* (s. 73–113). Human Kinetics.

- O'Neill, S., & Stephenson, J. (2012). Classroom behaviour management content in Australian undergraduate primary teaching programmes. *Teaching Education*, 23(3), 287–308.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2012.699034>
- Osloskolen. (2018). *Skolemelding*. <https://aktuelt.osloskolen.no/larerik-bruk-av-laringsteknologi/digital-skolehverdag/skolemelding/>
- Personopplysningsloven. (2018a). *Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2018-06-15-38>
- Personopplysningsloven. (2018b). *Lov om behandling av personopplysninger*.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/KAPITTEL_3#§11
- Ramsvik, M. (2021, juni 9). Kroppsøving er det faget færrest fullfører: - Det er et press på å være best. *Aftenposten*.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*, 1–19.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (01/2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000c). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Scanlan, T. K., & Lewthwaite, R. (1986). Social Psychological Aspects of Competition for Male Youth Sport Participants: IV. Predictors of Enjoyment. *Journal of sport*

psychology, 8(1), 25–35.

Skille, E. Å., & Solbakken, T. (2014). The relationship between adolescent sport participation and lifelong participation in physical activity in Norway A Critical Analysis.

Scandinavian Sport Studies Forum, 5, 25–45.

Smith, A., & Parr, M. (2007). Young people's views on the nature and purposes of physical education: A sociological analysis. *Sport, Education and Society*, 12(1), 37–58.

<https://doi.org/10.1080/13573320601081526>

Solesnes, O. (2010). Barnekroppen og idretten. Ein historisk analyse av barneidrett i Noreg 1937—1976. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Tapir akademisk forlag.

Svendby, E. B. (2013). *‘Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn’*. En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvfingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemning) [Doktorgradsavhandling, Norges Idretshøgskole].

<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171353>

Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE.

Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Sæle, O. O., & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: Skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal Norsk Forlag.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetode i praksis* (4. utgave).

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving* ((KRO1-04)). Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006.

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Tilpasset opplæring*.

Utdanningsdirektoratet. (2021d). *Elever uten vurderingsgrunnlag—Fellesfag*.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elever-uten-vurderingsgrunnlag/elever-uten-vurderingsgrunnlag--fellesfag/>

Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>

Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Høyt karaktersnitt i grunnskolen* (Grunnskolekarakterer).

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-grunnskole/analyser/karakterer-i-grunnskole/>

Utdanningsdirektoratet. (2019aa). *Kroppsøving. Fagets relevans og sentrale verdier*

((KRO01-05)). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>

Utdanningsdirektoratet. (2020i). *Kroppsøving (KR001-05) Kompetansemål og vurdering*.

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019ab). *Kroppsøving—Fagets relevans og sentrale verdier*

(KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Læreplanverket*. [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/)

[trivsel/lareplanverket/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/)

Weiss, M. R. (2000). Motivating Kids in Physical Activity. *President's Council on Physical Fitness and Sports Research Digest*, 3(11), 1–10.

Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring. Veien til effektiv bruk av egne ressurser*. Fagbokforlaget.

Aasland, E., Moen, K. M., & Mathisen, G. (2020a). Et fornyet kroppsøvfingsfag—Noen fagdidaktiske betrakninger. *Bedre skole*, 1, 36–40.

Vedleggsliste

1. Vurdering fra NSD

Vurdering

☰ 08.02.2022 ▾  Skriv ut

Referansenummer

339321

Prosjekttittel

Hva ligger til grunn for elevers manglende deltakelse i kroppsøvningsfaget?

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektperiode

15.11.2021 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato	Type
08.02.2022	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 08.02.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til ca. 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke til behandlingen av personopplysninger. Foresatte vil samtykke til behandlingen av personopplysninger om elever 15 år og yngre. Elevene vil også samtykke til deltakelse og vil informeres om at de kan trekke seg når som helst, uten å oppgi grunn, selv om foresatte har samtykket.

Elever 16 år skal selv samtykke til behandlingen av egne personopplysninger. Ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang, vurderer vi det slik at elever 16 år har forutsetninger for å forstå hva deltakelse innebærer og kan samtykke til behandlingen på selvstendig grunnlag.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger (om helseforhold) tilknyttet elever 15 år og yngre vil lovlig grunnlag for behandlingen være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a, og foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

For alminnelige og særlige kategorier av personopplysninger (om helseforhold) tilknyttet elever 16 år vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a, og den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte og foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

SurveyXact er databehandler i prosjektet. Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Eva J. B. Payne

Lykke til med prosjektet!

2. Informasjons- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

“Manglende deltakelse i kroppsøvingsfaget”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hva som ligger til grunn for manglende deltakelse i kroppsøvingsfaget*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Høsten 2021 og våren 2022 skal jeg skrive et masterstudie i skolefaget kroppsøving. Tema for studien er elevers manglende deltakelse i kroppsøving. Kroppsøving viser seg å være det best likte faget i grunnskolen, men samtidig vegrer mange seg for å delta i undervisningen. Jeg synes det derfor er interessant å vite hva elevene tenker og mener om kroppsøvingsfaget, og hva som ligger til grunn for manglende(lav) deltakelse i kroppsøvingsfaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg heter Stian Nyborg og er masterstudent ved Grunnskolelærerutdanning 1-7 på Høgskulen på Vestlandet avd. Bergen og er ansvarlig for forskningsprosjektet. Med meg har jeg to dyktige veiledere i Eivind Johannessen Wenggaard og Even Bjoarvik, som begge er høgskolelektorer på Høgskulen på Vestlandet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du er elev på 9.trinn. Det vil være 150-250 elever som vil få spørsmål om å delta fra flere forskjellige skoler.

Rektor ved SKOLE, og faglærere i kroppsøving har vært positive ovenfor meg og studien jeg vil utføre. Rektor og faglærere har også gitt tillatelse til å tilby 9. trinn mulighet til å delta, og Norsk senter for forskningsdata (NSD) har vurdert spørsmålene.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et elektronisk spørreskjema. Det vil ta deg ca. 5 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om hvordan du opplever kroppsøvingundervisningen. Spørreskjemaet er elektronisk ved hjelp av programvaren SurveyXact.

I forskningsprosjektet mitt trenger jeg 3-4 intervjuobjekter. Dermed kan du få spørsmål om å delta i et intervju ved en senere anledning. Intervjuet er på ca. 20 – 30 minutter. Intervjuet vil være en fortsettelse av spørreskjemaet. Hensikten med intervjuet er å få eleven til å prate om og å utdype spørsmål knyttet til problemstillingen. Intervjuet vil inneholde spørsmål om helseopplysninger i form av elevens tanker og meninger rundt begrepet helse og elevens aktivitetsnivå. Lydopptak benyttes under intervju med diktafon lånt av HVL. Opplysningene som oppgis i intervjuet vil registreres ved notater og ved å ta lydopptak av intervjuet. Lydopptaket vil deretter transkriberes. Notater og lydopptak vil bli slettet etter endt forskningsprosjekt. Opplysninger du eventuelt oppgir vil selvsagt anonymiseres

For å delta på dette vil jeg trenge et eget samtykke for et intervju. Dette krysser du av i *samtykkeerklæring for deltakelse* på siste side.

Foreldre/foresatte kan få se spørreskjemaet (og evt. intervjuguide) på forhånd ved å ta kontakt.

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.

Ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Navnet og kontaktopplysningene dine vil være innelåst/kryptert atskilt fra øvrige data. Koblingen mellom navn og besvarelse vil holdes adskilt.

Jeg, veileder og en prosjektgruppe vil kunne bli presentert resultatene mine. Din personopplysning er ikke relevant for arbeidet i prosjektgruppen. Prosjektgruppen består av andre masterstudenter fra Høgskulen på Vestlandet.

Ved spørsmål angående personvern kan du ta kontakt med:

Trine Anikken Larsen

+47 55 58 76 82

trine.anikken.larsen@hvl.no

Personvernombud på Høgskulen på Vestlandet

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i slutten av mai 2022.

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 og meg, Stian Nyborg* 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:

Stian Nyborg

Telefon: 94 29 89 72

E – post: stian.nyborg@gmail.com

Masterstudent GLU 1-7, Høgskulen på Vestlandet avd. Bergen

Og/eller

Eivind Johannessen Wenggaard

E-post: Eivind.Johannessen.Wenggaard@hvl.no

Hovedveileder

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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Stian Nyborg

Masterstudent

Eivind Johannessen Wenggaard

Hovedveileder

Samtykkeerklæring for deltakelse

Prosjektleder: Stian Nyborg

Mail: stian.nyborg@gmail.com

Tlf: 94298972

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masterprosjektet til Stian Nyborg, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i *et elektronisk spørreskjema*

å delta i *et intervju – hvis aktuelt, mer info kommer hvis det er aktuelt for deg*

Dato:

Navn på elev:

Navn på forelder/foresatt:

Underskrift foresatte:

3. Spørreskjema

Klasse:

(1) m 9A

(2) m 9B

(3) m 9C

Skriv navn:

Nå kommer det 6 påstander du skal svare på.

Svaralternativene er en skala fra 0-100 tilsvarer SVÆRT UENIG 10 tilsvarer SVÆRT

ENIG Det er ikke noe rett eller galt svar.

1. "Jeg trives godt i kroppsøvfingsfaget."

0 = SVÆRT UENIG

10 = SVÆRT ENIG

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
m 0	m 1	m 2	m 3	m 4	m 5	m 6	m 7	m 8	m 9	m 10

2. "Jeg får til aktivitetene i kroppsøvingstimene."

0 = SVÆRT UENIG

10 = SVÆRT ENIG

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
m 0	m 1	m 2	m 3	m 4	m 5	m 6	m 7	m 8	m 9	m 10

3. "Jeg gjør mitt beste i kroppsøvingstimene."

0 = SVÆRT UENIG

10 = SVÆRT ENIG

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
m 0	m 1	m 2	m 3	m 4	m 5	m 6	m 7	m 8	m 9	m 10

4. "Jeg lærer noe i kroppsøvingsfaget"

0 = SVÆRT UENIG

10 = SVÆRT ENIG

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
m 0	m 1	m 2	m 3	m 4	m 5	m 6	m 7	m 8	m 9	m 10

5. "Jeg blir inkludert i kroppsøvingstimene."

(med inkludert menes å føle seg som en del av fellesskapet i klassen)

0 = SVÆRT UENIG

10 = SVÆRT ENIG

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
m 0	m 1	m 2	m 3	m 4	m 5	m 6	m 7	m 8	m 9	m 10

6. "På barneskolen trivdes jeg bedre i kroppsøvingstimene"

(Med trivdes menes at du synes det var gøyere/morsommere)

0 = SVÆRT UENIG

10 = SVÆRT ENIG

(1)	m Helt	(2)	m Litt	(3)	m	(4)	m Litt	(5)	m Helt
	Uenig		Uenig		Verken		Enig		enig
					enig eller				
					uenig				

Når kommer et spørsmål om din deltakelse i kroppsøvingsfaget.

7. Sånn ca. hvor mye deltar du i kroppsøvingstimene.

Svar så godt du husker/kan

0 = jeg er svært sjeldent med i undervisningen

10 = jeg er alltid med i undervisningen

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
m 0 -	m 1	m 2	m 3	m 4	m 5	m 6	m 7	m 8	m 9	m 10
aldri										-
med										alltid
										med

8. Noe annet du mener jeg burde vite om kroppsøvingundervisningen. SKRIV HER:

4. Intervjuguide

Intervjuguiden bygger videre på spørreskjemaet til informanten. Det kan derfor forekomme noen justeringer i fokusområder.

Intro

Gå igjennom informasjon om intervjuet og hvilke rettigheter intervjuobjektet har. Fortelle om hva som er hensikten med intervjuet og gjøre det komfortabelt for objektet.

- Dokumentasjon om datamaterialet og veien videre
- Informere om informantens rett til å trekke seg fra prosjektet
- Intervjuets varighet: 20 – 30 min

Hvor gammel er du?

Gå igjennom intervjuobjektets svar på spørreundersøkelsen

- Avkrefte/bekreft

Trivsel

Spørsmål: Kan du fortelle om hva du tror skolen og lærere vil med kroppsøvingfaget?

Spørsmål: Hva ser du på som positivt i faget?

Spørsmål: Kan du fortelle om noen negative sider ved kroppsøving?

Spørsmål: Kan du si noe om deg selv og hvordan du føler deg i kroppsøvingstimen?

- Beskriv egne oppfatninger om deg i kroppsøvingstimen
- Inkludering?

Spørsmål: Når vil du si at du trives best i kroppsøvingfaget?

Spørsmål: Hvilke aktiviteter ønsker du? Kan du fortelle om din perfekte kroppsøvingstime?

Spørsmål: Er det noen type aktiviteter/øvelser som er spesielt vanskelige og ødeleggende?

Mestring

Spørsmål: Hva legger du i begrepet "mestring"?

Spørsmål: Kan du fortelle om en læringsaktivitet du mestrer?

Læring

Spørsmål: Hva tenker du om at kroppsøving er et fag der du skal lære noe?

Spørsmål: Kan du fortelle litt om kroppsøvingstimene dere har?

Spørsmål: Hvem bestemmer innholdet i kroppsøvingstimen?

Spørsmål: Kan du fortelle om hvordan lærere underviser? Hvordan opplever du kroppsøvingstimen?

Spørsmål: Hvordan vil du at læreren skal undervise?

Spørsmål: Hva tenker du om vurdering/karakter i faget?

Spørsmål: Hva tenker du om å ha teoretiske aktiviteter i kroppsøving?

Deltakelse

Spørsmål: Hva er din motivasjon for å delta?

Spørsmål: Hva tenker du om tilpasset undervisning/opplæring i kroppsøving?

Spørsmål: Ønsker du noen tilpasninger?

Spørsmål: Kan du si noe om hvordan du oppfatter deg og din deltakelse i kroppsøving?

Spørsmål: Beskriv din egen innsats i faget

Spørsmål: Hvor ofte deltar du ikke i kroppsøving?

Spørsmål: Hva er årsaken til at du ikke deltar i kroppsøving?

Spørsmål: Er det noe du savner i kroppsøvingsundervisningen?

Spørsmål: Er det noe som kunne vært gjort annerledes.

Spørsmål: Er det noe annet du vil si om kroppsøvingsfaget?

Spørsmål: Vil du kommentere noe/spørre om noe/med prosjektet?

