



# Høgskulen på Vestlandet

## Masteroppgave

MFAKS514-O-2023-VÅR2-FLOWassign

### Predefinert informasjon

<b>Startdato:</b>	02-05-2023 09:00 CEST	<b>Termin:</b>	2023 VÅR2
<b>Sluttdato:</b>	15-05-2023 14:00 CEST	<b>Vurderingsform:</b>	Norsk 6-trinns skala (A-F)
<b>Eksamensform:</b>	Masteroppgave		
<b>Flowkode:</b>	203 MFAKS514 1 O 2023 VÅR2		
<b>Intern sensor:</b>	(Anonymisert)		

### Deltaker

<b>Kandidatnr.:</b>	219
---------------------	-----

### Informasjon fra deltaker

<b>Antall ord *:</b>	28915
----------------------	-------

Egenerklæring \*:  Ja

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

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

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

Nei

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

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Motivasjon for deltagelse i kroppsøving

Motivation for participation in Physical  
Education

Kandidatnummer: 219, Simon Ekornes

Hopland

Fysisk aktivitet og kosthold i et skolemiljø

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veiledere: Anne Henriksen og Vegard Iversen

15.05.2023

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

Det å skrive masteroppgave var i starten noe veldig fjernt for meg, og å skrive en oppgave med et omfang på denne størrelsen hadde jeg vansker med å forestille meg. Men oppgaven ble ferdig takket være flere viktige personer. Det å få lov til å forske på og skrive om noe som engasjerer meg både som privatperson, men også som fremtidig lærer, har hjulpet mye med å komme gjennom dette siste året med masterarbeid. Kompetanse om hva som motiverer elever tenker jeg på som nyttig i alle arenaer og livets faser. Gode rollemodeller i form av kroppsøvings- og idrettslærere opp igjennom skolegangen min skal ha mye av takken for at utdanningsløpet mitt har blitt som det har blitt, og de har inspirert meg til å gjøre en minst like god jobb som de gjorde.

Så vil jeg takke familien min som alltid støtter og motiverer meg, nød eller ei så stiller de opp. Takk til mine brødre og romkamerater som har hatt forståelse for lange dager, og for at de har gjort dette året så bra som det ble. Takk til min mor som har brukt alt for mange timer på å hjelpe meg med å bedre min akademiske skriving og kompetanse, og hente meg opp når jeg følte det ble vann over hodet. Takk til mine medstudenter for gode felles refleksjoner og den støtten vi har fått være for hverandre. Takk til mine lagkamerater for det sosiale samholdet vi har, og for avkobling fra ellers skrivetunge dager. Og ikke minst takk til juniorlaget jeg trener. Det har brakt meg stor glede i hverdagen å få motivere og være med på deres utvikling. Dere har gitt meg vel så mye i retur.

Oppgaven hadde heller ikke blitt det den er uten de enestående informantene jeg fikk gleden av å intervju. Dere tok utfordringen på strak arm og bidro mer enn dere aner til fullføring av oppgaven. Takk for deres gode og reflekterte svar, og for de gode samtalene vi hadde. En spesiell takk til læreren som hjalp med rekrutteringsprosessen, og som svarte når ingen andre gjorde. Du stilte opp både før og under intervjuene og la så absolutt til rette for suksessfulle intervju.

Mine veiledere, Anne Henriksen og Vegard Iversen fortjener absolutt en stor takk for deres gode råd og ikke minst tålmodighet. Dere har hjulpet, motivert, stilt krav og holdt meg fokusert gjennom skoleåret.

## Sammendrag

Formålet med oppgaven er å undersøke hva videregående elever mener bidrar til motivasjon for deres deltagelse i kroppsøving. Deltagelse blir her forstått som et todimensjonalt begrep, og ses på både som det å møte til timen, og aktiv deltagelse i selve undervisningen.

Oppgaven undersøker så hva som kan bidra til å hemme og fremme deltagelse, sett i lys av et økologisk perspektiv med vekt på samspillet mellom individ og miljø.

Metoden anvendt i studien er kvalitativ forskningsmetode i form av semistrukturerte individuelle intervju blant elever på studiespesialiserende studieretning i videregående skole. Utvalget bestod av totalt seks elever på vg3, to gutter og fire jenter. Alle gikk på samme skole. Inkluderingskriterier var at elevene ikke skulle ha kroppsøving som sitt favorittfag, og at de skulle ha forutsetninger for å delta i ordinær undervisning i kroppsøving.

Som grunnleggende vitenskapeteoretiske perspektiver, hviler studien på en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, der det ble lagt stor vekt på å fange opp og presentere elevenes meninger og opplevelser så klart som mulig. Videre ble refleksiv tematisk analyse anvendt som metode for analyse av datamaterialet (Braun & Clarke, 2022). Den endelige kodingsmatrisen bestod av totalt fem hovedkategorier: (1) Motivasjon, (2) Lærerens betydning, (3) Selvbestemmelse (4) Vurdering (5) Kroppsøving som sosial arena. Disse hadde totalt 15 underkategorier.

Hovedfunn fra studien viser at sosiale forhold er spesielt viktig for elevene i kroppsøving, og har betydning både for å hemme og fremme deres motivasjon for å møte opp og for å delta aktivt i timene. Faktorer som fremmer deltagelse er opplevelsen av tilhørighet, positive holdninger hos venner, ha det gøy sammen og gjøre noe annet enn bare å sitte bak pulten i klasserommet. Faktorer som hemmer deltagelse kan være venners negative holdninger, samt negativt gruppepress om å ikke engasjere seg for mye eller være for god. Lærer spiller en viktig rolle både i å legge til rette for samarbeid og aktivitet, og ved å vise omsorg og bry seg om elevene. Ytterligere ser det ut til at elevene opplever sprik mellom ideal og praksis når det kommer til innsats som vurderingsgrunnlag, og de opplever ofte uklarheter rundt hva og hvordan de vurderes i faget.

## Summary

The main purpose of this study was to explore what students in upper secondary school feel motivates them for participation in physical education (PE). Participation is here understood as a two-dimensional concept, comprising both the mere show-up in class, and active engagement and initiative in the learning situation. The present thesis discusses what may hinder or support participation, seen through an ecological perspective with emphasize on the complex interplay between individuals and their environments.

Furthermore, the study utilizes a qualitative research design with individual, semi-structured interviews among students in upper secondary school. The sample included a total of six students in their last year of upper secondary school, two boys and four girls. All were from the same school. Inclusion criteria were that the students should not have PE as their favorite subject and be able to participate in ordinary teaching.

As fundamental epistemological perspectives, phenomenological and hermeneutic approaches stress the importance of understanding the students' experiences and attitudes and convey their meanings as clear as possible. Moreover, a reflective, thematic analysis was used as analytical approach (Braun & Clarke, 2022). The final coding-matrix comprised five main categories: (1) Motivation, (2) The importance of the teacher, (3) Self-determination (4) Assessment, (5) Physical education as a social arena. These categories had in turn 15 subcategories.

The main findings showed that social factors are especially important for the students, and something that both hinder and support their motivation to show up in class and to show interest and engagement in the teaching activities. Factors that facilitate participation are sense of belonging, positive attitudes among friends, having fun with peers and do something else than just sitting behind the desk in the classroom. Factors that hinder participation are negative attitudes among friends, and negative peer pressure not to engage too much or be too good. The teacher play an important role both by facilitating collaboration and active engagement, and by caring for and showing interest in the students. Finally, it seems like the students experience a mismatch between ideal and reality when it comes to effort and engagement as assessment criteria, and the often feel uncertain about what and how the teacher evaluates in PE.

# Innhold

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
Summary.....	3
Innledning.....	1
1.0 Kunnskapsgrunnlag.....	2
1.1 Økologiske perspektiver.....	3
1.2 Kroppsøvingfaget.....	4
1.3 Karakterer i kroppsøving kontra andre fag.....	6
1.4 Vurdering og innsats.....	8
1.5 Ulike typer motivasjon.....	11
1.6 Self-determination theory (SDT).....	12
1.7 Teorier om mestringstro.....	15
1.8 Selvpåfatning, selvværd og motivasjon.....	18
1.9 Relasjoner i skolen.....	20
2.0 Forskningsmetode.....	22
2.1 Valg av forskningsdesign.....	22
2.2 Vitenskapsteoretisk ståsted – fenomenologi og hermeneutikk.....	24
2.3 Utvalg.....	26
2.4 Rekruttering.....	27

2.5 Utarbeiding av intervjuguide .....	28
2.6 Validitet og reliabilitet i forskningen.....	30
2.7 Pilotintervju.....	32
2.8 Gjennomføring av intervju .....	33
2.9 Forskningsetiske vurderinger.....	34
2.10 Transkribering .....	34
2.11 Tematisk analyse.....	35
2.12 Abduktiv koding .....	38
3.0 Resultat.....	39
3.1. Presentasjon av de ulike informantene .....	39
3.1.1 Beate.....	39
3.1.2 Sara .....	40
3.1.3 Kristian .....	40
3.1.4 Live.....	40
3.1.5 Henrik.....	40
3.1.6 Mathea.....	41
3.2 Motivasjon .....	41
3.2.1 Ulike motivasjonskilder .....	41
3.2.2 Mestring vs. utfordring.....	44
3.2.3 Verdsettelse.....	46
3.3 Selvbestemmelse (SDT).....	48

3.3.1 Autonomi .....	48
3.3.2 Kompetanse .....	50
3.3.3 Tilhørighet.....	51
3.4 Lærerens betydning .....	53
3.5 Kroppsøving som sosial arena.....	55
3.5.1 Venners holdninger .....	55
3.5.2 Sosial inkludering og det å motivere andre.....	57
3.6 Vurdering .....	58
3.7 Innsats og tydelighet av kriterier .....	60
3.8 Oppsummering av resultater .....	62
4.0 Diskusjon .....	62
4.1 Faktorer som hemmer eller fremmer elevens deltagelse i form av oppmøte til kroppsøvingstimene.....	63
4.2 Faktorer som kan hemme eller fremme elevens deltagelse i form av innsats og engasjement i kroppsøvingstimene .....	67
5.0 Konklusjon .....	70
Kildeliste .....	73
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	78
Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD .....	81
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	84



## Innledning

Kroppsøving har endret seg mye som fag de siste tjue årene, først gjennom Læreplan for Kunnskapsløftet (2006) og deretter gjennom Fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette har medført endringer både i sentrale verdier og mål for faget. Tidligere har kroppsøvingfaget vært relativt idrettsfokusert, der prestasjoner og fysisk form ofte ble målt med fysiske tester. Dette er noe den nye læreplanen LK20 har gått mer bort fra, og skiftet fokuset mer over på det som kan kalles for «kroppslig læring» med et mål om å skape livslang bevegelsesglede hos elevene. *«Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål. Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving. Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv.»* (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Men det er ikke bare kroppsøvingfaget som har endret seg mye de siste tiårene, det har samfunnet, holdningene, verdiene og normene til dagens unge også. Det snakkes mye om «generasjon prestasjon» (Madsen, 2018), og om at unge i dag opplever mye mer stress i hverdagen enn unge tidligere har gjort (Lillejord et al., 2017). Med denne økningen av opplevd press unge har følt mye på de siste årene, ligger hele 4% av elever på ikke vurderer i kroppsøving viser tall fra (NOU, 2019:25). Mulige grunner til det kan være mange, men selv tenker jeg det kan ha med fagets egenart å gjøre. Kroppsøving er kanskje det faget en som elev er mest eksponert i. Alle handlinger er veldig tydelige for de rundt, og det kan på denne måten være lettere å bli satt i bås, eller dømt på grunn av prestasjoner. Hvem som blir ofre for slike handlinger vil blant annet være avhengig av individenes sosioøkonomiske status, samt de sosioøkonomiske forskjellene i en klasse (Sigmundsson et al., 2023). Men til tross for høyt timefravær, er likevel kroppsøving det faget hvor karaktersnittet er høyest i landet (NOU 2019:25). Dette synes jeg er interessant, og tenker at det muligens kan ses i sammenheng med at kroppsøving er det eneste faget hvor innsats er et vurderingskriterium. Med andre ord kan elever ha relativt lave ferdighetsnivå i aktivitetene, men viser de god innsatsvilje, kan måloppnåelsen likevel bli høyere enn det resultatet strengt tatt tilsier.

Men hvordan har det seg at faget med høyest karaktersnitt også er det faget som har høyest timefravær av praktisk estetiske fag? Og hva kan gjøres for å redusere skulk og stimulere til mer deltagelse i faget? For å forstå mer av dette, har jeg valgt å intervjuere elever på vg3 for å høre hva de selv mener er positive og negative motivasjonsfaktorer i kroppsøvningsfaget. Denne kunnskapen tror jeg er nyttig for lærere å ha, slik at de i større grad kan tilrettelegge undervisningen og stimulere til bred deltagelse både i form av oppmøte og engasjement i timene.

På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling: *Hva mener elevene bidrar til egen deltagelse i kroppsøvningsfaget på videregående skole?*

Ut fra problemstillingen har jeg videre formulert to aktuelle forskningsspørsmål:

*1. Hva opplever elevene som fremmede og hemmende faktorer for deltagelse i form av oppmøte til kroppsøvingstimene?*

*2. Hva opplever elevene som fremmede og hemmende faktorer for deltagelse i form av aktivt engasjement og innsats i kroppsøvingstimene?*

Jeg velger altså her å se på deltagelse både som faktisk oppmøte til undervisning og som aktivt engasjement og bidrag i selve timen. Videre vil begge disse forskningsspørsmålene vil bli diskutert i et økologisk perspektiv, der samspillet mellom individ og miljø er det sentrale. Som en viktig avgrensing, har jeg valgt å ta utgangspunkt i elever som er funksjonsfriske, uten kjente funksjonsnedsettelse og som i utgangspunktet derfor har de nødvendige forutsetningene for deltagelse.

## 1.0 Kunnskapsgrunnlag

I denne oppgaven er det flere teoretiske perspektiver som er relevante for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. For det første ønsker jeg å bruke økologiske forklaringsmodeller. Ifølge Wold (2017) er slike modeller de mest fremtredende teoretiske perspektivene på fysisk aktivitet i dag og sier noe om hvordan det fysiske og sosiale miljøet vi

omgir oss med påvirker oss både direkte, for eksempel ved å legge til rette for fysisk aktivitet og indirekte, ved å påvirke motivasjon og holdninger til fysisk aktivitet. I forlengelsen av dette vil jeg konkret anvende Edvin Bru (2019) sin transaksjonsmodell for stress og mestring for å belyse hvordan både miljø- og individfaktorer har betydning for håndtering av mestringssituasjoner. Når det gjelder teoretiske perspektiver på motivasjon, har jeg valgt å legge hovedvekt på Albert Banduras «self-efficacy theory» (1997). I tillegg har jeg benyttet Deci og Ryan (2000) sin «self-determination theory» (SDT) for å belyse betydningen av autonomi, tilhørighet og mestring for motivasjon. Her vil også teorier om lærer-elevrelasjonen og gruppesamspill være relevante, spesielt for å kunne forstå individets fungering i en klasse. Generelt vil også ulike politiske styringsdokumenter som lovverk og læreplaner bidra til å trekke opp bakteppet for oppgaven og forstå hvilke rammer praksisen foregår i. For eksempel er vurderingsforskriften og fraværs grensa viktige for å forstå hvordan politiske føringer har betydning for individets motivasjon for deltagelse.

### 1.1 Økologiske perspektiver

I økologiske perspektiver er arenabegrepet sentralt, og forstås som «sammenhenger der fysisk aktivitet foregår». I denne oppgaven er det skolen som er arena, men det som foregår her vil være påvirket av en rekke andre faktorer. Helt grunnleggende handler økologiske perspektiver om fem forhold (Wold, 2017, s.217): (1) Individuelle karakteristika som kjønn, alder og psykologiske faktorer (2) sosiale prosesser og relasjoner i familien, blant venner og på skolen (3) organisasjons- og miljømessige faktorer knyttet til egen skole og fritid (4) lokalmiljøfaktorer og (5) nasjonal politikk, inkludert lover og retningslinjer.

Erfaringene et individ har på en arena kan dras med til andre arenaer. For eksempel ved at en starter på en bestemt fritidsaktivitet fordi mange i klassen går der, eller tilsvarende slutter med idrett fordi alle vennene har gjort det. Dette ser vi tydelige eksempler på ved at nærmere seks av ti som har vært med i ungdomsidrett, har sluttet før de er blitt 18 år, og det sosiale oppgis til å være en veldig viktig faktor i dette (Bakken, 2019). Som eksempel på nasjonal politikk og hvordan dette påvirker skolearenaen, kan en også trekke frem innføringen av fraværs grensa i videregående skole, endringer i opplæringsloven om eksamen og vurdering og innføring av ny læreplan for Kunnskapsløftet 2020. Dette kommer jeg mer tilbake til om litt. Som en ytterligere konkretisering av det økologiske perspektivet, ønsker

jeg å anvende Lazarus` sin transaksjonsmodell for stressmestring, slik den er fremstilt og bearbeidet av Bru (2019). Selv om stress kan være en av grunnene til at videregående elever kan ønske å ikke delta i kroppsøvingsundervisningen vil ikke stressteorier drøftes eksplisitt i denne oppgaven, men jeg finner transaksjonsmodellen svært relevant for å forklare samspillet mellom stress, mestring og motivasjon, og hvilken betydning dette kan ha for elevers deltagelse i kroppsøvingsfaget. Personfaktorer kan være individets behov, mål og ambisjoner, kunnskaper og ferdigheter, og tro på egne mestringsressurser. Miljøfaktorer kan handle om kultur, sosial støtte, og individets opplevelse av forutsigbarhet og kontroll i situasjonen. Bru mener at disse faktorene i stor grad er med på å avgjøre hvordan et individ opplever og fortolker en stressende eller utfordrende situasjon, hvilke emosjoner som oppstår og hvordan individet til slutt velger å handle. Her er det også viktig å få frem hvordan individets fortolkninger og handlinger kan endres over tid, ut fra endringer både hos personen selv og i miljøet. I tillegg vil jeg også benytte Konu & Rampelä (2002) sin modell for «well-being i schools» der de ser på fire grunnleggende områder for individets trivsel i skolen og hvordan disse virker sammen, og hvor mangler på et område kan delvis veies opp for av mestring og behovstilfredstillelse på et annet område.

Helt grunnleggende i denne oppgaven, blir derfor forståelsen av hvordan samspillet mellom person og miljø kan påvirke og endre individets motivasjon for deltagelse og opplevelse av mestring i kroppsøvingsfaget på videregående skole.

## 1.2 Kroppsøvingsfaget

Kroppsøvingsfaget har en sentral rolle i skolen helt fra 1. klasse og opp til vg3, og er et av de fagene som har flest undervisningstimer i uken helt opp til 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022). Faget har vært i stor utvikling så lenge det har vært i skolen. I starten i 1858 var formålet med faget å øke landets militære styrker ved å få flere unge menn i god form til å kunne bli krigsdyktige. Norge var og er fortsatt et land med relativt få innbyggere. Dermed måtte alle som kunne bli fysisk forberedt på konflikter med andre land, og i verste fall krig. I dag ser både faget og samfunnet vårt ganske så annerledes ut. Faget handler nå først og fremst om å skape fysiske utfordringer og mestringsopplevelser for alle. Hovedmålet er å skape livslang bevegelsesglede for alle elever. Med dette menes det at elevene skal få kompetanse om trening, fysisk aktivitet, kosthold og andre helsefaktorer både praktisk og

teoretisk. Dette skal føre til at flere elever motiveres til å være fysiske aktive også etter endt skolegang, med håp om at de holder seg aktive livet ut. Hovedfokuset til den nye læreplanen (LK20) er med andre ord å skape motiverte og helsebevisste elever både i skoletiden, og fremtiden deres.

I tillegg til et nytt formål med faget, er det kommet tre kjerneelementer for faget. Disse er: (1) *Bevegelse og kroppslig læring* (2) *Deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter* (3) *Uteaktiviteter og naturferdsel*. Med formålet om livslang bevegelsesglede, og kjerneelementer med verdier og mål for faget som ser ut til å samsvare med hverandre, kan dette være et godt steg i riktig retning for det norske folkets fremtidige helse. Men slike endringer bringer ikke bare positive sider, det byr også på utfordringer både for skolene, lærerne og elevene. Hvordan skal en slik læreplan utføres i praksis, og hva er det egentlig som skaper elever som etter endt skolegang ønsker å holde seg fysisk aktive? I NOU 2019:25 bringes de tverrfaglige temaene i fagfornyelsen (LK20) opp, og hvor deres hovedfokus burde være. Det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring nevnes og tildeles i stor grad til kroppsøvingsfaget, og med det et ønske om å øke timetallet i kroppsøving noe. Dette begrunnes med viktigheten faget har for å bidra til god helse livet ut. Dermed foreslår de også at faget hovedsakelig skal ha et helsefokus fremfor læring av idrettsaktiviteter.

Som sagt innledningsvis, ble med den nye læreplanen introdusert nye tverrfaglige temaer som i ulike grad påvirker kroppsøvingsfaget. De tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling. De temaene som er mest interessante med tanke på problemstillingen for oppgaven er de to først nevnte. Folkehelse og livsmestring er i stor grad med på å fremme hovedmålet til faget om en aktiv livsstil ut livet. I siste setningen under dette temaet skriver de om at elevene blant annet skal lære å bruke helse som ressurs på en god måte både for seg selv og ta gode valg for både egen og andres helse. Temaet demokrati og medborgerskap handler i stor grad om at elevene skal lære om og reflektere rundt egne handlingers virkninger på medelever både i timene og utenfor undervisningen. Hvordan samspill kan foregå og hvilke handlinger som ganger samspill med andre elever. Demokrati i faget handler i store trekk om å forstå demokratiske verdier og regler i ulike spill og aktiviteter. Uten at det blir nevnt direkte i teksten er det mange likhetstrekk mellom det som beskrives som demokratiske verdier og «fairplay» begrepet som ofte brukes i faget. Faget skal skape rammer for at elevene kan lære

å håndtere og respektere uenigheter både mellom seg og elever, og seg selv og lærer. Dette kan i noen grad tolkes som et fokus på medbestemmelse og forslag til hvordan et sunt hierarki i undervisningen kan foregå.

Ser man på de nye punktene i læreplanen er det flere ganger pekt på viktigheten av tilpassing av opplæring for hver og en, ikke bare for gunstig læringsutbytte, men også for å skape gode mestringsmuligheter. Her står det blant annet: «Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (...) «Faget skal også utfordre motet deres til å tøyne egne grenser» (...) «Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fysiske tester i skolen er noe LK20 forsøker å begrense bruk av som vurderingsgrunnlag. Den totale formuleringen til LK20 under fagrelevans og sentrale verdier viser til et fag hvor innstas, kroppsbevissthet, kroppslig utfoldelse og kunnskap om kropps og helse blir fremmet mest, og at det er dette som skal vurderes (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fysiske tester kan fortsatt brukes, og er et godt verktøy for elevene til å se hvordan deres fysiske egenskaper er, men utelater mange av de sentrale verdiene til faget om dette blir den eneste vurderingsmetoden. Et argument for å bruke fysiske tester i skolen handler om elevers forutsigbarhet i faget. Ved å ha klare fysiske tester som elevene vet om i god tid før, gir en større følelse av kontroll og klarhet i hva de vurderes på. Som vist i transaksjonsmodellen for stressmestring, ser man at opplevelse av kontroll og mål hjelper på å håndtere mulig stressende situasjoner (Bru, 2019).

### 1.3 Karakterer i kroppsøving kontra andre fag

Statistikk fra 2022 over karakterspredning på alle utdanningstrinn viser store forskjeller i hva norske elever presterer best i. Sammenligner man kroppsøving med de tre største fagene i skolen som norsk, matematikk og engelsk, er forskjellene tydelige. I norsk ligger den største prosenten (36,4%) av elevene på karakteren 4. I matematikk er det svært jevnt mellom andelen som har karakteren 3 og 4 (hhv 26,2 % og 26,2 %). I engelsk ligger 34,30 % av elevene på karakteren 4. Ser man så på de praktisk-estetiske fagene i skolen, viser det seg at i musikk ligger 39,4 % av elevene på 5, og i mat og helse er tilsvarende prosent 40,9 %. I kunst og håndverk har 38,5% av elevene karakteren 5. Og helt på topp finner vi kroppsøving der hele 44,5% av elevene har karakteren 5 (NOU 2019:25). Statistikken viser altså klare

forskjeller mellom de teoretiske og de praktisk-estetiske fagene når man ser på karakterresultatene i form av standpunktkarakterer. I tillegg til at det er en større prosent av elever som ligger på 5 i disse fagene, er det også færre som ligger på de laveste karakterene 1 og 2. Målet med å vise til slik statistikk, er både å vise hvor viktig kroppsøving er for norske elever, men også vise at faget har svært høye snittkarakterer sammenlignet med andre fag. Men her er det også interessant å få frem at det er stort «strek i laget». Statistikk fra 10. klassinger viser at selv om over 50 % av elevene får toppkarakter i faget (5 eller 6), var det hele 4,1% av elevene som fikk «ikke vurdert» eller IV som karakter (NOU 2019:25, figur 3.5). Til sammenligning viser de samme tallene at andre fag med store prosenter av elever på 5 og 6 i karakter har mange færre på IV, om noen i det hele tatt. For eksempel i KRLE ligger 49,5% av deltakende elever på karakteren 5 eller 6, og 0% har fått IV.

Her er det verdt å nevne at kroppsøving er et av fagene som kan søkes fritak fra ved varig sykdom eller andre faktorer som kan hindre elever fra å kunne delta i undervisningen. De som har fått fritak fra faget vil også ligge under kategorien «ikke vurdert». Dette kan forklare tallene noe. Likevel undrer det meg at et fag med så gode snittkarakterer har en så stor prosentdel med ikke vurdert. Når kroppsøvingsdidaktikken er blitt så bevisst på tilpasset opplæring både i styringsdokumenter og i lærerutdanningen, undrer det meg at lærerne ikke i større grad klarer å legge til rette for at elever som i utgangspunktet kunne søkt fritak, heller kan delta og bli vurdert ut fra sine forutsetninger.

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp for all opplæring, og også noe som er mye diskutert i kroppsøvingsdidaktikken (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Som det står i opplæringsloven så skal opplæringen «tilpasses den enkeltes forutsetninger og evner, og dette skal gjenspeiles i lærerens valg av metoder for undervisning, aktivitetsvalg og organisering av undervisningen i sin helhet» (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Spesifikt for kroppsøvfaget, skriver Utdanningsdirektoratet følgende: «En hensiktsmessig tilpasning av undervisning skal gjøres etter elevgruppa sine evner, forutsetninger og interesser slik at samtlige innenfor en elevgruppe skal ha mulighet til å oppleve mestring i faget kroppsøving» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Begge forklaringene viser godt til hva tilpasset opplæring handler om. I definisjonen til Utdanningsdirektoratet er ordene «oppleve mestring» brukt, noe som på mange måter er hele poenget med å tilpasse opplæringen.

I NOU 2019:25 «Med rett til å mestre — Struktur og innhold i videregående opplæring» foreslås det også endringer i vurderingspraksis for å kunne legge bedre til rette for at elever gjennomfører og fullfører med bestått i alle fag. For eksempel foreslås det at vurderingene i faget burde deles opp i mindre bolker istedenfor en stor sluttvurdering i vg3. Argumentene for dette er at mange elever bytter skoler eller linjer i løpet av sin videregående skolegang, og får brudd i opplæringen og vanskeliggjør en god progresjon i faget. Det samme kan skje med elever som ikke bytter linje, men får ny lærer i faget som gjør ting på ulike måter enn eleven kanskje er vant til. Utvalget mener derfor at det er hensiktsmessig å gi flere sluttvurderinger i både kroppsøving og norsk ettersom det er de to eneste fellesfagene som strekker seg over tre år med en sluttvurdering i vg3 (NOU 2019:25).

#### 1.4 Vurdering og innsats

Enda noe nytt som ble introdusert til kroppsøvingfaget med LK20 var de nye kompetansemålene, og måten vurdering skulle skje på. På Utdanningsdirektoratet sine sider vises det til at kompetansemålene skal forstås og formes utfra delen «om faget» under læreplanen for kroppsøving. Dette gjør at lærerne må sette seg inn i faget på en annen måte og tolke hvilken kompetanse som ønskes fra faget, og se på læreplanen på en mer helhetlig måte enn tidligere.

Det som er aller mest interessant i lys av oppgavens problemstilling, er hva læreplanen sier om viktigheten av deltagelse og innsats i faget og hvilke betydninger det har for faglig vurdering. For eksempel argumenteres det med at deltagelse i faget er viktig både for en aktiv livsstil ut livet for elevene, men også for graden av læringsutbytte i timene.. Under kapittelet «Fagrelevans og sentrale verdier» står det i første setning: «Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil utfra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Viktigheten av å være fysisk aktiv blir presisert allerede fra start av. Det legges også vekt på at den aktive livsstilen skal være tilpasset egne forutsetninger, noe som vil være viktig å ha høy bevissthet om i selve undervisningen. Dette innebærer blant annet at elever som har midlertidige helseutfordringer som kan hindre deltagelse, samt de som har kroniske plager, får god tilrettelegging som gjør det mulig for dem å delta mer aktivt i timen, og at de også oppfordres til det. Det formidles også at både elever og lærere skal få oppleve, sanse og



skape med kroppen gjennom faget. Erfaringer som kan bidra til dette, kan være så mangt, men eksempler kan være ulike fysiske aktiviteter, ulike vanskegrader, aktiviteter med ulike krav til samarbeid og aktiviteter som kan få både elever og lærere til å gå utenfor komfortsonen og utfordre seg selv til å prøve nye ting.

Videre står det i LK20 under *fagets relevans og sentrale verdier* at «Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats har å si for å oppnå mål» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Vektlegging av innstas blir her grunnlagt med at det lærer elever å kjenne seg selv og hva de kan oppnå ved å sette seg mål. Det lærer dem også noe om hvor mye innsats dette kan kreve fra dem både som individer, men også som lag eller gruppe. Å skape motivasjon og kompetanse til å bevare en aktiv livsstil i fremtiden for elevene, er hovedmålet som presenteres. Denne kompetansen skal blant annet inneholde aktiviteter som dans, svømming, lek og friluftsliv. Disse aktivitetene utfoldes på ulike måter og med ulike vanskegrader, og skal dermed bidra til den allmenne felles danningen.

Under kapittelet om fagets kjerneelementer deles disse opp i tre kategorier som er bevegelse og kroppslig læring, deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel. Under førstnevnte kategori står det i korte trekk at kroppsøving skal åpne for at elevene skal utforske egen identitet og reflektere over trening, helse og kropp. Det står også at faget skal skape rom for kroppslig læring gjennom ulike bevegelsesaktiviteter, og at «kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Noe som er av interesse i denne definisjonen, er at det ikke direkte blir sagt noe om *graden* av fysisk deltagelse, eller *hvor aktive* elevene burde være for at det skal kalles for kroppslig læring. Kan det kalles for kroppslig læring om elevene ikke selv er i aktivitet?

Den kategorien som muligens er av mest interesse for denne oppgaven er deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter. Et viktig utdrag fra denne delen er: «I mange bevegelsesaktiviteter er deltagelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det denne delen fokuserer på, er hvordan elevene selv tar ansvar for egen læring, men også hvordan de kan bidra til å

skape gode rammer for læring og trivsel for andre rundt seg. Her mener jeg det er viktig å reflektere over hvordan vurderingen av innsats i kroppsøving blir vektlagt og definert i fagets kjerneelementer.

Etter å ha lest over læreplanen i kroppsøving tolker jeg læreplanens forståelse av innsats primært som hvor hardt elevene jobber i timene for å tilegne seg kompetanse eller oppnå mestring. Det er derfor viktig at lærer får mer kunnskap om hvordan vektlegging av innsats i vurderingen blir tolket av elevene. I opplæringsloven står det relativt lite om innsats, og det som vurdering i kroppsøving. Det eneste som er nevnt er: «Elevene, lærlingene, praksisbrevkandidatene og lærekandidatene skal være aktivt med i opplæringen.

Undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringen i samsvar med læreplaner gitt etter loven her» (Opplæringsloven, 2016, § 3-4). Omtrentlig det samme står oppført på opplæring i grunnskolen. Her står det kun kort nevnt at elevene skal delta aktivt i opplæringen. Selv tolker jeg dette som at innsats ligger implisitt i det som omtales her som aktiv deltagelse, så lenge ikke en annen og mer konkret definisjon er å finne.

Under læreplanen finner man også kompetansemålene for faget på alle trinn. Det kan være verdt å merke seg at forskjellene mellom kompetansemålene i faget fra vg1 til vg3 er minimale. Punktene er også relativt åpne i formuleringen, noe som åpner for flere typer læring, samt flere mestringsmuligheter. Kompetansemålene som i ulik grad kan ses i sammenheng med deltagelse og innsats er følgende:

- Øve på og utvikle kunnskaper og ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter ut fra egne forutsetninger.
- Planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening og forklare hvordan dette kan medvirke til en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang.
- Samarbeide om å løse praktiske oppgaver i et læringsfelleskap og ut fra øvelse og aktivitet reflektere over hvordan egen medvirkning kan påvirke andre.
- Planlegge og gjennomføre uteaktiviteter og friluftslivsaktiviteter i nærområdet.

Noe som kan vise seg å være utfordrende å vurdere, kan være planlegging som er nevnt i to av målene ovenfor. Innsats lagt ned i planlegging vil for en lærer være vanskelig å observere og vurdere på samme måte som vurdering av elevenes fysiske handlinger i timene. En mulig

konsekvens kan da være at dette vurderingspunktet ikke blir sett på like helhetlig som det kunne ha blitt. Med integrasjonen av folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema kan det argumenteres for at innsats burde ses på i en større sammenheng og være viktigere for totalvurderingen enn det som kanskje blir tilfellet i praksis.

### 1.5 Ulike typer motivasjon

Motivasjon er ifølge Diseth (2019) en samlebetegnelse for «de faktorene som iverksetter og styrer atferd» (s. 15). Disse faktorene består både av en retningskomponent og en energikomponent. Retningskomponenten sier noe om mål vi setter oss og valg vi tar, mens energikomponenten bestemmer utholdenhet og innsats i atferden. For eksempel kan vi være ganske motiverte for å unngå noe og legge ned omfattende innsats for å slippe unna. På samme måte kan vi sette oss klare mål om å prestere bra og legge ned mye energi for å klare dette. Å forstå at en kan være motivert både for å delta og ikke delta i kroppsøving, er derfor viktig for denne oppgavens problemstilling. Men det kan også være tilfeller der en er mer eller mindre likegyldig og hverken er motivert for å delta eller la være. Dette kalles amotivasjon og defineres kort som, «mangel på motivasjon eller intensjon om å utføre en bestemt handling.» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s.146).

Men dette er ikke så ofte, og som regel styres vår motivasjon av en kombinasjon av indre og ytre faktorer. Indre motivasjon oppstår primært når handlingen som utføres er av eget valg, at handlingen har en egenverdi og at selve aktiviteten er målet. Dette regnes for å være de sterkeste og mest stabile kildene til motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ytre motivasjon kan komme i flere former og grader. Det som likevel er felles for ytre motivasjonsfaktorer er at de tilfører nytteverdi eller en indirekte egenverdi ved at handlingen kan belønnes med noe som gir individet glede. Ytre motivasjon kan også i noen tilfeller være styrt av straff om handlingen ikke utføres, hvor det å unngå straff blir motivasjonen for handlingen. Det skilles også mellom ulike grader av ytre motivasjon, avhengig av graden av medbestemmelse. I situasjoner hvor en handling blir presset på noen, kalles det for *kontrollert ytre motivasjon*. Altså settinger hvor det oppleves for individet at handlingen blir tvunget på en. Handlingen blir som følge av dette gjennomført med liten glede eller entusiasme. *Autonom ytre motivasjon* viser seg å være mer lik indre motivasjon ved at det er handlinger hvor individet selv har valgt å gjennomføre handlingen fremfor å bli tvunget til noe. Denne typen

motivasjon har også noe med hvilken verdi aktiviteten har for deg, eller kan gi deg om den gjennomføres.

### 1.6 Self-determination theory (SDT)

Self-determination theory (SDT), på norsk kalt selvbestemmelsesteorien, omhandler tre psykologiske behov og hvordan de påvirker motivasjon hos individ i ulike situasjoner. Denne teorien ble utviklet av Deci og Ryan (2000) og de tre psykologiske behovene er autonomi, tilhørighet og kompetanse. Alle mennesker antas å ha disse som grunnleggende behov, derfor er ikke selvbestemmelsesteorien opptatt av styrken på behovene, men i hvor stor grad de tilfredsstilles (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

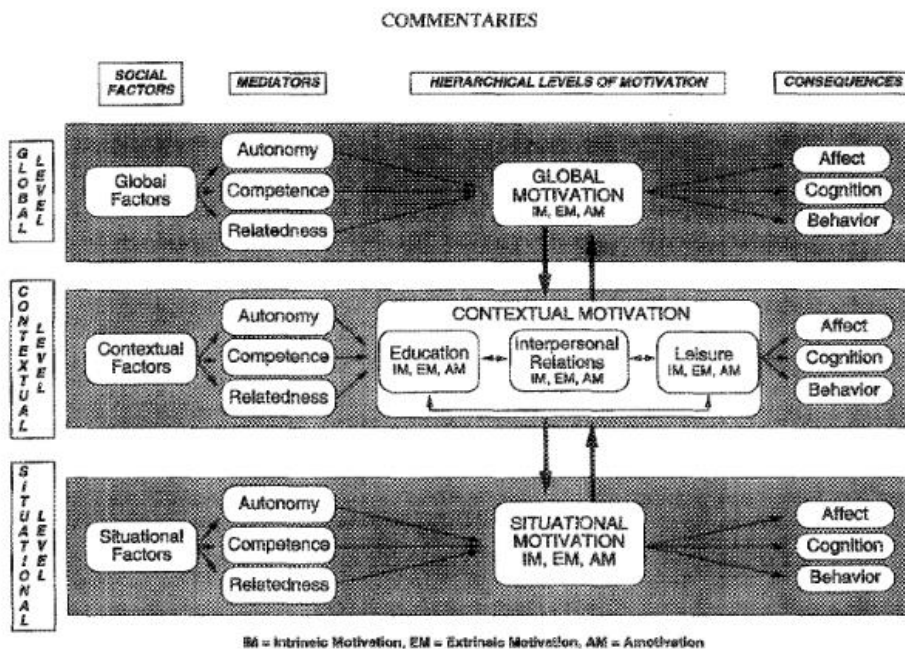
Autonomi betyr selvbestemmelse, og kan som psykologisk behov tilfredsstilles på flere måter. I kroppsøving kan det oppfylles i stor grad gjennom medbestemmelse, ved å la elevene få være med på å bestemme hvordan læringsaktiviteten skal foregå, hva de skal gjøre i faget fremover og hva som kan gjøres av variasjoner og tilpasninger i aktiviteten. Eksempler på dette i en kroppsøvingstime kan være at lærer har laget noen variasjoner i hvilke øvelser innenfor en aktivitet som det kan velges fritt mellom. Her kan lærer variere i vanskegrad og/eller hvilke elementer de ulike øvelsene fokuserer på. Selv om dette er øvelser lærer har laget selv og på den måten begrenset valgene til elevene, har de fortsatt et fritt valg mellom de øvelsene de ønsker. En annen måte som gjør bestemmelsene enda friere, er om elevene får velge mellom ulike typer aktivitet. Læreren kan ha satt opp tre ulike valg mellom samarbeidsoppgaver, individuelle øye-hånd oppgaver, og individuelle øye-fot oppgaver. I likhet med forrige eksempel har læreren begrenset valget elevene kan ta, men de står fritt til å velge mellom de aktivitetene de ønsker. Men medbestemmelse handler også om mer enn bare det som har med selve aktiviteten å gjøre. Elevene kan for eksempel å valget om å velge hvem de vil samarbeide med dersom om aktiviteten legger til rette for det. De kan også velge hvordan de ønsker feedback fra lærer. Om de har skader eller andre hindringer kan de i tillegg velge hva de klarer å være med på, og eventuelt komme med erstatninger selv for elementer de ikke kan utføre. Slik går også behovene noe i hverandre, der valg av samarbeidspartner kan ses i sammenheng med tilhørighet, og hvem man føler seg trygg med, mens valg av vanskegrad og aktivitet henger sammen med behovet for å oppleve kompetanse i lærings situasjonene og faget generelt (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Tilhørighet som psykologisk behov forstås først og fremst som tilhørighet til mennesker, men kan også omfatte opplevelse av tilhørighet til steder eller ting.. Ved å omgås mennesker med felles interesser eller like erfaringer som seg selv, kan en oppleve tilhørighet. Følelse av tilhørighet kan beskrives som en opplevd trygghet, aksept, å være ønsket og å føle at man har noe å bidra med til det/de man føler tilhørighet til. Forskning viser også til at en opplevelse av tilhørighet til skolen i stor grad bidrar til å motvirke diskriminering og fordommer, samt å forbedre elevenes skoletrivsel (Bondie & Zusho, 2022). Hvilke tilhørigheter man opplever kan virke både positivt og negativt for læring og motivasjon hos elevene. Opplever for eksempel en elev tilhørighet til en gruppe i klassen som ikke liker kroppsøving spesielt godt og ofte kommer med unnskyldninger for å ikke delta i timene kan det virke inn på eleven, kan dette føre til at eleven kanskje får mer lyst til å skulke timene til fordel for den sosiale gruppen hvor tilhørigheten er størst.

Kompetanse, eller behovet for å føle seg kompetent gjelder i flere settinger. White forklarer det med at «følelsen av kompetanse er en viktig drivkraft for å engasjere seg i utfordrende oppgaver, og for å ha utholdenhet når oppgaven blir krevende» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 145). Å føle seg kompetent er derfor viktig for at elevene skal ønske å drive med aktiviteten eller oppgaven, ikke bare i en time, men også over tid. Å føle seg kompetent og oppleve at en behersker faget godt, henger også sammen med generell skoletrivsel, og en nyere studie av Sigmundsson et al, (2023) fant en klar sammenheng mellom det å like faget og det å prestere godt. Men om en liker faget fordi en behersker det godt, eller omvendt, er ikke så lett å si. Ut fra energikomponenten i motivasjon, vil også trolig opplevelsen av mangel på kompetanse føre til mindre engasjement og utholdenhet under aktiviteten.

Til slutt vil jeg koble SDT til et økologisk perspektiv, ved å vise hvordan de tre hovedkomponentene autonomi, kompetanse og tilhørighet, kan forstås både ut fra konkrete enkeltsituasjoner og i et mer kontekstuellt og globalt perspektiv. Dette vises i Figur 1 (Vallerand, 2000, s. 313), der motivasjon forstås i et slags hierarkisk system.

**Figur 1: Hierarkisk modell over indre og ytre motivasjon**



**Figure 1.** *The Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. From Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation, by R. J. Vallerand, 1995, June. A theory/review paper presented at the Canadian Psychology Association annual conference, Charlottetown, Prince Edward Island, Canada.*

Modellen viser hvordan vår motivasjon danner et slags hierarki, der den globale motivasjonen springer ut av et slags overordnet verdigrunnlag der vi engasjerer oss og deltar fordi vi tenker at dette er viktig og rett. For eksempel at vi har en grunnleggende oppfatning av at fysisk aktivitet er bra for oss både fysisk og psykisk. På det kontekstuelle nivået, er motivasjonen mer relatert til spesifikke settinger som vi befinner oss i, og de påvirkningene og verdiene vi møter der, for eksempel på skolen, på fritiden og blant familie og venner. For eksempel er det lettere å verdsette en aktivitet og bli motivert for å engasjere seg i dette dersom mange av de rundt deg gjør det samme. Nederst i dette hierarkiet finner vi situasjonsbestemt motivasjon som er veldig varierende og «her og nå» orientert. For alle nivåene vil de psykologiske behovene virke som medierende faktorer for motivasjonen, og vi vil også være styrt av både indre og ytre motivasjon i en og samme setting og situasjon. Det som Vallerand sin teori kan tilføre i forståelsen av SDT, er vekten han legger på hva tilfredsstillende av de psykologiske behovene egentlig har å si, i tillegg til individuelle forskjeller av psykologiske behov. Med dette menes det at hva hvert individ regner opplever som tilfredsstillende vil naturlig nok være ulike, samt i hvor stor grad de ulike behovene

oppleves for at individet skal oppleve det som tilfredsstilt. Som også vist til vil disse forskjellene påvirke motivasjonen i ulik grad både for situasjonsbestemt og global motivasjon. Dermed vil konsekvensen dette har for individets følelser, kognisjon og oppførsel være av ulik grad i utgangspunktet grunnet individuelle forskjeller. Endringene som følger av graden motivasjon opplevd vil variere på samme måte ut fra individuelle forskjeller og behov for psykologisk tilfredsstillelse (Vallerand, 2000).

### 1.7 Teorier om mestringstro

Unge voksnes tro på egen mestring innenfor ulike arenaer utgjør en stor del av deres fremtid, både med tanke på hva de utdanner seg til, men også hvor hardt de er villige til å jobbe for å oppnå ønskede posisjoner. På denne måten er mestringstro helt sentralt ikke bare for at unge voksne skal søke videre utdanning innenfor deres interessefelt, men også for kroppsøvingens hovedmål om å skape livslang bevegelsesglede. For å skape opplevelser hvor mestringstroen økes hos elevene er det nødvendig å lage så gode rammer som mulig for deres aktive deltagelse. For å kunne oppnå dette trengs det kunnskap om hvordan mestringstro hos unge voksne fungerer, og hvordan den utvikles hos dem.

Albert Bandura utviklet sosial kognitiv læringsteori (Bandura, 1997), der «self-efficacy» eller tro på egen mestring, er sentralt. Dette kan kort defineres som «evne til å organisere og utføre de nødvendige handlinger for å nå et bestemt mål» (Bandura, 1997, her fra Margolis & McCabe, 2006, min oversettelse). Self-efficacy kan trolig være en av de viktigste faktorene for å forklare elevers deltagelse i kroppsøving. Hvor vanskelig eleven vurderer temaet i økten til å være, har betydning for hvordan de vurderer egen sannsynlighet for å lykkes, noe som igjen påvirker hvor motiverte de er til å delta. Her vil også tidligere mestringserfaringer spille inn. Opplevs det at man er god på å skulke eller lure læreren slik at man slipper å delta, kan dette også oppleves som mestring av en handling. Dette blir belyst mer under skjuleteknikker og unngåelsesatferd som mestringsstrategi.

Helt konkret skiller Bandura mellom «*efficacy expectations*» og «*outcome expectations*», hvor «*Efficacy expectations*» kan defineres som forventningene om hvorvidt en bestemt oppgave kan utføres. Altså hvorvidt man tror man klarer/ ikke klarer en oppgave. «*Outcome expectations*» handler om hva som er forventet skal skje om oppgaven utføres, for eksempel

om en får ytre belønning i form av ros, vinner en premie eller om det mer er snakk om indre belønning i form av mestringsglede og tilfredshet (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

De fire kildene Bandura mener bidrar til tro på egen mestring er: *Mestring og erfaring, andres erfaringer, tilbakemeldinger fra andre, og psykisk og fysisk tilstand.*

*Mestring og erfaring:* Denne kilden tar individets tidligere lignende opplevelser og vurderer hvilke erfaringer individet har hatt med disse. For å ta et kroppsøvingseksempel, kan dette være spydkast som skal utføres. Eleven ser da på hvilke lignende opplevelser han/hun har hatt tidligere, og hvilke erfaringer de har med slike bevegelser. Dersom eleven har erfart at de er gode i kast når de spiller kanonball, kan de tenke at et kast med spyd kan gå ganske bra det også. En studie viser til fordelene ved å ha drevet med lignende bevegelsesmønstre, eller like krav til koordinasjon bedrer forutsetningene for å lære seg de nye bevegelsesmønstrene. Samt ferdighetene til å gjenkjenne likhetstrekk mellom bevegelsene/aktivitetene, også kalt for «positive skill transfer» (Roman et al., 2009). Har eleven derimot hatt negative erfaringer med lignende øvelser før, kan dette svekke egen tro på mestring i spydkastet. Det er verdt å nevne at teorien om mestringstro også kan gjelde for grupper hvor samarbeid er viktig. Det fungerer da på samme måte, hvor gruppen som helhet ser på lignende opplevelser og deres erfaringer med dette.

*Andres erfaringer:* Dette handler om å oppleve at andre rundt deg mestrer. Bare det at mange medelever mestrer en oppgave, kan være nok til å øke mestringstroen. Det kan imidlertid ha motsatt effekt at mange mestrer oppgaven, dersom eleven selv anser seg selv som dårligere i den typen oppgave det gjelder. Det spiller altså inn både hvor mange som mestrer, men også hvem det er. Ved å se andre utføre en oppgave, kan elevene også lære ulike måter å utføre oppgaven på fra andre. Ikke bare kan det bedre elevens «efficacy expectations» men også «outcome expectations» om andres belønning eller reaksjon er bedre enn først antatt. Ser man på motivasjon i en lærings situasjon kan det som Bandura kaller for «coping models» og «mastery models» bli anvendt både aktivt og passivt enten av en lærer eller av en elev som prøver å lære en medelev noe. En «coping model» er en person som mestrer på noenlunde likt nivå som eleven, og der den som lærer bort bruker sine tidligere erfarte feil til å hjelpe elevene med å styre bort fra disse, og ikke gjenta de samme feilene som de selv har gjort. Det kan også være i en stressende situasjon, hvor den som lærer bort har vært i lignende situasjon selv før. Slik får den som lærer vite om nyttige tanker



eller strategier for å håndtere slike situasjoner. En «mastery model» er derimot noen som mestrer på et høyere nivå enn eleven, og trenger ikke være noe som eleven er i direkte kontakt med, selv om dette også kan være en lærer. For eksempel kan en se på når noen utfører en øvelse på en svært forbilledlig måte, og bli inspirert av dette ved at de ser at den gitte handlingen faktisk er mulig. Dette knyttes også tett opp til modellæring hvor det gis klare eksempler på hva som kan og burde gjøres for å håndtere situasjonen best mulig. Skaalvik & Skaalvik (2014) har bygget videre på disse konseptene ved å se på virkninger dette har på motivasjon i undervisningssituasjoner. De konkluderer med at mestring av flere ulike situasjoner bidrar positivt til den generelle motivasjonen. Lærer spiller her en veldig viktig rolle ikke bare som modell eller motivator, men som ansvarlig for at elevene får opplevd mestring av ulike læringssituasjoner.

Tilbakemeldinger fra andre: Ved tilbakemeldinger eller verbale overtalelser og oppmuntring fra medelever eller lærer kan mestringstroen øke. Det kan imidlertid ha betydning hvem tilbakemeldingene kommer fra, og måten de blir gitt på. Er det bestekompiisen som kommer med støttende tilbakemeldinger og hjelper eleven med å se oppgaven på en enklere måte kan det styrke mestringstroen, mens oppmuntring fra mer perifere andre kanskje har mindre å si. Betydningen av tilbakemeldinger fra lærer avhenger også noe av læreres faglige kompetanse og relasjon mellom læreren og eleven.

Psykisk og fysisk tilstand: Eleven vurderer sine psykiske og fysiske tilstander i forkant av utførelse av oppgaven. Psykiske tilstander som kan påvirke prestasjonen kan for eksempel være humør og oppmerksomhet. Dersom vi er i godt humør, har vi også en tendens til å være mer optimistiske på egen mestringstro (Kavanagh & Bower, 1985). Når det gjelder oppmerksomhet, kan dette dreie seg om hvorvidt eleven har klart å prosessere alle de fysiske elementene oppgaven inneholder, og sett klart for seg hvordan han/hun kan klare oppgaven. Fysiske faktorer som kan påvirke prestasjonen kan være trøtthet, fysiske skader, fysiske forskjeller mellom andre som har klart oppgaven og deg selv, tekniske forskjeller, eller forskjeller i koordinative egenskaper.

Et annet teoretisk perspektiv som kan være relevant sett i sammenheng med Banduras «efficacy expectations» og «outcome expectations», er «Expectancy-value theory» (Eccles & Wigfield, 2000). «Achievement motivation» blir definert som hva som motiverer et individ,

eller en gruppe til å oppnå et visst resultat eller ønsket utfall. De ulike motivasjonsfaktorene innenfor denne teorien blir delt opp i valg av målorientering, utholdenhet i oppgaven, innsats gitt, og prestasjonen. Alt etter hvilke forventninger som er satt for hva utførelse av handlingen vil gi av «belønning» vil de nevnte faktorene og hvordan de uttrykkes gi en viss pekepinn på hvilke forventninger som ligger til grunn. Målorienteringen kan endre seg ut fra hvilken verdi handlingen tilbyr. Er det forventningen at aktiviteten kommer til å være sosial, og derfor gøy å utføre vil kanskje målorienteringen være mer mestringsorientert, enn om det hadde vært en ytre belønning som følge av god prestasjon. Likedan vil viljen til å holde ut med aktiviteten, graden av innsats som legges ned, og selve prestasjonen avhenge av hvilke forventninger som er satt.

Spesielt for denne teorien er at det blir sett på hvordan valg, utholdenhet og prestasjon påvirkes av hvor stor tro individet har på at de skal mestre aktiviteten, og hvordan aktiviteten blir verdsatt. Videre tar teorien for seg hvordan ulike handlinger eller aktiviteter kan oppleves og kobles til ulike grunner for suksess eller ikke suksess. Eksempel på dette kan være ved at en attribuerer mestring av en oppgave til ferdigheter vil motivasjon og tro på mestring av lignende oppgaver øke. På samme måte vil attribusjon av det å feile en oppgave til mangel på ferdigheter ha negative effekter på motivasjon og tro på mestring av lignende oppgaver i fremtiden (Eccles & Wigfield, 2000). Her kan både typen læringsmiljø, klassens opplevde målorientering, og lærer spille viktige roller for å hjelpe elevene med å skape sunne attribueringer for seg selv. Ved å legge til rette for at elevene skal lære om hva som er under deres kontroll og hva som kan skyldes ytre faktorer, samt å skape en allmenn aksept for det å feile i forsøk på å tilegne eller forbedre egenskaper.

### 1.8 Selvoppfatning, selververd og motivasjon

Det er flere faktorer som spiller inn på hvilke erfaringer og forventninger ulike elever har til læringssituasjoner. Blant dem er elevens selvoppfatning. En persons selvoppfatning bestemmer i stor grad hvordan man tenker, føler, handler og i ulike settinger. Elever som for en lærer ser ut til å ha de samme egenskapene, og fysiske forutsetninger, kan likevel handle svært ulikt basert på deres selvoppfatning. I følge Diseth (2019) er selvoppfatning er vidt begrep som både rommer våre mestringsforventninger, hva vi synes om oss selv som personer og vurdering av spesifikke ferdigheter vi har. Ut fra dette skiller han derfor mellom

tre ulike kategorier av selvoppfatning: (1) mestringstro, altså kognitiv vurdering av forventninger om å lykkes eller mislykkes. Dette overlapper mye med begrepet selvtillit (2) selvfølelse, som handler om generell oppfatning og evaluering av seg selv, og (3) selvverurdering, som handler om hvordan vi verdsetter våre egne evner og ferdigheter. Dette kan også kalles for selvverd.

Hvordan en person verdsetter seg selv har altså mye å si for personens selvoppfatning. Verdsetter man seg selv høyt ligger det til rette for at selvoppfatningen er god. Ved lav subjektiv verdsettelse kan det bidra til en rekke negative virkninger på individets mentale- og med det fysiske helse. Branden (1994) uttrykte at lavt selvverd alltid er en av faktorene som ligger til grunn ved større psykiske problemer (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Branden, 1994). Dette kan kobles til en av Banduras fire kilder til mestringstro. Om en elev skal sammenligne seg selv med andre elever av «likt» nivå, egenskaper eller fysiske forutsetninger, krever det at eleven verdsetter sine egne kvaliteter tilstrekkelig nok til å kunne sammenligne seg selv med andre. Lavt selvverd kan også gjøre at verdien av andres ros og oppmuntring blir redusert, ved at dette ikke klarer å oppveie de negative tankene en har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2014; Øiestad, 2011).

En annen teori som omhandler sammenligninger med andre og hvilke effekter dette kan ha for selvoppfatningen, er Leon Festingers «social comparison theory», eller sosial sammenligningsteori på norsk. Hvordan hver enkelt ser på sin livssituasjon, evner, oppførsel og tanker avhenger av hvilken type sosial sammenligning de gjør, og ikke minst hvem de sammenligner seg selv med i ulike situasjoner (Miller, 2015). Festinger kom egentlig ikke med en klar definisjon på hva sosial sammenligning er, men begrepet blir ofte sett på som tanker om sitt eget selv i forhold til hvordan vi oppfatter at andre har det. Videre pekes det til at sosiale sammenligninger ofte skjer på grunn av mangel på tilgang til objektive kilder å måle seg opp mot, og selv om det skulle være en objektiv kilde velger flest folk likevel å sammenligne seg sosialt. Dette mye grunnet den konstante mengden av sammenligningsfaktorer som kan oppfattes og tolkes gjennom andres og egne handlinger. Det trenger ikke å være sammenligning med noen eller noe som skjer hvor en selv er fysisk til stede heller. Sammenligninger kan skje lenge etter en hendelse, eller gjennom sosiale media. Sosiale sammenligninger kan også oppstå på gruppenivå, både innad og mellom sosiale grupper. Et eksempel kan være at en vil sammenligne klesstilen sin med klesstilen til

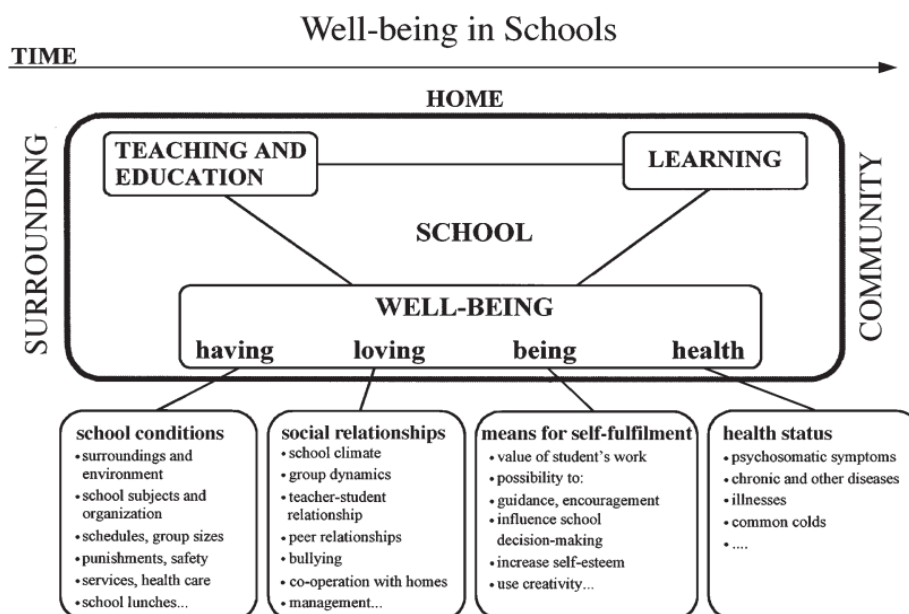
sine nærmeste venner, mens vennegruppen en er i kanskje sammenligner sine klesstiler med en annen gruppes klesstil. Utfra hvilke sosiale oppfatninger en har av den/de det sammenlignes med, kan det bidra positivt eller negativt til ens egen selvværd (Miller, 2015). I kroppsøving vil det oppstå flere situasjoner hvor sosiale sammenligninger skjer, for eksempel ved at ser hva andre har på seg, hvordan de presterer og hvilke fysiske ferdigheter de har, og sammenligner seg selv opp mot det. Verdien disse sammenligningene har for vår selvværd, vil også være avhengig av hvilken relasjon vi har til den vi sammenligner oss med og hvor viktige disse personene er for oss. Et sosialt konsept som oppstår i ulik grad i de fleste sosiale relasjoner er konformitet, og konformitetspress. Begrepet er tett knyttet opp til gruppepress, men handler ikke om direkte krav eller ytringer fra gruppen, men om tause og opplevde forventninger om å oppføre seg på en bestemt måte. Konformitetspress kan forklares som hvordan individers oppførsel, meninger, og tolkninger endres alt etter hva som er normen i gruppen man er i. Dette avhenger også i stor grad av hvilke relasjoner individene i gruppen har til hverandre, og baserer seg på et slags sosialt hierarki hvor noens meninger og handlinger i større grad skaper grunnlag for gruppenormer enn andre. Her også vil sosioøkonomisk status ha noe å si for hvor en blir plassert av gruppen i det sosiale hierarkiet. Konformitet kan altså fremme både positive og negative handlinger alt etter hvilket miljø det er, og hvordan hierarkiet i den gitte gruppen er (Liu, 2016). Det vil si at i en klasse kan det oppstå både positivt konformitetspress for eksempel om å yte maks innsats i timene, eller et tilsvarende negativt press om å la være.

### 1.9 Relasjoner i skolen

Det finnes en mengde forskning som sier noe om at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning for elevens faglige og sosiale skolefungering, mestring og trivsel (Hamre & Pianta, 2006; McGrath & Bergen, 2015). Negative relasjoner mellom lærer og elev har også vist stor korrelasjon til skulk, skolevegring og frafall (Bru, 2019, s. 130). Slike negative relasjoner kan oppstå på ulike måter, og kan oppleves forskjellig fra person til person utfra fag, hvilke erfaringer de har hatt tidligere, grad av opplevd mestring og annerkjennelse og oppmuntring fra andre. På samme måte kan positive relasjoner gi en rekke positive effekter for læringsprosesser, velvære, trivsel og psykisk helse. Gode sosiale rammer er med på å ufarliggjøre både stressende sosiale situasjoner og lærings situasjoner på skolen, i tillegg til å

motvirke negative følelser (Bru, 2019). Men i tillegg til lærer-elevrelasjonen, er også jevnalderrelasjoner svært viktige for å fremme opplevelse av tilhørighet, og for barn og unge er skolen en svært viktig arena for å skape og utvikle vennskap. I en studie om frafall i videregående opplæring, ble manglende sosial deltagelse og følelse av ensomhet oppgitt til å være den viktigste grunnen til at elever slutter (Frostad et al., 2015). I en annen studie av ufrivillig skolefravær, fant også Amundsen og Møller (2022) at halvparten av de elevene som strever med dette, også oppgir at de ikke har noen positive relasjoner til noen av lærerne ved skolen, og 4 av 10 sier at de ikke har noen venner på skolen. Opplevelse av tilhørighet i et felleskap og gode relasjoner både til lærere og medelever ser derfor ut til å ha stor betydning for elevens motivasjon til å møte på skolen.

En konseptuell modell som forklarer disse sammenhengene godt, er Allardts «School well-being model» (Konu & Rampelä, 2002, s. 83). På norsk oversettes gjerne «subjective well-being» med trivsel (Samdal, 2009), og jeg velger derfor å bruke trivsel som begrep i videre forklaring av modellen. Modellen viser hvordan trivsel består av de fire hovedkomponentene «having», «loving», «being» og «health», som igjen er relatert til fire delområder knyttet til skoleforhold, sosiale relasjoner, selvrealisering og helse.



**Figur 2. "School Well-being Model" (Konu & Rampelä, 2002, s. 83)**

*Skoleforhold* handler om det fysiske skolemiljøet der inneklime, lyd, klassestørrelse og timeplanorganisering er viktig. I tillegg handler det også om elevens tilgang til matordninger

og ulike støttefunksjoner som helsesøster og rådgiver. *Sosiale relasjoner* tar for seg alle relasjoner en som elev vil ha på skolen. Det er lærer-elev relasjoner, elev-elev relasjoner, det sosiale læringsmiljøet i klassen, gruppedynamikk, mobbing, og samarbeid mellom hjemmet og skolen. *Selvrealisering* omhandler først og fremst om muligheter til å påvirke viktige aspekter i eget liv. I skolesammenheng handler det om at alle elevene bør få en opplevelse av å bli verdsatt og respektert, og få muligheter til å ta egne valg som påvirker deres skolehverdag både sosialt og faglig. *Helsestatus* og hva god helse er kan ses på som fravær av sykdommer og skader. I en slik forklaring kan god helse og det å være frisk ses på som relativt like begreper, men det er likevel mulig å ha høy grad av trivsel til tross for sykdom og funksjonsnedsettelse. Disse fire kildene til trivsel (well-being) er sammenkoblet og fungerer som et slags system hvor noen kilder veier opp for mangel på andre kilder i enkelte tilfeller, for eksempel ved at en person som har kronisk sykdom, primært henter kilder til trivsel fra andre komponenter enn helse, som for eksempel sosiale relasjoner og vennskap. Videre er modellen viktig i et økologisk perspektiv, ved at ser disse kildene til trivsel både på skolen, i samfunnet og hjemme, og at en ser på endringer i disse over tid.

## 2.0 Forskningsmetode

Ordet metode kommer fra det greske ordet *methodos* som betyr «å følge en bestemt vei mot et mål» (Høgheim, 2020, s. 27). Veien til målet og begrunnelse for valgene blir beskrevet mer i delkapitlene under, hva jeg gjør rede for og drøfter alle de sentrale delene i forskningsprosess og -design.

### 2.1 Valg av forskningsdesign

I følge Blikstad-Balas & Dalland (2021) består en forskningsprosess både av en pre-empirisk fase og en empirisk fase (s. 23). I den pre-empiriske fasen gjøres valg av forskningsfelt, tema og forskningsspørsmål, og krever også at en starter med å gjøre seg kjent med aktuell kontekst og forskningslitteratur. Denne fasen danner så grunnlaget for den empiriske fasen hvor selve datainnsamlingen foregår. Det vil si at alle valg vi tar om design, utvalg, datainnsamling og dataanalyse hviler på problemstilling og forskningsspørsmål og hva som vurderes som best egnet til å besvare disse.

Der er flere former for kvalitativ forskningsmetode som kunne vært interessante og aktuelle å anvende på tematikken jeg har valgt. Blant annet kunne observasjon av flere klasser over tid vært spennende for å se hvordan klasser som helhet handlet og reagerte i kroppsøvingstimene, samt sett hvordan lærerne la opp undervisningen. Observasjon har den fordelen at den gir oss mulighet til å se selv hva som foregår i gitte situasjoner, hvordan folk handler og samhandler og interagerer med fysiske omgivelser. Dette kan være forskjellig fra hva folk sier at de gjør eller forteller oss om hendelsesforløp i ettertid (Dalland, 2017). En utfordring med observasjon kan imidlertid være å tolke og fortolke det vi observerer, for eksempel så gir ikke observasjon oss noe informasjon om *hvorfor* elevene handler og oppfører seg som de gjør. Observasjon ble derfor vurdert til å være mindre egnet til å besvare min problemstilling, der mye av hensikten er å få frem elevperspektivet, og deres meninger og erfaringer knyttet til deltagelse i kroppsøvingstimene.

Spørreundersøkelse kunne fått dekket flere informanter, og mulig fått frem et mer representativt resultat for hvordan en klasse opplever kroppsøving. Ifølge Ringdal (2018) er spørreskjema den overlegent mest benyttede datainnsamlingsmetoden i samfunnsvitenskapene, og er godt egnet til å måle holdninger, samt gi et oversiktsbilde over tilstanden i en populasjon. Selv om en gjennom dette kan hente inn svar fra et større antall informanter på kort tid, er det likevel en fare for at en ikke får fanget opp bredden i temaet en undersøker, spesielt dersom en benytter standardiserte svaralternativer. I mitt prosjekt ønsket jeg en mer utforskende tilnærming, og spørreskjema ble derfor heller ikke sett på som det mest egnet til å besvare problemstillingen.

Et siste alternativ som ble vurdert, var fokusgruppeintervjuer. Dette er en godt egnet metode dersom en ønsker å få frem diskusjoner rundt et tema og der en ønsker at deltakerne skal utveksle erfaringer og meninger. Fokusgrupper er også godt egnet som grunnlag for utvikling av spørreskjema eller som supplement til observasjon (Morgan, 1997). Men dersom den primære hensikten er å gå i dybden på et tema og få mest mulig informasjon fra enkeltindivider, også på tema som kan være personlige og ikke så lette å være åpne om i en gruppe, er individuelle intervjuer bedre egnet. I mitt prosjekt har jeg vurdert det slik at noen av grunnene til at elever ikke deltar i kroppsøving kan være sensitive og vanskelige å snakke om i en gruppe, og det er heller ikke hensikten å oppnå en diskusjon rundt disse erfaringene.

Oppsummert, ble det derfor til at jeg valgte individuelle kvalitative intervjuer som metode. Under intervjuene ble det lagt mest vekt på informantenes erfaringer fra videregående skole, men det ble også åpnet for at informantene kunne komme med erfaringer fra kroppsøving fra tidligere skolegang hvor det var naturlig for dem. Under fremstillingen av resultat vil fiktive navn på informantene benyttes for å ivareta anonymitet. Intervjuene var semistrukturerte ved at hovedspørsmålene var planlagt på forhånd, men med åpning for oppfølgingsspørsmål for å kunne gå mer i dybden på de mest interessante svarene til informantene. Semistrukturerte intervjuer er godt egnet når en har en utforskende hensikt. Gjennom fleksibiliteten denne metoden gir, er det lett å ivareta både den teoretiske dimensjonen ved at et sikrer at en får informasjon om aktuelle deltemaer som er relevante for problemstillingen, og den menneskelige dimensjonen ved at en har mulighet til å stoppe opp, stille utdypende spørsmål og tilpasse intervjuet til den en snakker med (Svenkerud, 2021). Intervjuene ble tatt opp, transkribert og så videre analysert ved hjelp av refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). Denne fremgangsmåten kommer jeg tilbake til om litt.

## 2.2 Vitenskapeteoretisk ståsted – fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi kan beskrives og defineres på mange måter, men hovedtrekkene for ideologien er at det finnes flere virkeligheter. Den retter seg mot subjektets virkelighetsoppfatning. Ulike mennesker vil tolke situasjoner ulikt, og dermed oppleve den samme virkeligheten på ulike måter. Verden kan ikke tolkes uten at det er subjektivt. I fenomenologien er det ofte brukt analyser og kartlegging for å prøve å forstå hvordan en spesifikk gruppe mennesker opplever et fenomen (Nyeng, 2012). Tanken er at ved å få innsikt i om individers tolkede opplevelse, kan handlingene og meningene deres i større grad forstås av andre. Ved å velge fenomenologi og kvalitativ metode blir resultatene mer uforutsigbare, nettopp av den grunn at andres opplevelse av et fenomen ikke kan forutses. Selv om det gjøres antagelser ut fra teoretisk forankring kan ikke resultatene forutses. I kvalitativ forskning ses det ofte på et felt, mennesker eller fenomener hvor det kan være utfordrende å ha klare antagelser om resultatet (Høgheim, 2020). I denne studien er altså den spesifikke gruppen videregående elever, og fenomenet er deres motivasjon for deltagelse i kroppsøving.



Når mennesker tolker, oppfatter eller handler vil det i all sannsynlighet ikke bære objektivitet. Dette er grunnet at mennesker alltid vil ha en forforståelse ut fra sine individuelle erfaringer, kunnskaper og perspektiver. Det samme gjelder forskere også. Når et datamateriale skal analyseres vil det alltid ses på gjennom perspektivet til den som analyserer det, og påvirkes av deres forforståelse. Selv om vi alle lever i den samme virkeligheten, vil vi tolke og oppleve den forskjellig basert på hvilke tidligere erfaringer vi har gjort oss. Hermeneutikk er vitenskapen om nettopp denne forskjellen i virkelighetsoppfatning, og betyr fortolkningslære (Sæle & Hallås, 2020). Under hele utarbeidelsen av denne masteroppgaven må egen forforståelse overveies og tas i betraktning under argumentasjon og tolkninger som gjøres. Med bearbeiding av kvalitativ data som i stor grad har med andres opplevelser å gjøre, er dobbelhermeneutikk viktig å være klar over, og være kritisk til hvordan informantens opplevelser igjen tolkes (Kvale & Brinkmann, 2021).

Fenomenologi og hermeneutikk er derfor viktige som grunnleggende vitenskapeteoretiske perspektiver innen kvalitativ forskning. Spesielt gjelder dette drøftinger og refleksjoner knyttet til egen forforståelse som forsker og hvordan dette påvirker ikke bare fortolkningen av resultater, men både pre-empirisk og empirisk fase (Blikstad-Balas & Dalland, 2021). Som masterstudent innen kroppsøving som fagfelt burde jeg i utgangspunktet ha gode forutsetninger for å se sammenhenger både mellom informantens utsagn, og mellom deres utsagn og aktuell teori. Samtidig vil min erfaring fra praksis, og kanskje også fra egen skoletid, prege mitt syn på hva som bidrar positivt og negativt til deltagelse i kroppsøving. Det er vanlig i lignende forskningssituasjoner å anvende både fenomenologisk og hermeneutiske perspektiver. Skulle det kun blitt anvendt fenomenologisk perspektiv kan dette skape en falsk forestilling om at det som blir drøftet bærer objektivitet, hvilket vil være utfordrende innenfor kjente fagfelt for forskeren. Hermeneutikken mener at våre forforståelser alltid vil ligge til grunn uansett hvor objektivt en prøver å stille seg. Egen forforståelse og kjennskap til temaet en forsker på, kan derfor være både en fordel og en ulempe. Ved å ha opplevd lignende situasjoner som informantene viser til, kan man forstå deres opplevelser og meninger i større grad. På den andre siden kan en slik forforståelse hindre en i å oppdage nyanser i situasjonene som kan skille seg fra opplevelsene en selv har

erfart. Det er imidlertid viktig å påpeke at hermeneutikken ikke baserer seg på en statisk forforståelse, men anerkjenner at denne hele tiden endres og utvikles ettersom nye erfaringer blir gjort. Forforståelsen jeg som forsker har i forkant av gjennomføring av denne oppgaven vil i all sannsynlighet være annerledes enn forforståelsen jeg vil ha i etterkant. Men for at vår forforståelse skal utvikles, hjelper det å være bevisst på hvilken forforståelse man har fra før av, og hva nye erfaringer tilfører (Kvale & Brinkmann, 2021). Uansett er det fundamentalt for funnene i studien at en er klar over sin forforståelse, og hvordan den eventuelt kan påvirke hele forskningsprosessen både ved formuleringen av spørsmål, oppfølgingsspørsmål, hvordan svarene til informanten blir tolket under selve intervjuet, og under analysen i etterkant (Thagaard, 2018).

### 2.3 Utvalg

Utvalg i kvalitative studier er ofte relativt små grunnet den mer utforskende tilnærmingen til å forstå et fenomen. Siden metoden baseres rundt et lite utvalg, må dette utvalget plukkes ut selektivt for å få informanter som er mest relevante opp mot problemstilling og tema. Det ble derfor gjort et strategisk utvalg (Sæle & Hallås, 2020, s. 329). Strategisk utvelgelse av informanter bidrar til å sikre at vi har deltakere som har erfaringer med eller kunnskap om det vi skal undersøke, og aller helst ønsker vi at det skal være god variasjonsbredde i deres kunnskap og erfaringer. I forlengelsen av dette oppstår derfor spørsmålet om hva som er tilstrekkelig utvalgsstørrelse for å kunne belyse prosjektets problemstilling på en mest mulig tilfredsstillende og forsvarlig måte. Slike vurderinger gjøres både i planleggingsfasen, underveis og i etterkant av datainnsamling, der en stiller seg spørsmålet om en har oppnådd såkalt «metning» der en ikke tilfører noe særlig ny innsikt eller kunnskap ved å øke antallet informanter (Malterud et al., 2015). Dette avgjøres igjen av informasjonsstyrken, som blant annet bygges opp både av hvor strategisk en har vært i utvelgelsen av informanter og hvor godt en treffer med informasjonen en får ut fra forskningsspørsmålene en stiller. I mitt prosjekt endte jeg opp med et utvalg på totalt  $n = 6$  informanter, fordelt på to gutter og fire jenter som alle gikk på samme skole. Inkluderingskriteriene (Jacobsen, 2015) var at de gikk på siste året på videregående skole (vg3), på studiespesialiserende linje, eller annen studieforberedende linje med unntak av idrettslinjer. Grunnene til dette var at jeg ønsket at utvalget skulle representere «de allmenne» elvene, altså den elevgruppen som er størst av

på videregående skoler i landet (Utdanningsdirektoratet, 2021). I tillegg til at yrkesfagelever på vg3 i all sannsynlighet vil være ute i lære. Dette medfører ikke bare mye mindre kroppsøvingundervisning, men kunne ha gjort rekrutteringsprosessen noe vanskeligere. De vil derfor ikke har like mange nylige kroppsøvingserfaringer å sammenligne tidligere erfaringer med. Det siste inkluderingskriteriet var at eleven ikke skulle ha kroppsøving som favorittfag. I utgangspunktet var tanken å intervju elever som ikke liker kroppsøving, men dette ville det trolig være vanskelig å rekruttere nok deltakere til. Dermed ble kriteriet endret til å ikke ha kroppsøving som favorittfag. Formålet med å unngå de elevene som har kroppsøving som favorittfag var å få med informanter som hadde blandede erfaringer med faget, som ikke gleder seg til hver time uansett, og som ikke mestrer alt med en gang. Dette for å få best mulig variasjonsbredde i erfaringer og holdninger, og med det også bidra til å øke informasjonsstyrken (Malterud et al., 2015). Det var flere grunner til at nettopp denne gruppen informanter ble spurt om å delta i denne studien. For det første har vg3 elever fått erfare kroppsøving på alle trinnene av norsk obligatorisk skolegang, og har dermed også flest erfaringer å sammenligne sin nåværende kroppsøvingssituasjon med. For det andre er dette en årgang som har opplevd endring i læreplan mens de har gått på videregående, og de kan derfor vise til opplevde forskjeller i faget gjennom de siste tre årene. Til sist ønsket jeg også å spørre informantene om deres planer for fysisk aktivitet etter endt skolegang. Siden disse informantene ville være ferdige med obligatorisk skolegang bare noen måneder etter intervjuene tok sted, var dette noe som de trolig allerede hadde tenkt litt på.

## 2.4 Rekruttering

Kort tid etter prosjektskisse for oppgaven ble godkjent startet prosessen med å komme i kontakt med videregående skoler for å finne aktuelle informanter. Først ble det forsøkt å kontakte videregående skoler hvor enten jeg eller tidligere medstudenter hadde sine praksisperioder noen år tilbake. Etter flere e-poster med lite respons begynte søken i andre deler av landet i håp om bedre oppslutning. Endelig kom det positivt svar fra en lærer som underviste i flere studiespesialiserende vg3 klasser. Han var til stor hjelp og ordnet med informanter som havnet innenfor inkluderingskriteriene. Han skrev ut infoskriv til å kunne dele ut til de aktuelle som ønsket å være med. Siden det ikke ble mulighet for meg til å selv presentere intervjuets struktur og tema for elevene i hans klasser, gjorde læreren dette for

meg. Han delte deretter ut infoskriv til flere som i første omgang kunne tenke seg å delta på intervju. Dagen før intervjuene skulle finne sted, fikk jeg komme innom de aktuelle klassene og fortelle mer detaljert om hvordan intervjuene vil foregå, og elevene fikk her også anledning til å stille spørsmål, før de signerte informert samtykke. Siden alle elevene var over 16 år, hadde selvstendig samtykkekompetanse. Det at jeg fikk møte elevene før intervjuet, tror jeg også bidro til å gjøre dem tryggere i selve intervjusituasjonen dagen etter.

## 2.5 Utarbeiding av intervjuguide

Som nevnt innledningsvis ble det benyttet en semistrukturert intervjuguide. Denne tilnærmingen gir rom for høyttenkning og refleksjon fra både informantene og intervjuer sin side, og det er også mer åpent for at intervjuene kan tas i flere retninger alt etter hvor svarene til informantene leder, og hva jeg som intervjuer finner mest interessant å gå mer i dybden på. Jo mer åpen intervjusituasjonen er, jo lettere er det også å få spontane og uventede svar fra informantene, mens en strammere struktur gjør analysen i etterkant enklere (Dalland, 2017). Dette var avveininger jeg gjorde da guiden ble laget. Første gang jeg gjennomførte et intervju merket jeg at iveren etter å komme på gode oppfølgings spørsmål ble for stor og tok fokuset mitt bort fra hva deltaker svarte. Dette gjorde trolig oppfølgings spørsmålene mindre relevante ettersom de ikke alltid ble spesifikke nok opp mot informantens svar, og ikke helt klarte å bygge kumulative dialoger (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 170). Aldersgruppen som ble intervjuet har jeg erfaring med å intervju fra tidligere. Erfaringene fra den gangen var at intervjuet lett kan «gå litt i stå» og at det ikke alltid er så lett å få samtalen til å flyte godt. Ofte er det også lettere for informantene å komme med kortere svar, enn å snakke veldig lenge og utfyllende på egen hånd. Opplevelsen tilsa at mange kanskje ikke var helt trygge i situasjonen, noe som kan ha vært en medvirkende årsak til mindre utfyllende svar på de første spørsmålene enn på de siste. Dette ble tatt i betraktning ved utarbeidelsen av intervjuguiden, der jeg prøvde å stille ganske enkle spørsmål i starten, og som informantene lett kunne svare på, før jeg stilte noe mer krevende refleksjonsspørsmål senere i intervjuet. En måte å sjekke hvor godt intervjuguiden fungerer, er å se i hvilken grad en får spontane, innholdsrike og spesifikke svar fra informantene, og ifølge Dalland (2017) bør en prøve å stille korte spørsmål som fører til lange svar.

Ut fra dette ble følgende tema og hovedkategorier av spørsmål benyttet:

**Innledning med småprat** og kort påminnelse om rettighetene til informantene.

### **Motivasjon for deltagelse**

- Hva er det som motiverer deg til å delta i kroppsøvingsundervisningen? (både komme til timen, og være aktivt med).
- Hva tenker du er de vanligste grunnene til å ikke delta i kroppsøvingstimene?  
I kroppsøving skal innsats telle med i vurderingsgrunnlaget. Hvordan motiverer det deg?

### **Innhold i timene**

- Hvilke typer aktiviteter liker du best?
- Hva skjer før, under og etter en time med det verste temaet du vet om?
- Har du merket noen forskjeller i måten faget drives på gjennom din videregående skolegang?

### **Klassemiljø, relasjoner og holdninger**

- Hva har venners meninger og holdninger til faget å si for din egen holdning?
- Hva har lærerens holdninger til faget å si for din egen holdning?

### **Veien videre**

- Hva mener du kan gjøres for å øke motivasjon for å delta i kroppsøving?
- Nå som du nærmer deg slutten av skolegangen, hvordan tenker du ditt fysiske aktivitetsnivå kommer til å bli etter fullført vg3?

**Avslutning** Er det noe du vil si helt til slutt, om kroppsøving og deltagelse i timen?

Utarbeidelsen av intervjuguiden startet med å forme relativt åpne spørsmål uten noen klare teorier eller perspektiver til som lå til grunne. Jeg innså at disse spørsmålene ikke ville føre til svar i den retningen jeg ønsket å ta intervjuene, og jeg valgte derfor å sette meg enda mer grundig inn i teori og revurdere måten jeg operasjonaliserte de sentrale begrepene deltagelse og motivasjon på. Men selv om spørsmålene skulle være relevante opp mot teorigrunnlag og omhandle viktige begreper for temaet og problemstillingen for oppgaven, skulle de ikke være førende. Med dette menes det av vinklingen til spørsmålet leder mot et svar som jeg som forsker er ute etter, og kan føre til at informantene svarer på et spørsmål om en situasjon som de ellers ikke ville svart på. Eksempel på dette kan være: «Det er ikke

frykt for å feile som hindrer deg i å ta sjanser i fotball i kroppsøvingstimene?». Her blir informanten tvunget til å svare med forskers ord, og får ikke brukt bare sin egen forståelse til å svare på det som kunne ha vært et mer åpent spørsmål. I tillegg til dette skal ikke intervjuene bli som en ren utspørring av deltakerne, men mer som en dialog i tråd med fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver.

## 2.6 Validitet og reliabilitet i forskningen

Et viktig aspekt i utforming av intervjuguide, er hvordan en operasjonaliserer sentrale begrep i prosjektet. Operasjonalisering handler kort sagt om hvordan vi går fra et teoretisk definert begrep til å identifisere indikatorer som så godt som mulig er i samsvar og dekker den teoretiske definisjonen (Kleven & Hjordemaal, 2018). I mitt tilfelle handler det om motivasjon for å delta i kroppsøvingstimene. Her blir da både motivasjon og deltagelse begreper som jeg må definere og operasjonalisere. For eksempel består motivasjon av både indre og ytre, samt amotivasjon (Deci & Ryan, 2000). Videre må jeg stille spørsmål som fanger opp deltagelse, både i form av det å faktisk møte opp til timen, men også det å delta aktivt når en først er til stede. Altså deltagelse både i betydning av fysisk tilstedeværelse, og betydning av engasjement og innsats. Gode operasjonaliseringer er videre en forutsetning for validitet, og spesielt begrepsvaliditet. Dersom vi oppnår godt samsvar mellom det vi har tenkt å måle og det vi faktisk har målt, kan vi si at forskningen har høy validitet (Ringdal, 2018). Validitet sier altså noe om hvor presist det som skal måles blir målt, og hvor gyldige våre resultater derfor er. I tillegg skiller Kleven (2008) mellom validitet og validering, der validitet blir sett på som et grunnlag for å kunne gjøre en slutning, mens validering i større grad er et argumentativt spørsmål der vi må forsøke både teoretisk og empirisk ved hjelp av datamaterialet vårt, å grunngi hvorfor vi trekker de slutningene vi gjør

Det skilles ofte mellom fire ulike typer validitet brukt både i kvalitativ og kvantitativ forskning. Disse er *begrepsvaliditet*, *statistisk validitet*, *indre validitet* og *ytre validitet* (Kleven et al., 2002). For kvalitativ forskning, og denne studien vil *begrepsvaliditet* og *ytre validitet* være de mest aktuelle validitetstypene å reflektere over. Begrepsvaliditet handler i store trekk om hvordan forståelser av ulike begreper påvirker hvor presise resultatene bli, samt hvordan og hvilke begreper som brukes for å få svar på det som ønskes. Operasjonalisering kan sånn sett forstås som «sammenhengen mellom hva vi har sett, og hva vi kaller det vi har

sett» (Kleven, 2008, s. 223). Målet om å oppnå høy begrepsvaliditet for oppgaven startet allerede i utarbeidelsen av intervjuguiden. Det ble tenkt nøye gjennom hvilke begreper som ville få svar på de ønskede temaene, og hvordan jeg kunne bruke spørsmål og begreper som ville være forståelige for informantene. Språket ble tilpasset noe med tanke på hvilke begreper vg3 elever antatt har/ikke har kjennskap til. Et eksempel på dette i intervjuguiden var spørsmålet «*Har du merket noen forskjeller i måten faget drives på gjennom din videregående skolegang?*» Spørsmålet var i hovedsak ute etter opplevde forskjeller fra LK06 og til implementeringen av LK20, men dette forstod jeg raskt kunne være vanskelig for informanten å forstå, og at det var upresist formulert. Et begrep som derimot ble tenkt skulle være nokså kjent og forstått noenlunde likt blant informantene var begrepet *holdning*. Det viste seg likevel at noen av informantene hadde ikke kjennskap til ordet, og jeg måtte derfor omformulere de to spørsmålene hvor dette ble brukt. Isteden spurte jeg om hva de synes og mener. Dette resulterte i ønskede svar ved at informantene fortalte om hvordan de opplevde andres synspunkt og meninger om faget.

De to mest sentrale begrepene i problemstillingen er *motivasjon* og *deltagelse*. De fleste av spørsmålene er derfor knyttet opp til de ulike elementene begrepene inneholder. Slik som forklart i teorigrunnlaget inneholder begrepet *motivasjon* veldig mye, og ulike aspekter av *motivasjon* ble derfor forsøkt dekket i de ulike spørsmålene. For eksempel blir det spurt om hvilke aktiviteter informantene liker best og hvorfor. Dette ble gjort for å se om de snakker mest om indre eller ytre faktorer. I tillegg omfattet flere av spørsmålene ulike *mestringsopplevelser*, noe som ble gjort basert på teori fra SDT og «*self-efficacy*» (Vedlegg 1). For *deltagelse* blir det hovedsakelig sett på de to ulike typene *deltagelse* som forklart tidligere. Spørsmålene spør både etter hva som motiverer dem til å stille til timen, og hva som motiverer dem til å aktivt delta.

Ytre validitet omhandler hvor overførbare resultatene fra en studie er til andre sammenhenger og situasjoner. Generalisering er ofte et begrep som følger med ytre validitet, og i kvalitative studier snakker vi ikke om dette i statistisk forstand. Generaliserbarhet handler derfor da mer om analytisk generalisering hvor en vurderer og begrunner hvorfor og hvordan funnene i en studie eventuelt kan være aktuelle og relevante også for andre, fremtidige situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2021). For eksempel for denne studien vil allerede valget av metode begrense hvor mye generalisering som er mulig.

Studien ser i all hovedsak på kroppsøving, dermed kan det ikke antas at resultatene vil si noe om hvordan for eksempel norskundervisningen oppleves. Informantene er også vg3 elever på studiespesialiserende linje, derfor kan det ikke antas at de samme resultatene vil forekomme hos for eksempel yrkesfaglige elever på vg1. Funnene vil bare kunne ses i lignende situasjoner hvor informantene er av samme alder, og har valgt samme utdanningsløp. Til og med da kan det ikke sies at hele klassen vil vise samme resultater. Som Kleven (2008) også viser til, vil generalisering uansett metode være avhengig av hvilke likheter/ulikheter eller sammenhenger det er mellom individene/gruppene som ses på.

Reliabilitet kan tenkes på som hvor sikker en målemetode, eller måleinstrument og tradisjonelt sett har reliabilitet blitt diskutert under tilfeldige målefeil (Kleven et al., 2002). Faktorer som påvirker dette, kan være for eksempel den som intervjuer og deres formuleringer og kroppsspråk eller selve intervjuguiden og dens oppbygning, for eksempel i form av om og hvor mange oppfølgingsspørsmål som blir stilt. I tillegg vil informantene selv ha noe å si, og deres dagsform eller tidspunkt på dagen intervjuene fant sted kan ha ført til noen tilfeldige målefeil, for eksempel ved at en kanskje svarer mer negativt når en er trøtt, og tilsvarende positivt når en er mer opplagt. Noen utfordringer som går på reliabilitet, har med rollen som intervjuer å gjøre, for eksempel hvilke tolkninger og antagelser som ble gjort utfra informantenes svar ut fra egen forforståelse. I rollen som intervjuer er det en viktig refleksjon å gjøre seg for å forsøke å unngå å trekke slutninger som ikke er reelle.

## 2.7 Pilotintervju

For å teste ut hvordan spørsmålene og oppsettet på intervjuet fungerte ble et pilotintervju med en bekjent i videregåendealder gjennomført. I følge Høgheim (2020) er pilotering en *«forundersøkelse for å prøve ut instrumenter og forskningsrollen før forskningen gjennomføres»* (s. 165). Piloteringen gjorde det mulig å teste ut om formuleringen på spørsmålene var forståelige, og ga svar i ønsket retningen ut fra intervjuets fokus og temaområder. Det ble også mulig å prøve ut hvordan en slik intervjusituasjon ville oppleves både for meg som intervjuer, og et intervjuobjekt fra aktuell aldersgruppe. I tillegg hjalp piloteringen meg til å øve på å stille oppfølgingsspørsmål underveis, og jeg fikk også formulert noen aktuelle og konkrete oppfølgingsspørsmål som jeg kunne ha i bakhånd til hovedintervjuene. Kvale og Brinkmann peker også på viktigheten av å stille gode



oppfølgingsspørsmål for å finne ut av det man ønsker å finne ut av (2021. s,170). Det er verdt å merke seg at informanten i pilotintervjuet var idrettsutøver og liker kroppsøvingsfaget godt, så retningen intervjuet tok ble derfor litt annerledes enn i hovedintervjuene. Men det var likevel nyttig å teste ut spørsmålene. I etterkant fikk jeg også tilbakemelding om hvordan pilotdeltakeren synes intervjuet var. Blant annet gjorde dette at noen av spørsmålene ble endret rekkefølge på for å få en god åpen start, og større, mer refleksjonskrevende spørsmål ble spart til slutt.

## 2.8 Gjennomføring av intervju

Av praktiske hensyn ble alle intervjuene gjennomført samme dag, på skolen der elevene gikk til vanlig. Intervjuene var planlagt å ta 25-30 minutter, men endte opp med å vare i snitt ca. 40 minutter per deltaker. Dette var en positiv overraskelse, og tydet på at informantene følte seg trygge i intervjusituasjonen og i det miljøet som var. Vi fikk låne et klasserom som ikke skulle brukes den dagen til å gjennomføre intervjuene. Siden det er et kjent miljø for elevene, kan dette ha spilt inn på deres følelse av trygghet. Før intervjuene begynte, ble det satt frem klementiner og julebrus for å gjøre stemningen mer avslappet, og snakket kort med hver deltaker før selve intervjuet tok fatt om de hadde blitt intervjuet før og om de gledet seg til jul siden det var rundt den tiden intervjuene fant sted. Dette tenker jeg var en medvirkende faktor til at deltakerne virket å være så komfortable i rollen som intervjuobjekter. Vi satt på hver vår side av to pulten satt sammen, hvor den ene pulten mellom oss kun var samtykkeskjema på, og mat og drikke på siden. Tanken var å gjøre atmosfæren avslappet, og unngå en opplevelse lignende avhør for informanten. Siden der lå noen tomme ark på pulten og penn var det noen av deltagerne som begynte å tegne mens vi snakket. Det ble ikke kommentert noe på, og ble personlig sett på som helt greit så lenge dette ikke ble distraherende under samtalene. Mange gode og reflekterte svar kom uten at dette måtte graves frem, eller gjenta spørsmålene for mange ganger. Dette er en tydelig indikator på at intervjuguiden fungerer (Dalland, 2017), og jeg så derfor ikke noen grunn til å gjøre noe særlig justeringer underveis og mellom intervjuene.

## 2.9 Forskningsetiske vurderinger

Gjennom hele forskningsprosessen vil det være etiske overveielser som må tas i betraktning, både for valide og reliable resultater, men kanskje mest av hensyn til informanternes sikkerhet (Thagaard, 2018). I forkant av datainnsamling ble det sendt inn søknad om godkjenning av prosjektet til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (Vedlegg. 2) Her ble det gjort rede for hvordan personopplysningene i prosjektet skulle innsamles og håndteres. Før intervjuene kunne finne sted måtte informasjonsskriv om studien deles ut til de aktuelle informantene for å innfri kravet om frivillighet, utvetydig og dokumenterbart samtykke (NESH, 2021). På selve intervjudagen ble informantene som hadde meldt seg igjen påminnet om at deltagelsen deres er frivillig, og at de når som helst og uten videre begrunnelse kunne trekke seg om de skulle ønske dette. I tillegg ble det informert om at denne informasjonen ikke vil bli delt med lærerne deres, og at deres person og kontaktinfo kun ville være tilgjengelig for meg. For å beskytte den informasjonen jeg hadde tilgang på videre, ble det opprettet en koblingsnøkkel, som gjør at ikke utenforstående skal kunne spore noe tilbake til informantene.

Som forsker i en empirisk studie er det flere etiske hensyn som må tas både når det gjelder selve datamaterialet og hvordan teorier brukes. I tillegg til hensyn til deltakere i studien, og bevaring av deres personlige sikkerhet. I forskning er man alltid ute etter å finne en del av sannheten, eller en del av hva som ikke er sannheten. I forskning vil en tankegang om å søke etter sannhet være gunstig, både for å kunne tenke kritisk rundt egne funn og kunne anerkjenne flere perspektiver. Videre er det også viktig å være bevisst de etiske sidene ved at intervjuet kan komme til å berøre sårbare temaer og hendelser som elevene kan oppleve det vanskelig eller trist å snakke om, for eksempel opplevelse av å mislykkes, utestengelse eller det å dumme seg ut. Dette ble tatt hensyn til under utarbeidelsen av intervjuguiden, samt selve intervjuene.

## 2.10 Transkribering

Transkriberingen ble gjort kort tid etter intervjuene ble gjennomført, noe som anbefales ved at det gjør prosessen enklere ved å kunne tenke tilbake til de enkelte intervjuene (Høgheim, 2020). For å gjøre transkriberingsprosessen, og analysen i etterkant enklere ble det valgt å beholde enkelte små lyder og pauser som kan være viktige for å forstå den totale

betydningen i svarene til informantene. «Mhm» ble ofte sagt hvor informantene kort ville bekrefte deres egne svar på spørsmål om hva de mente med utsagnet sitt. «Åhh» blir i denne sammenhengen forstått som et sukk, negativt ladet lyd informantene brukte under igjen fortelling av tidligere erfaringer. Videre er det lagt inn «...» hvor informantene tok seg en pause midt i et svar, eller hvor det oppleves en tenkende stillhet. For å bevare anonymitet for informantene ble alle sitater skrevet på bokmål. I tillegg ble informantene tildelt fiktive navn som brukes for å referere de ulike sitatene.

### 2.11 Tematisk analyse

Tematisk analyse har etter hvert blitt en av de vanligste formene for analyse av kvalitative data. I dette prosjektet har jeg benyttet Braun og Clarke (2022) og deres seks trinn i reflektiv tematisk analyse. Men som de selv uttrykker er ikke prosessen så rett frem som en flertrinns-prosess kanskje er. Derfor foretrekker Braun og Clarke begrepet «phase», og mener at dette viser til en mer flytende prosess som kan gå flere ganger frem og tilbake mellom faser (Braun & Clarke, 2020, s. 34). For simpelhetens skyld vil deres plan for reflektiv tematisk analyse refereres til som «trinn». Så selv om prosessen har fulgt de seks trinnene, beveger en seg også stadig frem og tilbake mellom disse i en forsknings- og analyseprosess.

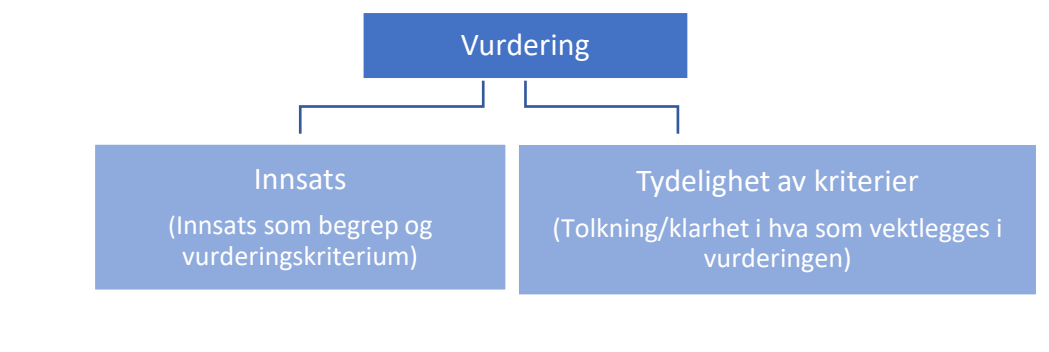
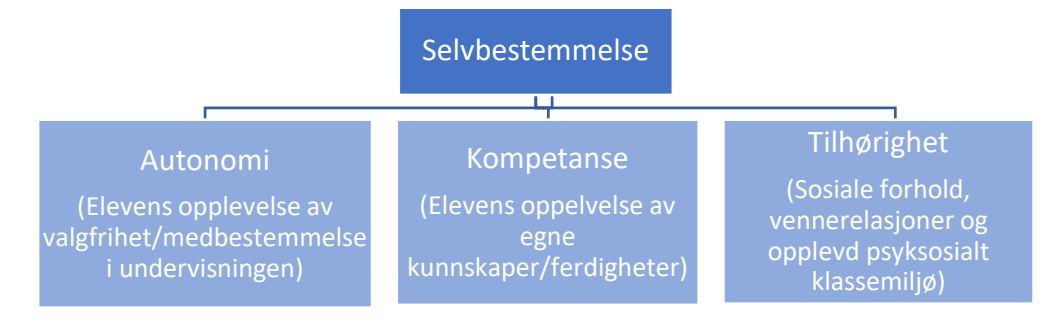
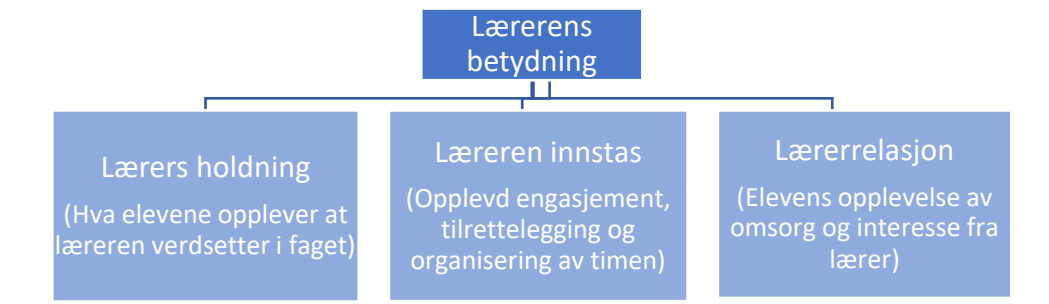
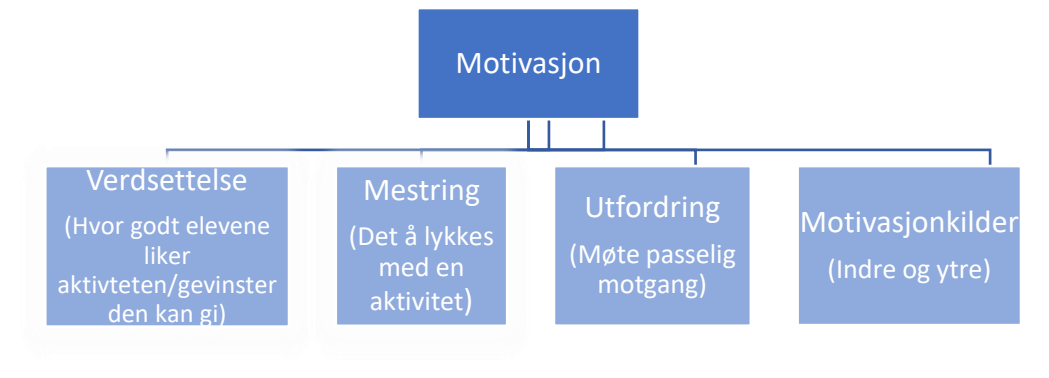
Første trinn handler om å bli godt kjent med datamaterialet. I praksis består dette trinnet av lytting til intervjuene, transkribering av lydopptakene, og lese gjennom det transkriberte materialet. Etter gjennomføring av dette satt jeg igjen med flere tanker om hva som gikk igjen, og hva som skilte seg ut fra andre sitater. Tanker om aktuelle koder ble også etablert, og endret på noen teoridrevne koder som på forhånd ble tenkt på som relevante. Noen umiddelbare tanker ble notert ned for å ta med seg til neste trinn.

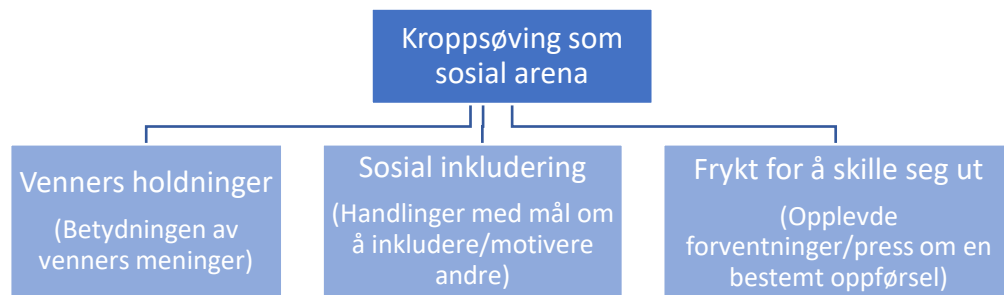
Andre trinn markerer starten for de første kodene. Det begynte med å lese gjennom de transkriberte intervjuene, med tankene og notatene fra første trinn i bakhodet. Med en gang det kom et sitat av interesse. Et kodingshierarki tok form med noen hovedkategorier, hvor flere underkategorier ble lagt til under. Etersom datamaterialet ble kodet ble det også markert for å ha oversikt over hva som allerede var kodet, og hvordan det ble kodet. Denne oversikten ble senere viktig for å lettere slå sammen, slette eller endre på koder.

Tredje trinn tok for seg kodene fra trinn to, og har som mål å se likheter, ulikheter, og hvilken relevans de ulike kodene holdt. Som Braun og Clarke uttrykker det, kan koding ses på som en reise, hvor det starter med å vite hvor man skal, gå seg vill, og finne veien sin igjen (2020, s. 79). Ved å se på sammenhengene mellom daværende koder belyste det mangelen på relevans for noen koder, som endte opp med å bli slettet. I tillegg til at noen underkategorier fikk større omfang og mening enn først tenkt, noen av disse ble dermed flyttet til å bli egne kategorier. Til sist ble noen underkategorier sammenslått grunnet stort overlapp av sitater. Kategoriene *feile i grupper*, *feile individuelt*, og underkategori *personlig viktighet* ble fjernet. *Tidligere erfaringer* ble slått sammen med flere kategorier, *sosiale erfaringer* ble slått sammen med *venners holdninger* og noen sitat ble satt under *tilhørighet*. *Mestringserfaringer* ble slått sammen med *mestring*, og *tidligere lærere* med *lærerens betydning*.

Fjerde trinn besto av kritisk gjennomgang av kategoriene med tanke på formuleringen av kodene. Er disse kodene representative for det de faktisk inneholder? Gir navnet på koden en viss pekepinn på hva kategorien omhandler? Hvilken relevans og sammenheng har disse kategoriene med hverandre? Var noen av de spørsmålene som ble tenkt under dette trinnet. Etter flere runder med å tenke på kodingskategoriene ble til slutt de kategoriene som nå sto beholdt, og satt igjen med en god følelse om de nåværende kategoriene. Et mentalt bilde som ble forestilt var et puslespill, hvor kodene fungerte som formbare puslebrikker. Dermed blir det mitt ansvar å pusle de sammen og gi disse brikkene sammenheng og mening opp mot problemstilling mot slutten av oppgaven.

Femte trinn handlet mye om formulering av kodene, som allerede var reflektert noe over i trinn fire. Etter mer granskning av hva de ulike kodene inneholdt av sitater viste det seg at noen koder omhandlet flere aspekter enn de gjorde under første omgang med koding. Dermed ble forklaringen på noen av kodene utvidet til å fange om flere aspekter. For eksempel ble *helsebevisst* endret til å omhandle mer om hvilken betydning ulike aktiviteter hadde for informantene, koden ble derfor slått sammen med *verdsettelse* under *motivasjon*. for å fange om både helseperspektiver, og refleksjon rundt ulike aktiviteters fordeler og ulemper. Det endelige kodingshierarkiet så dermed slik ut:





**Figur 3. Kodingshierarki. Mørkeblå viser hovedkategorier, lyseblå underkategorier, og grå viser kodeforklaring**

Sjette trinn er det siste trinnet, og her skulle resultatene presenteres. Arbeidet fra de tidligere trinnene ble tatt med i prosessen til å gjøre resultatene fra analysen presentable, forståelige for leser, og med god flyt for å unngå rene opplister av sitat. Det ble tatt med de sitatene fra hver av kategoriene som tenkt var av mest relevans for å vise konsens blant informantene, eller ulikheter/overraskelser i svarene deres. Dette med problemstillingen og et økologisk perspektiv som grunnlag.

## 2.12 Abduktiv koding

Der finnes flere måter å skape koder til tematisk analyse på. Det skilles ofte mellom teoridreven koding og empiridreven koding, også kalt induktiv og deduktiv koding. Kodingen i denne oppgaven vil derimot benytte abduktiv koding. For å forstå hva en abduktiv metode er må noen grunnleggende begreper først avklares. Under analyse av datamateriale fra intervju er det vanlig å anvende noen bestemte metoder for å kategorisere, eller kode svarene til deltakerne. Det skilles ofte mellom deduktiv og induktiv metode. Med disse menes teoridrevne kategorier for kodene, og erfaringsbaserte koder. Benyttes bare teoridrevne koder, vil det si at alle svarene til deltakerne blir plassert under kategorier bestemt på forhånd, med utgangspunkt i bestemte teoretiske perspektiver. Benyttes bare en erfaringsbasert koding, vil kategoriseringen av svarene til deltakerne skje samtidig som analysearbeidet gjøres. Begge metoder har sine fordeler og ulemper. Med bare teoridrevne koder vil datamaterialet kunne bli plassert under kategorier som det ellers ikke ville blitt satt i og dermed tolke svaret på en spesifikk måte. Med kun erfaringsbaserte koder kan kodene

bli mange, upresise og vanskelig å koble til teoretiske perspektiver. Abduktiv koding benytter seg av begge metoder. Noen bestemte koder klargjort på forhånd med forankring i teori, og noen koder som lages underveis om datamaterialet tilsier at det trengs en ny kode for sitater som ikke representerer de allerede eksisterende kodene (Jacobsen & Postholm, 2011).

Med tanke på min egen forforståelse, og kjennskap til temaene vil en fullstendig deduktiv koding bli vanskelig å utføre i praksis. En ren deduktiv koding vil kun ta for seg det transkriberte datamaterialet i analyseprosessen, og skal være av objektiv natur. Dette tenker jeg ikke blir mulig grunnet en viss grad av forforståelse som vil ligge til grunne uansett om tanken er å vise objektivitet. Samtidig kan en ren induktiv metode bidra til at enkelte utsagn bli kodet som noe annet enn hva som kunne vært mulig med en deduktiv tilnærming. Derfor regnes denne analysen som abduktiv koding, som bærer preg av både teori og empiridrevne koder.

## 3.0 Resultat

For å få en god oversikt over hva de ulike deltagerne svarte under intervjuene vil det først være en del hvor hver deltager, og deres innstilling til faget blir introdusert. Deretter fremstilles resultater fra de ulike kodingskategoriene, før jeg til slutt trekker det hele sammen i en kort oppsummering av de mest sentrale funnene.

### 3.1. Presentasjon av de ulike informantene

#### 3.1.1 Beate

Beate driver ikke med noen idretter på fritiden, men trener noen ganger på treningssenter. Hun er relativt aktiv gjennom jobben hun har utenom skole, i tillegg til at hun har hunder som krever noe aktivitet i løpet av en dag. Noen av de tingene som motiverer Beate mest for å delta i kroppsøvingstimene er læreren, hun mener at hvordan lærer er har mye å si. I tillegg liker hun konkurranser, spesielt de hvor hun føler at hun har en god sjanse til å vinne eller prestere godt. Egentrening er også på listen over de temaene hun liker best i faget og begrunner det med at da får man brukt skoletiden på noe man ellers måtte ha brukt ettermiddagen på.

### *3.1.2 Sara*

Sara har tidligere drevet mye med ulike aktiviteter på fritiden, og liker stort sett å være i aktivitet, men har det siste året vært preget mye av sykdom som har begrenset aktivitetsnivået hennes både på skolen og fritiden. Noe av det hun liker best i faget er når de får prøve ulike aktiviteter, og ikke bare de typiske ballspillene. I tillegg liker hun spesielt godt aktiviteter hvor hun føler hun får brukt ferdighetene sine godt. Aktiviteter hvor det stilles krav til samarbeid liker hun godt, og ser på dette som en fin måte å være sosial på.

### *3.1.3 Kristian*

Kristian liker godt å trene styrke og jogge på fritiden. Når han får gjøre dette i kroppsøving trives han som best. Han ser på kroppsøving som en god mulighet til å få bruke kroppen sin, og tenker at det er sunt å være i aktivitet og ta vare på kroppen sin. Det var ikke før midt ut i videregående at han begynte å bli mer interessert i å ta mer vare på kroppen sin, og forteller om det første året hvor han synes kroppsøving var tungt og kjedelig. Andre aktiviteter som han tenker på som sunne eller sosiale liker han også. Om læreren er kul synes han dette er en god bonus og hjelper med totalopplevelsen av timene. Han hører godt etter på hva læreren sier, og har innstillingen om at lærer har en god plan for timen, og om han gjør det som læreren sier vil det bli en bra time.

### *3.1.4 Live*

Live tenker på kroppsøving som kjekt siden det er noe annet enn alle de andre timene hvor de bare sitter bak pulten. Likevel tenker hun at hvilken aktivitet de skal ha i timen har mye å si for hvor gøy timen blir. Live er fan av de klassiske ballspillene og anser seg selv som ganske god i de alle sammen. Andre ting som motiverer henne er læreren, og liker godt om lærer setter krav og pusher henne til å utfordre seg selv mer. Hun er ikke så opptatt av hvilken helsegevinst fysisk aktivitet kan gi, men bryr seg mer om hvor gøy aktiviteten er.

### *3.1.5 Henrik*

Henrik har drevet med fotball siden han var liten og liker godt når de har fotball eller andre ballspill i timene. Derimot liker han ikke så godt andre ting som å gå på turer, dans og egentrening. Fysisk aktivitet er for Henrik noe som lar han få utfordre sine egenskaper og være sosial sammen med kompisene sine, å være i aktivitet er sunt og dette er med på å motivere han til å delta i faget. Teoretiske timer eller oppgaver i kroppsøving er derimot noe av det han liker minst i faget, og legger til at noe av det han liker med faget er at det er noe annet enn å måtte bare sitte stille.



### 3.1.6 Mathea

Mathea ser først og fremst på kroppsøving som en sosial arena hvor klassen får vært samme på en annen måte enn i andre fag. Hun mener at da får alle prøvd å samarbeide litt mer og at det kan være godt for klassemiljøet. Hun innrømmer selv at hun av og til sluntrer litt unna enten når lærer ikke er til stede, eller er opptatt med å hjelpe andre elever, og beskriver venninnene sine på samme måte. Videre snakker hun om at kroppsøving er veldig fint å ha i løpet av skoledagen og at hun føler seg bedre og mer våken etter timen, noe som hjelper for resten av skoledagen. Hun er spesielt opptatt av det å muntre opp og pushe andre medelever, og liker veldig godt selv om klassekameratene hennes gjør det samme for henne.

## 3.2 Motivasjon

Under intervjuene fikk deltagerne flere spørsmål med ulike vinklinger om hva som motiverer dem til å delta, eller ikke delta i kroppsøvingstimene. I tillegg tar noen av underkategoriene for seg spesielle handlinger eller annet som de selv føler motiverer dem, samt faktorer som de enten tenker motiverer andre, eller handlinger de selv tar opp med hensikt i å motivere andre. *Mestring* og *utfordring* er lagt inn som underkategorier, hvor kategorien *mestring* blir tenkt på som hendelser deltagerne tar opp hvor det å få til/mestre har vært viktig for dem, enten de har oppnådd det eller ikke. Under *utfordring* er hendelser som deltagerne tar opp hvor de enten har ønsket mer utfordring, eller opplevd å ikke mestre noe, men tar det som en utfordring og lar seg ikke knekke av det. *Verdsettelse* tar for seg hvordan informantene følte om ulike aktiviteter i timene, og hva disse følelsene har å si for deres motivasjon.

### 3.2.1 Ulike motivasjonskilder

Intervjuet startet med at deltagerne fikk svare på hva som motiverte dem til å delta i faget, og det ble en god introduksjon til å forstå deres meninger senere i intervjuet. I tillegg tok flere opp handlinger og hendelser som de tenkte på som spesielt motiverende for dem. Beate trekker for eksempel frem dette med anerkjennelse som spesielt viktig: «...det med anerkjennelse, at det at læreren ser at det du gjør noe bra og du får høre det. Det også er sinnssykt motiverende». Videre forteller hun om hvor viktig det er at læreren liker det han gjør, og at dette har betydning for hvordan hun selv stiller seg til faget og timene. I starten av intervjuet snakket hun også om hvordan karakter og fraværgrensa er det som først og fremst

motiverer henne til å møte opp til timene. Men utover i intervjuet begynte hun å snakke om hvordan kropp og helse interesserte henne veldig, og at det er motiverende i seg selv. Når hun blir spurt om kroppsøving har gitt henne interesse for noen nye aktiviteter hun tidligere ikke har likt, bygger hun på dette.

Beate: Egentlig bare generelt trening og aktivitet. Er blitt veldig glad i dette med mat, og det å lage mat. Og at det er ... samme trening fungerer ikke for alle, samme maten fungerer ikke for alle. Sånn og sånn. At det bare fordi ho på Instagram med de feteste lårmusklene og den ryggen spiste dette, så betyr ikke det at det kommer til å hjelpe meg på samme måte.

Hun uttrykker også at kunnskap om mat og en sunn livsstil er ting som hun verdsetter ved faget. Når det gjelder dette med deltagelse i form av aktiv innsats, så snakket hun om hvordan fotball andre ballspill er «no-go», men uttrykker klart at konkurranser hvor hun kan vinne på egen hånd er gøy. På spørsmål om det var individuelle aktiviteter hun likte best svarte hun: «Ja, alt jeg kan vinne i uten å dele seieren.». Grunnene til dette mente hun lå i sitt konkurranseinstinkt, og at hun hatet å tape.

Sara var i utgangspunktet glad i fysisk aktivitet, men når hun ble spurt om hva som motiverer henne mest, ble mer sosiale faktorer tatt opp. Hun synes at det å få høre positive ord var veldig motiverende og stryket både selvfølelsen hennes og klasse miljøet. Videre ble hun spurt om hun synes det er noen forskjell ut fra hvem som kommer med motiverende ord, og svarer da: «Absolutt! Det er mye bedre hvis det liksom er medelever. Jeg føler de er litt mer sånn «validative»». Hun begrunnet det også med at det er litt mindre selvsagt at en medelev skal heie på deg, mens det er noe man forventer fra en lærer i faget. En noe mer ytre kilde til motivasjon for Sara kom likevel frem når hun fikk spørsmål om hva som kan endres med faget for å øke motivasjonen. Her svarte hun litt humoristisk at det vise seg frem i nytt treningstøy ville bidratt til det for hennes del, og spøkte med at det hadde vært en god ordning om alle fikk en ny tights hver måned.

Når det gjelder Kristian, så svarte han noe mer systematisk og listet opp sine topp tre motivasjonsfaktorer for å delta i kroppsøving:

Kristian: Først i rekken kan være helse. Under det kommer andre ting som å ha det gøy og være sosial. Absolutt. Så å utvikle evnene mine. Det setter jeg under helse faktisk. Det er nok sånn jeg ville rangert de.

Videre forteller han at han har blitt veldig opptatt av helse og å ta vare på kroppen sin de siste årene. Totalt sett ser han på kroppsøving som en bra ting, Her trekker han spesielt frem dette med å gjøre noe sammen «Jeg går ikke ut og har kroppsøving alene. Jeg går ut sammen med andre jeg kan ha det gøy med. Pluss at læreren er kul, alt det der, det bidrar» sier han. Han forklarer at aktivitetene han liker best stort sett er ballspill, men setter styrketrening og stafetter rett under på rangering av aktiviteter. Ballspill sier han selv at han ikke er så god i, men han har mange gode minner fra barndommen hvor han har spilt forskjellige ballspill med venner og familie. Styrketrening hjelper han til å ta vare på kroppen. Stafetter sa han mest fordi konkurranser er gøy, og synes det er spennende å teste sine fysiske egenskaper opp mot andre.

Når det gjelder Live og Henrik, så svarte de veldig likt på hva som motiverer dem til å delta i timene. Ballspill var en stor favoritt, og de likte begge kroppsøving godt mest fordi det er en time hvor de får gjøre noe annet enn å sitte stille bak pulten. De synes begge selv at deres ferdigheter er ganske gode og at de får til det aller meste ganske raskt om de prøver skikkelig. Begge mente at teoretiske oppgaver slik som planlegging av egentrening var kjedelig, og opplevde det som noe unødvendig.

Mathea var i likhet med Sara mest opptatt av de sosiale gevinstene faget kunne gi, og satt ekstra stor pris på hvordan medelever hjalp hverandre i timene. Hun sier blant annet: «Det er jo at andre elever liksom «hyper» det litt opp da, og ja. At de sier det går fint hvis du feiler, det gir meg en slags glede da.» Samtidig viser hun til hvordan kroppsøvingstimene og fysisk aktivitet for henne er med på å bedre livskvaliteten og fokuset i hverdagen. Hun håper derfor at hun skal ha lyst til å fortsette å være fysisk aktiv videre. Hun sier: «Nei jeg håper det fortsetter da. For jeg jobber innen helse da så. Jeg føler meg ganske så sliten vertfall når det er mye teoretisk, så jeg trenger litt sånn å få tankene ut da, både sånn fysisk og psykisk, haha».

### 3.2.2 Mestring vs. utfordring

Informantene viste ved flere anledninger til hvilke situasjoner de selv ikke føler de mestrer, og til deres reaksjoner i møte med disse situasjonene. Første eksempel er hentet fra Beate som blir spurt om hun har noen hendelser hun husker hvor hun har gitt all den innsatsen hun klarte, men likevel ikke fikk helt til det hun prøvde på?

Beate: Haha, ja mesternes mester forrige time. Det gikk jo veldig bra da, helt til vi skulle ha stein, saks, papir og da raknet alt, da tapte jeg. Men det var jo dritgøy da. (...) Nei altså jeg tror ikke den karakteren blir så himla bra da, men altså det var dritgøy. Når jeg var den seigeste og siste som hang igjen i ribbeveggen var jeg sånn yes! Nå har jeg klart noe, haha.

Hun viser med dette at hun ikke er så opptatt av resultatet, men det at hun opplevde mestring i bare en av konkurransene de hadde den timen, gjorde at hennes totalopplevelse ble god. Som hun selv sier så klarte hun noe, og det var nok til å ha gjort timen til en positiv mestringsopplevelse.

Sara på sin side mener at mestring er en av de største faktorene for om en ønsker å delta eller ikke. I tillegg sier hun noe om det å se hvilke ferdigheter aktiviteten krever, og vurdere dette opp mot egne ferdigheter: «At det blir liksom mye lettere å delta hvis du ser at du får det til på en måte». Senere i intervjuet sier Sara også noe om hvordan hun selv opplever slike timer hvor hun ser at aktiviteten er noe hun ikke har ferdigheter til å mestre med en gang. Hun innrømmer at i slike timer vil nok forventningene til hva hun prøver å oppnå være lavere enn om aktiviteten virker å være «lettere» for henne. Det ville være bedre å få en positiv overraskelse enn å bli skuffet over at man ikke får det til mente hun.

Kristian hadde tidligere ikke vært så glad trening, og forteller litt om hvordan kroppsøving var for han de første årene på videregående. Han opplevde å ikke mestre flere aktiviteter i starten, men bestemte seg etter hvert for å gjøre noe med det.

Kristian: Ja i begynnelsen, det kan være litt sånn, uff hvorfor gjør jeg dette her jeg er ikke så god i det. Det er ikke så gøy da. Men du kan alltid snu på det da, og tenke at nå har du sjansen til å utvikle deg selv.

Han har altså på mange måter endret sitt syn på det å møte motgang i kroppsøving. Han sier at man kan alltid snu på det og se på motgang som en utfordring og en mulighet til å oppleve mestring, samt bedre ferdighetene sine. I begynnelsen kan det være tungt å prøve på noe man selv ikke føler man er i nærheten av å klare en gang, men om man klarer å holde ut og fortsette å øve, og med god hjelp og motivering fra andre vil opplevelsen av aktiviteten trolig bedres.

Live svarte ganske likt som Kristian, og sa: «Ja, jeg er litt sånn. Jeg er ikke så opptatt av sånne «failures».» Hun lar altså ikke det å feile gå inn på seg. Vi drøftet også hva som kunne være grunnen til dette og snakket litt om det kunne tenkes at ganger hvor andre kanskje hadde sett på din prestasjon som en stor «failure», så ser en selv på det som et naturlig steg på veien til mestring. Live mente at hun kanskje bare rett og slett ikke er så lett påvirket av det feile.

Henrik på sin side, uttrykte at han synes det var vanskeligere å håndtere nederlag og viste til en spesiell hendelse hvor han fikk en karakter han ikke var fornøyd med og følte seg urettferdig vurdert og behandlet som følge av det. Henrik: «Jeg kødder ikke! Etter at jeg fikk den toeren så har jeg tenkt sånn at jeg driter i gymtimene da. Ja sånn serr! Jeg bare driter i gymtimene ass». Til vanlig mener Henrik at motgang ikke går så hardt inn på han, for eksempel om han ikke får til en ny øvelse i kroppsøving. Det er mer når sluttresultatene ikke blir som forventet, og at han opplever å ikke bli behandlet rettferdig at motivasjonen for faget synker.

Mathea snakker også om hva hun gjør når hun møter motgang i kroppsøving, enten faglig eller når hun opplever å ikke stå til klassekameratenes forventinger: «Hmm, kanskje ved å pushe meg selv litt mer. Hvis du vet at du er kjempeflink til å springe, så at du pusher deg selv til å gjøre ditt beste liksom, for du vet at du er god i det. Eller hvis du er kjempeelendig i fotball, men du prøver likevel liksom å være en del av laget.» Hun viser her til at man alltid kan finne utfordringer for seg selv om man oppsøker det. Selv i tingene hun opplever å være god i, tenker hun at hun kan utfordre og pushe seg selv mer. Under aktiviteter hun ikke

opplever å mestre i like stor grad, føler hun likevel det er viktig å bidra enten til laget eller klassen som læringsgruppe. Mathea reflekterer litt over hva som gjør at hun ikke pusher seg selv mer under de aktivitetene hun anser seg selv som god i. Mathea: «Jeg vet ikke, jeg føler det litt sånn midt på treet egentlig, fordi du vil ikke være den som viser for mye, men så vil du heller ikke være den i bakgrunnen som gjemmer seg bort.» Det handler altså om å ikke være for god, men heller ikke for dårlig i timene. Hun føler at klassen som helhet ikke ser positivt på det å være *veldig* god i noe. Samtidig, om man er for dårlig, blir det også noe som snakkes om bak ryggen på den det gjelder. Det handler derfor om å være «sånn passe god» i alt, for å unngå å skille seg ut i ene eller andre retningen.

### 3.2.3 Verdssettelse

Informantene hadde flere utsagn som sa noe om deres preferanser når det gjaldt innhold i kroppsøvingstimene, og hvordan innholdet kunne virke enten motiverende eller demotiverende alt etter tema. Generelt trekker flere av informantene frem et langsiktig helseperspektiv, og ulike fordeler med å være i fysisk aktivitet, som noe som legitimerer kroppsøvingsfagets viktighet. Men når det gjelder spesifikke aktiviteter, ser disse ut til å ha ulik popularitet, alt etter hvilke «gevinster» de oppleves å ha, eller hvor godt elevene opplever å mestre dem. Mathea ser på håndball som den aktiviteten hun liker minst i faget, og legger til at det er flere i klassen som går på, eller har drevet med håndball. Siden det er en aktivitet hun opplever å ikke være like god i som de andre er dette timer hun gruer seg til i forkant, hun innrømmer at hun flere ganger tenker tanken om å bare være litt passivt med og ikke prøve sitt beste. Skulk tør hun derimot ikke, siden det skal så få timer til før hun går over fraværsgrensen, sier hun.

Mathea: Før timen hvis jeg vet at det er håndball så frister det veldig lite egentlig.

Mest fordi jeg vet at flere i klassen har gått på håndball eller er flinke i håndball, eller er skikkelige håndballspillere. Så kommer jeg som ikke liker håndball, ikke kan reglene, og skjønner heller ikke hvor jeg skal gjøre av meg fordi du har ditt område som du skal springe på. Skjønner ingenting. Under hele greien, altså jeg føler det går helt greit, men jeg føler ikke at jeg bidrar så veldig mye heller. Og så på slutten så er jeg bare glad for at vi er ferdig haha.

Beate hadde også ballspill som eksempel på timer med aktiviteter hun gruer seg til. Hun tenker mest negativt om timen i forkant, og uttrykker at det virkelig ikke er noe hun ønsker å være med på. Likevel prøver hun seg litt på aktiviteten først og prøver å være optimistisk i starten av timen. I etterkant av timen går det ofte bedre. Selv om hun ikke står igjen med noen god følelse etter timen, er hun stolt over å ha kommet seg gjennom.

Beate: Mest stolthet bare fordi at jeg gjennomførte det til tross for at der det absolutt verste jeg vet. Så der er det liksom ok. Det var faktisk ikke så ille. Kunne jeg ha gjort det igjen? Nei. Ikke med mindre jeg må. Men det går fint, nå er det ferdig. Ingen skader, ingen sure miner. Nå er jeg ferdig. 60 minutter med noe jeg ikke liker. Det tåler jeg. Men det tenker jeg ikke før da, det er sånn som kommer etter.

Kristian og Henrik verdsetter begge lagspill høyt, og tenker at dette er gøy og godt for klassen sosialt også. Kristian sier for eksempel: «Ouh! Det er gøy, for vi har forskjellige lag ikke sant. Så det er ganske balanserte lag, og hvis du prøver å inkludere alle med i spillet så er det enda bedre. Så, nei det er gøy. Så lenge det ikke er kanonball (haha)». Henrik trekker også frem at denne type aktivitet gjør det lettere å snakke med de som en kanskje ellers ikke har så mye kontakt med:

Henrik: For ja der er en del som ikke er så veldig ja, sosiale da. Så de får liksom snakket med folk, og bli kjent. Fordi ja, liksom det er mange andre som er i timen som ikke vil snakke med deg. Så mer gruppespill, så må man snakke mer da, og bli mer kjent.

Verdien av det sosiale, fremheves også at Sara som har slitt med langtidssykdom. Hun forteller om hvordan kroppsøving har gitt henne det sosiale behovet hun ikke har fått andre plasser, og er spesielt glad i lagspill av nettopp denne grunnen: «Du har liksom et lag å være med, så har du andre som kan motivere deg (...) Og det var sånn vi heiet på hverandre liksom. Sånn, ja bra jobba! Det gir jo litt motivasjon da på en måte». I slike aktiviteter hvor samarbeid er viktig, opplever hun et annet samhold enn i de individuelle aktivitetene og i undervisning i vanlig klasserom. Videre fremhever både Kristian og Henrik at de setter pris på variasjon og det å få prøve nye ting. Kristian sier for eksempel at han ikke får det samme «kicket» av å bare drive med aktiviteter han har gjort hele livet. Han sier også at det må være en balanse mellom å være lett og vanskelig:

Kristian: det må ikke være bare intensivt. Det må ikke være bare lek, det må være balansert. Når det er balansert så får folk mer lyst til å være med. Hvis det er bare lek blir det for kjedelig, hvis det er bare intensivt blir folk bare slitne. Hvis det er en sunn balanse, så blir det forbedring.

Variasjon i undervisningen mener de derfor hjelper med å motivere flere. For å ha en slik variasjon mener begge to at lærer må organisere og planlegge undervisningen godt. Live snakker også om hvordan variasjon, og det å få prøve nye aktiviteter er noe av det hun verdsetter mest med faget: «Også fordi kroppsøvingstimene det viser oss at ulike aktiviteter kan være gøy». Hun tenker at hvilken aktivitet det skal være i timen kan påvirke flere for hvor villige de er til å delta. Det kan ha noe med hvor vant de er til å være i aktivitet og hva de har gjort før på skolen, sier hun. Videre innrømmer hun selv at når det er aktiviteter hun ikke liker, eller synes er kjedelige vurderer hun om hun skal stille til timen i det hele tatt. Men når hun først deltar, så prøver hun skikkelig, legger hun til.

Oppsummert ser det ut til at de fleste deltagerne gir uttrykk for at det er flest ytre motivasjonskilder som motiverer deres deltagelse, men at det sosiale og det å gjøre noe annet enn de gjør i de tradisjonelle teorifagene, bidrar til at faget oppleves som kjekt. I tillegg har timens innhold noe å si for hvilke mestringmuligheter, eller gevinster elevene opplever å få ut av timen. Dette avhenger av deres preferanser, og tolkede gevinster ulike aktiviteter legger til rette for.

### 3.3 Selvbestemmelse (SDT)

Under intervjuene kom det frem sitater som kan ses i sammenheng med selvbestemmelsesteorien og som i ulik grad viste til hvordan deltagerne opplevde tilfredstilelsen av de psykologiske behovene. I noen tilfeller ble det snakket om flere psykologiske behov i sammenheng også.

#### 3.3.1 Autonomi

Selvbestemmelse/ autonomi oppstår som vist på flere måter, både mangel på autonomi, situasjoner hvor deltagerne har fått bestemme helt fritt, og situasjoner hvor de har opplevd medbestemmelse ble eksemplifisert i intervjuene. Sara mener blant annet at kroppsøving



kunne motivert flere til å delta om der hadde vært noen timer hvor alle fikk bestemme hva de ville gjøre selv.

Sara: Det kunne liksom ha vært alle de vanlige fotball, håndball, basketball, kanonball og dans. Men vi kunne også hatt liksom, på en måte en fritime der du kunne gjort det du ville. Liksom guttene kan spille fotball, noen gjør det, noen gjør det og noen gjør det. Det kunne vært litt gøy da. Gjøre det en ville på en måte, det kunne vært litt gøy.

Selv med store forskjeller i hva alle i klassen har lyst til å gjøre, mente Sara at mer valgfrihet kunne ha bidratt til at flere ble mer motivert for faget. Kristian på sin side, legger ikke så stor vekt på medbestemmelse og aksepterer mer at han ikke har så stor valgfrihet. Når han blir spurt om det å ikke like aktiviteten gjør han demotivert, svarer han: «Nei, hvorfor skal jeg det. Nei, nei jeg kan ikke bli demotivert, men jeg bare håper på noe bedre. Men det er ikke opp til meg å velge det da.» Kristian sier selv at han ikke bestemmer hva som skjer i timene, eller hvilke aktiviteter de skal ha. Likevel lar han ikke dette gjøre at han mister motivasjonen han har for faget, og han tar i stor grad selv ansvar for sin egen trivsel og motivasjon. Live mener på sin side at det er viktig og nødvendig at læreren bestemmer en del og styrer mye av aktiviteten.

Live: Det er ikke alle som liker å springe rundt og gjøre ting da, men at da kan læreren komme med forslag, om hva som kan være målet ditt. Også er det ganske vanskelig å sette mål selv, når de ikke kommer med forslag eller eksempler på hva som kan være et bra mål heller. Også oppvarming det må gymlæreren bestemme.

Live opplever ellers faget nå i vg3 lignende som det Kristian beskriver, og forteller om hvordan hun har opplevd endring gjennom årene på videregående.

Live: Ja, men vg2 var bare lek hele tiden, haha. Men ja, det er noe mindre lek nå ja. Fordi jeg husker oktober og november var det bare egentrening. Så da var det lite lek da. Det var egentrening. Vi får ikke lenger noe valgfri time. Nå er det sånn, vi skal spille volleyball, fordi det er bestemt og for å følge planen da. Så vi kan ikke bestemme selv lenger.

Hun sier også at hun opplevde større grad av selvbestemmelse de første årene, og synes forskjellene er ganske tydelige. Likevel mener hun at det er en bra ting at undervisningen i større grad er organisert og planlagt, noe hun synes manglet sine første år på videregående.

Henrik sier nærmest akkurat det samme som Live og snakker om hvordan læreren alltid hørte på hva elevene ville gjøre i timene. Han er derimot noe uenig i at mer organisering er bedre. Det kan være bra å følge planen, men man må høre på elevene iblant sier han. I samtalen med Mathea ble det snakket om hva hun synes om forholdet mellom organisering og frihet.

Mathea: Jeg tror en blanding hadde fungert veldig fint, fordi det er det vi på en måte har nå. At der er sånn, denne uken skal vi ha volleyball liksom, men dere kan velge oppvarming. Og da føler man på en måte at du får være med å bestemme litt da at det ikke bare er fast hva vi skal gjøre. Ja, jeg synes det er en fin blanding jeg.

Ellers snakket hun mest om medbestemmelse hvor elevene enten fikk bestemme hva de fikk gjøre på starten eller slutten av timen. På direkte spørsmål om hun hadde opplevd å få være med å bestemme hvordan læringen eller øvelsene i timen skulle foregå, ble hun mer usikker på om det hadde fungert, og kunne ikke huske å ha vært med på det selv.

### *3.3.2 Kompetanse*

Live snakket om hvordan egentrening som klassen hennes nylig hadde hatt ikke var så gøy, og at det kunne vært bedre med mer kunnskap om ulike treningsmetoder og øvelser. Hun mente at de fysiske egenskapene hennes var gode og følte at hun får til det meste hun prøver på, men at det kan virke som det å bedre den teoretiske kompetansen faget, ikke får så mye fokus. Dette viser seg blant annet når det blir vanskelig for elevene å sette mål for perioden fordi at de ikke har fått opparbeidet seg nok kompetanse til å kunne lage en god treningsplan.

Kristian fortalte om sin overgang til å like fysisk aktivitet og spesielt trening, og viste til hvordan han virkelig prøvde å sette seg inn i trening, helse og en sunnere livsstil. Dette mente han bedret både den teoretiske kompetansen og de fysiske ferdighetene hans, og ga gode forutsetninger for å oppleve mer mestring. Henrik på sin side, snakket om hva han tenker kan være grunner til at andre elever ikke er motiverte for å delta i kroppsøving. Her

tar han også opp noe som kan ses på som mangel på kompetanse. Han mener blant annet at elever som ikke er vant til å måtte være i fysisk aktivitet, heller ikke vil være motivert for det. Dette kan skyldes tidligere erfaringer med kroppsøving på barne- og ungdomsskolen, eller at de gjeldende elevene ikke har blitt satt fysiske krav til før. Samtidig sier han noe om at noen bare ikke liker så godt å være i aktivitet: «Fordi, kanskje fordi de ikke er vant til det da. Så kanskje de, ja det er noen som har det som en naturlig ting som de bare ikke liker tenker jeg.»

Live og Henrik svarte at de ikke likte de teoretiske aspektene ved faget, mye grunnet at de synes det beste ved faget er at man slipper å sitte i ro slik som i andre fag. Samtidig snakker Live om hvordan hun tror at blant annet egentrening kunne vært gøyere om hun hadde lært mer om ulike treningsmetoder og øvelser i forkant. Dette støttes også av Beate som mener at teori bidrar til variasjon i faget.

Beate: Jeg tror kanskje at flere folk hadde møtt opp i timene om de slapp å alltid slite seg ut, men kunne lære teoretisk om gym. Og at de slipper å gjøre noe fysisk da. Jeg tror det hadde hjulpet på. Jeg tror egentlig det hadde vært sinnssykt lærerikt og kjekt å kunne.

Mer vekt på teoretisk kompetanse, mener hun derfor kan bidra til å motivere flere til å møte opp i timene, ved at det ikke forutsetter fysiske ferdigheter. I tillegg mener hun at denne kompetansen har en egenverdi.

### *3.3.3 Tilhørighet*

Deltagerne snakket mye om hvordan klassemiljøet deres var, og hvordan de opplevde relasjoner til medelever og lærere. Her var det både positive og negative følger av deres opplevde tilhørigheter.

Beate: Ja det var kjempesosialt! Har aldri vært i en så god klasse før. Vi var syv jenter der alle kom overens og ingen drama. Det var bare alle kom overens, vi hadde til og med en som var 20 år eldre enn oss, og ho også. (...) Og så er det jo barndomsvenninnen min som jeg har gym med. Vi har det jo dritgøy sammen, så da blir jo gymtimene aldri kjedelige.

Slik som Beate snakker om her kan klasse miljøet, og følelsen av tilhørighet til en gruppe mennesker utgjøre en stor forskjell for hvordan både kroppsøvingstimer og skolehverdagene oppleves. Vi ser også at tilhørighet til bare en person også kan utgjøre en stor forskjell for trivsel. Sara og Mathea var også opptatte av de sosiale aspektene ved faget. De tenker på skolen som en viktig sosial arena, og peker på sosiale gevinster som kroppsøving og fysisk aktivitet kan gi ved at det er mye fokus på lagarbeid og samarbeid.

Sara: Det blir jo litt mer sånn utestenging da. Det er derfor jeg liker lagarbeid litt bedre. At du har liksom noen å være med i gymtimen ... Vi er veldig få jenter i klassen da. Det kan være at det dukker opp tre jenter i klassen da, og så henger to jenter i lag. Så er den andre jenta alene liksom. Det blir jo litt sånn.

Mathea: Ja, sånn som det å samarbeide med andre, uansett om noen kanskje ikke er like flink som meg, eller jeg ikke like flink som de så kan man likevel lære av hverandre og samarbeide med ulike personer da. Ja, det er det jeg tror jeg har lært mest av kroppsøving.

Samtidig som de fremhever de positive sosiale sidene, snakker begge to også om hvordan timene kan oppleves negative ved mangel på følelse av tilhørighet og trygghet. Mathea sier blant annet:

Mathea: Noen hater nok sikkert bare gym totalt fordi ja det er ikke noe de er interessert i. Og, så kan det være dårlig klasse miljø da, at man på en måte ikke føler seg trygg da til å delta (...) Det kan være litt sånn blikking, sånn i klassen da, at hvis du gjør noe feil så er det sånn, du snur deg til sidemannen og så er det sånn, åhh klarer ikke slå ballen liksom. Så ja, det er litt sånn man mister motivasjon da til å gjøre noe.

Hun forteller også om at det i klassen har blitt en greie å hakke på enkeltpersoner som er litt ekstra flinke. For eksempel at de sier «Ja den personen har jo gått på volleyball i fem år liksom, så er de sånn ja, det ser ikke sånn ut liksom». Dette bidrar til å skape utrygghet, og Mathea forteller om hvordan hun reagerer på slike kommentarer: «Så du vet ikke helt hvor du skal gjøre av deg selv, og så er du litt redd for at det skal skje med deg også da».

Kristian tenker også på gode sosiale forhold som noe grunnleggende, som virker inn på flere andre motivasjonsfaktorer. Han legger til at ved å kjenne medelevene sine godt har man større sjanse for å kunne motivere på riktig måte for hver enkelt, og får kanskje vite mer om hvilke faglige styrker og svakheter de har.

Kristian: Hvis du kjenner folkene rundt deg og vet hva som kan være bra for dem, så kommer dere til å ha mye bedre relasjoner og bedre gym timer. Det er det. Hvis du ser på en person og ser, ok den personen er kanskje redd for ballen. Kanskje jeg må gjøre noe annet for at de skal bli mer vant til ballen.

Oppsummert virker det som at informantene legger stor vekt på tilhørighet og er tydelige på hvordan dette spiller inn både på godt og vondt for deres motivasjon for deltagelse i kroppsøvingstimene. Samt et klart ønske om å bli inkludert mer i bestemmelser om egen undervisning, så sant organiseringen og planleggingen fra lærers side er god.

### 3.4 Lærerens betydning

Alle deltagerne tok ved ulike anledninger opp viktigheten av en god lærer, og alle var enige i at hvilken lærer man har og hvordan h\*n behandler elevene sine har mye å si for motivasjon og trivsel i timene. Sara mener for eksempel at dette handler mye om hvem læreren er som person: «Noen gymlærere bare klarer ikke å ha gym på en måte, haha. Sånn jeg bare føler at de bare vet ikke hva de skal gjøre. For det beste for alle liksom». Hun ga her et eksempel fra tidligere skolegang, og viste til tilfeller hvor hun hadde hatt lærere som ikke fulgte opp, eller virket å være interessert i å lære elevene sine noe. Dette mener hun har stor betydning for egen motivasjon for deltagelse: «Er det liksom en «ræva» lærer så har ikke jeg lyst til å møte opp i timen på en måte. Som er liksom spydig og ser ut som han ikke har lyst til å være der, så er det sånn, da er det ikke så gøy å egentlig møte opp». Sara ga også uttrykk for at hvordan elevene opplever lærerens kompetanse, også har noe å si for hvordan relasjonen blir. Altså med en lærer som eleven anser som «dårlig til å lære vekk» eller «faglig svak», vil det være vanskeligere å opprette en god lærer-elev relasjon.

Alle informantene fikk spørsmål om hva det har å si for dem om de liker læreren de har i et fag, og her er de nokså samstemte i responsen, selv om Henrik sier: «Jeg hadde nok likt faget bedre med en motivert lærer, men vet ikke om jeg hadde mislikt faget med en dårlig lærer».

Beate er derimot veldig tydelig på hvor viktig dette er og sier: «Det utgjør hele forskjellen! Så sinnssykt mye». Hun forteller også om en enkelt hendelse hvor hun hadde levert feil fil for en oppgave de hadde hatt i kroppsøving. Læreren stolte på henne og ga henne en ny sjanse til å levere, noe som Beate satt veldig pris på. Ikke bare bedret dette relasjonen til læreren for Beate, men hun fikk oppleve at læreren anerkjente hennes kompetanse, og følte seg respektert av læreren. Hun fortsetter med å liste opp medmenneskelige kvaliteter som hun verdsetter og ville brukt til å beskrive en god lærer, blant annet det å bli anerkjent av læreren. Men til forskjell fra de andre sa hun ingenting om lærerens pedagogiske ferdigheter.

Kristian legger i sine svar stor vekt på lærerens omsorgsevne og det å vise at h\*n bryr seg:

Kristian: En annen ting er hvis lærer bryr seg om elevene, hvis de spør om hvordan du føler deg, og hvorfor føler du deg slik? Nei, jeg bare føler meg ikke bra. Hva er greia da? Har du spist nok? Og bare bryr seg litt mer, ser rundt og prøver å se alle, og prøve å hjelpe dem til å ... Det var veldig motiverende for meg i begynnelsen med den læreren som jeg har nå. Hun motiverte meg veldig. Jeg sa til hun, du jeg kan ikke springe, jeg er litt dårlig. Så sa hun «Ok Kristian, det er greit. Du kan få være med eller ikke være med. Men hvis det er noe med hva du spiser så burde du stikke å få sjekket det». Så fikk jeg sjekket og fikset det, og jeg føler meg mye bedre. Det var, ja altså ... Se hvordan folkene rundt deg har det.

Mathea fortalte først om noen tidligere erfaringer hun har gjort seg med ulike lærere i kroppsøving gjennom de siste årene. Hun forteller om hvordan hun opplevde forskjeller i relasjon og opplevde forventninger fra lærer alt etter kjønn. En mannlig lærer hadde hatt klassen hennes, hvor det var flere jenter enn gutter. Hun merket at forventningene var betraktelig lavere, og at læreren ikke helt turte å stille krav eller behandle jentene på samme måte som guttene. Andre kvinnelige lærere har Mathea opplevd som strengere og ikke like redd for å stille krav til begge kjønn. Selv har hun ikke noen preferanse på mannlig eller kvinnelig lærer sier hun, men liker at læreren er litt streng og ikke redd for å pushe litt. Hun opplever hennes nåværende kroppsøvingslærer som god og begrunner hvorfor:

Mathea: Jeg tror hun er mest opptatt av at det er fairplay. Hun vil jo at alle skal være med og at vi på en måte heier på hverandre og at vi lærer noe ut fra gymtimen. Selv

om vi ikke får det til helt i timen eller når vi spiller, men at vi likevel har lært noe av teknikkene da, eller prøvd å gjøre vårt beste. Og så at hun prøver å gjøre det beste for alle på en måte, at hvis vi har kanonball at alle er med, og ingen sitter på siden. At hun prøver på en måte å inkludere alle da, prøver å finne leker som passer klassen godt. Så hun bryr seg da, det er det jeg liker best med læreren.

Oppsummert ser det ut til at det som legges mest vekt på i relasjonen til læreren, er opplevelse av at læreren bryr seg og vil det beste for dem. At de opplever positive forventninger til seg, og at læreren også viser eget engasjement og glede over faget. Ikke bare har den direkte relasjonen til læreren noe å si for motivasjon, men lærers opplevde verdier. Samt innsats for både å sørge for trivsel og for organiseringen av timene.

### 3.5 Kroppsøving som sosial arena

#### 3.5.1 Venners holdninger

Flere av informantene uttrykker hvordan klassekameraters holdninger til faget påvirker dem i større eller mindre grad, og på både positive og negative måter.

Kristian: Åh der er forskjeller på vennene mine da. Nå kommer vi tilbake til det punktet med at noen folk er motivert, og noen er ikke motivert. Og jeg synes at det, noen folk liker ikke kroppsøving, de ser ikke frem til det like mye. Eller sitter der å snakke om læreren og er sånn, må vi ha den læreren nå igjen? Haha. Noen folk er sånn, de ser frem til det. Vi skal spille volleyball og det blir bra, og vi må stille oss opp sånn at vi kommer på lag.

Live: Altså det er noen som er kjempeinteressert. Der var en gutt fra klassen da, han liker gym, han lever for gym. Altså han er en av vennene mine da, så han er veldig positiv uansett hva vi skal gjøre, og han er veldig involverende da og sånn. Så har jeg noen venner som ikke gidder, de kommer bare og gidder ikke gym, dette er bare så kjedelig. Og alt er så gale. Så det spørres da, det er «fifty-fifty».

Kristian og Live er begge i vennegjenger hvor interessen for kroppsøving er mikset. De har noen venner som er veldig glade i faget, eller i hvert fall enkelte aktiviteter, og noen som ikke liker faget så godt. Begge to snakket om hvordan de prøver å motivere medelever, men

at når de selv trenger at noen motiverer dem, går de over til å prioritere vennene sine som allerede liker faget godt. De virker sånn sett til å velge hvilke venner de skal omgi seg med alt etter hvilken situasjon de er i, og ut fra hvilke venner som har positive holdninger.

Henrik opplever å være i en gjeng hvor de ofte har de samme meningene og interessene: «Ja de påvirker jo meg, men vi liker stort sett de samme tingene da, de liker mest ballspill. Så vi er like». Han innrømmer også at vennenes holdninger påvirker han, men sier samtidig at han også velger bort de som ikke bidrar til å beholde motivasjonen og den positive holdningen hans.

Videre forteller Beate om hvordan hun opplever at noen i klassen er veldig negativt innstilt både til faget og læreren, og at småting som skjer i timen kan blåses veldig opp og gjerne komme ut i form av baksnakking av lærer eller timen. Hun opplever at det er flere som på forhånd har bestemt seg for at kommende time blir en negativ opplevelse, og hun synes det er utfordrende å få andre med på aktiviteten om de har bestemt seg for å være negativt innstilte i forkant.

Beate: Der er ofte sånn, h\*n er drit og liker ikke h\*n og h\*n er sånn og. Bare veldig mye piss da. Det er så negativt. Ja, men det er sånn hva kan du gjøre for å forbedre det da? Nei ingenting sier de. Ok da får de bare ha det sånn tenker jeg.

En siste ting som informantene også nevner, er dette med frykten for å skille seg ut. Mathea var en av de som snakket mest om sosiale aspekter av kroppsøvningsfaget, og fremhever hvilken betydning vennenes holdninger har for henne.

Mathea: Altså det gjør noe med sånn som når vi sprang ute liksom, og så er de sånn «åhh jeg gidder ikke å springe i regnet liksom». Så da er det sånn ingen som har lyst. Selv om du har litt lyst til å pushe deg selv så tør ikke du å si sånn «jeg tar meg en løpetur jeg». Da er de heller sånn, ja da stikker vi på Burger King liksom, eller chiller. Så du blir veldig påvirket av vennegjengen din spesielt om de er i flertall liksom.

Samtidig snakker hun også om at de som er topptrente i vennegjengen kan bidra positivt til å pushe andre til også å være mer aktive: «At har du en vennegjeng som trener hele tiden, så ender du opp med å trene hele tiden du også, fordi vennegjengen er topptrent, og du vil jo



helst være med den gjengen». Det presset som vises har tydelig en viss makt over Matheas oppførsel. Ut fra hennes utsagn kan det tyde på at de sosiale forholdene prioriteres over andre behov eller ønsker. Hun skiller også mellom de forventningene hun fysisk får høre fra gjengen sin, og mer underliggende forventninger/konformitetspress.

### *3.5.2 Sosial inkludering og det å motivere andre*

Flere informanter fortalte om situasjoner hvor de har forsøkt å motivere eller inkludere medelever i timene. Sara snakker også om at noen i klassen ofte unngår å delta i visse aktiviteter i timene. Hun uttrykker at timen blir kjedeligere om flere velger å ikke delta: «Det blir jo på en måte en kjedelig time da, sånn hvis vi leker sisten så blir det sånn at noen går jo og bare setter seg i hjørnet». Hun mener også at disse elevene går glipp av gode muligheter til å bli bedre kjent med medelevene sine. Sara ser altså på trivsel og sosialt velvære som noe av det viktigste i kroppsøving både for seg selv og andre. Hun bryr seg ikke så mye om andres negative holdninger, og ser på dette som en god egenskap i inkluderingssettinger. Derimot tror hun at hennes holdning og innstilling til faget kan være med på å bedre andres innstilling, og potensielt utgjøre forskjellen for om de deltar eller ikke. Om hun gleder seg til en time og uttrykker dette tydelig ovenfor andre, tror hun det vil ha en positiv virkning på medelevene sine. På spørsmål om hva som kan endres med faget for å bedre motivasjon for deltagelse svarer Sara først at det er veldig spredt, og veldig individuelt hva man foretrekker og hva man blir motivert av. Likevel tenker hun at flere samarbeidsoppgaver og/eller lagspill er noe som generelt vil være øke motivasjon for deltagelse, grunnet de sosiale gevinstene hun opplever for seg selv og andre. Mathea tok også opp motivering og inkludering av andre som en del av hennes måte å vise innsats på.

Mathea: Det er på en måte å motivere litt andre og meg selv til å gjøre det bedre da. Selv om at jeg ikke treffer ballen så sier noen at det går fint da. For det kan jo skje med hvem som helst. Så det gjelder liksom å «hype» hverandre opp litt da.

Hun viser både til det å motivere og oppmuntre medelevene sine, men også ufarliggjøre feilene de gjør med intensjon om å begrense virkningene mangel på mestring kan ha. Dette sier hun også at er noe som motiverer henne selv. Live har derimot litt andre opplevelser med lagspill og samarbeidsøvelser enn Sara og Mathea. Hun sier selv at hun fort blir irritert

på de som ikke gidder å prøve. Derimot om noen gir god innsats, men ikke får det til ser hun på det som positivt og prøver å hjelpe. Når hun blir spurt om hvordan hun tror de som ikke gidder å prøve opplever medelevene sine i samarbeidsaktiviteter, svarer hun følgende:

Live: Hmm, jeg tror de hater oss haha. Nei for vi er litt sånn som klasse som prøver å involvere alle, så hvis du er den personen som ikke gidder å gjøre noe, så tror jeg at de begynner å mislike oss da. Sånn hvorfor sier du til meg hva jeg skal gjøre? Hvorfor prøver du å motivere meg når jeg sier at jeg ikke vil gjøre noe? Da gjør jeg ikke noe. Så jeg tror de synes at vi er ganske irriterende da. Jeg tror det, og læreren også. Jeg tror det er ganske sånn at hvis du prøver å motivere de som ikke gidder å gjøre noe, så blir de irritert.

Hun ønsker altså ikke å prøve å motivere de medelevene som hun opplever allerede har bestemt seg for at de ikke vil gi seg selv sjansen til å mestre. Dette på grunn av at hun ikke ønsker å fremprovosere noen negative reaksjoner hos dem, i tillegg til at hun selv skal klare å prestere så godt som hun har forventninger om. Det kan virke som det ligger en implisitt forventning om at hver og en har et ansvar for å være mottakelig for overtalelse til å bli med på aktiviteten.

Oppsummert kan en si at kroppsøving oppleves som et veldig sosialt fag. Medelevers holdninger viser seg å ha betydning både positivt og negativt i form av innsats og holdninger til fysisk aktivitet, men at informantene samtidig anerkjenner at det er naturlig at det er store forskjeller innad i en vennegjeng. Ser en på klassen som helhet er der mulig enda større variasjon. Det tyder på at samarbeidsaktiviteter er godt likt på grunn av de naturlige sosiale settingene aktiviteten legger opp til.

### 3.6 Vurdering

Live forteller her om erfaring hun har hatt med en lærer som var lite involvert i undervisningen og elevene fikk mer eller mindre gjøre som de ville i timene. Så, når terminkarakter skulle settes, hadde læreren svært magert vurderingsgrunnlag. Live følte at dette ble veldig urettferdig, og mente at det også skapte en dårlig relasjon mellom læreren og elevene i klassen.

Live: Det var ikke så lenge siden, så spesielt nå som jeg begynte på vg3 da, så har jeg tenkt at jeg skal gjøre hva enn jeg vil i timen, siden jeg har hatt så mye av de som ikke brydde seg om hva vi egentlig skulle gjøre, og vi bare måtte velge selv. Så når jeg sier at vi spilte fotball hele året uten noe oppfølging, så gjorde vi faktisk det, haha. Også når det kom til vurderingen da, så ble læreren veldig interessert i det. Og vi var veldig uenige i det, fordi hvordan skal du vurdere oss når du ikke har vært med oss hele året? Så da ble vi veldig sånn. Fordi han snakket ikke med oss en gang, om hvordan går det? Eller noe som helst oppfølging. Så ja, fordi når du kommer etter gymtimen så blir du sånn: hvorfor får vi vurdering på dette når vi ikke har gjort noe?

Mathea forteller om en lignende opplevelse hvor hun opplever uklarhet i hva som faktisk vurderes, og hva som blir satt karakter på.

Mathea: Ja, altså nå fikk jeg karakter på ballspill da, haha. Så tenkte jeg sånn, ok, kult. Jeg vet ikke helt hva jeg tenker om det for jeg har aldri fått vurdering i ballspill før. Det er litt mer vi blir tatt og så får du den karakteren fordi du har den innsatsen og hva du kan gjøre bedre og sånn da. Så ser jeg på karakteroversikten og ser sånn. Har vi blitt vurdert i ballspill!? Så har vi bare hatt kanonball og volleyball så jeg blir sånn ... Ok! Så jeg vet ikke helt, det var litt sånn demotiverende å finne ut at du får karakter i ballspill når du ikke har fått det før.

Beate mener også at vurderingene burde være mer nøyaktige med tallkarakterer, og ikke bare beskrive måloppnåelseskategori (høy, middels, lav). Hun sier: «Jeg vil gjerne ha tallene. Jeg vil se spesifikt ligger jeg på en sekser, femmer eller firer. Sånn at det er lettere å vite nøyaktig. Sånn er det en femmer eller er det en sekser? Det er bare høy måloppnåelse».

Hun uttrykker videre et ønske om mer kontroll over egne resultater, både av egen interesse, men også for å kunne forstå hvordan slutt karakter ble vurdert. Liten kunnskap både om hva som vurderes og hvordan det vurderes, bidrar til mindre følelse av kontroll, og gjør det vanskelig for elevene å sette realistiske mål. Når de ikke vet hvilke mål lærer har for dem, og ikke vet hvilke mål læreplanen har for dem, så skal de forstå hvordan lærer/skolen har tolket læreplanen uten at dette blir presentert for dem. En siste ting som nevnes her, er dette med

å bruke hele karakterskalaen, og motivere seg til fortsatt forbedring og innsats selv om måloppnåelsen er høy. Sara sier: «Ja, men sånn der er noen som sier, at det er vanskelig å få en sekser i faget mitt, selv om alt er perfekt liksom. Så hva kan jeg forbedre da? Nei, jeg vet ikke. Det er sånn ok, greit!» Her opplever Sara at læreren stiller veldig høye krav for å oppnå toppkarakter, men likevel ikke gir konkrete tilbakemeldinger på hva som skal til for å få dette. Dette tar hun «ganske personlig» sier hun.

For å oppsummere virker vurdering til å være uklart på flere måter for elevene. Alt fra det å vite om hva vurderingskriterier som gjelder, til hva lærer legger i enkelte begreper brukt i vurderingen. I dette tilfellet er det klart at blant annet innsats er et begrep flere elever misforstår i vurderingssammenheng. Flere uttrykker ønsker om klarhet i hva og hvordan de vurderes.

### 3.7 Innsats og tydelighet av kriterier

Her var et fremtredende resultat at begrepet innsats ble av flere informanter oppfattet som synonymt med forbedring. De fleste hadde fått med seg at innsats var blitt et vurderingspunkt i kroppsøving, og at det er det eneste faget hvor dette er tilfellet. Likevel virker både forståelsen av innsats som vurderingsgrunnlag og hvordan de opplever læreres forståelse av innsats, nokså forskjellig informantene imellom.

Live sier selv hun ikke merker noen forskjell i vurderingene mellom kroppsøving og andre fag, og mener at det er de som er flinkest som får best karakter uansett. Hun var klar over at kroppsøving er eneste faget hvor dette vurderes, men hun har personlig ikke merket noen forskjell. Men både Kristian og Henrik synes at innsats er en veldig viktig og rettferdig del av vurderingsgrunnlaget.

Kristian: Jeg synes du fortjener det. Selv om du liksom ikke har blitt kjempegod, så har du virkelig jobbet hardt for det og møtt opp hele tiden. Det burde være nok til en god vurdering. Hvis du viser viljen til å ville bli bedre. Så det.

Henrik: Ja, det er faktisk bra da. Fordi han har liksom prøvd sitt beste, og du har ikke gjort ditt aller beste, så synes jeg det er bra og rettferdig. Fordi han prøver sitt aller beste, men du gjør ikke det fordi du kan det allerede liksom.

Selv om informantene hadde litt ulike erfaringer og også synspunkter på hvor rettferdig det er å legge innsats til grunn for vurdering, var de stort sett enige om det bidro til å styrke både egen og medelevers motivasjon for faget. Som en kontrast, forteller Sara om hvordan hun har opplevd vurdering der innsats ikke ble lagt til grunn, og hvor ferdigheter var alt.

Sara: Det er motivasjon for å delta. Så synes jeg det med ferdigheter burde ikke ha noe å si. På forrige skole da hadde vi sånn greie. Så fikk du poeng for hver greie du klarte da, unntatt å ta salto. Så det var sånn, da fikk du fem liksom. Hadde du klart den saltoen hadde du fått en sekser. Og det var sånn ... Det der er ikke pensum, det trenger jeg ikke gjøre. Så det var litt sånn hva er dette for noe?

Igjen kommer uklarhet i vurderingskriterier og -grunnlag inn som en faktor som ser ut til å ha betydning for elevens motivasjon, og Sara sier direkte at hun skulle ønske det var enda mindre fokus på ferdigheter for å gjøre faget mer rettferdig. Beate uttrykker også hvordan innsats motiverer henne til å delta i timene, og at tenker at innsats teller like mye som prestasjonen. Men hun er likevel usikker på om det faktisk er slik i praksis. Nok en gang kommer altså usikkerhet om hvordan innsats vurderes frem.

Beate: Ja det gjør jo det en del, fordi da vet jeg at det er ikke bare hvordan jeg presterer i volleyball, men det at jeg prøver og det at jeg deltar, og at det teller like mye. Eller jeg pleier vertfall å tenke det.

Mathea synes i utgangspunktet at innsats er en god ting i faget, men uttrykker at hun er redd for å vise for mye innsats og fremstå som «tryhard» i gjengen. Det er ikke bra å være for god, men du vil heller ikke være den som gjemmer seg bort i et hjørne, sier hun.

Mathea: Altså jeg synes det egentlig er ganske bra. Fordi at hvis du prøver å gi en god innsats i fotball da for eksempel, og du ikke er veldig god, men du prøver å gjøre ditt beste. Så synes jeg det er bedre enn at du gjemmer deg bort i et hjørne fordi du vet at du suger i fotball og er sånn, ja. Så jeg synes egentlig at det er ganske bra at det teller med. For det kan motivere folk som egentlig ikke er så gode eller liker gym til å være med, og ha sjansen til å få en bra karakter da.

Spesielt i aktiviteter man opplever å ikke mestre godt kan innsats være med på å motivere, sier Mathea. Hun begrunner dette videre med at det kan hjelpe med å redde inn karakteren, og kanskje utgjøre forskjellen for om noen blir med i timene eller ikke. Helt konkret er det tydelig at innsats i kroppsøving blir vist og forstått på flere måter, alt etter hva den enkelte verdsetter mest i faget, samt at innsats som vurderingskriterium oppleves som nokså uklart.

### 3.8 Oppsummering av resultater

For å oppsummere de mest sentrale resultatene, er det spesielt fire punkter som skiller seg ut. For det første, ser det ut til at elevene motiveres mest av ytre motivasjonskilder som karakter og unngå fravær. Men det helsefremmende aspektet blir også trukket frem som noe som gjør at faget verdsettes, og noe som motiverer til å delta og gjøre en innsats i timene. For det andre uttrykker elevene at vurderingskriteriene ofte kan være uklare, og spesielt gjelder dette innsats. Selv om de fleste mener at innsats er en viktig og rettferdig del av vurderingsgrunlaget, opplever likevel flere at dette i praksis kan slå uheldig ut på grunn av uklare kriterier for hva innsats faktisk er. For det tredje fremheves kroppsøvingfaget som en viktig sosial arena, og et fag som gir andre og gode muligheter for å bli kjent og skape opplevelse av tilhørighet. Samtidig kan en også oppleve negativt sosialt press i form av negative holdninger til faget og deltagelse, og en kan også føle et press om å passe inn og ikke være *for* god. Som en av informantene sier, så vil ingen være «tryhard», og prøver derfor å være passe god. Til slutt, snakkes det mye om hva timenes organisering og innhold har å si for motivasjon for deltagelse. Dette henger sammen med lærerens involvering og engasjement, og hvor mye innsats de opplever at læreren legger ned i å variere og tilpasse aktivitetens innhold og vanskegrad. Sånn sett «smitter» lærerens deltagelse over på elevene.

## 4.0 Diskusjon

Som vist i resultatdelen, er deltagelse i kroppsøving påvirket av en rekke faktorer på både person- og miljønivå. I denne oppgaven har jeg valgt å se på deltagelse som et todimensjonalt begrep, både i form av faktisk oppmøte til timen og i form av aktivt engasjement, innsats og lærelyst i undervisningen. Videre kan de to formene for deltagelse

ses på ulike måter. Deltagelse som det å bare stille til timen vil være ganske svart-hvitt. Enten stiller en til timen, eller så gjør en ikke. Derimot vil aktiv deltagelse kunne nyanseres i mye større grad. Ved å se på graden av innsats, engasjement og lærelyst kan den aktive deltagelsen graderes. Ut fra dette er det også trolig at ulike former for deltagelse påvirkes av ulike motivasjonsfaktorer. I følge Diseth (2019) består motivasjon av både en retningskomponent og en energikomponent. Retningskomponenten sier noe om våre mål og hva vi er motiverte for, mens energikomponenten sier noe om utholdenhet og innsats i aktiviteten eller handlingen. I den videre drøftingen vil jeg forsøke å diskutere oppgavens problemstilling og de to forskningsspørsmålene i lys av funn og relevant teori. Som et grunnleggende teoretisk perspektiv vil jeg anvende en økologisk forståelse som ser på samspillet mellom person og miljø (Bru, 2019; Wold, 2017), og diskutere hvilke faktorer som både kan hemme og fremme elevens deltagelse i kroppsøvingfaget.

#### 4.1 Faktorer som hemmer eller fremmer elevens deltagelse i form av oppmøte til kroppsøvingstimene

I starten av intervjuene ble det spurt om hvilke typer aktiviteter hver informant likte best, og topp tre ting som motiverte dem mest til å delta i kroppsøvingundervisningen. Her nevnte samtlige informanter fraværs grensen og det å unngå fravær og ha tilstrekkelig vurderingsgrunnlag som grunn til at de møter opp til timene. Dette er i all hovedsak ytre motivert. Videre virket det også som at de tenkte at det var lettere å få god karakter dersom en var mye til stede. I tillegg svarte flere at det er sunt med fysisk aktivitet, og viste til helsegevinsten kroppsøvingfaget kan gi. Som Skaalvik & Skaalvik (2014) peker på, vil vår motivasjon nesten alltid bestå av en kombinasjon av indre og ytre faktorer. Et eksempel på dette kan være helse som motivasjonsfaktor. Dette kan være utfordrende å kategorisere som enten en ytre eller indre motivasjonskilde. Mål og ønske om god helse eller bedre fysisk form kan ses på som noe fysisk grunnleggende, og gleden av aktiviteten kommer derfor av å vite at hver handling styrer mot målet. Samtidig kan fysisk utseende og det å «se godt trent» ut kan helle mer mot en ytre motivasjonskilde, der en er opptatt av hvordan en fremstår overfor andre, og der en er motivert av ros og bekreftelse fra andre på utseende. En av informantene svarer for eksempel litt humoristisk at det å få vise seg frem i nytt treningstøy var en god motivasjonsfaktor for å møte til timene.

I tillegg nevnte de fleste informantene at det sosiale i kroppsøvningsfaget var ekstra viktig og noe helt annet enn å være sammen med klassen i andre undervisningstimer. Sosiale verdier og mål kan i likhet med helse passe innenfor begge former for motivasjonskilder, alt etter hva det spesifikke målet er. Om det å være sosial sammen med klassekameratene og utfolde seg fysisk i felleskap kan dette kategoriseres som en indre kilde. Er derimot målet å oppnå en viss sosial status, eller å unngå å føle seg utestengt kan det tenkes på som en mer ytre kilde. Som vi tidligere har sett mener både Skaalvik & Skaalvik (2014) og Eccles & Wigfield (2000) at indre faktorer er en sterkere og mer varig kilde til motivasjon enn ytre faktorer. Både modellen til Konu & Rampelä (2002) og self-determination theory (SDT) (Deci & Ryan, 2000) peker på at tilhørighet i et sosialt fellesskap er et viktig og grunnleggende behov for mennesker, og noe som har stor betydning for vår trivsel og livskvalitet. Inn under dette faller også relasjonen mellom lærer og elev, og hvordan eleven oppfatter at læreren bryr seg og har interesse for dem. En informant sier rett ut at «er det liksom en rævva lærer, så har jeg ikke lyst til å møte opp til timen på en måte» (Sara). Flere av de andre informantene støtter dette, ved å fortelle om hendelser der læreren viste dem omsorg og forståelse, og at dette virket motiverende for dem. Et viktig poeng fra Konu og Rampelä (2002) er også det at mangel på følelse av well-being fra en eller flere av kildene vil bli forsøkt kompensert av de andre. Informanten Sara fortalte for eksempel hvordan langtidssykdom hadde hemmet de sosiale forholdene hennes utenom skolen, og at kroppsøvingstimene sånn sett ble redningen for henne sosialt sett. Dette viser at mangel på tilfredsstillende av en kilde i en sosial arena, kan bli kompensert for med større tilfredsstillende i andre arenaer.

Det å oppleve tilknytning (relatedness) og gode mellommenneskelige relasjoner, fremheves også som svært viktig for såkalt «situasjonell» og «kontekstuell» motivasjon slik som fremstilt hos Vallerand (2000). I mine resultater kommer dette til uttrykk ved at informantene snakker om hvor viktig det er med anerkjennelse fra lærer og at det er «sinnssykt motiverende» (Beate). Hun sier også at det at læreren ser ut til å like kroppsøving også har betydning for hennes egen motivasjon for faget. En annen av informantene trekker frem dette med det sosiale miljøet og at det å få ros fra andre virker positivt på hennes egen selvfølelse, og er det som motiverer henne mest til å møte opp til timene. Hun sier også at i kroppsøving er det så stor vekt på samarbeid og lagspill, slik at selv om en ikke alltid har noen å være med ellers i skolehverdagen, har en alltid noen å være med i gymtimen. En



tredje informant sier at det først og fremst handler om en anledning til å være aktiv og ha det gøy sammen med andre, for som han sier: «jeg går ikke ut og har kroppsøving alene» (Kristian). Til sist ser det også ut til at informantene ser på kroppsøving som et fint avbrekk i skolehverdagen og derfor er motiverte til å møte opp til timene. En av informantene sier for eksempel «Jeg føler meg ganske så sliten vertfall når det er mye teoretisk, så jeg trenger å få tankene ut da, både sånn fysisk og psykisk» (Mathea). Dette får hun støtte av fra flere av de andre elevene, som sier at de liker kroppsøving mest fordi det er en time der de får gjøre noe annet enn å sitte bak pulten.

Når det gjelder faktorer som kan bidra til å hemme elevens oppmøte til timene, er det både personfaktorer i form av mestringstro og personlige preferanser som er viktige, men også miljøfaktorer i form av holdninger hos medelever og klassemiljø. Informantene viser god selvinnsikt i form av å være bevisste egne fysiske ferdigheter. Som Sara trekker frem er det mye enklere å delta om man vet at man har forutsetninger for å mestre timens innhold. Dette kan relateres til «positive skill transfer» (Roman et al., 2009), der en greier å kjenne igjen hovedkomponentene i en aktivitet og vurderer på bakgrunn av det om en har de nødvendige ferdighetene. Likedan vil det være vanskeligere å ville delta om en i forkant har tenkt hvilke egenskaper som er gunstige for neste times aktivitet/innhold, og kommer frem til at egne styrker ikke vil gi noen fordel. I verste fall kan en se på sine fysiske forutsetninger som en ulempe.

Om faget i tillegg tilbyr lite variasjon i aktiviteter og bevegelsesmønstre, blir man ikke bare «litt lei» som informant Kristian sier, men opplever vedvarende mangel på mestring. Elever som flere kroppsøvingstimer på rad opplever å ikke ha egnet kompetanse for det som skjer i timene, vil i liten grad, om noen, få tilfredsstilt behovet om kompetanse (Deci & Ryan, 2000). I tillegg vil det være få nylige mestringserfaringer å ta med seg til neste time med samme tema. Som Bandura (1997) viser til, er tidligere mestringserfaringer en viktig kilde til tro på egen mestring (self-efficacy). Ved gjentatte negative opplevelser av å ikke mestre vil denne kilden svekkes mer og mer.

I tillegg vil også tidligere mestringserfaringer ha betydning for «outcome expectations», eller personens forventning om måloppnåelse (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Informanten Henrik, som i de fleste tilfeller ikke ble påvirket noe særlig av manglende mestring, snakket derimot

mye om hvordan skuffende resultater fikk han til å reagere: «Jeg kødder ikke! Etter at jeg fikk den toeren så har jeg tenkt sånn at jeg driter i gymtimene da». Her ble måloppnåelsen veldig annerledes enn hva han hadde sett for seg. Dette resulterte i en kjempeskuffelse fra Henrik sin side ved å ikke leve opp til egne forventinger. Det som gjorde resultatet enda verre var hans opplevelse av å bli urettferdig behandlet av læreren. Han mente selv at han hadde prestert nøyaktig det samme som kompisen sin, utenom en egenvurdering han ikke hadde levert i etterkant. Konu og Rampelä (2002) viser i modellen for «well-being in school» viktigheten av gode sosiale relasjoner. Henrik opplevde her en svekking i relasjonen til lærer ved å ikke bli vurdert og behandlet han som forventet, og opplevde i tillegg redusert mulighet til å påvirke viktige aspekter i eget liv, som i dette tilfellet var karakteren i kroppsøving.

Resultatene tyder også på at innholdet i den enkelte timen, kan ha betydning for motivasjon for å møte opp. Er aktiviteten noe en anser seg selv å ha gode forutsetninger for å mestre, og i tillegg liker å holde på med aktiviteten som skal foregå, er sjansen høyere for at eleven deltar. På den andre siden, uttrykker flere av informantene at det å mislike aktiviteten kan gjøre at de ikke ønsker å møte opp eller gruer seg veldig til timen. Mathea sier: «F r timen hvis jeg vet at det er håndball så frister det veldig lite egentlig. Mest fordi jeg vet at flere i klassen har gått på håndball eller er flinke i håndball, eller er skikkelige håndballspillere» Hun forteller at hun ikke føler at hun er noe god og ikke har så mye å bidra med, og at når timen er ferdig er hun bare glad for at det er ferdig. En annen informant sier mye av det samme, og sier at hun ofte gruer seg og tenker negativt om timen i forkant dersom det er noe hun føler hun ikke mestrer. Likevel m ter hun opp og gjør sitt beste, og etterpå er hun stolt av at hun kom seg igjennom. Som Bru (2019, s.27) viser til i transaksjonsmodellen for stressmestring, har personens vurderinger av situasjonen i forkant, betydning for valg av mestringsstrategier. Som eksempelet over viser, er dette en form for løsningsfokuset strategi med aktiv tilnærming til utfordringen eller problemet. Dette vil ofte gi opplevelse av stolthet og glede, og vil være det som leder til mest læring og gode resultater i skolen. En annen, og mer uhensiktsmessig mestringsstrategi, vil være unngåelsesatferd. Dette vil både kunne være i form av skulk om dette regnes som beste m te å opprettholde sin sosiale status i klassen, eller i form av passiv deltagelse med mål om   ikke skille seg ut. Dette kan forstås i lys av konformitetspress (Liu, 2016), og frykt for å opptre på en måte som ikke

verdsettes av medelevene.

#### 4.2 Faktorer som kan hemme eller fremme elevens deltagelse i form av innsats og engasjement i kroppsøvingstimene

Som nevnt er oppmøte et spørsmål om enten-eller, mens deltagelse i form av innsats og engasjement mer er et gradsspørsmål. Her blir det derfor nærliggende å gå litt i dybden på hva innsats egentlig er, og hvordan elevene forstår dette begrepet. Dette er både metodisk viktig, av hensyn til begrepsvaliditet (Kleven et al., 2002), og tematisk interessant ut fra oppgavens forskningsspørsmål. Alle informantene var bevisste på at innsats inngår i vurderingsgrunnlaget i kroppsøving, men som resultatene viser ser det ut til at informantene i stor grad opplever et sprik mellom ideal og praksis. I læreplanen står det blant annet at elevene skal erfare «hva egen innsats betyr for å oppnå mål» og at innsats sånn sett er en del av elevens kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Innsats og forbedring er riktignok begreper som ofte brukes sammen, og god innsats kan i mange tilfeller føre til forbedring. Faren er at innsats blir redusert til et middel for å nå et mål (resultat), og på den måten reduserer mye av det som var intensjonen med å innføre innsats som vurderingsgrunnlag, nemlig det å redusere fokuset på tester og fysiske prestasjoner i faget, og heller stimulere til bevegelsesglede og helsebevissthet. Denne spenningen mellom ideal og realitet kom frem hos flere av informantene, der de blant annet uttrykte at de ikke merket noen forskjell i praksis mellom kroppsøving og andre fag, og at de som presterer best får best karakter uansett. En av informantene sier at hun vet at hvordan hun presterer for eksempel i ballspill og det at hun prøver og deltar, i prinsippet teller like mye, men at hun er usikker på om det faktisk er slik i praksis. Slik jeg tolker funnene mine, kan denne usikkerheten knyttes til uklare vurderingskriterier, og at elevene er usikre på hva læreren faktisk ser etter og legger vekt på når h\*n skal vurdere innsats. For eksempel trekkes innsats for å inkludere andre frem, som noe elevene er usikre på om inngår i vurderingsgrunnlaget. To av informantene (Sara og Mathea) adresserte dette direkte, og snakket begge om at det å motivere andre og få dem med i aktiviteten, var en del av deres måte å vise innsats på. Et av kroppsøvingsfagets kjerneelementer er deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, der «deltagelse, medvirkning og samarbeid er nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre». (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne sosiale komponenten mener jeg er viktig å

reflektere over når det gjelder å operasjonalisere innsats som vurderingsgrunnlag.

Når det gjelder innsats i betydningen «vilje til å prøve», ser det ut til at dette oppleves av alle informantene som en rettferdig del av vurderingsgrunnlaget: «Selv om du liksom ikke har blitt kjempegod, så har du virkelig jobbet hardt for det og møtt opp hele tiden. Det burde være nok til en god vurdering. Hvis du viser viljen til å ville bli bedre» (Henrik). En annen av informantene trekker her frem et viktig poeng ved at hun sier at spesielt i aktiviteter som man ikke mestrer så godt, kan innsats være med på å redde inn karakteren og bidra til at en ikke «gjemmer seg bort i et hjørne» fordi en vet at en er dårlig i akkurat den aktiviteten (Mathea). Dette mener hun kan motivere folk som ikke er så gode eller ikke liker faget, til å være med og dermed også få sjansen til å få en bedre karakter. Som Lazarus sin transaksjonsmodell for stressmestring (Bru, 2019) viser, har både miljø- og personfaktorer betydning for hvordan vi håndterer en stressfylt situasjon. Det å føle at en er dårlig i kroppsøving eller ikke mestrer en aktivitet, kan typisk være en slik stressfylt situasjon. Personfaktorer kan da være individets behov, mål og ambisjoner, kunnskaper og ferdigheter, og tro på egne mestringsressurser, mens miljøfaktorer kan for eksempel handle om individets opplevelse av kontroll i situasjonen. Det å yte innsats, kan i denne betydningen virke til å redusere stress og unngåelsesatferd, ved at det oppleves som lettere å kontrollere innsats enn sin faktiske prestasjon i aktiviteten.

Samtidig er det viktig å være bevisst på at innsats ikke alltid oppleves som entydig positivt. Et tydelig konformitetspress (Liu, 2016) blir beskrevet, hvor prestasjoner og innsats i timene skal balanseres på en fin linje for å passe best inn i klassen. Informantene gir uttrykk for at lite innsats, eller dårlige ferdigheter blir sett ned på i elevgruppen, men for god innsats eller for gode resultater er heller ikke bra. Mathea beskriver det best med det å være «tryhard». En skal helst være akkurat god nok i alle aktiviteter, og helst ikke skille seg ut i den ene eller andre retningen. Liu (2016) har allerede presisert at konformitetspress formes med bakgrunn i sosioøkonomisk status, hvor de med høyest status former presset i størst grad. Informantene sier indirekte også at det er de mest populære eller de som anses som best i faget som legger føringer for hva som blir akseptert og ikke (Miller, 2015). Som Mathea viste til har det flere ganger skjedd at hun selv ønsker å pushe seg selv hardere, eller vise hva hun faktisk kan. Men venninnene hennes ønsker ikke det samme, og prøver heller å overbevise henne om at hun ikke burde prøve så hardt. Det kan tyde på at for enkelte vil de sosiale

føringene og forventningene fra andre oppveie faktorene som motiverer for en aktiv deltagelse. Hun trekker også frem hvordan en negativ kultur i klassen kan bidra til å redusere motivasjon for aktiv innsats: «Det kan være litt sånn blikking, sånn i klassen da, at hvis du gjør noe feil så er det sånn, du snur deg til sidemannen og så er det sånn, åhh klarer ikke slå ballen liksom. Så ja, det er litt sånn man mister motivasjon da til å gjøre noe». Hun sier her også at det har blitt «en greie» å hakke på de som er litt ekstra flinke, og at hun derfor blir litt passiv fordi hun er redd for at det samme skal skje med henne. Hun forteller også om at det i klassen har blitt en greie å hakke på enkeltpersoner som er litt ekstra flinke.

På den andre siden ga flere informanter uttrykk for at forventninger fra medlever ikke påvirket dem i noen betydelig grad. De anerkjente for eksempel negative holdninger og forventninger fra klassekameratene sine, men valgte selv å omgi seg med dem som de opplevde som positivt innstilte til timene. Noen av informantene reflekterte også rundt hva som motiverte dem mest av motiverende ord fra lærer, eller fra medelever. Det var enighet om at medelevers motiverende ord hadde større betydning enn læreren sine, da det å motivere og oppmuntre ble sett på mer som noe selvsagt for en lærer. Deltakerne var enige i at det å like læreren bidro positivt for motivasjonen deres for faget, og likedan at en opplevd dårlig lærer kan ødelegge motivasjon for faget. Flertall av informantene fortalte om erfaringer med det de opplevde som dårlige lærere. De tingene som gikk igjen i deres beskrivelser av hva en god lærer er var mange medmenneskelige verdier som også uttrykker elevens ønske om en god relasjon til lærer. Videre ble planlegging og organisering av timene nevnt flere ganger. Informantene ble spurt om deres tanker om å kunne bli inkludert i avgjørelser for undervisningen i større grad. Overraskende nok mente de at det beste var om lærer bestemte. Noen ønsket å kunne bestemme litt mer over seg selv oftere, men ønsket at lærer skulle beholde en ledende rolle (Deci & Ryan, 2000). Live mener blant annet at det er viktig for å hjelpe elevene med å sette seg gode mål, og peker til at det kan være utfordrende å sette seg gode mål i kroppsøving. Videre støtter de andre opp under dette, og presiserer at god planlegging og struktur er noe de verdsetter. Det mener elevene sier noe om lærerens engasjement og innsats i yrket sitt. Om lærer inkluderer elevene i planlegging av undervisningen, blir dette sett på som positivt, så sant læreren beholder sin rolle som klasseleder. En god klasseleder som organiserer timene med trivsel, læring og mestring som mål, vil trolig ha bedre forutsetninger for å motivere flere elever til deltagelse. Skulle elevene

organisert timene selv, hadde nok ikke mål og læringsutbytte for timen vært de samme. En av informantene sier for eksempel: «Også er det ganske vanskelig å sette mål selv, når de ikke kommer med forslag eller eksempler på hva som kan være et bra mål heller» (Live). Hun sier at ikke alle liker å «bare springe rundt» og at oppvarmingen er spesielt viktig at læreren bestemmer. Andre snakker også om at de tidligere har hatt veldig mye lek i kroppsøvingstimene, og at de opplever mindre valgfrihet og mer innhold og struktur på vg3, noe de ser på som bra. Dette er interessant i lys av autonomi som grunnleggende behov i SDT (Deci & Ryan, 2000). Det kan altså se ut til at medbestemmelse i form av å legge opp innholdet i timene selv, ikke oppleves som udelt positivt, og at de ønsker at læreren skal ha en viss styring.

Til slutt tyder resultatene også på at balansen mellom utfordring og mestring har betydning for hvor mye deltagelse i form av engasjement, innsats og lærelyst elevene viser i timene: Beate forteller for eksempel om en time der hun opplevde at aktiviteten av vanskelig og at hun ikke mestret den særlig godt. Selv om hun ikke tror at karakteren blir bra, opplevde hun likevel timen som «dritgøy». Dette var først og fremst fordi hun opplevde å mestre en av mange øvelser de hadde i timen, og dette utgjorde hele forskjellen for hvilket inntrykk hun satt igjen med. Resultatet spilte altså ikke så stor rolle. Det tyder på at målorienteringen hennes her var mer mestringsorientert (Eccles & Wigfield, 2000), selv om hun så på seg selv som et «skikkelig konkurransemenneske». Det kan vise at målorienteringen til elever kan være situert, og variere alt etter hvordan timen oppleves.

## 5.0 Konklusjon

Denne oppgaven hadde som overordnet problemstilling: *«Hva mener elevene bidrar til egen deltagelse i kroppsøvingsfaget på videregående skole? Ut fra denne ble det formulert to forskningsspørsmål: (1) Hva opplever elevene som fremmende og hemmende faktorer for deltagelse i form av oppmøte til kroppsøvingstimene? (2) Hva opplever elevene som fremmende og hemmende faktorer for i form av aktivt engasjement og innsats i kroppsøvingstimene?»*

Problemstilling og forskningsspørsmål ble utforsket gjennom et kvalitativt design med intervjuer av seks elever på vg3. Med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, ble det lagt særskilt vekt på å fange opp og formidle elevenes perspektiver, noe som ble ivaretatt gjennom bruk av semistrukturert intervjuguide og rik gjengivelse av sitater for å illustrere elevenes meninger og erfaringer. Som et grunnleggende teoretisk perspektiv, ble ulike økologiske modeller og teorier brukt for å diskutere samspillet mellom person og miljø. Begrepene motivasjon og deltagelse har vært sentrale i studien, og i tråd med forskningsspørsmålene ble det lagt vekt på å forstå deltagelse som et begrep med flere dimensjoner. I tillegg utforsket studien både hva som kunne bidra til å fremme motivasjon for deltagelse og hva som kunne bidra til å redusere den.

Som det fremgår av resultatene, er det sjelden en faktor alene som virker inn, men et komplekst samspill mellom ulike faktorer både hos personen og i miljøet rundt. Spesielt vil jeg trekke frem funn som fremhever de sosiale aspektene i faget, og hvordan kroppsøving blir sett på som en viktig sosial arena for elevene. Det sosiale er altså både noe av det som bidrar aller mest til motivasjon for deltagelse, både gjennom opplevelse av vennskap, tilhørighet og glede over samarbeidsaktiviteter. Samtidig er det sosiale også det som ser ut til å virke mest hemmende for deltagelse, spesielt når det gjelder innsats og aktivt engasjement i timene. Frykten for å skille seg ut, være for god eller prøve for hardt, ser ut til å påvirke flere av elevene i retning av mer passiv deltagelse. Videre er innsats noe som snakkes mye om blant informantene og de er spesielt opptatt av rettferdighet i vurderingen. Når kriteriene oppleves som uklare, er det lett at karaktersettingen også oppleves som urettferdig, noe som kan bidra svært negativt for elevens motivasjon for faget. Ut fra resultatene virker det til å være flere vurderingskriterier og mål for faget som elevene ikke er klar over. Dette kan skyldes elevene selv, læreplanens formidling og spesifisering av kriterier og begreper, eller lærerens tydeliggjøring av hva som vektlegges i vurderingen. Spesielt kommer det frem at innsats er et begrep som elevene ikke opplever fungerer like godt i praksis som på papiret, og sier at de ofte ikke merker noen forskjell i vurderingskriterier sammenlignet med andre fag. Studien tar imidlertid bare for seg elevers perspektiver, og det ville derfor vært av interesse for videre forskning å undersøke kroppsøvingslærernes forståelse av innsats som begrep og hvordan de vektlegger dette i vurderingen. Samtidig virker det også som at innsats oppfattes nokså forskjellig elevene imellom. Noen ser på

innsats som en sosial sak, som også handler om det å aktivt gjøre noe for å inkludere og motivere medelever, mens andre mer snakker om innsats som en individuell sak som handler om hvor hardt den enkelte prøver. De fleste er likevel enige om at innsats er et rettferdig vurderingskriterium, og noe som kan bidra til å utjevne forskjeller blant elevene i form av fysiske forutsetninger. Når det gjelder medbestemmelse og autonomi, var funnene noe overraskende, ved at elevene ser ut til å verdsette planlegging og struktur fra lærerens side, og at de ikke ønsker å være for «frislupne» i valg av aktivitet. De mener at dette lett kan føre til lavt læringsutbytte, dersom de hele tiden bare får velge selv og holde på med det samme. De ønsker at læreren skal «pushe» dem litt, og uttrykker flere ganger glede over å ha mestret noe som de i utgangspunktet gruet seg til. Informantene verdsetter med andre ord den innsatsen som lærer legger ned i planlegging og gjennomføring av timen, og ser på dette som et uttrykk for at læreren liker faget og er engasjert i det. Dette smitter over på elevene og påvirker deres motivasjon.

Ut fra det som har kommet frem i studien, håper jeg at funnene kan bidra til en bedre forståelse for hvilke faktorer som har betydning for elevenes deltagelse i kroppsøvfingsfaget. Å øke deltagelsen er viktig, ikke bare for den enkeltes læring, men også for å legge til rette for gode helse og livslang bevegelsesglede uansett om man driver med idrett på fritiden eller ikke. Positive mestringsopplevelser i kroppsøving både i form av faglig kompetanse og sosial tilhørighet, tror jeg er viktig for elevens trivsel i skolen og for et fremtidig sunt og aktivt liv.



## Kildeliste

- Amundsen, M-L. & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*. 25(3).  
<https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Bakken, A. (2019) *Idrettens posisjon i ungdomstida. Hvem deltar og hvem slutter i ungdomsidretten?* Oslo Metropolitan University. Velferdsforskningsinstituttet NOVA. [NOVA Rapport 2-2019 Idrettens posisjon i ungdomstida \(idrettsforbundet.no\)](#)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. (2021). *Forskningsdesign - hva må du tenke på*. I: E. Anderson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget
- Bondie, R. & Zusho, A. (2022). The Secrets to Motivation: Autonomy, Belonging, Competence and Meaning. *ASCD.org*. [The Secrets to Motivation: Autonomy, Belonging, Competence, and Meaning \(ascd.org\)](#)
- Branden, N. (1994). *Six pillars of self-esteem*. New York: Bantam.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022) *Thematic analysis. A practical guide*. *SAGE Publications Ltd*.
- Bru, E. & Roland, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. Utg). Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 11, 227- 268.
- Diseth, Å. (2019) *Motivasjonspsykologi. Hvordan behov, tanker og emosjoner fremmer prestasjoner og mestring*. Gyldendal.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2000). *Expectancy- Value Theory of Achievement Motivation*.

*Contemporary Educational Psychology*. 25, 68–81. doi:10.1006/ceps.1999.1015.

Frostad, P., Pijl, S. J. & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing all interest in school. Social participation as a predictor of the intention to leave upper secondary school early. *Scandinavian journal of educational research*, 59(1), 110-122 <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>

Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2015). Lærer-elev-relasjonen-betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*. [Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring \(utdanningsforskning.no\)](http://www.utoens.no/utdanningsforskning/utdanningsforskning.no)

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59–71). National Association of School Psychologists.

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. Utg). Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm akademisk.

Jacobsen, D. I. (2015). Hvordan gjennomføre undersøkelser?: *Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Kavanagh, D. & Bower, G. (1985). Mood and self-efficacy: Impact of joy and sadness on perceived capabilities. *Cognitive Therapy and Research*. <https://doi.org/10.1007/BF01173005>

Kaplan, H. B. (1980). *Deviant Behavior in Defence of Self*. New York: Academic Press.

Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2002). Noen utviklingstrekk i pedagogisk forskning: *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag.

Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic studies in education*, 28(3), 219-233.

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Fagbokforlaget.

- Konu, A. & Rampelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*. [10.1093/heapro/17.1.79](https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E. & Morgan, K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)
- Liu, P. (2016). Research on College Students' Conformity in Sports. *Creative Education*, 7, 449-452. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.73045>
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon - hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget.
- Malterud, K. Siersma, V. D. & Guassora, A. D. (2015). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qual Health Res*. Epub, doi: 10.1177/1049732315617444.
- Margolis, H. & McCabe, P. P. (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 218–227. <https://doi.org/10.1177/10534512060410040401>
- McGrath, K. F. & Bergen, P. V. (2015). Who, when, why, and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and the outcomes. *Educational Research review*. 14, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Miller, M. K., Reichert, J. & Flores, D. (2015). Social Comparison Theory. *John Wiley & Sons, Ltd.*  [\(PDF\) Social Comparison Theory \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/270811111_Social_Comparison_Theory)
- Morgan, D. L. (1997). Focus groups as qualitative research. *Sage*, (2). Ed.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. [Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi | Forskningsetikk](https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi)
- NOU, 2019:25. (2019). *Med rett til å mestre- Struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. [NOU 2019: 25 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nou201925)

- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskole og den videregående opplæringen*. (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen*. (LOV-1998-07-17-61) <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§3-4>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold*. (3. Utg). Fagbokforlaget.
- Roman, B., Miranda, M. T., Marinez, M. & Viciano, J. (2009). Transfer from inline-skating to alpine skiing learning in physical education. *Physical Education and Sports Department*.
- Samdal, O. (2009). *Trivsels- og helsefremmende arbeid i skolen*. I: L. E. Aarø & K.-I. Klepp (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (Vol. 1). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. (Hvordan fremme trivsel i skolen?. IS-2345). Helsedirektoratet.no <https://www.helsedirektoratet.no>
- Sigmundsson, H., Ingebrigtsen, J. E. & Dybendal, B. H. (2023). *Well-being and Perceived Competence in School Children from 1 to 9 Class*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032116>
- Skaalvik, E.M, & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena*. (2. Utg). Universitetsforlaget.
- Svenkerud, S. W. (2021). *Intervjuer i klasseromsforskning*. I: E. Anderson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning*. Universitetsforlaget
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: Skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. Utg). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](https://www.udir.no/overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaeringen)

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Utdanningsspeilet 2021*. Utdanningsdirektoratet.no.

[Videregående opplæring \(udir.no\)](https://www.udir.no/videregående-oppl%C3%A6ring)

Vallerand, R. J. (2000). Deci and Ryan's self-determination theory: A view from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*. 11(4) 312-318.

Wold, B. (2017). *Ungdom og fysisk aktivitet: Helse, motivasjon og tiltak*. I: K.-I. Klepp & L.E. Aarø (Red.), *Ungdom, Livsstil og helsefremmende arbeid*. Gyldendal.

Øiestad, G. (2011). *Selvfølelsen hos barn og unge*. Gyldendal.

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide til masteroppgave

---

#### 1. Innledning

---

Litt småprat for å varme opp til intervjusamtalen.

- Hilse og presentere seg. Takke for at informanten stiller opp.
- Informere om hensikten med studien – forstå mer av hva som motiverer til å delta (eller ikke) i kroppsøvingstimen. At dette handler både om det å komme til timen i det hele tatt, og det å delta aktivt når en først er der.
- Minne om rettigheter ut fra personvern og samtykke – samt litt om datasikkerhet. Starte selve intervjuet.

---

#### 2. Motivasjon til deltagelse

---

**Hva er det som motiverer deg til å delta i kroppsøvingsundervisningen? (både komme til timen, og være aktivt med).**

- Om det er flere ting kan du rangere hva som motiverer deg aller mest?

**Hva tenker du er de vanligste grunnene til å ikke delta i kroppsøvingstimene?**

- For andre (slik du tror), og for deg personlig
- Hvorfor tror du det er slik?

**I kroppsøving skal innsats telle med i vurderingsgrunnlaget. Hvordan motiverer det deg?**

- Hvor lett synes du det er å vise innsats? Hvordan gjør du det?
- Har du eksempler på situasjoner der du har vist maks innsats, men likevel ikke fått ting helt til?
- Er dette med innsats som vurderingsgrunnlag noe som motiverer deg til innsats? Hvorfor/hvorfor ikke?

---

### 3. Innhold i timene

---

#### Hvilke typer aktiviteter liker du best?

- Hvorfor liker du akkurat dette?
- Har du alltid likt dette best, eller har noe endret seg? Hvorfor?

#### Hva skjer før, under og etter en time med det verste temaet du vet om?

- Hvordan forbereder du deg? Fysisk/mentalt.
- Hvordan opplever du å ha selve timen? Hva tenker/føler du?
- Hvordan kjenner du deg etterpå? Hva tenker føler du?

#### Har du merket noen forskjeller i måten faget drives på gjennom din videregående skolegang?

- Er det forskjell på lærere i hvordan timene gjennomføres?
- I så fall hvordan?
- Og eventuelt hvilke konsekvenser (positive/negative) har det at timene gjennomføres ulikt?

---

### 4. Klassemiljø, relasjoner og holdninger

---

#### Hva har venners meninger og holdninger til faget å si for din egen holdning?

- Snakker dere mye sammen om kroppsøving som fag/timene?
- Hvordan opplever du lagspill?

#### Hva har lærerens holdninger til faget å si for din egen holdning?

- Hvordan merker du lærerens holdning?
- Har det noe å si for deg om du liker læreren for om du liker faget?

---

### 5. Veien videre

---

**Hva mener du kan gjøres for å øke motivasjon for å delta i kroppsøving?**

- Med innholdet i faget?
- Med det sosiale?
- Med vurderingsordning?
- Annet?

**Nå som du nærmer deg slutten av skolegangen, hvordan tenker du ditt fysiske aktivitetsnivå kommer til å bli etter fullført vg3?**

- Er det noe du har lært i kroppsøving som du tenker at du vil få mye bruk for i fremtiden?
- Har kroppsøvingstimene bidratt til å gi deg interesse for nye idretter? I så fall hvilke/hvordan?
- Har kroppsøvingstimene gjort at du har blitt mer eller mindre glad i fysisk aktivitet/være fysisk aktiv?

---

## 6. Avslutning

---

**Er det noe du vil si helt til slutt, om kroppsøving og deltagelse i timene?**

Tusen takk for at du stilte opp!



## Vedlegg 2: Godkjenning frå NSD

### **Referansenummer**

182836

### **Vurderingstype**

Standard

### **Dato**

22.11.2022

### **Prosjekttittel**

Motivasjon for deltagelse i kroppsøving

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

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

### **Prosjektansvarlig**

Vegard Iversen

### **Student**

Simon Ekornes Hopland

### **Prosjektperiode**

30.08.2022 - 15.05.2023

### **Kategorier personopplysninger**

- Almennelige

### **Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

## Kommentar

**OM VURDERINGEN** Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

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

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG** Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET** Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**LOVLIG GRUNNLAG** Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**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 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 behandles 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** 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). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine 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). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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 hvilke 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** Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

# Vil du delta i forskningsprosjektet

### *Motivasjon for deltagelse i kroppsøving*

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hva elever på videregående mener bidrar til deltagelse i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.**

## Formål

Formålet med prosjektet er å se på hva som motiverer videregående elever til å delta i kroppsøving. Læreplanen i kroppsøving har endret seg ganske mye fra tidligere. Derfor ønsker jeg å høre hvordan de nye målene og vurderingskriteriene har endret nettopp elevenes forståelse og holdning til faget. I tillegg ønsker jeg å høre hvordan elever opplever ulike typer aktiviteter i timene, slik som for eksempel hvordan en lagaktivitet som innebandy blir opplevd versus en individuell aktivitet som svømming. Hvilke situasjoner opplever elever større frykt for å feile, og hvorfor?

Disse intervjuene er en del av en masteroppgave, og kommer til å bli brukt i denne oppgaven. Anonymisert informasjon kan bli brukt i fremtidige studier om aktuelt.

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

Høgskulen på Vestlandet, i Bergen er ansvarlig for prosjektet.

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

Dere er spurt om å delta fordi det er videregående elever som forskes på i oppgaven, og dere har hatt kroppsøving på videregående noen år og har dermed flere erfaringer fra faget på dette nivået. Det blir spurt ca. 40 elever.

Jeg fikk hjelp via en lærer jeg kjenner på skolen, og har vært innom klassen for å informere om hva studien går ut på.

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

Hvis du velger å delta i masteroppgaven, innebærer det at du deltar i et enkeltintervju på ca. 20 min. Intervjuet vil bli tatt lydopptak av for å kunne bruke svarene dine i oppgaven. Spørsmålene i intervjuet kommer til å være blant annet om hva som motiverer deg til å delta i timene? Hvilke typer aktiviteter du liker/ikke liker og hvorfor. Hvilke forskjeller har du merket etter at det kom ny læreplan i faget?

### **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.

De som deltar, vil bli tatt ut av timen en og en for å gjennomføre intervjuet. Dette vil ikke føre til fravær fra timen dette går utover. De som ikke deltar, vil ha vanlig undervisning. De som deltar, vil være med på den ordinære undervisningen frem til de blir hentet til intervjuet.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil være jeg som forsker, og mine to veiledere ved Høyskolen på Vestlandet som har tilgang til svarene du gir. Det vil kun være jeg som har tilgang til deres kontaktinformasjon som dere har oppgitt.
- For å sikre deres personopplysninger vil jeg erstatte navnet deres med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data hvor jeg også har kontaktinformasjonen deres. Datamaterialet vil bli lagret på HVL sin forskningsserver.
- Du som deltager vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven da dere blir gitt tilfeldige nye navn i oppgaven og eventuelle navn dere skulle nevne blir anonymisert. Det blir kun informert om at dere er VG3 elever ved en studiespesialiserende linje i Vestland fylke.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai. 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine opplysninger anonymiseres ved at kodene for hvem dere er blir slettet. Lydopptakene blir også slettet. Anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men kunne gjenbrukes til eventuell fremtidig forskning.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høyskolen på Vestlandet* har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Høgskolen på Vestlandet ved prosjektansvarlige Vegard Iversen, e-post: [Vegard.Vereide.Iversen@hvl.no](mailto:Vegard.Vereide.Iversen@hvl.no), tlf: 55585982, Anne Henriksen, e-post: [Anne.Henriksen@hvl.no](mailto:Anne.Henriksen@hvl.no), tlf: 55585929. Eller student Simon Ekornes Hopland, epost: [simonhoppeland@gmail.com](mailto:simonhoppeland@gmail.com), tlf: 46869807
- Vårt personvernombud: Trine Anniken Larsen, e-post: [Trine.Anniken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anniken.Larsen@hvl.no), tlf: 55587682

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

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

Med vennlig hilsen

*Vegard Ivarsen og Anne Henriksen*  
(Forsker/veileder)

*Simon Ekornes Hopland*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Fear of failure*» i kroppsøving på videregående, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)