



Høgskulen på Vestlandet

Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKØ550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBKØ550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	211
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	35618
----------------------	-------

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

En kvantitativ studie om lærere som har elever med manglende deltakelse i kroppsøvningsfaget på barneskolen

A quantitative study about teacher's with pupil's that has lack of participation in physical education in primary school

Ina Helene Myrstad - 211

Malin Elvingdal - 209

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

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

Veiledere: Hilde Stokvold Gundersen og Morten Kristoffersen

Innlevering: 15. mai 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

Vår femårige utdanning nærmer seg slutten, nå som innleveringsfristen for masteroppgaven er rett rundt hjørnet. Å beskrive enden på denne reisen som vemodig vil nærmest være en underdrivelse. Vi kjenner på en enorm lettelse for at prosjektet vårt endelig er vel gjennomført, og er enstemmig i at prosessen har krevd mye av oss. Samtidig har studenttilværelsen behandlet oss ekstremt godt, og har gitt oss minner for livet. Nå venter hverdagen i verdens viktigste yrke, og vi gleder oss til å ta fatt på den! Masteroppgaven har gitt oss muligheten til å utdype oss i et tema vi brenner for. Vi håper at vårt bidrag kan gi en større innsikt i den manglende deltakelsen blant enkelte elever, som dessverre ser ut til å være en realitet i mange barneskolelæreres kroppsøvningsundervisning. Som fremtidige kroppsøvingslærere er det ingenting vi ønsker mer enn at alle elevene skal delta i undervisningen sammen med fellesskapet i klassen, og få kjenne på ekte bevegelsesglede!

Vi vil først og fremst rette en stor takk til alle lærerne som satt av sin dyrebare tid til å gjennomføre vår spørreundersøkelse. Dere ga oss verdifull innsikt til å kunne utdype oss innenfor et felt der forskningen var begrenset. Uten dere ville ikke prosjektet vært mulig å gjennomføre! En stor takk rettes også til vår veileder Hilde Stokvold Gundersen og biveileder Morten Kristoffersen. Dere har gitt oss gode råd og tilbakemeldinger gjennom hele prosjektet. Vi satt stor pris på deres tilgjengelighet de gangene vi hadde behov for noen å sparre med. Videre vil vi takke familien vår for alle støttende samtaler og hjelp til korrekturlesing av det endelige resultatet. Ikke minst, er vi svært takknemlig for alle våre medstudenter som har bidratt til at disse årene ble uforglemmelig fine. Sammen har vi gått igjennom faglige og personlige opp- og nedturer, og alltid motivert hverandre til å gjøre vårt beste. Til slutt ønsker vi å takke hverandre for det særdeles gode samarbeidet vi har hatt gjennom hele prosjektet. Vi hadde aldri klart dette uten hverandre.

Lykke til med lesingen!

Ina Helene Myrstad & Malin Elvingdal

Bergen, mai 2023

Sammendrag

Bakgrunn: Kroppsøving er det tredje største faget i grunnskolen (Sæle & Hallås, 2020, s. 29). Til tross for at læreplanen i kroppsøving vektlegger at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og motivere til en fysisk aktiv livsstil, er kroppsøving blant fagene hvor flest elever på landsbasis ender opp uten vurdering på VG2 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2023). Ulike studier viser at selv om flertallet av elevene trives i kroppsøvingsfaget, er det enkelte elever som blir stresset av faget, gruer seg til undervisningen, eller ikke liker faget og hvordan det blir formidlet (Johansen & Nilsen, 2019; Moen et al., 2018; Standal, 2015; Säfvenbom et al., 2015; Øksnes, 2020; Åsebø et al., 2020).

Formål: Formålet med denne masteroppgaven var å kartlegge andelen kroppsøvingslærere på barneskoler i Norge som har elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøvingsfaget, hva som kjennetegner den manglende deltakelsen, og hva lærerne rapporterer kan være årsakene til den manglende deltakelsen. I tillegg ønsket vi å undersøke hvilke tiltak lærere benytter i møte med de elevene som har manglende deltakelse i kroppsøvingsundervisningen, og hvor godt de synes tiltakene fungerer.

Metode: I denne masteroppgaven ble det benyttet en kvantitativ metode. Det ble gjennomført en elektronisk spørreundersøkelse, med kroppsøvingslærere på barneskoler fra hele landet. Spørreundersøkelsen ble delt på ulike private og offentlige forum for lærere og kroppsøvingsfaget, og sendt på epost og melding til ulike skoler. Totalt var det 369 respondenter som svarte på hele spørreundersøkelsen. For å gjøre statistiske analyser av datamaterialet, ble programvaren SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) benyttet for å gjøre univariate og bivariate analyser.

Resultat: Blant de 369 respondentene, var det 73,7% som hadde én eller flere elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøvingsfaget. 71,7% av respondentene på småtrinnet rapporterte at de hadde elever med liten/ingen deltakelse, mens 75,3% av respondentene på mellomtrinnet rapporterte om det samme. Den manglende deltakelsen, ble av flest respondenter, kjennetegnet ved at elevene var til stede uten å delta (48,2%), kun deltok i noen av aktivitetene (48%) og var med i undervisningen uten engasjement (42,3%). Omtrent

halvparten av respondentene så på selvbilde (50,1%) og mangel på mestringsfølelse (46,1%) som årsaker til at deres elever hadde liten/ingen deltakelse. Videre var aktiviteter, variasjon, konkurranse, relasjon og miljø andre årsaker respondentene mente påvirket deltakelse. Blant respondentene som hadde elever med liten/ingen deltakelse, var det 97,7% som gjorde tiltak for å øke elevenes deltakelse – hvor 18,4% av disse gjorde tiltak for kun noen av elevene. Tiltaket flest respondenter benyttet var «*Dialog med eleven*». Samtidig viste det seg at tiltaket «*Elevmedvirkning*» så ut til å fungere i flest tilfeller.

Diskusjon/Konklusjon: Flertallet av kroppsøvingslærere har elever med manglende deltakelse i kroppsøvingsfaget. Den store andelen fra småtrinnet, understreker behovet for å ta tidlig tak i problematikken. At flest elever var til stede uten å delta, kun deltok i noen av aktivitetene, og deltok uten engasjement, kan tyde på at sider ved selve gjennomførelsen av undervisningen har stor betydning for deltakelsen. Respondentene trakk frem variasjon, aktiviteter og konkurranse blant årsaker som påvirket elevens deltakelse mest. I tillegg var selvbilde og mangel på mestring årsaker til manglende deltakelse blant egne elever. Dette fremhever et behov for en kroppsøvingsundervisning som legger vekt på å gi elevene en trygg identitet og muligheter til å oppleve mestring og positiv selvoppfatning. Videre viste resultatet at de mest benyttede tiltakene, ikke nødvendigvis var de tiltakene som oftest fungerte. Elevmedvirkning så ut til å fungere i mange av tilfellene, og lærere kan med fordel legge mer vekt på å praktisere elevmedvirkning i sin undervisning.

Nøkkelord: Kroppsøving, deltakelse, barneskole, kroppsøvingslærere, og tiltak for manglende deltakelse.

Summary

Background: Physical education is the third largest subject in primary- and lower secondary school (Sæle & Hallås, 2020, s. 29). Despite the fact that the physical education curriculum emphasizes that the subject should stimulate to a lifelong enjoyment of movement and motivate to a physical active lifestyle, physical education was among the subjects where most students on a national basis end up without an approved assessment at the second year of high school (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2023). Various studies show that although the majority of pupils enjoy the physical education subject, there are some pupils who are stressed by the subject, dread the teaching, or do not like the subject, and how it is presented (Johansen & Nilsen, 2019; Moen et al., 2018; Standal, 2015; Säfvenbom et al., 2015; Øksnes, 2020; Åsebø et al., 2020).

Purpose: The purpose of this master thesis has been to explore how many PE-teachers at primary schools in Norway, who experience having pupils who do not participate in the teaching, what characterizes the lack of participation, and what teachers report as probable reasons for the lack of participation. In addition, with this master thesis, we wanted to look at how teachers are dealing with pupils who has lack of participation in PE, and how well teachers believe the various methods worked.

Method: In this master thesis a quantitative method was used. The target group, which was PE-teachers at primary schools from all over the country, answered an electronic survey. The survey was shared on various private and public forums aimed at physical education, as well as being sent by email and messages to various schools. In total, there were 369 respondents who answered the entire survey. To make statistical analyses of the data material, the software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) was used to make univariate and bivariate analyses.

Result: Among the 369 respondents, 73,7% had one or more pupils with little/no participation in physical education. 71,7% of respondents at primary level reported that they had pupils with little/no participation, while 75,3% of respondents at intermediate level reported the same. The lack of participation was, by most respondents, characterized by the fact that the

pupils were present without participating (48,2%), only participated in some of the activities (48%), and were involved in the teaching with disengagement (42,3%). Approximately half of the respondents considered self-image (50,1%) and lack of coping (46,1%) as reasons to why their pupils had little/no participating. Furthermore, activities, variety, competition, relationships and the environment were other reasons respondents believed effected participation. Among the respondents who had pupils with little/no participation, 97,7% took action to improve participation – of which 18,4% took action for only some of the pupils. Most respondents used “*Dialogue with the student*”. At the same time, it turned out that “*Pupil involvement*” seemed to work in most cases.

Conclusion: The majority of PE-teachers have pupils with a lack of participation in PE. The large proportion of teachers at primary level, emphasizes the need to tackle the problem early. The fact that most pupils were present without participating, only participated in some of the activities, and participated with disengagement, may indicate that aspects of the teaching itself are of great importance for participation. The respondents highlighted variety, activities and competition among the reasons that affected pupils’ participation the most. In addition, self-image and lack of coping, were reasons for non-participation among own pupils. This highlights a need for physical education teaching that emphasizes giving pupils a secure identity and opportunities to experience coping and a positive self-image. Furthermore, the result showed that the way the majority of the respondents were dealing with lack of participation, did not necessarily increase pupil’s participation the most. Pupil involvement seemed to work in many of the cases, and the teachers can benefit from putting more emphasis on practicing pupil involvement in their teaching.

Keywords: Physical education, participation, primary school, PE-teachers, and dealing with lack of participation.

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	9
1.1. BAKGRUNN	9
1.1.1. Aktualisering	10
1.1.2. Læreplanen.....	12
1.2. PROBLEMSTILLING	13
1.3. BEGREPSAVKLARING – DELTAKELSE	13
1.4. LITTERATURSØK	14
1.5. OPPGAVENS OPPBYGNING	15
2. TIDLIGERE FORSKNING OG RELEVANT TEORI	16
2.1. ELEVERS DELTAKELSE I KROPPSØVINGSUNDERVISNINGEN	16
2.1.1. Trivsel og deltakelse i kroppsøving	16
2.1.2. Elever som skulker undervisning	18
2.1.3. Elever uten mulighet til å delta i kroppsøvingsundervisningen	19
2.1.4. Elevenes strategier til å håndtere kroppsøvingsundervisning	21
2.1.5. Læreres strategier i møte med ikke-deltakende elever	23
2.2. FAKTORER SOM KAN PÅVIRKE DELTAKELSE I KROPPSØVINGSUNDERVISNING	26
2.2.1. Faktorer ved innholdet i kroppsøvfagsfaget	26
2.2.2. Faktorer ved elevene	36
2.2.3. Faktorer ved lærerne.....	40
3. METODE	46
3.1. VALG AV METODISK TILNÆRMING OG DESIGN	46
3.2. UTVALG OG REKRUTTERING AV RESPONDENTER.....	47
3.3. ELEKTRONISK SPØRREUNDERSØKELSE	48
3.4. PILOTSTUDIE	53
3.5. ANALYSE AV DATAMATERIALE	54
3.6. RELIABILITET OG VALIDITET	55
3.7. METODEKRITIKK.....	57
3.8. FORSKNINGSETISKE HENSYN	58
4. RESULTATER	60
4.1. RESPONDENTENE	60
4.2. ELEVENES DELTAKELSE PÅ SMÅTRINNET OG MELLOMTRINNET	62
4.3. ULIKE MÅTER ELEVER IKKE DELTAR I KROPPSØVINGSUNDERVISNINGEN	63
4.4. ÅRSAKER TIL ELEVERS MANGLENDE DELTAKELSE.....	65

4.5. DELTAKELSEN I AKTIVITETENE I KROPPSØVINGSFAGET	67
4.6. TILTAK FOR ELEVER MED LITEN/INGEN DELTAKELSE	68
5. DISKUSJON	71
5.1. ELEVENES DELTAKELSE PÅ SMÅTRINNET OG MELLOMTRINNET.....	72
5.2. ULIKE MÅTER ELEVER IKKE DELTAR I KROPPSØVINGSUNDERVISNINGEN	73
5.3. ÅRSAKER TIL ELEVERS MANGLENDE DELTAKELSE.....	75
5.4. DELTAKELSEN I AKTIVITETENE I KROPPSØVINGSFAGET	87
5.5. TILTAK FOR ELEVER MED LITEN/INGEN DELTAKELSE	94
6. KONKLUSJON.....	99
6.1. FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING.....	100
LITTERATURLISTE.....	101

Figurer:

Figur 1: Viser en oversikt over antall elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøvingundervisningen på småtrinnet og mellomtrinnet. $n=173$ på småtrinnet og $n=146$ på mellomtrinnet.

Figur 2: Viser en oversikt over ulike måter elever på barneskoler ikke deltar i kroppsøvingundervisningen. $n=369$ respondenter, $n=888$ svar.

Figur 3: Viser en oversikt over ulike årsaker lærerne mener påvirker elevers deltakelse i kroppsøvingundervisningen mest. $n=165$ respondenter, $n=420$ svar.

Figur 4: Viser en oversikt over hva kroppsøvinglærere tror at liten/ingen deltakelse blant sine elever kan skyldes. $n=313$ respondenter, $n=766$ svar.

Figur 5: Viser en oversikt over hvilke aktiviteter som har ekstra lav deltakelse, og hvilke aktiviteter som har ekstra høy deltakelse i kroppsøvingundervisningen. $n=369$ respondenter, $n=885$ svar på ekstra lav deltakelse og $n=1231$ svar på ekstra høy deltakelse.

Figur 6: Viser en oversikt over hvor godt lærere mener deres mest benyttede tiltak for elever med liten/ingen deltakelse har fungert, $n=331$.

Tabeller:

Tabell 1: Viser en oversikt over respondentene

1. Innledning

Hvordan handler du dersom en av dine førsteklassinger nekter å sette sin fot inn i gymsalen? Eller når hun i fjerdeklasse stadig trekkes mot benken? Og hva med han på syvende trinn som regelmessig glemmer treningstøyet og ønsker alternative arbeidsoppgaver? I denne masteroppgaven retter vi søkelyset mot lærere som har elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøving på barneskolen. Ved hjelp av en kvantitativ metode undersøker vi nærmere omfanget av den manglende deltakelsen som lærere opplever blant sine elever, samt hvilke tiltak lærere gjør for å øke deltakelsen til disse elevene.

1.1. Bakgrunn

Etter å ha opparbeidet oss en rekke erfaringer med enkelte elevers reduserte eller manglende deltakelse i kroppsøving, blant annet fra tidligere praksis- og vikarskoler, resonnerte vi oss tidlig frem til et felles ønske om å se på lærere som har elever med liten/ingen deltakelse i en større skala. Gjennom vår femårige grunnskolelærerutdanning har det vokst seg en ekstra omtanke i oss for alle de elevene som har nektet å bli med i kroppsøvingstimene, og som har valgt å bli sittende på en benk gjennom hele eller deler av undervisningen, i stedet for å bli med i aktivitetene sammen med resten av klassen. Disse erfaringene er dessverre langt i fra hva vi kategoriserer som enkelttilfeller – de strakk seg riktignok helt fra de yngste elevene på småtrinnet til de eldste på mellomtrinnet, hos både jenter og gutter, i nesten alle klassene vi har besøkt, jobbet i eller vært utplassert i. Vi har erfart stor variasjon i hvordan lærere har håndtert den manglende deltakelsen til disse elevene. Noen tiltak har sett ut til å fungere umiddelbart, mens andre derimot ikke hadde noen virkning. Vi ønsket derfor at forskningen kunne gi oss en større innsikt i hvor mange lærere som *faktisk* har elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøvingfaget på barneskoler rundt om i landet, og hvilke tiltak som blir gjort for de elevene som ikke deltar i undervisningen.

Våre erfaringer gjorde at vi entret forskningen med en forforståelse om at elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøvingfaget var aktuelt i mange skoleklasser. Samtidig var vi innforstått med at dette ikke nødvendigvis var tilfelle for alle skoler og klasser. Dette ga oss en særlig bevissthet rundt å opptre profesjonelt gjennom hele forskningsprosessen. For selv

om forskere ikke nødvendigvis kan gjøre krav på et helt nøytralt ståsted (siden alle er et menneske i sin samtid), måtte vi forsøke å være bevisst på vårt utgangspunkt, og hvilke forkunnskaper og forventninger vi brakte med oss i prosessen (Nyeng, 2012, s. 50). Å opptre objektivt handler blant annet om å følge en mest mulig nøytral forskningsmetode (Nyeng, 2012, s. 166). Hovedmålet med masteroppgaven ble altså å kartlegge lærere som har elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøvingfaget på barneskoler, og å kunne bidra til økt kunnskap og innsikt i hvordan lærere møter disse elevene.

1.1.1. Aktualisering

På bakgrunn av våre tidligere erfaringer fra kroppsøvingundervisningen på ulike skoler, undret vi særlig over hvilke konsekvenser det kunne få for elever dersom manglende deltakelse ble gjentakende i et spesifikt fag. Kroppsøving er det tredje største faget i grunnskolen, med et timeantall på 701 timer totalt (Sæle & Hallås, 2020, s. 29). Dersom elever ikke deltar i kroppsøvingundervisningen, vil de altså gå glipp av store deler av utdanningen sin. En kan stille spørsmål ved om det kan bli krevende for disse elevene å oppnå den læringen som kroppsøvingfaget skal legge til rette for. Faget skal blant annet bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse, og er sentralt for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til å motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv livsstil etter avsluttet skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Vi vet også at skolen er en viktig sosial arena, og ikke kun en faglig læringsarena (Fallang et al., 2014, s. 127). Derfor er det også grunn til å bekymre seg for om manglende deltakelse i faget kan få konsekvenser for elevenes deltakelse i det sosiale samspillet i klassen. Statistikk fra skoleåret 2020-2021 viser at kroppsøving for VG2 elever er blant fagene hvor flest elever ender opp med «IV», altså uten vurdering i faget. På landsbasis utgjorde dette en andel på 2,3% av elevene på VG2 (Utdanningsdirektoratet, 2023). Med manglende vurdering i avsluttende fag risikerer elever ved videregående skole å ikke få vitnemål. Dette viser at konsekvensene for manglende deltakelse kan omfatte mer enn bare de følgene en legger merke til her og nå – hvor den tapte læringen om helse og en fysisk aktiv livsstil, i tillegg til et ufullstendig vitnemål til fremtidig arbeidssøking, også kan se ut til å få betydelige følger for elevenes fremtid.

Mengden forskning rundt temaer knyttet til elevers manglende deltakelse på barnetrinnet viser seg å være begrenset, både nasjonalt og internasjonalt. Det var blant annet en mangel på statistikk og undersøkelser som sa noe om hvorvidt manglende deltakelse i kroppsøvfingsfaget blant barneskoleelever var en reell utfordring. Det var også begrensede mengder forskning som indikerte hvordan barneskolelærere møter elever med manglende deltakelse, og rundt kvaliteten på de tiltakene lærere benytter. Det oppsto dermed et behov for å rette blikket mot annen eksisterende forskning som belyste temaet – særlig studier gjort på eldre elever på ungdomsskole og videregående skole (Andrews & Johansen, 2005; Bakken, 2021; Engebretsen et al., 2020; Lamb, 2014; Laxdal, 2020; Lyngstad et al., 2019; Løvoll et al., 2020; Mitchell et al., 2013; Svendby, 2013; Säfvenbom et al., 2015; Tischler & McCaughtry, 2011; Åsebø et al., 2020; Åsebø & Løvoll, 2023).

Forskning viser blant annet at trivselen i kroppsøvfingsfaget avtar jo eldre elevene blir, og at tilbøyeligheten for å skulke er økende med alderen (Bakken, 2021; Moen et al, 2018). Imidlertid viser også undersøkelser at enkelte elever gruer seg til eller misliker kroppsøvingstimene allerede så tidlig som på barneskolen. Henholdsvis 10,2% rapporterte at de gruet seg til kroppsøvingstimene i Moen et al. (2018) sin undersøkelse gjort blant 5.-10. trinn elever, mens 6,9% rapporterte om det samme i Johansen & Nilsen (2019) sin undersøkelse på 6.trinn. I studien til Øksnes (2020) viste funnene at enkelte elever hadde hatt et problematisk forhold til kroppsøvfingsfaget gjennom hele skolegangen, også på barneskolen.

På bakgrunn av dette håper vi at vår masteroppgave kan være et bidrag i den tidlige innsatsen for elever som ikke deltar i kroppsøvfingsundervisningen allerede på barneskolen. Vi har et inderlig ønske om at alle elever i fremtiden skal få erfare bevegelsesglede, oppnå den læringen som faget skal legge til rette for, og gjennomføre kroppsøvingstimene slik at de går ut av videregående skole med en gyldig vurdering i faget.

1.1.2. Læreplanen

Læreplanverket for Kunnskapsløftet ble fornyet i 2020 og består av overordnet del, fag- og timestfordeling og læreplaner i fag. Læreplanverket er forskrifter til opplæringsloven, som gjør læreplanen til et styringsdokument for alt som skal skje i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreplanene for de ulike fagene skal være utgangspunkt for undervisning og for elevene sine muligheter til læring, og blir både tolket og operasjonalisert av lærere (Sæle & Hallås, 2020, s. 53).

Under «*Fagets relevans og sentrale verdier*» i læreplanen for kroppsøving, blir det beskrevet at kroppsøvingfaget skal stimulere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Videre skal kroppsøving motivere elevene til å vedlikeholde en helsefremmende og fysisk aktiv livsstil i det framtidige arbeidsliv og etter avsluttet skolegang. Faget skal fremme kritisk tenkning om kroppsideal, som kan påvirke trening, helse, livsstil og selvfølelse, og fremme et positivt selvbilde hos elevene som kan bidra til å gi dem en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Kroppsøvingfagets «*Kjerneelementer*» er delt i tre deler: «*Bevegelse og kroppslig læring*», «*Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter*» og «*Uteaktiviteter og naturferdsel*». Der blir det blant annet lagt vekt på at «*kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans og idrettsaktiviteter*», i tillegg til at både deltakelse, medvirkning og samarbeid er nødvendig i mange bevegelsesaktiviteter for å kunne fremme læring hos både seg selv og hos andre. Elevene skal også kunne reflektere over hva deres egen deltakelse og innsats har å si for samspill og læring i kroppsøvingfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2-3). Under «*Uteaktiviteter og naturferdsel*» skal elevene utforske naturen i nærområdet gjennom ulike uteaktiviteter, og elevene skal oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Dans, svømming, uteaktiviteter og friluftsliv blir spesifikt nevnt under fagets «*Kompetansemål og vurdering*» som aktiviteter elevene skal gjennom før endt 7.trinn. I tillegg nevnes en rekke mål, hvor elevene skal utforske kroppslig bevegelse i lek og andre aktiviteter, gjennomføre grunnleggende bevegelser som å krype, gå, løpe, hinke, satse, lande, vende og rulle, øve på å avlevere og ta imot ulike redskaper og balltyper, øve på sammensatte bevegelser, forstå og praktisere regler og respektere resultater, og delta i bevegelsesaktiviteter som kan være tilpasset også andres forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-7).

1.2. Problemstilling

Formålet med denne studien er å kartlegge hvor mange lærere som har elever med liten eller ingen deltakelse i kroppsøvfingsfaget på barneskolen, og hva som kjennetegner den manglende deltakelsen. Videre har vi et ønske om å se nærmere på hva lærere tror den manglende deltakelsen skyldes, om de gjør tiltak for de elevene som har en manglende deltakelse, hvilke tiltak som blir gjort og hvor godt de synes at disse tiltakene fungerer.

Problemstillingene i denne studien er som følger:

- ***Hvor stor andel barneskolelærere har elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøvfingsfaget, og hva kjennetegner den manglende deltakelsen?***
- ***Hva rapporterer kroppsøvfingslærere som årsaker for manglende deltakelse på barneskolen?***
- ***Hvilke tiltak benytter kroppsøvfingslærere på barneskolen for elever med liten/ingen deltakelse, og hvor godt synes de tiltakene fungerer?***

1.3. Begrepsavklaring – Deltakelse

Begrepet *deltakelse* er sentralt i studiens tema og problemstilling. Riktignok retter vi fokuset mot en *manglende* deltakelse. Begrepet deltakelse er omfattende og kan bli forstått på ulike måter. Gulbrandsen, Østensjø og Seim (2014, s. 39) beskriver *deltakelse* som å ta del i sosiale aktiviteter og annet sosialt samspill. Store deler av barnas sosiale samspill skjer på skolen sammen med andre barn og voksne. På skolen og skoleveien utvikles relasjoner til venner og klassekamerater (Seim & Opsahl, 2014, s. 184). Dette viser at skolen er en viktig sosial arena, og ikke kun en faglig læringsarena (Fallang et al., 2014, s. 127). Deltakelse i skolen kan også bli forstått på en mer juridisk måte, der man er opptatt av at elevene skal bli hørt, at synspunktene deres skal komme fram og at elevene får delta i beslutninger som gjelder dem (Ulleberg, 2020, s. 188). En annen forståelse av begrepet handler om dialog og meningsskaping, der elever og lærere forhandler og samarbeider med hverandre for å komme fram til en mening (Ulleberg, 2020, s. 188).

Øyvind Førland Standal (2015) hevder at alle som har sett en kroppsøvingsklasse kunne se at det var stor variasjon blant elevenes interesser, kompetanse og erfaringer med faget. Man finner gjerne elever som trives godt i faget, samtidig som andre elever heller blir sittende å se på undervisningen. Han forklarer videre at de valgene læreren tar er med på å påvirke hvilke elever kroppsøvingsundervisningen passer for. Ved å påvirke hvem sine forutsetninger man legger til rette for, er man også med på å avgjøre hvilke elever som "passer inn" og hvilke elever som faller "utenfor" (Standal, 2015, s. 10). For å bli inkludert er det ikke tilstrekkelig at elevene er til stede i kroppsøvingsundervisningen – de må også delta gjennom å oppleve fellesskapet, bli hørt og lære (Standal, 2015, s. 16). Dette legger også Peder Haug (2014) vekt på. Han hevder at deltakelse handler om å ta aktiv del i undervisningen som foregår innenfor fellesskapet. Dette stiller store krav til læreren og opplæringen som læreren gir til elevene sine. Utfordringen blir å finne den beste måten å undervise på slik at alle elevene deltar og opplever læring. Det finnes derimot ingen fasit på hva som er den beste undervisningsmetoden, da dette avhenger av flere ulike faktorer – blant annet relasjonen mellom lærer og elev, hvem elevene er, hva temaet for undervisningen er og hva læreren selv mestrer. Han understreker dog, at selv om en forutsetning for å kunne lære er å delta, så er ikke deltakelse i seg selv en garanti for å kunne lære (Haug, 2014, s. 31 – 33).

Det vil videre i denne oppgaven bli lagt vekt på begrepet *deltakelse* som elevenes bidrag i det sosiale samspillet i klassen gjennom kroppsøvfaget, hvor elevene tar aktivt del i undervisningen og får oppleve læring og mestring. Likeså vil en manglende deltakelse innebære at elevene ikke spiller en aktiv rolle i undervisningen og klassens fellesskap.

1.4. Litteratursøk

For innhenting av relevant tidligere forskning ble det i denne studien benyttet norske og internasjonale søkemotorer, hovedsakelig "Oria", "Googlescholar", "IDUNN" og "ERIC". I de engelske søkemotorene ble det benyttet søkeord som *physical education, participation in PE, coping in PE* og *hiding techniques*. I de norske søkemotorene ble kombinasjoner av søkeordene *deltakelse, trivsel, kroppsøving, mestring, skjuleteknikker, ribbevegsløper, barneskole, bevegelsesglede og kroppsøvingsangst* benyttet. I tillegg til forskning hentet fra de digitale

søkemotorene, ble også Utdanningsdirektoratets hjemmeside og relevante lærebøker fra Høgskulen på Vestlandet sitt bibliotek og Nasjonalbiblioteket tatt i bruk.

1.5. Oppgavens oppbygning

Denne studien er delt inn i seks overordnede kapitler, i tillegg til forord, sammendrag, litteraturliste og vedlegg. *Kapittel en* er innledning. I *kapittel to* vil vi presentere tidligere forskning og relevant teori for studien. Tidligere forskning og teori vil legge føringer for hvordan vi vil presentere og diskutere funnene i studien. Videre vil det i *kapittel tre* bli beskrevet hvilken forskningsmetode som er benyttet. Det innebærer valg av metode, utvalg og datainnsamling, metode for analysen og metodekritikk. I *kapittel fire* vil vi legge fram funn fra spørreundersøkelsen. Her vil det bli benyttet ulike figurer for å fremstille funnene. Videre vil *kapittel fem* analysere og diskutere funnene opp mot den tidligere forskningen og relevant teori fra kapittel to. Til slutt vil det i *kapittel seks* bli gitt en konklusjon på problemstillingen til studien, og forslag til videre forskning.

2. Tidligere forskning og relevant teori

I dette kapittelet vil tidligere forskning og teori som er relevant for temaet bli presentert. Innledningsvis blir det presentert undersøkelser som belyser elever sin generelle trivsel i kroppsøving, og deres syn på kroppsøvingsfaget. Videre blir det tatt opp temaer som skulking, elever uten mulighet til å delta i kroppsøvingundervisning, elevers strategier for å håndtere kroppsøvingsfaget og læreres strategier i møte med elever som ikke deltar.

Avslutningsvis rettes fokuset mot ulike faktorer som kan ha betydning for elevers manglende deltakelse i kroppsøvingundervisningen, inndelt i tre deler: «Faktorer ved kroppsøvingsfaget», «Faktorer ved elevene» og «Faktorer ved lærerne».

2.1. Elevers deltakelse i kroppsøvingundervisningen

2.1.1. Trivsel og deltakelse i kroppsøving

Det finnes ulike undersøkelser og studier som gir et bilde på elever sin trivsel og deltakelse i kroppsøvingsfaget. En av disse er Reidar Säfvenbom, Tommy Haugen og Marte Bulie (2015) sin studie gjort på 2116 ungdomsskole- og videregående elever i Norge. Hensikten med deres studie var å undersøke hva elevene tenkte om kroppsøvingsfaget, og deres trivsel og motivasjonen for å delta i kroppsøvingundervisningen. Resultatene fra denne studien viste blant annet at omtrent halvparten av elevene (56%) var fornøyd med hvordan kroppsøvingundervisningen var i dag, 32% var ikke fornøyd med hvordan faget ble formidlet i undervisningen, og 12% likte ikke kroppsøving. Det kom i tillegg frem at elever med idrettsbakgrunn hadde bedre holdninger til kroppsøvingsfaget enn elever som ikke hadde idrettsbakgrunn (Säfvenbom et al., 2015, s. 6-8). En nyere studie gjort av Helga Løvoll og Marte Bentzen og Reidar Säfvenbom (2020), som over en treårsperiode undersøkte ungdomsskoleelevers (n=1681) emosjonelle prosesser og mønstre i kroppsøvingundervisning, fant at 18% av elevene rapporterte om lave nivåer av positive følelser knyttet til faget gjennom hele 8. til 10.trinn. Blant denne gruppen var det en overrepresentasjon av jenter, og funnene antydte sannsynligheten for å oppleve lavere nivåer av positive følelser knyttet til kroppsøvingsfaget som større for jenter enn for gutter (Løvoll et al., 2020, s. 19). Lignende funn viser Eli-Kari Åsebø, Helga Løvoll og Rune Krumsvik (2020, s. 14) sin studie gjort på 9.trinnselever (n=77), hvor de så at tendensen til å oppleve stress i

kroppsøvningsundervisningen var mest utbredt blant jenter. Videre fant de, ved bruk av observasjoner, intervjuer og spørreundersøkelse, at de fleste elever opplevde lite eller ingen stress i kroppsøvningsundervisningen. 35% rapporterte at de *aldri* opplevde stress og 25% rapporterte at de *sjeldent* opplevde det. Imidlertid var det 15% av elevene som *ofte* opplevde stress i kroppsøvningsundervisningen. Basert på funnene ble det frembrakt fire overordnede temaer som kunne ha innvirkning på elevenes stress i kroppsøvningsundervisning. Disse besto av læringsmiljøet (innholdet i faget, organisering, vurdering og læreren), det fysiske miljøet (utstyr, fasiliteter, vær og klassestørrelse), det sosiale miljøet (kommentarer, sammenligning, forventninger, ekskludering, mm.) og personlige faktorer (forventninger, misnøye med egen kropp, kontroll, kompetanse, mm.). Funnene viste at det sosiale miljøet ble sett på som det som forårsaket mest stress (Åsebø et al., 2020, s. 12-14).

Kjersti Mordal Moen, Knut Westlie, Lars Bjerke og Vidar Hammar Brattli (2018) gjennomførte en studie på 5. – 10. trinns elever, der hensikten var å kartlegge hvordan lærere, elever og skoleledere opplever kroppsøvningsfaget. Dette var en surveyundersøkelse der totalt 3226 elever, 139 lærere og 46 skoleledere deltok. Resultat fra undersøkelsen viste at kroppsøving var et av de fagene som flest elever oppga at de likte veldig godt på skolen, og at det var flere gutter enn jenter som oppga at de likte kroppsøvningsfaget veldig godt. Imidlertid viste også resultatene at 10,2% av elevene gruet seg til kroppsøvingstimene, og at trivselen i faget avtar jo eldre elevene blir (Moen et al., 2018, s. 33-69). Lignende funn finnes også i annen forskning – blant annet i Linda Hjemgård Johansen og Tor-Egil Nilsen (2019) sin masteroppgave der de undersøkte 338 elever på 6.trinn sin opplevelse av kroppsøvningsfaget, og kom frem til at 6,9% av elevene gruet seg til kroppsøvingstimen. I tillegg viste resultatene at 16,3% enten ikke likte kroppsøvningsfaget eller var usikre på om de likte faget. 83,7% av elevene uttrykte derimot at de likte kroppsøvningsfaget. Det var 19,4% av elevene som var usikker og 9,7% som var uenig i at de ville vært med i kroppsøving hver gang dersom faget var frivillig. De viktigste faktorene til hvorfor elevene gruet seg til kroppsøvingstimen var, ifølge studien, enten klesskift i garderoben, samarbeid med andre elever eller at elevene opplevde at de ikke var flinke i faget. Det var i tillegg flere av jentene enn guttene som gruet seg til kroppsøvningsundervisningen (Johansen & Nilsen, 2019). Flere studier er gjort med hovedvekt på jenters opplevelser med utfordringer i kroppsøvningsfaget, blant annet masteroppgaven til Ingebjørg Øksnes (2020, s. 25) hvor faget ble beskrevet av elevene med uttrykk som «ubehagelig», «hatet det» og «aldri

likt gym». Noen av jentene fortalte at de gruet seg til timene, og derfor ofte valgte å ikke delta. Informantene delte i tillegg erfaringer om et problematisk forhold til faget gjennom hele skolegangen, også på barne- og ungdomsskolen (Øksnes, 2020, s. 25).

Disse tidligere studiene har gitt ett innblikk i elevers trivsel og deltakelse i kroppsøving. Det viser seg at de fleste elever liker å delta i kroppsøvingsundervisningen. Derimot kom det også frem at enkelte elever ikke liker faget, ikke liker måten faget blir formidlet på eller gruer seg til kroppsøvingstimene. Forskningen viste blant annet at elever med idrettsbakgrunn har bedre holdninger til faget enn elever som ikke har det, og at gutter ser ut til å like faget bedre enn jenter. I tillegg ser trivselen i faget ut til å avta jo eldre elevene blir (Johansen & Nilsen, 2019; Løvoll et al., 2020; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015; Øksnes, 2020; Åsebø et al., 2020).

2.1.2. Elever som skulker undervisning

Ungdata sine lokale undersøkelser gjennomføres over hele landet, på ungdomsskoler og videregående skoler (Bakken, 2021, s. 1). Disse undersøkelsene har som mål å gi oss en oversikt over hvordan dagens ungdom har det. I 2021 var det nærmere 800 000 elever som deltok i undersøkelsen. Deres statistikk viser at 27% av elever på landsbasis har skulket skolen siste året (Ungdata, u.å.). Dette var basert på andelen elever som svarte «en gang» eller oftere på spørsmålet: «Har du skulket skolen det siste året?». Ifølge Ungdata (Bakken, 2021, s. 25) er det et mindretall av elever som velger å skulke. Dog er tilbøyeligheten til å gjøre det økende med alder. Prosentandelen som skulket minst én gang siste året er 20% for gutter og 24% for jenter på 8. trinn. Til sammenligning økte dette til 27% for gutter og 32% for jenter på 10. trinn, og 54% for gutter og 56% for jenter på Vg3. Konsekvensene av skulking knyttes til en økt sannsynlighet for negativ utvikling i ungdomsårene, og skulk signaliserer gjerne en mangel på skolemotivasjon (Bakken, 2021, s. 25). Hvorvidt skulkingen er knyttet til kroppsøvingfaget kommer ikke frem i undersøkelsen. Moen et al. (2018, s. 64) har derimot sett på fraværet i kroppsøving. I undersøkelsen deres kom det fram at 85,1% av elevene aldri fant på en unnskyldning for å ikke delta i kroppsøvingsundervisningen, og at det ikke var noe forskjell mellom kjønnene blant elevene som sa de «aldri finner på en unnskyldning». Funnene viser riktignok at unnskyldninger forekom oftere blant elever på ungdomstrinnet enn blant elever

på barnetrinnet. Sett fra et lærerperspektiv, var det 27,3% som oppga at elever aldri fant på en unnskyldning for å slippe kroppsøvingsundervisningen (Moen et al., 2018, s. 64).

Penny Lamb (2014) gjennomførte en studie i Storbritannia, der hun så på bruken av unnskyldninger for å unngå deltakelse i kroppsøvingsundervisning. Hun samlet inn data over en femårsperiode, og brukte blant annet ulike undersøkelser, feltnotater, fokusgruppeintervju, og casestudier i studien sin. Deltakerne i studien var både foreldre, kroppsøvingslærere, kroppsøvingslærere i praksis, og elever fra 10 forskjellige skoler i Storbritannia med alder mellom 11 og 18 år (Lamb, 2014). Funnene viste at flere foreldre hadde en negativ holdning til kroppsøvfaget, og sendte meldinger til læreren om at deres barn ikke skulle delta i kroppsøvingsundervisningen (Lamb, 2014, s. 128). Det var flere foreldre som ikke så på kroppsøving som et viktig fag, og dette kunne etter hvert utvikle seg til at elevene også fikk dårlige holdninger til kroppsøvfaget (Lamb, 2014, s. 129). Av alle foreldrene som ønsket at deres barn skulle slippe å delta i kroppsøvingsundervisningen, var det kun én av disse som var foreldre til en gutt (Lamb, 2014, s. 131). Det var i tillegg en generell enighet blant elevene i studien om at kroppsøving var et fag det var enkelt å ikke delta i (Lamb, 2014, s. 132).

Forskning viser dermed at skulking er reelt på skolen. Forekomsten ser derimot ut til å være mer hyppig på eldre trinn, enn for elever på barneskole. Foreldre ser i tillegg ut til å kunne påvirke til lavere deltakelse for sitt barn, gjennom bruk av ulike unnskyldninger og negative holdninger til faget (Bakken, 2021; Lamb, 2014; Moen et al., 2018).

2.1.3. Elever uten mulighet til å delta i kroppsøvingsundervisningen

Forskning viser også tilfeller hvor elever ikke får reelle muligheter til å delta i undervisningsfellesskapet i kroppsøvingstimene. Øyvind Førland Standal (2015, s. 10) legger vekt på at valgene læreren tar i sin undervisning, påvirker hvilke elever kroppsøvingen passer for. Ved å påvirke hvem sine forutsetninger man legger til rette for, er man også med på å påvirke hvilke elever som "passer inn" og hvilke elever som "faller utenfor" undervisningen. Ellen Berg Svendby (2013) sin doktorgradsavhandling tok for seg elevers erfaringer med kroppsøvfaget når de hadde en fysisk funksjonshemming. Ved bruk av intervju snakket hun

med 10 barn og unge i alderen 10-19 år (hvorav 4 av dem gikk på barneskole), i tillegg til 16 foresatte og 6 kroppsøvingslærere (Svendby, 2013, s. 32). For elevene på barnetrinnet varierte mulighetene for deltakelsen i faget. Blant annet medførte aktivitetene, og praktiseringen som ble vektlagt i faget, til at det ikke alltid var mulig for elevene i rullestol å delta. Aktivitetene i kroppsøvingstimene besto blant annet av ballspill, løpestafetter, hinderløyper, svømming og lek. Elevene fortalte at mens resten av klassen gjorde aktivitetene, så satt de selv å så på, spratt ball alene, eller forsøkte å finne på noe gøy. En annen elev fortalte at hun glemte gymskøy med vilje fordi det var vondt å delta (Svendby, 2013, s. 68-69).

Da kroppsøvingslærerne i studien ble spurt om innholdet i faget, kom det blant annet svar som *allsidighet, at elevene bør ha vært innom mange ulike idretter, at elevene skal få vist hva de er gode på og at faget bør utfordre elevenes grunnleggende motoriske ferdigheter* (Svendby, 2013, s. 82-84). Svendby (2013, s. 95) sine analyser viste derimot at kroppsøvingfaget ble dominert av en idretts-/konkurransediskurs, og at diskursen var så snever at det ble vanskelig for mange av elevene å delta (og oppleve mestring) i faget. Informantenes narrativer tydet på at de sjeldent fikk mulighet til å vise hva de var gode på. I tillegg fikk de i liten grad mulighet til å mestre bevegelsesoppgaver i bred forstand, og erfare at faget kunne tilby opplæring i aktiviteter som de kunne drive med videre i livet. Når relasjonen med læreren ikke ble opplevd som god, så det ut til å få konsekvenser for elevenes deltakelse, ved at elevene enten søkte om fritak fra faget eller i ulik grad trakk seg bort eller unnlot å delta (Svendby, 2013, s. 128). Det ble videre hevdet at dersom faget domineres av en aktivitetsdiskurs, vil elevenes læring og deltakelse også være aktivitetsavhengig. Måten faget blir praktisert kan begrense mulighetene til å skape et inkluderende læringsmiljø (Svendby, 2013, s. 102).

Kroppsøvingsfagets praktisering viser seg altså å ha stor betydning for hvilke erfaringer elevene får med faget. Lærerens vektlegging av aktiviteter kan se ut til å påvirke hvem som har mulighet til å delta i undervisningen, noe som blant annet kan føre til at elever mister muligheten til å erfare bevegelsesoppgaver de mestrer, og aktiviteter de potensielt kan drive med videre i livet (Standal, 2015; Svendby, 2013).

2.1.4. Elevenes strategier til å håndtere kroppsøvningsundervisning

Kroppsøvningsundervisningen kan oppleves som vanskelig eller stressende for noen elever, og forskning viser at elevene håndterer dette på ulike måter. Blant annet studien til Nuno Matos Oliveira (2014, s. 27), der målet var å få en økt forståelse for hvilke erfaringer lærere har med elevers manglende engasjement og deltakelse ("*disengagement*") i kroppsøvingstimer. Data i studien ble samlet inn gjennom semi-strukturerte intervjuer, med totalt 14 lærere, som arbeidet på fire ulike skoler i Australia. Det var ni menn og fire kvinner som deltok i studien, og den gjennomsnittlige arbeidserfaringen deres var 15,2 år (Oliveira, 2014, s. 3-62). Resultatene viste blant annet at informantene så på ikke-deltakende elever ("*disengaged students*") som elever uten involvering i læringsaktivitetene, og denne mangelen på deltakelse ble delt inn i tre kategorier: *nekt til å delta, stille utmelding og forstyrrende adferd* (Oliveira, 2014, s. 70). At elevene nektet å delta var ifølge lærerne den vanligste formen for manglende engasjement. Dette kunne gjøres gjennom ulike strategier, deriblant å mangle nødvendig utstyr (skifteklær) eller gjennom forfalskning av sykdommer/skader. Andre elever kunne simpelthen nekte å delta, trekke seg tilbake, eller kun sitte å se på resten av klassen. Videre viste neste kategori en form for stille utmelding, hvor elevene deltok sammen med resten av elevgruppen uten noe form for engasjement. Det kunne være elever som ikke ønsket å bli sett på som forstyrrende eller lite samarbeidsvillig, men som likevel gjorde så lite som mulig. Den siste kategorien viste en forstyrrende adferd, hvor elevene ikke lyttet til lærerens beskjeder og gjorde andre ting enn oppgavene de var tildelt. Det kunne også ses gjennom høylytt snakk, og forstyrrelser av læreren og andre medelever. Den forstyrrende adferden ble sett på som den mest problematiske av de tre kategoriene (Oliveira, 2014, s. 69-74). Lignende funn er også å finne i den kvalitative studien til Amy Tischler og Nate McCaughtry (2011), som undersøkte gutter i alderen 11-13 år sine unnvikelsesstrategier i kroppsøvningsfaget. Funnene viste ulike strategier for å unngå deler av eller hele undervisningstimer – som å vandre rundt, glemme tøy til undervisningen, forfalske skader eller sykdom, late som skolisser knytes, ta drikkepauser, stoppe deltakelsen når læreren ikke ser, bevege seg rundt for å gi inntrykk av å delta, skulke, eller la andre dominere i aktiviteter og selv trekke seg til siden (Tischler & McCaughtry, 2011, s. 42-43).

Også nyere forskning underbygger funnene til Oliveira (2014) og Tischler & McCaughtry (2011). Blant annet undersøkte Eli-Karin Sjøstad Åsebø og Helga Synnevåg Løvoll (2023), gjennom en kvalitativ case-studie, hvordan elever håndterte stressende situasjoner i kroppsøvningsundervisningen. Forskningen deres inkluderte både observasjon av 77 elever fra ungdomstrinnet, intervju med kroppsøvingslærere (n=2), gruppeintervjuer (n=18) og individuelle intervjuer (n=13) med noen av elevene (Åsebø & Løvoll, 2023, s. 291). Alle elevene gikk i 9.klasse, var i alderen 14-15 år, og hadde ulike karakterer, bakgrunn i fysisk aktivitet, kjønn og etnisitet. Funnene i studien viste at elevenes håndtering av stress var av et rikt repertoar, og kunne splittes inn i 12 ulike grupper, basert på forskningen til Skinner et al. (2003, referert i Åsebø & Løvoll, 2023, s. 293). En spesifikk måte å håndtere stresset på kunne riktignok passe inn i flere av gruppene. De tolv gruppene ble inndelt som *problemløsning*, *informasjons-søking*, *hjelpeløshet*, *flukt*, *unnskyldninger*, *søking om støtte*, *felles håndtering*, *sosial isolasjon*, *positiv tenkning*, *forhandling*, *negativ tenkning* og *opposisjon*. Studien viste at problemløsning og flukt var de vanligste måtene å håndtere kroppsøvningsundervisninger som ble opplevd som vanskelig eller stressende for elever (Åsebø & Løvoll, 2023, s. 300). Problemløsning handlet i stor grad om å tenke positivt, øve mer, gi en større innsats, få tilbake kontroll og forsøke å gjøre det de var ment til å gjøre. Flukt på den andre siden, innebar elevers forsøk på å unngå stressende situasjoner, droppe eller forlate spesifikke timer eller aktiviteter, bruke ulike unnskyldninger eller gjemme seg bak andre. Det kunne også dreie seg om å ta ekstra lange drikke- og do-pauser, stå stille eller sitte ned, frivillig sitte på benken når lag skulle deles inn, snu ryggen til, se ned eller kommunisere at de ikke ønsket å delta (Åsebø & Løvoll, 2023).

De andre gruppene handlet blant annet om å forsøke å finne ut mer om situasjonen man befinner seg i (informasjons-søking), søke emosjonell støtte fra de rundt seg, som medstudenter eller lærere (søking om støtte), holde sammen med medelever hvor man hjelper hverandre (felles håndtering) eller forsøke å være positiv, benytte humor eller le av seg selv når en gjør feil (positiv tenkning). Også andre, mindre hensiktsmessige håndteringer fant sted, som å redusere innsats, bli passiv, gi opp eller trekke seg unna ukomfortable situasjoner (hjelpeløshet), skylde på skader eller sykdom til hvorfor en gjør det dårlig/ikke kan delta (unnskyldninger), forsøke å unngå at noen oppdager at noe kjennes ukomfortabelt, og skjule dette ved å isolere seg eller late som man ikke er stresset (sosial isolasjon). Andre

håndteringer var å dytte andre elever fremfor seg i køen eller forhandle med læreren for å slippe unna et problem (forhandling), ha et sterkt fokus på hva som går galt i situasjoner og å sammenligne seg med andre (negativ tenkning) eller bli sint, si at noe er kjedelig, stoppe å gjøre det en skal når læreren ser en annen vei, lage mye lyd og støy, tulle og gjøre seg dårlig med vilje (opposisjon) (Åsebø & Løvoll, 2023).

Forskningen viser dermed at elever håndterer stressende situasjoner på ulike måter, eksempelvis ved å nekte å delta, gjennom en stille utmelding eller gjennom forstyrrende adferd. Noen av de vanligste måtene å håndtere en stressende eller vanskelig kroppsøvningsundervisning på, var gjennom problemløsning eller flukt, hvor det enten ble forsøkt å tenke positivt og gi en større innsats, eller ved å droppe eller forlate enkelte aktiviteter (Oliveira, 2014; Tischler & McCaughtry, 2011; Åsebø & Løvoll, 2023).

2.1.5. Læreres strategier i møte med ikke-deltakende elever

Tidligere studier viser at lærere benytter ulike strategier i møte med elever som har manglende deltakelse i kroppsøvningsfaget. I en studie gjort av Berit Engebretsen, Kristin Walseth & Lisbeth Elvebakk (2020) var hensikten å endre kroppsøvningsundervisningen slik at den på en bedre måte inkluderte alle elevene. De gjennomførte et prosjekt i et vårsemester, i kroppsøvningsundervisningen til en 10. klasse. Dette ble gjort med et særlig fokus på å identifisere utfordringene til de elevene som ikke likte kroppsøvingen. I samarbeid med elevene skulle de gjennom prosjektet legge til rette for forandringer, utforske og reflektere over nye aktiviteter, i tillegg til å svare til elevenes innspill over tid. Målet med modellen var at alle elevene skulle lære å verdsette et liv med fysisk aktivitet (Oliver & Kirk, 2015, referert i Engebretsen et al., 2020). Den didaktiske modellen var utviklet for å bedre deltakelsen og trivselen i kroppsøvningsfaget, særlig rettet mot jenter. En gruppe på syv jenter trakk seg helt eller delvis vekk fra aktiv deltakelse i kroppsøvingstimene, og fikk derfor tilbud om å arbeide i mindre grupper med medelever de følte seg trygge på, basert på deres utfordringer med guttedominans i klassen. Kroppsbevissthet som tema, og nye aktiviteter som turn, yoga og klatring fikk en større rolle – i stedet for kun de mer tradisjonelle idrettene som tidligere representerte mye av kroppsøvningsundervisningen deres. I etterkant kom det frem at flere av elevene hadde tilegnet seg flere positive erfaringer med faget enn tidligere. Noe av det som

førte til økt deltakelse blant disse elevene var muligheten til å være mindre synlig når de øvde på noe de ikke kunne, og at de på forhånd fikk informasjon om innholdet i undervisningen. Medbestemmelse, nye aktiviteter og bruk av læringspartner var andre faktorer som bidro til positive opplevelser i kroppsøvfingsfaget (Engebretsen et al., 2020).

Også i studien til Oliveira (2014, s. 85) ble det sett på hvilke strategier lærerne benyttet i møte med elevenes manglende engasjement og deltakelse. Resultatene viste et bredt spekter i ulike måter å håndtere det på. Arbeid med lærer-elev-relasjon, ulike pedagogiske justeringer og skole-hjem samarbeid kom frem som særlig effektive måter å møte disse elevene. Lærerne mente at en positiv lærer-elev-relasjon kunne hjelpe læreren å bli kjent med elevene og bedre forstå deres grunner til å ikke delta med engasjement i undervisningen. For å få til dette ble en genuin interesse for hver enkelt elev trukket frem, i tillegg til åpne samtaler og dialog på tomannshånd, ros, gode tilbakemeldinger og oppmuntring. Også pedagogiske grep og justeringer ble nevnt av lærerne, her kategorisert som å endre aktiviteter, grupper eller elevenes rolle i aktiviteten. Ifølge lærerne i studien burde aktiviteter bli tilpasset elevgruppen slik at elevene kan oppleve mestring. I arbeidet med gruppejusteringer kom det frem at både ferdighetsnivå, sosiale forhold og kjønnsforskjeller er blant faktorene læreren bør justere etter. Som et effektivt middel i arbeidet med de elevene som var særlig uengasjerte, kom det frem at lærerne valgte å gi elevene en annen rolle enn resten av klassen, for eksempel som lærerens medhjelper med en oppgave de likte, slik at de fikk opplevelser der de følte seg viktig. I tillegg kunne foreldresamarbeid åpne for at hjemmet kunne støtte læreren med å engasjere elevene (Oliveira, 2014).

En studie fra universitetet i Glasgow, gjort av Fiona Mitchell, Shirley Gray og Jo Inchley (2013) undersøkte hvorfor noen jenter hadde et manglende engasjement ("*disengagement*") i kroppsøvingstimen. Det ble studert *om* og *hvordan* intervensjonsprogrammet *Fit for Girls* kunne ha noe å si for hvordan jentenes engasjement og deltakelse ble påvirket. Forskerne fulgte fem jenter i alderen 12-13 år, og gjennomførte til sammen 15 semi-strukturerte intervjuer over en 18 måneders periode i forsøk på å kartlegge endringer i jentenes erfaringer og engasjement knyttet til kroppsøvfingsfaget (Mitchell et al., 2013, s. 1). Resultatene fra forskningen deres viste at det var ulike barrierer som stoppet jentene fra å delta i undervisningen (Mitchell et al., 2013, s. 7-14). Blant annet bar miljøet i kroppsøvingstimen,

før intervensjonen, preg av å ikke tilfredsstillte disse elevenes grunnleggende behov innen autonomi, kompetanse og tilhørighet. Jentene beskrev at de var redde for å ikke være gode nok i aktiviteter, at de ikke kjente klassekameratene sine godt nok, og at de var redde for å måtte prestere fremfor mer kompetente elever enn dem selv – særlig fremfor guttene. Det kom også frem at jentene ikke likte kroppsøvingen på grunn av mangelen på ekte valgmuligheter, og på grunn av læreren, som de blant annet mente favoriserte elever med gode prestasjoner i faget. Gjennom intervensjonen kom det derimot frem et mer positivt perspektiv på kroppsøvingfaget. Elevene fikk muligheten til å snakke med lærerne om deres erfaringer og hvilke aktiviteter de foretrakk, hvor lærerne deretter presenterte et større utvalg av aktiviteter enn tidligere. Dette gjorde at jentene følte seg hørt og støttet av lærerne, noe som bedret deres forhold til hverandre. At jentene fikk muligheter til å ta valg gjorde at de likte kroppsøvingundervisningen bedre. Jentene økte sin deltakelse i flere av timene, blant annet ved å velge noen aktiviteter sammen med kun andre jenter i klassen. Dette gjorde at jentene følte seg mer komfortabel og selvsikker, i tillegg til at de fikk deltatt mer sammen med vennene sine. Dette gjorde også at jentene følte en større tilknytning og tilhørighet til klassen (Mitchell et al., 2013).

Forskningen viser dermed at lærere benytter ulike strategier i møte med manglende deltakelse blant elever i kroppsøving. Strategiene strekker seg fra å forsøke å identifisere elevenes utfordringer og svare til elevenes innspill, gi elevene medbestemmelse, nye aktiviteter, nye læringspartnere, arbeide med relasjon, skole-hjem samarbeid – til andre pedagogiske justeringer. Flere av disse strategiene viste seg å øke deltakelsen til elevene, i tillegg til at elevene fikk et mer positivt syn på faget (Engebretsen et al., 2020; Mitchell et al., 2013; Oliveira, 2014).

2.2. Faktorer som kan påvirke deltakelse i kroppsøvingsundervisning

Forskning legger vekt på mange ulike faktorer som kan vise seg å ha innflytelse på elevenes deltakelse (eller rettere sagt: elevenes manglende deltakelse) i kroppsøvingsfaget. I et forsøk på å skape oversikt over denne forskningen blir disse faktorene delt inn i tre overordnede temaer: *faktorer ved innholdet, faktorer ved elevene og faktorer ved lærerne.*

Under *faktorer ved innholdet* blir det tatt opp forskning som peker på hvilken innflytelse innholdet i kroppsøvingsfaget kan ha for elevenes deltakelse. Aktivitetene dans, ballspill, naturferdsel, uteaktiviteter, lek og konkurranse legges særlig vekt på. Under *faktorer ved elevene* blir det lagt vekt på elevene og deres unike vesen. Hver enkelt sin opplevelse av mestring, kompetanse, selvbilde, motivasjon og stresshåndtering er blant faktorene som kan spille inn på deltakelsen, i tillegg til deres egne og foreldrenes forventninger til faget. Under *faktorer ved lærerne* blir forskning som handler om læringsklima, medvirkning og relasjon mellom lærer og elev tatt opp.

2.2.1. Faktorer ved innholdet i kroppsøvingsfaget

Forskning gir et innblikk i hvordan kroppsøvingsfagets innhold oppleves for elever. Eksempelvis viser resultatene i Ken R. Lodewyk og Colin M. Pybus (2013) sin kvantitative studie fra Canada, gjort på 227 skoleelever fra fem ulike skoler, at elevene likte ulike deler ved kroppsøvingsfaget. Blant annet aktivitetene (idrett, lek, styrketrening, dans og turn), verdiene i faget (som å ha det gøy og å trene kroppen), helseaspektet (som å lære om kosthold og kroppen), det sosiale aspektet og at faget gir dem en pause fra de andre normale skoleaktivitetene. Imidlertid var det ifølge elevene også negative sider ved faget. Disse gikk blant annet ut på dusj/skift i garderoben og deltakelse i uønskede aktiviteter, som ulike idretter, leker, testing og konkurranse. Resultatene visste også at jentene i større grad likte dans, turn og nye aktiviteter, mens guttene derimot så mer frem til styrketrening (Lodewyk & Pybus, 2013, s. 72). Også i doktorgradsavhandlingen til Jesper Von Seelen (2012, s. 9) kom innholdet i faget frem som sentralt for deltakelse. Han undersøkte muligheter for deltakelse i kroppsøvingstimene for elever som var usikre i idretter, og hvordan disse elevene kunne oppnå et positivt læringsutbytte. Funnene i studien viste at det fantes ulike praksiser og

faktorer ved kroppsøvingfaget som hadde innflytelse på elevene og deres deltakelse. Ove Olsen Sæle (2017, s. 29) oversatte og presenterte disse syv punktene som:

- Ballidrett med lag og kroppskontakt dominerer
- Vinnerorienterte virksomheter dominerer
- Det er mest aktiviteter der en eller flere kan dominere
- Mye måling av resultater
- Mye usikkerhet omkring instruksjoner
- For lite vekt på fair play og kameratskap
- Flere usikre elever som ikke er i stand til å delta i meningsforhandlinger på grunn av lav sosial kapital

Aron Gauti Laxdal (2020) sin forskning trekker frem et annet aspekt rundt fagets innhold, nemlig gjennomførelsen av flest mulig aktiviteter. Han gjennomførte en kartlegging, i sin doktorgradsavhandling, på 1133 deltakere – der 554 av deltakerne var videregående elever fra Norge og 579 var videregående elever fra Island, i tillegg til 17 norske idrettslærere. Resultat fra denne forskningen viste at det i kroppsøvingfaget var mest fokus på at elevene skulle gjennomføre flest mulig ulike aktiviteter og idretter, og mindre fokus på det å faktisk lære de ulike aktivitetene. Dette bidro til at elever som var idrettsaktive fra før, fikk en større fordel enn de elevene som ikke var idrettsaktive, ettersom de dermed bare trengte å møte opp i undervisningen og prestere (Laxdal, 2020).

Forskningen til Moen et al. (2018, s. 53) viste at det var læreren som bestemte mesteparten av innholdet i kroppsøvingundervisningen. Elevperspektivet og lærerperspektivet viste derimot et skille i hvorvidt elevene fikk komme med forslag til undervisningen – hvor bare 26,5% av elevene mente at de fikk bidra med forslag til undervisningen, mens det fra lærerne sin side var 42,4% som mente det samme (Moen et al., 2018, s. 50-51). Elevene syntes også det var noe uklart hva de skulle lære i kroppsøvingfaget (Moen et al., 2018, s. 80). I tillegg ønsket elevene mer variasjon i kroppsøvingfaget – og dette gjaldt spesielt jentene (Moen et al., 2018, s. 72). Ballspill var den aktiviteten som flest elever oppga at de hadde veldig ofte eller ofte (65,9%). I tillegg oppga flere av de mannlige lærerne at de *veldig ofte* eller *ofte* hadde ballspill i undervisningen, enn det de kvinnelige lærerne gjorde (Moen et al., 2018, s. 41).

Undersøkelsen viste også at dans, friluftsliv, vinteraktiviteter og moderne aktiviteter var de aktivitetene det var minst av i kroppsøvningsfaget. De fleste elevene, og særlig gutter og elever som hadde mannlig kroppsøvningslærer, mente at de ikke trengte å lære dans i kroppsøvningsundervisningen. Flere av jentene ønsket derimot mer av dans-pregede aktiviteter (Moen et al., 2018, s. 71).

Misnøye blant utvalget av aktiviteter i kroppsøvningsfaget finner vi også i resultatene til Therese Andrews og Venke Johansens (2005). Denne studien bygger på kvantitative intervjuer med 13 jenter ved to videregående skoler. Jentene ble valgt ut på bakgrunn av et spørreskjema hvor de svarte at de likte kroppsøving dårlig, eller dersom de hadde mer enn 15% fravær i faget. I intervjuene fikk jentene fortelle fritt om sine erfaringer med kroppsøving, men ble også bedt om å beskrive kroppsøvingstimer fra ulike skoletrinn. Resultatene fra undersøkelsen viste at overgangen fra barneskole til ungdomsskole hadde betydning for jentenes deltakelse og trivsel i faget. Det skjedde både endringer i fagets innhold, i relasjonen mellom elevene, i relasjonen med læreren og med jentenes kropp. På ungdomsskolen ble undervisningen preget av mindre lek og mer alvor, noe som videre førte til prestasjonsangst for elevene. Guttene dro også ifra jentene i fysisk yteevne. Samtidig ble det en ekstra påkjenning å delta i aktiviteter de ikke mestret, siden det ble tydelig i faget hvem som var vinnere og tapere, og de var redde for å få kommentarer fra medelever. Spesielt kommentarer fra guttene bekymret jentene. En av jentene kunne fortelle at guttene ble sure dersom jentene gjorde noe feil eller laget deres tapte. Ballspill, og da særlig fotball, ble viet mye tid på ungdomsskolen – men til forskjell for ballspillet de likte på barneskolen, ble dette noe de mislikte på ungdomsskolen. De opplevde blant annet å ikke få ballen, ikke vite hva de skulle gjøre når de først fikk ballen, og at læreren ble sur dersom de ikke gjorde noe. Jentene fortalte at de ville foretrukket å ha kroppsøving uten gutter. Dersom jentene fikk muligheten til å lage et alternativt opplegg kunne dette være å gå tur, drive med turn, dans eller lignende aktiviteter, men dette måtte de som regel ordne i stand selv. Resultatene viste også at flere av jentene ikke ønsket å dusje i etterkant av kroppsøvingstimene, og at dette påvirket hvor svette de kunne bli. De forsøkte å holde et lavt nivå i timene og lure seg unna løping og intensiv aktivitet for å unngå å svette, spesielt dersom det var lenge igjen av skoledagen etter kroppsøvingstimen. En av jentene påpekte at hun skulle ønske at kroppsøvingstimen var på slutten av dagen, for å slippe problematikken rundt dusjing i etterkant. Jentene følte seg også

urettferdig behandlet av læreren, som ikke trodde på dem når de virkelig hadde plager som gjorde at de ikke kunne delta i timene. De innrømmet imidlertid at de kunne finne på unnskyldninger som smerter i magen, menstruasjon eller glemt gymtøy dersom de ikke ønsket å delta i noen aktiviteter. Krangler med læreren om hvorvidt de måtte delta eller ikke i undervisningen ble nevnt som en av grunnene til hvorfor jentene ikke likte kroppsøving (Andrews & Johansen, 2005).

Innholdet i kroppsøvingsfaget viser seg dermed å være en faktor som kan påvirke elevenes deltakelse. Forskningen peker på at elever ser på deltakelse i uønskede aktiviteter som en negativ side ved faget. Dette gjaldt eksempelvis i undervisning som omhandlet testing, konkurranse, idrett, leker og ballspill. I tillegg var det for det meste læreren som bestemte innholdet i faget. Moderne aktiviteter, dans, friluftsliv og vinteraktiviteter fikk minst plass i faget, og elever rapporterte at de ønsket mer variasjon i kroppsøvingundervisningen (Andrews & Johansen, 2005; Laxdal, 2020; Lodewyk & Pybus, 2013; Moen et al., 2018; Seelen, 2012; Sæle, 2017).

Dans

Bevegelse og kroppslig læring er ett av kjerneelementene i kroppsøving. Faget skal blant annet gi rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i dans, idrettsaktiviteter, friluftsliv og andre bevegelsesaktiviteter. Denne kroppslige læringen handler både om utvikling av kroppsbevissthet, allsidig motorisk læring og stimulering til bevegelsesglede (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Dans, i tillegg til en rekke andre bevegelsesaktiviteter, er også en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Kompetansemålene etter 4.trinn og 7.trinn er blant annet at eleven skal *«utforske og gjennomføre leker, idrettsaktiviteter, danser og andre bevegelsesaktiviteter»*, og *«gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-7).

Regelmessig, målrettet danseopplæring vil blant annet kunne bidra til økt kreativitet, estetisk, kulturell, sosial, emosjonell, intellektuell og motorisk læring og utvikling (Nygård, 2015, s. 188).

Nygård (2015, s. 189) hevder av dansen i lang tid har blitt sett på som noe feminint, og en aktivitet som gutter ikke skal holde på med. Videre blir det forklart at gutter ofte kan synes det er problematisk å skulle uttrykke følelser, og da spesielt gjennom bevegelse til musikk. I tillegg legges det vekt på at kroppsøvfingsfaget ofte er preget av en mannsdominert kultur, og at jentenes initiativ til dans dermed blir ikke stimulert i samme grad som guttenes initiativ til tradisjonelle idrettsaktiviteter. Gjennom undervisning i dans, der elevene får arbeide i par eller grupper, og deretter få vise fram det selvproduserte arbeidet, vil elevene kunne oppleve solidaritet, gruppefølelse, og få et kunstnerisk eieforhold til arbeidet sitt (Nygård, 2015, s. 191). Man kan også undervise i dans der man benytter en ring, slik at alle elevene holder i hverandre, og beveger seg sammen. Da vil elevene kunne få erfaringer med en ikke-aggressiv kroppskontakt, og relasjonen mellom jentene og guttene vil kunne bli mer naturlig (Nygård, 2015, s. 191). Fordeler med å ha dans i skolen kan blant annet være at elevene får et mer avslappet forhold til hverandre, de kan få oppleve danseglede, få økt trivsel i undervisningen, og bli mer vant til å ha nærkontakt med andre (Nygård, 2015, s. 192). I en undersøkelse gjort på 677 grunnskolelærere, kom det frem at dans var lite prioritert og dårlig ivaretatt i kroppsøvfingsfaget i skolen – spesielt blant de mannlige lærerne (Jacobsen, 2003, referert i Nygård, 2015). Det viste seg at dette kunne skyldes manglende kompetanse til å undervise i dans i kroppsøvfingsfaget. Nygård (2015, s. 193) hevder også at noen viktige faktorer som kan påvirke danseundervisningen i kroppsøvfingsfaget, er elevens lave mestring i aktiviteten, og lærere med manglende kompetanse til å undervise i dans.

Dans er altså en aktivitet som blir nevnt spesifikt i læreplanen. Forskning viser at dans er en aktivitet som blir lavt prioritert i undervisningen, og dette kan skyldes manglende kompetanse i aktiviteten blant lærere. Likevel er det mye positivt elevene kan lære gjennom dans. Blant annet vil de kunne øke kreativiteten, øke motoriske ferdigheter, og de kan oppleve en ikke-aggressiv kroppskontakt (Jacobsen, 2003, referert i Nygård, 2015; Nygård, 2015).

Ballspill

Ballspill nevnes ikke konkret i læreplanen for kroppsøving, men kommer gjerne til uttrykk i *fagets relevans og sentrale verdier* gjennom lek, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppsøvfingsfaget skal blant annet ta vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet, samtidig som det skal stimulere til kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Ball blir tatt opp i ulike kompetansemål etter 2.trinn og 4.trinn. Elevene skal blant annet *øve på å avlevere, ta imot og leke med ulike redskaper og balltyper, og øve på og bruke basisferdigheter som å føre, kaste, sprette, sparke og ta imot ball i ulike bevegelsesaktiviteter* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-6).

Mennesker, nesten uansett alder, kjønn og religion, har benyttet ball i ulike leker eller spill. I Norge vil bortimot alle elever få kjennskap til ball gjennom undervisningen i kroppsøvfingsfaget (Giske, 2015, s. 200). Forskning fra 2004/2005 viser at ballspill var den mest populære aktiviteten i kroppsøvfingsundervisning på den tiden (Jakobsen & Moser 2004, 2005, referert i Rafoss & Zoglowek, 2008, s. 11). Ofte tenker vi på aktivitetene håndball, fotball, basketball, innebandy, volleyball, badminton, tennis, baseball og en rekke andre aktiviteter og idretter under kategorien «ballspill». Noen ønsker også å skille disse fra mer uformelle ballspill, kalt «ball-lek», hvor spillerne kan utforme spilllets ide og regler selv (Rafoss & Zoglowek, 2008, s. 11). Ballspill kan være en positiv aktivitet, da det kan bidra til å fremme verdier som empati, konfliktløsning, ærlighet og samarbeid (Giske, 2015, s. 219). Spill med ball åpner for ubegrensede muligheter for samspill, og barn deltar gjerne i ballspill for å utforske og utfordre seg selv (Rafoss & Zoglowek, 2008, s. 11).

I en tradisjonell idrettsaktivitet, for eksempel fotball, kan imidlertid elever med lavt ferdighetsnivå oppleve å bli ekskludert fra spillet, for eksempel dersom de nesten aldri får være borti ballen. Når elever med gode ferdigheter velger å ikke sende ballen til elever med lave ferdigheter, vil dette kunne signalisere at disse elevene ikke er god nok til å være med i spillet. Dersom elevene med gode ferdigheter derimot sender ballen til deg, signaliserer det at du er god nok (Giske, 2015, s. 218). Delaktighetsopplevelsen er økende ved mindre lagstørrelser, fant Einar Berggraf Jacobsen (1997, referert i Sæle, 2017, s. 116) ut i sin studie av ballspill. Å redusere antallet på hvert lag var mer optimalt for både bevegelse, teknikk, det

psykososiale miljøet, og for å forebygge opplevelsen av ensomhet. Da får elevene i tillegg mulighet til å oppleve at de deltar i et fellesskap, og får erfare flere positive spilleopplevelser. Læreren bør riktignok også ta i bruk alternative ballidretter for å skape inkluderende ballspill i kroppsøvningsundervisningen. Elevene kan eksempelvis utvikle egne ballspill. Dette er med på å utligne ferdighetsnivåene som en gjerne opplever i de tradisjonelle ballidrettene. I tillegg vil det kunne bidra til økt samarbeid og samhold i klassen (Jacobsen, 1997, referert i Sæle, 2017, s. 116-117).

Forskning viser at de fleste elever vil møte på ulike ballaktiviteter i kroppsøvningsundervisningen i løpet av skolegangen. Ballaktiviteter trenger ikke nødvendigvis å være de tradisjonelle idrettene, som fotball, håndball, basketball og lignende – men kan også være balleker av ulike slag. Ballspill kan blant annet bidra til å fremme verdier som samarbeid, konfliktløsning, empati og ærlighet. Men ballspill kan også bidra til ekskludering av enkelte elever, særlig de som har et lavt ferdighetsnivå. Det finnes også ulike måter å øke deltakelsen i ballspill på, som å ha færre elever på hvert lag, bruke alternative ballidretter, og at elever kan lage sine egne ballspill (Giske, 2015; Rafoss & Zoglowek, 2008; Sæle, 2017).

Naturferdsel og uteaktiviteter

Uteaktiviteter og naturferdsel regnes som ett av kjerneelementene for kroppsøvningsfaget, og handler om at elevene skal bruke nærområdet, utforske naturen og få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv. Dette skal skje gjennom varierte aktiviteter til ulike årstider (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Uteaktiviteter og naturferdsel gir også grunnlag for miljøbevissthet, respekt for naturen og naturglede, og fremmer samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Kompetansemålene etter 2.trinn legger særlig vekt på at elevene skal *«utforske naturen i nærmiljøet med varierte aktiviteter til ulike årstider»*, og *«forstå og praktisere turregler og bruke klær etter vær og forhold i naturen»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Etter 4.trinn skal elevene *«utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider i nærmiljøet»*, og *«øve på trygg og sporløs ferdsl i naturen»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-6). Videre blir naturferdsel og uteaktiviteter lagt særlig vekt på i kompetansemålene etter 7.trinn, hvor over halvparten av målene handler om temaet. Blant annet nevnes det at elevene skal

«gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter», og «bruke kart, digitale verktøy og tegn i naturen til å orientere seg i natur og nærmiljø». De skal også «vurdere sikkerhet i uteaktivitet og naturferdsel og gjennomføre selvberging i vann», «bruke nærmiljøet og utforske lokale kulturer for friluftsliv», «gjøre rede for allemannsretten under ferdse og opphold i naturen», og «gjennomføre overnattingstur og reflektere over egne naturopplevelser» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6-7).

Tor Egil Bagøien og Heidi Ludvigsen (2018, s. 41-43) hevder at skoler og barnehager må ta utgangspunkt i de mulighetene som finnes i nærmiljøet. Dette kan være alt fra skog, strand, myr, åker, eng og steinur. Videre hevder de at dersom naturen og lekeplassen ligger nær skolen, vil den trolig benyttes oftere, og at friluftsliv bør bli mer vanlig og hverdagslig dersom målet er å utvikle elevenes holdninger til å være utendørs. Ove Olsen Sæle og Bjørg Oddrun Hallås (2020, s. 247) belyser at alle lokalsamfunn har et nærmiljø som kan benyttes som lærings- og dannelsesarena, og at lærere bør kartlegge nærområdet for å bli kjent med hvilke muligheter som finnes rundt skolen. Videre nevnes det at kroppsøvingfaget skal gi elevene lyst til å bruke kroppen utendørs, og at dette med fordel kan skje gjennom uteaktiviteter nær skolen, og ikke kun gjennom lengre turer som stiller større krav til elevenes utstyr og klær. I arbeidet med naturferdsel og uteaktiviteter kan elevene blant annet gå, løpe, sykle eller benytte kano, kajakk eller ski på ulike steder, til ulike årstider (Sæle & Hallås, 2020, s. 248).

Arne Nikolaisen Jordet (2010, referert i Gjølme & Sandvik, 2015, s. 110) definerer uteskole som regelmessig og målrettet aktivitet utenfor klasserommet. Det er en måte å arbeide med skolens innhold på, hvor lærere og elever benytter nærmiljøet og lokalsamfunnet som en ressurs i opplæringen. Det skal både utfylle og supplere klasseromsundervisningen. Jordet (2010, s. 35) kjennetegner aktiviteter utenfor klasserommet som problemløsende, praktiske og utforskende aktiviteter. Dette hevder han bidrar til dannelse og læring for hele mennesket, både gjennom kroppen, sanser, kommunikasjon og sosial samhandling. Jordet (2010, s. 71) hevder videre at fysisk aktivitet, sosial samhandling og læring går hånd i hånd i uteskole, og at utemiljøet kan invitere elevene til fysisk aktivitet helt spontant. For å utdype dette viser han til Gibson (1979, referert i Jordet, 2010, s. 71) sin teori om handlingsmuligheter («affordances») – som handler om at omgivelsene kan tilby elevene ulike muligheter til

kroppslig aktivitet. For eksempel vil et tre eller en skråning kunne invitere til klatring, på samme måte som at annet mangfold i utemiljøet kan invitere til balansering, hopping, kasting og lignende. Slik lek og fysisk aktivitet i naturen er med på å utvikle elevenes motoriske ferdigheter (Fjørtoft, 2000, referert i Jordet, 2010, s. 72).

Å benytte naturferdsel og uteaktiviteter i kroppsøvningsundervisningen handler dermed i stor grad om å utforske naturen, og å benytte nærområdet rundt skolen. Alle lokalsamfunn har nærmiljø som kan benyttes, om det så er skog, strand, myr eller annet naturområde. Målet er uansett at elevene skal få lyst til å bruke kroppen sin utendørs og får arbeide med problemløsende, praktiske og utforskende aktiviteter (Bagøien & Ludvigsen, 2018; Fjørtoft, 2000, referert i Jordet, 2010; Gibsons, 1979, referert i Jordet, 2010; Jordet, 2010, referert i Gjølme & Sandvik, 2015; Jordet, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2019; Sæle & Hallås, 2020).

Lek

Kroppsøvningsfaget skal gi rom for kroppslig læring gjennom lek (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Begrepet lek nevnes i flere kompetansemål etter 2.trinn. Her skal elevene blant annet «*utforske egen kroppslig bevegelse i lek og andre aktiviteter, alene og sammen med andre*», «*øve på å avlevere, ta imot og leke med ulike redskaper og balltyper*», «*leke og være sammen med andre i aktivitet i varierte bevegelsesmiljøer*» og «*leke og utføre grunnleggende øvelser med tilvenning til vann, som å dykke, flyte, gli, skape fremdrift, hoppe uti og orientere seg i vann*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). Lek blir også nevnt i kompetansemål etter 4. trinn og 7. trinn, hvor kompetansemålet er det samme, og sier at elevene skal «*utforske og gjennomføre leker, idrettsaktiviteter, danser og andre bevegelsesaktiviteter*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5).

Det er vanskelig å definere helt presist hva aktiviteten lek er (Annerstedt et al., 2001; Jagtøien & Hansen, 2002; Øksnes & Steinsholt, 2015). Vi har både den frie leken, og den mer organiserte leken (Annerstedt et al., 2001, s. 303). Barn leker ofte for å leke, og ikke for å bli flinkere eller for å lære (Jagtøien & Hansen, 2002, s. 133). Likevel vil ulike former for lek kunne gi ulike former for læring (Lillemyr, 2007, s. 150). Noe av det som kjennetegner den frie leken, er at man har lyst til å være med, og at man føler det er frivillig å delta i leken (Jagtøien &

Hansen, 2002, s. 134). Gjennom lek vil elever lære problemløsning, utvikle kreativiteten sin, utvikle og styrke identiteten og selvforståelsen sin og elevene får prøve ut meninger, normer og verdier. I tillegg vil lek stimulere til utvikling på ulike områder som: intellektuelt, emosjonelt, sosialt og fysisk-motorisk (Lillemyr, 2020, s. 57). Ved at man bevisst gir elevene rom for lek, vil i tillegg den indre motivasjonen deres kunne øke. (Lillemyr, 2007, s. 150).

Når man som lærer organiserer ulike leker i kroppsøvingsundervisningen, må man være klar over at disse lekene ikke nødvendigvis fungerer som lek for alle elever (Jagtøien & Hansen, 2002, s. 144). I lek må barna ofte forholde seg til regler, enten regler som er etablerte og har gått videre fra generasjon til generasjon, eller mer spontane regler som oppstår i en gruppe med barn (Lillemyr, 2020, s. 106). Reglene i lek kan i noen tilfeller ikke endres på og er hellige, mens det i andre leker kan være en gjensidig forståelse om reglene, og de kan endres dersom det blir enighet om dette (Lillemyr, 2020, s. 106).

Forskningen viser altså at det eksisterer ulike former for lek – både den frie leken og den organiserte leken. Gjennom ulike leker i kroppsøvingsundervisningen vil elevene kunne utvikle kreativitet, i tillegg til motoriske og sosiale ferdigheter. Lek blir i tillegg nevnt flere steder i læreplanen for kroppsøving, og blir en aktivitet som kroppsøvingslærere må forholde seg til i undervisningen sin. I tillegg skal elevene gjennom lek oppleve kroppslig læring (Jagtøien & Hansen, 2002; Kunnskapsdepartementet, 2019; Lillemyr, 2007; Lillemyr, 2020; Annerstedt et al., 2001).

Konkurrans

Å benytte konkurranse i undervisningen kan blant annet bidra til å tilfredsstille elever sine behov for å oppnå kompetanse, sosial kontakt, trygghet og spenning (Patriksson, i Annerstedt, 1992, i Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 155). En kan risikere at disse behovene kun blir tilfredsstilt for de elevene som vinner eller opplever at de mestrer konkurransesituasjonen. Elever som ikke mestrer en konkurranse kan derimot oppleve utrygghet og sosial diskriminering, i tillegg til nervøsitet og manglende konsentrasjon i undervisningssituasjonen. Det kan blant annet oppleves som tøft for elevene dersom deres ferdighetsnivå ligger under egne og andres forventninger, og dersom de ofte opplever tap i ulike konkurranser. Derfor bør det i valg av aktiviteter med konkurranser tas hensyn til elevene og deres fysiske, psykiske,

motoriske, sosiale og intellektuelle modenhets- og utviklingsnivå. I tillegg bør alle elever få oppmerksomhet og tilbakemelding, og læreren bør etterstrebe et inkluderende klassemiljø preget av toleranse og respekt for ulike forutsetninger (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 155-157).

2.2.2. Faktorer ved elevene

Elevenes mestring, kompetanse, selvbilde og motivasjon

Kroppsøvfaget skal fremme kritisk tenkning om kroppsideal, og særlig de kroppsideal som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Ett av fagets kjerneelementer er *bevegelse og kroppslig læring*, som blant annet går ut på at elevene skal utforske egen identitet og eget selvbilde. Også her kommer det frem at elevene skal reflektere og tenke kritisk rundt sammenhengene mellom kropp, bevegelse, helse og trening (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I tillegg er *folkehelse og livsmestring* et tverrfaglig tema for å fremme god psykisk og fysisk helse. Kroppsøvfaget skal blant annet «*fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet*», og «*gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Forskning peker på betydningen av elevenes opplevelse av mestring, kompetanse, selvbilde og motivasjon i kroppsøvfaget. Ken R. Lodewyk, Kimberley L. Gammage og Phillip J. Sullivan (2009) gjorde en studie på totalt 324 skoleelever i USA og Canada, der det ble sett på sammenhengen mellom elevers kroppsfasong og deres deltakelse i kroppsøvfagsundervisningen. I studien kom det frem at kvinner var mer misfornøyd med kroppsbildet sitt enn menn (Lodewyk et al., 2009, s. 373). I tillegg antydte studien at kroppsbildet hadde en betydning for elever sin deltakelse i kroppsøvfagsundervisningen, og at elever som ikke følte de hadde «den perfekte kroppen» hadde mindre deltakelse i undervisningen enn andre elever (Lodewyk et al., 2009, s. 374). Annen forskning viser i tillegg at de som driver med lite fysisk aktivitet er blant de som er mest misfornøyd med hvordan kroppen deres ser ut (Breivik, 2013, s. 212, referert i Sæle, 2017, s. 125). Det at mange er misfornøyd med kroppen sin, kan skyldes at de setter strenge krav til hvordan de skal se ut. Kroppsmisnøyen øker gjerne jo eldre man blir (Rødje et al., 2004, referert i Sæle, 2017, s. 125).

I utviklingen av en positiv *selvoppfatning* er det sentralt å akseptere sin egen kropp, og det å mestre bruk av kroppen. Kroppen spiller en viktig rolle i kroppsøving, og faget kan derfor hjelpe elevene å oppleve at de mestrer kroppen gjennom å mestre fysisk aktivitet. Dette kan bidra til en positiv opplevelse som gir en positiv selvoppfatning (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 176-177). Aina Nordahl og Sidsel Skappel Misund (2009, s. 60) skriver at alle barn har sine sterke sider, og at læreren bør vektlegge hvert enkelt barn sine ressurser. Dette vil kunne gi barnet en god selvfølelse, bli trygg og akseptere at alle er forskjellige, til tross for de vansker barnet måtte ha. Læreren må legge til rette for aktiviteter der barnet kan bruke mange sider ved seg selv, slik at de får erfare nye opplevelser og kunnskap (Nordahl & Misund, 2009, s. 62-63). Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2018) beskriver begrepet selvoppfatning som «*enhver oppfatning, vurdering, tro, forventning og viten en person har om seg selv*». En person kan ha både konkrete oppfatninger om seg selv, men også mer generelle oppfatninger. Den generelle oppfatningen av seg selv, går gjerne ut på hvordan en person verdsetter seg selv, som kan være både høyt eller lavt. Disse oppfatningene av seg selv kan være avgjørende for egen motivasjon, adferd og følelser (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 94-95). Har man eksempelvis lave mestringsforventninger, kan dette utløse emosjonelle og fysiologiske reaksjoner, som igjen kan påvirke handlinger og kvaliteten på det man skal gjøre (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 132). Det er erfaringene man gjør gjennom å lykkes og mislykkes som danner aspirasjonsnivået til den enkelte – altså hva en forventer og håper at en selv kan oppnå når det gjelder resultat av egen innsats (Askland & Sataøen, 2016, s. 132).

Følelsen av mestring og av å ha den kompetansen som skal til i situasjonen, viser seg å ha mye å si for elevenes *motivasjon* (Nordahl & Misund, 2009, s. 64). Motivasjon brukes gjerne som et samlebegrep for drivkreftene som får oss til å ville gjøre noe fremfor noe annet, og disse drivkreftene kan være både bevisst og ubevisst (Askland & Sataøen, 2016, s. 130). Opplevelsen av *mestring* er helt sentralt for at barn skal bli motiverte og engasjerte (Osnes et al., 2015, s. 22). Mestring kommer blant annet av å lykkes i en situasjon. Å mestre noe er en kilde til glede, og fører gjerne barnet inn i en selvforsterkende positiv sirkel (Askland & Sataøen, 2016, s. 131). Dersom et mestringsforsøk er vellykket, øker det altså motivasjonen for nye mestringsforsøk (Strømnes, 1990, referert i Nordahl & Misund, 2009, s. 66). Hvordan elevene har klart seg tidligere i møte med utfordringer og oppgaver, vil påvirke deres forventninger til hvordan de skal klare noe tilsvarende. Dersom eleven mislykkes og gir opp

ved første forsøk, skal det mye til for at eleven går løs på noe lignende igjen. Kommer eleven seg derimot over den første motstanden, vil den i større grad tåle senere nederlag. Ergo behøver ikke eleven alltid å lykkes i situasjonen. Det handler i stor grad om at eleven må oppleve at sjansen for å lykkes kan være like store som å mislykkes (Askland & Sataøen, 2016, s. 133).

De gjentatte erfaringene med å mestre vil til slutt danne grunnlaget for elevens *kompetanseopplevelse* (Nordahl & Misund, 2009, s. 64). Det er sentralt at elevene opplever situasjoner som er tilpasset dem for at de skal oppleve mestring, hvor utfordringen verken blir for lett eller vanskelig. Dersom eleven blir gitt en mulighet hvor den kan strekke seg litt for å få noe til, vil den mest sannsynlig kjenne på en kompetansefølelse (Nordahl & Misund, 2009, s. 67). Mye av det vi gjør blir dog gjort i sosiale sammenhenger, og vi ser gjerne hva andre klarer og sammenligner dette med hva vi selv gjør. Selv om læreren formidler at elevene skal sammenligne seg med seg selv, kan det å vurdere egen fremgang være vanskelig (Askland & Sataøen, 2016, s. 135).

Elevene sin innsats er kontrollerbar, og for at elevene skal gi en innsats, kreves det at elevene ser at det er nyttig å gi en innsats, og at de opplever mestring gjennom innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 129). Elever sammenligner ofte deres prestasjon opp mot medelevers prestasjon. Noen velger ut en elev som de sammenligner seg med, mens andre gjerne velger ut flere medelever, eller ser på seg selv i forhold til hele klassen. Dette kan føre til en intern konkurranse, som gjerne ikke er en bevisst konkurranse (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 119). Elever kan bruke ulike beskyttelsesreaksjoner for å unngå at resultatene deres blir synlig for lærer og medelever. De typiske beskyttelsesreaksjonene kan være lav innsats, forsøke å skjule problemer og resultater, å nedvurdere betydningen av skolen, eller en utagerende atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 81). Lav innsats vil på sikt ikke fungere som en selvbeskytter, da det etter en stund vil kunne gå dårligere med eleven, og faglige problemer vil bli enda mer synlig dersom eleven fortsetter uten innsats. Skolen bør dermed legge til rette slik at elevenes selvvurd ikke trues, og at elevene ikke trenger å forsvare deres selvvurd gjennom ulike beskyttelsesreaksjoner. Skolen må derfor legge til rette for at elevene skal få oppleve mestring, og gi personlige og realistiske mål elevene kan nå (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 83).

Kroppsøvningsfaget skal altså fremme en god psykisk og fysisk helse, med særlig vekt på elevenes selvfølelse, selvbilde og identitet. Forskning peker på betydningen av mestring, kompetanse, selvbilde og motivasjon for deltakelsen i kroppsøvningsfaget. Kroppen er en sentral del av faget, og kan hjelpe elevene med å utvikle en positiv selvoppfatning gjennom å mestre fysisk aktivitet. Å akseptere sin egen kropp er sentralt for den positive selvoppfatningen. Videre viste forskningen at elever som følte de ikke hadde en perfekt kropp, også hadde mindre deltakelse enn andre i kroppsøving. Følelsen av mestring, og av å ha den kompetansen som skal til i en situasjon, viser seg å ha mye å si for elevenes motivasjon. Læreren bør derfor vektlegge elevenes ressurser og sterke sider, og legge til rette for aktiviteter der elevene kan bruke mange sider ved seg selv. I tillegg vil elevene mest sannsynlig kjenne på en kompetansefølelse dersom de blir gitt muligheter hvor de kan strekke seg litt for å få noe til (Askland & Sataøen, 2016; Brattenborg & Engebretsen, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2019; Lodewyk et al., 2009; Nordahl & Misund, 2009; Osnes et al., 2015; Rødje et al., 2004, referert i Sæle, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Strømnes, 1990, referert i Nordahl & Misund, 2009).

Forventninger til faget

I en studie av Lyngstad, Bjerke og Lagestad (2019, s. 234) ble det undersøkt hvilke syn 26 elever fra videregående skole hadde om hensikten med kroppsøvningsfaget. Funnene viste at elevene først og fremst mente deltakelse i faget skulle by på muligheter til å være i bevegelse, og til å drive på med engasjerende aktiviteter. Det var viktig at aktivitetene var varierte og allsidige, og med hyppige innslag av nye aktiviteter. Elevene ønsket å oppnå en følelse av å utrette noe i timene, blant annet å mestre aktivitetene til en viss grad. De mente også at kroppsøvingstimene skulle gi rom for aktiviteter sammen med venner, slik at faget kunne bidra til et godt klassemiljø (Lyngstad et al., 2019, s. 235-236).

Forskning viser at foreldrene kan ha stor betydning for elevenes læring, gjennom den støtten og deres forventninger rundt skolegangen som formidles til barna (Nordahl, 2007, Clinton, 2007, Hattie, 2009, referert i Nordahl, 2014, s. 127). Foreldrene kan bidra til god læring gjennom å diskutere skole og læring med barna, og ved å vise interesse og støtte i skolearbeidet (Nordahl, 2014, s. 127). En studie viste at for barn i 7-årsalderen kan det

foreldrene gjør hjemme faktisk være viktigere enn det som skjer på skolen, for elevenes prestasjoner i skolen (Desforges, 2003, referert i Nordahl, 2014, s. 127).

Denne forskningen viser altså at elever kan ha ulike forventinger til kroppsøvfingsfaget. De forventer blant annet at faget skal legge til rette for bevegelse, og både engasjerende og varierte aktiviteter, i tillegg til å oppleve mestring, og være med venner i undervisningen. Forskningen viser også at foreldrenes forventinger til kroppsøvfingsfaget kan ha stor betydning for elevenes læring i faget (Lyngstad et al., 2019; Nordahl, 2014).

2.2.3. Faktorer ved lærerne

Læringsklimaet læreren skaper

En av lærerens viktigste oppgaver er å skape et læringsmiljø hvor elevene deltar, og utvikler seg både faglig og sosialt (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 13). Yngvar Ommundsen (2015, s. 47) hevder at deltakelse i seg selv ikke nødvendigvis fører til en positiv utvikling og læring for elevene. Deres læringsutbytte avhenger av i hvor stor grad læreren klarer å skape motivasjon, positive følelser og gode psykososiale læringsbetingelser. Elevenes selvoppfatning utvikles blant annet i samhandling med andre. Dette gjør at et trygt og aksepterende klassemiljø hvor elevene blir akseptert med sine sterke og svake sider, er sentralt for deres læring og utvikling (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 178). Også annen forskning viser at elevenes opplevelse av læringsklimaet på skolen spiller en rolle for deres psykososiale og fysisk-motoriske læringsutbytte (Ames, 1992, Duda, 2001, referert i Ommundsen, 2015, s. 47). Kroppsøvfingslærere skaper ulik læringsatmosfære både bevisst og ubevisst, gjennom deres samhandling med elevene, og gjennom deres måter å strukturere eller tilrettelegge aktivitetssituasjonene på (Ommundsen, 2015, s. 47).

To type klimaer som reflekterer ulike læringsatmosfærer i kroppsøvfingsundervisningen, er *oppgaveklime* og *prestasjonsklime* (Ommundsen, 2015, s. 48). Lærere som klarer å skape et oppgaveklime vil typisk fokusere på fremgang og innsats, noe som er personlig kontrollerbart for elevene. Dersom man i tillegg gir alle elevene likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet uavhengig av prestasjoner og ferdigheter, kan dette føre til en større vilje hos elevene til å anstrenge seg i læringsarbeidet, og kan bety mye for deres motivasjon og evne til å stå på når

de møter utfordringer. Oppgaveklime kjennetegnes gjerne også av reelle innflytelsesmuligheter, samarbeid mellom elevene og lærerens aksept for elevenes prøving og feiling. Læreren kommuniserer gjerne i et slikt klima at det å ikke få til er en naturlig del av læringen, noe som medfører at undervisningen ikke blir angstvekkende for de elevene som gjør feil (Ommundsen, 2015, s. 48). På den andre siden har vi prestasjonsklime, hvor lærere vektlegger prestasjoner og konkurranse, og hvor sosial sammenligning blir et viktig kriterium for å mestre. Elevene får anerkjennelse dersom de mestrer, mens de som gjør feil gjerne får liten aksept av læreren. I et slikt klima kommer elevene under et konstant press hvor de må gjøre det godt i forhold til andre elever, og hvor deres kognitive ressurser lett blir rettet mot konsekvensene av å ikke få ting til. Noen elever kan i slike tilfeller komme til å redusere sin innsats eller på andre måter forsøke å skjule mangel på ferdigheter. Mindre samarbeid, mindre samhold i klassen og mer konkurranse er andre konsekvenser av et prestasjonsklime (Ommundsen, 2015, s. 49).

Det viser seg dermed at læringsklime som læreren skaper i klassen vil ha en betydning for elevenes læring og deltakelse i kroppsøvningsundervisningen. Et trygt og aksepterende klassemiljø vil være sentralt for at elevene skal kunne lære og utvikle seg. Man kan som lærer skape et oppgaveklime i kroppsøvningsklassen der man har fokus på fremgang og innsats, eller man kan skape et prestasjonsklime der fokuset ligger på prestasjoner og konkurranse (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Ommundsen, 2015).

Relasjonen læreren har til eleven

Når vi snakker om lærer-elev-relasjon, handler dette om forholdet hver enkelt lærer har til hver enkelt elev (Drugli, 2012, s. 35). God relasjon mellom lærer og elev utvikles best i klasserom hvor lærerne bryr seg om elevene, og hvor de gir elevene praktisk hjelp og veiledning. Emosjonell- og instrumentell støtte er to ulike måter for læreren å støtte elevene på. Generelt trenger elevene en kombinasjon av disse for å få en optimal støtte fra læreren (Federici & Skaalvik, 2017, s. 191). Den emosjonelle støtten handler om hvordan læreren kan gi elevene oppmuntring, og i hvilken grad elevene opplever å bli verdsatt, respektert og akseptert. Den instrumentelle støtten handler derimot om å gi elevene konkrete råd og praktisk veiledning i skolearbeidet. Elever kan imidlertid oppleve at instrumentell støtte fra

læreren også gir en form for emosjonell støtte. Dette kan være fordi de opplever at praktisk hjelp fra læreren også er et tegn på at læreren bruker tid på dem og respekterer dem (Federici & Skaalvik, 2017, s. 190). Andre elever kan oppleve at læreren kun gir emosjonell- eller instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2017, s. 191).

Inger Ulleberg (2020, s. 109) hevder at samspeilet i en klasse vil variere etter hvilken lærer som er i klasserommet og har undervisningen, og det vil variere etter hvilket fag man har. Videre legger May Britt Drugli (2012, s. 35) vekt på at måten læreren leder elevgruppen på, vil kunne påvirke utviklingen av de enkelte elevrelasjonene. Relasjonene utvikler seg best når læreren har rutiner og strukturer i klassen, med tilpassede aktiviteter og positive forventninger til elevene. Det er viktig at læreren er bevisst på sitt ansvar med å jobbe for at relasjonen til elevene skal være god, da relasjon ikke nødvendigvis kommer av seg selv (Drugli, 2012, s. 35-37). For å være en god lærer kreves det *relasjonskompetanse*, da dette vil påvirke kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 45). Relasjonskompetanse handler om å samhandle med andre og forstå dem på en hensiktsmessig måte. Det kan handle om å ivareta den andre partens interesser, se den enkelte elev på deres premisser, vise respekt for elevens integritet og å tilpasse seg egen adferd til eleven (Røkenes & Hanssen, 2002, Juul & Jenssen, 2002, referert i Drugli, 2012, s. 45). Denne kompetansen må læreren forholde seg til gjennom hele yrkeskarrieren, da den aldri vil bli ferdig utviklet (Drugli, 2012, s. 47).

Studier viser at elever som opplever en god relasjon til læreren sin gjerne er mer engasjerte, tar faglig initiativ oftere, og har høyere forventninger til egen mestring i skolen (Federici & Skaalvik, 2014, Patrick & Ryan mfl., 2007, Skaalvik & Skaalvik, 2011, referert i Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Lærers relasjon til elevene viser seg også å ha betydning for elevenes psykiske helse og generelle trivsel (De Wit & Karioja mfl., 2011, referert i Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Positive relasjoner mellom lærer og elev kjennetegnes av nærhet, omsorg, støtte, åpenhet, respekt og involvering. I tillegg har de gjerne en positiv innstilling og forventning til hverandre, og en kommunikasjon som fungerer bra (Drugli, 2012, s. 48). I følge Pianta, Stuhlman og Hamre (2002, referert i Drugli, 2012, s. 54-55) er noen andre kjennetegn på en positiv lærer-elev-relasjon, at læreren er sensitiv for elevenes signaler og adferd, gir tilpasset respons, formidler aksept og varme, gir støtte ved behov og har kontroll over egen

adferd og reaksjoner. Negative lærer-elev-relasjoner kjennetegnes derimot av høyt konfliktnivå, sinne, kritikk, mistillit eller stor grad av avhengighet.

Einar Skaalvik og Sidsel Skaalvik (2011, referert i Federici & Skaalvik, 2017, s. 188) skiller mellom hva læreren *gjør* for elevene gjennom sosial støtte, altså de sosiale prosessene som bidrar til elevenes faglige og sosiale utvikling, og hva elevene *opplever* at lærerne gjør. Dette omtaler de som en ytre og en indre dimensjon av lærer-elev-relasjonen. Den ytre dimensjonen handler i stor grad om hvordan læreren møter den enkelte elev, gjennom respekt, vennlighet og forståelse. Den indre dimensjonen handler derimot om elevens opplevelse av å motta faglig og sosial støtte. Dette gjør at relasjonen kan oppleves ulikt for læreren og eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2011, referert i Federici & Skaalvik, 2017, s. 189). For at tilknytning skal oppstå mellom lærer og elev, kreves det dype emosjonelle bånd over tid. Dette betyr at ikke alle relasjoner med elevene vil være tilknytningsrelasjoner, men de kan likevel være positive relasjoner (Drugli, 2012, s. 29). Howes og Ritchie (1999, referert i Drugli, 2012, s. 28) gjennomførte en studie blant omtrent 3000 barn i tidlig skolealder, og fant fire ulike tilknytningsmønstre mellom elever og lærere. Det første mønsteret var en *trygg tilknytning* der eleven likte læreren, samarbeidet godt, ga klemmer, delte erfaringer og søkte til læreren når den behøvde hjelp eller trøst. Det andre mønsteret var en *nesten trygg tilknytning*, der elevene viste både trygg og unnvikende adferd overfor læreren. Videre kom *unnvikende tilknytning* der eleven henvendte seg lite til læreren, kunne avvise læreren når læreren henvendte seg til dem, og ikke søkte trøst hos læreren. Til sist kom *ambivalent tilknytning* der elevene viste irritasjon, gråt, og var misfornøyd med lærerens forsøk på å respondere overfor dem og andre negative reaksjoner.

Det er viktig at både lærer og elev lytter til hverandre for å kunne forstå hverandres verdener. Det er en forutsetning at man kan lytte til andre, for å kunne stille gode spørsmål og for å drive en samtale videre. Som lærer skal man også ha oppmerksomheten rettet mot de elevene det gjerne ikke er så lett å lytte til (Ulleberg, 2020, s. 168). Gjennom samtaler med elevene vil man bli bedre kjent med eleven og prøve å forstå hvordan eleven tenker og ser på verden (Ulleberg, 2020, s. 108). Å sitte på tomannshånd med en elev, er ikke noe alle elever er komfortable med, og noen elever vil oppleve det som en ubekvem setting. Praten kan gjøres lettere ved å gjøre noe sammen med eleven, for eksempel rydde i klasserommet, pynte eller få hjelp til å kopiere.

Da kan man snakke med eleven samtidig som man holder på med noe annet. Det vil kunne gjøre situasjonen enklere for eleven, slik at praten vil gå lettere (Ulleberg, 2020, s. 139).

Forskningen viser dermed at måten læreren leder elevgruppen på, vil kunne påvirke utviklingen av relasjonene man har til elevene. En god relasjon mellom lærer og elev utvikles best i klasserom hvor lærerne bryr seg om elevene. Det kreves at læreren har relasjonskompetanse, som handler om å samhandle godt med andre og forstå dem på en hensiktsmessig måte. Emosjonell- og instrumentell støtte er ulike måter læreren kan støtte elevene på – og for å gi elevene en optimal støtte kreves gjerne en kombinasjon av dem. Forskningen viser videre at elever som opplever en god relasjon til læreren sin gjerne er mer engasjerte, tar faglig initiativ oftere og har høyere forventninger til egen mestring i skolen (De Wit & Karioja mfl., 2011, i Federici & Skaalvik, 2017; Drugli, 2012; Federici & Skaalvik, 2014, Patrick & Ryan mfl., 2007, Skaalvik & Skaalvik, 2011, i Federici & Skaalvik, 2017; Federici & Skaalvik, 2017; Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002, i Drugli, 2012; Røkenes & Hanssen, 2002, Juul & Jenssen, 2002, i Drugli, 2012; Ulleberg, 2020).

Elevmedvirkning i kroppsøvingsundervisningen

Kroppsøvfaget skal bidra til å gi elevene muligheter til å praktisere og reflektere over medvirkning, likestilling, samspill og likeverd. Elevene skal også få være med på å løse oppgaver og håndtere utfordringer i et mangfoldig læringsfelleskap (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). *Demokrati og medborgerskap* er et tverrfaglig tema som understreker at elevene skal få kunnskap om, og forståelse av demokratiske verdier gjennom medvirkning og medansvar i deres deltakelse. I tillegg skal elevene gjennom kroppsøvfaget, lære å kunne respektere uenighet og håndtere meningsbrytning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Medvirkning handler om at elevene blir sett, respektert for den de er og får delta aktivt i egen hverdag gjennom å være med på planlegging, og å ta avgjørelser (Osnes et al., 2015, s. 24). Lærere må reflektere over, og øve på hvordan elevene skal få medvirke i skolehverdagen (Sandanger & Johannessen, 2021, s. 13). Dersom elevene skal være med i planleggingen av undervisningen trenger læreren å få innspill fra dem. Dette kan for eksempel omhandle

arbeidsformer (eksempelvis om man skal arbeide individuelt, i par eller i grupper), hvordan veiledning skal foregå, ulike metoder å arbeide etter, eller kompetansemål og temaer for en periode (Sandanger & Johannessen, 2021, s. 14). Imidlertid må det understrekes at dersom elevene kun får velge mellom oppgaver, eller delta i arbeid som læreren allerede har forhåndsdefinert, så er ikke det reell medvirkning (Christensen, 2013, s. 68).

For å sikre at alle elever deltar i medvirkningen kan man benytte ulike hjelpemidler. Dette kan eksempelvis være at alle elevene får like lang taletid, slik at ikke noen av elevene snakker oftere og mer enn andre. Man kan også la elevene få snakke sammen på tomannshånd før de deler sine meninger med resten av klassen, slik at de får øvd og reflektert sammen i tiden før. Læreren kan videre stille direkte spørsmål til elever som ikke har uttalt seg (Sandanger & Johannessen, 2021, s. 20-21). Det er viktig at læreren sørger for at det klassen kommer til enighet om faktisk blir noe av, slik at elevene sitter igjen med en opplevelse om at deres mening betyr noe, og at de har vært med på å bestemme (Sandanger & Johannessen, 2021, s. 22).

Dette viser altså at elevene skal få mulighet til å medvirke i kroppsøvingsundervisningen, og at det er ulike måter å la elevene få si sin mening, og få være med på å bestemme. Gjennom medvirkning skal elevene aktivt få delta i planlegging og ta avgjørelser som omhandler deres egen hverdag. Elevene skal oppleve at deres mening har en betydning (Christensen, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2019; Osnes et al., 2015; Sandanger & Johannessen, 2021).

3. Metode

Formålet med dette kapittelet er å presentere hvordan denne studien er blitt gjennomført. Metodiske avveininger og valg vil bli begrunnet – blant annet valget av en kvantitativ forskningsmetode. Videre presenteres rekrutteringen av respondenter, og antall endelige respondenter. Deretter blir det gjort rede for ulike valg tatt i sammenheng med datainnsamlingen – blant annet bruk av elektronisk spørreskjema, samt undersøkelsens oppbygning, gjennomføring av pilotundersøkelse, og metode for analyse av datamaterialet. I tillegg kommer en refleksjon rundt hvordan det er lagt til rette for forskning av høy kvalitet, gjennom bruk av reliabilitet, validitet, og metodekritikk. Avslutningsvis kommenteres de forskningsetiske hensynene som er tatt i tilknytning til studien.

3.1. Valg av metodisk tilnærming og design

Formålet med masteroppgaven var å kartlegge hvor mange lærere som hadde elever med liten eller ingen deltakelse i kroppsøvingsfaget på barneskoler rundt om i landet. Det var også ønskelig å undersøke eventuelle kjennetegn på manglende deltakelse, hva årsakene til manglende deltakelse kunne være, hvilke eventuelle tiltak lærere gjorde for disse elevene og hvor godt disse tiltakene fungerte.

Basert på formålet for studien, falt valget på en *kvantitativ forskningsmetode*. Det er nemlig forskningsspørsmålet som er styrende for valg av metodisk tilnærming, da rett metodevalg er avgjørende for å kunne besvare problemstillingen med kunnskap som er velbegrunnet (Nyeng, 2012, s. 20). For å kunne besvare vår problemstilling, og få et resultat som sier noe om en stor andel mennesker, falt dermed valget på en forskningsmetode som baserer seg på opptelling av fenomener (Tufte, 2018, s. 28). Den kvantitative forskningsmetoden kjennetegnes gjerne også som «*alle de undersøkelser som produserer meningsfullt tallmateriale om menneskelige og sosiale forhold*» (Nyeng, 2012, s. 79). For å innhente den kvantitative dataen ble det benyttet et elektronisk spørreskjema, gjennom programvaren SurveyXact, med utgangspunkt i Høgskulen på Vestlandet sin egen mal. Ved å benytte en kvantitativ spørreundersøkelse rettet mot kroppsøvingslærere på landsbasis, ble vi spart for en omfattende (kanskje umulig) mengde reising og tidsbruk – som vi riktignok ville møtt ved å benytte andre forskningsmetoder (som intervju eller observasjon) til våre problemstillinger.

Ved å bruke data fra et bestemt avgrenset tidspunkt, som gir et *øyeblikksbilde* av et fenomen man studerer, betegnes en undersøkelse som en *tverrsnittsundersøkelse* (Johannessen et al., 2020, s. 259). Undersøkelsen kan eksempelvis være basert på data fra en bestemt spørreundersøkelse, og slike undersøkelser passer godt når hensikten er å beskrive tilstanden på ett bestemt tidspunkt (Tufte, 2018, s. 70-71). Alle våre data ble innhentet november 2022. Denne undersøkelsen sier kun noe om dataene fra dette tidspunktet, og ikke noe om utviklingen over tid (Johannessen et al., 2020, s. 260).

3.2. Utvalg og rekruttering av respondenter

Ved å velge kroppsøvlingslærere på barneskoler som målgruppe for spørreundersøkelsen vår, ble denne avgrensede gruppen *populasjonen* som problemstillingen vår gjaldt for (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 123-124). Det er derimot ikke nødvendig å ta hele populasjonen med i undersøkelsen – altså måtte ikke alle kroppsøvlingslærere på barneskoler i Norge delta i undersøkelsen. Vi som forskere kunne ta utgangspunkt i et utvalg av denne populasjonen (Christoffersen og Johannessen, 2012, s. 123).

Respondentene skulle være barneskolelærere som underviste i kroppsøvlingsfaget, og det ble dermed gjort ulike forsøk på å få kontakt med målgruppen. Den ferdige, anonymiserte spørreundersøkelsen ble sendt på epost/melding til tidligere praksisskoler og andre skoler vi hadde tilknytning til. Undersøkelsen ble også publisert på ulike offentlige og private forum/grupper som passet for målgruppen. Gruppene kunne være aldersbestemt (for klasser på småtrinnet eller mellomtrinnet) eller gjelde ulike temaer (undervisning og kroppsøving). Ved å dele undersøkelsen i slike landsdekkende grupper fikk vi svar fra barneskolelærere i hele landet, i ulike aldre og med ulik kompetanse, kjønn og erfaringer. Det var likevel en enighet om at kun barneskolelærere i kroppsøving skulle svare på spørreundersøkelsen, og for å kunne skille eventuelle lærere som ikke passet denne beskrivelsen, kom det flere filterspørsmål innledningsvis i undersøkelsen (Tufte, 2018, s. 34). Disse spørsmålene fungerte som kontrollspørsmål, for å identifisere og avgrense gruppen vi ønsket å undersøke. For eksempel måtte respondentene både gi opplysninger om hvilken aldersklasse elevene deres befant seg i (for å luke vekk eventuelle ungdoms- og videregående lærere) og hvilken kompetanse og

erfaring de hadde fra kroppsøvningsfaget (for å luke vekk eventuelle lærere uten undervisning i kroppsøving).

Første gang spørreskjemaet ble sendt ut og/eller publisert var 07.11.2022. Den ble delt frem til 27.11.2022, og ble deretter lukket. Det var totalt 399 respondenter, hvor 369 av disse gjennomførte hele undersøkelsen. De resterende 30 respondentene besvarte kun noen av spørsmålene, og disse ufullstendige besvarelsene valgte vi å fjerne før analysen. Vi ønsket å basere våre resultater på de besvarelsene som respondentene bevisst sendte inn (ikke svar som ble registrert av programvaren) for å øke forskningens reliabilitet og validitet. Derfor endte antall respondenter på $n=369$.

3.3. Elektronisk spørreundersøkelse

Gjennom kvantitative undersøkelser får man mulighet til å innhente kunnskap fra et større utvalg, enn hva kvalitativ forskningsmetode vanligvis vil klare å dekke (Gleiss & Sæther, 2021, s. 143). Det var av vår interesse å få svar fra et stort utvalg hele landet, og valget falt dermed på spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen var et semistrukturert spørreskjema, med en kombinasjon av både åpne og prekodede svar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 130). Den bestod av en forside, hvor det ble informert om anonymitet, tidsbruk på omtrent 2-3 minutter, og annen informasjon om temaet, bakgrunnen og hensikten med studien (se vedlegg 1). Spørreundersøkelsen bestod av totalt 17 spørsmål, der 16 av spørsmålene hadde forhåndsoppgitte svaralternativer (som måtte besvares) og et åpent spørsmål (frivillig å besvare) helt til sist i spørreskjemaet (se vedlegg 2). Forhåndsoppgitte svaralternativer kan gjøre det lettere å svare på spørsmålene, siden respondenten kun trenger å klikke på det svaret de anser som mest aktuelt (Johannessen et al., 2020, s. 286). Vi benyttet "Annet" som svaralternativ på flere spørsmål i undersøkelsen. Dersom en respondent krysset av på dette alternativet, måtte hen i tillegg utdype svaret sitt i en tekstboks. Dette ble gjort for at respondentene skulle få mulighet til å formulere sitt eget svar, dersom de forhåndsoppgitte alternativene ikke passet. Dette gjør også at forskeren får mer informasjon om temaet (Johannessen et al., 2020, s. 286).

I en spørreundersøkelse bør man starte med upersonlige og enkle spørsmål, som en oppvarming til eventuelle utfordrende spørsmål, som en bør vente med til midtre del av undersøkelsen (Halvorsen, 2008, s. 144). I vår undersøkelse hadde vi 6 spørsmål som var enkle å svare på. Det første spørsmålet omhandlet respondentens kjønn, der svaralternativene var «Mann», «Kvinne» eller «Annet». Videre kom et spørsmål om hvilken formell kompetanse respondenten hadde i kroppsøvingfaget, med svaralternativene: «0 – 14 studiepoeng», «15 – 29 studiepoeng», «30 – 44 studiepoeng», «45 – 59 studiepoeng», «60 – 89 studiepoeng» og «90 studiepoeng eller mer». I spørreundersøkelsen var det altså 6 kategorier på spørsmålet om formell kompetanse. I analyse- og resultatdelen ble disse kategoriene slått sammen til 3 kategorier, i forsøk på å gi et mer tydelig bilde av funnene: «0-29 studiepoeng», «30-59 studiepoeng» og «60 studiepoeng eller mer». Til sammen var det n=163 respondenter i kategorien «0-29 studiepoeng», n=57 respondenter i kategorien «30-59 studiepoeng» og n=149 respondenter i kategorien «60 studiepoeng eller mer».

Neste spørsmål var «Hvor i Norge underviser du i kroppsøving?», med svaralternativene: «Nord-Norge», «Midt-Norge», «Vest-Norge», «Øst-Norge», og «Sør-Norge». Dette spørsmålet ble inkludert i undersøkelsen for å bekrefte at respondentene dekket hele landet, og ikke kun representerte eksempelvis Vest-Norge. Deretter kom spørsmålet «På hvilke trinn underviser du i kroppsøving dette skoleåret?», med svaralternativene: «Småtrinnet (1. – 4. trinn)», «Mellomtrinnet (5. – 7. trinn)», «Både småtrinnet og mellomtrinnet», «Har undervist på småtrinnet (1. – 4. trinn) men underviser ikke dette skoleåret», «Har undervist på mellomtrinnet (5. – 7. trinn) men underviser ikke dette skoleåret», og «Annet». Siden dette var en undersøkelse for kroppsøvingslærere på barneskolen, fikk vi på dette spørsmålet luket ut de som ikke underviste på barneskole dette skoleåret.

Videre kom det spørsmål om elever med ingen/liten deltakelse i kroppsøvingfaget. Nyeng (2012, s. 87-92) hevder at spørsmålene som stilles av forskerne, og svarene som gis av respondentene, må forstås omtrent likt av de som forsker og de som blir undersøkt. Ved å stille tvetydige spørsmål er det ikke sikkert at respondentene svarer på det forskeren egentlig spør om. For å skape et godt grunnlag for måling bør derfor forskeren forenkle det man er interessert i å undersøke, slik at respondentene skal vite mest mulig eksakt hva de tar stilling til når de svarer, ved for eksempel avkrysning. Forskeren må, så klart som mulig, definere

begreper som er en del av forskningsspørsmålet (Nyeng, 2012, s. 23). Begrepet *deltakelse* kunne bli tolket ulikt. Vi valgte derfor å forklare begrepet *liten/ingen deltakelse* gjennom en kort introduksjon, før spørsmålene om deltakelse skulle besvares (Halvorssen, 2008, s. 145). Introduksjonen til spørsmålene var: *«I denne undersøkelsen viser begrepet «liten deltakelse» til de elevene som læreren opplever at deltar i mindre enn 50% av kroppsøvfingsfaget. (Du skal IKKE inkludere elever som allerede er fritatt fra kroppsøving i svarene i denne undersøkelsen)».*

Deretter kom spørsmålet: *«Hvor mange av elevene dine opplever du har liten/ingen deltakelse i kroppsøvfingsundervisning dette skoleåret?»*, med svaralternativene: *«Ingen», «1 – 2 elever», «3 – 5 elever», «6 – 10 elever» og «Flere enn 10 elever».* Neste spørsmål var: *«På hvilken måte opplever du at elevene dine har liten/ingen deltakelse i kroppsøvingstimene?»*. På dette spørsmålet kunne respondentene krysse av flere svaralternativer (mellom 1-9 valg). Svaralternativene var: *«Alle mine elever deltar», «De møter ikke til timen», «De er til stede, men uten å delta i aktivitetene (f.eks sitter på benken og ser på)», «De er med i undervisningen, men er ikke engasjerte», «De deltar i kun noen av aktivitetene», «De har forstyrrende adferd (f.eks tuller seg eller gjør andre ting enn aktivitetene)», «De «glemmer» gymtøy», «Forfalskning av skader/sykdom» og «Annet».*

Videre kom spørsmålene: *«I hvilke aktiviteter har du erfart ekstra liten deltakelse blant elevene i kroppsøving» og «I hvilke aktiviteter har du erfart ekstra høy deltakelse blant elevene i kroppsøving».* Disse to spørsmålene ble presentert med ferdige svaralternativer, med mulighet til å fylle ut svaralternativet *«Annet»* ved behov. Respondentene kunne krysse av flere alternativer (mellom 1-13 valg). Aktivitetene respondentene kunne krysse av var: *«Ballspill (fotball, håndball, basketball etc.)», «Egentrening», «Naturferdsel (friluftsliv, orientering, etc.)», «Uteaktivitet (slåball, sykkel, etc.)», «Svømming», «Friidrett», «Vinteraktiviteter (ski, skøyter, aking, etc.)», «Elevstyrt lek», «Organisert lek», «Styrketrening», «Dans», «Turn» og «Annet».*

Videre kom det et spørsmål hvor respondentene skulle svare hvorvidt elevene med liten/ingen deltakelse i kroppsøving også hadde liten/ingen deltakelse i andre skolefag. Svaralternativene var: *«Ja», «Nei», «Noen av elevene» og «Vet ikke».* Så kom spørsmålet: *«Dersom du opplever å ha noen elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøvingstimene dine – hva tror du det kan*

skyldes?». Dette spørsmålet ble presentert med ferdige svaralternativer, med mulighet for å fylle ut svaralternativet *annet* ved behov. Her kunne respondentene krysse av mellom 1-9 svaralternativer. De var: «*På grunn av aktivitetene i faget*», «*På grunn av klassemiljøet*», «*På grunn av elevenes oppfattelse av seg selv (selvbilde)*», «*På grunn av mangel på opplevd mestringsfølelse*», «*På grunn av mangel på god relasjon til faglærer*», «*På grunn av mangel på opplevd kompetanse*», «*På grunn av mangel på erfaring*», «*Alle mine elever deltar*» og «*Annet*».

De neste spørsmålene handlet om eventuelle tiltak respondentene gjør for elever som har liten/ingen deltakelse. Første spørsmålet i denne kategorien var: «*Gjør du noen tiltak for de elevene som har liten/ingen deltakelse i kroppsøvingundervisningen?*». Svaralternativene var: «*Ja*», «*Nei*», «*For noen*» og «*Alle elevene deltar*». Videre kom spørsmålene: «*Hvilke tiltak gjør du for elevene som har liten/ingen deltakelse i kroppsøvingundervisningen?*», og «*Hvilket tiltak har du benyttet mest dette skoleåret?*». På disse spørsmålene hadde vi like svaralternativer: «*Gjør ingen tiltak*», «*Dialog med eleven*», «*Elevmedvirkning*», «*Mer variasjon i aktivitetene*», «*Nye undervisningsmetoder (f.eks gruppesammensetning)*» og «*Annet*». Deretter kom spørsmålet: «*Hvor godt har tiltaket, som du har benyttet mest dette skoleåret, fungert?*». Her var svaralternativene i både prosent og i tekst: «*Det fungerer aldri, eller kun i noen få tilfeller (0-25%)*», «*Det fungerer i noen av tilfellene (26-50%)*», «*Det fungerer i mange av tilfellene (51-75%)*», «*Det fungerer i alle, eller nesten alle tilfellene (76-100%)*» og «*Har ikke gjort noen tiltak*».

Siste spørsmålet var et frivillig og åpent spørsmål uten svaralternativer. Vi valgte å ha et åpent spørsmål på slutten, da det kan være nyttig for forskerne å få informasjon som ikke ble tenkt på i utformingen av spørreskjemaet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 151). I tillegg valgte vi å ha dette spørsmålet frivillig, i håp om å få flere respondenter, da et åpent spørsmål kan være mer tidskrevende å svare på (Gleiss & Sæther, 2021, s. 151). Spørsmålet var: «*Gi en kort beskrivelse på hvilke tre faktorer du opplever at påvirker elevenes deltakelse i kroppsøvingstimene mest?*». På dette spørsmålet fikk vi inn n=165 skriftlige svar. Noen av respondentene besvarte spørsmålet med stikkord, mens andre responderte med fullstendige setninger og lengre tekster der synspunktene deres ble begrunnet. Imidlertid svarte ikke alle respondentene med nøyaktig tre faktorer, slik spørsmålet la til rette for. Svarene varierte fra 1 og inntil 3 faktorer

for alle respondentene som besvarte spørsmålet. Svarene til respondentene ble senere kodet og kategorisert i 8 ulike kategorier. Disse var: «*Relasjoner mellom lærer/elev/hjem*», «*Organisering*», «*Mestring/kompetanse/selvbilde/motivasjon*», «*Variasjon/aktiviteter/konkurrans*», «*Elevmedvirkning*», «*Miljø (klassemiljø + påvirkning)*», «*Elevenes psykiske/fysiske forutsetninger*» og «*Annet*». For å gi en bedre forståelse i hva som ligger i de ulike kategoriene, blir de forklart under:

I kategori 1: «*Relasjoner mellom lærer/elev/hjem*» ble svar som omhandlet relasjoner og samarbeid mellom partene inkludert. Respondentene benyttet blant annet beskrivelser som ros, oppmuntring, engasjement, klasseledelse, forventninger og humor. I tillegg til lærerens relasjon med eleven og hjemmet, som omhandlet både veiledning, dialog og avtaler, så inkluderer denne kategorien også relasjoner mellom lærere seg imellom, og mellom eleven og hjemmet. For eksempel ble det nevnt både lærersamarbeid, lærernes eventuelle manglende utdanning i faget, og samarbeid med hjemmet i forhold til utstyr som eleven mangler.

I kategori 2: «*Organisering*» benyttet respondentene beskrivelser som gruppesammensetning (små grupper, kjønnsdelte grupper eller å få være på gruppe med en venn), nivådeling, regler, musikk, trygge rammer, rutiner, korte intervaller, forutsigbarhet, forberedelse, tydelige beskjeder og planlegging. Kategorien inkluderer altså alle svar som omhandlet ulike måter å organisere undervisningen på.

I kategori 3: «*Mestring/kompetanse/selvbilde/motivasjon*» ble det nevnt beskrivelser som omhandlet fremgang i faget, egen og andres mestringstro til elevene, elevenes selvfølelse og selvbilde, at elevene skulle få oppleve bevegelsesglede og ha det gøy i undervisningen, og elevenes generelle holdning til faget.

Kategori 4: «*Variasjon/aktiviteter/konkurrans*» inkluderer blant annet respondentenes beskrivelser av et innhold som er interessant, som bygger på tidligere erfaringer hos elevene, gir nye utfordringer, bygger på aktivitetsprinsipper, inneholder stasjoner og samarbeid, inkluderer finmotorikk og teknikktraining, aktiviteter som er lystbetont og aktiviteter der alle elevene ikke blir tydelig eksponert fremfor resten av klassen. I tillegg ble aktiviteter med

konkurransen lagt vekt på som noe flere respondenter unngikk, blant annet fordi de mente elevene deres ble i et dårlig humør og var "dårlige tapere".

Kategori 5: «*Elevmedvirkning*» inkluderte alle svar som handlet om ulike metoder for å gi elevene medbestemmelse i undervisningen.

Kategori 6: «*Miljø (klasse miljø + påvirkning)*» handler på den ene siden om klassemiljøet, som respondentene mente skulle kjennetegnes av trygghet, trivsel og respekt fra medelever. På en annen side vektla et flertall av respondentene hvordan elevene kunne bli påvirket av hverandre, for eksempel gjennom en redsel for å skille seg ut fra resten av miljøet, i møte med utagerende medelever som skapte utrygghet eller gjennom hendelser på skolen i tiden før undervisningstimen. Også miljøet i hjemmet ble i noen tilfeller nevnt, for eksempel hvordan hjemmets syn på kroppsøvingfaget kunne påvirke elevenes syn på faget.

Under kategori 6: «*Elevens psykiske og fysiske forutsetninger*» gikk elevenes fysiske form, dagsform og humør igjen i svarene. Respondentene beskrev blant annet elever med lite erfaring i fysisk aktivitet. Dette inkluderte blant annet elever som blir fort sliten, elever med lite aktivitet på fritiden og elever med dårlig motorikk. I tillegg kom det frem svar som at elevene manglet viljestyrke og var late.

I siste kategori, kategori 7: «*Annet*», ble beskrivelser som omhandlet andre ting enn de allerede nevnte kategoriene plassert. Dette gikk blant annet ut på garderobesituasjon og dusj, ulike utfordringer knyttet til diagnoser, og vansker med å forstå regler og beskjeder på grunn av språklige utfordringer.

3.4. Pilotstudie

For at spørreundersøkelsen skulle fungere best mulig og være forståelig for respondentene, ble det gjennomført en pilotstudie i forkant av den ekte spørreundersøkelsen. Ved en pilotstudie sender man spørreundersøkelsen ut til en gruppe mennesker som går gjennom spørreundersøkelsen, og ser på formuleringer og begreper som er blitt brukt i spørreundersøkelsen (Johannessen et al. 2020, s. 295). Det ble tatt et valg om å sende

spørreskjemaet til 12 lærere/lærerstudenter, i tillegg til noen familiemedlemmer med pedagogisk utdanning. Disse ble valgt ut da det er mest hensiktsmessig å gjennomføre en pilotstudie på personer som har de samme egenskapene som de respondentene har (Johannessen et al. 2020, s. 259).

Det kan være aktuelt å be de som tar spørreundersøkelsen om kommentarer til hvordan det var å fylle ut skjemaet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 137). Etter pilotundersøkelsene kom det tilbakemeldinger på hva de syntes fungerte, tidsbruken deres, og forslag til endringer. Dette gjorde at pilotundersøkelsen var nyttig i forkant av den ekte spørreundersøkelsen. Det ble blant annet bekreftet at de fleste i pilotstudien brukte 2-3 minutter på undersøkelsen, og at de ikke fant noen av spørsmålene i undersøkelsen uvesentlig eller overflødig. Det ble derimot kommentert fra en av lærerne i pilotstudien at begrepet «liten deltakelse» var vanskelig å tolke. Dette førte til at det ble lagt inn en oppklarende tekst i forkant av første spørsmål om deltakelse i undersøkelsen, i et forsøk på å definere hvordan det var ønsket at respondentene skulle tolke begrepet. Denne tilbakemeldingen kan ha hjulpet med å skape en mer jevn oppfatning om begrepet blant respondentene.

3.5. Analyse av datamateriale

For å analysere datamaterialet, ble dataen eksportert fra SurveyXact til Microsoft Excel. I Microsoft Excel ble dataen kodet slik at alle variablene hadde numerisk verdi. Dette ble gjort slik at man senere kunne analysere og sammenligne all data som var blitt samlet inn i programmet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Eksempelvis ble datamaterialet «Kvinne», «Mann» og «Annet», kodet som «1», «2» og «3». I tillegg hadde noen av spørsmålene i undersøkelsen svaralternativet «Annet», hvor respondentene måtte skrive inn et skriftlig svar i en boks. Disse svarene måtte også kategoriseres og kodes, slik at de kunne bli videre analysert. Figurer og ulike diagrammer som blir fremstilt i denne oppgaven har blitt laget i programmet Microsoft Excel. I resultatdelen vil det bli presentert søylediagrammer som fremstiller funnene i prosent eller frekvens.

Ved å benytte spørreundersøkelser stilles det mange spørsmål til mange mennesker, og i vår undersøkelse med 17 spørsmål og 369 respondenter, sitter vi igjen med 17 variabler x 369

enheter = 6273 ruter (Johannessen et al., 2020, s. 297). Dette stiller krav til at tallmengdene må bearbejdes for å bli håndterbare for forskeren og forståelig for leseren. Innsamlet data måtte altså både bli analysert og tolket av oss som forskere (Johannessen et al., 2020, s. 24). Analysen går ut på å forenkle og kategorisere innsamlet informasjon for å beskrive det en har funnet (Halvorsen, 2008, s. 176-177). I arbeidet med å forenkle er det nødvendig å utelate rådata som ikke er relevant, og å gi en tallmessig beskrivelse av det som angår problemstillingen. Utgangspunktet for analysen bør altså være problemstillingen og det teoretiske rammeverket som studien bygger på. Et av hovedprinsippene for valg av analysemetode er å velge den enkleste metoden, og kun metoder du behersker (Halvorsen, 2008, s. 177).

For å kunne gjøre statistiske analyser av datamateriale, ble dataprogrammet Statistical Package for the Social Science (SPSS) versjon 29 benyttet. I SPSS ble datamaterialet analysert gjennom deskriptiv statistikk, frekvenstabeller og krysstabeller. Gjennom bruk av statistiske teknikker skjer analysen av kvantitative data ved hjelp av opptelling (Johannessen et al., 2020, s. 24). I vår oppgave benytter vi både univariate- og bivariate analyser. Univariat analyse er den enkleste formen for statistisk analyse (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 149). Da analyserer man hvordan enhetene fordeler seg på verdiene til én variabel om gangen. Man kan blant annet benytte figurer og frekvenstabeller til slike analyser, hvor en ser på enkeltvariabler hver for seg (Johannessen et al., 2020, s. 297). Dersom man undersøker sammenhengen mellom to variabler kalles det bivariate analyser (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 151). Det finnes ulike måter å gjennomføre bivariate analyser, og krysstabeller er blant de vanligste analysene i denne kategorien. I krysstabeller blir verdiene for den ene variabelen plassert horisontalt, mens verdiene for den andre variabelen blir plassert vertikalt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 164).

3.6. Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om man kan stole på undersøkelsen og kvaliteten på forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). I normal forskningspraksis vil vurderinger om holdbarhet i data, ifølge Nyeng (2012, s. 107), blant annet dreie seg om hvorvidt man finner de samme resultatene dersom samme studien gjøres på nytt (*konsistens* i funnene over tid) eller om

andre forskere har gjort noenlunde samme funn andre steder (*konvergens* i resultater mellom forskere). En tilfredsstillende reliabilitet vil altså kunne sikres dersom det er samsvar mellom målinger på flere tidspunkt. Dette kalles gjerne *kravet om repeterbarhet*, eller *test-retest-kravet*. Stabile målinger over tid skal dog kun sees på som en indikator på høy reliabilitet og ikke som et endelig bevis. Gilje & Grimen (1993, s. 29) skriver at en hypotese aldri kan betraktes som definitivt bevist eller sann. Vår forskning vil dermed ikke presentere, eller noensinne kunne presentere, en hypotese som regnes som *endelig verifisert*. Resultatene våre har vi inntil videre, men som Nyeng (2012, s. 9) legger frem er muligheten for etterprøving, nye oppdagelser og justering (eller erstatning) av gammel kunnskap til fordel for ny kunnskap en del av forskningens vesen.

Validitet handler om hvor gyldig resultatene og undersøkelsen som blir presentert er (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204-205). Høy validitet innebærer blant annet at forskeren måler det som faktisk skal måles, i tillegg til å ha operasjonalisert teoretiske begreper i forskningen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). Ved å stille tvetydige spørsmål er det ikke sikkert at respondentene svarer på det forskeren egentlig prøver å spørre om (Nyeng, 2012, s. 87). Vi gjennomførte en pilotstudie for å sikre at begreper i spørreundersøkelsen ble forstått, og at spørreundersøkelsen undersøkte ønsket fenomen. I utdanningsforskning er det enkelte fenomener man undersøker som kan være vanskelig å måle (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205). I vår forskning er begrepet «*deltakelse*» et begrep som blir mye brukt, og dette er et begrep som i utdanningsforskning kan være vanskelig å definere og måle. Derfor forsøkte vi også å gi en mer tydelig definisjon på begrepet i spørreundersøkelsen, slik at respondentene og vi som forskere skulle forstå begrepet mest mulig likt. I tillegg var det ønskelig med mange respondenter, da tilfeldige målefeil kan påvirke variasjonen i et datamateriale, hvor noen vil kunne trekke resultatet ekstra ned eller opp. Ved å gjennomføre undersøkelsen med mange nok respondenter vil disse målefeilene jevne seg ut og teoretisk sett ikke påvirke middelerverdiene (Nyeng, 2012, s. 110).

3.7. Metodekritikk

Sannheten som *ideal* er en av forskerens forpliktelser, i følge Nyeng (2012, s. 10). Han skriver at det finnes en rekke normer man er bundet av som forsker, som gjør vitenskapelig arbeid til en *rasjonell aktivitet*. Åpenhet rundt feil og mangler, plikten til å holde seg faglig oppdatert, og å være kritisk til egne oppfatninger, er blant disse. Dette er grunnen til at vi nå ønsker å rette søkelyset mot noen svakheter i vår forskning:

- Undersøkelsen var digital, og ble sendt ut på epost og melding, og ble publisert i ulike forum. Dette gjorde at respondentene ikke nødvendigvis hadde anledning til å stille oss eventuelle spørsmål som angikk spørreundersøkelsen, slik de kunne gjort dersom vi hadde oppholdt oss på samme sted som dem da undersøkelsen ble gjennomført. Dette kan ha ført til feiltolkninger eller misforståelser knyttet til spørreundersøkelsen, eksempelvis ulike begreper eller formuleringer av ulike spørsmål.
- Forskeren må, så klart som mulig, definere begreper som er en del av forskningsspørsmålet (Nyeng, 2012, s. 23). I denne studien ble respondentene spurt hvor mange elever de hadde med liten/ingen deltakelse i kroppsøvingundervisningen. I et forsøk på å skape en jevnere oppfatning av hva som lå i begrepet *deltakelse*, ble det derfor lagt ved en beskrivelse for å hjelpe respondentene å tolke begrepet. Imidlertid kan en ikke utelukke at respondenter kan ha latt være å lese denne teksten og kun benyttet egen tolkning av begrepet. Andre kan derimot ha lest teksten, men likevel tolket det annerledes enn hva vi som forskere forventet.
- I etterkant av spørreundersøkelsen, ser vi at noen av spørsmålene kan ha hatt for upresise formuleringer, og burde blitt presisert tydeligere. Blant annet ble respondentene bedt om å rapportere hvilke aktiviteter de opplevde ekstra høy- og ekstra lav deltakelse i. Hensikten med disse spørsmålene var å få svar på hvordan respondentene så deltakelsen i aktivitetene blant elevene i klassen generelt – ikke kun blant elevene med liten/ingen deltakelse. I et senere spørsmål skulle respondentene beskrive hvilke tre faktorer de mente at påvirket deltakelse mest. Her var hensikten at respondentene skulle nevne faktorer de mente kunne påvirke deltakelse generelt – og ikke nødvendigvis hva som kunne føre til lavere deltakelse. Disse formuleringene kan

ha ført til at noen respondenter krysset av eller har svart noe annet enn hva spørsmålet i utgangspunktet spurte om.

- Avslutningsvis ønsker vi å trekke frem at andelen respondenter som rapporterte at alle elevene deres deltok, i spørsmålet «*Hvor mange av elevene dine opplever du har liten/ingen deltakelse i kroppsøvingundervisning?*», ikke samsvarer med andelen respondenter som i to senere spørsmål har valgt å krysse av for tiltak de gjør for elever med liten/ingen deltakelse. Det var nemlig flere respondenter som krysset av for at de gjorde tiltak for elevene med liten/ingen deltakelse, enn det var respondenter som rapporterte at de hadde elever med liten/ingen deltakelse.

I ettertid har vi lagt merke til at «*Gjør ingen tiltak*» var et svaralternativ på de to spørsmålene om tiltak. Vi har forståelse for at dette kan ha blitt oppfattet som negativt ladet, og utelukker dermed ikke at det kan ha påvirket respondentenes valg av svar. Dersom vi hadde fått muligheten til å gjøre spørreundersøkelsen om igjen, ville vi i tillegg hatt svaralternativet «*Alle elevene deltar*».

En annen ting vi har reflektert rundt i ettertid, er at respondenter kan ha tolket spørsmålene om tiltak i retning av *forebyggende tiltak*. De kan derfor ha krysset av på ulike tiltak i spørreundersøkelsen, som de mener kan ha vært betydningsfull for deres elevers deltakelse – hvor elevene ikke kom til det stadiet hvor de deltok mindre, nettopp på grunn av disse forebyggende tiltakene. Sett slik, vil det ikke nødvendigvis være en uoverensstemmelse i våre funn, i andelen respondenter som rapporterte at alle elevene deres deltok, og andelen respondenter som gjorde tiltak.

3.8. Forskningsetiske hensyn

Studien ble gjennomført med utgangspunkt i Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og Humaniora, juss og teologi (NESH) sine retningslinjer. Forskningsetikken skal blant annet bidra til å sikre god vitenskapelig praksis, hvor formålet er å fremme fri, god og forsvarlig forskning (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

Nyeng (2012, s. 160) beskriver at et fritt og informert samtykke er et etisk krav for forskning. Med andre ord skal ingen tvinges til å delta som respondenter, og de skal få tilstrekkelig med informasjon til å vite hva de sier ja til. Våre respondenter fikk muligheten til å svare på undersøkelsen dersom de selv ønsket det, og hadde samtidig muligheten til å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt. De ble informert på forhånd (via forsiden på spørreundersøkelsen) om studiens hensikt og bakgrunn. Forskeren har også en plikt til å behandle informasjon respektfullt, og å ivareta personvern og anonymitet (Nyeng, 2012, s. 161). Det ble i starten av spørreundersøkelsen gitt informasjon om at undersøkelsen besvares anonymt, at det ikke samles inn opplysninger om hvem som har deltatt, og at svarene ikke kan spores tilbake til enkeltpersoner.

Da vi anså spørreundersøkelsen som ferdigstilt og klar til utsending, ble Nasjonalt Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) først kontaktet, slik at vi kunne få oppklaring i hvorvidt prosjektet vårt måtte søke godkjenning. Den 07.11.2022 sendte vi NSD en melding via deres chatfunksjon med informasjon om vårt prosjekt, hvor de kunne bekrefte at forskningsprosjektet ikke måtte sendes til godkjenning, ettersom undersøkelsen var anonym og det ikke ble behandlet personopplysninger. For anonyme registreringer foreligger det ingen krav til melde- eller konsesjonsplikt (Nyeng, 2012, s. 162).

4. Resultater

I dette kapitlet vil det bli presentert funn fra spørreundersøkelsen. Først vil respondentene fra undersøkelsen bli presentert, og deretter våre funn. For å gi en ryddig fremstilling av funnene var det hensiktsmessig å dele de inn i fem deler:

- Elevenes deltakelse på småtrinnet og mellomtrinnet
- Ulike måter elever ikke deltar i kroppsøvingsundervisningen
- Årsaker til elevers manglende deltakelse
- Deltakelsen i aktivitetene i kroppsøvfaget
- Tiltak for elever med liten/ingen deltakelse

4.1. Respondentene

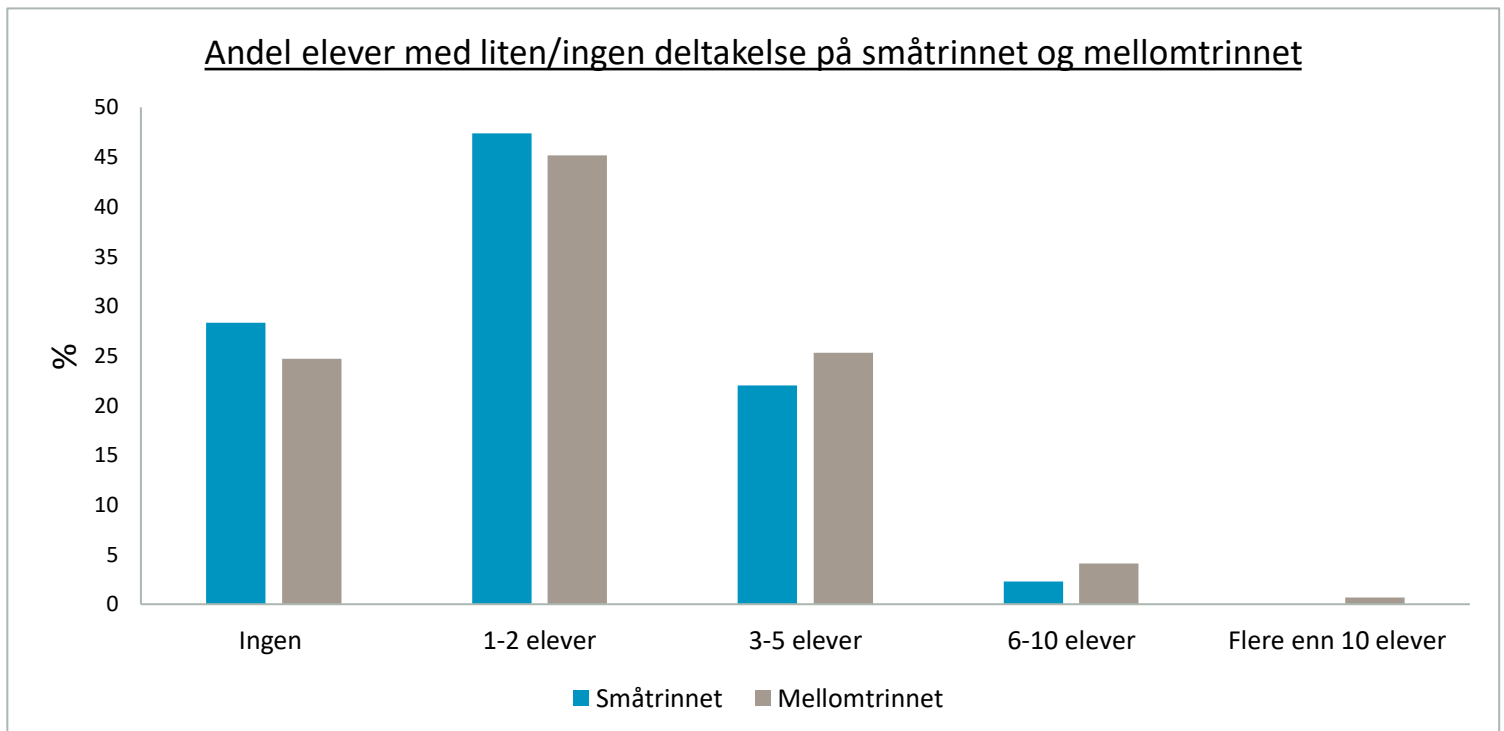
Det var n=369 respondenter som svarte på spørreundersøkelsen. Det var flest kvinner som svarte, og majoriteten av respondentene underviste på barneskoler på Vest- og Østlandet. Respondentene fordelte seg forholdsvis likt på småtrinnet og mellomtrinnet, med 7% overvekt av lærere på småtrinnet. Respondentene hadde ulik kompetanse og arbeidserfaring. Kompetansen til respondentene ble målt i antall studiepoeng, og arbeidserfaring i antall år som kroppsøvlærere. Over halvparten av respondentene hadde mindre enn fem års arbeidserfaring som kroppsøvlærere og mindre enn 60 studiepoeng i kroppsøving. De resterende respondentene hadde over seks års erfaring som kroppsøvlærere og mer enn 60 studiepoeng i kroppsøving. Se tabell 1 for en oversikt over respondentene.

Tabell 1: Viser en oversikt over respondentene (n=369).

Spørsmål	% (n)
Kjønn	
Kvinne	80% (294)
Mann	20% (75)
Hvor i Norge underviser du?	
Nord-Norge	13% (47)
Midt-Norge	13% (47)
Vest-Norge	30% (109)
Øst-Norge	34% (126)
Sør-Norge	11% (40)
På hvilket trinn underviser du?	
Småtrinnet (1.-4. trinn)	47% (173)
Mellomtrinnet (5.-7. trinn)	40% (146)
Småtrinnet og mellomtrinnet	10% (37)
Har undervist på småtrinnet	1% (3)
Har undervist på mellomtrinnet	2% (6)
Annet	1% (4)
Formell kompetanse	
0-14 studiepoeng	38% (139)
15-29 studiepoeng	7% (24)
30-44 studiepoeng	14% (53)
45-59 studiepoeng	1% (4)
60-89 studiepoeng	17% (64)
90 studiepoeng eller mer	23% (85)
Erfaring som kroppsøvlingslærer	
0-5 år	57% (211)
6-10 år	20% (74)
11-20 år	15% (54)
21 år eller mer	8% (30)

4.2. Elevenes deltakelse på småtrinnet og mellomtrinnet

Det var 73,7% av alle respondentene (n=369) som hadde én eller flere elever med liten/ingen deltakelse. For å se på fordelingen av antall elever med liten/ingen deltakelse på småtrinnet og mellomtrinnet ble det tatt utgangspunkt i 319 respondenter, der 173 var lærere på småtrinnet og 146 var lærere på mellomtrinnet. Både blant respondentene på småtrinnet og mellomtrinnet var det rett i underkant av halvparten som erfarte at 1-2 elever hadde liten/ingen deltakelse i kroppsøvingsfaget, henholdsvis 47,4% på småtrinnet og 45,2% på mellomtrinnet. Det var en forholdsvis lik fordeling på småtrinnet og mellomtrinnet i antall elever med liten/ingen deltakelse på alle variablene – hvor et lite overtall av respondentene på småtrinnet krysset av på svaralternativene «Ingen» og «1-2 elever», og et lite overtall av respondentene på mellomtrinnet krysset av på svaralternativene med høyere antall elever («3-5 elever», «6-10 elever» og «flere enn 10 elever»). Den største differansen mellom småtrinnet og mellomtrinnet var kun på 3,6%, noe som viser at fordeling på trinnene var forholdsvis like. Se figur 1 for en oversikt over hvordan deltakelse i kroppsøving blant elevene fordelte seg på småtrinnet og mellomtrinnet.



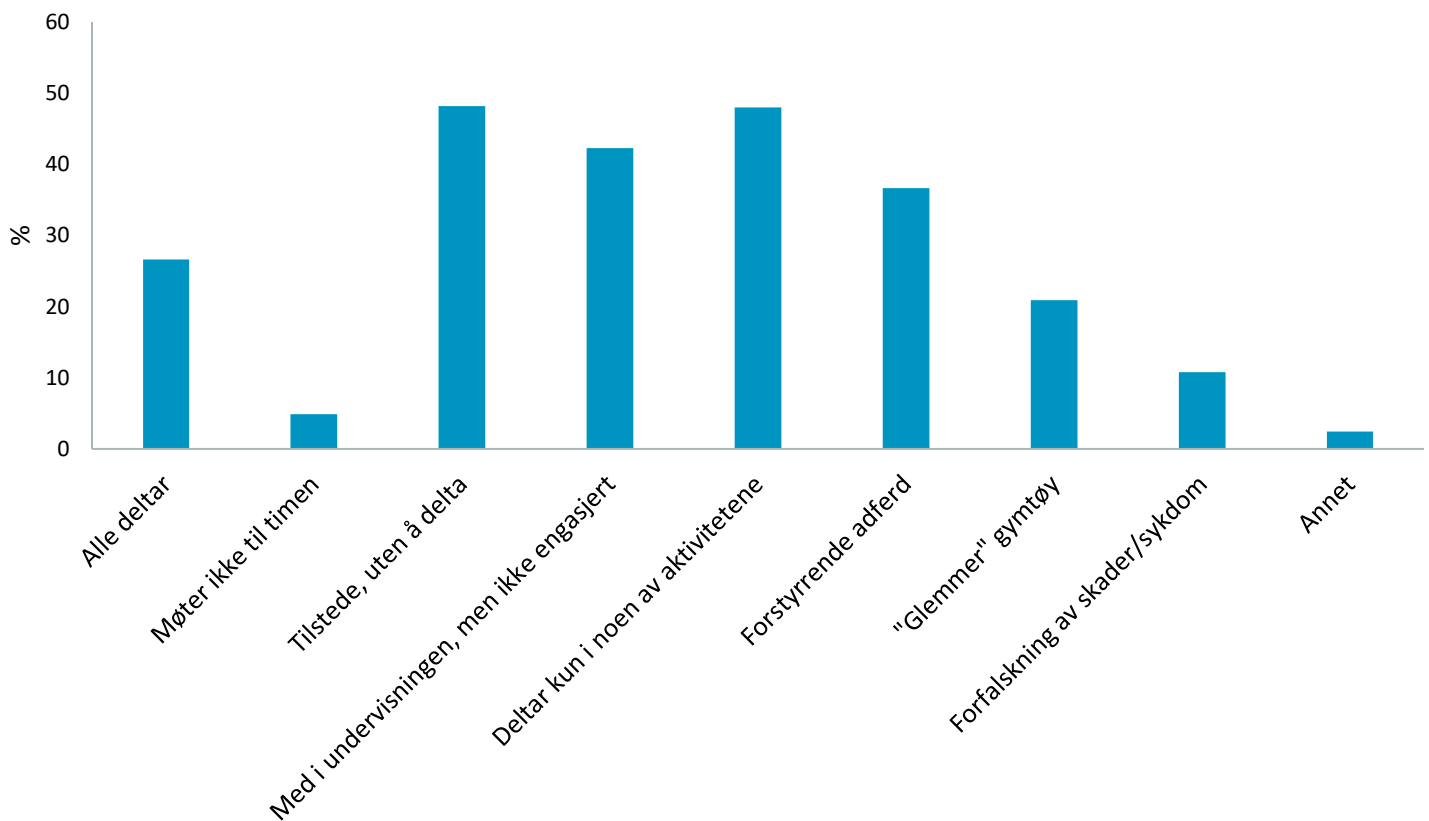
Figur 1: Viser en oversikt over antall elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøvingundervisningen på småtrinnet og mellomtrinnet. n=173 på småtrinnet og n=146 på mellomtrinnet.

I et annet spørsmål fra spørreundersøkelsen skulle respondentene svare på om elevene med liten/ingen deltakelse i kroppsøvfingsfaget også hadde liten/ingen deltakelse i andre skolefag. 24,9% (n=43) av lærerne på småtrinnet svarte «Ja» til at elevene også hadde liten/ingen deltakelse i andre fag, mens 30,8% (n=45) av lærerne på mellomtrinnet svarte det samme. 16,2% (n=28) av lærerne på småtrinnet og 19,2% (n=28) av lærerne på mellomtrinnet svarte «Nei». Videre krysset 43,9% (n=76) av lærerne på småtrinnet og 41,8% (n=61) av lærerne på mellomtrinnet av for at «Noen av elevene» hadde liten/ingen deltakelse også i andre skolefag, og 15% (n=26) av lærerne på småtrinnet og 8% (n=12) av lærerne på mellomtrinnet svarte «Vet ikke».

4.3. Ulike måter elever ikke deltar i kroppsøvfingsundervisningen

Da respondentene ble bedt om å beskrive på hvilke måter elevene deres ikke deltok i kroppsøvfingsundervisningen, krysset majoriteten av respondentene (n=369) av på 2 eller 3 svaralternativer – gjennomsnittlig 2,4 alternativer per respondent (se figur 2). Gjennomsnittet ble dog trukket noe ned av respondentene som valgte svaralternativet «Alle deltar». Funnene viser at nesten halvparten av alle respondentene krysset av på svaralternativene: «Til stede uten å delta», «Deltar kun i noen av aktivitetene» og «Med i undervisningen, men ikke engasjert». Det var under 5% av respondentene som valgte kategorien «Møter ikke til timen». Figur 2 gir en oversikt over hvordan respondentene rapporterte at elevene ikke deltok i kroppsøvfingsundervisningen.

Ulike måter elevene viser at de ikke deltar i kroppsøvingsundervisningen

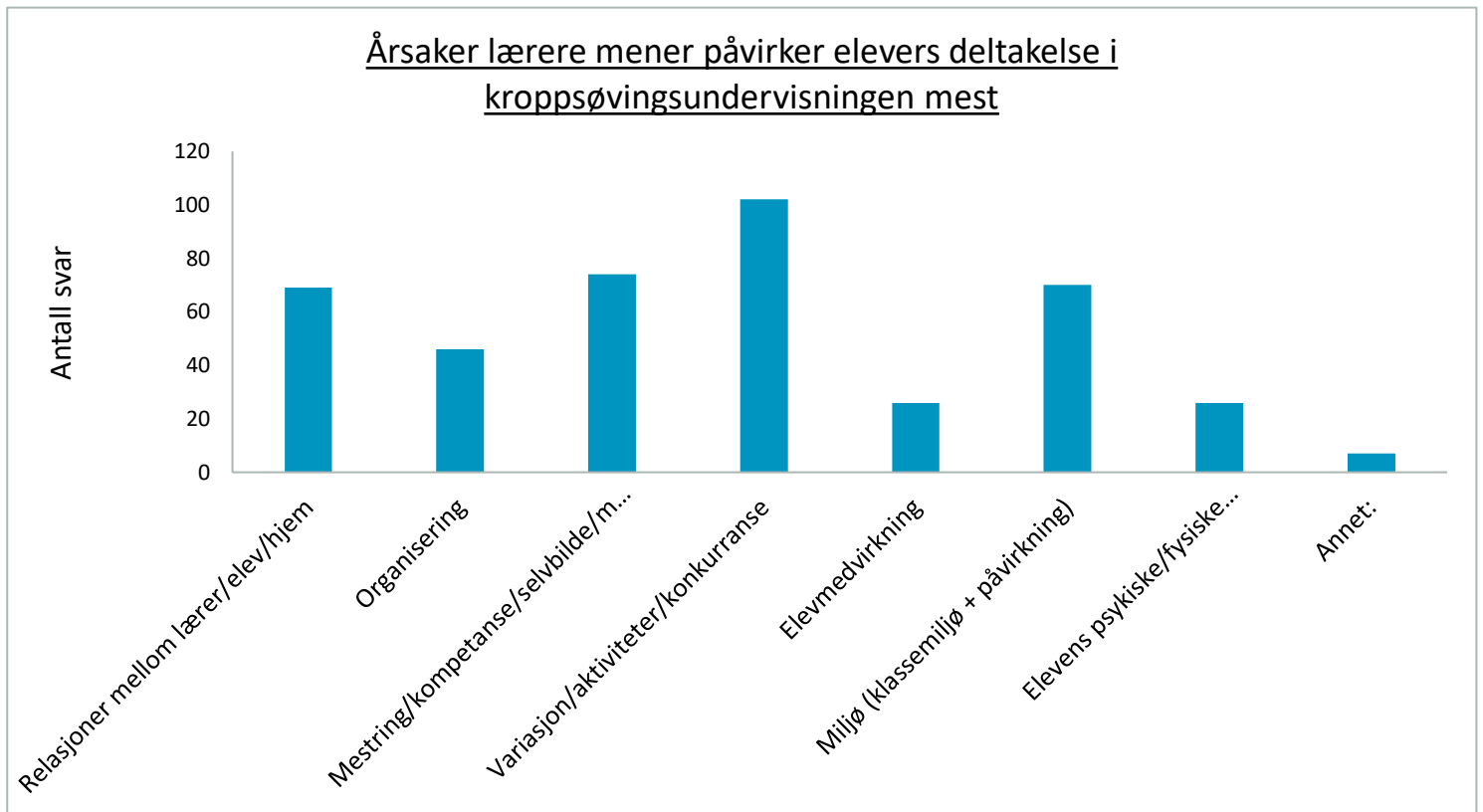


Figur 2: Viser en oversikt over ulike måter elever på barneskoler ikke deltar i kroppsøvingsundervisningen. $n=369$ respondenter, $n=888$ svar.

Respondentene på småtrinnet og mellomtrinnet rapporterte ulikt i hvordan elevene ikke deltok i kroppsøvingsundervisningen. Respondenter fra småtrinnet rapporterte høyest forekomst av elever som «Deltar i kun noen av aktivitetene» (52,6%), «Forstyrrende adferd» (43,4%) og at elevene var «Til stede uten å delta» (42,8%). Disse fikk henholdsvis 42,5%, 30,8% og 52,1% blant respondentene på mellomtrinnet. At elevene var «Til stede uten å delta» var riktignok det flest respondenter fra mellomtrinnet rapporterte om sine elever. Videre var det 50% av respondentene fra mellomtrinnet og 36,4% fra småtrinnet som rapporterte at elevene deres var «Med i undervisningen, men ikke engasjert». På svaralternativet «Glemmer gymtøy» rapporterte en større andel av respondentene på mellomtrinnet, enn lærerne på småtrinnet, at dette gjaldt deres elever, henholdsvis 34,2% og 5,8%. «Forfalskning av skader/sykdom» rapporterte kun 7,5% av respondentene på småtrinnet og 12,3% på mellomtrinnet.

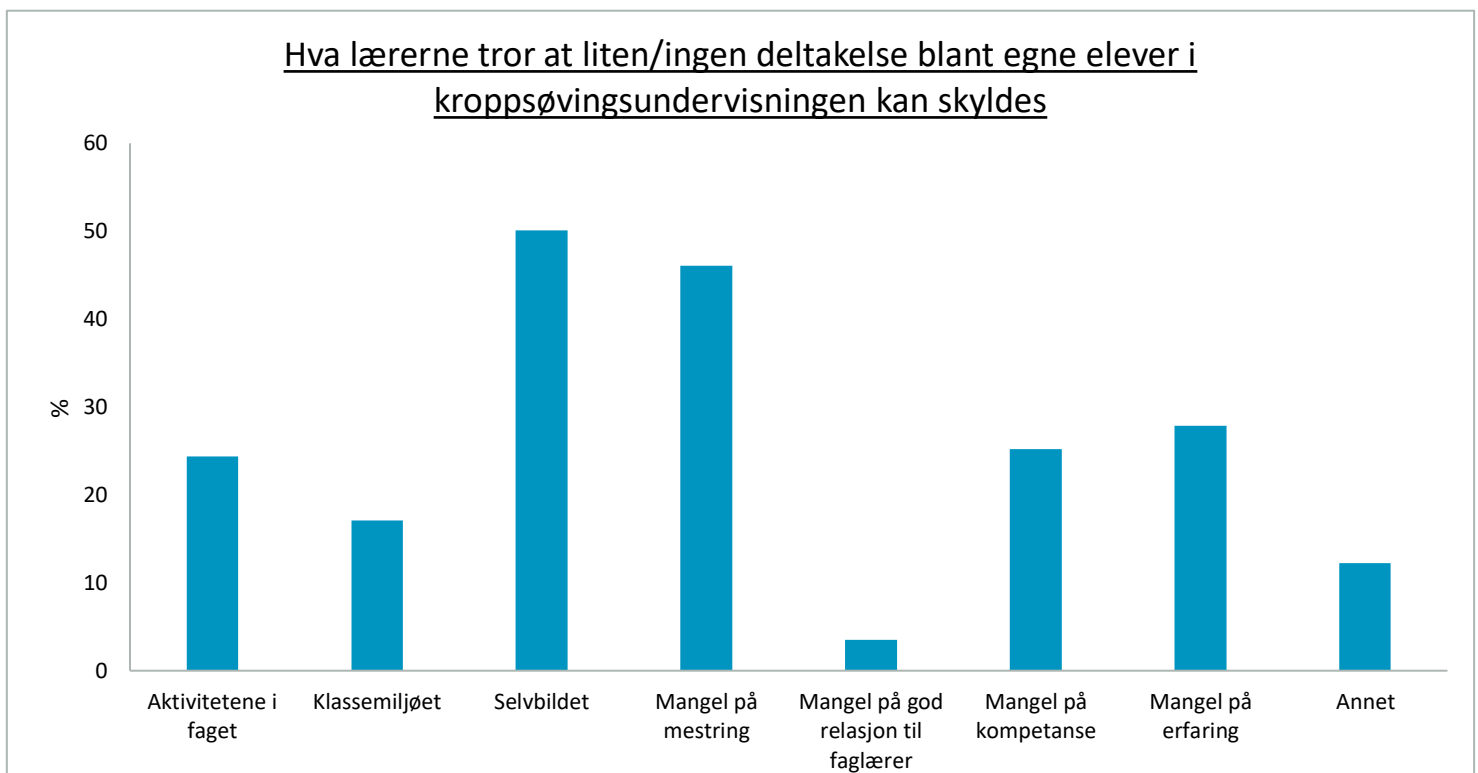
4.4. Årsaker til elevers manglende deltakelse

I et åpent spørsmål fikk respondentene anledning til å beskrive hvilke faktorer de erfarte hadde størst betydning for elevers deltakelse i kroppsøvfingsfaget (n=162). Et stort overtall av respondentene la vekt på faktorer som «*Variasjon*», «*Aktiviteter*» og «*Konkurranse*» som avgjørende for elevers deltakelse (n=102). Mange knyttet også deltakelse opp mot elevers opplevelse av «*Mestring*», «*Kompetanse*», «*Selvbilde*» og «*Motivasjon*» (n=74). Tett under, pekte respondentene på faktorene «*Miljø*» (n=70) og «*Relasjoner*» (n=69). I figur 3 blir det ytterligere presentert hva respondentene så på som de viktigste faktorene for elevers deltakelse i kroppsøving.



Figur 3: Viser en oversikt over ulike årsaker lærerne mener påvirker elevers deltakelse i kroppsøvfingsundervisningen mest. n=165 respondenter, n=420 svar.

Videre fikk respondentene anledning til å rapportere om hvilke faktorer de mente var årsaken til at elever i deres egen klasse hadde liten/ingen deltakelse i kroppsøvningsfaget. Resultatene viste at kategoriene «*Selvbildet*» og «*Mangel på mestring*» var de to kategoriene som flest respondenter mente var avgjørende for elevenes manglende deltakelse, med henholdsvis 50,1% på kategorien «*Selvbildet*» og 46,1% på kategorien «*Mangel på mestring*». Videre kom kategoriene «*Mangel på erfaring*» (27,9%), «*Mangel på kompetanse*» (25,2%) og «*Aktivitetene i faget*» (24,4%). Det var kun 3,5% av respondentene som krysset av på kategorien «*Mangel på relasjon til faglærer*», som gjorde denne til den minst valgte kategorien. I alternativet «*Annet*» (12,2%) kom det blant annet frem at respondentene tror den manglende deltakelsen kan skyldes at elevene er redde, har mangel på respekt, at de melder seg ut dersom noe er kjedelig, at elevene har sykdommer/diagnoser som kan gi de utfordringer, at elevene ikke klarer å stå i en utfordring over lengre tid, dusj-og garderobesituasjon, språkvansker, foreldres holdninger til faget, overvekt, latskap og religion. Se figur 4 for en full oversikt over hva kroppsøvningslærerne tror liten/ingen deltakelse blant elever i egen klasse kan skyldes.



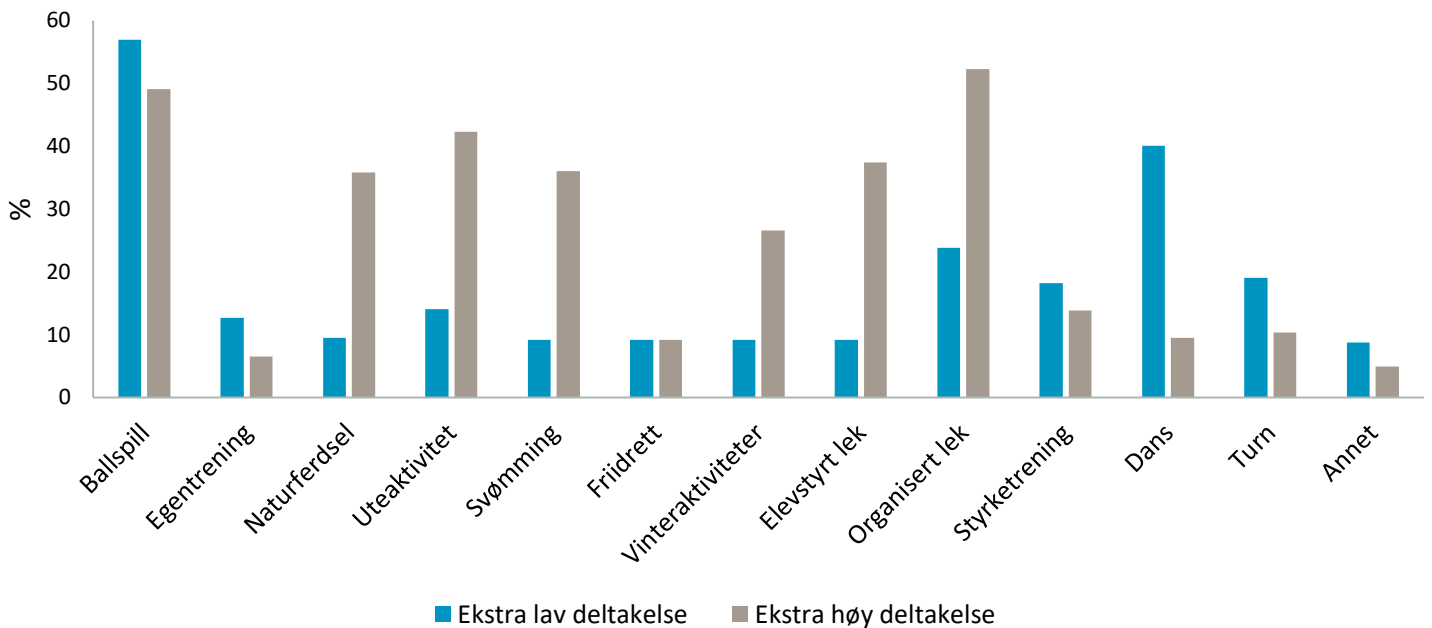
Figur 4: Viser en oversikt over hva kroppsøvningslærere tror at liten/ingen deltakelse blant sine elever kan skyldes. $n=313$ respondenter, $n=766$ svar.

4.5. Deltakelsen i aktivitetene i kroppsøvfingsfaget

På spørsmålet om hvilke aktiviteter i kroppsøvfingsfaget lærerne erfarte at klassen hadde *ekstra høy* deltakelse i, ble det i gjennomsnitt valgt 3-4 (gjennomsnittlig 3,3) svaralternativer per respondent. «*Organisert lek*» (52,3%) og «*Ballspill*» (49,1%) var de aktivitetene som respondentene rapporterte om høyest deltakelse i. Andre aktiviteter med ekstra høy deltakelse var «*Uteaktivitet*» (42,3%), «*Elevstyrt lek*» (37,4%), «*Svømming*» (36%), «*Naturferdsel*» (35,8%) og «*Vinteraktiviteter*» (26,6%). I kategorien «*Annet*» (4,9%) på spørsmålet om ekstra høy deltakelse kom det blant annet svar som «hinderløype», «balanseøvelser», «trening av basisferdigheter», «koordinasjon», «crossfit» og «samarbeidsøvelser med tilfeldige vinnere».

Videre ble det på spørsmålet om aktivitetene som lærerne erfarte *ekstra lav* deltakelse i, gjennomsnittlig valgt 2-3 (gjennomsnittlig 2,4) svaralternativer per respondent. 56,9% krysset av for «*Ballspill*», og 40,1% krysset av for «*Dans*». Andre aktiviteter med ekstra lav deltakelse var «*Organisert lek*» (23,8%), «*Turn*» (19%) og «*Styrketrening*» (18,2%). I kategorien «*Annet*» (8,7%) på spørsmålet om aktiviteter med ekstra lav deltakelse, kom det frem «konkurransen», «ski og skøyter på grunn av mangel på ordentlig utstyr», «stafetter», «leker hvor vinnere og tapere kåres», «samarbeidsoppgaver», «aktiviteter med høyt tempo» og «løping». Se figur 5 for en oversikt over hvilke aktiviteter lærerne erfarte at klassen hadde ekstra høy og ekstra lav deltakelse i.

Aktiviteter med ekstra lav deltakelse og ekstra høy deltakelse blant alle elevene i kroppsøvingsundervisningen



Figur 5: Viser en oversikt over hvilke aktiviteter som har ekstra lav deltakelse, og hvilke aktiviteter som har ekstra høy deltakelse i kroppsøvingsundervisningen. $n=369$ respondenter, $n=885$ svar på ekstra lav deltakelse og $n=1231$ svar på ekstra høy deltakelse.

4.6. Tiltak for elever med liten/ingen deltakelse

I undersøkelsen fikk respondentene spørsmål om hvorvidt de gjorde tiltak for elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøving. Dersom man ser bort fra respondentene som svarte at «*Alle elevene deltar*», viser resultatene at det blant de resterende respondentene ($n=310$), var 79,4% ($n=246$) som rapporterte at de «*gjør tiltak*» for disse elevene, og 18,4% ($n=57$) som rapporterte at de gjorde tiltak for «*noen av elevene*». I tillegg var det 2,2% ($n=7$) som krysset av for at de *ikke* gjorde noen tiltak.

I undersøkelsen ble respondentene også spurt om hvilke ulike tiltak de gjorde for elevene med liten/ingen deltakelse. Dersom man ser bort fra respondentene som svarte «*Gjør ingen tiltak*», viser resultatene at det blant de resterende respondentene ($n=343$) var mer enn fire av fem (87,8%) som benyttet «*Dialog med eleven*», og 70,6% som benyttet «*Mer variasjon i aktivitetene*». Videre benyttet litt over halvparten (57,7%) «*Elevmedvirkning*», og 40,5% som benyttet «*Nye undervisningsmetoder*». I kategorien «*Annet*» (9%) kom det også frem andre

tiltak: «Arbeide mer med klassemiljøet», «Ekstra hjelp fra andre voksne i undervisningen» og «Mer foreldresamarbeid».

Videre i spørreundersøkelsen fikk respondentene spørsmål om hvilket tiltak de hadde benyttet *mest* dette skoleåret, og hvor godt de syntes dette tiltaket fungerte. Respondentene som rapporterte at de ikke gjorde noen tiltak (n=27) og som krysset av på «Annet» (n=11) ble ikke tatt med i søylediagrammet – og antall respondenter endte derfor på n=331 (Se figur 6). På spørsmålet om hvor godt tiltaket fungerte, fikk respondentene valget mellom «Aldri/få tilfeller (0-24%)», «Noen av tilfellene (25-49%)», «Mange av tilfellene (50-74%)» eller «Alle/nesten alle tilfellene (75-100%)». Gjennomgående for dette funnet, uavhengig av hvilket tiltak respondentene benyttet mest, var at flest respondenter rapporterte at tiltaket fungerte i «Noen av tilfellene (25-49%)».

- Dialog med eleven

Det flest respondenter rapporterte som sitt mest brukte tiltak dette skoleåret, var «*Dialog med eleven*». Det var 43,9% (n=162) av respondentene som krysset av på dette tiltaket. Bare 6% av de som har benyttet dette tiltaket krysset av for at tiltaket aldri, eller kun i noen få tilfeller fungerte. 54,3% mente at det fungerte i noen av tilfellene, 24,1% at det fungerte i mange av tilfellene, og 13,6% at det fungerte i alle eller nesten alle tilfellene.

- Variasjon i aktivitetene

Det var 24,1% (n=89) av respondentene som rapporterte at «*Variasjon i aktivitetene*» var deres mest benyttede tiltak dette skoleåret. Her var det 6,7% som mente at tiltaket aldri eller kun i noen få tilfeller fungerte. 40,4% mente det fungerte i noen av tilfellene, 34,8% at det fungerte i mange av tilfellene, og 13,5% at det alltid eller nesten alltid fungerte.

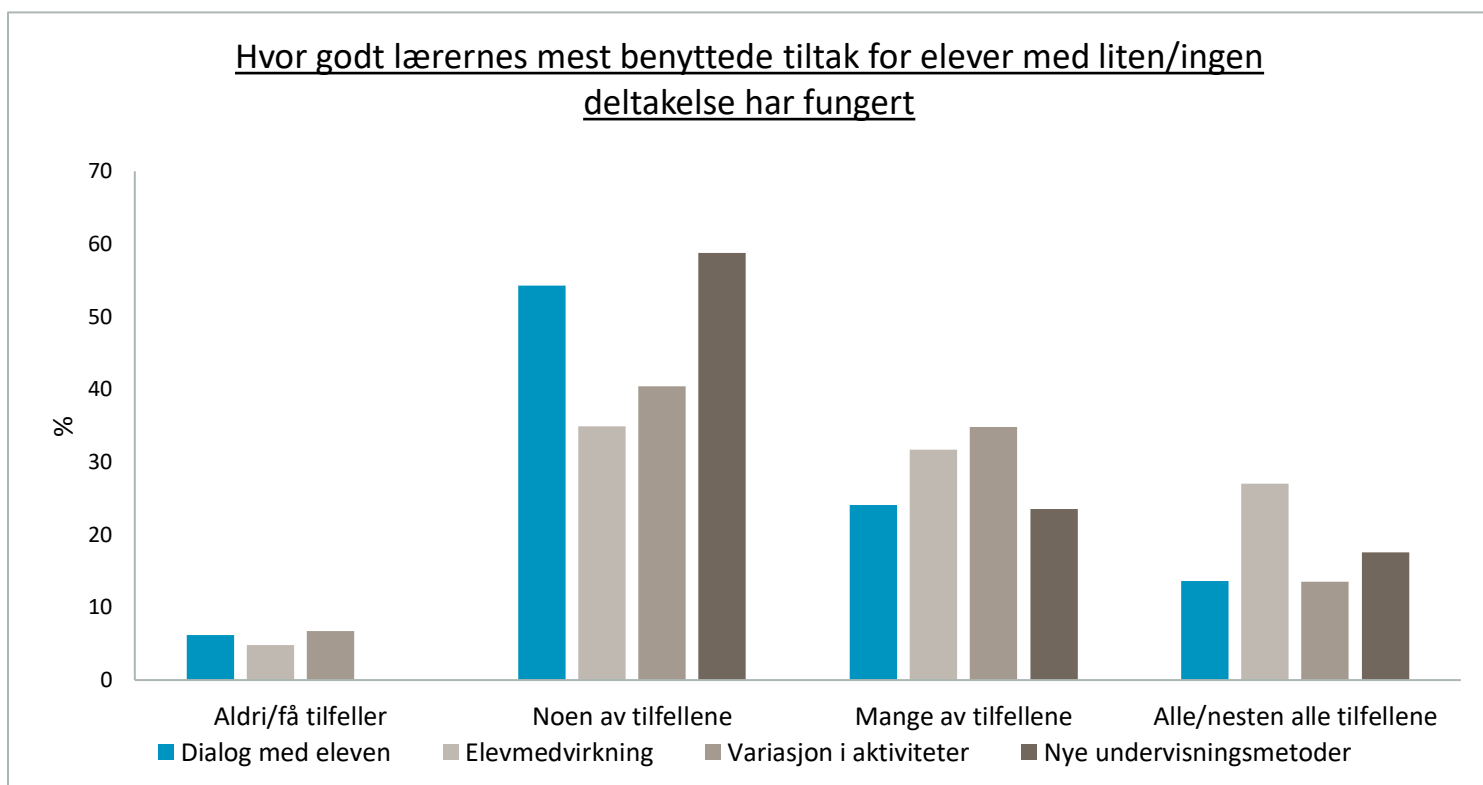
- Elevmedvirkning

Det var 17,1% (n=63) av respondentene som rapporterte at «*Elevmedvirkning*» var deres mest benyttede tiltak dette skoleåret. Det var 4,8% som mente at tiltaket aldri eller kun i noen få tilfeller fungerte. 34,9% mente tiltaket fungerte i noen av tilfellene, 31,7% at det fungerte i mange av tilfellene, og 27% som mente at tiltaket alltid eller nesten alltid fungerte.

- Nye undervisningsmetoder

Det var 4,6% (n=17) av respondentene som rapporterte at «Nye undervisningsmetoder» var deres mest benyttede tiltak dette skoleåret. 0% mente dette tiltaket aldri eller kun i få tilfeller fungerte. 58,8% mente tiltaket fungerte i noen av tilfellene, 23,5% at det fungerte i mange av tilfellene, og 18,2% at det fungerte i alle eller nesten alle tilfellene.

Se figur 6 for en fullstendig oversikt over hvor godt respondentene selv syntes at deres mest benyttede tiltak fungerte.



Figur 6: Viser en oversikt over hvor godt lærere mener deres mest benyttede tiltak for elever med liten/ingen deltakelse har fungert, n=331.

5. Diskusjon

Formålet med denne studien har vært å kartlegge hvor stor andel av kroppsøvingslærere på barneskoler som har elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøvingsfaget, og hva som kjennetegner den manglende deltakelsen. Videre ønsket studien å undersøke hva kroppsøvingslærere rapporterer som årsaker til den manglende deltakelsen. Til slutt ønsket studien å undersøke hvilke tiltak kroppsøvingslærere benytter for elever med liten/ingen deltakelse, og hvor godt lærerne synes tiltakene fungerer. Videre i kapittelet vil hovedfunnene bli presentert, deretter vil de ulike funnene bli diskutert opp mot tidligere forskning og relevant teori.

Den gjennomførte studien viste at et flertall av kroppsøvingslærere på barneskolen har elever med manglende deltakelse i faget. Resultatene viser et lite flertall blant respondentene på mellomtrinnet i andelen elever med liten/ingen deltakelse. Det var omtrent halvparten av respondentene som rapporterte at elevene med liten/ingen deltakelse var «*til stede uten å delta*», «*var med i undervisningen uten engasjement*», og som «*deltok i kun noen av aktivitetene*». På småtrinnet var det høyest forekomst av elever som kun deltok i noen av aktivitetene, mens det på mellomtrinnet ble rapporterte mest at elevene var til stede uten å delta. Et flertall av respondentene mente at faktorer knyttet til «*Variasjon*», «*Aktiviteter*» og «*Konkurrans*e» var avgjørende for elevens deltakelse – i tillegg til elevens opplevelse av «*Mestring*», «*Kompetanse*», «*Selvbilde*», «*Motivasjon*», «*Miljø*» og «*Relasjoner*». Da respondentene ble bedt om å rapportere hva de trodde var årsakene til at deres egne elever hadde liten/ingen deltakelse i kroppsøvingsundervisningen, ble «*Selvbilde*» og «*Mangel på mestring*» rapportert mest. Respondentene ble også bedt om å beskrive hvilke aktiviteter de erfarte at ekstra høy og ekstra lav deltakelse i. Blant aktiviteter med ekstra høy deltakelse var det flest respondenter som valgte «*Organisert lek*», «*Ballspill*», «*Uteaktivitet*» og «*Elevstyrt lek*». Blant aktivitetene med ekstra lav deltakelse var også «*Ballspill*» en av aktivitetene flest respondenter valgte, i tillegg til «*Dans*» og «*Organisert lek*». Det ble videre sett på tiltak for manglende deltakelse. Dersom man så bort fra de respondentene som rapporterte at alle elevene deres deltok, viste resultatene at nesten samtlige gjør tiltak for *alle* eller *nesten alle* med liten/ingen deltakelse. Det tiltaket flest respondenter benyttet var «*Dialog med eleven*», og det tiltaket som så ut til å fungere i flest tilfeller, var «*Elevmedvirkning*».

5.1. Elevenes deltakelse på småtrinnet og mellomtrinnet

73,7% av alle respondentene hadde én eller flere elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøving på barneskolen. Blant respondentene på småtrinnet var det 71,7% som hadde én eller flere elever med liten/ingen deltakelse, sammenlignet med 75,3% blant respondentene på mellomtrinnet. Dette viser et lite overtall blant respondentene på mellomtrinnet, hvor 3,6% flere respondenter rapporterte om manglende deltakelse blant elevene. Dette er som forventet og i tråd med tidligere studier. Lokale undersøkelser gjort av Ungdata (Bakken, 2021) viser nemlig at tilbøyeligheten for å skulke undervisning er økende med alder. Lignende funn er også gjort i studien til Moen et al. (2018, s. 64), som fant at elevers unnskyldninger for å ikke delta i kroppsøvingundervisningen forekom oftere blant eldre elever på ungdomstrinnet sammenlignet med yngre elever på barnetrinnet. Studien viste også at trivselen i kroppsøvingsfaget avtok jo eldre elevene ble (Moen et al., 2018, s. 33-34).

At til sammen 71,7% av respondentene på småtrinnet rapporterte om elever med liten/ingen deltakelse, tyder på at det er en stor andel kroppsøvingslærere som erfarer manglende deltakelse allerede på de laveste trinnene. Dette indikerer at man som lærer allerede på 1-4.trinn har stor sannsynlighet for å erfare at kroppsøvingundervisningen kan bli preget av elever som ikke deltar i faget. Nesten halvparten (47,4%) av respondentene som underviste på småtrinnet erfarte å ha 1-2 elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøvingundervisningen, og 22% opplevde å ha 3-5 elever med liten/ingen deltakelse. At over en femtedel av respondentene på småtrinnet rapporterte om 3 til 5 elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøvingundervisningen, understreker et behov for å ta problematikken på alvor allerede blant de minste trinnene på barneskolen. Forskning gjort i sammenheng med manglende deltakelse i kroppsøvingsfaget blant barneskoleelever generelt, og særlig blant de yngste elevene er, som tidligere nevnt, svært begrenset. I studien til Øksnes (2020, s. 25) delte informantene erfaringer om et problematisk forhold til kroppsøvingsfaget gjennom hele skolegangen, også på barneskolen. Også i studien til Johansen & Nilsen (2019), som undersøkte 6.trinns elevers opplevelse av kroppsøvingsfaget, viste funnene at enkelte elever hadde et vanskelig forhold til kroppsøvingsfaget. Der rapporterte 6,9% av elevene at de gruet seg til kroppsøvingstimene, og 16,3% at de enten ikke likte faget eller var usikre på om de likte faget. Lignende funn viser også studien til Moen et al. (2018, s. 69), som kartla hvordan elever på 5.-10.trinn opplevde kroppsøvingsfaget, hvor

10,2 % av elevene rapporterte at de gruet seg til kroppsøvingstimene. Til sammenligning viste forskning gjort over en treårsperiode på 8.-10-trinns elever, at 18% av elevene rapporterte om lave nivåer av positive følelser knyttet til kroppsøvingsfaget gjennom hele perioden forskningen foregikk (Løvoll et al., 2020, s. 19).

På spørsmål om hvorvidt elevene med liten/ingen deltakelse i kroppsøving også hadde liten/ingen deltakelse i andre skolefag, rapporterte 16,2% av respondentene på småtrinnet og 19,2% av lærerne på mellomtrinnet at elevene ikke hadde det. I tillegg mente litt under halvparten av respondentene, 43,9% fra småtrinnet og 41,8% fra mellomtrinnet, at *noen* av elevene deres med liten/ingen deltakelse i kroppsøving, også hadde det i andre skolefag. Dette kan gi en indikasjon på at kroppsøvingsfaget skiller seg fra andre skolefag, da flere av respondentene opplever å ha elever med liten/ingen deltakelse kun i dette faget. En forklaring på den manglende deltakelsen i kroppsøvingsfaget kan i følge Lamb (2014, s. 132) være at elevene selv ser på kroppsøvingsfaget som et skolefag det er enkelt å ikke delta i, og dermed velger å ikke delta. Våre erfaringer fra praksisskoler og som vikar gir oss derimot grunn til å tro at forklaringen til den manglende deltakelsen er mer omfattende.

5.2. Ulike måter elever ikke deltar i kroppsøvingundervisningen

Respondentene ble bedt om å rapportere på hvilke måter elevene deres hadde liten/ingen deltakelse, for å få et innblikk i hva som kjennetegner den manglende deltakelsen. Har elevene eksempelvis *liten* deltakelse i kroppsøvingundervisningen, eller har de *ingen* deltakelse?

Av elever som ikke deltok i kroppsøvingundervisningen, var det kun et fåtall av respondentene (4,9%) som begrunnet det med at elevene «*ikke møter*» til undervisningen. Dette samsvarer med Ungdata (Bakken, 2021, s. 25) sine landsdekkende undersøkelser, som viser at det generelt er et mindretall av elever som velger å skulke. Bakken (2021) sin studie tilsier at 27% av elever skulket skolen i 2021 minst én gang. Dette var imidlertid basert på elever fra ungdomsskole og videregående skole, og prosentandelen for skulking kan være høyere på disse trinnene enn for elever i barneskolealder, ettersom tilbøyeligheten for å skulke ser ut til å være økende med alder (Bakken, 2021). Det bør likevel bli tatt på alvor at lærere allerede på barneskolen har elever som ikke møter opp til kroppsøvingstimer.

Forskning viser blant annet at skulk generelt signaliserer en mangel på skolemotivasjon (Bakken, 2021). Dette kan være bekymringsfullt med tanke på elevenes videre utvikling, da konsekvensene av skulk blant annet kan knyttes til økt sannsynlighet for en negativ utvikling i ungdomsårene (Bakken, 2021).

I denne studien kom det frem at respondentene på småtrinnet og mellomtrinnet rapporterte nokså likt i hvordan elevene deres ikke deltok i undervisningen. Det var imidlertid 32,2% av respondentene fra mellomtrinnet som rapporterte om at eleven eller elevene som har liten/ingen deltakelse, glemmer gymtøy. Kun 5,8% som rapporterte om tilsvarende blant respondentene fra småtrinnet. En årsak kan være at elever på småtrinnet gjerne ikke benytter skiftetøy i kroppsøvingsundervisningen, og derfor ikke har tøy de kan glemme. Det kan imidlertid ikke utelukkes at det kan være andre årsaker til at elever på mellomtrinnet oftere ser ut til å benytte seg av glemt gymtøy som unnskyldning for å ikke delta i kroppsøvingsundervisningen. Forskningen til Tischler & McCaughtry (2011) som ble gjort på gutter i 11-13 års alderen, viser nemlig at det å glemme gymtøy var en av strategiene elevene benyttet for å unngå hele eller deler av kroppsøvingsundervisningen.

Videre viser funnene at omtrent halvparten (48%) av alle respondentene hadde elever som enten var «*til stede i undervisningen uten å delta i aktivitetene*», eller som «*deltok i kun noen av aktivitetene*». Nesten like mange respondenter rapporterte at elevene deres var med i undervisningen, men uten engasjement (42,3%). At elever benytter ulike strategier for å unngå å delta i kroppsøvingsundervisningen kommer frem i Oliveira (2014) sin studie – blant annet gjennom *nekt til å delta*, hvor elevene trakk seg tilbake og så på resten av klassen, og *stille utmelding*, hvor elevene deltok sammen med resten av elevgruppen samtidig som de forsøkte å gjøre så lite som mulig. Lignende funn kommer også frem i studien til Åsebø og Løvoll (2023), der resultatene deres viser at *flukt* var blant de vanligste måtene elevene håndterte en kroppsøvingsundervisning de opplevde som vanskelig eller stressende. Flukt kunne blant annet innebære at elevene gjorde ulike forsøk på å unngå, droppe eller forlate spesifikke timer eller aktiviteter, som å komme med ulike unnskyldninger og frivillig sitte på benken når lag skulle deles inn. Kan den manglende deltakelsen som respondentene viser til her, representere et mønster hvor elevenes manglende deltakelse ser ut til å oppstå først i selve undervisningssituasjonen? Den manglende deltakelsen ser eksempelvis ikke ut til å være

forårsaket av noe som hindrer lærerne i å få elevene med seg til selve undervisningen, som ved for eksempel angst for gymsal eller sensitivitet for høye lyder. Elevene befinner seg i samme rom som kroppsøvingstimen foregår i, noe som kan tyde på at det er sider ved selve gjennomførelsen av undervisningen som fører til at noen av elevene kun er til stede uten å delta, kun deltar i noen av aktivitetene, eller deltar uten engasjement. Det kom blant annet frem i en studie gjort av Säfvenbom et al. (2015, s. 8) at 32% av elevene ikke var fornøyd med hvordan faget ble formidlet. Det kan altså tyde på at sider ved selve undervisningen kan spille en sentral rolle for elevers trivsel og deltakelse i kroppsøvingfaget.

5.3. Årsaker til elevers manglende deltakelse

I undersøkelsen ble respondentene bedt om å beskrive hvilke faktorer de mente påvirket elevers deltakelse i kroppsøvingfaget mest, på et generelt grunnlag. I tillegg skulle respondentene beskrive hva de trodde den manglende deltakelsen blant deres egne elever kunne skyldes. Funnene viser et bredt spekter av årsaker, hvor noen av årsakene skiller seg ut som de med høyest forekomst blant respondentene. Dette var blant annet årsaker knyttet til «*Selvbilde og mangel på mestring*», «*Relasjon mellom lærer/elev/hjem*», «*Miljø*» og «*Aktiviteter, variasjon og konkurranse*».

Selvbilde og mangel på mestring

Da respondentene skulle rapportere hva de trodde den manglende deltakelsen til sine egne elever kunne skyldes, var det med 50,1% og 46,1% at «*Selvbilde*» og «*Mangel på mestring*» endte som de kategoriene med høyest forekomst. Årsaker knyttet til «*Mestring*», «*Kompetanse*», «*Selvbilde*» og «*Motivasjon*» ble også trukket frem blant mange av respondentene som betydningsfullt for elevers deltakelse i kroppsøvingfaget på et generelt grunnlag, med nest høyest forekomst etter årsaker knyttet til «*Variasjon*», «*Aktiviteter*» og «*Konkurranse*».

Kroppen spiller en sentral rolle i kroppsøvingfaget, og faget kan derfor hjelpe elevene med å oppleve mestring gjennom å mestre egen kropp i fysisk aktivitet. Slike positive opplevelser kan videre gi en positiv selvoppfatning (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 176-177). I læreplanen for kroppsøving blir det på mange områder lagt vekt på å fremme et positivt

selvbilde. Blant annet blir det beskrevet under «*Fagets relevans og sentrale verdier*» at kroppsøving både skal stimulere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede, og være med på å fremme en kritisk tenkning om kroppsidealiser – særlig kroppsidealiser som kan påvirke selvfølelse (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I tillegg går kjerneelementet «*Bevegelse og kroppslig læring*» ut på at elevene skal utforske egen identitet og eget selvbilde. Elevene skal blant annet få reflektere og tenke kritisk rundt sammenhenger mellom kropp, helse, bevegelse og trening (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I kroppsøving handler også det tverrfaglige temaet «*Folkehelse og livsmestring*» om å fremme god fysisk og psykisk helse, og legger vekt på at faget skal fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). En kan stille spørsmål ved om elever som tidligere har unnlatt å delta i hele eller deler av kroppsøvingundervisningen derfor har gått glipp av mange muligheter til å oppleve mestring og opplevelser som videre kunne ha gitt de påfyll til en positiv oppfatning av seg selv.

At selvbilde kan ha en innvirkning på deltakelsen i kroppsøvingfaget kommer fram i studien til Lodewyk et al. (2009, s. 374) som undersøkte sammenhengen mellom kroppsfasong og deltakelse i kroppsøvingfaget på skoleelever i USA og Canada. Funn fra deres studie viste at elevene som ikke var fornøyde med kroppsbildet sitt hadde mindre deltakelse enn de som var fornøyde. En av grunnene til at mange kan være misfornøyde med kroppen sin, kan skyldes at de setter høye krav til hvordan de skal se ut – og denne kroppsmissnøyen viser seg å være økende med alder (Rødje et al., 2004, referert i Sæle, 2017, s. 125). At kroppen kan påvirke deltakelsen i faget ser man også i studien til Andrews & Johansen (2005) der elevenes deltakelse og trivsel ble påvirket av at kroppene deres forandret seg, i overgangen fra barneskole til ungdomsskole.

Men til tross for elevers høye krav til eget utseende og en generell kroppsmissnøye, som i seg selv kunne vært betydelig nok til å påvirke til mindre deltakelse blant elevene, kan forskningen også peke på andre forklaringer. Svendby (2013, s. 95) fant i sin studie at kroppsøvingfaget ble dominert av en diskurs som var så snever at det ble vanskelig for mange elever å delta og oppleve mestring i faget. Det var i tillegg noen elever som sjelden fikk mulighet til å vise hva de var gode på. Også i studien til Johansen & Nilsen (2019) ble mangelen på mestring brakt opp, da elevene rapporterte at deres opplevelse av å ikke være flinke i faget var blant

faktorene til hvorfor de gruet seg til kroppsøvingstimene. Lignende funn finner man i studien til Andrews & Johansen (2005), der elevene la vekt på at det i kroppsøvingsfaget ble tydelig hvem som var vinnere og tapere, og at det å delta i aktiviteter man ikke mestret derfor ble en ekstra påkjenning.

Det er summen av erfaringer man gjør gjennom å lykkes og mislykkes som danner aspirasjonsnivået til den enkelte – altså hva en forventer og håper at en selv kan oppnå når det gjelder resultatet av egen innsats (Askland & Sataøen, 2016, s. 132). Ved å se våre resultater i lys av denne forskningen, kan det stilles spørsmål til hvor godt respondentene la til rette for elevenes opplevelse av mestring gjennom å lykkes i ulike situasjoner i kroppsøvingundervisningen deres. Forskning viser at et vellykket mestringsforsøk vil kunne øke motivasjonen for nye mestringsforsøk, og at dersom eleven kommer seg over den første motstanden vil eleven i større grad også tåle fremtidige nederlag bedre (Askland & Sataøen, 2016, s. 133; Strømnes, 1990, referert i Nordahl & Misund, 2009, s. 66). Skaalvik og Skaalvik (2018) legger i tillegg vekt på at elevene må oppleve nytten av å gjøre en innsats i undervisningen, og at de videre kan oppleve mestring gjennom innsatsen de gjør. Dersom elevene har høy innsats, men aldri opplever å mestre ulike aktiviteter og øvelser, vil de miste motivasjonen til å gjøre en innsats, og ikke se verdien i å faktisk delta i undervisningen. En forklaring på den manglende deltakelsen kan altså vise seg å ha rot i en snever kroppsøvingundervisning hvor mange elever ikke opplever mestring, ikke har motivasjon for nye mestringsforsøk eller høy innsats, og dermed heller ikke ser verdien i å delta.

Lærere som opplever at selvbilde og mangel på mestring er blant årsakene til manglende deltakelse blant elevene sine, kan med fordel arbeide mer med å vektlegge elevenes ressurser og legge til rette for aktiviteter der elevene får bruke mange sider ved seg selv. Dette viser forskningen til Nordahl & Misund (2009, s. 60-63) som understreker at en slik undervisning kan bidra til å gi elevene nye erfaringer, ny kunnskap, en god selvfølelse, bli tryggere, og akseptere forskjeller til tross for vansker de måtte ha. Videre har det å arbeide med kroppsbevissthet som tema i kroppsøvingundervisningen vist seg å medvirke til at elever tilegnet seg flere positive erfaringer med kroppsøvingsfaget (Engebretsen et al., 2020). Gjennom en slik metode kan læreren tydelig legge til rette for elevenes refleksjoner og kritiske tenking rundt sammenhenger mellom kropp, helse, bevegelse og trening, slik læreplanen har

lagt føringer for i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). En studie av Lodewyk & Pybus (2013) viser at elevene selv så på læring om kosthold og kroppen som en av delene de likte særlig godt ved kroppsøvingsfaget.

Det er også sentralt at elevene opplever situasjoner tilpasset dem for at de skal oppleve mestring. Dersom elevene blir gitt muligheter hvor de kan strekke seg litt for å få noe til, vil de mest sannsynlig kjenne på en kompetansefølelse. Utfordringene bør altså verken være for lett eller for vanskelig (Nordahl og Misund, 2009, s. 64-67). Med andre ord trenger elevene personlige og realistiske mål de kan klare å nå, for å oppleve mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 83). Kanskje kan dette være med på å rette blikket mot at årsakene til den manglende deltakelsen ikke nødvendigvis kun ligger hos elevene (som riktignok kan stille for høye krav til seg selv og slik oppleve kroppsmisnøye) – men også mot lærerens undervisning som muligens ikke legger godt nok til rette for at elevene skal få oppleve å mestre egen kropp i fysisk aktivitet, som videre kan gi de en mer positiv selvoppfatning.

Relasjon mellom lærer/elev/hjem

«Relasjoner mellom lærer, elev og hjem» viste seg å være blant årsakene som flest respondenter mente påvirket elevens deltakelse i kroppsøving, hvor hovedsakelig lærer-elev-relasjonen ble vektlagt. Imidlertid, da respondentene skulle rapportere hva de trodde den manglende deltakelse hos sine egne elever kunne skyldes, fikk kategorien «Relasjon til faglærer» lavest forekomst, med kun 3,5% av svarprosenten. Det er bemerkelsesverdig hvordan respondentene først beskrev relasjoner som sentralt for elevenes deltakelse generelt, men hvor denne årsaken nesten ikke gjaldt for noen av respondentenes egne elever. Det kan selvsagt stilles spørsmål til i hvor stor grad respondentene var habile til å vurdere hvorvidt det var de selv som kunne være årsaken til at noen av elevene hadde liten/ingen deltakelse i faget. Muligheten for at det koster litt ekstra å reflektere rundt sin egen praksis, er selvsagt til stede. Et enklere valg for respondentene kunne være å krysse av på andre årsaker som angikk elevene mer direkte, slik som elevenes selvbilde eller mangel på mestringsfølelse.

Respondentene kan riktignok også ha vært overbevist om at de selv, og deres relasjon med elevene, ikke var årsaken til elevenes manglende deltakelse i kroppsøvingfaget. I all hovedsak vektla våre respondenter relasjonen mellom lærer, elev og hjem gjennom beskrivelser som «*god klasseledelse*», «*engasjement*», «*ros*», «*oppmuntring*», «*humor*» og «*forventninger fra læreren*», da de skulle beskrive hva de mente påvirket elevens deltakelse mest. Dette viser positivt ladede ord, noe som kan indikere at det er slik de fleste av våre respondenter opplevde relasjonene med sine egne elever. I forbindelse med dette kan forskningen til Skaalvik & Skaalvik (2011, referert i Federici & Skaalvik, 2017, s. 188-189) være relevant, da den skiller mellom hva lærere gjør for elevene og hva elevene selv opplever at lærerne gjør, noe som kan skape et skille mellom lærerens og elevens oppfattelse av relasjonen. Dette omtaler de som en ytre- og en indre dimensjon av lærer-elev-relasjonen. Den ytre dimensjonen handler i stor grad om hvordan læreren møter den enkelte elev, for eksempel gjennom respekt, vennlighet og forståelse. Den indre dimensjonen handler derimot om hvorvidt eleven faktisk opplever å motta faglig og sosial støtte. Altså kan relasjonen oppleves ulikt for læreren og eleven, noe som igjen viser at respondentene ikke nødvendigvis er habil til å vurdere hvorvidt de kan være årsak til elevens manglende deltakelse.

Det kan imidlertid være berettiget med en lav score på kategorien «*Relasjon til faglærer*». Elevene på barneskolen har gjerne, til sammenligning med elever på eldre trinn, den samme læreren i kroppsøving som resten av skolefagene. Denne lærertettheten kan riktignok ha noe å si for relasjonsbyggingen, kontra relasjonen med en faglærer elevene kun har i ett skolefag, slik de gjerne har i kroppsøvingfaget på høyere trinn på ungdomsskole eller videregående skole. En kan tenke seg at det å ha den samme læreren i de fleste fag gjennom skoledagen vil være med på å skape en god lærer-elev-relasjon, gjennom større trygghet og bedre kommunikasjon mellom partene. Positive relasjoner mellom lærer og elev kjennetegnes blant annet av nærhet, omsorg, støtte, respekt og involvering (Drugli, 2012, s. 48). Dette er noe en kan se for seg at elevene får oppleve i stor grad gjennom en fast voksen, og kan være en forklaring på hvorfor respondentene selv ikke rapporterte at relasjon med faglærer (mest sannsynlig kontaktlærer) var årsak til deres egne elevens manglende deltakelse.

Tidligere forskning tyder på at både positive og negative relasjoner kan påvirke elevens deltakelse. I Andrews & Johansen (2005) sin studie oppga elever at det i overgangen fra

barneskole til ungdomsskole skjedde endringer som hadde betydning for deres deltakelse og trivsel, blant annet i relasjonen med læreren. Både krangler med læreren, at læreren ble sur dersom de ikke gjorde noe i timene, at de følte seg urettferdig behandlet og at de ikke ble trodd på når de hadde plager som gjorde at de ikke kunne delta, ble nevnt som noen av årsakene til at elevene ikke likte kroppsøvingsundervisningen. Også annen forskning viser at relasjon til læreren kan være en medvirkende faktor som gir konsekvenser for elevenes deltakelse, ved at elevene søker fritak fra faget, trekker seg unna eller unnlater å delta (Svendby, 2013). Kjennetegn på negative lærer-elev-relasjoner viser seg blant annet gjennom høyt konfliktnivå mellom lærer og elev, sinne, kritikk og mistillit (Pianta, Stuhlman, Hamre, 2002, referert i Drugli, 2012, s. 54-55). Andre studier viser derimot at elever som opplever en god relasjon til læreren sin, gjerne er mer engasjerte, tar faglig initiativ oftere og har høyere forventninger til egen mestring i skolen (Federici & Skaalvik, 2014, Patrick & Ryan mfl., 2007, Skaalvik & Skaalvik, 2011, referert i Federici & Skaalvik, 2017, s. 186). Lærere bør derfor etterstrebe en god relasjon til sine elever. *Relasjonskompetanse* er noe læreren må forholde seg til gjennom hele yrkeskarrieren (Drugli, 2012, s. 47). Denne kompetansen går ut på å samhandle med andre og forstå dem på en hensiktsmessig måte. Det kan innebære å ta vare på den andre partens interesser, se den enkelte elev på deres premisser, vise respekt ovenfor elevens integritet, og å tilpasse egen adferd til eleven (Røkenes & Hanssen, 2002, Juul & Jenssen, 2002, referert i Drugli, 2012, s. 45). Dette kreves for å være en god lærer, da det vil være med å påvirke kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev (Drugli, 2012, s. 45).

Som nevnt, vektla våre respondenter «*Relasjonen mellom lærer, elev og hjem*» gjennom beskrivelser som «*god klasseledelse*», «*engasjement*», «*ros*», «*oppmuntring*», «*humor*» og «*forventninger fra læreren*». Forskning viser at måten læreren leder elevgruppen på, påvirker utviklingen av de enkelte elevrelasjonene, og at relasjonene utvikler seg best når læreren har rutiner og strukturer i klassen. Videre kommer det frem at læreren bør ha positive forventninger til elevene og benytte tilpassede aktiviteter for å utvikle gode relasjoner (Drugli, 2012, s. 35). Det kan se ut til at respondentene også verdsetter dette i relasjonsarbeidet sitt, ettersom de nevner både god klasseledelse og forventninger i undersøkelsen. Forskning viser at *emosjonell støtte* er en måte læreren kan hjelpe elevene på, gjennom å gi de både oppmuntring, respekt og aksept – og videre at god relasjon mellom lærer og elev utvikles best der lærere bryr seg om elevene og gir dem hjelp og veiledning (Drugli, 2012, s. 35; Federici &

Skaalvik, 2017, s. 191). Det kan altså se ut til at respondentene la særlig vekt på den emosjonelle støtten i relasjonsarbeidet til elevene, da både ros og oppmuntring ble nevnt i deres beskrivelser knyttet til relasjonsarbeid i undersøkelsen. For en helhetlig støtte bør læreren også gi *instrumentell støtte*, som handler om å gi konkrete råd og praktisk veiledning (Federici & Skaalvik, 2017, s. 191). Selv om dette ikke ble nevnt spesifikt av respondentene, kan det indirekte sees gjennom respondentenes beskrivelser av relasjonen til elevene og hjemmet som preget av veiledning, dialog og avtaler mellom partene. I tillegg kan elevene oppleve at praktisk hjelp fra læreren er et tegn på at læreren bruker tid på dem og respekterer dem. Slik kan den instrumentelle støtten også bli sett på som emosjonell (Federici & Skaalvik, 2017, s. 190).

Miljø

Miljøet rundt elevene, både på skolen generelt, men særlig miljøet i klassen og i kroppsøvingstimene, var blant årsakene mange respondenter mente kunne påvirke elevens deltakelse i kroppsøvingfaget. I dette åpne spørsmålet i undersøkelsen vektla et flertall av respondentene hvordan elever i samme miljø kunne bidra til å påvirke hverandre, for eksempel ved at elevene ble reddet for å skille seg ut fra resten av miljøet, gjennom ulike hendelser på skolen i tiden før kroppsøvingstimen var startet, og i møte med utagerende medelever hvor elevene ikke følte seg komfortable og trygge. Respondentene ga beskrivelser på et klassemiljø de mente burde kjennetegnes av både trygghet, trivsel og respekt. I tillegg var det et mindretall av respondentene som tok opp hvordan miljøet utenfor skolen, for eksempel hjemmet sitt syn på kroppsøvingfaget, kunne påvirke elevenes syn på faget. Da respondentene i et annet spørsmål skulle rapportere hva de trodde var årsakene til at deres egne elever hadde liten/ingen deltakelse i kroppsøvingfaget, var det kun 17,1% som knyttet dette til «*Klassemiljø*» direkte. Dog legger forskning vekt på at elevenes selvoppfatning utvikles i samhandling med andre – ergo, i miljøet rundt eleven (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 178). Det er dermed ikke utenkelig at respondentenes valg av «*Selvbilde*» som årsak, med hele 50,1 i svarprosent, indirekte kan være knyttet til miljøet rundt elevene, hvor elevene bidrar til å påvirke hverandre, slik flere av respondentene påpekte i undersøkelsen vår.

Å skape et miljø hvor elevene deltar, og utvikler seg både faglig og sosialt, blir sett på som en av lærerens viktigste oppgaver (Christensen & Ulleberg, 2013, s. 13). Yngvar Ommundsen (2015, s. 47) hevder at elevenes læringsutbytte avhenger av i hvor stor grad læreren klarer å skape motivasjon, positive følelser og gode psykososiale læringsbetingelser. Denne atmosfæren, som kan se ut til å være helt essensiell for elevenes læring, blir blant annet skapt gjennom lærerens samhandling med elevene og lærerens måter å strukturere aktivitetssituasjonene på. Ommundsen (2015) skiller mellom to ulike læringsatmosfærer i undervisningen – et *oppgaveklima* og et *prestasjonsklima*. Oppgaveklimaet blir kjennetegnet av fremgang, innsats, likeverdig anerkjennelse, likeverdig oppmerksomhet, lærerens aksept for elevenes prøving og feiling, innflytelsesmuligheter, samarbeid, og kommunikasjon rundt at feiling er en naturlig del av læring – noe som medfører at undervisningen ikke blir angstvekkende for de elevene som faktisk gjør feil. På den andre siden beskriver han et prestasjonsklima hvor prestasjoner og konkurranse blir vektlagt, og som videre kjennetegnes av press til å gjøre det godt sammenlignet med medelever, mindre samhold og samarbeid, og et fokus rettet mot konsekvensene av å eventuelt gjøre feil.

Det kan ikke utelukkes at en mulig forklaring på hvorfor nettopp «miljø» ble rapportert som en av årsakene til elevens manglende deltakelse blant våre respondenter, kan handle om at miljøet i kroppsøvingundervisningen til respondentene bar et for stort preg av det Ommundsen (2015) presenterer som et prestasjonsklima. Presset til å gjøre det godt sammenlignet med medelever, og et overdrevent fokus på faglige prestasjoner og konkurranse, viser seg nemlig å være et aktuelt tema som blir tatt opp i en rekke studier. Først og fremst hevder Askland & Sataøen (2016, s. 135) at elever i sosiale sammenhenger ser på hva andre klarer og sammenligner det med hva de selv får til. Skaalvik & Skaalvik (2018, s. 119) legger videre vekt på at situasjoner hvor elever sammenligner seg opp mot medelevers prestasjoner kan føre til interne, ubevisste konkurranser mellom elevene. I Åsebø et al. (2020, s. 12-14) sin studie viste funnene at det sosiale miljøet ble sett på som det som forårsaket mest stress for elevene, med bakgrunn i kommentarer fra medelever, sammenligning, forventninger fra andre og ekskludering. I likhet med disse funnene, viser studien til Andrews & Johansen (2005) at elevene var redde for å få kommentarer fra medelever. Informantene hadde blant annet tidligere erfart at andre i klassen ble sure dersom de gjorde noe feil eller laget deres tapte. Mitchell et al. (2013) sin studie viste i tillegg funn som indikerte at elever i

et klassemiljø som ikke tilfredsstilte deres grunnleggende behov innen autonomi, kompetanse og tilhørighet, opplevde barrierer som stoppet de fra å delta i kroppsøvingundervisningen. Dette kan altså tyde på at elever både kan ha bekymringer for å ikke være gode nok, og for hvilke reaksjoner de kan få fra andre dersom de ikke presterer.

Respondentene i undersøkelsen vektla at et godt klassemiljø skulle kjennetegnes av trivsel, trygghet og respekt. Dersom læreren klarer å skape et miljø som bærer preg av det Ommundsen (2015) beskrev som et oppgaveklima, vil elevene kunne få trygghet gjennom lærerens aksept og likeverdige anerkjennelse, uavhengig av deres prestasjoner. Respekt kan komme til uttrykk gjennom å gi elevene reelle innflytelsesmuligheter, hvor både læreren og elevene godtar hverandres ønsker. Videre kan trivsel bli lagt vekt på gjennom en undervisning som skal etterstrebe fremgang og innsats, og hvor det å gjøre feil blir en naturlig del av læringsprosessen. Intervensjonen i studien til Mitchell et al. (2013) kan representere en endring i miljøet rundt elevene. Der ble det gjort en rekke endringer i undervisningen slik at elevenes autonomi, kompetanse og tilhørighet ble vektlagt i større grad, noe som ga elevene et mer positivt perspektiv på kroppsøvingfaget. Elevene gikk fra å beskrive kroppsøvingfaget som preget av redsel for å ikke være gode nok i aktiviteter, et press på å måtte prestere fremfor mer kompetente elever enn dem selv, og en lærer som favoriserte elever med gode prestasjoner – til å uttrykke at de satt pris på et større utvalg av aktiviteter enn tidligere, at de følte seg hørt av læreren, fikk ta valg, ble mer komfortabel og selvsikker og fikk en større tilhørighet til klassen.

Videre la respondentene i undersøkelsen vekt på at elevene kunne oppleve påvirkning fra andre i miljøet rundt seg, deriblant fra hjemmet. At foreldre kan ha en påvirkning på elevene, viser studien til Oliveira (2014), der det ble lagt vekt på at foreldresamarbeid kunne åpne for at hjemmet støttet læreren med å engasjere elevene. Annen forskning viser også at foreldre har stor betydning for deres barns læring, både gjennom den støtten de gir og deres forventninger rundt skolegangen som formidles videre (Nordahl, 2007, Clinton, 2007, Hattie, 2009, referert i Nordahl, 2014, s. 127). I 7-årsalderen vil faktisk det foreldrene gjør hjemme kunne være viktigere enn det som skjer på skolen, i tilknytning til barnas prestasjoner på skolen (Desforges, 2003, referert i Nordahl, 2014, s. 127). Dette kan indikere at elevene som ikke deltar i kroppsøvingundervisningen på grunn av miljø, kan ha blitt påvirket av foresatte

med et dårlig syn på faget. Lamb (2014) fant i sin studie at flere foreldre har en negativ holdning til kroppsøvningsfaget og ser på faget som uviktig. Funnene viste videre at også elevene kunne utvikle samme holdning til faget som foreldrene (Lamb, 2014, s. 129). Det må imidlertid stilles spørsmål til hvor stor innflytelse foresatte egentlig kan ha hatt på elevene til respondentene – da påvirkning fra hjemmet kun ble vektlagt av et fåtall respondenter i undersøkelsen.

Da respondentene skulle beskrive hva de mente at elevers deltakelse ble mest påvirket av, ble det i stor grad lagt vekt på elevenes påvirkningskraft på hverandre – hvor miljøet rundt elevene ideelt skulle kjennetegnes av trivsel og trygghet. Det kom blant annet frem i Lyngstad et al. (2019, s. 234-236) sin studie at elevene så på kroppsøving som et fag med rom for å delta i aktiviteter sammen med venner, slik at faget kunne bidra til å godt klassemiljø. Bruk av læringspartner har i en annen studie blitt nevnt som et bidrag til elevenes positive opplevelser i kroppsøvningsfaget (Engebretsen et al., 2020). Også i studien til Mitchell et al. (2013) kom det frem at å delta i kroppsøvningsundervisning sammen med venner gjorde elevene mer komfortable, mer selvsikre og ga de en følelse av større tilknytning og tilhørighet til klassen. Skolen skal tross alt være en arena hvor relasjoner til venner og klassekamerater utvikles (Seim & Opsahl, 2014, s. 184). I lys av dette kan det se ut til at en økt satsing på vennskap i klassen og kroppsøvningsundervisningen kan styrke både elevenes trivsel og trygghet, og videre deres deltakelse. Dette kan i tillegg samsvare med Haug (2014, s. 31-33) sin forskning, som viser at deltakelse i stor grad handler om å ta aktiv del i undervisningen som foregår innenfor fellesskapet i klassen.

Aktiviteter/Variasjon/Konkurrans

Mange respondenter la vekt på «*Variasjon*», «*Aktiviteter*» og «*Konkurrans*» som det mest betydningsfulle for elevers deltakelse i kroppsøvningsfaget. Ingen andre kategorier fikk større oppslutning enn denne kategorien. I tillegg var det 24,4% av respondentene som mente at den manglende deltakelse blant egne elever skyldtes «*aktivitetene i faget*». I et forsøk på å forstå hvorfor flest respondenter så på dette som det mest betydningsfulle for deltakelse, vises det til respondentenes egne beskrivelser. Der det ble blant annet lagt vekt på at innholdet i kroppsøvningsundervisningen skulle være preget av varierte og lystbetonte

aktiviteter som bygget på elevenes tidligere erfaringer og som ga de nye utfordringer. Flere av respondentene ga i tillegg uttrykk for at konkurransepregede aktiviteter var noe de forsøkte å unngå, blant annet fordi elevene deres ble i dårlig humør eller var dårlige tapere. Beskrivelsene til respondentene samsvarer med hva andre lærere, og elevene selv, forventer i kroppsøvfingsfaget. I studien til Lyngstad et al. (2019, s. 234-236) kom det frem at elevene mente kroppsøvfingsfaget skulle by på muligheter til å drive på med engasjerende aktiviteter og muligheter til å mestre aktivitetene til en viss grad. Det var viktig at aktivitetene var varierte, allsidige og med hyppige innslag av nye aktiviteter. Da lærere i en annen studie ble spurt om innholdet i kroppsøvfingsfaget, la de vekt på at elevene skulle være innom mange ulike idretter slik at de fikk muligheter til å få vist hva de var gode på (Svendby, 2013, s. 82-84).

Imidlertid viser andre studier at et innhold preget av varierte og lystbetonte aktiviteter i realiteten ikke blir oppnådd i alle kroppsøvfingsklasser. Seelen (2012, s. 9) la i sin studie, vekt på ulike praksiser ved kroppsøvfingsfaget som kunne ha innflytelse på elevens deltakelse. I denne studien kom det frem at elever som var usikre i idretter kunne bli påvirket av vinnerorienterte virksomheter og aktiviteter der en eller flere i klassen kunne dominere (Seelen, 2012, referert i Sæle, 2017, s. 29). På den ene siden kan det å benytte konkurranse i undervisningen bidra til å tilfredsstille elevens behov for å oppnå kompetanse, sosial kontakt og spenning (Patriksson, i Annerstedt, 1992, referert i Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 155). Det kan derimot se ut til at disse behovene kun blir tilfredsstilt for elevene som vinner, hvor resten derimot kan oppleve både utrygghet, sosial diskriminering, nervøsitet og manglende konsentrasjon (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 155-157). Det kan altså se ut til å være uheldig for elevene som ikke mestrer konkurranse, i alle fall når Svendby (2013, s. 95) sine analyser viser at kroppsøvfingsfaget faktisk blir dominert av en idretts- og konkurransediskurs. I Svendby (2013) sin studie kom det i tillegg tydelig frem at denne diskursen kan vise seg å være så snever at det blir vanskelig for mange elever å oppleve mestring, delta i faget, og få mulighet til å vise hva de er gode på. Også i studien til Lodewyk & Pybus (2013) kom det frem at elevene så på deltakelse i uønskede aktiviteter med testing og konkurranse som negative sider ved kroppsøvfingsfaget. Elever ga i tillegg uttrykk for, i Andrews & Johansen (2005) sin studie, at undervisning preget av mindre lek og mer alvor førte til høyere prestasjonsangst. Blant annet ble det en ekstra påkjenning å delta i aktiviteter de

ikke mestret, siden det ble tydelig i faget hvem som var "vinnere" og "tapere". Det ser dermed ut til å være berettiget å begrense konkurransepregede aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen, slik flere av respondentene ga uttrykk for at de gjorde – da dette ikke bare kan skape dårlig humør og dårlige tapere, men også kan påvirke hvem som har mulighet til å delta og oppleve mestring i undervisningen. Måten faget er konstruert på og lærerens vektlegging av aktiviteter kan vise seg å få konsekvenser for elevenes muligheter til å erfare bevegelsesoppgaver de mestrer og aktiviteter de potensielt kan drive med videre i livet (Svendby, 2013). Ved å benytte aktiviteter med konkurranse bør læreren i det minste etterstrebe et miljø preget av toleranse, gi alle elevene tilbakemelding og oppmerksomhet, og forsøke å ta hensyn til elevenes fysiske, psykiske, motoriske, sosiale og intellektuelle modenhets- og utviklingsnivå i valg av aktiviteter, slik at så mange elever som mulig får oppleve mestring (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 155-157).

Det kan ikke utelukkes at *variasjon* ikke blir prioritert blant lærere. Blant annet rapporterte elever selv, i studien til Moen et al. (2018), at de ønsket mer variasjon i kroppsøvfaget – og kun 26,5% av elevene mente at de fikk bidra med nye forslag til undervisningen. Dersom lærere prioriterer mer variasjon i sin undervisning, kan funn fra andre studier tyde på, at dette kan gi gode ringvirkninger for elevene. Blant annet viste Engebretsen et al. (2020) sin studie at da elevene fikk erfare et bredere spekter av aktiviteter i sin kroppsøvingsundervisning, var dette med på å gi elevene flere positive erfaringer med faget. Nye aktiviteter var blant annet turn, yoga og klatring, i stedet for de tradisjonelle idrettene som tidligere representerte mye av undervisningen deres. I studien til Mitchell et al. (2013) økte elevene deltakelsen sin i flere av kroppsøvingstimene, da de fikk mulighet til å velge aktiviteter og hvem de skulle gjennomføre aktivitetene sammen med. Dette viser at variasjon i denne sammenheng ikke nødvendigvis kun handler om aktivitetene, men også kan innebære variasjon i hvordan aktivitetene blir organisert – eksempelvis med nye gruppeinndelinger, slik elevene fikk erfare i studien til Mitchell et al. (2013). Slike pedagogiske justeringer, som endringer i aktiviteter og ulike gruppejusteringer, ble også sett på som effektive måter å møte elevene med manglende deltakelse, i studien til Oliveira (2014, s. 85).

Samtidig skal man ikke utelukkende anse mest mulig variasjon i undervisningen som det beste for alle elever. For eksempel viste resultatene i Laxdal (2020) sin studie at kroppsøvfaget

var preget av å få gjennomført flest mulig aktiviteter og idretter, heller enn å lære de ulike aktivitetene. Dette førte blant annet til at elever som var idrettsaktive fra før fikk en større fordel enn elever som ikke var det, ettersom elevene bare kunne møte opp i undervisningen og prestere. Læreren må derfor vurdere om det blir hensiktsmessig å ha et variert aktivitetstilbud, da et for bredt tilbud kan vise seg å være negativt for enkelte elevers læring og mestring.

5.4. Deltakelsen i aktivitetene i kroppsøvfingsfaget

I spørreundersøkelsen ble respondentene bedt om å rapportere hvilke aktiviteter de erfarte ekstra høy og ekstra lav deltakelse i. Funnene viser at det gjennomsnittlig ble valgt 3-4 svaralternativer per respondent i spørsmålet om aktiviteter med *ekstra høy* deltakelse, kontra 2-3 svaralternativer per respondent på spørsmålet om aktiviteter med *ekstra lav* deltakelse. Dette er noe som kan indikere at respondentene erfarer det som mer vanlig at deres kroppsøvfingsundervisning er preget av aktiviteter hvor elevene har ekstra høy deltakelse, enn ekstra lav deltakelse. Dette samsvarer i så tilfelle godt med funn fra en rekke studier, som viser at de fleste elever har høy trivsel i kroppsøvfingsfaget (Johansen & Nilsen, 2019; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Videre kan det riktignok bemerkes at ikke alle respondentene nødvendigvis hadde gjennomført samtlige aktiviteter med sin elevgruppe, og var uten grunnlag til å vurdere hvordan deltakelsen ville utspilt seg. En kan eksempelvis se for seg at ikke alle lærere på 1.trinn hadde gjennomført svømmeundervisning med sine elever, og derfor verken krysset av på ekstra lav eller ekstra høy deltakelse i spørreundersøkelsen.

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at «*Ballspill*», med 56,9%, kom øverst blant aktivitetene med ekstra lav deltakelse. Deretter kom «*Dans*» med 40,1%. Videre viste funnene et skille innenfor lek, hvor «*Organisert lek*» fikk 23,8% sammenlignet med «*Elevstyrt lek*» som kun fikk 9,2%. Dersom en retter blikket mot resultatene for aktiviteter med ekstra høy deltakelse, kan en raskt legge merke til at også her ligger «*Organisert lek*» og «*Ballspill*» på topp, med henholdsvis 52,3% og 49,1%. Videre fikk «*Uteaktivitet*» 42,3%, «*Elevstyrt lek*» 37,4%, «*Svømming*» 36%, «*Naturferdsel*» 35,8% og «*Vinteraktiviteter*» 26,6%. De resterende aktivitetene fikk lavere enn 20% oppslutning. Det blir videre sett nærmere på noen av de aktivitetene som fikk høyest oppslutning av respondentene våre.

Ballspill

En kan tenke seg at en naturlig fordeling på deltakelsen i de ulike aktivitetene ville vært at noen aktiviteter hadde ekstra høy deltakelse mens andre hadde ekstra lav. Våre resultater viser imidlertid andre tendenser, med tilfeller hvor samme aktivitet viste seg å score høyt begge steder – både på ekstra lav og ekstra høy deltakelse. Over halvparten av respondentene i undersøkelsen så på ballspill som en aktivitet med ekstra lav deltakelse, samtidig som nesten tilsvarende mente det var en av aktivitetene med ekstra høy deltakelse.

Det kan altså se ut til at ballspill både førte til ekstra høy og ekstra lav deltakelse blant elevene til respondentene. En tolkning av dette resultatet kan være at det eksisterer et skille innad i klassene, hvor elevene enten liker ballspill veldig godt og derfor har ekstra høy deltakelse, eller liker det veldig dårlig og derfor har ekstra lav deltakelse. Det kom frem i forskningen til Moen et al. (2018, s. 41) at ballspill var den aktiviteten som flest elever oppga at de hadde veldig ofte eller ofte (65,9%). At ballspill har blitt viet stor plass i kroppsøvningsundervisningen kommer frem også i annen forskning (Andrews & Johansen, 2005; Jakobsen & Moser 2004, 2005, referert i Rafoss & Zoglówek, 2008; Svendby, 2013). Det kan stilles spørsmål til om denne hyppigheten av ballspill i undervisningen kan ha hatt en innvirkning på elevene og deres motivasjon til å delta. Kan det eksempelvis ha ført til at de elevene som likte ballspill godt, og som stadig hadde det som "plommen i egget", ble motivert til mer deltakelse – mens elevene som gang på gang måtte gjennomføre aktiviteter de ikke likte, til slutt endte opp med å senke deltakelsen sin i (det som viser seg å være en stor del av) faget? Forskning viser at ballspill kan fremme verdier som empati, konfliktløsning, ærlighet og samarbeid, samtidig som barn får utforsket og utfordret seg selv (Giske, 2015; Rafoss & Zoglówek, 2008). Dette viser at ballspill på mange måter kan være fordelaktig for elever. Imidlertid kan elever også oppleve ekskludering i slike aktiviteter, særlig elever med lavt ferdighetsnivå, dersom deres medelever signaliserer at de ikke er gode nok ved å ikke sende de ballen (Giske, 2015, s. 218). I studien til Andrews & Johansen (2005) viste funnene at noen elever hadde opplevelser der de ikke fikk ballen og ikke visste hva de skulle gjøre dersom de faktisk fikk den. At elevene enten hadde ekstra høy deltakelse eller ekstra lav deltakelse i ballspill, slik respondentene rapporterte i spørreundersøkelsen, virker dermed ikke usannsynlig å anta at kan stemme.

I tillegg må det understrekes at ballspill er et omfattende begrep, som innebærer mange ulike leker og aktiviteter. Dette åpner opp for at respondentene kan ha opplevd svingninger i elevenes deltakelse basert på hvilke ballspill de har undervist i. For eksempel kan deltakelsen ha vært ekstra lav i en kroppsøvingstime med basketball og ekstra høy i en time med håndball. At begrepet er så bredt kan videre ha ført til at ballspill ble forstått ulikt av våre respondenter, hvor noen kan ha tatt utgangspunkt i kun de mer tradisjonelle idrettsaktivitetene (som fotball, håndball, basketball og lignende) mens andre kan ha lagt mer vekt på ulike typer ball-leker der spill med ball ikke er knyttet til noen spesifikke idretter og hvor elevene kan utforme spillets ide og regler selv (Rafoss & Zoglowek, 2008). Kompetansemål etter 2.trinn og 4.trinn legger vekt på at elevene skal «*øve på å avlevere, ta imot og leke med ulike redskaper og balltyper*» og «*øve på og bruke basisferdigheter som å føre, kaste sprette, sparke og ta imot ball i ulike bevegelsesaktiviteter*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-6). Faget skal også ta vare på tradisjonelle bevegelsesaktiviteter i samfunnet, samtidig som det skal stimulere til kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Dette viser at både tradisjonelle idretter med ball og nye ball-leker er aktuelle for kroppsøvingundervisningen, som gjør spørsmålet rundt hvorvidt respondentene tok utgangspunkt i et vidt ballspill-begrep enda mer relevant. Forskning viser at lærere som tar i bruk alternative ballidretter (eksempelvis ballspill som elever utvikler selv) vil være med på å utligne ferdighetsnivåene som en gjerne opplever i de mer tradisjonelle ballidrettene, og at dette videre kan bidra til økt samarbeid og samhold i klassen (Jacobsen, 1997, referert i Sæle, 2017, s. 116-117). Kan dette bety at respondenter som inkluderer ball-leker i ballspill-begrepet, og som oftere gjennomfører aktiviteter med mer like ferdighetsnivåer i klassen, ser en tendens til høyere deltakelse i ballspill blant sine elever – og kanskje spesielt blant de som i tradisjonelle idrettsaktiviteter har et lavt ferdighetsnivå?

Hvorfor ballspill ligger på topp i begge ender, kan muligens forklares av at respondentenes *organisering* av ballspill-undervisning har påvirket deltakelsen til elevene. Jacobsen (1997, referert i Sæle, 2017, s. 116) fant i sin forskning av ballspill, at delaktighetsopplevelsen var økende ved mindre lagstørrelser. Det å redusere antallet på hvert lag kunne gi elevene muligheter til å erfare flere positive spilleopplevelser og deltakelse i et fellesskap, i tillegg til å være mer optimalt for både bevegelse, teknikk, det psykososiale miljøet og for å forebygge opplevelsen av ensomhet. Også andre studier viser at endring av gruppesammensetning i

kroppsøvningsfaget kunne bidra til positive opplevelser og gi økt deltakelse i faget (Engebretsen et al., 2020; Mitchell et al., 2013; Oliveira, 2014). Dette kan åpne for at respondenter som har hatt ballspill-undervisning med for store lagstørrelser, har erfart lavere deltakelse blant sine elever – og at det i prinsippet kanskje ikke er ballspill i seg selv elevene liker/ikke liker, men organiseringen som læreren har benyttet.

Dans

Dans var en aktivitet som mange av respondentene både rapporterte om ekstra lav deltakelse i, og som få respondenter rapporterte om ekstra høy deltakelse i. Ettersom dans er en av få aktiviteter som blir nevnt spesifikt i læreplanen for kroppsøving, kan det virke underlig at deltakelsen ikke samsvarer med læreplanens vektlegging av aktiviteten. Dans blir nemlig inkludert en rekke ganger i LK20. I et av kjerneelementene for kroppsøving blir det beskrevet hvordan faget skal *«gi rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i dans, idrettsaktiviteter, friluftsliv og andre bevegelsesaktiviteter»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I tillegg blir dans, under fagets relevans og sentrale verdier, vektlagt som en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Både kompetansemålene etter 4.trinn og 7.trinn nevner dans, eksempelvis at eleven skal *«utforske og gjennomføre leker, idrettsaktiviteter, danser og andre bevegelsesaktiviteter»* og *«gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-7). Forskning viser at dans kan bidra til økt kreativitet, trivsel og solidaritet hos elevene, samt estetisk, sosial, emosjonell og motorisk læring og utvikling (Nygård, 2015). Lærere bør altså ikke inkludere dans i sin kroppsøvningsundervisning kun fordi det er forankret i læreplanen, men også basere det på at aktiviteten på mange måter kan vise seg å være fordelaktig for elevenes læring og utvikling.

At dans i realiteten ikke har en sterk posisjon i kroppsøvningsfaget, kommer imidlertid frem i en rekke studier. I en undersøkelse gjort på hundrevis av grunnskolelærere kom det frem at dans var lavt prioritert og dårlig ivaretatt i kroppsøvningsfaget, særlig blant mannlige lærere (Jacobsen, 2003, referert i Nygård, 2015). Dette mener Jacobsen (2003, referert i Nygård, 2015) blant annet kan skyldes læreres manglende kompetanse. Det kan derfor stilles spørsmål

til om den lave deltakelsen i dans som respondentene rapporterte, skyldes at respondentene har nedprioritert aktiviteten, og hvorvidt det kan skyldes en kompetanse som ikke har vært tilstrekkelig. Er deltakelsen lav på bakgrunn av respondentene, og ikke nødvendigvis på grunn av aktiviteten i seg selv? I studien til Moen et al. (2018) fant de at dans var en av aktivitetene det var minst av i kroppsøvfingsfaget, og at de fleste elever (spesielt gutter og elever med mannlige kroppsøvfingslærere) mente at de ikke trengte å lære dans i kroppsøvfingsundervisningen. På en annen side viser andre studier at mange jenter ønsker mer dans i undervisningen, og ser ut til å like dans (Lodewyk & Pybus, 2013; Moen et al., 2018, s. 71). Det kom i tillegg frem i en studie om jenter som likte kroppsøving dårlig, at elevene selv valgte dans da de innimellom fikk muligheten til å lage alternative opplegg i kroppsøvfingsundervisningen (Andrews & Johansen, 2005). Men det måtte de derimot som regel ordne i stand selv, uten kroppsøvfingslæreren (Andrews & Johansen, 2005).

Videre kan det også se ut til at kroppsøvfingsundervisningen ofte er preget av en mannsdominert kultur, hvor gutters initiativ til tradisjonelle idrettsaktiviteter blir ivaretatt i større grad enn jentenes initiativ til dans (Nygård, 2015, s. 189). Basert på denne forskningen kan det bli sett en tendens til at kroppsøvfingslærere (og særlig mannlige kroppsøvfingslærere) prioriterer vekk dans i sin kroppsøvfingsundervisning, selv om det ser ut til å gå på bekostning av elevene. Kan en konsekvens av å nedprioritere dans være at det sender signaler om at aktiviteten ikke er viktig, slik at elevene etter hvert selv vurderer aktiviteten som noe de ikke trenger å lære, og derfor senker deltakelsen sin? For å skape en høyere deltakelse kan det altså se ut til at lærere bør arbeide med egen kompetanseheving og prioritering, og se til læreplanen sin vektlegging av dans i faget.

Lek

På samme måte som ballspill, scoret «*organisert lek*» høyt både på ekstra lav deltakelse og ekstra høy deltakelse. Dette kan i likhet med hva som ble diskutert rundt ballspill, indikere et skille innad i klassene, hvor elevene enten liker organisert lek veldig godt og derfor har ekstra høy deltakelse, eller liker det veldig dårlig og derfor har ekstra lav deltakelse. Lek er en aktivitet som blir vektlagt både i kompetansemål etter 2.trinn, 4.trinn og 7.trinn, hvor elevene blant annet skal «*utforske egen kroppslig bevegelse i lek og andre aktiviteter, alene og sammen med*

andre», «*øve på å avlevere, ta imot og leke med ulike redskaper og balltyper*» og «*leke og være sammen med andre i aktivitet i varierte bevegelsesmiljøer*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5-7). Ettersom lek blir lagt stor vekt på i læreplanen, kan en se for seg at lekpregede aktiviteter blir flittig brukt i kroppsøvingsundervisning. I sammenheng med at mange elever ønsker mer variasjon i undervisningen (Moen et al., 2018, s. 72) kan en i tillegg stille spørsmål til i hvor stor grad respondentene har benyttet mange ulike typer leker, eller om lekene ble gjentakende. Kanskje kan gjentakende leker påvirke elevenes mestring og motivasjon, og slik være en forklaring på elevenes manglende deltakelse? Forskning viser nemlig at elever bør bli gitt utfordringer som verken blir for lett eller vanskelig, og hvor de gjerne kan strekke seg litt for å få noe til, for å oppleve mestring og kjenne på en kompetansefølelse (Nordahl & Misund, 2009, s. 67). Samtidig scoret den organiserte leken høyt (faktisk høyest) blant aktivitetene med ekstra høy deltakelse. Dette kan være en indikasjon på at elevene opplevde tilstrekkelig mestring, til tross for at lekene muligens ble flittig brukt, og derfor blir motivert til ekstra høy deltakelse. Lillemyr (2007, s. 150) hevder blant annet at ved å gi elevene rom for lek vil motivasjonen deres kunne øke. En kan i tillegg tenke seg at elever som i større grad er avhengig av forutsigbarhet, sannsynligvis vil sette pris på at de samme lekene og reglene gjentas, da disse blir lettere å forholde seg til enn nye leker med nye regler.

Blant aktivitetene med ekstra lav deltakelse, så den organiserte leken ut til å ha en betydelig lavere deltakelse enn den elevstyrte leken. Vi skiller mellom den frie leken og den mer organiserte leken (Annerstedt et al., 2001, s. 303). En kan tenke seg at elever opplever den elevstyrte leken som mer «fri» enn den organiserte leken. Den elevstyrte leken, eller den «frie» leken, kjennetegnes blant annet av at man har lyst til å være med og føler det er frivillig å delta i den (Jagtøien & Hansen, 2002, s. 134). Det vil sannsynligvis være mer fleksibelt for elevene å endre på eventuelle spontane regler som oppstår i den elevstyrte leken, sammenlignet med allerede etablerte regler i ulike organiserte leker (Lillemyr, 2020, s. 106). Den elevstyrte leken kan tolkes som en arena hvor elevene får større mulighet til å ta avgjørelser og oppleve medvirkning i kroppsøvingsfaget, noe som potensielt kan ha gjort deltakelsen deres høyere. Dette vil i så tilfelle være i samsvar med LK20 sine beskrivelser av kroppsøvingsfaget, som blant annet skal bidra til å gi elevene muligheter til å praktisere og reflektere over medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). Forskning viser riktignok at elevers opplevelse av autonomi kan påvirke deltakelsen positivt, hvor elever som fikk flere

muligheter til å ta valg likte kroppsøvningsundervisningen bedre (Mitchell et al. 2013). Det kan i tillegg tenkes at ikke alle elever opplever de organiserte lekene, som gjerne har mangfoldige regler, som enkle å forstå og forholde seg til. I følge Jagtøien & Hansen (2002, s. 133-144) regnes ikke samtlige leker nødvendigvis som lek for alle elever, og skriver videre at barn gjerne leker for å leke, og ikke for å bli flinkere eller for å lære. En ser gjerne for seg at det kan ligge mye læring og personlig vekst i å følge regler, noe som igjen understreker hvorfor enkelte elever kanskje ikke opplever organisert lek som lek, og som muligens vil påvirke deltakelsen deres på en negativ måte i den organiserte leken.

Naturferdsel, uteaktiviteter og vinteraktiviteter

Både «*naturferdsel*», «*uteaktiviteter*» og «*vinteraktiviteter*» scoret høyt på ekstra høy deltakelse, og lavt på ekstra lav deltakelse. Det kan tyde på at dette er aktiviteter som mange elever deltar i. «*Uteaktiviteter og naturferdsel*» regnes som ett av kjerneelementene for kroppsøvningsfaget, og handler om at elevene skal bruke nærområdet, utforske naturen og få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv. Dette skal skje gjennom varierte aktiviteter til ulike årstider (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3). I Kompetansemålene etter 2.trinn, 4.trinn og 7.trinn blir det også lagt vekt på naturferdsel, uteaktiviteter og aktiviteter til ulike årstider. Blant annet skal elevene «*utforske naturen i nærmiljøet med varierte aktiviteter til ulike årstider*», «*utforske uteaktiviteter og samarbeide med andre under vekslende årstider i nærmiljøet*» og «*vurdere sikkerhet i uteaktivitet og naturferdsel*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 6-7).

I studien til Andrews & Johansen (2005) valgte elevene blant annet turgåing som aktivitet dersom de fikk muligheten til å lage egne alternative opplegg i kroppsøvningsundervisningen. Dette kan tyde på at elever selv ønsker å ha mer av slike aktiviteter i kroppsøving. Imidlertid viser resultater fra en undersøkelse gjort av Moen et al. (2018, s. 71) at både friluftsliv og vinteraktiviteter er blant de aktivitetene det er minst av i kroppsøvningsfaget. Kan dette ha hatt påvirkning på elevenes økte deltakelse, i den forstand at de ble mer motivert til aktivitetene, da undervisningssituasjon i disse aktivitetene ble en kontrast til hva de vanligvis fikk erfare i faget? En kan eksempelvis se for seg at vinteraktiviteter var begrenset til kun noen måneder av skoleåret, ettersom man er avhengig av at det er vinter for å drive med de fleste

vinteraktiviteter (unntak kan være skøyter i hall ol.). Med andre ord fikk kanskje respondentenes elever ekstra høy deltakelse den ene dagen de fikk gå på ski? Bagøien & Ludvigsen (2018, s. 41-43) hevder at friluftsliv bør bli mer vanlig og hverdagslig, blant annet dersom man har som mål å utvikle elevenes holdninger til å være utendørs. Å arbeide med aktiviteter utenfor klasserommet kan blant annet bidra til dannelse og læring for hele mennesket, både gjennom kroppen, sanser, kommunikasjon og sosial samhandling (Jordet, 2010, s. 35). I tillegg skriver Jordet (2010) at uteskole, hvor lærere benytter nærmiljøet og lokalsamfunnet som en ressurs i opplæringen, både skal utfylle og supplere klasseromsundervisningen. Det er synd dersom disse aktivitetene likevel blir nedprioritert i kroppsøving, når forskning både viser at dette kan ha store fordeler for elevenes læring, og når elever selv uttrykker at de ønsker mer av det.

Bagøien & Ludvigsen (2018) hevder at skoler som ligger nær naturen trolig vil benytte naturen oftere. Det er forståelig at noen skoler har lettere tilgang til gode friluftslivsområder. Samtidig legger Sæle & Hallås (2020) vekt på at alle lokalsamfunn har nærmiljø som kan benyttes, og at lærere dermed må kartlegge området rundt skolen, for å bli kjent med de ulike mulighetene som finnes. Man kan benytte alt fra skog, strand, myr, åker, eng og steinur (Bagøien & Ludvigsen, 2018, s. 41-43). Jordet (2010) hevder i tillegg at ulike omgivelser rundt skolen kan gi elevene ulike muligheter til kroppslig aktivitet. Bare et enkelt tre kan for eksempel invitere elevene til klatring, på samme måte som annet mangfold i utemiljøet kan invitere til balansering, kasting og hopping. Slik lek i naturen vil kunne utvikle elevenes motoriske ferdigheter (Fjørtoft, 2000, referert i Jordet, 2010). Det bør altså være mulig for alle lærere å prioritere noen form for undervisning utendørs i naturen.

5.5. Tiltak for elever med liten/ingen deltakelse

I denne studien var det en interesse for å finne ut om lærere faktisk gjør tiltak dersom de har elever med manglende deltakelse i kroppsøvingsundervisningen. Resultatene viste, at blant respondentene som hadde elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøving, var det 97,7% som gjorde tiltak – der 79,4% gjorde tiltak for *alle* elevene med liten/ingen deltakelse, og 18,4% gjorde tiltak for kun *noen* av elevene med liten/ingen deltakelse. Dette gir en indikasjon på at de fleste lærere gjør tiltak for elever med manglende deltakelse. Videre ønsket vi å finne ut

mer om *hvilke ulike* tiltak respondentene benyttet i møte med en manglende deltakelse i kroppsøving, samt *hvilket tiltak de benyttet mest* og hvor godt de syntes at tiltaket fungerte. Det tiltaket som flest respondenter benyttet, og det tiltaket som så ut til å fungere i flest tilfeller, vil nå bli sett nærmere på.

Det mest benyttede tiltaket - Dialog med eleven

«*Dialog med eleven*» var det tiltaket som flest respondenter rapporterte som sitt mest benyttede tiltak for elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøving. Dersom man ser bort fra respondentene som ikke gjorde tiltak, var det mer enn fire av fem respondenter som benyttet dialog som tiltak. Ved å ha samtaler med elevene vil man kunne bli bedre kjent med dem og forsøke å forstå hvordan eleven tenker (Ulleberg, 2020, s. 108). Å bruke dialog som et tiltak i møte med manglende deltakelse i kroppsøvingsundervisning, ser man også i annen forskning. I Oliveira (2014, s. 85) sin studie kom det frem at arbeid med lærer-elev-relasjonen kunne være særlig effektivt i møte med elevenes manglende engasjement og deltakelse. Ved å skape en positiv relasjon, mente informantene i denne studien, at læreren kunne bli kjent med elevene, og bedre forstå deres grunner til manglende deltakelse. En positiv relasjon mente de kom av lærerens genuine interesse for hver enkelt elev, ros, gode tilbakemeldinger, oppmuntring, og åpne samtaler og dialog på tomannshånd. Lignende funn viste Mitchell et al. (2013) i deres studie, hvor elever sin deltakelse i kroppsøving økte etter en intervensjon, som blant annet la til rette for at elevene fikk mulighet til å snakke med læreren om sine erfaringer. Gjennom muligheten til å dele hva de foretrakk i kroppsøvingsundervisningen, følte elevene seg både hørt og støttet, og de fikk et bedre forhold til læreren (Mitchell et al., 2013).

Imidlertid kan det se ut til, gjennom resultatene i undersøkelsen, at respondentene selv ikke syntes dette tiltaket fungerte i mange av tilfellene. På spørsmålet om hvor godt tiltaket har fungert, viste svarkategoriene som sa at tiltaket fungerte i «*Aldri/få tilfeller*» og i «*Noen av tilfellene*», en samlet prosentandel på 60,5%. Det er naturligvis litt tankevekkende at det tiltaket som flest respondenter benyttet, samtidig var et tiltak de rapporterte at i mange tilfeller ikke fungerte.

En undrer seg selvsagt over hvorfor dialog med eleven ikke alltid fungerte godt for respondentene. May Britt Drugli (2012, s. 48) hevder at god kommunikasjon er et kjennetegn på en positiv relasjon mellom lærer og elev. I tillegg vil en positiv lærer-elev-relasjon gjerne være preget av at læreren er sensitiv for elevenes signaler og adferd, gir tilpasset respons, formidler aksept og varme, gir støtte ved behov og har kontroll over egen adferd og reaksjoner (Pianta et al., 2002, referert i Drugli, 2012, s. 54-55). I Howes & Ritchie (1999, referert i Drugli, 2012, s. 28) sin studie ble det derimot funnet fire ulike tilknytningsmønstre mellom elever og lærere – hvor ikke alle hadde et positivt grunnlag. Det var både *trygg-* og *nesten trygg tilknytning*, hvor elevene i stor grad likte læreren, søkte til læreren for hjelp og trøst, hadde godt samarbeid og mye erfaringsdeling. Imidlertid var det også *unnavikende-* og *ambivalent tilknytning*, hvor elevene henvendte seg lite til læreren, ikke søkte trøst, viste irritasjon, avvisning og andre negative reaksjoner. Det kan derfor stilles spørsmål til hvorvidt respondentene sine ikke-fungerende dialoger, kan ha vært basert på en relasjon til elevene, hvor grunnlaget for kommunikasjon rett og slett ikke var godt nok. Har eksempelvis respondentene ikke gitt elevene den støtten de hadde behov for gjennom dialogen, slik Drugli (2012, s. 48) la vekt på, noe som kan ha resultert i at elevene ikke så verdien i ha dialog med læreren sin? Og hvilket utgangspunkt hadde relasjonen før dialogen – hadde elevene eksempelvis en unnavikende- eller ambivalent tilknytning til respondentene våre, slik Howes & Ritchie (1999, referert i Drugli, 2012, s. 28) fant i sin studie at enkelte elever har?

Det kan videre stilles spørsmål til hva respondentene vektla i dialogene. Ble dialogene eksempelvis benyttet til å faktisk lytte til elevenes tanker og ønsker, for å videre kunne gi dem den veiledningen og støtten de hadde behov for – eller var dialogene mer rettet mot at respondentene skulle forsøke å overbevise elevene til å øke deltakelsen uavhengig av hva elevene uttrykte i samtalen? I studien til Andrews & Johansen (2005) kom det frem at elever følte seg urettferdig behandlet av kroppsøvlingslæreren sin, som ikke trodde på dem når de virkelig hadde plager som gjorde at de ikke kunne delta i timene. Disse kranglene om hvorvidt elevene måtte delta eller ikke, ble nevnt som en av grunnene til hvorfor jentene ikke likte kroppsøvlingsfaget. Forskning viser i tillegg at noen elever kan føle seg ukomfortable dersom de snakker med læreren sin på tomannshånd (Ulleberg, 2020), og en kan se for seg at slike dialoger gjør det vanskeligere for elevene å dele sine tanker. Kanskje er det nettopp slike situasjoner Inger Ulleberg (2020, s. 168) referer til når hun skriver at man som lærer også må

ha oppmerksomheten rettet mot de elevene det gjerne ikke er så lett å lytte til (Ulleberg, 2020, s. 168). Det bør derfor understrekes at lærere må være bevisst på sitt ansvar for å jobbe for at relasjonen med elevene skal være god (Drugli, 2012, s. 37).

Tiltaket som fungerte i flest tilfeller - Elevmedvirkning

Tiltaket som så ut til å fungere i flest tilfeller var «*Elevmedvirkning*». 27% av respondentene som benyttet dette tiltaket rapporterte at det fungerte i «*Alle eller nesten alle*» tilfeller. Ingen andre tiltak scoret like høyt på denne kategorien. I tillegg var det 31,7% som rapporterte at elevmedvirkning fungerte i «*Mange av tilfellene*». I studien til Engebretsen et al. (2020) kom det frem at medbestemmelse bidro til positive opplevelser i kroppsøvfingsfaget for elevene. I tillegg viste en studie av Mitchell et al. (2013) at mangelen på ekte valgmuligheter, var en av årsakene til at elevene ikke likte kroppsøving. Læreplanen presiserer at kroppsøvfingsfaget skal bidra til å gi elevene muligheter til å praktisere og reflektere over medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). I tillegg er *demokrati og medborgerskap* et tverrfaglig tema som legger vekt på at elevene skal få kunnskap om demokratiske verdier gjennom medvirkning og medansvar (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3).

Til tross for at resultatene indikerte at elevmedvirkning som tiltak fungerte i mange tilfeller, og at både forskning og læreplanen vektlegger og støtter opp under betydningen av elevenes medvirkning – var det kun 17,1% av respondentene som rapporterte at elevmedvirkning var deres mest benyttede tiltak. Sandanger & Johannessen (2021, s. 13) hevder at lærere må øve på hvordan elevene skal få medvirke i skolehverdag (Sandanger & Johannessen, 2021) – og kanskje er det nettopp øvelse i elevmedvirkning respondentene med fordel kunne forsøkt fremover. Medvirkning handler blant annet om at elevene får være med på planlegging, og på å ta avgjørelser (Osnes et al., 2015, s. 24). Imidlertid er det ikke nødvendigvis så enkelt. Christensen (2013) understreker at dersom det skal være reell medvirkning, kan ikke elevene kun få velge mellom oppgaver eller arbeid som læreren allerede har forhåndsdefinert. Det er i tillegg viktig at læreren sørger for at det klassen kommer til enighet om *faktisk* blir noe av, slik at elevene opplever at deres mening var verdifull (Sandanger & Johannessen, 2021, s. 22). Videre legger Sandanger & Johannessen (2021) vekt på at dersom elevene skal få være med i planleggingen av undervisningen, er læreren avhengig av å få innspill fra elevene, eksempelvis

om ulike arbeidsformer eller temaer de vil ha fokus på over en periode. Dersom resultatene i undersøkelsen, ses i lys av denne forskningen, kan det se ut til at respondentene ga elevene opplevelser av reell medvirkning, hvor elevenes innspill faktisk ble noe av – og at dette førte til at tiltaket i mange tilfeller fungerte. Medvirkningen kan ha bidratt til å gi elevene positive opplevelser i kroppsøvningsfaget, slik det gjorde for elevene i studien til Engebretsen et al. (2020). Resultatene fra denne studien, annen forskning og læreplanens vektlegging av elevmedvirkning, gir en god indikasjon på hvorfor flere lærere bør prioritere dette tiltaket i sin kroppsøvningsundervisning, dersom de har elever med liten/ingen deltakelse.

6. Konklusjon

Formålet med denne studien var å kartlegge hvor stor andel kroppsøvlingslærere på barneskoler som hadde elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøvlingsfaget, og hva som kjennetegnet den manglende deltakelsen. Det ble i tillegg sett på hva kroppsøvlingslærere rapporterte som årsaker til manglende deltakelse, tiltak de benyttet for elevene med liten/ingen deltakelse, og hvor godt de syntes tiltakene fungerte.

Resultatene viste at et flertall (73,7%) av kroppsøvlingslærere på barneskolen hadde en eller flere elever med liten/ingen deltakelse i faget, og et lite flertall blant respondentene på mellomtrinnet i andelen elever med liten/ingen deltakelse. Dette var i tråd med tidligere studier, som viser at tilbøyeligheten for å skulke undervisning er økende med alder, at elevers unnskyldninger for å ikke delta i kroppsøvlingsundervisning forekom oftere blant eldre elever, og trivselen i kroppsøvlingsfaget avtok jo eldre elevene ble (Bakken, 2021; Moen et al., 2018). En stor andel respondenter fra småtrinnet rapporterte om elever med liten/ingen deltakelse. 47,4% av respondentene som underviste på småtrinnet erfarte å ha 1-2 elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøvlingsundervisningen dette skoleåret, og 22% opplevde å ha 3-5 elever. Dette understreker behovet for å ta problematikken på alvor allerede på de laveste trinnene på barneskolen. Den manglende deltakelsen ble i hovedsak kjennetegnet av elever som var til stede uten å delta, var med i undervisningen uten engasjement og som kun deltok i noen av aktivitetene. På småtrinnet var det størst forekomst av elever som kun deltok i noen av aktivitetene, mens på mellomtrinnet var det vanligst at elevene var til stede uten å delta.

Det flertallet av respondentene mente var årsakene som påvirket deltakelsen mest var «*Variasjon*», «*Aktiviteter*» og «*Konkurransen*». Dette var forventet, da ulike studier viser at mange elever ikke er fornøyd med hvordan faget blir formidlet, de misliker aktiviteter som er konkurransepreget, og ønsker mer variasjon i undervisningen (Andrews & Johansen, 2005; Lodewyk & Pybus, 2013; Lyngstad et al., 2019; Moen et al., 2018; Seelen, 2012; Säfvenbom et al., 2015). Respondentene rapporterte om ekstra høy deltakelse i aktivitetene «*Organisert lek*», «*Ballspill*», «*Uteaktivitet*» og «*Elevstyrt lek*». Ballspill og organisert lek var også blant aktivitetene med ekstra lav deltakelse, samt «*Dans*». Andre årsaker de rapporterte at kunne påvirke deltakelsen til elevene, var elevenes opplevelse av «*Mestring*», «*Kompetanse*»,

«Selvbilde», «Motivasjon», «Miljø» og «Relasjoner». Det var «Selvbilde» og «Mangel på mestring» flest respondenter rapporterte som årsak til at deres egne elever hadde liten/ingen deltakelse.

Blant respondentene som hadde elever med liten/ingen deltakelse, rapporterte nesten samtlige at de gjorde tiltak for å øke deltakelsen til disse elevene, enten for alle eller for noen av elevene. Det tiltaket flest respondenter benyttet var «*Dialog med eleven*», men det kan imidlertid se ut til at lærerne selv ikke syntes dette tiltaket fungerte i mange av tilfellene. Det tiltaket som derimot så ut til å fungere i flest tilfeller var «*Elevmedvirkning*», som imidlertid kun 17,1% av respondentene rapporterte som sitt mest benyttede tiltak. Dette samsvarer med ny forskning, som viser at medbestemmelse kan bidra til positive opplevelser i kroppsøvningsfaget for elevene (Engebretsen et al., 2020). Dessuten legger læreplanen vekt på at elever skal bli gitt muligheter til å praktisere og reflektere over medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2019).

6.1. Forslag til videre forskning

Resultatene fra denne studien viste at en stor andel barneskolelærere hadde elever med manglende deltakelse i kroppsøvningsfaget allerede på småtrinnet. En kan tenke seg at tiltak i en tidlig fase av skoleforløpet vil kunne begrense en videre negativ utvikling, og antakelig heller gi positive følger som høyere trivsel og økt deltakelse i faget. For å kunne øke den tidlige innsatsen vil mer kunnskap rundt problematikken blant de minste trinnene dermed anses å være hensiktsmessig. En vil kunne forske både kvantitativt og kvalitativt for å skape mer innsikt, ettersom den tidligere forskningen blant disse trinnene er svært begrenset.

Videre kan det se ut til å være behov for å undersøke hvordan elever selv ønsker å bli møtt av kroppsøvningslæreren sin dersom de ikke deltar i undervisningen. Det tiltaket flest respondenter benyttet i møte med manglende deltakelse var dialog med eleven, noe de samtidig rapporterte at ikke fungerte i mange av tilfellene. Trolig vil forskning som kartlegger elevers syn på ulike tiltak, kunne gi svar på hvorfor noen tiltak fungerer og andre ikke. Dette vil muligens kunne gi et klarere svar på hvordan lærere faktisk bør handle, dersom målet er å øke elevenes trivsel og deltakelse.

Litteraturliste

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-04-06>
- Annerstedt, C., Peitersen, B. & Rønholt, H. (2001). *Idrottsundervisning – ämnet idrott och hälsas didaktik*. Multicare Förlag AB.
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2016). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Bagøien, T. E. & Ludvigsen, H. (2018). *Endring med natur i barnehage og skole*. Skipnes Kommunikasjon AS.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport Nr. 8/21). OsloMet.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm AS.
- Christensen, H. (2013). Organisasjonskultur og klasseledelse. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 59-70). Gyldendal Akademisk.
- Christensen, H. & Ulleberg, I. (2013). Introduksjon. I H. Christensen & I. Ulleberg (Red.), *Klasseledelse, fag og danning* (s. 12-20). Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm Akademisk.
- Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving: Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingfaget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361-375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Fallang, B., Øien, I. & Olsen, B. C. R. (2014). Skoleliv. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis – en utforskende tilnærming* (s. 127-155). Universitetsforlaget.

- Federici, R. A. & Skallvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-200). Gyldendal Akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Giske, R. (2015). Ballteknikk, samhandling og sportsånd: Læring i og gjennom lagballspill. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg., s. 200-224). Universitetsforlaget.
- Gjølme, E. G. & Sandvik, L. V. (2015). Uteskole som pedagogisk verktøy. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 107-122). Universitetsforlaget.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Gulbrandsen, L. M., Østensjø, S. & Seim, S. (2014). Barn og profesjonsutøvere: et samarbeidsprosjekt. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis – en utforskende tilnærming* (s. 20-36). Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.
- Jagtøien, G. L. & Hansen, K. (2002). *I bevegelse: sansemotorikk, lek, observasjon* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Johannesen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2020). *Forskningsmetode for økonomisk administrative fag* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansen, L. H. & Nilsen, T. (2019). *Kroppspøving: et fag elevene både gleder og gruer seg til – En tverrsnittundersøkelse av 6. trinns elever i Tromsø Kommune* [Masteroppgave, Norges Arktiske Universitet]. <https://hdl.handle.net/10037/15707>
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor – tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan I kroppspøving (KRO01-05)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Lamb, P. (2014). Ritual associated with participation in physical education: The power of excuse notes. *European Physical Education Review*, 20(1), 120-139. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496005>

- Laxdal, A. G. (2020). *The learning environment in upper secondary school physical education: The student perspective*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger].
<https://doi.org/10.31265/usps.56>
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Universitetsforlaget.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Lek på alvor* (4.utg). Universitetsforlaget.
- Lodewyk, K. R., Gammage, K. L. & Sullivan, P. J. (2009). Relations Among Body Size Discrepancy, Gender, and Indices of Motivation and Achievement in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(4), 362-377.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.28.4.362>
- Lodewyk, K. R. & Pybus, C. M. (2013). Investigating Factors in the Retention of Students in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(1), 61-77. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.1.61>
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. (2019). 'The teacher sees my absence, not my participation'. Pupils' experiences of being seen by their teacher in physical education class. *Sport, Education and Society*, 24(2), 147-157.
- Løvoll, H. S., Bentzen, M., Säfvenbom, R. (2020). Development of positive emotions in physical education: Person-centered approach for understanding motivational stability and change. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 999-1014.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639818>
- Mitchell, F., Gray, S. & Inchley, J. (2013). 'This choice thing really works...' Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 593-611.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*.
<http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Nordahl, A. & Misund, S. S. (2009). *Læring gjennom mestring: Skoggruppemetoden*. SEBU Forlag.
- Nordahl, T. (2014). Eget barn som del av fellesskapet – Om tilpasset opplæring og samarbeid mellom hjem og skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis* (s. 123-135). Cappelen Damm Akademisk.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

- Nygård, S. I. (2015). Dans. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg., s. 188-199). Universitetsforlaget.
- Oliveira, N. M. (2014). Teachers Experiences with Disengagement in Physical Education Classes at Secondary School Level in the Perth Metropolitan Area. [Masteroppgave, Edith Cowan University]. <https://ro.ecu.edu.au/theses/1274/>
- Ommundsen, Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (2. utg., s. 46-63). Universitetsforlaget.
- Osnes, H., Skaug, H.N. & Kaarby, K. M. E. (2015). *Kropp, bevegelse og helse i barnehagen* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rafoss, K. & Zoglówek, H. (2008). *Spill og lær ballspill – en innføring i skudd-på-mål-spill*. Høyskoleforlaget.
- Sandanger, S. & Johannessen, M. (2021). *Reell elevmedvirkning*. Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Elevenes selvverd. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 70-87). Gyldendal Akademisk.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne* [Doktoravhandling]. Odense: Syddansk universitet.
- Seim, S. & Opsahl, K. (2014). Barns deltakelse i fritid. I L. M. Guldbrandsen (Red.), *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis – en utforskende tilnærming* (s. 183-202). Universitetsforlaget.
- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 9-23). Cappelen Damm AS.
- Svendby, E. B. (2013). 'Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn': En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming). [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171353>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: Skolefag*,

- profesjonsutvikling, forskning*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Tischler, A. & McCaughtry, N. (2011). PE Is Not for Me: When Boys Masculinities Are Threatened. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 37-48.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599720>
- Tufte, P. A. (2018). *Hvordan lese kvantitativ forskning?*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev*. Fagbokforlaget.
- Ungdata. (u.å). *Finn Ungdata-tall for ungdomsskolen*. Ungdata.
<https://www.ungdata.no/kartside/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 23. mars). *Elever uten vurderingsgrunnlag – fellesfag*. Udir.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elever-uten-vurderingsgrunnlag/elever-uten-vurderingsgrunnlag--fellesfag/>
- Øksnes, I. (2020). *“For første gang vil jeg faktisk være med i gym»: En kvalitativ studie av elever og ansatte i skolehelsetjenesten sine opplevelser med tilrettelagt undervisning i kroppsøving* [Masteroppgave, Norges Teknisk-naturvitenskapelige Universitet].
<https://hdl.handle.net/11250/2784487>
- Åsebø, E. S. S. & Løvoll, H. S. (2023). Exploring coping strategies in physical education. A qualitative case study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 28(3), 291-305.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1976743>
- Åsebø, E. S. S., Løvoll, H. S., & Krumsvik, R. J. (2020). Perceptions of Contextual Stressors in Physical Education. A Qualitative Case Study. *Physical Education and Pedagogy*, 20/02. <https://doi.org/10.3389/fspor.2020.528979>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv på forsiden av spørreundersøkelsen



Denne forskningen er i forbindelse med en masteroppgave ved Høgskulen på Vestlandet.

Undersøkelsen er anonym, og tar omtrent 2-3 minutter. Det samles ikke inn opplysninger om hvem som har deltatt, og svarene kan ikke spores tilbake til deg som person.

Tema: Barneskole. Elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøving.

Forskning: Hensikten med denne studien er å kartlegge hvor mange elever som ikke deltar/har liten deltakelse i kroppsøving på barneskoler, og eventuelle tiltak som benyttes for å øke deltakelsen blant disse elevene.

Bakgrunn: Statistikk presentert av Utdanningsdirektoratet (2021) viser tydelig at kroppsøving er blant fagene på videregående skole hvor størst antall elever ender opp uten vurderingsgrunnlag (IV). Gjennom kvalitative intervjuer gjorde Øksnes (2020) funn som tydet på at utfordringer i kroppsøving startet allerede på barneskolen. I forskning gjort på 6.trinn av Johansen & Nilsen (2019) svarte 29,1% av elevene enten at de *ikke ville* eller *var usikre på om de ville* deltatt i kroppsøvingfaget dersom det var frivillig.

FORRIGE

NESTE

66%

Vedlegg 2: Spørsmålene I undersøkelsen

Kjønn?

- Kvinne
- Mann
- Annet

Hvilken formell kompetanse har du innenfor kroppsøvfingsfaget?

- 0 -14 studiepoeng
- 15 - 29 studiepoeng
- 30 - 44 studiepoeng
- 45 - 59 studiepoeng
- 60 - 89 studiepoeng
- 90 studiepoeng eller mer

Hvor i Norge underviser du i kroppsøving?

- Nord-Norge
- Midt-Norge
- Vest-Norge
- Øst-Norge
- Sør-Norge

På hvilke trinn underviser du i kroppsøving dette skoleåret?

- Småtrinnet (1. - 4. trinn)
- Mellomtrinnet (5. - 7. trinn)
- Både småtrinnet og mellomtrinnet
- Har undervist på småtrinnet (1. - 4. trinn) men underviser ikke dette skoleåret
- Har undervist på mellomtrinnet (5. - 7. trinn) men underviser ikke dette skoleåret
- Annet

Hvor mange års erfaring har du som lærer i kroppsøving?

- 0-5 år
- 6-10 år
- 11-20 år
- 21 år eller mer

Hvor mange elever har du i kroppsøving dette skoleåret?

- 0-15 elever
- 16-30 elever
- 31-50 elever
- 50 eller mer

I denne undersøkelsen viser begrepet "liten deltakelse" til de elevene som læreren opplever at deltar i mindre enn 50% av kroppsøvingstimen. (Du skal IKKE inkludere elever som allerede er fritatt fra kroppsøving i svarene på denne undersøkelsen).

Hvor mange av elevene dine opplever du har liten/ingen deltakelse i kroppsøvingstimen dette skoleåret?

- Ingen
- 1-2 elever
- 3-5 elever
- 6-10 elever
- Flere enn 10 elever

På hvilken måte opplever du at elevene dine har liten/ingen deltakelse i kroppsøvingstimen? (Du kan krysse av flere).

- Alle mine elever deltar
- De møter ikke til timen
- De er tilstede, men uten å delta i aktivitetene (f.eks. sitter på benken og ser på)
- De er med i undervisningen, men er ikke engasjerte
- De deltar i kun noen av aktivitetene
- De har forstyrrende adferd (f.eks. tuller seg eller gjør andre ting enn aktivitetene)
- De "glemmer" gymtøy
- Forfalskning av skader/sykdom
- Annet:

I hvilke aktiviteter har du erfart *ekstra liten* deltakelse blant elevene i kroppsøving? (Du kan krysse av flere).

- Ballspill (Fotball, håndball, basketball, etc.)
- Egentrening
- Naturferdsel (friluftsliv, orientering, etc.)
- Uteaktivitet (slåball, sykkel etc.)
- Svømming
- Friidrett
- Vinteraktiviteter (ski, skøyter, aking etc.)
- Elevstyrt lek
- Organisert lek
- Styrketrening
- Dans
- Turn
- Annet:

I hvilke aktiviteter har du erfart *ekstra høy* deltakelse blant elevene i kroppsøving? (Du kan krysse av flere).

- Ballspill (Fotball, håndball, basketball, etc.)
- Egentrening
- Naturferdsel (friluftsliv, orientering, etc.)
- Uteaktivitet (slåball, sykkel etc.)
- Svømming
- Friidrett
- Vinteraktiviteter (ski, skøyter, aking etc.)
- Elevstyrt lek
- Organisert lek
- Styrketrening
- Dans
- Turn
- Annet:

Har elevene med liten/ingen deltakelse i kroppsøving, også liten/ingen deltakelse i andre skolefag?

- Ja
- Nei
- Noen av elevene
- Vet ikke

Dersom du opplever å ha noen elever med liten/ingen deltakelse i kroppsøvingstimene dine - hva tror du det kan skyldes? (Du kan krysse av flere).

- På grunn av aktivitetene i faget
- På grunn av klassemiljøet
- På grunn av elevenes oppfattelse av seg selv (selvbilde)
- På grunn av mangel på opplevd mestringsfølelse
- På grunn av mangel på god relasjon til faglærer
- På grunn av mangel på opplevd kompetanse
- På grunn av mangel på erfaring
- Alle elevene mine deltar
- Annet:

Gjør du noen tiltak for de elevene som har liten/ingen deltakelse i kroppsøvingundervisningen?

- Ja
- Nei
- For noen
- Alle elevene deltar

Hvilke tiltak gjør du for elevene som har liten/ingen deltakelse i kroppsøvingundervisningen? (Du kan krysse av flere).

- Gjør ingen tiltak
- Dialog med eleven
- Elevmedvirkning
- Mer variasjon i aktivitetene
- Nye undervisningsmetoder (f.eks. gruppesammensetning)
- Annet:

Hvilket tiltak har du benyttet **mest** dette skoleåret?

- Gjør ingen tiltak
- Dialog med eleven
- Elevmedvirkning
- Mer variasjon i aktivitetene
- Nye undervisningsmetoder (f.eks. gruppesammensetning)
- Annet:

Hvor godt har tiltaket, som du har benyttet mest dette skoleåret, fungert?

- Det fungerer aldri, eller kun i noen få tilfeller (0-25%)
- Det fungerer i noen av tilfellene (26-50%)
- Det fungerer i mange av tilfellene (51-75%)
- Det fungerer i alle, eller nesten alle tilfellene (76-100%)
- Har ikke gjort noen tiltak

Gi en kort beskrivelse på hvilke tre faktorer du opplever at påvirker elevenes deltakelse i kroppsvøingstimene mest? (Frivillig).

Tusen takk for ditt bidrag!