

Linn Solvoll Kolbeinsen

"Det viktigste er jo hvordan du presterer i gymmen"

En kvalitativ studie av elevers erfaringer med kroppsøvingfaget.

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2016

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært todelt. Det første formålet har vært å undersøke hvordan kroppsøvingsfaget erfares av elever som er aktive i organisert idrett og elever som ikke er aktive i organisert idrett. Gjennom kvalitative fokusgruppeintervju og individuelle dybdeintervju, har ti elever bidratt til å belyse studiens første problemstilling; *hvordan erfares kroppsøvingsfaget på videregående skole av elever som er aktive i organisert idrett og elever som ikke er aktive i organisert idrett?*

Selvbestemmelsesteorien og litteratur om kroppsøvingsfaget og den organiserte idretten, har dannet en teoretisk ramme for studien. Det andre formålet har vært å undersøke hvordan motivasjonsteori kan bidra til å utvikle en dypere forståelse av hvordan elevene erfarer kroppsøvingsfaget. Ved å reflektere over hvordan min kvalitative analyse kan forstås gjennom selvbestemmelsesteorien, har jeg belyst prosjektets andre problemstilling; *i hvilken grad bidrar selvbestemmelsesteorien til å utvikle en dypere forståelse av elevenes erfaringer med kroppsøvingsfaget?*

Resultatene fra studien viser at elevene har relativt like oppfatninger av, og levde erfaringer med, kroppsøvingsfaget. Elevene uttrykker generelt positive holdninger til faget, men det virker som om de har liten innsikt i fagets formål og hva de skal lære. Faget virker å være preget av tradisjonelle idretter og aktiviteter, og elevene ønsker mer medbestemmelse i undervisningen. Elevene opplever kroppsøvingsfaget som ferdighetsorientert, og det foregår en konstant sammenligning i faget hvor idrettslige ferdigheter og prestasjoner sammenlignes uavhengig av elevenes forutsetninger. Elevene bruker idrettsrelaterte begreper, og snakker om ”gode” og ”dårlige” elever. Motivasjonsteori virker å være et egnet verktøy for å reflektere over elevers motivasjon, men det finnes begrensninger. Den største begrensningen virker å ligge i det faktum at mye av empirien ikke kan forstås ved hjelp av motivasjonsteori. Elevene knytter kompetanse i faget til idrettslige ferdigheter og prestasjoner, og forståelsen av prestasjon blant elevene i min studie er ikke i tråd med læreplanen og intensjonen med kroppsøvingsfaget. Det vil si at målinger av motivasjon kanskje ikke måler elevers motivasjon for faget, men heller motivasjon for å oppnå idrettslige ferdigheter og prestasjoner.

Forord

Når jeg nå har kommet så langt at jeg kan skrive forordet på masteroppgaven min, betyr det at min femårige utdannelse innen idrettsvitenskap er ved veis ende. Å arbeide med denne studien har vært både spennende, utfordrende og lærerikt. Forskningsprosessen har gitt meg et innblikk i det valgte problemområdet som jeg ikke ville vært foruten. Jeg ønsker å takke noen personer som fortjener en ekstra oppmerksomhet.

Først og fremst vil jeg takke elevene som har deltatt i undersøkelsen, som har delt sine erfaringer med kroppsøvningsfaget og dermed gjort det mulig å skrive denne oppgaven. Jeg vil også takke elevenes kroppsøvningslærer som har vært positiv, vist interesse og vært svært behjelpelig i datainnsamlingsprosessen i min studie.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Reidar Säfvenbom ved NIH. Jeg har satt stor pris på dine ærlige og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen, og du har hjulpet meg med å få ny giv og motivasjon i tunge stunder. Uten din kompetanse, støtte og tilgjengelighet hadde ikke oppgaven blitt som den er i dag.

Min gode venn Kristoffer, uten deg hadde ikke hverdagen på NIH vært den samme. Vi har hatt mange gode diskusjoner, og ikke minst hatt det gøy med å skrive våre masteroppgaver. Vi har støttet og pushet hverandre for å hente fram det beste i oss selv, særlig på lange dager i den siste delen av prosessen. Vi kom i mål!

Tusen takk, mamma og pappa, for at dere alltid stiller opp for meg og støtter meg - uansett hva det gjelder her i livet. Takk Andreas, for at du har støttet meg på en måte som bare en storebror kan. Du har alltid vært en inspirasjon og et forbilde for meg.

Oslo 30.mai 2016

Linn Solvoll Kolbeinsen

Linn Solvoll Kolbeinsen

Innhold

Sammendrag	3
Forord.....	4
Innhold	5
1 Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn for valg av problemområde og problemstilling.....	7
1.2 Begrepsavklaring.....	8
1.3 Oppgavens struktur	9
2 Teori	11
2.1 Hva er motivasjonsteori?.....	11
2.2 Deci & Ryans teori om selvbestemmelse	12
2.2.1 Indre motivasjon	13
2.2.2 Basic Needs Theory	14
2.2.3 Ytre motivasjon.....	17
2.2.4 Organismic Integration Theory.....	17
2.2.5 Sosiale kontekster som fremmer selvbestemmelse	19
2.2.6 Kritikk av selvbestemmelsesteorien	22
2.2.7 Tidligere forskning på kroppsvingsfaget og SDT.....	22
2.3 Kroppsvingsfaget i skolen og den organiserte idretten	23
2.3.1 Kroppsvingsfaget i skolen.....	23
2.3.2 Den organiserte idretten	24
2.3.3 Kroppsving og idrett for alle?.....	25
3 Metode	27
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	27
3.2 Min rolle som forsker og min forforståelse.....	28
3.3 Kvalitativ tilnærming og intervju.....	30
3.4 Innsamling av informasjon.....	31
3.4.1 Utvalg av skole og informanter.....	31
3.4.2 Intervjuguiden	33
3.4.3 Intervjusituasjonen	34
3.4.4 Etterarbeid og analytisk tilnærming.....	36
3.5 Styrker og svakheter	38
3.6 Etske betraktninger	39

4	Resultater	42
4.1	Elevkontekst.....	42
4.1.1	Elever som er aktive i organisert idrett	42
4.1.2	Elever som ikke er aktive i organisert idrett	42
4.1.3	Skolen	43
4.2	Elevenes oppfatning av kroppsøvningsfaget.....	43
4.3	Et idretts- og ferdighetsorientert kroppsøvningsfag?	48
4.4	Sosial sammenligning i kroppsøvningsfaget	52
5	Diskusjon	56
5.1	Elevenes erfaringer med kroppsøvningsfaget sett i lys av selvbestemmelsesteorien	56
5.1.1	Tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov i kroppsøvningsfaget	57
5.1.2	Hvordan fremme indre motivasjon i kroppsøvningsfaget?.....	62
5.2	Kroppsøvningsfaget som sosial konstruksjon.....	64
5.2.1	Elevenes levde erfaring med kroppsøvningsfaget	69
5.2.2	Kroppsøvningsfaget – en arena for de trente og idrettsflinke?	72
5.3	Bruk av motivasjonsteori	77
5.3.1	Motivasjonsteori som teoretisk rammeverk og analytisk verktøy	77
5.3.2	Begrensninger ved å bruke motivasjonsteori i min studie	78
6	Oppsummering	81
	Litteraturliste	84
	Liste over vedlegg.....	91

1. Innledning

Kroppsøvningsfaget er et obligatorisk fag for elever i norsk skole, og faget er gjennomgående fra første klasse i grunnskolen til avsluttende år på videregående skole. Faget skal være allmenndannende, og fagets overordnede mål tilsier at elevene skal lære, oppleve, sanse og skape med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2012a [Udir]). Elevene skal utvikle seg gjennom et bredt utvalg aktiviteter, og de skal møte både tradisjonelle aktiviteter og nye bevegelsesaktiviteter. Gjennom deltakelse i kroppsøvningsfaget skal elevene utvikle en positiv oppfatning av egen kropp, utvikle identitetsfølelse, selvfølelse og bli inspirert til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Udir, 2012a).

Med denne masteroppgaven håper jeg å kunne gi et innblikk i hvordan elevene erfarer kroppsøvningsfaget. Mer konkret vil jeg forsøke å gi et innblikk i hvordan faget erfares av elever som er aktive i organisert idrett og elever som ikke er aktive i organisert idrett. Dette er et område som det har blitt forsket lite på, og hittil har jeg ikke funnet kvalitative studier som undersøker dette nærmere. Jeg mener derfor det er viktig å få en forståelse av hvordan kroppsøvningsfaget erfares av disse elevgruppene.

1.1 *Bakgrunn for valg av problemområde og problemstilling*

Lærerutdanningsinstitusjoner, politikere og andre som arbeider med helse og utdanning lider av begrenset og ufullstendig kunnskap om hvordan ungdommer opplever kroppsøvningsfaget i skolen (Jonkås, 2010 I; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014). Det finnes få studier om hvordan elever erfarer undervisningen i kroppsøvningsfaget (Berg Svendby, 2013 I; Dowling, 2016), men et unntak er en nyere landsrepresentativ studie av norske ungdommer mellom 13 og 18 år. Denne studien viser at 43 % av de deltakende ungdommene ikke er fornøyde med hvordan kroppsøvningsfaget blir presentert i skolen (Säfvenbom et.al.,2014). Samme studie rapporterer at elever som er aktive i organisert idrett har en mer positiv holdning og mer indreregulert motivasjon til kroppsøvningsfaget enn elever som ikke deltar i organisert idrett. Basert på resultatene fra denne studien kan det virke som at kroppsøvningsfaget sammenfaller med logikken til organisert konkurranseidrett, at elever som deltar i organisert idrett får størst utbytte av kroppsøvningsfaget, og at faget kan være med på å skape sosiale ulikheter (Säfvenbom et. al., 2014; Seippel, Sisjord & Strandbu, 2016). Det at kroppsøvningsfaget ligner den

organiserte idretten, og at elever som er aktive i organisert idrett blir sett på som ”vinnere” i kroppsøvingsfaget, har gjort at jeg har utviklet en interesse for dette. Jeg har derfor inkludert både elever som er aktive i organisert idrett og elever som ikke er aktive i organisert idrett i mitt prosjekt for å forsøke å forstå dette fenomenet. I forsøket på å få en dypere forståelse for de resultater som kommer fram i studien til Säfvenbom et.al. (2014), har jeg med utgangspunkt i teori om motivasjon valgt å jobbe ut i fra følgende problemstilling;

Hvordan erfares kroppsøvingsfaget på videregående skole av elever som er aktive i organisert idrett og elever som ikke er aktive i organisert idrett?

Jeg har hentet mye inspirasjon til min masteroppgave på bakgrunn av de resultater som kommer fram i studien til Säfvenbom et.al. (2014), og i min oppgave vil jeg søke en dypere forståelse av forholdet mellom idrettsdeltakelse og motivasjon for kroppsøving. I studien til Säfvenbom et.al. (2014) er selvbestemmelsesteorien (SDT; Self-Determination Theory) brukt som teoretisk rammeverk og som et verktøy for å måle elevens motivasjon og deres holdninger til kroppsøvingsfaget. SDT blir brukt i kvantitative så vel som kvalitative studier – særlig masteroppgaver skrevet av studenter (Rustad, 2010; Medic, 2012; Løtveit, 2013; Langøy, 2014). Dette har gjort at jeg har utviklet en interesse for denne teorien, og om den er i stand til å utvikle en dypere forståelse av elevenes erfaringer med kroppsøvingsfaget. Jeg vil undersøke på hvilken måte motivasjonsteori kan bidra til å forstå hvordan elever erfarer og reflekterer over kroppsøvingsfaget. På bakgrunn av denne interessen ble problemstilling nummer to utformet;

I hvilken grad bidrar selvbestemmelsesteorien til å utvikle en dypere forståelse av elevenes erfaringer med kroppsøvingsfaget?

1.2 Begrepsavklaring

Erfaring: Begrepet erfaring blir definert på flere ulike måter, og i følge Gadamer (1960) er erfaringsbegrepet et av de minst klare begrepene vi har. Jeg vil bruke både begrepet erfaring og opplevelse i min oppgave. I dagligtale blir ofte begrepene erfaring og opplevelse brukt om hverandre, men erfaringsbegrepet blir oftere brukt i tilknytning til hendelser en har lært noe av. En opplevelse er ofte knyttet til å uttrykke sine dypeste

tanker og følelser, men blir også knyttet til formidlingen av en persons umiddelbare inntrykk og subjektive erfaring (Gurholt, 2010). En opplevelse er noe en opplever i en aktivitet eller handling, og senere kan en reflektere og gjøre seg erfaringer fra denne opplevelsen (Steinsholt, 2010). Erfaringer er altså noe vi har opplevd, og slike levde erfaringer har en viss essens, en ”kvalitet”, som vi kjenner igjen i ettertid (Van Manen, 1997).

Kroppsøvningsfaget: ”Ifølge læreplanen skal kroppsøvningsfaget gi alle elever – uavhengig av deres sosiale, etniske bakgrunn, kjønn eller funksjonsnivå – et likeverdig, tilpasset opplæringstilbud i fysisk aktivitet” (Dowling, 2016:249). Faget skal bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og å være i aktivitet sammen med andre. Faget skal også bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, identitet og positiv oppfatning av egen kropp (Udir, 2012a).

Idretten: ”Idretten” i bestemt form, oppfattes ofte synonymt med idrettsbevegelsen og Norges Idrettsforbund (NIF). Idrett omfavner også aktiviteter som ikke nødvendigvis foregår i regi av NIF, eksempelvis idretter som er nye i norsk kontekst, og all selvorganisert aktivitet som drives på løkker, på gater og i naturen (Seippel et.al., 2016). Organisert idrett er all aktivitet som foregår i lag og foreninger, mens uorganisert idrett omfatter den aktiviteten som drives på ulike arenaer drevet fram av de enkelte aktørene selv. Med bakgrunn i disse definisjonene har elevgruppene i mitt utvalg blitt konkretisert. Med elever som er aktive i organisert idrett mener jeg elever som er aktive i idrettslag og foreninger. Elever som ikke er aktive i organisert idrett er ikke med i idrettslag eller foreninger, men de driver med selvorganisert aktivitet på fritiden.

1.3 Oppgavens struktur

Jeg har i hovedsak brukt selvbestemmelsesteorien som teoretisk forankring. Jeg har også inkludert litteratur som beskriver kroppsøvningsfaget og den organiserte idrettens formål og verdier, da jeg anser dette som relevant for diskusjonen. Jeg har tatt med tidligere forskning som er gjort på dette feltet. Forskningsprosessen og de metodiske valgene jeg har gjort beskrives i metodekapitlet. Metodekapitlet gir et innblikk i min forforståelse, og det jeg anser som styrker og svakheter med prosjektet. Dette inkluderer valg av kvalitativ metode, intervju, utvalg, analytisk tilnærming, validitet, reliabilitet og etiske betraktninger. Resultatkapitlet gir en oversikt over hvordan elevene erfarer

kroppsøvningsfaget, gjennom elevenes erfaringsnære beskrivelser. Sentrale funn fra resultatene diskuteres i tre deler for å belyse prosjektets problemstillinger. I den første delen av diskusjonen blir resultatene diskutert i lys av SDT, med særlig fokus på tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov og indre motivasjon. I den andre delen diskuteres resultatene videre ved å inkludere annen relevant litteratur og empirisk arbeid, sett i lys av kroppsøvningsfaget som en sosial konstruksjon. I den tredje og avsluttende delen av diskusjonen reflekterer jeg over hvordan motivasjonsteori kan bidra til å utvikle en dypere forståelse av elevers erfaringer med kroppsøvningsfaget. Avslutningsvis oppsummeres de sentrale funnene fra analysen og diskusjonen knyttet til prosjektets problemstillinger.

2. Teori

2.1 *Hva er motivasjonsteori?*

Kunnskap om motivasjon er viktig fordi vi alle har implisitte teorier om motivasjon (Stipek, 2002 I: Skaalvik & Skaalvik, 2013). Både foreldre, lærere og trenere befinner seg ofte i situasjoner hvor det kan oppstå behov for å motivere andre, og i slike situasjoner handler de ut i fra egne implisitte eller eksplisitte ideer om hvordan motivasjon kan stimuleres (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det finnes imidlertid mange teorier om motivasjon, hvor noen teorier er motstridende, mens andre overlapper hverandre. Forskjellene skyldes til dels at teoriene forsøker å forklare ulike aspekter ved motivert atferd, men også ved at de tar utgangspunkt i ulike begrunnelser for atferden (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Motivasjon betraktes ofte som en kvantitativ dimensjon, og et alternativ er å betrakte motivasjon som en kvalitativ dimensjon. Den kvalitative dimensjonen blir da å undersøke hva som regulerer motivasjonen, altså hva som er årsaken til at motivasjonen er høy eller lav.

Motivasjonsteorier er bygd opp på antakelser om menneskets natur, og om de faktorer som gir drivkraft til handling (Deci & Ryan, 1985). Disse teoriene kan ses som et deskriptivt kontinuum som beveger seg fra det mekaniske til det organiske. Mekaniske teorier ser på mennesket som noe passivt, som blir drevet av et samspill av psykologiske drivkrefter og miljømessige stimuli, mens organiske teorier ser på mennesket som en aktiv organisme, som har viljekraft og som initierer atferd (Deci & Ryan, 1985). I henhold til det sistnevnte perspektivet prøver mennesket aktivt å få kontroll over miljøet og krefter som påvirker personen selv, og det er i samhandlingen med miljøet, og gjennom aktivitet og mestring, at personligheten dannes og videreutvikles i en kontinuerlig prosess (Deci & Ryan, 1985).

Motivasjon beskrives altså som en samlebetegnelse for de faktorer som initierer eller gir energi til atferd og det som driver personer til å gjøre spesielle ting, som for eksempel å drive med idrett og å trene (Moran, 2004 I: Green, 2010). Hva som motiverer unge mennesker til å starte, fortsette, slutte og returnere til idrett har lenge vært gjenstander for forskning og debatter i akademiske, offentlige og politiske kretser (Green, 2010). Motivasjon beskrives også ofte som en drivkraft som har betydning for atferd, og inkluderer da retning, intensitet og utholdenhet. Motivasjon kan vises gjennom de

valgene en tar, innsatsen en viser, og hvor utholdende en er når en støter på vansker og oppgaver som krever ekstra stor innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Hva atferd kan fortelle om motivasjon er likevel begrenset. Observasjon av atferd kan i beste fall fortelle om en elev er motivert for en bestemt aktivitet, og hvor sterk denne motivasjonen er, men det er ikke alltid en kan se hva som ligger til grunn for den sterke motivasjonen. Et løfte om belønning eller straff kan eksempelvis føre til at en elev arbeider med oppgaver som den ikke er motivert for. ”Atferden forteller ikke *hvorfor* eleven er motivert for en bestemt atferd, *hva* eleven er motivert for, eller hva som er elevens *mål*” (Skaalvik & Skaalvik, 2013:133). Elevers atferd er målrettet, og ulike elever kan ha ulike mål og/eller begrunnelser for å utføre samme atferd. Elever som har samme mål kan tilsvarende velge ulik atferd, og dette viser at studier av motivasjon ikke kan begrenses til et studium av atferd.

2.2 Deci & Ryans teori om selvbestemmelse

Det er gjort mye forskning på motivasjon i kroppsøvningsfaget, og i flere studier er selvbestemmelsesteorien brukt som teoretisk rammeverk eller verktøy for å måle motivasjon blant elever (Säfvenbom et.al., 2014; Ntoumanis & Standage, 2009; Stormoen, Urke, Tjomsland, Wold & Diseth, 2015). Årsaken til at denne teorien blir så mye brukt kan være at teorien både beskriver hva som regulerer motivasjonen (autonomi vs kontroll), samtidig som den peker på faktorer som enten forsterker eller svekker denne reguleringen (Ryan & Deci, 2007).

Selvbestemmelsesteorien er en teori som bygger på at mennesket er en aktiv organisme av natur, hvor atferd styres av indre prosesser, utvikles og finjusteres. Mennesker streber etter å mestre pågående utfordringer, møte optimale utfordringer og integrere disse erfaringene inn i selvet (Deci & Ryan, 2000). Deci & Ryan (1985) mener at mennesket aktivt prøver å få kontroll over miljøet, og krefter som påvirker personen selv.

I pedagogisk litteratur skilles det ofte mellom indre og ytre motivasjon (Stipek, 2002 I: Skaalvik & Skaalvik, 2013). Deci & Ryans selvbestemmelsesteori bygger på forutsetningen om at mennesket har grunnleggende medfødte behov, og Deci & Ryan (1985) har delt inn motivasjon i ulike kategorier; amotivasjon, ulike former for ytre motivasjon og indre motivasjon. En person som er amotivert handler uten hensikt, og

har ingen motivasjon for å utføre aktiviteten (Ryan & Deci, 2000). En indre motivert person utfører handlinger basert på glede, tilfredshet og nytelse hvor handlingen i seg selv er målet, uavhengig av ytre faktorer (Deci & Ryan, 1985). SDT er en metateori som består av forskjellige underteorier som forsøker å forklare menneskelig motivasjon og atferd, med et fokus på en mer differensiert tilnærming til motivasjon ved å se på hvilken type motivasjon som blir uttrykt til enhver tid (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010 I; Säfvenbom et.al., 2014). *Cognitive Evaluation Theory* beskriver hvordan sosiale kontekster og samhandling med andre menneskers enten styrker eller svekker menneskets indre motivasjon, og *Causality Orientations Theory* beskriver individuelle forskjeller i forhold til å innordne seg i det sosiale samfunnet ved hjelp av autonomi, kontroll av egen oppførsel eller amotivasjon. *Organismic Integration Theory* tar for seg internaliseringsprosessen av ulike ytre motiver, og *Basic Needs Theory* beskriver tre grunnleggende behov som er knyttet til velvære og behovstilfredsstillelse relatert til atferd eller hendelser. Felles for disse underteoriene er tanken om ”det søkende mennesket” og at grunnleggende psykologiske behov er sentrale for selvutvikling og mellommenneskelig integrasjon (Løtveit, 2013). Jeg har valgt å avgrense denne omfattende motivasjonsteorien til å gå nærmere inn på *Basic Needs Theory* og *Organismic Integration Theory*, og jeg vil bruke disse teoriene for å forsøke å forstå hvordan elever erfarer kroppsøvningsfaget. Jeg vil i de neste kapitlene beskrive indre motivasjon, de ulike formene for ytre motivasjon og de grunnleggende psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien.

2.2.1 Indre motivasjon

Indre motivert atferd kan defineres som atferd individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen form for ytre belønning eller konsekvenser (Deci & Ryan, 1985). Mye atferd som etter denne definisjonen kan karakteriseres som indre motivert, kan en finne hvis en observerer barn. Barn er indre motiverte for å lære, for å påta seg utfordringer, og for å løse problemer (Deci & Ryan, 1985). En indre motivert person baserer sine handlinger på glede, tilfredshet og nytelse uavhengig av ytre faktorer, og det er handlingen i seg selv som er målet (Deci & Ryan, 1985). Flere teoretikere har sett på indre motivasjon som noe som springer ut av grunnleggende behov hos mennesket, og et fellestrekk ved teoriene er at de forutsetter at mennesket har en naturlig tendens eller et medfødt behov for å utvikle kompetanse. Når Deci & Ryan (1985) definerer det grunnleggende behovet for kompetanse har de tatt

utgangspunkt i Whites (1959) teori om kompetanse, der behovet for å kunne påvirke omgivelsene beskrives som en grunnleggende motivasjonsfaktor. White (1959) hevder at mennesket har behov for å føle seg kompetent, og at behovet for å føle kompetanse leder til aktiviteter som utforskning og manipulering (Deci & Ryan, 1985). Deci & Ryan (2000) forklarer indre motivert atferd som atferd der en person ikke er avhengig av ytre belønning eller konsekvenser av atferden, og at aktiviteten springer ut av interesse og har sin egen belønning i form av glede over selve aktiviteten. Når det gjelder aktivitet og trening er atferden mer ytre motivert, ved at en vil forbedre sin fysiske kapasitet, helse eller utseende, men det vil være viktig med indre motivasjon og glede med å gjøre aktiviteten eller treningen for at det skal kunne opprettholdes over lengre tid (Deci & Ryan, 2007). De forklarer også indre motivert atferd som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov, og de fremhever tre behov som ligger til grunn for at en person skal kunne utvikle indre motivert atferd. Dette er behov for å oppleve seg selv som kompetent, behov for å kunne ta avgjørelser om eget liv og utvikling på egenhånd, og behov for å oppleve tilhørighet.

2.2.2 Basic Needs Theory

Deci & Ryan (1985) hevder at de grunnleggende psykologiske behovene har stor innvirkning på menneskers motivasjon, og at indre motivasjon vil kunne fremmes hvis forholdene ligger til rette for disse behovene. De hevder at indre motivert atferd springer ut av interesse og lyst til å utføre aktiviteten, men for at aktiviteten skal vedvare eller gjentas senere må den tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behovene (Deci & Ryan, 1985). Indre motivasjon kan derfor bare forekomme og vedvare i den grad aktiviteten tilfredsstiller behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Dette betyr altså at indre motivasjon kan fremmes og utvikles gjennom å gi elevene selvbestemmelse eller autonomi, stimulere deres følelse av kompetanse, og sørge for at elevene føler tilhørighet i klassen eller gruppen. De grunnleggende behovene blir ansett som nødvendige for at et menneske skal kunne utvikle seg, oppnå integritet og psykisk velvære. Sentralt i denne teorien er at disse behovene er medfødte, universelle og naturlige – og at de er gyldige på tvers av kjønn, kultur, kontekst og tidsperspektiv (Hagger, 2007 I: Løtveit, 2013). Ønsket om å oppfylle disse grunnleggende psykologiske behovene er det som driver motivasjonen, som igjen kan føre til helse- og læringsutbytte i form av psykologisk frihet, økt bruk av metakognitive strategier og utvikling av forventninger og selvregulering (Säfvenbom et.al., 2014). Teorien om indre

motivasjon og selvbestemmelse tilsier at de grunnleggende psykologiske behovene blir viktige å ivareta i eksempelvis skolen og oppdragelsen. I skolesammenheng kan dette bety at elevene må gis en viss grad av medbestemmelse i undervisningen, både når det gjelder innhold og arbeidsformer, og dette må tilpasses elevenes alder og modenhetsnivå (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Følelse av kompetanse krever at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset elevenes forutsetninger, da for lette eller for vanskelige oppgaver ikke gir noen økt følelse av kompetanse.

Behovet for kompetanse

Kompetanse blir beskrevet som resultatet av en persons samhandling med omgivelsene, oppdragelse, læring og hvordan denne læringen blir tatt opp (Deci & Ryan, 1985). For å oppleve seg selv som kompetent må oppgavene være optimale for den enkeltes kapasitet (Csikszentmihalyi, 1975 I: Deci & Ryan, 1985). Kompetanse kan altså beskrives som å mestre ulike aktiviteter på eget nivå. Å få positiv tilbakemelding på sin kompetanse kan øke indre motivasjon i forhold til ingen tilbakemelding eller negativ tilbakemelding, som kan redusere den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000). En slik positiv tilbakemelding har imidlertid kun effekt når personen opplever seg selv som ansvarlig for handlingen, eller at tilbakemeldingen ikke ødelegger følelsen av selvbestemmelse til å gjøre aktiviteten (Fischer 1978 I: Deci & Ryan, 2000).

Kompetansebehovet innebærer et medfødt ønske og streben etter læring, vekst og utvikling. At en person har kompetanse innebærer å være kompetent nok til å mestre utfordringer en står ovenfor (Deci & Ryan, 1985; Schunk, Pintrich & Meece, 2008). En person vil alltid søke etter å tilfredsstille dette behovet, med mål om å føle seg mest mulig effektiv i pågående interaksjon med det sosiale miljøet (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002). En person trenger å få følelsen av at de klarer å takle utfordringer, ellers vil ikke behovet for kompetanse bli tilfredsstilt. For vanskelige utfordringer kan føre til undergraving av kompetanse, og føre til at personens indre psykologiske behov ikke tilfredstilles. Personen kan da føle seg unyttig, inkompetent, og skaper et bilde av seg selv med dårlig selvtillit (Deci & Ryan, 1985; Hagger & Chatzisarantis 2007; Schunk, Pintrich & Meece, 2008).

Behovet for autonomi

Autonomi omfatter at individet oppfatter seg selv som årsak eller kilden til sin atferd og handlinger (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Connel, 1989). Dette kan være ved at en selv

får ta beslutninger, løse problemer og vise personlig ansvar. Mennesket ønsker at dets egne ønsker skal styre handlinger, i stedet for ytre belønning og press. Når en handling er styrt av interesse og integrerte verdier og oppstår fra selvet, er den selvbestemt eller autonom (Ryan, 1993). Selvbestemte aktiviteter skyldes indre kontroll, mens aktiviteter som skyldes ytre påvirkninger beskrives som ytre kontroll. Autonomi kan være med på å utvikle indre motivasjon, og føre til at personer engasjerer seg i interessante aktiviteter, utvikler kompetanse og integreres i et sosialt miljø (Deci & Ryan, 2000). Hvis eksempelvis det sosiale miljøet støtter selvbestemmelsen til personen, kan personen bli mer indre motivert ved at den får en positiv bekreftelse på handlingene sine. Det er også påvist en positiv relasjon mellom autonomi og kollektive handlinger opp mot individuelle handlinger (Kim, Butzel & Ryan, 1998 I: Deci & Ryan, 2000). Dette betyr at en person får mer indre motivasjon ved å utføre egenvalgte frie handlinger sammen med andre, enn ved å gjøre aktiviteten alene. I kroppsøvningsfaget vil dette for eksempel kunne være elevmedvirkning og medbestemmelse til innhold og aktiviteter sammen med medelever. Det settes ikke likhetstegn mellom autonomi og uavhengighet eller individualisme, men det påpekes at valgene en person tar forsterkes i sosiale sammenhenger (Deci & Ryan, 1985).

Behovet for tilhørighet

Tilhørighet har en stor påvirkning for å fremme indre motivasjon. Mennesker utvikler seg sammen med andre, og de fleste mennesker vil føle at en aktivitet er mer verdifull om en er i nærheten av, og at aktiviteten er støttet av, signifikante andre (Deci & Ryan, 2000). Mennesket søker støtte hos andre for sine handlinger, med et ønske om at andre skal synes det en gjør er positivt. Behovet for tilhørighet dreier seg om å føle tilhørighet til en gruppe, oppleve respekt, anerkjennelse og kjærlighet fra andre mennesker (Deci & Ryan, 2002). Det å føle seg komfortabel og velkommen innenfor en tilfeldig eller en signifikant gruppe er behov som må støttes for at en skal kunne oppleve tilhørighet. Deci & Ryan (2000) understreker at tilhørighet ikke er en absolutt forutsetning for indre motivasjon i alle sammenhenger. De poengterer at mennesker ofte engasjerer seg i indre motiverte aktiviteter uten å være sammen med andre, eksempelvis ved å gå på en skitur alene, som er en egeninitiert eller selvvalgt aktivitet. I en sosial situasjon må aktivitetene også tilfredsstillende behovet for sosial tilhørighet eller sosial inkludering, blant annet i skoleklasser og grupper.

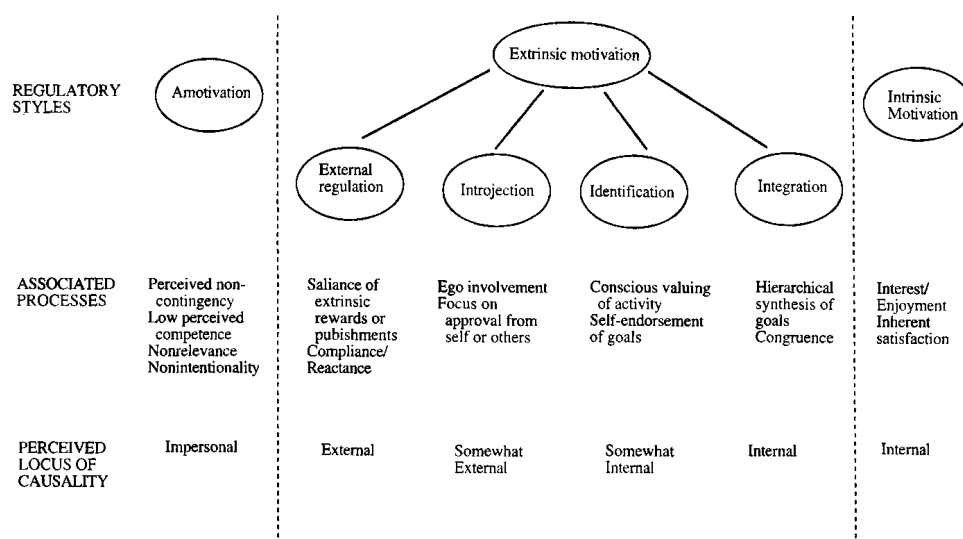
2.2.3 Ytre motivasjon

Innenfor Deci & Ryans teori om selvbestemmelse betraktes ytre motivasjon som en instrumentell regulering av motivasjon. Når en person er ytre motivert for en handling eller aktivitet er fokuset på tvang, skyldfølelse eller knyttet til nytteverdien til aktiviteten – ikke på grunnlag av interesse for aktiviteten i seg selv. Noen perspektiver ser på ytre motivasjon som ikke autonom, men selvbestemmelsesteorien beskriver at ytre motivasjon kan variere sterkt angående i hvilken grad den er autonom (Ryan & Deci, 2000). Eksempler på dette kan være at en student gjør lekser for å unngå å få kjeft av foreldrene, og en annen student gjør leksene fordi han/hun ønsker å få gode karakterer for å komme inn på ønsket studievalg. Disse studentene gjør altså leksene på grunn av den instrumentelle verdien, ikke fordi han/hun synes det er interessant. Begge disse eksemplene viser til en bevisst instrumentell atferd, men de to typene av ytre motivasjon varierer i hvilken grad de er autonome. Ryan & Deci (2000) stiller spørsmål ved hvordan den ytre motivasjonen påvirker det å starte en handling eller en atferd, og hvordan den virker i dagliglivet. Motivasjonen til en person som starter en spesifikk handling som er satt i gang av signifikante andre (eksempelvis en lærer, trener eller sjef) kan variere fra uvilje, til passivt å adlyde, til aktiv personlig deltakelse og interesse. I følge SDT viser de ulike gradene av respons til hvordan atferden har blitt internalisert og integrert hos personen. Denne internaliseringsprosessen forklares i underteorien *Organismic Integration Theory* (Deci & Ryan, 1985).

2.2.4 Organismic Integration Theory

Denne underteorien beskriver ulike former for ytre motivasjon. Den beskriver hvordan ytre motiver kan bli internalisert og integrert i individet, og på denne måten tilfredsstillende grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 2007). Ved at ytre reguleringer blir internalisert gjennom prosessen med introjeksjon, identifikasjon eller integrasjon, vil motivasjonen variere i hvilken grad den er kontrollert eller autonom (Deci & Ryan, 2000). Ytre regulering, noe som er tydelig når ingen internalisering har forekommet, representerer den mest kontrollerte formen for ytre motivasjon, hvor personers atferd er regulert av andre og ytre faktorer. Selvbestemmelsesteorien beskriver prosesser der ytre motivert atferd kan bli fullstendig selvbestemt og indre regulert, og beskriver måten det sosiale miljøet rundt kan påvirke disse prosessene. I en slik prosess vil en person kontinuerlig omdanne ytre regulerte handlinger til indre regulerte handlinger, og denne prosessen kalles for internaliseringsprosessen (Deci & Ryan, 1985). Deci & Ryan

beskriver denne prosessen som en aktiv og naturlig prosess der personen utvikler seg gjennom personlige interesser og selvbestemmelse. Deci & Ryan tenker seg en skala fra ytre til indre motivasjon, og ytterpunktene på denne skalaen er ytre kontroll eller regulering (belønning eller straff), og indre kontroll (interesse eller lyst) (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Mellom disse ytterpunktene plasseres atferd som skyldes en følelse av plikt eller at aktiviteten er nødvendig, og at aktiviteten er verdifull selv om den ikke oppleves som lystbetont. Et eksempel på dette kan være en person som har fått beskjed fra legen om at hun bør trene. Legen ber henne skrive treningsdagbok, og motivasjonen er kontrollert av legens råd. Etter hvert opplever personen at hun kan trene, hun opplever seg selv som kompetent og hun kan bestemme om hun vil gjøre det alene eller sammen med andre. Personen finner etter hvert ut at hun liker å trene, og at hun ikke trenger å bli kontrollert av legen for å utføre aktiviteten. Jo mer fullstendig en regulering er internalisert, jo mer vil det bli en del av det integrerte selvet, som gir grunnlag for selvbestemt atferd. Internaliseringsprosessen beskrives som et kontinuum, og under denne teorien er det utarbeidet en modell for ulike typer av regulering for ytre motivasjon, som viser i hvilken grad de representerer autonomi [Figur 1].



Figur 1: Organismic Integration Theory og internaliseringsprosessen. Ryan & Deci (2000:61).

Amotivasjon beskriver en tilstand hvor en person ikke ser noen hensikt eller har noen intensjon i å utføre handlingen, eller ikke skjønner hvorfor den gjør det. Hvis en person

er amotivert vil personen handle uten hensikt og bare følge med, uten forståelse eller intensjon. Ryan & Deci (2000) mener amotivasjon kommer fra det å ikke sette pris på en aktivitet, ikke føle seg kompetent til den, eller ikke forvente noe nyttig ut av aktiviteten. Kontrollerte former for motivasjon og amotivasjon kan føre til negative hendelser, som eksempelvis at elever dropper ut av skolen.

Ytre regulering representerer den mest kontrollerte formen for ytre motivasjon, hvor personers atferd er regulert av andre og ytre faktorer (Deci & Ryan, 2000). En slik regulering oppstår når en person føler at handlingen er startet av en ytre kraft, og utføres kun når denne ytre reguleringen er tilstede. Dette er den laveste formen for selvbestemmelse, og er nærmest amotivasjon i internaliseringsprosessen, hvor belønning eller straff driver personens motivasjon og atferd.

Introjeksjonsregulering er karakterisert av indre konflikter og handler om at en person har tatt reguleringen inn, men ikke akseptert den som sin egen. Personen gjør handlingen fordi den må, og ikke fordi den vil (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 1985; 2000). Personen handler for å unngå skyld og angst, opprettholde stolthet eller for å handle i tråd med normer, lover, regler og forventninger fra omgivelsene.

Identifikasjonsregulering er en noe mer autonom form for ytre regulering, hvor handlingene utføres av en egen overbevisning om at de har en hensikt. Personen velger å utføre handlingene og kan oppleve seg som selvbestemmende, men det er fortsatt presset om det som er hensikten som er i fokus (Ryan & Deci, 2007).

Integrasjonsregulering beskrives som den mest komplette og effektive reguleringen, hvor personens ytre motiverte handlinger vil være basert på egen vilje (Deci & Ryan, 2000). Denne reguleringen er nærmest indre motivasjon i internaliseringsprosessen, hvor personen anser verdien av handlingen som viktig – men ser også utviklingen av dens egen personlighet, verdier og identitet. Integrert regulering av atferd og indre regulert atferd har likhetstrekk ved at begge er former for autonom selvregulering, men det er også et skille mellom disse. Ved indre motivert aktivitet er personen interessert i aktiviteten for aktivitetens egen skyld, og ved integrert selvregulering kan atferden oppleves som personlig viktig men ikke nødvendigvis interessant i seg selv, og den er som regel startet av andre.

2.2.5 Sosiale kontekster som fremmer selvbestemmelse

I følge selvbestemmelsesteorien spiller sosiale kontekster en viktig rolle for å fremme selvbestemmelse med et autonomistøttende miljø, struktur og involvering (Hagger &

Chatzisarantis, 2007). Dette kan for eksempel skje i kroppøvingssammenheng med læreren som den signifikante andre. Motivasjonsforskere bruker ofte begrepet ”autonomistøttende læringsmiljø” i betydningen av at elevene gis medbestemmelse, deltar i beslutningsprosesser, gis valgmuligheter og at det benyttes minst mulig ytre kontroll i form av karakterer og belønninger (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Et autonomistøttende miljø beskrives som en måte å undervise på som driver frem elevenes internaliseringsprosess mot indre motivasjon, og viser til en støttende kontekst som støtter valg, minimerer press for å opptre på en spesiell måte og oppmuntrer til å ta initiativ (Reeve, 2002). I følge SDT tenderer en autonomistøttende kontekst å opprettholde eller styrke indre motivasjon og styrke identifiseringen av ytre reguleringer, mens kontrollerende kontekster underbygger indre motivasjon og hindrer internalisering (Black & Deci, 2000). Forskning gjort på kroppøvingfaget viser en direkte og positiv assosiasjon mellom et autonomistøttende miljø og selvbestemt motivasjon (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse & Biddle, 2003; Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang & Baranowski, 2005 I; Hagger & Chatzisarantis, 2007). Andre empiriske undersøkelser bekrefter at et autonomistøttende læringsmiljø, med særlig vekt på valgmuligheter, fremmer motivasjon, innsats og prestasjoner hos elevene (Connell & Wellborn, 1991; Perry, 1998; Turner, 1995 I; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Struktur dreier seg om tydeliggjøring av forventninger og beskrives som det omfanget og beskrivelsen læreren gir til elevene angående hva som forventes i faget, konsekvenser av elevers oppførsel og hvordan elever kan oppnå forventede resultater (Ryan & Deci, 2000; Reeve, 2002). En klar struktur betyr ikke at elevene fratas initiativ, selvstendighet og medbestemmelse, men strukturen utgjør rammer som elevenes initiativ, medbestemmelse og selvstendighet kan utfoldes innenfor (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Et eksempel på struktur er å regulere målene for ulike elevers ferdigheter og kompetanse samtidig som en gir tilbakemeldinger på handlingene. Det er viktig at dette gis i en autonomistøttende og ikke i en kontrollerende kontekst, og dette kan være med å fremme opplevelsen av kompetanse (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Involvering beskriver graden av hvor mye læreren interesserer seg, hvor mye tid og energi han/hun bruker på en situasjon, hvor mye emosjonell støtte som gis til elevene og hvor mye han/hun vet om elevenes sosiale bakgrunn. Dette er også en viktig faktor for å

fremme engasjement og elevenes opplevelse av tilhørighet (Ryan & Deci, 2000; Reeve, 2002; Hagger & Chatzisarantis, 2007; Taylor & Ntoumanis, 2007).

Den sosiale konteksten er viktig for å fremme elevens selvbestemmelse. Indre motivasjon vil kunne fremmes dersom en er i trygg nærhet til andre (Ryan & La Guardia, 2000 I: Deci & Ryan, 2000), og studier viser at studenter føler en større indre motivasjon når læreren er nær og omsorgsfull (Ryan & Grolnick, 1986; Ryan, Stiller & Lynch, 1994 I: Deci & Ryan, 2000). Trygghet og tilhørighet kan øke reguleringen av motivasjon til å utøve aktiviteter som er støttet av signifikante andre, eksempelvis læreren eller medelever i kroppsøvningsfaget. En person kan da føle seg mer trygg og ha lettere for å prøve nye ting, hvis de opplever at signifikante andre støtter aktiviteten. Nomeland (2014) argumenterer for at en autonomistøttende lærer gir næring til elevenes behovstilfredsstillelse og indre regulert motivasjon, som videre kan føre til at elevene opplever glede i faget. Omgivelsene rundt aktiviteten og støtte fra signifikante andre kan oppmuntre en person til selvbestemmelse, og bidra til at personen får dekket sine grunnleggende psykologiske behov ved å følge punktene med autonomi, struktur og involvering (Ryan & Deci, 2000; Hagger & Chatzisarantis, 2007). Når de grunnleggende psykologiske behovene er tilfredsstilt i en kontekst, vil det fasilitere både indre motivasjon og internalisering (Ryan & Deci, 2008 I: Løtveit, 2013). Behovstilfredsstillelse leder til psykisk velvære, også omtalt som *well-being* (Deci & Ryan, 2002). SDT definerer *well-being* som optimal funksjon og erfaring, og hevder at psykisk velvære er avledet fra behovstilfredsstillelse (Gagné & Blanchard, 2007). Behovene er definert som ”innate psychological nutrients that are essential for ongoing psychological growth, integrity, and well-being” (Deci & Ryan, 2000:229 I: Hagger & Chatzisarantis, 2007:244). Hvorfor behovstilfredsstillelse påvirker velvære, er knyttet til at tilfredsstillelse av behovene influerer organiske prosesser som indre motivasjon og internalisering av ytre motivasjon. Indre motivasjon krever ikke bare at behovene er tilfredsstilt, men krever også et element av nye eller optimale utfordringer, og er ofte angitt med økt interesse eller engasjement i oppgaven eller aktiviteten (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Psykologisk velvære er også knyttet til kognitive opplevelser. Kognitive opplevelser består av tanker og vurderinger om livstilfredshet, og de affektive opplevelsene referer til følelsesmessige tilstander. Positiv affekt kan forklares med glede, våkenhet, inspirasjon, begeistring og stolthet mens negativ affekt kan forklares med skyldfølelse, fortvilelse, irritasjon og fiendtlighet (Næss, 2001 I: Løtveit, 2013).

2.2.6 Kritikk av selvbestemmelsesteorien

Deci & Ryans (1985) selvbestemmelsesteori har hatt stor betydning for psykologisk motivasjonsforskning. Teorien har fått stor støtte og omtales som en av de mest reflekterte og støttede teoriene innenfor motivasjonsforskning, men har også fått kritikk på flere områder. SDT hevdes å være universell, og at den derfor gjelder for mennesker uavhengig av kjønn, kulturell bakgrunn eller sosiale forskjeller (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Teorien har blitt kritisert for mangel på testing utenfor den vestlige verden, og undersøkelser med SDT som grunnlag har høy validitet i individualistiske kulturer. Kritikere mener blant annet at behovet for autonomi vil være viktigere i en individualistisk kultur enn i en kollektivistisk kultur (Solberg, 2008 I: Heie Hansen, 2009). Noe av denne kritikken har blitt tilbakevist med forskning som viser at autonomi er like viktig i en kollektivistisk kultur som i en individualistisk kultur, og ved at forskning har blitt gjort i mer kollektivistiske land og land i den tredje verden (Deci & Ryan, 2000; Hagger & Chatzisarantis, 2007). Et annet område innenfor selvbestemmelsesteorien som har blitt kritisert er Deci & Ryans utvelgelse av grunnleggende psykologiske behov. Det er stilt spørsmål til hvorfor det fokuseres på akkurat disse tre behovene, når eksempelvis Murray snakker om 20 forskjellige behov og Maslow om fem ulike behov (Solberg, 2008 I: Heie Hansen, 2009). Et annet kontroversielt aspekt ved teorien er Deci & Ryans påstand om at alle de tre behovene er essensielle, slik at selv neglisjering av et av dem, vil ha negative konsekvenser. Denne påstanden har blitt tilbakevist ved at Deci & Ryan viser til ulike forskningsarbeider som viser at alle de tre behovene bidrar selvstendig til å øke eller svekke opplevelsen av tilfredshet eller velvære (Hagger, 1997 I: Løtveit, 2013).

2.2.7 Tidligere forskning på kroppsøvningsfaget og SDT

Tidligere forskning hvor SDT er anvendt i kroppsøving har i stor grad vært forankret i prestasjonsmotivasjon (achievement motivation). Teorien har i økende grad bidratt til å forme det konseptuelle grunnlaget for moderne forskning på elevers motivasjon i kroppsøvningsfaget (Standage, Gillison & Treasure, 2007). Nyere forskning som er gjort på kroppsøvningsfaget har gitt en mer fullstendig undersøkelse av selvbestemmelsesteorien (Ntoumanis, 2011, 2005; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003; Standage, Duda & Pensgaard, 2005 i Standage, Gillison & Treasure, 2007).

Det er påvist en positiv assosiasjon mellom et autonomistøttende miljø og selvbestemte former for motivasjon. Hagger et.al. (2005) fant støtte for den positive sammenhengen mellom oppfatninger av autonomistøtte i kroppsøvningsfaget og elevenes rapporterte nivåer av identifikasjonsregulering og indre motivasjon (Standage, Gillison & Treasure, 2007). Hagger et.al. (2003; 2005) viser at oppfatninger av autonomistøtte predikerer selvbestemte former for motivasjon gjennom behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Standage, Gillison & Treasure, 2007).

Flere studier har undersøkt behovstilfredsstillelse for å forutsi former for motivasjon og psykologisk velvære i kroppsøvningsfaget. Disse studiene har undersøkt de tre behovene hver for seg, og behovene samlet. Empirisk arbeid har vist at de tre behovene fremmer selvbestemte former for motivasjon, både når de er undersøkt uavhengig av hverandre og når de er kombinerte (Standage, Duda & Ntoumanis, 2003; 2006; Ntoumanis, 2005; Standage, Duda & Ntoumanis, 2006 I; Standage, Gillison & Treasure, 2007).

2.3 Kroppsøvningsfaget i skolen og den organiserte idretten

2.3.1 Kroppsøvningsfaget i skolen

Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Kroppsøvningsfaget har som mål å bidra til bevegelsesglede og helhetlig utvikling, og faget skal bidra til at elevene sanser, skaper, opplever og lærer med kroppen (Udir, 2012a). Bevegelseskultur i form av lek, idrett, dans og friluftsliv er en del av den felles dannelsen og identitetsskapingen i samfunnet. For å gi en oversikt over fagets formål presenteres to utdrag fra kroppsøvningsfagets formål (Udir, 2012a);

”Kroppsøving skal bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre. Faget skal bidra til at barn og unge utvikler selvfølelse, positiv oppfatning av kroppen, selvforståelse og identitetsfølelse. Det skal ruste elevene til vurdering av kroppsideal og bevegelseskulturer som kan påvirke selvfølelsen, helse, ernæring, trening og livsstil. Elevene skal forstå hva egen innsats har å si for å oppnå mål og hvilke faktorer som påvirker motivasjon til aktivitet og trening”

”Elevene skal utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av lek og aktivitetsformer, utvikle allsidighet og lære å praktisere og verdsette trygg ferdsel og opphold i naturen. I faget skal elevene tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse og bli motivert til aktivitet og trening. Faget skal gi elevene fysiske utfordringer og mot til å tøye egne

grenser, i både spontan og organisert aktivitet. Opplæringen i kroppsøving skal ta vare på både tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter i faget og stimulere til eksperimentering og kreativ utfolding”

Formålet i læreplanen er bindeleddet mellom den generelle delen av læreplanen og kompetansemålene. Læreplanen i kroppsøving inneholder overordnede mål, som hver enkelt skoleeier, skoleleder og lærer bruker i lokalt arbeid. Læreplanen er et verktøy som gir mye frihet, noe som gjør at den kan tolkes på ulike måter. L97 beskrev et felles innhold elevene skulle bli kjent med eller tilegne seg, mens LK06 i mindre grad gir føringer for innhold og metoder i opplæringen. I LK06 er det utviklingen av elevenes kompetanse som er det sentrale, og denne kompetansen skal tilegnes ved oppnåelse av overordnede kompetansemål. Kompetansen i faget er i hovedsak basert på læring i og gjennom bevegelsesaktiviteter, og er ofte nært knyttet til den enkeltes kroppslighet og erfaring (Udir, 2012b). Hensikten med opplæringen er å gi elevene grunnlag for å møte utfordringer knyttet til å være fysisk aktive og hvilken kompetanse som kreves (Udir, 2012b).

2.3.2 Den organiserte idretten

Å definere *idrett* er vanskeligere enn en kanskje skulle tro (Seippel et.al., 2016). Det er ikke enighet om hvorvidt konkurranse skal være et definitorisk trekk ved idrett, som det er i Jan Ove Tangens definisjon; *”idrett er kroppslig å vise fram og sammenlikne dyktighet ved å konkurrere”* (Tangen, 2004:60 I: Seippel et.al., 2016:15). I NIFs brede definisjon av idrett er ikke konkurranse med som definitorisk trekk, hvor idrett er *”fritids- eller hobbypreget aktivitet hvor kroppsstillinger eller bevegelser er det sentrale element, og hvor utøverens egen innsats er avgjørende for resultatet”* (Loland, 1991 I: Seippel, et.al., 2016:15). Som en følge av endringer på idrettsfeltet har NIFs forståelse av idrett blitt mer konkret og samtidig mer omfattende:

Med idrett menes aktivitet som oppfyller følgende vilkår: (a) det er fysisk aktivitet av konkurranse-, trenings- og/eller mosjonskarakter; (b) aktiviteten er som konkurranseaktivitet målbar etter godkjent regelverk; (c) aktiviteten tilfredsstillende de etiske normer idretten i Norge bygger sin aktivitet på.
(NIF, 2009. § 1-2. Formål)

Idrett er den organiserte fritidsaktiviteten som engasjerer flest ungdommer (Seippel et.al., 2016). Hva idretten bør være er imidlertid et omstridt tema. Konkurransorientert idrett drives som trening og forberedelser hvor idrettslige ferdigheter læres og utvikles, og som idrettskonkurranser hvor to eller flere parter måles, sammenlignes og rangeres i henhold til idrettslig prestasjonsevne (Loland, 1989). Barne- og ungdomsidretten er preget av mange ideelle verdier, men også av strid og spenninger på det idrettspolitiske planet så vel som i idrettens hverdag (Lesjø, 2008). NIF har vedtatt egne bestemmelser og etiske retningslinjer for barne- og ungdomsidretten. For de yngste utøverne legges det vekt på at møtet med idretten skal innebære lek og moro. Det skal være opplevelser, vennskap og allsidig bruk av kroppen som skal stå i fokus, sammen med mestring av nye ferdigheter (Lesjø, 2008). For utøverne i ungdomsidretten er målet at idrettene i størst mulig grad skal utøves på ungdommenes premisser. Hensikten fra Idrettsforbundet er å gi barn og unge et allsidig og godt tilbud, for å øke rekrutteringen til idretten og redusere frafallet. Gjennom idretten blir barn og unge trukket med inn i jevnaldergrupper som utdyper eksisterende kameratskap og legger grunnlaget for nye (Lesjø, 2008). Opplevelser knyttet til idretten gir en type fellesskap og erfaringer mange har glede av, og som mange vokser på. Slike opplevelser kan også være med å legge grunnlaget for et livslangt forhold til fysisk aktivitet og idrett.

2.3.3 Kroppsøving og idrett for alle?

Kroppsøvingfaget og den organiserte idretten har klare likhetstrekk, og representerer to positive og betydningsfulle læringsarenaer for norske barn og unge (Ommundsen, 2006:47). Begge disse arenaene gir muligheter for fysisk-motorisk og psykososial kompetanseutvikling, og de har som mål å fremme slike sider ved barn og unges kompetanse og utvikling. Det er viktig å påpeke at deltakelse i seg selv ikke automatisk fører til positiv læring og utvikling, og det betinges av at lærere og trenere klarer å skape motivasjon, læringsberedskap, gode psykososiale læringsbetingelser og etablere positive følelser for fysisk-motorisk aktivitet blant barn og unge (Ommundsen, 2006). Både kroppsøvingfaget og den organiserte idretten ønsker å være et tilbud for alle og bidra til en fysisk aktiv livsstil. Forskning viser likevel at kroppsøving og den organiserte idretten *ikke* er et tilbud tilpasset alle, og at mange ikke får en fysisk aktiv livsstil (Ommundsen, 2006; Säfvenbom, Geldof & Haugen, 2013).

Til tross for den overordnede visjonen om ”idrettsglede for alle” er det påvist en klar tendens til frafall fra idretten utover i tenårene (Solenes & Strandbu, 2007 I; Lesjø, 2008), og det oppgis flere grunner til dette. Mange forklaringer peker i retningen av at idretten er blitt for ”alvorlig” og krever for mye, og de som føler de ikke har lyktes så godt ønsker å bruke tiden sin på andre ting. Det oppgis at 40 % av de spurte i MMIs barne- og ungdomsundersøkelse som hadde trent og konkurrert i idrettslag fant at det var blitt ”kjedelig” og at de hadde ”mistet interessen”. 28 % oppga at de ikke hadde tid på grunn av skole og studier, mens andre grunner var blant annet misnøye med treningsopplegget og ønske om mer tid til andre fritidsaktiviteter og venner (Lesjø, 2008:128). Med data fra idrettsmedlemsundersøkelsen diskuterer Ørnulf Seippel (2005) frafallsspørsmålet som et sammensatt problem. Mange av begrunnelsene for å slutte i idrettslag er knyttet til at det ikke finnes tilbud som passer lengre, og mange gidder ikke lenger fordi de ikke trives med det tilbudet som gis (Seippel, 2005). Selv om frafallet fra idretten i ungdomsårene blir problematisert, kan det stilles spørsmål om det egentlig er et frafall. Mange av de som slutter med organisert idrett fortsetter med fysisk aktivitet i andre former enn konkurranseidrett (Lesjø, 2008; Krangle & Strandbu, 2004; Dølvik, Danielsen & Hernes, 1998 I; Ingebrigtsen & Mehus, 2006). I tillegg til at idretten har vanskelig for å oppnå målet om ”idrettsglede for alle”, virker kroppsøving i skolen å ha lignende utfordringer. Säfvenbom et.al. (2014) viser til både kvantitative og kvalitative studier som viser at noen ungdommer erfarer kroppsøving i negative termer (Hashim, et.al., 2008), at noen ungdommer hater kroppsøving (Carlsson, 1995; Olafson, 2002) og at kroppsøving kan ha en ødeleggende effekt på ungdommers utvikling (Blankenship, 2007; Ennis; 1996; Fiset, 2011). Slike funn står ikke i tråd med kroppsøvingens overordnede mål og verdier.

3. Metode

I litteraturen blir vitenskapelige forskningsmetoder forklart på ulike måter, og metode blir blant annet definert som ”veien til målet” (Kvale & Brinkmann, 2009:99). Vilhelm Aubert beskriver metode som ”...en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder” (Everett & Furseth 2012:128).

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Jeg vil forsøke å forstå hvordan elever erfarer kroppsøvningsfaget, og anser et fortolkende paradigme som nærliggende for min tilnærming. Kvalitative tilnærminger kan knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi, hermeneutikk og symbolsk interaksjonisme. Hermeneutisk fenomenologi er en humanvitenskap som studerer personer (Van Manen, 1997). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og tar sikte på å få en dypere forståelse av betydningen av våre hverdags erfaringer (Van Manen, 1997). Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2013). Hermeneutikk betraktes vanligvis som en slags forståelses- eller tolkningslære, eller en tolkningsvitenskap (Hassmén & Hassmén, 2008). Den handler om teksttolkning, og det finnes ulike oppfatninger innen hermeneutikken om hva de sentrale begrepene tolkning og forståelse innebærer, og hva som kan tolkes. Begrepet tekst omfatter ulike materialer, eksempelvis litterære tekster, romaner, dikt, og intervjuetekster (Hassmén & Hassmén, 2008). Det er intervjuetekster i form av transkriberinger av intervju, hvor lydopptak er omgjort til tekstmateriale, som tolkes og forstås i min oppgave. Tolkning er en prosess for å oppnå forståelse, og denne prosessen kan beskrives som en hermeneutisk sirkel eller spiral (Hassmén & Hassmén, 2008). Gadamer gir *forforståelse* og *fordommer* stor betydning for den hermeneutiske sirkel eller spiral, og hevder at uten fordommer kommer en aldri inn i sirkelen (Krogh Theil, Iversen & Reinton, 2003). I følge Gadamer forutsetter en hver forståelse en annen, forutgående forståelse. En slik forutgående forståelse kaller Gadamer *for-dom* (Krogh et.al., 2003). *For-dom* beskrives som et positivt begrep av Gadamer, og som positive forutsetninger for forståelse i stedet for hindringer (Krogh et.al., 2003). Tolkningen av en tekst begynner med en oppfatning av helheten, og denne første helhetsoppfatningen kalles *forforståelse*. *Forforståelsen* innebærer forskerens totale

kunnskap, erfaringer, forestillinger, språk og levde opplevelser og erfaringer. Forskeren stiger inn i den hermeneutiske spiralen og tolker delene, og tolkningen av delene relateres til helheten. Dette gjør at helheten forandres – som kan medføre at delene tolkes i et annet lys og på denne måten gir en dypere forståelse (Hassmén & Hassmén, 2008). Forskeren går igjennom denne prosessen i flere omganger, og beveger seg inn og ut av den hermeneutiske spiralen. Sluttproduktet for den hermeneutisk-fenomenologiske forskningsprosessen er å nå forståelse – en forståelse for et individs eller en gruppe individers livsverden (Hassmén & Hassmén, 2008).

3.2 Min rolle som forsker og min forforståelse

Gjennom prosessen med å gjennomføre mitt prosjekt har jeg ikledd meg en helt ny og ukjent rolle; en rolle som forsker. Forskere har ulike forforståelser for hva de ønsker å undersøke, og ingen kan si at de har et nøytralt ståsted. Alle mennesker møter verden med en form for forforståelse, med kunnskaper og oppfatninger av virkeligheten, som vi svært ofte ubevisst bruker til å tolke det som skjer rundt oss (Thagaard, 2013).

Redegjørelse for forforståelsen er et kvalitetskrav, og jeg som forsker må opplyse om personlige erfaringer som har vært viktige og relevante for prosjektet (Olsson & Sörensen, 2013). Området det forskes på i mitt prosjekt er kroppsøvningsfaget, og derfor anser jeg det som relevant å redegjøre for mine erfaringer fra faget.

Jeg har vært elev i kroppsøvningsfaget gjennom ti år i grunnskolen. På videregående skole hadde jeg ikke kroppsøving, da jeg gikk idrettslinjen og hadde fag som toppidrett og aktivitetslære. I løpet av de siste årene har jeg også fått erfaringer med å være lærer i kroppsøvningsfaget. Gjennom faglærerutdanningen på Norges Idrettshøgskole har jeg hatt 12 uker med skolepraksis, både i grunnskolen og på videregående skole. Der fikk jeg seks ukers praksis som lærer ved å undervise i kroppsøving på en ungdomsskole, og seks ukers praksis ved å undervise i kroppsøving og idrettsfag på en videregående skole. Parallelt med studiet har jeg også hatt jobb som vikarlærer på en barneskole i Oslo, hvor jeg har undervist i kroppsøving på 1-7.trinn. Gjennom mine erfaringer som elev og som lærer i kroppsøvningsfaget har jeg opplevd ulike praktiseringer av faget, og ulike måter elever responderer på kroppsøvningsundervisningen. Dette har bidratt til å utvikle interessen for kroppsøvningsfaget, og særlig interessen for hvordan elever erfarer faget i skolen.

Ved siden av min bakgrunn som elev og lærer i kroppsøvningsfaget, har jeg hatt en aktiv oppvekst. Jeg opplevde stor glede med å delta i aktiviteter, og deltok i organisert idrett fra jeg var fem år gammel frem til jeg var 19 år og flyttet hjemmefra. Jeg prøvde det meste av aktivitetstilbud før jeg fant ut hva jeg likte best, og endte opp med å spille aktivt fotball og handball på aldersbestemt nivå og på seniorlag. Etter at jeg sluttet med organisert idrett begynte jeg å trene mer på egenhånd på treningssenter, og deltok på ulike selvorganiserte aktiviteter sammen med venner på fritiden. Jeg begynte også å bruke mer tid på friluftsliv, og verdsetter turer ute i naturen både til fots og på ski, alene så vel som med andre.

Min levde erfaring, og derfor kroppslige forståelse av kroppsøving og idrett, er basert på positive opplevelser. Jeg opplevde kroppsøving som et av de bedre fagene på skolen, jeg fikk god karakter, og stilte i liten grad spørsmål til faget. Jeg hadde vanskelig for å forstå de elevene som ikke opplevde kroppsøvningsfaget på samme måte som meg, men gjennom utdanningen har jeg blitt mer bevisst på at kroppsøvningsfaget i skolen erfares på mange ulike måter. På denne måten har jeg også blitt mer bevisst på min egen forforståelse og dens betydning for mitt prosjekt.

Min bakgrunn og forforståelse er gjennomgående for hele mitt prosjekt. Det har hatt betydning for valg av problemområde og utforming av prosjektets problemstillinger, samt valg av teori, metode og selve tolkningsprosessen. Min forforståelse er basert på hva jeg har opplevd i kroppsøvningsfaget, i idretten og gjennom utdanningen. Fra et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv innebærer min forforståelse alle de oppfatningene og holdningene jeg har, og det har vært viktig for meg å jobbe med å være bevisst på min egen forforståelse i prosessen. Føllesdahl & Walløe (2002) hevder at de meninger og holdninger en har som forsker bringes inn i et hvert samfunnsvitenskapelig forskningsprosjekt, og at objektivitet derfor ikke lar seg gjøre. Van Manen (1997) forklarer at hvis vi forsøker å glemme eller ignorere hva vi allerede vet, vil våre forutsetninger kripe tilbake til våre refleksjoner. I stedet for å glemme eller ignorere dem, er det bedre om en prøver å komme til enighet med sine antakelser. Ikke for å glemme dem igjen, men for å holde dem bevisst i sjakk (Van Manen, 1997).

3.3 Kvalitativ tilnærming og intervju

For å kunne forstå hvordan elever erfarer kroppsøvningsfaget, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Kvalitative tilnærminger preges av et mangfold i typer av data og analytiske fremgangsmåter. Tradisjonelt sett har kvalitative metoder blitt forbundet med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som studeres, som ved deltakende observasjon og intervju (Thagaard, 2013). Jeg har valgt å benytte meg av intervju, da intervjusamtaler er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2013). Intervjuer er antakelig den mest anvendte metoden innen kvalitativ forskning, og intervjuer kan utføres på mange måter. Intervjuer i kvalitativ forskning er mindre strukturerte enn ved kvantitativ forskning, med større fleksibilitet og følsomhet til hva informanten forteller og fokuserer på (Hassmén & Hassmén, 2008), og gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2013).

Jeg har benyttet meg av fokusgruppeintervju og dybdeintervju i prosessen med å samle inn informasjon til mitt prosjekt. Fokusgrupper assosieres vanligvis med fenomenologisk metode (Hussey & Hussey, 1997; Olsson & Sørensen, 2013), og kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen. Fokusgruppen har ikke som formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men å få frem forskjellige synspunkter på saken. I kvalitative dybdeintervju kan en ha ulike fremgangsmåter, hvor intervjuet kan være helt strukturert, delvis strukturert eller ustrukturert (Thagaard, 2013). En delvis strukturert tilnærming er den mest brukte i kvalitative intervjuer, hvor intervjuet er basert på en delvis strukturert intervjuguide. De temaene forskeren skal spørre om er i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis (Thagaard, 2013: 98). Her er fleksibilitet viktig for å knytte spørsmålene til den enkelte intervjupersonens forutsetninger, og intervjueren må være åpen for at intervjupersoner kan ta opp temaer som ikke var planlagt i forkant. I dybdeintervjuer ønsker intervjueren å undersøke de svarene som gis, og intervjueren kan ikke være strengt upersonlig; en må gi litt av seg selv for å fortjene et åpent svar (Thagaard, 2013).

Jeg ønsket å bruke fokusgruppeintervju for å få informasjon om elevenes erfaringer med kroppsøvningsfaget. Etter å ha gjennomført fokusgruppeintervjuene og startet på

etterarbeidet, fikk jeg inntrykk av at jeg hadde mye interessant data – men at det tidvis kunne virke litt overfladisk. Elevene snakket om mange interessante temaer, men i etterkant virket det å være mer overflatemateriale på mange temaer enn dybdemateriale på mer sentrale temaer. Jeg opplevde det som utfordrende å klare å gå i dybden på elevenes fortellinger på gruppenivå. Kvalitativ forskning er preget av fleksibilitet, hvor forskeren kan endre innsamlingsstrategi mens analysen av dataene foregår (Thagaard, 2013), og nettopp denne fleksibiliteten gjorde at jeg valgte å gjøre nye intervjuer. Derfor valgte jeg å gjennomføre individuelle dybdeintervju for å kunne gå nærmere inn på de interessante tematikkene som kom fram i fokusgruppeintervjuene, men som jeg i etterkant innså at jeg ikke fikk dypt nok innblikk i. Denne endringen førte til at jeg fikk mer informasjon fra enkelte informanter, noe som synliggjøres i resultatkapitlet. Der kommer det tydelig fram at det er noen nøkkelinformanter som er fremtredende. Informasjonen i resultatkapitlet er i hovedsak hentet fra disse nøkkelinformantene, og enkelte informanter er ikke representert i dette kapitlet. Dette er på bakgrunn av at nøkkelinformantene svarte med lange og utfyllende svar i fokusgruppeintervjuene, og at disse elevene deltok i individuelle dybdeintervju. Dette resulterte i gode sitater, mens andre informanter var mer tilbakeholdne og samtykkende til de svarende som allerede var gitt i gruppeintervjuene. Disse elevenes synspunkter kommer derfor ikke til syne gjennom egne sitater, men representeres gjennom nøkkelinformantenes beskrivelser der elevene samtykket til det som ble sagt.

3.4 Innsamling av informasjon

3.4.1 Utvalg av skole og informanter

Spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra innebærer å definere utvalget som prosjektet baserer seg på (Thagaard, 2013). Jeg startet prosessen med å få informanter etter at prosjektet var blitt godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD), og ut i fra målet med min studie var det hensiktsmessig å benytte seg av et strategisk utvalg. Dette betyr å velge ut informanter som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013), og når informanter handplukkes skjer dette ettersom de anses å kunne gi den beste informasjonen ut i fra studiens formål (Hassmén & Hassmén, 2008). I problemstillingen synliggjøres det at jeg ønsker å undersøke erfaringer til både elever som er aktive i organisert idrett og elever som ikke

er aktive i organisert idrett, og på bakgrunn av dette valgte jeg mine informanter strategisk.

Jeg ønsket å finne en videregående skole for å rekruttere informanter til min studie, og hadde ingen spesielle krav til verken inntaksgrense, størrelse eller geografisk plassering. Det er et stort antall videregående skoler i Oslo-området hvor jeg studerer, men etter å ha forhørt meg med tidligere masterstudenter og veiledere fikk jeg inntrykk av at det kan være hensiktsmessig å bruke sine bekjentskaper for å få informanter til prosjektet. Jeg kontaktet en kroppsøvingslærer jeg kjenner, som underviser i kroppsøving på en videregående skole i Nordland fylke. Jeg ringte og fortalte han om mitt mastergradsprosjekt, at jeg trengte informanter til studien og spurte om han kunne tenke seg å spørre noen av sine elever. Responsen var umiddelbar positiv, og læreren var svært hjelpelig i prosessen med å rekruttere elever til prosjektet. Kroppsøvingslæreren ga meg muligheten til å komme å presentere meg selv og prosjektet for elevene. For å sikre mine inklusjonskriterier for utvalget hadde jeg forsikret meg om at klassen bestod av både elever som driver aktivt med organisert idrett og elever som ikke er aktive i organisert idrett. Jeg presenterte meg selv og forklarte prosjektet for klassen, og ba elevene om å kontakte meg dersom det høstes interessant ut å delta. Her kunne jeg risikere at ingen elever meldte seg, og ville da vært nødt til å spørre utvalgte elever om de ønsket å delta. Hvis dette skulle skje, hadde jeg også mulighet til å spørre flere vg2-klasser på skolen. Jeg håpet å få engasjerte og reflekterte elever på bakgrunn av at elevene meldte seg frivillig og av egen interesse. Noen elever meldte seg umiddelbart etter jeg hadde snakket med klassen, og noen meldte seg i etterkant.

Jeg ønsket å intervju elever som kunne reflektere over sine erfaringer med kroppsøvingsfaget, og jeg valgte derfor å intervju litt eldre ungdommer som går på videregående skole. Det eneste kriteriet var at jeg måtte ha både elever som er aktive i organisert idrett, og elever som ikke er aktive i organisert idrett representert i gruppene. Det var en jevn respons fra disse to elevgruppene, og jeg valgte ut fem tilfeldige elever av de som meldte sin interesse for å delta. Jeg valgte å ha fem elever i hver gruppe, da fokusgrupper ofte består av 5-10 personer som er representative for målgruppen (Olsson & Sørensen, 2013). Et fokusgruppeintervju pågår oftest mellom en halvtime og to timer (Hassmén & Hassmén, 2008), og begge gruppeintervjuene varte omtrent en time og 20

minutter. Senere gjennomførte jeg tre individuelle dybdeintervju, og disse intervjuene varte mellom 25 og 45 minutter.

Jeg valgte å ha de to elevgruppene hver for seg til intervju, da fokusgrupper ofte velges med hensyn til å skape en bekvem gruppedynamikk for deltakerne. Det kan ofte være at en velger en relativt homogen gruppe, ettersom mange mennesker ofte kjenner seg mer bekvemme med å uttrykke seg i en slik gruppe (Hassmén & Hassmén, 2008). Hvis jeg hadde hatt en blanding av idrettsaktive elever og elever som ikke driver aktivt med organisert idrett tror jeg elevgruppene ville hatt vanskeligheter for å uttrykke deres erfaringer, følelser og meninger, fordi de representerer to grupper med ulik bakgrunn. Jeg var ikke spesielt ute etter å undersøke kjønnsforskjeller, men ofte er det hensiktsmessig å søke maksimal variasjon i utvalget, for å få frem så mange typer informasjon som og så mange forskjellige synspunkter som mulig (Laake, Olsen & Benestad, 2008). Jeg ønsket derfor å inkludere både gutter og jenter i utvalget for å få maksimal variasjon. Grunnen til at jeg valgte disse to gruppene var ikke nødvendigvis for å sammenligne deres erfaringer med kroppsøvingsfaget, men for å sørge for å få erfaringer fra begge gruppene for å kunne belyse prosjektets problemstilling.

3.4.2 Intervjuguiden

For å få et godt og gjennomtenkt intervju er det viktig å ha god innsikt i teori før intervjusituasjonen (Kvale, 1997). Arbeidet med å utforme en intervjuguide til fokusgruppeintervjuene foregikk derfor parallelt med litteraturgjennomgang relativt tidlig i forberedelsesfasen. Jeg valgte å ha semistrukturerte intervjuer og utformet spørsmål under ulike temaer, og forslag til oppfølgingsspørsmål. Jeg ønsket å ha semistrukturerte intervjuer for å høre elevenes fortellinger om noen forhåndsbestemte temaer, men også for å ha muligheten til å høre fortellinger om andre relevante temaer som kunne oppstå underveis (Thagaard, 2013). Med teorien i bakgrunn kunne jeg se sammenhenger mellom teori og det elevene snakket om i intervjuene, og jeg følte dette ga meg muligheter til å følge opp med flere spørsmål. Når det kom fram nye interessante temaer i intervjuene fulgte jeg dette opp i etterkant med å lese teori og forskning om dette, som kan forklares ved at jeg som forsker beveger meg kontinuerlig inn og ut av den hermeneutiske spiralen i prosessen. Jeg utarbeidet i etterkant en ny og mer strukturert intervjuguide som skulle brukes i de personlige dybdeintervjuene. Her utformet jeg spørsmålene på bakgrunn av temaer fra fokusgruppeintervjuene jeg ønsket

å høre mer om, på bakgrunn av teori og tidligere forskning. Denne intervjuguiden hadde en høyere grad av strukturering enn den første, ved at jeg fokuserte mindre på åpne spørsmål, og formulerte spørsmålene slik at de skulle bli oppfattet på samme måte av de ulike intervjupersonene (Olsson & Sörensen, 2013).

3.4.3 Intervjusituasjonen

Før jeg gjennomførte fokusgruppeintervjuene gjorde jeg et prøveintervju. Jeg følte selv at dette gjorde meg godt forberedt til intervjusituasjonen, men tok i betraktning at prøveintervjuet ble gjort hjemme og med noen jeg kjenner som informanter, og kunne være ganske ulik fra hvordan den reelle intervjusituasjonen med informantene ville være. Da jeg skulle gjennomføre fokusgruppeintervjuene mente jeg det var viktig at de ble gjort i et kjent miljø som var trygt for elevene, og lokalet hvor gruppeintervjuet gjennomføres bør oppleves som trygt og behagelig, samt være lett tilgjengelig for informantene (Hassmén & Hassmén, 2008). Intervjuene ble derfor gjennomført i et klasserom på den aktuelle skolen. Jeg forklarte elevene om målet med prosjektet, hva jeg ønsket å finne ut, og at de er ekspertene på dette området. Jeg fortalte elevene at jeg ønsket å høre om deres erfaringer fra kroppsøvingsfaget, enten de var positive eller negative. Jeg opplyste dem også om at deltakelsen var frivillig, at de kunne trekke sin deltakelse når som helst om dette var ønskelig, og at de kom til å bli anonymisert i oppgaven.

Jeg gjorde elevene oppmerksomme på at jeg ville bruke lydopptaker under intervjuet, og at det de sa ville bli transkribert og gjort om til tekst. Ingen av elevene hadde noen innvendinger og virket heller ikke å bli påvirket av dette. Jeg opplevde imidlertid at noen av elevene var mer snakkesalige enn andre, og det var tidvis utfordrende å inkludere alle elevene i samtalen. Det kan være en tendens til at de mest dominerende synspunktene fremmes i en gruppesituasjon, og derfor er det viktig å oppmuntre alle til å delta i slike intervjuer og at deltakerne holder seg til emnet (Hassmén & Hassmén, 2008; Thagaard, 2013). På noen områder stoppet samtalen opp litt, og jeg opplevde at jeg måtte stille mange oppfølgingsspørsmål for å få elevene til å gå dypere inn på det de snakket om. På andre områder snakket elevene lenge om de samme temaene, og det ble en flytende dialog mellom elevene i gruppene. Ved noen tilfeller gikk elevenes fortellinger litt for langt vekk fra temaet. Da lot jeg dem snakke ferdig for å ikke avbryte dem og gi uttrykk for at de gjorde noe feil. Etter jeg hadde gjennomført begge

fokusgruppeintervjuene skrev jeg et refleksjonsnotat om hvordan jeg selv opplevde intervjusituasjonen, og om det var noe spesielt jeg måtte huske på å ta med meg videre til transkriberingen og analysen. Dette er noe Postholm (2010) beskriver som tjenlig for analysearbeidet.

Elevene hadde blitt informert om at muligheten var tilstede for at de ville bli kontaktet igjen, og det var dermed ikke uventet for dem da de ble kontaktet for andre gang. Jeg fikk ikke anledning til å gjøre prøveintervju før gjennomføringen av dybdeintervjuene, da det var begrenset med muligheter for tid og sted. Jeg følte likevel at jeg var godt forberedt på bakgrunn av at jeg allerede hadde gjennomført, transkribert og begynt å analysere dataene fra de to fokusgruppeintervjuene, og at jeg allerede hadde fått en relasjon til elevene. Det var blitt tydelig for meg i hvilke situasjoner jeg hadde stoppet opp og ikke gravd dypt nok i elevenes fortellinger, ved at jeg hadde en del overfladiske data fra gruppeintervjuene. Jeg forberedte meg på at elevene igjen kunne gi korte svar og hadde med meg noen formuleringer som kunne brukes for å stille oppfølgingsspørsmål, og for å få elevene til å reflektere mer over det de snakket om. En type oppfølgingsspørsmål som oppfordrer til mer informasjon er spørsmål som ”kan du si mer om...”, ”fortell om...” og ”hva mener du med...” (Thagaard, 2013:101). Ved å stille slike oppfølgingsspørsmål inviteres intervjupersonen til å fortsette samtalen om det samme temaet og bidra med mer utfyllende kommentarer om det som ble snakket om (Thagaard, 2013). Dette var svært behjelpelig, men også at det var trygge rammer hvor både jeg og elevene følte at det var greit med stillhet, usikkerhet og tid til å tenke.

Dybdeintervjuene ble gjennomført på samme sted som fokusgruppeintervjuene, i et klasserom i skoletiden. Jeg gjennomførte tre dybdeintervju med elever som hadde deltatt i fokusgruppeintervjuene; to med elever fra gruppa som er aktive i organisert idrett og et med en elev fra gruppa som ikke er aktiv i organisert idrett. Jeg hadde i utgangspunktet ønsket å gjennomføre flere enn tre, men det var få elever som var tilgjengelige i perioden det var aktuelt å gjennomføre disse intervjuene. I dybdeintervjuene opplevde jeg å komme nærmere inn på den enkelte elev, og det virket som om det var lettere for dem å uttrykke seg enn i fokusgruppeintervjuene. Her hadde jeg ikke like stort behov for å stille oppfølgingsspørsmål, og elevene snakket lenge og gikk dypt inn på hvert spørsmål. Etter å ha gjennomført dybdeintervjuene gjorde jeg det

samme som jeg gjorde etter fokusgruppeintervjuene, ved å skrive refleksjoner som jeg tok med meg inn i transkriberingsprosessen og analysearbeidet.

3.4.4 Etterarbeid og analytisk tilnærming

Det anbefales å gjøre transkriberingen så nært datainnsamlingen som mulig tidsmessig (Hassmén & Hassmén, 2008). Jeg startet derfor med å transkribere intervjuene rett etter de var gjennomført, som et forberedende steg til bearbeidingen og analysen av datamaterialet (Hassmén & Hassmén, 2008). Kvale (1997) hevder at det ikke finnes noen korrekte retningslinjer på hvordan en skal utføre transkriberingsarbeidet, men at det er avhengig av hvordan problemstillingen skal besvares, hvem som skal bruke materialet og hvem som skal lese det. I transkriberingen skrev jeg ordrett det som var tatt opp med lydopptak, hvor jeg inkluderte pauser, usikkerhet, latter og lignende. Jeg brukte relativt lang tid på transkriberingen, da det til tider var krevende å identifisere elevene i fokusgruppeintervjuene og særlig å høre hva som ble sagt når noen elever snakket i munnen på hverandre. Etter transkriberingen var ferdig hørte jeg igjennom lydopptakene mens jeg leste over teksten, for å sikre at det ikke var noen feil i det transkriberte tekstmaterialet før jeg begynte på analysearbeidet. Kvale (1996) fremhever verdien av at det er intervjueren som skriver ut intervjuet, og at en på denne måten kan få eliminert misoppfatninger (Olsson & Sörensen, 2013).

Etter transkriberingen var fullført, begynte bearbeidingen av datamaterialet. Ofte innebærer dette en slags oppløsning av store mengder data til mindre og mer letthåndterlige deler, og organiseringen av data skjer gjennom klassifisering og koding (Hassmén & Hassmén, 2008). Det finnes flere måter for å analysere kvalitativt materiale, deriblant diskursanalyse, personsentrert analyse og temasentrert analyse (Thagaard, 2013). Jeg har valgt å ha en temasentrert analytisk tilnærming for å analysere datamaterialet i mitt prosjekt. Temasentrerte tilnærminger kan knyttes til presentasjoner av materialet hvor oppmerksomheten rettes mot temaer som er representert i prosjektet (Thagaard, 2013), og temaer gir kontroll og orden til forskningen og skrivingen (Van Manen, 1997). Van Manen (1997) poengterer at det å oppfatte og formulere en tematisk forståelse ikke er en regelbundet prosess, men heller en fri handling for å se mening.

Analysen starter straks forskeren trer inn på forskningsfeltet og fortsetter gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2010). Jeg startet med å først lese gjennom intervjuene for å skaffe en helhetsvurdering, og gikk deretter videre til å identifisere temaer og uttrykk for å prøve å få tak i meningen i dem (Olsson & Sørensen, 2013). Dette kan ses i sammenheng med den hermeneutiske spiralen, hvor forskeren hele tiden beveger seg frem og tilbake for å forstå deler og helheten. Analyse av data handler om å føre noe sammen til helheter, og begrepet tema er sentralt i denne sammenheng (Hassmén & Hassmén, 2008). Et tema refererer til noe som oppstår ofte i teksten (Van Manen, 1997), og å søke etter temaer i datamaterialet handler både om å finne det som er felles for de ulike informantene og den naturlige variasjonen som finnes, og se på hvilke mønstre som kommer fram (Hassmén & Hassmén, 2008). I utgangspunktet hadde jeg en relativ deduktiv tilnærming til den tematiske analysen, ved at temaene til dels var forhåndsbestemt ut i fra motivasjonsteori. Spørsmålene til hvert tema var også utformet ut i fra resultatene i studien til Säfvenbom et.al. (2014) som jeg ønsket å få en dypere forståelse av. Etter å ha startet analysearbeidet kom det fram relevant datamateriale som jeg hadde vanskelig for å plassere under de forhåndssatte temaene. Dette kan skyldes at arbeidet med å ta fram temaer har vært utilstrekkelig, eller at intervjuene ikke holdt tilstrekkelig fokus mot problemstillingen (Hassmén & Hassmén, 2008). Dette førte til at jeg måtte forandre på min tilnærming underveis. Jeg analyserte materialet på nytt ved å gjøre en tematisk analyse hvor jeg gikk i dybden på hva elevene sa, uavhengig av teori, og fant ut hvilke temaer som kunne identifiseres ut i fra datamaterialet. Dette kalles induktiv tematisk analyse, hvor temaene formuleres ut i fra data, og analysen blir empiristyrte (Hassmén & Hassmén, 2008). Dette gjorde at jeg kunne oppdage temaer som ikke var satt på forhånd eller forventet, ved å ikke begrense meg til de teoribaserte temaene. Dette betyr at det både er teoribaserte og empiribaserte temaer som ligger til grunn for min analyse og diskusjon.

En temasentrert tilnærming til analysearbeid kritiseres for at den ikke ivaretar et helhetlig perspektiv, ved at utsnitt løsrives fra tekstens opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2013). For å ivareta et helhetlig perspektiv når en benytter seg av temasentrert analyse er det viktig at informasjonen settes inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten er en del av, ved å vurdere utsagn fra et enkelt intervju opp mot intervjuet som helhet. Det finnes ingen sannhet, og innholdet kan tolkes på flere nivåer, men kan bare forstås i den sammenhengen som innholdet er en del av (Thagaard, 2013).

Beskrivelser av enkelte handlingssituasjoner vurderes i relasjon til det miljøet samhandlingen foregår i, og analyser av sammenhenger mellom temaene gir grunnlag for en helhetlig forståelse av materialet (Thagaard, 2013).

3.5 Styrker og svakheter

Faglitteraturen representerer ulike synspunkter på hvilke dimensjoner som er relevante for å studere forskningens kvalitet (Thagaard, 2013). Kvalitativ forskning har som utgangspunkt å beskrive enkelthendelser, inkluderer ofte få deltakere, og en kan ikke generalisere resultater på grunnlag av datamaterialet (Hassmén & Hassmén, 2008). Forskere i kvalitative undersøkelser får informasjon som ikke gjelder i alle sammenhenger, og resultatene kan bare ses i sammenheng med utvalget som var med i undersøkelsen, da andre deltakere kan ha andre opplevelser og erfaringer. Thagaard (2013) hevder at troverdighet i stedet for reliabilitet, og bekreftbarhet i stedet for validitet, er begreper som er bedre egnet for å vurdere kvaliteten i en kvalitativ studie.

Reliabilitet, eller troverdighet, kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Forskeren i et kvalitativt prosjekt må argumentere for troverdighet ved å gjøre rede for hvordan dataene er blitt utviklet gjennom forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Silverman (2006) argumenterer for at reliabiliteten kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig ("transparent") (Thagaard, 2013: 202). For å styrke troverdigheten til min oppgave har jeg gitt en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder, slik at forskningsprosessen kan vurderes trinn for trinn (Thagaard, 2013). Det at jeg gjorde endringer i innsamlingsmetoden til prosjektet kan anses som en styrke, da dette synliggjør forskningsstrategien og fleksibiliteten. Jeg har også beskrevet det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for mine tolkninger (Thagaard, 2013). Troverdigheten til resultatene er avhengig av hvem som har gjort tolkningen. Jeg har derfor redegjort for min forforståelse og vært bevisst denne forforståelsen gjennom hele prosjektet, og dette er noe leseren kan ta i betraktning.

Validitet er knyttet til tolkning av data, og handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer fram til (Thagaard, 2013). Begrepet validitet oversettes ofte med ord som sannhet, gyldighet og styrke (Hassmén & Hassmén, 2008). Forskningens validitet kan vurderes med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer

den virkeligheten en har studert (Silverman, 2006 i Thagaard, 2013). I hermeneutisk forskning handler validitet om å bekrefte rimeligheten i en tolkningsprosess. Her skilles det mellom intern og ekstern validitet, hvor intern validitet knyttes til hvordan sammenhenger støttes innenfor en bestemt studie, og ekstern validitet knyttes til hvordan den forståelsen som utvikles innenfor en bestemt studie også kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). I mitt prosjekt har jeg tolket datamaterialet etter egen forståelse og bakgrunn, og jeg har vært bevisst min egen forforståelse gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har forsøkt å ikke true oppgavens validitet med å ”farge” resultatene, og det har vært viktig for meg å gi korrekte og konkrete fremstillinger av elevenes fortellinger om deres erfaringer med kroppsøvingsfaget. Som tidligere påpekt lar ikke objektivitet seg gjøre i kvalitativ forskning, og derfor kan min bakgrunn og forståelse ha preget mine tolkninger av resultatene, som kan svekke validiteten.

Min studie er ikke representativ i den forstand at den kan generaliseres på bakgrunn av mitt utvalg, men utvalget kan representere elevgrupper som finnes i flere skoleklasser – hvor noen elever er aktive i organisert idrett og andre ikke. Hvorvidt tolkningene som utvikles i en undersøkelse også kan være relevante i andre sammenhenger, forteller noe om undersøkelsens overførbarhet. Overførbarhet kan også forbindes med gjenkjennelse, som innebærer at personer med erfaring fra de fenomenene som studeres kan kjenne seg igjen i tolkningene forskeren har gjort (Thagaard, 2013). Selv om resultatene fra min studie ikke er generaliserbare, representerer elevene som har deltatt i min studie en stemme, og det kan tenkes at elever og lærere på andre skoler kan kjenne seg igjen i deres oppfatning av og erfaringer med kroppsøvingsfaget. Deler av mine funn samsvarer med tidligere forskning på feltet, og på grunnlag av dette er det sannsynlig at min studie kan ha en viss overføringsverdi. Det betyr at mine funn mulig kan gjelde elever utover de ti elevene i mitt utvalg som jeg har intervjuet. Som en følge av dette styrkes bekræftbarheten og troverdigheten til denne studien, men det er viktig å understreke at det også kan finnes andre oppfatninger enn det som blir presentert her.

3.6 Etiske betraktninger

Forskningsetiske aspekter gjelder for alle former for vitenskapelig arbeid (Olsson & Sørensen, 2013). Det er viktig å følge etiske retningslinjer før forskningen tar til, men det er også viktig at forskeren tar vare på den etiske dimensjonen i forskningsarbeidet gjennom hele forskningsforløpet (Fetterman, 1998; Punch, 1994; I: Postholm, 2010).

Forskningsprosjekter er meldepliktige, og jeg meldte prosjektet mitt til NSD med prosjektbeskrivelse, og fikk tillatelse til å gjennomføre mitt prosjekt [Vedlegg 1]. Jeg som forsker må også ha deltakernes informerte samtykke, og *”at samtykket er fritt, betyr at det er avgitt uten ytre press. At det er informert, betyr at deltakere i prosjektet orienteres om hva deltakelse innebærer”* (Thagaard 2013:26). Jeg utarbeidet et informasjonsskriv [Vedlegg 2] til mine informanter som beskriver hva deltakelsen innebærer, og som presiserer at de kan trekke seg fra deltakelsen på hvilket som helst tidspunkt hvis de ønsker. Mine informanter går på andre året på videregående skole, som betyr at de er 17 eller 18 år gamle. Avhengig av prosjektets art og omfang, er vanlig praksis 15 års aldersgrense for samtykke, og 16-18 år ved innsamling av sensitive personopplysninger (NSD). Jeg skulle ikke samle inn sensitive personopplysninger, og trengte derfor ikke samtykke fra foresatte om tillatelse til å delta i studien. Alle elevene ga muntlig samtykke til deltakelse i prosjektet. De som blir studert trenger så mye informasjon som mulig om hensikten med forskningen og de forskningsaktivitetene som tenkes gjennomført (Hassmén & Hassmén, 2008). Informantene fikk derfor vite at ingen kan kjenne dem igjen i teksten som skrives på grunnlag av det innsamlede materialet, og de fikk grundig informasjon om hva som vil skje med opptakene som gjøres under intervjuene (Postholm, 2010). Datainnsamlingen har blitt behandlet med konfidensialitet og identiteten til informantene har blitt beskyttet gjennom hele forskningsprosessen. Prinsippet om konfidensialitet innebærer at jeg som forsker må anonymisere deltakerne i prosjektet når resultatene av undersøkelsen presenteres (Thagaard, 2013), og jeg har derfor brukt pseudonymer for å navngi skolen og elevene.

I følge etiske retningslinjer skal forskeren ta hensyn til prinsippet om anonymitet, og her har temasentrerte analyser en rekke fordeler (Thagaard, 2013). Når beskrivelsene av deltakernes situasjon ikke presenteres i sin helhet, er det vanskelig for den enkelte deltaker å bli gjenkjent av andre. Vedkommende vil heller ikke så lett kjenne seg selv igjen i teksten. Spørsmålet om gjenkjennelse er imidlertid knyttet til hvordan jeg som forsker håndterer utsnittene av teksten. Her er det særlig viktig å unngå sitater som er preget av spesielle ord og uttrykk som kan bidra til identifikasjon, og dette er noe jeg har tatt i betraktning i arbeidet med den erfaringsnære beskrivelsen av resultatene (Thagaard, 2013).

Et annet grunnleggende prinsipp for vitenskapelig redelighet innebærer å unngå å plagiere andres tekster. Det er viktig å fremheve det etiske prinsippet om å etterstrebe god henvisningskritikk, med tanke på alle muligheter en har for å laste ned andres tekster via internett (Thagaard, 2013). Der jeg i min oppgave henviser til sitater, definisjoner av begreper, og spesielle poenger i en tekst har jeg oppgitt forfatter, årstall og sidetall. Der jeg har referert til en undersøkelse som en helhet, eller generelle poeng som er gjennomgående i en tekst, har jeg oppgitt forfatter og årstall (Thagaard, 2013).

4. Resultater

I dette kapitlet vil jeg presentere hvordan elevene erfarer kroppsøvningsfaget. Resultatene presenteres gjennom elevenes erfaringsnære beskrivelser, i ulike temaer om elevenes oppfatning av kroppsøvningsfaget, et idretts- og ferdighetsorientert kroppsøvningsfag og sosial sammenligning i kroppsøvningsfaget.

4.1 *Elevkontekst*

Elevene som har deltatt i min undersøkelse går i en studiespesialiserende andreklasser på Furuskogen videregående skole, der de har to timer med kroppsøving i uka. Elevene er 17 og 18 år gamle.

4.1.1 **Elever som er aktive i organisert idrett**

Alle elevene i denne gruppa er aktive i organisert idrett. Fire av elevene spiller fotball, og en danser jazzballett. Elevene har vært aktive i organisert idrett fra tidlig alder, og forteller at venner, familie og miljøet rundt var med på å påvirke dem både til å starte og til å fortsette med idrett. Elevene forteller at de hadde startet med idrett uavhengig av tidligere bekjentskap med aktiviteten, som for eksempel at de har hatt denne idretten i kroppsøvningsfaget. Elevene som er aktive i organisert idrett er Adrian, Kamilla, Lasse, Morten og Stine.

4.1.2 **Elever som ikke er aktive i organisert idrett**

Alle elevene i denne gruppa har tidligere drevet med organisert idrett, men har valgt å slutte av ulike årsaker. Jonas forteller blant annet at han sluttet med fotball fordi han "ikke ble noe bedre". Andre elever gir uttrykk for det samme ved å fortelle at de opplevde økt fokus på prestasjon, at "de gode" fikk mest oppmerksomhet, og at de fikk andre interesser på tidspunktet de valgte å slutte. Selv om elevene ikke deltar i organisert idrett, driver de med selvorganisert aktivitet på fritiden. Elevene trener for det meste på treningssenter, og noen spiller volleyball og innebandy sammen med venner av og til. De forteller at de er aktive fordi det er gøy, og det har god helseeffekt. Elevene som ikke er aktive i organisert idrett er Anna, Fredrik, Jonas, Kristoffer og Siri.

4.1.3 Skolen

Furuskogen videregående skole er en av 20 videregående skoler i Nordland fylke. Furuskogen tilbyr ulike utdanningsprogrammer fordelt på flere studiesteder og skolen har totalt 250 ansatte og 840 elevplasser. På det studiestedet hvor mine informanter hører til er det 12 lærere som har utdanning innenfor kroppsøving og idrettsfag.

Skolebygget er fra 1950-tallet, noe som er svært synlig ved at det er slitt både innvendig og utvendig. Skolen er sentralt plassert, og det er korte avstander til både fotballstadion, flerbrukshall, ishall, alpinanlegg og turløyper. Omgivelsene i lokalmiljøet inviterer til aktivitet, noe elevene også trekker frem i intervjuene.

Kroppsøvingslæreren som elevene har hatt gjennom sine to skoleår på Furuskogen videregående skole har jobbet på skolen mellom fem og ti år. Han har tre klasser i kroppsøving, og underviser også i idrett og samfunn, aktivitetslære, breddeidrett, toppidrett og treningslære. Han er utdannet faglærer i kroppsøving og idrettsfag, og tar nå et årsstudium i et annet skolefag på deltid. Han har vært idrettslig aktiv gjennom hele sitt liv, og har hatt karriere som fotballspiller.

4.2 Elevenes oppfatning av kroppsøvingfaget

Elevene i begge gruppene har relativt like formeninger om, og levde erfaringer med, hva kroppsøvingfaget i skolen er og hva det kan være. Elevene i begge gruppene forteller at de liker å være i aktivitet, og de uttrykker generelt positive holdninger til kroppsøvingfaget.

I gruppeintervjuene var det relativt stor enighet blant elevene om at kroppsøvingfaget er *”et avbrekk fra en teoretisk skolehverdag”* hvor de *”kommer seg bort fra de seriøse fagene”*. Det kan virke som at kroppsøving ikke blir ansett som et skolefag, og elevene som er aktive i organisert idrett snakker veldig direkte om kroppsøvingfaget som om det ikke er en del av skolen. Stine *”tenker at det er på en måte et fag der du bare skal være i aktivitet for å være i fysisk aktivitet når du er på skolen, for å ikke bare ha teoretiske fag”*. At faget oppleves som en arena med aktivitet i hovedfokus, er noe som også blir synlig gjennom Adrians beskrivelse.

Jeg tenker liksom gym, jeg tenker ikke på det som et fag. Jeg tenker bare litt sånn at, sånn som i dag, jeg hadde sagt at jeg er ferdig halv to ikke

sant, for å dra på stadion å holde på med idrett det er liksom noe jeg kunne gjort på fritiden. Jeg regner ikke det som skole.
(Adrian, aktiv i organisert idrett)

Læring i kroppsøvingsfaget

Siden kroppsøvingsfaget blir sett på som dette avbrøkket fra de ”seriøse” skolefagene, spurte jeg elevene om hva de forbinder med læring i kroppsøvingsfaget. I begge gruppeintervjuene svarte elevene umiddelbart at læring i kroppsøving for dem er teori, teknikk, øvelser i idretter og det å bli bedre i noe. Med teori mener de kunnskap om kropp og trening som de får gjennom teoretiske timer i kroppsøvingsfaget. Når elevene snakker om læring i forbindelse med kroppsøving er det knyttet mot idrettslige ferdigheter og teori, og begge elevgruppene snakker om læring i kroppsøving nesten synonymt med det å bli bedre i en idrett eller det å prestere godt i forhold til andre. Det virker heller ikke å være stort fokus blant elevene på å lære seg det de gjør i kroppsøvingstimerne, og dette gjelder særlig de elevene som er aktive i organisert idrett. Kamilla, som er aktiv i organisert idrett, sier blant annet at ”i gymmen føler jeg egentlig ikke at jeg lærer så mye, jeg føler jeg bare gjør de tingene vi skal gjøre. Ofte er det ikke så veldig fokus på at vi skal lære oss det, vi bare gjør det”. Elevene forklarer også at det sjeldent er noe nytt når de skal lære seg noe, og at de ofte repeterer ting de allerede kan. Gjennomgående for elevenes eksempler er at teknikk og idrettslige ferdigheter er det som er knyttet til læring.

Jeg lærer jo akkurat de samme tingene som jeg gjorde i niende, i tiende, i første og nå andre videregående. Hvordan du skal serve og hvordan du skal ta fingerslag. Vi går på en måte aldri videre, det blir bare repetisjon av det du allerede kan.
(Stine, aktiv i organisert idrett)

Det virker som om begge elevgruppene har en relativt snever forståelse av kroppsøvingsfaget, og at de har tenkt lite på hva kroppsøving kan være – annet enn tradisjonelle ballidretter og konkurranser.

Innhold i kroppsøvingsfaget

Elevenes beskrivelser av kroppsøvingsfaget kan representere hva de mener hensikten med faget er, som virker å være ”å bli god i idrett” og bli i bedre fysisk form. Dette kan være på bakgrunn av elevenes levde erfaringer med kroppsøvingsfaget gjennom

grunnskolen og på videregående skole. Det virker som at elevene i hovedsak har blitt introdusert for det de beskriver som ”sånn vanlig gymidrett rett og slett”, og at deres oppfattelse av faget er basert på disse erfaringene. Elevene forklarer hvorfor de tror faget er slik på skolen, og lærerens bakgrunn og de dominerende idrettene i lokalmiljøet blir trukket fram som faktorer som virker å spille inn på hvordan faget blir presentert for elevene.

Det kommer kanskje litt an på hvor man er i fra. Her i byen er jo fotball og alpint de to store idrettene. Omtrent alle gymlærerne her har jo vært fotballspillere før, og de blir jo gjerne gymlærere senere.
(Jonas, ikke aktiv i organisert idrett)

Elevene tror at dette er noe som ”sitter igjen” hos lærerne, og at lærerens tidligere erfaringer blir tatt med inn i skolen. Felles for det elevene i begge gruppene beskriver er at det er lærerstyrte timer som tar dem gjennom et bestemt utvalg aktiviteter, at de har de samme idrettene år etter år, at det er fokus på idrettslige ferdigheter, og at det er liten grad av elevmedvirkning i planlegging og gjennomføring av timer.

”Nye” bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingsfaget

Elevene hevder at de ikke har blitt introdusert for noen nye aktiviteter gjennom kroppsøvingsfaget, men gir uttrykk for at dette er noe de ønsker. Jeg spurte elevene i begge gruppene om de noen gang hadde prøvd noen ”nye” aktiviteter, som for eksempel skating, parkour eller freerunning¹ – enten på fritiden eller i kroppsøvingssammenheng. Elevene ble raskt engasjerte, og på oppfølgingsspørsmål fra meg om de kunne tenke seg å ha det i kroppsøvingstimene, svarte Kamilla følgende;

Det hadde jo vært litt artig og blitt litt utfordret med ting man på en måte ikke kan overhodet fra før av.
(Kamilla, aktiv i organisert idrett)

Elevene fortalte at de ikke hadde prøvd noen av disse aktivitetene, men at det var fristende og noe de ønsket å prøve. Deretter, når jeg spurte dem om de kunne tenke seg å ha slike aktiviteter i kroppsøvingstimene svarte imidlertid elevene i begge gruppene at ”det hører kanskje ikke hjemme i gymtimene” og at ”det passer kanskje ikke helt inn”.

¹ Parkour og freerunning: En blanding av utholdenhet, styrke og akrobatikk hvor en bruker byen og naturen som treningsarena og skal forsere elementer i disse miljøene på ulike kreative og effektive måter (Saville, 2008).

Dette synes jeg var spennende. Hvorfor sier de dette, og hva er det egentlig som ”passer inn” i kroppsøvingsfaget?

Altså man må jo ha lagspill, det er jo det på en måte som passer litt inn, for du må jo gjøre noe i gymtimen som alle kan være med på. Og det er jo de typiske idrettene som kanonball, innebandy, fotball og basket som går igjen om og om igjen... Gymmen er veldig basert på bare de lagsportene. Fordi de er enkle. Enkel å lære bort, og enkel å bare sette i gang med.
(Stine, aktiv i organisert idrett)

Elevene i begge gruppene virker å ha formeninger om, og erfaringer med, hva kroppsøvingsfaget er og hva som passer inn eller ikke passer inn. Det kommer tydelig fram at de synes de tradisjonelle ballidrettene passer inn, og at dette er noe de har mye av i kroppsøvingsstimene. Hvorfor de har et slikt inntrykk kan ikke sies med sikkerhet, men mye tyder på at dette er konstruert av deres tidligere erfaringer og at det har mye å gjøre med hvordan kroppsøvingsfaget har blitt presentert for dem gjennom deres år som elever i skolen. Det virker ikke bare å gjelde kroppsøving på videregående skole, men at dette er noe som sitter igjen fra tidligere år slik som Jonas forklarer her.

Jeg tror også det har noe å gjøre med hva vi er vant til. Det er liksom ting som hører med i gymmen for det har vi hatt helt fra før vi var intelligente nok til å tenke selv.
(Jonas, ikke aktiv i organisert idrett)

Elevene i begge gruppene forklarer at de tror valg av innhold og aktiviteter i kroppsøvingsfaget påvirkes av både tid, skolens ressurser og lærerens bakgrunn og interesser. Selv om elevene har fått mange av de tradisjonelle idrettene implementert gjennom kroppsøvingsfaget, synes de at det er andre ting som også kan ”passe inn”.

Når man sier at noe passer inn, så tenker man sikkert på de hovedidrettene, de som er mest vanlig. Men jeg synes egentlig at det er mye rart som kunne gått inn i gymmen. Jeg synes det kunne ha vært mye mer variert og at vi kunne ha drevet på med litt flere ting, ting som vi kanskje ikke har gjort før. For da lærer man jo nye ting i stedet for å bare holde på med det man kan.
(Kamilla, aktiv i organisert idrett)

I tillegg til at alternative bevegelsesaktiviteter virker å kunne bidra til større variasjon og at flere elever opplever å lære noe nytt, kan det også bidra til å utjevne ulikhetene

mellom elevene når det kommer til ferdigheter og prestasjoner. Som elevene i begge gruppene forklarer, har de ofte "de samme gamle" aktivitetene, som en stor andel av elevene har erfaringer med fra tidligere. Elevene mener at forskjellene blant dem kan minskes gjennom å møte nye aktiviteter, og at flere vil få muligheten til å lære noe nytt ved å bli introdusert for noe annet enn det de allerede er kjent med.

Jeg ser for meg at folk hadde blitt mer likestilt hvis vi hadde gjort noe som vi ikke er vant med å gjøre, noe nytt liksom. Da er det ikke noen som, da står alle likt, alle begynner på nytt og alle skal lære seg noe. Og da tror jeg det hadde vært mye mer likestilt enn at vi driver på med de samme gamle. Da føler man ikke at noen er best.
(Kamilla, aktiv i organisert idrett)

Ut i fra det elevene forteller om kroppsøvningsfagets innhold, deres oppfatning av læring og prestasjoner, virker faget å være preget av stor grad av kontroll og lite autonomi. Til tross for dette ser det likevel ikke ut til at elevene har innvendinger mot hvordan faget blir formidlet, og dette forklarer de med at de "bare er vant til at det er sånn" og at de "ikke tenker så mye over det". Hva er det de er vant til, og hvorfor?

Vi har på en måte et pensum som vi skal igjennom, så vi bestemmer ikke så veldig mye selv... Jeg er jo vant til å ikke bestemme måten jeg skal være i aktivitet på. Jeg aksepterer på en måte bare at folk sier hva jeg skal gjøre.
(Stine, aktiv i organisert idrett)

Her brukes ordet pensum om hva elevene skal ha av aktiviteter i kroppsøvningsfaget. Med pensum forklarer Stine at det er bestemte idretter de skal ha i kroppsøving, og at dette er noe som er bestemt av overordnede mål og av kroppsøvningslæreren. Stine forklarer videre at hun er vant med å ikke bestemme fra tidligere i kroppsøvningsfaget, men også fra idretten hvor treneren bestemmer hva de skal gjøre, og utøverne gjør det de blir fortalt. Det samme ser ut til å være tilfelle i kroppsøvningsfaget. Dette minner mye om hva som skjer i den organiserte idretten, og lite om læring og kroppsøvningsfagets mål. Særlig elevene som ikke er aktive i organisert idrett gir uttrykk for at de ønsker at innholdet kunne vært annerledes, og at de fikk være med å bestemme mer når det gjelder hva innholdet skal være. Dette kan være fordi disse elevene har erfaringer med den organiserte idretten som gjorde at de valgte å slutte, og at de derfor uttrykker et ønske om at kroppsøvningsfaget kunne ha vært annerledes. Dette kan også

føre til at noen elever forsøker å unngå enkelte aktiviteter senere, på bakgrunn av deres erfaringer slik som Fredrik (ikke aktiv i organisert idrett) poengterer ved å si at ”*hvis du møter på en aktivitet hvor du møter veldig mye motstand så kan du unngå den litt videre*”. Jeg tolker det Fredrik sier dit hen at å møte motstand i en aktivitet i dette tilfellet er å ikke mestre oppgavene i den valgte aktiviteten, altså å ikke oppleve seg som kompetent i en situasjon.

4.3 Et idretts- og ferdighetsorientert kroppsøvningsfag?

For noen av elevene virker det som at læreren får en slags trenerrolle, og at elevene deltar i kroppsøvingstimene med mål om å lære seg idrettslige ferdigheter. Det kan tyde på at kroppsøvningsfaget ligner den organiserte idretten i innhold og struktur, noe elevene i begge gruppene gir uttrykk for når de beskriver deres erfaringer med faget.

Det blir jo litt likt idretten, i og med at mange gymlærere har bakgrunn fra konkurranseidrett, og det er jo noe som sitter igjen. Når det blir for likt konkurranseidretten så er det jo mange som har sluttet med det fordi de ikke trivdes så godt med det. Og da er det jo litt ekkelt at det kommer inn igjen i gymmen.

(Jonas, ikke aktiv i organisert idrett)

Jonas er en av elevene som sluttet med organisert idrett på grunn av negative erfaringer. Han spilte fotball, og sluttet fordi han ”*var aldri noe spesielt god i det*” og ”*det var kjedelig å være blant de dårligste*”. Som han forklarer her, oppleves det som ubehagelig når lignende situasjoner og opplevelser igjen oppstår i kroppsøvingstimene. Dette virker å være noe som går igjen hos flere av elevene som ikke er aktive i organisert idrett, som ga lignende forklaringer til hvorfor de valgte å slutte med organisert idrett. Jeg spurte gruppa med idrettsaktive elever om hvordan de tror elevene som ikke er aktive i organisert idrett opplever å delta i kroppsøvningsfaget, eller elever som kanskje ikke liker faget så godt. De uttrykker en slags forståelse for disse elevene, og forklarer hvordan de tror faget oppleves av dem.

Det kan jo hende at de opplever det som positivt og at de lærer mer. Men samtidig så kan det hende at de synes det blir altfor vanskelig og at det blir litt mer press, at de føler de må prestere, og at de er med på noe som de egentlig ikke vil være med på. At de blir tvunget med på en idrett som de kanskje ikke får til eller de kanskje ikke interesserer seg for.

(Kamilla, aktiv i organisert idrett)

Slik Kamilla forklarer, kan det hende at elevene som ikke er aktive i organisert idrett eller de som ikke liker kroppsøvningsfaget så godt, opplever det som positivt og lærer mer. På den andre siden kan det oppleves som vanskelig, i tillegg til at dette prestasjonspresset preger dem og deres opplevelser med faget. Ut i fra det elevene som ikke er aktive i organisert idrett beskriver virker det å være mest av ”de vanskelige situasjonene”, hvor det blir synlig hvem som ”får til” og hvem som ”ikke får til” i de ulike aktivitetene.

Idrettslige ferdigheter, prestasjoner og konkurranser

I begge gruppeintervjuene snakker elevene mye om ”å få til noe”, og til ”å være flink til noe”. Det å få til noe eller å være flink til noe kan bety mye, men elevene i begge gruppene knytter dette opp mot idrettslige ferdigheter og prestasjoner i kroppsøvningsfaget. En av de idrettsaktive elevene sier blant annet i gruppeintervjuet at ”*det viktigste er jo hvordan du presterer i gymmen*”. Det virker som at det finnes idealer som beskriver hva det betyr å være flink. Det kan se ut som det olympiske mottoet *raskere - høyere – sterkere* også er gjeldende i kroppsøvningsfaget, at flinke elever er de som hopper høyt og er sterkere enn de fleste, og at dette blir idealene elevene snakker om. Slik jeg tolker det kan slike idealer skapes av elevgruppa, av læreren, av læreplanen, av samfunnet – eller en kombinasjon av disse. I en klasse hvor det er mange idrettsflinke elever, kan dette være med på å legge lista for hva som blir ansett som gode prestasjoner.

Hvis alle er dårlige så tror jeg ikke idealet er så høyt eller vanskelig å nå, men hvis noen er veldig god til noe så tror jeg idealet blir litt nærmere de som er god enn de som er dårlig.
(Jonas, ikke aktiv i organisert idrett)

Elevene forteller at det ofte er konkurranser i kroppsøvningsfaget. Særlig de idrettsaktive elevene trekker frem konkurranser som noe de liker, og Adrian sier for eksempel at ”*det blir jo en konkurranse selv om det egentlig ikke er konkurranse*”. Dette virker å være noe som forekommer ofte i kroppsøvingstimene. Han forklarer videre;

Sånn som når vi spiller fotball, i og med at jeg spiller fotball, så føler jeg jo at jeg må være best, ikke sant. Og da blir det jo en konkurranse for meg.
(Adrian, aktiv i organisert idrett)

Med konkurranser følger det også krav om prestasjoner, og ofte skapes det tydelige vinnere og tapere. Dette minner om det som foregår i den organiserte konkurranseidretten, og elevenes erfaringer indikerer at mye av det samme skjer i kroppsøvningsfaget. Dette er noe som oppleves på ulike måter av de to elevgruppene. Elevene som er aktive i organisert idrett oppsøker konkurransesituasjoner og er ivrige etter å konkurrere om hvem som er best, mens elevene som ikke er aktive i organisert idrett virker å være mer tilbakeholdne når det kommer til konkurranser og prestasjoner i kroppsøving.

Hvis du er på gruppe med noen som er god i idrett, hvis du skal ha stafett, og han veldig gjerne vil vinne så tror jeg du... da føler du kanskje litt press for han føler du er for dårlig så blir det liksom din feil at han taper.
(Jonas, ikke aktiv i organisert idrett)

Elevene som ikke er aktive i organisert idrett forklarer at de i utgangspunktet liker å være med i konkurranser, men at de ikke liker løpsstafetter og konkurranser der en og en skal gjennomføre aktiviteten det konkurreres i. Elevene opplever at de individuelle forskjellene blir svært synlige i slike konkurranser, og flere av elevene har negative opplevelser knyttet til det å ikke føle seg tilstrekkelig god nok.

Hvis du taper i konkurranser, hvis du ikke er så rask for eksempel... Ingen vil være på lag med deg. Hvis du kommer på lag med noen, så føler du at du ødelegger for laget ditt, og da vil du ikke være med lengre.
(Siri, ikke aktiv i organisert idrett)

Felles for elevenes eksempler fra konkurransesituasjoner i undervisningen, er at det fokuseres veldig på vinnere og tapere. Elevene som ikke er aktive i organisert idrett uttrykker skyldfølelse, og de føler at de ødelegger for laget. Dette fører til at de ikke ønsker å delta i lignende konkurranser senere, for å unngå nettopp slike følelser og opplevelser de har erfaringer med fra tidligere. Konkurransesituasjoner vekker ikke de samme følelsene hos de idrettsaktive elevene, heller tvert i mot. De ”blir sykt gira”, de ”elsker å vinne, og hater å tape” – og konkurranseinstinktet trigges ved en hver anledning hvor de får muligheten til å konkurrere om hvem som er best. Elevene som er aktive i organisert idrett mener at de kanskje får mer ut av faget enn andre elever, ”i hvert fall når man blir vurdert på hvordan du presterer”.

Jeg får ikke til handball i det hele tatt, og derfor hater jeg å spille handball. Jeg føler jeg ikke får til, og jeg blir bare irritert når jeg ikke får til å gjøre det jeg vil gjøre selv om jeg prøver. I fotball går det mye bedre, for da vet jeg jo egentlig hva jeg skal gjøre. Da må jeg liksom ikke lære noe, da skal jeg bare prestere.

(Kamilla, aktiv i organisert idrett)

Gjennom beskrivelsene fra de idrettsaktive elevene, kan det virke som at de ofte drar nytte av sin idrettsbakgrunn i kroppøvningsfaget. Slik som Kamilla forklarer her opplever hun at hun ikke må lære noe, men bare prestere når de har fotball – som hun driver aktivt med på fritiden. Dette er noe som er gjennomgående for elevene i den idrettsaktive gruppa, og det viser tydelig at deres syn på læring i kroppøving er knyttet nært til idrettslige ferdigheter.

Ferdighet eller innsats?

Prestasjoner virker å være av stor betydning når det kommer til karakter, og elevene som er aktive i organisert idrett forklarer at de opplever vurderingen som urettferdig. Disse elevene argumenterer umiddelbart for at deres ferdigheter og prestasjoner bør være grunnlaget for karakteren de får i faget, og synes ikke at eksempelvis teori har like mye å si.

Jeg føler at gymlærerne er altfor snille. Sånn som, å få en 5er eller en 4er er altfor lett. Og det er ikke sånn at han deler ut 2ere liksom lett. Men jeg tenker at, sånn som, jeg vet jeg aldri blir å klare å få 6, for da må du være perfekt i nesten alt. Jeg vet jo, nesten uansett hva jeg gjør så blir jeg å havne på 5. Men så er det mange andre også som havner på 5, men jeg vet liksom at jeg generelt er litt bedre enn dem i alle idretter.

(Adrian, aktiv i organisert idrett)

Elevene som ikke er aktive i organisert idrett derimot, mener at ferdigheter og prestasjoner ikke bør være det viktigste for karakteren de får i faget. En av elevene sier blant annet at ”jeg håper nå at de ser på innsatsen, jeg synes det er kanskje den viktigste delen av vurderingen” og en annen synes at ”det teller mye mer enn at du klarte å score mål eller å springe så fort”. Likevel forklarer de at det er ”mange som får en god karakter fordi de fra før er god i fotball og ikke gjør noe som helst i timen”. Det kan tyde på at begge elevgruppene har en oppfatning av at prestasjoner er viktig, og kanskje viktigere enn innsatsen elevene viser i kroppøvingstimen, særlig når det gjelder vurdering og karakter.

Det er jo ikke alltid folk må gjøre en veldig god innsats for å få god karakter heller, men de som ikke er så flinke må gjøre mer innsats enn de som liksom er favorittene og som er flinke.
(Kamilla, aktiv i organisert idrett)

4.4 Sosial sammenligning i kroppsøvningsfaget

Elevene i begge gruppene forteller at det foregår en konstant sammenligning i kroppsøvningsfaget. Jonas (ikke aktiv i organisert idrett) forklarer; *”om læreren ikke sammenligner oss med hverandre, så gjør i alle fall vi elevene det”*. Ingen av elevene opplever at læreren favoriserer enkeltelever eller sammenligner elevene med hverandre, men det er tydelig at elevene sammenligner seg selv med hverandre - uavhengig av deres forutsetninger. Ut i fra det elevene beskriver er det idrettslige ferdigheter og fysiske prestasjoner som sammenlignes, og dette oppleves på ulike måter av de idrettsaktive elevene og elevene som ikke er aktive i organisert idrett. Elevene som er aktive i organisert idrett er vant til å sammenligne prestasjoner fra konkurranseidretten, hvor det å være bedre enn motstanderen er et grunnprinsipp. Det virker som at de idrettsaktive elevene oppsøker dette også i kroppsøvningsfaget, mens elevene som ikke er aktive i organisert idrett virker å ha et mer tilbakeholdent forhold til prestasjoner og sammenligninger. De oppsøker ikke en slik sammenligning, og opplever det som ubehagelig å ikke prestere i forhold til andre - særlig når dette blir synlig for hele gruppa i kroppsøvningsundervisningen.

”Gode” og ”dårlige” elever

Elevene snakker om hvordan en nivådeling kunne være ideell i kroppsøvingstimene, hvor ”de gode” var på en side og ”de dårlige” var på en side. ”De gode” og ”de dårlige” er grupper med ulike ferdighetsnivå som er definert av elevene selv. Elevene som er aktive i organisert idrett plasserer seg selv i ”den gode” gruppa, og de som ikke driver aktivt med idrett i ”den dårlige” gruppa. Elevene som er aktive i organisert idrett ser på dette som noe positivt for å kunne få ”matching” på sitt eget nivå, og elevene som ikke er aktive i organisert idrett mener dette kan være gunstig for å slippe at *”alle de gode ser på og dømmer”* det de gjør.

Når man er blant de dårligste så er det litt sånn ekkelt å være med i en sånn aktivitet, når alle liksom står og ser på. Jeg kunne sikkert ha likt det hvis det hadde vært sånn at man hadde delt opp i grupper og at ikke alle

de beste sto og så på alle de dårligste.
(Jonas, ikke aktiv i organisert idrett)

Jonas gir ikke uttrykk for at det som er ”ekfelt” er feil på noe vis, og prater litt innover seg når han forteller dette. Det kan være fordi han har blitt vant til at det er sånn, og at han derfor ikke har innvendinger mot dette. I dybdeintervjuet forteller han ganske forsiktig om dette, og unngikk øyekontakt når han forklarte hvordan han opplever det som ”litt sånn ekkelt”. Slik jeg tolker det, er dette noe han ikke snakker så høyt om. Dette var følelser som ikke ble synlige i gruppeintervjuene, og jeg opplevde at Jonas følte seg mer bekvem med å dele sine erfaringer da vi snakket om det under fire øyne. Elevene som ikke er aktive i organisert idrett forteller om flere situasjoner i kroppsøving som oppleves ubehagelig, og felles for disse situasjonene er at de er knyttet til hva de presterer i forhold til andre. Men det er ikke selve aktiviteten de ikke liker eller opplever som ubehagelig, det er forholdene rundt aktiviteten. Blant annet at ”*alle andre står og ser at du ikke får det til*” og at ”*du hele tiden får konstatert at du er mye dårligere enn de andre*”. Det som går igjen i mange av elevenes eksempler er stafetter og konkurranser hvor løping er en viktig del av aktiviteten. Siri forklarer hvordan hun opplever å delta i lagkonkurranser, hvor forholdene rundt aktiviteten virker å oppleves mer ubehagelig enn aktiviteten i seg selv.

Sånn som.. Når vi springer, og har, når vi skal springe rundt og sånn der.. Jeg har aldri vært rask. Jeg springer ikke fort. Ehm.. Ja. Da synes jeg, jeg synes, det er ikke ubehagelig for min del, men spesielt når vi har lagkonkurranser og sånt, også skal jeg være på det laget, jeg vet springer treigest.. Så da synes jeg det er veldig ubehagelig, at jeg ikke klarer å prestere i forhold til de andre.
(Siri, ikke aktiv i organisert idrett)

Elevene som ikke er aktive i organisert idrett forteller at de sammenligner hvordan de selv presterer i forhold til de som blir ansett som ”de beste”, uavhengig av deres forutsetninger. Elevene som er aktive i organisert idrett gir ikke uttrykk for at de opplever ubehag i kroppsøvingstimene, men at de har forståelse for at enkelte elever gjør det – på grunn av ulike ferdighetsnivå og den sosiale sammenligningen som foregår. Den sosiale sammenligningen beskrives av elevene som er aktive i organisert idrett som ”*noe vi bare gjør uten å tenke over det*”, og at det fokuseres veldig mye på hva andre tenker om dem i kroppsøvingstimene. Stine forteller om denne sammenligningen og det er tydelig at det er ferdigheter som står i fokus;

Det er jo synlig hvis noen springer sakte. Du ser jo hvem som alltid kommer sist. Med en gang vi blir delt inn i lag eller stafettgrupper så ser man med en gang hvordan laget kommer til å gjøre det, fordi du kan plukke ut at "hun er rask, hun er kjempetreig, han er kjemperask" og, ja... Når du har lyst å vinne så begynner du jo å tenke med en gang og ser på de du er på lag med, for å finne ut hvem som bør springe først, hvem bør springe sist. Men det er jo sånn man gjør uten å tenke på det. Så plutselig når jeg kommer på ei gruppe, så gjør jeg det bare. Jeg vet at jeg bruker å gjøre det. Deler det inn i, sånn at man, hvordan kan man vinne med de ferdighetene til de man har fått på laget.
(Stine, aktiv i organisert idrett)

Elevene som er aktive i organisert idrett gir ikke uttrykk for at det er noe de har tenkt så veldig mye over, men jeg spurte dem om hvordan de tror en slik sammenligning og prestasjonspress oppleves av elever som ikke liker kroppsøvningsfaget så godt. Da forklarer de at de vet at "det kan være litt vanskelig for dem å plages foran alle andre, og føle at andre ser på dem og tenker stygt om dem" og sier at "det kan jo ikke være noe god følelse". Dette bekreftes av hva elevene som ikke er aktive i organisert idrett forteller.

Hvis du... hele tiden får konstatert at du er mye dårligere enn de andre, er det ganske ubehagelig... Jeg vet jo at jeg dømmer meg selv på det, og det leder meg til å tro at andre også dømmer meg.
(Jonas, ikke aktiv i organisert idrett)

Elevene som er aktive i organisert idrett uttrykker en forståelse for de som ikke liker kroppsøvningsfaget så godt, og de kan tydelig forstå hvordan disse elevene kan føle seg. Mye av det de beskriver om hvordan de tror disse elevene føler seg, stemmer med det elevene som ikke er aktive i organisert idrett forteller om.

Det er jo ikke noe artig. Du føler at du ødelegger og det er en dårlig følelse, du har ikke lyst å gjøre det igjen. Det hadde kanskje vært sånn "nei, jeg trenger ikke å springe" eller "jeg har vondt i foten" fordi de ikke vil ødelegge, man vil ikke at de andre skal... Jeg tror det egentlig går på at man tenker veldig mye på hva andre tenker om deg. Du tenker ikke bare på deg selv. Du tenker at når blir de andre sur på meg fordi jeg er dårlig.
(Kamilla, aktiv i organisert idrett)

Elevene i begge gruppene føler likevel at alle i klassen blir behandlet likt, at kroppsøvingslæreren inkluderer alle og ikke favoriserer enkeltelever. Dette virker å være motiverende for elevene, særlig elevene som ikke er aktive i organisert idrett.

Når han [kroppsøvingslæreren] skal påpeke at noen gjør det bra, så tar han ikke samme person hver gang, han er flink å inkludere alle... Det er liksom sånn der, selv om du ikke er veldig flink så kan du fortsatt få den der at du gjorde det bra. Du har lyst å komme tilbake og du har lyst til å få en til sånn "du var flink i dag".
(Siri, ikke aktiv i organisert idrett)

Det elevene forteller om deres oppfatning av, og erfaringer med kroppsøvingsfaget, deres oppfatning av "gode" og "dårlige" elever, idrettslige ferdigheter, prestasjoner og sosial sammenligning vil jeg gå nærmere inn på i det neste kapitlet. Der diskuteres dette i lys av oppgavens teoretiske rammeverk, relevant litteratur og empirisk arbeid.

5. Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere mine resultater for å belyse prosjektets problemstillinger i tre deler. I den første delen vil jeg trekke frem sentrale funn fra resultatkapitlet om hvordan kroppsøvingfaget erfares av elever som er aktive i organisert idrett og elever som ikke er aktive i organisert idrett. Dette vil jeg diskutere i lys av selvbestemmelsesteorien, med særlig fokus på tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov og indre motivasjon. I den andre delen vil jeg diskutere resultatene videre ved å inkludere annen relevant litteratur om kroppsøving og idrett, og tidligere forskning som er gjort på feltet. Her diskuteres resultatene i en sosialkonstruktivistisk kontekst, i lys av kroppsøvingfaget som en sosial konstruksjon. I den tredje og siste delen vil jeg reflektere over hvordan motivasjonsteori kan bidra til å utvikle en dypere forståelse av elevenes erfaringer, og beskrive begrensninger ved bruk av motivasjonsteori i min studie.

5.1 Elevenes erfaringer med kroppsøvingfaget sett i lys av selvbestemmelsesteorien

Studien til Säfvenbom et.al. (2014) viser at elever som er aktive i organisert idrett på fritiden rapporterer forskjellig holdning til, og motivasjon for kroppsøvingfaget sammenlignet med elever som ikke er aktive i organisert idrett på fritiden. Det er signifikante forskjeller mellom de to gruppene selv når det kontrolleres for elevenes iver etter å være i aktivitet. Studien viser at det som i første omgang kan se ut som kjønnsforskjeller i motivasjon egentlig skyldes at det er færre jenter som deltar i organisert idrett. Det er altså idrettsdeltakelse som forklarer variansen i motivasjon og ikke kjønn. Mine resultater viser ingen umiddelbar forskjell mellom hva guttene og jentene representerer angående holdninger til faget eller motivasjon til faget. Alle mine informanter har erfaringer med organisert idrett, hvor noen har valgt å slutte og noen driver fortsatt aktivt med idrett. Det viser seg at deres erfaringer med idrett har betydning for hvordan de opplever kroppsøvingfaget i skolen, og det er flere likheter enn ulikheter mellom de to elevgruppene jeg har snakket med enn hva resultatene i studien til Säfvenbom et.al. (2014) viser angående holdninger til og motivasjon for kroppsøvingfaget.

5.1.1 Tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov i kroppsøvningsfaget

Resultatene fra studien til Säfvenbom et.al. (2014) indikerer at ungdommer som kan ha en iver etter fysisk aktivitet generelt, men som ikke er involvert i konkurranseidrett, ikke får sine grunnleggende psykologiske behov tilfredsstilt i kroppsøving i forhold til de som deltar i organisert konkurranseidrett. Dette indikerer at logikken og verdisystemet som kroppsøvningsfaget tilbyr sammenfaller med logikken og verdisystemet til den organiserte ungdomsidretten, og at faget er til fordel for de elevene som responderer på denne logikken (Säfvenbom, et.al, 2014). Ut i fra det elevene forteller, står mange av deres erfaringer med kroppsøvningsfaget i tråd med denne forskningen. Elevene som ikke er aktive i organisert idrett uttrykker ikke negative holdninger til bevegelsesaktiviteter generelt, men til situasjoner i kroppsøvningsfaget som er preget av typiske tradisjonelle idrettsaktiviteter hvor fysiske prestasjoner og idrettslige ferdigheter blir vektlagt. Her opplever de at behovet for autonomi og kompetanse ikke blir tilfredsstilt på en tilstrekkelig måte, da de ikke hadde valgt slike idrettsaktiviteter om de fikk velge og de opplever ikke seg selv som kompetente i disse situasjonene. Behovet for tilhørighet gjør at de i en viss grad er motiverte for å delta likevel. Dette kan tyde på at alle de grunnleggende psykologiske behovene ikke nødvendigvis trenger å være tilfredsstilt på samme tid for at elevene har en form for motivasjon til å delta i kroppsøvingstimene, slik som Deci & Ryan (1985) hevder.

Behov for autonomi

Det er tydelig at elevene i begge gruppene ønsker mer medbestemmelse i kroppsøvningsfaget, og de ønsker mer variasjon og valgfrihet når det gjelder innholdet og aktivitetene som gjennomføres i timene. Dette kan ses i sammenheng med behovet for autonomi, ved at elevene oppfatter seg selv som årsak eller kilden til sin atferd og handlinger (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Connel, 1989). Verken elevene som er aktive i organisert idrett eller elevene som ikke er aktive i organisert idrett føler at dette behovet blir tilfredsstilt i kroppsøvningsfaget. Det er påvist at elever blir mer engasjerte og motiverte for å delta i kroppsøvingstimene hvis de får større valgfrihet, og autonomi kan bidra til at personer engasjerer seg i interessante aktiviteter, utvikler kompetanse og integreres i et sosialt miljø (Deci & Ryan, 2000). Hvis miljøet støtter selvbestemmelsen til personen, kan personen bli mer indre motivert ved at dens handlinger får en positiv bekreftelse (Deci & Ryan, 1985). Gjennom det elevene forteller om deres erfaringer,

kommer det fram at elevene i begge gruppene er vant med å ikke bestemme, og å bare gjøre som de blir fortalt. Dette gjelder særlig de elevene som er aktive i organisert idrett, sannsynligvis fordi dette sammenfaller med den organiserte idrettens praksis hvor treneren styrer utøverne gjennom bestemt organisert aktivitet.

Det kan virke som at flertallet av elevene har en kontrollert form for motivasjon i kroppsøvningsfaget, på bakgrunn av at deres handlinger virker å være styrt av ytre faktorer og ikke interesse for aktiviteten i seg selv (Deci & Ryan, 1985). Dette kan ses i sammenheng med fagets praktisering og formidling. Kroppsøvningsfaget virker å være preget av mye kontroll og lite autonomi, og dette kan bidra til at elevene utvikler en kontrollert form for motivasjon i kroppsøvningsfaget. Hvordan denne kontrollerte motivasjonen kan utvikles til en mer autonom form for motivasjon kan eksempelvis gjøres ved å inkludere elevene mer i planlegging og gjennomføring av kroppsøvingstimer, ved å gi større valgfrihet og legge til rette for at elevene opplever trygge rammer hvor det er rom for å prøve og feile, og at nettopp dette blir en del av læringsprosessen og veien mot å oppnå mål i kroppsøving. Dette beskrives som et autonomistøttende miljø, hvor undervisningsmåten bidrar til å drive internaliseringsprosessen mot indre motivasjon hos elevene gjennom en støttende kontekst som støtter valg, minimerer press for å opptre på en bestemt måte og oppmuntrer til å ta initiativ (Reeve, 2002). Den signifikante andre, som i denne konteksten vil være kroppsøvningslæreren, støtter elevene og dens valg og behov, og fremhever at det å prøve og feile er en viktig del av å lære (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2002). Det er ønskelig at elevene utvikler en autonom motivasjon slik at de får muligheten til å utvikle en indre motivasjon, hvor aktiviteten i seg selv er målet og elevenes handlinger er basert på egne valg hvor de opplever glede og trygghet.

Behov for kompetanse

Begge elevgruppene synes det er viktig å få tilfredsstillt behovet for kompetanse i kroppsøvningsfaget. Behovet for å kunne påvirke omgivelsene er en grunnleggende motivasjonsfaktor (White, 1959 I: Deci & Ryan, 1985), og oppgavene må være optimale for den enkeltes kapasitet for at personen skal oppleve seg selv som kompetent (Csikszentmihalyi, 1975 I: Deci & Ryan, 1985). Felles for elevene er at de knytter kompetanse opp mot idrettslige ferdigheter og prestasjoner i ulike aktiviteter, og det er variasjon mellom elevgruppene angående hvilken grad de føler at dette behovet blir

tilfredsstilt. Elevene som er aktive i organisert idrett føler at dette behovet blir tilfredsstilt på flere områder, og særlig når de har ”deres idrett” i kroppsøvingstimene. Adrian som er aktiv fotballspiller forteller blant annet at det blir ”ren plankekjøring” når de har fotball, og Stine som driver med dans opplever å være en av få elever som har kompetanse når det gjelder dans. Elevene som ikke deltar i organisert idrett får ikke tilfredsstilt dette behovet i like stor grad. Det er ved enkelttilfeller at de opplever å føle seg kompetente, eller ”flinke” som elevene omtaler det. Dette kan tyde på at elevene ikke møter oppgaver som er optimale for deres kapasitet, og at de ikke opplever kompetanse ved å mestre ulike aktiviteter på eget nivå. For vanskelige utfordringer kan føre til undergraving av kompetanse, og at elevenes indre psykologiske behov ikke tilfredsstilles. Elevene forteller også at dette påvirker deres motivasjon for deltakelse i begge retninger. Når motivasjonen beskrives i ulike retninger kan dette ses i sammenheng med internaliseringsprosessen, hvor motivasjon strekker seg på en skala fra kontrollert til autonom/selvbestemt indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Hvis elevene føler seg flinke, i form av at de mestrer og presterer i aktiviteten, er motivasjonen høy for å delta. At de beskriver motivasjonen for å delta som høy trenger ikke nødvendigvis å bety at elevene er indre motiverte. En elev kan beskrive en høy motivasjon, men det kommer ikke frem hva som styrer eller regulerer denne motivasjonen. Hvis de ikke føler seg flinke, altså at de ikke opplever å mestre eller prestere i aktiviteten, reduseres motivasjonen for å delta og sannsynligheten er større for at de holder tilbake innsats og forsøk på å mestre. Dette kan tyde på at elevene i slike situasjoner har en ytre regulert motivasjon, hvor de ikke deltar i aktiviteten for aktiviteten sin skyld, men hvor belønning eller straff driver motivasjonen og personens atferd. En slik motivasjon har lav grad av selvbestemmelse, er ytre regulert og er nært amotivasjon i internaliseringsprosessen (Ryan & Deci, 2000). Dette kan gjøre at elevene blir mindre kreative og får dårligere problemløsningsorientering (Deci & Ryan, 2000).

Når en person føler seg inkompetent i en situasjon, vil den unngå situasjoner som innebærer at de kan feile eller mislykkes, og ofte gir de tidlig opp forsøket (Dweck, 2000 I: Løtveit, 2013). Det å føle seg inkompetent fremkaller helt klart negative følelser hos elevene, særlig de elevene som ikke er aktive i organisert idrett. Som de forklarer føler de at de ødelegger for andre, og at de ikke ønsker å være med lengre på grunn av disse følelsene som oppstår. Et av kroppsøvingsfagets mål er å få elevene til å oppleve mestring og glede med å være i aktivitet, men det kan virke mot sin hensikt når mange

elever sitter igjen med negative følelser og eksplisitt uttrykker at de ikke ønsker å delta lengre.

Elevene forteller også at de får jevnlig tilbakemeldinger på sine prestasjoner, både fra læreren og fra medelever. Hvis tilbakemeldingen er negativ kan det være med på å understimulere behovet for kompetanse, og dermed redusere den indre motivasjonen hos eleven (Vallerand & Reid, 1984 I: Deci & Ryan, 2000). Hvis tilbakemeldingen er positiv kan den bidra til å øke elevens indre motivasjon, men har bare effekt dersom eleven føler seg ansvarlig for resultatet av handlingen, eller at tilbakemeldingen ikke ødelegger for følelsen av selvbestemmelse til å gjøre aktiviteten (Fischer, 1978 I: Deci & Ryan, 2000). Elevene beskriver formelle tilbakemeldinger i form av kommentarer fra læreren, men også mer uformelle tilbakemeldinger i form av kroppsspråk og kommentarer som kommer fra medelever. Slike uformelle tilbakemeldinger virker å være av stor betydning. Elevene som ikke er aktive i organisert idrett forklarer at de opplever å ødelegge og å være skyld i at de taper, selv om dette ikke sies eksplisitt av andre. Det går mer på følelsen av kommentarer de får fra medelever i slike situasjoner, som virker å understimulere både behovet for kompetanse og for tilhørighet.

Hovedforskjellen på hvordan elevene opplever å få tilfredsstillt behovet for kompetanse i kroppssøving virker å ligge i elevenes forutsetninger og deres tidligere erfaringer, særlig når det gjelder idrettslig kompetanse. Mathisen (2013) forklarer at kompetanse kan bedømmes på oppgavemål som for eksempel ”gjorde jeg oppgaven godt?” eller på komparative referansestandarder som ”presterte jeg bedre enn andre?”. Ut i fra det elevene forteller virker det som om den komparative referansestandard er dominerende i kroppssøvingfaget. Det at elevene hele tiden sammenligner seg selv og deres egne prestasjoner med andre, uavhengig av deres forutsetninger, viser at prestasjonspresset er tilstede. Når den sosiale konteksten ikke er autonomistøttende og mestringsorientert, blir den prestasjonsorientert, og dermed basert på en standard for alle som fører til sosial sammenligning.

Behov for tilhørighet

Flertallet av elevene virker å føle seg ekskludert og forteller at de ikke ønsker å delta når de ikke opplever seg selv som kompetente i en aktivitet. Elevene i begge gruppene anser tilhørighet som et viktig behov å få tilfredsstillt i kroppssøvingfaget, fordi *”alle mennesker vil jo høre til noe, og du føler deg viktig”*. Begge elevgruppene oppgir at de

føler tilhørighet i kroppsøvningsfaget, og forteller at dette er en viktig faktor som påvirker motivasjonen deres i positiv retning for å delta i kroppsøvingstimene. Når de snakker om at motivasjonen påvirkes i positiv retning tolker jeg det som en regulering mot indre motivasjon, hvor elevene har interesse for aktiviteten eller handlingen, og vil utføre dem selv om det ikke medfører noen form for ytre belønning eller konsekvenser (Deci & Ryan, 1985). Elevene forteller at både medelever og læreren har betydning for hvordan de opplever å føle tilhørighet i kroppsøvningsfaget. Lærerens oppførsel kan ha stor innvirkning på elevenes tro på egne ferdigheter, selvbestemmelse og motivasjon med måten timen legges opp, hvordan det gis oppmerksomhet, vurderes, fordeles ansvar og hvordan klimaet i faget formes (Ommundsen & Kvalø, 2007). Elevene som ikke er aktive i organisert idrett gir uttrykk for at tilhørighet er det viktigste behovet å få tilfredsstilt i kroppsøvningsfaget. De sier at de trenger ikke å oppleve ”å være flinke” (kompetanse) eller å få være med å bestemme (autonomi) så lenge de føler tilhørighet i klassen og opplever det som morsomt og meningsfullt å delta. Det elevene forteller tyder likevel på at det er mye som samsvarer dårlig med tilhørighet. Blant annet at elevgruppene snakker om ”de” og ”de andre”, og at de har definert egne grupper innad i klassen, eksempelvis med å omtale noen som ”de gode” og noen som ”de dårlige”. Hvis både ”de gode” og ”de dårlige” opplever å føle tilhørighet, kan en stille spørsmål til om de føler tilhørighet i klassen som en helhet, eller om de opplever å føle tilhørighet i den gruppen de er plassert i innad i klassen. Det kan virke som om elevene som er aktive i organisert identifiserer seg med hverandre, og at de utgjør en egen sosial gruppe i kroppsøvningsfaget, og det samme virker å gjelde elevene som ikke er aktive i organisert idrett.

Trygghet og tilhørighet kan øke reguleringen av motivasjon til å utøve aktiviteter hvis elevene opplever at aktiviteten er støttet av signifikante andre, eksempelvis læreren eller medelever i kroppsøvningsfaget. Omgivelsene rundt aktiviteten og støtte fra signifikante andre kan oppmuntre en person til selvbestemmelse, og bidra til at personen får dekket sine grunnleggende psykologiske behov ved å følge punktene med autonomi, struktur og involvering (Ryan & Deci, 2000; Hagger & Chatzisarantis, 2007). En person kan da føle seg mer trygg og ha lettere for å prøve nye ting, hvis den opplever at signifikante andre støtter aktiviteten. Trygge omgivelser vil være viktig for at de elevene som uttrykker negativ affekt gjennom redsel, skyldfølelse og prestasjonspress i enkelte situasjoner får mulighet til å kunne forhindre disse følelsene. Dette kan øke deres

regulering av motivasjon mot indre motivasjon, og de kan oppleve glede med å være i aktiviteten hvor aktiviteten i seg selv er målet.

5.1.2 Hvordan fremme indre motivasjon i kroppsøvingsfaget?

Tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet er nødvendig for at et individ skal kunne utvikle seg, oppnå integritet og psykisk velvære – også definert som *well-being* (Deci & Ryan, 2000; Hagger & Chatzisarantis, 2007). Når disse behovene er tilfredsstilt i en kontekst, vil det fasilitere både indre motivasjon og internalisering. Elevenes opplevelser av velvære, både kognitivt og affektivt, er viktig å trekke frem i denne sammenheng. Elevenes opplevelser beskriver positiv affekt ved at de opplever glede, inspirasjon og begeistring – men kun når de mestrer aktiviteten og opplever seg selv som kompetente. I situasjoner hvor de opplever manglende kompetanse dominerer følelsene av negativ affekt, deriblant skyldfølelse og fortvilelse. I disse situasjonene har elevene en ytre motivasjon for å delta, fordi de eksempelvis får skyldfølelse om de ikke er med, og gjør som de blir fortalt av læreren (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Slike følelser kommer tidvis til uttrykk gjennom det elevene som ikke er aktive i organisert idrett forteller om deres erfaringer med kroppsøvingsfaget.

Research into motivation confirms the intuitive belief that young people are more likely to be motivated to participate in sporting activities if they derive some pleasure from them rather than if they are constrained or forced (e.g. in school PE) to take part.
(Green, 2010:124).

Som Green (2010) påpeker her, er det mer sannsynlig at ungdom blir motiverte for å delta i aktiviteter dersom de opplever glede med å gjøre det, enn hvis de deltar fordi de føler at de må. Elever som ikke opplever å få tilfredsstilt grunnleggende behov og ikke finner glede i å delta i kroppsøvingsfaget vil kunne utvikle en ytre regulering av motivasjon for kroppsøving, slik Taylor & Ntoumanis (2007) eksemplifiserer med begrunnelsen ”jeg deltar i kroppsøving fordi det er obligatorisk” (Rustad, 2010:15). Prosessen med å regulere motivasjonen fra ytre mot indre vil da være utfordrende. For mange elever er det slik, at de deltar på grunn av at kroppsøving er et obligatorisk skolefag. Flere av mine informanter forteller at de får negative opplevelser ved å delta, og det kan virke som disse negative opplevelsene har en sammenheng med

tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov. Det er særlig understimulering av kompetanse som virker å gi grunnlag for negative opplevelser med kroppsøving. Ikke bare på bakgrunn av elevenes oppfatning av kompetanse som idrettslige prestasjoner og ferdigheter, men at det foregår en konstant sammenligning blant elevene av nettopp dette.

Gjennom elevenes fortellinger blir enkelte situasjoner i kroppsøvingsfaget beskrevet som ubehagelige. Ut i fra det de forteller er det ikke selve aktiviteten som gjør at de opplever situasjonen som ubehagelig, men forholdene rundt aktiviteten. Dette kommer også fram i studien til Säfvenbom et.al. (2014). En av elevene som ikke er aktiv i organisert idrett sier blant annet; *"jeg kunne sikkert ha likt det hvis det hadde vært sånn at man hadde delt opp i grupper, og at ikke alle de beste sto og så på alle de dårligste"*. Elevene føler seg ikke trygge ved å utføre aktiviteter hvor det legges opp til at en og en utfører aktiviteten, hvor den enkelte elev står i fokus og resten av elevgruppa blir stående å se på. Ved å være bevisst på dette kan en jobbe med å få kroppsøvingsfaget til å bli en sosial kontekst som oppleves trygt for elevene, og hvor det er lov til å prøve og feile. Dette vil kunne fremme elevenes selvbestemmelse, og indre motivasjon vil kunne fremmes dersom de føler seg i trygg nærhet til andre (Ryan & La Guardia, 2000 I: Deci & Ryan, 2000). Ommundsen & Kvalø (2007) påpeker også at læreren bør sette fokuset vekk fra interne sammenligninger og konkurranser, offentlige evalueringer og normgivende tilbakemeldinger. Et mestringsorientert klima og et opplevd autonomistøttende miljø sammen med økt kompetanse i aktiviteter, er sterke faktorer som påvirker elevens indre motivasjon, interesse og glede i kroppsøvingsfaget (Ommundsen & Kvalø, 2007).

Wallhead & Buckworth (2004) har undersøkt motivasjonsteorier brukt i kroppsøving, og legger frem at elevenes oppfatning av kompetanse innenfor en aktivitet blir påvirket av motivasjonsformen og klassemiljøet som læreren lager. Hvis læreren legger til rette for elevmedbestemmelse og valg, fremmer samarbeid i grupper, legger merke til individuell utvikling, og justerer oppgaver til elevene, vil dette bidra til å fremme et mer oppgaveorientert miljø og fremme indre motivasjon hos elevene (Ames, 1992 I: Wallhead & Buckworth, 2004). Hvis flere ulike aktiviteter blir presentert med oppgaver som er optimale utfordringer for elever med ulikt utgangsnivå, kan læringsklimaet forbedres (Papaioannou 1995; Ames, 1992 I: Ommundsen & Kvalø, 2007). Når elever

opplever seg som gode i en aktivitet, vil de mest sannsynlig fortsette med denne aktiviteten (Rustad, 2010). Hvis elevene opplever glede med aktiviteten, vil det kunne fremme elevenes regulering mot indre motivasjon hvor de opplever at aktiviteten er målet i seg selv og at deres handlinger og deltakelse kommer av egen interesse (Deci & Ryan, 1985; 2000). Wallhead & Buckworth (2004) viser til studier som påpeker at tilbakemelding på elevers oppfatning av kompetanse i kroppsøving varierer ut i fra alder og kjønn. Gutter i 11-12 årsalderen var mindre avhengige av læreren og mindre opptatt av å tilfredsstille læreren for å få gode karakterer, men var heller opptatt av aktiviteten for sin egen skyld, mens jenter viste en tendens til mer ytre påvirkning og var mer opptatt av lærerens vurdering og mening om hvordan de hadde gjort det i kroppsøvingsfaget (Sallis et.al., 2000 I: Wallhead & Buckworth, 2004).

For å fasilitere internaliseringsprosessen og bidra til at elevenes motivasjonsregulerende prosesser går mot autonom og indre motivasjon, har Deci et.al. identifisert ulike sosiale forutsetninger (Deci et.al., 1994; Deci & Ryan, 1991; Deci & Vansteenkiste, 2004; Ryan & Deci, 2002 I: Hagger & Chatzisarantis, 2007). Den mellommenneskelige konteksten hvor handlingene blir utført må være støttet av de grunnleggende psykologiske behovene, som kan gjøres ved å legge til rette for autonom regulering og integrering. For å fremme autonomi kan kroppsøvingslæreren gi elevene den nødvendige informasjonen om en ferdighet eller taktikk, og deretter gi elevene valg for hvordan de kan utføre oppgaven. Læreren kan også fremme internalisering og indre motivasjon ved å legge til rette for samarbeid i mindre elevgrupper, og ved å unngå kontrollerende språkbruk. I stedet for å si ”du må...”, ”du skal...” og ”du burde...”, kan en bruke formuleringer som ”kanskje du kan prøve å...” og ”hvis du gjør det på den måten...” (Standage, Gillison & Treasure, 2007).

5.2 Kroppsøvingfaget som sosial konstruksjon

Innenfor sosialkonstruktivismen ligger det en forståelse om at det er vi mennesker som konstruerer verden, og sosialkonstruktivismen er en fellesbetegnelse for en rekke nyere teorier om kultur og samfunn (Jørgensen & Phillips, 1999). Sosiale fenomener hevdes å være sosialt konstruert, og Ivor F. Goodson anser eksempelvis læreplanen som en sosial konstruksjon i stedet for en teknisk, vitenskapelig modell (Goodson, 1983).

Kroppsøvingfaget hevdes også å være sosialt konstruert på bakgrunn av at det er en menneskelig oppfinnelse og ikke noe som blir skapt naturlig, og at det endrer seg i takt

med samfunnets utvikling (Goodson, 1997; Lawson, 1991 I; Kirk, 2010). Hvorfor kroppsøvningsfaget har blitt konstruert på den måten det har blitt, kan være påvirket av flere ulike faktorer. At fagets læreplan er åpen og gir store rom for tolkninger kan være en faktor som påvirker hvordan faget praktiseres. På bakgrunn av hva elevene forteller om kroppsøvningsfaget, ser det også ut til at de dominerende idrettene i lokalmiljøet og kroppsøvningslærerens bakgrunn og interesser er med å påvirke hvordan faget blir praktisert på skolen. Kirk (2010) beskriver kroppsøvningsfaget som ”physical education-as-sport-techniques”, og fagets idrettsdominerende praksis og motstandsdyktighet virker å være konsekvenser av den sosiale konstruksjonen.

”Omtrent alle gymnlærerne her har jo vært fotballspillere før”

Personer som rekrutteres til yrket som kroppsøvningslærer har ofte bakgrunn fra og interesse for idrett (Lundvall & Meckbach, 2007). Når de utdanner seg til å bli lærere i kroppsøving blir deres holdninger og verdier videreutviklet gjennom at de eksempelvis lærer konvensjonelle undervisningsmetoder, henholdsvis i idretter og spill. Dette er noe Kjersti Mordal Moen (2011) har skrevet om i sin doktorgradsavhandling. I denne studien kommer det fram at mange som studerer til å bli kroppsøvningslærere er tradisjonelle, ved at de anser kroppsøvningsfaget som et praktisk fag og ser liten relevans for eksempelvis de teoretiske aspektene ved faget. I undervisningssituasjoner refererer studentene ofte til deres tidligere erfaringer fra kroppsøving eller idrett, og har inntrykk av at det er slik det skal være (Mordal Moen, 2011). Mine informanter forteller om fotball og alpint som ”de store idrettene” hvor de kommer fra, og at mange av kroppsøvningslærerne på skolen har vært aktive i disse idrettene. De tror også at dette er noe lærerne bringer med seg inn i skolen. Dette er noe som underbygges av litteratur, og Kirk (2010:2) sier at: *”physical educators, perhaps more than educators in other subjects and disciplines, have a history of passionate advocacy for their specialism”*. Ommundsen skrev allerede i 1995 at kroppsøvningslærere som regel bruker egne erfaringer og interesser som utgangspunkt for undervisning i faget. Han hevder at denne formen for undervisning i stor grad bare gir uttelling for, og er interessant for, de som allerede er medlemmer av idrettslag (Ommundsen, 1995).

Videre i studien til Mordal Moen (2011) viser det seg at studenter som er gode i idrett blir omtalt som gode studenter. Studien viser også at lærerne følger standarder utviklet av Norges Idrettsforbund for å lære ferdigheter, og at lærersentrete

undervisningsmetoder foretrekkes når det undervises i praktiske fag. Mordal Moen (2011:iii) forklarer videre hvordan kroppsøvingslærerutdanningen former (eller reproducerer) holdninger;

All-in-all the study has identified that these various contexts constrained and therefore shaped the PETE's [Physical Education Teacher Education] (and PE students) views, beliefs and behaviours towards the appreciation of the PETE to train PE students to teach sports using conventional teaching styles. More specifically, the PETE's (and PE students) ideologies (philosophies) and practices tended to reflect their socialization in different places at different times and their socialization manifested itself in their habituses (as sportsmen/women and PE teachers).

Det viser seg også at kroppsøvingslærere ikke praktiserer kroppsøvingsundervisning ut i fra det de har lært gjennom utdanningen, men ut i fra hvordan de selv opplevde det i skolen (Mordal Moen, 2011). Dette vil gjøre at mange elever møter en relativt tradisjonell kroppsøvingsundervisning, og dette virker å være hvordan mine informanter opplever faget. Hvem som rekrutteres til yrket som kroppsøvingslærer, hva de lærer gjennom utdannelsen, og deres tidligere erfaringer med kroppsøving og idrett viser seg altså å ha innvirkning på hvordan faget praktiseres. I Sverige er det gjort tilsvarende forskning, om hvem som rekrutteres til yrket som kroppsøvingslærer, eller lærer i ”idrott och hälsa”. ”Idrottslärarstudentene” har karakterer som ligger over gjennomsnittet, og de fleste har ”mycket väl godkänt” i faget ”idrott och hälsa” (Lundvall & Meckbach, 2007:263). Majoriteten av studentene har vært engasjert i konkurranseidrett og opplever selv at de har gode evner i svømming og ballspill, samt at de har god innsikt i sammenhengen mellom helse og fysisk aktivitet. Studentene har imidlertid betydelig lavere kunnskap om forholdet mellom miljø, helse og evner i faget (Meckbach, Wahlgren & Wedman, 2006; 2007 I: Lundvall & Meckbach, 2007).

”Physical education-as-sport-techniques”

Kirk (2010) gir kroppsøvingsfaget betegnelsen ”physical education-as-sport-techniques” på bakgrunn av den dominerende ideen om kroppsøvingsfaget. I Ludvigsenutvalgets NOU-rapport ”*elevenes læring i fremtidens skole*” brukes begreper som virker å støtte denne fagforståelsen, ved eksempelvis å bruke ord som ”utøver” og ”spesialisering” som er hentet fra konkurranseidrettens begrepsapparat (NOU, 2014; Leirhaug, 2014). Betegnelsen av kroppsøvingsfaget som ”physical education-as-sport-

techniques” (Kirk, 2010) mener jeg passer godt som en beskrivelse av hvordan faget både blir framstilt og hvordan det blir praktisert, ut i fra mine informanternes beskrivelser av deres erfaringer med faget. Forskning viser at dagens praksis i kroppsøvingsfaget favoriserer de som allerede er involvert i bevegelsesaktiviteter, særlig de som er involvert i organisert konkurranseidrett (Säfvenbom et.al., 2014, Evans & Davies, 2008; Flintoff & Scraton, 2001; Green, 2008; Wright, 1997 I: Kirk, 2010).

Det kan virke som om mange tenker at formålet med faget er å utvikle gode idrettslige ferdigheter hos elevene, noe mine informanter også gir uttrykk for når de snakker om innhold, læring, vurdering og mål med undervisningen. Med tanke på hvordan utviklingen av samfunnet har vært de siste tiårene er det vanskelig å forstå hvordan et konsept og en slik praksis av kroppsøvingsfaget fortsatt kan være læremessig relevant når kulturen og alt rundt har utviklet seg så mye. *”What we are led to suspect is that change-resistant physical education-as-sport-techniques may already be, and seems increasingly likely to become, culturally obsolete”* (Kirk, 2010:8). En slik oppfattelse og praktisering av kroppsøvingsfaget (physical education-as-sport-techniques) synes å fremme det å være god i idrett og prestere godt, men det virker å være et uavklart forhold til hva som er prestasjon i kroppsøvingsfaget. Prestasjonen elevene snakker om er ikke knyttet til læring, men til teknisk riktige utførelser av spesielle idrettslige ferdigheter. Prestasjon i kroppsøvingsfaget inkluderer mye mer enn riktig utførelse av spesielle idrettsteknikker, men det virker som om elevene har lært at det er dette som er prestasjon i kroppsøving. Når elevene også snakker om at de ikke må lære noe i kroppsøving, men bare prestere, viser det at denne formidlingen av faget ikke er læremessig relevant og ikke helt i henhold til fagets overordnede mål (Udir, 2012a).

Kroppsøvingsfagets idrettsdominerende praksis og motstandsdyktighet

I dagens samfunn har det vokst fram et mangfold av ”nye” og alternative bevegelsesaktiviteter, og ungdom har kunnskap om og erfaringer med bevegelseskulturer langt utenfor hva læreplanen, lærebøker og innholdet i kroppsøvingstimene har (Säfvenbom, 2010). Hvis dette er tilfelle kan faget ende opp med å stå utenfor det kulturelle mangfoldet som ligger til grunn for elevenes selvdannelse, og faget kan miste sin legitimitet som dannelsesfag om denne bevegelseskulturen ikke inkluderes i timene (Säfvenbom, 2010). Faget skal gi elevene møter med både tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter og stimulere til

eksperimentering og kreativ utfolding (Udir, 2012a). Hva er det da som gjør at kroppsøvningsfagets idrettsdominerende praksis er varig, og hva er det som gjør den motstandsdyktig mot endring? Penney & Chandler (2000) hevder at varigheten og motstandsdyktigheten til kroppsøvningsfaget er dets fokus på fysiske aktiviteter, men det er ikke bare denne praksisen som konstruerer og utgjør ideen om kroppsøvningsfaget (Kirk, 2010). Det er *hva* en velger å gjøre med disse fysiske aktivitetene, og *hvordan* de blir praktisert. I studien til Mordal Moen (2011:156) kommer det fram at undervisningsmetodene i kroppsøving ofte er veldig lærer-sentrerte, strenge og at det i noen tilfeller er en ”coaching-standard” på undervisningen. Slike lærersentrerte undervisningsmetoder kan gjøre at faget i større grad blir preget av kontroll og lite av autonomi.

Kirk (2010) snakker også om typiske dekontekstualiserte praksiser, hvor innlæring av teknikker er tatt ut av selve aktiviteten. For å illustrere denne praksisen kan en bruke et eksempel fra basketball, en tradisjonell idrett som ofte er å finne i kroppsøvingstimer. Elever øver på ulike måter for å sentre, skyte, og dribble ballen. Slike øvelser blir ofte tatt ut av konteksten, for så å la elevene prøve dem ut i spillsituasjoner. Slik jeg tolker det, er dette kjennetegn på hvordan elevene blir introdusert for flere aktiviteter, eksempelvis fotball, volleyball og innebandy. Slike metoder viser til en del av læringen hvor elevene eksplisitt øver på ferdigheter i basketball. Slike øvelser blir ofte brukt for å teste elevenes ferdigheter, i noen tilfeller også for å vurdere elevenes ferdigheter i den bestemte aktiviteten. Typisk for dette er at det er liten progresjon i utviklingen av disse teknikkene. Dette fører til at elevene møter det samme igjen og igjen, år etter år, og dette er noe elevene i begge gruppene forteller om. Kirk (2010) er overbevist om at dette er den uheldige virkeligheten for mye av praktiseringen av kroppsøvningsfaget, og dette sier han med over 30 års arbeidserfaring på feltet. Det finnes også innovative og nytenkende lærere som bruker andre, heller utradisjonelle, undervisningsmetoder og inkluderer nye bevegelsesaktiviteter - men de virker å være i undertall. Mange lærere blir formidlere av en skjult læreplan som bruker teknikkpraktisering som et verktøy for å kommunisere verdiene og gledene med aktivitet. Mange anser disse teknikkene og ferdighetene som grunnleggende motoriske ferdigheter som må anskaffes for at barn og unge skal kunne delta i en fullverdig form for et spill av atletisk aktivitet (Kirk, 2010). Slike oppfatninger er med på å produsere tanken om at idrettslige teknikker og ferdigheter bør vies stor plass til i kroppsøvningsundervisning. En kan stille spørsmål til

om disse teknikkene og ferdighetene faktisk er sentrale for at barn og unge skal ha mulighetene til å oppnå målene i kroppsøvningsfaget.

5.2.1 Elevenes levde erfaring med kroppsøvningsfaget

Basert på det elevene forteller virker begge elevgruppene å ha relativt like oppfatninger om hva kroppsøvningsfaget er, og hva det kan være. Elevene har gjennom mange år lært seg hva kroppsøving skal være, og elevenes like oppfatninger kan ses i sammenheng med deres tidligere erfaringer med kroppsøvningsfaget – både fra grunnskolen og det de har møtt gjennom faget så langt i videregående skole. At begge elevgruppene beskriver kroppsøvningsfaget som et avbrekk fra en ellers stillesittende og teoretisk skolehverdag, og at de ikke regner det som skole, kan tyde på at elevene anser kroppsøvningsfaget mer som et rekreasjonsfag enn et læring- og dannelsesfag (Ommundsen, 1995). I danske og svenske nasjonale undersøkelser mener elever at det å være i bevegelse, bli introdusert for nye idretter, ha det gøy og å få et avbrekk fra teoriundervisning er grunnen til at de har kroppsøving i skolen, og norske elever mener at faget er viktig for variasjon, for å motvirke inaktivitet og for å få rekreasjon i hverdagen (Wiken, 2011:54). En lignende oppfatning av kroppsøvningsfagets mål virker også å være gjeldene for elevene i min studie.

”I gymmen føler jeg egentlig ikke at jeg lærer så mye”

Elevene i begge gruppene knytter læring i kroppsøving til teori, teknikk og idrettslige ferdigheter. De forklarer at de lærer om kroppen og hvordan kroppen fungerer gjennom teoretiske timer, og at de i hovedsak lærer teknikker og idrettslige ferdigheter i praktiske timer. Elevenes oppfatning av læring virker å være svært begrenset, ved at de kun forteller om teori og idrettslige ferdigheter som det de lærer i kroppsøvningsfaget. Elever oppfatter ofte undervisningens mål som å bli bedre i de spesifikke idrettene som utøves, og mange elever har vanskelig for å se skillet mellom kroppsøving og organisert konkurranseidrett (Larsson, 2007). Hva elevene skal lære i kroppsøvningsfaget strekker seg langt utover teori og idrettslige ferdigheter, og dette synliggjøres hvis en undersøker fagets formål og kompetansemål i faget. Elevene skal lære, utforske og skape med kroppen, de skal utvikle positiv oppfatning av egen kropp og identitetsfølelse, og de skal forstå hvilke faktorer som påvirker motivasjon for aktivitet og trening. Elevene skal utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av aktiviteter, utvikle allsidighet, og det sosiale aspektet med faget gjør det til en viktig arena for å fremme fair play og respekt

for hverandre (Udir, 2012a). Det er et fåtall av disse faktorene som kommer fram gjennom det elevene forteller, og de oppgir selv at de lærer lite og utvikler seg på få områder i kroppsøvningsfaget.

Wiken (2011) har undersøkt hva elever opplever å lære i kroppsøvningsfaget, og presenterer i sine funn at grunntrening, regler og ferdigheter i ulike idretter er det elevene føler de sitter igjen med mest kunnskap om. Omtrent 60 % av de 350 vg3-elevene som deltok i studien til Wiken (2011) mener at de ikke har lært noe i kroppsøving. Forklaringen på resultatene som kommer frem i Wikens (2011) studie, i likhet med annet empirisk arbeid (Larsson, 2007; Larsson & Meckbach, 2007; Mordal Moen, 2011) kan være at det i stor grad blir undervist i tradisjonelle aktiviteter. En slik praksis gir et inntrykk av at det er aktivitet som er i fokus, og ikke læring og utvikling. Mange elever opplever kroppsøvningsfaget som et oppholdssted for rekreasjon og aktivitet, uten læringsmål i fokus. Gjennom det elevene forteller kan det virke som om de tenker at de idrettsaktive elevene lærer mindre i kroppsøvningsfaget enn elevene som ikke er aktive i organisert idrett. Et eksempel på dette er at de idrettsaktive elevene forklarer at de ikke må lære seg noe, men bare må prestere, når de har kjente idretter i kroppsøvningsundervisningen.

”Det passer kanskje ikke helt inn” – Kroppsøvningsfagets innhold

Gjennom elevenes fortellinger synliggjøres det at de har mye tradisjonelle idretter og aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen, som de beskriver som *”sånn vanlig gymidrett rett og slett”*, og at disse aktivitetene går igjen år etter år i skolen. Elevene virker ikke å ha store innvendinger mot disse aktivitetene, og om nye og alternative aktiviteter sier de blant annet at *”det hører kanskje ikke hjemme i gymtimene”* og *”det passer kanskje ikke helt inn”*. Elevene ser ut til å ha klare formeninge om, eller erfaringer med, hvilke aktiviteter som ”passer inn” i kroppsøvningsstimene, men etter å ha snakket med elevene om alternative aktiviteter og kroppsøvningsfagets muligheter gir de uttrykk for at det er ønskelig med forandring. Lærere praktiserer ofte kroppsøvningsundervisningen med tradisjonelle aktiviteter på bakgrunn av egne erfaringer (Wiken, 2011; Mordal Moen, 2011; Lundvall & Meckbach, 2007). Fagets potensial vil bli kunne satt i skyggen av dette, og dette vil igjen kunne føre til at kroppsøvningsfaget når et begrenset antall elever, ved at de samme elevene som opplever glede med å delta i idrett er de som opplever glede med å delta i kroppsøvningsundervisningen. Elevene i begge gruppene

mener at å inkludere nye aktiviteter ville gjøre undervisningen både interessant og utfordrende, og at elevene ville bli mer likestilt hvis de fikk gjøre noe som de ikke er vant til – fordi *”da står alle likt, alle må lære seg noe og da føler man ikke at noen er best”*. I tillegg til at faget virker å være preget av et begrenset utvalg av tradisjonelle aktiviteter gir elevene uttrykk for at kroppsøvningsfaget er ferdighetsorientert, og at idrettslige ferdigheter og prestasjoner står sentralt. Dowlings (2016) analyser av ungdommers fortellinger fra kroppsøvningsfaget danner også et bilde av nettopp dette; at kroppsøvningsfaget er preget av mye lagidrett og i tillegg mye måling av prestasjoner.

Elevene bruker ordet *pensum* for å beskrive innholdet i kroppsøvningsfaget. Elevene har en oppfatning av at det er nedskrevet bestemte idretter og aktiviteter som de skal ha i kroppsøvningsstimene, og sier eksempelvis at *”vi må jo ha handball og innebandy og dans, for det står jo i pensum”*. Det virker som om elevene har blitt lært til å tro at det er slik, og at det derfor ikke finnes store innvendinger mot innholdet i faget. Læreplanen er et verktøy som gir mye frihet, og som dermed gir store rom for tolkning. Den enkelte lærer har stort spillerom når det gjelder hvilke aktiviteter en velger å inkludere i undervisningen, og læreplanen gir føringer for hva elevene skal gjennom i kroppsøvningsfaget. Eksempler på kompetansemål i kroppsøving på vg2 er at eleven skal kunne (Udir, 2012a);

- *praktisere treningsmetoder for å forbedre teknikk, taktikk og evne til samspill i lagidretter*
- *praktisere treningsmetoder for å forbedre ferdigheter i individuelle idretter, dans og alternative bevegelsesaktiviteter*

Kompetansemålene gir føringer for hva elevene skal oppnå av mål, men gir ingen konkrete føringer for hvilke individuelle- eller lagidretter de skal ha, samt heller ikke hvilken form for dans eller alternative bevegelsesaktiviteter. Dette viser igjen til kompleksiteten av læreplanen, og hvilke muligheter en har for å inkludere et bredt utvalg aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen. Det elevene forteller gir også inntrykk av at de som oftest har kjente idretter og aktiviteter i undervisningen, og at de sjeldent opplever at de lærer noe nytt. Ut i fra føringene gitt av læreplanen, er det i hovedsak opp til læreren å legge til rette for hvilke aktiviteter som inkluderes i timene. Elevene uttrykker et ønske om flere og ”nye” aktiviteter i kroppsøvningsfaget, og slik jeg tolker

det blir det viktig at læreren er åpen for å inkludere flere aktiviteter og idretter i undervisningen i tillegg til de tradisjonelle idrettene. Ved å gjøre dette kan en tenke seg at muligheten blir større for at de elevene som ikke lærer noe i faget opplever å lære noe. Det vil ikke være nok å inkludere mange ulike typer av aktiviteter for å øke deltakelsen, men glede og opplevd kompetanse er viktig for å fortsette med aktiviteten (Brustad et.al., 2008 I; Green, 2010). Dette kan igjen føre til at elevene ønsker å fortsette med aktiviteten på fritiden, som står i tråd med kroppsøvningsfagets overordnede mål om å inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Udir, 2012a).

5.2.2 Kroppsøvningsfaget – en arena for de trente og idrettsflinke?

Studier indikerer en sterk idrettsdiskurs i kroppsøvningsfaget og at faget på mange måter reflekterer det som foregår i den organiserte idretten (Säfvenbom et al., 2014). Til tross for den raske veksten og utviklingen av faglige kvalifikasjoner i kroppsøving, fortsetter faget i virkeligheten å være dominert av undervisning i idrett og idrettslige ferdigheter (Green, 2010). Fokus på fysiske prestasjoner og konkurransepregete aktiviteter kan føre til at kroppsøvningsfaget får et innhold og en struktur som er veldig likt den organiserte konkurranseidretten. En kan da stille spørsmål til om dette står i tråd med fagets formål og verdier. Slik jeg tolker dette, kan dette være en diskusjon om fagets legitimering. Hva er det faget skal være, og hvordan er det egentlig faget formidles og blir praktisert? Her virker det å være merkbare forskjeller i måten dette gjøres på. Dette kan ses i lys av John Goodlads (1979) læreplanteori. Hva skjer i overgangen fra den formelle læreplanen til den erfarte læreplanen, altså elevenes opplevelser og erfaringer med faget og opplæringen. Elevenes erfaringer i kroppsøvningsfaget kan si noe om hva som er den gjennomførte læreplanen på skolen, altså hvordan faget blir praktisert. Fagets praktisering baserer seg på læreres tolkning av læreplanen, og som tidligere nevnt er læreplanen et verktøy som gir mye frihet og dermed store rom for tolkninger. Med bakgrunn i forskning som viser at kroppsøvningslærere ofte har erfaring fra og interesse for idrett, og baserer sin undervisningspraksis på disse erfaringene, kan en tenke seg at praktiseringen av faget vil kunne sammenfalle med logikken og praksisen til den organiserte idretten med tradisjonelle og lærersentrerte undervisningsmetoder (Ommundsen, 1995; Larsson & Meckbach, 2007; Mordal Moen, 2011, Säfvenbom, et.al., 2014).

”Det blir jo litt likt idretten”

En praktisering og undervisningspraksis som bygger på den organiserte idretten vil kunne bidra til å opprettholde ulikheter i forhold til helse og livsstil, ved at det er de som i utgangspunktet får lite oppfølging og har få muligheter til å være i fysisk aktivitet, som også kommer til kort i kroppsøvfaget (Ommundsen, 1995). Elever som er aktive i organisert idrett på fritiden vil kunne ta med seg mye av sin kunnskap og sine erfaringer inn i kroppsøvfaget, og dette kan gi dem fordeler med tanke på utvikling av ferdigheter og måloppnåelse (Ommundsen, 2005). Eksempelvis vil de elevene som deltar i organisert fotball på fritiden uten tvil ha fordeler ved å gjennomføre en ferdighetstest i fotball, ved å spille fotballkamper i timene, og når det gjelder å ha god utholdenhet (Dowling, 2016). Fordeler kan være at de har kjennskap til ferdigheter i fotball og har kroppslige erfaringer som de kan dra nytte av i forbindelse med videre utvikling av ferdigheter, å vise prestasjon og dermed bidra til høyere måloppnåelse. Dowlings (2016) analyser av ungdommers fortellinger fra kroppsøvfaget fremstiller kroppsøvingstimene som et sted der elevene får øve på ting de allerede kan fra før av, eller får utbytte for hva de gjør på fritiden, så lenge det er idrettspraksiser som verdsettes.

Aktivitetsglede for alle og mestring er blant de felles målsetningene for kroppsøvfaget og den organiserte idretten, men forskning finner at disse målsetningene ikke innfris (Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Säfvenbom et.al., 2013). Disse målsetningene er overlappende, og det er fare for at en når de samme målgruppene gjennom kroppsøvfaget fremfor at de utfyller hverandre. De aktive får ”dobbel” tilbud, mens de inaktive ikke får et aktivitetstilbud som er tilpasset deres ønsker og behov (Ingebrigtsen & Mehus, 2006:40). Dette gjør at det er de samme som får opplevelser av aktivitetsglede og mestring på disse to arenaene. I idretten øker konkurransen i takt med at utøverne blir eldre, mens det hevdes at kroppsøvfaget ikke har den samme utviklingen med økt fokus på konkurranse. *”Ulikheten mellom kroppsøvfaget og idretten blir derfor tydeligere jo eldre ungdommene blir”* (Ingebrigtsen & Mehus, 2006:41). Ut i fra det elevene forteller i intervjuene, kan det heller se ut som om likhetene mellom kroppsøvfaget og idretten blir tydeligere. Elevene opplever at kroppsøvfaget har blitt mer seriøst i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole. Seriositeten har ikke noe med at elevene må lære mer om seg selv, eller utvikle nyere forståelse for trening og kropp. Seriositeten elevene

snakker om er knyttet til mer konkurranser, og at det stilles større krav til idrettslige prestasjoner nå enn hva det har gjort tidligere. Dette tyder på at kroppsøvningsfaget har en utvikling som ligner den organiserte idretten, og dette kan også være årsaker til høyt fravær, tilbakeholden innsats og lav motivasjon blant elever på videregående skole.

Mange elever har sluttet med organisert idrett fordi de ikke trivdes med det, og fordi de ikke ble noe bedre. Disse elevene har negative erfaringer fra deres deltakelse i den organiserte idretten, og en av mine informanter beskriver det som "litt ekkelt" at dette kommer inn igjen i kroppsøvningsfaget. Enkelte situasjoner i kroppsøvningsfaget oppleves som "ubehagelig" og det omtales som "flaut" å utføre aktiviteter foran andre, særlig når de opplever manglende kompetanse i aktiviteten, som elevene beskriver som manglende prestasjon. Dette er ikke positivt ladde ord, og det blir tydelig at elevene beskriver negative opplevelser ved å bruke slike ord. Elever som er mindre aktive på fritiden opplever mindre mestring og inspirasjon, og føler seg mer utilpass i kroppsøvningsfaget i forhold til elever som er mer aktive på fritiden (Eriksson m.fl., 2005 I: Wiken, 2011). Biddle & Mutrie (2008) forklarer at "the main demotivators" for unge mennesker er oppfattet manglende kompetanse, tidligere erfaringer med idrett (og kroppsøving), følelser av forlegenhet (ofte relatert til fysisk selvbilde) og utilstrekkelig støtte fra signifikante andre (eksempelvis foreldre, venner, lærer eller trener) (Green, 2010:119).

Undersøkelser viser at målet om sosial utjevning i skolen ikke er oppnådd, og dette gir grunn til å tro at det samme gjelder for kroppsøvningsfaget (Dowling, 2016). Konkurransetidrett som skaper vinnere og tapere, og som fremmer verdier som "raskere, høyere, lengre", skulle nedtones i kroppsøvningsfaget på 70-tallet (Dowling, 2016:250). Et kroppsøvningsfag som skulle legge til rette for at elevene skulle oppleve gleden av å bevege seg, og de iboende verdiene knyttet til det å være et bevegende menneske, skulle styrkes (Dowling, 2016). Resultater fra min studie, så vel som andre studier gjort på elevens opplevelser av kroppsøvningsfaget tyder på at denne visjonen om å skape kroppsøvingstimer som et sted der deltakelse vektlegges framfor prestasjon kan virke fjern (Dowling, 2016). En kan dermed stille spørsmål til i hvilken grad en har lykket med denne endringen fra prestasjonsfokus mot deltakelse i kroppsøvningsfaget. Internasjonale funn (Tinning, 1997; Kirk, 2010; Solesnes, 2010) viser at prestasjons- og konkurransediskurser dominerer kroppsøvningsundervisningen, og det kan virke som om prestasjonskravene er blitt forsterket i dagens samfunn hvor mange lærere engasjerer

elevene i kontinuerlig måling av forutbestemte bevegelsesoppgaver – framfor å la dem utforske et bredt spekter av aktiviteter ut i fra sine forutsetninger (Berg Svendby, 2013; Kirk, 2010 I; Dowling, 2016).

”Gode” og ”dårlige” elever

Den sosiale sammenligningen som elevene beskriver er noe som foregår kontinuerlig, og det synliggjøres at det i all hovedsak er idrettslige ferdigheter og fysiske prestasjoner som sammenlignes. Dette kommer svært tydelig fram gjennom elevenes utsagn som *”jeg bare vet at jeg er mye dårligere”* og *”jeg er liksom bedre enn dem generelt i alle idretter”*. Elevene sammenligner hverandres idrettslige ferdigheter og prestasjoner uavhengig av deres forutsetninger, og de virker å være mer opptatte av å sammenligne seg med andre og bruker relative kriterier når de vurderer seg selv, enn å fokusere på individuelle mål og egen utvikling og forbedring. I følge sosial sammenligningsteori er mennesket motivert for å vurdere sine meninger og sine evner, og når mennesket mangler objektive mål å vurdere mot, vil denne vurderingen skje ved å sammenligne seg med andre (Festinger, 1954 I; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Vurdering av idrettslige evner og prestasjoner er et grunnleggende prinsipp i konkurranseidrett, og på bakgrunn av mine resultater gir det grunn til å tro at en slik vurdering også finner sted i kroppsøvfaget. For å kunne motvirke dette blir det viktig for læreren å undervise på en måte slik at læring, forståelse og problemløsning blir mål i seg selv i et autonomistøttende miljø. Ved individuelt arbeid er det viktig at elevene blir motiverte for å vurdere seg selv i forhold til personlige mål, slik at kompetanse i størst mulig grad knyttes til egen framgang, og ikke til et resultat av sosiale sammenligninger basert på idrettslige prestasjoner.

Når elevene snakker om sosial sammenligning, bruker de idrettsrelaterte begreper gjennom det de omtaler som ”gode” og ”dårlige” elever, og ulike ”nivåer”. Dette er begreper som er hentet fra idretten og handler lite om kroppsøvfagets mål, læring og dannelse. Når de ”gode”, ofte relatert til de elevene som er aktive i organisert idrett, sammenligner sine idrettslige evner og prestasjoner med noen som ikke er på samme nivå, får de kanskje forsterket følelsen av å være god fordi forskjellen er såpass stor. De elevene som opplever seg selv som ”dårlige” og mangelfulle når det gjelder kompetanse i form av ferdigheter, vil kunne få forsterket følelsen av manglende kompetanse ved å sammenligne egne prestasjoner med elevene som blir ansett som ”de beste”. Elevene

beskriver dette som noe de gjør uten å tenke over det, som tyder på lite metarefleksjon, altså at de er lite oppmerksomme på sine egne tankeprosesser (Evenshaug & Hallen, 2006). Elevene som er aktive i organisert idrett har en sterk idrettsidentitet som innebærer høye prestasjonskrav (Strandbu et.al., 2016), og tar denne identiteten med seg inn i kroppsøvfaget. I idretten er det ofte målbare resultater og det samme uttrykkes gjennom det elevene forteller om å være ”god” eller ”dårlig” elev i kroppsøvfaget. Idretter har ofte standarder for dyktighet og evner som er definert på bestemte måter (Kirk, 2010), og det kan virke som disse standardene også blir gjeldende i kroppsøvfaget. Elevene beskriver det å være god ut i fra idealer, med eksempler som å springe fort eller hoppe høyt. Det kan virke som at de olympiske verdiene *raskere - høyere – sterkere* er gjeldende i kroppsøvfaget, at dette er idealet elevene snakker om, og at dette ligger til grunn for elevenes oppfatning av kompetanse.

Strandbu et.al. (2016:113) forklarer at idretten fungerer som en symbolsk markør; de som driver med idrett har en klar plass i jevnalderfellesskapet og oppfattes som ”en av oss”. For de som ikke driver med idrett er det mer åpent om de får en plass innenfor, eller om de oppfattes som ”de andre” (Strandbu et.al., 2016). De konkluderer med at i lokalsamfunn hvor idretten står sterkt, gjør det å delta ungdommen sosialt inkludert – i både konkret og symbolsk forstand (Strandbu et.al., 2016). Slik jeg tolker det er denne sosiale inkluderingen (eller ekskluderingen) også gjeldende i kroppsøvfaget, hvor det samme skillet mellom de idrettsaktive og ”de andre” er tydelig. I likhet til det Strandbu et.al. (2016) diskuterer, konkluderer Säfvenbom et.al. (2014) med at faget favoriserer de som er aktive i konkurranseidretter på fritiden, og at dette kan være med på å reproducere de ulikhetene som allerede finnes.

”Som et resultat av at kulturen som reproduseres i kroppsøvfaget farges av et idrettsmiljø, vil ikke kroppsøvlærerne ha mulighet til å tilby elevene fysisk utvikling fra elevenes eget utgangspunkt. Det som heller skjer er at elevene blir en del av et idrettsmiljø, grunnet mangel på en tydelig plan for hva fagets primære hensikt er”
(Kirk, 1998 I: Syvertsen, 2014:21).

Som Kirk forklarer, blir elever en del av et idrettsmiljø gjennom kroppsøvfaget. Hovedforskjellen mellom kroppsøving og idrett er at idretten er basert på frivillig deltakelse, mens kroppsøving er obligatorisk for alle elever i skolen. Larsson (2007) har diskutert dette i ”*Idrott och hälsa – på vems villkor?*”. Debatten omkring fagets posisjon

i skolen, dets omfatning og om det skal være et valgfritt eller obligatorisk emne, har hentet næring fra det faktum at det kanskje er de eneste gangene noen barn og unge får anledning til å være i aktivitet i sin hverdag. Spørsmålet er da om en kan betrakte faget som et fag for *alle* elever, og det oppstår pedagogiske og didaktiske utfordringer for lærere når undervisningen skal bedrives på alle elevenes vilkår (Larsson, 2007; Larsson & Redelius, 2004).

5.3 Bruk av motivasjonsteori

5.3.1 Motivasjonsteori som teoretisk rammeverk og analytisk verktøy

Motivasjonsteori virker å være et egnet verktøy for å reflektere over elevers motivasjon i kroppsøvningsfaget. Selvbestemmelsesteorien beveger seg i et bredt spekter av motivasjon og kan relateres til flere områder, som eksempelvis jobb, skole og fritidsaktiviteter (Deci & Ryan, 1985). Teorien kan også relateres til kroppsøvningsfaget i stor grad, og det er gjort mye forskning på SDT og kroppsøving. SDT har blitt brukt i et stort antall kvantitative studier, mens den har vært mindre brukt i kvalitativ forskning. Ved å måle elevers motivasjon kan en beskrive hva som regulerer motivasjonen og forklare kraften i motivasjonen. Forklaringene er knyttet til årsakssammenhenger mellom for eksempel motivasjonelt klima og autonom motivasjon, og gjenspeiler relasjoner basert på analyser av tallverdier i kvantitativ forskning. I slik forskning blir det ofte benyttet spørreundersøkelser og måleskalaer for å få resultater om elevers motivasjon.

For å kunne forstå, mer enn å forklare, elevers motivasjon i kroppsøvningsfaget, kan en tolke elevers holdninger og atferd. Dette kan eksempelvis gjøres ved å knytte deres erfaringer til behovstilfredsstillelse eller de ulike formene for motivasjon som beskrives i internaliseringsprosessen (Deci & Ryan, 1985; 2000). Forståelse gjenspeiler tolkning, og refererer dermed i stor grad til kvalitative metoder. Hva motivasjonen gjør med elevene virker å være noe som kan undersøkes med en kvalitativ tilnærming, hvor elevenes personlige erfaringer og følelser knyttet til erfaringene blir viktige for å kunne utvikle en dypere forståelse. Säfvenbom, Buch & Aandstad (in press) foreslår at det er på tide å bringe tilbake kompleksiteten av menneskekropper og begreper som personlig erfaring og mangfold i forskningen, for at forskningen ikke bare skal ha en instrumentell og objektivert tilnærming. Slik jeg tolker dette, kan dette gjøres ved å

utføre kvalitative studier som går nærmere inn på personlige erfaringer, eksempelvis med å gå inn på elevers erfaringer med kroppsøvingfaget som jeg har gjort i min studie. På denne måten kan en forstå de forklaringene som kommer fram gjennom tallverdier og måleskjemaer i kvantitativ forskning, og det kan utvikles en forståelse av hva som ligger til grunn for disse resultatene.

5.3.2 Begrensninger ved å bruke motivasjonsteori i min studie

I prosessen med å analysere datamaterialet, opplevde jeg at empirien min gikk utover hva motivasjonsteoriene evner å forklare. Relativt tidlig i prosessen oppdaget jeg at motivasjonsteori kunne få en begrensende funksjon i mine analyser. Hvis jeg hadde valgt å kun bruke motivasjonsteori, ville mye av datamaterialet gå tapt i kjølvannet, og jeg ville få vanskeligheter med å utvikle en dypere forståelse av elevenes erfaringer.

Motivasjon er ofte knyttet til prestasjon (achievement motivation) ved at en person er motivert for å oppnå noe (Standage, Gillison & Treasure, 2007). Det er derfor viktig at forskeren vet hvilken prestasjon informantene har i tankene når de for eksempel vurderer sin egen kompetanse. Forståelsen av prestasjon blant elevene i min studie er ikke helt i tråd med læreplanen og intensjonen med kroppsøvingfaget. Det vil si at målinger av motivasjon kanskje ikke måler elevers motivasjon for faget, men heller motivasjon for å oppnå idrettslige ferdigheter og prestasjoner. Dette er på bakgrunn av elevenes oppfatning av kompetanse i kroppsøvingfaget, som virker å være nært knyttet til idrettslige ferdigheter og prestasjoner, og lite knyttet til læring i og gjennom bevegelsesaktiviteter (Udir, 2012b). Elevene i begge gruppene uttrykker en relativt snever oppfatning av hva prestasjon i kroppsøving er. Det de omtaler som prestasjon i kroppsøving er bare en liten del av hva prestasjon i faget egentlig er. Prestasjon i kroppsøving virker kun å være idrettslige ferdigheter og prestasjoner, og elevene snakker lite om eksempelvis innsats, fair play, personlig utvikling, refleksjon rundt seg selv og egen læring - som er sentrale faktorer for at elevene skal oppnå målene i kroppsøvingfaget.

Ved å ta utgangspunkt i elevenes oppfattelse av hva prestasjon i kroppsøving er, kan en tenke seg at denne oppfattelsen er sentral for å forstå elevenes motivasjon. Studier av motivasjon gjort på bakgrunn av grunnleggende psykologiske behov og hvilken motivasjon elevene uttrykker, kan bli gjort på feil premisser dersom en ikke tar elevenes

oppfattelse av prestasjon i betraktning for analysene. Fordi begge elevgruppene har en oppfatning av et snevert kroppsøvingsfag, kan det virke som at motivasjonen deres er knyttet til denne forståelsen og formidlingen av faget. Forståelsen av sosial sammenligning, forståelsen av hvilke elever som er ”gode” og ”dårlige”, forståelse av kompetanse – alt som er knyttet til motivasjon blir egentlig på feile premisser på bakgrunn av en ferdighetsorientering og et prestasjonsfokus hvor prestasjonsbegrepet omtales som idrettslige ferdigheter og prestasjoner.

Jeg mener det vil være viktig å ta stilling til elevenes forståelse av prestasjon for å kunne analysere i hvilken grad de opplever at grunnleggende psykologiske behov blir tilfredsstilt. Elevene vurderer sin egen kompetanse ut i fra idrettslige ferdigheter og prestasjoner, og kompetansen deres virker også å bli vurdert i kroppsøvingsfaget ut i fra idrettslige prestasjoner - noe som ikke er helt i henhold til læreplanen. Når det gjelder autonomi har elevene lite medbestemmelse i kroppsøvingsfaget. De forklarer at de har begrenset valgfrihet, og de virker å ha en kontrollert framfor en autonom form for motivasjon i faget. Det kan være fordi læreren mener det er nødvendig at elevene lærer forhåndsbestemte teknikker og ferdigheter, og at elevene ikke har forutsetninger for å arbeide med disse på egenhånd. Angående tilhørighet er dette knyttet opp mot hvordan de opplever å være ”gode” og ”dårlige” elever i kroppsøvingsfaget. De definerer egne grupper innad i klassen og snakker om ulike nivåer, noe som samsvarer dårlig med behovet for tilhørighet.

En kan stille spørsmål ved hvordan elevene får dekket disse behovene, og hvordan de kunne blitt dekket dersom de hadde en annen oppfattelse og forståelse av prestasjon. Som mine resultater viser er det variasjon mellom hvordan elevene som er aktive i organisert idrett og elevene som ikke er aktive i organisert idrett opplever å få tilfredsstilt grunnleggende psykologiske behov i kroppsøvingsfaget. Den største variasjonen finnes i deres opplevelser med å få tilfredsstilt behovet for kompetanse. Dette er trolig på bakgrunn av at dette behovet er så sterkt knyttet til idrettslige ferdigheter og prestasjoner. Hvis prestasjonen eller læringsutbyttet i faget blir formidlet på en annerledes måte enn det som virker å være tilfellet, kan en tenke seg at elevene vil kunne få dekket de grunnleggende psykologiske behovene på en annen måte.

I følge SDT forekommer autonom motivasjon av tilfredsstillelse av grunnleggende psykologiske behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Forskere som har undersøkt elevs motivasjon i kroppsøving ut i fra grunnleggende psykologiske behov har fått et innblikk i hvordan disse behovene tilfredsstilles i ulike sammenhenger, og hva dette gjør med reguleringen av deres motivasjon. Dette er forståelig. Det som derimot er utfordrende, er at informantene kan ha en relativt snever oppfattelse av hva som er prestasjon i kroppsøvingfaget. Det kan tenkes at informanter i andre studier også har en subjektiv oppfatning av hva som er prestasjon, og hvis dette ikke tas i betraktning, er det ikke sikkert at forskningen måler det den har til hensikt å måle.

6. Oppsummering

I mitt forskningsprosjekt har jeg analysert to elevgruppers erfaringer med kroppsøvningsfaget på videregående skole, den ene gruppen bestående av elever som er aktive i organisert idrett og den andre av elever som ikke er aktive i organisert idrett. Elevenes erfaringer med kroppsøvningsfaget har blitt belyst gjennom problemstillingen; *”hvordan erfares kroppsøvningsfaget på videregående skole av elever som er aktive i organisert idrett og elever som ikke er aktive i organisert idrett?”*.

Det viser seg at kroppsøvningsfaget består av en rekke ulike faktorer som har noe å si på elevenes motivasjon i faget og hvordan elevene opplever kroppsøvningsfaget. Elevene som har deltatt i min studie uttrykker generelt positive holdninger til kroppsøvningsfaget, men de virker å ha liten innsikt i formålet med faget og hva de skal lære. Dette kan være forankret i den sosiale konstruksjonen av faget hvor elevene har lært, og fortsatt lærer, hva kroppsøvningsfaget er og hva det kan være. Elevenes forståelse av faget er konstruert ut i fra erfaringer, og det virker som at lærerne deres har bidratt mest til denne konstruksjonen. Kroppsøvningsfaget blir ansett som et avbrekk fra skolehverdagen, og aktivitet virker å være i større fokus enn læring. Elevene fremhever at læring i kroppsøvningsfaget er teori, i form av kunnskap om kropp og trening, og læring av teknisk riktige utførelser av idrettslige ferdigheter. Innholdet i kroppsøvningsfaget tyder på å være relativt tradisjonelt, hvor de samme idrettene går igjen år etter år. Det er tydelig at elevene ønsker mer medbestemmelse i kroppsøvningsfaget, og uttrykker at det er ønskelig med en forandring når det kommer til innhold og aktiviteter i undervisningen. Det ser ut til at kroppsøvningsfaget ikke bare bygger på lange tradisjoner, men at også profesjonen av lærere har vansker med å endre tradisjonene. Lærernes bakgrunn, utdanning, interesser, og idrettens plass i lokalmiljøet, virker å være faktorer som påvirker kroppsøvningsfagets innhold. Det viser seg at elevene opplever kroppsøvningsfaget som ferdighetsorientert, og at mye av kroppsøvningsfagets praktisering sammenfaller med logikken og verdisystemet til den organiserte idretten.

Elevenes oppfatning av kompetanse i kroppsøvningsfaget er nært knyttet til idrettslige ferdigheter og prestasjoner. Det foregår kontinuerlig en sosial sammenligning i faget som oppleves ubehagelig for mange elever, særlig de elevene som ikke er aktive i organisert idrett. Elevene sammenligner seg selv med hverandre på idrettslige

ferdigheter og prestasjoner, uavhengig av deres forutsetninger. Utfordringen og forbedringspotensialet til kroppsøvingsfaget virker å ligge rundt det å tilrettelegge for et autonomistøttende miljø, hvor elevene opplever støtte, medbestemmelse, trygghet og utvikling. Når elevene selv ser verdien av aktiviteten og opplever glede med å utføre aktiviteten, i stedet for å delta på grunn av ytre kontrollerende faktorer, vil faget kunne heve sin verdi og elevene kan utvikle en indre motivasjon.

Motivasjonsteori virker å være en egnet teori for å reflektere over elevers motivasjon til kroppsøvingsfaget, da det er en empirisk støttet teori som har bidratt med mye verdifull forskning. Likevel finnes det begrensninger ved å bruke denne teorien, og den største begrensningen virker å ligge i det faktum at mye av empirien ikke kan forstås ved hjelp av motivasjonsteori. Kanskje er begrensningen spesielt i forhold til kroppsøving, og det som ser ut til å være et svært uavklart forhold til prestasjon. SDT kan brukes til å forstå mye av mine resultater, men å inkludere annen relevant litteratur og empirisk arbeid gjort på feltet viste seg å være hensiktsmessig for å kunne belyse prosjektets problemstillinger ytterligere. Jeg opplever at ved å se det i en større kontekst, har jeg fått en enda dypere forståelse enn hva jeg kunne fått ved å kun bruke motivasjonsteori for å analysere datamaterialet mitt. Resultatene viser at elevenes oppfatninger av faget har mye å gjøre med deres tidligere erfaringer og bakgrunn, både med kroppsøving og idrett, og at dette påvirker elevenes oppfatning av seg selv i kroppsøvingsteksten.

Mine resultater kan argumenteres for å være valide, da deler av resultatene kan forstås ved å bruke motivasjonsteori. Samtidig kan de argumenteres for å ikke være valide, fordi elevenes oppfattelse av prestasjon ikke er i henhold til kroppsøvingsfagets formål og intensjon. Mye av de analysene som er gjort i forhold til motivasjon i kroppsøving kan være knyttet til en lite nyansert forståelse av hva som er prestasjon i kroppsøvingsfaget. Hvis det er slik vil studier av motivasjon, særlig kvantitative studier, kunne være utført på litt svake premisser.

Videre forskning

Min studie beskriver et lite utvalg elever på en videregående skole, og er derfor ikke representativ. Jeg mener likevel at mine informanter representerer ungdommers stemme, som er viktig å lytte til både for lærere og politikere (Dowling, 2016). Dette gjelder særlig dersom ambisjonen om et likeverdig, tilpasset opplæringstilbud i

kroppsøvningsfaget skal ivaretas. Det ville vært spennende å inkludere flere ungdommer som både er aktive og ikke aktive i organisert idrett for å undersøke deres erfaringer med kroppsøvningsfaget. For å kunne belyse dette videre, og diskutere om slike resultater kan være representative, må en inkludere et større utvalg elever fra flere steder i Norge. Jeg valgte ikke å fokusere på kjønn i min oppgave, men det kan være interessant å se om kjønn er av betydning når et større utvalg blir inkludert. En annen idé kan være å inkludere elevenes kroppsøvningslærer i videre forskning, og undersøke hvilken betydning læreren har for hvordan elevene erfarer faget.

Andre teoretiske tilnærminger kan benyttes i videre forskning på dette temaet, for eksempel en annen motivasjonsteori eller en kombinasjon av flere ulike motivasjonsteorier, for å undersøke om dette kan gi en dypere forståelse av elevers erfaringer. Jeg mener det er viktig å opprettholde en interesse for dette temaet, da jeg anser det som relevant for både lærere, skoleledere og politikere å ha kunnskap om hvordan kroppsøvningsfaget erfares av elever. Dette kan ses i lys av formålet med faget og dets verdier, og en kan undersøke på hvilken måte dette gjenspeiles i praktiseringen av kroppsøvningsfaget.

Mine funn viser at det virker å være et svært uavklart forhold til prestasjonsbegrepet, og derfor mener jeg at forskningen bør tas videre for å undersøke hva lærerutdannere, lærere og elever mener om prestasjon i kroppsøving. En kan undersøke hva lærere og elever knytter til prestasjon i kroppsøvningsfaget, og det kan eksempelvis forskes på hvordan prestasjon vektlegges i utforming av fagets mål, innhold og vurdering.

Litteraturliste

- Black, A.E. & Deci, E.L. (2000). The Effect of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective. *Science Education*, Volume 84(6), 740-756.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag AS 2012.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, Volume 11(4), 227-268.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. *Handbook of Self-Determination Research*, Chapter 1, 3-33.
- Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena. Ungdoms fortellinger fra kroppsøvningsfaget med blikk på sosial klasse. I: Ø.Seippel, M.K. Sisjord & Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s.249-264). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2006). *Barne- og ungdomspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Everett, E.L. & Furseth, I. (2011). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Føllesdahl, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.G. (1960). Wahrheit und Methode. I: T.Krogh, R.Theil, I.Iversen & R.E. Reinton (2003), *Historie, forståelse og fortolkning: De historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (s.235-260). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gagné, M. & Blanchard, C. (2007). Self-Determination Theory and Well-being in Athletes. I: M.Hagger & N.Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (s. 243-254). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Goodson, I. F. (1983). *School Subjects and Curriculum Change*. London: Crom Helm.
- Green, K. (2010). *Key Themes in Youth Sport*. London: Routledge.
- Gurholt, K.P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I: K.Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s.175-203). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Hagger, M.S. & Chatzisarantis, N.L.D. (Eds.). (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hassmén, N. & Hassmén, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.
- Hansen, K.P.H. (2009). *Hvilke sammenhenger er det mellom selvbestemt motivasjon, autonomistøttende treningsklima, selvoppfattet kompetanse, trening og vitalitet/velvære blant studenter?* Masteroppgave ved Universitet i Oslo, Oslo.
- Ingebrigtsen, J.E. & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle – hvordan nå målet? I: H. Sigmundsson & J.E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s.33-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jørgensen, M.W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Krogh, T., Theil, R., Iversen, I. & Reinton, R.E. (2003). *Historie, forståelse og fortolkning. De historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Laake, P., Olsen, B.R. & Benestad, H.B. (2008). *Forskning i medisin og biofag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langøy, A. (2014). *Motivation, participation and performance in physical education: A*

self-determination approach. Masteroppgave ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Trondheim.

- Larsson, H. (2007). Idrott och hälsa – en del av idrottskulturen. I: H. Larsson & J. Meckbach (Red.), *Idrottsdidaktiska utmaningar* (s.54-69). Stockholm: Liber.
- Larsson, H. & Meckbach, J. (Red.). (2007). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Stockholm: Liber.
- Larsson, H. & Redelius, K. (Red.). (2004). *Mellan nytta och nöje – en introduktion*. Stockholm: Idrottshögskolan i Stockholm.
- Leirvik, P.E. (2014). *Kroppsøvingfaget baklengs inn i fremtidens skole*. Hentet 02.05.2016 fra:
<http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/leirhaug-petter-erik/kroppsøvingsfaget-baklengs-inn-i-fremtidens-skole/>
- Lesjø, J.H. (2008). *Idrettssosiologi. Sportens ekspansjon i det moderne samfunn*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Loland, S. (1989). *Fair play i idrettskonkurranser: et moralsk normsystem*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Lundvall, S. & Meckbach, J. (2007). Från gymnastikdirektör till lärare i idrott och hälsa. I: H. Larsson & J. Meckbach (Red.). *Idrottsdidaktiska utmaningar* (s.250-265). Stockholm: Liber AB.
- Løvteit, K.I. (2013). *Selvbestemmelsesteori i kroppsøving. Motivasjon for kroppsøving i videregående skole*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Mathisen, F.K.S (2013). *Organisert idrett, kroppsøving og opplevd kompetanse. En longitudinell studie om fysisk aktivitet fra ungdom til voksen*. Masteroppgave ved Universitetet i Bergen, Bergen.
- Medic, A. (2012). *Egentrening vs. lærerstyrt undervisning: en kvantitativ undersøkelse av elevers motivasjon i kroppsøvingfaget - sett i lys av selvbestemmelsesteorien*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Mordal Moen, K. (2011). *"Shaking or stirring"? A case-study of physical education teacher education in Norway*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

- NIF (2009). *Lovhefte*. Ajourført per 1.januar 2009. Oslo: NIF.
- Nomeland, J.I. (2014). *Betydningen av undervisningsmetoder og lærerens atferd for elevenes emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner i kroppsøvingsfaget*. Masteroppgave ved Universitet i Agder, Kristiansand.
- NOU 2014: 7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet 13.04.2016 fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- NSD. *Personvernombudet for forskning*. Hentet 15.09.2015 fra:
http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html?id=6
- Ntoumanis, N. & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, Volume 7(2), 194-202.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2013). *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ommundsen, Y. (1995). Kroppsøving og læringsutbytte. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, (Nr. 4), 107-114.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving Tønsberg: LFF* (55, Nr.6), 8-12.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett
 I: H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s.47-61). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S.E. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Volum 51(4), 385-413.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reeve, J. (2002). Self-determination Theory Applied to Educational Settings. I: E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds). *Handbook of Self-Determination Research* (s.183-203). Rochester: University of Rochester Press.

- Rustad, M.C. (2010). "Det viser seg at mange ting er jo gøy!" En kvalitativ analyse av 8 elevers erfaringer med kroppsøvningsfaget – sett i lys av selvbestemmelsesteorien. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Ryan, R.M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. I: J.Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Developmental perspectives on motivation*, Volume 40, 1-56.
- Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 57(5), 749-761.
- Ryan, R.M & Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, Volume 55, 68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory – An Organismic-Dialectical Perspective. I: E.L. Deci & R.M.Ryan (Eds). *Handbook of Self-Determination Research* (s.3-38). Rochester: University of Rochester Press.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2007). Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise and Health. I: M.S.Hagger & N.L.D Chatzisarantis, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (s.1-19). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, R.M. & Connel, J.P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, Volume 57(5), 749-761.
- Saville, S.J. (2008). Playing with fear: parkour and the mobility of emotion. *Social & Cultural Geography*, Volume 9(8), 891-914.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J., L. (2008). *Motivation in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Seippel, Ø. (2005). *Orker ikke, gidder ikke, passer ikke? Om frafallet i norsk idrett*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning, (Rapport 2005:3).
- Seippel, Ø., Sisjord, M.K. & Strandbu, Å. (Red). (2016). *Ungdom og idrett*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Standage, M., Gillison, F. & Treasure, D.C. (2007). Self-Determination and Motivation in Physical Education. I: M.S. Hagger & N.L.D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Steinsholt, K. (2010). Vi må miste oss selv for å finne oss selv igjen. I: K.Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s.101-120). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Stormoen, S., Urke, H.B., Tjomsland, H.E., Wold, B. & Diseth, Å. (2015). High school physical education: What contributes to the experience of flow? *European Physical Education Review* 11/04/2015.
- Syvvertsen, K.A. (2014). *Helse i kroppsøvningsfaget. Hvordan forstås helse av kroppsøvingslærere?* Masteroppgave ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I: K.Steinsholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv* (s.155-173). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes towards and motivation for PE. Who collects the benefit of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*. Volum 20(6), 629-646.
- Säfvenbom, R., Geldof, J. & Haugen, T. (2013). Sports clubs as accessible developmental assets for all? Adolescents' assessment of egalitarianism vs. elitism in school and sports. *International Journal of Sport Policy and Politics*, Volume 6(3), 443-457.
- Säfvenbom, R., Buch, R., & Aandstad, A. (In press). Eagerness for Physical Activity Scale: Theoretical background and validation. *Applied Developmental Science*.
- Taylor, I.M. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher Motivation Strategies and Student Self-determination in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*, Volume 99(4), 747-760.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2012a). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 13.04.2016 fra:

<http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet (2012b). *Kroppsøving - Veiledning til læreplan*. Hentet

13.04.2016 fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/?depth=0&read=1#a1>

Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience, Second Edition. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London, Ontario: Althouse Press.

Wallhead, T. & Buckworth, J. (2004). The Role of Physical Education in the Promotion of Youth Physical Activity. *National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education*, Volume 56(3), 285-301.

Wiken, A. R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving? Hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er dette i tråd [med] Kunnskapsløftet 2006?* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering og godkjenning fra NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Intervjuguide til fokusgruppeintervju

Vedlegg 4: Intervjuguide til dybdeintervju med elever som er aktive i organisert idrett

Vedlegg 5: Intervjuguide til dybdeintervju med elever som ikke er aktive i organisert idrett

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr: 985 321 884

Reidar Säfvenbom
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 17.08.2015

Vår ref: 44183 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44183	<i>Hvordan erfares kroppsøvfaget? En kvalitativ studie om idrettsaktive og ikke-idrettsaktive elevers erfaringer med kroppsøvfaget i videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Reidar Säfvenbom
Student	Linn Solvoll Kolbeinsen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Lis Tenold

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorene / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrra.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svtuit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44183

Formålet med prosjektet er å få en større forståelse av hvordan kroppsvingsfaget erfares av elever i videregående skole, både av elever som er aktive i organisert idrett på fritiden og elever som ikke er aktive organisert idrett på fritiden.

Utvalget omfatter 8 elever i videregående skole, alle 16 år eller eldre. Rekruttering og førstegangskontakt skjer gjennom skolene.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 2

”Hvordan erfares kroppøvningsfaget? En kvalitativ studie om idrettsaktive og ikke-idrettsaktive elevers erfaringer med kroppøvningsfaget i videregående skole”

Bakgrunn og formål

Jeg er mastergradsstudent ved Norges idrettshøgskole. Dette året skal jeg skrive min masteroppgave og jeg har valgt å skrive om hvordan elever opplever kroppøvningsfaget. Forskning viser at elever som deltar i organisert konkurranseidrett på fritiden erfarer kroppøvningsfaget annerledes enn elever som ikke deltar i organisert idrett. Formålet med min studie er å få en større forståelse av dette.

For å oppnå en slik forståelse trenger jeg hjelp av dere som er elever i videregående skole. Som deltaker må du gå andre året på videregående skole, og du må delta i kroppøving. Jeg ønsker å intervjuere elever som er aktive i organisert idrett og elever som ikke deltar i organisert idrett på fritiden. Du forespørres om å delta fordi du mest sannsynlig sitter med erfaring og tanker om faget som kan hjelpe meg i min forståelse. Jeg vil veldig gjerne høre dine erfaringer med kroppøvningsfaget – uansett om de er positive eller negative.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at du møter opp til et intervju, hvor du sammen med 3-5 andre elever vil delta i en samtale om kroppøvningsfaget. Hvis du er aktiv i organisert idrett på fritiden vil du delta i en intervjugruppe med andre elever som også er aktive i organisert idrett på fritiden. Hvis du ikke er idrettsaktiv, vil du delta i en intervjugruppe med andre elever som ikke er idrettsaktive. Data registreres ved lydopptak og notater som gjøres under intervjuet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun jeg som masterstudent og min veileder ved NIH vil ha tilgang på informasjonen som samles inn. Foreldre, lærere eller medelever vil ikke ha tilgang på opplysningene som samles inn. I oppgaven som leveres inn vil dere ikke kunne gjenkjennes. Prosjektet skal avsluttes 31.mai 2016. Da vil alle personidentifiserbare opplysninger og lydopptak bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Linn Solvoll Kolbeinsen (linn.kolbeinsen@gmail.com / Tel: 99100856) eller veileder Reidar Säfvenbom (reidar.safvenbom@nih.no / Tel: 93039506).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Mvh Linn Solvoll Kolbeinsen

Intervjuguide til fokusgruppeintervju

Før intervjuet skal jeg:

- Presentere meg selv og prosjektet.
- Få godkjenning av elevene til å bruke lydopptaker.
- Fortelle elevene at jeg vil stille spørsmål fra noen hovedtemaer som jeg ønsker å høre deres erfaringer med, og at jeg vil stille oppfølgingsspørsmål hvis det er noe jeg ønsker at de skal fortelle mer om.

Bakgrunn

Hver elev kan fortelle litt om seg selv. Alder, bosted, interesser, fritidsaktiviteter etc.

Tanker om kroppsøvfingsfaget

- Hvis jeg sier *kroppsøving*, hva tenker du da?
- Hva gjør kroppsøvfingsfaget med deg?
- Synes du kroppsøvfingsfaget er viktig i skolen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvilken plass har kroppsøvfingsfaget på skolen?

Tidligere erfaringer med kroppsøvfingsfaget

- Hvilke erfaringer har du fra kroppsøving på ungdomsskolen?
- Kan du fortelle litt om overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole?
- Deltar du ofte i kroppsøvfingstimene? Hvorfor deltar du (ikke)?
- Å være "outsider" eller en del av gruppen? Er det grupperinger i klassen?

Innhold i kroppsøvfingsfaget

- Hva liker du å gjøre i kroppsøvfingstimene?
- Møter du nye aktiviteter gjennom kroppsøvfingsfaget?
- Hvordan opplever du å påvirke innholdet i kroppsøvfingstimene?
- Opplever du deg selv som kompetent i kroppsøvfingsfaget? På hvilken måte?

Læring i kroppsøvfingsfaget

- Hva tenker du når jeg sier *læring* i kroppsøvfingsfaget?
- Kan du si noe om på hvilken måte du lærer i kroppsøvfingsfaget? Hva lærer du?
- Legger omgivelsene til rette for læring? Rammefaktorer?

Vurdering i kroppsøvfingsfaget

- Hvis jeg sier *vurdering*, hva tenker du på da?
- Hvordan opplever du at din læring blir vurdert?
- Hva blir du vurdert på? Blir du vurdert ut i fra prestasjoner? Vurderes alle likt?
- På hvilken måte bidrar vurdering til å motivere/ikke motivere deg til videre deltakelse i aktivitet?

Vedlegg 3

Kroppsøvingslæreren

- Hva mener du kjennetegner en god kroppsøvingslærer?
- Hva betyr lærerens væremåte for deg?
- Hvordan erfarer du at læreren tilpasser undervisning og innhold i kroppsøvingsfaget?
- Er læreren interessert i dine interesser og hva du gjør utenfor skolen?
- Lærerens rolle – hvordan foretrekker du at kroppsøvingslæreren er i timene?

Fremtidstanker

- Hva gjør kroppsøvingsfaget med deg?
- Kroppsøvingsfaget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede, på hvilken måte inspirerer faget deg (ikke)?
- Hva tror du at du vil ta med deg videre fra kroppsøvingsfaget?
- Hvilke aktiviteter tror du at du kommer til å fortsette med i fremtiden? Hvorfor?

Etter intervjuet skal jeg:

- Takke elevene for intervjuet.
- Informere om at intervjuet skal transkriberes, og minne dem på om at de kan bli kontaktet og forespurt om å delta i et eventuelt individuelt intervju.

Vedlegg 4

Intervjuguide til dybdeintervju med elever som er aktive i organisert idrett

- Hvorfor tror du at elever som liker å være i fysisk aktivitet ikke liker kroppsøvningsfaget så godt?
- Du liker konkurranser. Hva med konkurranser er det du liker? Hvorfor? Hvordan får det deg til å føle før, under og etter konkurranser?
- Tror du at du er mer motivert enn andre for å delta i kroppsøving siden du er aktiv i organisert idrett?
- Basert på resultatene til tidligere studier ser det ut til at kroppsøvningsfaget sammenfaller med logikken til den organiserte idretten, at elevene som er aktive i organisert idrett får mest ut av faget. Hva tenker du om det? Hvorfor tror du det er slik?
- ”Generelt litt bedre i alle idretter, så får de samme karakter”. Hva mener du om dette? Hvordan er man bedre enn andre, hva sammenlignes? Er ferdigheter viktig?
- Hvordan tror du det er å være deltaker i kroppsøvningsfaget som aktiv idrettsutøver og som ikke aktiv idrettsutøver? Er det noe forskjell på måten dette oppleves tror du?

- Kroppsøvningsfaget blir ofte beskrevet som tradisjonelt, og dere snakket om ”vanlig gymidrett” og at dere gjør det samme år etter år. Hvorfor tror du det er slik?
- ”Det passer liksom ikke inn i gymmen”. Hva er det som passer inn, og hvorfor er det sånn? Hvorfor tror du er det slik? Er det slik for alle?
- Er det bestemt hvilke aktiviteter dere skal ha i kroppsøving? Hvem er det som bestemmer dette? Hvordan opplever du dette?
- Hvordan synes du kroppsøvningsfaget skal være? Hva gir faget deg?

- Hvorfor synes du kroppsøvningsfaget er viktig? Hva er det som er viktig, og hvorfor?
- Det virker som at kroppsøvningsfaget er et avbrekk, og det beskrives som om det ikke er en del av skolen. Hva er det som gjør at du opplever det slik? Er det likt for alle?
- På hvilke områder utvikler du deg i kroppsøvningsfaget?
- Hva tror du det er som gjør at det er så stort fokus på prestasjoner i kroppsøvningsfaget? Og hvordan opplever du dette? Hvordan tror du det er for andre?
- Det virker som at det er skapt noen idealer i kroppsøving, og at det er eksempler på hva det vil si å være flink eller å mestre. Hva/hvem er det som skaper disse idealene? Hvordan tror du dette er for andre elever, for eksempel de som ikke liker kroppsøving?
- Hva er det som er med på å gjøre at du opplever deg selv som kompetent i kroppsøving? Eller hva gjør at du ikke føler deg kompetent? Tror du det er likt for alle? Hvordan tror du dette er for de elevene som ikke er idrettsaktive, eller som ikke liker kroppsøvningsfaget?

- Hvordan opplever du å være deltaker i kroppsøving som aktiv idrettsutøver, og hvordan tror du elever som ikke er aktive idrettsutøvere opplever å delta i kroppsøving?
- Hva vil det si å være flink i kroppsøving? Er det ferdigheter, prestasjoner? I forhold til andre elever? I forhold til karakterer?
- Er det prestasjonspress? Hvordan opplever du det? Hvordan tror du det er for andre?

Vedlegg 4

- Hvorfor tror du at så mange (f.eks 50 % av jentene i vgs) mener at faget er fint, men at det kunne vært formidlet på en annen måte? Hva mener du den andre måten bør være? Synes du faget er fint, men at det bør være formidlet på en annen måte? Hvorfor?
- Hvorfor tror du det er slik at elever som er aktive i organisert idrett har en mer autonom motivasjon (de gjør det fordi de vil og ikke fordi de må) for kroppsøvningsfaget enn elever som ikke deltar i kroppsøving? Hvordan opplever du dette selv?
- Positive holdninger til kroppsøvningsfaget ser ut til å minske når elever blir eldre, hvorfor tror du det er slik?
- Studier viser at noen ungdommer opplever faget som negativt, hva tenker du om dette? Hvorfor tror du det er slik for noen elever, og er det likt for alle?

- Hvis kroppsøvningsfaget blir presentert sånn som idretten utenfor skolen, vil dette kunne påvirke de elevene som er kjent med konkurranseidrett på en annen måte enn de elevene som ikke har deltatt i idrett eller som har sluttet på grunn av negative erfaringer med det. Hva tenker du om dette?
- På bakgrunn av tidligere studier er det grunn til å tro at ungdommer som har sluttet med organisert idrett ikke vil oppleve kroppsøvningsfaget positivt, hvis faget blir som en forlengelse/fortsettelse av det som oppleves i organisert idrett. Hva tenker du om dette?

Er det noe du vil tilføye på det vi har snakket om? Takk for at du stilte opp.

Vedlegg 5

Intervjuguide til dybdeintervju med elever som ikke er aktive i organisert idrett

- Du har tidligere deltatt i organisert idrett, hva er årsaken til at du valgte å ikke fortsette med dette? Når sluttet du?
- Hvorfor tror du at elever som liker å være i fysisk aktivitet ikke liker kroppsøving? Hva er det de ikke liker og hvorfor?
- Er det noe du ikke liker med kroppsøving? Hva, og hvorfor?
- Basert på resultater fra tidligere forskning ser det ut til at kroppsøving sammenfaller med logikken til den organiserte idretten, og at elevene som er aktive i organisert idrett får mest ut av faget. Hva tenker du om dette?

- Hva betyr det å være ”flink” i kroppsøving, for eksempel flink i løping? Tror du andre mener det samme? Er det ferdigheter, prestasjoner?
- Hvor viktig er det å være flink i kroppsøving? Hvorfor er det sånn? Er det likt for alle?
- Hva er det som er med på å gjøre at du opplever deg selv som kompetent i kroppsøving? Eller hva gjør at du ikke føler deg kompetent? Tror du det er likt for alle? Hvordan tror du dette er for de elevene som ikke er idrettsaktive, eller som ikke liker kroppsøving?
- Liker du konkurranser? Hvorfor, hvorfor ikke? Hvordan får det deg til å føle før, under og etter konkurranser?

- ”Generelt litt bedre i alle idretter, så får de samme karakter”. Hva mener du om dette? Hvordan er man bedre enn andre, hva sammenlignes?
- Er det ferdigheter som er viktig? Hvorfor er det viktig/ikke viktig? Er innsatsen viktig?
- Hvordan tror du det er å være deltaker i kroppsøving som aktiv idrettsutøver og som ikke aktiv idrettsutøver? Er det noe forskjell på måten dette oppleves tror du?
- Hvis du får samme opplevelser gjennom kroppsøving som du gjorde gjennom idretten, som gjorde at du sluttet, tror du dette kan være med på å påvirke om du vil fortsette med aktivitet på fritiden også etter endt skolegang?

- Kroppsøving blir ofte beskrevet som tradisjonelt, og dere snakket om ”vanlig gymidrett” og at dere gjør det samme år etter år. Hvorfor tror du det er slik?
- ”Det passer liksom ikke inn i gymmen”. Hva er det som passer inn, og hvorfor er det sånn? Hvorfor tror du er det slik? Er det slik for alle?
- Er det bestemt hvilke aktiviteter dere skal ha i kroppsøving? Hvem er det som bestemmer dette? Hvordan opplever du dette?
- Hvordan synes du kroppsøving skal være? Hva gir kroppsøving deg?

- Hvorfor synes du kroppsøving er viktig? Hva er det som er viktig, og hvorfor?
- Det virker som kroppsøving er et avbrekk, og det beskrives som om det ikke er en del av skolen. Hva er det som gjør at du opplever det slik? Tror du det er likt for alle?
- På hvilke områder utvikler du deg i kroppsøving?

Vedlegg 5

- Hva tror du det er som gjør at det er så stort fokus på prestasjoner i kroppsøvningsfaget? Og hvordan opplever du dette? Hvordan tror du det er for andre?
- Det virker som det er skapt noen idealer i kroppsøving, og at det er eksempler på hva det vil si å være flink eller å mestre. Hva/hvem er det som skaper disse idealene? Hvordan tror du dette er for andre elever, for eksempel de som ikke liker kroppsøving?
- Hva er det som er med på å gjøre at du opplever deg selv som kompetent i kroppsøving? Eller hva gjør at du ikke føler deg kompetent? Tror du det er likt for alle? Hvordan tror du dette er for de elevene som ikke er idrettsaktive, eller som ikke liker kroppsøvningsfaget?
- Er det noe du ikke liker i kroppsøving? Noe som oppleves som ubehagelig? Hva er det som er ubehagelig, og hva gjør dette med deg?
- Er det prestasjonspress? Hvordan opplever du det? Hvordan tror du det er for andre?

- Hvorfor tror du at så mange (f.eks 50 % av jentene i vgs) mener at faget er fint, men at det kunne vært formidlet på en annen måte? Hva mener du den andre måten bør være? Synes du faget er fint, men at det bør være formidlet på en annen måte? Hvorfor?
- Hvorfor tror du det er slik at elever som er aktive i organisert idrett har en mer autonom motivasjon (de gjør det fordi de vil og ikke fordi de må) for kroppsøvningsfaget enn elever som ikke deltar i kroppsøving? Hvordan opplever du dette selv?
- Positive holdninger til kroppsøvningsfaget ser ut til å minske når elever blir eldre, hvorfor tror du det er slik?
- Studier viser at noen ungdommer opplever faget som negativt, hva tenker du om dette? Hvorfor tror du det er slik for noen elever, er det likt for alle?

- Hvis kroppsøvningsfaget blir presentert sånn som idretten utenfor skolen, vil dette kunne påvirke de elevene som er kjent med konkurranseidrett på en annen måte enn de elevene som ikke har deltatt i idrett eller som har sluttet på grunn av negative erfaringer med det. Hva tenker du om dette?
- På bakgrunn av tidligere studier er det grunn til å tro at ungdommer som har sluttet med organisert idrett ikke vil oppleve kroppsøvningsfaget positivt, hvis faget blir som en forlengelse/fortsettelse av det som oppleves i organisert idrett. Hva tenker du om dette?
- Konkurransen i idretten øker når utøverne blir eldre. Det sies at kroppsøvningsfaget ikke har den samme utviklingen med økt fokus på konkurranse og prestasjoner. Er du enig eller uenig i dette? Hvorfor?

Er det noe du ønsker å tilføye på det vi har snakket om? Takk for at du stilte opp.

