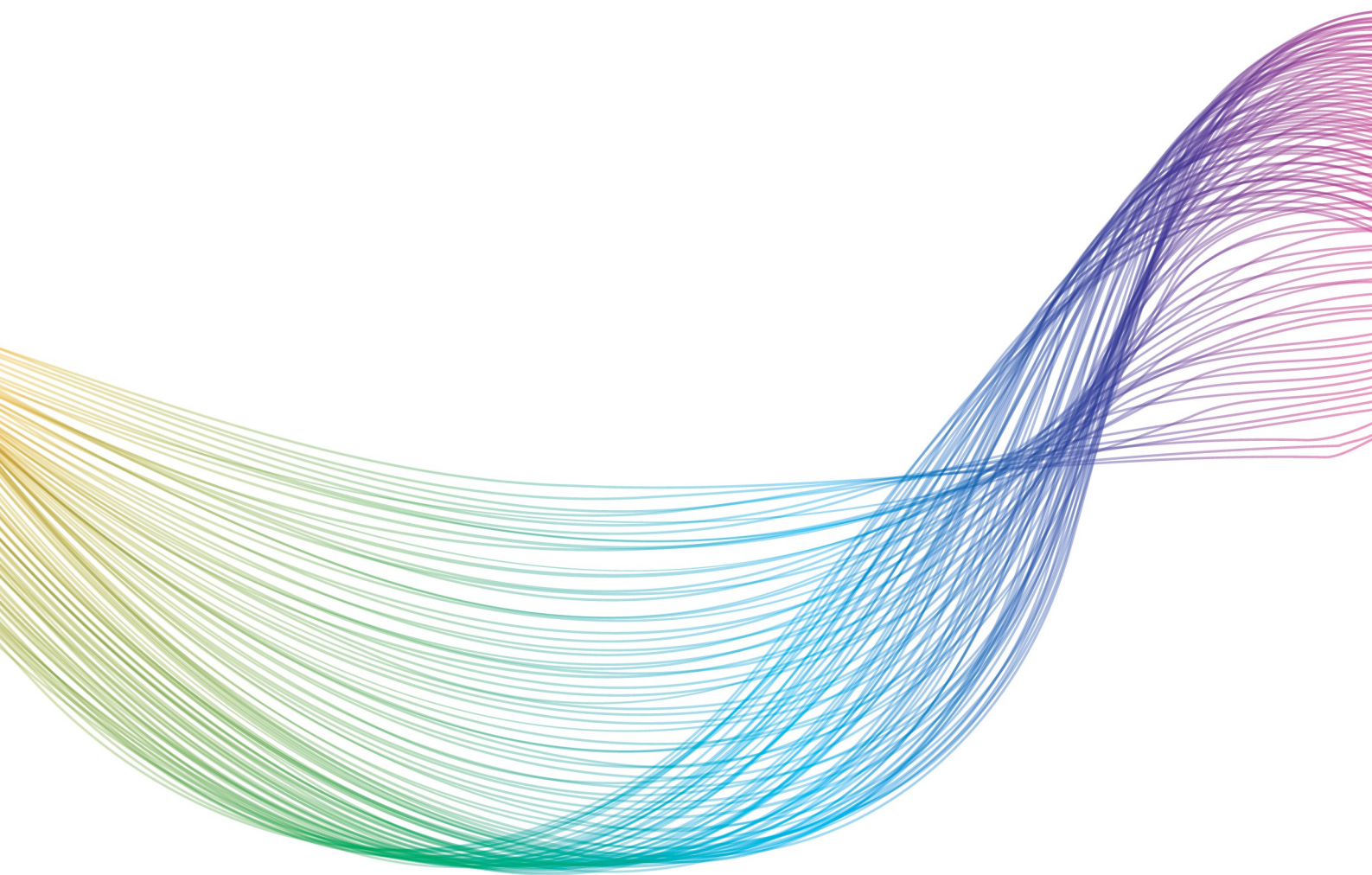


Rørsleglede i kroppsøvingsfaget

Ein kvalitativ studie av elevar sine erfaringar med rørsleglede i kroppsøvingsfaget.



Masteroppgåve i skuleretta utdanningsvitskap
med fordjuping i i kroppsøving og idrettsfag.

SKUT5910

Tone Harboe

Kandidatnummer: 938

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale
studier OsloMet - storbyuniversitetet

15. mai 2018

OSLOMET

Samandrag

Denne undersøkinga rettar seg mot føremålet om livslang rørsleglede i kroppsøvingsfaget. Det er elevar sine erfaringar med rørsleglede i kroppsøvingsfaget eg har vore interessert i å undersøke, og problemstillinga for oppgåva lyder som følgjer: *Kva erfaring har elevar, som er på siste året i den trettenårige grunntdanninga, hatt med rørsleglede i kroppsøvingsfaget?* Resultata frå analysen er presentert i eitt kapittel, der det har vakse fram fem hovudkategoriar knytt til deira erfaringar med rørsleglede: *Få til; Innhald og lærdom; Positive kjensler; Å vere saman; Bli sett; Kroppsøvingslæraren.*

Studiet er av kvalitativ art. Det har vorte gjennomført kvalitative forskingsintervju med totalt åtte elevar. Dei går alle siste året på ein vidaregåande skule på studiespesialiserande studieretning. Den kjønnsmessige fordelinga i utvalet er fire gutar og fire jenter, og ingen av informantane har same heimstad.

Sjølvbestemmingsteorien, flow theory, litteratur om rørsleglede og kroppsøvingsfaget har danna ei teoretisk ramme for studien. Denne teorien vert nytta for å prøve å gje ei forklaring på korleis rørsleglede vert erfart av elevane i kroppsøvingsfaget, noko som vert presentert i resultat og diskusjonskapittelet i slutten av oppgåva. Resultata frå studien viser at elevane har relativt like oppfatningar av rørsleglede, men svært ulike erfaringar med rørsleglede i kroppsøvingsfaget. Elevane uttrykker delte haldningar til faget, der somme av dei opplever rørsleglede i og utanfor faget, medan andre finn det vanskeleg. Dei fem presenterte kategoriane er faktorar som påverkar elevane si rørsleglede. I korte trekk: For at elevane skal oppleve rørsleglede i faget er det viktig at dei opplever meistring i den utvalde aktiviteten. Dei ynskjer meir medbestemming og variasjon i undervisninga, noko som kan vere med på å gje dei meir av dei positive kjenslene av å vere i aktivitet. Informantane set fellesskapet høgt i kroppsøvingsfaget og dei synest det er kjekkare å vere i aktivitet saman med andre enn åleine. For at alle desse ynskja skal verte innfridde, er det til slutt naudsynt med ein kroppsøvingslærer som ser kvar einskild elev og gruppa som heilheit.

Forord

Eitt år har gått, og her sit eg med ei masteroppgåve i handa. Eit spanande, krevjande og lærerikt prosjekt er no ferdigstilt. Prosessen, materialet, samt utvald teori knytt til oppgåva, har gjeve meg ei større forståing av kva som må liggje til grunn for at ein skal oppleve rørsleglede. Det har òg fått meg, som kommande kroppsøvingslærer, til å innsjå viktigheita av å erfare rørsleglede i kroppsøvingsfaget, slik at gleda for å vere i fysisk aktivitet kan følgje ein livet ut. Det er mange eg ynskjer å takke som har hjelpe meg gjennom denne prosessen, og som har gjort det heile litt enklare for meg å komme i mål.

Fyrst og fremst vil eg takke elevane som har delteke i mi undersøking, for å ha delt sine erfaringar med kroppsøvingsfaget. Utan deira openheit og ynskje om å delta, hadde ikkje denne oppgåva vorte til.

Eg vil vidare rette ein stor takk til mine rettleiarar, Knut Løndal og Siv Lund. Takk for dykkar engasjement og for ærlege og konstruktive tilbakemeldingar gjennom heile prosessen. Uten dykkar kompetanse, støtte og tilgjengelegheit hadde ikkje oppgåva vorte slik den er i dag. Takk for at de var med på å gjere masteråret mitt til ei god oppleving!

Tusen takk til gjengen på lesesalen, der eg var innom ein gang i blant. Å vite at ein er fleire i same situasjon, skal ein ikkje kimse av. Takk for mykje humor, støtte og faglege diskusjonar. Saman er ein mindre åleine.

Ida, min kjære nabo. Dette året hadde ikkje vore det same utan deg, ansiktsmasker og kaffi. Takk for at du berre er ein kaffe-GIF unna.

Gunvor, tusen takk for korrektur. Du fekk meg til å få påskestemning i mai. Utan di hjelp ville ikkje oppgåva vore så fin som den er i dag.

Pappa og mamma. Takk for all støtte (både psykisk og økonomisk). Utan dykk hadde ikkje denne masteroppgåva vorte til - det er iallfall sikkert. Takk for at dykk lyttar, og for mange gode telefonsamtalar, med oppmuntrande ord. Takk for at dykk alltid har trua på meg. Det set eg utruleg stor pris på.

Til slutt ynskjer eg å takke alle som har vore rundt meg det siste året, som har fått meg til å tenkje på heilt andre ting enn denne oppgåva. Spesielt takk til Eirik, som alltid seier at eg «nailer» det uansett. De har gjort året med masterskriving til ein sann glede!

Innholdsliste

1 Innleiing.....	1
2 Bakgrunn.....	3
2.1 Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06).....	3
2.2 Læreplanen i kroppsøvningsfaget	4
Føremål.....	4
3 Problemstilling	7
3.1 Avklaring av sentrale omgrep	7
4 Rørsleglede	9
4.1 Tidlegare forskning med relevans for rørsleglede	11
5 Teori.....	17
5.1 Kva er motivasjonsteori?.....	17
5.2 Sjølvbestemmingsteorien.....	18
5.2.1 Psykologiske behov	20
5.2.2 Indre motivasjon – Kognitiv evalueringsteori	22
5.2.3 Sosiale kontekstar som fremmar sjølvbestemming	25
5.2.4 Kritikk av sjølvbestemmingsteorien.....	29
5.3 Flow Theory.....	29
6 Metode	32
6.1 Val av metode.....	32
6.1.1 Førforståing.....	33
6.2 Kvalitativ metode	34
6.2.1 Intervjuguide og prøveintervju.....	35
6.2.2 Utval av informantar.....	37
6.2.3 Framgangsmåte og gjennomføring	38
6.3 Analyse	39
6.3.1 Transkribering.....	40
6.3.2 Analysen steg for steg.....	40
6.4 Kvalitetskontroll	43
6.4.1 Truverd	43
6.4.2 Bekreftbarheit.....	44
6.4.3 Overførbarheit.....	44
6.5 Sterke og svake sider ved studien	45
6.6 Etske omsyn.....	46
7 Resultat og diskusjon.....	48
7.1 Presentasjon av informantane og skulen.....	48
7.1.1 Få til.....	49
7.1.2 Innhald og lærdom	53
7.1.3 Positive kjensler	60
7.2.4 Å vere i lag.....	64
7.2.5 Bli sett.....	69
7.2.6 Kroppsøvningslæraren.....	73
8 Oppsummerande avslutning.....	80
8.1 Studien sine implikasjonar for praksis samt vegen vidare	84

1 Innleiing

Me har alle ein kropp, og me har alle eit forhold til det å vera i rørsle. På sett og vis er me ganske like. Forholda me har til å vere i rørsle derimot, er veldig ulike. Somme av oss likar å kjenne hjartet pumpe, og at sveitten renn, medan andre ikkje kan fordra den kjensla. Somme av oss leikar, unge som gamle, medan andre finn det vanskeleg å hente fram bornet i seg sjølv. Somme bedriv idrett på heiltid, andre på deltid. Somme likar å spele på lag, medan andre finn glede i å vere på eiga hand. Somme trenar for eit flott ytre, medan andre trenar for eit godt indre. Somme er født inn i eit aktivt miljø, medan andre må oppsøkje det på eiga hand.

Dei fleste av oss har eit forhold til kroppsøvningsfaget gjennom eit tretten år langt skulelaup. Somme mislikar faget, medan andre finn stor glede i det. Me har alle ein kropp, og eigentleg er me ganske like, men i ein gymsal kjem skilnadane fort til syne. Kvifor er det slik? Eit av hovudføremåla i kroppsøvningsfaget er at faget skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Men kva er eigentleg rørsleglede? Og kva er det som gjer at ein oppnår denne gleda? Eventuelt, kvifor opplever ein den ikkje? Kva erfaringar har eigentleg elevar med rørsleglede i kroppsøvningsfaget? Dette er tankar eg har kring rørsleglede, og dette er noko eg gjerne vil, og skal, undersøkje djupare.

Kroppsøvningsfaget er det tredje største faget i skulen dersom ein ser det i omfang av mengda skuletimar (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2016a). Det er ein pågåande debatt blant forskarar, lærarar og politikarar om kva kroppsøvningsfaget er og skal vere, og kva det er som skal legitimere plasseringa faget har i skulen. Det verkar å vere ei semje om at læring i kroppsøvningsfaget er viktig, men det viser seg å vere vanskeleg å einast om kva elevane skal lære i faget. Debatten dreiar seg blant anna om plassen rørsleglede bør ha i kroppsøvningsfaget i forhold til læring, der debattantane tilsynelatande er usamde i kva grad glede og trivsel skal styre innhaldet i faget. Aasland og Engelsrud (2018) skriv blant anna at dei ikkje vert overraska om mange elevar og lærarar uttrykkjer motstand mot det «nye» kroppsøvningsfaget, der læring og utvikling i faget går frå å meistre noko, til å lære å tenkje og snakke om det ein får til/eller stebar med. Dei meiner rørsleglede er viktig for elevane, men at elevar si tilfredsheit i faget, ikkje utan vidare skal vere eit «kvalitetsstempel» på undervisninga i faget. Ein anna debattant Ellefsen Vinje (2018), skriv i sitt innlegg i debatten, at i tillegg til læringsfokuset i undervisninga, bør ein tilretteleggje for rørsleglede og trivsel i så stor

utstrekning som mogleg, då trivsel og læring heng tett saman.

I mitt forskingsprosjekt har eg fokus på kva erfaring elevar som går siste året av den trettenårige grunnutdanninga har, og har hatt, med rørsleglede i kroppsøvingsfaget. Eg finn det interessant å undersøkje kva faktorar som spelar inn for at kvar einskild elev skal kunne oppnå rørsleglede i kroppsøvingsfaget, noko som er viktig for deira forhold til fysisk aktivitet vidare i livet. I dette prosjektet har eg ikkje hatt moglegheit til å undersøkje om kroppsøvingsfaget har inspirert elevane til ei *livslang* rørsleglede, men eg vil få fleire indikatorar på kva ein kan gjere i, og med, kroppsøvingsfaget for at dei vil halde fram med å vere i rørsle etter endt skulegang.

2 Bakgrunn

I denne delen vil det verte presentert relevant bakgrunnsmateriale for oppgåva si problemstilling. Fyrst vil eg presentere Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06) si generelle oppbygging og handlingsrom, før eg går spesielt inn på læreplanen for kroppsøvingfaget der føremål, grunnleggjande dugleikar og hovudområde vert skildra.

2.1 Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK06)

Utdanningsdirektoratet har formulert fleire styrande dokument som seier noko om kva skulen og faga skal vere, og bidra med. Læreplanane er dei statlege styringsdokumenta som skal sikre alle elevar den opplæringa dei har krav på i dei ulike faga. Gjeldande læreplan i 2017 er Kunnskapsløftet som kom ut i 2006, men som sidan den gong, har hatt nokre revideringar. Innleiingsvis vert LK06 presentert i ein generell del der overordna mål og verdigrunnlag vert skildra. Vidare følgjer det ein læringsplakat med prinsipp for opplæringa, før læreplanar for det enkelte fag vert presentert. Læreplanar for faga vert innleia med faget sitt føremål, og vert etterfulgt av ei skildring av hovudområda og timetal fordelt på dei ulike trinna. Dei grunnleggjande dugleikane vert omtala knytt til faget, før kompetansemåla vert presentert. Avslutningsvis vert det gjort greie for korleis sluttvurdering av elevane si måloppnåing opp mot kompetansemåla skal verte utført.

Handlingsrom

LK06 er ein læreplan som «gir både ansvar for, og handlingsrom til, å tilpasse og videreutvikle opplæringa» (Udir, 2016b, s.1). Det lokale handlingsrommet handlar blant anna om at progresjon, vurderingsarbeid, arbeidsmåtar, lærestoff og organisering skal forankrast lokalt hjå den enkelte skule og lærar i tråd med kompetansemåla. Læreplanen gjev altså ikkje lærarane eit klart svar på kva aktivitetar som skal nyttast og korleis dei skal organiserast, han viser meir dei overordna måla som elevane skal sitje att med å ha nådd. Til dømes seier læreplanen at ein skal ”trene på og bruke ulike dugleikar i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar”, ”bruke lek og ulike treningsformer for å utvikle eigen kropp og helse” (Udir, 2015, s. 5-6). Som ein ser av desse måla, står det ikkje spesifisert kva individuell idrett, lagidrett eller alternativ rørsleaktivitet ein skal undervise i, eller kva lek og treningsformer ein skal nytte, eller kva som ligg i dei formulerte omgrepa i føremålet eller i kompetansemåla. Det kjem blant anna fram av Møller, Prøitz og Aasen (2009) at mange lærarar synast å vere tilfredse med at LK06 gjev dei eit profesjonelt handlingsrom når det kjem til innhald og arbeidsmåtar, men at det er vurderingsarbeidet som gjev utfordringar.

Britt Ulstrup Engelsen (2012), skriv at kompetansemål som kan virke konkrete kan verte tolka i ulike retningar, samt at læreplanen inneheld mange slagordprega formuleringar som det er vanskeleg å overføre til konkret opplæringsverkelegheit. Dette gjev difor eit rom for ulike tolkingmoglegheiter. Det er opp til kvar enkelt skule og lærar å velje kva undervisninga skal innehalde og korleis ein skal utføre den. Dette gjev skulen og den enkelte lærar eit handlingsrom og eit ansvar for å oppnå dei kompetansemåla som er sett, noko som igjen kan føre til variasjonar i kva undervisning elevane får. Steinsholt og Gurholt (2010) hevdar at kroppsøvningsfaget tillet større fridom til tolking om kva faget skal vere, enn andre fag i skulen. Dei seier at faget sitt opphavlege føremål og innhald ofte vert sett til side, og at læringa som faget er meint å bidra med forsvinn. Men sjølv om læreplanen gjev eit stor handlingsrom knytt til val av aktivitet, seier den likevel i nokon grad noko om aktivitet då den skriv at ein skal ”forklare og utføre livberging i vatn”, ”svømme ein lengre distanse basert på eiga målsetjing” og ”orientere seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjere greie for andre måtar å orientere seg på” (Udir, 2015, s. 5-6). I arbeidet med planar, og i det å utnytte handlingsrommet, er kompetente, engasjerte og ambisiøse lærarar og skuleleiarar viktig. Dei profesjonelle lærarane sitt arbeid med læreplanen må skje under kyndig leiding av kompetente skuleleiarar (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004).

2.2 Læreplanen i kroppsøvningsfaget

Føremål

Føremålet i faget framhevar at kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede, då rørsle er grunnleggjande hjå mennesket, og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse (Udir, 2015). Faget skal bidra til at mennesket sine sansar og opplevingar vert lært gjennom kroppen. Elevane skal forstå kva eigeninnsats har å seie for måloppnåing og kva faktorar som påverkar motivasjonen for aktivitet og trening. Sentralt i faget står rørsleleik, allsidig idrett, fair play, dans og friluftsliv. Eleven skal tileigne seg kunnskap om trening, livsstil og helse, samt vere motivert til aktivitet og trening. Eleven skal óg utvikle kompetanse gjennom eit breitt utval av leik- og aktivitetsformer, utvikle allsidigheit og lære å praktisere og å setje pris på opphald i naturen. Faget skal by på fysiske utfordringar, og skal gje moglegheit til å tøye elevane sine grenser i både spontan og organisert aktivitet. Avslutningsvis vert føremålet med faget at det skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut i frå eigne føresetnader. Det vert presisert at i mange av kompetansemåla er det relevant å ta omsyn til eleven sine føresetnader i vurderinga.

Dei fem grunnleggjande dugleikane

Grunnleggjande dugleikar er integrerte i kompetansemåla, der dei medverkar til å utvikle fagkompetansen, og er ein del av han. Munnlege dugleikar, som det å kunne lese, skrive og rekne, og digitale dugleikar, vert skildra knytt til kroppsøvingsfaget. Desse dugleikane vert spesielt framheva og vektlagt slik at dei skal kunne gjelde i alle fag, og for at kvar enkelt lærar i dei ulike faga skal kunne hjelpe elevane med å utvikle desse dugleikane (Udir, 2015). *Munnleg dugleik* i kroppsøvingsfaget inneber å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Det inneber mellom anna å kunne formidle inntrykk og opplevingar frå ulike aktivitetar. Det kan til dømes vere å uttrykkje seg munnleg i utforminga av reglar for lek, ulike typar spel og anna samhandling. Det betyr å kunne lytte til andre, og gje respons, og vere bevisst på mottakaren når ein snakkar. *Å kunne skrive* i kroppsøving handlar i hovudsak om skriftlege framstillingar av aktivitet og vurdering av aktiviteten. Dette er mest relevant på høgare årssteg. *Å kunne lese* i kroppsøving handlar om å kunne hente, tolke og forstå informasjon frå fagspesifikke tekstar. Dette gjev grunnlag for å vurdere viktige sider ved arbeidet i faget. Lesing i faget handlar òg om å tolke kart og forstå symbol. *Å kunne rekne* i kroppsøving inneber mellom anna å kunne måle lengder, tider og krefter. Å forstå tal er naudsynt når ein skal planleggje og gjennomføre treningsarbeid. Til slutt er det *Digitale dugleikar*. Digitale dugleikar i kroppsøving inneber å kunne bruke digitale verktøy, ulike medium og ressursar føremålstenleg og forsvarleg for å løyse praktiske oppgaver. Det inneber mellom anna å innhente og behandle informasjon, planleggje og gjennomføre aktivitet og trening, og kommunisere og dokumentere dette (Udir, 2015).

Hovudområde

Hovudområde er det faget er strukturert i, og som kompetansemåla er formulert ut i frå. Hovudområda skal utfylle kvarandre, og dei må bli sett i samheng. Faget er eit fellesfag for alle utdanningsprogramma i vidaregåande opplæring. Opplæringa skal difor verte gjort mest mogleg relevant for elevane ved tilpassing til dei ulike utdanningsprogramma (Udir, 2015). Hovudområda er: *aktivitet i ulike rørslemiljø* (1. - 4. trinn), *idrettsaktivitet* (5. trinn - VG3), *friluftsliv* (5. trinn - VG3), *trening og livsstil* (8. trinn - VG3). Aktivitet i ulike rørslemiljø omhandlar utvikling og automatisering av rørsle i ulike miljø både inne og ute. Idrettsaktivitet omfattar eit breitt utval av idrettar, dans og alternative rørsleaktivitetar. Aktivitetane vil variere ut i frå lokale forhold og interesse hjå elevane. Det vert tydeleggjort at deltaking i dans og framføring av dans, er ein del av dette hovudområdet (Udir, 2015). *Fair play* er òg ein viktig del av faget. I fair play er det viktig at eleven viser gode handlingar og respekterer kvarandre i faget. I *Friluftsliv* skal elevane tileigne seg

kunnskap som trengs for å ferdest og å verdsette opphald i naturen. Siste hovudområde er *trening og livsstil*. Elevane skal få kunnskap om korleis ulike aktivitetar er med på å påverke individet si helse. Det skal verte lagt vekt på kunnskap, erfaring og refleksjon for å utføre forskjellige aktivitetsformer gjennom eigentrening. Det vert presisert at hovudområda skal utfylle kvarandre og må verte sett i samanheng. *Kompetansemåla* vert så presentert under årsstrinna 4., 7., og 10. steg, samt VG 1, 2, og 3. Alle desse hovudområda skal støtte opp under føremåla; vere allmenndannande og inspirere til livslang rørsleglede og ein fysisk aktiv livsstil.

3 Problemstilling

På bakgrunn av mi interesse for kva som egentleg er måla med kroppsøvingsfaget, og kvifor dette faget er viktig i skulen, valde eg å fordjupe meg i eitt av føremåla til kroppsøvingsfaget. Eg ynskjer å finne ut kva erfaring elevar som er på siste året av den trettenårige grunnutdanninga har, og har hatt, med rørsleglede i faget. Faget skal som nemnt inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede, og eg er nysgjerrig på kor vidt dette er tilfellet eller ikkje. I mi studie vil eg åpenbart ikkje kunne undersøke om kroppsøvingsfaget har gitt elevane *livslang* rørsleglede, men eg kan få eit innblikk i deira tretten år lange skulegang, og kva tankar dei har om livet i forhold til rørsleglede vidare. Eg har formulert problemstillinga for denne oppgåva som følgjande:

Kva erfaring har elevar, som er på siste året i den trettenårige grunnutdanninga, hatt med rørsleglede i kroppsøvingsfaget?

Problemstillinga inneheld ulike omgrep som eg vil avklare i kapittelet under.

3.1 Avklaring av sentrale omgrep

Erfaring

Erfaring vert definert på fleire ulike måtar, og ifølge Gadamer (1960) er erfaringsbegrepet eit av dei minst klare begrepa me har. I daglegtale vert ofte begrepa erfaring og oppleving brukt om kvarandre, men erfaringsbegrepet vert som oftast brukt i tilknytning til hendingar ein har lært noko av. Erfaring er eit omgrep som høyrer inn under refleksjon, medan omgrepet oppleving er meir følelsesbetont (Rasmussen, 2006). Oppleving står alltid i fare for å ende i subjektivisme og individualisme. Erfaring er meir retta mot sjølve saka. Den enkelte hendinga som menneske støyer på, vert til erfaring i den augneblinken ei viss allmenn lære vert utleidd derfrå. Difor er ikkje ei enkelt iakttaking tilstrekkeleg til å verte ei erfaring. Det må gjenta seg. Ei erfaring er ei oppleving det er reflektert over. I denne oppgåva er eg interessert i å undersøke erfaringa elevane har hatt med rørsleglede i kroppsøvingsfaget i løpet av tretten års skulegang.

Rørsleglede

Rørsleglede er det mest sentralet omgrepet i mi problemstilling, då eg er ute etter erfaringa elevar har med rørsleglede i kroppsøvingsfaget. På definisjonsnivå kan ein dele *rørsle* inn i to

hovudkategoriar, og det er noko som stadig vert utvikla; *finmotorikk* og *grovmotorikk*.

Finmotorikken omhandlar presise rørsler med hendene og føttene, medan grovmotorikken dreiar seg om rørsler i dei store muskelgruppene som armane, ryggen og beina. *Glede* er ei kjensle. Det er ei kjensle som setter ein tilstand av lykke. Gleden er ei individuell oppleving, og kva som er glede for ein person, er naudsynt ikkje glede for andre. Glede heng tett saman med det Arnold (1979) kallar Peak-experiences, eit omgrep eg tek i bruk i denne oppgåva. Peak-experiences er augneblink i livet der ein opplever størst lykke av å vere til. Det er ei subjektiv oppleving, noko som du sjølv kan oppleve gjennom deg sjølv, og det kan førekome i ulike situasjonar.

Kroppsøvingsfaget

Når eg etterspør *kroppsøvingsfaget* i mi problemstilling, viser eg til det læreplanbaserte skulefaget som har vore gjeldande gjennom tretten års skulegang.

4 Rørsleglede

Glede er eit av dei prinsippa som kjem fyrst i føremålet med kroppsøvingsfaget i Noreg. Gjennom faget skal elevane oppleve glede, meistring og bli inspirert til å vere med på ulike idrettar og andre formar for rørsleaktivitetar. Elevane skal få ei god kjensle med å bruke eigen kropp, opplæringa skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede, og dei skal meistre ulike element ut i frå eigne føresetnader (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Kroppsøvingsfaget skal byggjast på læring i rørsle. Læring i rørsle omhandlar rørsleglede, rørsledugleikar og praktisk kroppsleg læring.

Rørslelæring er faget sin eigenverdi, og er den allmendannande verdien i faget (Ommundsen, 2008).

Koplinga mellom rørsleglede, trivsel og motivasjon vert poengtert av Lyngstad (2010), som meiner at gleda ved å vere i rørsle, er utgangspunktet for trivsel, motivasjon og vidare utvikling. Lyngstad (2010) forfektar at eigenverdien er det mest sentrale for eleven si totale oppleving av kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet. I tillegg til å ha opplevingsskvalitet som sin eigenverdi, vil rørsleglede kunne utløyse ei positiv sjølvkjensle og vere utviklande for kvar einskild si personlege vekst, sjølvforståing og identitetsdanning. Dette synet har støtte hjå mange forskarar både nasjonalt og internasjonalt (Annerstedt, 1995; 2001; Arnold, 1979; 1988; Loland, 2006; Ommundsen, 2005; Säfvenbom, 2001). Rørsleglede, eller fravær av dette, er aktivitets- og situasjonsbetinga, og inneber at den kan oppstå eller forsvinne på kort tid (Lyngstad, 2010). Med det er det óg grunn til å anta at eleven sin kontekstuelle trivsel i kroppsøvingsfaget i stor grad kan verte påverka ved å styrke kvar enkelt elev si rørsleglede.

Kva som fører til glede, går blant anna ut på kor meiningsfullt det vert opplevd for den enkelte. Eg vil no sjå nærare på kva som ligg i meiningsomgrepet. Arnold (1979) brukar fenomenologien som hjelp til å forklare meininga med rørsle. Han seier følgande:

For an experience to be constituted as meaningful it is necessary to attend to it by an act of reflection. It is therefore incorrect to say that experiences have meaning, for meaning does not lie in the experience. Rather experiences become meaningful as a result of being grasped reflectively (Arnold, 1979 s. 22).

Han peikar på at det er naudsynt med ein grad av refleksjon kring ei oppleving, dersom ein skal kunne seie om opplevinga er meiningsfull eller ikkje. Opplevinga har ikkje meining i seg sjølv

sidan meining ikkje ligg i opplevinga, men opplevinga vert meiningsfull som eit resultat av refleksjon. Han seier følgande: “*It is because reflection involves a turning back against the stream of experience that it becomes clear that only a past experience can be called meaningful*” (Arnold, 1979, s. 21). Det er imidlertid viktig å poengtere at Arnold (1979) skil mellom oppleving og erfaring. Ei oppleving er, slik Arnold forklarar det, det knytta til det ein oppfattar. For at opplevinga (t.d. i rørslesituasjonen) skal sette seg som erfaring, og verte meiningsfull, må den altså reflekterast over.

Ved å erfare meistring, glede og tryggleik i kroppsøvningsfaget ved alt frå å lære seg nye idrettar, leike, danse, vere ute i naturen, til å samarbeide med andre, kan ein oppleve såkalla «peak experiences», eller *sterke opplevingar* som kan vere eit godt norsk ord på omgrepet. “*Peak experiences or those moments or those moments of highest happiness are of particular interest to the present theme because it would appear that movement and sport seem to produce conditions that are conducive to them*” (Arnold, 1979, s. 22). *Peak experiences* er dei augneblinkane i livet der ein opplever størst lykke og ei kjensle av å vere tilfreds av å vere til. Slike *peak experiences* kan ein granske som særskilte opplevingar som er intense og meiningsfulle, og som vert hugsa som opplevingar som har gjeve ein stor glede. Denne opplevinga er subjektiv, noko som ein berre kan oppleve gjennom seg sjølv, og kan oppstå i ulike situasjonar og på ulikt nivå innanfor idrett. *Peak experiences* kan oppstå i ei rekke forskjellige situasjonar og hjå kven som helst. Det er ingen spesielle grupper med menneske ein kan tilhøyre, eller reglar ein kan følgje, som kan garantere ei slik oppleving (Arnold, 1979).

Peak experiences har fleire kjenneteikn. Opplevinga er gripande, unik og ikkje som alle andre opplevingar. Dei gjev ei kjensle av indre verdi og kan føre med seg ei desorientering i tid og rom. Opplevinga er alltid god og ønska, aldri vond eller smertefull. Eit omgrep som ligg nært til Arnold sitt *peak experiences*-omgrep, er *flow*-omgrepet til Susan A. Jackson og Mihaly Csikszentmihalyi (1999). Flow blir av Jackson og Csikszentmihalyi (1999, s.5) definert på følgande måte:

First of all, it is a state of consciousness where one becomes totally absorbed in what one is doing, to the exclusion of all other thoughts and emotions. So flow is about focus. More than just focus, however, flow is a harmonious experience where mind and body are working together effortlessly, leaving the person feeling that something special has just occurred. So flow is also about enjoyment.

Felles for desse omgrepa er at begge tilstandane oppstår i ein situasjon der ein vert heilt oppslukt, ein vert desorientert i forhold til tid og rom og alt går av seg sjølv. Ein situasjon der det er mykje glede, og ein føler kroppen og miljøet rundt jobbar saman og er i eitt, aktiviteten er ei aldri keisam eller uforståeleg (Arnold, 1979; Jackson & Csikszentmihalyi, 1999) Denne teorien vil eg komme tilbake til i teorikapittelet seinare i oppgåva. «Peak» opplevingar er ein «ekstremisituasjon» av fullstendig glede/lykke – noko som slett ikkje oppstår heile tida. Me mennesker kan oppleve glede utan at det vert opplevd som «peak», noko som er viktig å ha i mente når ein snakkar om kroppsøvningsfaget. Eg vil prøve å nyansere dette i teorikapittelet ved å kople an til det som sjølvbestemmingsteorien kallar «indre motivasjon», og dei motivasjonstilstandane som ligg nært inn til den indre motivasjonen i motivasjonskontinuumet.

Tidlegare erfaringar avgjer kva kjensler som vert vekka i individet, og det er i så måte viktig at elevane frå tidleg alder erfarar glede ved ulike fysiske utfordringar, gjerne i samspel med andre for å kunne fremje livslang rørsleglede. Som all anna undervisning skal opplæringa i kroppsøvningsfaget ruste elevane til å vere delaktige samfunnsborgarar. Ved å legge til rette for ulike rørslekulturar vil elevane få erfaringar som dei kan bygge vidare på, og ta med seg inn i det vaksne liv. Dette er ein del av allmenndanninga og eit viktig prinsipp som skal verte ivaretatt i skulen (Whitehead, 2014). Whitehead (2014) skriv at elevar vil bli stimulert til å delta i fysiske aktivitetar i og utanfor skulen dersom dei har erfaringar med 1) opplevingar som er gjevande og lystbetonte; 2) opplevingar som verkar inn på eins sjølvtilitt og eigenverdi; 3) opplevingar som gjer at ein erfarar framgang i ulike aktivitetar; 4) opplevingar som gjev høve til å ta sjølvstendige slutningar; og 5) opplevingar som gjer at ein innser verdien av fysisk aktivitet for helse og trivsel livet ut. Læraren må difor gje kvar enkelt elev individuell merksemd som bidrar til å fremje rørslekompetansen og sjølvtilitten til eleven. Kunnskapen og innsikta som oppstår via desse opplevingane vil få elevane til å innsjå at å delta i meningsfylte aktivitetar kan gjere livet rikare (Whitehead, 2014, s. 92). Eg vil no sjå nærare på forskning som kan kaste lys over rørsleglede i kroppsøvningsfaget.

4.1 Tidlegare forskning med relevans for rørsleglede

Det er viktig å få eit godt bilete av kva som finns av litteratur og teori, slik at ein får brakt inn den teorien som er relevant for oppgåva. Med tanke på dette starta eg tidleg med å skaffe ei oversikt over aktuell litteratur. Eg har i denne delen prøvd å vise til tidlegare forskning som er relevant for mitt tema og mi problemstilling. Feltet eg søkjer er spesifikt *rørsleglede* i kroppsøvningsfaget, og

for å få eit heilskapleg bilete av dette, vil eg blant anna sjå på forskning innan *rørsleglede*, forskning kring *føremålet* med kroppsøvningsfaget og litt kring kva som ser ut til å vere *innhaldet* i faget.

Formålet med kroppsøvningsfaget tilseier at faget er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Kroppsøvningsfaget er det einaste skulefaget med eit føremål som seier noko om at eleven skal oppnå *glede* i faget, og kvifor er det nettopp slik? Ofte når ein opplever glede ved noko, fører det til at ein vil gjere det fleire gonger, ein oppnår ein *lyst* til å fortsette, eit *driv* til å gjere dette om att. På den måten vil det bli noko ein frivillig oppsøker. Denne lysta, og dette indre drivet, er det som i sjølvbestemmingsteorien vert kalla indre motivasjon. Dette er noko eg vil gå djupare inn på i teorikapittelet (2.0). Glede er eit viktig element når det gjeld elevane sin indre motivasjon for å lære (Ryan & Deci, 2000a), og ifølgje Stipek, Salmon, og Kazemi har ein innan motivasjonsforskning vist at større glede hjå elevane har samanheng med større uthald ved oppgåver, større bruk av aktive problemløysingsstrategiar, meir intens og større kreativitet, og kognitiv fleksibilitet (Stipek et al., 1998; Stipek, 1996).

O'Reilly, Tompkins og Gallcant (2001) intervjuar 7 kroppsøvningslærarar i Canada om korleis omgrepet *fun* vert nytta i undervisinga. I resultatane kjem det fram at lærarane ynskjer at elevane skal oppleve glede og ha det kjekt i kroppsøvinga. Om målet med kroppsøvningsfaget er å få elevane til å vere fysisk aktive resten av livet, er det viktig å få elevane til å like faget. Med det byggjer ein eit godt fundament hjå kvar einskild elev. Amelia Lee (2004) ser viktigheita av at kroppsøvningsfaget må skape eit sosialt miljø med fokus på rørsleglede for å kunne fremje livslang fysisk aktivitet hjå elevane. Det er vanskeleg for kroppsøvningsfaget å få til dette åleine, og det å få foreldra til å oppmode til aktivitet er viktig for å skape eit slikt miljø. Ho seier det er viktig å skape eit miljø der elevane ynskjer å delta og gje dei tillit, samt å vise entusiasme til deltaking. Dette vil føre til meir glede over faget og auke lysta til å drive med aktivitet. For å få til dette, kan det å justere aktivitetsnivået vere ein god idé, samt å la elevane medverke til korleis undervisinga skal vere.

Idar Lyngstad (2010) skriv i sin artikkel *Bevegelsesglede i kroppsøving* at kroppsøvningsfaget skal bidra til at elevane opplever fysisk aktivitet på ein positiv måte. I artikkelen vert det nytta ein teori som omhandlar forståing av rørsleglede. Det vert lagt til grunn at rørsleglede hjå elevane oppstår på forskjellige måtar og i ulike situasjonar. Dette har ofte ein samanheng med tidlegare erfaringar og

kva elevar opplever i kroppsøvingstimane. Elevane vil oppleve sanseleg utforsking av kroppsleg rørsle som gjev mogleheiter til å danne ny innsikt om seg sjølv. Å vere aktiv i den fysiske aktiviteten, gjer elevane bevisste på sine kroppslege moglegheiter og begrensningar. Elevane vil fysisk meistre noko, beherske noko og vil tenkje at dei kan noko, og i tillegg vil dei få respons på at dei faktisk meistarar av til dømes lærarar. På denne måten vil det både verte skapt rørsleglede og kunne påverke ein identitetsdanning hjå eleven. Lyngstad (2010) hevdar vidare at kroppsøving er eit fag der det er viktig at eleven opplever rørsleglede då målet i faget er å gje inspirasjon til å vere fysisk aktiv.

Lyngstad (2010) skriv om skotske Peter J. Arnold som i fleire publikasjonar har drøfta den kroppslege rørsla si meining. Arnold står for eit liknande syn på den kroppslege rørsla si partikulære rolle, og rørsla sin eigenverdi, og ser på opplevingskvalitetar i samband med læring av kroppslege rørsler som kroppsøvingsfaget sin fremste verdi. Han hevdar det spesielt er to dimensjonar ved læring av kroppslege rørsler i kroppsøvingsfaget som fangar opp dette; læringa *i rørsle*, og læringa *om rørsle*. Læring *i rørsle* betyr at læring er å øve på aktivitetar og lære dugleikar som gjenspeglar rørslekulturane som elevane og skulen befinn seg i, samstundes som dugleiksinnlæringa vert opplevd positivt og gjev rørsleglede. Læring *om rørsle*, refererar til teoretisk og faktisk kunnskap som er viktig i samband med, eller som grunnlag for, utøving av fysiske aktivitetar. Arnold hevdar at i- og om- dimensjonane til saman dannar den kroppslege rørsla sin eigenverdi, medan ein tredje dimensjon, *gjennom* dimensjonen, viser kva som er rørsla sin nytteverdi, altså læring gjennom kroppslege rørsler, ein instrumentell bruk av kroppen.

På forskargruppa «Teaching and Learning in Physical Education» sin nettstad, kroppsøvingforskning.no, vert det lagt ut resultat frå den nasjonale kartlegginga av kroppsøvingsfaget. Der kjem det blant anna fram at elevane i hovudsak erfarar at læraren viser og forklarar aktivitetane (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vaktskjold, 2017a). Altså, at læraren er ein instruktør som definerer kva og korleis faget skal vere. Dette skriv óg Catherine D. Ennis (2011) frå USA i sin artikkel *Physical Education Curriculum Priorities: Evidence for Education and Skillfulness*, basert på eit litteraturstudie der kroppsøving i forhold til fysisk aktivitet vert undersøkt. Ho skriv at mange kroppsøvingslærarar ikkje lenger er lærande vesen, men ein fysisk aktivitetskoordinator med ansvar for å sikre elevane si aktivitetsdeltaking. Ennis (2011), meiner at, kroppsøving der fysisk aktivitet er i hovudfokus, vil målsetjinga ofte vere å betre fysikken, auke pulsen og brenne kaloriar. Utan innlæring av fysisk-motoriske aktivitetar fremmar kroppsøvinga ei

snever og tankelaus tilnærming til kroppen. Fyrst når kroppsovinga set læring og kunnskap i samanheng med den fysiske aktiviteten, når faget den utdannande effekten den er meint å skulle ha. Ho uttalar vidare at det er nokre barrierar, slik som lågt timetal i veka, rammer, kapasitet og læraren, som står i veggen for å nå faget sitt eigentlege føremål.

Ken Green (2010) skriv at det kan vere ei utfordring at ein knyter idretten til kroppsovingsfaget dersom faget skal vere helsefremmande og skape livslange rørslevanar. Idrett kan bidra til ein sunn livsstil, men at det òg kan verke mot si hensikt. Green (2002) legg vekt på at det å introdusera eit breitt utval av idrettar og aktivitetar frå barna er unge, er viktig for å skape livslang rørsleglede og ein fysisk aktiv livsstil. Det å skulle legge grunnlaget for elevane sine fysiske fritidsvanar er svært komplekst, og kroppsovingsfaget sin del av dei unge sin kultur og kvardag er liten, men likevel viktig. Han seier at dess fleire aktivitetar og idrettar elevane vert introduserte for i ung alder, dess større er sannsynet for ein aktiv livsstil. Det handlar om å få eit breitt repertoar av aktivitetar (Green, 2002). Mykje av det samme skriv Reidar Säfvenbom (2010). Han meiner at ein må endre innhaldet i kroppsovinga, og at det er behov for større variasjonar og fleire aktivitetar i faget, samt at eit kroppsovingsfag der samfunnsmessige positive effektar av fysisk aktivitet ligg som føremålet, svekker utviklinga av autonomi og indre regulert motivasjon for å vere i bevegelse (Säfvenbom, 2010). Moen et al (2017c), viser til at elevane finn kroppsovingsundervisinga lite variert og ønskjer meir allsidigheit. Dei skriv òg at elevane får ei einseitig rørsleerfaring gjennom kroppsovingsfaget då det òg viser seg at kroppsovingsfaget inneheld mykje ballspel, og lite dans og moderne aktivitetar (Moen et al, 2017b). Reidar Säfvenbom (2010) hevdar at grunnen til at dagens kroppsovingsundervisning har eit stort idrettspreg og helseperspektiv, blant anna er læraren sin bakgrunn og praktiske rammer som til dømes utstyr.

Chen & Ennis (2004) viser til forskning der kompetansemåla i læreplanen for kroppsoving er tent med å ha eit meistrings- og oppgåveorientert klima kontra eit prestasjonsorientert klima. Dei hevdar at glede og utforsking skapar interesse hjå elevane, som igjen aukar lysta til å lære. Dei har lite tru på at fysiske utfordringar bidreg til auka interesse hjå elevane. Dei understrekar at elevar som ynskjer fysiske utfordringar, allereie er glade i å bevege seg, medan dei som ikkje har den same lysta til å bevege seg, trekkjer seg tilbake ved utfordring på grunn av redselen for å mislukkast. Betydinga av å formidle føremål og kompetansemål for elevane vert òg trekt fram som essensen for å gje elevane ei større interesse for faget og for å fremje ein høgare innsats (Chen & Ennis, 2004).

I Sverige er det gjort ei undersøking av kroppsøvningsfaget, *idrott och hälsa*, der det vart sett på skuleleiarar, lærarar og elevar sine meiningar og opplevingar med faget, og på kva ein skal lære i faget. Majoriteten av elevar og lærarar seier i undersøkinga at dei trivst med faget, at dei lærer ulike ting, men at det som vert lært i stor grad er basert på instrumentelle føremål som å betre fysikken og effektar av fysisk aktivitet. Lærarane syns òg at føremåla og hovudområda i læreplanen er for opne og gjev rom for ulike tolkingar. Det er òg for lite fokus på faglege refleksjonar over kva faget faktisk skal handle om (Eriksson, et al., 2005). Redelius, Quennerstedt & Öhman (2015) har utført nyare undersøkingar som viser det same. Altså at det er ein tendens til at lærarane viser ei uklår forståing av kroppsøvningsfaget sitt mål og vekting av innhaldet i faget. Det viser seg i tillegg at lærarane ofte har effektivitet som mål, altså å setje i gong mest mogleg aktivitet raskast mogleg.

Internasjonalt er det fleire studiar knytt til kroppsøving og helsereelatert fysisk aktivitet. Fitzpatrick & Tinning (2013) gjev indikasjonar i sin artikkel, *Health education's fascist tendencies: a cautionary exposition*, på at kroppsøving er til for å få bukt med to spesifikke og sosialpolitiske problem: fedme/overvekt og å redusere helse- og omsorgskostnadar. Thomas Mckenzie (2007) skriv om dette samfunnsproblemet i sin artikkel, *The Preparation of Physical Educators: A Public Health Perspective* med bakgrunn frå skulane i USA. Han skriv at inaktivitet og ein stillesittande livsstil er eit seriøst problem for folkehelsa i samfunnet, og at den ressursen som kostar minst for å redusere inaktivitet i befolkninga er å bruke skulen. Lærarane som underviser i fysisk aktivitet er viktige. Dei spelar ei sentral rolle i, og er i posisjon til, å vere talspersonar for ein sunn og aktiv livsstil. Det kjem òg fram i artikkelen at kroppsøvningsfaget er ein arena der ein kan fremje nettopp dette og bidra til å auke den fysiske aktiviteten til elevane. Det å fokusere meir på dei elevane som er stillesittande enn å bruke ressursane på dei elevane som allereie er fysisk aktive, vert sett på som den største helsegevinsten.

Mckenzie (2007) konkluderer med at lærerane i framtida må jobbe annleis dersom dei skal lukkast med å ta rolla som fremmar god folkehelse. Johns og Tinning (2006) skriv òg ein artikkel knytt til helsereelatert kroppsøving, *Risk Reduction: Recontextualizing Health As a Physical Education Curriculum*. Dei meiner at det er ei urealistisk oppgåve for kroppsøvningsfaget og kroppsøvningslæraren å ha ansvaret for at elevane i skulen skal ha god helse, sjølv om faget kan vere med på å lære elevane god åtferd knytt til god helse, som dei kan ha nytte av seinare i livet. Annerstedt (2007) påpeiker at eit fag som kroppsøving ikkje kan ha som mål å forbetre folkehelsa.

Faget kan derimot gje kunnskap til elevane slik at det er mogleg for elevane å reglektere over sin eigen livsstil og levevanar. I følge Annerstedt, Peitersen & Rønholdt (2001) er det viktig at rørsle bidrar til korleis elevane forstår seg sjølv og danninga av eigen identitet. Pedersen & Steinsholt (2010) gjer greie for at kroppsøvingsfaget er eit allmenndannande fag og på den måten skal faget bidra til ei heilheitleg danning hjå idividet. Det vil då angå elevane sine universelle verdiar og ein vil sjå på aktivitet som ein rørsleglede som til dømes fører til velvære og det gode liv hjå individet Lyngstad (2010).

Jorunn Spord Borgen og Gunn Engelsrud (2015) skriv i sin artikkel *Kroppsøvingsfaget som skolefag – 30 år frem i tid*, at læreplanen i kroppsøving har vist seg å vere ei utfordring, og at det å støtte seg på modellar frå idrettspraksis kan vere lett å ty til ut i frå dei rammer faget har i dag. Både internasjonal (f.eks. Kirk, 2010) og nordisk (Annerstedt, 2008) forskning viser at kroppsøving ofte vert praktisert på ein slik måte at det å halde elevane aktive vert prioritert framfor å vidarevikle kroppsleg dybdelæring og refleksjon. David Kirk (2010) hevdar blant anna at praksis i faget kan karakteriserast som «physical education-as-sport-technique»: Altså at faget består av innføring i grunnleggjande teknikkar i ei lang rekke idrettar (Mordal Moen, 2011).

Ennis (2011) hevdar at kroppsøvingslærarar som tar for seg heile eleven sitt register, og ikkje berre har ei undervisning prega av lite eller ingen variasjon innanfor kroppsøvingsfaget, vil kunne skape eit meir positivt engasjement hjå eleven. Lærarar som skapar glede hjå eleven gjennom dugleikar, kunnskapar og erfaring i kroppsøvingsfaget, vil kunne gje eleven ei god oppleving av å vere i rørsle, noko som er med på å bidra til å auke sjansen for å fremje ein sunn og aktiv livsstil. Dersom elevane opplever glede med faget, kan det gje positive haldningar til aktiviteten elevane held på med, noko som igjen kan føre til rørsleglede på fritida og framover i livet (Subramanian & Silverman, 2002).

Med denne tidlegare forskinga på feltet presentert, vil eg no gjere greie for dei teoretiske perspektiva oppgåva byggjer på.

5 Teori

I dette kapitlet presenterer eg relevant teori som eg har tatt i bruk for å drøfte funna mine opp mot problemstillinga. Eg byrjar med å skrive litt om kva motivasjonsteoriar eigentleg går ut på, for så å nemne kva for nokre motivasjonsteoriar eg ser på som mest relevante i forhold til mitt problemområde. Vidare tar eg for meg Deci & Ryan sin sjølvbestemmingsteori der eg trekkjer fram psykologiske behov og indre motivasjon. Deretter skriv eg om sosiale kontekstar som fremmar sjølvbestemming, før eg presenterar Csikszentmihalyi (1999) sin «flow» teori. Til slutt i kapitlet legg eg ved eit avsnitt om kritikk av sjølvbestemmingsteorien.

Indre motivasjon er den reinaste forma for motivasjon der handlingane er drivne av glede og interesse, og fordi dei gjev stimuli og vert opplevd som berikande. Kort og godt gjer individet handlinga fordi individet har *lyst*. Når individ er drivne av indre motivasjon, vil han eller ho oppleve glede, eufori og fullstendig fokus, noko som vert kalla å vere i ei flytsone. Dei nemnde motivasjonsteoriane vil av desse grunnane kunne hjelpe meg å komme nærare inn på elevane sine erfaringar med rørsleglede i kroppsøvningsfaget, og gje ei nærare forklaring på kva det er som skapar denne gleda for å vere i rørsle.

5.1 Kva er motivasjonsteori?

Kunnskap om motivasjon er viktig då me alle har implisitte teoriar om motivasjon (Stipek, 2002 I: Skaalvik & Skaalvik, 2013). Både føresatte, lærarar og trenarar befinn seg ofte i situasjonar der det kan oppstå behov for å motivere andre, og i slike situasjonar handlar dei ut i frå eigne implisitte eller eksplisitte idear om korleis motivasjon kan verte stimulert (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det finst imidlertid mange teoriar om motivasjon, der nokre teoriar er motstridande, medan andre overlappar kvarandre. Motivasjonsteoriar er utvikla for å prøve å forstå, forklare og føreseie menneskeleg atferd. Teoriane er bygd på antakingar om mennesket sin natur, og om faktorar som gjev drivkraft til handling. Dersom me kan forklare kvifor elevar handlar på den måten dei gjer i til dømes kroppsøvningsfaget, kan me kanskje vere i stand til å bidra til å forandre deira atferd. Elevane i ein kroppsøvningsklasse kan vere motiverte for å auke deira idrettslege dugleikar, oppnå aksept frå medelevar eller det å få gode karakterar i faget. Dei fleste motivasjonsteoretikarar i dag ser på motivasjon som ein situasjonsbestemt tilstand som vert påverka av forskjellige faktorar som verdiar, erfaringar, sjølvoppfatning, forventningar og behov. Skulemiljøet, miljøet i klassen og tilrettelegging av læringssituasjonen har derfor stor betydning for elevane sin motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 1998, s.257). Den indre forma for motivasjon vert kjenneteikna ved glede og

nyskjerrighet. For at elevane skal oppnå glede i faget, bør oppgåva som vert gitt, opplevast som meiningsfull og uten belønning, ingen anna belønning enn oppgåva i seg sjølv (Deci & Ryan, 2000a). Det vil seie at kroppsøvingslæraren kan påverke elevane sin motivasjon ved å legge forholda til rette for ei positiv utvikling, men han eller ho kan òg påverke elevane sin motivasjonen i ein negativ retning, då motivasjon ikkje er statisk.

Motivasjon vert altså skildra som eit samlebegrep for dei faktorane som initierer eller gjev energi til atferd og det som driv personar til å gjere spesielle ting, som til dømes å trene (Green, 2010). Kva som motiverar unge til å starte, fortsette, slutte og returnere til t.d. idrett, har lenge vore tema for forskning og debattar i akademiske, offentlege og politiske kretsar (Green, 2010). Motivasjon vert òg ofte skildra som ei drivkraft som har betydning for atferd, og inkluderar då retning, intensitet og uthaldenheit. Motivasjon kan synast gjennom vala ein tar, innsatsen ein viser, og kor uthaldande ein er når ein støyter på vanskar og oppgåver som krev ekstra stor innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Teorien ein forskar vel for å studere motivasjon, påverkar korleis motivasjon vert definert og korleis det vert målt i hans eller hennar studiar. Sentrale sosialkognitive motivasjonsteoriar i dag er teoriar om målorientering (t.d. Dweck, 1986; Lemos, 1999; Linnenbrink & Pintrich, 2000; Nicholls, 1984), teoriar om interesse og indre motivasjon (t.d. Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a; Urdan & Turner, 2005), teoriar om forventning om meistring (selfefficacy) (t.d. Bandura, 1994; Bong & Skaalvik, 2003; Graham & Weiner, 1996), forventning-verdi teorien (expectancy-value) (t.d. Wigfield & Eccles, 2002), sjølvbestemmingsteori (t.d. Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Ryan & Deci, 2002) og attribusjonsteori (t.d. Graham & Weiner, 1996; Urdan & Turner, 2005). Av desse teoriane, slik eg ser det, er indre motivasjon og sjølvbestemmingsteori spesielt relevante sett i forhold til min studie, når det kjem til å finne rota til rørsleglede. Eg vil òg prøve å finne svar ved å ta i bruk flow theory av Jackson og Csikszentmihalyi (1999), då glede og indre motivasjon gjev ei oppleving av flyt (Deci & Ryan, 1985). Dette vil eg komme tilbake til seinare i oppgåva.

5.2 Sjølvbestemmingsteorien

Det er gjort mykje forskning på motivasjon i kroppsøvingsfaget, og i fleire studiar vert sjølvbestemmingsteorien brukt som teoretisk rammeverk eller verktøy for å måle eller vurdere motivasjon blant elevar (Säfvenbo m et.al., 2014; Ntoumanis & Standage, 2009; Stormoen, Urke, Tjomsland, Wold & Diseth, 2015). Årsaka til at denne teorien vert mykje brukt, kan vere at teorien

både skildrar kva det er som regulerer motivasjonen (autonomi vs kontroll), samstundes som dei peikar på faktorar som anten forsterkar eller svekkar denne reguleringa (Ryan & Deci, 2007).

Dei fleste av dagens motivasjonsteoriar vert bygd på antakinga om at menneske set i gang og held fram med ei handling i den grad dei trur at handlinga vil føre til eit ønska resultat eller mål. Innan sjølvbestemmingsteorien, SDT, er ein opptatt av både handlinga sitt mål, kva som gjev energi til handlinga, og kvaliteten på motivasjonen. Sjølvbestemmingsteorien er ein motivasjonsteori som fokuserer på behov, og teorien har gjennom dei siste tretti åra utvikla seg gjennom forskjellige delteoriar. SDT vert bygd på tre antakingar; den fyrste antakinga er at me menneske har ein medfødt tilbøyelegheit til integrering (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002). *Integrering* er å skape forbindingar mellom aspekt ved eigen psyke, så vel som med andre individ og grupper i si sosiale verd. Dette kjem tydeleg fram i følgande sitat:

...humans are active, growth-oriented organisms who are naturally inclined toward integration of their psychic elements into a unified sense of self and integration of themselves into larger social structures. (Deci & Ryan, 2000, s. 229).

Mennesket sin tilbøyelegheit til integrering involverer både at mennesket lengtar etter indre organisering og heilheitleg sjølvregulering, og etter integrering av seg sjølv med andre. Antakinga om mennesket sin aktive tilbøyelegheit til integrering er ikkje unik for SDT. Det som imidlertid er spesielt innan sjølvbestemmingsteorien, er at ein påstår at denne utvikla tilbøyelegheita til integrering ikkje kan takast for gitt. Den andre antakinga denne teorien byggjer på, er at sosiokontekstuelle faktorar kan legge forholda til rette for, eller hemme mennesket sin tilbøyelegheit til integrering:

...SDT posits that there are clear and specifiable social-contextual factors that support this innate tendency, and that there are other specifiable factors that thwart or hinder this fundamental process of human nature. (R. M. Ryan & Deci, 2002, s. 5).

Det er med andre ord ein dialektikk mellom eit aktivt menneske (organisme) og dynamiske sosiokontekstuelle faktorar. Dei sosiokontekstuelle faktorane påverkar individet samtidig som det vert forma av det. Innan SDT kallar ein dette for ein *organismisk dialektikk* (Deci & Ryan, 2000). SDT byggjer vidare på ei tredje antaking om at menneska har tre grunnleggjande psykologiske

behov. Behovet for *kompetanse, autonomi og tilhørslse*. Dei tre grunnleggjande behova dannar grunnlaget for å kategorisere kva sosiokontekstuelle faktorar som legg forholda til rette for, eller hemmar mennesket sin tilbøyelegheit til integrering (Deci & Ryan, 2000; Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002).

Sjølvbestemmingsteorien sine antakingar kring eit aktivt, integrerande menneske og det dialektiske samspelet med sosiokontekstuelle faktorar, samt antakinga om at menneska har tre grunnleggjande psykologiske behov, bind delteoriane som utgjer SDT saman. Eg vil i mi oppgåve gje ei nærare skildring av «Kognitiv evalueringsteori», som vart utvikla for å studere kva sosiokontekstuelle faktorar som påverkar indre motivasjon, sjå på sosiale kontekstar som fremmar sjølvbestemming, samt gå djupare inn på dei tre grunnleggjande behova for kompetanse, autonomi og tilhørslse.

5.2.1 Psykologiske behov

Behov er definert gjennom mennesket sin optimale funksjon (Deci & Ryan, 2000). Menneska sine behov for *kompetanse, autonomi og tilhørslse* dannar grunnlaget for å spesifisere kva betingelsar som må vere til stades for psykologisk vekst og velvære. For optimal utvikling må alle tre behova vere tilfredsstilte, det er ikkje nok å tilfredsstille eitt eller to av dei. Menneska sine handlingar er ikkje naudsynt retta mot tilfredsstilling av behov, men handlinga kan i enkel forstand vere retta mot ein interessant aktivitet eller eit viktig mål dersom den føregår i ein kontekst som tillet tilfredsstilling av dei tre behova (Deci & Ryan, 2000). Til dømes likar mange elevar å spele forskjellige spel/idrettar, utan at dei nødvendigvis spelar for å føle seg kompetente. Innan SDT vert kompetanse, autonomi og tilhørslse definert på følgande måte:

Competence refers to feeling effective in one's ongoing interactions with the social environment and experiencing opportunities to exercise and express one's capacities (Ryan & Deci, 2002, s. 7).

Ifølge definisjonen over, er ikkje *kompetanse* ei nemning for dei dugleikane eller dei evnene mennesket oppnår, men heller ei nemning på sjølv *kjensla* av sjølvtilitt og effektivitet når han eller ho handlar. Behovet for kompetanse får mennesket til å søke passe utfordringar, det vil seie optimale utfordringar i forhold til sine evner, og til å forsøke å oppretthalde og utvikle sine dugleikar og evner gjennom aktivitetar (Ryan & Deci, 2002).

Behovet for *tilhøyrsl*e reflekterer menneska sin tilbøyelegheit til å skape kontakt med andre individ. Menneska har eit behov for å føle tilhøyrsl med, og vere akseptert av andre. Tilhøyrsl handlar ikkje om å oppnå eit bestemt resultat eller ein formell status, men om den psykologiske kjensla av å vere saman med andre i eit trygt fellesskap (Ryan & Deci, 2002). Dette kjem tydeleg fram i følgande sitat:

Relatedness refers to feeling connected to others, to caring for and being cared for by others, to having a sense of belongingness both with other individuals and with one's community. (Ryan & Deci, 2002, s. 7).

Autonomi handlar om å handle ut i frå eigen interesse og integrerte verdiar. Sjølv om handlingane vert påverka av ytre kjelder, er handlingane autonome dersom individet handlar ut i frå egne verdiar og mål. Autonomi vert ofte forveksla med begrepet uavhengigheit, noko som tyder at individet ikkje er avhengig av ytre ressursar eller påverknader. Autonomi og avhengigheit er ikkje nødvendigvis motstridane omgrep. Det er fullt mogleg for eit individ å autonomt utføre handlingar andre har bedt om, så lenge individet fullt ut godkjenner verdiane og måla som ligg bak handlingane. Innan SDT vekslar ein på å bruke omgrepa sjølvbestemming og autonomi, då sjølvbestemming tydeleg uttrykkjer at autonomi handlar om å handle ut i frå verdiar og mål som kjem i frå individet sjølv.

Indre og ytre plassering av kausalitet (internal and external perceived locus of causality) er to sentrale begrep innan SDT, og dei har samanheng med menneska sine behov for autonomi. Indre og ytre plassering av kausalitet handlar om intensjonane bak ei handling. Dersom intensjonane bak individet si handling er skapt av individet sjølv, eller sagt på ein anna måte, at handlinga har sitt utspring i individet, seier ein at handlinga har ein indre (oppfatta) plassering av kausalitet. Dersom intensjonane bak individet si handling vert forårsaka av omgjevningane, det kan til dømes vere at individet får tilbod om ei belønning, seier ein at handlinga har ein ytre plassering av kausalitet (Deci, 1975). Skillet mellom indre og ytre oppfatta plassering av kausalitet har hatt mykje å seie i studier av indre og ytre motivasjon.

Deci & Ryan sin teori ynskjer ikkje å snakke om lite og mykje motivasjon, men heller dele dette inn i ulike typar motivasjon og snakke om korleis ein kan oppnå dei forskjellige typane. Dei tre behova

for kompetanse, autonomi og tilhøyrslø kan verte tilfredsstilte gjennom mange forskjellige handlingar. Handlingane kan variere frå individ til individ og vert uttrykt ulikt i forskjellige kulturar, men for alle individ, uansett kultur, er tilfredsstilling av dei tre behova essensielle for eit mennesket sin optimale funksjon (Ryan & Deci, 2002). Behova for kompetanse, autonomi og tilhøyrslø er nyttige begrep når ein skal skildre kva for kontekstuelle betingingar i klasserommet som kan påverke elevane sin motivasjon. Ifølgje SDT vil elevane sin motivasjon vere størst i klasserom der det vert gitt moglegheit til å tilfredsstille desse behova.

5.2.2 Indre motivasjon – Kognitiv evalueringsteori

I likskap med fleire andre motivasjonsteoriar skil ein innan SDT mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivert atferd kan definerast som atferd individet har interesse for eller finn lystbetont, og som det vil utføre sjølv om det ikkje fører til noko form for ytre belønning eller konsekvensar. Ein indre motivert person utfører handlingar basert på glede, tilfredsheit og nyting der handlinga i seg sjølv er målet, uavhengig av ytre faktorar. Dersom ein observerar born ser ein tydeleg handlingar som kjem frå indre motivasjon. Born er indre motiverte for å lære, for å påta seg utfordringar, og for å løyse problem (Deci & Ryan, 1985). Dersom ein person utfører ei handling for å oppnå eit resultat som er adskilt frå sjølve oppgåva, er han eller ho ytre motivert (Ryan & Deci, 2000a). Innan SDT vert indre motivasjon definert på følgande måte:

Intrinsic motivation is defined as the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence. (Ryan & Deci, 2000a, s. 56).

Ein person er indre motivert når han eller ho utfører ein aktivitet for aktiviteten si skuld. Motivasjonen vert opplevd som om at den kjem innanfrå. Ein handlar ut av eiga valfridom utan tankar på konsekvensar, ein handlar altså ut frå glede for aktiviteten. I denne motivasjonen ligg nøkkelen til rørsleglede. Målet med rørsleglede er at ein skal oppnå ein indre motivasjon for å vere i aktivitet, slik at ein utfører aktiviteten utan motivasjon for ein ytre belønning som til dømes ein god karakter eller eit bestemt utsjånad. Indre motivasjon reflekterer den grunnleggjande tilbøyelegheita mennesket har til å halde på med aktivitetar som er engasjerande, og som fører til læring, utvikling og utviding av kapasitetar:

From birth onward, humans, in their healthiest states, are active, inquisitive, curious, and playful creatures, displaying a ubiquitous readiness to learn and explore, and they do not

require extraneous incentives to do so. This natural motivational tendency is a critical element in cognitive, social, and physical development because it is through acting on one's inherent interests that one grows in knowledge and skills. (Ryan & Deci, 2000a, s. 56).

Indre motivasjon handlar om mennesket sitt aktive engasjement med aktivitetar som han eller ho syns er interessante, og slike aktivitetar vert karakteriserte ved at dei vert opplevd som «nye» og er passeleg utfordrande (Ryan & Deci, 2000a). Ein føresetnad for aktivt engasjement er, i følge kognitiv evalueringsteori, at dei tre grunnleggjande psykologiske behova for kompetanse, autonomi og tilhørsele er tilfredsstilte. Ifølge kognitiv evalueringsteori påverkar dei sosiale (sosiokontekstuelle) omgjevnadane menneska sin indre motivasjon gjennom to primære kognitive prosessar; forandring i plassering av kausalitet, og forandring i oppfatta kompetanse. Forandring i plassering av kausalitet har samanheng med behovet for autonomi. Dersom ei hending får individet til å føle at intensjonane bak handlinga er forårsaka av omgjevnadane, at den fører til ein meir ytre plassering av kausalitet, vil individet sin indre motivasjon bli svekka (Ryan & Deci, 2002).

Innan kognitiv evalueringsteori meiner ein at dei sosiale omgjevnadane har to dimensjonar; ein kontrollerande dimensjon, og ein informativ dimensjon. Den kontrollerande dimensjonen handlar om at individet føler eit press for å oppnå bestemte resultat, og det fører til ein meir ytre plassering av kausalitet. Den informative dimensjonen handlar om at individet får tilbakemelding som støtter opplevinga av at ein er kompetent i den bestemte situasjonen. Sosiale omgjevnader som tilfredsstillar behova for autonomi og kompetanse, vert kalla informative. Ifølge teorien vil individet aktivt tolke sosiokontekstuelle faktorar i forhold til om dei er informative eller kontrollerande, og det igjen vil vere avgjerande for om individet sin indre motivasjon vert fremma eller svekka (Ryan & Deci, 2002).

Det er gjort mykje forskning kring ulike aspekt ved dei sosiale omgjevnadane som påverkar menneska sin indre motivasjon. Mesteparten av denne forskinga har fokusert på autonomi versus kontroll. Dei fyrste studia viste at konkrete belønningar kan svekke den indre motivasjonen. Seinare studier indikerer at ikkje berre konkrete belønningar, men òg truslar, tidsfristar, pålagte mål, overvåking, konkurranse og vurdering reduserer indre motivasjon, antakeleg fordi dei vert opplevd som kontrollerande (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002). At elevane si oppleving av autonomi versus kontroll har noko å seie for deira indre motivasjon, har tydeleg vorte observert i klasseromsstudier. Elevar som fekk belønning for å delta i ein aktivitet dei syns var interessant,

hadde ein større tendens til å miste interessen for, og var mindre villige til å arbeide vidare med aktiviteten, etter at belønninga vart fjerna, enn elevar som hadde arbeida med aktiviteten utan å få belønning. Resultata indikerer at sjølv om belønningar kan kontrollere elevane sine handlingar medan dei er operative, har dei ein tendens til å svekke deira indre motivasjon for interessante oppgåver (Deci et al., 1991). Studier viser òg at lærarar som legg vekt på autonomi, bidrar til større motivasjon, nysgjerrigheit og ynskje om utfordringar hjå elevane (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Når ulike former for vurdering, som t.d. karakterar vert nytta, vil det føre til ei svekking av elevane sin indre motivasjon, begrepsmessig læring og kreativitet (Deci et al., 1991).

Noko av forskinga som er gjort har fokusert på både kompetanse og autonomi. Resultata frå desse studia indikerar at tilfredsstilling av behovet for kompetanse, ikkje vil auke individet sin indre motivasjon, om ikkje individet samstundes opplever ein følelse av autonomi. Studia viser at positiv tilbakemelding fører til økt indre motivasjon berre dersom dei sosiokontekstuelle faktorane samstundes støtter opp om følelsen av autonomi. Dersom konteksten vert opplevd som kontrollerande, vil tilbakemeldinga truleg føre til ytre motivasjon (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002). Studiar har òg vist at negative tilbakemeldingar fører til lågare indre motivasjon ved at ein sin oppfatta kompetanse vert svekka (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2002). Det er få studiar som har undersøkt korleis ein kan legge forholda til rette for ei auking i mennesket sin indre motivasjon. Resultata frå dei få studia som har vorte gjort, indikerar at dersom ein gjev personar eit val om kva dei skal gjere, eller korleis dei skal gjere det, så vil deira indre motivasjon auke (Ryan & Deci, 2000b, 2002). Både teori og forskning indikerer at autonomi og kompetanse har sterk påverknad på elevane sin indre motivasjon. I følge SDT spelar behovet for tilhøyrse ein meir perifer rolle i forhold til å oppretthalde indre motivasjon. Studier har vist at elevar som syns at læraren var engasjert og omsorgsfull, hadde høgare indre motivasjon enn andre elevar. Likevel meiner ein innan SDT at det finst situasjonar der tilhøyrse er mindre viktig for indre motivasjon enn autonomi og kompetanse (Deci & Ryan, 2000).

Det er viktig å hugse på at elevar berre er indre motivert dersom aktivitetane vert opplevd som morosame, interessante, nye og passe utfordrande. For aktivitetar som ikkje vert opplevd som indre motiverande til å byrje med, gjeld ikkje den kognitive evalueringsteorien sine påstander (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Når det gjeld aktivitet og trening er atferda ofte meir ytre motivert, ved at ein vil forbetre sin fysiske kapasitet, helse eller utsjånad, men det vil vere viktig med indre motivasjon og glede, for at aktiviteten eller treninga skal kunne oppretthaldast over lengre tid. Det er altså

denne indre motivasjonen ein ynskjer for å oppnå livslang bevegelsesglede (Deci & Ryan, 2007).

5.2.3 Sosiale kontekstar som fremmar sjølvbestemming

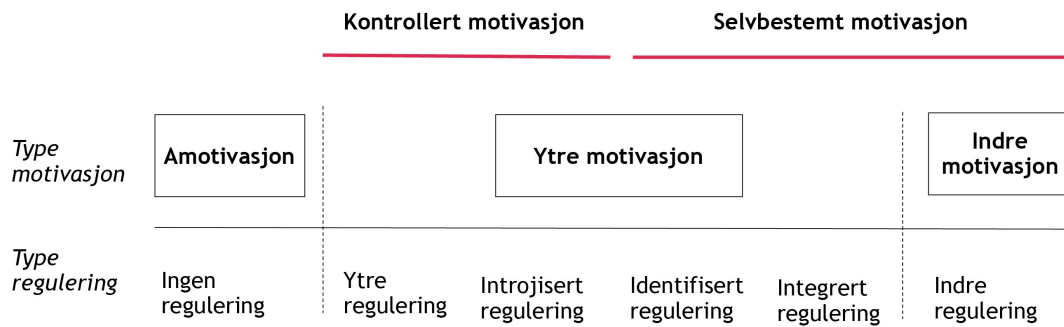
Motivasjonsforskarar tar ofte i bruk omgrepet «autonomistøttande læringsmiljø» i betydinga av at elevane vert gjeve medbestemming, deltar i beslutningsprosessar, vert gjeve valmoglegheiter og at det vert nytta minst mogleg ytre kontroll i form av karakterar og belønningar (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Eit autonomistøttande miljø vert skildra som ein måte å undervise på, som driv fram elevane sin internaliseringsprosess mot indre motivasjon, og viser til ein støttande kontekst som støtter val, minimerer press for å opptre på ein spesiell måte, og oppmuntrar til initiativ (Reeve, 2002). I følge SDT tenderar ein autonomistøttande kontekst å oppretthalde eller styrke indre motivasjon og styrke identifiseringa av ytre reguleringar, medan kontrollerande kontekstar underbyggjer indre motivasjon og hindrar internalisering (Black & Deci, 2000). Forsking gjort på kroppsøvingsfaget viser ein direkte og positiv assosiasjon mellom eit autonomistøttande miljø, og sjølvbestemt motivasjon (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse & Biddle, 2003; Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang & Baranowski, 2005 I; Hagger & Chatzisarantis, 2007).

Struktur dreiar seg om tydeleggjering av forventningar, og vert skildra som det omfanget og forklaringa læraren gjev til elevane angåande kva som er forventa i faget, konsekvensar av elevane sin oppførsel og korleis elevane kan oppnå forventa resultat (Ryan & Deci, 2000; Reeve, 2002). Ein klar struktur betyr ikkje at elevane vert fråtatt initiativ, sjølvstendigheit og medbestemming, men strukturen utgjev rammer som elevane sitt initiativ, medbestemming og sjølvstendigheit kan utfoldast innanfor (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Eit eksempel kan vere å regulere måla for ulike elevar sine dugleikar og kompetanse, samstundes som ein gjev tilbakemeldingar på handlingane. Det er viktig at dette vert gitt i ein autonomistøttande og ikkje i ein kontrollerande kontekst, då dette kan vere med på å fremje opplevinga av kompetanse (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Involvering skildrar graden av kor mykje læraren interesserar seg, og kor mykje tid og energi han eller ho brukar på ein situasjon, kor mykje emosjonell støtte som vert gitt til elevane, og kor mykje han eller ho veit om eleven sin sosiale bakgrunn. Dette er òg ein viktig faktor for å fremje engasjement og elevane si oppleving av tilhøyre (Ryan & Deci, 2000; Reeve, 2002; Hagger & Chatzisarantis, 2007; Taylor & Ntoumanis, 2007).

Den sosiale konteksten er viktig for å fremje sjølvbestemming hjå elevane. Indre motivasjon kan bli fremja dersom ein føler seg trygg i nærleik til andre, og som nemnt så viser studiar at elevar føler ein større indre motivasjon når læraren er nær og omsorgsfull (Ryan & Grolnick, 1986; Ryan, Stiller & Lynch, 1994 I: Deci & Ryan, 2000). Tryggleik og tilhøyre kan auke reguleringa av motivasjon til å utøve aktivitetar som er støtta av signifikante andre, for eksempel læraren eller medelevar i kroppsøvningsfaget. Ein person kan då føle seg meir trygg og ha lettare for å prøve ut nye ting, dersom dei opplever at signifikante andre støttar aktiviteten. Nomeland (2014) argumenterer for at ein autonomistøttande lærar gjev næring til elevane si behovstilfredsstilling og indre regulert motivasjon, noko som vidare kan føre til at elevane opplever glede i faget. Omgjevnadane rundt aktiviteten og støtte frå signifikante andre kan oppmuntre ein person til sjølvbestemming, og bidra til at personen får dekkja sine grunnleggjande psykologiske behov ved å følge punkta med autonomi, struktur og involvering (Ryan & Deci, 2000; Hagger & Chatzisarantis, 2007). Når dei grunnleggjande psykologiske behova er tilfredsstilte i ein kontekst, vil det fasilitere både indre motivasjon og internalisering (Ryan & Deci, 2008 I: Løtveit, 2013).

Behovstilfredsstilling leier til psykisk og fysisk velvære, óg omtala som *well-being* (Deci & Ryan, 2002). SDT definerar *well-being* som optimal funksjon og erfaring, og hevdar at psykisk velvære er avleia frå behovstilfredsstilling (Gagné & Blanchard, 2007). Behova er definert som ”innate psychological nutriments that are essential for ongoing psychological growht, integrity, and well-being” (Deci & Ryan, 2000:229 I: Hagger & Chatzisarantis, 2007:244). Kvifor behovstilfredsstilling påverkar velværet, er knytt til at tilfredsstilling av behova influerar organiske prosessar som indre motivasjon og internalisering av ytre motivasjon. Indre motivasjon krev ikkje berre at behova er tilfredsstilte, men krev óg eit element av nye eller optimale utfordringar, og er ofte angitt med auka interesse eller engasjement i oppgåva eller aktiviteten (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Psykologisk velvære er óg knytta til kognitive opplevingar. Kognitive opplevingar består av tankar og vurderingar om livstilfredsheit, og dei affektive opplevingane refererer til kjenslemessige tilstandar. Positiv affekt kan forklarast med glede, våkenheit, inspirasjon, begeistring og stoltheit, medan negativ affekt kan forklarast med skyldkjensle, fortvilning, irritasjon og fiendtleghet (Næss, 2001 I: Løtveit, 2013).



Tilpasset fra Ryan & Deci, 2000

Figur 1. *Sjølvsbestemmingskontinuumet, som viser forskjellige former for motivasjon og reguleringar tilpassa etter Deci og Ryan (2000) og Riiser (2015).*

Figuren over viser dei ulike formene for motivasjon, arrangert frå høgre til venstre i forhold til kva grad motivasjonen er sjølvbestemt eller autonom. Heilt til venstre i figuren finn ein *amotivasjon*. Når menneska er amotiverte manglar dei ein intensjon for å handle, noko som fører til at dei ikkje handlar i det heile tatt, eller at dei handlar passivt. Dette skjer kanskje når menneska ikkje verdset ein aktivitet, når dei ikkje føler seg kompetente til å utføre handlinga, eller når dei ikkje trur at handlinga vil føre til eit ønska resultat (Ryan & Deci, 2002). Heilt til høgre i figuren finn ein *indre motivasjon*. Indre motiverte handlingar er prototypen på autonome eller sjølvbestemte handlingar då aktiviteten vert opplevd som interessant, er indre tilfredsstillande og vert utført frivillig. Kvalitativt god motivasjon er med andre ord sjølvbestemt og indrestyrt. I mellom desse to ytterpunkta er det plassert fire former for ytre motivasjon; *ytre regulering*, *introjisert regulering*, *identifisert regulering* og *integrert regulering*.

Ytre regulering er den minst autonome forma for ytre motivasjon. Det er det klassiske tilfellet av ytre motivasjon der handlingane vert styrt av ytre reguleringar, som til dømes konkrete belønningar eller straff. I dette tilfellet kan det handle om å oppnå ein god karakter i kroppsøvningsfaget (Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000a, 2002).

Introjisert regulering går ut på at individet delvis har internalisert reguleringa, men ikkje akseptert

den som sin eigen. Individet utfører handlingane under ei kjensle av press for å unngå skuldkjensle eller bekymring, eller for å oppnå stoltheit. Dersom t.d. ein elev møter til kroppsøvingstimen for å unngå å føle seg slem, er reguleringa tilført (Ryan & Deci, 2000a).

Identifisert regulering er meir ein autonom eller sjølvbestemt form for ytre motivasjon. Dersom handlinga sitt mål, eller reguleringa har personleg betydning for individet, og individet bevisst aksepterar reguleringa som sin eigen, seier ein at det har skjedd ei regulering gjennom identifikasjon. Identifikasjon representerer eit viktig aspekt ved det å transformere ytre regulering til indre sjølvregulering. Eit eksempel kan vere ein elev som jobbar hardt i faget, ikkje fordi han/ho syns det er interessant, men fordi han/ho meiner faget og lærdommen i faget kan vere viktig for til dømes vidare studiar. Eleven har altså identifisert reguleringa då handlingane vert utført av personlege grunnar.

Integrert regulering er den mest autonome forma for ytre motivasjon. Integrert regulering involverer ikkje berre det å identifisere seg sjølv med betydninga av handlinga. Den identifiserte reguleringa vert vurdert og ført i harmoni med individet sine personlege verdiar, mål eller behov som allereie er ein del av sjølvvet, og me seier at reguleringa vert integrert i individet. Ifølge SDT har integrert ytre motivasjon mange av dei same kvalitetane som indre motivasjon. Ein vesentleg forskjell er at når mennesker utfører handlingar som er styrt av integrerte reguleringar gjer dei det av fri vilje for å oppnå resultat som er viktige for dei personleg, snarare enn fordi dei syns aktiviteten er morosam i seg sjølv. Handlingane vert utført for å oppnå eit separat resultat der verdien av resultatet er godt integrert i sjølvvet (Ryan & Deci, 2002).

Som ei oppsummering av SDT er ikkje ynskje å snakke om lite og mykje motivasjon, men heller å dele dette inn i ulike typar motivasjon og snakke om korleis ein kan oppnå dei forskjellige typane. Deci & Ryan (2000) deler omgrepet motivasjon inn i autonom og kontrollert motivasjon, der autonom motivasjon er den som vert opplevd som at den kjem innanfrå. Individet handlar då ut av eigen valfridom utan tankar på konsekvensa – altså, ut frå glede for aktiviteten. Handlingane til individet bli då sjølvregulerande. Kontrollert motivasjon er når individet føler seg kontrollert til å følge eit gitt handlingsmønster. Kontrollert motivasjon er ofte eit resultat av belønning eller straff, men kan óg verte gjort fordi individet ynskjer å føle seg akseptert. Dette kan og bli sett på som sosial belønning.

5.2.4 Kritikk av sjølvbestemmingsteorien

Deci & Ryans (1985) sjølvbestemmingsteori har hatt stor betydning for psykologisk motivasjonsforskning. Teorien har fått stor støtte og vert omtala som ein av dei mest reflekterte og støttande teoriane innanfor motivasjonsforskning, men har òg fått kritikk på fleire område. SDT vert hevda å vere universell, og at den derfor gjeld for mennesker uavhengig av kjønn, kulturell bakgrunn eller sosiale forskjellar (Hagger & Chatzisarantis, 2007). Teorien har vorte kritisert for mangel på testing utanfor den vestlege verda, og undersøkingar med SDT som grunnlag har høg validitet i individualistiske kulturar. Kritikarar meiner blant anna at behovet for autonomi vil vere viktigare i ein individualistisk kultur enn i ein kollektivistisk kultur (Solberg, 2008 I: Heie Hansen, 2009). Noko av denne kritikken har vorte tilbakevist med forskning som viser at autonomi er like viktig i ein kollektivistisk kultur som i ein individualistisk kultur, og ved at forskning har vorte gjort i meir kollektivistiske land og land i den tredje verda (Deci & Ryan, 2000; Hagger & Chatzisarantis, 2007). Eit anna område innanfor sjølvbestemmelsesteorien som har vorte kritisert er Deci & Ryan si utvelging av grunnleggjande psykologiske behov. Det har vorte stilt spørsmål til kvifor det vert fokusert på akkurat desse tre behova, når eksempelvis Murray snakkar om tjuе forskjellige behov og Maslow om fem ulike behov (Solberg, 2008 I: Heie Hansen, 2009). Eit anna kontroversielt aspekt ved teorien er Deci og Ryan sin påstand om at alle dei tre behova er essensielle, slik at sjølvneglisjering av eit av dei, vil ha negative konsekvensar. Denne påstanden har vorte tilbakevist ved at Deci & Ryan viser til ulike forskingsarbeid som viser at alle tre behova bidrar sjølvstendig til å auke eller svekke opplevinga av tilfredsheit eller velvære (Hagger, 1997: Løtveit, 2013).

5.3 Flow Theory

Som eg var inne på i kapittel 4.0 Rørsleglede, er flow teorien ein aktuell motivasjonsteori når ein skal sjå på koplinga mellom meining og glede. Deci & Ryan (2002), nemner òg denne teorien som ein viktig del av den indre, sjølvbestemte motivasjonen. Csikszentmihalyi (1988) byggjer sin teori på det han kallar for *autoteliske* aktivitetar. Desse aktivitetane har eit aktivitetsmønster som umiddelbart aukar den indre motivasjonen hjå deltakaren. Autoteliske aktivitetar er aktivitetar ein gjer for sin eigen del, uavhengig om ein vil oppnå ytre belønning for det. Det mest kjende omgrepet frå Csikszentmihalyi sin teori er «flyt» eller «flow». Han brukar dette omgrepet som forklaring på trivsel. Vidare seier han at glede og nyting er viktige omgrep i eit kvart menneske sitt liv, og ein er avhengig av glede for å oppnå vekst (Jakobsen, 2012)

«Flow» teori (eller optimal oppleving) handlar om at ein person vert fullstendig oppslukt i ein

aktivitet, føler ei sterk glede og mistar kjensla av tid, stad og seg sjølv (Csikszentmihalyi, 1988). I følge Csikszentmihalyi (1988), er opplevinga av «flow» prototypen på ein indre motivert tilstand. Ein person som opplever flyt, deltek i aktiviteten fordi aktiviteten er verdt å gjere i seg sjølv, den er sjølve målet. For at ein person skal oppleve flyt, må aktiviteten vere passe utfordrande. Det må vere ein balansegang mellom utfordringa i aktiviteten, og ferdigheitene til personen. I følge Deci og Ryan (2000), er denne antakinga i samsvar med sjølvbestemmingsteorien sin påstand om at tilfredsstilling av behovet for kompetanse, dannar grunnlaget for indre motivasjon. Det er når personar lukkast med passe utfordrande oppgåver at dei kan oppnå ein ekte følelse av kompetanse (Deci & Ryan, 2000, p. s. 260). Desse to forfattarane hevdar vidare at begge teoriane vektlegg den indre tilfredsstillinga eller gleda mennesket kan oppleve, når han eller ho utfører ei handling. Det at ein person beherskar ein passe utfordrande aktivitet, altså at ein person føler seg kompetent i ein situasjon, vil føre til ei oppleving av glede (Deci & Ryan, 2000). Når læring blir påtvungen, forsvinn gleda ved å meistre gradvis. Glede og indre motivasjon gjev ei oppleving av flyt (Deci & Ryan, 1985).

Flyt er som nemnd ei autotelisk oppleving med eigenverdi. Det er ein tilstand som til dømes idrettsutøvarar sterkt ynskjer å oppnå, då det styrker deira indre motivasjon. Som kroppsøvingslærer vil det vere viktig at ein gjennom tilrettelegging av undervisning og rettleiing av elevane, i størst mogleg grad gjev flest mogleg elevar ei oppleving av å vere i denne flytsona på eit eller anna tidspunkt. Ein kvar person, uansett fysisk form, kan oppleve denne tilstanden. Sjølv den enklaste fysiske aktivitet blir morosam når den er tilpassa individet (Jakobsen, 2012).

Det skal seiast at flow teori og SDT óg er ulike på mange punkt. Ein vesentleg forskjell, som Ryan og Deci (2000) påpeikar, er at ein innanfor flow teori manglar eit omgrep om autonomi. SDT meiner at passe utfordrande aktivitetar ikkje vil føre til indre motivasjon dersom ikkje personen samtidig opplever ein følelse av autonomi. Handlinga må altså ha ei indre oppfatning av plassering av kausalitet. Andre forskjellar som vert påpeika av Deci og Ryan (2000), er at ein innan flow teori ikkje godkjenner sjølvbestemmingsteorien sin påstand om at menneska har eit behov for kompetanse. Innan flow teori, i motsetnad til SDT, skil ein heller ikkje mellom forskjellige former for ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Sjølvbestemmingsteorien postulerer at ein er indre motivert når ein engasjerar seg i ein aktivitet

eller ei arbeidsoppgåve for eigen del, og at indre motivasjon vert utløyst av spontanitet, engasjement og glede for å utføre dei gjevne oppgåvene. Vidare vert det formidla at det er handlinga eller aktiviteten i seg sjølv som vert oppfatta som belønning då dei psykologiske behova vert tilfredsstilte (Deci & Ryan, 2000a), ergo er indre motivasjon ein forklaring på at nokon elevar utfører krevande oppgåver då dei syns det er gøy og dei opplever glede ved å utføre dei, i staden for at ytre krefter og sekundære gevinstar styrer retninga som fører til måloppnåing. Tilfredsheit, glede og meining er ifølge Kuvaas (2008) den einkilde si indre belønning, då ein gjer seg sjølv positive kjensler knytta opp mot oppgåvene. Det er derav innhaldet i arbeidsoppgåvene som er motivasjonen for elevar som er eigenmotiverte. Indre motivasjon kan verte forstått som meistringsmotivasjon for ei indre belønning som glede og meining ved å meistre (Andersen, 2003). Sjølvbestemmingsteorien kan i så måte vere eit godt utgangspunkt for å undersøke kva faktorar som påverkar og fremmar rørsleglede hjå elevar i kroppsøvingsfaget.

6 Metode

I dette kapitlet vil eg gjere greie for metodevalet mitt, og korleis undersøkinga har vorte gjennomført, for at eg skulle finne svar på problemstillinga mi. Kapitlet er bygd opp på følgande måte; Innleiingsvis vert det presentert ei grunningjeving for val av metode og mi førforståing. Deretter går eg inn på det kvalitative intervjuet der eg viser til intervjuguiden, prøveintervjuet, utvalet, framgangsmåten og gjennomføringa. Videre skriv eg om analyseprosessen, her vert transkribering og intervjuanalyse satt i lys. Til slutt gjer eg greie for prosjektets truverd, bekreftbarheit og overførbarheit, samt etiske omsyn relatert til prosjektet.

6.1 Val av metode

Metode tyder opprinneleg «vegen til målet» (Kvale og Brinkmann, 2015). Det er nettopp vegen til målet ein beskriv i eit metodekapittel. I samband med ei masteroppgåve vert det tatt mange val, og vala ein tek for å nå målet er avgjerande for metodevalet. Føllesdal & Walløe (2002), snakkar om to ulike vitkapsideal; naturvitskapleg og hermeneutisk, der dei naturvitskaplege har ei kvantitativ tilnærming, medan det hermeneutiske har ei kvalitativ tilnærming. Den kvantitative tilnærminga baserar seg på positivismen og den kvalitative tilnærminga baserar seg på ein fenomenologisk og hermeneutisk tankegang.

Når ein skal gjere eit val av metode, er det viktig at ein har for seg målet med prosjektet. «Føremålet med eit kvalitativt forskingsintervju er å skaffe eit empirisk materiale, som består av informantens eigne beskrivelsar/framstillingar av seg sjølv og den livsverden som han eller ho er nødt å forholde seg til» (Fog, 1998, s.14). I mitt prosjekt har eg eit ynskje om å forstå korleis elevar erfarer kroppsøvingfaget i skulen, og kva det er som gjev dei rørsleglede. Denne problemstillinga medførte at eg valde å nytte meg av ei kvalitativ tilnærming når eg skulle samle inn data.

Ei fenomenologisk tilnærming i generell ikkje-filosofisk forstand har vore utbreidd i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne tilnærminga peikar på ei interesse for å forstå sosiale fenomen ut i frå aktøren sitt eige perspektiv. I ei fenomenologisk tilnærming ynskjer ein altså å skildre verda og opplevinga av fenomen med utangspunkt i informanten si livsverd, ut frå den forståinga av at den verkelege røynda er den menneske oppfattar (Kvale & Brinkmann, 2015). Oppgåva mi er fenomenologisk i det at eg vil få fram elevar sine eigne perspektiv, tankar, meiningar og erfaringar rundt problemstillinga. Eg vil som sagt prøve å forstå deira erfaring med kroppsøvingfaget, og kva det er som gjev dei rørsleglede. For kunne få ei kjensle av kva det er dei

tenkjer og meiner, må eg tre inn i deira livsverd (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når mine data skal fortolkast vert det brukt ein hermeneutisk fortolkingsprosess. I hermeneutikken snakkar ein om læra om fortolking av tekstar. Den hermeneutiske tilnærminga er altså oppteken av fortolking av ei meining der målet er å nå ei gyldig forståing av meininga i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015). Det som vert framheva i hermeneutikken er meininga med å fortolke menneske sine handlingar gjennom å fokusere på eit djupare meiningsinnhald enn det som er direkte innlysande (Thagaard, 2009). For å forstå prosessen når ein som forskar skal ta i bruk ein hermeneutisk tilnærming, kan ein nytte seg av den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel handlar om ein kontinuerlig fram- og tilbakeprosess mellom delar og heilskap.

Kvale og Brinkmann (2015) skriv at ein, med utgangspunkt i ei uklar og intuitiv forståing av teksten som heilskap, fortolkar dei ulike delane. Ut frå tolkinga av delane, set ein dei på nytt i relasjon til heilskapen. Korrigeringar kan oppstå i prosessen og ein vil då kunne endre problemstillinga undervegs i forskinga. Masteroppgåva mi er hermeneutisk i det at eg, som forskar, skal gå inn på det innsamla datamaterialet og leggje til teksten ei meining og tolking.

I arbeid som inneber å undersøke fenomen og andre si livsverd, er førforståing eit sentralt omgrep. Det er óg viktig i forhold til analyseprosessen. Eg vil i det følgande sjå på omgrepet i seg sjølv, samt legge fram mi førforståing som er relevant for denne oppgåva.

6.1.1 Førforståing

Mi førforståing knytt til kroppsovingsfaget og rørsleglede er forma av mine snart 19 år i skulen og deltaking i ulike idrettslag og andre aktivitetar. Eg har óg lese ein del kring temaet, samt skrive oppgåver som omhandlar viktigheita av fysisk aktivitet og leik, samt viktigheita av kroppsoving som fag i skulen. Når ein skriv ei masteroppgåve som dette, må ein vere medviten sine fordommar og tankar kring temaet eg skriv om.

Fortolking av data er ein gjennomgåande aktivitet gjennom heile forskingsprosessen, samtidig som forståinga for materialet utviklar seg. Dette må sjåast i samheng med forståinga forskaren tek med seg inn i prosjektet. Som Thagaard (2009) vektlegg, må ein gjere seg medviten og ta omsyn til si eiga førforståing, for at det skal verte mogleg å nærme seg ei forståing av informantane si livsverd og fortolke korleis dei erfarar den. Dette kjem óg fram i Gadamers hermeneutikk, der han seier at ein ikkje kan frigjere seg frå si eiga forståing. Ifølge Gadamer er det ikkje berre umogleg, med det er óg feil å meine at ein må kvitte seg med fordommane sine for å oppnå sikker kunnskap

(Krogh, 2014). Det vil seie at for å kunne undersøke informantane si livsverd, er det altså ikkje nødvendig å forkaste fordommane og førforståinga si. Det skal med andre ord vere mogleg å undersøke eit fenomen uavhengig av førforståing ved å vere medviten eigne fordommar. Dersom ein er det, vil moglegheita for å forstå og kunne fortolke informantane si livsverd slik dei faktisk erfarer den, opne seg.

Det er store likskapstrekk mellom det Thaagaard (2009) kallar førforståing, og det Neumann & Neumann (2012) kallar sjølvbiografisk situering. Når Neumann og Neumann snakkar om sjølvbiografisk situering og ikkje førforståing, er det for å reie grunnen meir eksplisitt for å kunne diskutere betydninga av forskaren sin personlege erfaringsbakgrunn i møtet med feltet. Dei skriv at den sjølvbiografiske dimensjonen er viktig og verksam, og at den må underleggast kritisk sjølvanalyse slik at erfaringane ikkje «snik seg inn bakvegen» og tåkelegg forskaren sitt blikk. Som forskar er det viktig å reflektere over dei sjølvbiografiske aspekta som vert utløyst i møte med eit felt – både det som føregår før det fysiske møtet med feltet (når ein vel prosjekt og spør seg kvifor ein er interessert i akkurat dette, les litteraturen på feltet, førebur forskings spørsmål og intervju spørsmål o.l.), under sjølve feltopphaldet og etter møta med feltet. Dette er ein føresetnad for at ein som forskar skal kunne nærme seg eit ideal om å opptre etisk i situasjonen, at ein på førehand har klargjort så mange av ein sine sentrale erfaringar, verdiar og haldningar som mogleg, for å kunne møte den enkelte, i dette tilfellet åtte intervjuobjekt, på ein så open og føresetnadslaus måte som mogleg.

6.2 Kvalitativ metode

Dei fleste kvalitative metodane er prega av ein direkte kontakt mellom forskaren og dei som vert studert, og ei viktig målsetting er å kunne nå ei forståing av sosiale fenomen. Innanfor kvalitativ forskning er det eit vidt spekter av innsamlingsmetodar, det kan vere intervju, observasjon og dokumentanalyse. I denne forskingsoppgåva har eg brukt kvalitative forskingsintervju som metode. Grunnen til det er at samtale er eit godt utgangspunkt for å få fram einskilde personar sine refleksjonar og erfaringar (Kvale & Brinkmann, 2015).

«Intervju tyder eigentleg ei utveksling av sypunkt mellom to personar som snakkar saman om eit felles tema» (Dalen, 2004, s.15). Føremålet med intervjuet er å få ein fyldig og beskrivande informasjon om korleis andre menneske opplever sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet gjev

data om korleis informanten forstår erfaringar, tankar og følelsar i eige liv (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning er det ikkje like mange standardreglar som ein finn ved kvantitativ forskning. Det finst ikkje berre éi form for intervjuforskning, formene er mangfaldige, det same gjeld variasjonsbreidda på intervjuanalysen. Ein kan skilje mellom to ytterpunkt når det gjeld å utarbeide eit intervju. Thagaard (2003) skriv at på den eine sida kan eit intervju vere prega av lite struktur, og nært sagt vere ein samtale mellom forskar og kandidat. Forskaren har då satt opp ulike hovudtema på førehand, og han/ho kan undervegs endre på spørsmåla og tilpasse dei til det temaet som informanten pratar om. På den måten kan forskaren følgje opp informanten sine fortellingar, og kanskje få meir informasjon rundt temaet enn han/ho hadde sett for seg på førehand. På den andre sida kan intervjuet vere strukturert. Spørsmåla er utarbeida og rekkefølga er planlagt og fast. Her vil det vere opp til informanten å utforme svara sine. Fordelen med denne forma er at informantane svarar på dei same spørsmåla, og på den måten vil dei kunne samanliknast med kvarandre.

Kleven (2011), hevder at den fyrstnemnde forma for intervju, eit strukturert intervju, eignar seg for studie som ynskjer å teste ut tankar eller hypotesar. Den andre forma, altså eit ustrukturert intervju, eignar seg meir for studie der ein ynskjer å få fram nye tankar og hypotesar som ein seinare kan undersøke nærare. Intervju som befinn seg mellom desse to formene vert kalla semistrukturerte intervju, og det er desse intervju som betecknar eit kvalitativt intervju. I denne oppgåva tek eg i bruk eit kvalitativt intervju, altså eit delvis strukturert intervju, det som Kvale og Brinkmann (2015), kallar eit kvalitativt forskingsintervju. Det eg vil ta opp i intervjuet har eg utforma på førehand i ein delvis strukturert intervjuguide. Ut i frå korleis informanten vel å svare, kan eg som intervjuar tilpasse spørsmål og tema undervegs. På denne måten vert det ein meir «flytande» samtale mellom to personar (Thagaard, 2009). Ein kombinasjon av opne og konkrete spørsmål vil gje meg som forskar moglegheit til å forstå informantane sine meiningar og vurderingar i lys av vedkommande sine erfaringar (Thagaard, 2009). Det kan argumenterast for ulike gradar av formalisering. Vert det for mykje struktur, kan det hende ein ikkje fangar opp, eller at ein misforstår, fenomen som er viktige for respondenten. Dersom intervjuet har ein stram førehandsstruktur, vil det kunne virke mot intervjuet si hensikt (Ryen, 2002). Eg vil no gå nærare inn på utforminga av intervjuguiden min, og prøveintervjuet.

6.2.1 Intervjuguide og prøveintervju

I forskingsprosjekt der intervju vert anvendt som metode, vil det vere lurt å utarbeide ein intervjuguide i forkant. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015), skal ein intervjuguide anten ha eit

detaljert oppsett med nøyaktige spørsmål, eller den kan fungere som ei grov skisse med dei ulike emna som skal svarast på. Ein godt utforma intervjuguide er i stor grad styrande for kvaliteten på datamaterialet ved bruk av eit kvalitativt forskingsintervju. Spørsmåla som vert stilt skal invitere informantene til å svare så utfyllande og reflekterande som mogleg (Thagaard, 2009). I starten under kvart tema i intervjuguiden startar eg med eit ope spørsmål. Opne spørsmål kan framkalle spontane og rike skildringar der informantane sjølv presenterer det dei erfarer som hovuddimensjonane ved fenomenet som vert undersøkt. Desse spørsmåla gjev òg meg som forskar, moglegheit til å stille oppfølgingsspørsmål. Det er viktig at eg som forskar evnar å lytte til kva som er viktig for informantene, samtidig som eg har det opprinnelege forskingsspørsmålet klart for meg (Kvale & Brinkmann, 2015).

Eg har laga eit semistrukturert intervju med fem hovudtema: *presentasjon, kroppsøvingfaget, undervisning og kroppsøvingslæraren, rørsleglede, framtid*. Desse hovudområda valde eg ut på bakgrunn av problemstillinga mi. Det første temaet går ut på kva forhold informantane har til kroppsøvingfaget. Det andre, undervisning og kroppsøvingslæraren, går ut på kva informantane sit igjen med etter å ha hatt kroppsøving som fag i skulen i x tal år, og korleis desse timane har vore. Det tredje temaet, rørsleglede, prøver å finna ut av kva informantane sjølv veit om måla i kroppsøvingfaget, og kva rørsleglede er for dei. Det siste og fjerde temaet, framtid, seier noko om korleis informantane meiner faget *bør* vere, og om faget har hatt noko å seie for deira forhold til fysisk aktivitet i kvardagen. Spørsmåla i intervjuguiden er laga på ein måte som gjev meg ei god og brei forståing av informantane sine erfaringar med kroppsøvingfaget, og deira rørsleglede.

Thagaard (2009), snakkar om viktigheita rundt dramaturgi i intervjuguiden. Dramaturgi handlar om å bygge opp intervjuet på ein måte som skaper tryggleik hjå informantene. Rekkefølga av tema er avgjerande for korleis intervjuet utartar seg. I intervjuguiden min vel eg difor å starte med nøytrale spørsmål som bidrar til å få informantane til å føle seg komfortable i intervjusituasjonen. Det kan vere spørsmål som omhandlar bakgrunn og erfaring med kroppsøving, idrett og fysisk aktivitet (sjå vedlegg). Vidare i intervjuguiden rår Thagaard (2009) til å kome inn på meir emosjonelt lada emne, som omhandlar meir personlege tankar og erfaringar, før eg til slutt avsluttar med nøytrale emne. Dei nøytrale emna i min intervjuguide er knytt til synsing om kroppsøvingfaget si framtid. Etter å ha fått godkjenning frå Norsk senter for forskingsdata (NSD), gjorde eg eit prøveintervju på ei studievenninne. Eg valde å ha prøveintervju med ho, då ho sit med mykje tankar og kunnskap

rundt problemstillinga mi. Ved å utføre prøveintervjuet, fekk eg innsikt i kva spørsmål som fungerte, om eg fekk svar på det eg var ute etter, og eg fann ut kva spørsmål som ikkje fungerte. Ved å snakke med prøveinformanten min oppdaga eg óg kor viktig det kom til å bli å stille gode oppfølgingsspørsmål. Etter prøveintervjuet endra eg litt på rekkefølga på nokre spørsmål, og eit par spørsmål fjerna eg frå intervjuguiden. Prøveintervjuet gjorde at eg følte meg trygg på å starte med dei ordentlege intervju, og eg følte meg sikker på at eg kom til å få fram gode refleksjonar.

6.2.2 Utval av informantar

Innanfor kvalitativ forskning er det forskaren sjølv som vel ut informantane. Dalen (2004) skriv at talet på informantar ikkje bør vere for stort, då analysen fort kan bli overflatisk. Kvalitativ forskning er kjenneteikna ved at ein ynskjer å gå i djupna på forskingstemaet. Intervjua, og bearbeidinga av dei, er ein tidkrevjande prosess, og intervjumaterialet må vere av ein kvalitet som gjev tilstrekkeleg grunnlag for tolking og analyse (Dalen, 2004, s.51). Ein kan skilje mellom eit strategisk utval, og eit tilfeldig utval. I følge Thaagaard (2009), går eit strategisk utval ut på at forskaren vel informantar som har eigenskapar og kvalifikasjonar som er strategiske i forhold til problemstillinga i forskingsprosjektet. Eit tilfeldig utval derimot, er eit utval frå ein populasjon der sannsynet for å verta ein del av utvalet er likt for alle (Dalen, 2004). I mitt forskingsprosjekt har eg gjort eit strategisk utval. På den måten vil eg få breidde og variasjon i datamaterialet. Målet for denne studien er ikkje å generalisere, men å forstå korleis informantane forstår og erfarer rørsleglede i kroppsøvingsfaget.

Før eg starta prosessen med å hente inn informantane gjorde eg nokre avgrensingar. Eg valde å avgrense det til å berre innhente informantar frå tredje og siste året på ein vidaregåande skule, og elevane måtte gå på studiespesialiserande retning. Dette fordi elevar på for eksempel idrettslinjer, openbart finn glede i det å vere i rørsle. Eg ville ha mangfald i forskingsprosjektet mitt, og eg intervjuja både jenter og gutar. Elevane kjem alle frå ulike barne- og ungdomsskular, og dei har blanda forhold til kroppsøvingsfaget og det å vera i rørsle. På den måten ville eg få breidde og variasjon i datamaterialet mitt. Det å finne informantar som ville kunne gje uttrykk for meiningar, oppfatningar og erfaringar rundt tema rørsleglede og kroppsøving, var noko eg ynskte. Eg byrja med å kontakte skulen eg har brukt i forskingsprosjektet via epost, kommunikasjonen var mellom meg og rektor på skulen. I eposten formulerte eg kort kven eg er og kva prosjektet mitt omhandlar. I tillegg la eg ved informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet. I eposten ba eg om å få komme i kontakt med kontaktlæraren for klassen eg ville bruke i forskinga.

Vidare avtalte eg tid og stad med kontaktlæraren for den utvalde klassen. Då eg kom til skulen introduserte eg meg sjølv og prosjektet mitt for klassen, utan å seie for mykje om temaet i fare for å plante tankar i hovudet deira. Alle sa seg villige til å bli med i prosjektet, og læraren gav meg ei liste med åtte elevar ut i frå kriteria eg gav han. Eg enda då opp med fire gutar og fire jenter som eg kontakta fortløpande.

6.2.3 Framgangsmåte og gjennomføring

Intervjua vart gjennomført i november 2017. Eg avtalte tid og stad for intervjua med kvar einskild elev. Det var viktig for meg å tilpasse intervjua etter elevane sin kvardag, så tidspunkta for intervjua vart fult og heilt på deira premissar. Det endte opp med at intervjua vart haldne alt i frå i skuletida, til seine kveldar.

Det fyrste me gjorde før sjølve intervjuet starta, var å gå igjennom samtykkeerklæringa (sjå vedlegg 2). Vidare informerte eg elevane om anonymisering og deira rett til å trekkje seg frå intervjuet om dei ville det. Kvale og Brinkmann (2015) skriv at ei utfordring ved det kvalitative intervjuet er at det kan vere vanskeleg for intervjupersonen å vera heilt ærleg i møte med forskaren, i forhold til ei spørjeundersøking som er anonym. Det var derfor viktig for meg at dei følte seg trygge i mitt nærvær, slik at dei skulle føle seg komfortable med å svare så ærleg som mogleg. Dersom dei ikkje føler seg trygge kan det fort oppstå ein intervju effekt som går ut på at intervjupersonen svarar det han eller ho trur forskaren vil høyre. For å unngå dette presiserte eg i starten av intervjuet at det ikkje er noko fasitsvar på spørsmåla, og at eg berre er ute etter korleis dei sjølv opplever og har opplevd kroppsøvingsfaget, og kva det er som gjev dei rørsleglede.

I mi forskning har eg som nemnt tatt i bruk eit semistrukturert intervju. Det vil seie at tema som forskaren ynskjer å spørje, delvis er satt på førehand. Denne delvis strukturerte tilnærminga gjorde at eg måtte vere førebudd på oppfølgingsspørsmål, og førebudd på at intervjuobjektet kunne ta opp tema som ikkje var bestemt på førehand, men som kunne vise seg å vere interessante (Thagaard, 2009). Eit kvalitativt forskingsintervju har ein klar fordel ved at det gjev fleksibilitet fordi forskaren møter intervjupersonen ansikt til ansikt. Dette gav meg som forskar moglegheit til å gå i djupna og stille oppfølgingsspørsmål som gav svar på misforståingar, eller ei breiare forklaring der det var naudsynt. Thagaard (2009) skriv óg om viktigheita av å vere konsentrert og å lytte til kva

intervjupersonen seier, slik at det vert naturleg å stille oppfølgingsspørsmål eller å gå vidare til neste spørsmål eller tema. Som intervjuar må ein óg kunne ta raske val, som til dømes å komme med oppfølgingsspørsmål der det vert naturleg, og ein må klare å vere i augneblinken og ikkje tenke på spørsmåla som kjem seinare. Det kan føre til at ein mister fokuset og flyten i samtala. Når eg høyrer gjennom intervjua i transkriberingsprosessen, er det stor forskjell på dei fyrste, og dei siste intervjua. I starten var det vanskeleg å stille gode oppfølgingsspørsmål, og oppfølgingsspørsmål generelt. Eg var redd for å stille for personlege spørsmål, og følgde intervjuguiden min slavisk – sjølv om eg var bevisst på å ikkje havne i den «fella» i forkant av intervjua. Etter kvart som eg hadde fleire intervju vart dette mykje betre, og eg fekk meir utfyllande svar av informantane. Gjennom intervjua prøvde eg å skape ein god samtale som opna opp for lause og faste tankar rundt problemstillinga. Ved slutten av intervjuet gjorde me ei oppsummering der me snakka litt rundt hovudpunkta i intervjua, og intervjupersonen fekk moglegheit til å kommentere eller komme med opplysningar som han eller ho sakna eller ynskte å legge til (Kvale & Brinkmann, 2015).

Eg brukte ein lydopptakar under intervjua, på den måten kunne eg notere meg eventuelle merknader undervegs. Ved å nytte meg av denne kunne eg óg konsentrere meg meir om intervjupersonane, oppfølgingsspørsmåla og flyten i intervjuet. Å bruke lydopptakar gjorde det lettare for meg å transkribere i ettertid, samtidig som faren for å miste viktig informasjon vart redusert. Det ein må passe på dersom ein vel å bruke ein lydopptakar er å få samtykke frå intervjupersonane, noko eg fekk av mine informantar (Thagaard, 2009).

6.3 Analyse

Malterud (2011) skriv at ein gjennomarbeida og godt dokumentert analyse skil den vitskaplege tilnærminga frå overflatisk «synsing». Analysen skal binde saman datamaterialet frå transkripsjonane og resultatata ved at materialet vert organisert, fortolka og trekt saman. Ho skriv vidare at ein med utgangspunkt i problemstillinga stiller spørsmål til det materialet ein sit att med, og at svara er dei mønstra og kjenneteikna ein gjennom systematisk kritisk refleksjon kan identifisere og attfortelje. Eg skal no gå igjennom analyseprosessen steg for steg frå transkribering til analyse av intervjua, gjort på bakgrunn av Malterud (2011).

Analysearbeidet har eg gjort manuelt. Eg var litt fram og tilbake på om eg skulle nytte meg av eit digitalt analyseprogram, men eg er glad for valet eg tok. Eg printa ut alle transkripsjonane og

sorterte materialet på ein strukturert og oversiktleg måte. Eg klarte å lage eit system som gjorde det enkelt å stadig kunne gå fram og tilbake i materialet for å sikre meg at heilheitsinntrykket samsvara med meiningsutsegna eg valde å kode, på den måten vart det óg enklare å halde seg til den hermeneutiske sirkelen gjennom analyseprosessen.

6.3.1 Transkribering

Etter ferdig intervju starta arbeidet med å gjere tale om til tekst. Kvale & Brinkmann (2015), skriv at dette i seg sjølv er byrjinga på analysearbeidet. Ved å transkribere munnlege opptak over til skriftleg form, vart samtalanane strukturert slik at dei kan analyserast. Når intervjuet skal omsetjast til tekst, vil det alltid skje ei fordreining av hendingane sjølv om attgjevinga er detaljert. Det er difor viktig under transkripsjonen å vere medviten at teksten ikkje kan gje eit fullt og heilt bilete av røynda. Føremålet med transkripsjonen er å fange opp samtalen slik at den på best mogleg måte representerer den informantane hadde til hensikt å dele (Malterud, 2011).

Eg starta bra med transkriberinga og gjennomførte transkripsjonen av dei tre fyrste intervjuane same dag som intervjuane vart haldne. Vidare hadde eg eit par intervju på kveldstid, og måtte utsetje transkriberinga til dagen etter, og nokre dagar vart det eit endå større mellomrom mellom intervjuet og transkripsjonen. Likevel følte eg eg hadde intervjuane friskt i minnet, då det var noko eg gjekk å tenkte på kvar dag. Transkriberinga er så og seie ordrett for å inngå å utelate utsegn som kunne vere av betydning, sjølv om ei ordrett skriftleg attgjeving ikkje automatisk gjev den beste attgjevinga av meiningsinnhaldet. På bakgrunn av dette har eg gjort små endringar i enkelte sitat for å få ein betre flyt i samtala der dette har vore naudsynt. I transkripsjonen tok eg óg med kroppsspråk og gestikuleringar for å få transkripsjonen mest mogleg lik verkelegheita. Eg utførte transkriberingsarbeidet så grundig som mogleg då det er dette tekstmaterialet som ligg til grunn for analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Eg enda til slutt opp med rundt 70 sider transkribert tekst. Av personvernomsyn vart namna på informantane, andre menneske, stadar og datoar utelatt under transkriberinga. Dei transkriberte intervjuane vart lagra på ei passordbeskytta datamaskin. Datamaterialet som er presentert i oppgåva er ikkje materialet i sin heilskap, men er meiningsfortetta, noko som fører med seg ei forkorting av informantane sine utsegn til kortare formuleringar (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg vil no gå vidare inn i analyseprosessen steg for steg.

6.3.2 Analysen steg for steg

Etter at alle intervjuane var ferdig transkribert, var det fyrste steget i analysen å bli kjend med

materialet og skape seg eit *heilt inntrykk* av det. Eg fokuserte på teksten og på kva den ville fortelje meg, då dette la grunnlaget for resten av trinna i prosessen. Noko eg óg tok med meg vidare, var inntrykka eg sat att med etter at intervju og transkripsjonane var ferdige. Det som er viktig, og som Malterud (2011) påpeikar, er at ein her må arbeide aktivt med å setje vår førforståing og teoretiske referanseramme i parentes for å kunne vere open for dei inntrykka som materialet kan formidle. Dei tema som syner seg i teksten er difor ikkje utvikla gjennom systematisk refleksjon, men står fram som eit intuitivt og empirinært steg i organiseringa av datamaterialet. Eg las gjennom intervju i sin heilskap fleire gonger for å danne meg eit god bilete av kva som vart sagt, og undervegs noterte eg meg *tema* som intuitivt vekte mi interesse. Malterud (2011) tilrår fire til åtte tema, og desse treng ikkje å samsvare med tema i intervjuguiden min. Eg sat att med seks tema som virka interessante. Desse tema danna utgangspunktet for den vidare tolkinga mi, der eg organiserer tema til *kodar*.

Eg starta vidare med ein meir systematisk gjennomgang av materialet, for å identifisere *meningsbærande einingar*. Eg studerte tekstane linje for linje systematisk for å identifisere og markere setningar med desse meningsbærande einingane (Malterud, 2011). Eg markerte kvar meningsbærande eining med farge etter kva tema dei passa under og byrja deretter å systematisere dei. Denne prosessen vert kalla *koding* (Malterud, 2011). Ved å sjå nærare på dei ulike utsegna i dei gitte tema, fann eg tema som kunne setjast saman under ei fellesnemning, kalla ein kode. Eit eksempel på dette kan vere koden «Variasjon» under temaet «Innhaldet i kroppsøvingfaget». I datamaterialet mitt kjem det fram frå fleire informantar at variasjon i undervisninga er viktig. «Variasjon» vart difor ein eigen kode der alle utsegn og grunngevingar for at dette er viktig, lagt under denne koden. Denne måten å kode på er empiridreven og vert lagt vekt på av Malterud (2011) og Kvale og Brinkmann (2015). Denne analysestilen handlar om at eg som forskar identifiserer einingar i teksten som gjev grunnlag for å skape databaserte kategoriar. Dette kallar Malterud (2011) for datastyrt analyse. Gjennom denne måten å nærme seg datamaterialet på, er det avgjerande å rette merksemda mot si eiga førforståing og ikkje la det styre analysen. Kodane som vart konstruert på dette trinnet skal vere deskriptive, ikkje normative. Eg la óg vekt på likskapar og ulikskapar i informantane sine utsegn for å skape ei god oversikt over datamaterialet mitt. Kodinga går ut på å systematisk dekontekstualisere teksten, der delar vert henta ut frå sin opphavslege samanheng, for seinare å kunne lesast i samanheng med beslekta tekstelement og den teoretiske referanseramma (Malterud, 2011). Eg hadde under heile analysen ein ukoda versjon av datamaterialet tilgjengeleg for å stadig kunne vurdere mi tolking opp mot heilskapen. Eg såg i denne prosessen at nokre av tema direkte kunne overførast til kodar, medan andre måtte presiserast

eller fjernast fordi dei ikkje var dekkande nok, eller irrelevante for problemstillinga. Talet på kodar for kvart tema varierte mellom to og fem, noko som ligg nært Malterud (2011) sin analysesteori.

Det neste steget i analyseprosessen er det vidare arbeidet med kodane. Malterud (2011) skriv at ein her systematisk skal hente ut meining frå kodane. Dette vert gjort ved å *kondensere* innhaldet i dei meiningsbærande einingane som er koda saman. Her skal ein redusere empiriske data på den måten at informantane sine utsegn vert til kortare formuleringar slik at essensen i det som er sagt vert att. I dette arbeidet valde eg å redusere kodane i subgrupper, óg kalla underkodar, dette for å avgrense data og sitje att med alle meiningsutsegn. Med koden som overskrift og underkodane under kvar overskrift, vert dette kalla ei *kodegruppe* der underkodane er eit dekontekstualisert utval av dei meiningsbærande einingane innanfor kvar kode. Det er desse underkodane som no er analyseeiningane (Malterud, 2011). Eg markerte sitat og utsegn som omhandla dei definerte kodane som virka interessante for problemstillinga mi, og satt då att med to til tre underkodar per kode som innehaldt essensen i informantane sine utsegn. Dette konsentrerte utvalet av utsegn og sitat laga eg eit *kondensat* av. Kondensatet inneheld kunstige sitat som prøver å attfortelje og samanfatte det som er i den aktuelle underkoden ved å nytte informantane sine eigne ord og omgrep frå dei meiningsnærande einingane (Malterud, 2011). Kondensata la grunnlaget for den siste fasen i analysearbeidet der datamaterialet vert rekontekstualisert.

Med basis i kondensata og sitata frå førre trinn, laga eg samanfatningar for kvar kodegruppe. Denne samanfatninga må verte formidla på ein lojal måte i høve til informantane sine utsegn, og skal gje lesaren innsikt og tillit (Malterud, 2011). Poenget er å formidle essensen frå fleire av historiane som er samanfatta gjennom analysen, og gjennom denne teksten vil eg kunne representere resultata i dette forskingsprosjektet. Eg måtte her ta ein analytisk distanse for å understreke at eg har ansvar for kva tolking som er gjort. Ved å rekontekstualisere dei meiningsbærande einingane, kunne eg skape ei fortolkande skildring av informantane sine utsegn, og på den måten prøve å svare på prosjektet si problemstilling. Når samanfatningane var utarbeida gjekk eg tilbake til dei opphavslege tekstane for å sjå om dei kunne forsvarast ut i frå det informantane hadde fortalt. Malterud (2011) anbefalar å leite systematisk etter data som kan motseie dei konklusjonane ein har kome fram til. Eg utvikla seks kategoriar ved å samanfatte essensen i kvar av dei kondenserte kodegruppene; *positive følelsar, få til, å være i lag, innhald og lærdom, bli sett og kroppsøvlingslæraren*. Desse seks kategoriane vert presentert som underkapittel i resultatkapittelet, noko som er i tråd med det Malterud (2011) skriv.

Eg har no skildra prosessen frå rådata til kategoriar. Dette skriv Kvale & Brinkmann (2015) er med på å styrke oppgåva si pålitelegheit. Dette er noko eg sjølv ikkje har gjort mykje av tidlegare, så eg har av den grunn koda og rekoda datamaterialet opp til fleire gonger. Eg har òg hatt med meg to rettleiarar som har vore til god hjelp i denne prosessen, noko som er med på å sikre pålitelegheita til denne forskinga. Vidare skal eg gå inn på kvalitetssikringa av oppgåva gjennom omgrepa *truverd*, *bekreftbarheit* og *overførbarheit*.

6.4 Kvalitetskontroll

Ein sentral del av metodekapittelet er å rette nokre kritiske blikk mot oppgåva, ein må med andre ord gjennomføre ein kvalitetskontroll. Kvalitativ forskning har som utgangspunkt å skildre enkelthendingar, inkluderer ofte få deltakarar, og ein kan ikkje generalisere statistiske resultat på grunnlag av datamaterialet (Hassmén & Hassmén, 2008). Malterud (2011), skriv at den kvalitative forskingstradisjonen vert skapt gjennom auga og tolkingar til mennesker. På denne måten vert det opna opp for ulike versjonar av røynda, og alle skildringane kan vere «sanne». Som Kvale & Brinkmann (2015) skriv, er det naudsynt å kritisk vurdere prosjektet for å sjå om forskinga er utført på ein påliteleg og tillitvekkande måte. Kvalitetskontroll er vel og merke avgjerande uavhengig om det gjeld kvalitativ eller kvantitativ forskning. I kvantitativ forskning vert omgrepa reliabilitet, validitet og generaliserbarheit nytta, medan i kvalitativ forskning, som her, skriv Thagaard (2009), at omgrepa truverd, bekræftbarheit og overførbarheit er meir dekkande for å vurdere kvaliteten i studiet. Truverd går ut på om forskinga er utført på ein tillitvekkande måte. Det å reflektere over korleis datainnsamlinga har gått føre seg er sentralt under dette omgrepet. Bekreftbarheit vert knytt til kvaliteten i dei tolkingane som vert gjort, og om den innsikta som prosjektet gjev vert støtta av andre undersøkingar. Til slutt snakkar Thagaard (2009), om overførbarheit. Dette omgrepet omhandlar resultatata frå undersøkinga, og om desse resultatata kan gjelde i andre situasjonar eller på andre stader. Thagaard (2009), meiner som sagt at desse omgrepa får fram særpreget til den kvalitative tilnærminga, og eg har difor valt å støtte meg til ho i mitt forskingsprosjekt.

6.4.1 Truverd

Reliabilitet, eller truverd, kan knytast til spørsmålet om ei kritisk vurdering av prosjektet gjev inntrykk av at forskinga er utført på ein påliteleg og tillitvekkande måte. Forskaren i eit kvalitativt prosjekt må argumentere for truverd ved å gjere greie for korleis data er blitt utvikla gjennom forskingsprosessen (Thagaard, 2013). Silverman (2006), argumenterer for at reliabiliteten vert styrka dersom forskingsprosessen er gjennomsiktig («transparent») (Thagaard, 2013:202). I mi

oppgåve har eg styrka truverdet ved at eg har gitt ei detaljert skildring av forskingsstrategi og analysemetodar, og på den måten kan forskingsprosessen vurderast trinn for trinn (Thagaard, 2013). Truverdet til resultatata er avhengige av kven som har tatt for seg tolkinga. Eg har difor gjort greie for mi førforståing og har vore bevisst denne førforståinga gjennom heile prosjektet. Dette er noko lesaren kan ta i betraktning. Innan kvalitativ forskning er det fyrst og fremst snakk om truverd knytt til sjølve intervjustadiet, transkripsjonsstadiet og analysestadiet (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg har i metodedelene grundig skildra intervju-, transkripsjon- og analyseprosessen. Med problemstillinga i tankane vil forskingsanalysen alltid avvike noko frå forskar til forskar, men hovudfunna skal ikkje avvike dersom andre forskarar hadde følgd mine «fotspor» (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2013).

6.4.2 Bekreftbarheit

Truverd er knytt til framgangsmåtar for utvikling av data, medan bekreftbarheit er knytt til tolking av resultat (Thagaard, 2009). Omgrepet bekreftbarheit vert ofte oversett med ord som sanning, gyldigheit og styrke (Hassmén & Hassmén, 2008). Forskinga si bekreftbarheit kan vurderast med tanke på spørsmålet om resultatata av undersøkinga representerer den røynda ein har studert (Silverman, 2006 i Thagaard, 2013). I hermeneutisk forskning handlar bekreftbarheit om å bekrefte rimelegheita i ein tolkingssjette. Her vert det skilt mellom intern og ekstern bekreftbarheit, der intern bekreftbarheit vert knytt til korleis samanhengar vert støtta innanfor ein bestemt studie, og ekstern bekreftbarheit vert knytt til korleis den forståinga som vert utvikla innanfor ein bestemt studie óg kan vere gyldig i andre samanhengar (Thagaard, 2013). For å kunne vurdere eiga tolking er det viktig å gå kritisk gjennom analyseprosessen (Thagaard, 2009). I mitt tilfelle har eg diskutert med rettleiarane mine for å vurdere om analysane var relevante for problemstillinga. I tillegg har eg tatt lydopptak frå intervjuet, samt at transkriberingsarbeidet har vore utført av meg sjølv med lojalitet til kva som reelt har vorte uttrykt, og analysen gjennomsyrrar av den grunn informantane si stemme. Eg var påpasseleg med å legge mi eiga førforståing og mine «teoretiske briller» til side for å kunne vere open mot datamaterialet og kva det ville fortelje meg. I det eg starta med å diskutere resultatata som vaks fram, fekk eg óg stadfesta mi tolking og forståing av datamaterialet frå anna forskning. Dette er med på å styrke bekreftbarheita til oppgåva.

6.4.3 Overførbarheit

Overførbarheit innan kvalitativ forskning tek for seg ei meining om at teorien som vert utvikla kan vere nyttig med tanke på å forstå liknande personar eller situasjonar. Det kan altså verte knytt til at tolkingane vekker gjenklang hjå lesarane med kjennskap til dei fenomenane som vert studert

(Thagaard, 2009). Dette er mykje likt det Kvale & Brinkmann (2015) kallar ei *analytisk generalisering*. Ei analytisk generalisering involverer ei begrunna vurdering av i kva grad funna frå ein studie kan verte brukt som ei rettleiing for kva som kan komme til å skje i ein annan situasjon. Ved å spesifisere bevisa og gjere argumenta eksplisitte, tillet forskaren lesarane sjølv å vurdere kor haldbar generaliseringa er (Kvale & Brinkmann, 2015).

Når ein nyttar kvalitativ forskning har ein ei unik moglegheit til å gå i djupna på eit fenomen, samt få innsikt i korleis andre menneske opplever si røynd. Mi undersøking, tek for seg åtte elevar sine tankar og erfaringar med kroppsøvningsfaget og rørsleglede, gjennom tretten års skulegang. Eg fekk fram fleire nyansar då dei alle kom frå ulike plassar i landet, dei hadde ulike forhold til fysisk aktivitet og det var både gutar og jenter. Vidare er overførbarheit knytt til at den forståinga som vert utvikla innanfor ramma av eit enkelt prosjekt, og kan vere relevant i andre situasjonar (Thagaard, 2009). Resultata frå mi undersøking kan ein neppe overføre til å gjelde alle elevar på alle skular i landet, men undersøkinga gjev eit innblikk i korleis desse elevane erfarer kroppsøvningsfaget og rørslegleda, og kan på den måten vere med på å bidra til meir kunnskap kring rørsleglede i kroppsøvningsfaget. Undersøkinga mi kan óg vere eit bidrag til vidare forskning på feltet, og det er uansett ei fin innsikt å ha som kroppsøvningslærer.

6.5 Sterke og svake sider ved studien

Talet på informantar i denne studien er i tråd med det Kvale & Brinkmann (2015) tilrår. Kvale & Brinkmann (2015) peikar på at kvalitative intervju ofte vert kritiserte fordi det er for få deltakande personar i prosjektet. Denne kritikken kjem frå den naturvitskaplege tankegangen som meiner at resultata må vere generaliserbare dersom dei skal vere vitskaplege. Intensjonen med kvalitativ forskning er å få innsikt i det spesielle, og er difor ikkje ei innsamling av generaliserbare data. Talet på informantar er valt ut i frå denne studien sitt føremål, omfang og varigheit. Om eg hadde hatt eit større omfang av informantar, kunne det gitt studien eit breiare kunnskapsgrunnlag, samt større overførbarheit til andre skular, skuleleiarar og kroppsøvningslærarar, men eit større tal informantar ville óg kunne resultere i mindre tilgjengeleg tid for ein djup analyse (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ei styrke ved studien min er at informantane er på siste året i den trettenårige grunnutdanninga, og av den grunn sit dei med mykje erfaringar frå kroppsøvningsfaget i skulen. Med dette utvalet av informantar, fekk eg derimot ikkje høve til å undersøkje deira erfaring med *livslang* rørsleglede, men eg kan likevel få ein indikasjon på vegen deira vidare. Eg fekk åtte gode og djupe samtalar med elevane. Før dei reelle intervjuja hadde eg som nemnt eit prøveintervju, noko som óg kan ha

vore med på å styrka intervju. Eg kunne nok med fordel hatt fleire prøveintervju, men etter prøveintervjuet følte eg meg rimeleg trygg på intervjuguiden og eventuelle oppfølgingsspørsmål som ville komme. Då eg starta med dei reelle intervju, merka eg som sagt i transkriberinga at det var betre flyt i dei siste intervju, enn i dei fyrste. Dette kan ha hatt noko å gjere med at dei fyrste intervju bar preg av nervøsitet og lite øving i det å finne oppfølgingsspørsmål, og på den måten kan det ha prega intervju kvaliteten. Likevel meiner eg at eg har utført tilstrekkeleg med intervju, og fått tilstrekkeleg med data uavhengig av om at intervju kvaliteten vil kunne vurderast som varierende.

Det å skulle halde seg objektiv til fortolkingane og resultata er ei utfordring i kvalitativ forskning, men i følge Gadamer sin hermeneutikk er dette verken ønskeleg eller mogleg (Krogh, 2014). Min kjennskap til kroppsovingfaget kan bli sett på både som ein styrke og ei begrensing. På den negative sida kan det å ha interesse og kunnskap om feltet ein skal undersøke gjere ein blind for nyansar og aspekt gjennom forskingsprosessen, frå utforming av intervjuguide, til gjennomføring av intervju, analyse og presentering av resultat. På den positive sida kan den kunnskapen eg har frå før av, gje meg tydelege omgrep om kva som skal studerast, og korleis dette prosjektet må planleggast og gjennomførast. Her har det å halde seg til den hermeneutiske sirkel vore ei viktig rettesnor for meg. Om kjennskapen eg har til feltet har gjeve utslag i den eine eller andre retninga, vil i så fall kunne avgjerast ved å sjå på truverdet og bekreftbarheita til oppgåva. Kvale & Brinkmann (2015) skriv at noko av det problematiske ved å validere kvalitativ forskning ikkje nødvendigvis skuldar svakheiter ved dei kvalitative metodane, men at det tvert imot kan skuldast den kvalitative metoden sin særegne evne til å skildre og stille spørsmål ved den sosiale røynda som vert undersøkt. Dei skriv vidare om det som vert kalla kommunikativ validitet, altså at gyldig kunnskap oppstår når motstridande påstandar vert diskutert i ein dialog: Kva som er ein valid observasjon, vert bestemt gjennom deltakarane sine argument i ein samtale.

6.6 Etiske omsyn

Ei godkjend melding om innhenting av personleg informasjon og lagring av konfidensielle data, av personvernombudet Norsk Samfunnsvitenskapleg Datatjeneste (NSD), var den fyrste etiske vurderinga i prosessen (Sjå vedlegg 1). For å få denne godkjenninga måtte eg levere inn ei tilfredsstillande prosjektskildding, intervjuguide (sjå vedlegg 3) og eit informasjonsskriv med samtykkeerklæring (sjå vedlegg 2). NSD godkjende prosjektet og eg sende ut epost til rektor ved skulen før eg kunne setje i gong med sjølve intervju prosessen. Kvale & Brinkmann (2015) legg

fram fire usikkerheitsmoment som må bli sett på som etiske påminningar om kva ein skal sjå etter i intervjuforskning. *Informert samtykke* handlar om at deltakarane i studien vert informert om undersøkinga sitt føremål, hovudtrekk i design og moglege risikoar ved å delta i prosjektet. *Konfidensialitet* handlar om at private data som kan identifisera deltakaren, ikkje vert avslørt. *Positive eller negative konsekvensar* av å delta i prosjektet må vere avklart med informantane. Til slutt må *forskaren si rolle og integritet* verte stilt krav til med tanke på kvaliteten på den vitenskaplege kunnskapen som vert lagt fram. Dei rapporterte funna bør vere så nøyaktige og representative for forskingsområdet som mogleg. Vidare har oppbevaring av lydfile og transkripsjonar av intervju vore lagra og beskytta av passord. Desse filene vil, i tråd med NSD sine reglar, verte sletta etter sensurfristen. For å ta vare på informantane sitt krav om anonymitet i undersøkinga, er alle gitt fiktive namn (Thagaard, 2009). Sjølv om all informasjon har vorte anonymisert, vil personar som har delteke i studien, eller som kjenner miljøet godt, kunne kjenne igjen noko av det dei har svart på i undersøkinga (indirekte attkjenning). Dette er informantane innforstått med etter å ha lese informasjonsskrivet. Det skal óg nemnast at før kvart intervju, vart informantane informerte om rettigheita til å trekkje seg frå studien utan å måtte grunngjeve dette noko meir.

Som forskar har ein eit etisk ansvar, der forskaren sine faglege perspektiv og forskaren si fortolking av informantane si forståin av eit fenomen, må verte gjort greie for. Breidde og nyanserikdom i materialet må gå framfor ei selektiv utvelging av informantane sine erfaringar og betraktningar (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2009). Mitt ansvar vert då å produsere ei relevant og valid tolking av informantane sine utsegn.

Eg har gjort greie for framgangsmåten min når det gjeld å hente inn datamaterialet i dette forskingsprosjektet, sik at arbeidsmetodane mine vil vere synlege. Dette vil óg gjere det tydeleg å sjå korleis eg har kome fram til resultatane mine. I neste kapittel vil eg presentere resultatane og diskutere dei opp mot relevant teori og tidlegare forskning, slik at eg får danna eit grunnlag for å svare på oppgåva si problemstilling.

7 Resultat og diskusjon

I dette kapittelet vil resultatene som har vaks fram gjennom analysen verte presentert og diskutert opp mot prosjektet si problemstilling. Det er lagt vekt på at heilskapen i datamaterialet skal kome fram, og at både likskap og ulikskap mellom respondentane er teke med i presentasjonen. Eg meiner å sitje att med eit datamateriale som kan svare på undersøkinga si problemstilling etter å ha redusert datamateriale til sin essens:

Kva erfaring har elevar som er på siste året i den trettenårige grunnutdanninga hatt med rørsleglede i kroppsøvfingsfaget?

I denne delen vert det som har vaks fram gjennom analysen av intervjuet knytt til korleis elevane erfarer rørsleglede i kroppsøvfingsfaget. Deira erfaring vert presentert under kategoriane; *Få til, innhald og lærdom, positive kjensler, å vere saman, bli sett og kroppsøvfingslæraren.*

7.1 Presentasjon av informantane og skulen

I denne delen vil informantane og skulen verte presentert. Fyrst vil eg starte med å presentere skulen. Dette er ein skule eg bevisst valde å kontakte, då det er ein internatskule. Fordelen med at det er ein internatskule er at elevane som går der, kjem frå ulike plassar i Noreg, noko som igjen gjer at dei har hatt ulike kroppsøvfingslærarar på barne- og ungdomsskulen. Eg vil med det få eit vidt blick over korleis kroppsøvfingsfaget har vorte praktisert i ulike delar av landet, og korleis elevane har erfart dette. Informantane mine går alle i tredje klasse på vidaregåande skule, og dei går alle på studiespesialisierende studieretning. Ingen av informantane har same heimstad, og dei har fullført heile skulelaupet fram til no. Fire av informantane er jenter, og resterande fire er gutar. I dette forskingsprosjektet vil du bli kjend med Anniken, Birte, Caroline, Dina, Einar, Fabian, Gaute og Håkon (dette er som nemnt fiktive namn). Vidare ser eg ingen grunn til å gje meir informasjon om informantane enn dette, då det kan svekke anonymiteten til dei utvalde.

7.1.1 Få til

Når eg snakkar med informantane mine om kva det er som gjev dei rørsleglede, er det tydeleg at samtlege finn glede i det dei «får til», og motsett så opplever dei ubehag i det dei «ikkje får til». Det kjem klart fram at hovudgrunnen til vantrivsel i faget er nettopp dette, og Birte uttaler seg her nokså tydeleg:

Intervjuar: *Kva forhold har du til kroppsøvingsfaget?*

Birte: *Det er eit fag eg ikkje likar! Det er fordi eg ikkje er flink i det då, eg får det ikkje til... og det er eit fag der det er veldig synleg at du ikkje er flink, noko som er veldig kjipt. Eg likte faget på barneskulen, men det var nok fordi eg ikkje tenkte over ting då.*

Ho seier at det er eit fag der det er veldig synleg at ein ikkje er flink. Dette er noko som går igjen hjå fleire av informantane mine. Eg får eit inntrykk av at dei stort sett likar å vere i aktivitet på fritida, men måten kroppsøvingstimane vert organisert på, kan gjere at elevane opplever eit ubehag ved å delta. Stafettar er eit døme på øvingar nokre av informantane syns er ubehagelege, då der er øvingar der dei føler «alle» ser på dei, i tillegg til at det vert lagt eit stort press på prestasjon. Når eg vidare i intervjuet spør Birte kva som er rørsleglede for ho, tenkjer ho fyrst ei lita stund før ho svarar. Når ho startar å tenkje utanfor kroppsøvingsfaget, kjem det brått fram mange aktivitetar ho likar å halde på med, og som gjev ho glede - og grunnen til at ho opplever glede, er at ho får det til:

Intervjuar: *Kva er rørsleglede for deg?*

Birte: *Eg veit ikkje kva rørsleglede er for meg eigentleg... Eg syns jo det på ein måte er kjekt å vere i aktivitet, men eg likar det ikkje når eg ikkje får nokon ting til. Om eg tenkjer utanfor kroppsøvingsfaget så syns eg det er veldig kjekt å gå på ski, stå på snowboard, fridykking, og ellers er eg jo veldig glad i å gå på skøyter og å sykle, generelt det å vere ute syns eg er kjekt.*

Caroline, er i motsetning til Birte, glad i kroppsøvingsfaget, og ein av grunnane til at ho likar faget er fordi ho meistrar det – noko ho sjølv seier er *fint når ein ikkje alltid er den flinkaste ellers*. Elevane som trivst i faget ser ut til å like det meste av aktivitetar, der målet med aktiviteten er aktiviteten i seg sjølv, og det å læra seg nye dugleikar, sjølv om det kan vere utfordrande. Informantane som trivst i faget uttrykkjer at dei oppnår ei meistringskjensle i kroppsøvingsfaget, og at det er kjekt å vise medelevar at ein beherskar aktiviteten. Caroline beskriv det slik når eg spurte kva rørsleglede var for ho:

Intervjuar: *Kva er rørsleglede for deg?*

Caroline: *For meg er berre det å vere i aktivitet kjekt i seg sjølv. Og eg syns det er veldig fint å læra seg nye dugleikar, for eg har alltid syns det har vore kjekt å kunna ting.*

Sånn som med symjing til eksempel, som eg sjølv har drive med aktivt tidlegare, då får eg på ein måte vist meg fram, og det er litt kjekt å vise andre at dette her er noko eg får til. I idrett er det liksom alltid éin idrett du kan bli flink i, det er noko for alle. Det er fint å kjenna på meistringskjensla ein får av å vere flink i ein idrett, når ein ikkje alltid er den flinkaste elles.

Kroppsøvingsfaget er eit fag der alle potensielt kan få moglegheita til å skine, men for å oppnå det, er det viktig at undervisninga føregår ut i frå elevane sine føresetnader, slik at samtlege får moglegheita til å oppleve meistring – noko som heng tett saman med læring, og målet om å oppnå ei rørsleglede som skal vare heile livet. Dessverre er det slik at mange elevar ikkje opplever meistring i faget. Det kjem som nemnt fram at dei individuelle skilnadane vert endå synlegare i kroppsøvingsfaget enn i andre skulefag, og somme føler at innsatsen ikkje betyr noko i den store samanheng, så lenge ein ikkje er flink i den gjeldande idretten. Berit fortel om ein ballsportprega kroppsøving, og kvifor ho ikkje trives i kroppsøvingsfaget i Noreg:

Intervjuar: *Var det noko du likte ved kroppsøvinga i Noreg (kontra Canada)?*

Birte: *Eg likte ting som ikkje hadde med ballspel å gjere. Slik har eg alltid vore, for eg har veldig dårlig reaksjonsevne. Eg føler det er veldig typisk for Noreg at det er ballspel som dominerer kroppsøvingstimane. Eg likar ikkje å vere på lag med folk som er sjukt flinke, for eg er så redd for å øydelegge for dei. Det er så kjipt når du føler du øydelegg for andre, for eg veit jo at eg ikkje er flink, sjølv om eg prøver å gjere mitt beste.*

Birte likar ikkje å vere på lag med *folk som er sjukt finke*, fordi ho er redd for å øydelegge for dei «flinke». Men kva vil det eigentleg seie å vere flink? Og kva er det ein skal vere flink i? Det er tydeleg at ho refererer til kroppsøvingstimar som er prestasjons- og idrettsprega. Det er mange av informantane mine som hevdar at kroppsøvingsfaget er prega av ballsport. Ballsportar er generelt sett populære både på fritid og i skulen, og ein skil seg raskt ut i mengda om ein ikkje meistrar ulike ballidrettar, og fotball spesielt. Fabian likar best når det er aktivitetar i kroppsøvingstimane der alle startar på same nivå. Dette er noko som kjem fram hjå fleire av informantane mine, og særleg dei som ser på seg sjølve som «mindre flinke» i faget.

Intervjuar: *Kva er det du likar ved faget?*

Fabian: *Nei, det er mykje eg likar ved faget, men eg er ikkje noko fotballmenneske. Ballsport har eg på ein måte aldri vore interessert i, sidan det er noko dei fleste kan, så er det noko eg ikkje har likt så godt fordi eg ikkje kan det. Men sånn som innebandy for eksempel, som er litt mindre vanleg, så startar ofte folk på same nivå, og det er kjekt. Slike aktivitetar likar eg.*

Når kroppsøvingsfaget inneheld aktivitetar som er litt utanom det vanlege, startar elevane på same

nivå, noko dei syns er motiverande i seg sjølv. Dette gjer at ein ikkje skil seg like fort ut frå mengda, og ein vil raskt kunne oppnå meistring i aktiviteten, som igjen kan føre til rørsleglede. Informantane er tydelege på at lærarane burde vore meir opne for elevmedverknad, slik at flest mogleg kan få oppleve å kunne noko. Einar fortel:

Einar: (...) *Eg hugsar me hadde frisbeegolf ute på plenen i fjor, det var kjempekjekt, men me har dessverre ikkje hatt det fleire gongar. Det var veldig kjekt fordi det var noko eg kunne! Eg håpar verkeleg me kan ha det igjen seinare... Det er viktig å høyra litt på kva elevane vil.*

Informantane kan alle fortelje meg om fysiske aktivitetar dei syns er kjekke å halde på med. Elevane som likar kroppsøvningsfaget godt, har óg ting å trekkje fram som dei ikkje «får til». Likevel seier Håkon at det er heilt greit at dei har det. Han opplever glede i mykje, og tar ein utfordring på strak arm:

Intervjuar: *Korleis meiner du kroppsøvningsfaget bør vere for at du skal oppnå rørsleglede faget?*

Håkon: *Det skal ikkje mykje til for at eg skal ha det kjekt, eg opplever glede i mykje. Det einaste eg ikkje er så glad i er symjing, men det er heilt greitt at me har det. Grunnen til at eg ikkje syns noko om det er jo fordi eg ikkje er så flink i det. Sjølv om eg eigentleg ikkje likar dans, så kan eg jo óg ha det kjekt med det på ein måte. Men det spørst jo litt kva dans det er snakk om. Sånn som vals er jo kjekt å ha, og kjekt å lære, men då me skulle ha kreativ dans... eg var jo ikkje sveitt eingong! Det er litt kjedelig med vidaregåande, for det er jo så lite gym. Då blir det veldig sånn.... ja, no må me vente heilt til neste gang, og det er ei heilt veke til - gym er eit lyspunkt i skulekvardagen.*

Håkon forstår at det er visse ting ein må gjennom i kroppsøvningsfaget, og han likar å lære nye ting. Eg ser ein klar samanheng mellom elevane som likar kroppsøvningsfaget og rørsleglede – og motsett. Dei som likar faget er motiverte for kroppsøvingstimane, og skulle gjerne hatt fleire kroppsøvingstimar i veka om det var mogleg. Rørslegleda dei har i botn, ser ut til å stimulere motivasjonen deira i riktig retning. Dei vert gitt passe store utfordringar, og dei opplever meistring i faget.

Drøfting av empiri med bakgrunn i teori

Føremålet i LK06 seier at; «Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre» (Udir, 2015, s.2). Etter å ha intervjuet informantane mine, fekk eg eit klart bilete av at det er mange elevar som ikkje opplever verken glede, meistring eller inspirasjon ved å vere med på ulike aktivitetar i

kroppsøvingsfaget. Elevar som er mindre aktive på fritida opplever mindre meistring og inspirasjon, og føler seg meir utilpass i kroppsøvingsfaget i forhold til elevar som er meir aktive på fritida (Eriksson m.fl., 2005 I: Wiken, 2011). Biddle & Mutrie (2008), forklarar at «the main demotivators» for unge menneske er oppfatta manglande kompetanse, tidlegare erfaringar med idrett (og kroppsøving), kjensler av forlegenheit (ofte relatert til fysisk sjølvbilete) og utilstrekkeleg støtte frå signifikante andre (Green, 2010:119).

Nokre av informantane mine snakkar om at *dei ikkje er flink i*, og at *dei ikkje får til* ulike oppgåver dei får i kroppsøvingsfaget. Å *ikkje få til* noko, er eit anna ord for å *ikkje meistre*. Meistring er nært knytt til kompetanse, som igjen er naudsynt for å oppnå indre motivasjon og glede. Behovet for å kunne påverke omgjevnadane er ein grunnleggjande motivasjonsfaktor (White, 1959 I: Deci & Ryan, 1985), og oppgåvene må vere optimale for den enkelte sin kapasitet for at personen skal oppleve seg sjølv som kompetent (Csikszentmihalyi, 1975 I: Deci & Ryan, 1985). Det som går igjen hjå informantane er at dei koplar kompetanse og meistring i kroppsøvingsfaget opp mot idrettslege dugleikar og prestasjonar i ulike aktivitetar, men det er stor variasjon mellom elevane i kva grad dei føler at dette behovet vert tilfredsstilt. Informantane som seier dei er aktive i organisert idrett på fritida føler dei meistrar kroppsøvingsfaget, og det er eit fag det likar godt. Elevane som ikkje deltek i organisert idrett, får ikkje tilfredsstilt dette behovet i like stor grad. Det er ved enkelttilfeller at dei opplever å føle seg kompetente, eller *flinke* som informantane sjølv omtalar det. Dette kan tyde på at elevane ikkje møter oppgåver som er optimale for deira kapasitet, og at dei ikkje opplever kompetanse ved å meistre ulike aktivitetar på deira eige nivå. For vanskelege utfordringar kan føre til undergraving av kompetanse, og at elevane sine indre psykologiske behov ikkje vert tilfredsstilte. Dersom elevane føler seg flinke, i form av at dei meistrar og presterar i aktiviteten, er motivasjonen høg for å delta. At dei skildrar motivasjonen for å delta i kroppsøvingstimane som høg, treng ikkje å bety at elevane er indre motiverte. Ein elev kan fortelje om høg motivasjon, men det kjem ikkje fram kva det er som styrar eller regulerer denne motivasjonen, eller lysten til å delta. Dersom dei ikkje føler seg flinke, altså at dei ikkje opplever å meistre eller prestere i aktiviteten, vert motivasjonen redusert for å delta, og sannsynet er større for at dei held tilbake innsats og forsøk på å meistre, og rørslegleda forsvinn. Dette kan tyde på at elevar i slike situasjonar har ein ytre regulert motivasjon, der dei ikkje deltek i aktiviteten for aktiviteten si skuld, men der belønning eller straff driv motivasjonen og eleven si åtferd. Ein slik motivasjon har låg grad av sjølvbestemming, er ytre regulert og nær amotivasjon i internaliseringsprosessen. Dette kan gjere at elevane vert mindre kreative og får dårlegare problemløysingsorientering (Ryan & Deci, 2000). Når ein person føler seg inkompetent i ein

situasjon, vil han eller ho unngå situasjonar som inneber at han eller ho kan feile eller mislukkast, og ofte ender dette opp med at dei gjev opp tidleg i forsøket (Dweck, 2000 I:Løtveit, 2013). Det å føle seg inkompetent framkallar heilt klart negative kjensler hjå elevane som ikkje likar kroppsøvingfaget. Som dei forklarar sjølv, føler dei at dei øydelegg for andre. Kroppsøvingfaget sitt mål å få elevane til å oppleve meistring og glede ved å vere i aktivitet, kan virke mot sin hensikt når fleire sit att med negative kjensler.

Lærarar praktiserer ofte kroppsøvingundervisninga med tradisjonelle aktivitetar på bakgrunn av egne erfaringar (Wiken, 2011; Mordal Moen, 2011; Lundvall & Meckbach, 2007). Faget sitt potensiale kan bli satt i skuggen av dette, og faget vil då berre nå eit avgrensa tal elevar ved at det er dei same elevane som opplever glede ved å delta i idrett på fritida, som opplever glede ved å delta i kroppsøvingstimane. Fleire av informantane mine seier dei likar å halde på med *aktivitetar som er mindre vanlege fordi då stiller alle likt*, noko som vil gjere kroppsøvingstimane både meir interessante og utfordrande for alle. I tillegg til at faget verkar å vere prega av eit avgrensa utval av tradisjonelle aktivitetar, gjev elevane uttrykk for at kroppsøvingfaget er ferdigheitsorientert, og at idrettslege dugleikar og prestasjonar står sentralt. Dowling (2016) sine analysar av forteljingar frå ungdommar i kroppsøvingfaget dannar óg eit bilete av nettopp dette: Kroppsøvingfaget er prega av mykje lagidrett og måling av prestasjonar.

Elevane samanliknar ofte seg sjølve og deira egne prestasjonar med andre, uavhengig av deira føresetnader, noko som viser at prestasjonspresset er til stades. Når den sosiale konteksten ikkje er autonomistøttande og meistringsorientert, vert den prestasjonsorientert, og med det basert på ein standard for alle som fører til sosial samanlikning. For å kunne motverke dette vert det viktig for læraren å undervise på ein måte slik at læring, forståing og problemløysing vert målt i seg sjølv i eit autonomistøttande miljø. Ved individuelt arbeid er det viktig at elevane vert motiverte for å vurdere seg sjølv i forhold til personlege mål, slik at kompetanse i størst mogleg grad vert utnytta til eigen framgang, og ikkje til eit resultat av sosiale samanlikningar basert på idrettslege prestasjonar.

7.1.2 Innhald og lærdom

Informantane mine har mange tankar kring kva kroppsøvingfaget burde innehalde, og på kva måte det burde gjennomførast for at dei skal oppnå rørsleglede i faget. Samtlege av informantane seier dei ynskjer variasjon i innhaldet, og meir medbestemming. Når dei snakkar om «aktivitetar», er det tydeleg at dei aktivitetane er ulike idrettar, dette går igjen i samtlege intervju. Anniken syns blant anna det er best når dei heldt på med den gitte aktiviteten over lengre tid, slik at dei får moglegheit

til å sjå framgang i aktiviteten:

Intervjuar: *Har du nokre døme på kva det er du likar å gjere i kroppsøvingsfaget?*

Anniken: *Ja! Min forrige lærar hadde eit oppsett der det var fire veker der me gjorde ein aktivitet, og så fire veker med ein ny. Når me haldt på med det i fire veker begynte me å lære oss aktiviteten godt, det gjorde det gøyare, for då såg me framgang. Men dersom det kun er ein time med fotball, og så rett etterpå er det ein time med badminton, så får ein kanskje ikkje den framgangen som ein eigentleg ynskjer.*

Ho seier det er gøyare når ein held på med ein aktivitet over lengre tid. Dette er blant anna fordi elevane då får moglegheit til å oppleve meistring i aktiviteten, noko som igjen er med på å påverke rørslegleda til den enkelte. Birte har gått på barneskule i Canada, og syns kroppsøvingsfaget i Canada var veldig annleis frå faget her i Noreg. Ho legg spesielt vekt på kreativiteten i timane i Canada, og at aktivitetane gjorde at ho følte seg mindre synleg:

Intervjuar: *Korleis opplevde du kroppsøvingstimane i Canada?*

Birte: *Eg hugsar kroppsøvingstimane var heilt annleis enn timane i Noreg. Det var kreative timar med mykje leik. Alle likte det, det var ikkje krav til noko spesielle dugleikar, og i aktivitetane var det liksom ingenting som gjorde at nokon var betre enn andre på ein måte. Eg hugsar då eg kom tilbake til Noreg så var det liksom slik at kroppsøvingslæraren spurte kva me ville gjere, så ropte gutane som likte fotball høgast, noko som gjorde at me hadde fotball kvar einaste gong.*

Eg forstod det slik at innhaldet i kroppsøvingstimane i Canada var leikprega, og målet i timane var ikkje at ein skulle lære seg idrettslege dugleikar, men at ein skulle ha det kjekt og oppleve glede i faget. Då ho kom tilbake til Noreg fortel ho at kroppsøvingstimane i stor grad innehaldt fotball, og at aktivitetane vart vald ut i frå kven det vart som ropa høgast då læraren spurte. Det er veldig uheldig for læraren å seie i frå seg kontrollen på ein slik måte, og det vil føre til at elevane som er usikre i faget, blir endå meir usikre. Gjennom nokre av elevane sine forteljingar vert enkelte situasjonar i kroppsøvingsfaget skildra som ubehagelege. Ut i frå det dei fortel, er det ikkje sjølve aktiviteten som gjer at dei opplever situasjonen som ubehageleg, men forholda rundt aktiviteten. Dette kan vere aktivitetar som til dømes stafettar, der elevane føler eit stort ubehag over at resten av klassen skal stå å sjå på dei medan dei spring. Dette ubehaget fører til at elevane ikkje vil delta, noko som har ein negativ effekt på rørslegleda deira, og motivasjonen for å lære i faget. Birte fortel følgjande:

Intervjuar: *Kan du fortelje meg kva det er du ikkje likar ved faget?*

Birte: *Generelt lagting syns eg er vanskeleg å like, og eg veit om mange som syns det same. Lagting som for eksempel stafettar og slikt, når alle står å ser på deg og du er den*

siste, og alle tenker at no tapar me på grunn av DEG, det er forferdeleg. Lagspel kan vere kjekt så lenge folk ikkje blir sure fordi du ikkje får det til...

Intervjuar: *ja, då er jo poenget meg lagspel borte.*

Birte: *Ja, verkeleg!*

Birte målar seg ofte opp mot resten av elevane i klassen, noko som er ein tendens hjå alle informantane mine. Dei er redde for å dumme seg ut, og for å få øydelegge for dei «flinke». Dette hindrar mange elevar i å prøve å utfordre seg sjølve og lære nye ting, og det ender opp med at dei unngår å delta i timen. Vidare spør eg Birte om kroppsøvningsfaget har hatt noko å seie for hennar forhold til fysisk aktivitet i kvardagen. Då svarar ho:

Birte: *Eg har fått ein meir negativ haldning til det å vere i fysisk aktivitet på ein måte. Eg veit jo at eg burde ha vore i fysisk aktivitet, men sidan eg av og til syns at gym er så forferdelig som eg gjer, så vegrar eg meg for å vere i aktivitet.*

Dette er trist å høyre då føremålet til kroppsøvningsfaget er at faget skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Når kroppsøvningsfaget bidrar til at elevar vegrar seg for å vere i fysisk aktivitet på fritida, har noko gått galt på vegen. Dersom ein aldri opplever meistring eller glede ved det å vere i fysisk aktivitet, er det lite sannsynleg at ein er frivillig aktiv utanom skuletida, og aktiviteten ein eventuelt vel å gjennomføre, er prega av ein ytre motivasjon.

Håkon på den andre sida, har alltid likt kroppsøvningsfaget, og seier at det er *fordi det er aktivitet, og aktivitet er gøy*. Han viser tydeleg at han ha ei stor rørsleglede. Det han derimot ikkje likar, er eigentreninga. Eigentrening har elevane ein gang i året (frå fyrste året på vidaregåande), der der skal levere ei skriftleg oppgåve, samt gjennomføre og skrive logg frå planlagde økter.

Intervjuar: *Kva forhold har du til kroppsøvningsfaget? Er det eit fag du likar?*

Håkon: *Eg likar faget. Det er fordi det er aktivitet, og aktivitet er gøy! Men eigentreninga syns eg berre er stress, det er ikkje noko kjekt. Eg trur det er fordi då MÅ eg trene (ler). Eller eg føler liksom ikkje at eg vil trene det meir etterpå. Det var ei som sa «no er eg ferdig med eigentrening i tredjeklasse, det vil seie at eg er ferdig med eigentrening for resten av livet». Så me vert ikkje akkurat treningsinspirert av å gjere det.*

Han seier at eigentreninga ikkje er kjekk fordi då *må* han trene. Det er tydeleg at treninga gjev meir glede og energi når det er noko ein gjer frivillig, og ikkje på grunn av karakterar. Der er eit stort fleirtal av informantane mine som seier at dei ikkje likar eigentreninga av ulike grunnar. Grunnen til at Fabian ikkje likar eigentreninga, er at det inneber ein stor teoridel. Han likar ikkje når det vert for mykje teori, og hevder at eigentreninga vert meir teori enn trening:

Fabian: *No kom eg på noko som eg ikkje likar ved faget... Det er den teoretiske delen. Eg likar eigentleg eigentreninga, men så føler eg det blir så utruleg mykje teori. Eg trenar jo styrke utanom skuletida, og då har eg jo ein liten plan for det óg, men eigentreninga blir på ein måte meir sånn at dei fokuserer eigentleg ikkje på at du trenar, du kan eigentleg berre gå på rommet ditt og så skrive liksom, og du får mest sannsynleg ein betre karakter om du brukar den tida til å studere liksom enn å faktisk trene... så sanne teoriting ja, då faller eg litt ut. Og så syns eg ein skulle fått meir rettleiing i faget.*

Ein tendens eg ser i intervjuet er at informantane er samde om at kroppsøvningsfaget er eit fag der du skal trene og helst svette, og at arbeid med teori høyrer dei andre skulefaga til. Ein informant som skil seg ut er Gaute. Han syns eigentreninga er viktig å ha i skulen, då dei lærer ein del om kva treninga gjer med kroppen. Han seier óg at innhaldet i kroppsøvningsfaget kan vere viktig for å finne noko ein likar å drive med på fritida:

Gaute: *Hmm... Eg syns eigentreninga kan vere viktig for det er der me lærer ein del om kva treninga gjer med kroppen, om uthald og styrke og alt som har med kroppen å gjere. Og så er det viktig om ein skal starte med ein idrett for eksempel, så er det ofte i kroppsøvningsfaget at ein finn interessen for det.*

Når det gjeld innhaldet i kroppsøvningsfaget, ynskjer elevane som nemnt variasjon. Fabian ynskjer at ein kunne lære meir om kroppsbehersking i faget. Han trur det er mange som er veltrente, men at dei eigentleg ikkje veit korleis dei tar i bruk musklane:

Fabian: *Men vent, kanskje litt meir av sånn kontroll på korleis ein brukar kroppen, om du skjønner kva eg meiner? Sånn alt frå balanse og korleis du beveger kroppen. Eg trur det er mange som liksom har mykje musklar sant, men sånn eigentleg så veit dei ikkje korleis dei brukar musklane. Dei har på ein måte ikkje kontroll på kroppen sin. Sånn som å ta salto og backflip sant då må du på ein måte ha ein god kroppsbeherskelse.*

Det er forskjellig kva dei einskilde elev likar å halde på med, men å jobbe med kroppsbehersking, vil gjere at elevane vert betre kjend med kroppen sin, noko som igjen kan vere positivt for å utvikle rørsleglede i faget og i livet generelt. Han er óg, som resten av informantane, opptatt av å lære ting ein får bruk for vidare i livet. Når eg spør han korleis kroppsøvningsfaget bør vere for at han skal oppnå rørsleglede i faget, seier han som følgjande:

Fabian: *Her går det mykje på interesser, og kanskje det der med korleis eg kan få bruk for det seinare i livet. Sånn som dans for eksempel, så likte eg det ikkje fordi det ikkje var interessant i det heile tatt, og i ettertid tenker eg berre å søren, eg skulle lært meg å danse, det er jo dritfett! Men ja, berre det å få litt liv i det liksom, gjere ting som er gøy, så ein får glede med det.*

Ut i frå dette sitatet kan ein seie at kva som gjev den einskilde elev rørsleglede, handlar i stor grad om kva ein interesserar seg for, samt at ein ser nytteverdien i det. Dersom ein gjer noko som er *gøy*, så får ein glede med det. Det ligg mykje i det Fabian seier her, for kva er det som gjer at ein syns noko er *gøy*? Dette handlar i stor grad om å meistre. Dersom ein opplev meistring i til dømes ein aktivitet, er sannsynet stort for at ein vil gjenta aktiviteten, då det var ei positiv oppleving.

Det er tydeleg at fleirtalet av informantane mine sit att med kunnskap om, og dugleikar i, ulike idrettar. Kroppsøvningsfaget ser ut til å vere ein fin arena for å få eit innblikk i forskjellige idrettar, noko som kan vere fint for å teste ut kva ein sjølv finn glede i, og eventuelt kan halde på med vidare i livet. Når eg spør Caroline kva ho sit att med av lærdom etter snart tretten år med kroppsøving, svarar ho dette:

Intervjuar: *Kva sit du igjen med etter å ha hatt kroppsøving på skulen i snart tretten år?*

Caroline: *Eg har jo lært at det er mykje kjekkare om ein samarbeidar med nokon og rosar dei opp, i staden for å trekka dei ned, for då vert det berre sure miner... Om du tar initiativ og spelar i lag med nokon som ikkje kan det så godt, og prøver å lære dei det i staden for å stå der å berre «herregud så dårleg», så vert det mykje kjekkare og mykje koselegare og mykje betre miljø generelt. Og så har eg jo lært ein del nye idrettar som eg heilt sikkert ikkje hadde lært på eigenhand liksom, som er ganske kjekke. Heime hadde me berre tilbod om fotball og symjing, så kroppsøving har iallfall lært meg basketball, volleyball, friidrett og andre ting. Det som var fint med kroppsøvinga var jo at når alle hadde lært nye ting, så tok me det i bruk i friminutta, og det er ting ein kan få bruk for seinare i livet óg.*

I tillegg til å ha lært mange idrettar, trekk Caroline fram at ho har blitt flinkare til å samarbeide med andre, og spesielt dei «mindre flinke» då ho ser kva effekt det har for klassemiljøet. Eit godt klassemiljø skapar tryggleik, og ei kjensle av tilhøyrsløse, og er viktig for rørsleglede til elevane.

Når eg spør Einar kvifor han meiner kroppsøvningsfaget er eit viktig fag i skulen, seier han følgjande: *Det er jo vist at ein sunn kropp gjer ein bedre mental helse – a healthy body a healthy mind. Det er jo óg viktig å prøve ut mange aktivitetar, det gjev folk moglegheita til å finne ut kva dei likar så dei kan holde på med det vidare i livet og verte i god fysisk form.* Men når eg spør kva han sit igjen med etter å ha hatt kroppsøving som fag i skulen i snart tretten år, svarar han etter litt betenkningstid: *At eg verkeleg ikkje likar å springe i ring rundt ein bane...* Einar har dårlege erfaringar med rørsleglede i kroppsøvningsfaget, men på fritida held han på med friluftsliv både sommar og vinter, noko som gjev han stor glede. Han fortel at han kan gå i fjellet i det uendelege på eit indre driv, og han skulle ynskje kroppsøvningsfaget kunne innehalde meir friluftsliv.

Einar og Birte har nokså lik erfaring med rørsleglede i kroppsøvingfaget. Birte kan ikkje komme på noko særlege positive erfaringar ho har gjort seg i faget og seier følgjande:

Birte: *Eg sit ikkje igjen med så mykje føler eg... Eg føler eg har lært å møte til timar eg ikkje vil gå i.*

Med denne erfaringa vert det vanskeleg å skulle motivere seg til kroppsøvingstimane, og rørslegleda forsvinn under frykta for å mislukkast. Gaute oppsummerar eigentleg noko som har vore gjennomgåande hjå informantane mine når eg snakkar med dei om innhaldet og måla i kroppsøvingfaget, og kva som skal til for at dei oppnår rørsleglede i faget: Dei skulle alle ynskje å få ta større del i innhaldet, slik at alle får oppleve meistring, og dei saknar meir informasjon om kva måla for faget eigentleg er.

Intervjuar: *Er det noko du tenkjer kunne vore annleis i kroppsøvingfaget?*

Gaute: *Ja, kanskje me elevane kan få litt meir å seie for innhaldet, eller få vite meir om kva lærarane tenkjer at målet er? Om me berre skal leike, eller om me skal trene liksom (...)*

Drøfting av empiri med bakgrunn i teori

Informantane mine koplar læring i kroppsøvingfaget til teknikk, idrettslege dugleikar og litt teori. Somme forklarar at dei har lært ting om kroppen og korleis den fungerer gjennom teoretiske timar, men at dei i hovudsak lærar teknikkar og idrettslege dugleikar i praktiske timar. Elevane ser ut til å oppfatte undervisninga sitt mål som å verte betre i dei spesifikke idrettane som vert utøvd. Kva elevane skal lære i faget strekkjer seg langt utover teori og idrettslege dugleikar. Elevane skal lære, utforske og skape med kroppen, og dei skal utvikle positiv oppfatning av eigen kropp og identitetskjenne, og dei skal forstå kva faktorar som påverkar motivasjon for aktivitet og trening. Elevane skal utvikle kompetanse gjennom eit breitt utval av aktivitetar, utvikle allsidigheit, og det sosiale aspektet med faget skal gjere det til ein viktig arena for å fremje fair play og respekt for kvarandre, og kroppsøvingfaget skal inspirere til, og gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå eigne føresetnader (Udir, 2015). Det er dessverre få av desse faktorane som kjem fram gjennom det informantane mine fortel, og dei oppgjer sjølv at det ikkje er så mykje dei lærer i faget. Omtrent 60% av dei 350 VG3-elevane som deltok i studien til Wiken (2011), meiner at dei ikkje har lært noko i kroppsøvingfaget. Forklaringa på resultatata i Wiken (2011) sin studie, i likskap med anna empirisk arbeid (Larsson, 2007; Larsson & Meckbach, 2007; Mordal Moen, 2011), kan vere at det i stor grad vert undervist i tradisjonelle aktivitetar. Ein slik

praksis gjev eit inntrykk av at det er aktivitet og trening som er i fokus, og ikkje læring og utvikling. Ein praktisering og undervisningspraksis som byggjer på den organiserte idretten vil kunne bidra til å oppretthalde ulikskap i forhold til helse og livsstil, ved at det er dei som i utgangspunktet får lite oppfølging og har få moglegheiter til å vere i fysisk aktivitet, som óg kjem til kort i kroppsøvingsfaget (Ommundsen, 1995). Elevar som er aktive i organisert idrett på fritida vil kunne ta med seg mykje av sin kunnskap og sine erfaringar inn i kroppsøvingsfaget, og dette kan gje dei fordelar med tanke på utvikling av dugleikar og måloppnåing (Ommundsen, 2005).

Det er tydeleg at informantane ynskjer meir medbestemming i kroppsøvingsfaget, og dei ynskjer meir variasjon og valfridom. Dette kan ein sjå i samanheng med behovet for autonomi, ved at elevane oppfattar seg sjølv som årsak eller kjelda til sin åtferd (Deci & Ryan, 2002; Ryan & Connel, 1989). Verken elevane som er aktive i organisert idrett, eller elevane som ikkje er aktive i organisert idrett føler at dette behovet vert tilfredsstilt i faget. Det er påvist at elevar vert meir engasjerte og motiverte for å delta i kroppsøvingstimane dersom dei får større valfridom, og autonomi kan bidra til at personar engasjerer seg i interessante aktivitetar, utviklar kompetanse og vert integrert i eit sosialt miljø (Deci & Ryan, 2000). Dersom miljøet støttar sjølvbestemminga til personen, kan personen verte meir indre motivert ved at hans eller hennar handlingar får ei positiv bekrefting (Deci & Ryan, 1985), noko som vil påverke rørslegleda til eleven. Gjennom det informantane fortel meg om deira erfaringar i kroppsøvingsfaget, kjem det fram at dei er vane med å gjere som dei vert fortalt, dette er mykje likt idretten sin praksis der trenare styrer utøvarane gjennom bestemt organisert aktivitet.

Det kan verke som om at fleirtalet av elevane har ein kontrollert form for motivasjon i kroppsøvingsfaget, på bakgrunn av at deira handlingar verkar å vere styrt av ytre faktorar og ikkje ei interesse for aktiviteten i seg sjølv (Deci & Ryan, 1985). Dette kan ein sjå i samanheng med faget sin praktisering og formidling. Kroppsøvingsfaget verkar å vere prega av mykje kontroll og lite autonomi, noko som kan bidra til at elevane utviklar ein kontrollert form for motivasjon. Korleis denne kontrollerte motivasjonen kan verte utvikla til ein meir autonom form for motivasjon, kan til dømes verte gjort ved å inkludere elevane meir i planlegging og gjennomføring av kroppsøvingstimane, ved å gje større valfridom og legge til rette for at elevane opplever trygge rammer der det er rom for å prøve og feile, og at nettopp dette blir ein del av læringsprosessen og vegen mot å oppnå blant anna rørsleglede i faget. Dette vert skildra som eit autonomistøttande miljø, der undervisninga bidrar til å drive internaliseringsprosessen mot indre motivasjon hjå elevane gjennom ein støttande kontekst som støttar val, minimerer press for å opptre på ein bestemt

måte, og oppmuntrar til å ta initiativ (Reeve, 2002). Den signifikante andre, som i denne konteksten vil vere kroppsøvingslæraren, støtter elevane og deira val og behov, og framhevar at det å prøve og feile er ein viktig del av det å lære (Deci & Ryan, 2000; Reeve, 2002). Det er ynskjeleg at elevane utviklar ein autonom motivasjon slik at dei får moglegheita til å utvikle ein indre motivasjon, der aktiviteten i seg sjølv er målet og elevane sine handlingar er basert på eigne val der dei opplever glede og tryggleik. Ommundsen & Kvalø (2007) påpeiker at læraren bør setje fokuset vekk frå interne samanlikningar og konkurransar, offentlege evalueringar og normgivande tilbakemeldingar. Eit meistringorientert klima og eit opplevd autonomistøttande miljø saman med økt kompetanse i aktivitetar, er sterke faktorar som påverkar elevane sin indre motivasjon, interesse og glede i kroppsøvingsfaget. Dersom dei oppnår denne gleda i faget, er sannsynet stort for at dei vil fortsette å vere i aktivitet óg utanfor kroppsøvingsfaget.

7.1.3 Positive kjensler

Når eg snakkar med informantane om kva det er som gjev dei rørsleglede, er det mange som slit med å setje ord på det. Det dei seier når dei snakkar om rørsleglede, er gjerne noko som dei kan relatere til *positive kjensler*. Dei likar å halde på med ein aktivitet fordi den aktiviteten gjev dei ei god kjensle. Dei kan til dømes fortelje om kroppsøvingsfaget som eit fag der dei opplever glede, og får meir energi i kvardagen. Anniken fortel under kva det er som gjev ho rørslede, og kva ho legg i omgrepet:

Anniken: *Rørsleglede for meg er gleden for å gjere noko aktivt. For eksempel er eg veldig glad i å gå på fjellturar. Rørsleglede blir på ein måte noko du har lyst til å gjere frivillig, i staden for å bli «tvungen» til det. I kroppsøvingsfaget har me ingen eksamenar, noko som gjer at timane vert lystbetonte, kontra teoretiske fag der me må ha eksamen, på den måten får ein lyst til å drive med fysisk aktivitet vidare i livet.*

Ho fortel om rørsleglede som noko ein gjer *frivillig* i staden for å bli *tvungen* til det, og ho seier at kroppsøvingsfaget er eit lystbetont fag, då det ikkje er eit fag med eksamenar. At timane er lystbetonte, gjer at ho vil halde fram med å vere i fysisk aktivitet vidare i livet. Når eg spør Anniken kva det er som gjer at ho likar å vere i aktivitet, så er det tydeleg at dette er noko ho ikkje tenkjer over til dagleg, men ho seier at å vere i aktivitet er ei *oppleving*, og at ho får meir *energi* i kvardagen av å trene:

Intervjuar: *Kva er det som gjer at du syns det er kjekt å vere i aktivitet?*

Anniken: *Det veit eg faktisk ikkje, eg har berre alltid likt å vere i aktivitet! Det er ei oppleving, og du føler at du blir sunnare og får meir energi i kvardagen av å trene. Ein lever jo lenger når ein trenar, og ein held seg frisk, det er ein viktig ting.*

Anniken koplar fysisk aktivitet til god helse, og ho vert sjølv vert motivert av tanken på at fysisk aktivitet viktig for eit langt og godt liv. Når eg spør Caroline kva forhold ho har til kroppsøvingsfaget no på vidaregåande, er det mykje likt mellom ho, og det Anniken pratar om. Kroppsøvingsfaget ser ut til å gje dei meir energi – til og med på slitsame skuledagar. Ho fortel:

Caroline: *Kroppsøvingstimane no på vidaregåande syns eg er veldig kjekke. Det er for eksempel ingen som spring i frå kvarande, me spring i lag, og det gjev meg motivasjon til å fortsette. Det er fint å vite at du har nokon ved sida av deg som vert utsett for akkurat det samme. Me lir i lag! Det er óg deileg å kjenne at ein har brukt kroppen. Eg merkar ofte at etter ein skikkeleg god gymtime har eg meir energi enn dagane der eg ikkje har vore i fysisk aktivitet. Så kvar onsdag, sjølv om det er ein slitsam dag, får eg meir energi på grunn av gymmen. Det same gjeld dei dagane eg trener, då kjem eg heim med godfølelsen, då kan eg berre nyte resten av dagen utan å ha dårleg samvit.*

Eg forstår fort at det er mange grunnar til at Caroline trivs i kroppsøvingstimane, og ein anna grunn til at ho gjer det, er samhaldet i klassen. Ho vert motivert av tanken på at ho ikkje er åleine med å ha det «fælt», og ho fortel om ein klasse som held saman og som ikkje «spring i frå kvarandre», noko som er viktig for å få ei god rørsleoppleving. Når eg snakkar med Håkon er det óg tydeleg at det å vere i rørsle, og å kjenne at ein er skikkeleg sliten, får fram ei positiv kjensle i kroppen. Han likar flyten han får når ting går etter boka, og finn stor glede i konkurranseaspektet:

Håkon: (...) *Det er det som er så fint med idrett. På banen er ein irritert på kvarandre, men etter kampen er alle gode venner. Sånn som McGregor, dei slår jo kvarandre ned i ringen, men etterpå så er dei gode kameratar. Det er fascinerande. Og så syns eg at når ein får til eit fint spel i fotball, eller når ting går etter boka i volleyball, at det er veldig gøy. Eg syns det er kjekt, og det er deileg å kjenne at ein er sliten. Av og til er det berre sånn at du kjenner at du er skikkeleg sveitt, men du vil berre fortsette fordi det er så kjekt og viktig, men det er mest på grunn av konkurransen, du kan ikkje berre stoppe opp, det er ein stor glede i det på ein måte.*

Her skildrar Håkon eit indre driv han har når han til dømes spelar fotball og volleyball. Han held fram med aktiviteten sjølv om han er skikkeleg sliten, fordi han syns det er kjekt, og fordi *det er ein stor glede i det*. I samtala med Håkon er det tydeleg at han elsker å vere i fysisk aktivitet, og han

evnar å forsvinne inn i aktiviteten når det er noko han likar å halde på med.

Når eg spør Dina om ho syns kroppsøving er eit viktig fag i skulen, er talen klar. Ho seier blant anna at ein vert veldig sliten av å sitje på skulebenken i sju timar kvar dag, og at den dagen i veka dei har kroppsøving, har ho mykje meir energi enn dagane utan.

Intervjuar: *Syns du kroppsøving er eit viktig fag å ha i skulen?*

Dina: *Ja, og eg syns eigentleg me burde hatt meir av det. Sånn generelt sett så syns eg me burde hatt det ein halvtime kvar dag. Berre for å vere i aktivitet. For ein blir veldig sliten av å sitta på ein stol i sju timar.*

Intervjuar: *Ja, me snakka litt om det i går. Det er jo nesten litt sånn at ein blir meir sliten dei dagane ein ikkje har vore i aktivitet.*

Dina: *Ja, for den dagen du har hatt gym har ein jo så mykje energi, medan dei andre dagane er du ganske slapp.*

Intervjuar: *Har du noko meir du tenkjer om kvifor det er viktig fag i skulen?*

Dina: *Nei, sånn som eg, eg får jo energi av å bruka energi. Og det er litt sånn at eg bli meir positiv óg til timane etterpå. For då er eg mykje meir på enn eg er i dei andre timane. Og eg tenker jo at det gjer på ein måte litt meir variasjon i forhold til dei faga der ein berre sit å høyrer, og i kroppsøvingfaget får ein faktisk vist at ein kan noko utanom at ein må kunna rein kunnskap, ein må visa dugleikar.*

Frå dette sitatet kan ein sjå at Dina opplever meistring i kroppsøvingfaget, og ho syns det er kjekt å få moglegheita til å vise lærarar og medelevar at ho *kan noko*. Ho finn stor glede i faget.

Fabian meiner kroppsøvingfaget er eit viktig fag å ha i skulen, då fysisk aktivitet er viktig i livet generelt. Han meiner kroppsøvingfaget er ein god arena for å oppnå god fysisk form, samt god mental helse.

Intervjuar: *Syns du kroppsøving er eit viktig fag å ha i skulen?*

Fabian: *Ja, det syns eg eigentleg. Eg trur det er viktig for å få ein god fysisk form, så er det godt for den fysiske og mentale helsa. Det er viktig slik at ein kan ta med seg det ein lærer vidare i livet, i tillegg er faget fint for å få liten pause i frå det teoretiske. Så tenker eg det er spesielt viktig på sånn barneskulen og sånt sidan det er viktig å vere aktiv tidleg. Det tenker eg er viktig.*

Det han seier her kan ein kople til helse og livslang rørsleglede, då kroppsøvingfaget er ein arena der ein kan lære noko om viktigheita av fysisk aktivitet, slik at ein held fram med å vere aktiv livet ut. Fabian er glad i å vere i fysisk aktivitet, men gjennom intervjuet får eg eit inntrykk av at det han er mest opptatt av, er nytteverdien av fysisk aktivitet.

Drøfting av empiri med bakgrunn i teori

Informantane som likar kroppsøvingsfaget fortel at dei likar faget då det å vere i rørsle gjev dei positive kjensler og meir energi i kvardagen, noko som igjen er ideelt i forhold til å oppnå livslang rørsleglede. Studiar viser at trivsel og glede i kroppsøvingsfaget er viktige faktorar som kan verke oppmuntrande for eit framtidig engasjement for fysisk aktivitet (Kjønniksen, 2008; Hashim, Grove & Whipp, 2008). Kroppsøvingsfaget er med på å påverke born og unge sitt forhold til fysisk aktivitet, og for å oppnå rørsleglede i faget må ein fremje elevane sin indre motivasjon. Den gode kjensla informantane skildrar av å vere i rørsle, kan ein kople til det Deci & Ryan (2000) kallar *well-being*. Tilfredsstilling av dei grunnleggjande psykologiske behova for kompetanse, autonomi og tilhøyrse er naudsynt for at eit individ skal kunne utvikle seg, og oppnå integrert og psykisk velvære. Når desse behova er tilfredsstilte i ein kontekst, vil det fasilitere både indre motivasjon og internalisering. Elevane sine opplevingar av velvære, både kognitivt og affektivt, er viktig å trekkje fram når ein snakkar om å fremje indre motivasjon i kroppsøvingsfaget. Informantane sine opplevingar skildrar positiv affekt ved at dei opplever glede, inspirasjon og begeistring – men kun når dei meistrar aktiviteten og opplever seg sjølv som kompetente. I situasjonar der dei opplever manglande kompetanse dominerar kjenslene av negativ affekt, deriblant skuldkjensle og fortvilning. I desse situasjonane har elevane ein ytre motivasjon for å delta, då dei eksempelvis får skuldkjensle om dei ikkje er med, og gjer som dei vert fortalt av læraren (Hagger & Chatzisarantis, 2007).

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, s. 124).

Som Green (2010) påpeikar her, er det meir sannsynleg at ungdom vert motivere for å delta i aktiviteter dersom dei opplever glede ved å gjere det, enn om dei deltar fordi dei føler dei må. Elevar som ikkje opplever å få tilfredsstillt grunnleggjande behov, og ikkje finn glede i å delta i kroppsøvingsfaget, vil kunne utvikle ei ytre regulering av motivasjon for faget. Det er særleg understimulering av kompetanse som verkar å gje grunnlag for negative opplevingar i kroppsøvingsfaget. Både den enkelte elev sin motivasjon, og motivasjonsklimaet generelt i undervisningssituasjonen, legg føringar for trivsel og rørsleglede (Csikzentmihalyi, 1975; Deci & Ryan, 1985; Bandura, 1997). Når opplevingar i faget vert forankra i indre og individuelle motiv ved fysisk aktivitet, vil grunnlaget for involvering og interesse vere til stades. Som motivasjonskjelde til fysisk aktivitet i eit langsiktig perspektiv, vert det spesielt viktig at inntrykk og opplevingar knytta

til sjølve aktiviteten, er så positive i seg sjølve at interessa ikkje tingar utanforliggjande motiv, som til dømes ønske om betre helse (Csikszentmihalyi, 1999). Premissa ligg då i stor grad i læraren si innsikt om kva som hindrar og kva som skapar rørsleglede, samt i evna og moglegheita til å leggje til rette for undervisninga på bakgrunn av dette.

Dersom fleire elevar opplever *positive kjensler* i kroppsøvingsfaget, kan dette initiere ei positiv kjedereaksjon med auka trivsel, indre motivasjon og autonomi, som i neste omgang kan utløyse eit ynskje om å vere meir fysisk aktiv. Koplinga mellom rørsleglede, trivsel og motivasjon vert òg som nemnt poengtert av Lyngstad (2010) som meiner at gleda ved å vere i rørsle er utgangspunktet for trivsel, motivasjon og vidare utvikling. Lyngstad forfektar at eigenverdien er det mest sentrale for elevar si totale oppleving av kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet. I tillegg til å ha sin eigenverdi som opplevingskvalitet, vil rørslegleda kunne utløyse ei positiv sjølvkjensle og vere utviklande for den enkelte elev sin personlege vekst, sjølvforståing og identitetsdanning.

Håkon seier i forbinding med ulike idrettar at: «*eg syns det er kjekt, og det er deilig å kjenne at ein er sliten. Av og til er det berre sånn at du kjenner at du er skikkeleg sveitt, men du vil berre fortsette fordi det er så kjekt (...)*». Jackson og Csikszentmihalyi (1999) refererer til eit eksempel som omhandlar ein langdistanseløpar som opplever *flow*. Vedkommande kjende lite smerte under løpet, alt var under kontroll heile vegen, og det var det perfekte løp. Sjølv om ikkje vedkommande og Håkon driv med det same, er det liknande skildringar av at alt stemmer. Ein av forutsetningane for at ein skal klare å få ei flow-oppleving, er at ein er i balanse mellom dugleikar og utfordringar. Fleire av informantane i dette prosjektet snakkar om ei veldig god kjensle, ei lykkekjensle av å vere i rørsle. Det er kjensler som oppstår undervegs i aktiviteten, men òg kjensler som dei sit igjen med etter treninga eller kroppsøvingstimen er over. Når dei refererer til slike kjensler, har dei truleg ein indre verdi og ein indre motivasjon i forhold til aktiviteten som har vorte praktisert.

7.2.4 Å vere i lag

Det kjem tydeleg fram i intervjuet at kroppsøvingsfaget er ein viktig arena for samarbeid og samhald blant elevane, og dei framstiller faget som ein ypperleg arena for å verte betre kjend med klassekameratane. Dette seier Caroline når eg spør ho kvifor ho syns kroppsøvingsfaget er eit viktig fag å ha i skulen:

Caroline: *Eg syns kroppsøving er eit viktig fag å ha i skulen fordi då får du vere i fysisk aktivitet og du får eit betre samhald i klassen. Ein blir på ein måte mykje betre kjend med kvarandre i gymmen, enn ein gjer når ein berre sit på skulebenken. Den gleden ein får av å vere på eit lag, gjer at ein blir meir knytta saman, og det blir eit betre samarbeid.*

Fleire av informantane trekk fram den gode lagkjensla når dei snakkar om kva det er dei likar ved kroppsøvingsfaget. Å ha positive opplevingar med lagspel gjer at elevane får eit tettare bånd, og samarbeide i klassen vert betre. Caroline seier dei vert mykje betre kjend med kvarandre i gymmen enn det dei gjer i klasserommet. Om ein lærer å bidra i ei gruppe, vere ein del av eit lag, ta omsyn til kvarandre og vise kvarandre respekt, vil dette føre til positive ringverknader for klasse miljøet generelt. Det er tydeleg at dette med samarbeid som eit mål, står sentralt i faget. Dina fortel blant anna at før var ikkje samspelet eller samarbeidet så viktig i timane, det var meir fokus på om ein var god i ein idrett eller ikkje.

Dina: *Før var ikkje samspelet eller samarbeidet i kroppsøving så viktig, det gjekk stort sett berre ut på om ein var god i ein idrett eller ikkje, medan no står samarbeid og samhald mykje meir sentralt. Eg ser at me blir nærare klassekameratane i gymmen enn på skulebenken når det gjeld å samarbeide om ei oppgåve.*

Det er fint å sjå at ho opplever at faget har utvikla seg i ei positiv retning. På samme måte som Caroline, seier ho at kroppsøvingsfaget er med på å bidra til eit betre samhald i klassen. I tillegg til situasjonen her og no, ser informantane nytteverdien av å jobbe med samarbeid i kroppsøvingsfaget, då det kan vere ein god eigenskap å ta med seg vidare i livet. Dina fortel følgjande når eg spør ho korleis ho ser på kroppsøvingsfaget i forhold til andre fag i skulen:

Intervjuar: *Korleis ser du på kroppsøvingsfaget i forhold til andre fag?*

Dina: *Eg tenker jo på ein måte at alt går jo i alt. Det som er fint med kroppsøving er jo at ein ikkje treng kunnskap, ein skal visa dugleikar. Og samholdet og samarbeidet ein får i kroppsøvingsfaget, gjer jo óg at ein kan bruka det i fleire samanhengar seinare i livet.*

I fleire av intervjua beit eg meg merke i at informantane koplpar «kunnskap» til dei teoretiske skulefaga, og «dugleikar» til kroppsøvingsfaget. Det er tydeleg at dei har ei oppfatning om at i kroppsøvingsfaget skal ein lære kroppslege dugleikar, utan at dei treng kunnskap om det gjeldande temaet.

Anniken kjem óg innpå dette med fellesskapskjensla når me snakkar om kva det er som motiverer ho til å vere i fysisk aktivitet. Ho seier følgjande:

Intervjuar: *Kva er det då som motiverer deg? Du har jo nemnt eit par ting no med nettopp dette å kunne sette seg nye mål, for så å nå dei. Er det noko anna du vil tilføre?*

Anniken: *Nei, det er jo det at eg får ein mestringsfølelse av å nå ting. Ja, det blir jo som regel oftest det når eg tenker over det. Det er jo óg veldig gøy å på ein måte gjere aktive ting, altså slik som i kvardagen så kan me for eksempel gå ned i gymsalen for å spele volleyball med andre, og det er jo veldig kjekt! For fellesskapet gjer at det blir gøyare med ein gang. Ja, det blir rett og slett noko ein kan gjere i lag med andre.*

Fellesskapet gjer at det vert kjekkare med ein gong, då det er noko *ein kan gjere i lag med andre*. Det fleste informantane mine fortel at dei opplever glede ved å vere i fysisk aktivitet i lag med andre. Slik som Anniken her fortel, spelar dei blant anna volleyball etter skuletid på eiga initiativ. Om kroppsøvingfaget er med på å bidra til at elevane samlast etter skuletid for å vere aktive saman, er noko gjort riktig. Elevane spelar volleyball etter skuletid fordi dei har lyst. Handlinga kjem innanfrå, og elevane opplever rørsleglede i aktiviteten.

Informantane snakkar mykje om idretten dei held på med i kroppsøvingfaget, og det er gjerne her dei lærer å samarbeide. Håkon seier når han fortel om idretten så er så samlande, at *idretten har eit eige språk*, på den måten kan ein kommunisera gjennom idretten på tross av nasjonalitet. I sitatet under fortel Håkon om då han var på ferie for nokre år sidan der han verkeleg oppdaga fellesskapet i idretten:

Håkon: *(...) Idretten er så samlande. For nokre år sidan då me var på ferie, arrangerte hotellet noko fotballgreier, der mange innfødte og turistar i frå heile verda var med å deltok. Sjølv om alle snakka forskjellige språk, forstod me kvarandre. Idretten har på ein måte eit eige språk, eit fellesspråk. Ein kan spele fotball med alle som har vore inno det før, og det same gjeld andre idrettar. Ein treng ikkje vere dritgod, det viktigaste er innsats! Det som er så fint med lagidrettar er at laget kan gjere ein god. På den måten får alle oppleve gløda i idretten.*

Han poengterar i sitatet over at noko av det som er så fint med lagidrettar, er at ein ikkje sjølv treng å vere *dritgod* då laget kan gjere ein god, og at på den måten får alle mogleheita til å oppleve glede i aktiviteten. I kroppsøvingfaget er det til dømes viktig å vere ein god lagspelar, inkludere andre, ha ei positiv innstilling, vise fair play, samtidig som ein viser gode dugleikar i dei ulike aktivitetane, tar instruksar og gjer det ein skal. Det er fint å sjå at dei fyrstnemde kvalitetane vert sett høgt av

mange av informantane. Dei har forstått viktigheita av eit godt samhald. Når eg spør Caroline kva rørsleglede er for ho, så kjem ho inn på samhald og samarbeid med ein gong:

Intervjuar: *Som eg sa innleiingsvis, er eit av føremåla til kroppsøvingsfaget at det skal legge til rette for, og inspirere til, ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Kva er rørsleglede for deg?*

Caroline: *Hmm, det er jo det at du får eit visst samhald med dei du samarbeidar med og sånt. Det er kjekt fordi du kan vera med folk utan å prata med dei på ein måte. Du kan berre finna på ting i lag, på ein måte, utan å ha noko fornuftig å seie. Og det er liksom noko med det å berre koma seg vekk i frå kvardagen litt og leika...eller liksom gjere noko fysisk og berre kosa seg med det i staden for å tenka på at liksom seinare må eg halde på med det og det, medan i noet gjer du aktiviteten.*

Det er tydeleg at Caroline har ei stor rørsleglede, når ho seier det er godt å berre koma seg vekk frå kvardagen litt for å leike. Det kan verke som at ho har ein god eigenskap til å tre inn i ei eiga verd når ho er i aktivitet og held på med noko ho likar å gjere, ho seier sjølv at ho er i *noet* når ho er i aktivitet. Aktiviteten har ein verdi i seg sjølv.

Drøfting av empiri med bakgrunn i teori

Ut i frå empirien, kan ein lese at informantane anser tilhøyrsløse som eit viktig behov å få tilfredsstilt i kroppsøvingsfaget for at dei skal oppleve rørsleglede. Eg får eit inntrykk av at dei fleste elevane føler tilhøyrsløse i kroppsøvingsfaget, og det er ein viktig faktor som påverkar motivasjonen deira for å delta i timane i ei positiv retning, då det er tydeleg at dei opplever rørsleglede av å vere i aktivitet saman med andre. Når dei snakkar om at kroppsøvingsfaget er eit kjekt fag fordi dei får vere i aktivitet, og fordi dei får vere i aktivitet saman med medelevarane sine, og same grunnen til at dei likar å vere i fysisk aktive på fritida, er *fordi det er kjekt då du berre kan finne på ting i lag, utan å ha noko fornuftig å seie*, då det tolkar eg det slik at opplevinga er ei regulering mot indre motivasjon. Elevane har ei interesse for aktiviteten eller handlinga, og vil utføre det sjølv om det ikkje fører til noko form for ytre belønning eller konsekvensar (Deci & Ryan, 1985).

Ut i frå samtalan med informantane er det tydeleg at både medelevar og lærarar har stor betydning for korleis den enkelte opplever å føle samhald eller tilhøyrsløse i kroppsøvingsfaget. Læraren si oppførsel kan ha stor innverknad på elevane si tru på eigne dugleikar, sjølvbestemming og motivasjon, med måten timane vert lagt opp på, korleis det vert gitt merksemd, vert vurdert, korleis ansvar fordelast og korleis klima i faget vert forma (Ommundsen & Kvalø, 2007). Som ein kan sjå i empirien, er det mange av elevane som ikkje har opplevd tilhøyrsløse i kroppsøvingsfaget, verken på barne- eller ungdomsskulen, for nokon har grad av tilhøyrsløse variert frå klasse til klasse, og for

andre har dei følt tilhøyrslø nærmast sidan skulestart. Det eg kan hente ut frå intervju er at samtlege av informantane føler tilhøyrslø i kroppsøvningsfaget no når dei går på vidaregåande. Det kan vere mange grunnar til at det er slik, men i dette tilfellet kan ein av årsakane til kjensla av tilhøyrslø vere at dei går på ein internatskule. Dei får av den grunn god kontakt med medelevane sine både i og etter skuletida, noko som truleg er med på å skape eit trygt miljø og betre samhald innad i klassane. Likevel er det mykje av det elevane fortel som samsvarar dårleg med tilhøyrslø, men dette er erfaringar dei har med seg frå heile skulelaupet. Blant anna snakkar dei om «dei» og «dei andre», og at det ofte har definert eigne grupper innad i klassen. Dette gjer dei til dømes ved å omtale nokon som «dei flinke», eller «dei dårlege». Dersom både «dei flinke» og «dei dårlege» opplever å føle tilhøyrslø, kan ein stille spørsmål om dei føler tilhøyrslø i klassen som heiheit, eller om dei opplever å føle tilhøyrslø i den gruppa dei er plassert i innad i klassen. Det kan verke som om elevane som er/har vore aktive i organisert idrett, identifiserer seg med kvarande, og at dei utgjer ei eiga sosial gruppe i kroppsøvningsfaget, og det same verkar å gjelde elevane som ikkje er/har vore aktive i organisert idrett. Denne grupperinga kan du til dømes sjå i det Caroline uttalde i forrige kategori (innhald og lærdom): *Eg har jo lært at det er mykje kjekkare om ein samarbeider med nokon og rosar dei opp, i staden for å trekka dei ned, for då vert det berre sure miner... Om du tar initiativ og spelar i lag med nokon som ikkje kan det så godt, og prøver å lære dei det i staden for å stå der å berre «herregud så dårleg», så vert det mykje kjekkare og mykje koselegare og mykje betre miljø generelt.* Her fortel ho indirekte at «dei flinke» bør hjelpe «dei dårlege» i den gitte aktiviteten, noko som jo óg er ein positiv ting då ein skal gjere kvarandre gode.

Tryggleik og tilhøyrslø kan auke reguleringa av motivasjon til å utøve aktivitetar, dersom elevane opplever at aktiviteten er støtta av signifikante andre. Omgjevnadane rundt aktiviteten og støtte frå signifikante andre kan oppmuntre ein person til sjølvbestemming, og bidra til at personen får dekkja sine grunnleggjande psykologiske behov ved å følgje punkta med autonomi, struktur og involvering (Ryan & Deci, 2000; Hagger & Chatzisarantis, 2007). Ein person kan då føle seg meir trygg og ha lettare for å prøve nye ting, dersom han eller ho opplever at til dømes læraren eller medelevar støtter aktiviteten. Trygge omgjevnader vil vere viktig for at elevane som uttrykkjer negativ affekt gjennom redsel, skuldkjensle og prestasjonspress i enkelte situasjonar, får moglegheit til å forhindre desse kjenslene. Dette kan auke deira regulering av motivasjon mot indre motivasjon, og dei kan oppleve glede ved å vere i aktiviteten, der aktiviteten er sjølv målet. Læraren kan legge opp til aktivitetar som er basert på samarbeid, noko som både kan skape nye sosiale koplingar, og vere med på å forsterke sosiale band som allereie er etablerte. Gjennom å vere ein del av eit inkluderande og samarbeidande læringsmiljø, vert moglegheita for at elevane vert utvikla både kroppsleg og

kognitivt auka. Samarbeidsøvingar er med på å byggje relasjonar mellom elevane, samt ei bevisstgjerung rundt det å godta at ein er forskjellige. Samarbeidsøvingar kan òg vere med på å fremje eit samarbeid der elevane spelar på kvarandre sine sterke sider. Olsen, Mathisen & Sjøblom (2016) hevdar at eit godt læringsmiljø er ein føresetnad for elevane si faglege og sosiale utvikling, og at det vert kjenneteikna ved eit inkluderande miljø der blant anna sosial tilhøyrslø og meistring vert vektlagt. Eit anna funn som framtrer ved å ha eit inkluderande og trygt læringsmiljø er at det kan påverke elevane sitt sjølvbilete og sjølvtrillit. Ved å ha tru på seg sjølv og å vere ein del av eit inkluderande og oppløftande læringsmiljø, kan elevane oppleve meistring og rørsleglede i større grad enn i eit læringsmiljø prega av usikkerheit. Positive erfaringar bidrar til å vere i rørsle livet ut.

7.2.5 Bli sett

Å bli sett, er viktig. Dette er noko alle informantane nemner både direkte og indirekte i intervjuet. Informantane seier dei har full forståing for at ein ikkje kan tilfredsstille alle elevane sine behov, men at ein må kunne tilpasse nivået, slik at alle kan delta. Caroline fortel i sitatet under at det ofte vert spontane inndelingar i kroppsøvingstimane der dei «flinke» går for seg, og dei «mindre flinke» for seg:

Caroline: (...) kanskje det at ofte er det nokon som er veldig flinke i ein sport og så er det ofte slik at... det er berre dei som kan spela fotball, som spelar i ei klynge med kvarandre, medan dei andre berre står å ser på, og det er veldig dumt, for det nokon lærarar som ikkje er flinke til å sjå alle, så då blir det slik at nokon ikkje likar å spele i gymmen, fordi dei blir rundspilt. Då er det selvfølgelig ikkje kjekt å vere på banen.

Ho seier at det er nokon lærarar som ikkje er så flinke til å sjå alle elevane, og då vert det slik. Birte fortel om då ho gjekk på ungdomsskulen, og dei skulle byrje å få karakter i faget. Mange av dei som hadde gått aktivt på skøyter i heimbygda fekk dårleg karakter i kroppsøvingsfaget, sjølv om dei var godt trente og slikt, då timane stort sett innehaldt fotball. Ho seier at grunnen til at dei ikkje gjorde det bra i faget, var fordi faget ikkje var tilpassa alle:

Intervjuar: Korleis meiner du at kroppsøvingstimane bør vere for at du skal oppnå rørsleglede i faget?

Birte: Nei eg har jammen ikkje peiling... Men liksom slik, mange av oss som gjekk på skøyter heime, var heilt elendige i ballspel, og då me begynte å få karakterar i gym hadde alle jentene ein trear liksom, men det var jo berre fordi me kun hadde fotball på skulen, noko som var veldig kjipt. Då var det jo liksom sånn at sjølv om me var godt trente og slike ting så gjorde me det ikkje bra i gymmen, fordi faget var ikkje tilpassa alle.

Dette er eit godt eksempel på korleis kroppsøvingsfaget ikkje skal gjennomførast, dersom det skal

fremje rørsleglede hjå elevane – noko det skal. Birte fortel om mange situasjonar, der ho ikkje føler seg sett av kroppsøvingslæraren, då det gjennom hennar skulegang som oftast har vore dei «flinke» som får merksemda. Dette er synd, då Birte i utgangspunktet alltid har likt å vore i aktivitet saman med andre. Dina seier mykje av det same. Ho syns kroppsøvingsfaget ofte inneheld dei idrettane som er populære i kommunen, og at elevane som er «mindre gode» i kroppsøvingsfaget, og som ikkje driv med noko idrett på fritida, ikkje vert prioritert. Ho seier lærarane fokuserer meir på dei som allereie er flinke, og at dei som er best skal bli endå betre, medan at det ikkje gjer noko at dei som er «mindre flinke» i faget, vert endå dårlegare.

Intervjuar: *Er det noko du kunne tenkt deg at var annleis i kroppsøvingsfaget?*

Dina: *Eg er jo veldig nøgd med faget slik det er no, men før har eg syntes at kroppsøvingsfaget ofte har innehaldt dei sportane som er populære i kommunen, og at dei som er dårlege og ikkje driv med noko idrett på fritida, ikkje blir prioritert, dei fokuserer heller på dei som er flinke. På ein måte at dei som er best skal bli endå betre, medan dei som ikkje strekker til, gjer ikkje noko om vert dårlegare... litt sånn som det typisk er med lagidrettar.*

At dei som *er best skal bli endå betre*, og at faget inneheld innlæring av ulike idrettar er ein tendensen Dina ser i kroppsøvingsfaget. Dette er svært uheldig på mange måtar, og i dette tilfellet svært uheldig for faget si legitimering kring rørsleglede og rørslemangfald. Vidare legg ho fram nokre tankar kring kva ein som kroppsøvingslærer kan gjere for at fleire elevar vert engasjert i timane. Ho seier følgjande:

Dina: *Eg trur det kunne vore lurt å tatt ein prat med elevane der det vert snakka om kva det er dei vil oppnå med kroppsøvingsfaget, kva dei likar og ikkje likar, og korleis ein kan engasjere folk til å delta meir i timen. Det hadde vore kjekt om det vart lagt opp til alle sine interesser, men sjølv sagt vert jo det litt vanskeleg.*

Det ligg mykje bra i det Dina seier her. Ved å bli betre kjend med elevane, kva dei likar å halde på med og ikkje, og kva tankar dei har kring kroppsøvingsfaget, vert elevane både sett og høyrd. Ein kan ikkje ha undervisning i kvar enkelt elev si interesse, men det er noko som heiter tilpassa opplæring, og det er viktig for meistring og glede i faget. Caroline saknar det same. Når eg spør om det er noko ho tenkjer kunne vore annleis i kroppsøvingsfaget seier ho at *dei* burde vore flinkare til å tilrettelegge timane betre, og med *dei* meiner Caroline lærarane i kroppsøvingsfaget. Ho seier vidare at det kan virke som at lærarane har dei same forventningane til alle elevane i klassen, men at *me er jo alle forskjellige*, og dette meiner Caroline at ikkje alle lærarane er like flinke til å sjå.

Intervjuar: *Er det noko du tenkjer kunne vore annleis i kroppsøvningsfaget?*

Caroline: *Nei, kanskje at dei kan tilretteleggje meir, og at du må kunne vise kor god du er til å samarbeide, og ikkje berre kor god du er individuelt. For det er ofte slik at med fotball og sånt, om du er veldig flink til å drible og alt det der, men ikkje er flink til å spele med medspelarar, så burde ikkje dei fått så god karakter, for dei klarar ikkje å sjå medspelarar, eller at dei blir piss-sure om du ikkje klarar å ta ballen for eksempel. For det er ein del lærarar som ikkje er så flink til å sjå det... Det virkar som om at dei forventar det same av alle saman, men me er jo alle forskjellige. Det blir urettferdig å dømme alle på same måte, for nokon spelar idretten aktivt på fritida, og for dei som ikkje gjer det, så er det liksom ikkje deira feil at dei aldri har prøvd det før... Eg har opplevd det før, du blir liksom satt ut på banen, utan å ha lært idretten, og så veit du ikkje kva du skal gjere, og så får du dårleg karakter på grunn av det.*

Caroline trekkjer fram at å det vere «flink» i ein idrett, eller i kroppsøvningsfaget generelt, er meir enn å bere ha god spelforståing og ballkontroll. Samarbeid er ein vel så viktig dugleik ein skal inneha for å vere «flink» i faget. Som lærar er det viktig å løfte blikket slik at ein ser kvar enkelt elev, og ikkje berre det som skjer framfor målet. Håkon hugsar spesielt godt ein kroppsøvningslærar han har hatt – ho såg kvar enkelt elev. Håkon fortel at denne lærarinna var flink til å skape relasjonar til alle elevane ho hadde sjølv om dei var mange, og ho gjorde slik at ein ikkje berre vart ein elev i mengda:

Håkon: *Ho eg hadde på [vidaregåande] var veldig god på relasjonar, ho var i tillegg veldig ung. Ho var flink på å skapa ein relasjon til alle, sjølv om det var veldig mange elevar. Du vart ikkje berre ein elev i mengden på ein måte. Det var ho veldig flink til.*

Det kan for mange elevar opplevast som at ein berre er ein elev i mengda, sjølv om det er mange elevar, er det ofte ikkje mykje som skal til for at ein føler seg sett. I følgje informantane mine kan det handle om å få tilbakemeldingar, ein high-five eller berre eit smil.

Når eg spør Dina om ho kan fortelje meg noko om dei ulike kroppsøvningslærarane ho har hatt, kjem ho raskt inn på dette med kor viktig det er å bli sett. På barneskulen kan Dina hugse at ho ikkje var ein favoritt, noko som tydeleg var sårt for ho. Seinare, på ungdomsskulen, fekk Dina ein lærar som var flink til å sjå alle rundt seg. Vidare fortel ho at no på vidaregåande er lærarane flinke med tilrettelegging, og ho syns det er *godt å veta at ein er god i noko.*

Intervjuar: *Kan du fortelje noko om kroppsøvningslærarane du har hatt? Er det nokon som skil seg ut positivt/negativt?*

Dina: *Eg hugsar frå barneskulen, då hadde me ei dame og ho var veldig sånn at ho favoriserte. Og det var veldig sånn at det gjekk ut på kven ho var nærast med i familie, og eg hugsar godt at eg var ikkje favoritten, uansett kva eg gjorde var eg på ein måte den som*

ikkje vart sett uansett kva eg gjorde, og eg følte jo at sjølv om eg vart skikkeleg godt i ein sport så fekk eg aldri skryt. Eg ville jo vere ein av guttane óg på ein måte, den kule som vant i alt... Og så kom eg på ungdomsskulen, då vart eg på ein måte sett på ein heilt anna måte. Der var det sånn at ho var veldig flink på å sjå alle. No på vidaregåande får me heile tida tilbakemeldingar på kva du kan forbetra eller kva du er god i. Her får me på ein måte heile tida rettleiing, så det er veldig betryggande og på ein måte å veta at ein er god i noko. Så ja, det har eigentleg berre bygd seg opp.

Elevane treng å bli sett, og dei treng å få tilpassa opplæring. Når elevane opplever meistring i faget, er det ein stor sjanse for at dei oppnår rørsleglede i faget, og får eit positivt forhold til å vere i fysisk aktivitet.

Drøfting av empiri med bakgrunn i teori

I følge informantane mine har det vore ein del grupperingar i kroppsøvingsfaget. Undersøkingar viser at målet om sosial utjamning i skulen ikkje er nådd, og dette gjev grunn til å tru at det same gjeld for kroppsøvingsfaget (Dowling, 2016). Konkurransedrett som skapar vinnarar og taparar, og som fremmar verdiar som «raskare, høgare, lengre», skulle bli tona ned i kroppsøvingsfaget på 70-talet (Dowling, 2016, s. 250). Eit kroppsøvingsfag som skulle leggje til rette for at elevane skulle oppleve gleda av å vere i rørsle, og dei ibuande verdiane knytt til det å vere eit menneske i rørsle, skulle verte styrka (Dowling, 2016). Resultata frå mi studie, så vel som andre studiar gjort på elevar sine opplevingar av kroppsøvingsfaget, tyder på at visjonen om å skape kroppsøvingstimar som ein stad der deltaking vert vektlagt framfor prestasjon, kan verke fjern. Ein kan med det stille spørsmål til i kva grad ein har lukkast med endringa frå eit prestasjonsfokus mot deltaking i kroppsøvingsfaget (Dowling, 2016). Informantane fortel om kroppsøvingstimar med eit konkurranseprega innhald. Internasjonale funn viser at prestasjons- og konkurransediskursar dominerer kroppsøvingsundervisninga, og det kan verke som om prestasjonskrava har vorte forsterka i dagens samfunn der mange lærarar engasjerer elevane i kontinuerleg måling av forutbestemde rørsleoppgåver – framfor å la dei utforske eit breitt spekter av aktivitetar ut i frå sine eigne føresetnader (Dowling, 2016).

Ved at elevane møter aktivitetar som er tilpassa eigne føresetnader, er det nærliggande å tru at dette vil føre til auka glede og meistring (kompetanse) i faget. Når ein legg til rette for tilpassingar av ulik vanskegrad har ein den einskilte elev sine læringsføresetnader som basis (Briseid, 2006), og det er med det nærliggande å tru at dette er avgjerande for ein elev si rørsleglede i kroppsøvingsfaget. Dette samsvarar med forslaget Corbin (2002) presenterer i artikkelen sin der han hevdar at elevane si meistring er viktig for å fremje verdien av fysisk aktivitet. Dersom undervisninga ikkje tar

utgangspunkt i elevane sine føresetnader, er sannsynet stort for at elevane ikkje meistarar og mistrivst i faget, som igjen kan gå ut over rørslegleda deira. I forbindelse med tilpassa opplæring kan ros og framovermeldingar, som er realistiske for elevane ut i frå deira føresetnader, bidra til at elevane i større grad meistarar og opplever auka glede når dei utfører aktivitetar.

Variasjon kan óg vere med på å påverke elevane sin motivasjon, innsats og rørsleglede i faget. Variasjon omhandlar ikkje å variere mellom ulike idrettar, men å bruke kroppen allsidig i varierte aktivitetar. Haug (2004) påpeiker at ein gjennom variasjon sikrar at elevane får læringsutbytte. Gjennom variasjon vil meistringskjensla (kompetanse) auke hjå fleire elevar. Ein kan difor ansjå variasjon som ein moglegheit for å fremje rørsleglede, då der er ein bevisstheit hjå lærarane om å velge aktivitetar som passar elevane. Skaalvik & Skaalvik (2005) hevdar at eit inkluderande og godt læringsmiljø legg føringar for at elevane føler tryggleik og aksept for å vere forskjellige. Dersom ein i tillegg baserar læringsmiljøet på tryggleik (tilhøyrslø) vert det gitt rom for å prøve ut nye aktivitetar. Det er både læraren og elevane sitt ansvar at alle skal føle seg inkludert og oppleve eit positivt og godt læringsmiljø. Ved at elevane føler tryggleik og aksept i læringsmiljøet kan ein introdusere nye aktivitetar i kroppøvingstimane, og med det vil elevane få moglegheit for å finne glede i andre aktivitetar enn berre tradisjonsidrettane.

Nordahl (2007), ifølge Haug (2006), skriv at variasjonen i den pedagogiske praksisen mellom skular, klassar og basisgrupper i den same skulen er stor. Både i arbeidsmetodar, systematikk og struktur. Desse variasjonane kan ein bruke som argument for at undervisninga i stor grad vert realisert av val tatt av den enkelte skule og lærar i konkrete pedagogiske situasjonar. Nordahl (2007) skriv og at lærarane nyttar sin erfaringsbaserte kunnskap til å leggje vekt på arbeidsmåtar og organiseringsformer i undervisninga, som dei sjølv opplever at dei har kontroll over. Undervisninga vil difor ikkje nødvendigvis vere tilpassa elevane, men at bruk av erfaringsbasert kunnskap omhandlar at undervisninga då vert tilpassa lærarane sine ynskjer og dugleikar. Dette er uheldig då det er elevane som treng å bli sett.

7.2.6 Kroppøvingslæraren

I intervjuet kjem det tydeleg fram viktigheita av ein god kroppøvingslærar, og ikkje minst kor synleg han eller ho er for elevane. Men kva vil det eigentleg seie å vere ein god kroppøvingslærar? Dette har informantane mange tankar om, og dei snakkar ut i frå tretten års erfaring frå ulike skular med ulike lærarar. Anniken legg vekt på at kroppøvingslæraren skal vere ein motivator. Ho fortel:

Intervjuar: *Kan du fortelja noko om dei ulike kroppsøvlingslærarane du har hatt? Er det nokon som skil seg ut positivt/negativt?*

Anniken: *Ja, eg har hatt nokon, og dei har ofte vore alt for strenge, og det gjorde at elevane ofte vart demotiverte, fordi at dei ikkje følte at dei fekk ting til uansett... og det var negativt. Men så har eg hatt ein, og han var veldig motiverande. «Dette klarer du!» og litt sånne ting sa han. Han var gira, og det gjorde at det blei så mykje kjekkare med ein gang, for då fekk ein lyst til å gjere ting, og ein fekk lyst til å klare det, sjølv om ein ikkje nødvendigvis var så flink. Då tenkte eg berre: eg skal prøve så godt eg kan.*

Ho har oppfatta mange kroppsøvlingslærarar som strenge. Dette gjorde at ho og andre medelevar følte at dei ikkje meistra noko som helst i faget. Når ho seinare i skulelauget fekk ein kroppsøvlingslærar som var positiv og motiverande, fekk ho ei lyst til å prøve, og ei lyst til å meistre noko som igjen gjorde at ho opplevde glede i faget.

Birte fortel om ein del negative erfaringar med ulike kroppsøvlingslærarane ho har hatt opp gjennom skulelauget. Ho fortel blant anna at på barneskulen hadde ho kroppsøvlingslærarar som var lite engasjerande, heller kommanderande. På ungdomsskulen hadde ho ein nyutdanna kroppsøvlingslærar som ikkje våga å ta kontroll over timen, og lot elevane velje kva som skulle vere innhaldet, dessverre vart det då slik at dei elevane som ropte høgast fekk velje kva dei skulle gjere i timen – og det vart som regel fotball. Vidare på ungdomsskulen hadde Birte ein fotballtrenar som kroppsøvlingslærar, og timane bar preg av dette.

Intervjuar: *Kan du fortelje litt om dei ulike kroppsøvlingslærarane du har hatt?*

Birte: *Sånn tidleg barneskule hadde me ein... ikkje så veldig... hmm, kva skal eg sei... trent person. Ho var veldig stor, og kunne eigentleg ikkje gå, og satt berre i ein stol, så sa ho berre til oss «løp rundt», «spel kanonball», og sånn «ein gang for tjue år sidan kunne eg stå på henda, men det kan eg ikkje no, prøv det dykk», så ja, sånn var barneskulen. Og seinare på barneskulen fekk me mannen hennar, som når me skulle på joggetur, så køyrde han opp i bil og det einaste han sa var «spring rundt», dei var ganske like ser du. Og så på ungdomsskulen var det ho eg fortalde om i stad, som var nyutdanna og gjorde berre det som dei som ropte høgast ville, og så kom eg til den plassen eg flytta til, der fekk me ein fotballtrenar som kroppsøvlingslærar som berre ville spele fotball og ikkje kunne dansa eller liknande, så det hadde me ikkje. Og ja, så er det her eg er no, og her er det bedre.*

Intervjuar: *Kva syns du om lærarane du har hatt her då? Hmm, kva skal eg seie, dei har tatt meir hensyn til folk og dei ser kvar enkelt elev.*

Heldigvis avsluttar Birte det tretten år lange skulelauget med gode opplevingar i kroppsøvlingsfaget, og med ein kroppsøvlingslærar som ser ho for den ho er. Dette er viktig for hennar rørsleglede og forhold til fysisk aktivitet vidare i livet. Vidare spør eg Birte kva det er som kjenneteiknar ein god kroppsøvlingslærar for ho:

Intervjuar: *Kva er det som kjenneteiknar ein god kroppsøvingslærer for deg?*

Birte: *Ehm, ein må vere open for mange typar idrettar, ikkje berre slik «å, men eg er fotballtrener, det er det einaste eg kan». Læraren må ha eit opplegg klart, vere strukturert og følge opp planen.*

Intervjuar: *Korleis ønsker du at læraren er med deg?*

Birte: *Det veit eg ikkje heilt... Kanskje det å vere open for alternative idrettar. Men altså, det er jo greit med lærarar som pusher deg til å gjere ting óg, og ikkje at dei berre heile tida gjer slik at alle blir nøgde, for då lærer ein jo ingenting på ein måte.*

Ho ynskjer ein kroppsøvingslærer som er open for alternative idrettar, og ein som er strukturert. Ho legg ved at det óg er bra med ein lærar som pushar ein til å gjere ting, for det er på den måten ein lærer – å alltid vere i komfortsona er ikkje bra for utvikling.

Caroline fortel om kroppsøvingstimane og kroppsøvingslæraren ho har no på vidaregåande, og det kjem tydeleg fram av samtlege informantar at denne kroppsøvingslæraren held harde treningsøktar i faget, noko dei tilsynelatande ser ut til å like. Eg siterar: *Då gjer me meir i timen, og me får faktisk ei god treningsøkt ut av det, i staden for at du berre leikar deg gjennom økta og ikkje treng å dusje etterpå.* Når Caroline fortel om ungdomsskulen, minner det mykje om det Birte prata om. Caroline hadde óg ein nyutdanna lærar som gav lett etter. Ho trur det handla om at ho i tillegg til å vere gymlærer, var norsklæraren deira, og på den måten klarte ho ikkje å få *den der respekten*:

Caroline: *No i tredje klasse har me ein lærar som er veldig sånn der... me har aktiv pause, me har liksom ikkje pause pause. Og så snakkar han om at me må vere forsiktige når me går ut av timen medan me held på i tilfelle me kreperar når me kjem ut, for me er ein del som har astma og slike ting, og det fekk me verkeleg kjenne på den fyrste timen me hadde med han i år. Han har mykje hardare timar enn nokon andre me har hatt, han vil få meir ut av timen enn dei andre lærarane me har hatt, og det er positivt. Då gjer me meir i timen, og me får faktisk ei god treningsøkt ut av det, i staden for at du berre leikar deg gjennom økta og ikkje treng å dusje etterpå.*

Intervjuar: *Korleis var det på ungdomsskulen då?*

Caroline: *På ungdomsskulen hadde me ei som var heilt ny, og ho visste ikkje heilt korleis ho skulle ta styringen, og det endte ofte med at me ikkje fekk gjort så mykje i timane, for ho klarte ikkje heilt å få den der respekten, og styringen, for ho va óg norsklæraren vår... så liksom me likte ho ikkje så godt. Ho greidde liksom ikkje å nå opp til elevane, så då vart det ein del tøv og vas, noko som gjorde at det tok si tid før me begynte, og så gav ho ofte etter. Me endte stort sett opp med å gjere det fleirtallet ville, og ikkje det ho hadde planlagt... Det vart stort sett aldri gjennomgang av det tekniske og reglar og sånt i dei ulike idrettane. Det var berre okei, no skal me spele volleyball, så sett opp nettet og spel og prøv i veg. Og då endte det opp med at det berre vart eitt touch og over nettet igjen, så samspelet var dårleg.*

Det kjem tydeleg fram at Caroline og dei andre informantane har gjort mange refleksjonar rundt

kroppsøvlingsl r r ne dei har hatt. N r eg sp r Caroline kva det er som kjenneteiknar ein god kroppsøvlingsl r r for ho, svarar ho f lgande:

Intervjuar: *Kva er det som kjenneteiknar ein god kroppsøvlingsl r r for deg?*

Caroline: *Det er ein som har respekt og autoritet ovanfor elevane sine, og ein som ser hensyn og behova deira p  ein m te, at ikkje han ser alle p  ein m te likt, men ser p  enkeltindividet, og som passar p  at alle bli inkludert, og at det g r bra med alle sammen. Og at det ikkje blir nokon som st r p  sidelinja, eller at det er for stor vanskelighetsgrad sant, og ein som ser at alle klarar   henge med. Det er nokon  velsar der det er poenget, men vanlegvis skal det jo vera nok til at alle kan gjere sitt beste, og at deira beste er bra nok, og at dei vurderer ut i fra innsats istaden for kor gode dei er i idretten. Ein som er med i timen, og ikkje berre st r p  sidelinja og seier kva me skal gjere. Heller bli med   vise  velsane, i staden for   berre sitte i ein krok   stirre.*

Det er viktig med ein l r r som har respekt og autoritet ovanfor elevane sine, og at han eller ho ser kvar enkelt elev sine behov, og at alle vert inkludert. Desse tinga ho nemner her er viktige for r rslegleda til elevane. P  det same sp rsm let, svarar Einar at ein god kroppsøvlingsl r r er ein l r r som inkluderer seg sj lv i timen. P  den m ten vert ikkje l r ren *eit s nt overmenneske* som kommanderer deg rundt. Einar seier  g at det er viktig at l r ren tar omsyn til kompetanseniv et til elevane sine:

Intervjuar: *Kva er det som kjenneteiknar ein god kroppsøvlingsl r r for deg?*

Einar: *Eg kan jo bruke Eirik som eksempel for han er veldig s nn... «Huff denne aktiviteten likar eg ikkje, eg klarar det ikkje sj lv, men me skal iallfall alle pr ve samtidig». Han er ein l r r som blir med p  aktivitetane, og innser at «herregud, no vert eg og sliten, dette klarar ikkje eg heller», i forhold til ein l r r som berre st r der og peikar, for ein s nn l r r hadde me p  ungdomsskulen. Han berre stod og sa kva me skulle gjere, og var aldri med sj lv, medan Eirik han joggar med oss, og er med p   vingane for   visa kva me skal gjere. S  ja, det er positivt om ein som l r r inkluderer seg sj lv. D  kan ein  g sj  litt betre kva det eigentleg er ein skal gjere, for om me ikkje veit kva me skal gjere, og du f ler ikkje d  at l r ren er eit s nt overmenneske som er over deg p  alle moglege niv , han er liksom med oss. Ein l r r m   g ta hensyn til kompetanseniv et til elevane sine. S nn som Eirik han starta jo med for h ge forventningar, men trappa det ned n r han blei bedre kjend med oss... Me er jo ikkje ein idrettsklasse, me trener ikkje kvar dag i veka.*

Samtlege informantar gjer inntrykk for at dei trivst med kroppsøvlingsl r ren dei har no, nettopp p  grunn av det Einar skildrar her, med at han er ein l r r som sj lv tar del i timane. I tillegg til det Einar fortel om ein god kroppsøvlingsl r r, legg Fabian til at ein god kroppsøvlingsl r r er ein l r r som er kreativ og har mykje energi – *ein som f r litt liv i det liksom*. L r ren m   g vere flink til   lytte, slik at det blir eit godt forhold mellom l r r og elev.

Intervjuar: *Kva er det som kjenneteiknar ein god kroppsøvingslærer for deg?*

Fabian: *Nei, litt sånn kreativ, ein som har litt energi til å oppmuntre oss, ein som får litt liv i det liksom, og ein som gir oss ein god og hard trening... ikkje altfor hard, men passe. Første treningsøkt med Eirik vart me jo alle litt skremt, men det kom seg etterkvart. Han må óg vere flink til å lytte. Det skal ikkje vere sånn at du kan lure deg unna, men det må vere sånn at han tar eleven seriøst.*

Å være ein engasjert, inkluderande, og delaktiv kroppsøvingslærer, med tydelege planar, er blant anna det informantane meiner er ein god kroppsøvingslærer. Håkon tar meg med gjennom heile skulelaupet sitt, og fortel om dei ulike kroppsøvingslærarane han har hatt:

Intervjuar: *Kan du fortelja noko om kroppsøvingslærarane du har hatt? Er det nokon som skil seg ut positivt/negativt?*

Håkon: *Barneskulen kan eg ikkje sei at eg hugsar noko spesielt... Dei som er kroppsøvingslærarar på barneskulen har kanskje ikkje tatt kroppsøving som utdanning. Når eg gjekk der var det liksom dei som kunne litt gym som hadde gymmen, ikkje nødvendigvis at du var utdanna til det. Det er jo meir berre gøy på barneskulen, i og med at ikkje hadde karakterar. Men ja, ungdomsskulen, kven hadde eg då... Eg lærte mykje av pappa, det var i eit valfag som heitte «fysisk aktivitet», og det var for dei som var litt meir gira på gym, så då lærte eg mykje, og så forstår eg jo pappa veldig godt. No har me Eirik, han syns eg er veldig flink. Alle eg har hatt på vidaregåande har vore veldig flinke på ulike måtar. Ho eg hadde på [vidaregåande] var veldig god på relasjonar, ho var i tillegg veldig ung. Ho var flink på å skapa ein relasjon til alle, sjølv om det var veldig mange elevar. Du vart ikkje berre ein elev i mengden på ein måte. Det var ho veldig flink til. Og så det å engasjere seg i elevane, det er viktig, iallfall når det er så mange elevar. Ho var óg veldig flink til å lære bort, og ho ba på seg sjølv. Vegard, som eg hadde i fjor, han óg var flink på å få med seg alle. Det var ikkje dei tyngste timane, men det var øvingar alle kunne gjennomføre. Det var mykje lek og moro. Og så hadde me litt idrettar óg, det óg fungerte i grunn veldig fint, han var god til å lære bort. Og så er det Eirik då, han er flink til å ha harde gymtimar, men han er flink til å gje positive tilbakemeldingar til folk. For me er jo veldig forskjellige, kva form me er i og kor mykje me har trent, og kva kroppar me har på ein måte, så syns eg han er flink til å sjå folk og gje positive tilbakemeldingar. Sjølv om det er harde timar er han i tillegg flink til å engasjere oss elevar. Så ja, ein god lærar byr på seg sjølv, og det å klare å få med alle uansett økter, uansett kor harde dei er, det er viktig å klare å engasjere.*

Håkon er ein gut som alltid har likt å vere i aktivitet, og kroppsøvingsfaget har vore eit av hans yndlingsfag gjennom heile skulelaupet. Som ein kan sjå i empirien, er Håkon alltid positiv, og han tar gjerne i mot ei utfordring. Sjølv om det kan verke som om alt har vore fint for Håkon, har han mange tankar kring kva det vil seie å vere ein god kroppsøvingslærer, då det er tydeleg at han legg merke til korleis kroppsøvingstimane vert utført.

Drøfting av empiri med bakgrunn i teori

Ut i frå samtalan med informantane, er det tydeleg at kroppsøvingslæraren har mykje å seie for

deira forhold til rørsleglede i kroppsøvingsfaget. Wallhead & Buckworth (2004) har undersøkt motivasjonsteoriar som har vorte brukt i kroppsøvingsfaget, og legg fram at elevane si oppfatning av kompetanse innanfor ein aktivitet vert påverka av motivasjonsforma klasse- og lærarar lagar. Dersom læraren legg til rette for elevmedbestemming og val, fremmar samarbeid i grupper, legg merke til individuell utvikling, og justerer oppgåver til elevane, vil dette bidra til å fremje eit meir oppgåveorientert miljø og indre motivasjon hjå elevane. Informantane seier, som vist under kapittel «Innhald og lærdom», at dei saknar eit meir variert innhald i kroppsøvingstimane. Dersom fleire ulike aktivitetar vert presentert med oppgåver som er optimale utfordringar for elevar med ulikt nivå, kan ein forbetre læringsklimaet (Ommundsen & Kvalø, 2007). Når elevane føler seg flinke i ein aktivitet, vil dei truleg halde fram med aktiviteten. Dersom dei opplever glede med aktiviteten vil dette kunne fremje deira regulering mot indre motivasjon der dei opplever at aktiviteten er målet i seg sjølv, og at deira handlingar og deltaking kjem av eiga interesse, noko som igjen er med på å påverke rørslegleda til elevane. (Deci & Ryan, 2000).

For å fasilitere internaliseringsprosessen og bidra til at elevane sine motivasjonsregulerande prosessar går mot autonom og indre motivasjon, har Deci, Eghrari, Patrick & Leone (1994) identifisert ulike sosiale føresetnader (Deci et.al., 1994; Deci & Ryan, 1991; Deci & Vansteenkiste, 2004; Ryan & Deci, 2002 I; Hagger & Chatzisarantis, 2007). Den mellommenneskelege konteksten der handlingane vert utført, må vere støtta av dei grunnleggjande psykologiske behova, noko som kan verte gjort ved å leggje til rette for autonom regulering og integrering. For å fremje autonomi kan kroppsøvingslæraren gje elevane den nødvendige informasjonen om ein dugleik eller taktikk, og deretter gje elevane val for korleis dei kan utføre oppgåva. Læraren kan òg fremje internalisering og indre motivasjon ved å leggje til rette for samarbeid i mindre grupper, og ved å unngå kontrollerande språkbruk. I staden for å seie «du må», «du skal» og «du burde», kan ein bruke formuleringar som «kanskje du kan prøve å» og «om du gjer det på denne måten» osv. (Standage, Gillison & Treasure, 2007). Vurdering av idrettslege evner og prestasjonar er eit grunnleggjande prinsipp i konkurranseidrett, og på bakgrunn av mine resultat gjev det grunn til å tru at me finn ei slik vurdering i kroppsøvingsfaget. For å kunne motverke dette vert det viktig for læraren å undervise på ein måte slik at læring, forståing og problemløysing blir mål i seg sjølv i eit autonomistøttande miljø. Ved individuelt arbeid er det viktig at elevane vert motiverte for å vurdere seg sjølv i forhold til personlege mål, slik at kompetanse i størst mogleg grad vert knytt til eigen framgang, og ikkje til eit resultat at sosiale samanlikningar basert på idrettslege prestasjonar.

Som vist i empirien har fleire av informantane hatt negative erfaringar med kroppsøvingslærarar og enkelte medelevar. Anniken seier blant anna: *«Eg har hatt nokon, og dei har ofte vore alt for strenge, og det gjorde at elevane ofte vart demotiverte, fordi at dei ikkje følte at dei fekk ting til uansett...»* Dersom tilbakemeldinga er negativ kan det vere med på å understimulere behovet for kompetanse, og med det redusere den indre motivasjonen hjå eleven (Deci & Ryan, 2000). Dersom tilbakemeldinga er positiv kan den bidra til å auke eleven sin indre motivasjon, men den har berre effekt om eleven føler seg ansvarleg for resultatet av handlinga, eller at tilbakemeldinga ikkje øydelegg for kjensla av sjølvbestemming til å gjere aktiviteten (Deci & Ryan, 2000). Informantane skildrar formelle tilbakemeldingar i form av kommentarar frå læraren, men meir uformelle tilbakemeldingar i form av kroppsspråk og kommentarar frå medelevar. Slike uformelle tilbakemeldingar verkar å vere av stor betydning. Elevane som ikkje er, eller har vore, aktive i organisert idrett forklarar at dei opplever å øydelegge og å vere skuld i at dei tapar, sjølv om dette ikkje vert sagt eksplisitt av andre. Det går meir ut på kjensla av kommentarar frå medelevar i slike situasjonar, som verkar å understimulere både behovet for kompetanse og tilhøyrsløse. Det at elevane heile tida samanliknar seg sjølv og deira egne prestasjonar med andre, uavhengig av deira føresetnader, viser at prestasjonspresset er til stades. Når den sosiale konteksten ikkje er autonomistøttande og meistringsorientert, vert den prestasjonsorientert, og med det basert på ein standard for alle som fører til sosial samanlikning. Dette er det viktig at kroppsøvingslæraren er bevisst på, då både den enkelte elev sin motivasjon og motivasjonsklimaet generelt i undervisningssituasjonen, legg føringar for trivsel og rørsleglede (Csikszentmihalyi, 1975; Deci & Ryan, 1985; Bandura, 1997). Kroppsøvingslæraren si innsikt om kva som avgrensar og kva som skapar rørsleglede, samt evna og moglegheitene han eller ho har til å leggje til rette for undervisninga, er viktig for elevane si rørsleglede og forhold til fysisk aktivitet i framtida.

8 Oppsummerande avslutning

I denne undersøkinga har eg gjennom ei kvalitativ tilnærming analysert kva erfaringar elevar på siste året i den trettenårige grunnutdanninga har hatt med rørsleglede i kroppsøvingsfaget. Det viser seg at kroppsøvingsfaget består av ei rekke ulike faktorar som har noko å seie for at elevane vil kunne oppnå rørsleglede i faget. I mi studie er det følgjande faktorar som har vorte synlege; *få til, innhald og lærdom, positive kjensler, å vere i lag, bli sett og kroppsøvingslæraren*. Desse formuleringane har vakse fram frå ordvalet til informantane, medan i figuren nedanfor (Figur 2) har eg namngitt faktorane med fagspråk. Faktorane i modellen vil difor heite; *meistring, innhald og lærdom, positive kjensler, samhald, tilpassa opplæring og kroppsøvingslæraren*. Informantane si forståing og erfaring med rørsleglede i kroppsøvingsfaget, kan ein ikkje sjå på isolert slik dei er presentert i kapittelet ovanfor, då desse faktorane samhandlar og påverkar kvarandre. Eg vil no, med utgangspunkt i figur 2, leggje fram alle faktorane for deretter å sjå dei opp mot heilskapen. Dette er i tråd med den hermeneutiske sirkel som omhandlar ein kontinuerleg fram- og tilbakeprosess mellom delar og heilskap (Krogh, 2014).



Figur 2 – Faktorar for rørsleglede

MEISTRING

Når informantane snakkar om kva det er som gjev dei rørsleglede, handlar det i hovudsak om aktivitetar dei meistrar. Det dei meistrar er óg det dei ynskjer å ha i faget. Elevane som er positive til faget ynskjer utfordringar, og er villige til å lære seg nye dugleikar. Elevane som er mindre positive til faget vegrar seg derimot for utfordringar i frykt for å feile. Det kan sjå ut til at vanskegraden ofte er for høg, og elevane vil på den måte ikkje oppnå meistring, men mislukkast i den gitte øvinga. Når dette gjentar seg gong på gong, vert kroppsøvingsfaget ein arena der ein føler at dei ikkje strekk til. Å meistre er viktig for å oppnå rørsleglede, då meistring er nært knytt til kompetanse, som igjen er naudsynt for å oppnå indre motivasjon og glede. Behovet for å kunne påverke omgjevnadane er ein grunnleggjande motivasjonsfaktor, og oppgåvene må vere optimale for den einskilde sin kapasitet for at personen skal oppleve seg sjølv som kompetent (Csikszentmihalyi, 1975 I: Deci & Ryan, 1985)

INNHALD & LÆRDOM

Informantane framhevar at læring i kroppsøvingsfaget er teori, i form av kunnskap om kropp og trening, og læring av teknisk riktige utføringar av idrettslege dugleikar. Innhaldet i faget tyder på å vere relativt tradisjonelt, der dei same idrettane går igjen år etter år. Det er tydeleg at elevane ynskjer meir medbestemming i kroppsøvingsfaget, og dei uttrykkjer at det er ynskjeleg med ei forandring når det kjem til innhald og aktivitetar i undervisninga, noko som kan påverke rørsleglede til elevane. Det ser ut til at kroppsøvingsfaget ikkje berre byggjer på lange tradisjonar, men at óg profesjonen av lærarar har vanskar med å endre tradisjonane. Læraren sin bakgrunn, utdanning, interesser og idretten sin plass i lokalmiljøet, verkar å vere faktorar som påverkar innhaldet i faget. Det viser seg at elevane opplever kroppsøvingsfaget som ferdigheitsorientert, og at mykje av kroppsøvingsfaget si praktisering fell saman med logikken og verdisystemet til den organiserte idretten. Elevane som likar faget er positive til det meste og synest faget er kjekt uansett kva det måtte innehalde, så lenge det er fysisk aktivitet. Elevane som har eit meir anstrengt forhold til faget, har på den andre sida reflektert mykje over innhaldet og målet med faget. Dei veit kva dei likar, og kva som er grunnen til at dei ikkje likar det.

POSITIVE KJENSLER

I samtale med informantane om kva det er som gjev dei rørsleglede, er det mange av dei som ikkje heilt klarar å setje ord på det. Det det skildrar når dei snakkar om rørsleglede er gjerne noko som dei kan relatere til positive kjensler. Dei likar å halde på med aktiviteten då den fører til ei god kjensle i kroppen, eller på grunn av at dei får meir energi av å utføre den. Sjølv om føremålet tilseier at faget skal bidra til livslang rørsleglede, betyr ikkje dette nødvendigvis at elevane skal trivast eller oppleve rørsleglede der og då. Undervisninga skal derimot understøtte at elevane opplever eit rørslerrepertoar og ei kroppsleg meiningsfull læring over tid, der dei kan reflektere over seg sjølv og si eiga læring. Dersom ein inkluderer eit slikt perspektiv i kroppsøvningsfaget, vil det kunne bidra til dybdelæring og rørsleglede i eit langsiktig perspektiv (Aasland & Engelsrud, 2018).

SAMHALD

Samarbeid og samhald blant elevane er óg viktige faktorar i kroppsøvningsfaget for at elevane skal oppnå rørsleglede. Informantane framstiller faget som ein ypparleg arena for å verte betre kjend med klassekameratane på, enn å berre skulle vere i klasserommet. For dei fleste informantane er noko av det som gjer det kjekt å vere i aktivitet, fellesskapet. Fokus på samhandling i kroppsøvningsfaget kan føre til at alle elevar vert inkludert og tek vare på kvarandre på ein god måte, som igjen kan føre til auka glede ved faget.

TILPASSA OPPLÆRING

Informantane ynskjer å bli sett og høyrd av både medelevar og kroppsøvningslæraren. I læreplanen sin generelle del og under prinsippa for opplæring, står det at skulen og lærarane skal tilpasse undervisninga etter elevane sine føresetnader, evner, kjønn og kulturell bakgrunn. Elevane skal kunne nå måla sine, oppleve meistring og samstundes få dei utfordringane som er tilpassa deira nivå (Udir, 2012a). Utfordringa og forbedringspotensialet til kroppsøvningsfaget verkar å liggje rundt det å leggje til rette for eit autonomistøttande miljø, der elevane opplever støtte, medbestemming, tryggleik og utvikling. Når elevane sjølv ser verdien av aktiviteten og opplever glede ved å utføre den, i staden for å delta på grunn av ytre kontrollerande faktorar, vil faget kunne heve verdien sin og elevane kan utvikle ein indre motivasjon.

Kroppsøvlingslæraren har mykje å seie for elevane sitt forhold til rørsleglede i kroppsøvlingsfaget. Elevane som møter i skulen er ulike når det gjeld erfaring, interesser, evner, kunnskap og dugleikar. Dei har forskjellig sosial og kulturell tilhøyrsl, og representerer forskjellige kjønn, språk, kulturar og livvssyn. For å kunne leggje til rette for eleven, må kroppsøvlingslæraren kjenne til elevføresetnadane i ein klasse. I kroppsøvlingsfaget er kropp og bruk av kroppen sentralt i undervisninga, noko som ikkje er like enkelt for alle elevar. Det kan vere manglande sjølvtilitt, sjukdom, funksjonshemming, vonde erfaringar eller opplevingar som gjer at dei har eit dårleg forhold til kroppen. Det er derfor viktig med eit godt klassemiljø som er trygt, inkluderande, aksepterande og støttande, og at læraren har forståing for alt det kjenslemessige rundt. Kunnskapen læraren har om elevane og klassen, har betydning for val av innhald, mål, læringsaktivitet og organiseringsformer i undervisninga, noko som igjen har betydning for deira rørsleglede (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Problemstillinga i oppgåva stiller spørsmål om kva erfaring elevar på siste året i den trettenårige grunnutdanninga har hatt med rørsleglede i kroppsøvlingsfaget. I presentasjon og diskusjon av resultatata står respondentane sine erfaringar med rørsleglede i kroppsøvlingsfaget fram som oppdelte. Eg vil presisere at dette er eit analytisk skilje. Analytisk ser ein dei ulike faktorane som oppdelte, men i praksis viser det seg å ikkje vere slik. Faktorane for rørsleglede som informantane skildrar, samverkar med kvarandre. For at elevane skal oppleve rørsleglede i faget er det viktig at dei opplever meistring i den utvalde aktiviteten. Dei ynskjer meir medbestemming og variasjon i undervisninga, noko som kan vere med på å gje dei meir av dei positive kjenslene av å vere i aktivitet. Informantane set fellesskapet høgt i kroppsøvlingsfaget og dei synest det er kjekkare å vere i aktivitet saman med andre enn åleine. For at alle desse ynskja skal verte innfridde, er det til slutt naudsynt med ein kroppsøvlingslærar som ser kvar einskild elev og gruppa som heilheit. I følgje Ryan & Deci (2002) motiverar «selvet» seg sjølv til ting det finn morosamt og interessant, med andre ord det som «selvet» er indre motivert for. For få «selvet» til å vokse krevst det kompetanse, tilhøyrsl og autonomi. Då aukar talet aktivitetar som gjev glede, og det same gjer motivasjonen for å utføre desse aktivitetane, noko som igjen vil auke sannsynet for livslang rørsleglede.

Motivasjonsteori verkar å vere ein eigna teori for å reflektere over elevar sine erfaringar med

rørsleglede i kroppsøvingsfaget, då det er ein empirisk støtta teori som har bidrege med mykje verdifull forskning. SDT kan verte brukt til å forstå mykje av mine resultat, men å inkludere anna relevant litteratur og empirisk arbeid gjort på feltet viste seg å vere hensiktsmessig for å belyse problemstillinga ytterlegare. Resultata viser at elevane sine erfaringar med rørsleglede i kroppsøvingsfaget har mykje å gjere med deira tidlegare erfaringar og bakgrunn, både innad i kroppsøving og i idrett. Særleg for elevane som ikkje har bakgrunn frå idretten, er det viktig at dei opplever rørsleglede i kroppsøvingsfaget, då dette vil ha mykje å seie for deira forhold til aktivitet vidare i livet.

For å kunne forstå, meir enn å forklare, elevar si erfaring med rørsleglede i kroppsøvingsfaget, kan ein tolke elevar sine haldningar og åtferd. Dette kan til dømes verte gjort ved å knytte deira erfaringar til behovstilfredsstilling eller dei ulike formene for motivasjon som vert skildra i internaliseringsprosessen (Deci & Ryan, 1985;2000). Forståing speglar tolking, og refererer med det i stor grad til kvalitative metodar. Kva motivasjonen gjer med elevane, verkar å vere noko som kan undersøkast med ein kvalitativ tilnærming, der elevane sine personlege erfaringar og kjensler knytt til erfaringane vert viktige for å kunne utvikle ei djupare forståing. Säfvenbom, Buch & Aandstad (2017), foreslår at det er på tide å bringe tilbake kompleksiteten av menneskekroppar og omgrep som personleg erfaring og mangfald i forskinga, slik at forskinga ikkje berre skal ha ein instrumentell og objektivert tilnærming. Slik eg tolkar dette, kan dette verte gjort ved å utføre kvalitative studiar som går nærare inn på personlege erfaringar, til dømes ved å gå inn på elevar sine erfaringar med rørsleglede i kroppsøvingsfaget slik eg har gjort i mi studie. På denne måten kan ein forstå dei forklaringane som kjem fram gjennom talverdiar og måleskjema i kvantitativ forskning, og det kan verte utvikla ei forståing av kva som ligg til grunn for desse resultata.

8.1 Studien sine implikasjonar for praksis samt vegen vidare

Denne undersøkinga sitt mål var å gje eit empirisk bidrag til kroppsøvingsfeltet om kva faktorar som er viktige for at elevar skal oppnå rørsleglede i kroppsøvingsfaget, sett i lys av tidlegare forskning og teori. Implikasjonane som mine resultat burde ha for skulen er å auke bevisstheita kring rørsleglede i kroppsøvingsfaget, samt gje kroppsøvingslærarane føringar for korleis ein kan leggje til rette for tilpassa opplæring i undervisninga, slik at samtlege elevar får oppleve meistring og trivsel i faget. I tillegg bør det bli lagt vekt på vidareutdanning og etterutdanning av kroppsøvingslærarar for å auke og friske opp deira kompetanse i korleis ein kan leggje til rette for ei god kroppsøvingsundervisning som famnar det essensielle med faget, slik at elevane sit att med

læring og opplevingar som er nyttig å ta med seg vidare i livet. Dersom elevane opplever rørsleglede i faget, er det sannsynleg at dei held fram med å vere i aktivitet livet ut.

Studien kan vere eit utgangspunkt for vidare forskning på rørsleglede og meistring i kroppsøvingsfaget. Eg har lagt fram ulike faktorar med kroppsøvingsfaget som er med på å bidra til rørsleglede hjå elevane, vidare kunne det vore interessant å gå nærare inn på kvar av desse faktorane for å få ei djupare forståing for korleis kvar enkel faktor påverkar rørslegleda til elevane. Det kunne óg vore interessant å finne ut korleis kroppsøvingslærarar ser på desse faktorane, og kva dei tenkjer om si rolle for at elevane skal kunne oppnå rørsleglede i faget.

Kjeldeliste

- Annerstedt, C. (1995). *Idrottsdidaktisk reflection*. Varberg, Multicare.
- Annerstedt, C., Peitersen, B. & Rønholt, H. (2001). *Idrottsundervisning: ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare Förlag AB og Forlaget Hovedland.
- Annerstedt, C. (2007). *Att (Lära sig) vara Lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare AB.
- Annerstedt, A. (2008). *Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective*. Henta frå Taylor and Francis Online:
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408980802353347?scroll=top&needAccess=t rue>
- Arnold, P. J. (1979). *Meaning in Movement, Sport an Physical Education*. London. Heinemann.
- Arnold, P.J. (1988). *Education, Movement and the Curriculum*. New York, Falmer.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, Freeman.
- Biddle, S. & Mutrie, N. (2008). *Psychology of physical activity: determinants, well-being and interventions*. London, Routledge.
- 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.
- Bong, M., & Skaalvik, E. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Academic Psychology Review*, 15(1).
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). *Kroppsøvingfaget som skolefag – 30 år fram i tid*. Henta 03.04.18 frå: <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/engelsrud-gunn/kroppsovingsfaget-som-skolefag---30-ar-frem-i-tid/>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk (2. utg.)*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid : fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Chen, A. & Ennis, A. (2004). *Goals, Interests, and Learning in Physical Education*. *The Journal of Educational Research*, 97, 329-338. Henta frå Taylor and Francis Online:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JOER.97.6.329-339>

- Corbin, C. B. (2002). Physical Activity for Everyone: What Every Physical Educator Should Know about Promoting Lifelong Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 128 - 144.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 15-35). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalen, M. (2004): Intervju som forskingsmetode – en kvalitativ tilnærming. Universitetsforlaget, Oslo.
- Deci, E. L. (1975). Attribution and Motivation. In *Intrinsic motivation* (pp. 241-280). New York: Plenum Press
- Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C. & Leone, D. (1994). Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective. In: *Journal of Personality*, vol.62, nr.1, s.119-142.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). An Introduction. In *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp. 3-40). New York: Plenum.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3&4), 325-345.
- Deci, E. L. og Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology *Ricerche di Psicologia*, volume 27 (1), s. 23-40.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(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.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - Hva, hvordan, hvorfor?* (6. utg.). Oslo: Gyldendal norske forlag AS.
- Ennis, C. D. (2011). *Physical Education Curriculum Priorities: Evidence for Education and*

Skillfulness. *Quest*, 63(1), 5-18. Henta frå Taylor and Francis Online:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2011.10483659>

Eriksson, C., Gustavsson, K., Quennerstedt, M., Rudsberg, K., Öhman, M. & Öijen, L. (2005).
Idrott och hälsa. Örebro universitet. Stockholm: NCFE.

Fitzpatrick, K. & Tinning, R. (2013). Health education's fascist tendencies: a cautionary exposition.
Critical Public Health, 24(2), 132-142. Henta frå Taylor and Francis Online:
<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09581596.2013.836590>

Fog, J. (1998): Med samtalen som udgangspunkt – Det kvalitative forskningsinterview. Akademisk
forlag: København.

Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utg.). 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.Chatziparantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self- Determination in
Exercise and Sport* (s. 243-254). Champaign, IL: Human Kinetics.

Graham, S., & Weiner, B. (1996). Theories and principles of motivation. In D. C. Berliner & R. C.
Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 63-84). New York: Simon &
Schuster Macmillan.

Green, K. (2002). Lifelong Participation, Physical Education and the Work of Ken Roberts. *Sport
Education and Society*, 7(2), 167-182. Henta frå Taylor and Francis Online:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1357332022000018850>

Green, K. (2010). Aktiv livstil, helse og kroppsøving: utfordringer og begrensninger. I K.
Steinsholt, & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp,
bevegelse og dannelse* (s. 219-231). Trondheim: Tapir Akademiske forlag.

Hagger, M.S. & Chatziparantis, N.L.D. (Eds.). (2007). *Intrinsic Motivation and Self- Determination
in Exercise and Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

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.

Hashim, H.A., Grove, J.R. & Whipp, P. (2008). Relationships between physical education
enjoyment processes, physical activity and exercise habit strength among Western
Australian high school students. In: *Asian Journal of Exercise & Sports Science* 5(1), p. 23-
30.

- Haug, P. (2004). 65 år med tilpassa opplæring i grunnskulen. I P. Hamre, Langlo, Ove, Monsson, Odd, Osdal, Hilde (Red.), *Fag og fagnad : festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. oktober 2004* (s. 62-81). Volda: Høgskulen i Volda.
- Jakobsen, A.M. (2012). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Henta 20.04.18 frå: <https://idrottsforum.org/jakobsen121010/>
- Jackson, S. A. & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in Sport: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign Illinois, Human Kinetics.
- Johns, D. & Tinning, R. (2006). Risk Reduction: Recontextualizing Health As a Physical Education Curriculum. *Quest*, 58(4), 395 – 409. Henta frå Taylor and Francis Online: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2006.10491890>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Kjønniksen, L. (2008). The association between adolescent experiences of physical activity and leisure-time physical activity in adulthood: a 10-year longitudinal study. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen.
- Kleven, T. A, Hjardemaal, F., Tveit, K. (2011): *Innføring i pedagogisk forskingsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub, Oslo.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk – Om å forstå og fortolke* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- 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.
- Lee, A. M. (2004). *Promoting lifelong physical activity through quality physical education*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 75:5, 21-24. Henta frå Taylor and Francis Online: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07303084.2004.10607235>
- Lemos, M. S. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471-485.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2000). Multiple Pathways to Learning and Achievement: The Role of Goal Orientation in Fostering Adaptive Motivation, Affect, and Cognition. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and Extrinsic Motivation. The Search for Optimal Motivation and Performance* (pp. 195-227). San Diego, California, USA: Academic Press.

- Loland, S. (2006). Morality, Medicine, and Meaning: Toward an Integrated Justification of Physical Education. *Quest*, 58, 60-70.
- 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.
- Lyngstad, I. (2010). Bevegelsesgleden i kroppsøving. I Stene, M. (Red.), *Forskning Trøndelag* (s. 65–78). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Løtveit, K.I. (2013). *Selvbestemmelsesteori i kroppsøving. Motivasjon for kroppsøving i videregående skole*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- McKenzie, T. L. (2007). The Preparation of Physical Educators: A Public Health Perspective. *Quest*, 57(4), 346 – 357. Henta frå Taylor and Francis Online: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00336297.2007.10483557>
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2017a, 25. Januar). *Lærer eller motorisk multikunstner*. Henta frå: <https://xn—kroppsøvingsforskning-gcc.no/?p=244>
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2017b, 15. Februar). «*Mætti ball og itt no døens*». Henta frå: <https://kroppsøvingsforskning.no/?p=256>
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2017c, 2. Mars). «*Vær så snill – mer variasjon i kroppsøvingstimen!*». Henta frå: <https://kroppsøvingsforskning.no/?p=260>
- Mordal Moen, K. (2011). "Shaking or stirring"? *A case-study of physical education teacher education in Norway*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Møller, J., Prøitz, T. S. & Aasen, P. (2009). *Kunnskapsløftet – tung bør å bære. Underveisanalyse av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon* (Rapport 42/2009). Oslo: Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Henta frå: https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/FIRE_andre_delrapport.pdf
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nomeland, J.I. (2014). *Betydningen av undervisningsmetoder og lærerens atferd for elevenes emosjonelle og atferdsmessige reaksjoner i kroppsøvingsfaget*. Masteroppgave ved Universitet i Agder, Kristiansand.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole : hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforl.
- 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.

- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring?: om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I: *Kroppsøving/LFF*, 55, 6: 8-12.
- Ommundsen, Y. (2008). Bevegelsesatferd blant barn og unge: hva påvirkes den av? I: R. Säfvenbom & A. McD Sookermany (red.). *Kropp, bevegelse og energi i den grunnleggende soldatutdanningen.* (s.94-107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S.E. (2007). Autonomu-Mastery Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (4), 385-413.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P., & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? : fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse.* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- O'Reilly, E., Tompkins, J. & Gallant, M. (2001). They Ought to Enjoy Physical Activity, You Know? Struggling with Fun in Physical Education. *Sport, Education and Society*. 2010. 6:2, s. 211-221. Henta frå Taylor and Francis Online:
<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13573320120084281>.
- Pedersen, K. G. & Steinholt, K. (2010). Prolog. I: K. Steinholt & K.P. Gurhold (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 9-34). Trondheim: Tapir Akademisk.
- Rasmussen, T. H. (2006). *Hermeneutik & pædagogik – en aktuell indføring.* Danmark Brøndby: Semi-forlaget.
- 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.
- Redelius, K., Quennersted, M., & Öhman, M. (2015). *Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning?* Henta frå Taylor and Francis Online:
<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Riiser, K. (2015). *Young & active: development and evaluation of an internet intervention to increase fitness and health-related quality of life in adolescents with overweight and obesity* (Doktorgradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet – Fra vitenskapsteori til feltarbeid.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68- 78. 224

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). New York: The 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.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1998). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Norway: TANO.
- 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. & Gurholt, K. P. (2010). *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn. Integrating Theory and Practice* (4th ed.). Boston, Massachusetts: A Pearson Education Company.
- Stipek, D. J. (1996). Motivation and instruction. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 85 - 113). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Stipek, D., Salmon, J. M., Givvin, K. B., & Kazemi, E. (1998). The Value (and Convergence) of Practices Suggested by Motivation Research and Promoted by Mathematics Education Reformers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 29(4), 465- 488.
- St. Meld. Nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Henta frå: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- 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.
- Subramanian, P.R.og Silverman, S. (2002). Using complimentary data: An investigation of student attitude in physical education. *Journal of Sport Pedagogy*, 8, 74-91.
- Säfvenbom, R. (2001). Kroppsøvingfaget i den videregående skolen – et fag for fremtiden? I: *Kroppsøving (LFF)*, 1, s. 16-20.
- Säfvenbom, R. (2010). *Om å lede de unge ut i fristelse: og det gode liv*. Trondheim: Tapir akademisk.

- Säfvenbom, R., Buch, R., & Aandstad, A. (2017). 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. (2003). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Urdu, T., & Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 297-317). New York: The Guilford Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). Læreplan I kroppsøving. Henta frå: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving: KRO1-04*. Henta frå: Utdanningsdirektoratet: <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Rammer og handlingsrom for arbeid med læreplaner*. Henta frå Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/rammer-og-handlingsrom-for-arbeid-med-lareplaner/>
- Vecteezy.com. *Figurer forside*
- 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.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 91-120). San Diego, USA: Academic Press.
- 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.
- Whitehead, M. (2014). Physical literacy, kroppsøvingfaget og kroppsøvingslæreren. I I. M. Vingdal (Red.), *Fysisk aktiv læring* (s. 81-95). Oslo: Gyldendal akademisk, 2014.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. In: *Psychological Review*, Vol.66, nr.5, s.297-333.

Vedlegg

Vedlegg 1: Prosjektvurdering og godkjenning av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1:

Knut Løndal
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 26.10.2017

Vår ref: 56042 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 19.09.2017 for prosjektet:

<i>56042</i>	<i>Korleis kan kroppsøvingslærarar legge til rette for livslang bevegelsesglede?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Knut Løndal</i>
<i>Student</i>	<i>Tone Harboe</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 18.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.



FORMÅL

Formålet med studien er å se på hvordan kroppsøvlingslærere kan legge til rette for livslang bevegelsesglede i kroppsøvlingsfaget, sett fra et elevperspektiv.

DATAINNSAMLING

Det vil gjøres personlige intervjuer med elever i tredje klasse på videregående skole. Personvernombudet tar høyde for at utvalget kan inkludere personer under 18 år. Basert på en helhetsvurdering av prosjektets art og omfang, vurderer vi likevel at det er tilstrekkelig å innhente samtykke fra elevene selv, også dersom de er mellom 16 og 18 år.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet. Vi gjør imidlertid oppmerksom på at det foreligger et avvik mellom prosjektslutt oppgitt i informasjonsskriv (01.09.2018) og i meldeskjema (18.12.2018). Vi legger til grunn at sistnevnte stemmer, og forutsetter derfor at informasjonsskrivet revideres for å gjenspeile dette.

SENSITIVE OPPLYSNINGER

Personvernombudet tar høyde for at det vil behandles sensitive personopplysninger relatert til helseforhold. Begrepet helseforhold skal forstås i en vid forstand, som inkluderer en persons tidligere, nåværende og fremtidige psykiske og fysiske helse. Dette kan inkludere selvoppfatning vedrørende faglig kompetanse og sosiale evner, selvverd og opplevelse av skolehverdagen. Det bør utøves særlig forsiktighet ved behandling av sensitive personopplysninger, både når det gjelder etiske problemstillinger, innhenting av data og informasjonssikkerhet underveis.

TREDJEPERSONOPPLYSNINGER

Personvernombudet tar høyde for at det vil behandles enkelte opplysninger om tredjeperson ved at informantene inviteres til å omtale familiemedlemmer og kroppsøvlingslærere. Som hovedregel skal identifiserbare personer informeres om at det registreres opplysninger om dem. Vi anbefaler derfor at informantene i forkant av intervjuene minnes om å omtale andre personer på en måte som ikke gjør dem identifiserbare, hverken direkte gjennom navn eller indirekte gjennom bakgrunnsopplysninger. Vi gjør for ordens skyld oppmerksom på at dersom en elev kun har hatt én eller få kroppsøvlingslærere, vil relativt få bakgrunnsopplysninger kunne være identifiserende.

I den grad det registreres opplysninger om identifiserbare personer, skal det kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan

prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc /mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT

Forventet prosjektslutt er 18.12.2018. 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 lydopptak

Vedlegg 2:

Førespurnad om deltaking i forskningsprosjektet

”Korleis kan kroppsøvlingslærarar legge til rette for livslang rørsleglede i kroppsøvlingsfaget?”

Bakgrunn og føremål

Føremålet med kroppsøvlingsfaget er at det er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Eg er interessert i å sjå på kva det er som gjev elevar, som har fullført minst seks år med kroppsøving i skulen, rørsleglede. Føremålet med mi studie blir derfor å sjå på *korleis kroppsøvlingslærarar kan legge til rette for livslang rørsleglede i kroppsøvlingsfaget*, sett i frå eit elevperspektiv. Studien vil kunne bidra til nyttig informasjon for meg som kommande kroppsøvlingslærar og andre.

Undersøkinga vert gjennomført som ei masteroppgåve ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Kva inneber deltaking i studien?

Eg vil nytte den kvalitative metoden intervju i mi studie. Studien vil innebere eit personleg intervju som vil vare i omlag 30 minuttar. For å minske belastninga for deg, vil det vere opp til deg sjølv å bestemme tid og stad for intervjuet. Spørsmåla i intervjuet vil omhandle korleis du som elev har opplevd, og opplever, kroppsøvlingsfaget, og om faget har hatt noko å seie for ditt forhold til fysisk aktivitet i kvardagen.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli handsama konfidensielt, berre student og rettleiar vil ha tilgong til personopplysningane. Intervjuet vert spelt inn med bandopptakar og transkribert over på mi personlege datamaskin. Både båndopptaka og datamaskina vil vere lagra innelåst i heimen min, eller låst i skap på Høgskulen i Oslo og Akershus (HiOA) for å ta vare på den konfidensielle informasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttast 1. september 2018. Alle opptak og opplysningar vil då bli permanent sletta.

Du vil ikkje kunne verte kjendt igjen direkte, men indirekte gjenkjenning kan vere mogleg dersom du sjølv, eller personar som veit du har delteke i studien, les masteroppgåva.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgje nokon grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Masterstudent
Tone Harboe
Tlf. 41630181
tone.harboe@gmail.com

Rettleiar
Knut Løndal
Knut.Londal@hioa.no
Tlf. 67237311

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Innleiing

- Handhelser, tar plass ved bordet, viser samtykkeerklæringa og skriv under. Informerer om at intervjuet vert tatt opp med lydopptakar. Alle har full anonymitet. Personopplysningar vil bli sletta når dataane er handsama.
- Set på lydband; Presenterar med sjølv: Namn, litt om meg sjølv, studiet eg tar, kva masteroppgåva mi omhandlar og kvifor.
- Eg takkar for deltakinga, og fortel at eg set stor pris på at respondenten vil bruke litt av tida si for å hjelpe meg med å fullføre mitt prosjekt. Eg vil understreke at det er viktig for meg at deltakaren svarar så nært opp til sanninga som mogleg, og at i dette intervjuet vil deltakaren kunne setje ord på korleis han/ho som elev opplever og har opplevd kroppsøvfingsfaget. Negative, som positive sider, samt eventuelle tankar om kroppsøvfingsfaget i framtida og kva det har hatt å seie for hans/hennar forhold til fysisk aktivitet i kvardagen.
- Til slutt spør eg om det er noko deltakaren lurar på før me set i gong.

Presentasjon

1. I kor mange år har du hatt kroppsøving på skulen til no?
2. Kvar gjekk du på barne- og ungdomsskule?
3. Driv du med idrett eller anna form for fysisk aktivitet på fritida?
 - Om ja, kva då?
 - Om nei, kvifor ikkje?
4. Kjem du i frå ein aktiv familie?
 - Om ja, på kva måte?

Kroppsøvfingsfaget

1. Kva forhold har du til kroppsøvfingsfaget?
 - Er det eit fag du likar?
 - Om ja, kvifor?
 - Om nei, kvifor ikkje?
 - Kan du gje meg nokre eksempel?
2. Syns du kroppsøving eit viktig fag å ha i skulen?
 - Om ja, kvifor?
 - Om nei, kvifor ikkje?
3. Kva er det du likar med kroppsøvfingsfaget?

- Kvifor?
- 4. Er det noko du ikkje likar med faget?
 - Om ja, kva då?
- 5. Er det noko du tenkjer kunne vore annleis?

Undervisninga og kroppsøvlingslæraren

1. Kva sit du igjen med etter å ha hatt kroppsøving som fag i skulen i (antall) år?
 - Eksemplifiser gjerne frå tida på barne- og ungdomsskule, samt vidaregåande.
2. Korleis er ein «typisk» kroppsøvingstime er lagt opp?
3. Kan du fortelje om kroppsøvlingslærarane du har hatt? (Namn på lærar skal ikkje bli nemnd).
 - Er det nokon som skil seg ut? Fortel gjerne om positive og negative erfaringar.
4. Kva er det som kjenneteiknar ein god kroppsøvlingslærar for deg?
 - Eksemplifiser

Rørsleglede

1. Kva meiner du er viktig med kroppsøvlingsfaget?
2. Veit du noko om måla med kroppsøvlingsfaget?
 - Om ja, kva veit du?
3. Som eg sa innledningsvis, er eit av føremåla til kroppsøvlingsfaget at det skal leggje til rette for, og inspirere til, ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Kva er rørsleglede for deg?
 - Kva er det som gjer at du syns det er kjekt å vere i aktivitet?
 - Kva er det som inspirerer deg?
 - Kva er det som motiverer deg?
4. Kva er det som gjer at du trivst/ikkje trivst i kroppsøvingstimane?

Framtid

1. Korleis meiner du kroppsøvingstimane bør vere (for at du skal oppleve rørsleglede)?
2. Har kroppsøvlingsfaget hatt noko å seie for ditt forhold til fysisk aktivitet i kvardagen?
 - Om ja, på kva måte?
 - Om nei, kvifor ikkje?

Avslutning

Takkar igjen for intervjuet, og spør om det er noko han/ho vil legge til.