

Masteroppgave

Master i fysioterapi

Mai 2021

«Bli med i gymtimen, og se hvor kjedelig det er»

Et kvalitativt prosjekt om ungdomsskoleelevers erfaringer i kroppsøving.

Marie Wåland
Kandidatnummer: 205
MAFYSD5900
Antall ord: 23 781

Fakultet for helsevitenskap
OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET

Forord

I jobben min som kommunal barnefysioterapeut har jeg observert kroppsøvingstimer på ungdomsskolen og lagt merke til at enkelte elever sitter på benken fremfor å delta. Jeg synes det er leit for elevene, fordi jeg vet at faget kan gi verdifulle erfaringer. Dette kan være i form av vennskap, fysisk og psykisk velvære, og tillæring av nye ferdigheter. I tillegg er deltakelse nødvendig for standpunktkarakter i faget. Deltakelsen i faget reduseres med alder og jeg synes det har vært spennende og verdifullt å få muligheten til å belyse dette nærmere. Ved å øke forståelsen gjennom erfaringer fra ungdom som sitter på sidelinjen i kroppsøvingstimene håper jeg å kunne bidra til at vi får flere til å delta i fremtiden.

Det er ingen tvil om at veien fra start til mål har vært lang, krevende, tung og tårevåt. Det å jobbe fulltid, være aktiv i idrett, ha et sosialt liv og studere under en pandemi har vært en stor utfordring. Motivasjonen helt klart har blitt satt på en stor prøve og jeg er stolt over å endelig være i mål.

Det er flere som fortjener en takk. Først vil jeg si takk til ungdommene som har bidratt med sine erfaringer. Uten dere hadde prosjektet vært umulig å gjennomføre. En stor takk går til veileder Gro Rugseth, for gode veiledninger gjennom en lang og krevende arbeidsprosess. Jeg vil takke Christina for støtte og ikke minst for god hjelp i en utfordrende rekrutteringsprosess. Du er en kollega av de sjeldne! Videre vil jeg takke Erik W., Trine, Henrik og Erik G. for oppmuntrende ord og korrekturlesning. En ekstra stor takk til Henrik for at du har holdt ut. Endelig kan vi dra på tur uten en masteroppgave på slep. Jeg gleder meg!

Kristiansand, mai 2021

Marie Wåland

Sammendrag

Introduksjon: Nasjonalt er det økende bekymring for at barn og unge ikke følger Helsedirektoratets anbefalinger om fysisk aktivitet (Anderssen, 2008). Skolen blir pekt på som en arena som kan og bør ta ansvar for barn og unges helse. I den forbindelse kan kroppsøving ha en potensiell helseverdi, da det er vist at deltakelse i kroppsøving øker sannsynligheten for å være fysisk aktiv etter endt skolegang (Kirk, 2005). Mange elever deltar ikke i kroppsøving og mangler vurdering i kroppsøving hvert år (Utdanningsdirektoratet, 2018; Vest-AgderFylkeskommune, 2019). Forskning peker på at man i Norge mangler kunnskap om hvordan ungdom opplever kroppsøvingfaget. For å bedre kunne ivareta denne målgruppen og spesielt de som faller utenfor kroppsøvingstimene, er det et sterkt behov for å se nærmere på erfaringene til disse elevene.

Formål: Dette prosjektet har som hensikt å få en bedre forståelse av erfaringene til elever som sitter på benken fremfor å delta i kroppsøvingstimene på ungdomsskolen. Prosjektet søker å besvare forskningsspørsmålene: *Hvilke erfaringer med kroppsøving har elever i ungdomsskolen som ofte velger å sitte på benken? Og hvilke begrunnelser har de for å ikke delta?*

Metode: Prosjektet har kvalitativt design og omfatter semistrukturert intervju med fire ungdommer som ikke deltar i kroppsøvingfaget. Empirien er analysert med tematisk analyse.

Resultater: Ungdommene har ulike forklaringer om hvorfor deltakelsen stoppet opp. De snakker om innholdet som noe de ikke liker i kroppsøvingfaget. De synes innholdet er ensidig, vanskelig og består av mye ballspill. De har en opplevelse av at læreren forteller hva de skal gjøre, uten å høre på deres ønsker. Ungdommene snakker om hva som skal til for at de skal delta i faget. De ønsker større variasjon i aktiviteter, økt medbestemmelse og moderne aktiviteter. Det å føle seg sett, hørt og tatt på alvor av læreren fremstår som verdifullt for ungdommene. De ønsker tettere oppfølging.

Summary

Introduction: Nationally, there is a growing concern that children and young people do not follow the Norwegian Directorate of Health's recommendations when it comes to physical activity (Anderssen, 2008). The school is identified as an arena that can take responsibility for the health of children and young people. In this context, physical education may have a potential health value, as it is claimed that participation in physical education increases the chance of being physically active after finishing school (Kirk, 2005). Many students do not participate in physical education and therefore a lot of students do not get a grade in physical education every year (Utdanningsdirektoratet, 2018; Vest-AgderFylkeskommune, 2019). Research indicates that in Norway there is a lack of knowledge about how young people experience physical education. In order to better take care of this group of students, and especially those who do not engage in physical education courses, there is a strong need to take a closer look at the experiences of these students.

Purpose: The purpose of this project is to gain a better understanding of the experiences of students sitting on the bench instead of participating in physical education courses in middle school. The project seeks to answer the research questions: *What experiences with physical education do high school students who often choose to sit on the bench have?* and *what are the reasons they chose to not participate?*

Method: The project has a qualitative design and includes a semi-structured interview with young people who do not participate in physical education. The empirical analysis is analyzed with thematic analysis.

Results: The young people have different explanations for why their participation stopped. Many consider the content as something they do not like in physical education. They think the content is one-sided, difficult and consists of many ball games. They have the experience that the teacher tells them what to do, without listening to their wishes. These young people noted what it would take to increase participation in the physical education. They want greater variety in activities, increased participation and modern activities. Feeling seen, heard and taken seriously by the teacher seems to be valuable to youth. The young people want their opinions to be followed up closely by their teacher.

Innholdsfortegnelse

1.0	INNLEDNING	1
1.1	FORMÅL	2
1.2	FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.3	OPPGAVEN OPPBYGNING	2
2.0	BAKGRUNN	3
2.1	KROPPSØVINGSFAGETS HISTORIE OG UTVIKLING	3
2.2	FAGETS STATUS	4
2.3	FYSIOTERAPEUTENS ROLLE I KROPPSØVING	5
2.4	TIDLIGERE FORSKNING	5
2.4.1	Litteratursøking	5
2.4.2	Trivsel	7
2.4.3	Motivasjon	8
2.4.4	Innhold	10
2.4.5	Lærerens rolle	10
2.4.6	Viktigheten av kroppsøvfingsfaget	11
3.0	TEORI	12
3.1	SELVBESTEMMELSESTEORIEN	12
3.1.1	Grunnleggende behov	12
3.1.2	Indre og ytre motivasjon	14
3.1.3	Autonom og kontrollerende motivasjon	16
3.1.4	Mestrings- og prestasjonsorientert miljø	16
4.0	METODE	18
4.1	VALG AV METODE	18
4.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	18
4.3	BARN OG UNGES DELTAKELSE I FORSKNING	19
4.3.1	Forskningsintervju med barn og unge	20
4.4	UTVALG OG REKRUTERING	20
4.5	INTERVJUGUIDE	21
4.6	PILOTINTERVJU	22
4.7	INTERVJU	22
4.7.1	Rollen som forsker i intervjuet	23
4.7.2	Asymmetrisk maktforhold	25
4.8	SIKRING AV EMPIRI	25
4.9	TRANSKRIPSJON	26
4.10	ANALYSE	26
4.10.1	Seks trinn i analyse av Kvale og Brinkmann (2015)	27
4.10.2	Tematisk analyse	27
4.10.3	Analyse refleksjoner	31
4.11	KVALITETSVURDERING	31
4.12	FORFORSTÅELSE	31
4.13	ETIKK	32
4.13.1	Godkjenning	33
4.13.2	Informert samtykke	33
4.13.3	Ungdom som sårbar gruppe	34
4.14	ETISKE REFLEKSJONER	34
4.14.1	Utvalg	34
4.14.2	Rekruttering	35
4.14.3	Samtykke og samtykkekompetanse	35
4.14.4	Nytte og skade av forskningen	36
4.14.5	Konfidensialitet	37

5.0 RESULTATER	38
5.1 UNGDOMMENE	38
5.2 DA DELTAKELSEN STOPPET OPP	39
5.2.1 <i>Forklaring</i>	39
5.2.2 <i>Strategier for å ikke delta</i>	40
5.2.3 <i>Oppsummering</i>	40
5.3 MISNØYEN MED FAGET	41
5.3.1 <i>Innhold</i>	41
5.3.2 <i>Relasjonen til læreren</i>	43
5.3.3 <i>Fravær av medbestemmelse</i>	44
5.3.4 <i>Klassemiljø</i>	45
5.3.5 <i>Oppsummering</i>	45
5.4 HVA SOM SKAL TIL FOR Å TRIVES	46
5.4.1 <i>Andre aktiviteter</i>	46
5.4.2 <i>Økt medbestemmelse</i>	47
5.4.3 <i>Oppfølging</i>	47
5.4.4 <i>Oppsummering</i>	48
6.0 RESULTATDISKUSJON	49
6.1 UNGDOMMENES ERFARINGER	49
6.1.1 <i>Innhold</i>	49
6.1.2 <i>Medbestemmelse</i>	52
6.1.3 <i>Lærer</i>	53
6.2 SENTRALE BEGRUNNELSER	55
7.0 VURDERING AV PROSJEKTETS KVALITET	58
8.0 AVSLUTNING	60
8.1 VEIEN VIDERE.....	60
9.0 KILDER	61
10.0 VEDLEGG	66
VEDLEGG 1. INTERVJUGUIDE.....	66
VEDLEGG 2. SAMTYKKESKJEMA	70
VEDLEGG 3. GODKJENNELSE NSD	74

1.0 Innledning

Kroppsøving har en sentral rolle i samfunnsdebatten om barn og unges helse. Nasjonalt er det en økende bekymring for at barn og unge ikke oppfyller Helsedirektoratets anbefalinger om fysisk aktivitet. Kartlegging gjort av Helsedirektoratet viser at halvparten av 15-åringene i Norge ikke følger anbefalingene om 60 minutter fysisk aktivitet hver dag (Anderssen, 2008). I den forbindelse blir skolen pekt på som en arena som kan og bør ta ansvar for barn og unges helse. I kroppsøvingsfaget kan skolen legge til rette slik at barn og unge får et positivt forhold til fysisk aktivitet. Det hevdes at deltakelse i kroppsøving øker sannsynligheten for å være fysisk aktiv etter endt skolegang (Kirk, 2005). Det foreligger forskjellige meninger blant lærere om kroppsøvingsfaget er for teoretisk eller ikke. Enkelte mener at elevene svetter for lite i kroppsøvingstimene, mens andre mener kroppsøving er et kompetansefag der elevene skal lære å være i aktivitet slik at de kan fortsette med det etter endt skolegang (Drangsholdt, 2021). I tillegg til helsefordelene har kroppsøvingsfaget en sentral rolle i elevenes dannelsesprosess. Gjennom variert motorisk stimulering utvikler barn og unge en bevissthet til kropp og seg selv (Ommundsen, 2013, 2014). Ommundsen (2013) hevder erfaringer fra læring i ung alder kan øke den fysiske-motoriske kompetansen og den indre motivasjonen. Han ser på dette som avgjørende for en fysisk aktiv livsstil etter endt skolegang.

Kroppsøving er skolens tredje største fag og et av få obligatoriske fag gjennom 13 års skolegang. Interessen for og deltakelsen i faget reduseres med alderen (Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015). På ungdomsskolen skal alle elevene bestå faget, mens man på videregående skole får standpunktskarakter som teller på lik linje med andre karakterer ved opptak til høyere utdanning. En rapport fra Vest-Agder Fylkeskommune viser at 250-300 av totalt 6642 elever i videregående skole mangler vurdering i kroppsøving hvert år (Vest-AgderFylkeskommune, 2019; VestAgderFylkeskommune, 2017), og en analyse av Utdanningsdirektoratet viser at nærmere 3% av mangler vurdering i kroppsøving i VG2 (Utdanningsdirektoratet, 2018). Elever som får ikke-vurdert i kroppsøving vil stå uten vitnemål noe som er kritisk sett fra et samfunnsøkonomisk perspektiv. Bekymringen for at elever ikke gjennomfører videregående skole resulterte i 2016 til økte midler til skolehelsetjenesten (Ottesen, Øyehaug, & Bjorbækmo, 2016). Skolehelsetjenesten er et lovpålagt tilbud til barn og unge og formålet er å fremme psykisk og fysisk helse (Forskrift om helsestasjons- og skolehelsetjenesten, 2018). Säfvenbom et al. (2015) vektlegger at man i Norge, som i mange andre nasjoner, mangler kunnskap om hvordan ungdom opplever kroppsøvingsfaget. For å bedre kunne ivareta denne målgruppen og

spesielt de som faller utenfor kroppsøvingstimene, er det et sterkt behov for å se nærmere på erfaringene til disse elevene.

1.1 Formål

Formålet med dette prosjektet er å få en bedre forståelse av erfaringene til elever på ungdomsskolen som sitter på benken fremfor å delta i kroppsøvingstimene.

1.2 Forskningsspørsmål

- 1. Hvilke erfaringer med kroppsøving har elever i ungdomsskolen som ofte velger å sitte på benken?*
- 2. Hvilke begrunnelser har de for å ikke delta?*

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er delt i 8 kapitler. I kapittel 2 blir det redegjort for kroppsøvingsfagets historie og utvikling. Her presenteres også tidligere forskning på feltet. I kapittel 3 presenteres teori om motivasjon og selvbestemmelse. Teorien var ikke bestemt på forhånd, men ble valgt ut på grunnlag av resultatene fra det empiriske materialet som ble samlet inn. Kapittel 4 omfatter metode og overveielser knyttet til dette. I kapittel 5 presenteres resultatene. Resultatene blir diskutert i kapittel 6 med bakgrunn i teori og tidligere forskning. I kapittel 7 vurderes prosjektets kvalitet. Avslutningsvis vil jeg i kapittel 8 oppsummere og se på behovet for mer forskning på feltet.

2.0 Bakgrunn

I følgende kapittel presenteres kroppsøvingfagets historie og utvikling. Deretter presenteres tidligere forskning på feltet.

2.1 Kroppsøvingfagets historie og utvikling

I 1793 kom den første skoleloven i Norge og i 1889 ble gymnastikk et obligatorisk fag. Gymnastikk fungerte som et forkurs for tjenestegjøring i forsvaret slik at verneplikten kunne være et viderekommende kurs. Innholdet ble hentet fra soldatopplæringen og bestod av skyting, oppstilling, marsjering, klatring og balanseøvelser. Gymnastikk var konstruert for gutter, men også jenter hadde faget. Det var utenkelig at gutter og jenter hadde gymnastikk sammen. Det gikk 44 år fra gymnastikk ble vedtatt som et obligatorisk fag til det ble en realitet i hele landet. Mangel på kvalifiserte lærere og gymnastikksaler bremsset veksten av faget (Augestad, 2003).

På 1920-tallet var det ikke vanlig at elevene vasket seg og mange døde av tuberkulose. Det ble derfor mer fokus på hygiene i gymnastikk (Skjong, 2019). I 1939 ble faget omdøpt fra gymnastikk til kroppsøving og fokuset ble flyttet fra militæropplæring til helselære. Gjennom teoretisk og praktisk opplæring skulle elevene lære om kroppens bygning, funksjon og utvikling. Bakgrunnen var at alt som direkte eller indirekte kunne bedre helsetilstanden til elevene måtte tas i bruk for å redusere dødeligheten. Legenes kunnskapsregime satte standarden for faget. Elevene skulle forstå kroppen som et objekt som skulle testes, måles og veies. Innenfor denne logikken fikk idrett og testing en sentral rolle. Idrettsprestasjoner ble en indikator på elevenes helsetilstand (Augestad, 2003).

Omtrent 40 år senere var det stor motstand mot kjønnsdelt kroppsøving og dette førte til at det i 1974 ble lagt opp til felles kroppsøving for gutter og jenter. Innholdet bestod stort sett av den gamle «guttegymsen» med fokus på å utvikle kraft og utholdenhet fra et idrettslig perspektiv. Det ble mindre fokus på dans, turn og estetiske bevegelser som var det jentene fokuserte på tidligere (Skjong, 2019). Etter reformen i 1994 ble konkurranseaspektet nedtonet. Det ble mindre fokus på prestasjon og måling av egenskaper og økt fokus på elevens innsats. Kroppsøving ble knyttet til elevenes allmenne kunnskapsutvikling, selvforståelse og identitetsvekst (Lyngstad, 2019). Målet var at alle elever, uavhengig av forutsetning, skulle ha utbytte av faget.

I 2006 ble Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK06) fornyet. Fokuset ble igjen rettet mot testing, prestasjon, ferdighetsmåling, og fokus på elevenes innsats ble borte (Lyngstad, 2019; Skjong, 2019). Elevene skulle oppfylle mål som var definert etter standarder fra ulike idrettspraksiser.

Mestring ble målt og vurdert med fysisk-motoriske tester. Dette førte til jevnlig medieoppslag hvor lærere og elever ytret at kroppsøving faget bestod av for mye testing og prestasjonsforventninger (Lyngstad, 2019). Reaksjonene fra lærere og elever førte til at det i 2012 ble lagt frem en revidert læreplan i kroppsøving (Lyngstad, 2019). Revisjonen i 2012 står i kontrast til LK06. Fokuset rettes igjen mot mennesket som kroppslig subjekt, selvrefleksjon og identitetsdanning i forbindelse med bevegelse og elevens innsats settes i fokus. Elevene skulle utvikle allsidige fysiske ferdigheter, oppleve glede og selvforståelse, gjennom å være i kroppslig bevegelse i friluft og i fellesskap med andre (Lyngstad, 2019).

I 2020 kom det en ny læreplan som er gjeldende i dag (LK20). Målet med fornyingen er at skolen skal legge til rette for at elevene skal lære mer og bedre. Læreplanen består av en overordnet del og i tillegg har hvert enkelt fag sin egen læreplan. I den overordnede delen fremgår det at alle barn og unge skal læres opp til å tro på seg selv, utvikle kunnskap, tilnærme seg holdninger for å kunne mestre eget liv og å kunne delta i arbeidslivet, samt være en del av fellesskapet (Regjeringen, 2020). Kroppsøving skal gi elevene kompetanse om trening, livsstil og helse, samt inspirere til fysisk aktivitet i alle aspekter av livet og derav livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020). I LK20 er faget i mindre grad idrettsrettet enn tidligere, og elevene skal få en opplevelse av et mer variert fag enn tidligere. Dette skal gjøres ved å legge mer vekt på ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving (Utdanningsdirektoratet, 2020). LK20 består av tre kjerneelementer: bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, og uteaktiviteter og naturferdsel. I bevegelse og kroppslig læring skal elevene utforske egen identitet, selvbygge og tenke kritisk om sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse. I deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter skal elevene løse oppgaver og utfordringer i et læringsfellesskap med medelever. Elevene skal også bli kjent med å være i bevegelse alene og i samspill med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. I uteaktiviteter og naturferdsel skal elevene utforske naturen gjennom ulik aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2020).

2.2 Fagets status

Kroppsøving er et obligatorisk fag gjennom 13 års skolegang og er således et unikt fag hvor elever har muligheten å lære om fysisk aktivitet, helse, selvbygge og deltakelse i et fellesskap (Säfvenbom et al., 2015). Ommundsen (2013) hevder at kroppsøving oppleves som et svekket lærings- og dannelsesfag. Ser man på timeantallet, er det ikke et svekket fag. Kroppsøving er skolens tredje største fag, etter norsk og matte (Ommundsen, 2013). Likevel opplever mange elever at kroppsøving preges av tilfeldig aktivitet som et avbrekk fra en skolehverdag styrt av

teori, eller som et aktivitetsfag bestående av mye ballspill (Karlefors, 2002; Wiken, 2011). Moen et al. (2018) har undersøkt elevenes tanker om hvorfor de har kroppsøving som et obligatorisk fag i skolen. 17,4 % er helt enig i at de har kroppsøving for å få en pause fra andre fag.

2.3 Fysioterapeutens rolle i kroppsøving

Fysioterapitjenesten er en lovpålagt deltjeneste i skolehelsetjenesten (NorskFysioterapeutForbund, 2015). Fysioterapeuter kan bruke sin innfallsvinkel på kropp og bevegelse i kroppsøvingsfaget og være med på å utvikle bevegelsesglede og mestring hos elevene (Ottesen et al., 2016). Fysioterapeuter har en særskilt kompetanse på å se hva som er årsaken til at elevene ikke deltar i kroppsøving. De er også gode til å finne tilpassede aktiviteter som kan inspirere og inkludere (Snøan, 2018). I tillegg kan fysioterapeuten fungere som en faglig støtte for kroppsøvingslærere.

2.4 Tidligere forskning

Med henblikk på denne oppgavens formål og tilhørende forskningsspørsmål vil jeg presentere tidligere forskning på kroppsøvingsfaget. Først vil resultatet av litteratursøkingen presenteres. Jeg har valgt å sortere forskningen etter følgende kategorier: trivsel, motivasjon, innhold, lærerens rolle og viktigheten av kroppsøvingsfaget.

2.4.1 Litteratursøking

For å få en oversikt over tidligere forskning ble det innledningsvis søkt overordnet på google scholar med søkeordene: «ungdomsskoleelevers erfaring i kroppsøving». Dette ga mange treff og gjorde det vanskelig å få oversikt. For å få en bedre oversikt brukte jeg PICO-modellen og søkte i databasene «MedLine-ovid», «SportDiscus» og «Epistimonikos». Det viste seg å være utfordrende å finne gode søkeord. Ord som «motivation», «refusal», «denied», «anxiety» og «participation» ble brukt. Jeg har gjennomført samme søk på ulike dager. Etter å ha søkt i databasene hadde jeg 115 artikler hvor alle abstraktene ble lest. Jeg satt da igjen med 35 artikler.

Population		Intervention		Outcome
Young adults or Adolescent or Teen* and School	And	Physical education or Gymnastic	And	Motivation or Refusal or Denied or Anxiety or participation

Tabell 1: Søkeord

Ved en grundigere gjennomgang av artiklene viste det seg at flertallet av de 35 artiklene ikke hadde relevans. Jeg valgte derfor å se i referanselisten til de relevante artiklene. Det resulterte i flere aktuelle studier. Da jeg søkte i databasene, hadde jeg begrensning på forskning publisert i 2010-2020. Enkelte av studiene fra referanselisten er eldre enn det, men jeg har likevel valgt å ta de med da det var utfordrende å finne artikler av nyere dato. Til tross for at noe av forskningen er gjort før 2010 er de likevel aktuelle for prosjektets forskningsspørsmål. Kroppsøvfaget er et relativt ferskt forskningsfelt. Det er utfordrende å bruke internasjonal forskning fordi faget er organisert ulikt i forskjellige land. Flere av studiene jeg har inkludert i prosjektet er gjennomført på videregående skoler i Norge. Studiene er ikke direkte overførbare til ungdomsskoleelever fordi innholdet og strukturen i kroppsøvfaget på videregående skole kan være annerledes enn på ungdomsskole. Da det har vært utfordrende å finne forskning gjennomført på ungdomsskoleelever har valgt å inkludere studiene fra videregående skole i dette prosjektet.

De første søkene identifiserte for få relevante resultater knyttet til prosjektertes teori, og det ble derfor vurdert hensiktsmessig med et nytt søk. I første søk brukte jeg * på søkeordet «Teen», slik at de ulike bøyingsformene i ordet ble omfattet, eksempelvis teens, teenager, teenagers. Det endret ikke treffene mine, så jeg fant det ikke nødvendig i siste søket. Jeg søkte da i «MedLine-ovid» med følgende søkeord:

Population		Intervention		Outcome
Young adults Or Adolescent Or Teen And School	And	Physical education or Gymnastic	And	Self determination Or Self-efficacy

Tabell 2: søkeord

Søket ga 10 treff. Alle artikler ble lest grundig og aktuelle studier ble inkludert i prosjektet.

2.4.2 Trivsel

En studie fra Norge viser at 12% av elevene i ungdoms- og videregående skole ikke liker kroppsøving (Säfvenbom et al., 2015). Studien tar for seg til sammen 2010 elever i ungdoms- og videregående skole. Samme studie viser at 32% av elevene ikke liker undervisningen i kroppsøvingsfaget og synes faget burde organiseres annerledes. Studien konkluderer med at jenter er mindre positive til kroppsøving enn gutter, og at en positiv holdning til faget har en tendens til å avta med alderen (Säfvenbom et al., 2015). En annen studie belyser også tendensen til at gutter trives bedre i faget (Gao, 2009). Årsaken kan være at aktivitetene i faget appellerer mer til gutter enn jenter, og på den måten får gutter dominere mer da de mestrer aktivitetene bedre.

Moen et al. (2018) har kartlagt trivselen til 3226 norske elever i 5.-10. klasse i kroppsøving. Resultatene viser at de fleste elevene liker kroppsøvingsfaget godt, men man kan anta at mellom 14 000 og 15 000 elever i norsk skole fra 5.-10. trinn gruer seg til kroppsøvingstimen. Bare 5,8% av ungdomsskoleelevene oppgir at de liker faget dårlig eller veldig dårlig og 9,7% av ungdomsskoleelevene oppgir at de liker faget hverken godt eller dårlig. Moen et al. (2018) belyser også at det ser ut til at jenter liker faget dårligere enn gutter. Det ses en tendens til at flere elever gruer seg til kroppsøvingstimen på ungdomsskolen enn barneskolen.

Pål Lagestad (2017b) har i sin studie intervjuet lærere og elever ved en videregående skole med lavt fravær i kroppsøving. Resultatene viser at elevene trives i faget grunnet høy grad av selvbestemmelse som kommer til syne ved at elevene får velge aktiviteter selv. Elevene har en sosial tilhørighet til hverandre og læreren. Studien til Træland (2012) peker også på at nøkkelen til trivsel i skolen er å rette seg etter elevens ønsker og interesser, samt gi dem tett oppfølging (Træland, 2012).

Elever som ikke deltar i kroppsøving

Ungdomsårene er en tid med økt selvbevissthet og bekymring for hvordan man fremstår for andre, spesielt for jevnaldrende. Kroppsøvingfaget kan i denne perioden betraktes som viktig, blant annet fordi god kompetanse i kroppsøving er assosiert med høy sosial status (Ommundsen 2004). Lyngstad et al. (2016) belyser i sin studie at årsaken til at enkelte elever ikke deltar i kroppsøving på ungdomsskolen kan sitte dypt, for eksempel fordi de er redde for å bli ertet eller mobbet (Lyngstad, Hagen, & Aune, 2016). Elever som ofte ikke deltar i kroppsøving beskriver faget som kjedelig. Det er gjerne elever med lave ferdigheter i faget. De opplever at de kaster bort tiden ved å være i faget (Ntoumanis, 2001). Ntoumanis (2001) vektlegger at man bør være ekstra oppmerksom på disse elevene. En studie av Lyngstad et al. (2016) undersøkte ulike strategier elever har for å unngå kroppsøving. Resultatene viser at elever som ikke deltar i kroppsøving har strategier som å klovne, tulle, tøffe seg, eller være høylytte. Noen elever later som om de har skader eller smerte. Det ser ut til at det å finne på en unnskyldning for å ikke delta er mer vanlig jo eldre de blir (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018). Ommundsen (2004) belyser også elevenes ulike strategier for å unngå deltakelse i kroppsøving. Han mener en strategi er å rette oppmerksomheten mot en mulig hindring for å kunne delta, som for eksempel skade. Ommundsen (2004) forklarer at elevene gjør det for å beskytte seg selv mot nederlag og redusert selvtillit da de ikke ønsker å tape ansikt faglig eller sosialt. Det å tape ansikt vil undergrave elevenes selvoppfatning. På lang sikt kan ikke-deltakelse føre til dårligere selvregulering, noe som er negativt assosiert med læring (Ommundsen, 2014).

2.4.3 Motivasjon

Moen et al. (2018) hevder at rundt halvparten av elevene har en relativt god mestringsfølelse i kroppsøving. Säfvenbom et al. (2015) belyser at elever som går på organisert konkurransedrett på fritiden rapporterte om signifikant høyere motivasjon i kroppsøvingfaget. Basert på disse resultatene utviklet forfatterne en hypotese om at idrettsaktive elever høster mesteparten av fordelene i kroppsøving. Dette samsvarer med nasjonal og internasjonal forskning som viser at deltakelse i idrett etter skoletid sammenfaller med økt involvering og trivsel i

kroppsvingsfaget (Aasland, Walseth, & Engelsrud, 2020; Lagestad, 2017a; Larsson & Redelius, 2008). Elever som ikke har erfaring fra idrett kan oppleve at de mangler ferdigheter i faget sammenlignet med elever som har erfaring med idrett (Ntoumanis, 2001).

Moen et al. (2018) belyser at 81% av elevene som driver med idrett på fritiden liker faget veldig godt, mens kun 41 % av elevene som ikke driver med idrett liker faget veldig godt. En annen norsk studie viser at elever som driver med organisert idrett etter skoletid rapporterte nesten 12 ganger høyere på glede og trivsel i kroppsvingsfaget, enn elever som ikke deltar i organisert idrett (Lagestad, 2017a). Samme studie rapporterte at elever liker kroppsvingsfaget bedre på videregående skole enn ungdomsskolen fordi det er færre elever i klassen. For at elever skal oppleve mestring i kroppsvingsfaget er det viktig at innholdet gir elevene en opplevelse av mestring og tro på egne evner (Gao, 2009). Dersom elevene opplever at de får være med å bestemme, opplever mestring og om de føler seg trygge med medelever og lærere, vil de være indre motivert for deltakelse i faget (Ntoumanis, 2001; Ntoumanis & Standage, 2009; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005, 2006). I Moen et al. (2018) sin nasjonale kartlegging av kroppsvingsfaget ble elevene spurt om hvem som bestemmer innholdet i timen. Resultatene viser at det oftest er lærere, og 60% av elevene svarer at læreren sjeldent spør elevene hva de ønsker i starten av timen. 40,6% av elevene opplever at de sjeldent eller aldri kan komme med forslag til aktiviteter. Studier viser at dersom elever får være med å bestemme i kroppsvingstimene kan det føre til at elevene er fysisk aktive etter endt skolegang, uavhengig av kompetanse (Erdvik, Haugen, Ivarsson, & Säfvenbom, 2020; Erdvik, Øverby, & Haugen, 2014). Ntoumanis (2001) og Walseth et al. (2018) hevder i sine studier at involvering av elever i planlegging gjør at elevene føler større eierskap til faget. Det kan føre til at elevene synes faget er meningsfullt (Walseth, Engebretsen, & Elvebakk, 2018). Det anses som spesielt viktig for elever som ikke liker faget.

Ntoumanis (2001) understreker i sin studie, viktigheten av at elevene opplever at de mestrer aktivitetene. Elever som føler de mangler fysiske ferdigheter kan synes faget er meningsløst. Samme studie gjør oppmerksom på at øvelser hvor elevene må jobbe sammen for å klare en oppgave får dem til å føle seg nærmere og mer sammensveiset med medelever (Ntoumanis, 2001). Dette kan tyde på at samhold og vennskap er viktige elementer i kroppsvingsfaget.

2.4.4 Innhold

Opplevelsen av kvaliteten i faget er en viktig egenverdi og en betingelse for motivasjon til å delta i kroppsøvingstimen (Säfvenbom et al., 2015). Læreplanen legger føringer for faget, men realiseringen av læreplan i kroppsøving kan sies å være en utfordring. Forskning trekker frem at faget ofte blir praktisert ved å holde elevene i aktivitet fremfor å utvikle elevenes læring, bevegelseskompetanse og refleksjon (Kirk, 2010). Moen et al. (2018) har i sin kartlegging spurt elevene om innholdet i kroppsøving. 65,9% av elevene oppgir at de har ballspill «veldig ofte» eller «ofte». 65,1% av elevene oppgir at de aldri har hatt moderne aktiviteter som skateboard, klatring og yoga. Flere studier hevder kroppsøving anvender modeller fra idrettspraksis og prioriterer ballspill, ferdighetsutvikling og tilfeldig fysisk aktivitet hvor målet er å holde elevene i aktivitet fremfor å videreutvikle elevenes læring, bevegelseskompetanse og refleksjon (Kirk, 2010; Mordal-Moen & Green, 2014; Ommundsen, 2013). Standal (2015) kritiserer kroppsøving for å ha overvekt av ballspill og overfladisk aktivitet som legger vekt på å holde elevene i aktivitet fremfor å lære. Kirk (2010) hevder faget kan karakteriseres som «physical education-as-sport technique». Med det mener han at faget består av en innføring i grunnleggende teknikker i ulike idretter. Slik kroppsøvingfaget er nå favorittseires idrettsaktive elever. Det er denne elevgruppen som legger premissene for innholdet i kroppsøvingfaget (Erdvik et al., 2020; Säfvenbom et al., 2015).

2.4.5 Lærerens rolle

Mong (2019) hevder at deler av undervisningen i kroppsøving oppstår spontant og usystematisk (Mong, 2019). Dette støttes av en annen studie som antyder at læreren ikke har klare læringsmål, noe som fører til at eleven ikke vet hva de skal lære i faget (Redelius, Quennerstedt, & Öhman, 2015). Ntoumanis (2001) hevder lærerne ikke føler seg komfortabel nok til å eksperimentere med lærerstiler som gir elevmedvirkning, fordi de er redde for å miste kontrollen. En annen studie viser sammenheng mellom kontrollerende lærerstil og umotiverte elever (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005).

Elevene har en opplevelse av at det er lærerstyrt undervisningspraksis som dominerer i kroppsøvingfaget. 83,3% av elevene oppgir i Moen et al. (2018) sin kartlegging at læreren viser og forklarer hvordan aktiviteten skal gjøres. Lærerens evne til å forstå elevenes følelser er viktig i kroppsøvingfaget. Funn fra en studie påpeker at det er viktig at elevene føler seg sett og akseptert av læreren. Det er spesielt viktig for elever som ikke liker kroppsøving (Lyngstad, Bjerke, & Lagestad, 2019). Elever som har en opplevelse av å bli sett, hørt og tatt hånd om av læreren utvikler trivsel i større grad enn elever som føler at læreren ikke liker dem

(Baltzersen, u.å.). Ntnoumanis (2001) funn viser at elevene føler seg mer kompetente når de får tilbakemelding fra læreren. Dette understreker viktigheten av at læreren belønner elevenes innsats med skryt. Relasjonen mellom lærer og elev er viktig, spesielt for elever som er i ferd med, eller har mistet motivasjonen. Det er lærerens ansvar å ta initiativ til å bygge og opprettholde relasjonen. Det støttes av Koka og Hogger (2010) som også konkluderer med at tilbakemelding fra læreren er viktig. De anbefaler at læreren tar i bruk en undervisningsstil som legger vekt på elevenes innsats og at de roser og oppmuntrer elevene. Negative kommentarer bør unngås da dette er med å redusere elevenes motivasjon (Koka & Hagger, 2010).

Forskning viser at de som søker seg inn til kroppsøving utdanningen har stor interesse fra idrett fra før og at de har vansker med å frigjøre seg fra kroppsøving som idrett (Mordal-Moen & Green, 2014). Moen (2011) vektlegger i sin studie at norsk utdanning av kroppsøvingslærere i stor grad er preget av at lærerstudentene blir skolert innen tradisjonelle idretter og teknikker. Hun hevder studentene i liten grad rustes til å anvende arbeidsmåter som kan fremme kroppsbevissthet og selvrefleksjon (Moen, 2011).

2.4.6 Viktigheten av kroppsøving

En studie av Erdvik et al. (2020) belyser at 70-80% av barn i Norge er medlem av Norges idrettsforbund, men at medlemsmassen synker med alderen. Det er en tendens at unge slutter med organisert fysisk aktivitet etter skoletid, og at aktivitetsnivået reduseres fra 9 til 16-års alder (Anderssen, 2008). Som kontrast til organisert idrett er kroppsøving et obligatorisk fag gjennom 13 års skolegang. For mange er kroppsøving i skolen den eneste fysiske aktiviteten de har. Kroppsøving skal selvsagt ikke ta ansvaret for ungdommers aktivitetsvaner alene, men faget er egnet til å påvirke alle barn og unges opplevelser og holdninger til fysisk aktivitet.

Personlighetsutvikling og allmenndannelse er viktige verdier i skolen (Regjeringen, 2020). Kroppsøving har allmenndannende verdi ved at det bidrar med kroppslige kunnskaper og ferdigheter (Ommundsen, 2014). Dette kan ses opp mot den franske filosofen Merleau-Pontys kroppsfenomenologi. Ifølge Merleau-Ponty er kroppen et erfarings- og læringsmedium i møte med omverdenen. I tillegg er motoriske ferdigheter en form for kunnskap som er avgjørende for barns interaksjon med verden og læring. Kroppen er vår primære erkjennelseskilde og kroppen er sentrum for all erfaring. Gjennom variert motorisk stimulering, samt erfaring med kroppen, utvikler barn og ungdom en bevissthet om egen kropp og til seg selv (Ommundsen, 2013, 2014).

3.0 Teori

I dette kapitlet presenteres prosjektets teoretiske rammeverk. Prosjektet har hatt en induktiv tilnærming der innsamlingen av empiri ikke var teoristyrte. Jeg har valgt å støtte meg til selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan. Teorien bidrar med begreper som kan være konstruktive for å få frem sentrale sider av prosjektets empiri.

3.1 Selvbestemmelsesteorien

Motivasjon står sentralt for menneskets oppførsel. Selvbestemmelsesteorien er en motivasjonsteori som gir en bred skildring av motivasjon (Sander, 2020). Den er utviklet over flere tiår av de amerikanske motivasjonsforskerne Richard M. Ryan og Edward L. Deci. Det er en kognitiv evalueringsteori som betyr at den tar utgangspunkt i at mennesket naturlig utvikler seg. Teorien er mye brukt i forskning for å forklare menneskers motivasjon, følelser, utvikling og er særlig egnet i forskning på skole og idrett. Nasjonale og internasjonale studier som omhandler deltakelse i kroppsøving støtter seg ofte til selvbestemmelsesteorien. Det er en universell teori, noe som gjør den relevant for alle aldersgrupper og kulturer (Deci & Ryan, 1985).

3.1.1 Grunnleggende behov

Selvbestemmelsesteorien er en makroteori som består av flere miniteorier for å forstå mennesket motivasjon. En av disse miniteoriene er «Basic psychological needs theory». Den omhandler om menneskets tre grunnleggende behov: autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse må være oppfylt for at et menneske skal kunne utvikle seg og er avgjørende for motivasjon og trivsel. Behovene er fundamentet i selvbestemmelsesteorien og betingelser for velvære og psykologisk vekst (Erdvik et al., 2020; Sander, 2020). Tilfredsstillelse av behovene spiller en avgjørende rolle for optimal utvikling. Deci og Ryan (2000) belyser at det er individuelle forskjeller i behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Det er derfor viktig å fokusere på individuelle forskjeller når mennesker skal motiveres.

Er behovene tilfredsstilt kan man oppnå indre motivasjon av høy kvalitet (Sander, 2020). En nasjonal og internasjonal studie viser at elever opplever større glede og trivsel i faget hvis de har en opplevelse av at læreren legger til rette for at de tre grunnleggende behovene kan bli tilfredsstilt (Lagestad, 2017b; Zhao & Li, 2016). Resultatene fra en nyere studie gjennomført i Norge viser en signifikant økning i innsats og indre motivasjon når de tre behovene er oppfylt (Ulstad, Valstadsve, & Skjesol, 2020). Motsatt kan mangel på et eller flere behov føre til

reduksjon i glede og indre motivasjon (Sander, 2020). Dersom elevene har en opplevelse at disse behovene ikke er tilfredsstillt kan det komme til syne ved lav trivsel og deltakelse i faget.

Autonomi

Selvbestemmelsesteorien er unik idet den vektlegger det fundamentale behovet for autonomi. Autonomi referer til fri vilje og handler om muligheten til å påvirke avgjørelser fattet på egne vegne (Deci & Ryan, 2000). Deci og Ryan (2000) sier autonomi referer til opplevelsen av integrasjon og frihet. En tilfredsstillende av dette behovet skaper selvbestemt indre motivasjon. Behovet for autonomi reflekterer en individuell frihet til å engasjere seg i aktiviteter og være hovedperson i egne handlinger. Disse handlingene er basert på egne verdier og interesser (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b). Når en person føler seg autonom har han eller hun en opplevelse av at kilden til atferden er skapt av eget ønske. Behovet kan tilfredsstilltes ved å involveres i beslutninger. Dersom elevene involveres i faget vil motivasjonen kunne økte (Baltzersen, u.å.; Sander, 2020), og dette vil igjen kunne føre til økt velvære (Deci & Ryan, 2000). Dersom behovet for autonomi ikke blir tilfredsstillt kan det føre til frustrasjon. Det kan oppstå når man føler seg kontrollert av indre eller ytre press. I kroppsøving kan det komme til syne når elevene gjør aktiviteter de ikke ville valgt selv, men fremdeles gjør dem fordi de må. En studie viser at det er viktig at læreren legger til rette for at aktiviteten er basert på elevenes ønsker, da det fremmer elevenes autonomi (Ulstad et al., 2020). Læreren må gi elevene tid og rom til å ta ansvar for egen læring (Baltzersen, u.å.).

Mennesker har behov for å føle seg selvstendige, og autonomi er viktig for indre motivasjon. Opplevelsen av autonomi i en aktivitet kan påvirke den indre motivasjonen til å delta i aktiviteten. Motivasjonsstrategier som belønning og trusler kan undergrave autonomien og føre til redusert indre motivasjon. Motsatt kan anerkjennelse øke selvfølelsen og tilfredsstillende behovet for autonomi.

Kompetanse

Behovet «kompetanse» handler om menneskets behov for å ha og utvikle kompetanse eller kunnskap (Ryan & Deci, 2000b). En opplevelse å være kompetent kan bidra til å øke den indre motivasjonen. Dersom en person føler seg kompetent har man en opplevelse av å inneha ferdighetene som kreves for å samhandle med omgivelsene. Det kan føre til en bedre selvfølelse, noe som igjen kan føre til at det er lettere å bli interessert i aktiviteten. Ifølge selvbestemmelsesteorien øker kompetansen med at man mestrer aktiviteten. Selvbestemmelsesteorien legger derfor mestring til grunn for å kunne øke opplevelsen av

kompetansebehovet. I kroppsøving handler dette om at elevene bør ha de ferdighetene som kreves i de ulike aktivitetene.

Tvil om egen kompetanse kan føre til en opplevelse av å være mislykket, som igjen kan føre til dårlig selvtillit og fravær av indre motivasjon. Er opplegget i kroppsøvingstimene for krevende kan det bli utfordrende å oppleve mestring og utvikling av kompetansen vil neppe skje (Baltzersen, u.å.). For å unngå dette bør aktivitetene tilpasses hver enkelt elev slik at de får tilstrekkelig med utfordringer og samtidig en opplevelse av mestring. Det kan gi en opplevelse av at kompetansebehovet blir tilfredsstillt. Positiv tilbakemelding som knytter seg til elevenes ferdigheter kan tilfredsstillte behovet for kompetanse. Motsatt kan negative tilbakemeldinger undertrykke elevens behov for kompetanse og bidra til å redusere deres indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000).

Tilhørighet

Tilhørighet handler om å være en del av et fellesskap. Med dette siktes det til å føle seg inkludert og trygg i nærhet med andre, samt skape medmenneskelige relasjoner (Deci & Ryan, 2000). For at dette skal kunne skje må det være gjensidig respekt og tillit. En opplevelse av tilhørighet kan føre til trygghet (Ntoumanis, 2001; Vansteenkiste & Ryan, 2013). Selvbestemmelsesteorien tar for seg at en følelse av tilhørighet er essensielt for velvære og indre motivasjon. Hvis en elev opplever mangel av tilfredsstillelse på tilhørighetsbehovet kan det føre til at eleven føler seg ensom og ekskludert fra resten av klassen. Kroppsøving er et fag som gir elever mulighet til å være sammen med andre elever, lære nye ferdigheter i et fellesskap og jobbe mot et felles mål med medelever. Flere studier fremhever viktigheten av tilhørighet for å oppleve trygghet med medelever i kroppsøvingsfaget (Ntoumanis, 2001; Ryan & Deci, 2000b; Vansteenkiste & Ryan, 2013). En sterk tilhørighet i klassen vil kunne føre til at elevene opplever indre motivasjon (Standage et al., 2005) Læreren bør derfor ha fokus på tilhørighetsbehovet i kroppsøvingstimene (Ulstad et al., 2020).

3.1.2 Indre og ytre motivasjon

Ryan og Deci (2000a) skiller mellom tre typer motivasjon basert på målene som setter i gang en handling: «amotivasjon», indre motivasjon og ytre motivasjon. «Amotivasjon» er fravær av motivasjon, det fører til at en person ikke handler. Ifølge selvbestemmelsesteorien kan mennesker bli «amotiverte» dersom de har en opplevelse av å bli kontrollert (Deci & Ryan, 2000). Flere tiår med forskning viser at kvaliteten på erfaringer kan variere mye, avhengig av om en handler ut fra indre eller ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a).

Indre motivasjon innebærer at mennesker deltar i aktivitetene av egen fri vilje fordi de synes aktivitetene er interessante og gir passelig med utfordringer (Ryan & Deci, 2000a). Indre motiverte aktiviteter er definert som de aktivitetene enkeltmennesket synes er interessante. Indre motivasjon gjenspeiler individets indre drivkraft til å utføre en handling på bakgrunn av egne verdier og interesser (Sander, 2020). Ryan og Deci (2000a) fokuserer på at den indre motivasjonen er svært viktig for mennesker. De hevder det er grunnleggende for en livslang psykologisk vekst. Indre motivasjon oppstår når man har interesse og glede av å gjøre noe uten å få belønning i etterkant (Ryan & Deci, 2000a). I kroppsøving kan indre motiverte elever ha mer tro på egne ferdigheter og dermed har de større innsats (Ntoumanis, 2001). Det er viktig å legge til rette så elever kan få gode opplevelser i faget for å kunne oppnå indre motivasjon (Ulstad et al., 2020). Den indre motivasjonen handler om aktivt engasjement med oppgaver mennesket finner interessante og som igjen fremmer vekst (Ryan & Deci, 2000a). Tidligere erfaringer fra kompetanse og autonomi kan være avgjørende for en opplevelse av indre motivasjon. Indre motivasjon er assosiert med bedre læring, ytelse og velvære (Deci & Ryan, 2000). Trusler, overvåking, bedømming og tidsfrister kan føre til undergraving av den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000).

Ytre motivasjon viser til handlinger utført med lite eller ingen bakgrunn i egne interesser. Selvbestemmelsesteorien skiller mellom fire typer ytre motivasjon: ytre regulering, introjeksjon, identifisering og integrering. Ytre regulering er den minst autonome og mest kontrollerte formen for ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2004). Personen kan bli motivert gjennom ytre belønninger. Dersom belønningen eller straffen forsvinner, forsvinner også motivasjonen for å gjennomføre aktiviteten (Baltzersen, u.å.). Den ytre motivasjonen er ofte kortvarig og det er behov for stadig nye stimuli for at den skal opprettholdes (Sander, 2020). Introjeksjon er også en form for ytre regulering. Det handler om at press fra omgivelsene er integrert i personen, og personen er derfor ikke autonom (Ryan & Deci, 2004). Personen deltar i aktiviteten for å få annerkjennelse eller unngå dårlig samvittighet. Identifisert regulering er en mer selvbestemt form for ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2004). Personen tar her et bevisst valg om å delta fordi aktiviteten oppleves verdifull. Den er likevel ikke helt selvbestemt. Integrert regulering er den mest autonome formen for ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2004). Handlingen skjer frivillig, men betraktes som ytre motivasjon fordi man ikke deltar på bakgrunn av egne interesser.

3.1.3 Autonom og kontrollerende motivasjon

Selvbestemmelsesteorien skiller mellom to typer miljø: et autonomistøttende og et kontrollerende.

Et autonomistøttende miljø styrker individets opplevelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet og kan føre til økt grad av indre motivasjon (Ulstad et al., 2020). Det blir karakterisert med tre faktorer: perspektivtakning, meningsfull begrunnelse og autonomi. Et autonomistøttende miljø tar elevenes perspektiv i betraktning og erkjenner følelsen om de synes aktiviteten er interessant eller ikke. Dette tilfredsstillende behovet for tilhørighet og skaper trygghet (Ryan & Deci, 2000b). Dersom læreren forklarer elevene hvorfor atferden er viktig på en meningsfull måte, kan det styrke elevenes følelse av opplevd kompetanse hvis det kombineres med positive tilbakemeldinger (Ryan & Deci, 2000b). Autonomistøttende miljø tilfredsstillende også behovet for autonomi ved å gi elevene mulighet til å velge selv. Dersom elever befinner seg i et autonomistøttende miljø, vil de kunne tilegne seg en autonom motivasjonsstil. Det betyr at elevene opplever at aktiviteten er meningsfull og blir indre motivert. Det kan føre til at de er mottakelige for forslag til endring av egen fri vilje (Ryan & Deci, 2000b). I et autonomistøttende miljø ser eleven verdien av aktiviteten og opplever et større eierskap. Dette kan også føre til en opplevelse av autonomi. Autonomistøtte assosieres med positive resultater og inkluderer større grad av indre motivasjon, og dermed tilfredsstillende og forbedret velvære (Ryan & Deci, 2000b).

Et kontrollerende miljø er når to av de tre faktorene som oppsummerer et autonomistøttende miljø ikke er til stede. Det kan for eksempel være hvis en lærer ikke gir en meningsfull begrunnelse for aktiviteten, eller presser elevene. Dersom elevene synes miljøet er kontrollerende kan de utvikle en kontrollerende motivasjonsstil. Dette skjer gjerne fordi de føler seg presset av en lærer som har forventninger og er ikke forbundet med velvære. Elever kan i et kontrollerende miljø ikke bare miste initiativ, de kan også tilegne seg kunnskap på en mindre effektiv måte (Ryan & Deci, 2000b).

3.1.4 Mestrings- og prestasjonsorientert miljø

Miljøet har stor betydning for elevens motivasjon i kroppsøvningsfaget (Ulstad et al., 2020). Miljøet kan deles inn i et prestasjons- og mestringsorientert miljø.

I et prestasjonsorientert miljø vektlegges konkurranse og det å vinne betyr mye. Det består ikke av medbestemmelse fra elevene (Ommundsen, 2006). I et slikt miljø er læreren mest opptatt

av å legge opp til konkurranse. Feiling blir sett på som nederlag og dårlige prestasjoner kan bli straffet (Ulstad et al., 2020). Et prestasjonsorientert miljø er sterkt forbundet med sosial sammenligning. I et slikt miljø blir ros og annerkjennelse utelukkende gitt på bakgrunn av ferdigheter. Resultatene fra studien til Ulstad et al. (2020) viser en signifikant sammenheng mellom prestasjonsorientert miljø og frustrasjon blant elever i kroppsøvfaget.

I et mestringsorientert miljø er det fokus på at elevene skal oppleve mestring i aktivitetene. Innsats og fremgang får positive tilbakemeldinger. I et slikt miljø hjelper man hverandre, og på den måten oppstår utvikling. På bakgrunn av dette er det viktig at alle opplever annerkjennelse og oppmerksomhet. Prøving og feiling er en naturlig del av et mestringsorientert miljø. I et slikt miljø vil ikke elevene ha en følelse av usikkerhet av egne ferdigheter. Det fører til at jaget etter utfordringer blir større (Ommundsen, 2006; Ulstad et al., 2020). Spesielt autonomi står sentralt i et mestringsorientert miljø. Dette kan komme til uttrykk gjennom at elevene opplever kontroll og innflytelse i undervisningen (Ommundsen, 2006). I et mestringsorientert miljø må læreren ha pedagogiske tilnærminger som viser at alle elevene i klassen har en viktig rolle for fellesskapet (Ulstad et al., 2020). En studie av Ulstad et al. (2020) konkluderer med at dersom lærere jobber med å skape et mestringsorientert klima, vil det legge til rette for tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene hos elevene. Motsatt kan et prestasjonsorientert miljø bidra til frustrasjon av disse grunnleggende behovene og ha negativ påvirkning på elevens innsats (Ulstad et al., 2020). Deci og Ryan (2000) hevder også at det er sammenheng mellom mestringsorientert miljø og tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene. Et mestringsorientert miljø kan stryke elevenes opplevelse av egen kompetanse. Motsatt kan et miljø som fokuserer på prestasjon og sammenligning føre til tvil i egen kompetanse, noe som igjen kan gi elevene en følelse av å være mislykket (Ommundsen, 2006).

4.0 Metode

I samfunnsforskning er fortolkninger en del av forskningsprosessen, og det er viktig å reflektere og redegjøre for verdier og holdninger som kan påvirke prosessen. I følgende kapittel vil jeg presentere den valgte metoden og fremgangsmåten for empiriinnsamling.

4.1 Valg av metode

Forskningsspørsmålet og formålet med et prosjekt er avgjørende for hvilken metode som bør velges (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015; Thagaard, 2013). I lys av prosjektets tilnærming med tilhørende formål og forskningsspørsmål ble det naturlig å velge kvalitativ metode for innsamling av empiri. Kvalitativ forskningsmetode brukes når man er interessert i menneskets fortolkning, opplevelser, tanker eller holdninger (Kvale et al., 2015; Malterud, 2011). Forskningsspørsmålet kunne ikke blitt besvart ved bruk av kvantitativ metode fordi kvantitativ metode ofte omfatter tall og statistikk.

Kvalitativ metode kan gjennomføres på ulike måter. De vanligste metodene er observasjon og intervju (Thagaard, 2013). Jeg anser det kvalitative intervjuet som den mest hensiktsmessige metoden for å få belyst forskningsspørsmålet fordi jeg ønsker å søke innsikt i ungdommenes subjektive opplevelser og erfaringer i kroppsøvingfaget. Jeg kunne brukt observasjon som metode, men har vurdert at det ikke ville gitt utfyllende empiri om ungdommens tanker, opplevelser og erfaringer. Deltakende observasjon egner seg for å se hvordan mennesker handler i gitte omgivelser, mens intervju er en strukturert samtale med et klart mål om å øke forståelsen for informantens livsverden.

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er intervju hensiktsmessig for å få detaljerte og fyldige beskrivelser av informantens erfaring eller oppfatning av et fenomen. I et intervju søker man å forstå en persons livsverden ut fra deres synspunkter og handlinger. Forskningsintervju bygger på dagliglivets samtale, men er samtidig en profesjonell samtale med et klart formål hvor det konstrueres kunnskap i samspill mellom intervjuer og informant (Kvale et al., 2015). I dette prosjektet anlegger jeg et perspektiv hvor jeg ser på intervjuet som en aktiv prosess der jeg som forsker og ungdommen sammen bidrar til kunnskapsutvikling.

Forskningsintervju kan foregå i fokusgrupper eller enkeltintervju og man skiller mellom åpent-, semistrukturert- og strukturert intervju. Jeg valgte å intervju ungdommene enkeltvis, men jeg kunne intervjuet dem i et fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervju kunne vært tidsbesparende og skapt en trygghet for ungdommen som kunne stimulert til deltakelse. Et fokusgruppeintervju har også sine utfordringer. En utfordring er at enkeltpersoner kan dominere samtalen. Det kan føre til at andre ungdommer holder sine tanker og erfaringer tilbake. I et fokusgruppeintervju kan ungdommene tilpasse sine fremstillinger til den fremstillingen de andre har i intervjuet. Det kan skje fordi ungdommene er bekymret for hvordan de fremstår og blir oppfattet av de andre ungdommene. Med bakgrunn i dette konkluderte jeg med at enkeltintervju ville være det beste virkemiddelet for å oppnå det jeg ønsker. Innsikt i ungdommenes subjektive opplevelser og erfaringer i kroppsøvingfaget

I et åpent intervju er forskeren opptatt av å følge ungdommens fremstilling. Intervjuet har et klart formål, men ikke en bestemt gang. Spørsmålene er åpne og gir ungdommene muligheten til å beskrive det de ønsker. Styrken er at man kan få mer utfyllende informasjon. Ulempen kan være at ungdommene gir mer informasjon enn de trenger. Et åpent intervju kan være krevende for forskeren (Utdanningsdirektoratet, u.å.) og var derfor ikke aktuelt for meg som uerfaren intervjuer. I et strukturert intervju får ungdommene samme spørsmål i samme rekkefølge. Fordelen med slike intervju er at man kan sammenligne svarene. Ulempen er at spørsmålene begrenser hva ungdommen selv kan ta opp i intervjuet. I dette prosjektet undersøker jeg et dagligdagse fenomen, noe semistrukturert intervju er egnet til (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010). Da jeg ønsket at intervjuet skulle være så likt en hverdagssamtale som mulig var det naturlig å velge semistrukturert intervju. I semistrukturerte intervju har man en intervjuguide å støtte seg til og samtidig muligheten til å følge opp på ungdommenes utsagn. Dette så jeg på som en styrke.

4.3 Barn og unges deltakelse i forskning

Forskere har lenge vært interessert i barn og unges erfaringer, men det å se på barn og unge som troverdige forskningsdeltaker ble først vanlig for 30-40 år siden (Backe-Hansen, 2009). Tidligere var det vanlig at voksne ble intervjuet om barns livssituasjoner (Docherty & Sandelowski, 1999). Barn og unge har behov for beskyttelse i forskning, samtidig som de fleste er enige om at barn og unge beriker forskningsfeltet (Backe-Hansen, 2009). Forskning med barn og unge kan medføre spesielle dilemma knyttet til valg av metode og etikk. Når man velger metode må det tas hensyn til ungdommens alder og utvikling. Metoden må tilpasses

barnet eller ungdommens alder og individuelle situasjon, og forskeren må være ekstra godt forberedt i intervjusituasjonen.

4.3.1 Forskningsintervju med barn og unge

Det er viktig at intervjuet blir en positiv opplevelse for ungdommene. I intervjusituasjonen er det derfor viktig å skape trygghet. Det å intervju barn og unge krever trening. Det er forskerens ansvar at ungdommene har en forståelse av hva de er med på og hvorfor. Som forsker må man være ekstra observant og tenke nøye gjennom spørsmålene og hvordan de stilles. Det er viktig å vise interesse for ungdommenes erfaringer og opplevelser, slik at de føler seg betydningsfulle. Videre skal man som forsker være klar over det skjeve maktforhold som oppstår mellom ungdom og voksen i en intervjusituasjon. Barn og unge godtar ofte spørsmål voksne ville avvise (Kvale et al., 2015), og det kan påvirke resultatene i intervjuet.

4.4 Utvalg og rekruttering

Rekrutteringen er en viktig del av planleggingsfasen. I dette prosjektet har jeg valgt strategisk utvelgelse. Strategisk utvelgelse betyr at informantene blir valgt etter egenskaper som er strategisk for å kunne besvare problemstillingen (Thagaard, 2013). En slik utvelgelse av ungdommene var nødvendig for å sikre at jeg kom i dialog med ungdom som ikke deltok i kroppsøvingfaget. Et inklusjonskriterium var derfor at ungdommene måtte ha sittet på benken mer enn fem ganger det siste semesteret. Dette var fordi jeg ønsket å intervju ungdommer som gjentakende ganger ikke deltar i kroppsøvingfaget.

Etter at prosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) gikk jeg i gang med rekrutteringen. Ifølge Malterud (2011) karakteriseres kvalitativ metode med innsamling av empiri fra et begrenset antall informanter. Et lavt antall informanter, mellom fire og syv kan bidra med tilstrekkelig empiri. Rekrutteringen viste seg å være en tidkrevende prosess. Jeg sendte mail til rektorer på ungdomsskolene i Kristiansand kommune med forespørsel om de kunne dele informasjon om prosjektet til kroppsøvingslærere, men fikk ingen svar. Ungdommene ble istedenfor rekruttert med god hjelp fra en fysioterapeut og to miljøterapeuter på skolene. Spesielt fysioterapeuten ble en nyttig ressurs i rekrutteringen av ungdommene. Flere av ungdommene var usikre på om de ville delta. De fikk derfor tilbud om å møte meg før intervjuet. To ungdommer ønsket å møte meg for å få informasjonen om prosjektet direkte fra meg. De to andre fikk informasjon gjennom skolens fysioterapeut. Ungdommene som ble rekruttert av fysioterapeuten og miljøterapeutene måtte selv kontakte meg på SMS eller mail for å delta i prosjektet for å ikke bryte taushetsplikten. Dette viste seg å være utfordrende.

Det har var en stor utfordring å rekruttere ungdom til å delta i prosjektet og 25 ungdommer ble forsøkt rekruttert. Rekrutteringen tok lengre tid enn antatt og dette førte til at jeg ikke fikk startet med intervjuene så tidlige som ønsket. Det kan ha en sammenheng med at enkelte ungdommer ikke ønsker stå frem med at de ikke deltar i kroppsøving, og andre kan ha problemer med å indentifisere seg som ikke-deltaker. Ungdom kan også ha vansker med å se verdien av å delta i forskning. For at ungdommen kunne delta i prosjektet måtte en foresatt skrive under på samtykkeskjemaet. Dette hindret enkelte ungdommer i å delta i prosjektet. De ville ikke at foreldrene skulle skrive under fordi foreldrene ikke visste om ikke-deltakelsen. I tillegg var rekrutteringen i starten av covid-19 pandemien. Ungdomskolene var på rødt nivå, skolene var stengt og ungdommene hadde hjemmeskole i en lengre periode. I denne perioden var rekrutteringen fraværende. Det ble rekruttert fire ungdommer på over ett år. Med bakgrunn i prosjektets tidsbegrensning og de beskrevne utfordringene med å rekruttere er jeg tilfreds med antallet ungdommer som ble rekruttert. Flere intervjuobjekter ville styrket empirien, men dette er tatt høyde for i tolkningen.

4.5 Intervjuguide

En intervjuguide strukturerer et intervju og er nødvendig for å gjennomføre gode og repeterbare intervjuer. I et semistrukturert intervju er ikke målet å følge intervjuguiden, men den skal fungere som en hjelp for å holde samtalen i gang rundt temaene som skal undersøkes (Kvale et al., 2015). Målet med intervjuguiden var derfor at den skulle fungere som en veileder. En intervjuguide bør bestå av korte, presise spørsmål som er alderstilpasset og lette å forstå, uten bruk av akademiske uttrykk (Kvale et al., 2015). Dette hadde jeg i tankene når jeg utviklet intervjuguiden, spesielt med tanke på at det var ungdomsskoleelever som skulle svare på spørsmålene. Det kan være utfordrende å stille gode spørsmål som utfordrer ungdom. Hovedfeilen mange gjør er å stille for lukkede og ledende spørsmål. Ledende spørsmål kan få en avgjørende betydning i intervju med barn og unge (Kvale et al., 2015). Dette fordi barn og unge kan svare det de tror forskeren vil høre. Åpne spørsmål åpner opp for at ungdommen kan bestemme hva de ønsker å ha med i svaret sitt. Det kan føre til at det kommer frem opplysninger forskeren ikke hadde tenkt over. Fordelen med åpne spørsmål er at det inviterer ungdommen til å være mer aktiv i beskrivelsene. En annen typisk feil er å lytte for dårlig til ungdommens utsagn og ikke følge opp på svarene de kommer med (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Det kan avskjære ungdommen i å fortelle om sine erfaringer. Jeg valgte å notere forslag til oppfølgingsspørsmål som et verktøy for å komme videre i samtalen. Det var viktig for meg at ungdommene svarte ærlig og ikke det de trodde jeg ville høre. Jeg brukte derfor god tid på å

formulere spørsmålene, samtidig som jeg øvde i forkant av intervjuene på hvordan jeg skulle formidle spørsmålene.

4.6 Pilotintervju

Etter intervjuguiden var ferdig valgte jeg å gjennomføre et pilotintervju. Det gjorde jeg for å øve meg i rollen som intervjuer og teste intervjuguiden. Etersom rekrutteringen var utfordrende, bestemte jeg meg for å gjennomføre pilotintervjuet på ei venninne av et familiemedlem. Pilotintervjuet ble gjennomført januar 2020. Pilotinformanten gikk i 8. klasse og var ukjent for meg. Det viste seg at hun trivdes godt i kroppsøvfingsfaget og alltid deltok. Det resulterte i at spørsmålene måtte tilpasses og endres i etterkant. Jeg fikk likevel testet intervjuguiden med fokus på formulering og ordlegging. Pilotintervjuet gikk fint, men intervjuguiden fløt ikke like godt som jeg håpet. Det viste seg at pilotinformanten hadde problemer med å forstå flere av spørsmålene. I etterkant av pilotintervjuet endret jeg spørsmålene og gjorde dem mer muntlige. Jeg fikk øvd meg i rollen som forsker og testet teknisk utstyr. Jeg opplevde pilotintervjuet som en trygg øvingsarena hvor jeg fikk god øvelse i å snakke i rolig tempo og stille gode, åpne og forståelige spørsmål. Pilotintervjuet ga meg nyttig erfaring som jeg tok med meg inn i de andre intervjuene.

4.7 Intervju

Etter påminnelser på SMS møtte alle ungdommene til avtalt tid og sted. Første intervju ble gjennomført i februar 2020, og de to neste intervjuene i begynnelsen av mars 2020. Uken etter det tredje intervjuet kom koronapandemien. Det førte til at skolene stengte og det ble vanskelig å gjennomføre intervjuene som planlagt. Intervju nummer fire ble derfor gjennomført i desember 2020. Ungdommene gikk på forskjellige skoler og begge kjønn er representert. Intervjuene varte mellom 25-50 minutter. Foreldrene samtykket til at ungdommene kunne delta i prosjektet. Det førte til ytterlige forsinkelser da flere av ungdommene glemte samtykkeskjemaet og intervjuene måtte utsettes.

I intervju med ungdom er det viktig å være oppmerksom på hvordan man fremstår som forsker. Barn og ungdom kan ha stort spenn i modenhet. Det er derfor ekstra viktig å etablere et trygt miljø i intervjuet. Jeg startet alle intervjuene med å gi en grundig presentasjon av meg selv før jeg informerte om formålet og tidsrammen. Dette gjorde jeg for å skape trygghet. Jeg brukte god tid på det innledende spørsmålet hvor ungdommene skulle fortelle litt om seg selv. Det gjorde jeg for å vise interesse for ungdommen og for at ungdommen skulle ha en opplevelse av at jeg ønsket å bli kjent med hele personen, ikke bare deres erfaringer i kroppsøvfingsfaget.

I intervjuet hadde jeg fokus på å fremstå nysgjerrig og ha en positiv innstilling og holdning. Det gjorde jeg gjennom et aktivt kroppsspråk når jeg lyttet. Kroppsspråket er ekstra viktig når man intervjuer unge. Intervjuguiden fungerte som en huskeliste. Jeg endret noe på intervjuguiden etter hvert som jeg intervjuet. For eksempel begynte jeg å bruke ordet gym fremfor kroppsøving, da jeg erfarte at ungdommene var ikke vant til å bruke ordet kroppsøving. De kunne da lettere relatere seg til ordet gym. Jeg synes det var nyttig med noen gjennomtenkte oppfølgingsspørsmål, ettersom jeg opplevde at svaret «vet ikke» var et tegn for usikkerhet eller utrygghet. Jeg ga dem tid til å tenke, og etter hvert kom det mer utfyllende svar. Siste spørsmål i intervjuet var om ungdommene hadde noe å tilføye. Avslutningsvis takket jeg ungdommen for deltakelsen.

4.7.1 Rollen som forsker i intervjuet

Forskeren er avgjørende for verdien av kunnskapen som produseres (Kvale et al., 2015). I dette prosjektet ble kunnskap produsert gjennom den sosiale relasjonen mellom meg som forsker og ungdommene i intervjuene. Forskeren har mange samtidige oppgaver i et intervju. Den skal håndtere relasjonen, lytte, forstå hva som blir sagt og hva som er meningen med det ungdommene sier. Videre skal forskeren vurdere hva som kan føre til oppfølgingsspørsmål og hva som er relevant informasjon. Denne relasjonen er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) avhengig av forskerens evne til å trygge ungdommene, slik at de snakker mest mulig fritt og trygt. Gode spørsmål og oppfølgingsspørsmål kan være avgjørende for ungdommenes trygghet til å snakke fritt. For å gjøre denne jobben litt lettere er det en fordel å være trygg på temaet intervjuet omhandler. Før intervjuet prøvde jeg, for å øke kunnskapen, å lese meg opp på prosjektets tema og metode. Min manglende erfaring med intervju som forskningsmetode kan ha innvirket på relasjonen mellom meg og ungdommene, noe som også kan ha påvirket funnene. I min jobb som kommunal barnefysioterapeut er jeg vant til å snakke med ungdom, men det er ikke det samme som i et forskningsintervju. En terapeutsituasjon er annerledes og må derfor ikke forveksles med et forskningsintervju. En mer erfaren intervjuer kunne muligens fått mer utfyllende svar fra ungdommene ved å være mindre bundet til intervjuguiden, og fulgt bedre opp på ungdommenes utsagn. Jeg opplevde spesielt intervjuet med Lars som utfordrende. Han svarte kort og ga generelt korte og upresise beskrivelser av sine erfaringer. Kroppsspråket hans ga uttrykk for at han synes det var ubehagelig. Jeg synes det derfor var utfordrende å få ham til å reflektere. Jeg tenker det kan komme av min manglende erfaring i rollen som intervjuer. En mer erfaren intervjuer ville muligens endret på spørsmålene og fulgt bedre opp

på Lars sine utsagn, som kanskje kunne ført til at Lars hadde åpnet seg mer i intervjusituasjonen.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er kvalitativ forskning interaktiv forskning. Forskeren kan på grunn av den nære relasjonen til informanten påvirke dem. Forskeren kan identifisere seg så mye med informanten at de kan ha problemer med å distansere seg profesjonelt. Dette hadde jeg med meg i intervjuene, men opplevde ikke dette som en utfordring. Kvale og Brinkmann (2015) sier at forskerens praktiske ferdigheter i kvalitativt intervju setter han eller hun i stand til å forstå de konkrete krefter og sårbarheten som oppstår i situasjonen. Jeg opplevde ulik sårbarhet blant ungdommene i intervjuene. Noen var trygge og snakket åpent, mens andre var mer reserverte og svarte kort. Et eksempel er en ungdom som synes intervjusituasjonen var uvant. Vedkommende svarte ofte kort. Dette utfordret meg som forsker og gjorde at jeg måtte stille gode oppfølgingsspørsmål for å få ungdommen til å reflektere.

I etterkant av analysen ser jeg at jeg kunne vært flinkere til å stille ungdommene dypere oppfølgingsspørsmål. Blant annet sier ungdommene at de opplever innholdet i kroppsøving som vanskelig. I analysen savner jeg å vite hva som er vanskelig og i etterkant ser jeg at jeg burde gått dypere inn i dette i intervjuene. Det er utfordrende å vite hvor mye man kan spørre ungdom om da de kan ha vansker med å sette egne grenser og man ikke ønsker å sette dem i vanskelige situasjoner. Jeg tror jeg i intervjuer med voksne personer ville stilt dypere spørsmål. Dette fordi jeg stoler på at voksne klarer å sette egne grenser for hva de vil si.

Ungdommene visste at jeg er barnefysioterapeut og alle hadde positiv erfaring med barnefysioterapeuter fra før. Jeg opplevde at ungdommene stolte på meg som forsker og intervjuperson. Ungdommene kan ha hatt en forventning til meg som fysioterapeut, som hindret dem i å fortelle om erfaringer de tror fysioterapeuter ikke er åpne for. For å hindre dette prøvde jeg å si til ungdommene at jeg i intervjusituasjonen var forsker og ikke fysioterapeut. Ungdommene kan likevel synes det er vanskelig å frigjøre seg fra tanken om dette. Det kan ses hos ungdommene som begrunnet ikke-deltakelsen med fysisk skade. I starten av intervjuet var de opptatt av å snakke om skaden, muligvis fordi de trodde jeg som fysioterapeut ville høre om kropp og kroppslige skader. Dette kunne vært unngått ved at jeg kun fortalte ungdommene at jeg er forsker og ikke fysioterapeut.

4.7.2 Asymmetrisk maktforhold

I en intervjusituasjon oppstår det fort et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant (Kvale et al., 2015). Med dette i bakhodet prøvde jeg å lage en trygg ramme hvor ungdommene selv valgte tid og sted, og ga dem god informasjon om prosjektet. Alle ungdommene valgte at intervjuene skulle være i egnet rom på skolen. Maktforholdet mellom ungdom og voksen er allerede skjevt. Barn og unge adlyder ofte autoriteter mer enn voksne. På bakgrunn av det kan det asymmetriske maktforholdet oppleves større for unge (NESH, 2018). Jeg prøvde å minimere dette asymmetriske maktforholdet ved å velge semistrukturert intervju, men heller ikke der er det en fullstendig åpen og fri dialog mellom to likestilte parter. Forskeren har bestemt tema og leder samtalen (Kvale et al., 2015). Ungdommenes oppgave er å svare på spørsmålene som blir stilt. Jeg prøvde å redusere det asymmetriske maktforholdet med å si at det ikke var noe rett og galt svar. Alle ungdommene uttrykte at de følte seg trygge og ønsket å svare på spørsmålene. Noe asymmetrisk maktforhold vil det alltid være og det var ungdommene klar over. Jeg opplevde likevel ikke at ungdommene var preget av det asymmetriske maktforholdet. Dette kan henge sammen med at alle ungdommene visste at deltakelsen i prosjektet ble gjennomført som et intervju og at de deltok frivillig.

4.8 Sikring av empiri

Alle intervjuene ble tatt opp med “Tjenester for Sensitive Data” (TSD) applikasjon for diktafon. Det er en applikasjon som tar opp og sender lydfilen direkte til sikker sone hos Universitetet i Oslo. Dette ble det informert om i samtykkeskjemaet, samt at jeg fortalte det muntlig til ungdommene det før intervjuet startet. Alle ungdommene syntes det var greit.

Notater fra intervju kan gi nyttig tilleggsinformasjon som supplerer båndopptaket, men det kan også forstyrre samtalen (Malterud, 2003). Jeg tok ingen notater i intervjuene fordi jeg ønsket å konsentrere meg om ungdommen og ønsket at ungdommene skulle ha en opplevelse av intervjuet som en samtale. I tillegg gir det bedre flyt i intervjuet ved å ikke notere. Non-verbal kommunikasjon kommer ikke med på lydopptak (Malterud, 2003). Like etter intervjuene noterte jeg non-verbale uttrykk som sittestilling og ansiktsuttrykk som ikke kommer frem i et lydopptak og som kan ha betydning for hvordan man tolker ungdommens utsagn. Fordelen med bruk av diktafon er at intervjuet blir bevart og kan høres flere ganger. Samtidig kan en diktafon gjøre situasjonen mer formell og gjøre at ungdommen snakker mindre fritt. Jeg fryktet lydopptakeren ville gjøre intervjuet så formell at ungdommene ikke ville føle seg trygge. Min opplevelse er at jeg var mer opptatt av lydopptakeren enn ungdommene. Et intervjuobjekt syntes lydopptakeren var spennende og lekte i starten av intervjuet reporter. Da det skjedde

svarte jeg på spørsmålet hun stilte som reporter, før jeg på nytt stilte det samme spørsmålet som jeg tidligere hadde spurt om. Jeg opplevde at ungdommen respekterte dette og var klar for å snakke videre om temaet etter avsporingen. Diktafonen ble fort glemt under intervjuene og jeg opplevde ikke at den hadde innvirkning på intervjusituasjonen.

I etterkant av pilotintervjuet opplevde jeg lav lyd på opptaket. Jeg var bekymret for at det samme skulle skje i intervjuene og ønsket at ungdommene skulle snakke høyt og tydelig, så opptaket kunne brukes i videre analyse. Da jeg brukte TSD på min private telefon var jeg nøye med å sette mobilen i stillemodus så det ikke kom forstyrrelser. Jeg synes det er ubehagelig å ha privat telefon på bordet i en slik setting selv om jeg hadde den i stillemodus. Ungdommene så ikke ut til å bry seg. En ungdom la selv la sin telefon på bordet.

4.9 Transkripsjon

Transkripsjon er oversettelse fra talespråk til skriftspråk. Innenfor den hermeneutiske filosofi mener man at informasjon kan gå tapt i denne prosessen. For at minst mulig skulle gå tapt i transkripsjonen valgte jeg å bruke ordrett transskripsjon. Det er viktig å notere pauser og lyder, da det i noen tilfeller kan ha en betydning (Kvale et al., 2015). Jeg transkriberte intervjuene fortløpende og etter jeg var ferdig lyttet jeg til dem mens jeg gikk over transkripsjonen for å sikre at jeg hadde fått med meg alt.

4.10 Analyse

Analyse består av å lete etter svar på spørsmål i innhentet empiri. Kvalitativ analyse beskrives best med ord fremfor tall som er gjeldende i kvantitativ forskning (Johannessen, Rafoss, & Rasmussen, 2018). Analyse av kvalitativ empiri gir rom for ulike fortolkninger. Det er derfor viktig å beskrive hva som er gjort i analyseprosessen, så andre kan forstå og eventuelt følge veien. Analyse er en dynamisk prosess der man går frem og tilbake, grubler og ombestemmer seg (Johannessen et al., 2018). Prosessen drives frem av forskningsspørsmålet. Uten forskningsspørsmålet er alt og ingenting relevant (Johannessen et al., 2018). Målet med analysen har vært å sortere det ungdommene har sagt, samt få svar på forskningsspørsmålet (Malterud, 2011). Det er mange ulike tilnærminger på hvordan man kan analysere kvalitativ empiri. For å få en oversikt brukte jeg *seks trinn i analyse* av Kvale og Brinkmann (2015). Under analyseprosessen har jeg vært inspirert av *tematisk analyse* av Braun og Clarke (2006).

4.10.1 Seks trinn i analyse av Kvale og Brinkmann (2015)

Det første trinnet skjer i intervjuet når ungdommene beskriver sin livsverden. Det kan føre til trinn to som er selvanalyse hos ungdommen. Det tredje trinnet kommer også til uttrykk i intervjuet hvor jeg som forsker fortløpende kondenserer og fortolker meningen med ungdommenes utsagt. Her stilte jeg oppfølgende spørsmål og ungdommen kunne bekrefte eller avkrefte min direkte fortolkning. I det fjerde trinnet transkriberes intervjuet, og transkripsjonen blir brukt til å gjennomføre analyse. Det femte trinnet består av at forskeren gir fortolkningene til ungdommene så de kan kommentere fortolkninger og utdype uttalelsene sine. Ungdommene fikk tilbud om dette, men ingen ønsket det. I det sjette trinnet begynner forskeren å handle på bakgrunn av innsikten han eller hun har fått gjennom prosjektet (Kvale et al., 2015).

4.10.2 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en teoriuavhengig tilnærming hvor man kan analysere empiri uten særlig føringer for hva man skal se etter i analysen (Johannessen et al., 2018). Braun og Clarke (2006) beskriver at tematisk analyse åpner opp for å analysere likheter og ulikheter i ungdommenes erfaringer. Fordelen med tematisk analyse er at den er strukturert og systematisk, noe som gjør at den er relativt lett å lære. Braun og Clarke (2006) mener tematisk analyse er nyttig for uerfarne forskere og at det derfor er den første analysemetoden en kvalitativ forsker bør lære. Da jeg er å oppfatte som nybegynner når det kommer til analysering av intervju, var det denne metoden som var mest nærliggende å jobbe ut fra.

Som navnet sier handler tematisk analyse om å finne temaer i empirien. Et tema er en gruppering av empiri med viktige fellestrekk. Ved å lage temaer sorteres empirien. Analysemetoden består av seks faser (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse anbefaler forskeren å drøfte empirien i relasjon med eksisterende litteratur. Forskeren kan velge å presenter resultatene med eksisterende litteratur eller presentere funnene uten, for å så diskutere resultatene i lys av eksisterende litteratur (Braun & Clarke, 2006). I dette prosjektet presenteres resultatene uten litteratur i kapitlet analyseresultater, deretter drøftes de opp mot teori og litteratur i diskusjonskapitlet.

Fase 1. Bli kjent med datamaterialet

Den første fasen handler om å få oversikt over empirien (Johannessen et al., 2018). Like etter intervjuene skrev jeg ned første de første refleksjonene. Deretter transkriberte jeg intervjuet. Som tidligere nevnt valgte jeg ordrett transkripsjon for å sikre at ikke relevant empiri gikk tapt. Etter transkripsjonen leste jeg gjennom materialet som helhet for å bli kjent med empirien. For å få et helhetsinntrykk av empirien leste jeg transkripsjonene flere ganger. Jeg leste et intervju ferdig før jeg gikk videre til neste intervju. Under lesingen noterte jeg funn som jeg fant interessant. Notatene ble skrevet uten bruk av teori og ga et overordnet inntrykk av hva intervjuene handlet om. Etter å ha dannet meg en oversikt gikk jeg videre til fase to.

Fase 2. Koding

Koding er å fremheve og sette ord på viktige poeng i empirien. Koder skiller seg fra tema ved at de er mer spesifikke, mens temaer ofte er bredere. Formålet med kodingen er å få oversikt over innholdet, generere nye og dypere innsikt og tilrettelegge empirien før neste fase som er kategorisering. Denne prosessen må som regel gjøres flere ganger. Det er vanlig å begynne generelt, før man spisser kodingen til å bli mer presis og sammenhengende. All empirien trenger ikke kodes like grundig, kun det som er relevant ut fra de midlertidige forskningsspørsmålene (Johannessen et al., 2018). Grovt sett kan materialet deles i tre: Det som ikke er relevant trenger ikke kodes, det som er åpenbart relevant bør kodes grundig, og det som kan være relevant bør kodes (Johannessen et al., 2018).

Jeg markerte viktige poenger i materialet med ulike farger. Deretter oppsummerte jeg de viktige poengene med stikkord i marginen. Stikkordene i marginen hjalp meg med å finne tilbake til viktige poenger i teksten. Jeg forsøkte å følge Braun og Clarke (2006) sitt råd om å kode så mange potensielle temaer som mulig, da man aldri vet hva som kan bli interessant senere i prosessen. Utsagnene ble plassert i en kode som samsvarte med det ungdommene hadde sagt. Etter første runde med koding hadde jeg veldig mange koder. Jeg vurderte at jeg hadde kodet for detaljert, men så på dette som en fordel da jeg vurderte det som enklere å forkaste koder fremfor å finne nye. Jeg gjennomførte kodeprosessen flere ganger og for hver gang ble det færre koder. De to første gangene gjorde jeg det digitalt i Microsoft Word. De resterende gangene skrev jeg ut transkripsjonene og gjorde det samme for hånd.

Fase 3. Kategorisering

I kategorisering skal man ta et skritt tilbake for å se hvordan empirien kan settes sammen i en større helhet. Det handler om å sortere empiri med lik egenskap i mer overordnede kategorier, også kalt temaer. Temaene er funn som skal rapporteres i resultatdelen og skal være interessante og avgrenset til forskningsspørsmålet. Antall temaer vil variere, men det kan være hensiktsmessig med tre til fem, som igjen er organisert i over- og undertemaer. Temaene bør ha en intern og ekstern konsistens. Intern konsistens betyr at like utsagn må grupperes med tilsvarende utsagn og ekstern konsistens betyr at temaene ikke bør overlape hverandre i stor grad (Braun & Clarke, 2006). Fase 3 kjennetegnes med bruk av induktiv og deduktiv tilnærming. Jeg vekslet mellom å arbeide ut fra kodene som ble konstruert med bakgrunn i transkripsjonene og perspektivene i selvbestemmelsesteorien.

Hensikten i denne fasen var å fange opp innhold som kunne være starten på et tema. Jeg startet med å vurdere om ulike koder kunne slås sammen for å danne et tema. Jeg la merke til at mange av ungdommene snakket om de samme og dette var bakgrunnen for utviklingen av temaene jeg endte opp med. Jeg omgjorde koder fra fase 2 til undertemaer, før jeg til slutt fant hovedtemaer. Jeg forsøkte å se på forholdet mellom temaene og vurderte om noe kunne ses i sammenheng. Jeg hadde et eget tema jeg kalte «annet» med utsagn jeg synes kunne være relevante, men ikke visste hvilket tema de passet i. Jeg brukte samme utskrevne transkripsjoner som jeg allerede hadde skrevet på i kodingen og brukte markeringstusj med ulike farger til å markere relevante temaer i transkripsjonen. En farge var et tema. Deretter samlet jeg empiri i de ulike temaene i et Microsoft Word dokument. Jeg lagde overskrifter med temaene og underoverskrifter med undertemaene. Jeg brukte forskjellige skriftfarger på ungdommenes utsagn så jeg kunne skille dem fra hverandre og huske hvem som hadde sagt hva.

Fase 4. Gjennomgå foreløpige temaer

I fase 4 gjennomgår man temaene og vurderer om arbeidet i de andre fasene er blitt utført på en god måte (Braun & Clarke, 2006). Dette gjøres for å sjekke kvaliteten. I denne fasen er det normalt at temaer viser seg å egentlig ikke er relevante fordi de har for lite empiri å støtte seg på.

Jeg evaluerte temaene opp mot kodene og empiri for å sikre at temaet var relevant. I tillegg spurte jeg meg selv om temaet var meningsfylt og om temaene hang sammen. Jeg endret mye på temaene og brukte lang tid på dette. Noen temaer måtte forkastes mens andre ble slått

sammen. Jeg startet med følgende hovedtemaer: *Veien inn, veien ut, lærer, tanker om kroppsøving, innhold i faget, fritid og annet*. Deretter prøvde jeg to hovedtemaer: *Veien inn og veien ut*, men heller ikke det fungerte. Etter hvert fant jeg ut at det var mer hensiktsmessig med følgende tre hovedtemaer som jeg først kalte: *Når deltakelsen stoppet, det ungdommene ikke liker i kroppsøvingsfaget*, og *ungdommenes ønsker i kroppsøvingsfaget*. Jeg fant ut at navnene på temaene ikke var dekkende nok og endret dem derfor til: *Da deltakelsen stoppet opp, misnøyen med faget, og hva som skal til for å delta*.

Fase 5. Definere og navngi ulike temaer

Denne fasen handler ifølge Braun og Clarke (2006) om at forskeren identifiserer hva hvert tema handler om og hvilke aspekter av empirien de ulike temaene tar for seg. Jeg skrev et lite sammendrag av hvert tema for å gjøre det klart hva det handlet om. Det gjorde jeg for å få frem hva som var unikt og spesielt med hvert tema. I denne fasen er det viktig å være oppmerksom på at innholdet i temaene svarer på problemformuleringen. For eksempel begrunnet jeg hovedtemaet, *da deltakelsen stoppet opp*, på følgende måte: Temaet belyser ungdommenes forklaringer for å ikke delta i faget. De har ulike forklaringer om hvorfor deltakelsen stoppet opp. Videre belyser temaet hva ungdommene gjør når de ikke deltar og deres strategier for å ikke delta. Temaet vil kunne bidra med å øke forståelsen for hva som kan ligge til grunn for at de ikke deltar i faget.

Det andre hovedtemaet, *misnøyen i faget*, gir innsikt i ungdommenes tanker om, og erfaringer i faget. De snakker om lærer, fravær av medbestemmelse, innhold, faglige krav og klassemiljø. De kommer med konkrete eksempler på hva de har opplevd i kroppsøvingstimen som gjør at de ikke lenger ønsker å delta. Ungdommene har klare tanker om hva de ikke liker med faget. Temaet handler om ungdommenes erfaringer i faget og kan bidra til å øke forståelsen om hvorfor ungdommene velger å ikke delta i kroppsøvingsfaget.

Det tredje hovedtemaet: *Hva som skal til for å delta*. Ungdommene snakker i dette temaet om hva de ønsker mer av og hva som kan motivere dem til deltakelse i kroppsøvingsfaget. Ungdommene gir konkrete eksempler på hvordan kroppsøvingsfaget bør være.

Det er ifølge Braun og Clark (2006) viktig at man ikke tillegger et tema for mye meningsinnhold da de fort kan bli komplekse. Jeg har derfor valgt å dele hovedtemaene i undertemaer for å skape struktur.

Fase 6. Skrive oppgaven

Etter at empirien er kategorisert i temaer kan man begynne på rapporteringen. Rapportering innebærer å drive frem temaenes innhold. Det er viktig med en ryddig struktur der temaer og undertemaer presenteres i en ordnet og forståelig rekkefølge. I tillegg er det viktig med en grundig og nyansert presentasjon av hvert tema. Rapportering og kategorisering er intimt forbundet. I rapporteringen vil man kunne oppdage at enkelte temaer kommer til kort, eller at nye spennende sammenhenger i empirien kommer til syne. Jeg begynte med to hovedtemaer i rapporteringen: *Veien inn og veien ut*. Jeg oppdaget at temaene var veldig skjevfordelt og at inndelingen ikke fungerte. Jeg måtte derfor tilbake til kategoriseringen og finne nye temaer. På den måten hoppet jeg frem og tilbake i fasene før jeg til slutt endte med de endelige temaene med undertemaer.

4.10.3 Analyse refleksjoner

I intervjuene kan jeg ha fortolket utsagn slik at ungdommene ikke kjenner seg igjen i intervjuet. For å forhindre at dette ikke skulle skje gjentok jeg ungdommenes utsagn slik jeg hadde forstått dem og ba dem bekrefte eller avkrefte utsagnet. I analysen har jeg forsøkt å ikke tillegge ungdommenes utsagn mer enn hva de faktisk har sagt i intervjuet. Jeg synes det var utfordrende, da jeg i analysen hadde en tendens til å tolke ungdommenes utsagn for mye. Jo lengre tid jeg jobbet med resultatene, desto mer tolket jeg. For å holde meg selv tilbake var jeg derfor nødt til å legge fra meg empirien i flere timer før jeg igjen kunne se på det på nytt.

4.11 Kvalitetsvurdering

For å vurdere kvaliteten av empirien benyttes validitet og reliabilitet som kvalitetskriterier. Begrepene validitet og reliabilitet er omdiskutert i kvalitativ forskning. Kvale og Brinkmann (2015) ser på begrepene som et hinder for kreativitet. Validitet benevnes ofte som gyldighet og reliabilitet ofte som pålitelighet. Jeg har valgt å bruke begrepene gyldighet og pålitelighet.

4.12 Forforståelse

I min jobbhverdag som kommunal barnefysioterapeut har jeg observert kroppsøvingstimer på ungdomskolen. Jeg har lagt merke til at mange elever sitter på benken fremfor å delta. Det er egne observasjoner som først gjorde meg nysgjerrig på ungdomsskoleelevers erfaringer i kroppsøving. Jeg ble nysgjerrig på hva elevene egentlig skal lære i kroppsøving, og ble overrasket over hva faget skal inneholde da jeg begynte å lese litteratur på området. Selv husker jeg kroppsøving på ungdomsskolen som et fag preget av ballidrett, konkurranse og fysiske

tester. Jeg var aktiv i toppidrett og har alltid likt kroppsøving. Jeg er nokså god i ballspport, har stort konkurranseinstinkt og fikk alltid gode resultater på fysiske tester. Som elev tenkte jeg lite over medelever som satt på benken. Jeg var selv aktiv og oppnådde som regel toppkarakter sammen med de andre medelevene som også drev med idrett på fritiden. Når jeg tenker tilbake overrasker det meg at jeg ikke reflekterte over at jeg ikke visste læringsmålene, eller hva timene inneholdt før jeg møtte opp. Det var en selvfølge i andre fag. Dette var først da jeg begynte på idrettslinjen på videregående skole jeg forstod at kroppsøving hadde lærerplan med kompetansemål. Da jeg begynte å jobbe som barnefysioterapeut fikk jeg interesse for elevene som ikke deltar i kroppsøving. Jeg synes det er vanskelig å akseptere at vi har et fag i grunnskolen hvor elever ikke deltar, både med tanke på helsegevinsten og gjennomføring av grunnskolen. Som fysioterapeut frykter jeg at elever som ikke opplever glede og mestring i faget, og dermed ikke deltar, heller ikke vil ha et ønske om å være i aktivitet i et livslangt perspektiv. Dette er bekymringsfullt også sett fra et samfunnsøkonomisk perspektiv.

Ifølge forskningsetiske komiteer (2018) er det vanlig at forskeren har kunnskap og forforståelse om temaet fra en annen rolle. Feltkunnskap og forforståelse er ikke nødvendigvis negativt. Det bør gjøres rede for og betydningen bør drøftes. Jeg som barnefysioterapeut og som forsker i dette tilfellet, har kunnskap til å vurdere fordeler og ulemper med dette. Min forforståelse kan ha gjort det vanskelig for meg å åpne opp for temaer ungdommene selv brakte på banen. Før intervjuene så jeg på min forforståelse som en utfordring. Jeg var redd for at jeg ikke ville klare holde meg nøytral da jeg har klare tanker og meninger om kroppsøvingfaget, som beskrevet i forforståelsen. Dette var noe jeg var bevisst på under intervjuene.

4.13 Etikk

Kvale og Brinkmann (2015) kaller etiske hensyn innenfor forskning forskningsetikk. I kvalitativ forskning kan det være spenning mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etiske hensyn. En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse fylt med etiske spørsmål (Kvale et al., 2015). Etiske utfordringer oppstår på grunn av de komplekse forholdene og preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse. Derfor bør man ta hensyn til dette fra planlegging til endelig rapport. Jeg vil i følgende kapittel ta for meg etiske retningslinjer for samfunnsforskning. Dette prosjektet omhandler ungdommer, noe som omtales i Forskningsetisk komite for humaniora og samfunnsfag sine forskningsetiske retningslinjer, punkt 12. Barns krav på beskyttelse. Dette stiller særlige krav til samtykke og samtykkekompetanse, vurdering av nytte og skade og konfidensialitet (NESH, 2018). Det er

viktig å gjøre ting i riktig rekkefølge år det gjelder godkjenninger, informering om prosjektet og innhenting av empiri.

4.13.1 Godkjennelse

Prosjekter som inneholder personopplysninger og lagres elektronisk må meldes (Johannessen et al., 2010). Dette prosjektet ble meldt til Norsk Senter for Dataforskning (NSD). Kvittering på godkjennelse fra NSD ses i vedlegg 3. Prosjektet er ikke et forsøk på mennesker og skulle derfor ikke meldes til Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK).

4.13.2 Informert samtykke

Ved lydbåndopptak kreves skriftlig samtykke fra informanten (Malterud, 2003). Kravet om samtykke er også forankret i personopplysningloven. Informert samtykke forebygger krenkelse av personlov, integritet og sikrer ungdommenes selvbestemmelse. Barn og ungdom har ikke juridisk kompetanse før de er myndige. Hovedregelen er derfor at foresatte må samtykke til at barn og unge kan delta i forskning. Selv om det er ungdommenes foresatte som juridisk samtykker på vegne av ungdommen, må også ungdommen ha et ønske om å delta (Norsk senter for dataforskning, 2020). Aldersgrensen for selvbestemmelse er en skjønnsmessig helhetsvurdering om ungdommens tilstand til å forstå hva deltakelsen innebærer. Aktuelle ungdommer fikk utlevert et skriftlig informert samtykkeskjema (vedlegg 2) og informasjon om prosjektet. For å kunne delta i dette prosjektet måtte både foresatt og ungdom skrive under på samtykkeskjemaet.

Det er viktig at forespørselen om å delta i prosjektet stilles slik at frivilligheten sikres. Foresatte som samtykker må få informasjon om metode, opplysninger som skal innhentes og den praktiske gjennomføringen. Informasjonen må være forståelig (Norsk senter for dataforskning, 2020). Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2018). At samtykket er fritt betyr at ungdommen må skrive under på samtykket uten at de opplever et press om å måtte delta. At samtykket er informert betyr at de har fått tilstrekkelig informasjon om hva deltakelsen innebærer. Samtykket inneholdt informasjon om prosjektet, kontaktinformasjon, personvern, rettigheter og informasjon om at ungdommene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. I samtykkeerklæringen ble det presisert at det kun var jeg og veileder som ville ha tilgang til den ferske empirien. I tillegg må prosjektets formål, metode, risiko og andre konsekvenser være beskrevet (NESH, 2018). At samtykke er uttrykkelig betyr at ungdommen gir uttrykk for at de har forstått hva det innebærer å delta. Dette sikret jeg ved å stille de samme spørsmålene muntlig før jeg gjennomførte intervjuet.

4.13.3 Ungdom som sårbar gruppe

NSD vektlegger at forskning på skolelever må ses på i en kontekst at barn og unge er en sårbar gruppe. Det stiller skjerpede krav til at forskningen er godt begrunnet og beskrevet. I FNs barnekonvensjon (1989) står det at barn har rett til deltakelse. I artikkel 12 punkt 1, står det at «partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til å fritt gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som berører barnet og i tillegg barnets synspunkter behørig vekt i forbindelse til dets alder og modenhet» (Barnekonvensjonen, 1989). Det er viktig å behandle ungdom som selvstendige individer da de har rett på å bli hørt, sett og ha egne meninger.

Strandbu og Thørnblad (2010) drøfter sammenhengen mellom sårbarhet og alder. De fremhever at sårbarhet hos barn som deltar i forskning vil variere. Det er viktig å vektlegge og fokusere på hva barnet eller ungdommen sier fremfor å se på deres alder. Ungdom har evne til å formidle troverdig kunnskap og det skal legges stor vekt på det de sier (NESH, 2018).

4.14 Ethiske refleksjoner

NSD fokuserer på at man i forskning på barn og unge bør være oppmerksom på utvalg, rekruttering, samtykke og samtykkekompetanse (Norsk senter for dataforskning, 2020). Forskningsetisk komite trekker frem samtykke og samtykkekompetanse, nytte og skade av forskningen og konfidensialitet når de snakker om etiske spørsmål knyttet til forskning på barn og unge (Backe-Hansen, 2009). Jeg vil i følgende kapittel ta for meg dette.

4.14.1 Utvalg

Forskning på sårbare grupper, som barn og unge, skal kun gjennomføres hvis det ikke er mulig å løse problemstillingen på en annen måte (Backe-Hansen, 2009). Barnets behov for beskyttelse og deres rett til deltakelse kan sies å være motstridende hensyn (Strandbu & Thørnblad, 2010). Dagens samfunn oppmuntrer til medvirkning fra barn og unge. Dette kan være et argument for å gjennomføre forskning på ungdommer. Jeg har vurdert at forskningsspørsmålet best besvares gjennom intervju av ungdom. Jeg anser at man på denne måten får ungdommens perspektiv og at dette vil være vanskelig å oppnå gjennom å intervju foresatte. Ifølge barnekonvensjonen artikkel 12, har barn og ungdom rett til å uttrykke sine «synspunkter i alle forhold som vedrører barnet» (Barnekonvensjonen, 1989). Bakgrunnen for denne vurderingen er at jeg anser forskning på ungdommene er verdifullt og viktig. Resultatene fra dette prosjektet er vurdert til å kunne ha betydning for ungdommens dagligliv.

4.14.2 Rekruttering

Rekrutteringen må foregå slik at ungdommene opplever deltakelsen som frivillig. Jeg rekrutterte, som tidligere nevnt, via fysioterapeut og miljøterapeuter. For å ivareta taushetsplikten ga fysioterapeut og miljøterapeut kun ungdommene informasjon om prosjektet. Ungdommene måtte selv kontakte meg hvis de ønsket å delta. Det sikret at de deltok frivillig.

4.14.3 Samtykke og samtykkekompetanse

Ungdommenes selvbestemmelse skal tas hensyn til i en intervjuundersøkelse (Norsk senter for dataforskning, 2020). Dette kan gjøres gjennom et informert samtykke som gir ungdommene tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i prosjektet. På bakgrunn av denne informasjonen kan de fritt velge om de vil delta. Jeg anser informert samtykke som en styrke i dette prosjektet fordi det fremmer ungdommenes selvbestemmelse og sikrer at de deltar frivillig. Ungdommene fikk utdelt eget skjema for skriftlig informert samtykke som de leste alene. De leste det uten ytre press for å selv vurdere om de ønsket å delta i prosjektet. Etter å ha lest samtykkeskjemaet tok ungdommer som ønsket å delta kontakt med meg. Ungdommene bør få informasjon om prosjektet som er tilpasset deres nivå og språklige ferdigheter (Norsk senter for dataforskning, 2020). For å sikre at ungdommene forstod hva det innebar å være med gikk vi også muntlig gjennom hva samtykket innebar.

Det er enighet om at barn og unge er verdifulle i forskningen. Selv om de er verdifulle, har de ikke kompetanse til å samtykke til deltakelse på egne vegne. Forskningsetisk komite sier at barn er kompetente til å samtykke på egne vegne fra 13-14 års alder. Pasient- og brukerrettighetsloven (2001) sier at barn kan opptre som part i egen sak fra de er fylt 12 år, men med forutsetning at de forstår hva saken gjelder (Pasient- og brukerrettighetsloven, 2001). Det betyr ikke at barn skal gis selvstendig samtykkekompetanse til forskning fra de er så unge, men deres synspunkter skal tas hensyn til. Enkelte ganger kan det være riktig å gi ungdom mulighet til å delta i forskning uten samtykke fra foresatt. Dette kan vise seg i situasjoner hvor informert samtykke kan føre til en interessekonflikt mellom ungdom og foresatte. Dersom dette er aktuelt har ungdommen mulighet til å gi selvstendig samtykke (NESH, 2018). I dette prosjektet ble det bestemt at samtykke fra foresatte og ungdom var en forutsetning for å kunne delta.

4.14.4 Nytte og skade av forskningen

Det er ønskelig at ungdom og forsker kan dra nytte av prosjektet. Som forsker er det mitt ansvar å vurdere belastningen ungdommen kan oppleve med deltakelse i prosjektet (NESH, 2018). Det handler ikke kun om konsekvenser for ungdommene som deltar, men også for gruppen de representerer (Kvale et al., 2015). Avregningen av nytte og skade må alltid ses i sammenheng med forskningens tema. Fra et nytteetisk perspektiv bør summen av potensielle fordeler for ungdommen og betydningen av den oppnådde kunnskapen veie tyngre enn risikoen for skade. Prosjektet ble vurdert til å ha større nytte for hele gruppen som er representert enn risiko for skade. Det er sjeldent at samfunnsvitenskapelig forskning på barn og unge er direkte skadelig. I intervjuet kunne jeg tatt opp temaer som berørte ungdommene emosjonelt. Temaet og spørsmålene i dette prosjektet oppfattet jeg som lite sensitive og risikoen for å såre en ungdom ble vurdert til å være lav. Under intervjuene opplevde jeg ikke at ungdommene synes temaet var sensitivt. Mitt inntrykk er at ungdommene syntes deltakelsen var spennende og relevant.

Ungdommene fikk beskjed om at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet. De fikk også informasjon om at det ikke ville gi konsekvenser å ikke svare på alle spørsmålene. Det kan likevel diskuteres om ungdommene i situasjonen likevel kunne føle seg forpliktet til å svare, da de allerede hadde sagt ja til å delta i prosjektet. For å unngå dette var jeg påpasselig med å informere at de ikke trengte å svare flere ganger gjennom intervjuene. Dette kan ha gjort at jeg har gått glipp av relevant informasjon. Her oppstår det, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), et grunnleggende etisk dilemma, nemlig forskerens ønske om at intervjuet skal være så inntrengende som mulig, men samtidig være respektfull mot intervjupersonen. Jeg var påpasselig med å respektere ungdommenes autonomi, fremfor å presse dem til å snakke. I et intervju var det tydelig at ungdommen ikke ønsket å bli presset til å snakke om et emne. Jeg ga da ungdommen tid til å tenke, men da det heller ikke etter pause kom et svar, vurderte jeg at ungdommen ikke skulle presses ytterligere. Foruten den ene situasjonen opplevde jeg ikke at ungdommene følte seg presset til å svare. På bakgrunn av dette og at informasjonen de ga raskt ble aidentifisert, og intervjuene ikke inneholdt sensitiv informasjon, har jeg vurdert at ungdommene ikke opplevde negative konsekvenser av å delta i prosjektet.

Et dilemma med forskning er at resultatene av forskningen sjelden kommer deltakeren direkte til gode. Disse ungdommenes deltakelse i prosjektet kan hjelpe kommende ungdom, men vil ikke hjelpe disse ungdommene direkte. I tråd med rettighetsprinsippet kan deltakelse i dette prosjektet være nyttig for ungdommene i det de føler seg verdsatt og blir lyttet til (Backe-Hansen, 2009).

4.14.5 Konfidensialitet

Hensynet til ungdommenes konfidensialitet er sentralt prinsipp uavhengig av alder. Ungdommene har rett på privatliv og at privat empiri ikke avsløres. Som regel gjelder det privat empiri som kan identifisere ungdommene. For å sikre dette er det viktig med aidentifisering. Aidentifisering kan beskytte ungdommene mot gjenkjenning (Kvale et al., 2015). I dette prosjektet var det ikke relevant med spørsmål som omfatter personvernopplysninger som fødselsdato, etternavn, bosted og lignende som gjør at man kan gjenkjenne ungdommene. Intervjuspørsmålene handlet kun om ungdommenes tanker om og erfaringer i kroppsøving. Enkelte av ungdommene sa likevel navn og steder. Dette ble fjernet allerede under transkripsjonen, der ungdommene også ble tildelt fiktive navn. For at ungdommene skulle føle seg trygg på konfidensialitet ble det gitt informasjon både muntlig og skriftlig, om at det kun var jeg og veileder som hadde tilgang på råmaterialet fra intervjuene. Alt materialet vil i etterkant av prosjektet slettes som er i tråd med retningslinjene til NSD.

5.0 Resultater

I de følgende kapitlene vil empirisk materiale presenteres i hovedtemaer og undertemaer. Ungdommenes sitater brukes for å synliggjøre poeng. Først presenteres ungdommene for å få et innblikk i hvem de er. Deretter presenteres første tema fra analysen: *Da deltakelsen stoppet opp*. Temaet belyser hvordan ungdommene snakker om at de ikke deltar i kroppsøvingfaget. Ungdommene ble bedt om å reflektere over hva som kan ligge til grunn for at deltakelsen stoppet opp. Det andre temaet er *misnøyen med faget*. Temaet belyser hvordan ungdommene snakker om kroppsøvingfaget. Ungdommene ble bedt om å reflektere over utfordringer i kroppsøvingfaget. Til slutt presenteres siste det temaet som er *hva som skal til for å delta*. Temaet belyser ungdommenes tanker om hva som skal til for at de ønsker å delta i kroppsøving.

5.1 Ungdommene

I dette kapitlet presenteres ungdommene med pseudonymer for å opprettholde deres anonymitet. Ungdommene er rekruttert fra fire ulike ungdomsskoler, og på intervjuetidspunktet gikk alle i 9. klasse.

Oda synes mange fag på skolen er vanskelig, men trives godt på skolen sosialt. Hun har på bakgrunn av dette fått tilrettelagt enkelte fag. Hun liker å gå på fritidsklubb og har tidligere gått på dans, fotball og håndball, men sluttet fordi hun ikke trivdes. Oda fremstår som selvsikker og trygg i intervjusituasjonen. Hun er reflektert, snakker klart og tydelig og gir utfyllende svar. Oda sitter tilbaketrukket og vipper enkelte ganger på stolen. Hun legger mobilen på bordet under intervjuet uten å ta den i bruk.

Frida trives generelt dårlig på skolen. Hun synes ungdomsskolen er mye vanskeligere enn barneskolen. På fritiden liker hun å male og spille i korps. Hun har tidligere drevet med basketball og dans. Frida fremstår rolig og trygg i intervjusituasjonen. Dette ses ved at hun sitter fremoverlent og snakker engasjert om sine opplevelser i kroppsøving. Hun holder øyekontakt og søker bekreftelse.

Christina trives delvis på skolen. Hun synes skolen er utfordrende sosialt og faglig. På fritiden liker hun å synge, svømme, gå på kino, danse og tegne. Christina beskriver kroppsøving som et forferdelig fag hun aldri har likt. Hun forstår ikke hvorfor hun skal ha kroppsøving som et obligatorisk fag på skolen, da hun gjerne vil jobbe på kontor. Christina snakker mye og sammenhengende. Hun liker å tulle og har vansker med å holde den røde tråden i samtalen. Det gjør at hun enkelte ganger sporer av tema og må hentes inn. Hun snakker for det meste

klart og tydelig. Før intervjuet ville hun møte meg for å vurdere om hun ville delta i prosjektet. I intervju situasjonen fremstår hun likevel trygg.

Lars sier han trives greit på skolen. Han ønsker ikke å utdype hva greit betyr, og det er derfor vanskelig å vite hva han legger i det. På fritiden liker han å være med venner og spille playstation. Han går ikke på aktivitetstilbud etter skoletid, men har tidligere spilt i korps. Lars er stille, snakker lavt og virker noe utrygg i situasjonen. Han sitter tilbakelent i en sofa og unngår blikkontakt. Han bruker mye tid på å tenke før han svarer og gir korte svar. Han har ikke like klare meninger om kroppsøving faget sammenlignet med de andre ungdommene. Han begrunner det med at han ikke har tenkt over ikke-deltakelsen.

5.2 Da deltakelsen stoppet opp

Ungdommene ble bedt om å reflektere over hva som kan ligge til grunn for at deltakelsen stoppet opp. De snakker om hva de gjør når de ikke deltar i faget og strategier for å ikke delta.

5.2.1 Forklaring

Ungdommene har ulike forklaringer om hvorfor de sluttet med deltakelse i kroppsøvingstimene. Felles er at alle deltok på barneskolen og har sluttet i løpet av ungdomsskolen. Oda snakker om kroppsøving som en vane og noe hun bare var med på. Hun deltok første halvdel av 8. klasse. «Ja, i 8. klasse hadde jeg det (red. kroppsøving) første halvåret. Da hadde jeg veldig mye gym. Da var jeg med hver eneste gang liksom. Jeg bare var med. Det ble sånn automatisk at jeg må være med».

Oda beskriver det å bli en ikke-deltaker i kroppsøving som noe som bare skjedde. Hun mener det startet med at hun en gang i andre halvår av åttende klasse glemte å ta med gymtøy. Hun sier, «liksom når jeg begynte å glemme gymtøy så ble det en sånn vane å glemme det». Oda beskriver det som at den første gangen hun glemte gymtøy ikke var umiddelbart avgjørende for deltakelsen, og hun tenkte at «jeg skal huske det neste gang». Da hun likevel glemte det gangen etter ble det klart at hun ikke fikk delta uten gymtøy. Hun fremstiller det slik at derfra var det relativt kort vei til at hun da tenkte at «Jeg bare gir opp og sier 'jeg har ikke gymtøy' og orker ikke ha gym». Slik Oda forstår det begynte hennes ikke-deltakelse med at hun ikke hadde med gymtøy til timene. Christina snakker også om det samme. Hun glemte gymtøy én gang og fikk da beskjed fra lærer om å sitte på benken. Dette beskriver hun som noe hun likte og som: «ganske digg». Den gode følelsen hun fikk av å sitte på benken gjorde at Christina fortsatte med å ikke ta med gymtøy, og hun kunne bli sittende på benken.

For Frida og Lars startet veien mot å ikke delta i kroppsøvingstimene med en skade. «Jeg er ikke så veldig glad i gym. Enten så har jeg ikke lyst (red. til å delta), eller så har jeg vondt i foten» (Lars). Frida sier: «Også har jeg også slitt veldig mye med gymmen». Frida mener det henger sammen med at hun var på sykkeltur hvor hun plutselig fikk veldig vondt i begge knærne. Etter sykkelturen tok hun kontakt med legen: «Også sa han (red. legen) at det sannsynligvis er slatters». Selv om legen mente det kunne være slatters tvilte Frida på diagnosen hun fikk av legen, «men så begynte vi å tvile veldig på det fordi det var ikke, signaturklumpene som man får under kneet var ikke der». Dette gjorde at Frida igjen dro til legen. «Først så sa legen at det var noe. Men så begynte han å lure at det ikke var det». Lars har undersøkt skaden hos helsepersonell uten å få diagnose. Ungdommene mener manglende diagnose gjør at de ikke blir trodd av læreren. Frida sier: «Også har vi sagt i fra til veldig mange lærere at jeg ikke burde være med i gym. Men de har ikke hørt på meg». Skadene gjorde at Frida og Lars ble sittende på benken over lengre tid, og ungdommene opplevde at de aldri ble motivert til å delta igjen.

5.2.2 Strategier for å ikke delta

Lars møter til kroppsøvingstimene fordi han ikke ønsker fravær. Lars sier at «jeg møter bare fordi jeg ikke har lyst til å skulke». Det samme kan man se hos Frida som møter med gymtøy, men som likevel blir sittende på benken. Hun har ikke deltatt i kroppsøving det siste halve året. Oda har på sin side sluttet å møte til kroppsøvingstimene og vandrer isteden rundt på skolen eller er i garderoben. En sjelden gang møter hun, men da sitter hun på benken uten gymtøy. Oda har ikke deltatt i kroppsøving på over et år. Christina møter heller ikke til kroppsøvingstimene. Hun sier at «da går jeg hjem, eller så ser jeg bare på, eller jeg gjemmer jeg meg nede i garderoben. Gymlæreren vår er en mann så han kan ikke komme ned der». På spørsmål om hva hun føler når hun sitter i garderoben sier hun: «lei meg».

5.2.3 Oppsummering

Ungdommene har ulike forklaringer til hvorfor deltakelsen i kroppsøvingstimene uteble. For to av ungdommene startet det med at de opplevde at det ikke fikk store konsekvenser å glemme gymtøyet. Hverken lærere eller skolen tok tak i det tidlig og de opplevde det som deilig å få lov til å slippe å delta. De opplevde at det var greit for læreren at de satt på benken. Dette førte til at de fortsatte å la være med å ta med gymtøy gjentatte ganger. For to av ungdommene stoppet med deltakelsen i kroppsøving når de fikk en skade og at de opplevde aktivitetene som smertefulle. Skadene gjorde at de ble sittende på benken over lengre tid og ungdommene opplevde at de aldri ble motivert til å delta igjen. Alle deltok i kroppsøving på barneskolen, og

har sluttet med deltakelse løpet av ungdomsskolen. Ungdommene har ulike strategier for å ikke delta. To av dem møter til timene for å sitte på benken, og to møter ikke opp i det hele tatt.

5.3 Misnøyen med faget

Ungdommene har ulike meninger om, og erfaringer i kroppsøvingfaget. De snakket åpent om både hva de liker og hva de er mindre fornøyde med. I dette kapitlet rettes fokus på det de misliker i kroppsøvingstimene: Innhold, deres relasjon til læreren, fravær av medbestemmelse og klassemiljø.

5.3.1 Innhold

Ungdommene peker på innholdet som en avgjørende faktor for at de ikke deltar. Lars sier: «noe er gøy, noe er ikke. Det kommer an på hva det er». Oda beskriver kroppsøving som et gøy fag, men ikke slik innholdet i timene er lagt opp. Hun sier at «innholdet er så kjedelig» og «vi gjør hele tiden det samme, så det blir sånn veldig kjedelig liksom». Det kan man finne igjen i svarene hos de andre ungdommene som også beskriver innholdet som kjedelig, lite variert og dermed lite motiverende. Lars sier faget er lite variert og at de løper hver time.

Flere ungdommer klarer ikke si noe de liker med innholdet i kroppsøving som det undervises nå. Christina sier at «det er ikke noe». Lars sitt kroppsspråk viser at han er oppgitt over spørsmålet han får hvor han skal nevne noe han liker i kroppsøving. Han stønner og svarer: «Jeg vet egentlig ikke. Ikke noe». Da jeg spør Lars hva han ikke liker i kroppsøving svarer han derimot fort: «Fotball og løping. Og ballspill egentlig». De andre ungdommene trekker også frem at det er mye ballspill. Christina sier at kroppsøving var mer variert på barneskolen, mens det på ungdomskolen er det bare fokus på ballspill. Hun sier: «kanonball, kanonball, kanonball, kanonball, ballspill, ballspill, ballspill, kanonball, håndball, fotball og ballspill», om innholdet i kroppsøvingstimene. Oda sier at «vi har sånn kanonball nesten hver eneste gang». Frida har også samme opplevelse som sier at «enten så er det kanonball eller så er det fotball». Mye ballspill fremstår som særlig uheldig da ingen av ungdommene liker ballspill. De begrunner det med at det både er kjedelig og at de er ukomfortable og redde. Frida sier at «jeg er ikke så stor fan av ballspill», mens Christina utdyper: «Jeg er livredd for ballspill». Lars klarer ikke utdype hvorfor han ikke liker ballspill. Han sier bare, «jeg vet ikke. Jeg har aldri vært noe glad i ballsport».

Ungdommene har en opplevelse av at innholdet i timene fokuserer på prestasjon, fremfor ferdighetstrening. De beskriver at de ikke lærer ferdigheter i idrettene, men kun spiller kamper. Lars sier at «vi bare spiller. Jeg vet ikke hva jeg skal». Samtlige ungdommer synes det er

utfordrende å nevne en situasjon i en kroppsøvingstime hvor de har opplevd mestring. Lars sier han aldri opplever mestring i kroppsøving sammen med klassen. Han sier årsaken til det er at «det er vanskelig, og jeg har ikke lyst». De andre ungdommene sier det samme og mener at årsaken til at de ikke har opplevd mestring er at innholdet er for vanskelig for deres ferdigheter. Oda sier at «innholdet er for vanskelig», mens Lars sier «det er vanskelig». Christina synes «det er egentlig veldig vanskelig». Ungdommene sier de mangler ferdigheter i aktivitetene sammenlignet med andre medelever. Christina føler seg dårligere enn de andre i klassen, hun sier at «mange i min klasse er mye flinkere til alt. Jeg er ikke flink». Hun synes det er flaut at medelever er flinkere. Hun utdyper: «For eksempel hvis vi skal ha kanonball da. Så kaster de (red. medelever) og løper, mens jeg klarer det ikke». Videre sier hun at «jeg bare føler meg mye sånn svakere, og at jeg ikke får til noen ting». På spørsmål om hva hun mestrer, svarer hun «ingenting». Dette gjør at hun ofte kjenner på en følelse av å ikke være god nok.

Ungdommene synes det er utfordrende å forberede seg på innholdet i timene da de ikke vet hva timene skal inneholde. Frida sier «det er litt vanskelig å vite hva vi faktisk skal gjøre i gymmen». Christina sier noe av det samme: «Nei, vi har ikke en plan. Vi får bare vite det når vi kommer dit». Det synes Christina er «teit». Lars vet ikke om det i det hele tatt er en plan for innholdet. Han sier de først får vite det når timen starter: «Da pleier læreren si det». Fridas motivasjon påvirkes av at hun ikke vet hva innholdet skal være før timen er i gang. Hun sier «man er uforberedt på hva som kommer i gymmen». Frida ønsker å forberede seg og har gjentatte ganger spurt læreren om hva timen skal inneholde uten å få konkret svar. Frida sier læreren alltid svarer med at «vi tar det i gymmen». Frida beskriver dette som demotiverende og vanskelig å forholde seg til.

Ingen av ungdommene vet hvilke faglige krav som stilles til dem i kroppsøving. De sier læreren har aldri fortalt dem det. Frida vet hva hun skal lære i andre fag, men ikke i kroppsøving. Hun sier «det er litt sånn, sånn ille egentlig. At man ikke vet hva man skal lære». Christina tenker lenge når hun får spørsmål om hva hun vurderes på i kroppsøving. Til slutt sier hun: «Om du har bra kondis eller ikke, om du er sterk eller ikke. Om du trener når du blir stor eller ikke. Om du er svak eller sterk. Om du tykk eller tynn». Frida forklarer at læreren har sagt innsatsen teller, men hun opplever ikke hun bedømmes på det. Hun sier at det som kjennetegnet henne da hun deltok i faget var at «jeg gjorde jo alltid mitt beste. Så fikk jeg 4 eller 3, også skjønner jeg ikke helt hvorfor». Hun mener at dersom innsats lå til grunn burde hun fått bedre karakter. Hun har ikke fått forklaring på hvorfor hun kun får 3 og 4 i karakter, og det er demotiverende. Frida sier hun ønsker å ta det opp med læreren, men ikke har gjort det da hun frykter det kan

føre til at hun får lavere karakter. Heller ikke Lars har noen særlig formening om hva han skal lære i kroppsøving. På spørsmål om han noen gang er blitt fortalt hva han skal lære i kroppsøving svarer han: «Ikke som jeg kan huske». Han tenker seg til at han må kaste bra for å få god karakter. På tross av at ungdommene ikke vet hva de skal lære og hvordan de vurderes, føler enkelte av ungdommene at læreren vurderer dem hele tiden. Oda sier hun opplevde at læreren hele tiden vurderte henne da hun deltok i faget. Hun sier at hun følte vurderingen ikke kom ut til hennes fordel, og at læreren kan ha tenkt at «du gjør det feil, gjør det riktig, gjør det ordentlig» om henne. Hun har en følelse av at læreren indirekte kjeftet på henne, og sier at «ja, han kjefter sikkert ikke, men jeg føler det».

5.3.2 Relasjonen til læreren

Ungdommenes tanker og meninger om læreren er et tema som går igjen, selv om det ikke var noe jeg spesifikt etterspurte i intervjuene. Selv om de ikke er aktive deltakere i faget har de sterke meninger om læreren som fagperson, hvordan læreren forbereder seg, hva som er lærerens faglige og private interesser og hvordan læreren fremstår i rollen sin.

Oda forteller om en lærer som drikker kaffe istedenfor å være aktiv sammen med elevene. Dette beskriver hun som lite motiverende. Oda vil gjerne si følgende til læreren: «Ikke være kjedelig og sitt å drikke kaffe». Hun forteller at læreren gir elevene en ball og blir sittende å peke med fingeren på hva elevene skal gjøre. Hun mener at læreren selv ikke vet hvor kjedelig timen er, og at et forslag til læreren kunne være: «bli med i gymtimen og se hvor kjedelig det er. Man blir så kjapt lei av det liksom». Christina sier også at læreren forteller hva de skal gjøre uten selv å delta. Hun sier «han bare sier at vi skal gjøre ting. Også står han bare der». Hun mener som Oda at en deltakende lærer hadde hjulpet på innhold og motivasjon.

Ungdommene har en opplevelse av at læreren kommer uforberedt til timene. Oda mener kroppsøvingstimene preges av at innholdet i timen bestemmes der og da. Hun sier det ofte ender med ballspill: «Når læreren ikke har noe ide til gym så tar vi bare kanonball hele timen». Oda synes læreren svært ofte kommer uforberedt til kroppsøvingstimen. På bakgrunn av det går hun ut ifra at innholdet i timen blir ballspill, noe hun ikke liker, og motivasjonen for å delta blir ytterligere redusert. Frida sier de egentlig har et temahefte hvor innholdet for kroppsøvingstimen står beskrevet, men at dette ikke følges. Hun sier «hvis ikke han helt har sett på temaheftet sier han 'ja vi kan ha fotball, eller kanonball'». Frida beskriver dette som demotiverende. Det kommer til uttrykk ved at hun med trist toneleie sier: «Si hvis man har gledet seg til turn liksom, men så blir det kanonball, da blir det litt sånn ååå okei».

Oda har en opplevelse av å ikke bli sett, hørt eller møtt av læreren. Hun sier «han gir til slutt faen, og ser ikke at jeg går ut av timen». Også Christina føler læreren overser henne: «Han ser meg, men egentlig så bryr han seg ikke. Da kan jeg bare gjøre som jeg vil». Frida har en opplevelse av at lærerne ikke hører på henne når hun har fortalt om smertene i knærne. Det har gitt henne en følelse av å ikke bli tatt på alvor. Hun sier: «Sånn, jeg føler ikke jeg blir tatt på alvor». Frida mener det har ført til at hun ikke får tilrettelagt aktiviteter, noe som kunne bidratt til deltakelse. Hun forteller: «Når jeg sier at jeg ikke kan hoppe eller løpe generelt så sier de (red. lærerne) 'ja kan du ikke gjøre spenst hopp eller ta en joggetur rundt skolen'». Frida gir tydelig uttrykk for at hun er oppgitt over lærerens måte å håndtere situasjonen på. Hvis læreren hadde hørt på henne burde læreren, ifølge henne selv foreslått andre tilpasninger. Hun synes det er dårlig gjort at læreren ikke har tilrettelagt faget så hun kan delta. Det kommer tydelig til uttrykk når hun sier «læreren burde jo tilpasse til alle elevene». Frida får ofte kommentar fra læreren som hun mener bekrefter at hun ikke blir hørt og tatt på alvor, blant annet når læreren sier «BARE sett deg på siden». Kommentaren fra læreren gir Frida en følelse av å ikke betyr noe for klassen. Hun tror ikke læreren har tenkt at hun ikke motiveres til deltakelse: «Jeg tror han er mer opptatt av hva de andre gjør». Hun fortsetter å fortelle om en situasjon der læreren stod med ryggen til enkelte elever og rettet oppmerksomheten mot idrettsflinke elever som fikk henne til å føle seg tilsidesatt.

Lars fokuserer mindre på læreren enn de andre ungdommene. Han sier istedenfor at han ikke tror «læreren liker det så godt», om at han sitter på benken fremfor å delta. På tross av det sier han at læreren godtar at han sitter på benken. Læreren har en gang, etter en kroppsøvingstime snakket med han om ikke-deltakelsen. «De sier bare at jeg må huske gymtøy, og prøve å være med. Jeg synes ikke det var så greit at de kom og snakket med meg». Han ønsker ikke å utdype hva som ikke var greit i samtalen. Ingen av de andre ungdommene har hatt en samtale med læreren om deltakelse i kroppsøving. Frida mener læreren ikke vet hvordan hun har det, ettersom vedkommende aldri har spurt.

5.3.3 Fravær av medbestemmelse

Ungdommene opplever at de ikke får være med i utformingen av kroppsøvingfaget. De vektlegger et inntrykk av at læreren sier hva de skal gjøre uten å spørre hva de ønsker. Lars sier han aldri har påvirket innholdet i en kroppsøvingstime. Christina snakker om fravær av medbestemmelse som en demotiverende faktor. Hun sier at hun ikke blir «særlig motivert av at lærerne ikke hører på meg». Frida sier elevene sjeldent kan påvirke faget, og når de får muligheten er hennes inntrykk at lærere hører mest på de hun omtaler som atletiske elever.

Frida beskriver de som elever som trener hver dag. Hun sier: «Han (red. læreren) bare sånn 'hva vil dere?', så sier han det egentlig bare til de atletiske. Selv om vi alle sitter der». Etter å ha sagt det blir Frida stille lenge før hun sier at dette kan henge sammen med at lærerens selv er veldig glad i idrett og derfor favorittseierer atletiske elever. «Læreren trener veldig mye. Han studerte til å bli kjent fotballspiller, men så ble han lærer. Jeg vet egentlig ikke hva som skjedde der. Det er jo logisk at han da valgte gym».

5.3.4 Klassemiljø

Ungdommene snakker om klassemiljø og medelever når de reflekterer over utfordringer i kroppsøvingfaget. Ingen av ungdommene liker å ha kroppsøving med klassen. Oda sier at hun «synes bare det er litt sånn, flaut og gjøre gym foran de andre liksom». På spørsmål om hva som skyldes at det kjennes flaut sier hun at det har sammenheng med at hun ikke føler hun får til det hun skal gjøre. Det har skjedd at hun har fått kommentarer fra andre i klassen når hun ikke får til ting, «også sier de (red. medelever) 'kan du ikke det?!'». Også Christina har fått kommentarer fra medelever som førte til at hun ikke ville delta i kroppsøving: «Så var jeg med på et lag. Så var det en gutt som sa sånn 'ånei, vi kan ikke ha ho med på laget'». Frida sier at klassen har veldig vinnerinstinkt og at hun på bakgrunn av dette ikke føler seg komfortabel i kroppsøving med klassen. Frida sier hun ikke har «det konkurranseinstinktet som de andre har». Manglene konkurranseinstinkt fører ifølge henne til: «Kanskje jeg ikke gjør sånn, jeg tar ikke helt i». Det gjør at medelever, ifølge henne selv, ikke sentrer til henne i fotball og kjefter hvis hun gjør feil. Hun synes «det er ganske dårlig gjort av dem». Det fører til at Frida blir sur, lite motivert og setter seg på benken. Hun sier selv at «de (red. medelevene) prøver å trykke meg ned fordi jeg ikke vil vinne. Det gir meg ikke motivasjon til å fortsette».

5.3.5 Oppsummering

Ungdommenes opplevelse av innholdet kan oppsummeres på følgende måte: Kjedelig, lite varierende, krevende og de forstår ikke poenget med faget. Alle ungdommene sier innholdet består av mye ballspill. Samtlige ungdommer synes det er vanskelig å nevne en situasjon i kroppsøvingstimen der de har opplevd mestring. De mener dette henger sammen med at de synes innholdet i kroppsøvingstimene er for vanskelig og dette gjør at ungdommene synes det er flaut å delta. Ungdommene liker ikke å ha kroppsøving med hele klassen. En årsak til dette kan være at de har opplevd å få nedlatende kommentarer fra medelever. Ungdommene savner medbestemmelse i faget. De har et inntrykk av at læreren bare sier hva elevene skal gjøre uten å spørre hva de ønsker. Videre forteller ungdommene om uforberedte lærere hvor enkelte sitter

på sidelinjen. Ungdommene føler seg ikke sett, hørt eller møtt av læreren. Det gir dem en følelse av å ikke bety noe for klassen.

5.4 Hva som skal til for å trives

Ungdommene ble bedt om å reflektere over hvordan faget hadde sett ut hvis de var kroppsøvingslærere. De beskriver et fag med varierte aktiviteter, økt medbestemmelse, positive tilbakemeldinger og tettere oppfølging.

5.4.1 Andre aktiviteter

Både Oda og Frida forteller at de egentlig liker fysisk aktivitet, men at de ikke opplever den samme gleden i kroppsøvingstimene. Oda likte kroppsøving på barneskolen og sier at «der hadde vi veldig stor variasjon på ting». Ungdommene sier at innholdet må være mer variert for at de skal delta. Oda sier: «Sånn hver gang så er det noe annet. Så blir det sånn gøy». Oda foreslår også ulike aktiviteter i samme time for å skape variasjon. Hun forklarer at «man kan jo dele det opp, så man har en halvtime styrke, og så halv time kanonball. Fordi det er sånn variasjon da. Så det går liksom ikke an at det blir kjedelig, liksom, fordi det kommer nye ting hele tiden». Oda mener også kroppsøving burde bestå av utradisjonelle aktiviteter som badminton, og ikke bare håndball og fotball. Ungdommene trekker frem ulike aktiviteter som kan motivere til deltakelse, herunder yoga, styrketrening og frisbee. Lars sier at han vil delta i timene: «Hvis det er gøy, og hvis jeg har lyst til det». Han forteller at han liker kasting og frisbee: «Vi hadde frisbee før, det var gøy». Christina ønsker mer lek: «Lek det er alltid gøy». Hun forteller om en lek de hadde på barneskolen, Tarzan-tikken, en variant av leken tikken bare i hinderløype. Hun beskriver det som «skikkelig gøy», noe som førte til at hun var med. Frida nevner også lek, og trekker frem at leker hvor hele klassen må fremstå som et lag for å klare oppgaven er motiverende: «Jeg liker når vi spiller sammen. Sånn når vi er et lag og MÅ spille sammen for å klare noe. At man faktisk må samarbeide for å få det til». Frida liker følelsen av å få til ting sammen med andre, og viser til samhold og samarbeid som kan oppstå i lek og lagkonkurransen.

Frida sier hun likte kroppsøving i 8. klasse fordi de hadde en annen lærer som hadde fokus på ferdighetstrening og ikke bare kamper. Hun sier det var motiverende fordi hun lærte noe. Lars sier han også ønsker kroppsøving med fokus på ferdighetstrening. Hvis han var kroppsøvingslærer, ville han «trene på kasting» ved å kaste «til hverandre».

5.4.2 Økt medbestemmelse

Ungdommene ønsker økt medbestemmelse i kroppsøvingfaget. Christina foreslår at elevene «kan skrive lapper (red. med forslag til aktiviteter) og putte de oppi en hatt». På den måten kan læreren se hva elevene er motivert for å gjøre. Hvis Christina var kroppsøvingslærer, ville hun hatt mer fokus på medbestemmelse fra elevene. Hun foreslår å dele klassen i mindre grupper med ulikt innhold, og at elevene selv kan velge gruppe etter hva de vil gjøre. Hun sier «vi deler folkene, del klasse. Også spør jeg elevene hva de har lyst til å gjøre». Hvis Frida var kroppsøvingslærer, ville hun i likhet med Christina hatt mer fokus på medbestemmelse fra elevene. Hun sier: «Så spør jeg først sånn 'hva har dere lyst til?'». Deretter ville hun foreslått to ulike aktiviteter og latt elevene velge gruppe selv, med formål om å «prøve å gjøre noe alle har lyst til». Hun foreslår også at «hvis vi har en lang gymsstime, sånn dobbelttime som vi har. Så hadde jeg kanskje tatt halvparten med det, og halvparten med det».

5.4.3 Oppfølging

Oda ønsker at læreren skal være mer aktiv i timene og mener det kan motivere til deltakelse. Hun sier «læreren må ta mer initiativ liksom». Ungdommene uttrykker at de savner skryt fra læreren, og mener dette kunne motivert dem til deltakelse. Oda ønsker at læreren «skal si 'Oda, nå klarer du dette' liksom». Ungdommene savner, i likhet med skryt fra lærer, skryt fra medelever. Frida sier hun kunne blitt motivert til deltakelse hvis medelever sa «nå var du flink, bra jobba».

Samtlige ungdommer snakker om tettere oppfølging fra lærer som en faktor for at de skal være med i kroppsøving. I andre fag opplever de at de følges tett opp, men dette er nesten fraværende i kroppsøving. Christina har tidligere hatt kroppsøving i en mindre gruppe med assistent. Hun sier at «det synes jeg var gøy». Hun har ikke lenger et slikt tilbud grunnet mangel på ressurser. Lars har nylig fått tilbud om være med på et alternativt opplegg i kroppsøving. Her deltar han. Han forklarer i alternativt opplegg får en liten gruppe elever tettere oppfølging av en voksen. Han sier «vi er en gruppe med elever som ikke liker å ha gym foran folk». Siden gruppens start, kort tid før intervjuet, har Lars deltatt i alternativt kroppsøving. I dette opplegget opplever han mestring. Han snakker om trygghet i gruppen «fordi det ikke er så mye folk». Han sier at gruppen gjør «at det er lettere å huske gymsstøytøy», og da også lettere å delta. Frida har vært i kontakt med skolefysioterapeuten og ser frem til tilrettelegging som hun tror læreren vil være positiv til. Hun sier «fysioterapeuten har det hjulpet veldig mye. Da har lærere tatt meg litt mer på alvor».

5.4.4 Oppsummering

Av faktorer som kan motivere til deltakelse er større variasjon den viktigste. Dette vil føre til at faget blir morsommere og mer interessant. De ønsker at fokuset flyttes fra de tradisjonelle ballspillene over på litt mer utradisjonelle aktiviteter som for eksempel badminton, yoga, styrketrening og frisbee. Frida ønsker også mer fokus på samarbeidsøvelser der klassen må jobbe som et lag for å løse en oppgave. Ungdommenes følelse av manglende ferdigheter sammenlignet med medelever gjør at de ønsker større fokus på ferdighetstrening knyttet til idretten og ikke selve kampen. På den måten kan de lære nye ferdigheter og oppleve fremgang og mestring. Økt medbestemmelse er viktig for dem. De foreslår at læreren kan legge opp til ulike aktiviteter i samme kroppsøvingstime og at elevene får muligheten til å velge etter hva de er motivert for å gjøre. Tettere oppfølging er også et tydelig ønske. Oppfølgingen de opplever å få i andre fag er fraværende i kroppsøving. Lars har den siste tiden fått tettere oppfølging i en mindre gruppe som har bidratt til at han føler på en trygghet og som gjør at han ønsker å delta.

6.0 Resultatdiskusjon

Jeg vil nå vurdere ungdommenes opplevelser, erfaringer og oppfatning av kroppsøvfingsfaget opp mot teori og tidligere forskning. Gjennom dette arbeidet vil jeg besvare prosjektets forskningsspørsmål: *Hvilke erfaringer med kroppsøving har elever i ungdomsskolen som ofte velger å sitte på benken? Og hvilke begrunnelser har de for å ikke delta?* Det gjøres ved å tolke og drøfte poeng fra analysen i sammenheng med tidligere forskning og sentrale begreper fra selvbestemmelsesteorien. Ved å diskutere funnene i lys av selvbestemmelsesteorien kan det gi bedre innsikt og dypere forståelse for ungdommenes erfaringer med faget. For å besvare prosjektets to forskningsspørsmål er resultatdiskusjonen henholdsvis todelt. I den første delen diskuteres ungdommenes erfaringer og i den andre delen diskuteres ungdommenes begrunnelser.

6.1 Ungdommenes erfaringer

I resultatene kom ungdommenes generelle erfaringer og holdninger til kroppsøvfingsfaget frem. Ungdommenes erfaringer i kroppsøving er at innholdet er vanskelig og lite variert. Ungdommene har ingen oversikt over innhold og læringsmål, og dette gjør at de opplever å ikke ha kontroll. Det å føle seg sett, hørt og tatt på alvor av læreren fremstår som viktig. Jeg vil i følgende kapittelet diskutere dette opp mot relevant teori og tidligere forskning.

6.1.1 Innhold

Vanskelig

I resultatene kom det frem at ungdommene opplever at innholdet i faget er vanskelig. Dette medfører at de ikke opplever mestring. Selvbestemmelsesteorien belyser nødvendigheten av at kompetanse i aktiviteten vil være essensielt for gode opplevelser og velvære. Selvbestemmelsesteorien hevder kompetansen øker ved at man behersker utfordringer og aktiviteter, og legger derfor mestring til grunn. Dersom aktiviteten er for vanskelig kan det føre til at den indre motivasjonen svekkes (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2004). Ifølge selvbestemmelsesteorien kan det være nærliggende å tenke at ungdommene opplever en form for redusert kompetanse. Et poeng fra resultatene er at ungdommene opplever at utfordringene i kroppsøving er over deres ferdighetsnivå. Det gjør at ungdommene ikke opplever mestring og glede i aktiviteten. Ungdommene i dette prosjektet er ikke alene i å føle at de ikke mestrer aktivitetene i kroppsøvfingsfaget. Kartleggingen til Moen et al. (2018) viser at 4% av elevene i 5.-10. klasse opplever dette. Dette vil gjøre at man ikke opplever glede i aktiviteten (Reeve, 2015). Det kan tenkes at for vanskelige aktiviteter kan føre til undergraving av ungdommenes kompetanse, og at deres indre psykologiske behov for kompetanse ikke tilfredsstilles. Det kan

føre til at ungdommene føler seg unyttige, inkompetente og føre til svekket selvtillit (Deci & Ryan, 1985).

I kroppsøving er det vanskelig å skjule manglende kompetanse. Ungdommenes prestasjoner vil være synlig for alle i klassen under kroppsøvingstimene. Ungdommene i dette prosjektet beskriver det som ekstra utfordrende. I resultatene kom det frem at ungdommene sammenligner seg med medelever. Når de sammenligner egne ferdigheter med andres kan de få en følelse av utilstrekkelighet og det blir enda vanskeligere å øke eget ferdighetsnivå. Denne opplevelsen kan gjøre at ungdommenes motivasjon svekkes (Deci & Ryan, 1985).

Mitt inntrykk etter intervjuene er at kroppsøvingstimene stort sett inneholder ballspill i konkurranseformat. Når ungdommene rapporterer at de ikke har lært de nødvendige ferdighetene som skal til for å lykkes, har jeg en forståelse for at dette kan oppleves som demotiverende. Ungdommene i dette prosjektet ønsker mer fokus på ferdighetstrening. Med utgangspunkt i kompetansebehovet kan det tenkes at ungdommene ønsker ferdighetstrening for å bedre kompetansen, slik at de kan delta med de samme ferdighetene som medelevene. Ved å legge til rette for dette kan den indre motivasjonen hos ungdommene øke, og deltakelsen i faget vil øke tilsvarende. Ungdommene beskriver et prestasjonsorientert miljø hvor konkurransepreget ballidrett prioriteres. Det samsvarer ikke med hva LK20 setter som mål, men en kan kjenne det igjen fra LK06. Der var kompetansemålene definert etter ulike idrettspraksiser (Lyngstad, 2019). I 2012 ble LK06 endret etter nettopp kritikken på idrettsfokuset. I LK20 står det at idretten ikke skal sette standarder for hva som er god måloppnåelse. Å være i et miljø hvor konkurranse prioriteres kan ha negativ påvirkning på elevenes innsats (Ulstad et al., 2020). Ulstad et al. (2020) viser i sin studie en signifikant sammenheng mellom prestasjonsorientering og frustrasjon blant elever. Ommundsen (2004) belyser at det ser ut til at ikke-deltakelse i kroppsøving kan forhindres med oppgavemål fremfor prestasjonsmål uten oppgaveorientering. Dette støttes av Ulstad et al. (2020) sin studie som konkluderer med at dersom læreren jobber mot et mestringsorientert miljø med ferdighetstrening, kan dette føre til at de tre grunnleggende behovene i selvbestemmelsesteorien tilfredsstilles, og dermed øke indre motivasjon hos ungdommene. Det er viktig å poengtere at studien til Ulstad et al. (2020) er gjennomført på elever i videregående skole. Resultatene fra studien er derfor ikke direkte overførbart til dette prosjektet som omhandler elever i ungdomsskolen. Dette fordi elever i videregående skole kan være mer reflektert og utviklet enn elever i ungdomsskolen. I tillegg kan kroppsøvingstimene være organisert annerledes med en annen læreplan og kompetansemål enn på ungdomsskolen.

Enkelte av ungdommene har fått nedlatende og avvisende kommentarer fra medelever grunnet deres ferdighetsnivå. Det kan tenkes at de har opplevd tilhørighetsfrustrasjon, noe som kan oppstå ved avvisning (Krijgsman et al., 2017). Ungdommenes respons på denne avvisningen er å trekke seg unna. Det gjør at de ikke opplever tilhørighet, noe som kan være viktig for den indre motivasjonen og velvære (Ryan & Deci, 2000b). Ungdommer har et stort behov for å føle seg som en del av et miljø og bli respektert av medelever og lærere. Opplevelsen av tilhørighet kan derfor ha stor betydning for ungdommene i kroppsøvingstimene.

Variasjon i aktiviteter

Et annet betydelig poeng fra resultatene i dette prosjektet er at ungdommene ønsker større variasjon av aktiviteter som gjennomføres i kroppsøvingstimene. De forteller at kroppsøvingstimene domineres av idrettslig ballspill. Moen et al. (2018) belyser i sin kartlegging at kroppsøving i ungdomsskolen oppleves som monotont og lite variert, noe som fører til at ungdommene synes faget er kjedelig. Kjedelig er også et begrep som går igjen i ungdommenes beskrivelse av faget. Det at noe er kjedelig kan for ungdom være en enkel forklaring på hvorfor man ikke gjør noe. Kjedelig kan også være et uttrykk for at aktivitetene er over deres ferdighetsnivå så kompetansebehovet ikke tilfredsstilles. Større variasjon i aktiviteter vil ifølge ungdommene i dette prosjektet kunne motivere til deltakelse. Ungdommene nevner for eksempel yoga, styrketrening, badminton og frisbee som aktiviteter de ønsker mer av. Dette samsvarer med funn til Moen et al. (2018) som peker på at elever ønsker mer moderne aktiviteter. De gjør oppmerksom på at fokuset bør dreies bort fra ballsport og idrett for å kunne motivere elevene til deltakelse i kroppsøving (Moen et al., 2018). Det kan tenkes at ungdommene ønsker variasjon fordi det ivaretar mangfoldet av interesser blant elevene. Det er i tråd med LK20 som fokuserer på at elevene skal ha opplevelse av et variert fag (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kontroll

Et annet poeng fra resultatene er at ungdommenes motivasjon påvirkes av at de ikke vet hvilken aktivitet timen skal inneholde før kroppsøvingstimen starter. De kjenner ikke til læringsmålene i kroppsøving, og det er ikke opplyst om hva timene skal inneholde i ukes- eller periodeplanene. Ungdommene får heller ikke opplyst hva de skal gjøre i neste kroppsøvingstime. Det er tydelig at de savner å ha kontroll over hva som skal skje i kroppsøvingstimene. Det er nærliggende å tenke at når ungdommene ikke får kontroll over hvilke aktiviteter som skal skje, opplever de en frustrasjon med den følge at den indre motivasjonen svekkes. Deci og Ryan (2000)

vektlegger at det er naturlig at mennesket ønsker kontroll over situasjoner man blir utsatt for. Ungdommenes behov for å ha kontroll over egen situasjon kan ses på som en viktig komponent for indre motivasjon. Ved å søke slik kontroll vil ungdommene i større grad oppleve å være autonome i kroppsøvingssituasjonen de settes i. En opplevelse av kontroll kan gi rom for kreativitet og utfoldelse som kan stimulere til mestring. Ved å gjøre informasjon om fagets innhold og overordnede mål lett tilgjengelig, kan ungdommen oppnå større eierskap til faget. Dette kan bidra til å øke den indre motivasjonen.

Ungdommene opplever at innholdet i timene er tilfeldig. Dette forsterkes av inntrykket om at valg av aktivitet først besluttes i timen. Det viser seg altså at kroppsøvingstimene stort sett består av tilfeldig fysisk aktivitet med mål om å ha det gøy i en ellers stillesittende hverdag (Karlefors, 2002; Wiken, 2011). Denne forståelsen kan være med på å senke ungdommenes forventninger til viktigheten av kroppsøvingfaget. Det er nærliggende å tenke at ungdommene med denne forståelsen ikke opplever faget som meningsfylt. Det kan sees i sammenheng med Ntoumanis (2001) som i sin studie belyser at elever som synes aktiviteter i kroppsøving meningsløse kan utvikle amotivasjon. Dersom aktiviteten oppleves betydningsfull kan det være med på å øke motivasjonen for å delta. En av ungdommene sier hun ikke forstår hvorfor kroppsøving er et obligatorisk fag i skolen da hun likevel skal jobbe på kontor. Deci og Ryan (2000) sier at elever som ikke ser viktigheten av faget, muligens ikke vil delta på eget initiativ. Dersom ungdommene forstår formålet med læringssituasjonen i faget, kan det føre til at de forplikter seg mer til deltakelse, og dermed øker motivasjonen for deltakelse.

6.1.2 Medbestemmelse

Et annet viktig poeng fra resultatene i dette prosjektet er at ungdommenes opplevelse av autonomi påvirker deres holdning til faget. Slik jeg forstår ungdommene, opplever de at deres autonomi undertrykkes i kroppsøvingfaget. Det kommer til uttrykk ved at læreren forteller hva de skal gjøre uten at de har mulighet til å være med i utformingen av innholdet i faget. Fravær av autonomi kan redusere opplevelsen av velvære i aktiviteten og redusere den indre motivasjonen som påvirker selvfølelsen (Deci & Ryan, 2000). Det antas at den indre motivasjonen er den optimale motivasjonen, og assosieres med bedre prestasjoner og læring (Ryan & Deci, 2000a). Ungdommene forteller at de sjeldent får påvirke innholdet i faget, og når de først får mulighet er det ønskene fra de idrettsaktive elevene som lyttes til. Andre norske kvalitative studier viser at kroppsøvingfaget favoriserer idrettsaktive elever, og det er de som legger premissene for faget (Erdvik et al., 2020; Säfvenbom et al., 2015). Dersom ungdommene i større grad fikk en reell anledning til å delta i beslutningene for hva kroppsøvingstimene skulle

inneholde, kan det tenkes at de blir mer autonome enn de er i dag. En ungdom foreslår å skrive aktiviteter på lapper så læreren kan se hva elevene er motiverte for. Ved å skrive lapp med forslag til aktivitet kan ungdommene få en økt opplevelse av autonomi. Videre kan autonomi sikres ved å gi elevene forskjellige valgmuligheter til innhold i timen. På den måten kan elevene velge aktivitet etter interesse. De kan da velge aktivitet basert på hva de tror de vil mestre, og dermed kan kompetansebehovet bli oppfylt. Dette vil også skape eierskap til aktiviteten og styrke motivasjonen ytterligere. Det er påvist sammenheng mellom personers autonomi og trivsel. Jo mer autonom en persons motivasjon er, desto større grad av velvære vil personen oppleve i aktiviteten (Ryan, Williams, Heather, & Deci, 2009). Økt autonomi kan øke den indre motivasjonen til å fortsette eller være med i aktivitet (Ryan et al., 2009). Det er begrensninger for hvor mye ungdommene kan påvirke kroppsøvfaget. LK20 setter de overordnede rammene for hva faget skal inneholde og skolene har ansvar for at dette etterleveres. Skulle ungdommene fått anledning til å delta i beslutningsprosessene måtte dette i så fall vært innenfor rammene til LK20, og på en slik måte at kompetansemålene for faget fortsatt blir oppfylt.

Ungdommene i dette prosjektet deltok i kroppsøving på barneskolen og begynnelsen av ungdomsskolen. Ved å ikke oppleve medbestemmelse og autonomi over en lengre periode kan ungdommene miste interessen for faget, og faget blir kjedelig. Ryan et al. (2009) sier at jo mindre autonom en persons motivasjon er, desto mindre utholden vil han eller hun være i aktiviteten fordi de ikke opplever velvære.

Ungdommene i dette prosjektet snakker kun om medbestemmelse i form av å være med på å velge innhold. Ifølge Hartberg et al. (2012) er det viktig å ivareta flere sider av deltakelsen i beslutningsprosesser, som å la elevene få velge arbeidsmetoder, kriterier på hvordan de skal vurderes og egenvurdering (Hartberg, Dobson, & Gran, 2012). Ved å ha fokus på medbestemmelse ved valg av aktiviteter og vurdering, kan det tenkes at ungdommene i større grad motiveres til deltakelse i kroppsøving.

6.1.3 Lærer

Et ytterligere poeng fra resultatene i dette prosjektet er at ungdommene ikke opplever seg sett, hørt eller tatt på alvor av læreren. Lagestad (2017b) og Lyngstad (2019) sier det er viktig å ha en opplevelse av å bli sett av læreren for å være motivert til å delta i kroppsøving. Det er spesielt viktig for elever som i utgangspunktet ikke liker kroppsøving. Det grunnleggende behovet for autonomi kan knyttes opp mot det å bli hørt og sett av læreren. Det er lærerens ansvar at alle elever skal føle seg inkludert og trygge i klassemiljøet. Ungdommene har en opplevelse av å

bli glemt av læreren og ikke bety noe for klassens fellesskap. En av ungdommene mener at læreren ikke vet hvordan hun har det, da læreren aldri har spurt. Elever som har en generell oppfatning av å bli sett, hørt og tatt hånd om, vil i større grad kunne utvikle egen trivsel, enn elever som kjenner på det at lærerne ikke liker dem (Sander, 2020). Ved å danne gode relasjoner mellom ungdom og lærer, vil tilhørighetsbehovet kunne bli styrket. Det er særlig viktig for elever som er i ferd med, eller som har mistet motivasjonen. Ungdommene etterlyser positive tilbakemeldinger fra læreren. Positive tilbakemeldinger har også en positiv påvirkning på ungdommens motivasjon da det virker autonomistøttende. Positive tilbakemeldinger som fremmer ungdommens sterke sider kan bidra til en opplevelse av mestring, og som kan føre til at kompetansebehovet blir tilfredsstillt.

Ungdommene mener at hvis læreren hadde tatt dem på alvor hadde de fått tilpasset kroppsøvingfaget slik de har i andre fag. Ved tettere individuell oppfølging vil ungdommene kunne få økt kunnskap og kompetanse. Det kan tenkes at ungdommene ønsker dette fordi de opplever at den nåværende undervisningen ikke tar utgangspunkt i deres individuelle forutsetninger. Opplevelsen av at man ikke innehar kompetansen som kreves i aktiviteten fører til at ungdommene synes det er flaut å delta fordi mangelen på ferdigheter blir synlige for medelevene. Lyngstad et al. (2016) hevder at årsaken til å ikke delta i kroppsøving kan sitte dypt, som for eksempel fordi elevene er redde for å bli ertet eller mobbet. Ved å tilrettelegge faget til ungdommens ferdighetsnivå tilpasses vanskelighetsgraden til ungdommene, noe som kan være avgjørende for glede og deltakelse (Briseid, 2006). En av ungdommene har opplevd en stor endring i motivasjonen etter at tilrettelegging ble gjennomført. Vedkommende har nå kroppsøving i en mindre gruppe. Her kjenner vedkommende på trygghet og tilhørighet og deltar nå i alle kroppsøvingstimene. Dette viser at tilpasninger kan skape motivasjon og gjøre at elever som har ramlet utenfor igjen oppleve glede med faget. En studie viser at ungdommene trives bedre i kroppsøving med færre medelever (Lagestad, 2017b). I den tilrettelagte gruppen oppleves et trygt miljø, noe som motiverer til deltakelse. Det gir rom for å prøve nye aktiviteter. En studie gjort av Vansteenkiste et al. (2013) viser at det å ha tilhørighet i et miljø gjør at man utvikler sosial kompetanse og empati. Kroppsøving har som mål å nå ut alle elever, og nettopp derfor er tilrettelegging for situasjoner som fremmer glede og trivsel viktig, uavhengig av elevenes evne og forutsetning (Standal, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2020). Målet bør derfor være å skape trygghet og aksept for alle i kroppsøvingstimene.

Betydningen av læreren

Kroppsøvlingslæreren er et tema som går igjen i intervjuene. Læreren skal ifølge LK20 være en tydelig leder og et godt forbilde. Kroppsøvlingslæreren blir ofte sett på som en rollemodell for elevene og skal fremstå som en motivator. Deltakende kroppsøvlingslærer kan føre til motiverte elever. Ungdommenes inntrykk av at læreren sitter på benken og instruerer med kaffekoppen i hånden kan således ha negativ påvirkning på motivasjonen. Læreren har et stort ansvar i kroppsøvlingsfaget. En kroppsøvlingslærer har ansvar for opp til 30 elever i noe som kan oppleves som ustrukturerte rammer. Dersom lærerne klarer å sette rammene for et åpent og positivt miljø vil elevene føle seg sett. For meg, som riktig nok ikke er kroppsøvlingslærer, kan det nesten virke som en tilnærmet umulig oppgave å se og motivere alle 30 elevene til deltakelse. Elever som ikke deltar gjentatte ganger bør likevel være mulig å fange opp. Lærere bør fokusere på å fange opp ungdommene som ikke deltar og bør tidlig gå i dialog med dem slik at de føler seg sett og tatt på alvor. Det er viktig å fange dem så tidlig som mulig da det er lettere å motivere dem tidlig i forløpet.

6.2 Sentrale begrunnelser

Selvbestemmelsesteorien bruker betegnelsen amotivasjon om situasjoner hvor det er fravær av motivasjon og personen ikke ser verdien av aktiviteten. Dette er en situasjon som en på mange måter kan finne igjen hos ungdommene. De fremstår som amotiverte i den betydning at de ikke opplever innholdet motiverende, har en opplevelse av å ikke bli sett, hørt og tatt på alvor, og ikke opplever trygghet.

Ungdommene benytter ulike strategier eller gjemmeteknikker for å ikke delta. Noen møter ikke til timene, mens andre møter med gymtøy men blir sittende på benken. Ommundsen (2004) snakker om to hovedstrategier. Den ene er ikke-deltakelse og den andre er deltakelse med svekket innsats. Lyngstad et al. (2016) belyser i sin studie at det er flere ulike strategier for å unngå kroppsøving enn det som Ommundsen (2004) viser til. Elever som ikke deltar kan klovne, tulle, tøffe seg, være høylytte, eller ha andre unnskyldninger for å ikke delta. Ungdommene i dette prosjektet har primært to hovedbegrunnelser for hvorfor deltakelsen stoppet opp. Den ene er at de hadde glemt gymtøy og den andre er fysiske skader. Det viser at det er ulike forhold som avgjør om ungdom ikke deltar i kroppsøving, og at spekteret med forklaringer er bredt. Glemt gymtøy medførte at læreren sa de skulle sitte på benken. Ungdommene som snakket om dette under intervjuet opplevde at det å glemme gymtøy ikke

fikk noen negativ reaksjon. Tvert imot ga det dem anledning til å sitte på benken fremfor å delta. Det kan tolkes dithen at det å ikke ha med gymtøy ble belønnet med å sitte på benken, noe de assosierte som noe positivt. Det kan tenkes at de bevisst unnlot å ta med gymtøy de neste gangene. Ungdommene med fysisk skade som hindret dem i å delta, fortalte at de etter skaden aldri ble motivert til å delta igjen. Ommundsen (2004) belyser at en forklaring for ikke-deltakelse i kroppsøving kan være at oppmerksomheten rettes mot en mulig hindring, som skade i denne sammenheng. Lyngstad et al. (2016) belyser i sin studie at enkelte elever later som de har skade eller smerte for å unngå kroppsøvingstimene.

Det kan tenkes at begrunnelsene ungdommene uttaler i intervjuet er forhold de selv er komfortable med å fortelle om, og at den egentlige årsaken til deres ikke-deltakelse kan ligge dypere. Dette kommer til uttrykk i intervjuene der ungdommene snakker om ulike kontekstuelle faktorer som gjør at de ikke er motivert for å delta i faget. De snakker om mangel på kontroll, «kjedelig» innhold, vanskelige aktiviteter, lav opplevelse av selvbestemmelse og en opplevelse av å ikke bli sett og hørt av læreren. Etter intervjuene sitter jeg igjen med et spørsmål: Setter ungdommene seg på benken for å bli sett av læreren? Ved å sette seg på benken blir de på en måte veldig synlig for læreren ettersom de skiller seg ut fra resten av klassen, samtidig som de blir usynlige. Ungdommene blir ikke bedt om å delta når de sitter på benken. Det kan tenkes at ungdommene opplever en aksept ved å sitte på benken. Når ungdommene ikke blir bedt om å delta i kroppsøvingstimen kan situasjonen oppfattes slik at ungdommene er overlatt til seg selv, og at de selv synes det er aksept for deres ikke-deltakelse.

Ungdommene beskriver fravær av indre motivasjon for deltakelse i kroppsøving. Den indre motivasjonen er den optimale motivasjonen og det bør man fremheve. Ungdommene er heller ikke ytre motivert til å delta. Ytre motivasjon har en tendens til å fremstilles som motsetning til den indre motivasjonen. Men i skolesammenheng er ikke alle aktiviteter lystbetonte for alle elever. Skaalvik og Skaalvik (2018) peker på at skolen derfor ikke bare bør satse på elevenes indre motivasjon, men isteden bør den ytre autonome motivasjonen fremheves (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Det støttes av Ntoumanis og Standage (2009) som belyser at ungdommene som ikke har en iboende interesse i aktiviteten kan motiveres med ytre autonomistøttende teknikker som å gi en meningsfull begrunnelse som uttrykker viktigheten av aktiviteten. Ungdommene kan motiveres ved ytre motivasjon kalt identifisert regulering. Det er en autonom ytre motivasjon som er mindre påtvungen enn tvang og press. Kroppsøvingslæreren uttrykker da viktigheten av å delta, anerkjenner ungdommenes følelser, og gir valgmuligheter. Det kan føre til at ungdommene opplever faget som viktig og noe de vil delta i. På den måten kan de

bli ytre motivert til deltakelse, på tross av at de ikke synes aktiviteten er interessant. En mer gunstig ytre motivasjon er intern regulering. Det er den mest autonome formen for ytre motivasjon. Ved intern regulering har ungdommene fullt og helt akseptert verdiene som sine egne, noe som medfører høy grad av autonomi. Selv om handlingen er viljestyrt, drives det ikke av personlig interesse, og er derfor ytre motivert. Ytre motivasjon er ikke effektiv med tanke på selvbestemmelse, og bør derfor ikke være målet over en lengre periode. På sikt bør man tilstrebe at ungdommene opplever indre motivasjon, men ytre påvirkning kan kanskje bidra til at ungdommene deltar og får muligheten til å oppleve autonomi, kompetanse og tilhørighet. Status for ungdommene er at de ikke har deltatt i faget på lang tid. De har dermed ikke hatt muligheten til å oppleve autonomi, kompetanse og tilhørighet i selve aktivitetene.

7.0 Vurdering av prosjektets kvalitet

I kvalitativ forskning kan ikke gyldigheten måles, men diskuteres. Dette kapittelet tar for seg om man kan stole på resultatene (intern gyldighet) og om resultatene kan overføres eller generaliseres (ekstern gyldighet). Til slutt diskuteres prosjektets pålitelighet.

Intern gyldighet handler om resultatene er gyldige for utvalget og fenomenet som er undersøkt (Kvale et al., 2015). For å opprettholde den interne gyldigheten er det stort fokus på transparente metodebeskrivelser. Gyldigheten er avhengig av overensstemmelse mellom det forskeren skal undersøke og det som faktisk undersøkes. Det betyr at man kun skal innhente nødvendig empiri som er med på å belyse forskningsspørsmålet. I dette prosjektet har jeg brukt god tid på å bestemme meg for hva som skal undersøkes. Videre brukte jeg god tid til å utvikle intervjuguiden for å sikre at jeg hadde relevante spørsmål. Om empirien svarer på det forskningsspørsmålet vet man først etter analyseprosessen. Etter endt analyse er mye av empirien brukt. På bakgrunn av det kan jeg si at det var overensstemmelse mellom det jeg skulle undersøke og innhentet empiri.

I ekstern gyldighet vurderes det om prosjektets resultater er overførbare til andre lignende situasjoner (Malterud, 2003). Generalisering i seg selv er ikke et mål i kvalitativ forskning (Kvale et al., 2015). En utfordring med å generalisere dette prosjektet er størrelsen på utvalget. Dette prosjektet består av fire ungdommer som fikk samme grunnspørsmål. Svarene ungdommene ga er deres erfaringer og opplevelser. Det er ikke sikkert andre ungdommer kjenner seg igjen i deres beskrivelser. Annen ungdom, i andre byer, på andre skoler, kan ha andre opplevelser og erfaringer enn ungdommene i dette prosjektet. Jeg hadde muligens fått andre resultater med å intervju fire andre ungdommer som ikke deltar i kroppsøving. Likevel er det viktig å få innsyn i nettopp disse ungdommenes subjektive erfaringer. Jeg ønsker at kunnskapen fra dette prosjektet skal kunne deles med andre og mener det kan ha overføringsverdi til andre ungdommer i lignende situasjon. Prosjektet kan bidra med økt kunnskap om erfaringer til ungdommer som ikke deltar i kroppsøving.

For å sikre påliteligheten er det avgjørende at undersøkelsen er transparent. Det betyr at prosjektets fremgangsmåter bør være gjennomsiktige slik at leseren har mulighet til å se veien fra planlegging til resultat (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Ved å gi en grundig beskrivelse av fremgangsmåten gis leseren mulighet til å vurdere prosjektets troverdighet. Jeg har, i alle deler av prosjektet, forsøkt å beskrive fremgangsmåter for å sikre høy grad av pålitelighet.

Triangulering kan øke påliteligheten. Det innebærer å bruke flere metoder for å innhente empiri. I dette prosjektet kunne observasjon vært brukt i tillegg til intervju. Det ble ikke gjort fordi jeg er ny i rollen som forsker, og to metoder for innsamling av empiri er av et for stort omfang.

Forskeren må så godt det lar seg gjøre å unngå vurderingsfeil. En vurderingsfeil kan være at ungdommene misforstår meg som forsker i selve intervjuet, eller at jeg misforstår ungdommene. Jeg prøvde å minimere sjansen for misforståelser ved å gjenta det ungdommen hadde sagt og stille spørsmål hvor de kunne bekrefte eller avkrefte tolkningen jeg som forsker hadde tillagt. For å sikre høy grad av pålitelighet i forbindelse med spørsmålsstillingen valgte jeg å gjennomføre et pilotintervju i forkant. Dette ble gjort for å gjøre meg som forsker bedre rustet for intervjuene som skulle inngå i prosjektet. Pilotintervjuet kan være med på å øke påliteligheten ved at jeg som forsker ble bevisst på å ikke stille for ledende spørsmål. Det var et bevisst valg å gjennomføre pilotintervju på en ungdomsskoleelev, nettopp for å teste om spørsmålene var forståelige og/eller for ledende for målgruppen. Ordrett transkripsjon og gjennomgang av denne flere ganger har styrket påliteligheten. For å sikre enda høyere pålitelighet kunne flere ha transkribert intervjuene. Prosjektets omfang og etiske hensyn gjorde at det ikke var mulig. For å øke påliteligheten ytterligere fikk ungdommene mulighet til å lese transkripsjonen for å se om det var noe jeg hadde oppfattet feil, manglet, eller noe de ønsket å tilføye. Ingen av ungdommene ønsket det og kan ses på en svakhet fordi korrigeringer fra ungdommene kan ha gitt andre resultater. Ungdommene fikk tilbud om det like etter intervjuet og jeg ser i etterkant at de kanskje ikke var mottakelige for denne informasjonen på daværende tidspunkt. Det kan diskuteres om jeg var tydelig nok i informasjonen om når, hvordan, og hvorfor de fikk mulighet til å lese transkripsjonen.

8.0 Avslutning

I dette prosjektet har jeg undersøkt ungdomsskoleelevers erfaringer med kroppsøvningsfaget og satt det i sammenheng med eksisterende teori og forskning.

Forskningsspørsmålene er *hvilke erfaringer med kroppsøving har elever i ungdomsskolen som ofte velger å sitte på benken? Og hvilke begrunnelser har de for å ikke delta?* Ungdommene hadde ulike erfaringer i kroppsøving og ulike forklaringer om hvorfor deltakelsen i faget stoppet opp. Dette er et kvalitativt prosjekt basert på fire ungdommers erfaringer. Det kan på bakgrunn av det ikke trekkes sikre konklusjoner. Likevel kan resultatene øke forståelsen for hvorfor enkelte ungdomsskoleelever velger å ikke delta i kroppsøvningsfaget. Ungdommene snakker om et ensidig og vanskelig fag som består av mye ballspill. De har en opplevelse av at læreren sier hva de skal gjøre uten å høre på elevenes ønsker. Ungdommene snakker om innhold når de sier hva som skal til for at de skal delta i faget. De ønsker større variasjon og gjerne mer moderne aktiviteter. Det å føle seg sett, hørt og tatt på alvor av læreren fremstår som særlig viktig for ungdommene. De har et ønske om tettere oppfølging fra læreren. Resultatene tyder på at man bør tilstrebe å møte disse ungdommene på en annen måte enn de blir gjort i dag. Ungdommenes erfaringer kan være gjenkjennbare for andre ungdommer som ikke deltar i kroppsøving.

8.1 Veien videre

Det kunne vært interessant å se hva ungdommenes kroppsøvningslærere tenker om ungdommer som ikke deltar i kroppsøving. De kan ha en helt annen oppfatning enn ungdommene. Hvordan oppfatter de ungdommer som ikke deltar, og hva sier de om egen praksis for å motivere dem til deltakelse? Hvordan blir elevene møtt?

Det kunne også vært interessant å utvikle en spørreundersøkelse hvor ungdom som ikke deltar i kroppsøving får svare anonymt. Det kan nå ut til flere ungdommer og kanskje bidra med ytterligere informasjon om hvorfor enkelte ikke deltar.

9.0 Kilder

- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2020). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, education and society*, 25(5), 479-492. doi:10.1080/13573322.2019.1622521
- Anderssen, S. (2008). *Fysisk aktivitet blant barn og unge i Norge : en kartlegging av aktivitetsnivå og fysisk form hos 9- og 15-åringer*.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and instruction*, 15(5), 397-413. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.07.008
- Augestad, P. (2003). Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget. In: Høgskolen i Telemark.
- Backe-Hansen, E. (2009, 01.09.2009). Barn. Retrieved from <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/barn/>
- Baltzersen, R. K. (u.å.). *Pedagogikk i lærerutdanningen*(pp. kap. 28).
- Barnekonvensjonen. (1989). *Lov om styrkning av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven). FNs konvensjon ombarnets rettigheter med protokoller (norsk oversettelse)*. (LOV-1999-05-21-30). Retrieved from https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder : en grundbog* (2. udg. ed.). København: Hans Reitzel.
- Briseid, L. G. (2006). *Tilpasset opplæring og flerfaglig samarbeid : fra lov til praksis*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*(1st ed. 1985. ed.).
- 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. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01
- Docherty, S., & Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods: Interviewing children. *Research in nursing & health*, 22(2), 177-185. doi:10.1002/(SICI)1098-240X(199904)22:2<177::AID-NUR9>3.0.CO
- Drangsholdt, Å. H. (2021, 28.02.2021). Gymtimene i skolen endres. Nå slår elever og lærere alarm. *Aftenposten*. Retrieved from <https://www.aftenposten.no/sport/sprek/i/kRmJb9/gymtimene-i-skolen-endres-naa-slaar-elever-og-laerere-alarm>
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A., & Säfvenbom, R. (2020). Global Self-Worth among Adolescents: The Role of Basic Psychological Need Satisfaction in Physical Education. *Scandinavian journal of educational research*, 64(5), 768-781. doi:10.1080/00313831.2019.1600578
- Erdvik, I. B., Øverby, N. C., & Haugen, T. (2014). Students' self-determined motivation in physical education and intention to be physically active after graduation : the role of perceived competence and identity. doi:<https://doi.org/10.7752/jpes.2014.02035>
- Forskrift om helsestasjons- og skolehelsetjenesten. (2018). *Forskrift om kommunens helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2018-10-19-1584>

- Gao, Z. (2009). Students' Motivation, Engagement, Satisfaction, and Cardiorespiratory Fitness in Physical Education. *Journal of applied sport psychology*, 21(sup1), S102-S115. doi:10.1080/10413200802582789
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Johannessen, L., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforl.
- Karlefors, I. (2002). *Att samverka eller... : om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan*. (nr 63). Umeå universitet, Umeå.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European physical education review*, 11(3), 239-255. doi:10.1177/1356336X05056649
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Koka, A., & Hagger, M. S. (2010). Perceived Teaching Behaviors and Self-Determined Motivation in Physical Education: A Test of Self-Determination Theory. *Res Q Exerc Sport*, 81(1), 74-86. doi:10.1080/02701367.2010.10599630
- Krijgsman, C., Vansteenkiste, M., van Tartwijk, J., Maes, J., Borghouts, L., Cardon, G., . . . Haerens, L. (2017). Performance grading and motivational functioning and fear in physical education : a self-determination theory perspective. doi:10.1016/j.lindif.2017.03.017
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. A. (2017a). Longitudinal changes and predictors of adolescents' enjoyment in physical education. doi:https://doi.org/10.5897/IJEAPS2017.0523
- Lagestad, P. A. (2017b). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvningsundervisningen ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 18. doi:https://doi.org/10.5617/adno.2668
- Larsson, H., & Redelius, K. (2008). Swedish physical education research questioned-current situation and future directions. *Physical education and sport pedagogy*, 13(4), 381-398. doi:10.1080/17408980802353354
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22-33. doi:10.23865/jased.v3.1240
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø., & Lagestad, P. (2019). 'The teacher sees my absence, not my participation'. Pupils' experiences of being seen by their teacher in physical education class. *Sport, education and society*, 24(2), 147-157. doi:10.1080/13573322.2017.1343713
- Lyngstad, I., Hagen, P.-M., & Aune, O. (2016). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, education and society*, 21(8), 1127-1143. doi:10.1080/13573322.2014.993960
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Moen, K. M. (2011). *"Shaking or stirring"? : a case-study of physical education teacher education in Norway*. Norwegian School of Sport Sciences, Oslo.

- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. K., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon : en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (Vol. nr. 1-2018). Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- Mong, H. H. (2019). I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske» – En studie om kroppsøvingslæreres forståelse av helse. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 34-45. doi:10.23865/jased.v3.1463
- Mordal-Moen, K., & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, education and society*, 19(4), 415-434. doi:10.1080/13573322.2012.670114
- NESH. (2018, 04.12.2018). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Retrieved from <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Norsk senter for dataforskning. (2020). Barnehage- og skoleforskning. Retrieved from <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- NorskFysioterapeutForbund. (2015). Helsestasjon og skolehelsetjeneste. Retrieved from <https://fysio.no/Hva-mener-NFF/Ressursbank/Helsestasjon-og-skolehelsetjeneste>
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *Br J Educ Psychol*, 71(2), 225-242. doi:10.1348/000709901158497
- Ntoumanis, N., & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and research in education*, 7(2), 194-202. doi:10.1177/1477878509104324
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett : betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. In (pp. 47-65). Oslo: Universitetsforl.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97., 155-166.
- Ommundsen, Y. (2014). Fysisk aktiv læring og kroppsøvfaget. In I. M. Vingdal (Ed.), *Fysisk aktiv læring* (1 ed., pp. 96-112): Gyldendal akademisk.
- Ottesen, A., Øyehaug, G. A., & Bjorbækmo, W. S. (2016). Fysioterapi i skolehelsetjenesten for ungdom - perspektiver og praksis. *Fysioterapeuten*, 83(4), 48-52.
- Pasient- og brukerrettighetsloven. (2001). *Lov om pasient- og brukerrettigheter (pasient- og brukerrettighetsloven)*. (LOV-1999-07-02-63). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30?q=menneskerettighetsloven>
- Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). Communicating aims and learning goals in physical education: part of a subject for learning? *Sport, education and society*, 20(5), 641-655. doi:10.1080/13573322.2014.987745
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion* (6th ed. ed.). Hoboken, N.J: Wiley.
- Regjeringen. (2020). *Overordnet del*. Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/?lang=nob>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemp Educ Psychol*, 25(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2004). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-36): The university of rochester press.
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Heather, P., & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: the dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic journal of psychology*, 6, 107-124.
- Sander, K. (2020, 24.09.2020). Selbestemmelsesteorien. Retrieved from <https://estudie.no/selvbestemmelsesteorien/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Skjong, H. (2019, 24.03.2019). Norske elever har gruet og gledet seg til kroppsøving de siste 150 årene. Retrieved from <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-kroppsoving/norske-elever-har-gruet-og-gledet-seg-til-kroppsoving-de-siste-150-arene/169370>
- Snøan, K. (2018, 28.08.2019). Tidlig innsats med fysioterapeuter i skolehelsetjenesten. *Dagsavisen*. Retrieved from <https://www.dagsavisen.no/debatt/tidlig-innsats-med-fysioterapeuter-i-skolehelsetjenesten-1.1202630>
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *Br J Educ Psychol*, 75(3), 411-433. doi:10.1348/000709904X22359
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School Physical Education: A Self-Determination Theory Approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 100-110. doi:10.1080/02701367.2006.10599336
- Standal, Ø. F. (2015). Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving. In Ø. F. Standal & G. Rugseth (Eds.), *Inkluderende kroppsøving*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Strandbu, A., & Thørnblad, R. (2010). Sårbare barn som deltakere i kvalitativ forskning. *Norsk senter for barneforskning*, 27-41.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. doi:10.1080/17408989.2014.892063
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Træland, S. (2012). Årsaker til frafall i videregående skole : hvordan kan en forklare høyt fravær og lav måloppnåing for elever på yrkesfaglige utdanningsprogram? : en kvalitativ studie av elevs forklaringer på høyt fravær og lav måloppnåing. In Bergen: NLA Høgskolen.
- Ulstad, S., Valstadsve, V. R., & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima – veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden*, 14(1). doi:10.5617/adno.7826
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 28.08.2018). Fraværet i videregående stabiliserer seg - analyse av foreløpige fraværstall 2017-18. Retrieved from <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fravar2/forelopige-fravarstall-etter-skolearet-2017-18/#140463>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving*. (KRO01-05). Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). Intervjuteknikk. Retrieved from <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/metodehaandbok/veileder-intervjuteknikk.pdf>

- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263-280. doi:10.1037/a0032359
- Vest-AgderFylkeskommune. (2019). *Årberetning 2019*. Retrieved from https://agderfk.no/_f/p1/i7b462983-0c25-45e1-9379-5b5d8f6782a5/arsberetning-2019-vaf.PDF
- VestAgderFylkeskommune. (2017). *Tilstandsrapport videregående opplæring*. Retrieved from <http://vaf.no/media/7082552/Tilstandsrapport-2017.PDF>
- Walseth, K., Engebretsen, B., & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical education and sport pedagogy*, 23(3), 235-249. doi:10.1080/17408989.2018.1429590
- Wiken, A. R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving? : Hva oppfatter elevene selv at de lærer, og er dette i tråd med Kunnskapsløftet 2006?* A.R. Wiken, Oslo.
- Zhao, Q., & Li, W. (2016). Measuring Perceptions of Teachers' Caring Behaviors and Their Relationship to Motivational Responses in Physical Education Among Middle School Students. *The Physical educator*, 73(3), 510-529. doi:10.18666/TPE-2016-V73-I3-6505

10.0 Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide

Tema	Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Presentasjon	Kort presentasjon av prosjektet		
Generell informasjon		Kan du fortelle litt om deg selv?	- Alder/trinn
Bakgrunn og erfaringer		Kan du fortelle litt om hva du liker å gjøre på fritiden? Kan du fortelle litt om aktivitetstilbud du har vært, eller er med på?	- Data, spill, idrett - Noe spesielt ved disse det du liker? - Kan du prøve å forklare hva som gjør at du liker det? - Hva synes du om det? - Likte/likes du å holde på med det? Forklar
Generelt om kroppsøving	<i>Hva snakker de om når de snakker om faget?</i>	Hva synes du om kroppsøvingsfaget?	
Innhold i kroppsøving	<i>Hva snakker de om når de snakker om faget?</i>	Hvordan opplever du undervisningen i kroppsøving?	- Hva gjør dere i timene? - Hva synes du

	<p><i>Hva er sentrale begrunnelser for å ikke delta?</i></p>	<p>Hva synes du fungerer i kroppsøving, og hva fungerer ikke?</p> <p>Nevn to ting du liker i faget?</p> <p>Nevn to ting du ikke liker i faget?</p> <p>Kan du fortelle om en situasjon der du opplevde mestring i faget?</p> <p>Kan du fortelle om en situasjon der du ikke opplevde mestring?</p> <p>Kan du forklare meg hvorfor du ofte velger å ikke delta?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Hva er bakgrunnen til at du nevner disse tingene? - Hva er bakgrunnen til at du nevner disse tingene? - Hva fikk deg til å oppleve mestring da? - Hvorfor tror du at du ikke opplevde mestring da? - Er det noen spesielle grunner til det?
--	--	---	---

		Hva er grunnen til at du velger å delta de gangene du gjør det?	
Deltakelse i kroppsøving	<p><i>Hva er sentrale begrunnelser for å ikke delta?</i></p> <p><i>Hva tenker de om at de ikke trenger å delta? (i forhold til andre fag)</i></p> <p><i>Hvordan ser faget ut hvis de får være med og forme det?</i></p>	<p>Hva får deg til å møte til kroppsøvingstimene, eventuelt hva får deg ikke til å ikke møte?</p> <p>Hva tenker du om at du får lov til å sitte på benken?</p> <p>Synes du elevene påvirker faget?</p> <p>Kroppsøving er et læringsfag, slik som de andre fagene på skolen. Vet du skal lære i faget?</p> <p>Hvor godt trives du i kroppsøving på en skala fra 1-5?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kan du utdype dette? - Får du lov til å ikke delta i andre fag? - Hvordan?/hvordan ikke? - Hva tror du er årsake til dette du sier? - Hva tenker du om dette? - Vet du hva du vurderes på? - Hva er bakgrunnen for at du sier det?

		<p>Hvordan ser faget ut hvor du deltar?</p> <p>Skisser hvordan en kroppsøvingstime ser ut hvis du fikk bestemme</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ville du deltatt hvis det var slik? - På en skala fra 1-5, hvor god tror du at du ville trivdes hvis kroppsøvingstimen var slik du beskriver
Annet		Jeg har ikke fler spørsmål. Har du noe du vil tilføye før vi avslutter?	

Vedlegg 2. Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hva snakker elever som ikke deltar i kroppsøving om, når de snakker om kroppsøvingsfaget?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innblikk i ungdomsskoleelevers erfaringer med kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å få innblikk i dine erfaringer med kroppsøving. Jeg ønsker å snakke med deg som sjeldent deltar i kroppsøvingsfaget om dine erfaringer i og med faget. Målet er å få kunnskap som kan ha betydning for tilrettelegging av faget i retning av elevenes ønsker og behov.

Problemstillingen er:

«Hvilke erfaringer med kroppsøving har elever i ungdomsskolen som ofte velger å sitte på benken?»

Forskningsspørsmålene er:

- Hva snakker de om når de snakker om faget?
- Hva er sentrale begrunnelser for å ikke delta?
- Hva tenker de om at de ikke trenger å delta?
- Hvordan ser faget ut hvis de får være med å forme det?

Prosjektet er et selvstendig mastergradsprosjekt knyttet til masterstudium i fysioterapi ved OsloMet utført av Marie Wåland. Prosjektet vil etter planen ferdigstilles i mai 2021. Intervjuene vil finne etter planen gjennomføres i perioden januar – februar 2020

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Metropolitan University (OsloMet) er ansvarlig for prosjektet. Veileder er Gro Rugseth.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har vært i kontakt med lærer, helsesykepleier eller fysioterapeut knyttet til din skole. De har videreformidlet informasjon om prosjektet og hvordan du kan kontakte meg hvis du ønsker å delta. De har spurt deg da det i samtale er kommet frem at du ikke trives i kroppsøvingsfaget og dermed sjeldent deltar.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du møter meg til et intervju. Det vil ta ca 45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine erfaringer i kroppsøving. Jeg vil ta lydopptak av intervjuet. Filen vil oppbevares i en låst database (TSD) knyttet til OsloMet. Det er kun undertegnede som vil vite hva du har sagt. Jeg vil aidentifisere deg, målet er at du ikke vil bli gjenkjent ved gjennomlesning av det ferdigstilte prosjektet. Dersom foreldrene dine ønsker det kan de få se intervjuguiden på forhånd ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke deltar eller velger å trekke deg. Deltakelse i prosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til kroppsøvingslæreren, helsesykepleier, fysioterapeut eller kroppsøvingsfaget.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til informasjonen du gir.
- For å sikre at det kun er jeg og veileder vil jeg behandle dataen i lukket sone i TSD. TSD er en sikker database utviklet av Oslo Universitet. Det er kun jeg som har tilgang til dette datarommet. Dersom det blir behov for å jobbe utenfor den sikre sonen vil navn og kontaktopplysningene erstattes med kode. Dette gjelder også i det ferdigstilte prosjektet.
- I det ferdigstilte prosjektet vil navn erstattes med kode, du vil altså ikke kunne gjenkjennes.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2021. Etter eksamen i juni 2021 vil intervjuopptaket og det transkriberte materialet slettes. Min bruker i TSD vil også slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,

- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- OsloMet ved Gro Rugseth på epost (gro.rugseth@me.com) eller telefon (97730285)
- Vårt personvernombud: Marthe Eikum-Tang
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gro Rugseth

Marie Wåland

Prosjektansvarlig

(Veileder)

(Student)

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva snakker elever som ikke deltar i kroppsøving om, når de snakker om kroppsøvingsfaget» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at opplysninger om (elevens navn) _____

behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Juni 2021

(Signert av prosjektdeltakers foresatte, dato)

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Juni 2021

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Godkjenning NSD

Melding 27.01.2020 09:15

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 304169 er nå vurdert av NSD. Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 27.1.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.6.2021.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)