

# **MASTEROPPGAVE**

**M5GLU**

**Mai 2022**

Elevers erfaringer og erfaringskvaliteter med idrett og andre  
bevegelsesaktiviteter, og dets påvirkning på  
kroppsøvningsfaget

En blandet metode studie

Pupil's experiences and experience qualities with sports and other movement  
activities, and its effect on physical education – A mixed method approach

30. sp oppgave

Hedda Hollekim Eriksen & Ann Helén Aarum Kolstad



**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

## Forord

Først vil vi takke oss selv, og det gode samarbeide vi har hatt. Det har vært godt å ha en å diskutere og dele oppturene og nedturene med. Vi kom oss gjennom med hard jobbing, blod, svette og tårer. Oppgaven avslutter en lang og lærerik reise, som endelig har nådd sin endestasjon.

Vi vil takke vår veileder Marc Esser-Noethlichs for all veiledning og opplæring i SPSS og prosessene masteroppgaven har ført med seg. Vi kunne ikke gjort dette uten deg.

Vi vil videre takke familie og venner for støtte og hjelp med både SPSS, intervjuøvelse, gjennomlesning, formulering av spørsmål til intervju og spørreundersøkelse, kryptering og gode samtaler. En spesiell takk til Anne-Margrethe og Fredrik for støtte og hjelp med nedskalering og korrekturlesing av oppgaven.

## Sammendrag

**Formål:** Oppgaven skal undersøke erfaringer og erfaringskvaliteter 10. trinns elever har til idrett og andre bevegelsesaktiviteter, og hvordan dette påvirker erfaringen til kroppsøvingsfaget. Kunnskapen som resulterer av prosjektet vårt, skal på lang sikt bidra til å kunne tilrettelegge for at alle elever kan oppleve mestring og inkludering i kroppsøving.

**Teori:** Teorien baserer seg på Klafkis kritisk-konstruktive dannelsesteori og didaktikk.

**Metode:** Det er benyttet blandede metoder med tverrsnittdesign for å besvare problemstillingen. Utvalget for kvantitativ metode var 119 10. trinns elever ved to ungdomsskoler i Viken, og for kvalitativ metode var det totalt 3 10. trinns elever. Datamaterialet er samlet inn gjennom spørreskjema og intervju. Studien er validitet- og reliabilitetstestet.

**Resultater:** De overordnede funnene i studien antyder at de organiserte og uorganiserte elevene driver med aktivitet fordi de selv ønsker det. De fleste elevene liker faget i positiv grad, spesielt guttene og de organiserte. Innholdet i kroppsøvingsfaget domineres av ballspill og til dels grunntrening, og moderne aktiviteter for liten plass. Det er guttene og de organiserte elevene som har mest positive og minst negative erfaringer med innholdet. Resultatet angående dannelsesdimensjonene viser at elevene erfarer dimensjonene i noe ulike grad. De erfarer lite av medbestemmelse, større grad av solidaritet og nøytralt av selvbestemmelse. Når det kommer til læring i kroppsøving kommer det frem at elevene lærer i noe positiv grad både solidaritet, og helse og velvære. Når det kommer til hvilke aktiviteter elevene lærer dominerer ulike idretter, mens dans, lek og friluftsliv erfarer de å lære i mindre grad.

**Nøkkelord:** Kroppsøving, blandede metoder, ungdomsskoleelever, Klafki, erfaring, erfaringskvalitet, idrett og andre bevegelsesaktiviteter

## Abstract

**Purpose:** This study examines the experiences and qualities of experience 10<sup>th</sup> graders have related to sports and other movement activities, and how it affects the experience of physical education. The knowledge from our results will in the long run contribute so that all pupils will be able to experience mastery and inclusion in physical education.

**Theoretical framework:** It is based on Klafki's critical-constructive theory of formation and didactics.

**Methods:** Mixed methods with a cross-sectional design is used to answer our problem. The sample for quantitative method contains 119 10<sup>th</sup> graders from two secondary schools in Viken, and regarding qualitative method there were 3 10<sup>th</sup> graders. The data material was collected through questionnaires and interviews. The study is validated, and reliability tested.

**Results:** The overall findings implies that the organised and unorganised pupils engage in activity for themselves. Most pupils enjoy PE to a positive degree, especially the boys and the organised ones. The PE-content is dominated by ball games and to some extent basic training, and that modern activities have little to no space. The boys and the organised pupils have the most positive and least negative experiences with the content. The experiences with the dimensions of formation shows that the pupils experience them to somewhat degree. They experience co-determination a little, but a greater degree of solidarity and self-determination is neutral. When it comes to learning in physical education, it shows that the pupils learn in some positive degree both solidarity, and health and wellbeing. When it comes to which activities the pupils learn, sports dominate, whilst they experience learning in dance, play and outdoor life to a lesser extent.

**Keywords:** Physical education, mixed method, pupils, secondary school, Klafki, experience, experience quality, sports and other movement activities.

# Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Sammendrag .....	2
Abstract.....	3
Tabelloversikt .....	7
1 Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn for tema.....	9
1.2 Problemstilling .....	10
1.2.1 Presisering av begreper fra problemstillingen.....	11
1.3 Tidligere forskning.....	12
1.3.1 Nasjonal forskning.....	13
1.3.2 Internasjonal forskning.....	16
2 Teoretisk perspektiv .....	18
2.1 Hva er danning? .....	18
2.2 Wolfgang Klafki.....	20
2.3 Kritisk-konstruktiv didaktikk .....	21
2.3.1 Tre betydningsmomenter ved begrepet allmenndannelse .....	23
2.3.2 Kategorial danning .....	25
2.3.3 Kritisk-konstruktivt perspektiv.....	26
2.3.4 Det tradisjonelle prestasjonsbegrepet .....	27
2.3.5 Indre differensiering .....	29
3 Metode.....	31
3.1 Design.....	31
3.1.1 Operasjonalisering og utvikling av spørreskjema .....	32
3.1.2 Utvikling av intervjuguide.....	35
3.2 Populasjon og utvalg .....	36
3.3 Pilottesting.....	37
3.3.1 Spørreundersøkelse.....	37
3.3.2 Intervju.....	38
3.4 Datainnsamling.....	38
3.4.1 Spørreundersøkelse.....	38
3.4.2 Intervju.....	40
3.5 Dataanalyse .....	41

3.5.1	Validitets- og reliabilitetsanalyse av spørreundersøkelsen.....	42
3.5.2	Deskriptiv analyse .....	45
3.5.3	Kvalitativ temaanalyse .....	46
3.5.4	Triangulering av metodene i analysen.....	47
3.6	Reliabilitet .....	48
3.6.1	Kvantitativ reliabilitet.....	48
3.6.2	Kvalitativ reliabilitet.....	49
3.7	Validitet.....	49
3.7.1	Kvantitativ validitet .....	49
3.7.2	Kvalitativ validitet .....	51
3.8	Forskningsetikk .....	51
3.8.1	Forskningstillatelse og meldeplikt.....	52
3.8.2	Samtykkeskjema.....	52
3.8.3	Konfidensialitet .....	53
4	Resultater .....	55
4.1	Demografi.....	55
4.2	Eksplorerende faktoranalyse av dannelsesdimensjonene.....	56
4.2.1	Faktor 1: Selvbestemmelse .....	58
4.2.1	Faktor 2: Solidaritet .....	59
4.2.1	Faktor 3: Medbestemmelse.....	59
4.3	Reliabilitet av andre faktorer.....	60
4.3.1	Reliabilitetstest av lærer om solidaritet .....	61
4.4	Korrelasjonsanalyse .....	63
4.5	Deskriptive analyser.....	64
4.5.1	Erfaring med idrett og andre bevegelsesaktiviteter .....	64
4.5.2	Innhold i kroppsøving.....	69
4.5.3	Erfaring med dannelsesdimensjonene i kroppsøving .....	74
4.5.4	Læring i kroppsøving.....	79
5	Diskusjon .....	84
5.1	Erfaring med idrett og andre bevegelsesaktiviteter.....	84
5.1.1	Deltakelse utenfor skolen .....	84
5.1.2	Kroppsøving .....	85
5.2	Erfaring med innholdet i kroppsøving .....	87
5.3	Erfaring med dannelsesdimensjonene i kroppsøving.....	89

5.3.1	Selvbestemmelse .....	89
5.3.2	Medbestemmelse .....	91
5.3.3	Solidaritet.....	93
5.4	Erfaring med læring i kroppsøving .....	94
5.5	Styrker og svakheter med studien .....	98
5.5.1	Generalisering med hensyn til utvalgsstørrelse og utvelging av informanter .....	98
5.5.2	Spørreskjemaets og intervjuguidens validitet og reliabilitet .....	99
5.5.3	Styrker ved resultatene .....	100
5.5.4	NSD .....	100
6	Konklusjon .....	102
6.1	Videre forskning.....	103
7	Litteraturliste .....	104
8	Vedlegg.....	110
8.1	Spørreundersøkelse .....	110
8.2	Intervjuguide .....	120
8.3	Informasjonsskriv med samtykkeerklæring .....	124
8.4	Faktoranalyse av dannelsesdimensjonene.....	129
8.5	Reliabilitetsanalyse.....	131
8.6	ROS-analyse.....	132
8.7	Kvittering NSD .....	134

## Tabelloversikt

<b>Tabell 3-1:</b> Presentasjon av de deltagende skolene, vist med antall forespurte elever, antall deltagende elever, frafall og svar prosent for hver skole. ....	40
<b>Tabell 4-1:</b> Demografisk tabell vist med antall elever fra hver skole (skole=N), antall elever fordelt på kjønn (kjønn=N), organiserte og ikke-organiserte elever (organiserte=N) og uorganiserte og ikke uorganiserte-elever (uorganiserte=N), prosent andel (%) og totalsum på deltakere. ....	56
<b>Tabell 4-2:</b> Framstilling av faktoranalysen knyttet til dannelsesdimensjonene, hvor faktorladninger, egenverdi (eigenvalue) og total varians i % (total % of variance) er inkludert for hver faktor. ....	58
<b>Tabell 4-3:</b> Oversikt over dannelsesfaktorenes verdier i form av antall (n), gjennomsnitt (mean), standardavvik (SD), verdier for variablene (min/max) og Cronbach's alfa. ....	59
<b>Tabell 4-4:</b> Oversikt over de ulike verdiene til de resterende indeksene i form av antall (n), gjennomsnitt (mean), standardfordelingen (SD), verdier (min/max) og Cronbach's alfa. ....	61
<b>Tabell 4-5:</b> Oversikt over korrelasjonene mellom de ulike variablene i den sammensatte faktoren "Lærer om solidaritet", og Cronbach's alfa hvis en variabel ble fjernet. ....	62
<b>Tabell 4-6:</b> Oversikt over korrelasjonene mellom alle faktorene og indeksene utformet fra besvarelsene fra spørreundersøkelsen, målt med Pearson's R. ....	63
<b>Tabell 4-7:</b> Oversikt over gjennomsnitt på hvorfor elevene driver med idrett og fysisk aktivitet utenfor skolen. Verdiene er fordelt mellom organiserte og uorganiserte. Likert-skala fra 1=Helt uenig til 5=Helt enig. ....	65
<b>Tabell 4-8:</b> Oversikt over variabelen "Hvor godt elevene liker kroppsøving" er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N), gjennomsnittskår (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå (Sig 2-tailed) og effektstørrelse (Cohen's d). Likert-skala fra 1=Veldig dårlig til 5=Veldig godt. ....	66
<b>Tabell 4-9:</b> Oversikt over variabelen "elevenes erfaring med kroppsøving på barneskolen", er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N), gjennomsnittskår (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå (Sig 2-tailed) og effektstørrelse (Cohen's d). Likert-skala fra 1=Veldig negativ til 5=Veldig positiv. ....	68
<b>Tabell 4-10:</b> Oversikt over variabelen "Elevenes erfaring med kroppsøving på ungdomsskolen" er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N), gjennomsnittskår (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå (Sig 2-tailed) og effektstørrelse (Cohen's d). Likert-skala er fra 1=Veldig negativ til 5=Veldig positiv. ....	69



<b>Tabell 4-11-1:</b> Oversikt over gjennomsnittet til hvor ofte de ulike kjønnene opplever ulike aktiviteter i kroppsøving. Tabellen er delt inn i alle elever, kjønn og skole. Frekvens i antall besvarelser er også inkludert. Likert-skala fra 1=Aldri til 5=Veldig ofte. ....	71
<b>Tabell 4-11-2:</b> Oversikt over gjennomsnittet til hvor ofte elevene ønsker ulike aktiviteter i kroppsøving.....	71
<b>Tabell 4-12-1:</b> Oversikt over indeks “Positive erfaringer med innholdet” er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N), gjennomsnittskår (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå (Sig 2-tailed) og effektstørrelse (Cohen’s d). Likert-skala fra 1=Helt uenig til 5=Helt enig.....	73
<b>Tabell 4-12-2:</b> Oversikt over indeks “Negative erfaringer med innholdet” .....	73
<b>Tabell 4-13-1:</b> Oversikt over faktoren “Selvbestemmelse” er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N), gjennomsnitt (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå (Sig 2-tailed) og effektstørrelse (Cohen’s d). Likert-skala fra 1=Helt uenig til 5=Helt enig. ....	76
<b>Tabell 4-13-2:</b> Oversikt over faktoren “Solidaritet” .....	76
<b>Tabell 4-13-3:</b> Oversikt over faktoren “Medbestemmelse” .....	77
<b>Tabell 4-14:</b> Oversikt over variabelen “Læreren viser og forklarer” er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N), gjennomsnitt (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå (Sig 2-tailed) og effektstørrelse (Cohen’s d). Likert-skala fra 1=Helt uenig til 5=Helt enig. ....	77
<b>Tabell 4-15-1:</b> Oversikt over indeksen “Tror lærer om solidaritet” er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N), gjennomsnitt (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå (Sig 2-tailed) og effektstørrelse (Cohen’s d).....	79
<b>Tabell 4-15-2:</b> Oversikt over indeksen “Lærer om solidaritet”. ....	80
<b>Tabell 4-16-1:</b> Oversikt over “Tror lærer om idrett og andre bevegelsesaktiviteter” er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N) og gjennomsnitt (Mean).....	80
<b>Tabell 4-16-2:</b> Oversikt over “Lærer om idrett og andre bevegelsesaktiviteter”.....	81
<b>Tabell 4-17-1:</b> Oversikt over indeksen “Tror lærer om helse og velvære i kroppsøving” er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N), gjennomsnitt (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå (Sig 2-tailed) og effektstørrelse (Cohen’s d).....	82
<b>Tabell 4-17-2:</b> Oversikt over indeksen “Lærer om helse og velvære i kroppsøving”. ....	82

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for tema

<sup>1</sup>I Norge er kroppsøving et obligatorisk fag. Det vil si at vi som kroppsøvingslærere møter elever med unike personligheter, forutsetninger og erfaring (Standal & Rugseth, 2021). Når det kommer til dannelsesbegrepet, så trekkes det frem at nettopp dette mangfoldet av elever er en nødvendig forutsetning for at elevene skal kunne utvikle seg som mennesker (Esser-Noethlichs, 2021). Klafki (2021) forstår dannelse som en sammenheng mellom tre grunnleggende dimensjoner: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. I (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2) kommer disse tre grunnleggende dimensjonene blant annet frem ved at “kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd”.

“Klafki påpeker spesielt et behov for forskning som i dybden undersøker motiver og kvaliteter ulike aktiviteter, bevegelsesformer og idretter har for elevene fordi de kan være veldig forskjellige fra våre (lærernes) forventninger og egne erfaringer” (Klafki, 2001: i Esser-Noethlichs, 2021, s. 163-164). Grunnlaget for forskningsetterspørselen fra Klafki (2001), er at mennesker - barn, ungdom og voksne, tilegner seg erfaringskvaliteter innenfor bevegelse gjennom deres bevegelsespraksis i barnehage, skolegang og fritid. Disse erfaringskvalitetene kan bli vurdert som positive eller negative. Mennesker som er aktive i idrett og mennesker som ikke er aktive har ulike forventninger til hvordan innholdet i kroppsøving skal bli gjennomført (Klafki, 2001). Klafki (2001) mener dette er interessant da alle de ulike erfaringene og individuelle vurderte erfaringskvalitetene er det som motiverer mennesker til å utøve ulike former for bevegelse eller idrett, eller avvise dem som noe de ikke godkjenner eller er motivert for. Dewey (2008) mener at alt avhenger av hvordan kvaliteten på erfaringen utvikles, der to aspekter fremkommer; motivasjonsaspektet – handler om personen har lyst eller ikke, og betydningsaspektet – handler om innflytelsen erfaringen har på senere erfaringer.

Kroppsøving er et fag hvor elever bruker kroppen og tidligere erfaringer med bevegelse for å utvikle kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er derfor viktig at vi som kroppsøvingslærere har kjennskap til om denne erfaringen med bevegelse er noe elevene ser

---

<sup>1</sup> Dette avsnittet er gjenbruk av prosjektskisse og eksamensinnlevering i emnet MGKP5100, høst 2021

på som positivt eller negativt. Det blir også viktig at vi setter oss inn i hvorfor erfaringen er slik den er, hvis vi skal klare å nå målet med kroppsøving, som ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) er at faget skal gi muligheten til å inspirere alle elevene til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Vårt ståsted til denne tematikken, er at vi har en stor interesse av at våre fremtidige elever skal oppleve at vi som kroppsøvingslærer setter oss inn i og tar hensyn til deres tidligere erfaringer og erfaringskvaliteter fra det å være i bevegelse. Som vi har opplevd selv som elever og kroppsøvingslærerstudenter, har elever forskjellige erfaringer og erfaringskvaliteter med idrett og andre bevegelsesaktiviteter. Vi har selv erfart og sett hvordan slike positive eller negative erfaringer påvirker kroppsøvingundervisningen. Noen har erfaring fra idrett og andre bevegelsesaktiviteter på fritiden og i kroppsøving, mens andre har kanskje lite eller ingen erfaring med det på fritiden, men bare fra kroppsøvingen.

På bakgrunn av dette er tematikken i denne oppgaven “Erfaringer og erfaringskvaliteter elever har til idrett og andre bevegelsesaktiviteter”. Vi vil sette søkelys på hvordan dette fremkommer både innenfor kroppsøving og fysisk aktivitet utenfor skolen. Fysisk aktivitet utenfor skolen innebærer alle fysiske fritidsaktiviteter som ikke foregår på skolens område i skoletiden. Dette er aktiviteter som gjelder både ved deltakelse i organisert- og uorganisert idrett, eller andre former for fysisk aktivitet. Målet vårt vil dermed være å undersøke hvilke erfaringer og erfaringskvaliteter elever på 10 trinn har til idrett og andre bevegelsesaktiviteter, og hvordan dette påvirker opplevelsen og erfaringen de har med kroppsøvingfaget<sup>1</sup>.

## 1.2 Problemstilling

I denne studien har vi valgt å basere undersøkelsen på ungdomsskoleelever på 10. trinn fra to skoler i Viken. I de valgte områdene deltar det til sammen totalt 119 elever på undersøkelsen. Formålet med undersøkelsen er å studere elevenes ulike erfaringer til idrett og andre bevegelsesaktiviteter, og hvilke kvaliteter disse erfaringene har, fordi dette er viktig bakgrunnsinformasjon når det kommer til hvordan elevene opplever kroppsøving i dag. Dette gjøres blant annet ved å undersøke hvilke erfaring elevene har med kroppsøving og det å drive med aktiviteter utenfor skolen, i tillegg til å undersøke deres opplevelse og erfaringer med dannelsesdimensjonene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i kroppsøving.

Dette håper vi gir oss mulighet til å se antydninger til hvilke erfaringer elever har til idrett og andre bevegelsesaktiviteter, og hvordan dette påvirker deres opplevelse og erfaring med kroppsøving. På bakgrunn av dette har vi utarbeidet problemstillingen:

*Hvilke erfaringer og erfaringskvaliteter har elever på 10. trinn til idrett og andre bevegelsesaktiviteter, og hvordan påvirker dette opplevelsen og erfaringen med kroppsøvingfaget.*

### 1.2.1 Presisering av begreper fra problemstillingen

I problemstillingen belyses det fire begreper; erfaring, erfaringskvalitet, idrett og andre bevegelsesaktiviteter.

Begrepet *erfaring* er et av de mest uklare begrepene vi har, og blir brukt synonymt med opplevelse i dagligtalen (Gurholt, 2010). Erfaring vil bli brukt om noe som er opplevd og har blitt reflektert over. Slike erfaringer får en kvalitet som kan ha en transformerende effekt på vårt vesen (Van Manen, 1997). Opplevelse vil bli brukt når det er en hendelse eller handling som inneholder følelser, inntrykk og stemninger (Gurholt, 2010), og Esser-Noethlichs (2011) sier at refleksjon over egne opplevelser fører til erfaring. Dybden/kvaliteten av denne refleksjonsprosessen påvirker også kvaliteten av denne erfaringen. *Erfaringskvalitet* er derimot et relativt nytt begrep i forskning på kroppsøvingfaget. I denne oppgaven vil beskrivelsene til Klafki (2001) og Dewey (2008) bli benyttet. Klafki (2001) beskriver erfaringskvalitet som noe mennesker tilegner seg i bevegelsespraksis, og som kan bli vurdert som noe positivt eller negativt. Dewey (2008) beskriver erfaringskvalitet med søkelys på to ulike aspekter; *motivasjonsaspektet* som handler om personen har lyst eller ikke, og *betydningsaspektet* som handler om innflytelsen erfaringen har på senere erfaringer. *Idrett* og *andre bevegelsesaktiviteter* er de siste begrepene, der *idrett* er et begrep som i denne oppgaven vil relateres til organisert idrett, som er idrett i regi av Norges Idrettsforbund (NIF, 2016). *Andre bevegelsesaktiviteter* blir dermed aktiviteter der det ikke er en tilstedeværelse av en trener, ikke er i regi av NIF, og at aktiviteten ikke er en idrettslig konkurranseaktivitet (Tverga, 2019).

### 1.3 Tidligere forskning

Målet med denne studien er å undersøke elevenes ulike erfaringer til idrett og andre bevegelsesaktiviteter og hvilke kvaliteter disse erfaringene har, fordi det er viktig bakgrunnsinformasjon for hvordan elevene opplever kroppsøving i dag. Denne studien kan være et nyttig tilskudd til forskningsfeltet som omhandler erfaring og opplevelse med kroppsøving, da denne informasjonen kan bidra til å legge til rette bedre for hver enkelt elevs behov i kroppsøving. Vi søkte etter tidligere forskning rundt elevers erfaringer og erfaringskvaliteter til idrett og andre bevegelsesaktiviteter både nasjonalt, men også internasjonalt. Under litteratursøket oppdaget vi at vi hadde store problemer med å finne noe forskning som tok for seg elevers erfaringskvaliteter. Det nærmeste vi fant koblet til det vi undersøker var artikler som undersøkte noe rundt elevers holdninger eller erfaringer til kroppsøving og aktivitet utenfor skolen, men selv her var det ikke gjennomført mange studier. Store deler av de artiklene vi fant fokuserer på videregående, da tematikken var lite undersøkt på ungdomsskolenivå. Vår studie kan derfor anses som et tilskudd på dette område.

I oversiktsstudien over empirisk forskning på kroppsøving i Norge av Løndal, Borgen, Moen, Oddrun og Gjølme (2021), som inkluderer årene 2010-2019, fant vi totalt fire studier som undersøkte noe rundt elevers erfaringer eller holdninger med kroppsøving og fysisk aktivitet utenfor skolen (Dowling, 2016; Lagestad, 2017; Pedersen, Thornquist, Natvik, & Råheim, 2019; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). I tillegg ble det funnet en studie på egen hånd (Kjønniksen, Fjørtoft & Wold, 2009). Tre år før oversiktstudien til Løndal et al. (2021), ble det i 2018 publisert en omfattende nasjonal kartleggingsstudie på kroppsøving, *Når ambisjon møter tradisjon* (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018). Denne undersøkelsen var et godt tilskudd til forskningsfeltet rundt hvordan elever på barne- og ungdomstrinnet opplever kroppsøving i Norge. I tillegg til disse fant vi tre norske masteroppgaver (Jeppesen, 2020; Kolbeinsen, 2016; Mikkelsen, 2013), der en omhandler elevers erfaring med kroppsøving (Kolbeinsen, 2016). De to andre handler om elevers erfaringer med friluftsliv hvor resultatene peker mot dannesperspektivet, der en tar for seg ungdomsskolen (Jeppesen, 2020) og den andre videregående opplæring (Mikkelsen, 2013). Når det kom til hva vi fant av internasjonal forskning, fant vi totalt fem studier som tar for seg noe rundt elevers erfaringer eller holdninger med kroppsøving og fysisk aktivitet utenfor skolen (Barnett, Cliff, Morgan & Van Beurden, 2013; Beltrán-Carrillo, Devís-Devís, Peiró-Velert & Brown, 2012; Martins et al., 2018; Rikard & Banville, 2006; Tannehill, MacPhail, Walsh & Woods, 2015). Denne

oversikten over forskning både nasjonalt, men også internasjonalt, viser at det er behov for flere undersøkelser som fokuserer mer på elevers erfaringer og erfaringskvaliteter, og at vår studie kan være et nyttig tilskudd til dette område.

### 1.3.1 Nasjonal forskning

Studien av Moen et al. (2018) er den største nasjonale kartleggingsstudien som er gjort innenfor kroppsøving. I undersøkelsen var det 3226 elever som deltok fra 5. til 10. trinn, fordelt på skoler rundt i Norge. Studien tar for seg flere områder og temaer knyttet til kroppsøving. I resultatene fra denne undersøkelsen kommer det blant annet frem at kroppsøving er et populært fag blant elevene, da 88,6% av elevene oppgir at de liker faget godt eller veldig godt, men at dette avtar med alder for begge kjønn fra barneskole til ungdomsskolen. Lignende funn finner en i Kjønneksen et al. (2009) og Kolbeinsen (2016) hvor det fremkommer at alle elevene hadde en generell positiv holdning til kroppsøving. Sammenlignes disse resultatene med Säfvenbom et al. (2015) ser man litt forskjell, da det her<sup>2</sup> kommer det frem at 56% av ungdommene var fornøyde med kroppsøvingundervisningen i dag, men at hele 43% ikke var fornøyde med hvordan kroppsøvingundervisningen ble undervist. I likhet med Moen et al. (2018), viste resultatene i Säfvenbom et al. (2015) at den positive opplevelsen avtar med alderen, og at antallet som ikke likte kroppsøving økte med 40% fra ungdomsskolen til videregående skole. Det kommer også frem forskjeller mellom hvordan guttene og jentene liker faget i flere av studiene. Moen et al. (2018) finner at en høy andel av både guttene og jentene som liker kroppsøving, men at resultatene tyder på at guttene som liker faget best. Lignende funn kan vi også finne i Kjønneksen et al. (2009), hvor det fremkommer at både guttene og jentenes gjennomsnittlige holdning til faget var høy, men at resultatene indikerer at guttene skåret litt høyere enn jentene. I Säfvenbom et al. (2015) finner vi de samme tendensene, hvor det fremkommer at jentene hadde en mindre positiv holdning til kroppsøvingfaget enn guttene<sup>ii</sup>.

Moen et al. (2018) undersøker også elevers erfaring knyttet til hva de opplever å lære i kroppsøvingfaget. Resultatene viser at det elevene opplever at de lærer er: “gøy å være i aktivitet, fair play, mange forskjellige idretter og om trening og en sunn livsstil” (Moen et al., 2018, s. 56). Det kommer også frem at elevene derimot er mer uenig i at de opplever å lære om dans, svømming og det å være ute i naturen i faget. Når det kommer til kjønn viser

---

<sup>2</sup> Dette avsnittet er gjenbruk av eksamensinnlevering i emnet MGKP5100, høst 2021

funnene til Moen et al. (2018), at jentene opplever at de lærer mer om mange forskjellige idretter i forhold til guttene. I masteroppgaven til Kolbeinsen (2016), tyder resultatene på at det elevene mener de skal lære i kroppsøving, handler om teknikk, idrettslige ferdigheter og bli bedre i noe. Det kommer videre frem i resultatene at elevene har en begrenset forståelse for formål med kroppsøvingen, og hva de faktisk skal lære i faget.

Videre i undersøkelsen til Moen et al. (2018) viser resultatene at elevene opplever at innholdet i kroppsøving er dominert av ballspill og grunntrening, og at dette ser ut til å gå på bekostning av andre aktiviteter som blant annet dans, moderne aktiviteter og friluftsliv. Det kommer også frem i resultatene at elevene selv ønsker en større bredde i aktivitetsinnholdet enn hva de opplever å få nå. Slike funn finner man også i Kolbeinsens (2016) masterstudie hvor det fremkommer at elevene møter de samme ballspillene hvert år, men at de selv skulle ønske mer variasjon i aktivitetene de møter.<sup>3</sup>I Moen et al. (2018) og Säfvenbom et al. (2015) viser resultatene at dette dominerende innholdet i faget treffer elever som driver med idrett på fritiden spesielt godt, mens elever med lite eller ingen erfaring fra idrett eller andre bevegelsesformer, ikke får den samme anerkjennelsen i faget. Dette kan vi se i Moen et al. (2018) ved at resultatene viser at det er en klar sammenheng mellom det å drive med idrett og hvor godt elevene liker kroppsøvingen. Säfvenbom et al. (2015) og Dowling (2016) mener at faget i stor grad domineres av sportsdiskursen, og at det gjør at innholdet i faget treffer bedre de elevene med bakgrunn i idrett. Dette kommer også frem i Kolbeinsen (2016) hvor elevene opplever at kroppsøvingsfagets innhold og struktur ligner den organiserte idretten, da de erfarer at det er stort fokus på idrettsferdigheter, prestasjoner og konkurranse i kroppsøving. Da revisjonen av lærerplanen begynte, oppsto det en diskusjon rundt innholdet i kroppsøvingsfaget. Diskusjonen indikerte tanken om å redusere idrettsaktivitetenes plass og legge mer til rette for et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingsfaget (Vinje, 2018). Denne endring kan man nå finne i den nye lærerplanen LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019)<sup>iii</sup>.

I Pedersen et al. (2019) finner man lignende funn som i Kolbeinsen (2016) knyttet til hva det fokuseres på i kroppsøvingstimen. De finner at elevene opplever et stort fokus på ferdigheter, prestasjoner og konkurranse i kroppsøvingen. Majoritetene av elevene uttrykte at kravene til hva lærerne forventet av ferdigheter og prestasjoner var for høye, noe som påvirket deres

---

<sup>3</sup> Dette avsnittet er gjenbruk av eksamensinnlevering i emnet MGKP4200, vår 2021

opplevelse av mestring og interesse for deltakelse i timen. Det kommer også frem i Pedersen et al. (2019) hvilket fokus elevene selv ønsker i kroppsøving. Her trekker elevene blant annet frem at det å ha mer fokus på lek og spill i idrettene kunne føre til større deltakelse, mer sosialt engasjement, og mer glede i kroppsøving. De ønsket også mer fokus på sosiale aspekter, fordi kroppsøving ga de en helt ny måte å samarbeide og bli kjent med hverandre på enn det de teoretiske fagene gir. Det siste fokuset som elevene trakk frem, var ønske om mer medbestemmelse med hensyn til påvirkning på innhold og valg av aktiviteter. Dette mente elevene ville skape større deltakelse og økt engasjement i undervisning.

Funnene rundt innholdet i kroppsøving i Lagestad (2017) skiller seg fra funnene i Kolbeinsen (2016) og Pedersen et al. (2019). Lagestad (2017) undersøker en videregående skole sin undervisningspraksis i kroppsøving fordi denne skolen skilte seg ut basert på at den hadde det laveste fraværet i Nordland. Ut ifra resultatene tyder det på at denne undervisningspraksisen var sterkt preget av selvbestemmelse og medbestemmelse, ved at elevene hadde muligheten til å velge aktiviteter i kroppsøving og gjøre kroppsøvingen ut fra egne forutsetninger innenfor lærernes rammer. Samtidig satte lærerne krav til elevenes deltakelse, og elevene opplevde høy grad av sosial tilhørighet, samt at lærerne hadde en god oppfølging og tilrettelegging av undervisningen for hver enkelt. Elevene trekker frem at basert på disse tilnærmingene opplevde elevene en høy grad av både mestring og trivsel i kroppsøvingundervisningen som påvirket til et lavt fravær (Lagestad, 2017).

I de siste to artiklene kommer det frem resultater knyttet til elevens erfaring med selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Jeppesen, 2020; Mikkelsen, 2013). I Jeppesen (2020) og Mikkelsen (2013) er dette knyttet til friluftslivsdelen av kroppsøving. I Jeppesen (2020) kommer det frem at elevene har størst erfaring med solidaritet, litt erfaring med selvbestemmelse, men derimot har de i mindre grad erfaring med medbestemmelse. I Mikkelsen (2013) og Kolbeinsen (2016) kommer det frem at elevene har mangel på både autonomi og medbestemmelse. Dette fremkommer resultatene i begge artiklene hvor elevene opplever at det stort sett er lærerne som bestemmer innholdet i undervisningen, og at det er lite elevmedvirkning i planlegging og gjennomføring av undervisning. Dette samsvarer med funn i studien til Moen et al. (2018) hvor så mye som 93,6% av elevene oppga at lærerne “veldig ofte” eller “ofte” bestemte hva de skulle gjøre i timene. Det kommer også frem i Moen et al. (2018) at den dominerende undervisningsmetoden er lærerstyrt undervisning med bruk av deduktiv metode, da 83,3% av elevene oppgir at det er lærerne som viser og



forklarer hvordan ting skal gjøres i kroppsøvingen. Bruk av elevinvolvering ser ut til å være veldig lite inkludert, men at dette er noe som fremkommer at elevene godt kunne tenkt seg mer av. Disse resultatene indikerer i likhet med Mikkelsen (2013) og Kolbeinsen (2016) at elevene opplever lite erfaring med medbestemmelse.

### 1.3.2 Internasjonal forskning

<sup>4</sup>I artiklene til Rikard og Banville (2006) og Martins et al. (2018) kommer det frem at flere elever opplever en sammenheng mellom deltakelse i kroppsøving og fysisk aktivitet utenfor skolen. Flere elever trekker frem at det å ha positive erfaringer med idrett eller andre former for fysisk aktivitet har hatt en viktig innvirkning på deres positive holdninger til kroppsøving og motsatt. Det kommer også frem i Martins et al. (2018) at det å ha positive erfaringer med kroppsøving og idrettsaktiviteter tidlig i livet er en viktig årsak til at elevene opprettholder en aktiv livsstil senere i livet. Det tyder på at negative erfaringer i disse tidlige årene, kan være veldig utfordrende og kanskje umulig å endre på for ungdommer senere i livet, som påvirker deres engasjement i senere erfaringer med kroppsøving og det å opprettholde en aktiv livsstil senere i livet (Martins et al., 2018).

I resultatene fra Tannehill et al. (2015), og Barnett et al. (2013) kommer det frem at sosial interaksjon er en viktig motivasjonsfaktor for aktivitetsdeltakelse i kroppsøving og utenfor skolen. Den trekkes frem som en faktor som har positiv innvirkning på elevenes holdninger og erfaringer med kroppsøving og fysisk aktivitet utenfor skolen. Elevene liker at læreplanen oppmuntrer til sosial interaksjon, at de kan være med venner, og dermed utvikler sosial kompetanse og forhindrer kjedsomhet (Tannehill et al., 2015). Jentene forteller også at sosial interaksjon er viktig for dem for å oppnå sosial aksept, sosial status og popularitet (Tannehill et al., 2015). Et negativt resultat med hensyn til sosial interaksjon som fremmes i Rikard og Banville (2006), Beltrán-Carrillo et al. (2012) og Martins et al. (2018) er at noen elever rapporterer om frustrasjon og kjedsomhet rundt det å jobbe med enkelte medelever som har dårlig holdning og lav kompetanse. Disse artiklene viser også at mindre gode elever opplevde å få mindre spillemuligheter og mye negative tilbakemeldinger fra mer dyktige medelever. Dette ble trukket frem som årsaker som påvirker deres ønske om aktivitetsdeltakelse.

---

<sup>4</sup> Dette avsnittet er gjenbruk av en eksamensinnlevering i emnet MGKP5100, høst 2021

I Rikard og Banville (2006), Tannehill et al. (2015) og Martins et al. (2018) kommer det frem at elevene ønsker et bredere og varierende aktivitetsutvalg i form av nye, interessante og utfordrende aktiviteter, da de opplever pensumet som det samme hvert år som gjør det kjedelig. Tannehill et al. (2015) trekker spesielt frem viktigheten med et variert aktivitetsutvalg for å sikre at ungdommene finner aktiviteter de tiltrekkes av, ønsker å ta del i, og som treffer deres egne evner og interesser. Aktiviteter elevene kom med som forslag var boksing, løpebane, judo, hiphop, fjellklatring, sykling, rulleskøyter, yoga og frisbeegolf (Martins et al., 2018; Rikard & Banville, 2006; Tannehill et al., 2015). I Rikard og Banville (2006) fremmer elevene også utfordringsnivå som en viktig faktor i deres læring, og at de opplevde mer læring med aktiviteter som var ukjente enn kjente, da kjente aktiviteter ga mindre utfordringer.

Ferdigheter og konkurranse er to andre faktorer elevene trekker frem i artiklene som mulig barrierer eller muliggjørrelser til det å drive med eller fortsette å drive med idrett og andre bevegelsesaktiviteter (Barnett et al., 2013; Beltrán-Carrillo et al., 2012; Martins et al., 2018; Tannehill et al., 2015). I artikkelen til Martins et al. (2018) og Barnett et al. (2013) kunne man finne lignende funn rundt hvordan elevene selv oppfattet at egen kompetanse kunne påvirke positiv eller negativ på deltakelse. Elevene rapporterte at det å ha lav oppfattet kompetanse var noe som påvirket negativt på deres motivasjon og deltakelse i kroppsøving og fysisk aktivitet utenfor skolen og motsatt. Det kommer også frem i Barnett et al. (2013) at elevene har en oppfatning av at utvikling av ferdigheter tidlig i livet er en viktig faktor for å danne positive forutsetninger til idrett senere i livet, som for eksempel økt motivasjon til å bli bedre samt iver til å opprettholde deltakelse. Derimot trekker elevene frem at det er mulig å tilegne seg ferdigheter senere i livet, men at frykt for å mislykkes og frykt for andres meninger om deres prestasjoner blir sett på som barrierer (Barnett et al., 2013). Når det kommer til konkurranse så blir det rapportert i Martins et al. (2018) og Beltrán-Carrillo et al. (2012) at enkelte elever misliker konkurranse og fokuset rundt det, da de bekymrer seg for egne prestasjoner, ekskludering, overflødighet, mislykkethet, mangelen på moro og mulighet for læring. I motsetning trekker Barnett et al. (2013) frem at de organiserte elevene ser på konkurranse som en motiverende faktor for økt deltakelse, mens de ikke-organiserte ønsker mindre fokus på det. Både i Barnett et al. (2013) og Tannehill et al. (2015) kommer elevene selv med mulige løsninger til å bedre oppfatningen av konkurranse, som for eksempel ved å rette fokuset mot det sosiale, eller mot en mer personlig konkurranse istedenfor konkurranse med motstandere<sup>iv</sup>.

## 2 Teoretisk perspektiv

Det teoretiske perspektivet for denne studien er Klafkis kritisk-konstruktive teori. Klafkis teori vil bli brukt for å forstå elevenes erfaringer og erfaringskvaliteter til idrett og andre bevegelsesaktiviteter, og hvordan disse påvirker elevenes opplevelse og erfaring med kroppsøving. Ved å få kjennskap til disse erfaringene, håper vi at Klafkis teori kan hjelpe til å oppdage didaktiske tilknytningspunkter, som kan skape eller forbedre kvalitetene ulike bevegelsesaktiviteter kan ha eller har for den enkelte elev og fellesskapet som helhet i kroppsøving (Esser-Noethlichs, 2021). Kjennskapen til disse erfaringene er noe Klafki (2001) trekker frem som viktig i sin argumentasjon om bevegelseskompetanse som dimensjon innenfor danning. Klafki (2001) mener disse erfaringene kan legge grunnlag for om elevene er motiverte til å utøve ulike former for idrett og bevegelse eller avvise dem. Erfaringskvalitetene danner grunnlag for elevens deltakelse som vil påvirke deres allmenndanningsprosess.

### 2.1 Hva er danning?

Når det kommer til dannelsesbegrepet så finnes det utallige definisjoner. Sæle (2017) mener at årsaken til det er at hver definisjon knytter seg til ulike kunnskaper, praksiser, holdninger og verdier som blir sett på som gjeldende i et samfunn. Straume (2013, s. 17) sier at “danning er alltid meningsfylt – men denne meningen eksisterer ikke i seg selv, uavhengig av sin samfunnsmessige sammenheng, kulturen og historien”. Begrepet danning har historiske røtter helt tilbake til begrepet paideia, som kommer fra antikkens hellas, og kan forstås som en allsidig oppdragelse hvor hele mennesket utvikles (Isaksen, 2011). Forståelsen av hva danning er, har forandret seg opp gjennom historien i takt med det gjeldende kunnskapssynet (Isaksen, 2011). Isaksen (2011) mener også at dannelsesbegrepet har gått fra å ha fornuften i sentrum, til å vektlegge åndelig danning og estetikk, frem til den moderne forståelsen hvor det var et demokratisk danningssyn med søkelys på selvrefleksivitet. Hun forstår fokuset i det moderne dannelsesbegrepet som å skape kritiske, reflekterende og deltakende medborgere. Løvlie, Korsgaard og Slagstad (2011) hevder at selv om det har vært ulike forståelser av begrepet danning opp igjennom historien, så har allikevel opplysnings- og dannelsesteoretikerne noen fellestrekk i sine tankeganger som omfatter tre forhold: “menneskets forhold til seg selv, menneskets forhold til verden og menneskets forhold til samfunnet” (Løvlie et al., 2011, s. 11).

Paideia kom lenge før det dannelsesbegrepet vi kjenner til i dag, som utviklet seg i tankene som ble opplyst på slutten av 1700- og starten av 1800-tallet. Denne nye dannelsesstenkningen ble til med bakgrunn i de pedagogiske tankene til blant annet Pestalozzi, Fröbel, Humboldt og ikke minst Kant og hans tanker rundt menneskets selvforskyldte umyndighet (Klafki, 2021). Det norske dannelsesbegrepet stammer fra det tyske begrepet “Bildung”, som blir oversatt til dannelse på norsk (Esser-Noethlichs, 2016). Det blir i tysk litteratur skilt mellom begrepene oppdragelse og dannelse (Esser-Noethlichs, 2016). Oppdragelse retter seg mot en prosess hvor en person eller gruppe påvirker hverandre, som for eksempel foreldre som oppdrar sine barn (Steinsholdt, 2011), mens dannelse blir sett på som en mer åpen prosess enn oppdragelse (Esser-Noethlichs, 2016). Dannelse bygger på den type oppdragelse og sosialisering som fremmer danning, som vil si at for å bli et dannet menneske er man avhengig av oppdragsprosessen (Straume, 2013). Med dannelse er målet å fremme et mer fritt, selvstendig og kritisk tenkende individ i et demokratisk samfunn, hvor dette individet både handler autonomt, men også bidrar både solidarisk og ansvarlig i samfunnet (Esser-Noethlichs, 2016).

Dannelse som fenomen er noe man kan si noe generelt om, men er også noe som skjer i menneskets ubevisste plan (Sæle, 2017). Dannelse handler om menneskenes evner til å kunne bli et tenkende og handlende individ, i tillegg til at det også handler om menneskenes ubeviste tenkemåter og handlinger. Det vil si at man utvikler også dannelseskompetanse uten at en nødvendigvis er klar over det. Danning er en livslang prosess, som verken har en tydelig start eller slutt (Hellesnes, 1992). Danning kan forstås som hva det er eller innebærer å være et menneske (Esser-Noethlichs, 2019). Det handler om å fremme allsidig utvikling av alle menneskelige sider og ut ifra det oppnå muligheten til selvrealisering. Klafki (2021) ser på at dannelsesbegrepet er sammensatt av to sider, den materiale (objektiv) og den formale (subjektiv) danningen. Han forener disse begrepene i det han kaller for kategorial danning, som forstås som at barnet (subjektet) åpner seg for verden (objektet) og verden åpner seg for barnet. Isaksen (2011) mener at dannelse handler om et spenningsfelt mellom det å påføre barn holdninger, verdier og kunnskaper og det å gi de muligheten til selvstendigjøring og kritisk tenkning.

Skolen utgjør en sentral del i dannelsesprosessen til mennesket. “Skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Isaksen (2011) skiller begrepet danning fra utdanning, ved at hun forstår danning som noe

frigjørende og selvstendig, mens hun forstår utdanning som det å lære bestemte ferdigheter og metoder. Skolens grunnopplæring blir sett på som en viktig del av dannelsesprosessen, da den har individets ansvarlighet, selvstendighet, frihet og medmenneskelighet som mål (Kunnskapsdepartementet, 2017). Denne opplæringen skal ifølge Kunnskapsdepartementet (2017) gi et godt grunnlag for elevene når det kommer til å forstå seg selv, andre og verden, samt for å gjøre gode valg i livet. Engebretsen (2016) ser på dannelse som et didaktisk begrep, da hun mener at det har betydning for valg av innhold, men også at det legger grunnlaget for hvilke verdier og normer som bør være i et læringsmiljø. Klafki (2007: i Esser-Noethlichs, 2019, s. 51) trekker frem at han ser på danning som et perspektiv som skal gi retning for læring og utvikling i skolen. Det vil derfor være viktig at undervisningen i skolen fremmer dannelseslæring. Dannelse kan ikke skje av seg selv, men kan utvikles når undervisningen fremmer dannelse (Engebretsen, 2016). Det er viktig å se på dannelse som noe som utvikles i en sosial setting, da dette er noe som er rundt oss hele tiden i samfunnet (Straume, 2013). Vi mennesker påvirker hverandre på ulike måter, som vil ha innvirkning på dannelsesprosessen (Hellesnes, 1992). I skolen dannes elevene både når de arbeider selvstendig, men også når de samarbeider med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kroppsøving er den sosiale setting mellom lærer-elev, og elev-elev en sentral del av undervisningen og dannelsesprosessen i kroppsøving.

## 2.2 Wolfgang Klafki

Wolfgang Klafki (1927-2016) var en dannelsesdidaktiker og pedagog fra Tyskland. Han er velkjent for sine teorier, og blir omtalt som en klassiker på lik linje med andre store navn innenfor pedagogikkens historie, som blant annet Pestalozzi, Rousseau og Föble. En av teoriene han er mest kjent for er den kritisk-konstruktive teorien, som bygger på den åndsvitenskapelige tradisjonen (Klafki, 2021). Med hans kritisk-konstruktive didaktikk forsøker han å ordne dannelsesbegrepet slik det fremstod under 19. og 20. århundre. Der kritiserte han dannelsesbegrepet for blant annet å ha mistet sitt samfunnspolitiske progressive element, at det ble et privilegium for overklasse, og at det mistet sitt elementet av individualisering. Hans kritisk-konstruktive didaktikk er en dannelsessteoretisk didaktikk (Klafki, 2021).

## 2.3 Kritisk-konstruktiv didaktikk

Didaktikk defineres som teori og praksis om undervisning og læring (Peitersen & Rønholt, 2008). I didaktikken fokuserer man blant annet på å undersøke forutsetninger som ligger til grunn for planlegging, gjennomføring og forbedring av undervisning (Esser-Noethlichs, 2021). Fundamentet i Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk er dannelsesbegrepet (Klafki, 2021). Klafki (2001, 2021) påpeker at dannelse må forstås som en selvstendig og personlig utviklet sammenheng mellom tre grunnleggende dimensjoner, som man automatisk arbeider seg mot og tar personlig ansvar for. Disse tre dimensjonene er selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er dimensjoner som i et dannelsesperspektiv henger nøye sammen, og er gjensidig avhengig av hverandre (Esser-Noethlichs, 2019). Hvis vi mennesker skal kunne leve i et demokratisk samfunn, mener Klafki at vi må utvikle og vedlikeholde disse dimensjonene, fordi nettopp disse dimensjonene ligger til grunne for et demokratisk samfunn (Engebretsen, 2016). Klafki forklarer dimensjonene slik:

Det første grunnleggende dimensjonen er *selvbestemmelse*. Selvbestemmelse handler om at hvert enkelt individ tar sine egne individuelle valg knyttet til livsforhold og meninger, knyttet til for eksempel mellommenneskelige relasjoner, yrke, etikk og religiøsitet (Klafki, 2001, 2021). Det handler om at vi mennesker ikke skal bli overstyrt av andre. Selvbestemmelse kan kobles til Kants tanker rundt det at mennesker skal bruke sin egen forstand uavhengig av en annens ledelse, men ikke uavhengig av samspill med andre (Esser-Noethlichs, 2019). Esser-Noethlichs (2016, 2019) forstår selvbestemmelse som at man har frihet til å ta egne uavhengige valg og forme eget liv. Denne friheten er noe Klafki er opptatt av at hvert enkelt menneske skal tilegne seg, og kan kalles autonomi. Denne autonomien handler ikke om at vi mennesker skal ta egoistiske valg som kan ha negativ konsekvens for andre, for det strider imot tanken bak dannelsesidealet. Men det handler om å ta autonome valg med “samfunnets beste” i tankene (Esser-Noethlichs, 2016). Det å ta valg som ikke bare er det beste for en selv, men også for andre mennesker, viser hvordan selvbestemmelse henger sammen med medbestemmelse og solidaritet. Selvbestemmelse er ikke noe man kan skaffe gjennom andre, men er noe man kun selv kan skaffe. Men for å kunne komme til selvbestemmelse er man avhengig av andre, altså av et fellesskap, for dannelsesprosessen er noe som skjer i et fellesskap med andre (Jank, Meyer & Christiansen, 2006).

Den andre grunnleggende dimensjonen er *Medbestemmelse*. Medbestemmelse går ut på at hvert enkelt individ har krav på, muligheten til og ansvar for å delta i utformingen av de felles kulturelle, økonomiske, sosiale og politiske forholdene, men plikter samtidig å delta i et sivilisert samfunn (Klafki, 2001, 2021). Medbestemmelse viser til at vi mennesker må være villig og kompetent til å ta del i utformingen av samfunnet (Hohr, 2011). Klafkis hensikt med medbestemmelse er å danne mennesker til å være et handlende og medvirkende menneske i et demokratisk samfunn (Esser-Noethlichs, 2016). I Klafkis forståelse av medbestemmelse, ligger det til grunn at ingen mennesker kan benytte seg av medbestemmelse, uten å samtidig vise muligheten til selvbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2021). Med medbestemmelse vil denne personlige og politiske friheten som følger med, innebære at man må være i stand og villig til å forsvare friheten hos andre (Hohr, 2011). Det vil si at den samme tanken rundt det at muligheten til selvbestemmelse ikke skal benyttes på en egoistisk måte, også gjenspeiles i forståelse av medbestemmelse. Verken medbestemmelse eller selvbestemmelse skal kun benyttes for å anerkjenne en selv, men skal også benyttes til å hjelpe andre medmennesker (Klafki, 2021). Dette viser hvordan solidariteten henger tett sammen med både selvbestemmelse og medbestemmelse.

Den tredje grunnleggende dimensjonen er *Solidaritet*. Solidaritet handler om at alle som krever og hevder retten til selvbestemmelse og medbestemmelse i samfunnsrelaterte saker, må erkjenne at alle andre også har samme rettighet. Personen skal dermed stå opp for å slå seg sammen med dem som blir nektet eller har begrensede muligheter for selvbestemmelse og medbestemmelse på grunn av sosiale forhold, underprivilegering, politiske begrensninger og undertrykkelse (Klafki, 2001, 2021). Solidaritet handler altså om at man i samfunnet skal inkludere og ta vare på hverandre (Klafki, 2021). Den grunnleggende tanken i solidaritetsbegrepet er at det er fellesskapet som er i sentrum og ikke det enkelte individ. I forståelsen av solidaritet er det å ha empati for andres situasjon og det å handle deretter en sentral tanke. I et demokratisk samfunn må vi mennesker utvikle evnen til å ta ansvar for både oss selv, men også andre (Engebretsen, 2016). Selvbestemmelse og medbestemmelse er individuelle rettigheter en har i et demokratisk samfunn, og kan bare anerkjennes når de kobles til solidaritet. Solidariteten utfyller disse to dimensjonene (Engebretsen, 2016).

Muligheten til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet er noe som kan utføres i praksis i kroppsøvningsundervisning. Å lære å samarbeide er et godt eksempel, hvor dette krever at en har forståelse for hva disse dimensjonene betyr i praksis. Et fokus på samarbeid

krever at elevene gjennom å vise blant annet respekt, tillit, empati og ansvar i aktiviteten, skal utvikle sosiale og fysisk ferdigheter (Engebretsen, 2016). Dette krever at alle elever skal få muligheten til å uttale seg, bli hørt, og møtt med respekt. De mestringssterke skal møte de mestringsvake elevene med empati og solidaritet, som kan være med på å utvikle tillit til hverandre (Engebretsen, 2016). Dette betyr at enkelt elever vil få et større ansvar enn andre for å kunne løse problemer som oppstår i samhandlingen. Engebretsen (2016) mener at dannelsesdimensjonene kommer spesielt frem i prosessen mot resultatet. Basert på dette må undervisningen med jevne mellomrom bevisstgjøre elevene på de sosiale egenskapene som forekommer i denne prosessen, og ikke kun fokusere på egenverdien til faget som omhandler læring av fysisk-motorisk bevegelseskompetanse (Engebretsen, 2016). En metode for å få elevene til å reflektere over de sosiale egenskapene og Klafkis tre grunnleggende dannelsesdimensjoner, er nettopp å ta opp en samtale rundt kompetansemålene i kroppsøving som omhandler det å “gjøre hverandre gode” (Engebretsen, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2019).

### 2.3.1 Tre betydningsmomenter ved begrepet allmenndannelse

Allmenndannelse er et kjernebegrep i Klafkis teori. I skolen er allmenndanning et overordnet mål, og utgjør rammen for grunnopplæringen i den norske skole, som har til sikte å gi enkeltmennesket frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dimensjonene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet sammenfatter allmenndanningen og skal fremmes for elevene i kroppsøvingsfaget, på lik linje som i andre fag (Esser-Noethlichs, 2021). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015) skal kroppsøving være et allmenndannende fag for elevene. Det innebærer at man i kroppsøvingen må inkludere et innhold som er allmenndannende for elevene. Klafki (2021) trekker frem tre betydningsmomenter som er sentrale i dannelsesbegrepet. Betydningsmomentene er utarbeidet ut ifra Klafkis forståelse av allmenndannelse. Klafki (2021) forklarer de tre betydningsmomentene som følger:

Det første betydningsmomentet for allmenndannelse er “dannelse for alle” (Klafki, 2021, s. 70). Dette kan knyttes til fellesskolens grunnidé, hvor alle elever uansett bakgrunn skal få muligheten til danning (Esser-Noethlichs, 2021). Allmenndanning kan forstås som en grunnrett, som alle medlemmene i et samfunn uansett bakgrunn både skal ha muligheten og retten til å oppnå (Klafki, 2021). Dannelse for alle er en forutsetning for å motvirke sjanselikheter som oppstår i samfunnet (Klafki 2007: i Esser-Noethlichs, 2021, s. 150). Det



er også forutsetning for at alle mennesker skal få like muligheter til å utvikle muligheten til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2021).

Det andre betydningsmomentet for allmenndannelse er “dannelse innen allmennhetens formidlende element” (Klafki, 2021, s. 70). Dette handler om at “danning skal foregå i medium av det allmenne” (Esser-Noethlichs, 2021, s. 150). For å fremme danning hos et menneske, vil det allmenne (ytre verden) være det nødvendige mellomleddet for å kunne oppnå dette. Allmenndannelse må oppfattes som tilegnelse av og konfrontasjon med det som berører alle mennesker i felleskapet (Klafki, 2021). Det handler om tilegnelse av fellesmenneskelige problemstillinger som har eksistert gjennom historien, nåtiden og som utvikles i fremtiden, samt et oppgjør med disse (Engebretsen, 2016). Disse menneskelige problemstillingene er det Klafki (2021) beskriver som tidstypiske nøkkelproblemer. Basert på dette kan det allmenne rundt oss fremstilles som det vi trenger for å kunne stimulerer utvikling av de “iboende krefter” i oss (Esser-Noethlichs, 2021, s. 150). Allmenndannelsen skal gi menneskene frihet til å forstå og forme sin nåværende samtid og kommende fremtid i selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2021).

Det tredje betydningsmomentet for allmenndannelse er “allmenndannelse må oppfattes som dannelse innenfor alle grunndimensjoner av menneskelige interesser og evner” (Klafki, 2021, s. 71). Dette punktet ligger tett opp mot det andre betydningsmomentet, danning innen det allmenne. Forskjellen er at danning innen det allmenne fokuserer på den ytre verden, mens dette punktet fokuserer på danning innen alle grunndimensjoner av menneskelige interesser og evner, altså som dannelse av:

- Den lystbetonte og ansvarlige omgangen av egen kropp
- De kognitive mulighetene
- Produktivitet i håndverksmessig-teknisk henseende og i hjemmet
- Menneskelige relasjonsmuligheter, med andre ord sosial læring
- Den estetiske iakttagelsesevnen, formgivningsevne og dømmekraft
- Evnen til å treffe etiske og politiske avgjørelser og utføre etiske og politiske handlinger (Klafki, 2001, s. 18; 2021, s. 71).

Allmenndannelsen skal dermed ikke bare handle om å løse de tidstypiske nøkkelproblemene, da det kan skape fare for fiksering og mangel på åpenhet. Det skal også handle om å utvikle

og utfordre kognitive, emosjonelle, estetiske, sosiale, praktiske og kroppslige evner (Engebretsen, 2016; Klafki, 2021).

Innenfor allmenndannelse er det sentralt at alle elever utvikler kunnskaper og erfaringer innenfor et allsidig felt (Klafki, 2021). Basert på Klafkis forståelse av allmenndannelse viser det seg at skolens undervisning og virksomhet må ha et læringsfokus på flere områder enn bare det kognitive (Engebretsen, 2016). Dette betyr at elevene må få praktiske og kroppslige utfordringer. Ut ifra dette mener Klafki (2001: i Engebretsen, 2016, s. 98) at faglige elementer som lek, spill, kroppslig bevegelse og idrett bør være representert i skolen. Ifølge Engebretsen (2016) spiller kroppen en viktig rolle i dannelsesprosessen, da det å ta vare på egen kropp blir sett på som et viktig punkt (Engebretsen, 2016). Klafki (1992, 2001) trekker frem at kroppsøving utgjør en spesiell dimensjon for utvikling av mellommenneskelige relasjoner gjennom idrett, lek og bevegelse. I tillegg trekker han frem at en lystbetont og ansvarsfull omgang med egen kropp og bevegelsesevne, og evnen til estetisk persepsjon-, uttrykk- og vurdering er sentrale dimensjoner for kroppsøving. Ut ifra dette mener Klafki (2001) at en sentral dimensjon med allmenndannelsen er å utvikle bevegelseskompetanse og at dette er spesielt i kroppsøving. Kroppsøvingsfagets egenverdi bygger på at elevene skal lære å ta vare på egen kropp, få en allsidig bevegelseskompetanse, og tilegne seg varierte fysisk-motoriske ferdigheter, som er en viktig del i dannelsesprosessen (Engebretsen, 2016). Kroppsøvingslærerne har et dannelsesansvar for alle elevene uansett forutsetninger. En utfordrende, men viktig jobb for lærerne er å prøve å tilrettelegge slik at alle elevene trives, mestrer og er motivert for faget (Engebretsen, 2016). I kroppsøvingsundervisningen kan de fleste punktene for allmenndannelse av elevene tilfredsstilles ved at man velger innhold og tilrettelegger for utvikling av både kroppslig, estetisk, etisk, kognitiv og sosiale ferdigheter og egenskaper hos elevene. Samtidig må de tenke over formidlingen av innholdet i forhold til dannelsesdimensjonene og at læringsmiljøet utvikles ut ifra et dannelsesperspektiv (Engebretsen, 2016).

### 2.3.2 Kategorial danning

Klafki utviklet begrepet kategorial danning basert på de tre forståelsesmomentene for allmenndanning. Dette er grunnstammen i Klafkis didaktiske teori, hvor han forsøker å samle elementene innenfor den materiale og formale siden av danningen (Esser-Noethlichs, 2021). Klafkis kategoriale dannelsesteori beskriver hvordan erfaringer er en viktig og naturlig del av

læring. Undervisning som ikke bygger på bakenforliggende dannelsese teori, vil dermed ansees som meningsløs ifølge Klafki (2021). Kategorial dannelse deles opp i to deler; material dannelse og formal dannelse. Material dannelse bygger på tankegangen som legger vekt på hvilken danningseffekt et innhold har på en person (Klafki, 2021). Et visuelt eksempel på material dannelse er at eleven starter som en tom beholder, som skal fylles av kulturelt og samfunnsmessig innhold (Hohr, 2011). Den formale dannelsen fokuserer derimot på å øve på personlige evner og mentale funksjoner som ikke er påvirket av innholdet. Klafki kobler den formale danningen til punktene under det tredje forståelsesmomentet for danning (Esser-Noethlichs, 2021).

Den kategoriale dannelsen kan oppnås ved at eleven tilegner seg kategorier, som kan forstås ut ifra samfunnet og kulturen som eleven lever i. Klafki (2021) beskriver sammenhengen som en dobbel åpning, ved at eleven åpner seg for verden (elementære) og verden åpner seg for eleven (fundamentale). Dette begrepet bygger på det eksemplariske prinsippet, som innebærer at det er optimalt, og er noe som bør ligge til grunn for valg av innhold i undervisning (Klafki, 2021). Klafki (2021) deler det eksemplariske i to kriterier: det elementære og det fundamentale. Disse kriteriene retter seg til kategoriene subjektiv og objektiv (Hohr, 2011; Klafki, 2021). Det elementære kan beskrives som elevens forståelse (Hohr, 2011), som er en grunnleggende viten som åpner opp for faglig innhold (Klafki, 2021), og det fundamentale som forståelsen av en sak (Hohr, 2011), som refererer til elevens livserfaringer i møte med det objektive (Klafki, 2021). Didaktikken skal dermed tilrettelegge undervisningen slik at elevene kan utvikle disse kategoriene, slik at de kan høste erfaringer fra verden og handle i den (Hohr, 2011). Dette betyr at en må vurdere om kompetansemål, delmål og vurderingskriterier fremmer den kategoriale danningen (Hohr, 2011). Lærerens oppgave vil være å identifisere funksjonen og rollen innholdet har til elevens verden, og deretter arbeide med å utfordre og utvide den. I et fremtidsrettet perspektiv må lærerne ikke oppgi all erfaring og modenhet fra de voksne og overkjøre elevens samtid, men være en brobygger mellom de voksnes perspektiv og elevens perspektiv (Hohr, 2011).

### 2.3.3 Kritisk-konstruktivt perspektiv

Klafkis didaktiske teori har senere supplert et kritisk-konstruktivt perspektiv som bygger på den kategoriale tenkningen hans. Begrepet kritikk handler om å reflektere over relasjonen mellom samfunnets krav og elevenes læring og utvikling kontinuerlig (Esser-Noethlichs,

2016). Denne didaktikken handler blant annet om at alle barn og unge som har pedagogisk støtte i deres læringsprosesser, skal få muligheten til å øke deres muligheter til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet (Klafki, 2021). Samtidig er denne didaktikken viktig fordi skolen og det demokratiske samfunnet ikke er systemer som er helt perfekte, og som basert på dette stadig trenger nye reformer (Adorno, 2015). Didaktikken må basert på dette undersøke uttrykk og årsaker som hindrer utviklingen av disse tre dimensjonene i undervisning og læring på den ene siden, og på den andre siden formidle, utarbeide og teste muligheter for å kunne realisere slike undervisnings- og læringsprosesser (Klafki, 2021). For å stadig kunne utvikle undervisningspraksisen er man avhengig av å kritisk reflektere over både egen undervisningspraksis, samt samfunnets krav sett i forhold til elevenes behov (Esser-Noethlichs, 2021).

Begrepet konstruktiv vektlegger praksis i skole- og samfunnsvirkelighet, hvor det grunnleggende i dette didaktiske konseptet er interessen for å handle, forme og forandre (Gundem, 2011; Klafki, 2021). Klafki ønsker med dette begrepet å skape et forhold mellom teori og praksis. Å skape dette teori/praksis-forholdet innebærer både, å undersøke og skaffe de forutsetningene og mulighetene som trengs for å oppnå en vellykket undervisning. I tillegg inkluderer det forståelse av forventning om teorier, utkast til modeller for en mulig praksis, og begrunnende begreper for en endret praksis. Det vil si at teoretisk forståelse skal føre til en konstruktiv forandring av praksis, et eksempel kan være dannelsesforståelse som skal være med på å utvikle en mer human og demokratisk skole (Esser-Noethlichs, 2021; Klafki, 2021). Gundem (2011, s. 40) mener at “det konstruktive blir nærmere knyttet til en utvikling av skole og undervisning som ivaretar prinsipper som selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet i forhold til skolens mål”. Med målet om å kontinuerlig forbedre praksis, knytter Klafki det konstruktive til kritikk for å sikre relasjonen til praksis, slik at kritikken ikke blir et formål i seg selv (Esser-Noethlichs, 2016).

#### 2.3.4 Det tradisjonelle prestasjonsbegrepet

Klafki (2021) argumenterer for at skolen har bruk for et endret syn på prestasjonsbegrepet. I kroppsoving argumenterer han for et mindre fokus på konkurransepreget idrettsaktiviteter og heller et større fokus på idrettens- og kroppsovingsfagets egenverdi. Klafki trekker frem noen endringer:

- Prestasjonsbegrepet i skolene er dominert av et resultatorientert og et produktorientert fokus. Dette innebærer krav om og bedømmelse av synlige og målbare resultater hos elevene (Klafki, 2021). Klafki tar avstand fra denne måten å se på prestasjonsbegrepet, og fremmer heller et fokus på utvikling av bevegelsesglede, spill og individuelle valgmuligheter. I idrettslig spill kan elevene få mulighet til å både erfare og oppleve kroppen på lystbetonte måter hvor de har mulighet til å “prestere, uten å måtte prestere” (Klafki, 1992, s. 12).
- Klafki trekker videre frem et behov for å forstå kroppsøvingen som et hjelpemiddel til å utvikle selvdanning og selvopplæring hos elevene gjennom bevegelse (Klafki, 1992). Dette vil si at kroppsøvingslærerne må tilrettelegge for en undervisning som gir muligheten for individuell utvikling hos alle elevene, slik at de gradvis kan oppdage og danne seg interesseområder. For å gi elevene muligheten til dette, krever det at elevene blir tilbudt et bredt og varierende aktivitetsutvalg, hvor de skal ha muligheten til å både utforske og prøve, for å finne sine interesser (Klafki, 1992). I disse fasene trekker Klafki frem at det er viktig å ikke fokusere på de synlige og målbare resultatene, som ferdigheter og prestasjoner ved konkurranse. Basert på dette mener Klafki (1992) at konkurranse derfor må være noe som er frivillig i kroppsøvingsfaget.
- Ut ifra dette mener Klafki at konkurranse ikke er noe som skal fjernes fra kroppsøvingen, da dette er noe mange elever trives med (Esser-Noethlichs, 2021). Det Klafki mener er at faget har behov for en utvidelse av ulike bevegelsesaktiviteter, da dette kan gi flere elever muligheten til aktiv deltakelse enn hva konkurranseorienterte idretter gir (Esser-Noethlichs, 2021).

En slik utvidelse av ulike bevegelsesaktiviteter som Klafki foreslår åpner opp for en større mulighet til å kunne indre differensiere undervisningen for elevene, en hva konkurranseorienterte idretter åpner opp for (Esser-Noethlichs, 2021). Aktiviteter som sjonglering, balansering eller lignende aktiviteter kan gi elevene muligheten til å kunne løse oppgavene på mer individuelle måter, enn hva for eksempel 100m løping vil. Som Klafki trekker frem bør ikke konkurranse fjernes fra faget, men det må legges opp til at det er frivillig å delta, og at elevene opplever sjanselighet (Esser-Noethlichs, 2021). Dette innebærer at elevene skal ha mer eller mindre de samme sjansene til å vinne. Kroppsøvingen er et fag hvor elevene i klassen representerer et mangfold og ikke nødvendigvis likhet. Dette gjør

muligheten for tilrettelegging av sjanselighet mer utfordrende, og konkurranse uten sjanselighet vil for noen elever kun oppleves som urettferdig og meningsløst (Esser-Noethlichs, 2021). Dette betyr ikke at det skal tas bort fra faget, da konkurranse er noe som mange elever både liker godt og ser på som en motivasjonsfaktor i faget. Derimot må man prøve å finne andre didaktiske grep som kan gjøres for å fremme sjanselighet, som for eksempel tilpasning av regler og oppgavestillingen, eller gjøre konkurransen om til et fellesprosjekt hvor de ulike forutsetningene til elevene blir hensyntatt (Esser-Noethlichs, 2021).

### 2.3.5 Indre differensiering

Differensiering kan settes opp mot tilpasset opplæring, og er et didaktisk begrep (Esser-Noethlichs, 2021). Klafki (2021) skiller mellom indre differensiering og ytre differensiering. Indre differensiering beskriver alle former for differensiering, og benyttes innenfor en klasse eller læringsgruppe som har felles undervisning. Motparten til indre differensiering er ytre differensiering, der elevene er inndelt eller valgt ut ifra enkelte kriterier, som prestasjonsnivå eller interesser (Klafki, 2021). Selv om de er forskjellige, utelukker de ikke hverandre og de kan benyttes samtidig. For eksempel kan man under en aktivitet i kroppsøvningsundervisningen velge å dele klassen inn i ulike grupper basert på ferdighetsnivåer (ytre), samtidig som at læreren kan gi individuelle krav til ulike elever innenfor grupperingene (indre).

Tanken bak undervisning er å gi alle elever de samme kravene, tiden og betingelsene, for å kunne gi alle barn gunstige læringsmuligheter, noe som er utilstrekkelig for en lærersentrert undervisning som dominerer i skolen (Klafki, 2021). Denne utilstrekkeligheten åpner opp for ytre differensiering, men ulempene er større enn fordelene (Esser-Noethlichs, 2021). Indre differensiering derimot forsøker å finne en løsning, slik at alle elever kan oppnå gunstige læringsmuligheter uten å bli gruppert etter kriterier. Ytre differensiering har til hensikt å danne homogene grupper ved å benytte ulike kriterier, noe som ikke finnes da alle elever er forskjellige med hensyn til forutsetninger, læringsmuligheter, lærevansker og læringsmotstand (Klafki, 2021). En slik tanke skaper en rekke problemer, som at skolesvake ikke får lært av skolesterke elever som øker forskjellene i samfunnet (Esser-Noethlichs, 2021; Klafki, 2021). Homogenisering ansees også å påvirke elevenes selvfølelse, ved at de skolesvake anser seg selv som prestasjonssvake, som har en negativ påvirkning på motivasjon til læring, arbeidsinnsats og selvtillit (Klafki, 2021), noe som ikke er forenlig med

dagens læreplan. Ytre differensiering strider dermed imot tanken om mangfold som læringsressurs, og indre differensiering ansees som mer anvendelig for å fremme utvikling hos alle elever, både kognitivt, sosialt, fysisk og emosjonelt (Esser-Noethlichs, 2021). Indre differensiering har til hensikt å:

- Fremme og støtte alle elever i tilegnelsen av erkjennelser, kunnskap, evner og ferdigheter på en gunstig måte,
- Stimulere og støtte utviklingen av ulike personligheter og deres gjensidige relasjoner,
- Fremme enhver elevs selvstendighet, ved å lære eleven å lære,
- Utvikle elevens evne til bevisst sosial læring og innenfor de rammene utvikle samarbeidsevnen (Esser-Noethlichs, 2021, s. 156; Klafki, 2021, s. 219).

## 3 Metode

I dette kapittelet vil studiens vitenskapelige grunnlag bli beskrevet og valgt metode bli presentert og begrunnet. I tillegg vil redegjørelse og begrunnelse av spørreundersøkelse og intervjuguide bli beskrevet. Studiens datainnsamling, bearbeidelse og analyse vil bli redegjort og begrunnet, samt forskningsetiske sider ved studien.

### 3.1 Design

I denne masteroppgaven skal det undersøkes hvilke erfaringer og erfaringskvalitet 10. trinn elever har med idrett og andre bevegelsesaktiviteter, og hvordan dette påvirker opplevelsen og erfaring med kroppsøving. Basert på problemstillingen valgte vi å benytte oss av triangulering, hvor kvantitativ og kvalitativ metode ble brukt for å utfylle hverandre.

Da en del av problemstillingen omhandler å undersøke flere elevers erfaringer og erfaringskvaliteter med idrett og andre bevegelsesaktiviteter, vurderte vi at denne delen best ville bli besvart ved bruk av kvantitativ metode. Innenfor kvantitativ metode ble spørreskjema valgt for kunne beskrive hyppigheten og omfanget til fenomenet vi undersøker (Jacobsen, 2015). Ved å benytte oss av kvantitativt spørreskjema, fikk vi muligheten til å samle inn erfaringer og erfaringskvaliteter fra flere elever i et større demografisk område, enn hva en kvalitativ metode kunne (Jacobsen, 2015; Nardi, 2018).

Valget av kvalitativ metode baserer seg på at en del av problemstillingen vår handler om å dypere sette oss inn i og forstå elevenes erfaringer og erfaringskvaliteter som fremkommer i spørreundersøkelsen. Den metoden som ble valgt innenfor kvalitativ tilnærming er et kvalitativt forskningsintervju. Fokuset var å få en så nøyte beskrivelse som mulig av hva informantene har opplevd og erfart. Denne beskrivelsen dannet grunnlaget for hvordan vi vil forstå det vi undersøkte, noe som var mulig gjennom kvalitativt intervju (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2021). Det kvalitative forskningsintervjuet kan ha forskjellig grad av struktur, og i vår oppgave ble det benyttet et semistrukturert intervju. Her blir det tatt utgangspunktet i en overordnet intervjuguide, hvor rekkefølgen på spørsmålene og oppfølgingsspørsmål kan variere basert på informantenes fortelling (Johannessen et al., 2021).



Når det kom til forskningsdesign falt valget på tverrsnittdesign. Dette var basert på at dataene fra spørreundersøkelsen og intervju kun vil bli registrert en gang, og det vil ikke bli gjort noe oppfølgingsstudie (Ringdal, 2018). Tverrsnittdesign gir oss muligheten til å få informasjon om hvordan elevenes erfaringer og erfaringskvaliteter til idrett og andre bevegelsesaktiviteter er på det bestemte tidspunktet (Johannessen et al., 2021). På bakgrunn av dette valgte vi å bruke spørreundersøkelse og intervju med tverrsnittdesign for å kunne besvare problemstillingen vår. Spørreundersøkelsen ble brukt som en screening for utvelgelse av deltakere til intervjuene. Dataene fra begge metodene bidrar med å utdype og utfylle eventuelle uklarheter i besvarelsen og kan avdekke overraskende resultater sammen eller hver for seg (Jacobsen, 2015). Vi kan ved hjelp av dataene fra intervjuene bedre forstå tallene fra spørreskjema, men også omvendt. Ved å ha muligheten til å blande funnene fra begge metodene, vil det gi oss mer innsikt rundt vår problemstilling.

### 3.1.1 Operasjonalisering og utvikling av spørreskjema

I starten av utarbeidelsen av spørreskjemaet undersøkte vi om det fantes andre kvantitative studier som konkret undersøkte elevenes erfaringer og erfaringskvaliteter til idrett og andre bevegelsesaktiviteter, noe vi ikke fant. Derfor måtte vi konstruere vårt eget spørreskjema, med inspirasjon fra tidligere spørreskjemaer. Spørreskjemaet inneholdt noen testledd som vi hadde konstruert selv, og en del testledd som vi har hentet fra tidligere studier, som blant annet kartleggingsstudien til Moen et al. (2018) og masteroppgaven til Jeppesen (2020). Det å hente testledd fra tidligere spørreundersøkelser er en fordel med tanke på at disse er validitetstestet. I testleddene vi selv utarbeidet, så var dette på bakgrunn av vår forståelse av erfaring, erfaringskvalitet og Klafkis kritisk-konstruktive didaktikk.

Under utarbeidelsen av spørreskjemaet var operasjonalisering av fenomener som vi ønsket å undersøke, en av prosessene vi måtte gjennomføre. Operasjonalisering viser til en prosess der man gjør teoretiske begreper eller variabler målbare (Ringdal, 2018). En forutsetning for å kunne gjennomføre en god kvantitativ undersøkelse er at det som skal undersøkes lar seg konkretisere, slik at vi kan stille presise spørsmål som har konkrete og avgrensede svaralternativer (Jacobsen, 2015). I denne studien måtte erfaring, erfaringskvaliteter og kritisk-konstruktiv didaktikk konkretiseres slik at de ble målbare. Det å skulle operasjonalisere fenomenene på en slik måte at rikdommen i de teoretiske begrepene ble redusert til noe som kunne empirisk håndteres (Ringdal, 2018), i tillegg til at det skulle være

forståelig for informantene, var en veldig utfordrende prosess. Under operasjonalisering av kritisk-konstruktiv didaktikk valgte vi å bruke Klafkis tre grunnleggende dimensjoner selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Når vi skulle operasjonalisere hver av disse begrepene, hentet vi inspirasjon fra Jeppesen (2020), hvor selvbestemmelse ble operasjonalisert ned til begreper som “stoler på meg”, “avgjøre selv” og “ta ansvar”. Medbestemmelse ble operasjonalisert ned til begreper som “være med”, “lytte til hverandre” og “bestemme”. Solidaritet ble operasjonalisert ned til begreper som “bryr seg om” “samarbeide”, “bidra” og “hjelp”.

Da vi startet med utarbeidelsen av spørreskjemaet endte vi med å konstruere et spørreskjema hvor store deler av spørsmålene bestod av testledd med lukkede spørsmål. Lukkede spørsmål er spørsmål hvor svaralternativene er faste (Ringdal, 2018). Fordelen med lukkede spørsmål er at det er lettere å besvare, mens ulempen er begrensning av informasjon utover de oppgitte svaralternativene (Johannessen et al., 2021). Ulempen blir også svakere, da vi la til intervju som fyller ulempens tomrom. Noen få testledd i spørreskjemaet inneholdt også åpnet spørsmål, men dette kom hvis informantene hadde krysset av på “annet” eller “andre grunner”. Åpne spørsmål er spørsmål hvor informantene fritt får muligheten til å formulere svarene sine (Ringdal, 2018). Vi inkluderte disse åpne spørsmålene i tilfelle informantene opplevde at de savnet noen svaralternativer.

Ifølge Ringdal (2018) har vi et høyt standardisert spørreskjema, som vil si at det består nesten utelukkende av faste spørsmål og svaralternativer. Alle informantene som deltok i spørreundersøkelsen, gjennomførte et helt identisk spørreskjema. Når det kom til intensitetsskalaen for svaralternativene, kom vi frem til likert-skalaen, som hadde fem ulike alternativer for å måle intensitet, altså en femtrinnskala (Nardi, 2018). Denne skalaen har høyest reliabilitet og validitet, da den inneholder et nøytralt svar som reduserer omfanget av tilfeldige svar og påvirker ikke validiteten negativt (Johannessen et al., 2021). I tillegg øker reliabiliteten i testskårene med en slike skala, på grunn av dens enkelthet og raske skåring (Friborg, 2010). Ringdal (2018) trekker også frem at likert-skalaen passer godt når det kommer til å måle holdninger og adferd hos elevene. Vi valgte fire ulike måter å navngi de fem ulike intensitetene fra utvalget til likert, og endte med skala 1: helt enig – helt uenig, skala 2: veldig ofte – aldri, skala 3: veldig positiv – veldig negativ. 4: veldig godt – veldig dårlig. Ved å bruke slike skalaer minimerte vi antall spørsmål som startet likt. Vi brukte også

et matriseforformat på majoriteten av spørsmålene, da en av egenskapene til dette formatet er at det for informantene ser ut som færre spørsmål å besvare (Nardi, 2018).

Spørreskjema startet med et generelt spørsmål om hvilket kjønn elevene identifiserte seg med. Vi valgte å benytte oss av kjønnsidentifisering ved å bruke juridiske kjønn: “Gutt”, “Jente” og “Annet/ønsker ikke svare”. Etter dette generelle spørsmålet, bestod spørreskjema av spørsmål knyttet til forskjellige temaer. Det første temaet handlet om elevenes erfaringer og erfaringskvaliteter med idrett og andre bevegelsesaktiviteter utenfor skolen. Under dette temaet finner man testledd som går på type aktivitet, hyppighet og årsaker. Her ble spørsmålene som tok for seg hyppighet og aktivitet hentet direkte fra Moen et al. (2018), men spørsmålene angående årsaker var noe vi selv utarbeidet. Det andre temaet gikk ut på elevenes erfaringer og erfaringskvaliteter med kroppsøving. Under dette temaet finner man testledd som går på læring, innhold, vurdering, fravær, opplevelse og erfaring. Store deler av disse spørsmålene ble hentet direkte fra Moen et al. (2018), hvor vi ved noen av spørsmålene la til ekstra svaralternativer med tanke på hva vi skulle undersøke. De resterende spørsmålene under dette temaet utarbeidet vi selv. Den siste delen av spørreundersøkelsen handlet om elevenes opplevelse av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Her hentet vi inspirasjon på hvordan spørsmålene ble stilt fra Jeppesens (2020) masteroppgave, endringen som ble gjort var å omformulere konteksten testleddende var i, slik at det passet vår undersøkelse.

Før gjennomføring av pilottest, ble det gjennomført noen siste utarbeidelser av spørreskjemaet. Disse prosessene ble gjennomført for å blant annet hindre mulige feil, mangler eller problemer som kan svekke undersøkelsen. En av de prosessene som ble gjennomført var å passe på at ingen testledd inneholdt doble spørsmål, da dette kunne føre til misforståelser eller mulige målefeil (Friborg, 2010). En annen prosess vi gjorde var å gå over alle formuleringer av spørsmål. Her fokuserte vi blant annet på å se at spørsmålene var korte, presist formulert, at de var tilpasset målgruppen, og at vi brukte riktig henvisning til elevene (du/dere) ut ifra hva spørsmålet var. Dette ble gjennomført for å unngå mulig misforståelser eller feiltolkninger hos deltakerne (Nardi, 2018). Til slutt ble det gjennomført en siste prosess, der vi skrev ned Klafkis definisjoner av selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, for å se om spørsmålene og svaralternativene stemte overens med Klafkis forståelse av begrepene.

### 3.1.2 Utvikling av intervjuguide

Målet med intervjuene er å kunne sette oss dypere inn i elevenes erfaringer og erfaringskvaliteter med idrett og andre bevegelsesaktiviteter. Det å skulle utarbeide en intervjuguide var en utfordrende og krevende prosess, men etter mye arbeid klarte vi å utarbeide en (vedlegg 8.2). Intervjuguiden tar utgangspunktet i bestemte temaer som vi ønsker å vite mer om, i tillegg til at det inneholder rom for fleksibilitet ved at rekkefølgen på spørsmålene baserer seg litt på hva informantene svarer (Johannessen et al., 2021).

Strukturen av intervjuguiden startet med en kort oppsummering av informasjon om prosjektet, tematikker som samtalen vil handle om, hva informasjonen kan bidra med, hva deltakelsen innebar, hvilke rettigheter elevene har og hvordan intervju dokumenteres og behandles (Johannessen et al., 2021). Da informasjonen var gitt og informantene ønsket å delta videre, kunne intervjuet begynne. Måten vi strukturerte selve samtalen i intervjuguiden på var ved å dele spørsmålene inn i ulike temaer. Dette gjorde vi for å lettere kunne holde en oversikt over spørsmålene, og for å gjøre det mer oversiktlig for oss selv når vi skulle transkribere og deretter analysere dataene. I avslutningen av intervjuguiden satt vi av tid til spørsmål og kommentarer fra informantene om prosjektet, i tilfelle det var annen informasjon de ville legge til (Johannessen et al., 2021). Til slutt takker vi informantene for informasjonen de har delt med oss og at de tok seg tiden til å snakke med oss.

I prosessen med å lage intervjuguiden måtte vi passe på at spørsmålene var korte og enkle, og at de var skrevet slik dagligspråket til intervjudeltakerne er (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). Dette ble gjort for å hindre mulig misforståelser hos informantene når det kommer til hva spørsmålet faktisk spør om. Under denne prosessen var det viktig å forstå at spørsmål kan være forskjellig for forskjellige informanter, og derfor fokuserte vi på å prøve å ha mest mulig åpne spørsmål og ikke standardiserte spørsmål (Kvale et al., 2015).

Utfordringer vi møtte på var det å klare å lage spørsmålene åpne nok, ikke for konkrete og at intervju spørsmålene skulle bli mindre utspørrende og mer som en samtale. Dette var noe vi ved hjelp av veileder gikk gjennom flere ganger, for å forbedre intervjuguiden før intervjuene skulle gjennomføres.

Spørsmålene i intervjuguiden tar utgangspunktet i spørsmålene fra spørreundersøkelsen.

Poenget med intervjuet var at det skulle gi oss muligheten til å gå mer i dybden i svarene som

ble oppgitt i spørreundersøkelsen. I tillegg til at det gir oss muligheten til å se svarene fra de forskjellige metodene opp mot hverandre.

### 3.2 Populasjon og utvalg

Populasjon er samlingen av enhetene problemstillingen gjelder for (Johannessen et al., 2021).

Utvalg er den gruppen elever som er trukket ut fra den populasjonen vi skal undersøke (Ringdal, 2018). I dette forskningsprosjektet er populasjonen elever på 10. trinn innenfor Viken fylkeskommune. På grunn av begrensninger som pandemien og tid, hadde vi ikke muligheten til å inkludere alle i populasjonen, i tillegg til at det var vanskelig å få et representativt utvalg for denne populasjonen. Utvalget i studien er fra 10. trinn på to skoler i Viken. Vi var tidlig klare på at vi ville rette undersøkelsen mot elever på 10. trinn.

Bakgrunnen for dette var at vi anså at det vi undersøker kunne gjøre det utfordrende å hente gode resultater på barneskolen. På videregående derimot, så kommer antall kroppsøvingstimer an på hvilken linje man har valgt. Når det kommer til hvorfor vi akkurat valgte 10. trinn og ikke 8.- eller 9. trinn, var fordi vi ønsket å få med hvordan de opplevde kroppsøving både på barneskolen og ungdomsskolen. Derfor valgt vi trinnet med mest erfaring fra kroppsøving

Vi startet prosessen med å skaffe informanter når prosjektet hadde blitt godkjent i Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Det finnes en del ulike varianter av utvelgelsesstrategier, og ut ifra målet med dette forskningsprosjektet ble informantene valgt ut ifra en kombinasjon av kriteriebasert- og bekvemmelighetsutvalg. Kriteriebasert utvalg betyr at informantene velges ut ifra spesielle kriterier som oppfylles (Johannessen et al., 2021). Inkluderingskriteriene som elevene måtte oppfylle for å delta i dette forskningsprosjektet var: elev på en ungdomsskole, eleven er 15+ år, registrert elev i 10.klasse og elev i enten Viken eller Oslo fylkeskommune. Vi valgte denne strategien da vi ønsket å få et utvalg som best kunne besvare problemstillingen vår. I tillegg ble bekvemmelighetsutvalg benyttet da vi spurte de skolene hvor vi hadde bekjentskap til en eller flere lærere. Bjørndal og Hofoss (2004) forklarer at denne strategien går ut på at man plukker ut det utvalget som er lettest å få tak i. Elevene ble rekruttert gjennom personlig rekruttering fra epost korrespondanse mellom forsker, lærer og rektor ved utvalgt ungdomsskole. Personlig rekruttering handler om at forsker kontakter lokasjonen der informantene holder til (Johannessen et al., 2021). Det ble sendt e-post til rektoren og den bekjente læreren på

skolene. Lærerne, avdelingsleder eller rektor var de personene som enten var portvakter eller døråpnere for om vi fikk tilgang til elevene for å samle inn datamaterialet for dette forskningsprosjektet (Ringdal, 2018). Vi hadde ingen kjennskap til informantene på forhånd av dette prosjektet.

Begrunnelsen for at utvalget skulle hentes ut fra fylkene Viken og Oslo, var at vi trodde det ville bli mer overkommelig å rekruttere deltakere fra disse områdene basert på det nettverket vi hadde til skolene der. Vi hadde flere ungdomsskoler hvor vi enten hadde gått på, jobbet selv eller hadde en eller flere bekjente lærere som jobbet. En annen grunn til at vi valgte disse områdene var basert på våre muligheter til å eventuelt være til stede under gjennomføringen av undersøkelsen. I utgangspunktet er undersøkelsen fullt mulig å gjøre på egenhånd for lærerne, men hvis de ønsket at vi skulle være til stede, så hadde vi mye større muligheter for det når vi avgrenset til disse områdene.

Når det kom til utvalget til intervjuet, ble det basert på screeningen vi gjennomførte ved hjelp av spørreundersøkelsen. Her ble tre elever plukket ut basert på de svarene de hadde oppgitt. Vi valgte to elever som hadde veldig positive opplevelser, og en elev som hadde mindre positive opplevelser av kroppsøvfaget. Begrunnelsen for dette utvalget var fordi vi ønsket å sette oss dypere inn i og forstå forskjellen på deres erfaringer og hvorfor disse erfaringene er slik de er.

### 3.3 Pilottesting

#### 3.3.1 Spørreundersøkelse

Pilottesting er viktig for å evaluere flyten til spørsmålene og brukervennligheten (Nardi, 2018). Hensikten med å gjennomføre en pilottest er å kartlegge og få tilbakemeldinger på om operasjonaliseringen av spørsmål og svaralternativer, gir oss den informasjonen vi har behov for. Pilottesting er også for å se etter svakheter og feil ved undersøkelsen, men samtidig også gi en indikasjon på om spørreundersøkelsen er forståelig og konkret nok for den målgruppen som skal undersøkes (Friborg, 2010). Det er heller ikke noe å legge skjul på at vi som forskere kan oppfatte testledd som enkle og tydelige, men informantene kan ha et annet perspektiv enn oss (Friborg, 2010). Vi fant derfor ut at vi måtte ta kontakt med noen som var mer likesinnede til informantene som kunne gi oss tilbakemelding på hvordan det var å gjennomføre spørreundersøkelsen (Nardi, 2018).

Før gjennomføringen av pilottesten tok vi kontakt med fire bekjente 10.klasseelever fra fire ulike ungdomsskoler i Viken om de kunne ta seg tid til å prøve ut spørreundersøkelsen for oss. Alle ønsket å hjelpe til, og de fikk tilsendt nettverkslenke til spørreundersøkelsen. De fikk deretter beskjed om å gi tilbakemelding på om det var noe uklart eller de ikke forstod, og de ble bedt om å ta tiden de brukte på å besvare spørreundersøkelsen (Nardi, 2018).

Under gjennomgang av spørreundersøkelsen la vi merke til at et spørsmål kom opp for elevene samtykket til deltakelse, samtidig som at informasjonen om å huke av på begge alternativene under samtykke ikke var opplyst. Dette ble rettet opp umiddelbart etter at vi oppdaget det. Fra pilottesten fikk vi tilbakemeldinger på at spørreundersøkelsen var lett og forståelig for alle testpilotene, og de brukte alt fra 15-30 minutter på å gjennomføre. Besvarelsene fra pilottesten ble ikke inkludert i dataanalysen (Nardi, 2018).

### 3.3.2 Intervju

Etter pilottesten til spørreundersøkelsen, gjorde vi en tilsvarende test med intervjuet. Å øve på gjennomføring av intervju er viktig for å bli en bedre intervjuer (Kvale et al., 2015), som gjør at intervjueren opptre mer profesjonelt, målingen blir mer pålitelig, og formålet med intervjuet erfares mer hensiktsmessig (Thagaard, 2018). Vi startet derfor med å intervjuer hverandre, for å bli trygge på egen gjennomføring av intervjuene. Etter å ha øvd noen ganger med hverandre prøvde vi ut intervjuet på familie og venner. Dette gikk veldig bra, og vi fikk tilbakemeldinger på at det er lurt å redusere mengden informasjon i starten før spørsmålene kommer, og formulere spørsmålene på et litt mer ungdommelig språk. Mer konkrete tilbakemeldinger som kom frem var at det kunne vært lurt å bytte ut ordet “lytte” med “høre på”, og legge til en ekstra formulering på “å være seg selv” da dette kunne være et vanskelig spørsmål å besvare. Disse tilbakemeldingene ble tatt til ettertanke og husket til gjennomføringen av de faktiske intervjuene. Tidsbruken på gjennomføringene tok fra 20-30 minutter.

## 3.4 Datainnsamling

### 3.4.1 Spørreundersøkelse

Datainnsamlingen for spørreundersøkelsen ble gjennomført i perioden februar til mars. Datainnsamlingsperioden for spørreundersøkelsen ble lengre enn det vi hadde tenkt, da

prosessen med å få prosjektet godkjent fra NSD tok noe lengre tid enn forventet, i tillegg til at rekrutteringen og gjennomføringen av undersøkelsen tok tid. Det er et stort antall ungdomsskoler innenfor Viken og Oslo, men etter å ha snakket litt med veilederen vår forstod vi at under rekrutteringsprosessen kunne det være nyttig å ta kontakt med skoler hvor vi kjenner noen for å få tak i informanter til undersøkelsen. Vi kontaktet åtte skoler, hvor vi sendte e-post til både rektor og en lærer, mens vi ventet på godkjennelse fra NSD. Det ble i e-posten informert om hva prosjektet handlet om, hva deltakelsen innebar og at vi var i en prosess med NSD. Dette gjorde vi for å kunne se om skolene var interessert i å eventuelt være med i undersøkelsen vår. Det var utfordrende å rekruttere informanter til undersøkelsen, da noen skoler ikke svarte, mens andre ikke ønsket å delta på grunn av merarbeidet som pandemien hadde ført med seg. Vi kontaktet kontaktpersonen både gjennom e-post, men også gjennom mer direkte kontakt som meldinger. Under denne rekrutteringsprosessen var det til slutt to av åtte skoler som ønsket å være med i undersøkelsen. Denne størrelsen på utvalget gjorde at muligheten til generalisering for studien ble svekket.

Når vi fikk godkjennelse fra NSD til å sette i gang prosjektet, sendte vi epost med nettverkslenke til spørreundersøkelsen og informasjonsskrivet til våre kontaktpersoner på skolene for å kunne sette i gang undersøkelsen. Vi hadde planlagt at vi i utgangspunktet skulle møte fysisk opp på skolene og gjennomføre undersøkelsen, for å prøve å gjøre situasjonen likt for klassene, og eventuelt svare på spørsmål. Under kontakten med skolene ønsket begge å gjennomføre undersøkelsen selv, da de mente det var lettere å kunne tilfeldig putte det inn i skoledagene når de så en åpen mulighet. Vi sendte deretter en epost med instruksjoner for hva lærerne skulle informere elevene om i forkant av spørreundersøkelsen og hvordan den skulle gjennomføres. Instruksjonene vi ga til lærerne var at de skulle lese informasjonsskrivet sammen med elevene og deretter hjelpe elevene inn på nettverkslenken, og svare på eventuelle spørsmål underveis i spørreundersøkelsen hvis det forekom.

Spørreundersøkelsen ble utformet i Nettskjema. Nettskjema er et digitalt verktøy for studenter og ansatte som gir muligheten til å kunne samle inn data på nett, for eksempel gjennom spørreundersøkelse (USIT, 2021). Elevene mottok en internettlenke fra lærerne som de hadde fått tilsendt av oss, hvor de ved å trykke på lenken kom rett inn på spørreundersøkelsen. Elevene ved skolene gjennomførte spørreundersøkelsen på hver sin datamaskin eller nettbrett. Når besvarelsen ble levert ble svarene automatisk lagret på Nettskjema.



### 3.4.1.1 Svarprosent, frafall og datarensing

Tabell 3-1 viser en oversikt over deltakende skoler med antall elever som deltok og ikke. Svarprosenten til hver skole og totalt blir presentert. For studien var bruttoutvalget 140 elever. Tallet er oppgitt ut ifra antall svar vi fikk inn i spørreundersøkelsen. Nettoutvalget for studien ble 119 elever. Den samlede svarprosent ble på 85%, der frafallsprosenten ligger på 15%. Svarprosenten var noe høyere ved skole H enn skole B. Årsaken til lavere svarprosent ved skole B kan være mangelen på lærers tilstedeværelse under gjennomføring av spørreundersøkelsen ved en av klassene. Datarensingen tok bort totalt 28 svar. Årsaken var at elevene hadde gått inn første gang og sendt inn uten å ha besvart undersøkelsen og deretter gått inn en andre gang og fullført undersøkelsen. Antallet i datarensingen er dermed ikke tatt med i bruttoutvalget.

*Tabell 3-1: Presentasjon av de deltakende skolene, vist med antall forespurte elever, antall deltakende elever, frafall og svarprosent for hver skole.*

Elever	Antall elever til stede under datainnsamling (Bruttoutvalg)	Antall besvarte undersøkelser (nettoutvalg)	Antall som ikke deltok (bortfall)	Antall som leverte flere ganger, som hadde en fullført undersøkelse (datarens)	Svarprosent
Ungdomsskole B	60	48	12	11	80 %
Ungdomsskole H	80	71	8	17	88,7 %
Totalt	140	119	21	28	85 %

### 3.4.2 Intervju

Etter at vi hadde fått inn datamaterialet fra spørreundersøkelsen, begynte vi å gjennomføre analyser på materialet for å kunne plukket ut to elever til intervju. Basert på de analysene vi gjorde plukket vi ut fire elever som vi ønsket å komme i kontakt med. Alle disse fire elevene kom fra samme skole, som gjorde at vi bare trengte å ta kontakt med den ene skolen. Vi sendte ut e-post til kontaktpersonen vi hadde på skolen for å høre hvordan de ønsket at vi skulle komme i kontakt med elevene. Vi fikk tilsendt en e-post tilbake med kontaktopplysninger til foreldrene til disse fire elevene, da skolen ønsket at vi skulle gå via foreldrene for å få kontakt med dem. Vi sendte videre ut e-post til disse foreldrene med forespørsel om deres barn ønsket å ta del i oppfølgingsintervjuet. I denne e-posten ble det både kort informert om hvorfor vi ønsket å intervjuere deres barn, i tillegg til at informasjonsskrivet og samtykke lå vedlagt i e-posten. Foreldrene og elevene var

samarbeidsvillige med oss, og svarte om de kunne delta i et oppfølgingsintervju eller ikke. Ut ifra e-postene fikk vi svar fra alle elevene der tre av fire elever sa seg villig til et oppfølgingsintervju. To av elevene ønsket å ha det før eller etter fritidsaktivitetene sine på ettermiddagen, og en ønsket på skolen i starten av dagen. Dette er noe som ble tatt hensyn til og intervjuene ble gjennomført på informantenes ønskede tidspunkt og lokasjon.

Intervjuene ble gjennomført i slutten av mars. De tre intervjuene som ble gjennomført, hadde en varighet på 30-60 minutter. Informantene fikk igjen informasjon om sine rettigheter for deltakelse, hensikten bak intervjuet og begrunnelse for bruk av lydopptak. Vi benyttet oss av to lydopptakere, for å sikre at all data kom med og for at vi kunne opptre som aktive lyttere under intervjuet. Dette for å skape en rolig, trygg og komfortabel atmosfære for informantene. Det ble brukt ulike intervju spørsmål under intervjuet. Vi startet med introduksjonsspørsmål i starten av hvert tema, da vi ønsket å gi informantene muligheten til å legge frem deres erfaringer knyttet til fenomenet vi undersøkte (Kvale et al., 2015). Dette ga informantene en trygg og komfortabel start, da det ikke krevde en omfattende tankeprosess. Deretter kom refleksjonsspørsmålene, som ga informantene muligheten til å gå i dybden rundt de gitte temaene. Der det fremkom interessante besvarelser benyttet vi oppfølgingsspørsmål. Intervjuet ble deretter avsluttet med et spørsmål, som ga informantene mulighet til å tilføye informasjon som de eventuelt syntes var viktig, før vi takket for at de tok seg tid til intervjuet (Kvale et al., 2015).

Etter gjennomføringen av intervjuene valgte vi å transkribere dem. Transkribering er en prosess der en samtale mellom to individer blir omgjort til skriftlig form (Kvale et al., 2015). For at transkripsjonene skulle være pålitelige, brukte vi god tid på å lytte til intervjuene og når den ene hadde skrevet transkripsjonen så den andre over arbeidet sammen med lydopptaket. Dette ble gjort for å ikke utelukke noen ord, som kan føre til feiltolkninger.

### 3.5 Dataanalyse

Etter at all data fra spørreundersøkelsen hadde kommet inn, begynte bearbeidelsen og analyseringen av materialet. Dataen ble kodet ved hjelp av kodeboken på Nettskjema og videre overført til Excel. Dette ble gjort for å kunne geografisk fremstille dataen i statistikkprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS 27), slik at vi

lettere kunne analysere datamaterialet. (Pallant, 2020). Når det kom til analysen av intervjuet benyttet vi oss av temaanalyse.

### 3.5.1 Validitets- og reliabilitetsanalyse av spørreundersøkelsen

#### 3.5.1.1 *Faktoranalyse*

For å validitetsteste spørreskjemaet ble det benyttet faktoranalyse, som er en datareduksjonsteknikk i SPSS. Den tar et stort antall variabler og identifiserer en måte å avgrense og redusere dataen ved å bruk et mindre sett med faktorer (Pallant, 2020). Ifølge Ringdal (2018, s. 517) er en faktor i en faktoranalyse “en faktor av de latente dimensjonene som kan ligge til grunn for en observert korrelasjonsmatrise”. Det vil si at en faktor er de variablene som korrelerer med hverandre, og korrelerer lite med de andre. Faktoranalysen hjelper til med å kunne se om variablene i spørreskjemaet stemmer overens med den teoretiske tilnærmingen man har valgt i oppgaven, i tillegg til at det reduserer datamaterialet slik at det blir mer håndterbart (Pallant, 2020).

Det er to hovedtilnærminger til faktoranalyse, det er eksplorerende faktoranalyse (EFA) og bekreftende faktor analyse (BFA). I vår oppgave ble det benyttet EFA, som er en metode som gjerne benyttes i de tidlige stadiene av analysen, og som har til hensikt å utforske de indre sammenhengene mellom et sett variabler (Pallant, 2020). Forskeren er selv ansvarlig for å avgjøre om antallet av faktorer kan fastsettes etter en rekke kriterier, siden dette ikke entydig kan avgjøres fra faktoranalysen (Ringdal, 2018). EFA gjør det mulig å redusere et stort antall variabler, til en mer håndterbar mengde når man skal gjennomføre hovedanalysen til studien (Pallant, 2020). Bakgrunnen for valget om å bruke EFA var basert på at verken antall faktorer, eller relasjonen mellom faktorene og variablene var bestemt på forhånd (Ringdal, 2018). Vi brukte derfor EFA for å finne ut hvor mange faktorer vi hadde behov for, for å kunne forklare den indre sammenhengen mellom en mengde variabler.

Ved gjennomføring av faktoranalyse er en forutsetning mengden svarende respondenter på spørreundersøkelsen, hvor idealet er jo flere svar man får, jo bedre er det (Pallant, 2020). Det er en liten diskusjon rundt hvor stort antall svarende respondenter man bør ha for å gjennomføre en faktoranalyse. Tabachnick og Fidell (2013: i Pallant, 2020, s. 189-190) trekker frem at det å ha 300 svarende respondenter er en komfortabel mengde, men at det også er mulig å gjennomføre analysen med respondenter helt ned til 150. Derimot mener

både Gorsuch (1983) og Kline (1979) at man kan ha minimum 100 svarende respondenter, men anbefaler ikke å gå under dette. Faren med å ha et for lite antall svarende respondenter er at korrelasjonskoeffisienten til variabelen kan være mindre reliabel (Pallant, 2020). På bakgrunn av at vi hadde 119 svarende respondenter etter at datamaterialet hadde blitt renset, så besluttet vi sammen med veileder at det var innenfor å gjennomføre en faktoranalyse på dannelsesdimensjonene.

Det første som ble gjort ved gjennomføringen av faktoranalysen var å plukke ut alle variablene som skulle inkluderes i analysen. Etter det valgte man ut uttrekningsmetoden, hvor valget falt på “pincipal axis factoring”. Denne metoden ble valgt da den gir muligheten til å finne det minste antallet faktorer som kan benyttes for å best representere korrelasjonen mellom det settet med variabler man har (Pallant, 2020). Under “fixed number of factors” la vi til det antallet faktorer som hadde blitt inkludert i spørreskjemaet, som her var tre. Valget av rotasjonsmetode falt på “varimax”, da den har som hensikt å minimere antallet variabler som har høy ladning på hver faktor (Pallant, 2020). “Varimax” roterer variablene for å identifisere den best mulige måten å kunne beskrive resultatene på, hvor faktorene ikke korrelerer med hverandre. Det siste som ble gjort var å kryss av på visningsformatet “sorted by sized” for å få en mest mulig oversiktlig fremstilling av resultatene av analysen.

Under tolkningen av faktoranalysen var det første vi sjekket at Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) verdien som strekker seg fra 0-1, var 0,6 eller over og at Bartlett’s test verdi var signifikant, altså at den hadde en verdi på under 0,05. Disse verdiene ble sjekket for å passe på at datasettet vårt var godt egnet for faktoranalyse (Pallant, 2020, s. 199). Det ble videre sett på kommunalitetets-verdien til variablene i tabellen “communalities”, som viser hvor mye av variansen i hver variabel som er forklart av faktorene (Pallant, 2020). Her skal verdiene til variablene helst ligger over 0,3, da forekomst av lave verdi kan tyde på at variabelen ikke passer bra med de andre variablene som befinner seg i faktoren (Pallant, 2020, s. 206). Under vurderingen av hvor mange faktorer som skulle trekkes ut brukte vi Kaisers kriterium, som vil si at vi bare er interessert i faktorer som har en egenverdi på 1 eller mer (Pallant, 2020, s. 199). For å finne ut hvor mange faktorer som oppfylte dette kriteriet, sjekket vi tabellen “totalt variance explained”. Denne tabellen viste hvor mye hver faktor beskrev av den totale variansen (Pallant, 2020). For å dobbeltsjekke hvor mange faktorer som burde trekkes ut ble også “screeploten” undersøkt, som viser faktorenes egenverdi grafisk. Dette gjorde vi ved å se hvor mange faktorer som befant seg over endringen eller “albuen” i grafen, da disse

faktorene bidrar til mest forklart varians (Pallant, 2020). Den siste tolkningen vi gjorde av faktoranalysen var knyttet til den roterte faktorløsningen under “Rotated factor matrix”. Denne tabellen viste størrelsen på faktorladningene, og disse ladningene forteller oss styrken på korrelasjonen mellom variablene og faktorene. For at faktorladningen skal anees å ha tilstrekkelig interkorrelasjon til faktoren, er en vanlig regel at ladningen bør være på over 0,3 (Johannessen, 2009, s. 181). I disse to avsnittene knyttet til gjennomføring og tolkning av faktoranalyse, hentet vi inspirasjon fra Jeppesens (2020) forklaring.

### 3.5.1.2 Reliabilitetsanalyse

Vi valgte å gjennomføre en reliabilitetsanalyse av testleddene i spørreundersøkelsen for å se om indikatorene var reliable, altså om de måler det samme underliggende konstruktene. I vår reliabilitetsanalyse vil vi analysere den interne konsistensen ved bruk av Cronbach alfa ( $\alpha$ ), som er et måleverktøy for intern konsistens (Pallant, 2020). Cronbach’s alfa måler reliabiliteten i en sammensatt variabel basert på et antall indikatorer (Ringdal, 2018). Det er altså et mål på den indre konsistensen mellom et sett med indikatorer. Cronbach’s alfa kan variere fra 0 til 1, hvor verdier som er over 0 ( $\alpha > 0$ ) indikerer en positiv korrelasjon (Friborg, 2010). Alfaen beskriver andelen av variansen til en variabel som representerer konstruktet (Lie, 2010). Vi valgte å benytte oss av den nedre grensen for *alfa* på 0,7, som indikerer en forsvarlig sammenheng mellom indikatorene i datasettet (Ringdal, 2018, s. 104). I reliabilitetsanalysene tok vi med “*if item deleted*”, som viser hvordan Cronbach’s alfa verdien ble påvirket hvis man fjernet en av indikatorene (Pallant, 2020). I tilfeller hvor det forekom en indikator som svekket korrelasjonen mellom indikatorene, valgte vi å forkaste denne, hvis vi mente at det var mulig. Cronbach’s alfa ga oss muligheten til å teste om de spørsmålene vi hadde konstruert for å kunne måle ulike sider av fenomener faktisk korrelerte med hverandre.

I spørreundersøkelsen var det behov for å sammenfatte noen av variablene i en variabel der det var mulig, for å gjøre datamaterialet litt mer håndterbart for hovedanalysen. Et eksempel på det var det var seks variabler som skulle måle elevenes erfaring av læring av solidaritet i kroppøvingstimen. Det første vi gjorde var å gjennomføre en faktoranalyse. Dette ble gjort for å se om det fantes en ukjent faktorløsning, noe det ikke gjorde da den viste at det fantes bare en mulig faktor. Da så vi bort fra dette resultatet og gjennomførte videre en reliabilitetsanalyse for å se om variablene korrelerte positivt med hverandre. Basert på resultatene fra reliabilitetsanalysen kunne vi sammenfatte variablene som passet sammen i en

sammenfattet variabel. Denne sammenfattede variabelen ble en indeks på læring av solidaritet. Lignende prosesser ble gjennomført på flere temaer i spørreundersøkelsen, som presenteres i resultatkapittelet.

### 3.5.1.3 *Korrelasjonsanalyse*

En korrelasjonsanalyse utføres for å kunne forklare retningen og styrken i sammenhengen mellom faktorene (Ringdal, 2018). I denne studien ble Pearson's R benyttet som korrelasjonsmål. Pearson's R vurderer omfanget og retningen av forholdet, som rangeres fra -1 til 1 for å indikere styrken og retningen (Ringdal, 2018). Styrken til korrelasjonen kan beskrives ved at verdier fra 0,1-0,29 betyr lav sammenheng, 0,3-0,49 betyr moderat sammenheng og over 0,5 betyr stor sammenheng (Pallant, 2020, s. 140). Vurderingen av korrelasjonen baserer seg på gjennomsnittet, standardavvik og z-skår. Dette kan forklares ved å se om endringen i z-skåren fra en variabel er relatert til z-skåren i en annen variabel (Nardi, 2018).

### 3.5.2 Deskriptiv analyse

Ovenfor har vi beskrevet analyseringen av spørreundersøkelsens pålitelighet og gyldighet. Under vil hovedanalysen bli beskrevet, som har til hensikt å kunne hjelpe oss å besvare problemstillingen i studien. Analysene som ble gjennomført var uavhengige t-tester og effektstørrelse.

#### 3.5.2.1 *Uavhengig T-test*

Uavhengig t-test benyttes når en ønsker å sammenligne gjennomsnittet på en kontinuerlig variabel for to utvalg av mennesker eller tilstander (Ringdal, 2018). T-testen vil fortelle om det er en statistisk signifikant forskjell i gjennomsnittskåren til to grupper som for eksempel mann og kvinne (Pallant, 2020). T-testen ble brukt på gjennomsnittet til de sammensatte variablene og faktorene, som ble konstruert ut ifra variabler med ordinalskalaer med verdier 1-5 (Jeppesen, 2020). Det ble også brukt på de enkelte variablene som ikke kunne sammenfattes. Det er mest vanlig å bruke t-test på kontinuerlige variabler, men det er også mulig å bruke de på ordinale variabler (Ringdal, 2018).

Det første som ble sjekket fra resultatene til t-testene var om signifikantnivået hadde en Levenes F-test verdi på  $<0,05$ . En Sig.-verdi på  $p<0,05$  ansees som signifikant og  $p>0,05$

ansees som ikke signifikant (Nardi, 2018, s. 191). Denne signifikantverdien forteller oss om variasjonen for de to gruppene er like eller ikke (Pallant, 2020). I de fleste tilfellene hvor t-test ble benyttet så var det ikke signifikante forskjeller ( $p > 0,05$ ). Da ble det videre sjekket om det var signifikante forskjeller ( $p < 0,05$ ) på den første raden i tabellen under Sig. (2-tailed), som refererer til "Equal variances assumed" (Pallant, 2020). I de andre tilfellene hvor Sig.-verdien var signifikant, ble den samme prosessen gjennomført, men her ble da verdiene på den andre raden under Sig. (2-tailed) benyttet, som refererer til "Equal variances not assumed". Det er Sig. (2-tailed) verdiene som forteller oss om det er en statistisk signifikant forskjell i gjennomsnittskåren mellom gruppene (Pallant, 2020). For å ha størst mulig sannsynlighet for at den sanne verdien befinner seg i faktorene ble konfidensintervallet satt til 95% (Ringdal, 2018, s. 383). Det vanligst er å sette signifikansnivået til  $\alpha = 0,05 = 5\%$  (Ringdal, 2018, s. 381). Signifikantnivået forteller hvor stor sannsynlighet det er for å kunne forkaste en nullhypotese, som også kalles type 1-feil (Ringdal, 2018). En nullhypotese er den statistiske hypotesen for populasjonen, som er motvekten til den alternative hypotesen (Ringdal, 2018). Ved forkastning av nullhypotesen forsterkes troen på at den alternative hypotesen er sann (Ringdal, 2018).

### 3.5.2.2 *Effektstørrelse*

Effektstørrelse gir en indikator på forskjellen mellom utvalgene (Pallant, 2020). Dette er noe den uavhengige t-testen ikke kan forklare. Dermed har vi benyttet oss av statistisk analyse på effektstørrelse. Det finnes ulike statistiske analyser for dette, vi valgte å bruke Cohen's d som presenterer forskjellen mellom utvalgene som standardavvik (Pallant, 2020). Cohen's d beskriver skårene der liten effekt er  $>0,2$ , moderat effekt fra  $>0,5$  og stor effekt  $>0,8$  (Pallant, 2020, s. 255).

### 3.5.3 Kvalitativ temaanalyse

Analysering og tolkning er en prosess som skjer kontinuerlig allerede fra gjennomføringen av datainnsamlingen, som skaper en overgang mellom datainnsamling og analyse (Thagaard, 2018). Underveis i intervjuene og transkriberingen forstod vi hvilke analyser som egnet seg best til vårt prosjekt. Intervjuguiden var også oppdelt i temaer, for å ha en viss struktur over spørsmålene som skulle stilles i intervjuet. På bakgrunn av dette valgte vi å benytte temaanalyse.

Bakgrunnen for valget av temaanalyse handler om at den er rettet til temaene presentert i dette masterprosjektet (Thagaard, 2018). Intervjuguiden ble delt opp i temaene deltakelse utenfor skole, kroppsøving, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet.

Transkripsjonene av intervjuene ble lest over flere ganger, for å kunne være sikre på at meningen bak utsagnene ble forstått riktig. For å tydeliggjøre temaene som ble oppdaget i intervjuene ble det benyttet fargekoding som verktøy, og hvert tema ble derfor markert med sin egen farge. Dette gjorde det enklere å systematisere datamaterialet. En slik systematisering og strukturering er noe Thagaard (2018) mener er en sentral del av analyseringen, da en får mulighet til å gå i dybden på temaene som også dekker informasjonen gitt fra alle informantene. Temaene kom frem ved å kombinere bruk av fargekoding og noteringer i marginen. Ut ifra dette kom vi frem til fire overordnede temaer og disse er presentert i resultatkapittelet, og vil bli drøftet opp mot det teoretiske bakteppet og tidligere forskning. Vi gjorde deretter en gjennomgang av temaene for å forsikre oss om at vurderingene og sitatene som ble trukket ut passet til de utvalgte temaene. Dette ble gjort for å skape en helhet, men også senere kunne diskutere ytterpunktene i de ulike temaene.

Kritikken til temaanalyser handler nettopp om at helheten ikke bevares, da en løsriver dataene fra den opprinnelige konteksten for å utforme temaene, og derfor er det viktig å se over at dataene er knyttet i en sammenheng som data utsnittene er en del av (Thagaard, 2018).

Hensikten med analysene er å sammenligne informasjonen fra informantene med de utvalgte temaene, for å skape en dybdeforståelse av temaene (Thagaard, 2018).

#### 3.5.4 Triangulering av metodene i analysen

Trianguleringen av metodene i analyseringsprosessen ble gjennomført ved at vi strategisk gikk gjennom besvarelsene fra begge metodene for å finne eventuelle sammenhenger eller forskjeller i materialet. Med tanke på at intervju spørsmålene baserte seg på spørsmålene fra spørreundersøkelsen, var det første vi gjorde var å finne interessante temaer i materialet fra spørreundersøkelsen. Videre hadde vi disse temaene fremme da vi begynte på analyseringen av intervjuene, dette var både for å finne sammenhenger og forskjeller i materialene. På bakgrunn av denne gjennomgang diskuterte vi oss frem til fire hovedtemaer: Generelle erfaring med trivsel knyttet idrett og andre bevegelsesaktiviteter, innhold i kroppsøving, erfaring med dannelsesdimensjonene og læring i kroppsøving.



## 3.6 Reliabilitet

### 3.6.1 Kvantitativ reliabilitet

Reliabilitet i oppgaven handler om nøyaktigheten i de målingene som har blitt gjennomført (Friborg, 2010). Reliabilitet kan forstås som oppgavens pålitelighet og kan forklares ved at gjentatte målinger med samme måleverktøy gir konsekvente resultater. Reliabilitet og validitet har et avhengighetsforhold, men dette forholdet er ikke gjensidig, da høy reliabilitet må ligge til grunn for å få høy validitet, men ikke motsatt (Ringdal, 2018). Ved bruk av kvantitativ metode, vil høy reliabilitet være avhengig av at testleddene i spørreskjemaet er pålitelige når det kommer til målingen av konstruktet (Friborg, 2010). En konsekvens av lav reliabilitet i en analyse kan være at sammenhengen mellom variablene kan bli svakere enn hvis man hadde høy reliabilitet (Ringdal, 2018).

Reliabiliteten blir påvirket av tilfeldige målefeil (Friborg, 2010). Målefeil kan oppstå ved at informantene kan huske feil, svarene kan være notert feil og generelle feil kan oppstå under dataregistrering (Ringdal, 2018). Små tilfeldig målefeil vil alltid være til stede i en undersøkelse, men det er viktig å prøve å minimere sjansen for det. Spørreskjemaet bestod hovedsakelig av flervalgsspørsmål, som utgjorde en fare for at deltakerne kunne krysse av feil. Basert på dette ble det hovedsakelig valgt å bruke likert-skala for å prøve å hindre mulig avkrysningsfeil, da en slik skala er kjent for å være enkelt å kunne besvare for deltakerne (Friborg, 2010). Reliabiliteten påvirkes også av kvalitetskontrollen av data, altså hvor nøyaktig dataregistreringen var, søken etter feil og rettelsene av disse feilene. Besvarelsene kom direkte inn på Nettskjema, som gir muligheten til å kunne eksportere datamaterialet til en Excel-fil. Videre kunne man direkte åpne Excel-filen i SPSS, slik at vi ikke måtte legge inn alle besvarelsene manuelt. Dette er med på å øke reliabiliteten ved at man fjerner sjansen for manuelle feil.

Det finnes ulike måter å vurdere dataenes reliabilitet på, og intern konsistens var den vurdering som ble brukt da målingene ble gjort på bare ett tidspunkt (Ringdal, 2018). Denne vurderingen handler om i hvilken grad testleddene korrelerer med hverandre. Jo sterkere korrelasjonen mellom testleddene i en testskår er, jo mer reliabel vil testkåren være (Friborg, 2010). Ved forekomst av svak korrelasjon mellom testleddene, tyder det på at de er mindre konsistente. Derimot vil forekomst av sterk korrelasjon mellom testleddene tyde på at testleddene har noe til felles, og sannsynligvis måler de det samme fenomenet, men ulike

aspekter ved det (Friborg, 2010). Intern konsistens kan måles ved bruk av metoden Cronbach's alfa, som blir benyttet i denne oppgaven.

### 3.6.2 Kvalitativ reliabilitet

Reliabiliteten i kvalitativ forskning handler hvorvidt resultatet i intervjuet blir det samme, hvis en annen forsker stiller de samme spørsmålene til samme intervjuperson og får samme svar (Kvale et al., 2015). I vår studie benyttet vi lydopptak, som ifølge Thagaard (2018) har et bedre grunnlag for utvikling av data, men er også mer uavhengig av forskerens oppfatninger. Dette gir studien vår høyere reliabilitet enn ved notatskriving under intervjuet. Thagaard (2018) forklarer også at reliabiliteten kan økes ved at flere forskere deltar i prosjektet, og dette samsvarer med vår studie da vi er to forskere som kan dobbeltsjekke alle analyser og transkriberinger av intervjuene. Dataene våre har økt reliabilitet også på grunnlag av at intervju spørsmålene baserer seg på spørsmålene fra spørreundersøkelsen, hvor disse spørsmålene har vært igjennom en reliabilitetsanalyse før intervjuene ble gjennomført.

I utarbeidelsen av intervjuguiden la vi inn mye tid for å sikre at spørsmålene var åpne og at de egnet seg godt til å kunne besvare problemstillingen i samarbeid med teori og metode i oppgaven. Vi valgte også å gjennomføre en pilotstudie for å teste spørsmålene og ordlyden i intervjuguiden. Under intervjuene var vi opptatt av å skape en trygg og komfortabel atmosfære for informantene, ved at vi møtte opp på lokasjonen der informantene oppholdt seg og følte seg trygge. Vi informerte også om hensikten bak temaet vi skulle spørre informantene om, litt om oss selv og om deres rettigheter og anonymitet, noe som ytterligere skapte trygghet. Vi opplevde å få svar fra elevenes synspunkt og ikke hva de trodde vi ville høre, som øker reliabiliteten.

## 3.7 Validitet

### 3.7.1 Kvantitativ validitet

Validitet kan forklares ved at en måler det en vil måle. Validitet måler relasjonen mellom indikatorene og de teoretiske begrepene (Ringdal, 2018). Ved forekomst av lav validitet, kan det forklares med at variablene måler noe annet enn det som ønskes å måles (Ringdal, 2018). For å oppnå høy validitet må variablene dekke hele begrepsområdet og veldig lite av andre ting (Lie, 2010). Det vil si at høy validitet baserer seg på hvor godt man har klart å få frem rikdommen i de teoretiske begrepene, i de testleddene man har i spørreskjemaet (Ringdal,

2018). Det finnes ulike måter å vurdere validitet på, og de måtene som ble brukt i denne studien var begrepsvaliditet og innholdsvaliditet.

### *3.7.1.1 Begrepsvaliditet*

Begrepsvaliditet kan forklares ved at en måler nøyaktigheten til de teoretiske begrepene som ønskes å måles (Ringdal, 2018). Høy begrepsvaliditet oppstår hvis operasjonaliseringen av de teoretiske begrepene fanger opp kompleksiteten til begrepene på en riktig måte. Dette kan undersøkes gjennom blant annet en faktoranalyse som ble gjennomført i denne oppgaven (Friborg, 2010). Begrepsvaliditeten baserer seg på faktiske resultater, som noen ganger ikke oppnås før etter datainnsamling og statistisk analyse (Nardi, 2018). De teoretiske begrepene som ble omfavnet i vår undersøkelse var selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Begrepsvaliditeten ble testet ved hjelp av faktoranalyse for å sjekke om operasjonaliseringen av de teoretiske dannelsesdimensjonene var tilfredsstillende. For eksempel ble solidaritet operasjonalisert til mer dagligdagse begreper som “*samarbeide*” eller “*hjelp*”. Feil ved operasjonalisering av begreper kan medføre systematiske målefeil som videre kan svekke begrepsvaliditeten (Ringdal, 2018).

### *3.7.1.2 Innholdsvaliditet*

Innholdsvaliditet kan forklares som en vurdering av hvor godt utvalget av testleddene er representativt for begrepene som skal måles, og har en gunstig dekning av kompleksiteten bak begrepene (Friborg, 2010). En god innholdsvaliditet kan gjøre at testleddene kan brukes på flere grupper av mennesker for å kunne trekke bredere konklusjoner (Friborg, 2010). Spørsmålene i spørreskjemaet som ble brukt i denne studien ble konstruert ved hjelp av spørreskjemaer fra lignende studier (Jeppesen, 2020; Moen et al., 2018). Under operasjonaliseringen av de teoretiske dannelsesdimensjonene hentet vi inspirasjon fra Jeppesen (2020) og dobbeltsjekktestleddene med Klafkis forståelse av dannelsesdimensjonene. Dette for å sikre at kompleksiteten bak dannelsesdimensjonene hadde en gunstig dekning. Disse studiene er allerede validitetstestet, som gjør at sjansen for at de måler det de skal øker. De resterende testleddene konstruerte vi selv, og har dermed ikke vært validitetstestet før. For å kunne øke validiteten på de egen konstruerte testleddene gjennomførte vi en pilottest før hovedundersøkelsen startet, som testet spørsmålene for eventuelle avvik.

### 3.7.2 Kvalitativ validitet

Validitet handler om tolkninger forskeren kommer frem til (Thagaard, 2018), og i hvilken grad en metode undersøker det den ønsker å undersøke (Kvale et al., 2015). Validitet handler derfor ikke kun om metodene som er brukt, men også om forskeren som person og forskerens moralske integritet (Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning bør ikke validitetsvurderingen kun gjennomføres ved det endelige produktet, men det bør være en kontinuerlig vurdering gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018). I vår studie benyttet vi å kritisk vurdere forskningsprosessen kontinuerlig for å kunne øke validiteten til prosjektet.

De informantene som ble spurt om å gjennomføre et oppfølgingsintervju, fikk ikke tilsendt intervjuguiden på forhånd av intervjuet. Bakgrunnen for dette var at vi ønsket ikke at informantene på forhånd skulle lese seg opp på de ulike temaene for å prøve å finne de svarene vi ønsket å høre. Vi valgt også å gjøre det på denne måten for å hindre at informanten fikk tildelt informasjon fra andre eksterne personer, som kunne bidra til å påvirke svarene under selve intervjuet. Dette øker gyldigheten til vår oppgave da hensikten med studien er å undersøke elevenes egne erfaringer og opplevelser med idrett og andre bevegelsesaktiviteter, og hvordan dette påvirker kroppsøvfaget.

## 3.8 Forskningsetikk

Det er viktig at en forsker innehar god kunnskap rundt forskningsetikk ved gjennomføring av et forskningsprosjekt. I dette forskningsprosjektet har det blitt tatt høyde for en rekke forskningsetiske retningslinjer fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH), Forskningsetikkloven (2017) og Personopplysningsloven (2018). Vi som forskere har som plikt å følge forskningsetiske retningslinjer og prinsipper, følge forskningsetikkloven og andre tilhørende regler (Forskningsetikkloven, 2017).

Personopplysningsloven (2018), som er innebefattet av EUs generelle personvernsforordning (GDPR), regulerer behandling av personopplysninger. Forskningsetikken derimot har til hensikt å verne om personlig integritet, beskytte mot skade og unødvendige belastninger, sikre selvbestemmelse og frihet og respektere privat- og familieliv (NESH, 2018). Forskningsetikken beskytter ikke bare riktig og lovlig bruk og lagring av personopplysninger,

men også menneskene (NESH, 2018). Dette er egenskaper vi som forskere måtte sette oss inn i og legge til grunn under hele arbeidsprosessen med masterprosjektet.

Basert på forpliktelsene fra GDPR har dette forskningsprosjektet gjennomført en risiko og sårbarhetsanalyse (ROS) for å kunne avdekke sårbarheter som kan oppstå i prosjektet ved behandling av personopplysninger (Personopplysningsloven, 2018). Her er risikoen for eventuelle uønskede hendelser som kan svekke eller endre konfidensialiteten, integriteten og tilgjengeligheten, vurdert fra lavt til høyt risikonivå.

### 3.8.1 Forskningstillatelse og meldeplikt

I vår undersøkelse fulgte vi personopplysningsloven § 31 Meldeplikt (Personopplysningsloven, 2018). Forskningsprosjektet ble meldt inn til NSD senest 30 dager før prosjektstart. Intervjuguiden, spørreundersøkelsen og samtykkeskjemaet ble konstruert før innlevering av meldeskjema til NSD. Samtykkeskjema ble konstruert gjennom malene fra NSD sine sider (NSD, 2018). En liten stund etter de 30 dagene kom tilbakemeldingen fra NSD. Tilbakemeldingen pekte på rettelser som måtte gjøres for å få godkjenning. Dette var rettelser som både var uventet for oss som studentforskere og veileder. Det var en lærerik prosess og rådgiveren fra NSD var veldig hjelpsom i prosessen for å få den godkjent.

### 3.8.2 Samtykkeskjema

En hovedregel ved gjennomføring av et forskningsprosjekt som inkluderer personer, er at deltakelsen krever et informert og frivillig samtykke (Ringdal, 2018). Det at samtykke skal være frivillig vil si at elevene vi spør skal selv ønske å ta del i undersøkelsen, uten noe form for ytre press til deltakelse (Ringdal, 2018). Basert på dette var vårt forskningsprosjekt avhengig av at vi samlet inn informert samtykke fra de 10. trinns elevene som skulle være med i spørreundersøkelsen og de tre elevene som ble plukket ut til oppfølgingsintervju. Aldersgrensen for å kunne skrive under på informert samtykke selv er 15 år, om det ikke er sensitiv informasjon i undersøkelsen, noe som gjaldt vår spørreundersøkelse (NESH, 2018). Når det kom til intervjuene måtte vi innhente samtykke fra elevene og foresatte hvis elevene var under 16 år, da det kunne forekomme sensitiv informasjon i form av helseopplysninger. Det var også viktig at den informasjonen som ble gitt var forståelig for deltakerne, slik at de var innforstått på forhånd med hva deltakelsen faktisk innebar og hvilke rettigheter de hadde (NESH, 2018).

Det ble først levert ut et informasjonsskriv (vedlegg 8.3) som inneholdt informasjon knyttet til begge metodene som vi skulle bruke, hvor lærerne som leverte det ut gikk igjennom skrevet sammen med informantene. Selve samtykket ble samlet inn på forskjellige måter for spørreundersøkelsen og intervjuene. For den elektroniske spørreundersøkelsen fikk elevene en kort oppsummert versjon av informasjonsskrivet helt i starten av undersøkelsen, og samtykke ble lagt inn som første avkrysning i spørreundersøkelsen, som åpnet opp de resterende spørsmålene i spørreundersøkelsen (vedlegg 8.1). For de informantene som skulle delta på intervju, så fikk de en kort oppsummert versjon av informasjonsskrivet knyttet til intervjuet, der samtykket var lagt til (vedlegg 8.3). Samtykke og informasjonsskrivet til intervjuene ble for 15 åringer gitt til foresatte for gjennomlesing og underskrift, og levert til oss før intervjustart. Informantene ble også før intervjuene startet minnet på hvilke rettigheter de har og kort fortalt hva hensikt med intervjuet var, for at vi skulle være sikre på at de hadde forstått informasjonen og at de var klar over hva deltakelsen innebar.

### 3.8.3 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet blir ifølge NESH (2018) ansett som en forpliktelse som forskerne har og en rettighet som de som blir forsket på har. Det innebærer at de som blir forsket på har rett til at informasjonen de kommer med blir behandlet konfidensielt (NESH, 2018). At et arbeidet blir behandlet som konfidensielt handler blant annet om at informasjonen fra undersøkelsen blir presentert på en slik måte at deltakerne ikke kan identifiseres (Ringdal, 2018). Det handler også om at informasjonen som samles inn ikke skal deles videre (Ringdal, 2018). I vårt prosjekt kunne det forekomme sensitive personopplysninger under oppfølgingsintervjuene, men slike opplysninger forekom ikke i noen av de gjennomførte intervjuene. Når det kom til spørreundersøkelsen, ble verken IP-adresse eller epost oppgitt. Dette gjorde det enklere å kunne garantere anonymitet, men det var fortsatt utfordrende å kunne garantere full anonymitet. Basert på dette ble arbeidet gjort konfidensielt. Under prosjekt var det kun oss forskere og veileder som hadde tilgang til datamaterialet. I tillegg ble datamaterialet oppbevart forsvarlig i Nettskjema i et begrenset tidsrom, og det ble slettet ved prosjektslutt. Vi valgte å kryptere filene som inneholdt sensitiv data og rådata på minnepenn med BitLocker og på OneDrive Personal i en kryptert filmappe. Dette var for å sikre at informasjonen ikke kom på avveie når vi ikke arbeidet med dataene. Bruken av ID-nummer ble slettet før dataanalysen foregikk og navn på skolene ble

anonymisert. Informantene fikk også utdelt de fiktive navnene: Anne, Ola og Sara, dette for å sikre deres anonymitet.

## 4 Resultater

I dette kapittelet vil studiens resultater og funn bli presentert, samt redegjørelse for analyseteknikker bli redegjort og begrunnet. Problemstillingen i denne studien handler om elevenes erfaringer og erfaringskvaliteter til idrett og andre bevegelsesaktiviteter, og hvordan dette påvirker opplevelsen og erfaringen med kroppøvningsfaget. Resultatene i dette kapittelet blir lagt frem på bakgrunn av besvarelsene til 119 elever fra to ungdomsskoler i Viken. Det første som vil bli presentert i dette kapittelet er en oversikt av studiens demografi, der deskriptiv frekvensanalyse er benyttet. Deretter vil resultatene av validitets- og reliabilitetstestene bli presentert. Videre vil resultatene fra hovedanalysen bli presentert, der det er brukt deskriptive analyser for å se om det finnes forskjeller mellom grupper, som kjønn, skole, organiserte, uorganiserte og ønsker ballspill ofte/veldig ofte i studien. Resultatene fra den kvalitative temaanalysen vil bli presentert i form av utsagn i samsvar med resultatene fra spørreundersøkelsen. Resultatene er strukturert ved at de kvantitative resultatene fra spørreundersøkelsen kommer først i hvert av temaene og undertemaene, deretter flettes de kvalitative resultatene fra intervjuene, hvor vi påpeker forskjeller og likheter med resultatene fra spørreundersøkelsen. I beskrivelsene av resultatene fra spørreundersøkelsen er det tatt med hvor gruppenes gjennomsnittskår legger seg i forhold til likert-skalaen, for å kunne enklere sammenligne med resultatene fra intervjuene. Ved forekomst av interessante temaer som bare kom frem i en av metodene, ble disse inkludert.

### 4.1 Demografi

Tabell 4-1 viser en oversikt over de inkluderte elevene i det analyserte datamaterialet. Oversikten representerer datamaterialet etter at åpenbare feil ble ryddet. Dette viser et overtall av deltakere på skole H enn skole B, samt et lite overtall av gutter enn de andre kjønnsalternativene. I analysene for kjønnsalternativet er "Annet/ønsker ikke svare" ekskludert, da studien ikke hadde som hensikt å analysere kjønnsidentitet. Antallet som er organiserte og ikke-uorganiserte er tilnærmet lik, og dette gjelder også de som er uorganiserte og ikke-organiserte. Totalen beskriver også at det ikke er noen avvik fra antall deltakere i fordelingen i gruppene.



**Tabell 4-1:** Demografisk tabell vist med antall elever fra hver skole (skole=N), antall elever fordelt på kjønn (kjønn=N), organiserte og ikke-organiserte elever (organiserte=N) og uorganiserte og ikke uorganiserte-elever (uorganiserte=N), prosent andel (%) og totalsum på deltakere.

<b>Demografi</b>					
<b>Skole</b>	<b>Frekvens N</b>	<b>Prosent %</b>	<b>Organisert</b>	<b>Frekvens N</b>	<b>Prosent %</b>
H	71	59.7	Ja	66	55.5
B	48	40.3	Nei	53	44.5
<b>Total</b>	<b>N= 119</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>N= 119</b>	<b>100%</b>
<b>Kjønn</b>	<b>Frekvens N</b>	<b>Prosent %</b>	<b>Uorganisert</b>	<b>Frekvens N</b>	<b>Prosent %</b>
Gutter	65	54.6	Ja	51	42.9
Jenter	53	44.5	Nei	68	57.1
Annet/ ønsker ikke svare	1	0.8			
<b>Total</b>	<b>N= 119</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>N= 119</b>	<b>100%</b>

## 4.2 Eksplorerende faktoranalyse av dannelsesdimensjonene

Eksplorerende faktoranalyse ble valgt som analyseverktøy, da vi i problemstillingen undersøker elevenes erfaringer til idrett og andre bevegelsesaktiviteter og hvordan det påvirker kroppsøvningsfaget. Problemstillingen ser vi i lys av Klafkis forståelse av blant annet dannelsesdimensjonene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. For å kunne finne antydninger til disse dannelsesdimensjonene ble dimensjonene operasjonalisert og gjort målbare. Validiteten for disse tre dimensjonene, ble undersøkt ved bruk av eksplorerende faktoranalyse.

Det første som ble gjort var å inkludere alle 21 variablene som var knyttet til dannelsesdimensjonene, for å se om SPSS fant tre faktorer ut ifra disse variablene. Ved den første analysen viste resultatene fire faktorer som hadde egenverdi over 1, som er det som er den anbefalt verdien (Pallant, 2020). “Scree ploten” ble også tolket og ut ifra den så ble “albuen” observert ved faktor tre. Basert på dette valgte vi å krysse av på at det var tre faste faktorer på de neste analysene. Under “Rotated factor matrix” var det flere variabler med dobbel faktorladning, og vi valgte først å ta vekk den variabelen hvor avstanden var minst mellom de dobbelte faktorladningene. Det ble videre gjennomført flere nye faktoranalyser for å prøve å finne den beste faktorløsningen. For disse dannelsesdimensjonene ble det totalt gjennomført fire eksplorerende faktoranalyser, hvor fire variabler ble tatt bort underveis, da

de svekket faktoranalysene på grunn av dobbelt faktorladning. Det var variablene Q126, Q127, Q129 og Q137 som ble tatt bort. Etter den siste faktoranalysen havnet KMO verdien på 0,866 og en BTS-signifikans på .000 som er godt over den anbefalte minste verdien. Alle variablene har en kommunalitetetsverdi over 0,3, og faktoranalysen anbefalte oss tre faktorer som stemte overens med vår forståelse. Disse tre forklarer 56% av den totale variansen.

En utfordring i faktoranalysen er forekomsten av dobbelt faktorladning. Dobbelt faktorladning handler om at variablene lader høyt på flere enn en faktor (Pallant, 2020). I tabell 4-2 kan man se at dette hovedsakelig er noe som fremkommer mellom variablene selvbestemmelse og medbestemmelse, men det er også noen få tilfeller på solidaritet. I utgangspunktet er slike dobbelte faktorladninger ikke ønskelige, da det gjør det vanskelig å skille faktorene fra hverandre. Årsaken til forekomsten av slike dobbelte faktorladninger henger nok sammen med forståelsen av Klafkis dannelsesteori, hvor det er vanskelig å gi et konkret skille mellom dimensjonene selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Dette er fordi Klafki forstår dannelse som en selvstendig og personlig utviklet sammenheng mellom disse tre grunnleggende dimensjonene (Klafki, 2021). Basert på denne forståelsen av dannelsesbegrepet, valgte vi å beholde noen av variablene som hadde dobbelt faktorladning, da vi mente at dette var nødvendig for å kunne besvare vår problemstilling. Det var ingen av variablene i faktoranalysen som hadde faktorladning under minstekravet på 0,3 (Johannessen, 2009).

**Tabell 4-2:** Framstilling av faktoranalysen knyttet til dannelsesdimensjonene, hvor faktorladninger, egenverdi (eigenvalue) og total varians i % (total % of variance) er inkludert for hver faktor.

Variabler	Faktor		
	1	2	3
<b>Selvbestemmelse</b>			
Q86 Læreren gir meg muligheten til å gjøre ting utifra mine premisser	<b>.713</b>	.220	.201
Q85 Læreren stiller spørsmål som hjelper meg få til ting	<b>.703</b>	.191	.246
Q89 Jeg føler at læreren stoler på oss	<b>.621</b>	.239	.128
Q87 Læreren lar oss gjøre som vi vil i kroppsøvingstimen	<b>.618</b>	-.013	.313
Q90 Læreren gir oss mye rom til å utforme kroppsøvingstimen	<b>.609</b>	.097	.296
Q130 Jeg opplever at lærerne er opptatt av elevenes meninger i kroppsøvingstimen	<b>.596</b>	.305	.419
Q88 Jeg får mulighet til å ta ansvar i kroppsøvingstimen	<b>.534</b>	.119	.341
<b>Solidaritet</b>			
Q138 Jeg tenker på at mine medelever skal ha det bra i kroppsøvingstimen	.116	<b>.841</b>	-.034
Q134 Jeg liker å samarbeide med medelevene mine i kroppsøvingstimen	.096	<b>.807</b>	.119
Q136 Jeg hjelper medelevene mine dersom det er noen som trenger hjelp i kroppsøvingstimen	.235	<b>.786</b>	-.037
Q128 Jeg syntes det er viktig å lytte til mine medelever i kroppsøvingstimen	.174	<b>.648</b>	.122
Q133 Jeg sørger for at alle får være med å delta i kroppsøvingstimen	.022	<b>.560</b>	.427
Q135 Jeg føler at medelevene mine bryr seg om meg i kroppsøvingstimen	.277	<b>.537</b>	.375
<b>Medbestemmelse</b>			
Q132 Jeg får være med å vise hvordan øvelser skal gjøres i kroppsøvingstimen	.411	.153	<b>.704</b>
Q131 Jeg får være med å planlegge kroppsøvingstimen med klassen	.246	.072	<b>.702</b>
Q125 Jeg får muligheten til å velge mellom ulike aktiviteter i kroppsøvingstimen	.375	.234	<b>.691</b>
Q124 Jeg får ta egne valg i kroppsøvingstimen	.461	.275	<b>.547</b>
Q77 Jeg får være med å velge hva vi skal gjøre i kroppsøvingstimen	.298	-.074	<b>.546</b>
<i>Eigenvalue</i>	7,46	2,61	1,28
<i>Total % of Variance</i>	20,214	19,007	16,728

#### 4.2.1 Faktor 1: Selvbestemmelse

I faktoranalysen har faktor en fått navnet selvbestemmelse. Denne faktoren fikk navnet selvbestemmelse da den inkluderer seks variabler som var operasjonalisert ned til å måle selvbestemmelse. Faktoren består av variablene Q85, Q86, Q87, Q88, Q89 og Q90, i tillegg til at den inkluderer variabelen Q130, som i utgangspunktet skulle måle medbestemmelse. Etter en vurdering av hva variabelen faktisk innebærer, mente vi at den kan ha en sammenheng med selvbestemmelse. Faktoren selvbestemmelse inneholder totalt 7 av 18 variabler knyttet til dannelsesdimensjonene. Egenverdien til selvbestemmelse er på 7,46 og den forklarer 20% av den totale variansen. Cronbach's alfa verdien til faktoren

selvbestemmelse er på 0,866, som er godt over den anbefalte grensen på 0,7 (Pallant, 2020, s. 105), og som indikerer en god intern konsistens reliabilitet (se tabell 4-3).

#### 4.2.1 Faktor 2: Solidaritet

I faktoranalysen har faktor to fått navnet solidaritet. Den består av totalt fem variabler, som var ment å skulle måle solidaritet, og fikk basert på dette navnet solidaritet. Faktoren bestod av variablene Q133, Q134, Q135, Q136 og Q138, som alle var tenkt å falle under denne faktoren. I tillegg til disse fem variablene, inkluderer denne faktoren også variabelen Q128, som i utgangspunktet var ment å skulle måle medbestemmelse. Vi vurderte betydningen bak variabelen og kom frem til at den kunne ha en sammenheng med solidaritet, og valgte å beholde den under denne faktoren. Faktoren solidaritet inkluderer totalt 6 av 18 variabler knyttet til dannelsesdimensjonene. Egenverdien til solidaritet er på 2,61 og den forklarer 19% av den totale variansen. Faktorens Cronbach's alfa verdi er på 0,865 (se tabell 4-3) Dette er en ganske høy verdi, som vil si at den har en høy reliabilitet (Pallant, 2020).

#### 4.2.1 Faktor 3: Medbestemmelse

I faktoranalysen har faktor tre fått navnet medbestemmelse, da den består av tre variabler, Q131, Q132 og Q77 som var operasjonalisert ned for å mål medbestemmelse. Faktoren inkluderer i tillegg variablene Q124 og Q125, som i utgangspunktet var ment å måle selvbestemmelse. Basert på kunnskapen vi har om Klafkis forståelse av dannelses og vår forståelse av variablenes betydning, valgte vi å innlemme dem i faktoren medbestemmelse. Faktoren medbestemmelse inneholder totalt 5 av 18 variabler knyttet til dannelsesdimensjonene. Faktorens egenverdi er på 1,28 og den forklarer 16% av den totale variansen. Faktoren har en god intern konsistens reliabilitet, da den har en Cronbach's alfa verdi på 0,828 (se tabell 4-3).

**Tabell 4-3:** Oversikt over dannelsesfaktorenes verdier i form av antall (*n*), gjennomsnitt (*mean*), standardavvik (*SD*), verdier for variablene (*min/max*) og Cronbach's alfa.

Faktor	Antall items	Mean	SD	Min/max	Cronbach's Alfa
Selvbestemmelse	7	3,18	.818	1/5	.866
Solidaritet	6	3,82	.791	1/5	.865
Medbestemmelse	5	2,74	.904	1/5	.828

Tabell 4-3 er en fremstilling av dannelsesfaktorenes verdier. Man kan se under antall items hvor mange variabler faktoren bestod av. Antall items under hver faktor ble påvirket av faktoranalysen, hvor den både var med på å fjerne og endre på fordelingen av items. Faktoren solidaritet er den med høyest gjennomsnittsskår og medbestemmelse er den med lavest. Det tyder på at elevenes erfaring med dannelsesfaktorene er forskjellige i kroppsøvingundervisningen. Det er minimale forskjeller i standardavviket mellom faktorene, som tyder på en jevn spredning innenfor hver av faktorene. Under Cronbach's alfa kan man se at alle verdiene ligger over 0,8, som er en relativ høy verdi, og som indikerer at det er en god intern konsistens reliabilitet innenfor alle tre faktorene. En nøyere beskrivelse av reliabilitetsanalysen for dannelsesdimensjonene finner man under (vedlegg 8.5)

### 4.3 Reliabilitet av andre faktorer

Spørreskjemaet bestod av en del variabler, og ikke alle variablene hadde et overordnet teoretisk utgangspunkt som de lente seg på. I prosessen med å sammenslå grupper med variabler som ikke lente seg på et teoretisk bakteppe, ble ikke faktoranalyse benyttet. Bakgrunnen for det var at faktoranalysene viste at det bare fantes en mulig faktor, dermed valgte vi å se bort fra resultatene fra faktoranalysen. Det ble derfor kunne gjennomført reliabilitetsanalyser og korrelasjonsanalyser på variablene som skulle samles i en gruppe.

For å sammenfatte variablene som var under samme tematikk, var vi avhengig av å gjennomføre en reliabilitetstest før sammenfattingen. Årsaken til det er at man er avhengig av å ha en hvis korrelasjon mellom variablene for å ha muligheten til å sammenfatte de. Det ble benyttet Cronbach's alfa for å måle korrelasjonen mellom variablene i gruppene. Som man kan se i tabell 4-4 er Cronbach's alfa verdien til alle indeksene (sammenfattede variabler) over den anbefalte grensen på 0,7, som innebærer at det er akseptabelt å bruke disse indeksene i hovedanalysen (Pallant, 2020, s. 105).

**Tabell 4-4:** Oversikt over de ulike verdiene til de resterende indeksene i form av antall (n), gjennomsnitt (mean), standardfordelingen (SD), verdier (min/max) og Cronbach's alfa.

	Antall items	Mean	SD	Min/max	Cronbach's Alfa
Lærer om helse og velvære i kroppsøving	3	3,54	1,054	1/5	0,800
Lærer om solidaritet	6	3,72	0,971	1/5	0,926
Tror lærer om helse og velvære i kroppsøving	4	3,79	1,011	1/5	0,876
Tror lærer om solidaritet	6	3,73	0,913	1/5	0,897
Positive erfaringer med innholdet	5	3,70	0,878	1/5	0,820
Negative erfaringer med innholdet	5	2,20	0,942	1/5	0,853

Tabellen over viser de ulike verdiene til faktorene. For noen av faktorene ble det gjennomført flere reliabilitetstester, fordi det forekomme variabler som betraktelig trakk ned Cronbach's alfa verdien. De variablene som tydelig trakk ned verdien ble fjernet. Som tabellen viser består alle faktorene av variabler som har verdier fra 1-5. En høy gjennomsnittsskår tyder på at elevene får mer ut av kroppsøvingsundervisningen, mens en lav kan tyde på at kroppsøvingsundervisning trenger forbedring. Den eneste faktoren hvor dette er motsatt er på negative erfaringer, hvor lav gjennomsnittsskår vil tilsi at de ikke opplever negative erfaringer i kroppsøvingen.

#### 4.3.1 Reliabilitetstest av lærer om solidaritet

Tabellen 4-5 er et eksempel på en gruppe variabler som har blitt sammenfattet til indeksen lærer om solidaritet. I tabellen blir verdiene til korrelasjonen mellom hver av variablene presentert, samt deres "Cronbach's alfa if item deleted" verdi. Her er korrelasjonen mellom alle variablene moderat til høy, ingen av de svekker Cronbach's alfa verdien, da den er på 0,926 for indeksen. Basert på dette ble alle variablene beholdt i indeksen.

**Tabell 4-5:** Oversikt over korrelasjonene mellom de ulike variablene i den sammensatte faktoren "Lærer om solidaritet", og Cronbach's alfa hvis en variabel ble fjernet.

Lærer om solidaritet	1.	2.	3.	4.	5.	Cronbach's alfa if item deleted
1. I kroppsøvingstimen lærer jeg fair play	–					0,902
2. I kroppsøvingstimen lærer jeg å samarbeide med andre	0,65	–				0,911
3. I kroppsøvingstimen lærer jeg å respektere mine medelever	0,68	0,78	–			0,903
4. I kroppsøvingstimen lærer jeg å forstå mine medelever	0,66	0,65	0,71	–		0,915
5. I kroppsøvingstimen lærer jeg å inkludere alle, uavhengig av forutsetninger	0,63	0,76	0,81	0,72	–	0,907
6. I kroppsøvingstimen lærer jeg å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å medvirke til fremgang for andre.	0,60	0,63	0,67	0,60	0,65	0,921

## 4.4 Korrelasjonsanalyse

Alle faktorene og indeksene i studien har gjennomgått en korrelasjonsanalyse, da de er ment å danne et sammensatt mål for det som undersøkes. I tabellen 4-6 under er alle indeksene og faktorene publisert med korrelasjonsmål. Hensikten med dette er å vise hvilke faktorer og indekser som korrelerer med hverandre, og om målene samsvarer med det teoretiske grunnlaget for studien.

**Tabell 4-6:** Oversikt over korrelasjonene mellom alle faktorene og indeksene utformet fra besvarelsene fra spørreundersøkelsen, målt med Pearson's R.

Faktorer	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Selvbestemmelse	1							
2. Solidaritet	0,446**	1						
3. Medbestemmelse	0,707**	0,420**	1					
4. Lærer om helse og velvære i kroppsøving	0,639**	0,426**	0,443**	1				
5. Lærer om solidaritet	0,605**	0,481**	0,418**	0,836**	1			
6. Tror lærer om helse og velvære i kroppsøving	0,546**	0,400**	0,394**	0,730**	0,594**	1		
7. Tror lærer om solidaritet	0,575**	0,477**	0,431**	0,662**	0,796**	0,640**	1	
8. Positive erfaringer med innholdet	0,673**	0,519**	0,593**	0,602**	0,592**	0,466**	0,535**	1
9. Negative erfaringer med innholdet	-0,056	-0,141	0,110	-0,188	-0,215	-0,045	-0,171	-0,206

I tabell 4-6 ser man at de ulike dannelsesdimensjonen selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet har en positiv korrelasjon med hverandre. Selvbestemmelse og medbestemmelse har en moderat sammenheng ( $r > 0,4$ ) med solidaritet. For korrelasjonen mellom selvbestemmelse og medbestemmelse er det en stor sammenheng ( $r > 0,7$ ). At det er en sterk korrelasjon mellom selvbestemmelse og medbestemmelse er i tråd med teorien, der alle dimensjonene henger sammen, særlig selvbestemmelse og medbestemmelse. Korrelasjonen mellom selvbestemmelse og indeksene knyttet til tror lærer og lærer om har en stor sammenheng ( $r > 0,5$ ), de to andre dannelsesdimensjonene har en moderat sammenheng ( $r > 0,3$ ) med indeksene knyttet til tror lærer og lærer om. Når det kommer korrelasjonen mellom indeksene tror lærer og lærer om, har alle en stor sammenheng ( $r > 0,6$ ) med hverandre. Når det kommer til indeksen negative erfaringer så korrelerer den kun lavt,



negativt ( $r > -0,2$ ) og signifikant med indeksene lærer om solidaritet og positive erfaringer. Dette indikerer at høye verdier av negative erfaringer vil finnes sammen med lave verdier av de andre to indeksene. Derimot viser indeksen positive erfaringer, positive korrelasjoner med alle indeksene om tror lærer og lærer om. Det er kun indeksen “tror lærer om helse og velvære” det forekommer moderat sammenheng ( $r > 0,3$ ), men med de andre er sammenheng stor ( $r > 0,5$ ). Når det kommer til korrelasjonen mellom positive erfaringer og dannelsesdimensjonene, så viser korrelasjonsverdien en stor sammenheng ( $r > 0,5$ ). Dette indikerer at høye verdier av positive erfaringer vil finnes sammen med høye verdier av dannelsesdimensjonene. Totalt sett kan vi se at korrelasjonsmatrisen bekrefter validiteten av dannelsesdimensjonene.

## 4.5 Deskriptive analyser

Resultatene for de deskriptive analysene vil hovedsakelig være funn fra analysene som er utført på faktorene og variablene som ikke inngår i faktorene. Funnene presenteres systematisk, for å kunne belyse problemstillingen i studien. Det er benyttet uavhengig t-test for å kunne sammenligne svarene fra de ulike gruppene innenfor hvert tema. Gruppene er valgt ut ifra de perspektivene oppgaven har til hensikt å kartlegge, og funnene mellom de ulike gruppene vil bli sammenlignet med hverandre. Hovedgruppene er hovedsakelig skole og kjønn, som er målt ut ifra demografiske spørsmål i spørreundersøkelsen. Andre grupper som organiserte, uorganiserte og ønsker ofte/veldig ofte ballspill er beskrevet under temaer som er interessante fra funnene i analysen.

### 4.5.1 Erfaring med idrett og andre bevegelsesaktiviteter

#### 4.5.1.1 *Deltakelse utenfor skolen*

Tabell 4-7 beskriver gjennomsnittet for hvorfor elevene driver med idrett og fysisk aktivitet utenfor skolen. Resultatene viser at årsaken til hvorfor elevene driver med idrett og fysisk aktivitet har høyest gjennomsnittsskår på at elevene gjør det fordi de selv ønsker det.

Gjennomsnittsskåren ligger for begge gruppene på rundt svaralternativet “helt enig”, hvor de organiserte har 0,17 høyere skår. Når det kommer til årsaken knyttet til press fra samfunnet ligger gjennomsnittsskårene for begge gruppene mellom svaralternativene “litt enig” og “verken enig eller uenig”, der de uorganiserte elevenes skår ligger 0,39 høyere enn skåren for de organiserte. Årsakene som omhandler foreldre/familie og venner ligger mellom “litt

uenig” og “verken enig eller uenig”, der de organiserte elevene har en gjennomsnittskår som er 0,28 høyere enn de uorganiserte.

**Tabell 4-7:** Oversikt over gjennomsnitt på hvorfor elevene driver med idrett og fysisk aktivitet utenfor skolen. Verdiene er fordelt mellom organiserte og uorganiserte. Likert-skala fra 1=Helt uenig til 5=Helt enig.

Utsagn	Deltakelse utenfor skolen	
	Gjennomsnitt	
	Idrett med trener Organisert	Fysisk aktivitet med trener Uorganisert
	Ja (N=66)	Ja (N=51)
Jeg gjør det fordi jeg selv ønsker det	4.56	4.73
Jeg gjør det fordi foreldrene/familien vil at jeg skal gjøre det	2.65	2.37
Jeg gjør det fordi vennene mine gjør det	2.83	2.57
Jeg gjør det fordi jeg føler at man må holde seg i form i dagens samfunn	3.32	3.71

I analysen av intervju materialet fikk vi et ganske likt inntrykk av hva som var årsaken til at elevene drev med organisert idrett på fritiden, i forhold til hva som kom frem i spørreundersøkelsen. Informantene Anne og Ola trekker frem årsaker som er knyttet til at de gjør det fordi de selv ønsker det. Anne driver med det fordi “*jeg syntes det er veldig gøy og jeg bare holder på så lenge jeg syntes det*”, mens Ola trekker frem “*jeg syntes det er veldig gøy, fordi jeg føler jeg mestrer det veldig bra*”. Sara skiller seg litt ut og har litt motstridene resultater i forhold til hva som fremkommer i spørreundersøkelsen, der den største årsaken er: “*Det var så mange andre som hadde en fritidsaktivitet, og jeg følte meg litt utenfor da jeg ikke hadde noe liksom*”. En årsak til at alle tre trakk frem var samholdet/vennskapene aktivitetene gir, Anne sier “*jeg møter jo vennene mine og det skaper et stort samhold*», Ola sier «*jeg liker å være sammen med de på laget*” og Sara sier “*det er fordi jeg har venner der*”, og trekker frem at dette var en årsak til at hun sluttet på ballett. Sara trekker frem at hun ikke er glad i konkurranse “*og at det er konkurranse i Tae-Kwon-Do, men det er mer sånn valgfritt*”. Hun trekker videre frem at konkurranse er årsaken til at hun ikke driver med

ballsporster da hun forteller at “på fotball og håndball og slike typer ballsporster er det sånn at man må på turneringer og kamper”.

#### 4.5.1.2 Kroppsøving

I tabell 4-8 viser gjennomsnittskåren at det er en signifikant forskjell ( $p=0,000$ ) i hvordan guttene og jentene opplever kroppsøvingen, og at guttene har en gjennomsnittskår som er 0,7 høyere enn jentene. Denne gjennomsnittskåren tyder på at guttene liker kroppsøving bedre enn jentene, og gjennomsnittskårene tilsier at guttene er litt over og jentene litt under svaralternativet ”godt”. Når det kommer til gruppen organisert aktivitet, kommer det frem signifikant forskjell ( $p=0,002$ ) mellom de organiserte elevene og de ikke-organiserte elevene. Resultatet tyder på at de organiserte liker faget bedre enn de ikke-organiserte, der gjennomsnittskåren for de organiserte elevene er 0,5 høyere enn for de ikke-organiserte elevene. Gjennomsnittskåren tilsier at de organiserte er litt over og de ikke-organiserte litt under svaralternativet ”godt”. Effektstørrelsen for signifikansen relatert til gruppen kjønn indikerer en stor effekt, men for gruppen organisert aktivitet indikerer den en moderat effekt. Gjennomsnittskåren for gruppene skole og uorganisert aktivitet, viser ikke noe signifikante forskjeller og det er dermed ingen tydelige forskjeller innad i gruppene.

**Tabell 4-8:** Oversikt over variabelen “Hvor godt elevene liker kroppsøving” er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N), gjennomsnittskår (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå (Sig 2-tailed) og effektstørrelse (Cohen’s d). Likert-skala fra 1=Veldig dårlig til 5=Veldig godt.

Grupper	Oppdeling	N	Mean	SD	Sig. (2-tailed)	Cohen’s d
Kjønn	Gutt	65	4,45	0,771	0,000	0,873
	Jente	53	3,68	0,996		
Skole	H	71	4,04	0,836	0,513	—
	B	48	4,17	1,117		
Organisert aktivitet	Ja	66	4,33	0,847	0,002	0,587
	Nei	53	3,79	1,007		
Uorganisert aktivitet	Ja	51	4,22	0,901	0,225	—
	Nei	68	4,00	0,993		

Under intervjuene ble elevene stilt et spørsmål rundt hva de tenker om faget og hva som motiverer de til å delta. Anne og Ola trekker frem at de begge liker faget veldig godt, og Anne deltar fordi “jeg liker jo som sagt å være i aktivitet, så jeg gleder meg veldig ofte til

*gymtimene. Det er naturlig for meg å delta, og jeg gjøre ikke på grunn av at jeg har lyst på god karakter". Ola trekker frem mestringsfølelse som en motivasjonsfaktor: "Hvis jeg ikke har mestringsfølelse, da blir jeg litt borte i timene". Denne trivselen til faget stemmer godt overens med resultatene knyttet til hvor godt organiserte elever liker kroppsøving i spørreundersøkelsen. Et funn som er litt motstridende knyttet til hvor godt de organiserte elevene gjennomsnittlig liker kroppsøving, er knyttet til Sara som også driver med en organisert idrett. Sara trekker frem at hun ikke syntes det er noe gøy og at "det er et av fagene jeg ikke liker". Videre forteller Sara at mangel på kunnskap og ferdigheter minsker motivasjonen for kroppsøving da "det er vanskelig hvis du ikke vet hva du driver med eller hvordan du skal gjøre det".*

### ***Historisk erfaring med kroppsøving***

I tabell 4-9 kan man se at det er en signifikant forskjell ( $p=0,011$ ) i hvordan guttene og jentene erfarte kroppsøvingen på barneskolen. Gjennomsnittskåren til guttene er 0,5 høyere enn jentene, noe som tyder på at guttene har en litt mer positiv erfaring fra kroppsøving på barneskolen enn det jentene har. Gjennomsnittskårene tilsier at gutten er litt over og jente litt under svaret "litt positiv" erfaring. Når det kommer til gruppen organisert aktivitet kan man se at det er en signifikant forskjell ( $p=0,002$ ) i hvordan de organiserte elevene og de ikke-organiserte elevene erfarte kroppsøving på barneskolen. De organiserte elevene har en gjennomsnittskår som er 0,6 høyere enn de ikke-organiserte elevene. De samlede gjennomsnittskårene tilsier at de organiserte er litt over og de ikke-organiserte er litt under svaret "litt positiv" erfaring. Disse resultatene indikerer at de organiserte elevene erfarte kroppsøving litt mer positivt enn de ikke-organiserte elevene. Effektstørrelsen for begge de signifikante gruppene indikerer en moderat effekt. Når det kommer til gruppene uorganisert aktivitet og skole, så er det ingen signifikante forskjeller.

**Tabell 4-9:** Oversikt over variabelen “elevenes erfaring med kroppsøving på barneskolen”, er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N), gjennomsnittskår (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå (Sig 2-tailed) og effektstørrelse (Cohen’s d). Likert-skala fra 1=Veldig negativ til 5=Veldig positiv.

Grupper	Oppdeling	N	Mean	SD	Sig (2-tailed)	Cohen’s d
Kjønn	Gutt	65	4,43	0,790	0,011	0,508
	Jente	53	3,89	1,1340		
Organisert aktivitet	Ja	66	4,47	0,845	0,002	0,607
	Nei	53	3,83	1,267		
Uorganisert aktivitet	Ja	51	4,33	1,071	0,202	—
	Nei	68	4,07	1,111		

I tabell 4-10 viser gjennomsnittskåren at det er en signifikant forskjell ( $p=0,002$ ) i hvordan guttene og jentene erfarer kroppsøvingen på ungdomsskolen, og at guttene har en gjennomsnittskår som er 0,6 høyere enn jentene. Basert på dette indikerer det at guttene erfarer kroppsøving på ungdomsskolen bedre enn jentene, der guttenes samlede verdi er litt over og jentenes samlede verdi er litt under svaret ”litt positiv” erfaring. For denne gruppen indikerer effektstørrelsen en moderat effekt. Når det kommer til gruppen organisert aktivitet, kommer det frem signifikant forskjell ( $p=0,016$ ) mellom de organiserte elevene og de ikke-organiserte. Gjennomsnittskårene ligger for de organiserte litt over og for de ikke-organiserte litt under svaret ”litt positiv” erfaring, og de organisertes skår er 0,5 høyere. Dette tyder på at de organiserte elevene har en mer positiv erfaring med kroppsøving på ungdomsskolen en de ikke-organiserte elevene. Effektstørrelsen for gruppen organisert aktivitet indikerer liten effekt. Det er ikke noen signifikante forskjeller for gruppene skole og uorganisert aktivitet. Gjennomsnittskåren for begge disse to gruppene legger seg rundt ”litt positiv” erfaring.

**Tabell 4-10:** Oversikt over variabelen “Elevenes erfaring med kroppsøving på ungdomsskolen” er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N), gjennomsnittskår (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå (Sig 2-tailed) og effektstørrelse (Cohen’s d). Likert-skala er fra 1=Veldig negativ til 5=Veldig positiv.

Grupper	Oppdeling	N	Mean	SD	Sig. (2-tailed)	Cohen’s d
Kjønn	Gutt	65	4,29	0,879	0,002	0,616
	Jente	53	3,68	1,123		
Skole	H	71	4,04	0,869	0,688	
	B	48	3,96	1,254		
Organisert aktivitet	Ja	66	4,21	0,953	0,016	0,450
	Nei	53	3,75	1,090		
Uorganisert aktivitet	Ja	51	4,14	1,000	0,242	—
	Nei	68	3,91	1,061		

Under intervjuene ble elevene spurt om deres historiske erfaring med kroppsøving. Her hadde informantene litt ulike erfaringer. Det fremkommer at Anne og Ola som er organiserte elever erfarte kroppsøving positivt både på barne- og ungdomsskolen, og dette er noe som stemmer overens med funn i spørreundersøkelsen hvor de organiserte elevene erfarte kroppsøving positivt, men det er noen forskjeller i erfaringene. Anne likte det, men syntes “*det er mer strukturert på ungdomsskolen*” dette på grunn av at «*vi skal gjennom et pensum og dette er sånn vi skal gjøre det*”. Ola liker kroppsøving bedre på ungdomsskolen og syntes at det “*på barneskolen var det egentlig bare tull og tjo og hei. Men nå er det litt mer seriøst, og mye mer variasjon*”. Når det kommer til Sara så skille hun seg litt ut. Sara “*likte at det ikke var så mye gym på barneskolen, jeg så ikke poenget med det og syntes ikke det var gøy*”. Hun liker kroppsøving bedre på ungdomsskolen, men hun sier “*jeg liker det fortsatt ikke*”.

#### 4.5.2 Innhold i kroppsøving

I tabell 4-11-1 kan vi antyde at ballspill og til dels grunntrening dominerer i aktivitetsutvalget ved skolene, og moderne aktiviteter har liten plass. Vi kan i tabell 4-11-2 antyde basert på gjennomsnittskårene at det er et ønske at mengden av ballspill i aktivitetsutvalget ved skolene skal opprettholdes, men at elevene også ønsker mere variasjon i aktivitetene. Det finnes signifikante forskjeller ( $p < 0,05$ ) i hvor ofte kjønnene opplever å ha de ulike aktivitetene. Aktivitetene dette gjelder er ballspill, moderne aktivitet og friluftsliv. Resultatet tyder på at guttene opplever disse aktivitetene oftere enn jentene, men at det er kun ballspill som

fremkommer som noe begge kjønn svarer at de opplever å ha “ofte”, mens de andre aktivitetene ligger mellom svarene ”sjeldent” og ”av og til“. Når det kommer til skolene så finnes det også signifikante forskjeller ( $p < 0,05$ ) i tabell 4-11-1, dette gjelder aktivitetene lek, moderne aktivitet, friidrett og svømming og vinteraktivitet. Vinteraktivitet er den eneste aktiviteten som skole H opplever å ha mest av, men alle aktivitetene ligger mellom svarene “aldri” og “av og til”. Det var ingen signifikante forskjeller for gruppene organisert og uorganisert aktivitet.

I tabell 4-11-2 fremkommer det at jentene ønsker mer dans og lek enn guttene, mens guttene ønsker mer grunntrening, friidrett og svømming enn jentene. Disse forskjellen er signifikante ( $p < 0,05$ ). Det er kunne ballspill som fremkommer som noe begge kjønn svarer at de er “litt enig” at de ønsker å ha, mens de resterende aktivitetene ligger på mellom svarene “av og til” og “sjeldent”. Det fremkommer også signifikant forskjell ( $p < 0,05$ ) på ønske om ballspill i gruppen organisert aktivitet, og signifikant forskjell ( $p < 0,05$ ) på ønske om grunntrening i gruppen uorganisert aktivitet. De organiserte elevene ønsker mer ballspill enn de ikke-organiserte, mens de uorganiserte ønsker mer grunntrening enn de ikke-uorganiserte. Gjennomsnittskåren på ønske om de ulike aktivitetene tilsvarer det samme som under kjønn, det er kun grunntrening som skiller seg ut under de uorganiserte elevene, da svaret går mot “litt enig”. Ønsker til aktiviteter mellom skolene hadde ingen signifikante forskjeller.

**Tabell 4-11-1:** Oversikt over gjennomsnittet til hvor ofte de ulike kjønnene opplever ulike aktiviteter i kroppsøving. Tabellen er delt inn i alle elever, kjønn og skole. Frekvens i antall besvarelser er også inkludert. Likert-skala fra 1=Aldri til 5=Veldig ofte.

Aktiviteter	Opplevd aktiviteter i kroppsøving				
	Gjennomsnitt				
	Alle elever	Kjønn		Skole	
	N= 119	Gutt (N= 65)	Jente (N= 53)	H (N= 71)	B (N= 48)
Ballspill	4,33	4,20	4,49	4,31	4,35
Dans	2,43	2,48	2,38	2,45	2,40
Lek	2,61	2,74	2,43	2,35	2,98
Vinteraktiviteter	2,29	2,26	2,30	2,79	1,56
Moderne aktiviteter (Skateboard, rulleskøyter, parkour, klatring, yoga etc)	1,42	1,60	1,21	1,18	1,77
Grunntrening	3,38	3,46	3,28	3,28	3,52
Friluftsliv	2,33	2,52	2,08	2,17	2,56
Friidrett	2,76	2,95	2,57	2,56	3,06
Svømming	2,58	2,58	2,58	2,23	3,10

**Tabell 4-11-2:** Oversikt over gjennomsnittet til hvor ofte elevene ønsker ulike aktiviteter i kroppsøving.

Aktiviteter	Ønsker aktiviteter i kroppsøving						
	Gjennomsnitt						
	Alle elever	Kjønn		Organisert aktivitet		Uorganisert aktivitet	
	N= 119	Gutt (N= 65)	Jente (N= 53)	Ja (N= 66)	Nei (N= 53)	Ja (N=66)	Nei (N=53)
Ballspill	4,16	4,28	4,00	4,39	3,87	4,06	4,24
Dans	2,42	1,82	3,15	2,23	2,66	2,47	2,38
Lek	3,37	3,05	3,74	3,24	3,53	3,24	3,47
Vinter aktiviteter	3,03	3,06	3,02	3,23	2,77	3,29	2,82
Moderne aktiviteter (Skateboard, rulleskøyter, parkour, klatring, yoga etc)	2,84	2,63	3,13	2,61	3,13	3,12	2,63
Grunntrening	3,23	3,48	2,96	3,14	3,34	3,69	2,88
Friluftsliv	3,04	3,15	2,94	3,08	3,00	3,14	2,97
Friidrett	2,99	3,26	2,70	3,03	2,94	3,20	2,84
Svømming	2,92	3,18	2,60	3,02	2,79	3,04	2,81

I intervju materialet ble elevene spurt om erfaringene rundt hva de opplever og ønsker i kroppsøvingfaget. Anne bekrefter at det er ikke er variert nok med aktiviteter, der “vi har



*hatt volleyball i tre måneder*”, noe Sara er enig i der hun sier *“vi har mye av det samme på et år, og det gjør det kjedelig”*. Ola, Anne og Sara trekker videre frem et ønske om mer variasjon i aktivitetene, hvor Ola sier at *“man kan ha mer variasjon i hvilke aktiviteter en har i gymmen, da alle har ulike interesser”*. Anne trekker frem at *“hvis jeg hadde planlagt selv hadde jeg hatt litt mer variasjon, litt mer variert i hva vi gjorde”*, mens Sara trekker frem ønske om *“litt nye aktiviteter og ikke det samme”*. Vedrørende ønsker, uttrykker Anne: *“Det hadde vært gøy med sånne barneleker”* og Sara: *“Aktiviteter en kan være kreativ på”*. I motsetning til Ola, som kom med ønske om å ha mindre dans: *“Dans, det er dritkjedelig, det er vanskelig og jeg klarer det ikke”*.

#### *4.5.2.1 Positive og negative erfaringer med innholdet*

I tabellene under som måler om elevene har noen positive erfaringer og negative erfaringer med innholdet i kroppsøving. Det er signifikante forskjeller mellom guttene og jentene både på positive ( $p=0,000$ ) og negative ( $p=0,012$ ) erfaringer. Effektstørrelsen indikerer stor effekt knyttet til positive og moderat til negative erfaringer. Disse resultatene tyder på at guttene har litt flere positive erfaringer med innholdet i kroppsøving enn jentene, men at gjennomsnittskåren for begge kjønn heller mot at de har lite negative erfaringer. Det fremkommer også statistisk signifikante forskjeller innad i gruppen organisert aktivitet på positive ( $p<0,011$ ) og negative ( $p<0,015$ ) erfaringer med innholdet. Knyttet til den positive tilsier effektstørrelsen en moderat effekt, mens for negative tilsier den liten effekt. Disse resultatene indikerer at de organiserte elevene har litt mer positive erfaringer med innholdet, men at begge erfarer lite av de negative erfaringene. Innad i gruppene skole og uorganisert aktivitet fremkommer det ikke noen signifikante forskjeller verken på positive erfaring eller på negative, men at gjennomsnittskåren tyder på at de opplever mer positive erfaringer og lite av negative.

**Tabell 4-12-1:** Oversikt over indeks “Positive erfaringer med innholdet” er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N), gjennomsnittskår (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå (Sig 2-tailed) og effektstørrelse (Cohen’s d). Likert-skala fra 1=Helt uenig til 5=Helt enig.

Grupper	Oppdeling	N	Mean	SD	Sig (2-tailed)	Cohen’s d
Kjønn	Gutt	65	4,00	0,728	0,000	0,804
	Jente	53	3,35	0,912		
Skole	H	71	3,61	0,797	0,200	—
	B	48	3,82	0,981		
Organisert aktivitet	Ja	66	3,88	0,864	0,011	0,478
	Nei	53	3,47	0,849		
Uorganisert aktivitet	Ja	51	3,83	0,764	0,143	—
	Nei	68	3,60	0,948		

**Tabell 4-12-2:** Oversikt over indeks “Negative erfaringer med innholdet”

Grupper	Oppdeling	N	Mean	SD	Sig (2-tailed)	Cohen’s d
Kjønn	Gutt	65	2,01	0,894	0,012	0,474
	Jente	53	2,45	0,953		
Skole	H	71	2,06	0,779	0,066	—
	B	48	2,41	1,118		
Organisert aktivitet	Ja	66	2,02	1,049	0,015	0,439
	Nei	53	2,43	0,737		
Uorganisert aktivitet	Ja	51	2,13	0,906	0,471	—
	Nei	68	2,26	0,971		

I intervjumaterialet kom det også frem noen positive erfaringer noen av informantene har hatt med innholdet. Anne trekker frem en positiv erfaring knyttet til det å ha uvante aktiviteter: “Vi hadde innebandy og synkronsvømming, da var jeg litt, er dette nødvendig, men når vi begynte ble det gøy”. Anne trekker videre frem at det å møte uvante aktiviteter kan skape usikkerhet i starten, men at “man kanskje lærer å like det etter hvert” slik informant selv erfarte. Anne forteller videre at læreren stiller høyere krav til elever som driver med idrett på fritiden, og at hun “syntes det er rettferdig og greit”. Saras positive erfaring var knyttet til opplevelsen av å gjøre en aktivitet hvor alle var på likt nivå: “Vi hadde innebandy og da var alle på likt nivå. Jeg husker at jeg skåret, og det var gøy”. Det forekom også noen negative erfaringer med kroppsøving hos Sara. Dette var knyttet til ballspill hvor hun trekker frem at “jeg syntes det er skummelt, jeg er redd for å bli tråkket på, krasje i andre og tørr ikke ta

*ballen*”, samt at hun opplever å ikke være flink i det, som gjør at *“jeg vet ikke hva jeg skal gjøre, og jeg vil ikke ødelegge for de andre på laget”*.

Et annet interessant funn i intervjumaterialet er knyttet til negative erfaringer, er med konkurranse og ferdighetsaspektet. Sara trekker frem at hun ikke er særlig glad i konkurranse: *“Jeg liker ikke stresset av å komme først og det å om å gjøre å være best hele tiden”*. Hun opplever at *“det er skummelt og da blir det ikke gøy når du aldri vinner”*. Sara trekker også frem at mangel på ferdigheter er det som stopper hennes engasjement: *“Det er vanskelig hvis du ikke vet hvordan du skal gjøre det, ikke har noen erfaring med det”*. Hun trekker videre frem at *“da blir det ikke like gøy for alle”*. Hun opplever et stort fokus på ferdigheter: *“Det har veldig mye å si hvor flink du. Det er så mange som får større fordeler enn andre at det blir litt urettferdig”*, og trekker frem at hun skulle ønske at lærerne *“kanskje kan ta mer hensyn til at ikke alle er på samme nivå”*

#### 4.5.2.2 Erfaring knyttet til om det å drive med idrett gir fordel i faget

I intervjumaterialet kom det også frem funn som ikke fremkommer i spørreundersøkelsen. Et funn er knyttet til om elevene selv opplever om det er noen fordeler eller ulemper, knyttet til det å drive med idrett på fritiden i forhold til kroppsøving. Alle informantene opplever at det er fordeler med det å være aktiv på utsiden og kommer med litt like og ulike eksempler.

Anne: *“Tror de som ikke driver med idrett kanskje ikke har den driven til å få til ting”*. Ola og Sara trekker frem at *“det å drive med fotball gir fordel i fotball i gymmen”*. Det samme eksemplet kommer Anne med, bare knyttet til håndball: *“Jeg føler det er en fordel, når vi har løping i gymmen siden det er mye løping i håndball”*.

#### 4.5.3 Erfaring med dannelsesdimensjonene i kroppsøving

Tabellene 4-13-1 viser signifikante forskjeller mellom guttene og jentene når det kommer til faktorene selvbestemmelse ( $p=0,000$ ) og medbestemmelse ( $p=0,001$ ), hvor effektstørrelsen indikerer en moderat effekt for begge faktorene. Guttenees gjennomsnittskår er 0,61 høyere for selvbestemmelse og 0,54 høyere for medbestemmelse enn jentene. For selvbestemmelse indikerer gjennomsnittskåren at guttene svarer at de opplever dimensjonen i noe positiv grad, mens skåren for medbestemmelse tilser at guttene svarer “verken enig eller uenig” i at de opplever det. Jentenes skår indikerer at svaret er litt under “verken enig eller uenig” på at de opplever selvbestemmelse, mens medbestemmelse opplever de svakere. Solidaritet er den

faktoren det ikke er signifikante forskjeller på mellom kjønn. Gjennomsnittskåren for begge kjønn indikerer at de opplever det i noe positiv grad.

Gruppen skole viser ingen signifikante forskjeller verken ved medbestemmelse eller solidaritet. Dette indikerer at det ikke er noe forskjell på hvilken skole man går på og om elevene opplever muligheten til disse to dimensjonene. Faktoren selvbestemmelse skiller seg ut der det er signifikante forskjeller ( $p=0,000$ ) mellom skolene, og effektstørrelsen indikerer moderat effekt. Dette indikerer at elevene på skole B opplever mer mulighet til selvbestemmelse, hvor gjennomsnittskåren er 0,35 høyere og indikerer at de har svart “verken enig eller uenig”.

Når det kommer til gruppene organisert og uorganisert er det ikke signifikante forskjeller innad i gruppene verken for medbestemmelse eller selvbestemmelse. Det indikerer at det å drive med aktivitet på fritiden ikke påvirker opplevelsen av disse dimensjonene i kroppsøving. Derimot kan vi se at det er kun signifikant forskjell ( $p=0,003$ ) innad i gruppen uorganisert knyttet til solidaritet. Dette indikerer at de uorganiserte elevene opplever mer muligheter til solidaritet, hvor gjennomsnittskåren er 0,4 høyere og indikerer at de har svart “litt enig”.

Den siste gruppen er de som ønsker ballspill ofte/veldig ofte og ikke. Innad i denne gruppen er det signifikante forskjeller ( $p=0,002$ ,  $p=0,015$ ,  $p=0,000$ ) på alle tre faktorene. Effektstørrelsen for alle faktorene indikerer en moderat til stor effekt. Disse resultatene indikerer at de som ofte/veldig ofte ønsker ballspill opplever mer disse dimensjonene, hvor gjennomsnittskåren er 0,78 høyere og indikerer at de har svart “litt enig”.

**Tabell 4-13-1:** Oversikt over faktoren “Selvbestemmelse” er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N), gjennomsnitt (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå (Sig 2-tailed) og effektstørrelse (Cohen’s d). Likert-skala fra 1=Helt uenig til 5=Helt enig.

Grupper	Oppdeling	N	Mean	SD	Sig (2-tailed)	Cohen’s d
Kjønn	Gutt	65	3,46	0,696	0,000	0,795
	Jente	53	2,85	0,840		
Skole	H	71	3,04	0,768	0,023	0,431
	B	48	3,39	0,854		
Organisert aktivitet	Ja	66	3,22	0,847	0,591	—
	Nei	53	3,13	0,788		
Uorganisert aktivitet	Ja	51	3,22	0,793	0,683	—
	Nei	68	3,15	0,842		
Ønsker ofte/veldig ofte ballspill	Ja	93	3,30	0,821	0,002	0,702
	Nei	26	2,75	0,659		

**Tabell 4-13-2:** Oversikt over faktoren “Solidaritet”

Grupper	Oppdeling	N	Mean	SD	Sig (2-tailed)	Cohen’s d
Kjønn	Gutt	65	3,89	0,694	0,244	—
	Jente	53	3,72	0,899		
Skole	H	71	3,82	0,676	0,966	—
	B	48	3,81	0,943		
Organisert aktivitet	Ja	66	3,79	0,812	0,633	—
	Nei	53	3,86	0,769		
Uorganisert aktivitet	Ja	51	4,06	0,630	0,003	0,546
	Nei	68	3,64	0,854		
Ønsker ofte/veldig ofte ballspill	Ja	93	3,99	0,683	0,000	1,081
	Nei	26	3,21	0,857		

**Tabell 4-13-3: Oversikt over faktoren “Medbestemmelse”**

Grupper	Oppdeling	N	Mean	SD	Sig (2-tailed)	Cohen's d
Kjønn	Gutt	65	2,99	0,812	0,001	0,620
	Jente	53	2,45	0,932		
Skole	H	71	2,61	0,831	0,065	—
	B	48	2,92	0,982		
Organisert aktivitet	Ja	66	2,86	0,908	0,103	—
	Nei	53	2,59	0,884		
Uorganisert aktivitet	Ja	51	2,83	0,965	0,360	—
	Nei	68	2,67	0,857		
Ønsker ofte/veldig ofte ballspill	Ja	93	2,85	0,910	0,015	0,546
	Nei	26	2,36	0,788		

#### 4.5.3.1 Andre variabler som kan belyse dannelsesdimensjonenes resultater

Noen variabler hadde vi ikke muligheten til å ta med inn i dannelsesdimensjonene da de ikke direkte måler noen av dem, men som heller kan være med på å forstå resultatene knyttet til dimensjonene. Disse variablene går på at lærerne bestemmer innholdet i undervisningen og lærerne viser og forklarer. Under variabelen “lærerne bestemmer hva vi skal gjøre i kroppsøvingstimen” forekom det ikke noen signifikante forskjeller innad i noen av gruppene. Gjennomsnittskåren innad i alle gruppene tilsvarer at de har svart “litt enig” til “helt enig” på dette. Når det kommer til “læreren viser og forklarer” så er det kun signifikante forskjeller ( $p=0,025$ ,  $p=0,000$ ) innad i gruppene kjønn og ønsker ballspill ofte/veldig ofte. Her er det guttene og de som ønsker ballspill ofte/veldig ofte som erfarer det mest. Innad i alle gruppene tilsvarer gjennomsnittskårene at alle havner rundt svaret “litt enig” unntatt de som ikke ønsker ballspill ofte/veldig ofte, som er litt mot “verken enig eller uenig”.

**Tabell 4-14: Oversikt over variabelen “Læreren viser og forklarer” er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N), gjennomsnitt (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå (Sig 2-tailed) og effektstørrelse (Cohen's d). Likert-skala fra 1=Helt uenig 5=Helt enig..**

Grupper	Oppdeling	N	Mean	SD	Sig (2-tailed)	Cohen's d
Kjønn	Gutt	65	4,11	0,809	0,025	0,433
	Jente	53	3,72	1,040		
Ønsker ofte/veldig ofte	Ja	93	4,13	0,856	0,000	1,019
	Nei	26	3,25	0,886		

#### 4.5.3.2 Intervju knyttet til dannelsesdimensjonene

Fra intervjumaterialet for selvbestemmelse er det ingen av informantene som opplever mye av det, men alle trekker frem at de har nå hatt en periode med *“elevstyrte gymtimer, der vi er i gruppe og skal styre gymtimen”*. Anne og Sara syntes det er bra, men Sara sier *“jeg har ikke lyst til det”*, og Anne sier *“hvis vi skal ha mer av det så blir det litt ukontrollert”*. Anna og Ola føler at de klarer å ta ansvar for sin utvikling, mens Sara syntes det er vanskelig fordi *“jeg vet liksom ikke hvordan jeg skal gjøre det”*. Det kommer også frem at Ola sier *“det er fint at læreren bestemmer, siden folk driver med så mye rart”*, og Anne sier *“jeg liker at en lærer er der og bestemmer litt. Men ikke sånn at lærerne bare bosser oss rundt, og ikke er villig til å høre på oss”*.

Når det kommer til medbestemmelse i intervjuene er dette noe Ola og Sara opplever gjennom *“avstemninger der vi rekker opp hånda på hva vi skal gjøre”*, men Sara fortsetter med at *“forslagene er sånn fotball, basket eller kanonball. Det er alltid de tre, og jeg skulle ønske vi kunne velge litt mer”*. Anne og Sara forteller videre at det er lite de kan gjøre for å påvirke innholdet, der Anne trekker frem at *“læreren har ofte et opplegg og det er pensumet, men hadde vært fint å bestemme hvordan vi skal gjøre ting”* og Sara sier at *“det er årsplanen, så en kan ikke protestere mot det vi har”*. Alle informantene sier at *“det er lite av det”*. Både Anne og Sara trekker ønsker mer medbestemmelse, hvor Anne trekker frem at hun ønsker at *“lærerne hører litt mer på oss”* og at *“vi skal selvfølgelig ha idretten, men at vi kan være med å bestemme litt hvordan vi skal lære det”*. Sara trekker frem at *“jeg skulle ønske vi fikk lov til å velge hva vi skulle gjøre mer”*.

For spørsmålene knyttet til solidaritet trekker Anne, Ola og Sara frem ulike tanker rundt det å hjelpe medelever. Der Anne forteller at *“jeg liker veldig godt å hjelpe, men samtidig føler jeg meg som en besserwisser”* og sier videre at *“jeg opplever det egentlig ikke veldig mye selv heller”*, Ola forteller at *“det er jo bra, men jeg pleier ikke hjelpe andre. Jeg syntes det er irriterende at andre hjelper meg fordi jeg har konkurranseinstinkt”* og Sara forteller at *“jeg føler jeg ikke har kompetansen, men det er greit så lenge det er hyggelig tone”*. Når det kommer til å ta med medelever inn i aktiviteten forteller Anne og Ola at det er viktig å få med alle inn, der Anne fortsetter med at hun *“ikke har en god følelse hvis noen sitter og ikke er med”* og Ola legger til *“hvis ikke kan de miste motivasjon og slutte å like aktivitetene”*. Sara derimot som ofte er den som står på utsiden forteller at *“elevene ikke tenker mye over det og*

bryr seg ikke om å ta med andre inn”. Til slutt trekker Anne frem det er sjeldent hun opplever å få tilbakemelding fra medelever, og at “det er eventuelt læreren”. Når det kommer til samarbeid er dette noe alle informantene trekker frem som viktig, men årsakene er litt ulike, hvor Anne trekker frem viktigheten av å lære samarbeid da “det er viktig senere i livet. Alle mennesker ikke er like, og en må klare å samarbeide med dem”. Ola trekker frem at “med lagsport går det ganske dårlig uten samarbeid” og Sara sier at “samarbeid er veldig viktig”. Alle informantene er enig i at det være vanskelig å samarbeide, men årsakene er ulike. Anne trekker frem ulike personligheter: “Hvor noen er bastante og andre sier ikke meningen sin”, Sara sier at “vi lærer jo ikke hvordan man skal samarbeide”, og Ola trekker frem at “for meg spørs det litt hvem jeg kommer med, fordi hvis jeg er med kompisen min, så er det liksom bra samarbeid”. Funnene rundt samarbeid kommer også til å bli knyttet til tror lærer om og lærer om solidaritet i diskusjonen.

#### 4.5.4 Læring i kroppsøving

I alle indeksene for læring ble det utført uavhengig t-test på gruppene, der skole og kjønn viste signifikante forskjeller. Det ble også utført uavhengig t-test for gruppene organisert aktivitet og uorganisert aktivitet, men disse gruppene viste ingen signifikante forskjeller på temaene for læring i kroppsøving. Basert på dette ble de ikke inkludert i tabellene nedenfor. Gjennomsnittet representerer hva elevene svarte ut ifra en Likert-skala, der 1 = Helt uenig, 2 = Litt uenig, 3 = Verken enig eller uenig, 4 = Litt enig og 5 = Helt enig.

**Tabell 4-15-1:** Oversikt over indeksen “Tror lærer om solidaritet” er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N), gjennomsnitt (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå (Sig 2-tailed) og effektstørrelse (Cohen’s d).

Grupper	Oppdeling	N	Mean	SD	Sig (2-tailed)	Cohen’s d
Kjønn	Gutt	65	3,97	0,671	0,002	0,623
	Jente	53	3,42	1,081		
Skole	H	71	3,60	0,845	0,067	—
	B	48	3,91	0,984		



**Tabell 4-15-2:** Oversikt over indeksen “Lærer om solidaritet”.

Grupper	Oppdeling	N	Mean	SD	Sig (2-tailed)	Cohen’s d
Kjønn	Gutt	65	4,04	0,684	0,000	0,765
	Jente	53	3,34	1,135		
Skole	H	71	3,57	0,882	0,038	0,392
	B	48	3,95	1,060		

I tabellen over kan man se at gjennomsnittskåren for kjønn knyttet til både tror lærer og lærer om solidaritet er signifikante ( $p < .003$ ), og begge har en moderat effektstørrelse. Guttenes gjennomsnittskår er betraktelig høyere enn jentenes, både på tror lærer på 0,5 og lærer om på 0,7. Dette indikerer at guttene både tror de skal og mener de lærer mer om solidaritet enn jentene. Guttenes gjennomsnittskår på tror lærer ligger rett under og lærer om rett over svaralternativet “litt enig”. Når det kommer til skolene, er det ikke signifikant forskjell mellom dem, knyttet til tror lærer om solidaritet. Det er motstriden med funnen i indeksen lærer om solidaritet, hvor forskjellen er statistisk signifikant ( $p = 0,038$ ) mellom elevene på skolene. Begge skolene legger seg på litt under svaralternativet “litt enig”, men gjennomsnittskåren til skole B er 0,38 høyere enn for skole H, og forskjellen har en liten effektstørrelse. Dette tyder på at elevene på skole B mener de lærer mer om solidaritet enn elevene på skole H.

**Tabell 4-16-1:** Oversikt over “Tror lærer om idrett og andre bevegelsesaktiviteter” er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N) og gjennomsnitt (Mean).

Aktiviteter	Tror lærer om idrett og andre bevegelsesaktiviteter				
	Alle elever N= 119	Gjennomsnitt		Skole	
		Kjønn		H	B
		Gutt (N= 65)	Jente (N= 53)	(N= 71)	(N= 48)
For å lære mange ulike idrettsaktiviteter	3,89	4,20	3,49	3,90	3,88
For å lære å danse	2,85	2,88	2,83	2,93	2,73
For å lære om friluftsliv	2,82	3,06	2,53	2,73	2,96
For å lære forskjellige leker	2,81	2,89	2,68	2,80	2,81

**Tabell 4-16-2:** Oversikt over “Lærer om idrett og andre bevegelsesaktiviteter”.

Aktiviteter	Lærer om idrett og andre bevegelsesaktiviteter				
	Alle elever N= 119	Gjennomsnitt		Skole	
		Kjønn	H	B	
		Gutt (N= 65)	Jente (N= 53)	(N= 71)	(N= 48)
I kroppsøving lærer jeg mange forskjellige idretter	3,92	4,18	3,62	3,97	3,85
I kroppsøving lærer jeg å danse	3,34	3,54	3,08	3,63	2,90
I kroppsøvingstimen lærer jeg å være ut i naturen	2,76	3,06	2,40	2,51	3,15
I kroppsøving lærer jeg å leke	2,87	3,09	2,58	2,86	2,90

I tabellene over kan man antyde at elevene tror de skal og mener de lærer om ulike idretter mest. Funnene mellom tror lærer og lærer om idretter samsvarer da det fremkommer signifikante forskjeller ( $p < 0,05$ ) mellom kjønn på begge to. For begge disse variablene har guttene er betraktelig høyere gjennomsnittskår enn jentene, som tilsier at guttene er mer enig i at dette er noe de tror de skal og mener de lærer om. Gjennomsnittskårene til guttene er litt over svaralternativet “litt enig”. Det kommer også frem signifikante forskjeller ( $p < 0,05$ ) mellom kjønn knyttet til tror lærer og lærer om natur/friluftsliv. Guttene har relativt høyere gjennomsnittskårer enn jentene, og skårene tilsvarer at guttene er litt over svaralternativet “verken enig eller uenig” på at de tror de skal og mener de lærer om natur/friluftsliv. Det kommer også frem signifikante forskjeller ( $p < 0,05$ ) mellom kjønn når det kommer til lærer om lek, men ikke på tror de skal lære om lek. Her opplever guttene at de lærer mer lek enn jentene, hvor guttenes gjennomsnittskår er 0,51 høyere, og skåren tilsier at de ligger på svaralternativet “verken enig eller uenig”. Når det kommer til gruppen skole kommer det frem signifikante forskjeller ( $p < 0,05$ ) på lærer om dans og natur/friluftsliv, men ikke på tror lærer om dans og natur/friluftsliv. Resultatene tyder på at elevene på skole H mener de lærer mer dans enn elevene på skole B, og at tilfellet er motsatt for lærer om natur. Gjennomsnittskåren er 0,73 høyere for skole H på dans og tilsvarer litt under svaralternativet “litt enig”, mens den er 0,64 høyere for skole B på natur og tilsvarer litt over svaralternativet “verken enig eller uenig”.

**Tabell 4-17-1:** Oversikt over indeksen “Tror lærer om helse og velvære i kroppsøving” er sammenlignet i forhold til ulike grupper. Oversikten viser frekvens (N), gjennomsnitt (Mean), standardavvik (SD), signifikansnivå (Sig 2-tailed) og effektstørrelse (Cohen’s d).

Grupper	Oppdeling	N	Mean	SD	Sig (2-tailed)	Cohen’s d
Kjønn	Gutt	65	4,10	0,774	0,000	0,714
	Jente	53	3,42	1,143		
Skole	H	71	3,58	0,982	0,007	0,518
	B	48	4,09	0,986		

**Tabell 4-17-2:** Oversikt over indeksen “Lærer om helse og velvære i kroppsøving”.

Grupper	Oppdeling	N	Mean	SD	Sig (2-tailed)	Cohen’s d
Kjønn	Gutt	65	3,90	0,853	0,000	0,801
	Jente	53	3,11	1,126		
Skole	H	71	3,31	0,976	0,003	0,568
	B	48	3,89	1,079		

T-testene gjennomført på indeksen tror lærer og lærer om helse og velvære i kroppsøving, viser at det er signifikante forskjeller ( $p=0,001$ ) mellom kjønn. Tror lærer har en moderat effektstørrelse, mens lærer om har stor effektstørrelse. På tror lærer er gjennomsnittskåren til guttene 0,68 høyere, og på lærer om er 0,78 høyere enn jentene. Dette indikerer at guttene både tror de skal og mener de lærer mer om helse og velvære enn jentene. Guttene gjennomsnittskår på tror lære ligger rett over og lærer om rett under svaralternativet “litt enig”. Det er også signifikante forskjeller ( $p<.006$ ) mellom skolene knyttet til disse to indeksene. Begge indeksene har en moderat effektstørrelse, og gjennomsnittskåren er høyere på begge indeksen for skole B. Svarene indikerer at elevene på skole B både tror de skal og mener de lærer mer om helse og velvære i kroppsøving. Gjennomsnittskårene til skole B på tror lærer er litt over og lærer om rett under “litt enig”.

I intervjumaterialet spør vi elevene hvorfor de tenker at de har kroppsøving. Her tar Anne og Sara opp forskning og helse som årsak til hvorfor de har kroppsøving, der Anne forteller at “man lærer bedre av fysisk aktivitet i hverdagen” og Sara forteller at “ungdommer skal være i aktivitet en time hver dag”. Ola er mer usikker, men sier “kanskje fordi noen vil bli idrettsutøvere”, dette trekker også Sara frem som en årsak. Når det kommer til hva de tror lærerne vil at de skal lære, forteller Anne at “jeg tror læreren min vil at jeg skal finne ut at

*det er gøy med aktivitet”, mens Sara “tenker de kanskje vil at vi skal lære om det vi har, sånn den idretten og teknikken i idretten”. Ola er usikker, men tror “det er vel bare å være i aktivitet”.*

## 5 Diskusjon

Hensikten med denne studien er å undersøke hvilke erfaringer og erfaringskvaliteter elever på 10.trinn har til idrett og andre bevegelsesaktiviteter, og hvordan dette påvirker erfaringen og opplevelsen av kroppsøvningsfaget. I dette kapitlet vil resultatene fra analysen bli drøftet opp mot det teoretiske rammeverket, og sammenlignes med tidligere forskning. Først vil resultatene fra elevenes erfaringer og erfaringskvaliteter til idrett og andre bevegelsesaktiviteter bli drøftet. Deretter vil vi drøfte hvordan disse erfaringene og erfaringskvalitetene påvirker kroppsøvningsfaget. Til slutt vil punkter vedrørende studiens reliabilitet og validitet med hensyn til utvalg og utforming av spørreskjema og intervju bli drøftet.

### 5.1 Erfaring med idrett og andre bevegelsesaktiviteter

#### 5.1.1 Deltakelse utenfor skolen

Funnene fra studien viser litt ulike årsaker til hvorfor informantene driver med idrett på fritiden. En av årsakene som blir trukket frem som en motivasjonsfaktor for deltakelse hos alle informantene i intervjuene er venner. Vennskap er noe Anne erfarer som viktig da det gir et veldig godt *samhold* i laget. Derimot er venner ikke en motivasjonsfaktor som fremkommer som viktig for elevene i spørreundersøkelsen, da de ble spurt om hvorfor de driver med idrett eller fysisk aktivitet. En slik sosial interaksjon som årsak til at man velger aktivitetsdeltakelse utenfor skolen og i kroppsøving, er noe Tannehill et al. (2015) trekker frem som en faktor som har en positiv innvirkning på elevenes holdninger og erfaringer med aktivitet.

Funnene viser videre at hovedårsaken til at elevene driver med idrett handler om at de selv ønsker det, da gjennomsnittskåren tilsvarer at de er rett under “helt enig” i dette. Disse funnene blir forsterket i intervjuene hvor Ola og Anne trekker frem at de driver med idrett på grunn av at det er *veldig gøy* og følelsen av å *mestre* idretten. Et funn som skiller seg ut er årsaken til at Sara driver med en idrett. Her er det følelsen av presset knyttet til at mange driver med det, som trekker henne inn i idretten. Et funn som også fremkommer i spørreundersøkelsen, er at elevene gjør det fordi man føler press fra samfunnet til å holde seg i form. Dette er noe de uorganiserte er mer enig i enn de organiserte, men at begge går litt i retningen mot enig enn uenig i dette utsagnet. Disse funnene indikerer at de fleste elevene driver med idrett fordi de selv vil, og ikke fordi noen andre vil at de skal gjøre det. Dette kan

knyttet til Klafkis (2021) tanke bak selvbestemmelse, hvor hver enkelt elev skal ha muligheten til å ta egne individuelle valg knyttet til ulike aspekter av livet, uten å bli overstyrt av andre til å gjøre det.

Et annet interessant funn er hvorfor Sara ikke driver med ballidretter som fotball og håndball. Her kommer det frem at hun føler at det er et mye større konkurransefokus der, enn på Tae-Kwon-Do hvor det er mer valgfritt. Funnet her tyder på at ett for stort konkurransefokus for Sara oppleves som en barriere for å drive med visse typer idretter, noe som stemmer overens med funnene i Barnett et al. (2013) hvor det ble trukket frem at konkurranse er for mange en barriere for deltakelse i idrett. Saras negative erfaring med konkurranse er også noe som påvirker negativt på hennes erfaring med innhold i kroppsøving, som vil bli drøft mer under avsnittet innholdet i kroppsøving.

Funnene i studien rundt hvorfor elevene driver med idrett generelt, men også hvorfor de driver med visse typer idretter ovenfor andre på fritiden, kan knyttes til Klafkis (2001) tanker rundt hvordan erfaringer og erfaringskvaliteter har påvirkning på ønske om deltakelse. Klafki (2001) mener at elevenes ulike erfaringer og individuelle vurderte erfaringskvaliteter er det som enten motiverer elevene til å drive med idrett, eller avviser det som noe de ikke ønsker å drive med. Dette kan vi se hos Anne og Ola hvor årsaken til deltakelse i idrett er knyttet til erfaringene deres rundt gleden og mestringen det gir dem, mens Sara trekker seg vekk fra ballspporter basert på hennes negative vurderte erfaring med konkurranse.

### 5.1.2 Kroppsøving

Når det kommer til hvordan elevene på 10. trinn historisk sett liker kroppsøving, skal variablene om hvordan elevene erfarte det på barneskolen og hvordan de erfarer det på ungdomsskolen, gi en indikasjon på det. Funnene fra variablene knyttet til erfaringene både fra barne- og ungdomsskolen viser at den totale gjennomsnittskåren for alle deltakerne tilsvarer at elevene har "litt positive" erfaringer fra barne- og ungdomsskolen. Derimot kan vi se at det finnes forskjeller på hvordan elevene erfarer det innad i elevgruppene kjønn og organisert aktivitet. Funnene viser at det er guttene og de organiserte elevene som har erfart faget som mest positiv gjennom barne- og ungdomsskolen, men at gjennomsnittskåren til jentene og de ikke-organiserte tilsvarer at de har erfart det i noe positiv grad.

Gjennomsnittskåren for alle deltakerne totalt og gruppene kjønn, organisert og uorganisert aktivitet viser at skåren er noe lavere for alle på ungdomstrinnet, enn det de var på

barnetrinnet, men at disse forskjellene er små. Disse funnene kan tyde på at elevene erfarte kroppsøvingen på barneskolen som litt mer positiv enn på ungdomsskolen. Dette stemmer overens med funnene fra Moen et al. (2018) hvor det fremkommer at den positive opplevelsen av kroppsøving avtar med alder fra barneskolen til ungdomsskolen. Slike funn kan man også finne i Säfvenbom et al. (2015), men dette er mellom ungdomsskolen og videregående.

Funnene i intervjuene knyttet til den historiske opplevelsen av kroppsøving, strider derimot litt imot funnene knyttet til at den positive erfaringen minskes med alderen. Her viser funnene at både Ola og Sara liker kroppsøving bedre på ungdomsskolen enn på barneskolen. Årsaken til Ola var at det var litt mye tull og tøys på barneskolen og at det nå er mer seriøst, mens Sara opplever å ha flere venner nå, og at hun ikke så noe poeng med det på barneskolen. Funnene viser videre at både Anne og Ola har en positiv erfaring med kroppsøving både på barne- og ungdomsskolen. Sara derimot, liker kanskje kroppsøving bedre på ungdomsskolen, men poengterer at hun fortsatt ikke liker faget spesielt godt. Funnene knyttet til Sara kan tyde på at det er mulig å endre erfaringen til elevene underveis. Disse funnene er litt motstridene med funnene i Martins et al. (2018), hvor det fremkommer at tidlige negative erfaringer, kan være utfordrende og kanskje umulig å endre på for ungdommer, noe som kan påvirke engasjementet i senere erfaringer med kroppsøving.

Det ble også undersøkt hvor godt elevene liker kroppsøvingfaget nå. Funnene fra spørreundersøkelsen indikerer de samme tendensene som fra den historiske erfaringen, hvor det her fremkommer at det er guttene og de organiserte elevene som liker faget best, i forhold til jentene og de ikke-organiserte. Lignende funn knyttet til at guttene liker kroppsøving bedre enn jentene, kan vi finne i undersøkelsene til Moen et al. (2018), Kjønneksen et al. (2009) og Säfvenbom et al. (2015), hvor funnene indikerer at guttene liker faget best. I Moen et al. (2018) viser funnene de samme tendensene også knyttet til de organiserte elevene, hvor det er en klar sammenheng mellom det å drive med idrett og hvor godt elevene liker faget. Gjennomsnittskåren for alle deltakerne og de ulike elevgruppene indikerer at de erfarer faget rundt “godt” og “veldig godt”. Funnene knyttet til hvor godt elevene liker faget stemmer overens med funnene fra Ola og Anne hvor det fremkommer at de liker kroppsøvingfaget veldig godt, mens Sara er litt motstridende da hun trekker frem at dette er et av fagene hun ikke liker. Årsakene som blir trukket frem som motivasjonsfaktorer for faget er at de glad i å

være i aktivitet og mestringsfølelsene, mens årsaken til mangel på motivasjon er knyttet til mangel på kunnskap og ferdigheter.

Funnene over viser at, hvordan elevene erfarer kroppsøving har innvirkning på deres motivasjon for å delta i faget. Dette tyder på at de ulike erfaringene og individuelle vurderte erfaringskvalitetene er det som enten motiverer elevene, eller ikke til kroppsøvingen (Klafki, 2001). Når det kommer til funnene knyttet til at guttene og de organiserte elevene er de som har flest positive erfaringer, er dette en utfordring da kroppsøvingfaget skal tilrettelegges slik at alle elever trives og opplever mestring (Engebretsen, 2016). Dette innebærer ikke at de som liker faget best ikke skal bli tatt vare på, men at det trengs et enda større fokus på å få med seg de som ikke nødvendigvis liker faget så godt. Bakgrunnen for dette er at, for at alle elever skal få muligheten til å utvikle seg i sin helhet, er det viktig å tenke på at lærerne har et dannelsesansvar for alle og ikke bare de som liker faget best.

## 5.2 Erfaring med innholdet i kroppsøving

I resultatkapittelet ovenfor er verdiene til hvilke aktiviteter elevene opplever og ønsker blitt belyst. Funnene indikerer at ballspill og til dels grunntrening dominerer aktivitetsutvalget ved skolene, og moderne aktiviteter har liten plass. Dette tyder på at det er lite variasjon i aktivitetsutvalget elevene møter i kroppsøvingen, noe Sara og Anne i intervjuene bekrefter da de påpeker at det er mye av det samme, og at Sara opplever det som kjedelig. Disse resultatene samsvarer med funnene i Rikard og Banville (2006), Tannehill et al. (2015) og Martins et al. (2018) hvor det fremkommer at elevene opplever pensumet som det samme hvert år og at dette gjør det kjedelig. Det kommer også frem i Rikard og Banville (2006) at elevene opplevde mer læring med aktiviteter som var ukjente enn kjente, da de kjente aktivitetene ga mindre utfordringer.

Derimot viser funnene knyttet til hva elevene ønsker, at de ønsker mer eller mindre å opprettholde mengden ballspill, noe som spesielt gjelder guttene og de organiserte elevene. Det kommer også frem at elevene ønsker mer variasjon i aktivitetsutvalget enn det de møter. Dette blir forsterket fra funnene i intervjuene hvor alle informantene trekker frem et ønske om mer variasjon, og spesielt Ola som ser på det som viktig da mange av elevene har ulike interesser. Denne manglende opplevelsen av variasjon stemmer overens med funnene i Moen et al. (2018) hvor det fremkommer at elevene ønsker en større bredde i aktivitetsinnholdet enn hva de opplever. Dette kommer også frem i Rikard og Banville (2006), Tannehill et al.



(2015) og Martins et al. (2018) hvor elevene ønsker et mer varierende aktivitetsutvalg enn hva de opplever å møte. Resultatene fra studien vår og fra tidligere forskning tyder på at kroppsvingsfaget er for lite varierende i forhold til hvordan elevene ønsker det. Dette kan være problematisk, siden Tannehill et al. (2015) trekker frem viktigheten med et variert aktivitetsutvalg, da det sikrer at ungdommene finner aktiviteter de tiltrekkes av, ønsker å ta del i, og som treffer deres egne evner og interesser.

Resultatkapittelet over viser også verdiene til indeksene knyttet til positive og negative erfaringer med innholdet. Den negative indeksen skal gi en indikasjon på om elevene erfarer innholdet negativt, gjennom å måle om de: ikke liker innholdet, får ikke til aktiviteter, har ikke ferdighetene som skal til, vil ikke ta del i kroppsvingen. Den positive indeksen skal derimot måle om de: liker aktivitetene, at det er gøy, føler at de får det til, gjør at de vil være mer aktive. Funnene fra disse indeksene tyder på at guttene og de organiserte elevene både har mest positive erfaringer og minst negative erfaringer i forhold til jentene og de ikke-organiserte. Når det kommer til funnene knyttet til at de organiserte elevene virker å erfare innholdet best, kan dette også knyttes til funnene fra intervjuene, hvor informantene erfarer at det å drive med idrett utenfor skole gir fordeler i kroppsvingsfaget. Det er blant annet idrettslige, fysisk og mentale fordeler som blir trukket frem. Disse funnene tyder på at organiserte elever får en fordel i faget, men Anne trekker frem at læreren møter denne utfordringen med nivåforskjell ved å benytte indre differensiering. Her får de organiserte elevene høyere krav i undervisningen. En slik praksis prøver å finne løsninger, slik at alle elever kan oppnå gunstige læringsmuligheter uten å bli gruppert etter ferdighetsnivå (Klafki, 2021).

Funnene fra studien styrker oppunder funnene fra tidligere forskning knyttet til at det innholdet som dominerer i kroppsving treffer bedre de elevene som driver med organisert aktivitet enn de som ikke gjør det, mens de elevene med mindre erfaringer fra idrett og andre bevegelsesaktiviteter, ikke får den samme oppmerksomheten i faget (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Dette kan man se, da funnene våre indikerer at de organiserte elevene liker kroppsvingsfaget best, ønsker ballspill oftest, og har færrest negative og flest positive erfaringer med kroppsvingsfaget. Ifølge Klafki (1992) mener han at faget trenger en utvidelse av ulike bevegelsesaktiviteter, da dette kan gi flere elever muligheten til aktiv deltakelse enn hva konkurranseorienterte idretter gjør. Han trekker også frem at det å ha et bredere spekter av ulike bevegelsesaktiviteter er nødvendig for å kunne gi alle elevene en

mulighet til å oppdage og utvikle sine interesser gradvis. Dette er viktig, da målet med faget er å gi muligheten til å inspirere alle elevene til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Et annet interessant funn i intervjuene er knyttet til Saras negative erfaringer med konkurranse og ferdighetsaspektet i kroppsøvingen. Hun liker verken stresset, eller det store fokuset på å være best som konkurransen fører med seg, samtidig som hun erfarer det problematisk å skal få til aktiviteter hvis man ikke har ferdighetene til det. Dette fokuset på konkurranse og ferdigheter i kroppsøvingen erfarer som skummelt, urettferdig, samtidig som det minsker gleden av aktiviteten. Disse funnene stemmer overens med funnene i Martins et al. (2018) og Beltrán-Carrillo et al. (2012) hvor enkelte elever misliker konkurranse og fokuset rundt det, da de bekymrer seg for egne prestasjoner, mislykkethet og mangel på moro. Lignende funn kan man også finne i Pedersen et al. (2019) hvor det fremkommer at elevene opplever et for stort fokus på ferdigheter, prestasjoner og konkurranse i kroppsøvingen. De ønsker mer fokus på lek og spill i idrettene, for de mener dette fører til større deltakelse, mer sosialt engasjement og mer glede i faget. Som Esser-Noethlichs (2021) trekker frem er elevenes forutsetninger i kroppsøvingen gjerne preget av et mangfold og ikke likhet. Dette gjør at det å skulle forutsette sjanselighet er vanskelig, og da blir også konkurranse hvor fokuset er på vinnere og tapere rett og slett urettferdig og meningsløst. I den forstand innebærer ikke dette at konkurranse skal utelukkes fra kroppsøving, da mange trives med det, men han mener at det trengs bedre didaktiske grep for å fremme større sjanselighet.

## 5.3 Erfaring med dannelsesdimensjonene i kroppsøving

### 5.3.1 Selvbestemmelse

Hensikten til faktoren for selvbestemmelse er å måle elevenes erfaring med å ta egne valg i kroppsøvingen. Selvbestemmelse slik Klafki (2021) forstår det handler om at hver enkelt elev skal ha muligheten til å ta egne individuelle valg knyttet til ulike aspekter av livet. Faktoren skal dermed gi en indikasjon på elevenes erfaringer med muligheten til dette, gjennom å se på blant annet elevenes muligheter til å på egenhånd ta ansvar, utforme og utføre aktiviteter i kroppsøvingen. I resultatene kommer det frem at guttene og de elevene som ønsker ballspill ofte/veldig ofte erfarer mer selvbestemmelse enn jentene og de som ikke ønsker ballspill ofte/veldig ofte. Denne forskjellen er tydelig, da guttene og de som ønsker ballspill

ofte/veldig ofte heller mer mot en positiv erfaring, mens de to andre gruppene heller mer mot en negativ erfaring. Dette kan tyde på at guttene og de som ønsker ballspill ofte/veldig ofte opplever å ikke bli helt overstyrt av lærerne, og at de får litt muligheter til å på egenhånd ta ansvar, utforme og utføre aktiviteter i kroppsøvingen. Da Klafkis (2021) tanke bak selvbestemmelse er at hver enkelt elev skal ha muligheten til å ta individuelle valg, strider våre resultater med dette, da jentene og de som ikke ønsker ballspill ofte/veldig ofte erfarer i noe negativ grad å få muligheter til å på egenhånd ta ansvar, utforme og utføre aktiviteter i kroppsøving.

Selvbestemmelsesfaktoren er også den eneste faktoren hvor det forekommer forskjell mellom skolene. Elevene på skole B opplever i større grad muligheten til selvbestemmelse enn elevene på skole H. Dette kan tyde på at skole B fremmer mer muligheter for elevene til å på egenhånd ta ansvar, utforme og utføre aktiviteter i kroppsøvingen. Gjennomsnittskåren for faktoren tilsvarer at elevene er “verken enig eller uenig”, men heller litt mot “litt enig” at dette er noe de erfarer i kroppsøvingen. Denne noe positive erfaringen med muligheten til selvbestemmelse tyder på at elevene i noe grad erfarer selvbestemmelse i undervisningen, men at dette ikke er tilfelle i alle de ulike elevgruppene, noe som tilsier at det kan bli betraktelig bedre. Årsaken til ulikhetene på erfaringen med selvbestemmelse mellom alle deltakerne og de ulike elevgruppene, kan komme av at det er litt skjevheter i antall elever innad i de ulike elevgruppene. Funnene i intervjuene er ikke motstridene når det kommer til gjennomsnittskåren for alle deltakerne da informantene påpeker at de opplever litt, men ikke mye selvbestemmelse. Elevstyrte timer fremkommer i intervjuene som et eksempel hvor de har muligheten til å møte selvbestemmelse i timen. Slike elevstyrte timer har i utgangspunktet gode muligheter til fremme selvbestemmelse hos elevene, men dette krever at lærerne fremmer et fokus på at elevene skal ta autonome valg, men ha klassens beste i tankene og ikke bare et fokus på hva enn selv vil (Esser-Noethlichs, 2019).

Funnene i denne oppgaven knyttet til gjennomsnittskåren for selvbestemmelse for alle deltakerne stemmer overens med funnene til Jeppesen (2020), hvor elevene opplever det i litt positiv grad. Det er viktig å påpeke at i oppgaven til Jeppesen ikke fremkommer noen forskjeller i elevgruppene han har, slik det gjør i denne oppgaven. Siden noen av funnene våre tilsier at ikke alle elevgrupper erfarer selvbestemmelse i positiv grad, kan dette tyde på at funnene heller ikke er helt motstridene med Mikkelsens (2013) funn, hvor det fremkommer at elevene opplever lite autonomi. Forskjellen ligger i at ikke alle opplever selvbestemmelse

i negativ grad i vår studie. For at elevene skal erfare muligheten til selvbestemmelse i timen, krever det at læreren hjelper elevene til å utvikle seg til å bli mer og mer selvstendig, slik at de kan utvikle sine egne meninger og ta egne selvstendige valg (Esser-Noethlichs, 2016). I Moen et al. (2018) sin studie kommer det frem at det er lærerstyrt undervisning som dominerer, da 83,3% av elevene svarer at det er lærerne som viser og forklarer det de skal gjøre i kroppsøvingen. Det kommer også frem at det er minimalt med elevinvolvering. Dette er også noe man kan se i funnene i denne studien hvor elevene i gjennomsnitt oppga at de er “litt enig” at de erfarer at det er lærerne som viser og forklarer innholdet i undervisningen. Til tross for høy gjennomsnittskår kommer det frem i intervjuet at informantene ønsker at lærerne skal bestemme litt, men ikke overstyre elevene helt. Ut ifra dette er det nærliggende å tenke at hvilken styremåte lærerne bruker i undervisningen, vil ha en påvirkning på elevenes erfaring med selvbestemmelse.

Resultatene fra faktoren selvbestemmelse fremstår ikke som helt problemfrie for kroppsøving, da denne dimensjonen ikke er noe elevene erfarer spesielt mye av, og målet med danning er å fremme dannelsesdimensjonene i relasjon til hverandre (Klafki, 2021). I et dannelsesperspektiv er det tydelig at det er store forbedringsmuligheter når det kommer til å fremme selvbestemmelse for elevene i kroppsøvingsundervisningen, og at det ifølge Engebretsen (2016) er gode muligheter for nettopp dette i kroppsøvfaget. Dette kan man tydelig se i resultatene til Lagestad (2017) hvor undervisningspraksisen var sterkt preget av selvbestemmelse og medbestemmelse, ved at elevene hadde muligheten til å velge aktiviteter og gjøre kroppsøvingen ut fra egne forutsetninger, men innenfor lærernes rammer. Å utvikle et slikt læringsmiljø åpner opp for en undervisning med økt mestring og trivsel for elevene, noe funnene i Lagestad (2017) bekrefter.

### 5.3.2 Medbestemmelse

Medbestemmelse er den dannelsesfaktoren som skiller seg litt ut, da den har den laveste gjennomsnittskåren av alle dannelsesfaktorene. Denne lave gjennomsnittskåren stemmer også overens med funnene i intervjumaterialet. Medbestemmelse ifølge Klafkis (2021) forståelse handler om at elevene både har krav på, muligheten til og ansvar for å delta i utformingen av kroppsøvingstimen. Dette innebærer at de både må kunne uttrykke sine meninger, men også at disse meningene blir hørt. I faktoren medbestemmelse tyder funnene på at de som ønsker ballspill ofte/veldig ofte erfarer mer muligheten til medbestemmelse i kroppsøvingen enn de

som ikke ønsker det like mye. Derimot tilsvarende gjennomsnittskåren for både de som ønsker og ikke ønsker like mye at de er “verken enig eller uenig” men heller litt mot “litt uenig” i at de erfarer det. Denne forskjellen innad i ønsker ballspill ofte/veldig ofte er problematisk, da læreren ifølge Engebretsen (2016) har et dannelsesansvar for alle elevene. Årsaken til denne forskjellen kan knyttes til funnene i intervjumaterialet, hvor Sara som ikke ønsker ballspill trekker frem at de få gangene de har avstemning, så er det gjerne de samme aktivitetene de kan velge mellom og dette er som regel alltid ballspillaktiviteter.

Andre funn knyttet til medbestemmelse er at resultatene tyder på at guttene ofte erfarer mer muligheten til medbestemmelse i undervisningen enn jentene. I likhet med den totale gjennomsnittskåren for alle elevene, erfarer begge kjønn lite av medbestemmelse i undervisningen. Disse funnene stemmer også overens med intervjumaterialene hvor alle informantene påpeker at “det er lite av det”. Disse resultatene kan knyttes til resultatene til Mikkelsen (2013) og Jeppesen (2020) hvor det fremkommer at elevene opplever lite av medbestemmelse i friluftslivsundervisningen, og i Kolbeinsen (2016) hvor elevene opplever lite av det i kroppsøvningsundervisningen. Denne manglende medbestemmelse indikerer at elevene har liten mulighet til å påvirke innholdet i kroppsøvningsundervisningen.

Informantene i intervjuene trekker også frem noen årsaker til mangelen på medbestemmelse, hvor Sara og Anne trekker frem at de tror årsaken til det er knyttet til at det er en årsplan som skal følges og at lærerne ofte har et opplegg som er pensumet for timen. Disse årsakene kan knyttes til svarene knyttet til variabelen “lærerne bestemmer innholdet i undervisningen” i spørreundersøkelsen, hvor elevenes svar tilsvarende at de er mellom “litt enig” og “helt enig” i dette. Den manglende erfaringen med medbestemmelse hos elevene blir påvirket av lærernes evne til å tilrettelegge for det i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen (Engebretsen, 2016). Det er lærerne som styrer undervisningen, og det er de som kontrollerer elevenes mulighet til å få erfaring med denne dimensjonen. Resultatene i Mikkelsen (2013) og Kolbeinsen (2016) viser at det i hovedsak er lærerne som bestemmer innholdet i undervisningen og at elevene har lite påvirkningskraft. Dette er også noe som fremkommer i Moen et al. (2018), hvor 93% av elevene oppga at de “ofte” og “veldig ofte” opplever at det er lærerne som bestemmer og at de i liten grad kan påvirke innholdet. Det kommer også frem i intervjuene at Sara og Anne gjerne kunne tenkt seg mer elevmedvirkning, i den form at de kan være med å velge hvordan de skal lære de ulike aktivitetene. Dette stemmer overens med

funnene i Pedersen et al. (2019) hvor det fremkommer at elevene ønsker mer påvirkning på innholdet og valg av aktiviteter.

Resultatene til denne studien og funn fra tidligere forskning indikerer at elevene opplever lite medbestemmelse i hele kroppsøvfingsfaget. Dette er problematisk da Klafki (2021) mener at medbestemmelse er noe hvert enkelt individ har krav på, og skal ha muligheten til. I tillegg til at det svekker elevenes muligheter til å utvikle seg til å bli et handlende og medvirkende menneske i samfunnet, som er Klafkis hensikt med medbestemmelse (Esser-Noethlichs, 2016). Denne mangelen tyder også på at kroppsøvfingsundervisningen ikke utnytter sitt fulle dannelsespotensial for elevene, da Engebretsen (2016) mener at det er gode muligheter for å utvikle medbestemmelse i kroppsøving. Dette skaper også problemer knyttet til at Klafki mener at disse dannelsesdimensjonene skal utvikles som en enhet for elevene i alle fag, også kroppsøving (Esser-Noethlichs, 2021), noe resultatene her ikke indikerer da medbestemmelse er noe elevene opplever lite av.

### 5.3.3 Solidaritet

Solidaritet er den siste av de tre dannelsesdimensjonene og utfyller de to andre dimensjonene (Engebretsen, 2016). Solidaritet ifølge Klafkis (2021) forståelse innebærer at elevene skal bruke sine muligheter til selvbestemmelse og medbestemmelse i lys av fellesskapets beste, da det er dette som er i sentrum og ikke en selv. Solidaritet i kroppsøving handler om at elevene skal inkludere og ta vare på hverandre i kroppsøvingstimen (Klafki, 2021), noe denne faktoren her skal gi en indikasjon på, gjennom å måle elevenes erfaringer med å samarbeide, hjelpe og ta vare på hverandre. Solidaritet er den dannelsesfaktoren som har den høyeste gjennomsnittskåren av alle dannelsesfaktorene, og tilsvarer "litt enig". Det er den faktoren elevene erfarer i størst grad i kroppsøvfingsundervisningen. Årsaken til at denne dannelsesfaktoren skiller seg litt fra de to andre, kan komme av at variablene i solidaritetsfaktoren måler i større grad elevenes valg og handlinger i forhold til sine medelever, mens variablene i selvbestemmelse og medbestemmelse i større grad måler om lærerne gir elevene muligheter til det.

I solidaritetsfaktoren kommer det frem tydelige forskjeller innad i gruppene uorganisert aktivitet og ønsker ballspill ofte/veldig ofte. De uorganiserte og de som ønsker ballspill ofte/veldig ofte erfarer denne dimensjonen mer positivt enn de ikke-organiserte og de som ikke ønsker ballspill ofte/veldig ofte. Dette kan tyde på at de uorganiserte og de som ønsker

ballspill ofte/veldig ofte verdsetter mer dette med å samarbeide, hjelpe og ta vare på hverandre enn de andre to gruppene. I likhet med den totale gjennomsnittskåren til alle deltakerne, erfarer alle disse fire gruppene i større grad solidaritet enn de to andre dannelsesdimensjonene. Dette funnet stemmer overens med funnene i Jeppesen (2020) hvor solidaritet var den dannelsesdimensjonen elevene opplevde i størst grad.

Funnene i intervjuene tyder på at alle informantene opplever både det og samarbeide og å hjelpe medelever som viktig i kroppsøving, men at de nødvendigvis ikke praktiserer det. Anne og Sara syntes det er vanskelig å hjelpe andre, årsaken er blant annet følelsen av å være *besserwisser* og mangel på *kompetanse*. Derimot er det å hjelpe andre elever noe ikke Ola gjør, selv om han egentlig synes det er bra. Når det kommer til hvorfor samarbeid er vanskelig, er årsakene som blir trukket frem blant annet de ulike personlighetene i klassen og hvem elevene kommer på gruppe med. Når det kommer til å ta med andre inn i aktivitetene er dette både noe Anne og Ola trekker frem som viktig i kroppsøvingen. Derimot erfarer Sara, som er en elev som ofte står på utsiden, at ikke mange av elevene verken tenker eller bryr seg om det. Som disse funnene tyder på, så er solidaritet noe informantene opplever som viktig i kroppsøvingen, men noe de ikke praktiserer eller opplever fra andre, da det tyder på at de opplever det som vanskelig. Disse funnene kan indikere at læringsmiljøet ikke er utviklet i et dannelsesperspektiv, da elevene opplever det som vanskelig å praktisere solidariske handlinger sammen med eller for medelever. Det å utvikle læringsmiljøet ut ifra et dannelsesperspektiv ser Engebretsen (2016) på som en viktig faktor for å fremme dannelses hos elevene.

Funnene i studien indikerer at elevene erfarer mer av solidaritet enn de andre to dannelsesdimensjonene, men at de også opplever at det er vanskelig å praktisere solidariske handlinger, som å samarbeide, hjelpe og ta vare på hverandre i kroppsøvingundervisningen. Slike egenskaper kan ses på som sosiale egenskaper, og funnene i denne studien tyder på at man i kroppsøvingundervisningen må bli flinkere til å bevisstgjøre elevene på slike sosiale egenskaper, samt utvikle læringsmiljøet i samme retning (Engebretsen, 2016), da dette kan gjøre at elevene i mindre grad opplever å gjøre solidariske handlinger som vanskelig.

#### 5.4 Erfaring med læring i kroppsøving

Under læring i kroppsøving er de fleste variablene basert på kompetansemålene etter 10 trinn, hvor det både er hentet inspirasjon fra læreplanen LK06 og LK20. Det var bare mulig å lage

indekser på hva elevene tror de skal og mener de lærer om helse og velvære og solidaritet, men ikke for variablene under idrett og andre bevegelsesaktiviteter, da den indre konsistensen var for lav.

Solidaritet handler i kroppsøving om at elevene skal inkludere og ta vare på hverandre i undervisningen (Klafki, 2021). Dette krever at lærerne reflekterer og bevisstgjør elevene på betydningen av sosiale egenskaper (Engebretsen, 2016). Indeksene knyttet til solidaritet skal gi en indikasjon på dette, gjennom å måle om elevene tror de skal og mener de lærer om det å samarbeide, respektere hverandre, vise forståelse for hverandre, inkludere alle, og bruke sine kunnskaper og ferdigheter til å hjelpe andre. Korrelasjonsanalysen viser at indeksene har en høy ( $r < 0,7$ ) korrelasjon med hverandre, som vil si at de har en sterk sammenheng. Funnene i begge indeksene indikerer at guttene både tror de skal og mener de lærer mer om solidaritet enn jentene. Når det kommer til skolene, er det litt motstridende svar. Her viser funnene ingen forskjell mellom skolene knyttet til at elevene tror de skal lære om solidaritet. Derimot kommer det frem forskjeller mellom skolene knyttet til om elevene lærer om solidaritet. Denne forskjellen indikerer at elevene på skole B erfarer mer fokus på læring av solidaritet enn elevene på skole H. Den totale gjennomsnittskåren for alle deltakerne for begge indeksene tilsvarer at elevene både tror de skal og mener de lærer om solidaritet i positive grad.

Når det kommer til funnene i intervjuene, er funnet knyttet til Sara litt motstridene med funnene fra spørreundersøkelsen når det kommer til at de mener de lærer om solidaritet. I intervjuet med Sara kommer det frem at hun ikke erfarer å lære hvordan man skal samarbeid, noe som gjør at det å samarbeide erfares som vanskelig. De andre funnene i intervjuene viser at de andre informantene ikke trekker frem om de lærer om samarbeid eller ikke, men kun at de erfarer det som vanskelig, men viktig. Anne trekker frem at hun ser på samarbeid som viktig, da man senere i livet må kunne klare samarbeide med ulike mennesker. Videre kommer det også frem under drøftingen av solidaritet, at det å hjelpe hverandre og det å ta med andre inn heller ikke er noe elevene praktiserer mye, da svarene tyder på at de erfarer det som vanskelig. Disse funnene indikerer at det er behov for et større læringsfokus knyttet til hvordan man utfører solidariske handlinger. Dette er også noe Engebretsen (2016) er enig i, da hun mener at for å fremme dannelsesdimensjonene, er man avhengig av å ikke bare fremme læring av fysisk-motorisk bevegelseskompetanse, men også det å reflektere og bevisstgjøre elevene på forståelsen av sosiale egenskaper.



Variablene som måler om elevene tror de skal og mener de lærer om idrett og andre bevegelsesaktiviteter, er fremstilt ved å vise gjennomsnittskåren på hva alle deltakerne, og de ulike elevgruppene har svart på de ulike variablene. Funnene i disse oversiktene indikerer at elevene både tror de skal og mener de lærer mest om ulike idretter i forhold til lek, dans og natur/friluftsliv. Lignende funn knyttet til hva elevene lærer kan man finne i undersøkelsen til Moen et al. (2018) hvor det nettopp er ulike idretter elevene opplever å lære mest av, mens dans, friluftsliv og lek er noe de erfarer lære i mindre grad. Funnene fra vår studie kan også sees i sammenheng med at det elevene erfarer å møte mest av innhold er ballspill, mens lek, dans og friluftsliv er noe de erfarer å møte i mye mindre grad. Det kommer også frem forskjeller innad i gruppene kjønn og skole. Her kommer det frem at guttene tror de skal og mener de lærer mer om ulike idretter og natur/friluftsliv enn jentene. Man kan også se at det er guttene som mener de lærer mer om lek enn jentene, men denne forskjellen kommer ikke frem på tror de skal lære om lek. Når det kommer til skolene finner man kun forskjeller knyttet til at elevene mener de lærer om dans og natur/friluftsliv. Her kommer det frem at elevene på skole H erfarer å lære mer om dans enn elevene på skole B, men at dette er motsatt når de kommer til å lære om natur/friluftsliv. Funnene knyttet til at guttene mener de lærer mer om ulike idretter enn jentene strider imot funnene til Moen et al. (2018), hvor det fremkommer at jentene opplever at de lærer mer om forskjellige idretter enn guttene.

Resultatene over fra spørreundersøkelsen kan ses i sammenheng med funnene fra intervjuene, hvor det blant annet fremkommer at Ola og Sara tror de har kroppsøving fordi noen vil bli idrettsutøvere. Andre funn er knyttet til hva Sara tror at lærerne vil at elevene skal lære i kroppsøvingen, hvor det her fremkommer at hun tror de vil at elevene skal lære om idretten og den tilhørende teknikken til den idretten de har om. Disse funnene indikerer at den dominerende erfaringen rundt læring av ulike idretter, ser ut til å påvirke forståelsen av hva elevene tror de skal lære fra kroppsøvingen. En del av fagets egenverdi er at elevene skal lære å få en allsidig bevegelseskompetanse og tilegne seg varierte fysisk-motoriske ferdigheter, og dette blir sett på som viktige deler av dannelsesprosessen (Engebretsen, 2016). Klafki (2001: i Engebretsen, 2016, s. 98) mener at det er behov for at skolen representerer faglige elementer som lek, spill, kroppslig bevegelse og idrett. Basert på dette indikerer funnene knyttet til at elevene i størst grad erfarer å lære ulike idretter, og i begrenset grad de andre aktivitetene, et problem. Funnene indikerer et behov for større variasjon når det kommer til det å lære ulike

aktiviteter, slik at elevene får utviklet en mer allsidig bevegelseskompetanse og mer varierte fysisk-motoriske ferdigheter, da dette blir sett på som viktig for dannelsesprosessen deres.

De siste læringsindeksene omhandler om elevene tror de skal og mener de lærer om helse og velvære. Ifølge Engebretsen (2016) er det å ta vare på egen kropp ett viktig punkt innenfor dannelsesprosessen. Klafki (1992, 2001) trekker frem viktigheten av en lystbetont og ansvarsfull omgang med egen kropp som en sentral dimensjon i kroppsøving og et viktig punkt innenfor dannelse av menneskelige interesse og evner. Indeksene knyttet til helse og velvære skal gi en indikasjon på elevenes erfaring med dette, gjennom å måle om elevene tror de skal og mener de lærer om å ta vare på egen helse, trening og glede av å være i aktivitet. Indeksen tror lærer om helse og velvære er ikke helt identisk med lærer om helse og velvære, da den inneholder en ekstra variabel angående å komme i bedre form. Det ble undersøkt om denne forskjellen mellom indeksene hadde noe innvirkning under analyseringen, noe den ikke hadde, derfor ble variabelen inkludert. Korrelasjonsanalysen viser at indeksene har en høy ( $r < 0,7$ ) korrelasjon med hverandre, som vil si at de har en sterk sammenheng. Funnene i indeksene indikerer at både guttene og elevene på skole B tror de skal og mener de lærer mer om helse og velvære enn jentene og elevene på skole H. Disse funnene indikerer at guttene og elevene på skole B opplever et større fokus på læring om helse og velvære enn jentene og elevene på skole H. Den totale gjennomsnittskåren for alle deltakerne for begge indeksene tilsvarer at elevene både tror de skal og mener de lærer om helse og velvære i noe positive grad. Disse funnene stemmer overens med funnene til Moen et al. (2018) hvor det fremkommer at det elevene erfarer å lære var blant annet at det er: *“gøy å være i aktivitet”* og *“om trening og sunn livsstil”*.

Funnene over fra spørreundersøkelsen stemmer overens med funnene fra intervjuene, hvor det fremkommer at Anne og Sara mener de har kroppsøving basert på forskning knyttet til helse og velvære. Her blir det trukket frem to forklaringer om at det å være i aktivitet er viktig for læring, og at ungdommer skal være i aktivitet en time hver dag. Videre kommer det frem at det Ola og Anne tror lærerne vil at de skal lære er å være i aktivitet og gleden med det. Disse funnene indikerer at elevene har en tanke om at en del av det de skal lære i kroppsøving er relatert til helse og velvære, noe som stemmer overens med spørreundersøkelsen da elevene både tror de skal og mener de lærer om helse og velvære i noe positiv grad.

Fagets egenverdi som bygger på at elevene skal lære å ta vare på egen kropp, få en allsidig bevegelseskompetanse og tilegne seg fysisk-motoriske ferdigheter, blir sett på som viktig i dannelsesprosessen (Engebretsen, 2016). Samtidig trekker Engebretsen (2016) frem viktigheten av å ikke bare fokusere på egenverdien til faget, men at det også er behov for å reflektere og bevisstgjøre elevene på de sosiale egenskapene. Dette tyder på at elevene skal utvikle kunnskaper og erfaringer innenfor et allsidig felt, som blir sett på som viktig innenfor allmenndannelse (Klafki, 2021). Basert på dette indikerer funnene over at et forbedringspotensial er nødvendig innenfor alle læringsområdene, da ingen av de fremkommer som noe elevene erfarer i stor grad. Dette gjelder spesielt innenfor læring av idrett og andre bevegelsesaktiviteter, da det her domineres av et fokus på læring av ulike idretter.

## 5.5 Styrker og svakheter med studien

### 5.5.1 Generalisering med hensyn til utvalgsstørrelse og utvelging av informanter

Valget av å benytte oss av bekvemmelighets- og kriteriebasert utvalg og spørreundersøkelsens utvalgsstørrelse gjorde det vanskelig å kunne generalisere (Ringdal, 2018), men dette var heller ikke målet. I studien svarte opprinnelig 140 elever, men 21 elever ble utelatt fra analysene på bakgrunn av ufullstendig besvarelse, som betyr at funnene er analysert ut ifra 119 elevsvar. Etter vår erfaring nå kunne antall utelatte elever blitt minimert hadde vi vært til stede under gjennomføringen, da disse problemene handlet om hvordan spørreundersøkelsen fungerte. Fordelingen mellom gruppene utgjorde også en svakhet. En utfordring med utvalget oppsto da fordelingen mellom fylkene ble skjev, der elevene fra Gamle Buskerud ble overrepresentert i forhold til Gamle Østfold. Dette betyr at utvalget med hensyn til innbyggertallene i fylkene ikke er vektlagt riktig, da Gamle Østfold har flere innbyggere enn Gamle Buskerud. Denne skjevheten gjør at elever i Gamle Buskerud hadde større sannsynlighet til å bli valgt i studien enn Gamle Østfold, noe som øker sannsynligheten for at utvalget ikke speiler populasjonen (Ringdal, 2018). Årsaken til fordelingen er at det var vanskeligere å rekruttere elever fra Gamle Østfold enn antatt, da gjennomføringen der tok lengre tid på grunn av økende merarbeid under pandemien. En fordel med utvalget var at fordelingen mellom kjønnene var tilnærmet lik, noe som betyr at ingen av kjønnene var overrepresentert (Ringdal, 2018).

Svarprosenten beskriver styrken i studien, som forklarer hvor mange prosent som deltok av elevene som fikk forespørsel om deltakelse. Den totale svarprosenten for studien ligger på 85%, med noe høyere antall i Gamle Buskerud enn i Gamle Østfold. Den høye svarprosenten er positiv da den minsker risiko for frafallsfeil (Ringdal, 2018). En annen svakhet med studien var at alle informantene som deltok i intervjuene var en del av utvalget til Gamle Buskerud. Her hadde det vært ønskelig og hatt en tilnærmet lik fordeling mellom fylkene.

### 5.5.2 Spørreskjemaets og intervjuguidens validitet og reliabilitet

Spørreskjemaet er utarbeidet med inspirasjon fra studiene til Moen et al. (2018) og Jeppesen (2020), der noen egne utarbeidede testledd ble lagt til. De egenlagde testleddene var ikke testet ut fra før av i andre studier. Vi fikk råd og hjelp til utarbeidelsen av spørreskjema og intervjuguide fra veileder, slik at de ble utformet på best mulig måte. Før datainnsamlingen ble det utført en pilotstudie på spørreundersøkelsen fra fire 10.klasseelever som ikke kom med i analysene. En fordel med pilottestingen av spørreskjema var at respondentene gikk på samme klassetrinn som utvalget. På tilbakemeldingene fra pilotrespondentene fortalte de at spørreundersøkelsen var lett å forstå, men at tiden de brukt på gjennomføring av undersøkelsen var litt varierende da det var mellom 15-30 min. Dette gjorde at vi ble mer oppmerksomme ved den faktiske gjennomføringen, og informerte om at det er veldig individuelt hvor langt tid det vil ta, men at de fleste ikke burde bruke mer enn 15-20 min. En annen svakhet var at det kunne vært ønskelig og hatt en 10.klassing som deltok i pilotintervjuene og ikke bare familiemedlemmer, da familiemedlemmene var av en eldre garde enn intervjupersonene. Dette gjorde at vi ikke hadde mulighet til å sjekke om formuleringene av intervju spørsmålene var forståelige nok for 10.klasse.

En siste svakhet er at det kunne vært ønskelig og hatt flere respondenter til selve spørreundersøkelsen, da antallet for studien var på kanten til å ikke kunne utføre faktoranalyse. Dette fordi minste grensen for å gjøre en faktoranalyse er 100 besvarelser (Gorsuch, 1983; Kline, 1979). I analysene ble det oppdaget overflødige variabler som ikke var nødvendige, som kunne vært utelatt for å forminske lengden på spørreskjema. Oppfattes spørreundersøkelsen som lang og kjedelig av elevene, kan det påvirke elevenes motivasjon til å gjennomføre (Ringdal, 2018). I etterkant av datainnsamlingen ble spørreundersøkelsen som en helhet kvalitetssikret, og variablene for det teoretiske rammeverket ble analysert med faktoranalyse. Faktoranalysen for dannelsesdimensjonene ga tre faktorer, som stemmer med

vår oppfattelse av dannelsesbegrepet til Klafki. Faktorladningene kan en se i vedlegg 8.4, og disse verdiene er gode og innenfor anbefalt grense (Pallant, 2020). En svakhet med bruken av faktoranalyse var de dobbelte faktorladningene, der enkelte ladninger falt på to faktorer. Disse faktorladningene ble sett bort ifra da dannelsesdimensjonene er vanskelig å skille helt fra hverandre. Reliabilitetsanalysen ga oss heller ingen grunn til å fjerne disse dobbelte faktorladningene, der Cronbach's alfa havnet på over 0,8 som tyder på høy reliabilitet for dannelsesdimensjonene og de andre faktorene. Dette betyr at reliabiliteten til faktorene er tilstrekkelige (Pallant, 2020).

### 5.5.3 Styrker ved resultatene

En veldig stor styrke ved studien vår er hvordan de kvantitative og kvalitative dataene utfyller hverandre i resultatene. Vi kan se hvordan resultatene fra spørreundersøkelsen både blir forsterket av intervjuene, men vi kan også se hvordan resultatene fra hver av metodene kan vise motstridene funn. Metodene ga oss også muligheten til å avdekke interessante funn hver for seg. Denne blandingen av metodene har gitt oss mye større innsikt rundt problemstillingen vår, enn hva bare en metode kunne ha gjort. Resultatene fra metodene blir også ytterligere forsterket av den sterke teoridelen til oppgaven, da den hjelper til med å tolke resultatene i lys av Klafkis teori og tidligere forskning.

### 5.5.4 NSD

I prosessen med NSD møtte vi og veileder på en overraskende tilbakemelding. Der trakk de opp den potensielle risikoen for helseopplysninger (fysisk, psykisk og psykososial helse og velvære) som kunne forekomme fra enkelte variabler i spørreskjema og ved formuleringen av flere av spørsmålene i intervjuguiden. Denne tilbakemelding var veldig overraskende, da hensikten med vår oppgave i utgangspunktet ikke var å innhente slike opplysninger, som gjorde at vi ikke hadde vurdert faren for det. Etter en nøye gjennomgang av tilbakemelding fra NSD sammen med veileder, korrigerer vi på både spørreundersøkelsen og intervjuguiden for å minimere sjansen for slik data. Endringene gjorde at vi til slutt fikk bort eller omformulert alle sensitive spørsmål i spørreundersøkelse, som gjorde at vi kunne hente inn samtykke fra elevene selv. Ved intervjuet hadde vi ikke muligheten til å fjerne alle spørsmål hvor det var en fare for sensitiv data, noe som gjorde at elevene under 16 år måtte ha foreldrene samtykke. Denne prosessen med NSD var med på å styrke kvaliteten både på

spørreundersøkelsen og intervjuguiden, da alle spørsmål ble nøye vurdert om de målte det vi hadde behov for i forhold til problemstillingen vår.

## 6 Konklusjon

Formålet med denne studien har vært å utforske hvilke erfaringer og erfaringskvaliteter ungdomsskoleelever har til idrett og andre bevegelsesaktiviteter, og hvordan dette påvirker opplevelsen og erfaringen med kroppsøving. Innledende i oppgaven ble tidligere forskning for studien presentert. Denne forskningen presenterte utfordringer innenfor kroppsøving relatert til tematikken i oppgaven som knytter seg til; at guttene trives bedre enn jentene, at den positive opplevelsen til faget avtar med alder, aktivitetsutvalget er ikke variert nok, organiserte elever har større fordeler i faget og elevene har mangel på selvbestemmelse og medbestemmelse i faget (Jeppesen, 2020; Kolbeinsen, 2016; Mikkelsen, 2013; Moen et al., 2018; Rikard & Banville, 2006; Säfvenbom et al., 2015; Tannehill et al., 2015; Vinje, 2018).

Ut ifra hva tidligere forskning beskrev startet vi masterarbeidet. Datamaterialet er hentet fra to ungdomsskoler fra ulike deler av Viken, en fra Gamle Buskerud og en fra Gamle Østfold. Utvalget er skjevt fordelt mellom de gamle fylkene, og er tatt ut fra et bekvemmelighets- og kriteriebasert utvalg. Dette betyr at resultatene i denne studien kun gjelder for det undersøkte utvalget og ikke kan generaliseres til å gjelde Viken. Til tross for det mener vi at oppgaven kan gi en pekepinn på elevenes ulike erfaringer og hvordan dette påvirker faget, og kan være et tilskudd i forskningsfeltet.

Funnene rundt elevenes generelle erfaringer med trivsel knyttet til idrett og andre bevegelsesaktiviteter utenfor skolen viser at elevene hovedsakelig driver med det fordi de selv vil, men at vennskap også kom ganske tydelig frem i intervjuene. I kroppsøving viser funnene at alle elevene liker og har likt kroppsøvingen i positiv grad, spesielt guttene og de organiserte elevene. Funnene tyder på at de ulike erfaringene og individuelle vurderte erfaringskvalitetene er det som enten motiverer dem eller ikke, til kroppsøving og deltakelse utenfor skolen

Funnene under innholdet i kroppsøving tyder på at faget preges av ballspill og til dels grunntrening, og at moderne aktiviteter for liten plass. Videre tyder funnene på at elevene ønsker mye ballspill, spesielt guttene og de organiserte, men at elevene også ønsker større variasjon i aktivitetsutvalget. Videre viser funnene at guttene og de organiserte elevene har minst negative og mest positive erfaringer med innholdet, men alle elevgruppene har lite

negative erfaringer generelt. Konkurransen og ferdighetsfokuset trekkes frem som negative erfaringer, som blant annet minsker gleden av aktivitet.

Det ble også undersøkt rundt elevenes erfaring med dannelsesdimensjonene. Her viser funnene at det er litt forskjellig når det kommer til elevenes erfaring med dannelsesdimensjonene. Medbestemmelse er den dimensjonen elevene opplever i liten grad. Funnene tyder på at elevene eventuelt møter en avstemning rundt de samme ballspillene, og at det er de som ønsker ballspill ofte/veldig ofte som opplever mest medbestemmelse. Selvbestemmelse erfarer elevene nøytralt, og elevstyrte timer blir trukket frem som eksempel. Funnene tyder på at guttene og de som ønsker ballspill ofte/veldig ofte opplever mer muligheter til å på egenhånd ta ansvar, utforme og utføre aktiviteter i kroppsøvingen, enn jentene og de som ikke ønsker ballspill ofte/veldig ofte. Solidaritet er den dimensjonen elevene opplever i størst og i noe positiv grad. Funnene indikerer at elevene ser på det som viktig, men vanskelig å praktisere sammen med eller for medelever.

Funnene knyttet til læring i kroppsøving viser at elevene både tror de skal og mener de lærer om solidaritet i noe positiv grad, men at funnene både her og under solidaritetsdimensjonen indikerer et behov for et større læringsfokus knyttet til hvordan man utfører solidariske handlinger. Når det kommer til hvilke aktiviteter elevene erfarer å lære er det ulike idrett som dominerer i faget. Dette kommer også frem som noe som påvirker hvorfor elevene tenker at de har kroppsøving, da det å bli idrettsutøver er det som trekkes frem. Når det gjelder tror lærer og lærer om helse og velvære, er dette noe som fremkommer at elevene opplever at de lære i noe positiv grad.

## 6.1 Videre forskning

Denne studien håper vi at kan være et bidrag til videre forskning rundt dette forskningsområde. Ved videre forskning kan denne studien benyttes som pilotstudie, der den kan utbedres eller brukes for gjennomføring av nye datainnsamlinger eller analyser av tematikkene i studien. Det er også mulighet til å utføre en eller flere kartleggingsstudier for å få et større omfang enn det denne studien hadde kapasitet til. En annen mulighet er å utføre en stor studie med bruk av dybdeintervju for å få frem enda flere erfaringskvaliteter hos elevene knyttet til idrett og andre bevegelsesaktiviteter.



## 7 Litteraturliste

- Adorno, T. W. (2015). *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. I. Frankfurt: Suhrkamp.
- Barnett, L., Cliff, K., Morgan, P. & Van Beurden, E. (2013). Adolescents' perception of the relationship between movement skills, physical activity and sport. *European physical education review*, 19(2), 271-285. <https://doi.org/10.1177/1356336X13486061>
- Beltrán-Carrillo, V. J., Devís-Devis, J., Peiró-Velert, C. & Brown, D. H. K. (2012). When Physical Activity Participation Promotes Inactivity: Negative Experiences of Spanish Adolescents in Physical Education and Sport. *Youth & society*, 44(1), 3-27. <https://doi.org/10.1177/0044118X10388262>
- Bjørndal, A. & Hofoss, D. (2004). *Statistikk for helse- og sosialfagene* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse* (2. udg. utg.). København: Reitzel.
- Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena. Ungdoms fortellinger fra kroppsøvingfaget med blick på sosial klasse. I Ø. M. K. Sneippel, Sisjord; Strandbu, Åse (Red.), *Ungdom og idrett* (s. 249-264). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Engebretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. I E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 93-112). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Esser-Noethlichs, M. (2011). *Sensitivity towards strangeness (STS) : development of a concept-based measuring instrument in the context of intercultural movement education* Norwegian School of Sport Sciences, Oslo.
- Esser-Noethlichs, M. (2016). Hvordan kan dannelsesprosesser fremmes i kroppsøving? I E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 115-141). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Esser-Noethlichs, M. (2019). Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingfaglig perspektiv. I E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 50-72). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Esser-Noethlichs, M. (2021). Inkludering i lys av allmenndanning og den kritisk-konstruktive didaktikken. I Ø. F. G. Standal, Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 135-164). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Forskningsetikkloven. (2017). Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (LOV-2017-04-28-23). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23?q=forskningsetikkloven>

- Friborg, O. (2010). Klassisk testteori og utvikling av spørreinstrumenter. I M. Martinussen (Red.), *Kvantitativ forskningsmetodologi i samfunns- og helsefag* (s. 15-54). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis* (2. utg.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk : tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforl.
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk : friluftsliv som dannelsesferd. I K. Steinsholdt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 175-203). Trondheim: Tapir akademisk.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske - Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79-103). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hohr, H. (2011). Kategorial danning og kritisk-konstruktiv didaktikk - den didaktiske tilnærmingen hos Wolfgang Klafki. I K. Steinsholdt & S. Dobson (Red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 163-176). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Isaksen, V. (2011). Evidensbasert praksis og dannelse - Pedagogisk praksis i spenningsfeltet mellom evidens og dannelse. I K. Steinsholdt & S. Dobson (Red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 279-294). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jank, W., Meyer, H. L. & Christiansen, J. P. (2006). *Didaktiske modeller : grundbog i didaktik*. København: Gyldendal.
- Jeppesen, S. J. (2020). *En kartleggingsstudie om elevers opplevelse med friluftsliv som en del av kroppsøving* OsloMet - storbyuniversitetet, Oslo. Hentet fra [https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9165/Jeppesen\\_skut2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/9165/Jeppesen_skut2020.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS : versjon 17* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I. & Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity

- in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European physical education review*, 15(2), 139-154. <https://doi.org/10.1177/1356336X09345231>
- Klafki, W. (1992). Gedanken zu Grundfragen in der Sportdidaktik. I R. Erdmann (Red.), *Alte Fragen neu gestellt. Anmerkungen zu einer zeitmässen Sportsdidaktik* (s. 11-26). Schorndorf: Hofmann.
- Klafki, W. (2001). Bewegungskompetenz als Bildungsdimension. I R. Prohl (Red.), *Bildung und Bewegung* (s. 19-28). Hamburg: Czwalina.
- Klafki, W. (2021). *Dannelsese teori og didaktik - nye studier* (bd. 3, B. Christensen, Overs.). Aarhus: Klim.
- Kline, P. (1979). *Psychometric and psychology*. London: Academic Press.
- Kolbeinsen, L. S. (2016). "Det viktigste er jo hvordan du presterer i gymmen" - En kvalitativ studie av elevers erfaringer med kroppsøvfaget. Norges Idrettshøyskole, Oslo. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2400417/Solvoll%20Kolbeinsen%20Linn%20v2016.pdf?sequence=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - Prinsipper for læring, utvikling og danning. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. (2017). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring En casestudie av kroppsøvfagundervisningen ved en videregående skole. *Acta didactica Norge*. Hentet fra <https://journals.uio.no/adno/article/view/2668/4777>
- Lie, S. (2010). Måling av kunnskap og holdninger i et krysskulturelt perspektiv. I D. Arai & M. Martinussen (Red.), *Kvantitativ forskningsmetodologi i samfunns- og helsefag* (s. 121-150). Bergen: Fagbokforl.
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Oddrun, H. B. & Gjørme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010-2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Løvlie, L., Korsgaard, O. & Slagstad, R. (2011). *Dannelsens forvandlinger* (2. uendrede utg. utg.). Oslo: Pax.
- Martins, J., Marques, A., Rodrigues, A., Sarmiento, H., Onofre, M. & Carreiro da Costa, F. (2018). Exploring the perspectives of physically active and inactive adolescents: how

- does physical education influence their lifestyles? *Sport, education and society*, 23(5), 505-519. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1229290>
- Mikkelsen, T. (2013). *Friluftslivsundervisning i videregående skole: Autonomi eller kontroll? - En kvalitativ undersøkelse av elevers erfaringer med friluftsliv i kroppsøvingfaget* Norges Idrettshøgskole, Oslo. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171864/Mikkelsen2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10.trinn). *Brage Innlandet*. Hentet fra [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Nardi, P. M. (2018). *Doing Survey Research: A Guide to Quantitative Methods*. New York, NY: Routledge.
- NESH. (2018). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 16/10 2021 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- NIF. (2016). Lovhefte - Ajourført per mai 2016. Hentet 22/02 2022 fra [https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/86ada031e90845ddb36836ec5b278784/97\\_15\\_nif\\_lovhefte\\_lr\\_s.pdf](https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/86ada031e90845ddb36836ec5b278784/97_15_nif_lovhefte_lr_s.pdf)
- NSD. (2018). Personopplysninger: Meldeskjema for personopplysninger. Hentet 16/10 2021 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th edition. utg.). London: Open University Press.
- Pedersen, J. H., Thornquist, E., Natvik, E. & Råheim, M. (2019). Physical education classes – a double-edged sword: a qualitative study of Norwegian high school students' experience. *Physiotherapy Theory and Practice*. Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2642755/Pedersen.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Peitersen, B. & Rønholt, H. (2008). *Idrætsundervisning : en grundbog i idrætsdidaktik* (Ny utg. utg.). København: Institut for Idræt.

- Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Rikard, L. & Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, education and society*, 11(4), 385-400.  
<https://doi.org/10.1080/13573320600924882>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2021). *Inkluderende kroppsøving* (2. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Steinsholdt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning - Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K. Steinsholdt & S. Dobson (Red.), *Dannelse - Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39-121). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Straume, I. (2013). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Sæle, O. R. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingfaget*. Bergen: Fagbokforl.
- Tannehill, D., MacPhail, A., Walsh, J. & Woods, C. (2015). What young people say about physical activity: the Children's Sport Participation and Physical Activity (CSPPA) study. *Sport, education and society*, 20(4), 442-462.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2013.784863>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tverga. (2019). Hva er egenorganisert idrett og fysisk aktivitet - En begrepsavklaring og redegjørelse for eksisterende kunnskap. Hentet 22/02 2022 fra <https://drive.google.com/file/d/1ChQrUnQjAPYARtoI6UjEWLEeTalj2xXd/view>
- USIT. (2021). Hva er Nettskjema? Hentet fra <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/mer-om/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). Læreplan i kroppsøving - formål. Hentet 23/10 2019 fra [https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal?lplang=http%3A%2F%2Fdata.udir.no%2Fkl06%2Fnob&fbclid=IwAR1AsSbmtFsE1FBzXJ1JCrIouOUaYEWs-ynJbVomEGW-JwsRyVuBGe\\_\\_48I](https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal?lplang=http%3A%2F%2Fdata.udir.no%2Fkl06%2Fnob&fbclid=IwAR1AsSbmtFsE1FBzXJ1JCrIouOUaYEWs-ynJbVomEGW-JwsRyVuBGe__48I)

- Utdanningsdirektoratet. (2019). Læreplan i kroppsøving. Hentet 17.09 2019 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/342?notatId=682>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kroppsøving: Fagets relevans og sentrale verdier*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering i kroppsøving - elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/?fbclid=IwAR1\\_JrTdsOuUq3JxAGzid7MvXIS5tLQJBID9TDdZDINAL\\_A\\_DpzGWocS7Ub4](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/?fbclid=IwAR1_JrTdsOuUq3JxAGzid7MvXIS5tLQJBID9TDdZDINAL_A_DpzGWocS7Ub4)
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience : human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed. utg.). London, Ont: Routledge.
- Vinje, E. (2018). Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen. Hentet 2021 28/10 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-helse-kronikk/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen/1159220>

## 8 Vedlegg

### 8.1 Spørreundersøkelse

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet:**

*Elevens erfaringer og erfaringskvaliteter med idrett og andre bevegelsesaktiviteter*

Denne spørreundersøkelsen vil kartlegge hvilke erfaringer og erfaringskvaliteter du har til idrett og andre bevegelsesaktiviteter, og hvordan dette påvirker opplevelsen og erfaringen med kroppsøvingfaget.

Dataen blir innhentet anonymt. Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Du kan når som helst trekke deg fra undersøkelsen, dersom du måtte ønske det og da vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Husk at det ikke er noen svar som er "riktige" eller "feil". Det viktigste er at du svarer ærlig på spørsmålene.

Det vil ta ca. 20-25 minutter å besvare denne spørreundersøkelsen.

For å samtykke til deltakelse og for å få opp spørsmålene, må du huke av både at du har lest informasjonen og vil delta i denne spørreundersøkelsen.

Besvarelsen skal brukes i et masterprosjekt, og vil bli slettet når arbeidet med prosjektet er avsluttet.

Vi ber om ID-nummer, dette er *kun* for at vi skal kunne fjerne ditt svar dersom du ønsker å trekke ditt svar fra undersøkelsen, eller hvis du plukkes ut til intervju. Denne opplysningen vil ikke brukes i undersøkelsen eller til å identifisere deg. Plukkes du ut til intervju, vil spørsmålene ha som hensikt å kunne utdype dine svar fra denne spørreundersøkelsen. Hvis du blir plukket ut til intervju og ønsker å delta på det, får du en egen samtykkeerklæring til det. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

#### **Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta**

- Jeg har lest og forstått informasjonen
- Jeg samtykker til å delta i spørreundersøkelsen

**Hva er ID-nummeret ditt?** Eks: Kari Nordmann 10.februar = KN1002

**Q1 Er du?**

- Gutt  Jente  Annet/ønsker ikke svare

**Q2 Hvor ofte driver du med idrett/trening der voksne er trener?**

- Mer enn 3 ganger pr. uke  2-3 ganger pr. uke  1 gang pr. uke  Mindre enn 1 gang pr. uke  Aldri

- Q3 **Hvor ofte driver du med fysisk aktivitet uten at en trener styrer?**  
 Mer enn 3 ganger pr. uke  2-3 ganger pr. uke  1 gang pr. uke  Mindre enn 1 gang pr. uke  Aldri

**Utsagn om hvorfor du driver med idrett/trening der voksne er trenere?**

- Q4 *Jeg gjør det fordi jeg selv ønsker det*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q5 *Jeg gjør det fordi foreldrene/familien min vil at jeg skal gjøre det*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q6 *Jeg gjør det fordi vennene mine gjør det*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q7 *Jeg gjør det fordi jeg føler at man må holde seg i form i dagens samfunn*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

**Utsagn om hvorfor du driver med fysisk aktivitet uten at en trener styrer?**

- Q8 *Jeg gjør det fordi jeg selv ønsker det*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q9 *Jeg gjør det fordi foreldrene/familien min vil at jeg skal gjøre det*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q10 *Jeg gjør det fordi vennene mine gjør det*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q11 *Jeg gjør det fordi jeg føler at man må holde seg i form i dagens samfunn*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q12 **Hvilke fritidsaktiviteter driver du med?**

- Organisert idrettsaktivitet (med trener)  Uorganisert idrettsaktivitet (uten trener)  Musikk  Teater/dans  Ridning/hestesport  Annet

Q13 **Hvilke andre fritidsaktiviteter driver du med? (Åpent)**

Q14 **Hvor godt liker du kroppsøvingfaget?**

- Veldig godt  Godt  Hverken eller  Dårlig  Veldig dårlig

Q15 **Hvordan erfarte du kroppsøving på barneskolen?**

- Veldig positiv  Litt positiv  Hverken eller  Litt negativ  Veldig negativ

Q16 **Hvordan erfarer du kroppsøving på ungdomsskolen?**

- Veldig positiv  Litt positiv  Hverken eller  Litt negativ  Veldig negativ

**Hvorfor har dere kroppsøving på skolen?**

- Q17 *For å ha det gøy*



- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q18 *For å lære forskjellige leker*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q19 *For å lære fair play*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q20 *For å lære om kroppen*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q21 *For å få pause fra andre teorifag*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q22 *For å lære dans*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q23 *For å bli god i idrett*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q24 *For å komme i bedre form*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q25 *For å lære om friluftsliv*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q26 *For å bli glad i å være i aktivitet*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q27 *For å lære om trening*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q28 *For å ta vare på egen helse*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q29 *For å lære mange ulike idrettsaktiviteter*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q30 *For å lære å samarbeide med andre*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q31 *For å lære å respektere hverandre*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q32 *For å lære å forstå hverandre*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q33 *For å lære å inkludere alle, uavhengig av forutsetninger*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q34 *For å lære å bruke mine egne ferdigheter og kunnskaper til å skape fremgang for andre*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

**Hva syntes du at dere lærer i kroppsøvingstimen?**

Q35 *I kroppsøvingstimen lærer jeg å leke*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q36 *I kroppsøvingstimen lærer jeg å svømme*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q37 *I kroppsøvingstimen lærer jeg at det er gøy å være i aktivitet*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q38 *I kroppsøvingstimen lærer jeg fair play*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q39 *I kroppsøvingstimen lærer jeg ulike danser*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q40 *I kroppsøvingstimen lærer jeg å være ute i naturen*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q41 *I kroppsøvingstimen lærer jeg mange forskjellige idretter*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q42 *I kroppsøvingstimen lærer jeg om trening*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q43 *I kroppsøvingstimen lærer jeg å ta vare på egen helse*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q44 *I kroppsøvingstimen lærer jeg å samarbeide med andre*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q45 *I kroppsøvingstimen lærer jeg å respektere mine medelever*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q46 *I kroppsøvingstimen lærer jeg å forstå mine medelever*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q47 *I kroppsøvingstimen lærer jeg å inkludere alle, uavhengig av forutsetninger*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q48 *I kroppsøvingstimen lærer jeg å bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å medvirke til fremgang for andre.*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

**Hvor ofte har dere disse aktivitetene?**

Q49 *Ballspill*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q50 *Dans*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q51 *Lek*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q52 *Vinteraktiviteter: Langrenn, slalåm, skøyter, kunstløp etc*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q53 *Moderne aktiviteter: Skateboard, rulleskøyter, parkour, klatring, yoga etc*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q54 *Grunntrening: Styrke, utholdenhet, spenst, bevegelighet etc*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q55 *Aktiviteter i naturen/friluftsliv*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q56 *Friidrett*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q57 *Svømming*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

**Hvor ofte ønsker du de ulike aktivitetene?**

Q58 *Ballspill*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q59 *Dans*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q60 *Lek*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q61 *Vinteraktiviteter: Langrenn, slalåm, skøyter, kunstløp etc*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q62 *Moderne aktiviteter: Skateboard, rulleskøyter, parkour, klatring, yoga etc*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q63 *Grunntrening: Styrke, utholdenhet, spenst, bevegelighet etc*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q64 *Aktiviteter i naturen/friluftsliv*  
 Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q65 *Friddrett*  
 Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q66 *Svømming*  
 Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

**Hvor ofte opplever du å ha de aktivitetene du ønsker?**

Q67 *Ballspill*  
 Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q68 *Dans*  
 Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q69 *Lek*  
 Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q70 *Vinteraktiviteter: Langrenn, slalåm, skøyter, kunstløp etc*  
 Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q71 *Moderne aktiviteter: Skateboard, rulleskøyter, parkour, klatring, yoga etc*  
 Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q72 *Grunntrening: Styrke, utholdenhet, spenst, bevegelse etc*  
 Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q73 *Aktiviteter i naturen/friluftsliv*  
 Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q74 *Friddrett*  
 Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q75 *Svømming*  
 Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

**Hvem bestemmer hva dere skal gjøre i kroppsøvingstimen?**

Q76 *Læreren bestemmer hva vi skal gjøre i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q77 *Jeg får være med å velge hva vi skal gjøre i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q78 *Flertallet i klassen bestemmer hva vi skal gjøre i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

- Q79 *Guttene i klassen bestemmer hva vi skal gjøre i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q80 *Jentene i klassen bestemmer hva vi skal gjøre i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q81 *Læreren spør oss hva vi har lyst til å gjøre når kroppsøvingstimen begynner*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

**Hvordan opplever du at læreren underviser i kroppsøvingstimen?**

- Q82 *Læreren viser meg hvordan jeg skal gjøre ting*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q83 *Læreren forklarer meg hvordan jeg skal gjøre ting*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q84 *Elevene lærer av hverandre*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q85 *Læreren stiller spørsmål som hjelper meg å få til ting*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q86 *Læreren gir meg muligheten til å gjøre ting utifra mine premisser*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q87 *Læreren lar oss gjøre som vi vil i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q88 *Jeg får mulighet til å ta ansvar i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q89 *Jeg føler at læreren stoler på oss*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q90 *Læreren gir oss mye rom til å utforme kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q91 *Læreren tar ikke ansvar og lar oss gjøre hva vi vil i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

**Hvordan vil dere helst at læreren skal undervise i kroppsøvingstimen?**

- Q92 *Læreren viser meg hvordan jeg skal gjøre ting*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q93 *Læreren forklarer meg hvordan jeg skal gjøre ting*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

- Q94 *Elevene lærer av hverandre*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q95 *Læreren stiller spørsmål som hjelper meg å få til ting*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q96 *Læreren gir meg muligheten til å gjøre ting utifra mine premisser*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q97 *Læreren lar oss gjøre som vi vil i kroppsøvingstimen*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q98 *Jeg får mulighet til å ta ansvar i kroppsøvingstimen*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q99 *Jeg føler at læreren stoler på oss*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q100 *Læreren gir oss mye rom til å utforme kroppsøvingstimen*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q101 *Læreren tar ikke ansvar og lar oss gjøre hva vi vil i kroppsøvingstimen*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

**Hva opplever du at lærerne legger til grunn for vurdering/karaktersetting i kroppsøving?**

- Q102 *Innsats*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q103 *Holdning: Respekt for andre, samarbeid, forståelse etc*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q104 *Ferdigheter*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q105 *Kunnskap*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q106 *Fysiske tester: løpetest, styrketest, ferdighetstest etc*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q107 *Teoriprøve*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q108 *Mine forutsetninger*
- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

**Når jeg ikke er med i kroppsøvingstimen, er det fordi?**

Q109 *Jeg glemmer treningstøy*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q110 *Jeg finner på en unnskyldning for å slippe kroppsøving*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q111 *Jeg har IKKE lyst til å være med i kroppsøving*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q112 *Jeg har aldri IKKE vært med i kroppsøvingstimen*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q113 *Andre ikke helserelevante grunner*

- Aldri  Sjelden  Av og til  Ofte  Veldig ofte

Q114 **Hvis «Andre ikke helserelevante grunner»: Hvilke grunner er dette?**

Helserelevante grunner = fysisk og psykisk helse og velvære, psykososial helse

**Hvordan stiller du deg til følgende utsagn om kroppsøving?**

Q115 *I kroppsøvingen får jeg et godt forhold til læreren*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q116 *Det er gøy å ha kroppsøving*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q117 *Jeg syntes ikke at jeg har tilstrekkelig med ferdigheter til å få til kroppsøvingen*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q118 *Jeg får lov til å gjøre spennende aktiviteter i kroppsøvingen*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q119 *Jeg liker ikke innholdet i kroppsøvingen*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q120 *Kroppsøvingen passer best for de som driver med idrett på fritiden*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q121 *Jeg får ikke til de aktivitetene vi driver med i kroppsøvingen*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q122 *Jeg synes selv at jeg er flink i kroppsøving*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

Q123 *Kroppsøvingen gjør at jeg får lyst til å være mer aktiv på fritiden*

- Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig

**Her kommer det noen andre typer utsagn knyttet til kroppsøving, hvordan stiller du deg til følgende utsagn?**

- Q124 *Jeg får ta egne valg i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q125 *Jeg får muligheten til å velge mellom ulike aktiviteter i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q126 *Jeg får avgjøre selv hvordan jeg utfører oppgavene mine i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q127 *Jeg tar ansvar for meg selv i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q128 *Jeg syntes det er viktig å lytte til mine medelever i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q129 *Jeg opplever at lærerne verdsetter mine forslag i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q130 *Jeg opplever at lærerne er opptatt av elevenes meninger i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q131 *Jeg får være med å planlegge kroppsøvingstimen med klassen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q132 *Jeg får være med å vise hvordan øvelser skal gjøres i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q133 *Jeg sørger for at alle får være med å delta i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q134 *Jeg liker å samarbeide med medelevene mine i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q135 *Jeg føler at medelevene mine bryr seg om meg i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q136 *Jeg hjelper medelevene mine dersom det er noen som trenger hjelp i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q137 *Jeg får bidra med min kompetanse i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig
- Q138 *Jeg tenker på at mine medelever skal ha det bra i kroppsøvingstimen*  
 Helt uenig  Litt uenig  Hverken eller  Litt enig  Helt enig



## 8.2 Intervjuguide

### Semistrukturert intervjuguide

#### Informasjon/innledning:

Velkommen og takk for at du tar deg tid til å delta i dette intervjuet.

Vi er studenter ved OsloMet- storbyuniversitetet, og intervjuet vil være en del av dataen til vår masteroppgave i kroppsøving

Gjennom samtalen ønsker vi å høre hvilke erfaringer du har fra idrett utenfor skolen og kroppsøvingfaget. Kunnskapen som resulterer av prosjektet vårt, skal på lang sikt bidra til å kunne legge til rette bedre for at alle elevene kan oppleve mestring og føle seg inkludert i kroppsøving.

Deltakelsen din kommer ikke til å ha noen ulemper for deg. Forskningsinteressen vår er ikke knyttet til psykisk eller fysisk helse.

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen og du kan når som helst trekke deg fra intervjuet, dersom du måtte ønske det. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet.

Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker

#### Spørsmål:

##### **Utenfor skoledeltakelse:**

Den første tematikken vi vil snakke med deg om er dine erfaringer og opplevelser knyttet til deltakelse i aktivitet/idrett utenfor skolen.

##### **Idrett og trening med trener og fysisk aktivitet uten trener:**

1. Er du med på en idrett på fritiden?
  - Har du vært det tidligere?
2. Er det ledet av en trener eller trener du på egenhånd?
  - Fortell gjerne litt om det
3. Hvordan er idretten du deltar i organisert?
  - Hva er det som gjør at du deltar?
  - Er det noe du liker særlig godt?
4. Er du fortsatt aktiv i denne idretten?

- Hvis ikke,
  - Hva motiverte deg den gang?
  - Hvorfor sluttet du?
- 5. Kan du fortelle litt om noen øyeblikk du husker godt med idrett/trening?
  - Hvordan opplevdes dette øyeblikket?
    - Hva ga dette deg?
- 6. Hva tenker du rundt sammenhengen mellom det å drive med idrett/trening og kroppssøving?
  - Kan du fortelle litt rundt det?

### **Fysisk aktivitet uten voksen til stede:**

- 7. Er du ellers fysisk aktiv i hverdagen din, uten voksen til stede?
  - Hvis ja,
    - Fortell gjerne litt mer om det.
    - Hva er det som motiverer deg til denne aktiviteten?
  - Hvis nei,
    - Er det kanskje andre ting du prioriterer i hverdagen din?
    - Eller er det andre grunner til at du ikke driver med aktiviteter ellers?
- 8. Er du fortsatt aktiv i denne aktiviteten?
- 9. Hvis ikke,
  - Hvorfor sluttet du?
- 10. Kan du fortelle litt om noen øyeblikk du husker godt med fysisk aktivitet?
  - Hvordan opplevdes dette øyeblikket?
    - Hva ga dette deg?
- 11. Hva tenker du rundt sammenhengen mellom det å drive med fysisk aktivitet og kroppssøving?
  - Kan du fortelle litt rundt det?

### **Kroppssøving:**

Veldig spennende det du har fortalt oss til nå. Nå tenker vi å gå over til å snakke litt om deltakelse i kroppssøving og din opplevelser fra faget.

- 12. Hva tenker du om kroppssøvingsfaget?
  - Fortell meg gjerne litt om det.

- Hva motiverer deg til å delta i kroppsøvingstimene?
  - Hva opplever du er viktig med kroppsøvingen?
  - Hvorfor tror du dere har faget i skolen?
  - Hva tenker du læreren din ønsker at du skal lære i faget?
  - Hvis dårlig,
    - Hva motiverer deg til å delta i kroppsøvingstimene?
    - Hva tenker du?
13. Hvordan ser er en god kroppsøvingstime ut for deg?
- Fortell meg gjerne litt mer om det
  - Hvordan vil en mindre god kroppsøvingstime se ut for deg?
  - Hvordan tenker du kroppsøvingstimen bør være, for at du skal like det bedre?
14. Kan du fortelle meg litt om dine erfaringer med innholdet i kroppsøvingstimene fra tidligere skoleår.
- Fortell gjerne litt om det
  - Hva er dine tanker rundt hvordan innholdet i kroppsøvingen var på barneskolen i forhold til nå på ungdomsskolen?
  - Hva tenker du om disse erfaringene i dag?
  - Har innholdet i kroppsøving gjort at du har holdt deg unna aktivitet utenfor skolen?

### **Selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet**

Helt supert! Det neste samtaleemnet vil fortsatt innenfor tema kroppsøving, men vil snakke om dine erfaringer rundt hvordan ting gjøres i kroppsøvingstimen.

#### **Selvbestemmelse:**

15. Opplever du at du kan være deg selv i kroppsøvingstimen?
- Opplever du at du ikke trenger å gjøre deg til, eller være annerledes en den du er i kroppsøvingstimen?
    - Føler du deg hjemmet
  - Fortell meg gjerne litt om det
  - Hvis nei, er det noe lærerne kan gjøre med?
16. Får du muligheter til å velge eller bestemme over hvordan ting skal gjøres?
- Hvis ja,
    - Fortell meg gjerne litt om det.

- Hva fikk du muligheten til å velge/bestemme?
  - Aktiviteter?
  - Utføring av oppgaver?
- Hva følte du da?
- Hvis nei,
  - Fortell meg gjerne litt rundt det.
  - Kunne du ønske å ha slike muligheter?
    - Fortell meg gjerne litt om det.

17. Hvordan tenker du rundt muligheten til å ta ansvar for deg selv og din egen utvikling i faget?

- Fortell meg gjerne litt om det
- Involverer lærerne deg i det?
- Hvis ikke, kunne du ønske det
  - Eventuelt hvorfor?

18. Av det vi har pratet om til nå, oppleves noe av dette som viktig for deg i kroppsøvingen?

- Fortell meg gjerne litt om det.

#### **Medbestemmelse:**

19. Hvordan vil du beskrive dine muligheter for å påvirke innholdet i faget?

- Fortell meg gjerne litt mer.
- Får dere muligheten til å være med å velge eller ønske aktiviteter?
  - Hvordan foregår dette?
  - Hva tenker du rundt muligheten til det?
  - Hvis ikke, hva tenker du rundt det å få muligheten til det?

20. Hva tenker du rundt det å kunne være med å planlegge en time eller en aktivitet i kroppsøvingstimen?

- Er dette noe du har fått muligheten til?
  - Fortell meg gjerne litt mer.
  - Hvis ikke, hva tenker du rundt det å få muligheten til det?

21. Hva tenker du rundt det å høre på hva medelevene dine sier?

- Fortell meg gjerne litt om det.
- F.eks. forslag eller kommentarer.
- Hører du på hva de sier?

- Opplever du det som viktig?

### **Solidaritet:**

22. Hvordan vil du beskrive samarbeid?

- Hva tenker du om samarbeid som en del av kroppsøvingstimen?
- Er dette noe du opplever i kroppsøvingen?
  - Fortell gjerne litt om det.

23. Kan du fortelle meg om dine tanker rundt det å hjelpe medelever i kroppsøving?

- Hva gjør du for å hjelpe andre?
- Hva gjør andre for å hjelpe deg?
  - Hvordan opplevde du det?

24. Hva tenker du rundt det passe på å ta med andre inn på aktivitetene i kroppsøvingen?

- Fortell gjerne litt om det.

25. Tror du at du kan få bruk for det du lærer i kroppsøvingen senere i livet?

- Eventuelt hva?
- Er det noe du savner/ønsker du kunne gjort i kroppsøvingen?

### **Avslutning:**

Da er vi ferdig med samtalen. Men før vi avslutter er det noe du lurer på eller noe du ønsker å si noe om avslutningsvis?

Tusen takk for at du stilte opp og delte dine erfaringer med oss. Det betyr mye for oss. Ha en fortsatt fin skoledag!

## **8.3 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### ***Elevens erfaringer og erfaringskvaliteter til idrett og andre bevegelsesaktiviteter, og dets påvirkning på kroppsøvingfaget***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt, hvor formålet er å undersøke erfaringer og erfaringskvaliteter 10. klasseelever har til idrett og andre bevegelsesaktiviteter, og hvordan dette påvirker opplevelsen og erfaringen til kroppsøvingfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Formålet med masterprosjektet er å undersøke erfaringer og erfaringskvaliteter 10. klasseelever har til idrett og andre bevegelsesaktiviteter, og hvordan dette påvirker opplevelsen og erfaringen til kroppsøvfingsfaget. Bakgrunnen for dette forskningsprosjektet er erfaringene elevene har og hvordan deres vurdering av erfaringene kan være ganske forskjellig fra lærernes forventninger og egne erfaringer i kroppsøvfingsfaget. Vurderingen av erfaringene kan være positive eller negative. Kunnskapen som resulterer av prosjektet vårt, skal på lang sikt bidra til å kunne legge til rette bedre for at alle elevene kan oppleve mestring og inkludering i kroppsøving.

Problemstillingen til forskningsprosjektet lyder følgende: Hvilke erfaringer og erfaringskvaliteter har elever på 10.trinn til idrett og andre bevegelsesaktiviteter, og hvordan påvirker dette opplevelsen og erfaringen med kroppsøvfingsfaget.

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

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet - storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta da du som kandidat oppfyller de kriteriene vi har satt til dette forskningsprosjektet. Følgende kriterier for spørreundersøkelsen er satt: 10. klasseelev, 15+ år, elev innenfor Oslo og Viken fylkeskommune. Kriteriene for oppfølgingsintervjuet: en elev med positive erfaringer og en elev med mindre positive erfaringer med kroppsøving. Måten rekrutteringen skjer er ved personlig rekruttering, hvor vi har fått tilgang til deg gjennom rektoren og kontaktlæreren på skolen du går på som vi har kjennskap til.

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

For deg som deltaker vil du først gå gjennom en screeningundersøkelse, der du skal svare på et spørreskjema. Denne screeningundersøkelsen vil bli brukt for å finne ut hvilke erfaringer du som 10.klasseelev har til idrett og andre bevegelsesaktiviteter med søkelys på kroppsøving. Spørreundersøkelsen vil ta deg ca 20 minutter å besvare. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om opplevelser og erfaringer med kroppsøving og aktiviteter utenfor skolen, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Opplysningene vil bli oppbevart elektronisk i Nettskjema, som er Norges sikreste og mest brukte datainnsamlingsverktøy innen forskning.

Basert på denne screeningen vil to (2) deltakere bli plukket ut for gjennomføring av et intervju. Valg av deltakere baserer seg på deres erfaring som kommer frem i screeningen. Med intervjuet ønsker vi å sette oss inn i og forstå dine erfaringer til idrett og andre bevegelsesaktiviteter og hvordan dette påvirker din erfaring og opplevelse av kroppsøving. Her kommer vi inn på temaer som opplevelser og erfaringer med kroppsøving og aktiviteter utenfor skolen, selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Forskningsinteressen vår er ikke knyttet til psykisk eller fysisk helse. Vi vil benytte lydopptak under intervjuet, og sørge for en trygg oppbevaring av dette. I intervjuet vil vi gå dypere på temaene som tas opp i spørreskjema. Intervjuet med lydopptak vil ta deg ca. 50 minutter å besvare.

Hvis ønskelig kan foresatte få se spørreskjema og intervjuguide i forkant av besvarelse ved å ta kontakt med oss studentforskere og/eller veileder for prosjektet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Deltakelse i dette forskningsprosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærerne. Kontaktlærer og studentforskerne vil legge til rette for et alternativt undervisningsopplegg for deg, hvis du ikke ønsker å delta i dette forskningsprosjektet.

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

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

De som vil ha tilgang til besvarelsene (datamaterialet) i dette forskningsprosjektet er følgende:

- Hedda Hollekim Eriksen, studentforsker
- Ann Helen Kolstad, studentforsker
- Marc Esser-Noethlichs, veileder

Tiltak som sikrere at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger, som underskrifter og IP-adresser vil vi bli kryptert med kode og lagret på en sikker forskningsserver på Nettskjema. Når det kommer til å samle inn, bearbeide og lagre data vil vi bruke leverandøren Nettskjema som utviklet av Universitetet i Oslo (UiO).

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, eventuelt ikke-sensitive personopplysninger som kjønnsidentitet vil kunne publiseres.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30. juni. 2022. Personopplysninger, lydopptak og besvarelse på spørreskjema vil bli slettet fra Nettskjema etter prosjektslutt.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- OsloMet - storbyuniversitetet ved Ann Helen Kolstad (studentforsker, nr: 900 56 769, s325099@oslomet.no), Hedda Hollekim Eriksen (studentforsker, nr: 917



09 750, epost: [s350236@oslomet.no](mailto:s350236@oslomet.no)) og/eller Marc Esser-Noethlichs (veileder, nr: 672 37 079, epost: [marno@oslomet.no](mailto:marno@oslomet.no))

- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen (epost: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no), nr: 672 35 534)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

*Studentforsker*

*Studentforsker*

Marc Esser-Noethlichs

Hedda Hollekim Eriksen

Ann Helen Kolstad

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Elevs erfaringer og erfaringskvaliteter med idrett og andre bevegelsesaktiviteter», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Basert på dette samtykker jeg og mine foresatte (hvis under 16 år) til:

- Jeg/Vi har lest og forstått informasjonen
- Jeg samtykker til å delta i personlig intervju

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

Underskrift prosjektdeltaker (15 år +), dato:

-----

Underskrift foresatte (hvis under 16 år), dato:

-----

## 8.4 Faktoranalyse av dannelsesdimensjonene

KMO og Barlett's test i faktoranalysen. Faktoranalysen hadde en KMO-verdi over den anbefalte grensen på 0,6, og en verdi under den anbefalte grensen 0,05 på Barlett's test

### KMO og Barlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		.866
	Approx. Chi-Square	1234,3
Barlett's Test of Sphericity	df	153
	Sig.	.000

Kommunalitetsverdiene til hver variabel i faktoranalysen. Alle variablene har verdi på over den anbefalte grensen på 0,3.

### Communalities

	Initial	Extraction
Jeg får ta egne valg i kroppsøvingstimen	.679	.587
Jeg får muligheten til å velge mellom ulike aktiviteter i kroppsøvingstimen	.749	.673
Jeg syntes det er viktig å lytte til mine medelever i kroppsøvingstimen	.517	.465
Jeg opplever at lærerne er opptatt av elevenes meninger i kroppsøvingstimen	.678	.623
Jeg får være med å planlegge kroppsøvingstimen med klassen	.717	.687
Jeg får være med å vise hvordan øvelser skal gjøres i kroppsøvingstimen	.596	.558
Jeg sørger for at alle får være med å delta i kroppsøvingstimen	.491	.496
Jeg liker å samarbeide med medelevene mine i kroppsøvingen	.644	.675
Jeg føler at medelevene mine bryr seg om meg i kroppsøvingstimen	.528	.505
Jeg hjelper medelevene mine dersom det er noen som trenger hjelp i kroppsøvingstimen	.666	.675
Jeg tenker på at mine medelever skal ha det bra i kroppsøvingstimen	.670	.721
Læreren stiller spørsmål som hjelper meg å få til ting	.650	.591
Læreren gir meg muligheten til å gjøre ting utifra mine premisser	.621	.598
Læreren lar oss gjøre som vi vil i kroppsøvingstimen	.523	.480
Jeg får muligheten til å ta ansvar i kroppsøvingstimen	.464	.416
Jeg føler at læreren stoler på oss	.572	.459
Læreren gir oss mye rom til å utforme kroppsøvingstimen	.523	.468
Jeg får være med å velge hva vi skal gjøre i kroppsøvingstimen	.441	.392

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

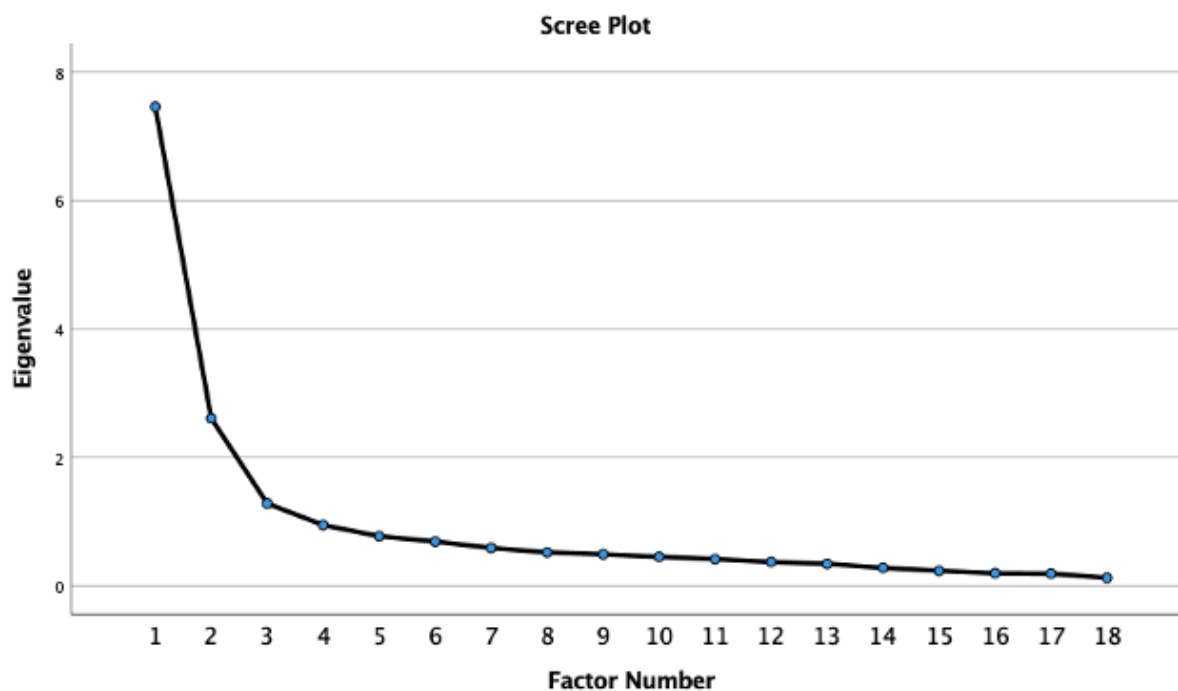
Den totale variansen til hver faktor beskrevet med deres egenverdi. Tabellen viser at tre av faktorene forklarer over 56% av den totale variansen. Faktor 1 beskrev 20,2%, Faktor 2 beskrev 19%, mens faktor 3 beskrev 16,7% av den totale variansen.

### Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	7.461	41.450	41.450	7.030	39.053	39.053	3.639	20.214	20.214
2	2.610	14.498	55.947	2.214	12.299	51.352	3.421	19.007	39.221
3	1.284	7.134	63.082	0.828	4.597	55.949	3.011	16.728	55.949
4	.947	5.264	68.345						
5	.775	4.307	72.652						
6	.691	3.842	76.494						
7	.592	3.289	79.783						
8	.522	2.902	82.658						
9	.493	2.737	85.422						
10	.454	2.524	87.946						
11	.417	2.318	90.263						
12	.374	2.079	92.342						
13	.344	1.913	94.255						
14	.282	1.566	95.821						
15	.236	1.311	97.132						
16	.199	1.103	98.235						
17	.192	1.066	99.301						
18	.126	.699	100.00						

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Scree plot for den endelige faktorløsningen for dannelsesevnen. Grafen viser at "albuen" kom ved faktor 3.



## 8.5 Reliabilitetsanalyse

Reliabilitetsanalyse av faktor 1. I tabellen nedenfor vises inter-korrelasjonsverdiene til variablene i faktoren selvbestemmelse. Cronbach's alfa if item deleted viser reliabilitetsverdiene hvis de enkelte variablene hadde blitt fjernet fra faktoren. Alle variablene i faktoren korrelerer moderat til høyt med hverandre  $r > 0,3$ .

### Faktor 1: Selvbestemmelse Cronbach's alfa .873

#### Inter-Item Correlation Matrix

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Cronbach's alfa if item deleted
1. Læreren stiller spørsmål som hjelper meg å få til ting	–						.844
2. Læreren gir meg muligheten til å gjøre ting utifra mine premisser	.692**	–					.845
3. Læreren lar oss gjøre som vi vil i kroppøvingstimen	.554**	.539**	–				.860
4. Jeg får mulighet til å ta ansvar i kroppøvingstimen	.458**	.527**	.549**	–			.863
5. Jeg føler at læreren stoler på oss	.473**	.468**	.319**	.355**	–		.862
6. Læreren gir oss mye rom til å utforme kroppøvingstimen	.466**	.436**	.446**	.444**	.562**	–	.860
7. Jeg opplever at lærerne er opptatt av elevenes meninger i kroppøvingstimen	.620**	.598**	.411**	.387**	.588**	.507**	.851

Reliabilitetsanalyse av faktor 2. I tabellen nedenfor vises inter-korrelasjonsverdiene til variablene i faktoren solidaritet. Cronbach's alfa if item deleted viser reliabilitetsverdiene hvis de enkelte variablene hadde blitt fjernet fra faktoren. Alle variablene i faktoren korrelerer moderat til høyt med hverandre  $r > 0,3$ .

### Faktor 2: Solidaritet Cronbach's alfa .865

#### Inter-Item Correlation Matrix

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Cronbach's alfa if item deleted
1. Jeg tenker på at mine medelever skal ha det bra i kroppøvingstimen	–						.830
2. Jeg hjelper medelevene mine dersom det er noen som trenger hjelp i kroppøvingstimen	.741**	–					.836
3. Jeg føler at medelevene mine bryr seg om meg i kroppøvingstimen	.503**	.502**	–				.857
4. Jeg liker å samarbeide med medelevene mine i kroppøvingstimen	.664**	.619**	.524**	–			.822
5. Jeg sørge for at alle får være med å delta i kroppøvingstimen	.450**	.379**	.447**	.538**	–		.858
6. Jeg syntes det er viktig å lytte til mine medelever i kroppøvingstimen	.511**	.531**	.406**	.604**	.457**	–	.847

Reliabilitetsanalyse av faktor 3. I tabellen nedenfor vises inter-korrelasjonsverdiene til variablene i faktoren medbestemmelse. Cronbach's alfa if item deleted viser reliabilitetsverdiene hvis de enkelte variablene hadde blitt fjernet fra faktoren. Alle variablene i faktoren korrelerer moderat til høyt med hverandre  $r > 0,4$ .

**Faktor 3: Medbestemmelse**  
Cronbach's alfa .859

*Inter-Item Correlation Matrix*

	1.	2.	3.	4.	5.	Cronbach's alfa if item deleted
1. Jeg får være med å planlegge kroppsøvingstimen med klassen	–					.809
2. Jeg får være med å vise hvordan øvelser skal gjøres i kroppsøvingstimen	.650**	–				.840
3. jeg får ta egne valg i kroppsøvingstimen	.544**	.494**	–			.828
4. Jeg får muligheten til å velge mellom ulike aktiviteter i kroppsøvingstimen	.713**	.554**	.727**	–		.803
5. Jeg får være med å velge hva vi skal gjøre i kroppsøvingstimen	.488**	.388**	.462**	.456**	–	.863

## 8.6 ROS-analyse

Risikovurdering av personopplysninger		
<b>Virksomhet:</b> OsloMet	<b>Avdeling:</b> MGLU, Kroppsøvingssesksjonen	
<b>Tjeneste-/systemeier (risikoeier):</b>	<b>Telefon/epost:</b>	
<b>Hva er risikovurdert: Datamaterialet i forskningsprosjektet «Elevs erfaring og erfaringskvaliteter med idrett og andre bevegelsesaktiviteter»</b>	<b>Hva er lagret hvor (personopplysninger):</b> (Dokumentet bør lagres som en del av internkontrollen i virksomheten)	
<b>Vurdert av: Eriksen og Kolstad</b> <b>Dato: Februar 2022</b>	<b>Avdeling:</b> MGLU, Kroppsøvingssesksjonen	<b>Telefon/epost:</b> Eriksen: s350236@oslomet.no, 91709750 Kolstad: s325099@oslomet.no, 90056769

Forhold (uønsket hendelse) som er vurdert Legg til de forhold som er vurdert. Hendelse 1 til 6 er eksempler som kan endres.		Betydning for Sett kryss	Risikonivå (L,M,H) Sannsynlighet (horisontalt) Konsekvens (vertikalt) Sett ett kryss.	Nødvendig med tiltak (Ja/Nei)									
1	Uvedkommende kan kjenne igjen opplysninger i filen, da den ikke er tilstrekkelig avidentifisert	<del>x</del> Konfidensialitet __ Integritet __ Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>X</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	X	Yellow	Ja
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	X	Yellow											
2	Koblingsnøkkel er ikke forsvarlig sikret	<del>x</del> Konfidensialitet __ Integritet __ Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>X</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	X	Green	Yellow	Ja
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
X	Green	Yellow											
3	Uønsket utlevering av personopplysninger	<del>x</del> Konfidensialitet __ Integritet __ Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>X</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	X	Yellow	Red	Green	Green	Yellow	Ja
Yellow	Red	Red											
X	Yellow	Red											
Green	Green	Yellow											
4	Tap eller tyveri av fil lagret på bærbart utstyr	<del>x</del> Konfidensialitet __ Integritet <del>x</del> Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>X</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	X	Yellow	Ja
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	X	Yellow											
5	Data er utilgjengelig for saksbehandler over en lengre periode	__ Konfidensialitet __ Integritet <del>x</del> Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>X</td><td>Green</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	X	Green	Yellow	Ja
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
X	Green	Yellow											
6	Tap av bærbart utstyr (ekstern lagringsenhet, opptaksenhet)	<del>x</del> Konfidensialitet __ Integritet <del>x</del> Tilgjengelighet	<table border="1"> <tr><td>Yellow</td><td>Red</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>Yellow</td><td>Red</td></tr> <tr><td>Green</td><td>X</td><td>Yellow</td></tr> </table>	Yellow	Red	Red	Green	Yellow	Red	Green	X	Yellow	Ja
Yellow	Red	Red											
Green	Yellow	Red											
Green	X	Yellow											

Beskrivelse av tiltak (I prioritert rekkefølge. Føy til flere linjer ved behov)	Ref. linjenummer over	Betydning/Kommentar
1	6	
2	5, 6	
3	1	
4	2	Samtykkeerklæring til intervju
5	2, 4, 6	
6	1	
7	3	

## 8.7 Kvittering NSD



# Vurdering

**Referansenummer**

158395

**Prosjekttittel**

Elevers erfaringer og erfaringskvaliteter til idrett og andre bevegelsesaktiviteter

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Marc Esser-Noethlichs, marno@oslomet.no, tlf: 67237079

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Hedda Hollekim Eriksen , s350236@oslomet.no, tlf: 91709750

**Prosjektperiode**

01.01.2022 - 30.06.2022

**Vurdering (1)**

---

**04.02.2022 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 04.02.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG – UTVALG 1

Utvalg 1 består av 10. klasseelever. Prosjektet vil innhente samtykke fra elevene til behandlingen av personopplysninger. Ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang, vurderer vi det slik at elever 15 år og eldre har forutsetninger for å forstå hva deltagelse i spørreundersøkelsen innebærer og kan samtykke til behandlingen av personopplysninger på selvstendig grunnlag. Det vil ikke samles inn særlige kategorier av personopplysninger i spørreundersøkelsen.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

#### LOVLIG GRUNNLAG – UTVALG 2

Noen av elevene som har deltatt i spørreundersøkelsen (utvalg 1) vil også delta på intervju. Det tas høyde for at opplysninger om helseforhold vil kunne komme frem.

Foresatte/foreldre vil samtykke til behandlingen av personopplysninger om elever 15 år som ønsker å delta. Elevene vil også samtykke til deltakelse og kan trekke seg når som helst, uten å oppgi grunn, selv om foresatte har samtykket.

Elever 16 år skal selv samtykke til behandlingen av personopplysninger. Ut fra en helhetsvurdering av opplysningenes art og omfang, vurderer vi det slik at elever 16 år kan samtykke til behandlingen av personopplysninger fra intervju på selvstendig grunnlag.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes/foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes/foresattes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at deltakere/foresatte 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

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som deltakere og foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.



Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/elevens rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### **FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema (UiO) er databehandler i prosjektet. Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### **OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Eva J. B. Payne

Lykke til med prosjektet!

---

<sup>i</sup> Dette avsnittet er gjenbruk av prosjektskisse og eksamensinnlevering i emnet MGKP5100, høst 2021

<sup>ii</sup> Dette avsnittet er gjenbruk av eksamensinnlevering i emnet MGKP5100, høst 2021

<sup>iii</sup> Dette avsnittet er gjenbruk av eksamensinnlevering i emnet MGKP4200, vår 2021

<sup>iv</sup> Dette avsnittet er gjenbruk av eksamensinnlevering i emnet MGKP5100, høst 2021