

MASTEROPPGAVE

**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med
fordypning i Kroppsøving**

Mai 2019

«Øvelse gjør mester»

En kvantitativ studie av trivsel i kroppsøvingsfaget.

Herman Kverme



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Arbeidet med dette prosjektet har vært en lang, utfordrende og lærerik prosess. Jeg har fått flere kommentarer på at jeg tok meg litt mye vann over hode, da jeg gikk i gang med et så omfattende og vidstrakt prosjekt uten de store forkunnskapene om statistikk og kvantitativ metode. I de «mørkeste» periodene har jeg også selv stilt meg spørsmålet om det var så lurt. Nå som prosessen har kommet mot et sluttpunkt og lyset er gjenoppdaget, vil jeg så absolutt svare «ja» på det spørsmålet. Etter å ha brukt utallige timer dypt nede i faglitteratur og gjennomført analysene tre ganger føler jeg at jeg sitter igjen med en kompetanse jeg ikke ville vært foruten. En kompetanse om forskningspraksis som vil være til stor hjelp i min videre utvikling som lærer, samt nye perspektiver på kroppsøvfingsfagets praksis. Nå som faget skal endres i form av ny læreplan, anser jeg disse perspektivene og denne kunnskapen som veldig relevant.

Jeg vil gjerne rette en stor takk til mine veiledere Marc Esser-Noethlichs og Anders Lund Haugen for de mange fruktbare diskusjonene og den stødige rettleidingen. Innsatsen og tiden de har lagt ned i prosjektet har overgått mine forventninger, og deres kompetanse og kunnskap har vært av stor nytte.

Jeg vil også rette en stor takk til «kontoret» og mine medsammensvorne for gode faglige samtaler, oppmuntringer og en støttende hand. Sist, men ikke minst, vil jeg takke min kjære for all tålmodighet, støtte og ikke minst for alle timene med korrekturlesing.

Oslo, Mai 2019

Herman Kverme

Sammendrag

På bakgrunn av studier som finner en sammenheng mellom deltakelse i organisert idrett og trivsel i kroppsøvingsfaget, er det kommet forslag om å gjøre faget mindre idrettsrettet og heller vektlegge bevegelsesaktiviteter, lek og øving (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018, s. 80; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015, s. 643; Utdanningsdirektoratet, 2018a). På bakgrunn av dette forslaget oppstod det en debatt på forskning.no om hvorvidt en slik dreining vil oppfylle hensikten med å øke trivselen. Selv om studiene finner sammenheng mellom deltakelse i organisert idrett på fritiden og trivsel i kroppsøvingsfaget, betyr det ikke at idrettens og kroppsøvingsfagets fellestrekk er grunnen til manglende trivsel. Som et bidrag inn debatten om morgendagens kroppsøvingsfag, undersøktes «*Hvilke faktorer har innvirkning på ungdomstrinnselevs trivsel i kroppsøvingsfaget?*». I tillegg til problemstillingen skulle studien ønskelig også svare på forskningsspørsmålene «Hva ønsker elevene at endres på i kroppsøvingsfaget?» og «Hva har en innvirkning på ønske om å være fysisk aktiv når en blir eldre?».

Utvalget for studiene er 289 ungdomstrinn elever fra 3 ulike skoler i Oslo og Rogaland. Skolene ble trukket ut ved hjelp av en flertrinns sannsynlighetsutvelgning, hvor alle 10. trinnslevene ved skolene fikk tilbud om å delta.

For å samle inn dataene ble det gjennomført kvantitative forskningsintervju i form av en digital spørreundersøkelse bestående av både åpne og lukkede spørsmål. På bakgrunn av undersøkelsens temaer og eksplorative faktoranalyser ble det dannet faktorer innenfor temaene prestasjonsmotivasjon, undervisningen, kropp i kroppsøvingen, fasiliteter og fravær. Disse ble sammen med enkeltspørsmål som kjønn, fødselskvartal og graden av fysisk aktivitet på fritiden analysert opp mot den avhengige variabelen «trivsel i kroppsøving» ved hjelp av korrelasjonsanalyser, standard multiple regresjonsanalyser og two-way ANOVA.

Funnene viste at faktorene som har størst innvirkning på trivselen i kroppsøvingsfaget er «Mestring», «Håp om å lykkes» og «lærer-elev-relasjon». Graden av fysisk aktivitet på fritiden har også en innvirkning, men det er liten forskjell på om aktiviteten skjer i organisert eller uorganiserte former. Det elevene i hovedsak oppgir at de vil forandre med faget er hvilke aktiviteter som skal praktiseres, men det er liten samlet enighet om hvilke. Ønske om å være

fysisk aktiv når en blir eldre har stor sammenheng med hvor godt en liker å være fysisk aktiv nå som igjen påvirkes av graden av deltakelse i fysisk aktivitet og opplevelsen av mestring.

Nøkkelord: Trivsel, prestasjonsmotivasjon, kroppsøving, fysisk aktivitet, elever

Abstract

Recent studies on Norwegian schools indicates a correlation between participation in organized sports and well-being among youth in physical education (PE). Based on these findings, the group in charge of developing PE subject curriculum has made a proposal to make the subject less sports-oriented and rather emphasize movement activities, play and practice (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018, s. 80; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015, s. 643; Utdanningsdirektoratet, 2018a) This proposal led to a debate at forskning.no about whether such a rotation would fulfill the purpose of increasing well-being. Although the studies find a connection between participation in organized sports at leisure and well-being in the PE, this does not mean that the common features of sport and PE are the cause of lack of well-being. As a contribution to the debate on tomorrow's physical education, this study inquires “*What factors affect the well-being of young people in the physical education (PE)?*”. In addition to this issue, the study should also answer the research questions “What does the students want to change in the physical education profession?” and “What has an impact on the desire to be physically active when one gets older?”.

The sample for the study were 289 students at comprehensive school from 3 different schools in Oslo and Rogaland. The schools were selected by means of a multi-step probability selection, where all 10th grade at the schools were invited to participate.

To collect the data, a quantitative research-interview was conducted in the form of a digital survey consisting of both open and closed questions. Based on the research topics and exploratory factor analysis, factors were formed within the themes of performance motivation, teaching, body exercise, facilities and absence. Together with individual questions such as gender, birth quarters and the degree of physical activity in their free time, these were analyzed against the dependent variable “well-being in physical education” using correlation analysis, standard multiple regression analysis and two-way ANOVA.

The findings showed the factors that have the greatest impact on the well-being of the PE are “Mastery”, “Hope for success” and “Teacher-student-relationship”. The degree of physical activity at leisure also has an impact, but there is little difference in whether the activity is in organized or unorganized forms. What the students mainly state that they want to change with the subject is what activities that are to be practiced, but there is little overall agreement on

which ones. The desire to be physically active when one gets older has a great connection with how well one likes to be physically active now, which in turn is influenced by the degree of participation in physical activity and the experience of mastery.

Keywords: Well-being, performance motivation, physical education, physical activity, students.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	4
1. INNLEDNING	10
1.1 Bakgrunn for valg av tema	10
1.2 Oppgavens hensikt og problemstillinger	13
1.3 Tidligere forskning på feltet	15
1.3.1 Generell trivsel	15
1.3.2 Noen trives ikke	16
1.3.3 Kroppsøvningsfagets utforming og praksis.....	17
1.3.4 Aktivitet i ungdomstiden	18
1.3.5 Faktorer med positiv og negativ påvirkning på elevers trivsel	20
1.3.6 Premisser som inkluderer eller ekskluderer «idrettsusikre» elever.....	22
1.3.7 Målet om livslang bevegelsesglede	23
1.4 Trivsel og Kroppsøving.....	25
1.4.1 Trivselsbegrepet	25
1.5 Oppgavens oppbygning.....	27
2. TEORI	28
2.1 Valg av teori	28
2.2 Prestasjonsprinsippet.....	29
2.3 Prestasjonsprinsippets implikasjon i skolen.....	29
2.3.1 Det «nye» prestasjonsbegrepet.....	29
2.3.2 Prestasjonsorientert og oppgaveorientert læringsklima	30
2.4 Prestasjonsmotivasjon	30
2.4.1 Referansenormer	31
2.4.2 Standarden i kroppsøvningsfaget	32
2.5 Håp om å lykkes og frykt for å mislykkes.....	32

2.6 Forskjellen mellom prestasjonssøkende og prestasjonsunngående elever	33
2.6.1 Prestasjonsunngående elever	33
2.6.2 Prestasjonssøkende elever	33
2.6.3 Attribusjonsteori	34
2.7 Skoleprestasjoner	34
2.8 Faktorer som er avgjørende for om en blir prestasjonssøkende eller prestasjonsunngående	35
2.8.1 Oppfatning av egen kompetanse	35
2.8.2 Lærer og forelders referansenorm	36
3. METODE	37
3.1 Forsknings designet	37
3.2 Populasjon og utvalg	37
3.3 Instrument/spørreskjema	38
3.4 Datainnsamling	43
3.5 Dataanalyse	44
3.5.1 Klargjøringen	45
3.5.2 Manglende data, uteliggere og normalfordeling	45
3.5.3 Faktor- og reliabilitetsanalyse	47
3.5.4 Deskriptive analyser	48
3.5.5 Korrelerasjonsanalyser	48
3.5.6 Regresjonsanalyser	49
3.5.7 Two-way ANOVA	50
3.6 Etske overveielser	51
4. RESULTAT	52
4.1 Håndtering av manglende data og uteliggere	52
4.2 Gjennomføringen av faktor-, korrelasjon-, og regresjonsanalyser	53
4.2.1 Data reduksjon og validering	54

4.2.2	Sammenhengene mellom faktorene	57
4.3	Oversikt over respondentene	57
4.3.1	Bakgrunnsinformasjon	57
4.3.2	Trivsel i kroppsøvfingsfaget	58
4.3.3	Innhold i kroppsøvingstimene, undervisningsrom og fravær.....	60
4.4	Hovedfunn	61
4.4.1	Hva liker og misliker elever med kroppsøvfingsfaget.....	61
4.4.2	Hva ønskes at endres på i kroppsøvfingsundervisningen.....	63
4.4.3	Faktorer og enkeltstående spørsmål som har innvirkning på trivselen	64
4.5	Perifere funn	72
4.5.1	Sammenheng mellom organisert- og uorganisert aktivitet.....	72
4.5.2	Ønsket om en fysisk aktiv livsstil	73
5.	DRØFTING.....	75
5.1	Faktorer som har innvirkning på trivselen	76
5.1.1	Mestring og trivsel	76
5.1.2	Fryktens innvirkning på trivselen i kroppsøvfingsfaget.....	77
5.1.3	Fysisk aktivitet på fritiden og trivsel i kroppsøvfingsfaget	78
5.1.4	Undervisningen og trivselen i kroppsøvfingsfaget.....	79
5.1.5	Trivselen i kroppsøving og fravær	81
5.1.6	Tilfredshet med fysisk aktivitet.....	82
5.1.7	Kropp og trivsel.....	83
5.1.8	Kjønn og trivsel.....	83
5.1.9	Trivsel i kroppsøving og fasiliteter	85
5.2	Endring for økt trivsel	85
5.2.1	Innholdet/aktivitetene.....	86
5.2.2	Elevtilpasset innhold i kroppsøving	88
5.3	Fagets oppbygging og formål.....	89

5.3.1	Faktorer med innvirkning på ønsket om å være fysisk aktiv når en blir eldre	89
5.3.2	Hvordan faget bør legges opp med hensyn til fagets formål.....	90
5.4	Metodedrøfting	91
6.	Konklusjon	93
6.1	Faktorer med innvirkning på trivselen i kroppsøvfingsfaget.....	93
6.2	Hva ønsker elever at forandres i kroppsøvfingsundervisningen.....	95
6.3	Hvordan kan faget legges opp for å nå målet om livslang bevegelsesglede	96
6.4	Til videre forskning	96
	Referanser.....	98
	Vedlegg	109
Vedlegg 1	Samtykkeskjema	109
Vedlegg 2	Samtykkeskjema tredjeperson	112
Vedlegg 3	Spørreskjema/kodebok.....	116
Vedlegg 4	Fra tekst til tall	130
Vedlegg 5	Tilbakemelding fra Personvernombudet.....	133
	Tabeller:	135

1. INNLEDNING

Kapittelet innledes med å gi en kort innsikt i forfatterens bakgrunn og bakgrunnen for valg av tema. Videre gis en kort innføring i debatten rundt utformingen av fremtidens kroppsøvingsfag og hvordan dette prosjektet har til hensikt i å være et bidrag inn i den debatten. På bakgrunn av denne debatten, tidligere forskning på feltet og teori er det utarbeidet en problemstilling som blir presentert. Hvilke forskningsspørsmål som vil bli tatt opp og diskutert i prosjektet vil også bli belyst. Til slutt i kapittelet forklares begrep som er sentrale i problemstillingen, samt en presentasjon av oppgavens oppbygning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Dosent i idrett ved Høgskolen på Vestlandet, Ove Olsen Sæle, skriver i et debattinnlegg publisert i utdanningsnytt sitt månedlige blad Bedre skole, at de aller fleste av oss har fått kjenne kroppsøvingsfaget på kroppen, både i positiv og kanskje negativ forstand. Han skriver videre at for noen er kroppsøvingsfaget som en velsignelse å regne, for andre en forbannelse. Disse vidt forskjellige erfaringene en har, gjør at mange har sterke meninger om faget (Sæle, 2017). Selv har jeg i hovedsak hatt gode erfaringer med faget, og siden mitt første møte med kroppsøving for snart 20 år siden, har det vært et av mine favorittfag, da jeg både likte og mestret det å være fysisk aktiv. Fotball var den store idretten for meg, og jeg har vært tilknyttet en fotballklubb tilnærmet sammenhengene fra 7 års alderen av. Min erfaring var at fotball er en allsidig idrett, hvor mange av egenskapene hadde overføringsverdi til både individuelle- og lagidretter. Dermed følte jeg stor grad av mestring også i andre idretter som for eksempel innebandy og lengdehopp.

På ungdomsskolen kom jeg i en klasse hvor ca. halvparten var glade i kroppsøving, mens den andre halvparten ikke likte det like godt, eller mislikte det sterkt. Det var alltid 3 til 4 elever som hver kroppsøvingstime hadde glemt treningsklær, var «skadet» eller av andre årsaker ikke deltok i timen. Vi var 5 fotballgutter som dominerte timene uansett aktivitet, med unntak av svømming hvor 3 jenter som drev med det på fritiden var best. Vi som ofte dominerte i kroppsøvingstimene prøvde å involvere medelevene i aktivitetene, noe som ikke alltid var lett, da en del elever ikke ønsket å bli involvert. Jeg stilte meg undrende til at så mange i klassen ikke likte faget. På videregående gikk jeg på idrettslinje og fikk en solid innføring i mange ulike idretter. Elevmassen var mye mer homogen enn det den var på ungdomsskolen, og trivselen i kroppsøvingstimene var høy hos de fleste. Etter videregående tok jeg en

Grunnskolelærerutdanning hvor kroppsøving var et av fagene jeg tok 60 poeng i. Det var også faget jeg valgte å fordype meg i, da jeg startet på masterstudiet i undervisningsvitenskap. Min bakgrunn er med andre ord i samsvar med forskning som indikerer at kroppsøvingslærere er tidligere trivselselever (Flagestad & Skisland, 2002, s. 23; Gurholt & Steinsholt, 2010, s. 10). Den samme forskningen viser til at lærere med denne bakgrunnen ofte fyller faget med tradisjonelle idretter de selv har drevet med og at disse lærerne sliter med innlevelsessevne i forhold til elever med annen bakgrunn. Siden min bakgrunn kan ha en innvirkning på oppfatningen av faget, og dermed også tenkelig forskningen, anser jeg det som riktig å opplyse leserne om den og selv være den bevisst.

I tankeprosessen rundt hvilket tema jeg ønsket å fordype meg i og skrive masteroppgave om, ble det ut fra mine tidligere erfaringer med fysisk aktivitet og gjennom den masterforberedende undervisningen, tidlig klart for meg at jeg ville se nærmere trivselen i faget generelt og kanskje gruppen med elever som ikke liker kroppsøving spesielt. Gjennom det første året av masterstudiet jobbet vi blant annet med å analysere forslagene til fagfornyelse i kroppsøving, noe som jeg fant interessant. Den 5. mars 2018 ble det tredje og siste utkastet til kjerneelementer i kroppsøving, publisert til høring på Utdanningsdirektoratet sine hjemmesider. Disse kjerneelementene er det viktigste elevene skal lære i faget og gir et grunnlag for utarbeidelsen av den nye læreplanen som trer i kraft i 2020. Et av hovedpunktene som denne gruppen har kommet frem til er at kroppsøving skal bli et mindre idrettsrettet fag, og begrunner dette slik:

Et mindre idrettsrettet fag. Faget har blitt kritisert for å være et for idrettsrettet fag med måling og testing av ferdigheter, og for å være et fag der de idrettsaktive elevene trives best, men der andre elevgrupper ikke alltid trives like godt. Det er i dag rom i læreplanen for å vekte idrettsaktivitet veldig tungt. Det er nå en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag. Faget vektlegger nå i større grad ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving. Det er viktig å skape forståelse for at elevene har ulike forutsetninger og muligheter, og anerkjenne forskjellighet ved å inkludere alle, vise toleranse og respekt. (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

På bakgrunn av dette forslaget oppstod det en debatt på forskning.no. Debattantene var Dosent ved høgskolen i Sørøst-Norge og OsloMet, Erlend Ellefsen Vinje, Førsteamanuensis ved NIH, Reidar Säfvenbom, og stipendiat ved NIH, Morten Corneliusen Rustad. Vinje startet debatten med en kronikk med tittelen: «Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen» (2018b), hvor han påpeker at mange vil snu et godt likt fag på hode. Han refererer til en rapport av Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018) hvor 88,6 % av elevene som deltok i undersøkelsen, oppgav at de likte faget «Veldig godt» eller «godt». Dette gjør kroppsøvfingsfaget til det faget med høyest grad av trivsel, bak mat og helse. Vinje tar også for seg rapporten til Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015) hvor forfatterne skriver i sammendraget at hele 43 % av ungdoms- og videregående skole elever ikke trives med måten kroppsøving læres bort. Den sterke kontrasten mellom funnene til Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018) og Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015), mener Vinje skyldes en feiltolkning og konkluderer med at det å fjerne idrettsaktiviteter vil kunne resultere i at en større andel elever vil mislike faget.

I Säfvenbom & Rustad (2018) sitt svar, sier de seg enige med Vinje om at bevegelsesglede og mestring bør stå sentralt i faget, men at faget må ta utgangspunkt i kompetansemålene. De mener at ut fra kompetansemålene skal en ikke vurderes i idrettslige ferdigheter ut fra en gitt stander, men vise at de kan «trene på» og deretter bruke disse ferdighetene i utvalgte lagidretter, individuelle idretter og alternative bevegelsesaktiviteter (Säfvenbom & Rustad, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2015b). Säfvenbom, som var en del av forskergruppen bak artikkelen «Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?» (2015), forsvarer at de plasserte elever som oppgav at de likte faget, men ønsket en forandring, i kategorien elever som ikke liker kroppsøving. Artikkelforfatterne forstod denne gruppen som elever som *egentlig* likte faget, men mener det bør undervises på en annen måte. Mye av bakgrunnen for denne forståelsen kommer fra en annen del av studien hvor de fant en klar sammenheng mellom deltakelse i konkurranseidrett på fritiden og motivasjon for kroppsøvfingsfaget. Synet til Säfvenbom & Rustad (2018) ser ut til å være at faget trenger en dreining bort fra de tradisjonelle idrettene og over på aktiviteter som er mer i tråd med kompetansemålene.

Ikke lenge etter Säfvenbom & Rustad (2018) publiserte sitt bidrag i debatten på forskning.no, kom forskningsgruppen bak kroppsøvfingsforskning.no som består noen av forskerne bak rapporten «Når ambisjon møter tradisjon» (2018) med et bidrag. De skriver at det helt

åpenbart er viktig at elevene trives for at faget skal stimulere til målet som er livslang bevegelsesglede. I kronikken stiller de seg spørrende til om faget kun skal formes og legitimeres ut fra trivsel (Bjørke, 2018). Det at de stiller seg dette spørsmålet er interessant, da dreiningen bort fra å være et idrettsrettet fag, blant annet begrunnes med noen elevgrupper ikke alltid trives like godt (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Vinje skriver senere et nytt debattinnlegg hvor han sier seg enig med Säfvenbom & Rustad i at rekkefølgen i faget må være bevegelseslæring til bevegelsesglede og ikke motsatt (Vinje, 2018a).

1.2 Oppgavens hensikt og problemstillinger

Videre gikk jeg inn i rapportene til Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018) og Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015) for å se nærmere på funnene deres. Hensikten med Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015) sin rapport er todelt. De ønsket å oppnå data om holdninger og motivasjon til kroppsøvfingsfaget blant elever på ungdomsskolen og videregående, samt å se nærmere på sammenhenger mellom deltakelse i organisert idrett på fritiden og motivasjon for kroppsøvfingsfaget. Forfatterne av artikkelen konkluderer med at faget ser ut til å favorisere gruppen elever som er involvert i organisert idrett på fritiden, og at forskjellen er størst mellom gruppene blant jenter (Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015, s. 629). Rapporten «Når ambisjon møter tradisjon» (2018) er basert på en landsdekkende undersøkelse om hvordan elever, lærere og skoleledere opplever kroppsøvfingsfaget. Hensikten er at rapporten kan gi et bidrag inn i diskusjonen om veien videre for faget, samt en hjelp for lærere til å identifisere aktuelle utfordringer med tanke på utvikling av undervisningspraksis (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018, s. 11). De konkluderer med at deres studie sett under ett, tegner et relativt positivt bilde av kroppsøvfingsfaget, men at det er rom for noen forbedringer. Som Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015) konkluderer det i denne rapporten med at faget ikke alltid treffer elever som ikke driver med organisert idrett på fritiden, og da spesielt jenter, like godt. De mener at dans og moderne aktiviteter må få en mer sentral plass i faget slik at det i enda større grad skal treffe hele elevmassen, samt være mer i samsvar med læreplanens ambisjoner (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018, s. 80).

I begge undersøkelsene ser de etter og finner forskjeller i trivsel basert på kjønn, alder og deltakelse i fysisk aktivitet på fritiden (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018, s. 33) (Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015, ss. 634-635). Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015) fant at de som driver med organisert idrett på fritiden trives bedre i kroppsøving enn de som er

aktive uten at aktiviteten er organisert. Begge disse gruppene oppgir en høyre grad av trivsel enn elever som ikke er aktive på fritiden (Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015, s. 638). Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018) finner også en tydelig sammenheng mellom involvering i idrett på fritiden og trivsel i faget. Ca. 80 % av ungdomsskoleelevene som driver med organisert idrett på fritiden oppgir at de liker faget «veldig godt». Av ungdomstrinnselevene som ikke driver med organisert idrett på fritiden, er andelen som svarte at de liker kroppsøving veldig godt, på ca. 36 %. Det er ut fra denne klare korrelasjonen at forfatterne argumenterer for at faget må dreies bort det idrettsfokuset det har i dag.

Spørsmålet en må stille seg før en gjør denne retningsendringen er om idrettsfokuset i kroppsøvingstimene gjør at elever oppgir at de ikke trives eller ikke liker faget? Selv om det er en klar korrelasjon mellom deltakelse i organisert idrett på fritiden og trivsel i kroppsøvingfaget, betyr det ikke at idrettens og kroppsøvingfagets fellestrekk er grunnen til manglende trivsel. En kan snu det på hode og si at trivsel i kroppsøvingfaget kan være grunnen til at elever starter med organisert idrett på fritiden. Eller som Vinje skriver i sin kronikk «Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen»: «*En elev som spiller i korps og har gitaren på stativ ved senga, trives nok også bedre i musikkfaget enn en som setter likhetstegn mellom musikk og støy*» (Vinje, 2018b). Siden hverken Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015) eller Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018) kan svare helt på hva som gjør at elever oppgir å mistrives, er det et felt jeg ønsker å undersøke nærmere.

Problemstillingen min er: *Hvilke faktorer har innvirkning på ungdomstrinnselevers trivsel i kroppsøvingfaget?*

Jeg ønsker også å få svar på forskningsspørsmålene:

- Hva ønsker elevene, at endres på i kroppsøvingfaget?
- Hva har en innvirkning på ønske om å være fysisk aktiv når en blir eldre?

Hensikten med undersøkelsen er å være med å danne et tydeligere bilde over elevers trivsel og mangel på trivsel og årsakene bak. Med det som utgangspunkt ønsker jeg å bidra med en liten brikke kunnskap inn i puslespillet som må legges for at morgensdagens kroppsøvingfag skal bli best mulig.

1.3 Tidligere forskning på feltet

I dette kapittelet tar jeg for meg tidligere forskning som er relevant på feltet jeg undersøker. Jeg kommer til å gå inn i forskning som belyser trivselen i faget, og hva som er funnet ut om de som ikke trives. Siden rapportene jeg tar utgangspunkt i, ser på sammenhengen mellom deltakelse i organisert idrett og trivsel i kroppsøvingfaget, har jeg ansett det som nødvendig å gi et innblikk i hva forskning sier om ungdommers fritidsaktiviteter med fokus på fysisk aktivitet. Fagets formål er å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Siste del av kapittelet vil omhandle forskning som sier noe om hvordan nå dette målet. Ordlyden i formålet kan som jeg vil komme nærmere innpå, komme til å endre seg med den nye læreplanen for faget, men innholdet vil sannsynligvis være nokså lik (Utdanningsdirektoratet, 2018b). For at forskningen som danner bakteppet for studien skal være mest mulig relevant for konteksten jeg jobber ut ifra, har jeg valgt nyere norsk forskning som en «grunnmur». Den suppleres med forskning fra andre land med tilnærmet likt formål med faget (Eks: England, Danmark osv.), der norsk ikke strekker til (Fairclough, Stratton, & Baldwin, 2002, s. 69; Seelen, 2012, s. 23).

1.3.1 Generell trivsel

Forskning på barne-, ungdomsskole og videregående elevers trivsel i kroppsøvingfaget slår entydig fast at majoriteten trives, og at det har vært tilfelle over en lengre tid (Aspvik, Sæther, & Ingebrigtsen, 2012; Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015). Andelen som trives godt i kroppsøvingfaget er markant høyere enn i de teoretiske fagene, samtidig som at andelen som ikke trives er lavere (Aspvik, Sæther, & Ingebrigtsen, 2012, s. 15). Sammenlignet med de praktisk estetiske fagene plasseres kroppsøving bak Mat og Helse, og foran Kunst & Håndverk og Musikk. I den nyeste rapporten fra 2018 fremmers det at 88,6% av respondentene på undersøkelsen svarer at de liker kroppsøving veldig godt eller godt (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018, s. 33). Prosentandelen som oppgav å like faget godt var 75,7 i en lignende undersøkelse gjennomført i 2012 (Aspvik, Sæther, & Ingebrigtsen, 2012, s. 15). I 2010 ble det også gjort en lignende studie i forbindelse med en masteroppgave hvor 65 % oppgav at de likte faget veldig godt eller godt, mens 8,6 % tilhørte gruppen som oppgav å like faget dårlig eller veldig dårlig (Wabakken, 2010). Og i 2002 var på samme type spørsmål oppgav 73% av 10. trinns elever at de trivdes god og 13 % at de trivdes dårlig (Flagestad & Skisland, 2002, s. 22). Ut fra disse tallene kan det se ut som om trivselen har økt, og mistrivselen avtatt noe, men det er vanskelig å fastslå siden

undersøkelsene ikke er helt like eller utført på helt samme måte. Begrunnelsen for at faget er så populært er at det er praktisk og utøvende, og dermed bryter med den ellers teoretiske og stillesittende skolehverdagen (Sæle, 2017, s. 27). At elever liker kroppsøving siden det er praktisk og fungerer som en avveksling fra teorifagene bekreftes i rapporten «Fysisk skoleaktiv læring» (2005).

De ulike nyere undersøkelsene som vises til i avsnittet over, samt i innledningen til oppgaven har en variasjon i hvor mange som trives godt og mindre godt. Noe av variasjonen kan forklares med forskjellene i hvordan instrumentet er utformet samt, hvordan resultatene forstås. Moen m.fl. (2018) sitt instrument gir respondentene svaralternativene «Veldig godt», «Godt», «Verken godt eller dårlig», «dårlig» og «veldig dårlig» på spørsmålet om hvor godt de liker kroppsøving. Aspevik m.fl. (2012) har også 5 svaralternativer og går fra «Svært god» til «Svært dårlig», med «Middels» som tilsvarende til «Verken godt eller dårlig». Hos Wabakken (2010) er det midterste av 5 svaralternativer «Jeg liker det sånn passe», som tenkelig er mer positivt ladet enn «Middels» og «Verken godt eller dårlig» siden det består av ordene «liker» og «passe», som kan ha gitt et utslag i antallet som benyttet seg av det alternativet. Instrumentet til Säfvenbom m.fl. (2015) skiller seg som tidligere nevnt mest fra de overnevnte undersøkelsene med svaralternativene «I think PE is awful», «I don't like PE», «I like PE, but it could be provided differently» og «I like PE, and the subject should remain as is», og dermed ikke gir respondentene mulighet til å oppgi at de ikke liker eller misliker faget. Sistnevnte undersøkelse skiller seg også fra de andre i hvordan resultatene forstås. De andre slår sammen med «Veldig/Svært godt» og «godt» til gruppen som trives og «dårlig» og «Veldig/Svært dårlig» til de som mistrives, mens Säfvenbom m.fl. (2015, s. 640) i diskusjonskapittelet slår sammen «I think PE is awful», «I don't like PE», «I like PE, but it could be provided differently» til de som ikke er fornøyd med hvordan faget undervises og «I like PE, and the subject should remain as is» til de som er fornøyd med faget.

1.3.2 Noen trives ikke

Selv om trivselen i faget er høy viser undersøkelsene at trivselen synker i takt med økt alder (Aspvik, Sæther, & Ingebrigtsen, 2012; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015). Det er også en tendens til at gutter trives bedre enn jenter og at graden av involvering i organisert idrett på fritiden har en sammenheng med trivselen. Kjønnforskjellen er minst blant de som er mest aktive og størst blant de som er minst aktive i organisert idrett på fritiden (Moen, Westlie,

Bjørke, & Brattli, 2018). Säfvenbom m.fl. (2015, ss. 639-641) finner ingen signifikant forskjell på gutter og jenter sin motivasjon for kroppsøving blant de som ikke er aktive på fritiden og de som er aktive i organisert idrett. Blant de som er fysisk aktive uorganisert er det imidlertid en signifikant forskjell mellom kjønnene. Undersøkelsen viser også at det er en stor forskjell blant gutter som er aktive i organisert idrett og de som ikke er aktive, og en enda større forskjell mellom jentene innenfor disse gruppene.

I studien til Säfvenbom mfl. (2015, s. 637) fremkommer det at 12 % ikke liker faget og 32 % liker faget, men ønsker at det undervises på en annen måte. At så mange ikke liker eller ønsker en annen praksis ser forfatterne i sammenheng med prestasjonsfokuset i faget (Säfvenbom & Rustad, 2018). I tråd med konklusjonene til Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018, ss. 80-81) og Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015, ss. 642- 643) oppsummerer Sæle (2017) at faget stimulerer de som allerede er idrettsaktive, mens mer inaktive som dermed har størst behov for kroppsøvingsundervisning, faller utenfor.

1.3.3 Kroppsøvfagets utforming og praksis

Ifølge dagens læreplan skal kroppsøvfaget på ungdomstrinnet bestå av totalt 223 timer (60- minutters enheter), som utgjør ca. 2 timer i uken (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Et lite flertall av elever på ungdomstrinnet synes det er for få timer (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018, s. 63). Ifølge Green (2010, s. 222) gir ikke antall kroppsøvfagstimer i skolen tilstrekkelig mengde fysisk aktivitet for å tilfredsstille de helserelaterte retningslinjene.

Læreplanen gir som tidligere nevnt skoleledelse og lærere stort spillerom med tanke på fagets innhold. Den landsdekkende undersøkelsen til Moen m.fl. (2018, s. 40) viser at ballspill/balleker (65,9 %) og grunntrening (60,3 %) er aktivitetene flest elever oppgir at de møter «veldig ofte» eller «ofte», mens moderne aktiviteter (2,9 %, med moderne aktiviteter menes (skateboard/longboard, rulleskøyter, klatring, yoga og parkour) og dans (3,2 %) er det færrest oppgir at møter «veldig ofte» eller «ofte». Undervisningen foregår i hovedsak i en gymsal/idrettshall, etterfulgt av i skolegården, svømmehallen og naturen.

Gymsalen/idrettshallen er også undervisningsarenaene flest oppgir at de liker best å ha undervisningen (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018, ss. 60-62; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke, & Vaktshjold, 2015, s. 31).

I undersøkelsen til Moen m.fl. dans (2018, s. 44) oppgir ca. 70 % av ungdomstrinnselevne at de ønsker å ha ballspill «veldig ofte» eller «ofte», mens ca. 45 % ønsker å ha grunntrening «veldig ofte» eller «ofte». 37,3 % ønsker å ha moderne aktiviteter «veldig ofte» eller «ofte» og 13,1% svarte det samme om dans. Elevene oppgir at de ønsker å ha mer av alle aktivitetene enn det de oppgir at de opplever i undervisningen, med unntaket er grunntrening. Moderne aktiviteter er det er det størst signifikant forskjell mellom opplevd mengde (2,9 % som svarer ofte eller veldig ofte mot 37,3 %) og ønsket mengde av aktiviteten. Barne- og ungdomstrinnselevners svar fordelt på kjønn viser ikke signifikante forskjeller med unntak av ballspill (g= 78,3% og j= 63,7 %) og dans (g= 4,1% og j= 26,5 %). Ser en disse tallene i sammenheng med antall respondenter, viser det seg at 478 (g=67 og j= 411) av 3226 (50/50 jenter og gutter), ønsker å ha dans «ofte» eller «veldig ofte». På motsatt side ser en at 220 jenter aldri ville hatt dans hvis de fikk bestemme, noe som vil si at 982 jenter enten ønsker å ha dans «sjelden» eller «av og til». Hvor mange jenter som er i hver av de to sistnevnte kategoriene er ikke oppgitt (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018, ss. 16-17 og 43-46). Forfatterne konkluderer med at dans og moderne aktiviteter må få en tydeligere plass i undervisningen på bakgrunn av vektingen i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

1.3.4 Aktivitet i ungdomstiden

Samtidig som den generelle trivselen i kroppsøvfaget går ned når elevene kommer til ungdomsskolen og videregående, skjer det et frafall i den organiserte idretten. Strandbu & Bakken (2007) undersøkte deltakelsen i fysisk aktivitet blant ungdom i Oslo som viser at elever fra 9.- 10. trinn og 1. videregående har et høyt aktivitetsnivå. 42 % oppgir at de er medlem i et idrettslag, 18 % at de trener i et idrettslag uten å være medlem og 28 % at de trener på egenhånd, mens de 12 resterende prosentene oppgir å være treningspassive (Strandbu & Bakken, 2007, ss. 31 og 63-64). Av respondentene i 16-17 årsalderen var 44 % av guttene og 31 % av jentene medlem i et idrettslag. Fotball er idretten klart mest av respondentene oppgir at de driver med (38 %) etterfulgt av dans (10 %) og håndball (10 %) (Strandbu & Bakken, 2007). En forskningsrapport fra 2009 viser at andelen medlemmer i alderen 6-12 år var 433 806, mens i alderen 13- 19 var det 301 325. Den samme rapporten viser at andelen gutter som deltar i organisert idrett er større enn andelen jenter, men at også frafallet er større blant guttene i ungdomstiden (Fasting & Svela Sand, 2009, ss. 19-20).

Frafallet blant jentene kommer litt senere, noe som ifølge Seippel (2005, ss. 19- 20 og 28) kan skyldes at de er færre og mer interesserte i idretten sin, at en andel av guttene som kommer med i statistikken bare har byttet idrettslag, samt at jenteidretten i mindre grad (eller senere) er konkurranseorientert. Frafallsprosenten er også større i lagidretter enn i individuelle idretter. Grunnene til det synes litt uklare, men mindre rom for individuell tilpasning i form av opplegg, treningsform og tidsplaner i lagidretter synes å være en faktor (Seippel, 2005, s. 38 og 47). Den samme rapporten slår fast at den viktigste variabelen når en ser på frafall fra organisert idrett, er alder, men også at kjønn, hvor lenge medlem, individuelle idretter mot lagidretter og konkurransenivå spiller inn. Av de som slutter i idrettslag oppgir ca. 80 % at de trener 1 gang i uken eller mer. For de i alderen 13-16 år som slutter i idrettslag, men forsetter å være aktive på fritiden, er de vanligste treningsarenaene skole- eller studiested, nærmiljøet, treningsstudio og hjemme - i den rekkefølgen (Seippel, 2005, ss. 28-32). Aktivitetsnivået holdes stabilt gjennom hele ungdomstrinnet, og gutter og jenter er omtrent like aktive, men har noe ulikt aktivitetsmønster (Ingebrigtsen & Melhus, 2006, s. 39).

Professor ved University Collage Chester, Ken Green (2004) skriver i en artikkel at ungdommer i hovedsak slutter med organisert idrett på grunn av at de får andre interesser. En studie fra Australia om grunnene til at jenter i 13-15 årsalderen slutter i organisert idrett, bekrefter at manglende interesse aktiviteten er en viktig faktor (Slater & Tiggemann, 2010). Andre grunner for frafallet i den organiserte idretten er manglende vilje til å forplikte seg og manglende kompetanse (Slater & Tiggemann, 2010; Strandbu & Bakken, 2007, ss. 50-51) Som det også påpekes i Seippel (2005) slutter ikke ungdommene nødvendigvis med aktivitet generelt, de bare bytter til en aktivitet de liker bedre. Likevel er det nærliggende å tenke at flesteparten som slutter med en idrett i 13-16 års alderen, ikke begynner på en ny idrett, da deres nivå naturlig nok er lavere enn sine jevnaldrende som har drevet med idretten fra 6-7 årsalderen. Statistikken som fremkommer i forskningsrapporten til Seippel (2005) viser at mange av de som slutter med organisert idrett ikke finner seg en ny idrett, men heller bedriver en form for uorganisert fysisk aktivitet, eller finner noe annet som ikke innebærer fysisk aktivitet. Videre skriver Green (2004) at det å være med venner er ekstremt viktig for ungdommer og dermed noe som kan ha en innvirkning på deres deltakelse i organisert idrett. Oppsummert så skyldes frafallet i den organiserte idretten blant ungdommer blant annet, høyere grad av konkurransefokus, endring i interesser og endring i prioriteringer hos den enkelte og i vennekretsen.

1.3.5 Faktorer med positiv og negativ påvirkning på elevers trivsel

Lene Flagestad og Jan Oddvar Skisland publiserte i tidsskriftet Kroppsøving i 2002 en artikkel om årsaker til mistrivsel i kroppsøvingsfaget. Bakgrunnen for artikkelen var en undersøkelse i form av en spørreundersøkelse de hadde gjennomført på 5 utvalgte skoler i Kristiansand kommune. Hensikten var å kartlegge ungdomstrinnselevers trivsel i kroppsøvingsfaget, samt avdekke sammenhenger mellom ulike faktorer og trivsel. De kom frem til fire hovedområder som tilsynelatende har med elevers trivsel i faget, nemlig kroppsøvingslæreren, elevens selvbilde, karakter/vurdering og kroppsøvingstimenes innhold. Elevens forhold til egen kropp, mobbing og foreldrenes holdning hadde derimot *ikke* en avgjørende innvirkning slik de så det (Flagestad & Skisland, 2002).

I undersøkelsen tilhørende rapporten til Holm m.fl. (2005) ble 1. til 10. trinns elever spurt om hva de liker best med kroppsøvingstimene og hvorfor. Utenom at faget er praktisk og fungerer som en avveksling i en ellers stillesittende skolehverdag, fremkom det at elevene likte aktiviteter de er flinke i fra før, aktiviteter med stor grad av valgfrihet eller egen styring (Holm, Nordengen, Hov, Engebretsen, & Knutsen, 2005, ss. 40-43). Wabakken (2010, ss. 64-67) fant i sin undersøkelse at mestring og det å ha det gøy var de mest trivselsfremmende faktorene, mens mangel på mestring og frykten for å dumme seg ut å bli flau som de mest trivselshemmende faktorene. At aktiviteten er «kjedelig» er også en faktor som får stor oppslutning, men den forklares med at flere faktorer spiller inn, som blant annet mangel på mestring. Holm m.fl. (2005, ss. 41-42) oppgir i sin rapport at grunner til at elever ikke liker kroppsøving er at de ikke behersker en bestemt aktivitet, ikke er så flink, blir satt utenfor/ertet, voldsomme timer som gjør en redd for å få vondt, ikke liker å bli sliten, manglende variasjon og blant 10. klassinger nevnes også læreren som et negativt element av noen.

Resultatene fra undersøkelsen til Flagestad & Skisland (2002) indikerer at opplevelsen av en urettferdig lærer, undervisningsmåte og dårlig kjemi mellom lærer og elev, kan føre til mistrivsel. Det undersøkelsen deres ikke kan svare på er om elevene misliker kroppsøving på grunn av læreren, eller om de misliker læreren på grunn av at de misliker faget (Flagestad & Skisland, 2002, s. 23). Ifølge Standal (2015) har læreren mye makt over kroppsøvingsfagets innhold og dermed også hvilke fysiske egenskaper som verdsettes. Han viser til forskning som sier at lærerne i større grad verdsetter det å være god i ballspill kontra det å være flink til

å danse. Elever som er flinke til å danse får da gjerne ikke vist sine egenskaper, noe de kan føle er urettferdig. Hvis elever bare møter aktiviteter som de ikke liker eller interesserer seg for, påvirker det trivselen i negativ retning. I undersøkelsen fremkommer det at elevens oppfatning av egne ferdigheter er avgjørende for trivsel, noe som er i tråd med funnene til Gao (2009). At tro på egne evner påvirker trivselen er nok tilfelle i flere fag, forskjellen er at det i kroppsøving kan bli veldig tydelig om en elev mestrer eller ikke mestrer en aktivitet. 1/3 av de som oppgir å mistrives føler de er flinke i faget til sammenlikning med de som trives hvor 88% sier de føler seg flinke». Dette bekreftes av en tidligere studie som viser at opplevelsen av glede og mestring er en betydningsfull faktor for elevers trivsel i faget (Dismore & Bailey, 2011).

Få elever sier at karakterer gir dem økt trivsel i faget, men det ser ut til å være en sammenheng mellom gode karakterer og trivsel (Flagestad & Skisland, 2002, ss. 23-24). Lagestad (2017a, s. 12) som undersøkte videregående elever i Nordland sine kroppsøvingskarakterer, fant ut at guttene hadde signifikant bedre karakterer enn jentene, uavhengig av kjønnssammensetning eller studieretning. Statistikk fra SSB (2018b) viser at det samme er tilfelle på ved utgangen av grunnskolen, men at forskjellen er veldig liten (Gutter 4,7, Jenter 4,6). Dette kan ifølge Ommundsen (2006, ss. 59-60) skyldes at det i undervisningen legges mer vekt på aktiviteter som favoriserer guttene, noe som gir mindre trivsel, deltakelse og innsats blant jentene. Fisette (2011) sin kvalitative undersøkelse av syvende trinns jenter sine erfaringer med kroppsøving (PE), viser at de er bekymret for å bli sett på, observert og bedømt for deres kroppslige ferdigheter, samt kroppslig utseende av medelever, men også av læreren. Denne frykten hindret deltakerne i studien fra å føle seg trygge og komfortable i undervisning, som igjen tenkelig kan ha en innvirkning på karakteren.

En annen faktor som kan ha en innvirkning på karakteren er den relative alderseffekten (RAE), som er godt dokumentert innenfor idrettsforskning (Olsen & Bjørnsson, 2018, s. 78). I en studie gjort på spillere på aldersbestemte landslag i fotball, var hele 66% av prosjektets utvalg født de to første kvartalene, mens kun 1 av 10 er født i siste kvartal (Sæther, 2017, s. 26). Olsen & Bjørnsson (2018, s. 89) som undersøkte den relative alderseffekten i fagene matematikk, naturfag og norsk (lesing), fant ut at selv om alderseffekten avtar utover skoleløpet er den fortsatt tilstedeværende på 10. trinn. En studie gjort på elever i Nord-Trøndelag viste at 10. trinns elever født i de to første kvartalene hadde signifikant høyere karakter enn elever født i de to siste (Aune, Pedersen, Ingvaldsen, & Dalen, 2017, ss. 371-

372). I deres rapport diskuteres det om fenomenet med at kroppsøvingslærer ofte kommer fra en idrettsbakgrunn, er grunnen til at RAE har en innvirkning på karakteren i kroppsøvingsfaget. En annen grunn som diskuteres er at elever som opplever liten grad av mestring i den organiserte idretten, som i størst grad gjelder de som er født seint, slutter for å drive med andre aktiviteter som igjen går utover kroppsøvingskarakteren. Disse elevene får mindre øving som igjen kan føre til en dårligere karakter, manglende opplevelser av mestring i kroppsøvingstimene og redusert motivasjon (Aune, Pedersen, Ingvaldsen, & Dalen, 2017, s. 373).

Säfvenbom m.fl. (2015, s. 634) skriver som tidligere nevnt at deltakelse i organisert idrett på fritiden er en faktor som spiller inn på trivselen, noe som bekreftes av Moen m.fl. (2018). Mens ca. 80 % av ungdomstrinnselevne som driver med organisert idrett på fritiden svarer at de liker faget «veldig godt», er det ca. 36 % av de som aldri er aktive i organisert idrett som svarer det samme. Hvor stor andel som svarer at de liker faget «veldig godt» er også synkende i takt med synkende antall dager i uken de er organisert aktive (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018, ss. 36-37). Faktoren kan ha en positiv innvirkning på trivselen til elevene som er aktive i organisert idrett, spesielt hvis kroppsøvingen er lagt opp på samme måte som i idrettslagene. Trivselen til elever som ikke driver med idrett eller som har drevet, men sluttet fordi hadde noen negative opplevelser, vil mye mulig gå ned. At kroppsøvingsfaget i motsetning til den organiserte idretten er obligatorisk kan føre til at de som ikke trives i den organiserte idretten forsiktig presses til å utvikle seg og etter hvert trives. Eller de kan oppleve å ikke trives, ikke kunne slutte og dermed lære seg hjelpeløshet og tilegne seg en generell negativ holdning til bevegelseskontekster (Säfvenbom, 2010, s. 169). I Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018) sin rapport blir det konkludert med at det er en klar sammenheng mellom deltakelse i organisert idrett og hvor stor andel som liker faget veldig godt.

1.3.6 Premisser som inkluderer eller ekskluderer «idrettsusikre» elever

En dansk studie av Jesper von Seelen (2012) undersøkte hvilke premisser som inkluderer eller ekskluderer elever som har lav selvfølelse/selvtillit i kroppsøvingsfaget (i studien kalt idrettsusikre). Studien var en kvalitativ multiple-case studie, hvor observasjon, intervju og uformelle samtaler med lærere og elever fra 7-9 klasse på tre ulike skoler. Konklusjonene som er fremsatt i studien er ikke valide for alle klasser i alle land, likevel kan studiens

konklusjoner si noe om lignende kontekster. Konklusjonene som er fremsatt i studien er at premisser som inkluderer de «idrettsusikre» elevene er: aksept i klassen for at alle har ulike forutsetninger, bred aksept for at fokuset er på teknikk og taktikk og ikke på å vinne, nivådeling slik at idrettssvake blir i stand til å delta (ikke dominert av de idrettssterke), og at man i spillsekvenser deler opp i de som ønsker å konkurrere og de som ønsker å ha et sosialt og variert innhold i kroppsøvingstimene.

Premisser som ekskluderer idrettsusikre elever er: ballspill hvor det handler om å vinne der idrettsusikre og idrettssikre deltar sammen, hvis idrettsdyktige elever dominerer meningshandlingen, og aktiviteter som er organisert slik at det blir tydelig hvem som er «gode» og hvem som er «dårlige» (Seelen, 2012, ss. 198-200). I likhet med flere andre, konkluderer Seelen (2012, s. 201) også med at idrettsgrener som noen elever driver med på fritiden, ikke er hensiktsmessige for de «idrettsusikre», noe som spesielt gjelder de grenene hvor konkurransemomentet er fremtredende (Fairclough, Stratton, & Baldwin, 2002; Green, 2004, ss. 82-85). «Idrettsusikre» elever som velger ikke å delta i undervisningen eller bare deltar halvhjertet, er hovedtendensen en frykt for å dumme seg ut, mislykkes og bli flau (Wabakken, 2010, s. 96).

1.3.7 Målet om livslang bevegelsesglede

For å nå målet om at elever skal bli inspirert til å føre en fysisk aktiv livstil ser det ut til å være viktig at fysisk aktivitet er en del av livet fra tidlig alder (Godin & Shephard, 1986, ss. 49-50). For ungdommene som ikke deltar i organisert idrett på fritiden er positive erfaringer fra kroppsøvingfaget tilsynelatende veldig viktig for å motivere til en aktiv livstil på sikt (Johansen & Andrews, 2005; Olafson, 2002). Ifølge Ommundsen & Eikanger Kvalø (2007, ss. 407-408) kan interesse og trivsel i kroppsøvingfaget ha en positiv innvirkning på fysisk aktivitet etter endt skolegang.

Under formålet med faget står det at allsidig idrett, bevegelseslek, fair play, dans, svømmedyktighet og friluftsliv er de sentrale formene for aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Hver skole/lærer står med andre ord relativt fritt til å velge hvilke aktiviteter som skal legge grunnlaget for å nå kompetansemålene. Fairclough, Stratton & Baldwin (2002) har gjort en studie med den hensikt å finne ut hvor relevant kroppsøvingfaget er når det gjelder å nå målet om livslang bevegelsesglede. De deler aktivitetene i faget opp i lagspill og «lifetime

activities», og ser på hva som undervises i faget og hvilke aktiviteter som er populære blant den voksne befolkningen. Med «lifetime activities» mener de aktiviteter mennesker driver med hele livet og som kjennetegnes av at de krever lite utstyr, lite organisering og en til to personer (Ross, Dotson, Gilbert, & Katz, 1985). Sallis & McKenzie (1991) så på de 10 aktivitetene som flest voksne menn og kvinner i Storbritannia drev med. De fant ut at blant kvinner var det ingen lagidretter og blant menn var det bare fotball som kom inn på listen. Det vil si at de som driver med lagidretter som unge har en tendens til å gå over til «lifetime activities» når de blir eldre. På bakgrunn av blant annet denne studien argumenterer Fairclough, Stratton & Baldwin (2002, s. 71) for at «lifetime activities» har større overføringsverdi til det voksne livet enn lagidretter. I deres undersøkelse kommer det frem at lagidretter har en større plass i kroppsøvfingsfaget enn «lifetime activities» noe som er tilfelle også i den norske skolen ifølge studien til Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018, s. 43). Fairclough, Stratton & Baldwin (2002, s. 81) sin konklusjon er at kroppsøvingslærerne må ta mer hensyn til hvilke aktiviteter som har størst overføringsverdi til det voksne livet.

En norsk longitudinell undersøkelse av sammenhengen mellom treningsvaner i tenårene og tidlig voksen alder bekrefter at trening i idrettslag er populært i ungdomsårene, men i stor grad avtar opp mot voksen alder (Seippel, Abebe, & Strandbu, 2012). Likevel var det trening i idrettslag som så ut til å ha størst prediksjonskraft mellom trening i ung og voksen alder. Egentrening var den mest utbredte treningsformen og den med minst endring i deltakelse over tid. I tråd med Seippel (2005) er treningssenter trening mer populært blant de eldre enn de yngre. Samlet sett viser studien at trening, uavhengig av arena gir noe høyere sannsynlighet for trening senere i livet (Seippel, Abebe, & Strandbu, 2012, ss. 87-93). Ken Green (2004, ss. 81-82) mener at det i kroppsøvfingsfaget må tas hensyn til barn og unges fritidsaktiviteter og gi et bredere og mer variert aktivitetstilbud. I likhet med Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018) og Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015) mener Green at en må bort ifra de konkurranse- og prestasjonsorienterte tradisjonelle idrettene. Samtidig argumenterer han for at faget må gi spesielt eldre elever mer medbestemmelse slik at de i større grad kan skreddersy sine sportslige aktiviteter etter sine interesser og sin livstil. Det er i tråd med Lagestad (2017b, s. 15) som på bakgrunn av en casestudie gjort i videregående skole, konkluderer med at elevers selvbestemmelse, sammen med tett oppfølging fra lærerne skaper deltakelse og mestring. Noen elever i denne studien oppgav at friheten til å velge selv var det beste med kroppsøvfingsfaget, og det gav det lyst til å trene på fritiden (Lagestad, 2017b, s. 7). I motsetning til Fairclough, Stratton & Baldwin (2002) mener Green (2004) at en ikke

nødvendigvis trenger å undervise de aktivitetene som det er størst sannsynlighet for at elevene kommer til å drive med som voksne. For at elevene skal fortsette å være fysisk aktive som voksne er den viktigste faktoren at de utvikler en positiv holdning til fysisk aktivitet ifølge Armstrong (2002) (sitert i Green, 2004, s. 83).

1.4 Trivsel og Kroppsøving

I dette kapitlet defineres trivselsbegrepet, gis det en kort innføring i begrepets bruksområde i nåværende- og den foreslåtte nye læreplanen, samt en legitimering av trivselsbegrepet inn mot praksisen i faget.

1.4.1 Trivselsbegrepet

Begrepet trivsel er også et ord mye brukt i dagligtalen og den enkeltes forståelse av ordet kan variere. Derfor ser jeg det som nødvendig å redegjøre hvordan begrepet definert i denne oppgaven. I Helsedirektoratet (2015) sin rapport om «trivsel i skolen» beskrives trivsel som et begrep som favner «positive følelser og tilfredshet, samt en opplevelse av muligheter, vekst, utvikling og sosiale relasjoner». Denne «definisjonen» har de kommet frem til med utgangspunkt i hvordan begrepet har blitt brukt i norsk forskningssammenheng, i statlige styringsdokumenter og i dagligtalen (Helsedirektoratet, 2015, ss. 6-8). Videre presiseres det at begrepet omhandler et individs subjektive opplevelse av livet generelt samtidig som det kan omhandle opplevelser knyttet til spesifikke livsarenaer, noe som er i tråd med tråd med hvordan det tilsvarende begrepet på engelsk forstås i rapporten «OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being» (2013, s. 10). (Det kan tenkes at elever kan trives i et fag sosialt sett, men ikke trives med aktiviteten i seg selv). I denne oppgaven forstås trivsel på denne måten.

I «Trivsel i skolen» (2015, s. 7) argumenteres det for bruk av trivselsbegrepet i skolesammenheng, i stedet for andre begreper som omhandler et individs subjektive opplevelse av «å føle seg vel» eller ha «et godt liv», da det er begrepet som brukes i forskning på feltet, samt i statlige styringsdokumenter omhandlende temaet. Helt overordnet for skolens praksis er opplæringsloven (1998, ss. § 9 A-2.) hvor det står at «*Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring*». Nåværende læreplan for faget inneholder ikke selve begrepet trivsel, men ut fra formuleringene i kroppsøvingens formål fremkommer det at trivsel har en sentral plass. Faget skal blant annet medvirke til at elevene

opplever inspirasjon, glede og mestring både i aktivitet alene og sammen med andre, samt gi elevene fysiske utfordringer og mot til å tøyne egne grenser (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Disse momentene harmonerer bra med trivselsbegrepets innhold i form av «positive følelser», «sosiale relasjoner» og «opplevelse av mulighet til vekst og utvikling» (Helsedirektoratet, 2015). Stort sett de samme momentene finner en igjen i siste utkast til ny læreplan i faget. En forskjell mellom nåværende læreplan og siste utkast finnes i hva faget har til hensikt å utruste elevene med etter endt skolegang. I formålet til dagens læreplan (2015c) står det at faget «skal inspirere til ein fysisk aktiv livstil og livslang rørsleglede», mens i siste utkast er det formulert at kroppsøving «... skal motivere elevane til å halde ved like ein fysisk aktiv og helsefremjande livstil etter avslutta skulegang» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Med omformuleringen fra å inspirere til livslange bevegelsesglede til å motivere elevene til en helsefremmende livstil, har trivselsbegrepet blitt tonet ned i delen av læreplanen.

Som nevnt i innledningen så gikk noe av diskusjonen på forskning.no på hvorvidt trivselsbegrepets er et legitimt argument for å gjøre endringer på kroppsøvingsfaget (Bjørke, 2018; Säfvenbom & Rustad, 2018; Vinje, 2018a) Utdanningens hovedprioritet er å utvikle elevens kunnskaper og forståelse (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Ifølge filosofen og pedagogen Peter Arnold (1991, s. 68) kan trivsel likevel være viktig, da gode erfaringer i kroppsøving har positiv innvirkning på motivasjon til videre læring. De gode erfaringene kan utvikle gleden med å drive med en aktivitet, eller aktiviteter generelt. Han mener at glede og trivsel har en rolle i utdanningen, men at de ikke selve målet. Samdal & Torsheim (2012, s. 49) sier at trivsel på skolen og i livet generelt, er en viktig forutsetning for selve læringen.

Forskjellen mellom trivselsbegrepets posisjon i kroppsøving sammenlignet med andre fag i skolen, er kroppsøvingsfagets formål. Ut for det tidligere nevnte nåværende formålet med faget kroppsøving, skal elevene inspireres til livslang bevegelsesglede, som forutsetter at elevene trives med å være i bevegelse og aktivitet. Der trivselsbegrepet implisitt er med i formålet med kroppsøvingen, er ikke det tilfelle i formålet med fag som norsk og matematikk. I disse fagene er formålet mer i retning av nytteverdi i form av samfunnsdeltakelse, som gjenspeiles i formuleringer som «*Matematikkfaget i skolen medverkar til å utvikle den matematiske kompetansen som samfunnet og den einskilde treng*» og «*...gi et godt grunnlag for mestring av begge målformene i samfunns- og yrkesliv*» (Utdanningsdirektoratet, 2013a; Utdanningsdirektoratet, 2013b). Ut fra det perspektivet kan en si at trivselsbegrepet i større grad enn i andre fag, er legitimt som styrede for praksisen i kroppsøvingen.

I selve spørreundersøkelsen er trivselsbegrepet byttet ut med «å like» noe som er i tråd med de tilsvarende undersøkelsene som har blitt presentert. Dette er gjort fordi elevene nok i større grad bruker «liker» eller «ikke liker» når de beskriver sine opplevelser med aktiviteter, læringsmiljøet og klassemiljøet i kroppsøvfaget. Denne begrepstilpasningen finner en også igjen hos blant andre Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018) og Wabakken (2010, s. 63).

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er som det fremkommer i innholdsfortegnelsen bygget opp av teorikapittel, metode, resultat drøfting og konklusjon. I Teorikapittelet presenteres i hovedsak prestasjonsmotivasjonsteori fra Heinz Heckhausen og den tyske tradisjonen. Wolfgang Klafki sine perspektiver på prestasjonsprinsippet i skolen danner et bakteppe. Videre presenteres og begrunnes de metodologiske valgene som er gjort i prosjektet. Resultatkapittelet starter med to kapittel omhandler hvordan dataene ble behandlet med tanke på «missing data» (manglende data) og uteliggere, samt resultatene av den eksplorative faktoranalysen og eksempler på gjennomføringen av Standard Multiple Regression (regresjonsanalyser). I det andre kapittelet av de to nevnte kapitlene gis en detaljert oversikt over faktorene fra faktoranalysene og hvilke enkeltspørsmål de er sammensatte av. Deretter presenteres hovedfunnene som forstås som funnene som kan svare på problemstillingen, og de perifere funnene som kan gi svar på forskningsspørsmålene. Etter resultatkapittelet drøftes funnene opp mot teorien og tidligere forskning på feltet. Drøftingen av problemstillingen og de to tilhørende forskningsspørsmålene er fordelt i hvert sitt kapittel. Et kapittel i drøftingsdelen vies også til å drøfte de metodiske valgene, og konsekvensene de fikk. Til slutt besvares problemstillingen og forskningsspørsmålene i den grad de lot seg besvare ut fra funnene i undersøkelsen.

2. TEORI

2.1 Valg av teori

For å kunne tilnærme meg problemstillingen og forskningsspørsmålene er det hensiktsmessig å bruke teori som kan forklare faktorer som har en innvirkning på trivselen til ungdomstrinnselever i et kroppsøvfingsfag som har blitt kritisert for å være for idrettsrettet med måling og testing av ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I prestasjonsmotivasjon antar en at individet er intensjonelt, målbevisst og streber mot å oppfylle standarder for kompetanse (Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 280; Nicholls, 1984). Den norske grunnskolen og kroppsøvfingsfaget har målsetninger og standarder for kompetanse i et vidt spenn av aktiviteter, som skal oppfylles ved utgangen av 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Med et formål om å inspirere til en fysisk aktiv livstil, samtidig som det stilles krav til måloppnåelse vurdert med karakter, balanserer faget på en knivsegg mellom prestasjonskrav og oppfordring til trivsel. Teorien som ofte brukes i undersøkelser om trivsel i kroppsøvfingsfaget er «Self-determination theory» (SDT, selvbestemmelsesteorien) (Harestad, 2015; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015). Den belyser viktigheten av menneskets utviklede indre resurser med tanke på personlig utvikling, selv-regulering, grunnleggende psykologiske behov, mål og ambisjoner, energi og vitalitet, ubevisste prosesser, relasjonen mellom kultur og motivasjon, og det sosiale miljøets påvirkning på motivasjon, trivsel og oppførsel (Deci & Ryan, 2008, s. 182). Prestasjonsmotivasjon er på sin side brukt i mange tidligere undersøkelser innrettet mot idrett (Ntoumanis, Taylor, & Thøgersen-Ntoumani, 2012; Reinboth & Duda, 2016), men i mindre grad i undersøkelser om kroppsøvfingsfaget (Goudas & Biddle, 1994; Ntoumanis & Biddle, 1999; Treasure & Robert, 2001). Begrunnelsen for at det i denne studien av trivselen i kroppsøvfingsfaget brukes prestasjonsmotivasjon, er at teorien innehar et overordnet begrepsapparat (bl.a. prestasjon, kompetanse, læringsklima) som kan handtere det overnevnte «spennet» i faget. Samtidig er det tenkelig at denne teorien kan gi noen perspektiver på feltet, som ikke er fremkommet i studier med SDT som teoretisk rammeverk.

Dette kapittelet starter jeg med overordnet teori fra Klafki som tar for seg prestasjonsprinsippet i skolen og hvordan det har påvirket prestasjonsmotivasjonen. Deretter bruker jeg i hovedsak Heckhausen til å gi en grundigere innføring i ulike aspekter med prestasjonsmotivasjon.

2.2 Prestasjonsprinsippet

Prestasjonsprinsippet tar utgangspunkt i at vi lever i et prestasjonssamfunn som unge mennesker skal utrustes til, som får den pedagogiske konsekvensen at skolen da må være en prestasjonsskole (Klafki, 2001, s. 251). Det finnes ingen definisjon av prestasjonssamfunnet, men Klafki (2001) mener at begrepet har tre betydningsmomenter i seg. Det første momentet er at økonomiske inntekten og den ervervmessige og sosiale posisjonen et menneske har er avhengig av den individuelle prestasjonen som personen yter innenfor og for samfunnet. Dette momentet har to forutsetninger som utgjør andre og tredje moment. For at en skal kunne snakke om et prestasjonssamfunn må det eksistere målestokker som anerkjennes av flertallet i samfunnet. Disse målestokkene må kunne måle den enkeltes prestasjoner, og tildele den enkelte inntekt og sosial posisjon på dette grunnlaget. Det tredje momentet er at sett bort i fra tilfeller med f.eks. alvorlig fysisk eller psykisk sykdom, skal alle mennesker ha like muligheter til å fremvise prestasjoner og oppnå de godene de har vilje og evner til (Klafki, 2001, ss. 251-252). Klafki (2001, ss. 255-256) konkluderer med at de overnevnte betydningsmomentene faktisk *ikke* oppfylles i samfunnet, og at begrunnelsen for prestasjonsprinsippet i skolen derfor ikke er legitim. I Klafki sine studier vises det derimot til at skolen kan være en prestasjonsskole i den betydning, at den muliggjør og fordrer at de oppgaver og læreprosesser, som kan føre til myndighet, selv- og medbestemmelsesevne, blir gjennomført (Klafki, 2001, s. 259)

2.3 Prestasjonsprinsippets implikasjon i skolen

På bakgrunn av prestasjonsprinsippet sin manglende legitimitet i skolen, mener Klafki (2001, s. 262) at den overveiende individualistiske-konkurransorienterte prestasjonsoppfattelsen bør erstattes med et prestasjonsbegrep som er mer i overenstemmelse med det «nye» prestasjonsprinsippet han beskriver. Den individualistiske-konkurransorienterte prestasjonsoppfattelsen gir ikke alle elever et håp om å nå et godt resultat, noe som er avgjørende for en innenfra styrt prestasjonsmotivasjon, men derimot en frykt for å få et dårlig resultat. Elever med frykt for et dårlig resultat kan være tilbøyelige til å unngå situasjoner hvor prestasjoner skal bedømmes (Klafki, 2001, s. 261).

2.3.1 Det «nye» prestasjonsbegrepet

Det «nye» prestasjonsbegrepet som han kaller «oppgaverelatert prestasjonsmotivasjon» er orientert mot å løse felles oppgaver etter prinsippet om solidaritet i en undervisningsgruppe.

Læring og prestasjon blir i mindre grad tilmålt hvert enkelt individ og i større grad henlagt til grupper. Vurderingen av gruppe-medlemmers individuelle prestasjon skjer på grunnlag av gruppe-medlemmenes bidrag til felles løsning av oppgaver samt bidrag til alle medlemmenes progresjon. Det vil si å kunne hjelpe andre, forklare et metodisk steg i en problemløsning slik at alle i gruppen kan delta i det videre arbeidet, og kunne utøve konstruktiv kritikk uten å dominere (Klafki, 2001, s. 262 og 265). Med denne tilnærmingen skilles konkurransemomentet ut fra prestasjonsmotivasjonen, to begreper som i stor utstrekning er forbundet med hverandre (Klafki, 2001, s. 271). Med konkurransemomentet er det satt opp en målestokk som alle måles opp imot. Når det tas bort, forsvinner også til en viss grad kravet om at alle elevene skal stilles de samme prestasjonskravene. Dermed kan det ta hensyn til at elever og elevgrupper har ulike forutsetninger og interesser, som er et resultat av samspillet mellom anlegg og sosialiseringsbetingelser (Klafki, 2001, s. 265).

2.3.2 Prestasjonsorientert og oppgaveorientert læringsklima

I tråd med det som presenteres av Klafki (2001), deles læringsklimaet i f.eks. en kroppsøvingssklasse opp i prestasjonsorientert eller oppgaveorientert (også kalt mestringsorientert). Prestasjonsorientert læringsklima kjennetegnes av at graden av å lykkes måles ut fra sammenligning av prestasjonen til andre involverte. I et oppgaveorientert læringsklima måles det å lykkes ut fra personlig eller gruppens fremgang i å løse oppgaven (Goudas & Biddle, 1994; Klafki, 2001). Studier tyder på at oppgaveorienterte tilskriver at de oppnådde å lykkes med grad av innsats, mens prestasjonsorienterte forklarer å lykkes og mislykkes med hvor gode ferdigheter en besitter (Duda, Fox, Biddle, & Armstrong, 1992a, s. 320; Duda & Nicholls, 1992b, s. 293). Både klasserommet og idrettsarenaen blir ofte karakterisert som prestasjonsorienterte læringsklima (Duda & Nicholls, 1992b, ss. 297-298). I likhet med Klafki (2001) som argumenterer for oppgaverelatert prestasjonsmotivasjon i skolen, viser en studie av Reinboth & Duda (2016) at det samme med fordel bør innlemmes i idretten. Prestasjonsorientering og lav oppfattelse av evner har en negativ innvirkning på streben etter å lykkes og trivselen (Reinboth & Duda, 2016; Sarrazin, Roberts, FrançOis, & Famose, 2002).

2.4 Prestasjonsmotivasjon

Prestasjonsmotivasjonsbegrepet en møter hos Klafki tar utgangspunkt i arbeidet til blant andre McClelland og Heckhausen (Klafki, 2001, s. 271). Utviklingen av prestasjonsmotivasjonen

tilskyndes opprinnelig de amerikanske psykologene John W. Atkinson (The risk taking modell) og David C. McClelland, mens Heinz Heckhausen videreutviklet den og utviklet to uavhengige Thematic Apperception Test (TAT) for å vurdere motivet for å lykkes og motivet for å unngå å mislykkes (Heckhausen, 2018, s. 36).

Brunstein & Heckhausen (2018, s. 280) definerer prestasjonsmotivasjon «*som streben mot å oppfylle standarder for kompetanse*». For at en handling skal bli oppfattet eller opplevd som prestasjonsorientert er det fem kriterium som må være tilstedes ifølge Heckhausen (1974) (siteret i Scheffer & Heckhausen, 2018, s. 84).

1. Handlingen må resultere i et konkret utfall
2. Utfallet må være kvalitativt eller kvantitativt målbart.
3. Oppgaven som skal utføres må potensielt kunne resultere i at en lykkes eller mislykkes, eller i alle fall kreve en viss tid og innsats.
4. Resultatet må vurderes opp mot en hvis standard som inneholder en viss normverdi.
5. Handlingen må være tiltenkt av handlingens utøver og oppnådd av han eller henne.

Oppsummert kan en prestasjon karakteriseres som et resultat av en intensjonell handling som krever innsats og evner, og hvor utfallet vurderes ut fra en viss standard (Erdmann, 2007; Scheffer & Heckhausen, 2018).

2.4.1 Referansenormer

For å avgjøre hvorvidt en har lykkes med en oppgave kreves en referanse for hva som er en god eller optimal utførelse. Brunstein & Heckhausen (2018) viser til tre ulike «reference norms» (referansenormer) som brukes for å evaluere egne og andres prestasjoner. Den første referansenormen de beskriver er kriterium-normen hvor prestasjonen måles ut fra kriteriene for utførelsen av den bestemte oppgaven. For eksempel at elevens utførelse av et lengdehopp, vurderes opp mot kriteriene for hva som anses som et godt lengdehopp (stem, svev, landing osv.) Den andre referansenormen han viser til er en individuell referansenorm, hvor en sammenligner prestasjonen opp mot tidligere prestasjoner og vurderer om det er progresjon, stillstand eller tilbakegang. Sist nevnes den sosiale referansenormen hvor en sammenligner prestasjonen med andres prestasjoner (Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 280).

2.4.2 Standarden i kroppsøvingsfaget

Der begrepet referansenorm beskriver hva en tar utgangspunkt i for å evaluere egne og andres prestasjoner, er «Standarden» et gitt sett av kriterium som må oppfylles for å lykkes.

En viktig problemstilling i kroppsøvingsfaget er hvem som setter standarden for som er å lykkes og dermed også å mislykkes. Hvilken referansenorm er gjeldende og i hvilken grad aksepteres kriteriene av den enkelte elev, høre med under denne problemstillingen.

I kroppsøvingsfaget kan læreren sette rammene og måten han/hun kommuniserer med elevene kan gi bevisst eller ubevisst indikasjoner for hva kriteriene er. Et eksempel kan være at læreren spør «hvem kom først?», noe som indikerer at det er det viktige, og dermed implementerer en sosial referanse norm (Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 280; Erdmann, 2007, ss. 101-102). Erdmann (2007) skriver at kriterier kulturelt bestemt, sosialt avhengige og med historiske røtter. Standarden er med andre ord i utgangspunktet ikke gitt, og må derfor rettfærdiggjøres ut fra målsetningen og forklares til personene de angår.

Selv om læreren i kroppsøvingsfaget kan ha en sterk innvirkning på eleven som skal utføre en oppgave, kan bytte ut oppgavegiverens intensjonelle standard med sin egen. Et eksempel kan være at en elev opererer med en sosial referansenorm, mens lærerens intensjon var den individuelle referansenormen (Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 280; Erdmann, 2007, ss. 101-102).

2.5 Håp om å lykkes og frykt for å mislykkes

I oppgavesituasjoner som er i henhold til kriteriene for hva Heckhausen legger til grunn for prestasjonsmotivasjon, spiller forholdet mellom oppgavens vanskelighetsgrad og «Incentives values» (insentiv verdier) en avgjørende rolle i personens tilnærming. Med insentiv verdier menes «belønninger» som tildeles den gjeldene personen ved en suksessfull utført oppgave eller «straffen» når en mislykkes i å utføre oppgaven. Insentiv verdiene for å lykkes (f.eks. anerkjennelse, rikdom og ære) vil i utstrakt grad være høyere jo vanskeligere oppgaven som skal utføres er (Heckhausen, 1977, s. 296). Samtidig som insentiv verdiene for å lykkes, øker proporsjonalt med den økte vanskelighetsgraden, vil mengden av informasjon om egen kompetanse også øke. Insentiv verdiene for å mislykkes er f.eks. informasjon om egen kompetanse som kan ha negativ innvirkning på selvfølelsen, fysisk skade eller tap av liv (Heckhausen, 1977, s. 292 og 300). Prestasjonsmotivasjon deles inn i to: Håp om å lykkes og frykt for mislykkes. Er håpet om å lykkes sterkest av de to, vurderes insentiv verdiene for å

lykkes høyere enn insentiv verdiene for å mislykkes og motsatt hvis frykten for å mislykkes er sterkest (Heckhausen, 1977, ss. 302-303).

2.6 Forskjellen mellom prestasjonssøkende og prestasjonsunngående elever

Heinz Heckhausen (1963) (siteret i Brunstein & Heckhausen, 2018, ss. 230-231) utarbeidet en (TAT) hvor han undersøkte fenomenene «håp om å lykkes» og «frykt for å mislykkes», hvor han senere delte deltakerne opp i suksess-motiverte og fiasko-motiverte. I likhet med Ommundsen (2006, s. 51) brukes begrepene prestasjonssøkende om «suksess-motiverte» og prestasjonsunngående om «fiasko-motiverte» videre i denne oppgaven.

2.6.1 Prestasjonsunngående elever

Han fant ut at de prestasjonssøkende deltakerne favoriserte mål som var litt høyere enn det de hadde oppnådd ved tidligere forsøk. De prestasjonsunngående delte seg i to når det gjaldt målsetting; den ene gruppen satte seg veldig lave mål, mens den andre satte seg mål som var urealistisk høye. Undersøkelsen kan ikke predikere hvem av de prestasjonsunngående som setter seg urealistisk høye mål eller velger tilsvarende vanskelige oppgaver, og hvem som setter seg veldig lave mål og velger tilsvarende lette oppgaver. Heckhausen sin antakelse er at det avgjørende er personenes samlede motivasjon, hvor de med høy samlet motivasjon forventer for mye av seg selv og velger urealistisk vanskelig, mens de med lav samlet motivasjon ikke er villige til å strekke seg så langt og velger veldig lett (Brunstein & Heckhausen, 2018, ss. 231 og 256-258).

2.6.2 Prestasjonssøkende elever

Heckhausen (2018, s. 248) peker på at nyere studier viser at personer med et sterkt prestasjonsmotiv opplever mindre stress i møte med oppgaver hvor det er usikkerhet rundt hvorvidt de kan lykkes, enn de med et svakere prestasjonsmotiv. De med et sterkt prestasjonsmotiv oppgav også å ha et bedre humør i møte med slike oppgaver enn de andre. Den samme gruppen vil ifølge Atkinson (1957, ss. 362-363) oppleve at stoltheten ved å oppnå å lykkes overgår skammen de føler når de mislykkes. Det er antatt at det motsatte er tilfelle for personer som er prestasjonsunngående (Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 249).

2.6.3 Attribusjonsteori

Sentralt i attribusjonsteori er søket etter årsaker for hvorfor en lykkes eller mislykkes med en oppgave (Weiner, 1979, s. 3). I følge Weiner (1979, s. 6) kan årsaksforklaringer til suksess eller nederlag karakteriseres ved dimensjonene: årsakens lokalisering, årsakens stabilitet og årsakens kontrollerbarhet. Med lokaliseringen menes hvorvidt årsaken kan forklares internt (kompetanse, innsats, kløkt) eller eksternt (læreren, oppgaven, flaks). Årsakens stabilitet deles opp i stabil (varig) og ustabil (midlertidig) og forklarer om årsaken til en mislykket utført oppgave kan endres eller ikke. Dimensjonen kontrollbarhet går på hvorvidt personen kan kontrollere årsaken bak suksessen eller fiaskoen.

Det er nærliggende å tenke at en prestasjonsunngående person etter gjentatte suksessopplevelser vil kunne gå over til å bli mer prestasjonssøkende. Ut fra attribusjonsteorien trenger ikke det bli tilfelle, da, suksessen kan tilskrives eksterne og ukontrollerbare årsaker (Weiner, 1979). Prestasjonssøkende personer har en tendens til å forklare at de lykkes med deres egen kompetanse, mens de forklarer at de mislykkes med uflaks, urettferdighet eller andre ytre årsaker. Dermed begynner de ikke å tvile på egne ferdigheter selv om de opplever flere tilfeller av mislykkede forsøk. Opplevelser med å mislykkes assosieres heller med en forventning om å gjøre det bedre neste gang.

Prestasjonsunngående personer er ikke drevne av å lære av sine feil å gjøre det bedre neste gang, men heller av å beskytte selvfølelsen. Selvfølelsen hos disse blir ikke nødvendigvis bedre ved opplevelser med å lykkes, da de i motsetning til de prestasjonssøkende, forklarer suksessen med ytre faktorer som flaks. Opplevelsen deres med å mislykkes er bare med på å bekrefte at de ikke er flinke, da de forklarer den med mangel på kompetanse, som igjen resulterer i skamfølelsen av ikke å strekke til (Brunstein & Heckhausen, 2018, ss. 278-279; Heckhausen, 1977, s. 293).

2.7 Skoleprestasjoner

Inn mot den generelle prestasjonen i skolesammenheng, presterer elever som er prestasjonssøkende bedre enn de som er prestasjonsunngående ifølge O'Connor, Atkinson og Horner (1966) (sitert i Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 265). Videre viser studier at prestasjonssøkende studenter som opplever å prestere dårligere enn de tidligere har opplevd, øker innsatsen og forbedrer derfor prestasjonen Brunstein & Hoyer (2002) og Brunstein & Maier (2005) (sitert i Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 285). I møte med aktiviteter som for

eksempelet en eksamen er det en tendens til at prestasjonssøkende setter seg mestringsmål, mens prestasjonsunngående setter seg mål som går på sammenligning med medstudenter (Thrash & Elliot, 2002). De prestasjonsunngående er med andre ord opptatte av annerkjennelse av de rundt seg, i større grad enn de prestasjonssøkende. I oppgaver som går over lengre tid anser personer som opplever en progresjon i mestring fra start mot slutt muligheten for å lykkes som større, enn personer som opplever mestring i starten og mindre mestring etter hvert. Det som også spiller inn i slike situasjoner er hvordan en vurderer sine egne ferdigheter i forhold til de andre involverte sine ferdigheter (Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 255).

2.8 Faktorer som er avgjørende for om en blir prestasjonssøkende eller prestasjonsunngående

Hva som avgjør om en person er prestasjonssøkende eller prestasjonsunngående kan forklares ut fra personens læringshistorie, eksempelvis gjennom gjentatte erfaringer med å mestre utfordrende oppgaver (Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 277).

2.8.1 Oppfatning av egen kompetanse

Oppfatningen av egen kompetanse, mestringsevne og intelligens har en direkte innvirkning på hvorvidt en er prestasjonssøkende eller prestasjonsunngående (Wigfield, et al., 2015, s. 659). Allerede tidlige ungdomsårene er disse oppfatningen nokså stabile og intervensjoner vanskeligere (Wigfield, et al., 2015, s. 662). Da barn er helt små (2-8 år) er ganske optimistiske med tanke på deres egen kompetanse innenfor en rekke områder, men den avtar fra 7-8 års alderen av. Det skyldes at eldre barn får en bedre forståelse og blir bedre på å tolke tilbakemeldinger som forteller noe om deres kompetanse. De omgås i tillegg i større grad andre barn, som gjør at deres vurderinger blir mer nøyaktige. Fremtredende og mer frekvente evalueringer i skolen, hvor sammenligning kan øke konkurransen mellom elevene, har også en innvirkning (Wigfield, et al., 2015, s. 661).

Forskning viser at barns grad av tro på egen kompetanse kan forutsi deres valg av aktiviteter å delta i, graden av engasjement og utholdenheten for aktiviteten (Bong, 2001; Simpkins, Davis-Kean, & Eccles, 2006). Videre er det gjort funn som tyder på at troen på egen kompetanse når en er ung (barnetrinnet) kan en innvirkning på valg av innenfor feltet senere

(Musu-Gillette, Wigfield, Haring, & S. Eccles, 2015, s. 362). Marsh m.fl. (2008) viser i sin studie at å gjøre det bra på et felt (fag) kan ha innvirkning på andre felt. Innenfor feltet kroppsøving er det funnet en sammenheng mellom opplevd kompetanse og trivsel i faget, hvor elever som har en høy opplevd kompetanse trives godt, mens de med lav kompetanse trives dårlig (Cairney, et al., 2012).

2.8.2 Lærer og forelders referansenorm

Som det fremkommer i delkapittelet om «Standarden i kroppsøvingfaget» spiller lærerens referansenorm en innvirkning på elevene noe som også gjelder foreldre. Deres referansenorm kan fremkomme og påvirke elever gjennom måten de gir tilbakemeldinger på. Personer med sosial referansenorm har en tendens til å forklare suksess og fiasko på skolen med stabile interne faktorer som evne. Lærere med denne referansenormen gir ofte alle den samme oppgaven og belønner bare de som presterer over gjennomsnittet bra sammenlignet med resten av klassen. Elever med gode evner får gode tilbakemeldinger selv om de kunne gjort det bedre. Lærere med individuell referansenorm forklarer grad av læringsutbytte med innsats. Oppgavene tilpasses i større grad den enkeltes forutsetning og tilbakemeldingene er rettet mot hva den enkelte må gjøre for å bli bedre. Brunstein & Heckhausen (2018, s. 283) viser til tyske studier som indikerer at individuelle referansenormer i klasserommet bidrar til å redusere frykten for å mislykkes, samt bidrar til utvikling av elevenes/studentenes håp om å lykkes.

Trudewind og Husarek (1979) (sitert i Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 284) viser at på samme måte som at læreren sin referansenorm har innvirkning på en elev sin motivasjon, er det samme tilfellet med foreldrene. Deres studie viser at prestasjonsunngående elever ofte hadde foreldre som i større grad vurderte elevens prestasjon ut fra den sosiale normen. Disse foreldrene har en tendens til å forvente for mye av barna sine, kritisere når de mislykkes og gi liten eller ingen respons når de lykkes. De forklarer barnets fiasko med manglende evne, og suksess med at oppgaven var enkel (Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 284; Dweck, 2002).

3. METODE

3.1 Forsknings designet

Utgangspunktet for de metodiske valgene jeg har tatt er gjort i den hensikt i å kartlegge ungdomsskole elevers trivsel i kroppsøvfingsfaget. I dette kapitlet skal jeg gjøre greie for å begrunne valgene jeg har tatt i forkant, under og etter datainnsamlingen. Ut fra problemstillingen og tilhørende forskningsspørsmål ble en kvantitativ datainnsamling i form av en spørreskjemaundersøkelse vurdert som mest hensiktsmessig.

I metodedelen blir det først gitt en oversikt over populasjonen og utvalget, samt en innføring i utvelgelsen. Deretter presenteres instrumentet/spørreskjemaet, etterfulgt av en gjennomgang av datainnsamlingen. Til slutt gis et detaljert innblikk i analysen, samt refleksjoner knyttet til etiske overveielser.

3.2 Populasjon og utvalg

Populasjonen for undersøkelsen er i utgangspunktet alle ungdomstrinnselever i Norge som ifølge Grunnskolens informasjonssystem (GSI) er 187 695 i antallet skoleåret 2018/ 2019. Av hensyn til ressurser og tid ble populasjonen redusert til fylkene Oslo og Rogaland (totalt 18772 Oslo og 18019 i Rogaland), hvor skolene ble delt inn i klynger (strata) basert på geografi og grad av urbanitet (Grønmo, 2004, s. 106). I rapportene til Moen m.fl. (2018, s. 80) og Säfvenbom m.fl. (2015, ss. 642-643) konkluderes det som tidligere nevnt med at kroppsøvfingsfaget favoriserer de idrettsaktive. En ny undersøkelse viser at deltakelsen i organisert idrett er større på vestkanten enn østkanten, noe som gjør at jeg ønsker begge delene av byen er representert (Reithaug, 2017). Skolene i Rogaland ble delt opp i grupper ut ifra kommunegrensene, som igjen ble plassert i klynger eller strata ut ifra innbyggertall. Strata. 1 var kommunene med under 10.000 innbyggere, strata. 2 var kommunene med mellom 10.000 og 50.000 innbyggere og strata. 3 var kommunene med over 50.000 innbyggere (Grønmo, 2004, ss. 110-112). Tidligere forskning viser at deltakelsen i organisert idrett synker med økende urbaniseringsgrad, noe som er bakgrunnen for valget om å dele inn i 3 ulike strataer, samt gjennomføre studien i både Rogaland og Oslo (Krange & Strandbu, 2004, ss. 62-63). Tall fra statistisk sentralbyrå (2017b) viser at 99,2 % av Oslo sin befolkning bor i by, mot 87,8 % i Rogaland.

Alle skoler i de oppgitte fylkene med elever fra 8-10 trinn og et større elevantall enn 30 totalt på ungdomstrinnet ble inkludert, og hadde muligheten til å bli trukket ut. Skoler med mindre en 30 elever totalt på ungdomstrinnet ble utelatte, da det ville kreve for mye tid og ressurser med datainnsamling i forhold til mengden data samlet inn. Siden datainnsamlingen etter planen skulle gjennomføres fra november til januar, vil det ikke være hensiktsmessig å ha med 8. trinns elever i undersøkelsen, da de bare har hatt et par måneder med kroppsøving på ungdomstrinnet i det tidsrommet. Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018) valgte bare å undersøke 8. og 10. trinns elever, da deres pretest ikke ga substansielt bedre informasjon. På bakgrunn av den informasjonen valgte jeg at utvalget bare skulle bestå av 10. trinns elever.

Det ble trukket ut en skole fra hver strata i tillegg til en skole fra hver strata som reserve. Skolene ble i hovedsak kontaktet over telefon da jeg anså sjansen for et ja, som høyere med direkte kontakt, enn ved indirekte kontakt gjennom email eller lignede. Hvis skolene var interesserte, sendte jeg dem en mail med informasjon. På grunn av tidsperioden for datainnsamlingen viste deg seg å være vanskelig å rekruttere undersøkelsesskoler, da mange hadde det travelt med tentamensforberedelser og tentamensavvikling. Totalt ble det kontaktet 24 skoler, hvorav 3 svarte ja til å delta. Skolene som takket ja til å delta var trukket ut fra strataene «Oslo strata 1 (vest)», «Rogaland strata 1» og «Rogaland strata2», hvor det samlede elevantallet var på 325. Ut i tallene fra hele populasjonen (36 791) og antall personer som ble trukket ut for undersøkelsen, ble det beregnet en feilmargin på +/- 5,4 % med et konfidensnivå på 95 %. Resultatet er likevel ikke generaliserbart for populasjonen, da sannsynligheten for å bli trukket ut varierte ut fra kommunens urbanitet.

3.3 Instrument/spørreskjema

Som nevnt i innledningen tar undersøkelsen utgangspunkt i rapportene «Når ambisjon møter tradisjon» (2018) og «Attitudes toward and motivation for PE» (2015) og deres funn om trivsel i faget, med den hensikt å undersøke faktorer som påvirker elevers trivsel. Spørsmål fra disse rapportene som kartlegger elevers trivsel la grunnlaget for min spørreundersøkelse (Vedlegg 3) grunnet ønsket om å kunne sammenligne resultat, samt at resultatene om hvilke faktorer som påvirker elevers trivsel i større grad kan tenkes å gjelde deres respondenter i tillegg. Å bruke hele eller deler av tidligere undersøkelsesopplegg er i tråd med Grønmo (2004, ss. 149-150) så fremt det opprinnelige undersøkelsesopplegget er intersubjektivt

(Wormnæs, 1996, s. 60). Utviklingen av de andre spørsmålene ble gjort med utgangspunkt i tidligere forskning på feltet, teorien som er presentert i teorikapittelet samt den henviste debatten mellom blant andre Vinje (2018b) og Säfvenbom (2018). Spørreskjemaet ble utviklet til å gjennomføres digitalt gjennom nettstedet onlineundersokelse.no, fordi det var det mest ressurs sparende med tanke på både datainnsamlingen og analysen. I dette delkapittelet skal jeg gi en detaljert innføring i hvordan spørreskjemaet ble utarbeidet, spørreskjemaets innhold samt begrunnelse for valgene som er gjort.

Spørreskjemaet består av 29 spørsmål hvor en del av de har fra 1 til 11 underspørsmål. I hovedsak kan spørsmålene deles inn i 3 ulike varianter: lukkede spørsmål, åpne spørsmål og kombinert lukket og åpent, hvor respondentene blir spurt om å kommentere det lukkede spørsmålet de har avgitt. Spørreskjemaet består av delene: 1. Bakgrunnsinformasjon, 2. Trivsel i kroppsøving, 3. Undervisning og fagets innhold, 4. Om fasiliteter, 5. Spørsmål om garderobe, dusjing og kropp, 6. Spørsmål om fravær i kroppsøvingstimene og 7. Spørsmål om fritiden. Betydningsfeltet av ord og tekst i spørsmåls- og svarformuleringene ble i samråd med veileder, innsnevret så mye som mulig. Der hvor det var uunngåelig å bruke begrep som enten ikke er entydige eller som er langt fra dagligtalen til respondentene, ble det gitt en forklaring i parentes (Haraldsen, 1999, ss. 128-129 og 134).

Bakgrunnsinformasjonen som ble hentet inn var begrenset til «Kjønn» som gjøres hos både Moen m.fl. (2018) og Säfvenbom m.fl. (2015) og «Fødselskvartal» som begge er faktorer tidligere forskning har vist kan ha en innvirkning. Når på året en er født har vist seg som en faktor spiller hvor godt en «lykkes» med organisert idrett i barne- og ungdomsårene (Sæther, 2017). Siden forskning viser at RAE også kan ha en innvirkning på resultatene i skolen (Aune, Pedersen, Ingvaldsen, & Dalen, 2017; Olsen & Bjørnsson, 2018), ønsket jeg å undersøke om det samme kunne være tilfelle med trivsel i kroppsøvingsfaget.

Innenfor seksjonen «Trivsel i kroppsøving» er det to åpne spørsmål (Spørsmål 4 og 5) som utgjør en stor del av kjernen i undersøkelsen, nemlig hva respondentene liker og ikke liker med faget. Disse to spørsmålene kommer helt i starten slik at de skal være minst mulig påvirket av tidligere avgitte svar (Haraldsen, 1999, ss. 123-127). Valget om å ha spørsmålene åpne med den viten at en da kan få frem meninger som ikke er kjent fra før (Pallant, 2016, s. 8). Spørsmålene 6.1 og 6.4 er omformulerte og hentet fra «Når ambisjon møter tradisjon» (2018, s. 65 og 68), de resterende er formulert selv. Spørsmål 6.1 er omformulert fra «I

gymtimen får jeg et godt forhold til læreren» til «Jeg føler kroppsøvlingslæreren min liker meg», da formuleringen hos Moen m.fl. (2018) spør på en måte som kan oppfattes å gjelde midlertidig, mens jeg var mer ute etter en konstant oppfatning hos eleven. 6.4 er omformulert fra «Jeg blir ertet/mobbet» som kan av noen oppleves som et ubehagelig spørsmål siden det emosjonelt ladet, til «I kroppsøvlingsstimen er det ingen som blir ertet/mobbet» som gir respondenter mulighet til å være uenige, uten at de oppgir at det er dem selv som opplever det (Pallant, 2016, s. 10).

Neste seksjon som omhandler «undervisningen og fagets innhold» består av spørsmål om lærerens undervisning, tilfredshet med undervisningen, innholdet i faget og tilfredshet med innholdet i faget. Spørsmål 8 og 9 er basert på svaralternativet: «*I like PE, but it could be provided differently*» fra Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015, s. 637) sitt spørsmål om tilfreds med kroppsøvlingsfaget. Valget om å dele dette svaralternativet opp i to påstander, kommer av at det er vanskelig å si hva respondentene faktisk mener, da svaralternativet måler at de liker kroppsøving og at de ønsker en forandring (Pallant, 2016, s. 10). På spørsmål 9 bes respondentene som svarer at de skulle ønske faget ble undervist på en annerledes måte, om å oppgi hvorfor. Bakgrunnen for den beslutningen er det som Vinje (2018b) peker på i sitt debattinnlegg, at undersøkelsen ikke kan si noe håndfast om hva elever ønskes at endres. Spørsmålene 7.1 til 7.4 er omformulerte spørsmål og 7.5 er dirkete hentet fra «Når ambisjon møter tradisjon» (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018, ss. 50- 52). 7.1 og 7.2 er hos Moen m.fl. (2018) et spørsmål som spør om to ting og derfor gir et mindre presist svar (Haraldsen, 1999, s. 135). 7.3 og 7.4 spør om mye av det samme som opprinnelsesspørsmålene, men legger vekt på hva læreren legger opp til, da fokuset er på lærerens undervisning. Alle spørsmålene tilhørende spørsmål 10 er egenproduserte, mens 11 til 13 er hentet fra Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018, ss. 40-43). Det vil si at alle spørsmålene fra 11. 12. 13. (.1-.11) er direkte hentet med unntak av .5 og .6 som er omformulert fra «Grunntrening» til «Ulike former for styrketrening» og «Kondisjonstrening», .7 er omformulert fra «Moderne aktiviteter» til «Alternative aktiviteter» og .8 Kampsport som er lagt til som et egenprodusert spørsmål. Spørsmål 14 og 15 er egenproduserte med unntak av 14.1 og 15.2 som er omformulerte spørsmål hentet fra «Når ambisjon møter tradisjon» (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018, s. 68).

Den 4. seksjonen er om fasiliteter og er med i undersøkelsen på bakgrunn av antakelsen om at opplevelsen av gode fasiliteter påvirker trivselen positivt og dårlige fasiliteter påvirker

negativt. Spørsmål 16 og 17 er om hvor respondentene opplever å ha og hvor de liker å ha kroppsøving og er hentet direkte fra Moen m.fl. (2018, s. 61). Underspørsmålene 16.2 og 17.2 er omformulert fra «skolegården» til «skolegården/basketbanen», mens 16.3 og 17.3 «Fotballbanen» er lagt til av meg. Underspørsmålene tilhørende spørsmål 18 er formulert av meg.

«Spørsmål om garderobe, dusjing og kropp» er med for å kartlegge hvorvidt garderobesituasjonen hvor en kan møte ubehageligheter fra kaldt vann i dusjen, til kroppspress, påvirker trivselen i faget. Spørsmål 19 er hentet fra «Når ambisjon møter tradisjon» (2018, s. 65) med unntak av 19.8, og undersøker den generelle opplevelsen av i garderoben. Spørsmål 20 går mer spesifikt på kropp og hvordan respondentene selv oppfatter, og hvordan de oppfatter at medelever tenker om kropp. Jeg spør ikke direkte om de opplever kroppspress, da det er et begrep som 10. trinnselever ikke nødvendigvis ikke har en entydig oppfatning av begrepet. Samtidig kan respondentene mulig oppleve det ubehagelig å være naken sammen med andre uten at det er et uttalt ideal om kroppens utseende. Spørsmålene tar utgangspunkt i teori om kropp og spørsmålene hos Moen m.fl. som undersøker temaet, men er formulert på egenhånd med unntak av 20.2 som er en omformulering fra negativ til positiv ladning (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018, s. 68).

Spørsmålene fra 21 og 22 undersøker fraværet fra kroppsøvingfaget og hva det skyldes. Dette undersøkes for å få et overblikk over i hvilken grad mistrivsel i faget resulterer i fravær som skyldes et sterkt ønske om å unngå ubehageligheter. Spørsmål 22 kartlegger grunnen til fravær og er hentet fra undersøkelsen til Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018, s. 63), mens 21. kartlegger hvor mye fravær det er snakk om og er utarbeidet til denne undersøkelsen.

Den siste seksjonen i spørreskjemaet er «spørsmål om fritiden» og er med på bakgrunn av funnene om at deltakelse i organisert idrett har innvirkning på trivselen i kroppsøvingfaget (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018, ss. 36-38; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015, ss. 637-640). En annen grunn er tanken om at fritidsinteresse kan ha en innvirkning på trivselen med å være i aktivitet og ønsket å føre en fysisk aktiv livstil etter endt skolegang. Spørsmål 23-27 er formulert på egenhånd, mens 28 er direkte hentet fra Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018, s. 37) og spørsmål 29 er inspirert av spørsmålet om graden av fysisk aktivitet uorganisert fra undersøkelsen til Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015, ss. 637-638).

Svaralternativene på de lukkede spørsmålene tar utgangspunkt i utformingen fra spørreskjemaet til Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018) og består dermed i hovedsak av en 5 delt skala. På bakgrunn av spørsmålsformuleringen ble disse skalaene benyttet.

1. *Veldig godt- Godt- Verken godt eller dårlig- Dårlig- Veldig dårlig.*
2. *Helt enig- Litt enig- Verken eller- Litt uenig- Helt uenig.*
3. *I veldig stor grad- I stor grad- I noen grad- I liten grad- I svært liten grad*
4. *Veldig ofte- Ofte- Av og til- Sjelden- Aldri*

5. *Gutt-Jente.*
6. *1. kvartal (jan, feb, mars,)- 2.kvartal (apr, mai, jun)- 3.kvartal (jul, aug, sep)- 4.kvartal (okt, nov, des).*
7. *Ingenting- 2-5 timer- 6-10 timer- Mer enn 10 timer*
8. *Lagspill (håndball, innebandy etc)- Langrenn/sykling/svømming- Løping- På en annen måte- Liker ikke å trene kondisjon*
9. *Gruppetimer på treningssenter- Eget opplegg på treningssenter- Styrketrening hjemme- På en annen måte- Liker ikke å trene styrke*
10. *Mer en 3g/uke- 2-3g/uke- 1g/uke- mindre enn 1g/uke- Aldri*

Skalaene fra nr. 1-4 ble brukt gjentatte ganger, mens nr. 5-10 ble benyttet en til to ganger. Ordlyden i svaralternativformuleringen er tilpasset elever på ungdomstrinnet, og i de tilfellene hvor det var tenkelig at noe kunne være uklart, gis det eksempler i parentes. Det er i tråd med Haraldsen (1999, s. 126) i forhold til at respondenter som misforstår eller ikke forstår svarformuleringen, kan gi galt svar eller ikke svare i det hele. De første fire skalaene som skisseres over anser jeg som kontinuerlige variabler, og med det menes det at avstanden mellom svaralternativene er like stor. Skalaene fra 5-10 er dikotome variabler, som vil si at de er ikke har en skala med lik avstand mellom svaralternativene.

I forkant av undersøkelsen gjennomførte jeg i tråd med Grønmo (2004) en pretest med noen medstudenter som respondenter. Grønmo (2004, s. 207) anbefaler å bruke personer som ligner utvalget eller fagpersoner med god innsikt og erfaringer med strukturert utspørring. Siden det som nevnt var svært vanskelig å få tak respondenter i denne tidsperioden lot det seg ikke gjøre å bruke ungdomstrinnselever på pretesten. Min veileder som har god kunnskap og erfaring med strukturert utspørring, var delaktig i utformingen av undersøkelsen. Medstudentene mine

gjennomførte testen og kom med konstruktive tilbakemeldinger som ble tatt til etterretning. Pretesten ble gjennomført for å sikre at undersøkelsen ble utformet i henhold til problemstillingen og best mulig tilpasset utvalget.

3.4 Datainnsamling

Datainnsamlingen ble gjennomført over en periode fra november 2018 til januar 2019 ved at 10. trinnselevere ved 3 skoler svarte på et elektronisk spørreskjema utformet og gjennomført med hjelp av surveysiden «Onlineundersokelse.no».

Til avtalt tid reiste jeg bort til skolene som hadde takket ja til å delta i forskningsprosjektet, hvor jeg sammen med kontaktpersonen gjorde de siste forberedelser til datainnsamlingen. Først introduserte jeg meg selv og prosjektet, etterfulgt av at samtykkeskjemaet ble delt ut til elevene (Vedlegg 1), for gjennomlesning. For å hindre et enhetsfracfall utover de en må regne med, ble undersøkelsen gjennomført i en skoletime hvor forholdene ble lagt til rette for at deltakelsen ikke skulle være anstrengende eller noe som måtte prioriteres foran noe annet (Haraldsen, 1999, s. 21). I prosjektbeskrivelsen fikk elevene informasjon om at de skulle være med på et forskningsprosjekt som har til hensikt å kartlegge elevers trivsel i kroppsøvfingsfaget. De ble ikke fortalt at noe av bakgrunnen for undersøkelsen er debatten om hva kroppsøvfingsfaget skal inneholde og at idrettens posisjon i faget er på vikende front (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Denne informasjonen ble holdt tilbake for å hindre respondentene i å bli påvirket til å svare noe annet enn de utgangspunktet ville svart, da noen muligens kunne oppfattet det slik at deres svar kunne ha en innvirkning (Haraldsen, 1999, s. 126). Et tiltak som ble iverksatt for at respondentene ikke skulle påvirke hverandres besvarelser, var en klar og tydelig beskjed om at undersøkelsen skulle gjennomføres individuelt og at de dermed ikke skulle kommunisere med hverandre (Haraldsen, 1999, s. 127). Elevene fikk en gjennomgang av hva det innebar å delta, at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg uten å oppgi grunn. Hvis det var noen uklarheter eller spørsmål, ble det gitt rom for å oppklare disse.

Hver respondent fikk deretter utdelt hver sin kode som gav tilgang til undersøkelsen. Undersøkelsen startet i det koden ble skrevet inn og respondentene fikk 45 minutter på selve gjennomføringen. Svarene som ble avgitt lagret seg automatisk og hvis en falt ut av siden som noen opplevde, kunne en bare logge inn igjen og fortsette fra siste avgitte svar.

Skulle det dukke opp uklarheter undervegs var jeg tilgjengelig for å eliminere mulige feilkilder i form av f.eks. manglende forståelse eller misforståelser av spørsmål og svaralternativer (Haraldsen, 1999, ss. 123- 127). Ved et tilfelle fikk jeg hjelp av en tilsatt på skolen til å gjennomføre undersøkelsen i en klasse, fordi den måtte gjennomføres i 3 klasser samtidig av tidsmessige årsaker. Medhjelperen observerte først hvordan jeg gjennomførte undersøkelsen i en annen klasse, og fikk etterpå et dokument med detaljert informasjon om hvilken informasjon som skulle gis før og etter gjennomføringen. Skulle det dukke opp spørsmål eller problemstillinger medhjelperen ikke kunne løse, var jeg i et klasserom ved siden og kunne kontaktes. I de tilfellene hvor undersøkelsen ble gjennomført i to klasser samtidig, var det en voksen fra skolen tilstede og passet på at alt gikk greit for seg, mens jeg var i det andre klasserommet. Etter endt gjennomføring takket jeg for deltakelsen og gjentok at de hadde mulighet til å kontakt med meg for innsyn i eller trekke tilbake besvarelsen uten å oppgi grunn.

Undersøkelsen ble gjennomført på en god måte i alle klassene med et unntak. I den ene klassen skulle spørreundersøkelsen gjennomføres i første time, noe som viste seg å være ugunstig da, opp mot ti elever kom for sent grunnet forsinkelser i kollektivtransporten, som førte til at de enten ikke fikk fullført eller at det ikke var tid til å sette i gang. Undersøkelsen var dermed litt sårbar i form av at de som ikke var tilstede den avsatte timen, ikke fikk mulighet til å delta. Grunnet frafall i form av elever som ikke var tilstede undersøkelsestimen, og i noen få tilfeller hvor elever ikke ønsket å delta, endte den totale deltakermassen opp på 289 respondenter. Det gir en feilmargin på +/- 5,7 % hvis en setter konfinesnivået til 95 %, som vil si at hvis hele populasjonen (36 791) hadde avgitt svar ville svarene med 95 % sikkerhet havne innenfor +/- 5,7 % av svarene i undersøkelsen.

3.5 Dataanalyse

I rapporten presenteres resultatet fra datainnsamlingen som er analysert ved hjelp av analyseverktøyet SPSS (Versjon 25). Først ble det gjort deskriptive analyser som gir en oversikt i prosent over respondentenes svar på ulike spørsmål, samt sammenligninger av gjennomsnittsscorene til to og to spørsmål. En korrelasjonsanalyse ble gjennomført for å undersøke sammenhenger mellom faktorene, med hovedfokus på hvilke faktorer som korrelerte med trivsel i kroppsøvfingsfaget. I forlengelsen av korrelasjonsanalysen ble det gjennomført regresjonsanalyser (Standard Multiple Regression) for å sjekke retningen og hvor

mye av variansen til den avhengige variabelen, de uavhengige variablene kunne forklare (Pallant, 2016, s. 155). En two-way ANOVA ble gjennomført for å undersøke to spesifikke variablers innvirkning på trivselen i kroppsøvfaget. Utenom disse analysemetodene som ble brukt til å analysere datamaterialet, ble eksplorativ faktoranalyse (EFA) brukt til å samle spørsmål som målte det samme fenomenet. I dette delkapittelet skal jeg redegjør for klargjøringen av datamaterialet og gjennomføringen av de overnevnte analysene og forklare etiske overveielser som er gjort.

3.5.1 Klargjøringen

Det første som ble gjort etter endt datainnsamling var at datamaterialet ble eksportert som en .csv fil og lastet opp i SPSS. Mesteparten av datamaterialet var representert som tall, mens noen typer spørsmål fra onlineundersokelse.no gav svar representert med tekst. Mye av datamaterialet som var representert i tall måtte omkodes slik at verdier som skulle være høye ble representert med høye tall og motsatt. Eksempelvis ble verdiene fra spørsmålet om «Hvor godt liker du kroppsøving» representert fra (1.) Veldig godt til (5.) veldig dårlig ut fra rekkefølgen på svaralternativene i selve instrumentet. Verdiene måtte omkodes slik at de gikk fra (5.) Veldig godt til (1.) Veldig dårlig, da det gir en mest intuitiv forståelse når resultatene presenteres i et diagram.

Noen av verdiene som ble representert som tekst hadde allerede en verdi i fra kodeboken (Vedlegg 3) og teksten kunne erstattes med et tall, noe som ble gjort manuelt. De åpne spørsmålene (4, 5 og 9.1) i undersøkelsen gav svar som ikke på forhånd var gitt en kode, og måtte derfor som beskrevet hos Pallant (2016, s. 8) kategoriseres ut fra svarene som var samlet inn, og hver kategori måtte gis et tall. Prosessen med å omkode skriftlig data til tall er i mange tilfeller vanskelig siden noen svar ikke passer inn i kategoriene som er satt. Svarene som ikke hadde en kategori hvor de opplagt passet inn, ble skjønsmessig vurderte og plassert om det lot seg gjøre. Svar som ikke passet inn, eller uforståelige svar ble satt i kategorien «Annet». Eksempel på de skjønsmessige vurderingene blir presentert og begrunnet i (Vedlegg 4) slik at prosessen er mest mulig transparent.

3.5.2 Manglende data, uteliggere og normalfordeling

I forkant av gjennomføringen av de planlagte statistiske undersøkelsene, undersøkte jeg for manglende data, uteliggere, om materialet var normalfordelt og om materialet inneholdt feil

som måtte rettes opp. Det ble gjort ved å kjøre en deskriptiv analyse (Explore), hvor jeg la inn datamaterialet i «Dependent list», huket av for descriptives (95%), outliers og normality plots with tests (Pallant, 2016, s. 59). Under tabellen Case Processing Summary viste hvor mange prosent som svarte på de ulike spørsmålene og da også hvor mange som ikke hadde svart. På spørsmålene hvor det var flere enn 5% manglende svar avgitt, undersøkte jeg hva som kunne være grunnen (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 97). I den videre analysen handtertes manglende data i tråd med anbefalingen til Julia Pallant (2016, ss. 58-59) (Exclude cases pairwise). Det vil si at respondentene inkluderes i spørsmål de har besvart, men ekskluderes i analysen på spørsmål som ikke er besvart.

I tabellen tilhørende Descriptives ble gjennomsnittsscoren på det aktuelle spørsmålet, sammenlignet med 5 % Trimmed Mean som er en gjennomsnittscore utregnet når de topp og bunn 5 prosentene er tatt bort. Med stor forskjell mellom disse to gjennomsnittsscorene, har svarene i ytterkantene en stor innvirkning på gjennomsnittet. I slike tilfeller undersøkes disse datapunktene nærmere. Top og bunn 5 tilfeller for hvert spørsmål, presenteres i tabellen Extreme Values. Der fremkommer det hvilken verdi hver de har og hvilken ID svartilfellet har i datasettet. Er det liten forskjell mellom gjennomsnittsscoren og 5 % Trimmed Mean, anbefaler Pallant (2016, s. 65) å beholde uteliggerne i datasettet. Det oppgis ikke hvor stor forskjell som godtas, men eksempelet som brukes for å illustrere to veldig like gjennomsnittsscorer har forskjell på 0.09. Derfor anser jeg at en forskjell på rett rundt 0.10 er innenfor, og at uteliggerne i disse tilfellene beholdes i datasettet. Spørsmål med en subjektiv tilnærming som «3. Hvor godt liker du kroppsøvningsfaget?» anså jeg det som mindre hensiktsmessig å vurdere å fjerne/omkode uteliggere, da det er tenkelig at noen respondenters mening avviker fra majoriteten. På mer objektive spørsmål som «11. Hvor ofte har dere disse aktivitetene?», var det mer hensiktsmessig å gjøre noe med uteliggerne hvis forskjellen mellom «Mean» og «5% Trimmed Mean» overstiger 0.10.

For å sjekke om resultatene var normalfordelt, ble Kolmogorov-Smirnov statistikk benyttet (Pallant, 2016, s. 63). I testen indikerer et ikke signifikant resultat (Sig.>.05) at datamaterialet er normalfordelt og med (Sig<.05) at det ikke er normalfordelt. Minimum og maximum verdiene ble undersøkt i tabellen «Descriptives» og sammenlignet med verdiene i Kodeboken min (Vedlegg 3). Formålet var å finne eventuelle avvik og undersøke om det hadde en naturlig forklaring eller om det var en feil som måtte rettes opp (Pallant, 2016, s. 47). Siden

flere analyser er avhengige av en normalfordeling, måtte jeg i analysen, ta hensyn til at mitt datamateriale i hovedsak ikke var det. Dette kommenteres ved de analysene hvor det var aktuelt.

3.5.3 Faktor- og reliabilitetsanalyse

Som nevnt i kapittel 3.2 består undersøkelsen av 7 deler, hvor det innenfor flere av disse delene ble stilt flere spørsmål som hadde til hensikt å måle det samme. For å undersøke hvilke fenomener som ble målt, ble det som nevnt gjennomført eksplorative faktoranalyser (EFA) med 5 til 31 variabler avhengig av antall variabler som hadde til hensikt å undersøke et fenomen. Metoden som ble brukt var Dimension Reduction (Factor) hvor det ble gjort en Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Measure of Sampling Adequacy, som måler hvor egnet materialet er for en faktor analyse, og en Bartlett's Test of Sphericity som undersøker om det er en redundans mellom variablene som kan summeres til faktorer. For å bekrefte at datamaterialet er egnet for en faktor analyse må KMO verdien være .5 (helst .6) eller høyere og Bartlett,s Test of Sphericity må signifikansverdien være .05 eller mindre (Pallant, 2016, s. 193; Williams, Onsman, & Brown, 2010, s. 5). Ekstraksjonsmetoden som ble brukt var Principal axis factoring (PAF) og rotasjonsteknikken var Varimax (Williams, Onsman, & Brown, 2010, s. 9). I faktoranalysen presenteres hvert «Item» i en tabell (Rotated Factor Matrix) hvor antall faktorer som måles oppgis, samt i hvor stor grad en variabel måler det som skal måles innenfor faktoren. «Items» med faktorladninger over +/- .3 ble ansett å være sterke nok til å være med i den nye faktoren, så fremt den ikke hadde en faktorladning med en mindre differanse enn .2 innenfor en annen faktor (Pallant, 2016, s. 200; Williams, Onsman, & Brown, 2010, s. 5).

Faktorene ble slått sammen og gitt navn ut fra fenomenet som ble målt. Faktorer som ikke kunne gis et meningsfullt navn på bakgrunn av manglende overenstemmelse mellom ordlyden i spørsmålene, ble forkastet (Williams, Onsman, & Brown, 2010, s. 9). Deretter ble det gjort reliabilitetsanalyser av faktorene for å sjekke den interne konsistensen. Med det menes hvorvidt hvert «Item» i den nye variabelen, måler det samme underliggende fenomenet. Cronbach's alpha koeffisienten er en god indikator, hvor en verdi på > .6 eller .7, viser en god intern konsistens (Pallant, 2016, s. 104; Taber, 2018, s. 1278). En faktor som påvirker denne verdien er antall antallet «Items» inkludert, der færre en 10 «Items» ofte gir noe lavere verdi. Derfor argumenteres det for at en lavere verdi kan tolereres, siden en liten økning i

antall «Items» vil kunne gi en akseptabel Cronbach's alpha (Griethuijsen, et al., 2015). I tabellen Item-Total Statistics er det en kolonne som viser Cronbach's Alpha verdien hvis en sletter et «Item». Overstiges den overordnede Cronbach's Alpha verdien når et «Item» slettes, indikeres det at gjeldende «Item» ikke måler det samme fenomenet som resten. Da må en vurdere om elementet må slettes (Pallant, 2016, s. 104).

3.5.4 Deskriptive analyser

For å få en oversikt over datamaterialet ble det gjennomført to ulike typer deskriptive analyser. Først deskriptiv analyse av frekvensene, altså hvor mange som hadde svart på ulike spørsmål. Deretter sammenligner av gjennomsnittsverdier mellom to eller flere spørsmål for å for eksempel undersøke forskjellen mellom svar avgitt av gutter og jenter på et spørsmål. Ved et tilfelle var det ikke hensiktsmessig å bruke sammenligninger av gjennomsnittsverdier i form av Compere means og deretter means (I SPSS), i stedet ble det brukt en One sample t-test. I utgangspunktet brukes en slik test til å sammenligne gjennomsnittet på en del av eget datasett opp mot et allerede kjent gjennomsnitt. Jeg brukte testen for å få oversikt (One-Sample Statistics) over gjennomsnittsscorene på spørsmål 11, slik at svarene kunne presenteres sammen i en tabell.

3.5.5 Korrelerasjonsanalyser

Metoden som ble brukt for å undersøke korrelasjonen mellom to variabler var «Pearson Product-Moment Correlation» som er en bivariat korrelasjon, hvor koeffisienten (r) kan variere fra -1 til +1. Hvis koeffisienten er 0 vil det si at det ikke er noen korrelasjon mellom variablene. Negativ koeffisient indikerer at når den ene variabelen øker så synker den andre, mens positiv koeffisient indikerer at når den ene variabelen øker så øker også den andre (Pallant, 2016, s. 127). Siden Pearson korrelasjon i hovedsak skal brukes på parametriske variabler, hvor normalfordeling er et kriterium, ble også «Spearman Rank Order Correlation» (ρ) brukt. Spearman ρ er designet til bruk for ordinale og rangert data, og er godt egnet for data som ikke møter kriteriene til Pearson korrelasjon (Pallant, 2016, ss. 132-133). Spearman ρ ble alene brukt i korrelerasjonsanalysen av de dikotome variablene, og sammen med Pearson på resten. Det ble gjort for å ha oversikt over, om den manglende normalfordelingen gav utslag på korrelasjonen. Liten forskjell mellom de tilsvarende verdiene i begge korrelerasjonsanalysene, indikerer at manglende normalfordeling ikke gav særlig utslag.

I korrelasjonsanalysen var det tre former for informasjon jeg var interessert i å undersøke. Det først var validiteten til variabelen, der N måtte være mellom 275 og 289 for å være innenfor de anbefalte 5 % manglende data. Deretter så jeg på signifikansen (sig. 2 tailed) til korrelasjonen som ble uttrykt i tabellen med ingen, en eller to stjerner (**), hvor ingen indikerer ($p > .05$), en stjerne ($p < .05$) og to stjerner ($p < .01$). Graden av signifikans forteller i hvor stor grad en kan stole på at det er en korrelasjon (Pallant, 2016, s. 138). Den siste formen av informasjon var korrelasjon koeffisienten mellom den uavhengige variabelen (Variablen nr. 1) og de avhengige variablene. Ifølge Cohen (1988, ss. 79-80) er $r = .10$ til $.29$ lav-, $r = .30$ - $.49$ middels- og $r = .50$ til 1.0 høy korrelasjon (Pallant, 2016, s. 137).

3.5.6 Regresjonsanalyser

I forlengelsen av korrelasjonsanalysene utførte jeg regresjonsanalyser (Standard Multiple Regression), hvor hensikten er å undersøke hvor mye av variansen av en avhengig variabel, uavhengige variabler er i stand til å forklare (Pallant, 2016, ss. 149-150). Med andre ord så undersøktes for eksempel hvor mye av trivselen i kroppsøvingfaget som kunne forklares av deltakelse i organisert idrett på fritiden. De uavhengige variablene ble valgt ut på bakgrunn av korrelasjonsanalyse, grunnet at regresjonsanalyser blir best når de uavhengige variablene korrelerer sterkt til den avhengige variabelen og svakt til hverandre (Pallant, 2016, s. 159; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 158). Derfor ble bare variablene med en korrelasjons koeffisient på $r > .29$ i forhold til den avhengige variabelen tatt med regresjonsanalysen (Cohen, 1988, ss. 79-80). Regresjonsanalysen gjennomført i flere omganger av hensyn til de uavhengige variablene som korrelerte med hverandre.

Etter analysen evaluertes signifikans nivået i tabellen «Coefficients», hvor en Sig. verdi $p < .05$ indikerte at den aktuelle variabelen gir en unik signifikant forklaring av den avhengige variabelen sett i lys av de andre uavhengige variablene som er med i analysen (Pallant, 2016, ss. 162-163). Deretter så jeg på de uavhengige variablene sin Beta koeffisienten, som er en verdi fra -1 til 1 , hvor jo høyere verdien er (positiv eller negativ) des sterkere unikt bidrag til forklaringen av den avhengige variabelen gir den. Det var størrelsen på verdien som ble vurdert, mens eventuelle negative fortegn ble ignorert i tråd med Pallant (2016, s. 162). Til slutt så jeg på modell sammendraget (Model Summary), på Adjusted R Square verdien som viser ved å gange med hundre, hvor mange prosent av variansen til den avhengige variabelen

som forklares av de uavhengige variablene (Pallant, 2016, s. 162) Ulempen med å dele opp regresjonsanalysen med hensyn til at korrelerende uavhengige variabler kan ha en stor innvirkning på analysen, var at det vanskelig kunne slås fast hvor mye av forklaringen av den avhengige variabelen jeg hadde funnet (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 158). Derfor gjennomførte jeg til slutt en regresjonsanalyse med alle de uavhengige variablene inkludert, for å se hvilken Adjusted R Square verdi de gav samlet sett.

3.5.7 Two-way ANOVA

Både Säfvenbom m.fl. (2015) og Moen m.fl. (2018) peker på at «kjønn» og «graden av deltakelse i organisert idrett har en innvirkning på trivselen i kroppsøvingsfaget. For å undersøke om det er tilfelle for mitt datasett ble disse tre faktorene inkludert i en «Two-way between groups ANOVA test». Graden av deltakelse i fysisk aktivitet på fritiden uten instruktør ble undersøkt i en egen test. En two-way ANOVA undersøker om det er signifikant individuell forskjell i de to uavhengige gruppene, og om det er en signifikant felles forskjell i gruppene opp mot den avhengige variabelen. Med andre ord så undersøkes det hvorvidt det er noen forskjell i trivsel blant de ulike gruppene ut fra grad av aktivitet på fritiden og hvorvidt det er noen forskjell mellom kjønnene. I tillegg undersøkes om det er noen forskjell i trivsel mellom kjønnene ut fra graden av deltakelse i fysisk aktivitet på fritiden. Analysen ble gjennomført i tråd med anbefalingen til Pallant (2016, s. 273).

Det første som undersøkes etter gjennomførelsen av analysen er hvorvidt feil variansen for den avhengige variabelen er lik på tvers av gruppene. Et signifikant resultat ($p < .05$) på Levene's testen indikerer at variansen til den avhengige variabelen på tvers av gruppene ikke er lik. En ønsker med andre ord en signifikans verdi som er $p > .05$ (Pallant, 2016, s. 276). Deretter undersøkes interaksjonen effekten som forteller hvorvidt den ene uavhengige faktorens innvirkning på den avhengige faktoren avhengiges av den andre uavhengige faktoren. Det er tilfelle hvis testen gir en signifikant verdi på $p < .05$. Er ikke interaksjon effekten signifikant kan en undersøke effekten de uavhengige variablene har hver for seg. Som i undersøkelsen av interaksjon effekten er effekten signifikant når $p < .05$ (Pallant, 2016, ss. 276- 277). Verdien som forklarer effektstørrelsen står i kolonnen Partial Eta Squared og regnes som liten på .01, medium på .06 og stor på .138 (Pallant, 2016, s. 212; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 22). Finner en forskjell mellom gruppene i en faktor, er neste steg og undersøke hvor forskjellene ligger. Forskjellene finner en med å seg på Sig. verdiene i

resultatene til Post Hoc testen (under Multiple Comparisons), hvor verdier $p < .05$ indikerer at de er signifikant ulike (Pallant, 2016, s. 277).

3.6 Etiske overveielser

I forkant av datainnsamlingen ble det søkt om godkjenning hos NSD noe som ble innvilget (Vedlegg 5). For å overholde respondentens rettighet om å kunne trekke tilbake sitt samtykke om å delta ble det laget koblingsnøkler som ble oppbevart innelåst i skap hos behandlingsansvarlig institusjon. Deltakerne samt deltakernes lærere som det er noen spørsmål om i undersøkelsen er blitt anonymiserte og kan ikke gjenkjennes, noe de fikk informasjon om både skriftlig og muntlig i forkant og muntlig i etterkant (Vedlegg 1 og 2).

Som tidligere nevnt hadde respondentene 45 minutter på gjennomføringen fra de skrev inn passordet, slik at besvarelsen ikke kunne endres i ettertid. Det ble delt ut et passord til hver respondent, og for de som ikke ønsket å delta ble det samlet inn igjen for å hindre at noen kunne gjennomføre undersøkelse to ganger. I de nevnte tilfellene hvor undersøkelsen ble gjennomført i to ulike klasserom samtidig, var det en voksenperson som påså at respondentene gjorde det de skulle. Kom det opp noen spørsmål mens jeg var i det andre rommet, ble de besvart av meg når jeg kom tilbake. Alle disse tiltakene sammen med oppfordringen om ikke å snakke sammen bli gjort for å sikre best mulig datakvalitet.

4. RESULTAT

I dette kapittelet presenteres hovedfunnene som er gjort etter analysen av datamaterialene som ble samlet inn. Først presenteres datareduksjonen og valideringen av datasettet. Deretter gis en oversikt over respondentene og deres oppfatninger og meninger om kroppsøvningsfaget, før hovedfunnene presenteres i det påfølgende kapittelet. Det som regnes som hovedfunn, er faktorene som kan forklare ulike aspekter som har innvirkning på trivselen i kroppsøvningsfaget og dermed kan være med å svare på problemstillingen: *Hvilke faktorer har innvirkning på ungdomstrinnslevers trivsel i kroppsøvningsfaget?* De to siste del- kapitlene består av henholdsvis de perifere funnene og en oversikt over analysene med tilhørende eksempler. Med perifere funn menes funn som kan svare på forskningsspørsmålene eller funn som har en mer indirekte innvirkning på trivselen i kroppsøvningsfaget.

4.1 Håndtering av manglende data og uteliggere

Totalt endte jeg opp med 289 respondenter, hvor av 11 besvarelser fremsto som mangelfulle eller ikke fullførte. Med «ikke fullførte» menes det at respondenten ikke har trykket på leverknappen etter fullført besvarelse. Etter å ha sett gjennom de mangelfulle besvarelsene ble de besluttet å være seriøse, og ble inkluderte i analysene. Noen av besvarelsene var nok mangelfulle fordi respondentene gikk litt lei, mens det i den ene undersøkelses- klassen var en del som ikke ble ferdige da, forsinkelser i kollektivtransporten førte til at de kom for seint, og fikk knapphet med tid. Som tidligere nevnt ble manglende data håndtert ved at de ble ekskludert i variablene hvor de manglet besvarelse, men inkludert i alle tilfellene hvor svarene var avgitt (Exclude missing pairwise) (Pallant, 2016, ss. 58-59).

De deskriptive analysene (Explore) hvor hensikten var å oppdage mangler og feil i datasettet, viste at de ulike spørsmålene i hovedsak hadde en svarprosent innenfor det som godtas (mindre enn 5 % manglende data) (Tabachnick & Fidell, 2014, s. 97). Spørsmålene hvor mengden manglende data overgikk 5 % var sp. 13, det ene svaralternativet (Skolegården/basketbanen) på spørsmål 16, og to påstander (20.4 «Jeg føler mange i klassen er opptatt hvordan kroppen deres ser ut» og 20.6 «Jeg er ikke fornøyd med kroppen min og mistrives derfor med fysisk aktivitet sammen med jevnaldrende»). Av de åpne spørsmålene som er med i analysene, er svarprosenten godt innenfor det som godtas på to (Hva er det du liker og ikke liker med kroppsøvningsfaget) og langt utenfor på den siste (9.1) som har 136 manglende. Faktorene som er slått sammen av flere spørsmål om samme tema, har også en

godkjent svarprosent, med unntak av faktorene «Opplevelsen med nakenhet» (5,9 % manglende data) og «Andres og eget syn på kropp» (5,9 % manglende data). Siden det ifølge Tabachnick & Fidell (2014, s. 97) ikke finnes noen klare retningslinjer for hvor mye manglende data som kan tolereres, og antall manglende ligger i denne undersøkelsen rett rundt deres anbefaling på 5 %, anses de som innenfor.

Årsaken at antall manglende data på sp.13 er trolig at spørsmålet lignet mye på sp.12, noe en del respondenter gav uttrykk for at var unødvendig. Både sp.12 og 13 ble besluttet utelukket fra analysene grunnet antallet manglende data og at en del av den samme informasjonen fremkommer i andre deler av undersøkelsen. Grunnen til at antall manglende data på svaralternativ 16.2 er på 6,2 % er det ingen god forklaring på. At den er på henholdsvis 5,5 % og 6,2 % på påstandene 20.4 og 20.6 skyldes sannsynligvis at disse to spørsmålene tar opp et sensitivt tema, noe som kan føre til mer manglende data (Grønmo, 2004, s. 183). Det samme nok også gjelder de to faktorene innenfor temaet «Kropp i kroppsøvingstimer». Spørsmål med hensikt å måle et tema, men som på bakgrunn av faktoranalyser viste seg og ikke gjøre det, er blitt utelatt. Det samme gjelder spørsmål og faktorer som ikke ble vurdert valide nok i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Et par av de åpne spørsmålene er også utelatt delvis grunnet aktualitet og delvis grunnet mangel på tid til å inkludere dem.

Som beskrevet i metodekapittelet ble det undersøkt for uteliggere og om de hadde en ødeleggende innvirkning på datasettet. Ved å undersøke forskjellen mellom «Mean» og «5% Trimmed Mean», fant jeg ut at de fleste lå på en forskjell < 0.10 på «objektive» spørsmål (Hvor har dere kroppsøving?). På spørsmål 16.6 «Hvor ofte har dere kroppsøving i klasserommet/gangene?» var forskjellen på 0.12, men det er fortsatt så liten verdi at jeg valgte å beholde uteliggerne. Ellers var det fire andre spørsmål 17.1 (0.12), 17.6 (0.14), 19.1 (0.12) og 19.2 (0.13) som også var litt over grenseverdien på 0.10, men de var marginalt over og ble også besluttet at beholdes (Pallant, 2016, s. 65).

4.2 Gjennomføringen av faktor-, korrelasjon-, og regresjonsanalyser

I dette kapittelet gis en innsikt i resultatene av faktor-, korrelasjon-, og regresjonsanalysene gjennom eksempler. Hensikten er å gi en detaljert oversikt over hva som er gjort, hvordan og hvilke resultater det gav, slik at analysen er mest mulig intersubjektiv (Wormnæs, 1996).

4.2.1 Data reduksjon og validering

For å undersøke hvilke faktorer som spiller inn på trivselen i kroppsøvingen, og i hvilken grad de virket inn, gjorde jeg som tidligere nevnt korrelasjonsanalyser etterfulgt av regresjonsanalyser. I forkant ble det gjort flere faktor- analyser av spørsmål i undersøkelsen som hadde til hensikt å måle det samme. Spørsmålene med tilfredsstillende faktorladninger i henhold til kriteriene beskrevet i metodekapittelet, ble slått sammen til en ny faktor og gitt navn etter hva faktoren måler. Deretter ble reliabiliteten til den nye faktoren sjekket ved å teste faktorens Cronbach's Alpha. Totalt ble ulike spørsmål slått sammen til 13 nye faktorer som målte noe innenfor temaene «Prestasjonsmotivasjon», «Undervisningen», «Fasiliteter», «Kropp i kroppsøvingstimen» og «Fraværsårsaker». I neste avsnitt gis et eksempel på fremgangsmåte. For oversikt over resten av faktor-analysene se tabellen 4.15- 4.22 i vedlegg.

Eksempel. 6 spørsmål som hadde til hensikt å måle elevens oppfatning av lærerens tilnærming til elevene ble tatt med i faktor-analysen som beskrevet i metodekapittelet. Kaiser-Meyer-Olkin verdien kom på .756 som er over den anbefalte verdien på .6. Bartlett's Test of Sphericity viste statistisk signifikans ($p=.001$), og støtter faktor analysen Rotated Factor Matrix viste at spørsmålene målte to ulike faktorer, hvorav 5 innenfor den ene og 1 innenfor den andre. De 5 spørsmålene som målte innenfor samme faktor hadde faktorladninger fra .72 til .44 og ingen av de målte over .3 innenfor den andre faktoren. Spørsmålet som målte noe annet enn de andre, ble tatt bort, mens resten ble slått sammen til en faktor «Lærer og elevrelasjon». Navnet på faktoren tar utgangspunkt i spørsmålet med høyest faktorladning og hensyn til de andre spørsmålene. Reliabilitetsanalysen av «Lærer elevrelasjon» viste at den var valid for 96,5 % av utvalget og hadde en Cronbach's Alpha på .72 som er over .6 og dermed viser en god intern konsistens. Alle faktorene, spørsmålene som inngår og tilhørende Cronbach's Alpha er presentert i tabellen under. Videre i teksten vil disse bli omtalt som faktorer og i tabeller vil det stå F etterfulgt av nr. på faktoren foran den. (Eks. (F1) Håp om å lykkes)).

Tabell 4.22

Oversikt over faktorene

Spørsmål		Nøkkeltall	
Faktor (N)	Sp. etter faktorladning	M (SD)	Cronbach's Alpha
F1: (279)	6.10 Det er gøy uansett hvilken aktivitet vi har* 6.6 Jeg er redd for at noen skal le av meg hvis jeg gjør en feil/tabbe 6.3 Det er alltid noen som klager på meg når jeg gjør en feil 6.8 Kroppsøving er bare gøy når vi har noe jeg er god i 6.11 Jeg ville likt faget bedre hvis tradisjonelle idretter ble tatt bort og erstattet med bevegelsesaktiviteter.	3.23 (.82)	.64
F2 (281)	15.9 Jeg synes det er ubehagelig når andre elever ser på at jeg ikke mestrer 15.8 Noen elever er så hardhendte at jeg blir redd for å bli skadet 15.4 Jeg synes det er ubehagelig å bli testet 15.7 Noen medelever tar så stor plass at jeg ikke får vist hva jeg kan*	3.03 (1.03)	.74
F3 (284)	15.1 Jeg føler jeg mestrer aktivitetene vi har kroppsøvingstimene 15.2 Det er gøy med konkurranser i kroppsøving 15.5 Vi er alltid innom en aktivitet jeg liker i løpet av et skolehalvår	4.04 (.89)	.70
F4 (279)	6.1 Jeg føler kroppsøvlingslæreren min liker meg 10.5 Jeg blir motivert av lærerens tilbakemeldinger 14.6 Aktivitetene blir lagt opp på en måte som gjør at alle kan delta 6.2 Det er bare de som er gode i kroppsøving som får skryt av læreren 7.4 Læreren lar oss være med å bestemme hvordan timene skal være*	3.48 (.78)	.72
F5 (280)	7.1 Læreren viser meg hvordan jeg skal gjøre ting 7.2 Læreren forklarer meg hvordan jeg skal gjøre ting 10.3 Læreren er god til å vise hvordan vi skal utføre teknikken på rett måte 10.1 Læreren pleier å gi oss klare instruksjoner slik at vi forstår hva vi skal gjøre	4.06 (.69)	.84
F6 (281)	6.9 Alt vi lærer i kroppsøvingstimene kan jeg fra før 6.7 Jeg lærer nye ting i løpet av en kroppsøvingstime 14.2 Alle kroppsøvingstimer er like	3.36 (.81)	.55
F7 (281)	18.2 Vi har alltid det nødvendige utstyret til aktiviteten vi har 18.1 Stedet vi har kroppsøving passer alltid til aktiviteten vi har	4.08 (.80)	.70

F8	18.4 Jeg blir motivert av å bruke godt utstyr	3.89	.49
(278)	18.5 Jeg liker idrettsaktiviteter i autentiske omgivelser	(.91)	
F9	19.4 Jeg synes det er kaldt vann i dusjen	2.91	.55
(277)	19.5 Jeg synes garderoben er ekkel	(.95)	
	19.6 Jeg synes vi får for liten tid til å dusje/skifte		
F10	20.1 Jeg synes det går fint å dusje sammen med andre etter timen*	3.54	.68
(272)	19.1 Jeg synes det er greit å dusje etter timen*	(.97)	
	19.8 Dusjing er det jeg liker minst med kroppsøvingsfaget		
	20.3 Jeg liker ikke å være naken sammen med andre i garderoben		
	20.2 Jeg er fornøyd med kroppen min		
F11	20.4 Jeg føler mange i klassen er opptatt av hvordan kroppen deres ser ut	2.45	.50
(272)	20.5 Hvordan kroppen min ser ut er viktig for meg	(.95)	
F12	22.4 Jeg finner på en unnskyldning for å slippe kroppsøving	4.45	.69
(278)	22.5 Jeg IKKE har lyst til å være med i kroppsøvingen	(.79)	
	22.1 Jeg glemmer gymtøy		
F13	22.2 Jeg er syk	3.53	.61
(276)	22.3 Jeg har med melding hjemmefra	(.98)	
	22.6 Jeg er skadet		

*Ordet kroppsøving/kroppsøvingstime/kroppsøvingstimene er tatt bort av hensyn til plass

F1 Håp om å lykkes

F2 Frykt

F3 Mestring

F4 Lærer-elev-relasjon

F5 Lærerens instruksjoner

F6 Variert- og nivåtilpasset undervisning

F7 Opplevelse av overenstemmelse mellom fasilitet og aktivitet

F8 Fasiliteters innvirkning på trivsel og motivasjon

F9 Ytre påvirkning og garderobeopplevelse

F10 Opplevelse med nakenhet

F11 Opplevelse av andres syn- og eget syn på kropp

F12 Fraværsårsaker som knyttes sammen med et ønske om å slippe

F13 Fraværsårsaker som knyttes sammen med manglende mulighet til å delta.

4.2.2 Sammenhengene mellom faktorene

Eksempel på regresjonsanalyse

For å finne ut hvilke faktorer som kunne forklare ulike fenomen, og hvor mye av fenomenet de kunne forklare, ble det som tidligere nevnt brukt regresjonsanalyser (Standard Multiple Regression). I undersøkelsen av hvilke faktorer og enkeltspørsmål som kunne forklare trivselen i kroppsøvingsundervisningen, ble faktorene med en korrelasjons koeffisient $r > .29$ tatt med (Cohen, 1988, ss. 79-80). Med hensyn til regresjonsanalysen som blir best hvis de variablene har en lav korrelasjon seg imellom, ble faktoranalysen delt opp i 4 (Pallant, 2016, s. 159; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 158). Den første runden var med faktorene 21. «Fravær», 28. «Organiserte aktiviteter» (F1) «Håp om å lykkes» og (F8) «Fasiliteters innvirkning på motivasjon». Analysen viste at alle variablene gav en unik signifikant ($p < .05$) forklaring av den avhengige variabelen. Beta koeffisientene viste at (F1) «Håp om å lykkes» forklarete mest av variansen. Adjusted R Square verdien viser at variablene forklarer 51,6 % av variansen til faktoren «Trivsel i kroppsøvingsfaget» (Tabell 4.28). Samme fremgangsmåte ble gjort med de resterende variablene, før alle ble samlet og tatt med i en regresjonsanalyse for å undersøke den samlede Adjusted R Square verdien. Den samlede Adjusted R Square verdien viser at variablene forklarer 66 % av variansen til «trivselen» (Tabell 4.25).

4.3 Oversikt over respondentene

I dette kapittelet gis en oversikt over bakgrunnsinformasjonen til respondentene, hva de opplever å møte i kroppsøvingsfaget, hvor godt de oppgir at de trives og i hvilken grad de er fornøyd med undervisningen.

4.3.1 Bakgrunnsinformasjon

Av bakgrunnsinformasjon er det som tidligere nevnt bare samlet inn informasjon om hvilket kjønn respondentene har og hvilket kvartal de er født i. Som det fremkommer i tabellen under er respondentene relativt jevnt fordelt både når det gjelder kjønn og når det gjelder fødselskvartal.

Tabell 4.1

Bakgrunnsinformasjon (N=289)

Karakteristikk:	N	%
Kjønn		
Gutter	140	48,8
Jenter	149	51,6
Fødselskvartal		
1. Kvartal	60	20,8
2. Kvartal	73	25,3
3. Kvartal	82	28,4
4. Kvartal	74	25,6

Respondentene er også jevnt fordelt over de 4 kvartalene med tanke på kjønn. Blant jentene er 22,8% født i 1. kvartal, 29,5% født i 2., 24,8% i 3. og 22,8 % født i 4. kvartal. 18,5% av guttene er født i 1., 20,7% er født i 2., 33,6 % er født i 3. og 27,1 % er født i 4. kvartal

4.3.2 Trivsel i kroppsøvfingsfaget

I dette delkapittelet kommer en kort presentasjon av respondentenes svar på spørsmålet «Hvor godt liker du kroppsøvfingsfaget?», samt deres svar på påstandene «Jeg er fornøyd med måten faget blir undervist på» og «Jeg skulle ønske at faget ble undervist på en annerledes måte?». Disse spørsmålene er som tidligere nevnt hentet fra undersøkelsen til henholdsvis Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018) og Säfvenbom, Haugen & Bulie (2018) og resultatene blir sammenlignet med deres resultater. Videre blir resultatene av de åpne spørsmålene «Hva er det du liker med kroppsøvfingsfaget?» og «Hva er det du ikke liker med kroppsøvfingsfaget?» presentert.

Tabell 4.8

Svar på spørsmålet «Hvor godt liker du kroppsøvfingsfaget?» (N=289)

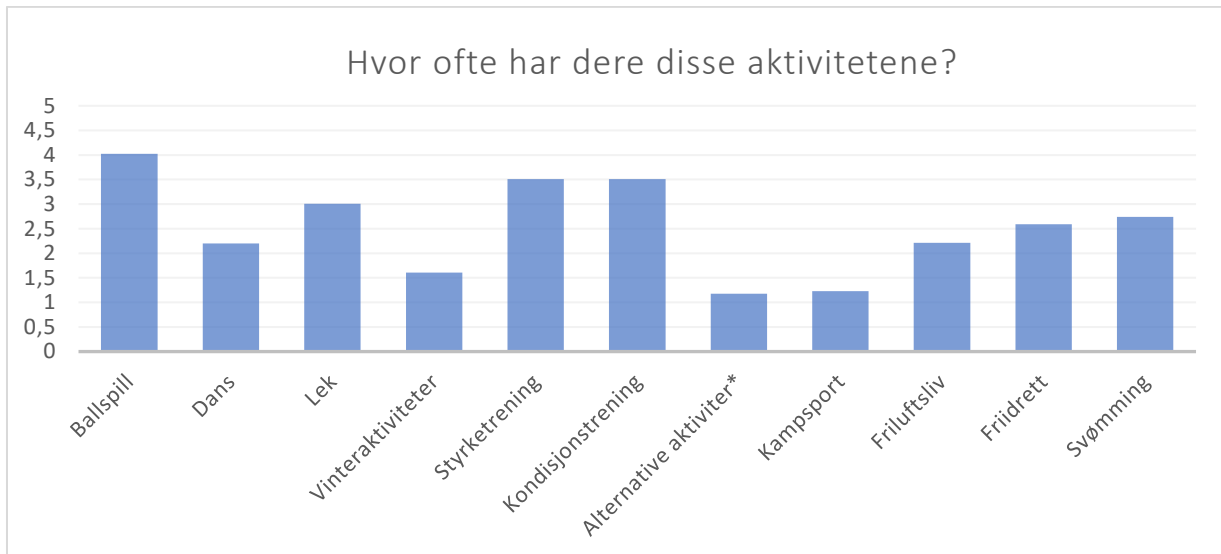
Svar:	N	%
Veldig dårlig	5	1,7
Dårlig	15	5,2
Verken godt eller dårlig	42	14,5
Godt	105	36,3
Veldig godt	122	42,2

På spørsmålet om hvor godt liker du kroppsøvfingsfaget svarer 78,5 % av respondentene at de liker faget «Veldig godt» eller «Godt», 14,5 % svarer «Verken godt eller dårlig» og 6,9 % oppgir at de liker faget «Dårlig» eller «Veldig dårlig».

I tråd med undersøkelsen til Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015), undersøkte jeg som tidligere nevnt tilfredsheten med kroppsøvfingsundervisningen. Svaralternativet «*I like PE, but it could be provided differently*» måler som nevnt i metodekapittelet både at respondenten liker kroppsøving, og at respondenten ønsker forandring. Siden en da ikke kan vite hvilken av delene respondenten tillegger størst vekt, ble det i denne undersøkelsen spurt om begge deler gjennom to separate påstander. På påstanden «Jeg er fornøyd med måten faget blir undervist på», svarer 50,7 % «I stor grad», 17,4 % svarer «I veldig stor grad», 21,2 % at de «I noen grad» er fornøyde, mens 10,7 % svarer at de i liten- eller svært liten grad er fornøyde. 16,1 % svarer at de i liten- eller svært liten grad ønsker at faget skulle blitt undervist på en annerledes måte. 36,6 % svarer «I noen grad», 28,3 svarer «I stor grad» og 19,0 % svarer «I veldig stor grad» (Tabell 4.10). Svarene tegner et bilde av at elevene i hovedsak er fornøyde med undervisningen i kroppsøvfingsfaget, men at de også i stor grad ønsker en eller annen form for endring i undervisningspraksisen.

4.3.3 Innhold i kroppøvingstimen, undervisningsrom og fravær

Figur 4.1



Alternative aktiviteter*: med dette alternativet menes aktiviteter som parkour, skating og terrengsykling etc.

Skala: *Veldig ofte- Ofte- Av og til- Sjelden- Aldri*

Figuren ovenfor viser en gjennomsnittlig oversikt over hvor ofte elevene oppgir at de opplever å ha de ulike aktivitetene. Ballspill og grunntrening (styrketrening og kondisjonstrening) er det respondentene opplever de har oftest. Alternative aktiviteter ($SD = .53$) og kampsport ($SD = .60$) er det ganske brei enighet om at de veldig «sjelden» eller «aldri» har. Dans som trekkes frem av Moen m.fl. som en aktivitet som praktiseres for lite ut fra vektingen i læreplanen, blir ifølge gjennomsnittsscoren ($M = 2.20$ og $SD = .84$) betegnes som en aktivitet som elevene sjelden møter i kroppøvingundervisningen. I hvilken grad respondentene er fornøgte med tidsbruken og utvalget av aktiviteter presenteres i neste hovedkapittel.

Respondentene oppgir at kroppøvingundervisningen ofte foregår i en gymsal eller en idrettshall ($M = 4.81$ og $SD = .45$). Videre oppgis det at fotballbanen ($M = 2.63$ og $SD = 1.06$) og svømmehallen ($M = 2.64$ og $SD = 1.22$) blir brukt av og til, mens resten de resterende alternativene oppgis at sjelden eller aldri brukes. På neste spørsmål ble respondentene bedt om å oppgi hvor de ønsker at undervisningen skal foregå. Undersøkelsen viser at elevene er relativt fornøgte med hvor undervisningen praktiseres, men ønsker at litt mindre tid brukes inne i gymsalen, og litt mer tid brukes på fotballbanen, i naturen og på skolegården/basketbanen.

Ifølge svarene på spørsmål 21. «Hvor mye fravær i kroppsøvningsfaget har du det siste skolehalvåret?» (N= 280) har 52,5 % ingenting fravær, 37,1 % har 2-5 timer fravær, 6,1% har 6- 10 timer og 4,3 % har mer enn 10 timer fravær. Ved å sammenligne gjennomsnittsscoren med grunnene til at en ikke er tilstede i kroppsøvningsundervisningen, vises hvilke grunner som oppgis av de ulike gruppene. Gruppen så oppgir at de ikke har noe fravær, oppgir naturlig nok at de sjelden eller aldri forklarer sitt fravær med noen av alternativene. For gruppen med 2-5 timers fravær, forklares det i størst grad med at «Jeg er syk», «Jeg har med melding hjemmefra» og «Jeg er skadet». Det samme er tendensen for den neste gruppen, mens gruppen med mer enn 10 timer fravær forklares fraværet i størst grad med «Jeg er skadet», «Jeg har ikke lyst til å være med i kroppsøvingen» og «Jeg er syk». Til mer fravær enn har jo lavere blir gjennomsnittsscorene, som gir mening da mer fravær gir oftere forklaringer av fraværet. Alternativet «Jeg finner på en unnskyldning for å slippe kroppsøving» har en høy gjennomsnittsscore for de tre gruppene med minst fravær $M \approx 4.50$, mens for gruppen med mest fravær er den på $M = 3.42$, noe som tyder på at de bruker denne forklaringen av og til. Funnene tegner et bilde av at respondentene i liten grad har mye fravær og at det fraværet de har forårsakes av helserelaterte grunner som sykdom eller skade. Gruppen med mest fravær virker å like faget dårlig, da forklaringene i mye større grad enn hos de andre gruppene går på at de ønsker å slippe å delta.

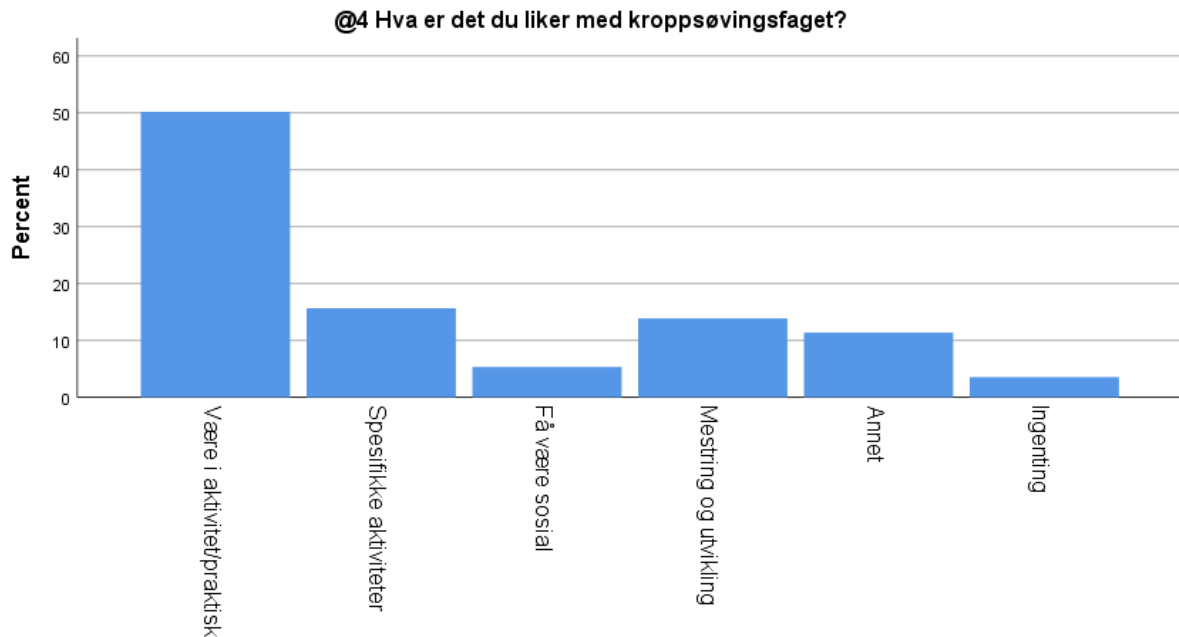
4.4 Hovedfunn

Her presenteres funnene om hvorfor elever trives i kroppsøvningsfaget, eller hvorfor de ikke trives. Først gis en oversikt over hva respondentene har svart på de tre åpne spørsmålene «Hva er det du liker med kroppsøvningsfaget?», «Hva er det du ikke liker med kroppsøvningsfaget?» og «Hvordan skulle du ønske at faget ble undervist annerledes?». Deretter presenteres funnene fra korrelasjonsanalysen og regresjonsanalysene av hvilke faktorer som i større eller mindre grad påvirker trivselen i faget og tilfredsheten med undervisningen.

4.4.1 Hva liker og misliker elever med kroppsøvningsfaget

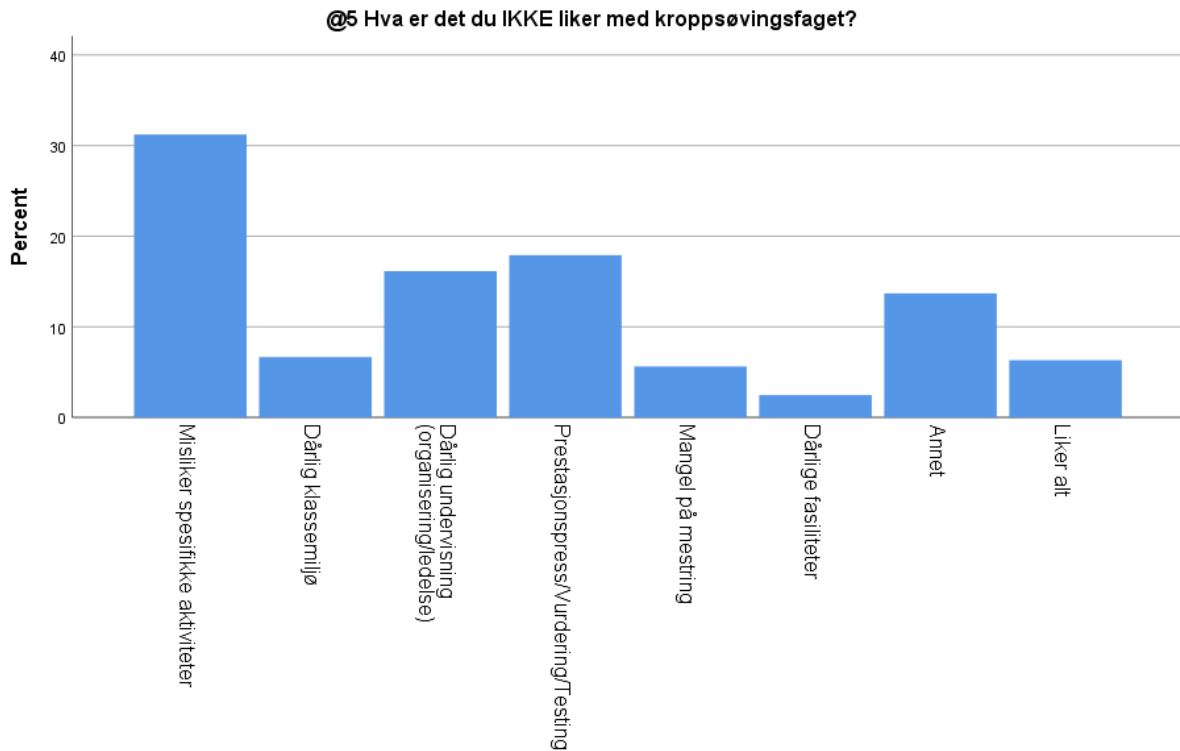
Figur 4.2 er en oversikt i prosent over hva respondentene har svart på spørsmålet «Hva er det du liker med kroppsøvningsfaget?». Figur 4.3 gir en tilsvarende oversikt over hva respondentene oppgir at de ikke liker med faget.

Figur 4.2



På spørsmål 4. «Hva er det du liker med kroppsøvningsfaget?» (N=281) svarer 50,2 % at det å være i fysisk aktivitet eller det å være i fysisk aktivitet som et avbrekk i en ellers stillesittende skolehverdag, er det de liker. 15,7 % oppgir at det er spesifikke aktiviteter som for eksempel «volleyball» som er det de liker, 13,9 % svarer at de liker å oppleve mestring eller utvikling i form av for eksempel «...at man får muligheten til å prøve nye sporter man aldri har prøvd ...». Det å få være sosial oppgis av 5,3 % som det de liker med faget, mens 3,6 % svarer at de ikke liker noen ting. Av de 11,4 prosentene som har svart noe annet, finner vi svar som at faget er «*variert*» og at kroppsøvingen gjør «...at du holder deg i form og det får deg til å føle deg bra, ...» (Tabell 4.10). Ved sammenligning av gjennomsnittene med «Hvor godt en liker kroppsøvningsfaget» ser en liten forskjell mellom i hva som er oppgitt som trivselsfremmende med faget, og oppgitt trivsel. Unntaket er de som oppgir at de ikke liker noe, som har en gjennomsnittsscore på $M=1,70$ ($SD=,68$). Resten ligger på $M\approx 4,00$ ($SD\approx ,85$), mens «Mestring og utvikling» ligger litt høyere med $M= 4,49$ ($SD= ,68$) (Tabell 4.13). Metoden med å sammenligne gjennomsnittsscorene gir ingen sikre svar, da antallet respondenter innenfor hver svar- kategori er veldig forskjellig, men kan gi en indikasjon.

Figur 4.3

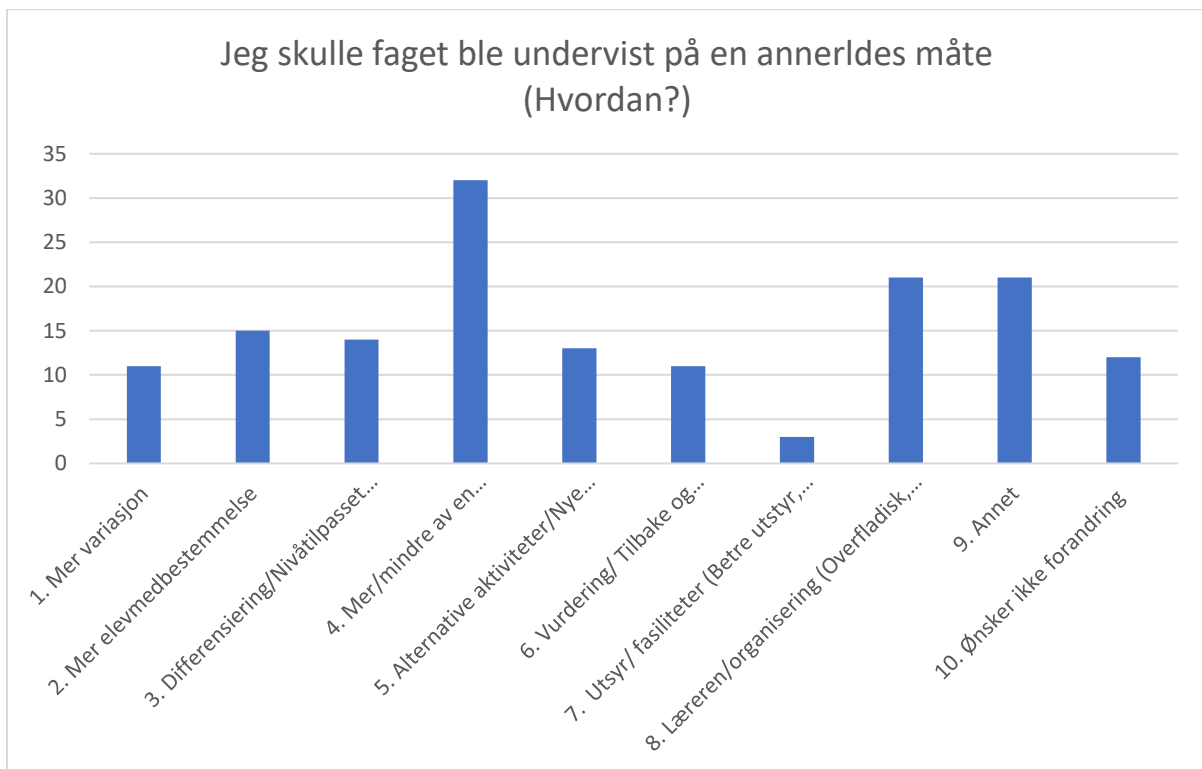


Grunnen som oppgis hyppigst på spørsmålet «Hva er det du ikke liker med kroppsøvfingsfaget?» er at de misliker spesifikke aktiviteter (31,2 %). 17,9 % oppgir at de misliker å oppleve prestasjonspress eller er misfornøyde med vurderingene eller tester og 16,1 % svarer at dårlig undervisning er det de ikke liker med faget. De resiterende er der relativt få som har oppgitt, med henholdsvis 6,7 % (Dårlig klasse miljø), 5,6 % (Mangel på mestring) og 2,5 % (Dårlige fasiliteter) (Tabell 4.11). Ser vi på hvilke aktiviteter som mislikes (N=89) er «Fysisk trening (Styrke/kondisjon)» som oppgis av flest respondenter (33,7 %) etterfulgt av «Ballspill» (16,9 %) (Tabell 4.12).

4.4.2 Hva ønskes at endres på i kroppsøvfingsundervisningen

Etter at respondentene hadde blitt spurt om å ta stilling til påstanden «Jeg skulle ønske faget ble undervist på en annerledes måte», ble de som ønsket forandring spurt om å oppgi hvordan de ønsket å forandre faget.

Figur 4.4



Figur 4.4 viser frekvensen, IKKE prosenten.

Svarene (N=153) på spørsmål 9.1 er relativt jevnt fordelt utover de ulike svar-kategoriene, med ønsket om mer eller mindre av en eller flere spesifikke aktiviteter som den mest representerte med 20,9 %, men hvilke aktiviteter varierer. I motsatt ende av skalaen ligger utstyr og/eller fasiliteter er på 2,0 % (Tabell 4.14). Ut fra svarene er det tilsynelatende liten enighet hva som bør endres i faget.

4.4.3 Faktorer og enkeltstående spørsmål som har innvirkning på trivselen

På bakgrunn av korrelasjonsanalysen og regresjonsanalysene tegner det seg et bilde av at opplevelse av at «mestring» og «håp om å lykkes» er faktorene som har størst innvirkning på trivselen i kroppsøvningsfaget. Kjønn og når på året en er født ser ut til å ha liten eller ingen innvirkning, noe som også gjelder i stor grad faktorene om fasiliteter. Faktorene som var med i korrelasjonsanalysen for å sjekke sammenhengen med «Trivsel i kroppsøvningsfaget» var faktorer innenfor de fem nevnte temaene «Prestasjonsmotivasjon», «Undervisningen», «Fasiliteter», «Kropp i kroppsøvingstimene» og «Fraværsårsaker», samt de enkeltstående spørsmålene: «Kjønn», «Fødselskvartal», «Fravær», «Hvor godt liker du å være i aktivitet?», «Ønsket om å være i aktivitet når en blir eldre», «Fornøyd med undervisningen», «Ønsket om

å forandre undervisningen» og graden av trening på fritiden med og uten instruktør/trener. Faktorene og de enkeltstående spørsmålene som hadde en korrelasjonskoeffisient på .29 eller høyere (Cohen, 1988) ble som tidligere nevnt i metodekapittelet, tatt med ei regresjonsanalyse (Tabachnick & Fidell, 2014). Videre i delkapittelet presenteres faktorene innenfor de ulike temaene og deres innvirkning på trivselen i kroppsøvingsfaget.

Tabell 4.32

Korrelasjonsanalysen av faktorer og enkeltspørsmål som kan ha en innvirkning på trivselen i kroppsøvingsfaget

	Korrelasjon	
	R	Sig. (2-tailed)
Trivsel i KRØV (N=289)		
F3 Mestring	.63	.01
Hvor godt liker du å være i aktivitet	.60	.01
F 12 Fraværsårsaker- ønsket om å slippe	.57	.01
F1 Håp om å lykkes	.55	.01
Fornøyd med undervisningen	.54	.01
	.47	.01
Ønsket om å være i fysisk akt. senere	.43	.01
F8 Fasiliteters innvirkning på trivsel..	.43	.01
F4 Lærer-elev-relasjon	-.43	.01
Fravær	.38	.01
Trening på fritid m/Instruktør	.38	.01
Trening på fritid u/Instruktør	.35	.01
F10 Opplevelsen med nakenhet	-.33	.01
Ønsket om å forandre undervisning	.32	.01
F2 Frykt	.28	.01
	.28	.01
F6 Variert og nivåtilpasset underv.	.28	.01
F5 Lærerens instruksjoner	.13	.05
F7 Opplevelse av fasilitet og akt.	-.12	.05
Kjønn		

Fødselskvartal	.	.
F9 Ytre påvirkning og garderobe
F11 Andres og eget syn på kropp	.	.
F13 Fraværsårsak, kan ikke delta	.	.

Note: Korrelasjonsanalysen: Elementene (faktorer og enkeltspørsmål) er ordnet i synkende rekkefølge ut fra hvor sterk korrelasjon målt med «Trivsel i kroppsøving».

Prestasjonsmotivasjon

Analysene viser at det er en klar sammenheng mellom trivselen i kroppsøvingfaget og opplevelsen av mestring (M= 4.04, SD= .89) og håp om å lykkes (M= 3.23, SD= .82) (tabell 4.22), samt at disse to faktorene er med i forklaringen av hva som påvirker graden av trivsel (Tabell 4.24). Av analysen fremkommer det også at disse to faktorene har en sterk korrelasjon ($r=.52$) seg imellom (Tabell 4.22). Dermed er nærliggende å tenke at jo oftere en opplever å mestre aktivitetene en møter i kroppsøvingfaget, jo større blir håpet om å lykkes med en lignende aktivitet. Videre kan det tenkes at viss en har håp om å lykkes med en aktivitet, vil en kunne være både mer iherdig og mer utholdende i forsøket. Motsatt så vil mangelen på mestring og håp om å lykkes tenkelig føre til at en ikke orker å prøve i samme grad, og heller ikke vil like å være med. Faktoren «Frykt» (M= 3.03, SD= 1.03) har en middels korrelasjon med trivsel i kroppsøvingfaget ($r=.32$) (Cohen, 1988). Regresjonsanalysen viser at denne faktoren kan ha en innvirkning på graden av trivsel, men at den er liten.

Undervisningen

De tre faktorene som måler ulike aspekter av temaet «Undervisning», viste ifølge korrelasjonsanalysen at det var middels eller liten sammenheng med trivselen i faget. Både «lærerens instruksjoner» (M= 4.06, SD= .69) og «varierte og nivåtilpasset undervisning» (M= 3.36, SD= .81) gav en korrelasjonskoeffisient på ($r=.28$) $p < 0.01$, som er helt på grensen til middels ifølge Cohen (1988). «Lærer-elev-relasjonen» (M= 3.48, SD= .72) har en koeffisient på ($r=.43$) $p < 0.01$, og regresjonsanalysen viser at faktoren gir en signifikant forklaring av variansen til den avhengige variabelen «Trivselen i kroppsøvingfaget» (Tabell 4.26 og 4.28).

Det enkeltstående spørsmålet som omhandler graden av tilfredshet med undervisningen (Jeg er fornøyd med måten faget blir undervist på), viser sterk korrelasjon ($r=.54$) med trivselen i

kroppsøvningsfaget. I en regresjonsanalyse bestående av alle de enkeltstående spørsmålene som var inkludert i korrelasjonsanalysen, fremkommer det at tilfredsheten med undervisningen forklarer tredje mest av variansen (Tabell 4.27). «Hvor godt en liker å være fysisk aktiv» og «Hvor mye fravær en har» måler litt mer. Korrelasjonsanalysen viser en sterk sammenheng mellom graden av tilfredshet med undervisningen og de tre faktorene som måler ulike aspekter med undervisningen, samt middels-sterk korrelasjon med «Håp om å lykkes» ($r=.48$) og «Mestring» ($r=.49$) (Tabell 4.22) Regresjonsanalysen av disse fem faktorene viser en Adjusted R Square på 63,3 %, hvor faktoren som forklarer mest av variansen er «Lærer-elev-relasjon», etterfulgt av «Variert- og nivåtilpasset undervisning», «Mestring» og «Lærerens instruksjoner» (Tabell 4.29). Analysen viser at tilfredshet med undervisningen og trivselen i kroppsøvningsfaget er tett forbundet, og at «Lærer-elev-relasjonen» er en viktig faktor. Det kan tenkes at det som mangler av forklaringen av variansen til tilfredsheten med undervisningen er undervisningens innhold, da det nevnes hyppig i både det respondentene oppgir at de liker med faget (tabell 4.10) og hva de ikke liker (tabell 4.11).

I sammenligningene av gjennomsnittsscorene til trivselen i kroppsøvningsfaget og hva en liker og ikke liker med kroppsøvningsfaget er det i noen grad er sammenheng mellom hva de har svart og graden av trivsel. På spørsmålet om hva de liker med faget er det de som oppgir «Mestring og utvikling» som liker faget best ($M= 4.49$, $SD= .68$) tett etterfulgt av å «Få være sosial» ($M= 4.33$, $SD= .72$) og «Være i aktivitet og at det er en avveksling fra teorifagene» ($M= 4.29$, $SD= .82$). De som svarer at «Ingenting» på dette spørsmålet oppgir det samme på spørsmålet om trivselen i faget ($M= 1.70$, $SD= .96$). På spørsmålet om hva de ikke liker med faget er det de som oppgir «Prestasjonspress/Vurdering/Testing» ($M= 3.71$, $SD= .90$) og «Dårlig klassemiljø» ($M= 3.74$, $SD= 1.28$) som trives dårligst. De som oppgir at de «Liker alt» ($M= 4.83$, $SD= .38$) og «Dårlige fasiliteter» ($M= 4.71$, $SD= .49$) liker faget best. De som har avgitt svar innenfor de resterende kategoriene har en gjennomsnittsverdi på $M\approx 4.20$. For full oversikt se tabell 4.13.

Fasiliteter

Som tidligere nevnt fremkommer det av spørsmålet om hva en ikke liker med kroppsøvningsfaget (tabell 4.11) og sammenligningen av gjennomsnittsscore mellom trivsel i kroppsøvningsfaget og hva en ikke liker (tabell 4.13), at fasiliteter ikke har en stor innvirkning på trivselen i faget. Dårlige fasiliteter er det veldig få (2,5 %), som oppgir som grunn og sammenligningen av gjennomsnittsscoren viser at ($M= 4,71$, $SD= .49$) denne gruppen består

av personer som liker faget svært godt. Korrelasjonsanalysen viser at det ikke er sammenheng mellom trivsel i faget og «Ytre påvirkninger og garderobeopplevelse» ($M= 2.91$, $SD= .95$), som måler for eksempel dusjfasiliteter og i hvilken grad de synes garderoben er ekkel. Opplevelsen av hvor godt fasilitetene passer sammen med aktivitetene som skal bedrives ($M= 4.08$, $SD= .80$), viser også liten grad av korrelasjon. Den siste faktoren som er «Fasiliteters innvirkning på motivasjonen» ($M= 3.89$, $SD= .91$) viser en middels korrelasjon ($r= .43$) og forklarer en signifikant, men relativt liten del av variansen til trivselen i faget.

Funnene forstås som at fasiliteter kommer litt i andre rekke av hva som er viktig for trivselen i faget. Det er tenkelig at dårlige fasiliteter er en subjektiv vurdering, og at fasilitetene er noe konstant som i stor grad anses som uforanderlig og noe en tilvendes. Aspekter ved fasiliteter som elevene anser som foranderlige, ser ut til å ha en litt større innvirkning på trivselen. Hvis det for eksempel blir lagt opp til friidrett inne i en liten gymsal, vil det med mindre det har en uttalt hensikt, kanskje oppleves som useriøst og påvirke motivasjonen og dernest også trivselen.

Kropp i kroppsøvingstimer

Siden det i dagens samfunn er mye fokus på kropp og hvordan en «bør» se ut, var jeg nysgjerrig på i hvilken grad kroppen og eventuelt kroppspress har en innvirkning på trivselen i faget. På spørsmålet om hva en misliker med kroppsøvingfaget ble det av noen oppgitt at kroppspress og det å bli sett på når en beveger seg som grunner, men det var så få at de ble plassert inn under kategorien annet. Hvordan en opplever at andre ser på kroppen og hvordan en selv ser på kroppen ($M= 2.45$ og $SD= .95$) viser ingen signifikant korrelasjon med trivselen i faget. Hvordan en opplever det å være naken sammen med andre i dusj og garderobe ($M= 3.54$, $SD= .97$) har derimot en middels sammenheng ($r= .35$) med trivsel (Tabell 4.22). En oppfatning er at det er større fokus på kropp blant jenter, og korrelasjonsanalysen viser at det er en signifikant, men liten sammenheng mellom «Opplevelse med nakenhet» ($r= -.18$) og kjønn og litt større mellom kjønn og «Opplevelse av andres syn- og eget syn på kropp» ($r= -.20$) (Tabell 4.24). En sammenligning av gjennomsnittsscorene med opplevelsen med nakenhet som den avhengige variabelen viser at en større andel av guttene synes det er gårfint, men at forskjellen ikke er så stor ($M: G= 3.71/J= 3.37$ og $SD: G= .85/J= 1.04$).

Fravær

Korrelasjonsanalysen viser at det er en negativ middels sammenheng mellom mengden fravær ($r = -.43$) og trivselen i kroppsøvningsfaget, som vil si at når fraværet øker så synker trivselen og motsatt. Det gir mening i form av at hvis en ikke liker faget så er en mer tilbøyelig til å ikke ønske å delta, enn hvis en liker faget veldig godt. Respondentene ble som tidligere nevnt spurt om å oppgi grunnene til fraværet, og disse grunnene ble slått sammen til to nye faktorer. Den ene faktoren «Fraværsårsaker som kjennetegnes av at en ikke har mulighet til å delta» viser ingen korrelasjon med trivselen i faget. Den andre «Fraværsårsaker som kjennetegnes av et ønske om å slippe å delta» viser derimot en sterk korrelasjon ($r = .57$).

Gjennomsnittsscorene til faktorene er henholdsvis $M = 3.53$ ($SD = .98$) og $M = 4.45$ ($SD = .79$). Det indikerer at respondentene i snitt sjelden eller aldri «ønsker» å slippe kroppsøvningsundervisningen. Fraværet skyldes med andre ord i hovedsak årsaker som kjennetegnes med at elevene ikke kan delta. Likevel gir den sterke sammenhengen mellom fravær og trivsel et inntrykk av at de som ikke liker faget i større grad ønsker å slippe å delta.

Aktivitet på fritiden

I undersøkelsen ble respondentene spurt om hvor ofte de driver med trening med instruktør, og hvor ofte de driver med trening/aktiviteter uten instruktør. Spørsmålet om hvor ofte en driver med trening med instruktør/trener forstås som både organisert idrett og andre treningsformer som gruppetimer på treningssenter og danseopplæring med instruktør eller lignende. For enkelhetsskyld omtales dette spørsmålet videre som organiserte aktiviteter. Spørsmålet om hvor ofte en driver med trening uten instruktør/trener forstås som aktiviteter som igangsettes og utføres av en selv eller en likeverdig part og omtales videre som uorganiserte aktiviteter. 69,4% svarer at de driver med organiserte aktiviteter en gang i uken eller oftere og 74,8 % oppgir at de driver med fysisk aktivitet uorganisert mer enn 1 gang i uken. 24,5 % svarer de aldri er i aktivitet organisert og 9,4 % svarer at de aldri er i uorganisert (Tabell 4.2).

En sammenligning av gjennomsnittsscorene viser at jo oftere en er fysisk aktiv på fritiden, jo bedre oppgir en at en trives i kroppsøvningsfaget. Et unntak er at de som er aktive organisert en gang i uken. De oppgir en høyere trivsel enn de som er aktive med instruktør 2-3 ganger i uken. Standardavviket for gruppen som er aktive uorganisert 2-3 ganger ($SD = 1.07$) i uken er noe høyere enn de andre svaralternativene ($SD \approx .76$) med unntak av «Aldri» ($SD = 1.12$), som indikerer at det er delte meninger i gruppen. De som er aktive i organiserte aktiviteter mer enn 3

ganger i uken oppgir høyest trivsel ($M= 4.58$) og de som oppgir at de aldri er aktive uorganisert har lavest trivsel ($M= 3.27$) i kroppsøvingsfaget. Enigheten i gruppen øker jo oftere en er i aktivitet (Tabell 4.7). Korrelasjonsanalysen viser at det er en middels sammenheng mellom trivsel i kroppsøving og deltakelse i organiserte aktiviteter ($r= .38$) og uorganiserte aktiviteter ($r= .38$) (Tabell 4.23). Regresjonsanalysen viser at både deltakelse i organiserte- og uorganiserte aktiviteter har en innvirkning på trivselen, men at den en ikke har mye større innvirkning enn den andre (Tabell 4.24).

Tidligere studier på feltet viser til at graden av deltakelse i organisert idrett og kjønn har en innvirkning på trivselen i kroppsøvingsfaget (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015). Som nevnt i metodekapittelet ble disse faktorene inkludert i en Two-way between-groups ANOVA for å undersøke om det også var tilfelle for denne datainnsamlingen. De enkeltstående spørsmålene fysisk aktivitet på fritiden organisert og uorganisert er som tidligere nevnt delt inn i grupper avhengig av hyppighet (Gruppe 1: Aldri, Gruppe 2: Mindre enn 1 gang i uken, Gruppe 3: 1 gang i uken, Gruppe 4: 2-3 ganger i uken, Gruppe 5: Mer enn 3 ganger i uken). Levene's testen for både analysen med aktiviteter organisert og uorganisert gav signifikansverdier på $p < .05$. Analysen av de uavhengige variablene «Kjønn» og «Trening på fritiden med instruktør/trener» gav ingen statistisk signifikant interaksjons effekt $p= .79$. Det samme var tilfelle for analysen med faktoren «Trening på fritiden uten instruktør/trener» $p= .91$. I den førstnevnte analysen viste derimot «Trening på fritiden med instruktør/trener» en statistisk signifikant effekt $p= .001$, og effektstørrelsen er stor (partial eta squared = .17) (Pallant, 2016, s. 212; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 22). Post hoc sammenligningen hvor Turkey HSD ble brukt, indikerte at gjennomsnittscoren for «Aldri» ($M= 3.56$, $SD= .11$) er statistisk signifikant forskjellig fra gruppene «2-3 ganger i uken» ($M= 4.23$, $SD= .10$) og «Mer enn 3 ganger i uken» ($M= 4.58$, $SD= .10$).

Både «Kjønn» $p= .02$ og «Uorganiserte aktiviteter» $p= .001$ viste en statistisk signifikant effekt hver for seg. For «Kjønn» er effektstørrelsen liten (partial eta squared = .02), mens for «Uorganiserte aktiviteter» er den stor (partial eta squared = .15) (Pallant, 2016, s. 212; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 22). Siden kjønn bare består av to grupper er det ikke mulig å inkludere variabelen i en post hoc test. Post hoc (Turkey HSD) sammenligningen for «Uorganiserte aktiviteter», indikerer at gruppen «Aldri» ($M= 3.23$, $SD= .18$) er statistisk

signifikant forskjellig fra gruppene «1 gang i uken» (M= 4.11, SD= .11), «2-3 ganger i uken» (M= 4.33, SD= .10) og «Mer enn tre ganger i uken» (M= 4.11, SD= .12). Gruppen «Mindre enn 1 gang i uken» (M= 3.72, SD= .14) er signifikant forskjellig fra «2-3 ganger i uken» (M= 4.33, SD= .10) og «Mer enn tre ganger i uken» (M= 4.11, SD= .12).

Kjønn

Sammenligning av gjennomsnittsscorene til «kjønn» og «trivsel i kroppsøvfingsfaget» viser at guttene liker faget litt bedre enn jentene (M= 4,24/ 4,01), men forskjellen er veldig liten.

Korrelasjonsanalysen viser at det er en liten og signifikant ($p < .05$) sammenheng mellom kjønn og trivsel i kroppsøvfingsfaget ($r = -.12$). Korrelasjonsanalysen viser at kjønn har størst signifikant sammenheng med variablene «Frykt» ($r = -.29$) og «Mestring» ($r = -.22$) (Tabell 4.23). Videre viser en sammenligning av gjennomsnittene at jenter si større grad enn gutter opplever frykt i møte med kroppsøvfingsfaget (M= 2.74/ 3.34). Jenter oppgir også i mindre grad enn gutter at de opplever mestring (M= 3.86/ 4.23), men her oppgir begge grupper relativt høy grad av mestring.

Hvor godt en liker å være i fysisk aktivitet

Enkeltspørsmålet som ifølge analysene hadde størst sammenheng med trivselen i faget er hvor godt en liker å være i aktivitet ($r = .60$). I regresjonsanalysen sammen med alle faktorene og enkeltspørsmålene $r > .29$, forklarer nevnte enkeltspørsmål tredje mest av variansen (Tabell 4.24).

Korrelasjonsanalysen viser at av de faktorene slått sammen av flere spørsmål er det «Mestring» ($r = .50$) og «Håp om å lykkes» ($r = .39$) som har størst sammenheng med hvor godt en liker å være i aktivitet. Av enkeltspørsmålene viser korrelasjonsanalysen sammenheng med ønsket om å være fysisk aktiv når en blir eldre ($r = .64$), trivselen i kroppsøvfingsfaget ($r = .60$) hvor ofte en er i aktivitet på fritiden organisert ($r = .43$) og hvor ofte en er i aktivitet på fritiden uorganisert (Tabellene 4.22 og 4.23). En regresjonsanalyse av disse seks faktorene og enkeltspørsmålene viser at «Ønsket om å være fysisk aktiv når en blir eldre» og «Trivselen i kroppsøvfingsfaget» forklarer mest av variansen til «Hvor godt en liker å være fysisk aktiv» (Tabell 4.30). Deretter kommer «Hvor godt en liker kroppsøvfingsfaget» etterfulgt av trening på fritiden organisert og uorganisert som forklarer ca. like mye. Det kan tenkes at *interesser* er en faktor som kan ha en innvirkning på den avhengige variabelen, men det er ikke blitt undersøkt i denne studien.

Funnene forstås slik at for å trives i kroppsøvningsfaget er det viktig at en liker å være i fysisk aktivitet. Hvor godt en liker å være i fysisk aktivitet ser ut til å forklares i stor grad av hvilke erfaringer en har med fysisk aktivitet. Opplever en å trives i kroppsøvningsfaget, kan se ut til at det kan påvirke hvor godt en liker å være i aktivitet. Graden av fysisk aktivitet på fritiden ser også ut til å spille inn, men det virker ikke som om det er stor forskjell på organiserte og uorganiserte aktiviteter. For at fysisk aktivitet skal ha en positiv innvirkning på holdningen til det, er «Mestring» og «Håp om å lykkes» viktige faktorer. Det bekreftes i noen grad av korrelasjonsanalysen som viser at «Mestring» har en middels og signifikant ($p < .01$) sammenheng med trening på fritiden med ($r = .33$) og uten ($r = .26$) instruktør. Den store sammenhengen mellom holdningen til fysisk aktivitet og ønsket om å være fysisk aktiv når en blir eldre forstås i noen grad som to sider av samme sak. Liker en fysisk aktivitet ønsker en å fortsette med det fremover, og motsatt.

Fødselskvartal (Relativ alderseffekt, RAE)

Gjennomsnittsscorene sammenlignet viser ingen signifikant forskjell mellom de to først og de to siste fødselskvartalene i forhold til trivsel. Korrelasjonsanalysen viser heller ingen signifikant sammenheng mellom fødselskvartal og trivsel i kroppsøvningsfaget. Dermed så kan en slå fast at i denne undersøkelsen så har den relative alderseffekten ingen innvirkning på trivselen.

4.5 Perifere funn

Videre presenteres de mer perifere funnene, som i hovedsak omhandler funnene som ikke direkte angår trivselen i kroppsøvningsfaget. Først presenteres funn fra en sammenligning gjennomsnittsscorene til organiserte aktiviteter og uorganiserte aktiviteter, med den hensikt å avdekke hvorvidt deltakelse i den ene har noe å si for den andre.

4.5.1 Sammenheng mellom organisert- og uorganisert aktivitet

Som nevnt i forrige avsnitt oppgir 69,4 % at de driver med organisert aktivitet 1 gang i uken eller oftere og 74,8 % svarer at de er aktive uorganisert like ofte. Ved å sammenligne gjennomsnittsscorene ser enn at de som aldri er i fysisk aktivitet uorganisert, også er de som minst aktive i organiserte aktiviteter, men standardavviket på 1.59 indikerer at det er stor spredning i gruppen. Snur en på det kan en se at de som mindre en 1 gang i uken eller aldri er

med på organiserte aktiviteter, ikke er mindre aktive uorganisert enn de som er aktive organisert 1 gang i uken eller mer. Standardaviket i denne analysen ligger på 1,10, mens blant de som svarer «Aldri», er den 1,39 (Tabell 4.4). Korrelasjonsanalysen viser at det er en signifikant sammenheng mellom aktivitet med og uten instruktør, men at den er svak ($r = .16$) (Tabell 4.23). Det er ingen forskjell mellom guttene og jentene på hvor ofte de oppgir å være fysisk aktive i organisert aktivitet. Jentene oppgir å være litt mer aktive enn guttene uorganisert (Mean G= 3,27/ J= 3.46, Std. G=1.29 og J= 1.16) (Tabell 4.3).

På spørsmålet om «Hvor godt liker du å være i fysisk aktivitet?», svarer 78,8 % at de liker det «Veldig godt» eller «Godt». 14,5 % svarer at de liker det «Verken godt eller dårlig» og 6,7 % svarer at de liker det «Dårlig» eller «Veldig dårlig» (Tabell 4.5). Det er veldig liten forskjell på hvor godt guttene og jentene oppgir at de liker å være i fysisk aktivitet (Mean G=4,09 og J= 4,17). Forskjellene er også små når en ser hvor godt en liker å være fysisk aktiv opp mot når på året en er født, men en liten tendens er at de som er født de to første kvartalene liker det litt bedre enn de som er født de to siste (Mean 1. og 2 kvartal= 4.31/ 3. og 4. kvartal= 3.99) (Tabell 4.6). Sammenlignes gjennomsnittsscorene til hvor godt en liker fysisk aktivitet med aktivitet på fritiden, er det respondentene som svarer at de aldri er i aktivitet uorganisert som liker dårligst å være i fysisk aktivitet. Des mer en er i aktivitet på fritiden, des bedre oppgir en å like å være i aktivitet. Gjennomsnittscoren strekker seg fra 2.88 (De som aldri er i aktivitet på fritiden) til 4,67 (De som er aktive med trener mer en tre ganger i uken) (Tabell 4.7). Korrelasjonsanalysen viser at både deltakelse i organisert ($r = .45$) og uorganisert aktivitet ($r = .38$) har en middels sterk sammenheng med hvor godt en liker fysisk aktivitet (Tabell 4.23).

4.5.2 Ønsket om en fysisk aktiv livsstil

På bakgrunn av nåværende og foreslått formål med faget, ble respondentene spurt om i hvilken grad de ønsker å være fysisk aktive når de blir eldre (N= 280) (Utdanningsdirektoratet, 2018b; Utdanningsdirektoratet, 2015c). 82,8 % oppgir at de i veldig stor- eller stor grad ønsker å være fysisk aktive når de blir eldre, 11,1 % svarer i noen grad og 6 % svarer i liten eller svært liten grad (Tabell 4.5). Korrelasjonsanalysen viser at det er en sterk og signifikant sammenheng mellom ønsket om en fysisk aktiv livstil og hvor godt en liker å være i fysisk aktivitet ($r = .64$). Videre fremkommer det en middels og signifikant ($p < 0.01$) korrelasjon med trivsel i kroppsøvingfaget ($r = .47$) organisert aktivitet ($r = .43$), uorganisert aktivitet ($r = .41$) og faktoren «Mestring» ($r = .39$) (Tabellene 4.22 og 4.23).

Regresjonsanalysen av nevnte faktorer og enkeltspørsmål viser en Adjusted R Square på 46 %, hvor enkeltspørsmålet «hvor godt liker du å være i fysisk aktivitet?», forklarer mest av variansen, etterfulgt av «organisert aktivitet» og «uorganisert aktivitet» (Tabell 4.31). Siden noen av elementene måler litt det samme, ble ikke «mestring» og «trivsel i kroppsøvfingsfaget» signifikante (Pallant, 2016, s. 159; Tabachnick & Fidell, 2014, s. 158). Ved en ny analyse omfattende kun de to overnevnte faktorene, kom Adjusted R Square på 22,9 %, og viste at trivselen i kroppsøvfingsfaget forklarer mest.

Det kan tyde på at noe av det viktigste for ønsket om å være fysisk aktiv når en blir eldre, er at en liker å være i aktivitet. Som det fremkommer tidligere i analysen så har trivselen i kroppsøvfingsfaget ($r = .60$) en sterk korrelasjon med det å like å være fysisk aktiv. Funnene peker i retning av at det å drive med aktivitet gjør at en liker det bedre, og liker en å være i aktivitet så har det en positiv innvirkning på ønsket om å være fysisk aktiv når en blir eldre.

5. DRØFTING

I dette kapittelet drøftes funnene fra undersøkelsen opp mot teori og tidligere forskning på feltet. Drøftingen vil i hovedsak omhandle hvilke faktorer som har innvirkning på trivselen i kroppsøvfingsfaget. Men det vil også bli drøfting omkring hva som har innvirkning på graden av fysisk aktivitet på fritiden, hvor godt en liker å være i fysisk aktivitet, faktorer som påvirker ønsket om å være fysisk aktiv når en blir eldre, og hvordan faget bør legges opp for at formålet med kroppsøvingen i størst mulig grad oppnås.

Utgangspunktet for denne studien var forslaget om å gjøre kroppsøvfingsfaget til et mindre idrettsrettet fag i den nye læreplanen. Bakgrunnen for forslaget var som tidligere nevnt at «Faget har blitt kritisert for å være et for idrettsrettet fag med måling og testing av ferdigheter, og for å være et fag der de idrettsaktive elevene trives best, men der andre elevgrupper ikke alltid trives like godt» (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I kjølvannet av forslaget oppstod det en debatt på forkning.no hvor den ene parten var *for* endringen, mens den andre mente at faget fungerer bra og ikke behøver så store endringer (Bjørke, 2018; Säfvenbom & Rustad, 2018; Vinje, 2018a; Vinje, 2018b). De to norske studiene til henholdsvis Moen m.fl. (2018) og Säfvenbom m.fl. (2015) konkluderer begge med at faget favoriserer elever, som driver med organisert idrett på fritiden, og at forskjellen er størst mellom idrettsaktive jenter og de jentene som ikke er idrettsaktive. Selv om begge rapportene viser til en korrelasjon mellom deltakelse i organisert idrett på fritiden og trivsel i kroppsøvfingsfaget, fremkommer det ikke hvorvidt deltakelsen i organisert idrett påvirker trivselen i faget eller om det er motsatt. Som nevnt i innledningen så er hensikten med studien å undersøke hvilke faktorer som har innvirkning på trivselen i faget.

I tillegg til å svare på problemstillingen var det ønskelig å se litt nærmere på hvordan faget kan praktiseres ut fra respondentenes ønsker om endring og trivsel, samt hvilke faktorer som har en innvirkning på deres ønske om å være fysisk aktive når de blir eldre. Ønsket om å være fysisk aktiv når en blir eldre er som tidligere nevnt i tråd med dagens formål, og det nye formålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2018a; Utdanningsdirektoratet, 2015b). Svarene på de overnevnte spørsmålene kan tenkelig gi noen indikasjoner på hvordan faget bør utformes i henhold til fagets formål.

5.1 Faktorer som har innvirkning på trivselen

Studien viser at majoriteten av elevene på 10. trinn trives i kroppsøvingstimene, noe som i stor grad samsvarer med tidligere studier av samme fenomen gjort i den norske skolen (Aspvik, Sæther, & Ingebrigtsen, 2012; Flagestad & Skisland, 2002; Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015; Wabakken, 2010).

Det respondentene i størst grad oppgir at de liker med faget er at det er praktisk og derfor en avveksling fra en ellers stillesittende hverdag noe som er i samsvar med tidligere studier (Holm, Nordengen, Hov, Engebretsen, & Knutsen, 2005; Sæle, 2017). Selv om graden av trivsel er høy, viser alle de overnevnte studiene at noen elever kun trives sånn passe, mens en liten gruppe mistrives. Som tidligere nevnt forklares mistrivselen ofte med at faget er for idrettsrettet, noe som gjør at elevene som ikke deltar i organisert idrett på fritiden ikke alltid trives (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015; Utdanningsdirektoratet, 2018a). Videre i dette kapittelet drøftes funnene fra studien om hvilke faktorer som påvirker trivselen i kroppsøvingfaget, opp mot teori og tidligere forskning på feltet.

5.1.1 Mestring og trivsel

Faktoren som ifølge denne undersøkelsen har størst innvirkning på trivselen i kroppsøvingfaget er «Mestring», noe som er i tråd med Wabakken (2010, ss. 64-66) og Dismore & Bailey (2011) sine funn. Faktorens innhold forstås i henhold til Heckhausen sin definisjon av prestasjonsmotivasjon, som et individs oppfattelse av å oppfylle standarder for kompetanse (Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 280). Som det fremkommer i analysen så er det en stor sammenheng mellom «Mestring» og «Håp om å lykkes» en annen faktor som også viser seg å ha en stor innvirkning på trivselen i kroppsøvingfaget. At disse to faktorene har en strek sammenheng er i tråd med Heckhausens Prestasjonsmotivasjonsteori. Den sier at gjentatte erfaringer med å mestre utfordrende oppgaver er avgjørende for at en person skal bli prestasjonssøkende, som vil si at personen i møte med nye utfordrende oppgaver har et håp om å lykkes (Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 277). Personer som er prestasjonssøkende opplever mindre stress i møte med oppgaver hvor det er usikkerhet rundt hvorvidt de kan lykkes, og de har et bedre humør i møte med slike oppgaver enn personer som er mindre eller ikke prestasjonssøkende (Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 248). Håp om å lykkes ser dermed ut til å ha en innvirkning på trivselen. At mestring ifølge analysen har en større innvirkning på trivselen skyldes antageligvis belønningen av det å lykkes. De insentive

verdiene for å lykkes i en kroppsøvingstime kan være annerkjennelse av medelever eller lærer, og informasjon om at en besitter kompetanse innenfor temaet. Disse insentiv verdiene kan ha en positiv innvirkning på selvfølelsen til personen som opplever mestring (Heckhausen, 1977, ss. 296-303). Flagestad og Skisland (2002) sin studie viser til at elevens selvbilde har en innvirkning på trivselen i kroppsøvingsfaget, noe som er i tråd med Jesper von Seelen (2012) sine funn om inkludering av idrettsusikre elever.

5.1.2 Fryktens innvirkning på trivselen i kroppsøvingsfaget

Innenfor prestasjonsmotivasjonen spiller forholdet mellom oppgavens vanskelighetsgrad og insentiv verdiene en avgjørende rolle (Heckhausen, 1977, s. 296). Insentiv verdiene deles som tidligere nevnt opp i negative og positive, hvor de negative insentivene er konsekvensene av å mislykkes med oppgaven, og de positive er belønningene for å lykkes. Hvilke av insentivene en tillegger størst vekt avgjør om en er prestasjonsunngående eller prestasjonssøkende. Som det fremkommer i avsnittet over så opplever de prestasjonssøkende større grad av mestring, og dermed også høyere trivsel enn de som ikke er det. I denne studien viser det seg at frykt har en positiv sammenheng med trivsel i kroppsøvingsfaget, men at faktoren ikke har så stor innvirkning på trivselen. Frykten for å bli testet, skadet, eller sett på når en ikke får til en aktivitet, ser ut til å ha mindre innvirkning enn «mestring» og «håp om å lykkes». Gjennomsnittsscorene til de tre nevnte faktorene indikerer at majoriteten i stor grad opplever mestring, har håp om å lykkes med aktivitetene de møter i faget og opplever liten grad av frykt. Ut fra disse funnene kan det se ut som at mange av respondentene er prestasjonssøkende (Heckhausen, 1977, ss. 302-303).

At det er en positiv sammenheng mellom frykt og trivsel i kroppsøvingsfaget stemmer ikke helt med hva prestasjonsmotivasjonsteorien eller tidligere forskning sier. Tidligere forskning sier blant annet sier at frykten for å dumme seg ut, og aktiviteter som er lagt opp slik at det er tydelig hvem som ikke mestrer, har en negativ innvirkning på trivselen (Seelen, 2012, ss. 198-200; Wabakken, 2010, ss. 64-67). Ut fra disse opplysningene skulle faktoren «Frykt» tenkelig hatt en negativ sammenheng med trivselen i faget, som vil si at jo mer frykt, desto lavere trivsel - og motsatt. Mangelen på korrespondens mellom funnet i denne undersøkelsen og i teori kan muligens skyldes at faktoren i denne undersøkelsen ikke måler det som menes med frykt innenfor prestasjonsmotivasjon. Spørsmålene som faktoren er satt samme av handler som tidligere nevnt om frykt for å bli skadet, ubehag med å bli observert når en ikke mestrer,

ubehag med å bli testet og «Noen medelever tar så stor plass at jeg ikke får vist hva jeg kan». De tre første spørsmålene er i tråd med prestasjonsmotivasjonen hvor insentiv verdier for å mislykkes kan være informasjon om egen kompetanse og fysisk skade (Heckhausen, 1977, s. 292 og 300). Det siste spørsmålet går mer på om en har kompetansen som skal til for å delta som til dels kan gi informasjon om egen kompetanse, og dels si noe om organiseringen av undervisningen (Seelen, 2012; Wigfield, et al., 2015).

En mulig annen forklaring på den positive sammenhengen mellom faktoren frykt og trivselen i kroppsøvingsfaget er at en kan trives i faget, men også synes det er ubehagelig å bli testet eller observert når en ikke mestrer. Hvis dette er tilfelle vil faktoren kunne ha en positiv korrelasjon med trivselen i faget, og funnene vil antagelig vis stemme overens med både tidligere forskning og prestasjonsmotivasjonsteorien.

5.1.3 Fysisk aktivitet på fritiden og trivsel i kroppsøvingsfaget

Undersøkelsen viser at deltakelse i både organiserte- og uorganiserte fysiske aktiviteter på fritiden har en middels sammenheng med trivselen i kroppsøvingsfaget, men at organiserte aktiviteter har en litt større innvirkning. Funnene bekrefter at deltakelse i organisert fysisk aktivitet har en innvirkning på trivselen i tråd med tidligere studier (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015; Sæle, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2018a), men det at forskjellen mellom organiserte aktiviteter og uorganiserte aktiviteter er så liten kan tale imot at en må være tilfreds med idrettsverdier som prestasjon og konkurranse for å trives. I samsvar med både Moen m.fl. (2018) og Säfvenbom m.fl. (2015) viser min studie at jo oftere en er aktiv i organisert aktiviteter desto bedre oppgir en å trives i kroppsøvingsfaget. De som oppgir å trives best i kroppsøvingsfaget er også de som er mest aktive i organisert aktiviteter på fritiden. Denne sammenhengen, bare med litt lavere gjennomsnittsverdier, er gjeldende også for graden av deltakelse i uorganiserte aktiviteter. De som oppgir å trives dårligst i faget er de som oppgir aldri å være i aktivitet uorganisert. Funnet kan ikke si noe sikkert, men det kan tyde på at det som har størst innvirkning på mistrivselen er mangelen på fysisk aktivitet på fritiden. Det kan også antyde at deltakelse i organiserte aktiviteter gir en litt høyere trivsel enn like mye deltakelse i aktivitet uorganisert.

Antakelsen i avsnittet over er delvis i tråd med Sæle (2017) som skriver at faget stimulerer de som allerede er idrettsaktive, mens mer inaktive elever faller utenfor

kroppsøvningsundervisningen. Dette fordi de som er aktive generelt, og de idrettsaktive spesielt, ser ut til å ha et fortrinn i faget. Ettersom antallet som er aktive i idrettslag går ned i takt med at deltakerne blir eldre, kan det tenkes at de som er eller har vært aktive i et idrettslag, er de som trives best i faget, da de har tilegnet seg idrettsverdier som prestasjon og konkurranse (Fasting & Svela Sand, 2009). Samtidig som antall deltakere i organisert idrett går ned, går graden av trivsel i kroppsøvningsfaget ned (Aspvik, Sæther, & Ingebrigtsen, 2012; Fasting & Svela Sand, 2009; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015). Én forklaring på det kan være at de som slutter med organisert idrett slutter fordi den blir for konkurranseorientert, og når kroppsøvingstimen inneholder noen av de samme momentene som idretten, så går det ut over trivselen. En annen forklaring er at mange ungdommer slutter med organisert idrett fordi de får andre interesser og at den organiserte idretten ikke er tilpasningsdyktig i forhold til de nye prioriteringene (Green, 2004; Seippel, 2005). Trivselen i kroppsøvingen kan tenkelig også gå ned, hvis interessen til dels forsvinner.

At graden av trivsel i kroppsøvningsfaget har en sammenheng med graden av fysisk aktivitet på fritiden, kan ha med mestrings å gjøre. Som det fremkom i forrige delkapittel viser prestasjonsmotivasjonsteori at erfaringer med å mestre utfordrende oppgaver er avgjørende for å bli prestasjonssøkende, og at det å være prestasjonssøkende er en god tilnærming for trivsel og mestrings (Brunstein & Heckhausen, 2018). Fysisk aktivitet på fritiden, og da spesielt i idrettslag, øker kompetansenivået innenfor idretten en bedriver, noe som igjen er fordelaktig i møte med idretten i en kroppsøvingstime (Seippel, 2005). Det er også tenkelig at en del av kompetansen en tillegger seg i en bestemt aktivitet på fritiden, har overføringsverdi til andre aktiviteter. Organisert aktiviteter er i de fleste tilfeller lagt opp mer systematisk enn uorganiserte aktiviteter, og kan derfor i større grad gi økt kompetanse. Det kan være en forklaring på at de som er aktive organisert trives bedre enn de som er like aktive uten uorganisert, da de opplever større grad av mestrings.

5.1.4 Undervisningen og trivselen i kroppsøvningsfaget

Hvor fornøyd respondentene er med undervisningen viser ifølge analysene en sterk korrelasjon med trivselen i faget. Regresjonsanalysen viser at enkeltspørsmålet er blant de som forklarer mest av variansen. «Tilfredsheten med faget» forklares i stor grad av de tre faktorene innenfor kategorien undervisning: «Lærer-elev-relasjon», «Lærerens instruksjoner» og «Variert og nivåtilpasset undervisning», samt av faktorene «Håp om å lykkes» og

«Mestring». Den delen av hva som skaper tilfredshet med faget som ikke forklares med disse fem faktorene, kan på bakgrunn av tidligere undersøkelser mulig forklares av fagets innhold og elevmedvirkning (Holm, Nordengen, Hov, Engebretsen, & Knutsen, 2005).

De tre faktorene innenfor kategorien undervisning viser samlet sett en middels sammenheng med trivselen i faget, og har ikke den store innvirkning på trivselen i kroppsøvningsfaget.

«Lærer-elev-relasjon» er den faktoren som forklarer mest av trivselen, og er altså i tråd med funnene til Flagestad & Skisland (2002) som kom frem til at kroppsøvningslæreren var én av fire hovedområder som hadde innvirkning på elevers trivsel. Undersøkelsen deres indikerer at opplevelsen av en urettferdig lærer, undervisningsmåte og dårlig kjemi kan føre til mistriivsel. Én forklaring på at opplevelsen av urettferdig lærer og dårlig kjemi (Lærer-elev-relasjon) i større grad har innvirkning på trivselen enn undervisningsmåte (Lærerens instruksjoner og variert og nivåtilpasset undervisning), kan være lærerens referansenorm. Brunstein & Heckhausen (2018) skiller mellom sosial- og individuell referansenorm, hvor lærere med den førstnevnte tilnærmingen har en tendens til bare å belønne de som presterer over snittet sammenlignet med resten av klassen. En slik tilnærming vil antageligvis resultere i at resten av klassen føler seg urettferdig behandlet. Lærere med individuell referansenorm for tilbakemeldinger, gir elevene instruksjoner individuelt rettet mot hva som må gjøres for å bli bedre. De henviser også til forskning som indikerer at individuell referansenorm i klasserommet bidrar til å øke elevers håp om å lykkes, samt reduserer frykten for å mislykkes (Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 283). I likhet med undersøkelsen til Flagestad & Skisland (2002) kan ikke denne studien si noe om elever misliker faget fordi de misliker læreren, eller motsatt.

Som det fremkommer av figur 4.3 oppgir 17,9 % av respondentene at prestasjonspress, vurderingen og/eller testing er det de *ikke* liker med kroppsøvningsfaget. Det er i overenstemmelse med Säfvenbom m.fl. (2015) sin forståelse av- og Flagestad & Skisland (2002) sine funn om hvorfor noen ikke trives. Hvorvidt prestasjonspresset kommer av et idrettsfokus eller av et karakter- og vurderingsfokus, kan ikke denne studien si noe om. Både idrettsfokuset og karakter- og vurderingsfokuset kan gi et prestasjonsorientert læringsklima uavhengig av lærerens intensjon. Hvis elevene for eksempel ikke har oversikt over «standardene» i faget er det tenkelig lett for at de vurderer egen kompetanse opp mot andres, for å finne svar (Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 280; Erdmann, 2007, ss. 101-102). Et læringsklima hvor den sosiale referansenormen er gjeldende vil ha en negativ innvirkning på

elevenes læring og trivsel (Reinboth & Duda, 2016; Sarrazin, Roberts, François, & Famose, 2002). Hvor prestasjonspresset (prestasjonsorienteringen) kommer fra er relevant hvis en ønsker å gjøre en dreining over til et oppgaveorientert mestringsklima.

5.1.5 Trivselen i kroppsøving og fravær

89,6 % av respondentene oppgir som tidligere nevnt at de har mindre enn 5 timer fravær det siste skolehalvåret. Denne gruppen oppgir i hovedsak såkalte «gyldige» årsaker, som for eksempel sykdom og skade, som forklaring på deres fravær. Elevgruppen med mer enn 5 timer fravær oppgir i markant større grad fraværforklaringer som «Jeg har ikke lyst til å være med i kroppsøvingstimene» og «Jeg finner på en unnskyldning for å slippe kroppsøving». Den siste fraværforklaringen brukes mest av de som har mest fravær. I tråd med de sammenlignede gjennomsnittsscorene for fraværårsaker viser korrelasjonsanalysen ingen sammenheng med «Fraværårsaker som kjennetegnes av at en ikke har mulighet til å delta», men en sterk korrelasjon med «Fraværårsaker som kjennetegnes av et ønske om å slippe å delta». «Fravær» har en middels negativ korrelasjon med trivsel i kroppsøving, noe som indikerer at når trivselen går ned så kan fraværet gå opp - og motsatt.

At de som ikke trives i faget opplever å være skadet oftere enn de som liker faget, gir ikke mening hvis en tenker at jo mer aktivitet, jo økt risiko for skade. Analysen av aktivitetsnivået på fritiden viser som nevnt at de elevene som ikke oppgir å trives i kroppsøvingstimene, ofte har en lav grad av deltakelse. På en annen side gir det tenkes at en utrent kropp tåler mindre belastning enn en trent kropp og dermed kan det tenkes at det forekommer hyppigere skade- og sykdomsavbrekk blant gruppen som ikke trives, da flere i denne gruppen sjelden eller aldri er aktive på fritiden.

Siden forklaringene på fravær som kjennetegnes av at en ikke ønsker å delta ifølge gjennomsnittsscorene veldig sjelden brukes av de med mindre enn 5 timer fravær, virker denne gruppen til å trives og i alle fall ikke ha noen større problemer med å delta i undervisningen. Elevgruppen med mer enn 5 timer fravær oppgir i større grad mistrivsel og har oftere et ønske om å slippe å delta. Dette gjelder i enda større grad elevgruppen med over 10 timer fravær. En grunn til at de ikke ønsker å delta kan være manglende interesse for faget, som en ser er en av hovedgrunnene til at ungdommer slutter i organisert idrett (Green, 2004; Slater & Tiggemann, 2010). Likevel er det såpass drastisk å finne på en unnskyldning for å

slippe, at det trolig er andre og mer alvorlige årsaker som ligger til grunn. Negative erfaringer med kroppsøvingsfaget som en ikke ønsker å gjenoppleve kan være en årsak. Eller at faget er for idrettsrettet, og dermed gjør at de som har negative erfaringer med organisert idrett møter igjen mye av det samme i kroppsøvingstimene uten mulighet til å slippe (Säfvenbom, 2010). Er de negative erfaringene knyttet til manglende kompetanse og mestring, kan fravær som skyldes et ønske om å slippe være en strategi for å verne om egen selvfølelse (Brunstein & Heckhausen, 2018, ss. 278-279; Heckhausen, 1977, s. 293). Det bekreftes av studien til Wabakken (2010) som sier at mistrivsel elever unnlater å delta i undervisningen i hovedsak har en frykt for å dumme seg ut, mislykkes og bli flau.

På bakgrunn av funnene i studien som indikerer at graden av fysisk aktivitet på fritiden har en innvirkning på trivselen, kan det mulig tenkes at jo større mengde fravær har en negativ innvirkning på trivselen. Graden av øvelse en får i en aktivitet kan ha en innvirkning på mestringen, og videre på trivselen. Mye fravær vil muligens resultere i lite øvelse og dermed også lite mestring. Funnene gir prov på at det kan være tilfelle, men systematiske undersøkelser må gjøres før noe kan slås fast.

5.1.6 Tilfredshet med fysisk aktivitet

Hvor godt en liker å være i fysisk aktivitet har en sterk korrelasjon ($r = .60$) med trivselen i kroppsøvingsfaget. Regresjonsanalysen viser at hvor godt en liker å være i fysisk aktivitet forklarer mye av trivselen. Av faktorene som er satt sammen av flere spørsmål er det som tidligere nevnt «mestring» som har størst innvirkning på hvor godt en liker å være i aktivitet. Med andre ord ser «mestring» ut til påvirke hvor gøy en synes det er med fysisk aktivitet, uavhengig om det er i skolesammenheng eller på fritiden. Regresjonsanalysen viser at mestring sammen med håp om å lykkes forklarer 26,5 % av variansen til faktoren, noe som indikerer at det er flere andre faktorer som spiller inn. Som det fremkommer av studier om organisert idrett, kan interesser ha en innvirkning på hvor godt en liker å være i fysisk aktivitet (Green, 2004; Slater & Tiggemann, 2010). Innenfor gruppen som liker fysisk aktivitet finnes sannsynligvis en stor variasjon i forhold til hvilken form for aktivitet som foretrekkes i tråd med ungdommers varierte deltakelse i organisert og uorganisert trening (Strandbu & Bakken, 2007).

5.1.7 Kropp og trivsel

Eget syn på- og oppfatningen av andres syn på kropp kan anses som en indikator på kroppspress. Hvis en opplever at andre i klassen synes det er viktig hvordan kroppen deres ser ut vil det kunne påvirke hvordan en selv ser på kroppen og motsatt. Gjennomsnittsscoren for faktoren på $M= 2.45$ kan tyde på at hvordan kroppen ser ut er litt viktig for respondentene. At synet på kroppen ikke har en innvirkning på trivselen, stemmer overens med funnene til Flagestad & Skisland (2002). Når det likevel er noen som oppgir at kroppspress er noe de misliker med faget kan det tyde på at det er et problem, men at det ikke fremkommer i analysen på grunn av at det er et sensitivt tema. På en annen side kan det være at det kommer frem i analysen, men at det gjelder så få at de ikke synliggjøres tilstrekkelig.

At eget og andres syn på kropp ikke har en korrelasjon med trivselen i faget, kan tyde på at det er noe annet en kroppspress som gjør at faktoren «Opplevelsen med nakenhet» (F10) viser en korrelasjon med trivselen i faget. Det kan tenkes at det å være naken foran andre i seg selv kan være litt ubehagelig, og at det kan føles ekstra ubehagelig med tanke på de store endringene av kroppen på ungdomstrinnet. Fisette (2011) fant som tidligere nevnt ut at jentene i studien var bekymret for å bli observert og bedømt for deres kroppslige utseende av medelever, og at dette hindret dem i å føle seg trygge og komfortable i undervisningen. Om det er dette som fremkommer også i mine funn er likevel usikkert. Fisette sin studie omhandler selve undervisningen, mens faktoren min omhandler garderobesituasjoner.

5.1.8 Kjønn og trivsel

Hvilket kjønn en er, har ifølge korrelasjonsanalysen veldig liten sammenheng med trivselen i kroppsøvingsfaget. Sammenlikning av gjennomsnittsscorene viser at guttene oppgir en *litt* høyere trivsel enn jentene, noe som stemmer overens med tidligere studier (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015). At forskjellen mellom kjønnene er så liten kan skyldes at analysen ikke viser noen forskjell mellom kjønnene når det kommer til graden av deltakelse i organiserte aktiviteter. Tidligere undersøkelser viser forskjell mellom kjønnene i aktivitetsnivå, og at antallet gutter som er aktive i organisert idrett er større en antallet jenter i 16 årsalderen (Ingebrigtsen & Melhus, 2006; Seippel, 2005; Strandbu & Bakken, 2007). Samtidig viser denne undersøkelsen og tidligere undersøkelser at de som er lite aktive i organisert idrett trives dårligere i kroppsøvingsfaget (Aspvik, Sæther, & Ingebrigtsen, 2012; Fasting & Svela Sand, 2009; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015).

At deltakelsen i organisert aktivitet ikke er høyere blant guttene enn jentene i denne undersøkelsen, kan skyldes at skolene som er representert har en generell høy deltakelse i fysisk aktivitet på fritiden. Sammenlignes antallet som oppgir deltakelse i organisert aktivitet «1 gang i uken eller oftere» med antallet som oppgir deltakelse i organisert idrett i undersøkelsen til Strandbu & Bakken (2007), ser en at det er en stor forskjell (69,4 % i min undersøkelse /60 %). Ut fra funnene om at deltakelsen i organisert idrett går ned i takt med økt alder, kan det tenkes at denne påpekte forskjellen likevel ikke er så stor, i og med at 1. videregående elever også er med i deres undersøkelse, og dermed kan dra ned snittet (Fasting & Svela Sand, 2009; Strandbu & Bakken, 2007). En annen innvirkende faktor er om respondentene i undersøkelse min anser styrketrening med instruktør på treningssenter som trening med instruktør/trener. Siden det er nærliggende å tenke, vil mulig noen av respondentene tas bort i en sammenligning av tall for deltakelse i organisert idrett. Selv om respondentene i denne undersøkelsen skulle være mer deltakende i organisert idrett enn det som er vanlig, gir det ikke en forklaring på hvorfor det ikke er større forskjell på kjønnene. En mulig forklaring kan være at frafallet blant jenter kommer litt seinere og i mindre grad enn hos gutter (Seippel, 2005).

En annen mulig forklaring er at kjønn i seg selv ikke har en innvirkning på trivselen i faget. I Säfvenbom m.fl. (2015) sin studie finner de ingen signifikant forskjell mellom kjønnenes motivasjon for kroppsøvingsfaget, verken blant gruppene treningspassive eller blant de som er aktive i organisert idrett. Derimot fant de stor forskjell *mellom* disse to gruppene. Det stemmer godt overens med den tidligere nevnte teorien til Brunstein & Heckhausen (2018) som viser at gjentatte erfaringer med å mestre utfordrende oppgaver står sentralt for å utvikle et «håp om å lykkes» og, dermed bli prestasjonssøkende. Som vist tidligere i kapittelet så gir deltakelse i organisert idrett antageligvis flere mestringsopplevelser i møte med fysiske utfordringer, enn hvis en ikke er aktiv. «Mestring» og «håp om å lykkes» ser som nevnt før ut til å ha en positiv innvirkning på trivselen (Brunstein & Heckhausen, 2018; Heckhausen, 1977). Som det fremkommer i resultatkapittelet så oppgir guttene en høyere grad av mestring enn jentene.

Gitt at graden av fysisk aktivitet på fritiden forklarer graden av mestring i kroppsøvingsfaget, forklares ikke den ulike graden av mestring mellom kjønnene, ettersom jentene i denne undersøkelsen er like aktive som guttene i organisert aktivitet, og litt mer aktive uorganisert.

Én forklaring kan være at jenter i større grad enn gutter er prestasjonsunngående, og at målet for mange jenter i møte med utfordrende oppgaver langt på vei er å beskytte selvfølelsen. Videre begrunner mange jenter sine mestringsopplevelser med ytre faktorer som flaks (Brunstein & Heckhausen, 2018, ss. 278-279; Heckhausen, 1977, s. 293).

Korrelasjonsanalysen viser at det er en sammenheng mellom kjønn og «Frykt», og sammenligningen av gjennomsnittsscorer viser at jentene i større grad enn guttene opplever «Frykt» i møte med kroppsøvingfaget.

En annen mulig forklaring kan være at jente-idretten i mindre grad (eller senere) er konkurranseorientert (Seippel, 2005). At gutte-idretten har et større fokus på mestring og forbedring som kan bli utslagsgivende for graden av opplevd mestring i kroppsøvingstimene. Samtidig kan det tenkes at flere av guttene har drevet med organisert idrett tidligere, men sluttet på grunn manglende interesser og andre prioriteringer (Green, 2004; Slater & Tiggemann, 2010; Strandbu & Bakken, 2007). Kompetansen innenfor fysiske aktiviteter i denne tenkte gruppen kan fortsatt være høy, og graden av mestring i kroppsøvingstimene deretter.

5.1.9 Trivsel i kroppsøving og fasiliteter

Som det fremkommer av analysen har fasiliteter en liten innvirkning på trivselen i kroppsøvingfaget. Det som har en innvirkning er hvorvidt utstyret som brukes er godt og om arenaen som benyttes er i overensstemmelse med aktiviteten som utøves. Kalde dusjer og ekle garderober viser ingen sammenheng med trivselen i faget i denne undersøkelsen. At fasiliteter har liten innvirkning på trivselen kan mulig forklare med elevenes manglende sammenligningsgrunnlag. De elevene som oppgir at fasilitetene er det de ikke liker med kroppsøvingfaget, viser seg å ha en høy grad av trivsel. Det kan dermed se ut som om fasiliteter er noe en klager på når det meste annet oppleves bra. Eventuelt kan det tenkes at denne gruppen består av elever som driver organiserte aktiviteter på fritiden, og dermed har et sammenligningsgrunnlag. At det er så få personer som har oppgitt fasiliteter som grunnen til at de ikke liker faget, gjør at det kan være tilfeldighet at gruppen har en høy grad av trivsel.

5.2 Endring for økt trivsel

Med utgangspunkt i undersøkelsen til Säfvenbom, Haugen & Bulie (2015) ble det undersøkt hvilke forandringer av kroppsøvingfaget som ønskes av elever. Bakgrunnen for spørsmålet er

debatten mellom Vinje (2018b) og Säfvenbom & Rustad (2018) angående undersøkelsen som viste at mange elever ønsket forandring (Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015). Hvilke forandringer elevene ønsket kom ikke frem i undersøkelsen, og hva som skulle forandres hadde debattantene ulike oppfatninger om. Hensikten i denne undersøkelsen var å få en oversikt over hva elever ønsker å forandre og i hvilken grad det hersker en enighet om disse forandringene. På bakgrunn av funnene, teori og tidligere forskning diskuteres hvilke endringer som kan gjøres for å bedre praksisen i faget ut fra et trivselsperspektiv.

5.2.1 Innholdet/aktivitetene

Som det fremkommer i resultatet er det liten enighet om hva elevene ønskes å endres med faget. Svarkategorien som flest av respondentene oppgir er mer/mindre av en eller flere aktiviteter som de allerede opplever å møte i faget, men det er liten enighet innad i denne gruppen om hvilke aktiviteter en ønsker mer eller mindre av (noen ønsker mer fotball, andre ønsker mindre fotball osv.). Svarene gir dermed lite konstruktiv informasjon inn mot hvilke aktiviteter elevene ønsker at faget skal bestå av, men funnet indikerer at aktivitetene er viktige for elevene. Årsaken kan være at elevene ønsker å ha aktiviteter de føler de mestrer slik at de får vist frem sin kompetanse. På samme måte kan det tenkes at de vil unngå aktiviteter der de opplever lite mestring (Holm, Nordengen, Hov, Engebretsen, & Knutsen, 2005; Standal, et al., 2015; Wabakken, 2010).

Fokuset på aktiviteter fremkommer også i spørsmålene om hva elevene liker og misliker med kroppsøvfingsfaget. 65,9 % oppgav at det å være i fysisk aktivitet eller det å være i fysisk aktivitet som et avbrekk i en ellers stillesittende skolehverdag og spesifikke aktiviteter som det de liker med faget. 31,2 % oppgav spesifikke aktiviteter som det de mislikte med faget, hvor fysisk trening (Styrke/kondisjon) og ballspill er aktivitetene flest oppgir at de misliker. Disse funnene er tråd med Moen m.fl. (2018) sine funn og gir tilslutning til spørsmålet om ballspill og grunntrening utgjør en litt for stor del av innholdet i faget.

Forklaringen på at ballspill er aktiviteter flere oppgir at de ikke liker kan mulig forklare at de handler om å vinne er en setting som ekskluderer idrettsusikre elever (Seelen, 2012). Konkurransmomentet er også gjeldende i andre aktiviteter, men siden det er mange som driver med ballspill kan det være at de idrettsaktive elevene legger føringene for hvilken referansenorm som er herskende (Brunstein & Heckhausen, 2018; Erdmann, 2007). Et annet

moment er som det konkluderes med i flere tidligere undersøkelser, at idrettsaktiviteter som mange elever driver med på fritiden ikke er hensiktsmessige å ha i kroppsøvingstimene for idrettsusikre elever, da det blir veldig tydelig hvem som er «gode» og «dårlige» (Fairclough, Stratton, & Baldwin, 2002; Green, 2004; Seelen, 2012). Det stemmer godt overens med at fotball og håndball er to av aktivitetene flest driver med organisert på fritiden (Strandbu & Bakken, 2007). Likevel er det bare 16,9 % av de 31,2 % som oppgir at det de ikke liker med faget er spesifikke aktiviteter som oppgir ballspill. At det er så få det gjelder kan mulig forklares med at mange av elevene har god kompetanse i ballspill, men det er lite trolig. En annen forklaring kan være at det er flere som ønsker mindre ballspill, men som har oppgitt en annen type forklaring på hva de ikke liker med faget.

Som nevnt er det flere av dem som ønsker mindre grunntrening enn av dem som ønsker mindre ballspill. Holm m.fl. (2005) fant i sin undersøkelse ut at én av grunnene til at elever ikke liker faget er at de ikke liker å bli slitne, noe som mulig kan forklare hvorfor flere ikke liker grunntrening. Som det fremkommer i både denne og Moen m.fl. (2018) sin undersøkelse, er grunntrening noe elevene ofte møter i faget, noe som også er tilfellet med ballspill. Dermed kan det tenkes at elevene liker disse aktivitetene, men at det blir litt for mye. Det stemmer godt overens med ny forskning som fastslår at ballspill og balleker er aktivitetene flest elever ønsker å ha ofte, etterfulgt av grunntrening og moderne aktiviteter (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018).

Moen m.fl. (2018) konkluderer som tidligere nevnt med at dans og moderne aktiviteter må få en tydeligere plass i undervisningen, da de praktiseres for lite sammenlignet med andre aktiviteter og i forhold til vekten de har i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Alternative aktiviteter (moderne aktiviteter), oppgir respondentene i min undersøkelse at de så å si aldri møter. På spørsmålet om hva elevene ønsker å forandre med faget var det en gruppe som ønsket nye aktiviteter som de ikke hadde vært borti før, samt mer alternative aktiviteter som parkour, skating og klatring. Hvorfor elevene i denne og andre undersøkelsen nesten aldri møter alternative aktiviteter i kroppsøvingundervisningen vites ikke og er noe som bør undersøkes nærmere (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke, & Vaktshjold, 2015).

Dans oppgir respondentene at de sjelden har, men det er ifølge undersøkelsen til Moen m.fl. (2018) også en aktivitet majoriteten av elevene «sjelden» eller «aldri» ønsker å ha. Som nevnt

i kapittel 1.3.3 oppgir guttene og jentene i stor grad at de ønsker mer variasjon i faget og at ballspill er det de liker best, mens dans er det de liker minst. Det kan se ut som det er like mange eller flere jenter som oppgir at de «aldri» eller «sjelden» ønsker å ha dans, enn som oppgir at de ønsker det «ofte» eller «veldig ofte». Statistisk sett vil en klasse med 30 elever og like mange gutter som jenter, ha rett i overkant av 4 elever som ønsker dans «ofte» eller «veldig ofte», hvorav 3 til 4 er jenter (basert på tall i Moen m.fl. (2018) sine funn). For gruppen elever som liker dans og sett ut fra fagets formål og læreplan hvor dans blir dratt frem som en del av danningen og identitetsskapingen i samfunnet, er det rimelig og si at dans burde få en mer fremtredende plass i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

5.2.2 Elevtilpasset innhold i kroppsøving

Mangelen på helt klare tendenser når det kommer til hvilke aktiviteter elever ønsker at faget skal bestå av, indikerer et mangfold av grupper og individer med ulike preferanser og behov. Utenom ønsket om mer eller mindre av aktiviteter, er det som tidligere nevnt en jevn fordeling mellom kategoriene for hva elevene ønsker å forandre med faget. Tre kategorier som fremkom i undersøkelsen var «Mer variasjon», «Mer elevmedbestemmelse» og «Differensiering/Nivåtilpasning». Som det fremkommer av figur 4.3 utgjør de samlet sett en større andel enn kategorien «Mer/mindre av aktivitet/aktiviteter». De tre nevnte kategoriene omhandler aspekter som går på å tilpasse innholdet til elevenes ønsker og forutsetninger. Dermed kan en diskutere om kategoriseringen av svarene på gjeldende spørsmål, tegner et feilaktig bilde av en uenig elevmasse. Som nevnt i delkapittelet over, er det ingen klar enighet om hvilke aktiviteter elevene ønsker at faget skal bestå av. Det er tilsynelatende større enighet om at elevene bør få være med å påvirke og tilpasse innholdet etter ønsker og forutsetninger.

Variasjon, medbestemmelse og differensiering har alle en positiv innvirkning på deltakelse, mestring og trivsel i kroppsøvingfaget (Holm, Nordengen, Hov, Engebretsen, & Knutsen, 2005; Lagestad, 2017b; Seelen, 2012). Ut fra funnene i denne undersøkelsen og funnene i undersøkelsen til Moen m.fl. (2018) vil det alltid være delte meninger i en klasse om hvilke aktiviteter en ønsker, noe som tenkelig gjør det utfordrende med elevmedbestemmelse. Får majoriteten i klassen til enhver tid bestemme, vil faget bestå av mye ballspill og grunntrening og lite dans, noe som er negativt for de idrettsusikre (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018; Seelen, 2012). Dermed er det tenkelig at tett oppfølging av læreren sammen med

elevmedbestemmelse er nødvendig for at det skal gi ønsket virkning, noe som i stor grad bekreftes av studien til Lagestad (2017b).

5.3 Fagets oppbygging og formål

Formålet med faget slikt det er formulert i dagens læreplan er at det skal «... skal inspirere til *ein fysisk aktiv livstil og livslang rørsleglede*» (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

Formuleringen i forslaget til den nye læreplanen for 2020 er at faget skal «... skal motivere *elevane til å halde ved like ein fysisk aktiv og helsefremjande livstil etter avslutta skulegang*» (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Respondentene ble som det fremgår i resultatkapittelet, spurt om de ønsker å være fysisk aktive når de blir eldre. Hvilke faktorer som har en innvirkning på dette ønsket diskuteres i dette kapittelet, opp mot teori og tidligere forskning på feltet.

5.3.1 Faktorer med innvirkning på ønsket om å være fysisk aktiv når en blir eldre

Som det fremkommer i resultatdelen er fysisk aktivitet noe majoriteten av respondentene ønsker å drive med når de blir eldre. Korrelasjonsanalysen viser at det enkeltstående spørsmålet «Hvor godt en liker å være i fysisk aktivitet» har sterkest sammenheng med «Ønsket om å være fysisk aktiv når en blir eldre». Videre har «Ønsket om å være fysisk aktiv når en blir eldre» som tidligere nevnt en middels sammenheng med «Trivsel i kroppsøvingfaget» ($r = .47$), «Aktivitet på fritiden ledet av instruktør» ($r = .43$), «Aktivitet på fritiden uten instruktør» ($r = .41$) og faktoren «Mestring» ($r = .39$). Regresjonsanalysene viste at «Hvor godt en liker å være i fysisk aktivitet» forklarer mest av variansen, etterfulgt av graden av fysisk aktivitet på fritiden organisert og uorganisert.

Ønsket om å være fysisk aktiv når en blir eldre ser ut til å henge tett sammen med hvor godt en liker det i dag. Hvor godt en liker å være i fysisk aktivitet ser ut til å påvirkes av flere faktorer, men graden av aktivitet og mestring har ifølge denne analysen en stor innvirkning. Det stemmer godt overens med Armstrong (2002) (sitert i Green, 2004, s. 83) som fant ut at den viktigste faktoren for at elever skal fortsette med fysisk aktivitet i voksen alder er å utvikle en positiv holdning til det i ung alder. Seippel m.fl. (2012) fant ut at trening uavhengig av arena gir noe høyere sannsynlighet for trening senere i livet. Noe av det samme finner en i studien til Godin & Sherphard (1986) som viser til at elever som har en fysisk aktiv livstil fra tidlig alder ser ut til å være mer fysisk aktive når de blir eldre. For ungdommene som ikke deltar i organisert idrett på fritiden er positive erfaringer fra kroppsøvingfaget tilsynelatende

veldig viktig for å motivere til en aktiv livstil på sikt (Johansen & Andrews, 2005; Olafson, 2002). Dette bekrefter viktigheten av at faget også må stimulere de inaktive elevene (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015; Sæle, 2017).

Som det fremkommer av denne studien er ikke mengden aktivitet alene en indikator på hvor godt en liker å være i aktivitet, og heller ikke ønsket om å være fysisk aktiv når en blir eldre. Faktoren «Mestring» har som tidligere nevnt en sammenheng med trivselen i kroppsøvningsfaget, hvor godt en liker å være i fysisk aktivitet og ønsket om å være fysisk aktiv når en blir eldre. Det kan bety at en må oppleve mestring for å utvikle en positiv holdning til fysisk aktivitet (Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 277).

5.3.2 Hvordan faget bør legges opp med hensyn til fagets formål

Spørsmålet «Ønsker du å være fysisk aktiv når du blir eldre?» kan si noe om hva respondentene ønsker for fremtiden, men ikke hva de ender opp med å gjøre. Forskning fra Storbritannia viser at så å si ingen lagspill er blant aktivitetene som det praktiseres mest av fysisk aktive voksne (Fairclough, Stratton, & Baldwin, 2002; Sallis & McKenzie, 1991). Som det også fremkommer i norske studier er det et frafall i den organiserte idretten, hvor mange går over til å drive med «lifetime activities» og trening på treningssenter (Sallis & McKenzie, 1991; Seippel, 2005). Sett i lys av fagets formål argumenteres det for at aktivitetene i kroppsøvningsfaget bør innrettes etter hvilken kompetanse elevene får brukt for senere i livet, (Fairclough, Stratton, & Baldwin, 2002; Green, 2004; Slater & Tiggemann, 2010).

Som det er kommentert tidligere i diskusjonskapitlet har graden av mestring og oppfattelsen av egen kompetanse tilsynelatende en innvirkning på hvilke aktiviteter en liker og også ønsker at praktiseres i faget. Dermed kan en argumentere for at aktivitetene i faget i utstrakt grad bør legges opp etter elevens ønsker og på en måte som gir mestringsopplevelser (Holm, Nordengen, Hov, Engebretsen, & Knutsen, 2005; Lagestad, 2017b; Seelen, 2012). På en annen side kan det tenkes at innholdet i faget vil begrenses til aktiviteter elever føler de mestre fra før (Holm, Nordengen, Hov, Engebretsen, & Knutsen, 2005; Standal, et al., 2015; Wabakken, 2010). Dermed vil faget bli mindre allsidig og tenkelig i mindre grad utvikle elevens fysiske kompetanse.

En tredje tilnærming til hvordan faget kan praktiseres for å nå målet om en fysisk aktiv livstil og bevegelsesglede blant elevene, er å flytte noe av fokuset bort fra innholdet og over på læringsklimaet. Klafki (2001) argumenterer som tidligere nevnt for et nytt prestasjonsbegrep, hvor konkurransemomentet er tatt ut. Han mener dette vil resultere i at elever i større grad kan stilles *ulike* prestasjonskrav, og dermed kan elevens forutsetninger og interesser tas hensyn til. Ut fra dette prestasjonsbegrepet bør det i en læringssituasjon implementeres et oppgaveorientert læringsklima hvor suksess måles ut fra personlig eller gruppevis fremgang, i stedet for å sammenligne ferdigheter og prestasjoner med medelever. Ifølge Green (2004) må en ikke ta hensyn til hvilke aktiviteter elevene mest sannsynlig kommer til å drive med i voksenalder. Det viktigste er på å utvikle positive holdninger til fysisk aktivitet (Green, 2004). Med denne tilnærmingen er det viktig at læreren har en individuell referansenorm, som i praksis vil si at oppgavene og tilbakemeldingene tilpasses den enkeltes forutsetninger. Læreren sine individuelle referansenormer kan bidra til å redusere frykten for å mislykkes, og utvikle elevenes håp om å lykkes (Brunstein & Heckhausen, 2018).

5.4 Metodedrøfting

Cronbach's Alpha koeffisientene til faktorene opprettet på bakgrunn av eksplorative faktoranalyser er helt i nærheten av anbefalt verdi, og anses derfor som reliable (Pallant, 2016). Funnene i denne undersøkelsen sammenlignet med tidligere studier på feltet trivsel i kroppsøvingsfaget viser stor grad av samsvar. Selv om undersøkelsesopplegget ikke er identisk med tidligere studier viser samsvaret høy grad av reliabilitet (Grønmo, 2004). Den detaljerte rapporteringen av planleggingen og gjennomføringen gjør at funnene er etterprøvbare (Wormnæs, 1996). Selv om mengden av manglende besvarelser var liten, var det som nevnt en del respondenter som ikke fikk gjennomført undersøkelsen på grunn av fravær på undersøkelsesdagen (11%). Siden fraværet hovedsak kan tillegges tilfeldige årsaker som sykdom og i hovedsak forsinkelser i kollektivtransport, anses det ikke å være truende for reliabiliteten.

Et datamateriale er valid når det svarer på det, problemstillingen hadde til hensikt å gi svar på (Pallant, 2016, s. 7). Før selve datainnsamlingen ble trekk ved spørreundersøkelsen undersøkt i lys av forskningsspørsmålene og problemstillingen for å avdekke om en åpenbar korrelasjon var tilstede. Videre ble den definisjonsmessige validiteten sjekket gjennom av den operasjonelle definisjonen av «trivsel» og de ulike aspektene begrepet inneholder. Målet var å

sikre at de ulike aspektene med trivselsbegrepet ble dekket av de ulike spørsmålene i undersøkelsen (Grønmo, 2004, s. 252). Graden av samsvar mellom funnene som bygger på prestasjonsmotivasjon teori og prestasjonsmotivasjonens predikasjoner viser høy grad av *kriterievaliditet* (Grønmo, 2004).

Funnenes generaliserbarhet er grunnet utvalgsmetoden og frafall blant de skolene som ble trukket ut, veldig begrenset. Som det fremkommer i metodekapittelet er antallet respondenter helt i nærheten av å ligge innenfor konfidensintervallet med sikkerhet på 95 % for populasjonen Rogaland og Oslo (Grønmo, 2004, ss. 325-326). Denne utregningen er ikke gyldig, da populasjonen er delt opp i strata. Skolene i de minste strataene har dermed en høyere sannsynlighet for å komme med, og en kan derfor ikke generalisere funnene til å gjelde hele populasjonen. Som nevnt var det vanskelig å rekruttere skoler, noe som førte til at ikke alle strataene ble representert. Det er ikke blitt gjort utregninger for å sjekke om det er tilfelle, men funnene kan mulig generaliseres til å gjelde ungdomstrinnselever i Rogaland som bor i kommuner med befolkning på under 50 000 innbyggere, samt elever som går på Oslo vest ungdomsskoler.

6. Konklusjon

Hovedfokuset i denne oppgaven er elevers trivsel i kroppsøvfingsfaget. Utgangspunktet for studien er arbeidet med den nye læreplanen, hvor det er foreslått store endringer begrunnet med at ikke alle elevgrupper trives like godt i faget slik det praktiseres i dag (Utdanningsdirektoratet, 2018b).

6.1 Faktorer med innvirkning på trivselen i kroppsøvfingsfaget

For å svare på problemstillingen «*Hvilke faktorer har innvirkning på ungdomstrinnselevers trivsel i kroppsøvfingsfaget?*», ble det utformet fem temaer: prestasjonsmotivasjon, undervisningen, kropp i kroppsøvingen, fasiliteter og fravær. Disse temaene ble sammen med enkeltspørsmålene: kjønn, fødselskvartal og graden av fysisk aktivitet på fritiden, undersøkt om mot trivselen i faget.

I denne studien er det faktorene «Mestring» og «Håp om å lykkes» som forklarer mest av hvorfor en trives eller ikke trives i kroppsøvfingsfaget. At mestring er en viktig faktor med tanke på trivsel bekreftes av flere tidligere studier (Dismore & Bailey, 2011; Wabakken, 2010). «Mestring» og «Håp om å lykkes» og har en sterk korrelasjon – helt i tråd med prestasjonsmotivasjonsteori. Teorien påpeker at tidligere erfaringer med mestring har en innvirkning på håpet om å lykkes, og at håpet om å lykkes har en positiv innvirkning på utførelsen av oppgaver (Brunstein & Heckhausen, 2018). Likevel er det ikke slik at opplevelsen av mestring alltid fører til håp om å lykkes i møte med lignende oppgaver. Årsaksforklaringen av mestringsopplevelsen kan nemlig tillegges ikke varige, ikke kontrollerbare, og/eller hvorvidt denne årsaken ligger innenfor eller utenfor personen (Weiner, 1979).

Når det kommer til *hvordan* faget undervises er det tilsynelatende ikke så viktig for trivselen verken hvordan læreren instruerer, at undervisningen er variert eller at den er nivåtilpasset. Riktignok fremheves ønsker om mer variert og nivåtilpasset undervisning på spørsmålet om hva som ønskes å forandre med faget, men det har i denne studien ikke så stor innvirkning på trivselen. Som det fremkommer i flere tidligere studier er det elevens forhold til læreren (Lærer- elev-relasjonen) som har størst innvirkning (Flagestad & Skisland, 2002; Holm, Nordengen, Hov, Engebretsen, & Knutsen, 2005). Som det blir påpekt i studien til Flagestad & Skisland (2002) er det også i denne studien vanskelig å si om elevens forhold til læreren gir

trivsel, eller om det er trivselen som påvirker forholdet til læreren i positiv retning. Hvilke aktiviteter elevene møter i faget er tilsynelatende viktig (Flagestad & Skisland, 2002). Prestasjonspress, vurderingen og/eller testing oppgis av 17,9 % av elevene som det de *ikke* liker med faget. Hvorvidt prestasjonspresset kommer av at faget er idrettsrettet eller av et vurdering- og karakterfokus kan ikke denne studien si noe om.

I studiene som var utgangspunkt for denne undersøkelsen fremkom det, som det også gjør i denne studien, at de elevene som er mest deltagende i organiserte aktiviteter, også er dem som trives best i kroppsøvningsfaget (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015). Det samme er tilfellet med deltakelse i uorganiserte aktiviteter, noe som kan indikere at det ikke nødvendigvis er det tilegna idrettsfokus hos idrettsaktive elever som gir dem et fortrinn i kroppsøvningsfaget fordi det er idrettsrettet. Korrelasjonsanalysen viser at organiserte og uorganiserte aktiviteter har en nesten like stor, men middels sterk sammenheng med trivselen i kroppsøvningsfaget. Den alternative forklaringen er at jo mer en er aktiv på fritiden, desto mer øving får en, noe som vil kunne ha en positiv innvirkning på mestring og håp om å lykkes, og deretter også trivselen (Brunstein & Heckhausen, 2018). Forskjellen mellom organiserte og uorganiserte aktiviteter kan være at det i organiserte aktiviteter jobbes mer systematisk med teknikk og ferdigheter, som dermed kan øke graden av mestring. Denne forklaringen støttes opp av funnet om at de som aldri er i aktivitet, er de som trives dårligst.

Fasiliteter har ifølge denne studien liten eller ingen innvirkning på trivselen i kroppsøvningsfaget. Det kan skyldes at elevene tilvendes de fasilitetene som er til rådighet, da det kanskje ikke finnes andre alternativer. De som oppgir at fasilitetene er noe som de ønsker at endres på i faget, er elever som oppgir høy trivsel. Det kan muligens tyde på at fasilitetene er det en kommer på, når det meste annet er på plass. Godt utstyr og det å få utføre idrettsaktiviteter i autentiske omgivelser har en sammenheng med trivselen. I likhet med fasiliteter er heller ikke klassens syn på kroppen eller opplevelsen av å være naken sammen med medelever i garderoben veldig viktig med tanke på hvordan elevene trives.

Den relative alderseffekten viste ingen sammenheng med trivselen i kroppsøvningsfaget, mens kjønn har en signifikant korrelasjon, men den er liten. I tråd med tidligere studier oppgir jentene å trives litt dårligere i faget enn guttene (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015). At forskjellen mellom kjønnene er så liten i denne studien, kan muligens skyldes at det er liten forskjell mellom kjønnene i graden av aktivitet på

fritiden. Den forskjellen som finnes mellom kjønnene angående trivsel kan skyldes at jentene opplever mer frykt og mindre mestring i kroppsøvingen enn guttene.

Mengden fravær elevene oppgir at de har kan si noe om hvor godt de trives i faget. Det er mulig at elever med mye fravær ikke får den øvingen de trenger for å mestre, og derfor trives dårligere enn de som har lite fravær. Selv om det kan være tilfelle, viser funnene at mistrivsel-elever har mer fravær enn trivsels-elever, og at de som ikke trives er mer tilbøyelige til å finne på unnskyldninger for å slippe undervisningen. Det kan forklares med at de opplever liten grad av mestring og ikke ønsker å eksponere dette for medelevene, for på den måten å beskytte egen selvfølelse (Brunstein & Heckhausen, 2018; Heckhausen, 1977). Funnene stemmer godt overens med tidligere studier som sier at de mest trivselshemmende faktorene er mangel på mestring og frykten for å dumme seg ut og bli flau (Flagestad & Skisland, 2002; Wabakken, 2010).

6.2 Hva ønsker elever at forandres i kroppsøvingsundervisningen

Funnene viser at elevene i stor grad er fornøyde med hvordan faget undervises, men at de også i stor grad mener at det bør gjøres større eller mindre forandringer. I hovedsak ønsker elevene å forandre hvilke aktiviteter som praktiseres i undervisningen, men det er tilsynelatende liten enighet om hvilke aktiviteter som bør praktiseres mer og hvilke som bør praktiseres mindre. Sammenlignes mengden som elevene oppgir å møte ulike aktiviteter i faget, med studiene til Moen m.fl. (2018) om hvor mye elever ønsker å møte de ulike aktivitetene, er det stor grad av samsvar. Elevene får tilsynelatende mest av det majoriteten ønsker mest av, men grunntrening (styrke/ kondisjon) som mange liker, er også en av aktivitetene flest respondenter oppgir at de ønsker mindre av. Det kan tyde på at elevene får litt mer grunntrening enn ønsket, eller at en gruppe elever *ikke* ønsker disse aktivitetene, da de f.eks. ikke liker å bli slitne (Holm, Nordengen, Hov, Engebretsen, & Knutsen, 2005).

Hvilke aktiviteter elever ønsker at praktiseres i undervisningen varierer fra person til person ut fra preferanser som muligens styres av mestring (Holm, Nordengen, Hov, Engebretsen, & Knutsen, 2005). At det er majoriteten av klassens ønsker som tilsynelatende har innvirkning på hvilke aktiviteter som praktiseres mest, kan være ekskluderende for idrettsusikre elever, ifølge Seelen (2012). Det er spesielt gjeldende hvis det er de idrettsdyktige som dominerer meningshandlingene, noe som fort kan være tilfellet da en stor andel av respondentene oppgir

å være aktive i organiserte aktiviteter på fritiden. Noen elever oppgir at de ønsker mer variasjon, medbestemmelse, nivåtilpasning og nye aktiviteter. Selv om funnene viser at medbestemmelse og nivåtilpasning ikke har en sterk sammenheng med trivselen i faget, kan det tenkelig ha en positiv innvirkning på elever som sjelden møter de aktivitetene de opplever å beherske bra (f.eks. dans og alternatervative aktiviteter) (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018; Standal, et al., 2015).

I likhet med undersøkelsen til Moen m.fl. (2018) oppgir respondentene i denne undersøkelsen at de sjelden eller aldri har alternative aktiviteter («moderne aktiviteter» hos Moen m.fl. (2018)). Det samsvarer dårlig både med mange elevers ønsker og kompetansemålene for 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Hvorfor alternative aktiviteter ikke praktiseres i større grad kan muligens skyldes at det er elevene som ønsker å ha det ikke får medbestemmelse, manglende kompetanse og vilje hos læreren, eller utfordringer i forhold til fasiliteter.

6.3 Hvordan kan faget legges opp for å nå målet om livslang bevegelsesglede

Det som ser ut til å ha størst innvirkning på ønsket om å være fysisk aktiv når en blir eldre, er hvor godt en liker å være fysisk aktiv nå. Hvor godt en liker å være i fysisk aktivitet nå påvirkes av hvor ofte en er i fysisk aktivitet på fritiden og på skolen, samt graden av mestring. For elever som er lite aktive på fritiden er opplevelsen av mestring og trivsel i kroppsøvningsfaget ekstra viktig (Johansen & Andrews, 2005; Olafson, 2002). Hvordan faget bør legges opp for å nå målet om livslang bevegelsesglede er vanskelig å svare på, da ulike elevgrupper ser ut til å foretrekke ulikt innhold. Selv om innholdet i faget er viktig for elevene, er det enda viktigere at faget har et oppgaveorientert læringsklima, hvor den individuelle referansenormen er gjeldende og anerkjent av både lærer og elever (Brunstein & Heckhausen, 2018, s. 280; Erdmann, 2007). Det er også viktig at aktivitetene legges opp på en måte som inkluderer de «idrettsusikre» (Seelen, 2012).

6.4 Til videre forskning

Selv om det etter hvert finnes en del kunnskap om trivselen i kroppsøvningsfaget blant elever i den norske skolen, er det viktig med mer kunnskap om praksiser som inkluderer de som nå oppgir mistrivsel. Forskning som kan si noe om hvorvidt et prestasjonsorientert læringsklima oppstår og opprettholdes av idrettsfokuset eller karakter- og vurderingsfokuset i faget, kan

være relevant. I tillegg kunne det vært interessant med forskning om alternative aktiviteter og den manglende praktiseringen av de i norsk skole.

Referanser

- Arnold, P. J. (1991). The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest* (43), ss. 66-77.
- Aspvik, N. P., Sæther, S., & Ingebrigtsen, J. (2012). *Oppvekst i bygder, Ungdom i Sør-Trøndelag 2012*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS. Hentet 12 14, 2018 fra <https://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Oppvekst%20i%20bygder%20rapport%202012%20.pdf>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational Determinants of Risktaking Behavior. *Psychological Review*, 64(6), ss. 359-372. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/fulltext/1959-03029-001.pdf>
- Aune, T. K., Pedersen, A. V., Ingvaldsen, R., & Dalen, T. (2017). Relative Age Effect and Gender Differences in Physical Education Attainment in Norwegian Schoolchildren. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), ss. 369-375. Hentet 04 08, 2019 fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2016.1148073?needAccess=true>
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I., & Lagestad, P. (2016, 04 29). Trivsel i kroppsøving blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, ss. 1-13. Hentet 01 10, 2019 fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/259>
- Bjørke, L. (2018, 04 16). *Fremtidens kroppsøving: Nye kjerneelementer – men fortsatt mye 'trivsel og gøy'*. Hentet fra forskning.no: <https://xn--kroppsvingsforskning-gcc.no/fremtidens-kroppsoving-nye-kjerneelementer-men-fortsatt-er-trivsel-viktigst/>
- Bong, M. (2001). Between- and Within-Domain Relations of Academic Motivation Among Middle and High School Students: Self-Efficacy, Task-Value, and Achievement Goals. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), ss. 23- 34. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/fulltext/2001-16705-003.pdf>
- Brunstein, J. C., & Heckhausen, H. (2018). Achievement Motivation. I J. Heckhausen, H. Heckhausen, & J. Heckhausen (Red.), *Motivation and Action* (3. utg., ss. 221-303). ?: Springer. Hentet fra <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-65094-4.pdf>
- Cairney, J., Kwan, M., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S., & Faight, B. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical*

- Activity*, 9(26), ss. 1-8. Hentet 04 24, 2019 fra
<https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-9-26>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. utg.). New York: Lawrence Erlbaum Associates. Hentet 04 01, 2019 fra
<http://www.utstat.toronto.edu/~brunner/oldclass/378f16/readings/CohenPower.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), ss. 182-185. Hentet 02 11, 2019 fra
<https://pdfs.semanticscholar.org/a32f/3435bb06e362704551cc62c7df3ef2f16ab1.pdf>
- Dismore, H., & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: young people's attitudes. *Research Papers in Education*, 26(4), ss. 499-516. Hentet fra
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2010.484866>
- Duda, J. L., & Nicholls, J. (1992b). Dimensions of Achievement Motivation in Schoolwork and Sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), ss. 290-299. Hentet 04 24, 2019 fra <https://psycnet.apa.org/fulltext/1993-03433-001.pdf>
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J., & Armstrong, N. (1992a). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62(3), ss. 313-323. Hentet 04 24, 2019 fra
https://www.researchgate.net/publication/232580930_Children's_achievement_goals_and_beliefs_about_success_in_sport
- Dweck, C. S. (2002). The Development of Ability Conceptions. I A. Wigfield, & J. Eccles (Red.), *Development of achievement motivation* (ss. 57-88). San Diego: Academic Press. Hentet 04 24, 2019 fra http://cachescan.bcub.ro/e-book/580736/pag_57-120.pdf
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, ss. 109-132. Hentet 04 24, 2019 fra
http://outreach.mines.edu/cont_ed/Eng-Edu/eccles.pdf
- Erdmann, R. (2007). Facets of Achievement- Different Aspects of a Common Phenomenon. *Kinanthropologica*, 43(2), ss. 99- 107.
- Fairclough, S., Stratton, G., & Baldwin, G. (2002). *The contribution of secondary school physical- EUROPEAN PHYSICAL EDUCATION REVIEW* 8. London: North West Counties Physical Education Association and SAGE Publications. Hentet 09 04, 2018 fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1356336X020081005>
- Fasting, K., & Svela Sand, T. (2009). *Kjønn i endring- en tilstandsrapport om norsk idrett*. Oslo: Akilles. Hentet 12 20, 2018 fra

<https://www.idrettsforbundet.no/globalassets/idrett/idrettsforbundet/om-nif/kjonniendring.pdf>

- Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), ss. 179-196. Hentet 04 18, 2019 fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2010.535199>
- Flagestad, L., & Skisland, J. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving- hvem er "mistriverne?". *Kroppsøving*, 2002(4), ss. 21- 26.
- Gao, Z. (2009). Students' Motivation, Engagement, Satisfaction, and Cardiorespiratory Fitness in Physical Education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(1), ss. 102-115. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10413200802582789>
- Godin, G., & Shephard, R. (1986). Psychosocial Factors Influencing Intentions to Exercise of Young Students from Grades 7 to 9. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. Hentet 01 13, 2018 fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02701367.1986.10605387?needAccess=true>
- Goudas, M., & Biddle, S. (1994). Perceived Motivational Climate and Intrinsic Motivation in School Physical Education Classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9(3), ss. 241-250. Hentet 04 24, 2019 fra <file:///C:/Users/HK/Downloads/GoudasEJPsyEdn1994ClimateandIM.pdf>
- Green, K. (2004, 05 01). Physical education, lifelong participation and "the couch potato society". *Physical Education & Sport Pedagogy*, ss. 73- 86. Hentet 09 12, 2018 fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1740898042000208133?needAccess=true>
- Green, K. (2010). Aktiv livsstil, helse og kroppsøving: utfordringer og begrensninger. I K. Stensholt, & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv- Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (A. K. Hermundstad, Overs., ss. 219-232). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Griethuijsen, R. A., van Eijck, M., Haste, H., den Brok, P., Skinner, N., Mansour, N., . . . BouJaoud, S. (2015, 08). Global Patterns in Students' Views of Science and Interest in Science. *Research in Science Education*, 45(4). doi:DOI 10.1007/s11165-014-9438-6
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskaplige metoder* (2. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Gurholt, K. P., & Steinsholt, K. (2010). Prolog. I K. Steinsholt, & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv- Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (ss. 9-34). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk- etter kokebokmetoden*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Harestad, I. A. (2015). *Trivsel i kroppsøving*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Heckhausen, H. (1977, 11 01). Achievement Motivation and Its Constructs: A Cognitive Model. *Motivation and Emotion*(1), ss. 283-329.
- Heckhausen, H. (2018). Historical Trends in Motivation. I J. Heckhausen, H. Heckhausen, & J. Heckhausen (Red.), *Motivation and Action* (3. utg., ss. 15-65). Springer. Hentet fra <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-65094-4.pdf>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Oslo: Helsedirektoratet. Hentet 04 28, 2018 fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/970/Trivsel%20i%20skolen%20IS-2345.pdf>
- Holm, E. J., Nordengen, K., Hov, H., Engebretsen, J., & Knutsen, A. (2005). *Fysisk skole-Aktiv læring*. Jessheim: Kommunalt foreldreutvalg i Ullensaker (KFU).
- Ingebrigtsen, J. E., & Melhus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle. I H. Sigmundsson, & J. Ingebrugsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (ss. 33-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Iversen, T. (2019, 01 02). *Lise sluttet på håndball og fotball, men holder seg i form med «sportmix»*. Hentet 01 08, 2019 fra NRK Trøndelag: https://www.nrk.no/trondelag/satser-pa-_allidrett_-for-a-fa-ungdommen-i-aktivitet-1.14258701
- Johansen, V., & Andrews, T. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(4), ss. 302-314. Hentet 01 13, 2018 fra https://www-idunn-no.ezproxy.hioa.no/file/pdf/33194043/npt_2005_04_pdf.pdf
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik- Nye studier*. (B. Christensen, Overs.) Århus: Forlaget Klim.
- Krange, O., & Strandbu, Å. (2004). *Ungdom, idrett og friluftsliv- Skillelinjer i ungdomsbefolkningen og endringer fra 1992 til 2002*. Oslo: NOVA.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (T. M. Anderssen, & J. Rygge, Overs.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. (2017a). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving?- En studie av jenters og gutters kroppsøvingskarakter i den videregående skolen. *Acta Didactica Norge*, ss. 1-

21. Hentet 01 10, 2018 fra
<http://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2609>
- Lagestad, P. (2017b). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring- En casestudie av kroppsøvingsundervisning ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(2), ss. 1-18. Hentet 03 18, 2019 fra
<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2668/4777>
- Lagestad, P. (2017b). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring- En casestudie av kroppsøvingsundervisning ved en videregående skole. *Acta Didactica Norge*, 11(2), ss. 1-18. Hentet 03 18, 2019 fra
<https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2668/4777>
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Köller, O. (2008). Social Comparison and Big-Fish-Little-Pond Effects on Self-Concept and Other Self-Belief Constructs: Role of Generalized and Specific Others. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), ss. 510-524. Hentet 04 24, 2019 fra <https://psycnet.apa.org/fulltext/2008-10939-002.pdf>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon- En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn). Elverum: Høgskulen i Innlandet. Hentet 04 24, 2018 fra
https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opp rapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Moen, K. M., Westlie, K., Brattli, V. H., Bjørke, L., & Vakt skjold, A. (2015). Kroppsøving i Elverumskolen- En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingsfaget i grunnskolen. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet 04 25, 2019 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/360870/opp rapp2_15online.pdf
- Musu-Gillette, L. E., Wigfield, A., Harring, J., & S. Eccles, J. (2015). Trajectories of change in students' self-concepts of ability and values in math and college major choice. *Educational Research and Evaluation*, 21(4), ss. 343-370. Hentet fra
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13803611.2015.1057161?needAccess=true>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), ss. 328-346. Hentet fra <https://psycnet.apa.org/record/1984-28719-001>
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, ss. 643-665. Hentet 04 24, 2019 fra
https://www.researchgate.net/profile/Nikos_Ntoumanis/publication/12813672_A_revi

ew_of_motivational_climate_in_physical_activity_Journal_of_Sport_Sciences_17_64
3-665/links/09e4150c0d74205a47000000/A-review-of-motivational-climate-in-
physical-activity-Journ

Ntoumanis, N., Taylor, I., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2012). A Longitudinal Examination of Coach and Peer Motivational Climates in Youth Sport: Implications for Moral Attitudes, Well-Being, and Behavioral Investment. *Developmental Psychology*, 48(1), ss. 213-223. Hentet 04 24, 2019 fra <https://psycnet.apa.org/fulltext/2011-15908-001.pdf>

OECD. (2013). *OECD- OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. Ukjent: OECD Publishing. Hentet 12 04, 2018 fra https://read.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-guidelines-on-measuring-subjective-well-being_9789264191655-en#page4

Olafson, L. (2002). "I hate phys. ed.": Adolescent girls talk about physical education. *Physical Educator*(2), ss. 67-74. Hentet 01 13, 2018 fra <https://search.proquest.com/docview/233004516/fulltextPDF/8621D067D8D74649PQ/1?accountid=26439>

Olsen, R. V., & Bjørnsson, J. (2018). Fødselsmåned og skoleprestasjoner. I J. K. Bjørnsson, & R. V. Olsen (Red.), *Tjue år med TIMSS og PISA i Norge- Trender og nye analyser* (ss. 76-92). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 04 08, 2019 fra https://www.idunn.no/file/pdf/67083585/tjue_aar_med_timss_og_pisa_i_norge.pdf

Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson, & J. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (ss. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget.

Ommundsen, Y., & Eikanger Kvalø, S. (2007, 09). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), ss. 385-413. Hentet 05 12, 2019 fra https://www.researchgate.net/publication/248961996_Autonomy-Mastery_Supportive_or_Performance_Focused_Different_teacher_behaviours_and_pupils'_outcomes_in_physical_education

Opplæringslova. (1998, 07 17). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet 03 16, 2016 fra LOV-1998-07-17-61: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_10

Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual- A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode- en innføring med fokus på fenomenologi etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reinboth, M., & Duda, J. (2016). Effects of Competitive Environment and Outcome on Achievement Behaviors and Well-Being While Engaged in a Physical Task. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(4), ss. 324-336. Hentet 04 24, 2019 fra <https://psycnet.apa.org/fulltext/2016-52964-002.pdf>
- Reithaug, I. B. (2017). *Den delte idrettsbyen- En kvantitativ studie av sammenhengen mellom Oslo-ungdoms bosted og deltakelse i organisert idrett*. Oslo: UNIVERSITETET I OSLO. Hentet fra file:///C:/Users/HK/Downloads/Masteroppgave-Ingri.pdf
- Ross, J. G., Dotson, C., Gilbert, G., & Katz, S. (1985). What are Kids Doing in School Physical Education? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*(56:1), ss. 73-76. Hentet 01 13, 2018 fra https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07303084.1985.10603690?casa_token=wvPblD3wMj8AAAAA:BpsTBdsKZACgFQA2MWTPeIznMP_60QRY11M_Jln5e3ZhZdjQFFJUcJzVnEZtHSf6nfB3otdUjuoaOg
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. (1991). Physical Education's Role in Public Health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*(62:2), ss. 124-137. Hentet 01 13, 2018 fra https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02701367.1991.10608701?casa_token=5nb02E3pnjMAAAAA:3gc6146DM2rK_zlmbMRn4e4gTrXoaiFFLcK_yFqwBqYct5MgMIR0_-HafwqonbkWpNtBZ0isSHgeEA
- Samdal, O., & Torsheim, T. (2012). School as a Resource or Risk to Students' Subjective Health and Well-Being. I L. E. Aarø, A. J. Flisher, E. Fosse, I. Holsen, M. B. Mittelmark, Ø. Mortensen, . . . B. Wold, *An Ecological Perspective on Health Promotion Systems, Settings and Social Processes* (ss. 48-59). Bergen: Bentham Science eBooks. Hentet 12 06, 2018 fra <file:///C:/Users/HK/Downloads/9781608053414.pdf>
- Sarrazin, P., Roberts, G., François, C., & Famose, J.-P. (2002). Exerted Effort and Performance in Climbing among Boys: The Influence of Achievement Goals, Perceived Ability, and Task Difficulty. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(4), ss. 425-436. Hentet 04 24, 2019 fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02701367.2002.10609042>
- Scheffer, D., & Heckhausen, H. (2018). Trait Theories of Motivation. I J. Heckhausen, H. Heckhausen, & J. Heckhausen (Red.), *Motivation and Action* (3. utg., ss. 67-112).

- Springer. Hentet fra <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-65094-4.pdf>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. I A. Wigfield, & J. Eccles, *Development of Achievement Motivation* (ss. 16-29). San Diego: Academic Press. Hentet 04 08, 2018 fra <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.hioa.no/lib/hioa/reader.action?docID=294585>
- Seelen, J. v. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne: Et multiple-case studie*. Odense: Danish University Colleges. Hentet 08 29, 2018 fra https://www.ucviden.dk/ws/files/12507669/PHD_Jesper_von_Seelen.pdf
- Seippel, Ø. (2005). *Orker ikke, gidder ikke, passer ikke? Om frafallet i norsk idrett*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Seippel, Ø., Abebe, D., & Strandbu, Å. (2012). *Å trene, trener, har trent? En longitudinell undersøkelse av sammenhengen mellom treningsvaner i tenårene og tidlig voksen alder*. Oslo: NOVA- Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet 04 23, 2019 fra <http://www.hioa.no/Om-OsloMet/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2012/AA-trene-trener-har-trent>
- Simpkins, S. D., Davis-Kean, P., & Eccles, J. (2006). Math and Science Motivation: A Longitudinal Examination of the Links Between Choices and Beliefs. *Developmental Psychology*, 42(1), ss. 70-83. Hentet fra education-webfiles.s3.amazonaws.com/arp/garp/articles/simpkins06.pdf
- Slater, A., & Tiggemann, M. (2010). "Uncool to do sport": A focus group study of adolescent girls' reasons for withdrawing from physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(6), ss. 619-626. Hentet 04 18, 2019 fra <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.07.006>
- Standal, Ø. F., Engelsrud, G., Esser-Noethlihs, M., Midthaugen, P., Leseth, A., & Rugseth, G. (2015). *Inkulderende kroppsøving*. (Ø. F. Standal, & G. Rugseth, Red.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2017a, 12 14). *Elevar i grunnskolen*. Hentet 09 14, 2018 fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utgrs>
- Statistisk sentralbyrå. (2017b, 12 19). *Tettsteders befolkning og areal*. Hentet 10 30, 2018 fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/befsett/aar#om-statisikken-1>
- Statistisk sentralbyrå. (2018a, 11 20). *Befolkning*. Hentet fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/befolkning/faktaside/befolkningen>

- Statistisk sentralbyrå. (2018b, 08 22). *Karakterer ved avsluttet grunnskole*. Hentet 05 12, 2019 fra Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/kargrs>
- Strandbu, Å., & Bakken, A. (2007). *Aktiv Osloungdom: en studie av idrett, minoritetsbakgrunn og kjønn*. Oslo: NOVA report 2, Norwegian Social Research. Hentet 04 18, 2019 fra ungdata.no/asset/2546/1/2546_1.pdf
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse- og det gode liv. I K. Steinsholt, & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv- Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (ss. 155- 175). Trondheim: Tapir forlag.
- Säfvenbom, R., & Rustad, M. C. (2018, 04 12). *Hva skal elevene lære i kroppsøving?* Hentet 04 24, 2018 fra forskning.no: <https://forskning.no/meninger/kronikk/2018/04/hva-skal-elevne-laere-i-kroppsoving>
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). *Attitudes toward and motivation for PE- Who collects the benefits of the subject?* Kristiansand: Taylor & Francis. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17408989.2014.892063?needAccess=true>
- Sæle, O. O. (2017, 12 07). *Kroppsøving som danningsfag*. Hentet 05 05, 2018 fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/kroppsoving-som-danningsfag/>
- Sæther, S. A. (2017). *De norske fotballtalentene- Hvem lykkes og hvorfor?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. (2014). *Using Multivariate Statistics*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Taber, K. S. (2018, 12). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), ss. 1273-1296. doi:<https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Thrash, T. M., & Elliot, A. (2002, 09 23). Implicit and Self-Attributed Achievement Motives: Concordance and Predictive Validity. *Journal of Personality*, 70(5), ss. 729-755. Hentet 04 08, 2019 fra <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-6494.05022>
- Treasure, D. C., & Robert, G. (2001). Students' Perceptions of the Motivational Climate, Achievement Beliefs, and Satisfaction in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), ss. 165-175. Hentet 04 24, 2019 fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02701367.2001.10608946?needAccess=true>

- Utdanningsdirektoratet. (2013a, 08 01). *Læreplan i matematikk fellesfag- Føremål*. Hentet 12 06, 2018 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/MAT1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2013b, 08 01). *Læreplan i norsk-Formål*. Hentet 12 06, 2018 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, 08 01). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet 04 25, 2019 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, 05 11). *Læreplan i kroppsøving etter 10. årssteg*. Hentet 09 24, 2018 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c, 08 01). *Læreplan i kroppsøving- Føremål*. Hentet 10 19, 2018 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2015d, 08 25). *Prinsipper for opplæring*. Hentet 12 06, 2018 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/innleiing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 12 14). *Statistikk om grunnskolen 2017-18*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI-tall/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Grunnskolens informasjonssystem*. Hentet 10 25, 2018 fra Utdanningsdirektoratet: <https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/80/unit/1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 03 05). *Høring- Kroppsøving*. Hentet 04 24, 2018 fra Utdanningsdirektoratet: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=355>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 10 18). *Læreplan i kroppsøving- Fagfornyninga, innspelsrunde skisse til læreplan i kroppsøving*. Hentet 12 05, 2018 fra Utdanningsdirektoratet: <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/287?notatId=570>
- Vinje, E. E. (2018a, 04 18). *Forskning, kroppsøving og presisjon*. Hentet 04 24, 2018 fra forskning.no: <https://forskning.no/meninger/debattinnlegg/2018/04/kroppsovingsforskning-og-presisjon>
- Vinje, E. E. (2018b, 04 06). *Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen*. Hentet 04 24, 2018 fra Forskning.no: <https://forskning.no/meninger/kronikk/2018/04/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen>

- Wabakken, T. V. (2010). *Et følelsesladet valg- Om prosesser og mekanismer bak ikke-deltakelse i kroppsøving, dusj- og garderobeaktiviteter*. Masteroppgave: Høgskolen i Telemark. Hentet 01 10, 2019 fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2438759/Master_thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Weiner, B. (1979). A Theory of Motivation for Some Classroom Experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), ss. 3-25. Hentet fra <https://pdfs.semanticscholar.org/bd46/a85156fdeae2728fa6efb19d75ca7a0a5d87.pdf>
- Wendler, T. (2012). *Erfaring fra fysisk aktivitet, kroppskultur og kroppsøving- En kvalitativ undersøkelse av norsk ungdom fra middelklassen og deres foreldre*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Wigfield, A., Eccles, J., Fredricks, J., Simpkins, S., Roeser, R., & Schiefele, U. (2015). Development of Achievement Motivation and Engagement. I R. M. Lerner, & M. Lamb (Red.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* (ss. 657-701). Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/285647839_Development_of_Achievement_Motivation_and_Engagement
- Williams, B., Onsman, A., & Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3), ss. 1-13. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/284980819_Exploratory_factor_analysis_A_five-step_guide_for_novices
- Wormnæs, O. (1996). *Vitenskap- enhet og mangfold*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. Hentet 10 16, 2018 fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/8d208a88c5076fa4832ed824300bd711.nbdigital?lang=no#13>

Vedlegg

Vedlegg 1 Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Trivsel i kroppsøving”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge elever på ungdomstrinnet sin trivsel i kroppsøvingfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å kartlegge elevers trivsel i kroppsøvingfaget. Hovedtyngden i studien er danne et bilde av hvilke faktorer som påvirker trivselen i positiv og negativ retning. Disse faktorene kan være med å hindre elever i å bli inspirert til *en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede*, noe som gjør de tjenlige å avdekke. Hensikten med studien er å være et lite bidrag inn i arbeidet med den nye læreplanen for kroppsøving, som trer i kraft i 2020.

En del tidligere studier om kroppsøvingfaget tegner et bilde om at det er et fag mange liker godt, mens en andel på ca. 10 % ikke liker like godt. Det disse studiene ikke sier like mye om er hva elever liker og ikke liker med faget. Det er fenomenene denne spørreundersøkelsen har til hensikt å finne ut mer om. Forskningsspørsmålene som skal bli analysert er:

- Hva er det ungdomsskoleelever liker og ikke liker med dagens kroppsøvingfag?
- Hvilke faktorer spiller inn på elevers trivsel i faget?
- Hva er grunnene til at noen elever ikke alltid trives i kroppsøvingfaget?

Studien legger grunnlaget for en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Metropolitan University- Fakultet: Lærerutdanning og internasjonale studier.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien er det ungdomsskoleelever i Norge sin trivsel i kroppsøvingfaget som skal undersøkes. Fordi det er vanskelig og veldig ressurskrevende å undersøke hver eneste elev, er det blitt gjort et tilfeldig utvalg på ca. 500 elever. Det har blitt trukket ut flere skoler hvor alle

avgangselevne får spørsmål om å delta. Utvalgets svar skal senere generaliseres for å kunne si noe om det studien har til hensikt å undersøke.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om dine fritidssysler med fokus på fysisk aktivitet, kroppsøvningsfaget i skolen og hvordan du trives med praksisen i faget. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk. Svarene som samles inn, sammenfattes og brukes som datagrunnlag i masteroppgaven og evt. tilhørende publikasjoner.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. All informasjon vil bli behandlet på en sikker måte. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Undersøkelsen er uavhengig av skolen du går på, og svarene du gir vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller lærere.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Masterstudenten Herman Kverme og hans veileder Marc Esser-Noethlichs (Førsteamanuensis- Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet), er de som skal behandle opplysningene.
- For at det skal være mulig å trekke seg fra undersøkelsen i etterkant blir det laget koblingsnøkler. Disse blir oppbevart innelåst i skap lokalisert hos behandlingsansvarlig institusjon.
- Deltakerne og deltakernes lærere vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven/publikasjoner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.08.19. Etter denne datoen vil dokumentet med navn og tilhørende koder bli ødelagt, og evt. andre personopplysninger anonymiseres. Dermed vil all dataen som er innsamlet være anonymisert.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Metropolitan University- Fakultet: Lærerutdanning og internasjonale studier har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent Herman Kverme: mail s321183@oslomet.no
- Veileder Marc Esser-Noethlichs: mail: marc.esser-noethlichs@oslomet.no tlf: 67237079
- Personvernombud OsloMet: Ingrid S. Jacobsen: mail: ingrid.jacobsen@oslomet.no tlf: 67235534
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Marc Esser-Noethlichs

Eventuelt student
Herman Kverme

.
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet trivsel og mistrivsel i kroppsøving og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på spørreundersøkelsen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.08.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Kan elevene dine delta i et forskningsprosjekt?

”Trivsel og mistrivsel i kroppsøving”

Dette er et spørsmål til deg om dine kroppsøvingselever kan få delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge elever på ungdomstrinnet sin trivsel i kroppsøvingsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å kartlegge elevers trivsel i kroppsøvingsfaget. Hovedtyngden i studien er danne et bilde av hvilke faktorer som påvirker trivselen i negativ retning. Disse faktorene kan være med å hindre elever i å bli inspirert til *en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede*, noe som gjør de tjenlige å avdekke. Hensikten med studien er å være et lite bidrag inn i arbeidet med den nye læreplanen for kroppsøving, som trer i kraft i 2020.

En del tidligere studier om kroppsøvingsfaget tegner et bilde om at det er et fag mange liker godt, mens en andel på ca. 10 % ikke liker like godt. Det disse studiene ikke sier like mye om er hva elever liker og ikke liker med faget. Det er fenomenene denne spørreundersøkelsen har til hensikt å finne ut mer om. Forskningsspørsmålene som skal bli analysert er:

- Hva er det ungdomsskoleelever liker og ikke liker med dagens kroppsøvingsfag?
- Hvilke faktorer spiller inn på elevers trivsel i faget?
- Hva er grunnene til at noen elever ikke alltid trives i kroppsøvingsfaget?

Studien legger grunnlaget for en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo Metropolitan University- Fakultet: Lærerutdanning og internasjonale studier.

Hvorfor får du spørsmål om at elevene skal få delta?

I denne studien er det ungdomsskoleelever i Norge sin trivsel i kroppsøvingsfaget som skal undersøkes. Fordi det er vanskelig og veldig ressurskrevende å undersøke hver eneste elev, er det blitt gjort et tilfeldig utvalg på ca. 500 elever. Det har blitt trukket ut flere skoler hvor alle avgangselevne får spørsmål om å delta. Utvalgets svar skal senere generaliseres for å kunne

si noe om det studien har til hensikt å undersøke. Elevene kommer til å få spørsmål om undervisningsmetodene i faget og i den sammenheng får du spørsmålet om det er ok.

Hva innebærer det for deg at de deltar?

Hvis du velger å la elevene få delta i prosjektet, innebærer det at du gir ditt samtykke til at de kan få si hva de mener om blant annet hvordan de trives med praksisen i faget. Det gjør de gjennom å svare på et spørreskjema som vil ta de ca. 45 minutter å svare på. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om deres fritidssystemer med fokus på fysisk aktivitet, kroppsøvfingsfaget i skolen og som nevnt hvordan de trives med praksisen i faget. Deres svar fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk. Svarene som samles inn, sammenfattes og brukes som datagrunnlag i masteroppgaven og evt. tilhørende publikasjoner.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig for deg å la elevene dine delta og frivillig for hver elev delta i prosjektet. Både du og dine elever kan når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. All informasjon vil bli behandlet på en sikker måte. Hvilke skoler som har deltatt i undersøkelsen vil ikke fremkomme i rapporten.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker deres opplysninger

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

- Masterstudenten Herman Kverme og hans veileder Marc Esser-Noethlichs (Førsteamanuensis- Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier ved OsloMet), er de som skal behandle opplysningene.
- Deltakerne og deltakernes lærere vil ikke kunne gjenkjennes i oppgaven/publikasjoner.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.08.19. Etter denne datoen vil dokumentet med navn og tilhørende koder bli ødelagt, og evt. andre personopplysninger anonymiseres. Dermed vil all dataen som er innsamlet være anonymisert.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Oslo Metropolitan University- Fakultet: Lærerutdanning og internasjonale studier har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterstudent Herman Kverme: mail s321183@oslomet.no
- Veileder Marc Esser-Noethlichs: mail: marc.esser-noethlichs@oslomet.no tlf: 67237079
- Personvernombud OsloMet: Ingrid S. Jacobsen: mail: ingrid.jacobsen@oslomet.no tlf: 67235534
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Marc Esser-Noethlichs

Eventuelt student
Herman Kverme

.
Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet trivsel og mistriivsel i kroppsøving og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på spørreundersøkelsen

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.08.19

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 Spørreskjema/kodebok

Bakgrunnsinformasjon:

1. Kjønn

Gutt___(1.). Jente___(2.)

2. Når på året er du født?

1. kvartal (jan, feb, mars,)_ (1.). (2.kvartal (apr, mai, jun)_ (2.). 3.kvartal (jul, aug, sep)_ (3.). 4.kvartal (okt, nov, des)_ (4.).

Trivsel i kroppsøving:

3. Hvor godt liker du kroppsøvingfaget?

Veldig godt___(5.). Godt___(4.). Verken godt eller dårlig___(3.). Dårlig___(2.). Veldig dårlig___(1.).

4. Hva er det du liker med kroppsøvingfaget? (Svar med en til to setninger)

- (1.) Å være i aktivitet/praktisk (Annerledes en teoretiske fag- egen kategori? For at en skal ønsket å være i aktivitet, må en få positiv asosasjon til det). (Undervisningen)
- (2.) Spesifikke aktiviteter (Undervisningen)
- (3.) Sosialt (Få være sosial)
- (4.) Mestring og utvikling (Oppleve mestring og lære nye ting)
- (5.) Annet
- (6.) Ingenting

5. Hva er det du IKKE liker med kroppsøvingfaget? (Svar med en til to setninger)

- (1.) Misliker spesifikke aktiviteter (Oppvarming, fotball, turn)
(1.1- Ballspill, 1.2 Fysisk trening (styrke kondisjon), 1.3 Individuelle idretter (Turn, friidrett) 1.4. Svømming, 1.5 Dans. 1.6 Kombinasjon av flere ulike aktiviteter (Fotball og svømming f.eks.) 1.7. Annet (Kjedelige tema, ikke oppgitt spesifikke aktiviteter)
- (2.) Dårlig klassemiljø (Noen tar for stor plass, noen blir høye på seg selv, noen ødelegger gjør ikke det de får beskjed om)
- (3.) Dårlig undervisning (Dårlig organisering, dårlig klasseledelse)
- (4.) Prestasjonspress /Vurdering/Testing
- (5.) Mangel på mestring.
- (6.) Utstyr (Dårlig eller feil utstyr)/Fasilitet (Dårlig plass) (Ytre påvirkning)
- (7.) Annet

(8.) Liker alt

6. Utsagn om trivsel

6.1 Jeg føler kroppsøvlingslæreren min liker meg

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

6.2 Det er bare de som er gode i kroppsøving som får skryt av læreren

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

6.3 Det er alltid noen som klager på meg når jeg gjør en feil

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

6.4 I kroppsøvingstimene er det ingen som blir ertet/plaget

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

6.5 I klassen er vi flinke til å komme med positive tilbakemeldinger til hverandre

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

6.6 Jeg er redd for at noen skal le av meg hvis jeg gjør en feil/tabbe

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

6.7 Jeg lærer nye ting i løpet av en kroppsøvingstime

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

6.8 Kroppsøving er bare gøy når vi har aktiviteter jeg er god i

I veldig stor grad (1.) I stor grad (2.) I noen grad (3.) I liten grad (4.) I svært liten grad (5.)

6.9 Alt vi lærer i kroppsøvingstimene kan jeg fra før

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

6.10 Det er gøy med kroppsøving uansett hvilken aktivitet vi har

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

6.11 Jeg ville likt faget bedre hvis tradisjonelle idrettsaktiviteter (Fotball, friidrett, turn etc.) ble tatt bort fra faget, og erstattet med bevegelsesaktiviteter (Capture the flag, stikkbball, yoga, stiv heks etc) og lek?

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

Undervisning og fagets innhold:

7. Hvordan opplever du at læreren underviser?

7.1 Læreren viser meg hvordan jeg skal gjøre ting

Veldig ofte (5.) Ofte (4.) Av og til (3.) Sjelden (2.) Aldri (1.)

7.2 Læreren forklarer meg hvordan jeg skal gjøre ting

Veldig ofte (5.) Ofte (4.) Av og til (3.) Sjelden (2.) Aldri (1.)

7.3 Læreren legger til rette for at elevene lærer av hverandre

Veldig ofte (5.) Ofte (4.) Av og til (3.) Sjelden (2.) Aldri (1.)

7.4 Læreren lar oss være med å bestemme hvordan kroppsøvingstimen skal være.

Veldig ofte (5.) Ofte (4.) Av og til (3.) Sjelden (2.) Aldri (1.)

7.5 Læreren stiller spørsmål som hjelper meg å få til ting

Veldig ofte (5.) Ofte (4.) Av og til (3.) Sjelden (2.) Aldri (1.)

8. Jeg er fornøyd med måten faget blir undervist på

I veldig stor grad (5.) I stor grad (4.) I noen grad (3.) I liten grad (2.) I svært liten grad (1.)

9. Jeg skulle ønsket at faget ble undervist på en annerledes måte (Kryss av, og skriv gjerne en setning eller to om hvordan du mener faget bør undervises viss du oppgir at du ønsker en forandring).

I veldig stor grad (1.) I stor grad (2.) I noen grad (3.) I liten grad (4.) I svært liten grad (5.)

9.1 Hvordan

(1.) Mer variasjon

- (2.) Mer elevmedbestemmelse
- (3.) Differensiering/Nivåtilpasset undervisning
- (4.) Mer/mindre av en aktivitet/aktiviteter.
- (5.) Alternative aktiviteter/Nye aktiviteter.
- (6.) Vurdering/ Tilbake og fremovermeldinger/
- (7.) Utsyr/ fasiliteter (Betre utstyr, idretter på autentiske fasiliteter)
- (8.) Læreren/organisering (Overfladisk, eller dybdelæring f.eks).
- (9.) Annet
- (10.) Ønsker ikke forandring

10. Utsagn om undervisningsmetoder

10.1 Læreren pleier å gi oss klare instruksjoner slik at vi fort forstår hva vi skal gjøre

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

10.2 Det er så mye uro når læreren forklarer, at jeg ikke får med meg hva vi skal gjøre

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

10.3 Læreren er god til å vise hvordan vi skal utføre teknikken på rett måte.

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

10.4 Læreren bruker for mye tid av timen på å forklare det vi skal lære.

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

10.5 Jeg blir motivert av lærerens tilbakemeldinger:

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

10.6 Jeg lærer best når læreren stiller meg spørsmål, som gjør at jeg må tenke gjennom hvordan jeg utøver en aktivitet.

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

10.7 Jeg lærer best av å se andre utføre en aktivitet på rett måte.

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

10.8 Jeg lærer en teknikk best av å utforske selv.

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

Innholdet i faget:

11. Hvor ofte har dere disse aktivitetene?

11.1 Ballspill:

Veldig ofte (5.) Ofte (4.) Av og til (3.) Sjelden (2.) Aldri (1.)

11.2 Dans:

Veldig ofte (5.) Ofte (4.) Av og til (3.) Sjelden (2.) Aldri (1.)

11.3 Lek:

Veldig ofte (5.) Ofte (4.) Av og til (3.) Sjelden (2.) Aldri (1.)

11.4 Vinteraktiviteter:

Veldig ofte (5.) Ofte (4.) Av og til (3.) Sjelden (2.) Aldri (1.)

11.5 Ulike former for styrketrening:

Veldig ofte (5.) Ofte (4.) Av og til (3.) Sjelden (2.) Aldri (1.)

11.6 Kondisjonstrening:

Veldig ofte (5.) Ofte (4.) Av og til (3.) Sjelden (2.) Aldri (1.)

11.7 Alternative aktiviteter (Parkour, Skating, Terrengsykling etc)

Veldig ofte (5.) Ofte (4.) Av og til (3.) Sjelden (2.) Aldri (1.)

11.8 Kampsport: (Karate, Fekting, bryting etc.)

Veldig ofte (5.) Ofte (4.) Av og til (3.) Sjelden (2.) Aldri (1.)

11.9 Aktiviteter i naturen/friluftsliv:

Veldig ofte (5.) Ofte (4.) Av og til (3.) Sjelden (2.) Aldri (1.)

11.10 Friidrett:

Veldig ofte (5.) Ofte (4.) Av og til (3.) Sjelden (2.) Aldri (1.)

11.11 Svømming:

Veldig ofte (5.) Ofte (4.) Av og til (3.) Sjelden (2.) Aldri (1.)

12. Jeg ønsker MINDRE i kroppsøvfaget? (Kryss av på en av alternativene, og skriv gjerne en kort kommentar om hvorfor).

12.1 Ballspill:

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

12.1.1 Hvorfor:

12.2 Dans:

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

12.2.1 Hvorfor:

12.3 Lek:

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

12.3.1 Hvorfor:

12.4 Vinteraktiviteter:

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

12.4.1 Hvorfor

12.5 Ulike former for styrketrening:

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

12.5.1 Hvorfor:

12.6 Kondisjonstrening:

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

12.6.1 Hvorfor:

12.7 Alternative aktiviteter (Parkour, Skating, Terrengsykling etc)

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

12.7.1 Hvorfor:

12.8 Kampsport: (Karate, Fekting, bryting etc.)

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

12.8.1 Hvorfor:

12.9 Aktiviteter i naturen/friluftsliv:

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

12.9.1 Hvorfor:

12.10 Friidrett:

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

12.10.1 Hvorfor:

12.11 Svømming:

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

12.11.1 Hvorfor:

13. Jeg ønsker MER..... i kroppsøvfingsfaget? (Kryss av på en av alternativene, og skriv gjerne en kort kommentar om hvorfor).

13.1 Ballspill:

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

13.1.1 Hvorfor:

13.2 Dans:

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

13.2.1 Hvorfor:

13.3 Lek:

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

13.3.1 Hvorfor:

13.4 Vinteraktiviteter:

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

13.4.1 Hvorfor

13.5 Ulike former for styrketrening:

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

13.5.1 Hvorfor:

13.6 Kondisjonstrening:

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

13.6.1 Hvorfor:

13.7 Alternative aktiviteter (Parkour, Skating, Terrengsykling etc)

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

13.7.1 Hvorfor:

13.8 Kampsport: (Karate, Fekting, bryting etc.)

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

13.8.1 Hvorfor:

13.9 Aktiviteter i naturen/friluftsliv:

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

13.9.1 Hvorfor:

13.10 Friidrett:

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

13.10.1 Hvorfor:

13.11 Svømming:

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

13.11.1 Hvorfor:

14. Utsagn om innholdet og undervisning i kroppsøvingstimer

14.1 Vi får prøve mange ulike aktiviteter i løpet av et skoleår:

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

14.2 Alle kroppsøvingstimer er like:

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

14.3 Det handler alltid om å vinne i kroppsøvingstimene

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

14.4 Vi blir testet i kroppsøvingstimer (Cooper-testen, styrketester etc.)

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

14.5 Vi prøver mange nye aktiviteter og idretter som få kan fra før (karate, parkour, etc.)

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

14.6 Aktivitetene blir lagt opp på en måte som gjør at alle kan delta

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

14.7 Aktivitetene er lagt opp på en måte som gjør det synlig hvis noen ikke får det til

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

15. Erfaringer med innholdet og undervisningen i kroppsøvingstimene

15.1 Jeg føler jeg mestrer aktivitetene vi har i kroppsøvingen

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

15.2 Det er gøy med konkurranser i kroppsøving (Fotballkamp, stafett, kapløp etc.)

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

15.3 Aktivitetene i kroppsøvingen passer best for elever som driver med idrett på fritiden

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

15.4 Jeg synes det er ubehagelig å bli testet (Cooper-testen, styrketester etc.)

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

15.5 Vi er alltid innom en aktivitet jeg føler jeg liker i løpet av et skolehalvår

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

15.6 Jeg liker bedre å ha få aktiviteter over lengre tid, enn mange aktiviteter med kort tid til hver av dem.

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

15.7 Noen tar så stor plass i kroppsøvingstimene at jeg ikke får vist hva jeg kan

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

15.8 Noen medelever er så hardhendte at jeg blir redd for å bli skadet.

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

15.9 Jeg synes det er ubehagelig når andre elever ser på at jeg ikke får til en aktivitet

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

Om fasiliteter:

16. Hvor har dere kroppsøving?

16.1 Gymsal/idrettshall:

I veldig stor grad (5.) I stor grad (4.) I noen grad (3.) I liten grad (2.) I svært liten grad (1.)

16.2 Skolegården/basketbanen:

I veldig stor grad (5.) I stor grad (4.) I noen grad (3.) I liten grad (2.) I svært liten grad (1.)

16.3 Fotballbanen:

I veldig stor grad (5.) I stor grad (4.) I noen grad (3.) I liten grad (2.) I svært liten grad (1.)

16.4 Svømmehall:

I veldig stor grad (5.) I stor grad (4.) I noen grad (3.) I liten grad (2.) I svært liten grad (1.)

16.5 Naturen/friluftsliv:

I veldig stor grad (5.) I stor grad (4.) I noen grad (3.) I liten grad (2.) I svært liten grad (1.)

16.6 Klasserom/ganger:

I veldig stor grad (5.) I stor grad (4.) I noen grad (3.) I liten grad (2.) I svært liten grad (1.)

17. Hvor liker du å ha kroppsøving?

17.1 Gymsal/idrettshall:

I veldig stor grad (5.) I stor grad (4.) I noen grad (3.) I liten grad (2.) I svært liten grad (1.)

17.2 Skolegården/basketbanen:

I veldig stor grad (5.) I stor grad (4.) I noen grad (3.) I liten grad (2.) I svært liten grad (1.)

17.3 Fotballbanen:

I veldig stor grad (5.) I stor grad (4.) I noen grad (3.) I liten grad (2.) I svært liten grad (1.)

17.4 Svømmehall:

I veldig stor grad (5.) I stor grad (4.) I noen grad (3.) I liten grad (2.) I svært liten grad (1.)

17.5 Naturen/friluftsliv:

I veldig stor grad (5.) I stor grad (4.) I noen grad (3.) I liten grad (2.) I svært liten grad (1.)

17.6 Klasserom/ganger:

I veldig stor grad (5.) I stor grad (4.) I noen grad (3.) I liten grad (2.) I svært liten grad (1.)

18. Utsagn om fasiliteter

18.1 Stedet vi har kroppsøving passer alltid til aktiviteten vi har:

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

18.2 Vi har alltid det nødvendige utstyret til aktiviteten vi har:

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

18.3 Vi har ofte for liten plass til aktiviteten vi holder på med.

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

18.4 Jeg blir motivert av å bruke godt utstyr:

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

18.5 Jeg liker idrettsaktiviteter i autentiske omgivelser (Friidrett på friidrettsbane, fotball ute på fotballbane, etc.)

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

Spørsmål om garderobe, dusjing og kropp:

19. Utsagn om dusj og garderobe

19.1 Jeg synes det er greit å dusje etter gymtimen

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

19.2 Jeg er redd noen skal ta bilde av meg

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

19.3 Jeg synes det er bråkete i garderoben

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

19.4 Jeg synes det er kaldt vann i dusjen

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

19.5 Jeg synes garderoben er ekkel

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

19.6 Jeg synes vi får for liten tid til å dusje/skifte

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

19.7 Jeg trenger ikke dusje fordi jeg ikke blir svett

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

19.8 Dusjing er det jeg liker minst med kroppsøvingstimene

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

20. Utsagn om kropp

20.1 Jeg synes det går fint å dusje sammen med andre etter kroppsøvingstimene

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

20.2 Jeg er fornøyd med kroppen min

Helt enig (5.) Litt enig (4.) Verken eller (3.) Litt uenig (2.) Helt uenig (1.)

20.3 Jeg liker ikke å være naken sammen med andre i garderoben

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

20.4 Jeg føler mange i klassen er opptatt av hvordan kroppen deres ser ut.

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

20.5 Hvordan kroppen min ser ut, er viktig for meg

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

20.6 Jeg liker ikke å være fysisk aktiv sammen med andre fordi jeg ikke er fornøyd med kroppen min.

Helt enig (1.) Litt enig (2.) Verken eller (3.) Litt uenig (4.) Helt uenig (5.)

Spørsmål om fravær i kroppsøvingstimene:

21. Hvor mye fravær har du det siste skolehalvåret i kroppsøvingfaget?

Ingenting (1.) 2-5 timer (2.) 6-10 timer (3.) Mer enn 10 timer (4.)

22. Når jeg ikke er med i kroppsøvingundervisningen, er det fordi:

22.1 Jeg glemmer gymtøy:

Veldig ofte (1.) Ofte (2.) Av og til (3.) Sjelden (4.) Aldri (5.)

22.2 Jeg er syk:

Veldig ofte (1.) Ofte (2.) Av og til (3.) Sjelden (4.) Aldri (5.)

22.3 Jeg har med melding hjemmefra

Veldig ofte (1.) Ofte (2.) Av og til (3.) Sjelden (4.) Aldri (5.)

22.4 Jeg finner på en unnskyldning for å slippe kroppsøving

Veldig ofte (1.) Ofte (2.) Av og til (3.) Sjelden (4.) Aldri (5.)

22.5 Jeg IKKE har lyst til å være med i kroppsøvingen

Veldig ofte (1.) Ofte (2.) Av og til (3.) Sjelden (4.) Aldri (5.)

22.6 Jeg er skadet:

Veldig ofte (1.) Ofte (2.) Av og til (3.) Sjelden (4.) Aldri (5.)

Spørsmål om fritiden:

23. Hva liker du å gjøre på fritiden? (Svar med en setning eller to)

24. Hvor godt liker du å være i fysisk aktivitet? (Gå tur i skogen, løpe, klatre, leke stiv heks, spille basket etc)

Veldig godt (5.) Godt (4.) Verken godt eller dårlig (3.) Dårlig (2.) Veldig dårlig (1.)

24.1 Hvorfor?

25. Hvordan liker du best å trene kondisjon?

Lagspill (håndball, innebandy etc) (1.) Langrenn/sykling/svømming (2.) Løping (3.)
På en annen måte (4.) Liker ikke å trene kondisjon (5.)

26. Hvordan liker du best å trene styrke?

Gruppetimer på treningssenter (1.) Eget opplegg på treningssenter (2.)
Styrketrening hjemme (3.) På en annen måte (4.) Liker ikke å trene styrke (5.)

27. Ønsker du å være fysisk aktiv når du blir eldre? (Sett kryss, og skriv gjerne en kort kommentar om hvordan du eventuelt vil være fysisk aktiv)

I veldig stor grad (5.) I stor grad (4.) I noen grad (3.) I liten grad (2.) I svært liten grad (1.)

27.1 Hva vil du drive med?

28. Hvor ofte driver du med trening der voksne er trener? (f.eks. fotball, håndball, svømming turn etc?)

Mer enn 3 ganger i uken (5.) 2-3 ganger i uken (4.) 1 gang i uken (3.) mindre enn 1 gang i uken (2.) Aldri (1.).

29. Hvor ofte driver det med trening/aktiviteter der det ikke er noen trener (f.eks jogging, skating, fotball med venner, klatring, surfing etc?)

Mer enn 3 ganger i uken (5.) 2-3 ganger i uken (4.) 1 gang i uken (3.) mindre enn 1 gang i uken (2.) Aldri (1.).

Vedlegg 4 Fra tekst til tall

Eksempel: Spørsmål 4. Hva liker du med kroppsøvningsfaget? (Har delt inn i kategorier, her er forklaringene som viser eksempel på hvordan jeg har vurdert, og hvordan jeg har vurdert i tvilstilfeller).

«Jeg liker at vi driver med noe annet enn å sitte å skrive. Klassen for også være sosiale»- Her vurderer jeg det slik at respondenten anser kroppsøving som variasjon i en teoritung hverdag (Kategori 1.) Siden det ikke legges vekt på det å være i aktivitet, men på å være sosial har jeg vurdert det til kategori 3. (Sosialt).

«slepper og gjør vanelige skole ting. Mestrer mye bedre gym en vanelige fag.» -Det samme som eksempelet over. Liker å gjøre noe annet enn å ha teori, men forklarer det ikke med det å være i aktivitet, men med grad av mestring. (4. Mestring og utvikling).

«At man ikke bare blir vurdert ut ifra det du kan, men også det du legger i faget, altså innsatsen.» (5. Annet) Vurdering med innsats.

«Holder meg i form og er aktiv , Trener då minst 2 ganger i uken»- Her er det å holde seg i form (nyttverdien) som er det viktige. (5. Annet).

«Vet ikke» (5. Annet)

«jeg liker at man får muligheten til å prøve sporter man aldri har prøvd og å være i fysisk aktivitet». Mestring og utvikling? Får prøve nye ting, kan være at en ønsker en utvikling. Det kan være at personen synes det er gøy å utvide horisonten uten tanke om å mestre det. Å utvide horisonten er også en form for utvikling. (4. Mestring og utvikling)

«Det er gøyalt fordi det er fysiskaktivitet sammen med venner og det er på en måte en fritime i skolehverdagen» Denne kan være både 1 og 3. Siden det er fysisk aktivitet sammen med venner forstår jeg det slik at det er det viktige for personen. (3. Sosialt)

Eksempel fra spørsmål 5. Hva er det du misliker med kroppsøvningsfaget?

«Det er av og til kjedelige gymtimer, der vi står mye ro og gjør lite. Det blir og brukt mye av de samme øvelsene og aktiviteter, det er kjedelig» Dårlig organisering (3. Dårlig undervisning)

«Det er ikke mye jeg ikke liker med kroppsøving, men det at vi må skrive en refleksjonsoppgave etter et tema synes jeg er unødvendig. Jeg synes også at styrke ofte kan bli litt mye vis jeg skal på trening senere på dagen» (7. Annet) Teori og lite hensyn til totalbelastning.

«Vurderings situasjonene., Aktivitetene., Små garderober.» Vanskelig å velge en kategori (7. Annet)

«Du er nødt til og prøve ting du ikke liker, eller ikke greier.» Mangel på mestring 5.

«Det kan være kjedelig vis det er aktiviteter eller ting som vi gjør som jeg synes er kjedelig eller vanskelig. For eksempel så liker jeg ikke så godt svømming eller innebandy». Hva betyr det at det er kjedelig? At en ikke mestrer? Vurderer det slik fordi ordet «vanskelig» brukes. (5 Mangel på mestring).

«Når ein skal ta styrkeøvelsar også får ein eit visst antall ein skal ta. då blir det så synlig kven som bruker lang tid på styrken. Heller få tid på seg, også ta så mange ein klarer på den tida» Organisering som gjør det synlig hvem som ikke får det like godt til (3. Dårlig undervisning)

« de kan vær litt stres, og de kan vær noen ganger at det ikke er heilt greit i garderoben» Siden det ikke spesifiseres at det er selve garderoben det er noe galt med, forstår jeg det slik at det oppstår situasjoner som er ubehagelige. (2. Dårlig klassemiljø).

«Vi blir vurdert delvis på hvor god fysisk form vi har og jeg mener at dette er urettferdig fordi alle har forskjellige utgangspunkt. I tillegg består store deler av gymtimene våre av fotball og her er det mange som får store fordeler andre ikke har fordi de driver med annen idrett som ikke blir verdsatt.» Vurdering (4. Prestasjonspress /Vurdering/Testing).

Spørsmål: 9.1 Hva ønsker du å forandre med kroppsøvfaget?

«Kanskje ha litt mer variasjon. At vi som elever kan velge mellom to eller flere aktiviteter.»

Siden det står «Kanskje» foran første setning, forstår jeg det slik at personen er mer sikker på andre utsagn. (2. Mer elevmedbestemmelse)

«Undervist mer profesjonelt» (8 Læreren/organisering)

«Vet ikke» (9. Annet)

«Gjøre mindre av ting som er vanskelig, som gjør elever ukomfortable.» (3. Differensiering)

Forstår det slik at eleven ikke føler at en mestrer fordi nivået på aktiviteten ikke er tilpasset hans/hennes nivå.

«Ville tatt på musikk. Det elsker ungdommen å vi trener bedre. Har alltid det samme som fotball. Ville heller fokusert på om du var god i ballspill ikkje bare 1 sport og at du var god i helsa som god kondis og sterk.» Forstår ikke hva som menes ... (9 Annet).

«Jeg mener at vi ikke burde fått karakter på vår fysiske form og at vi burde ha mer strukturerte timer. Gymtimene våre er ofte rotete og kjedelige.» (8. Struktur organisering)

Forstår det slik, da det første utsagnet er en mening personen har, men som nok går mer på at det ikke er uttalt hvordan vurderingen foregår. Andre utsagnet blir vektet like sterkt, begrunnet og mer objektivt.

«Jeg skulle ønske faget bestod i enda større grad av styrke og aktiviteter man virkelig får testet seg selv i. Der er det lettere for læreren å vurdere utifra hvor mye innsats alle elevene legger inn. I aktiviteter med lagspill vil det alltid være noen som har gjort det mer enn andre, og som derfor er bedre på det. Da blir det krevende for de andre elevene å vise hva de klarer på sitt beste., , Individuelle øvelser = bra, , man må huske at gym ikke bare er en fri time med lek, men et fag man må legge inn mye innsats i for å gjøre det bra» Denne kunne blitt plassert i 3 differensiering, men det går ikke bare på det og da forstår jeg det som mer riktig å plassere det i (4. mer eller mindre av en aktivitet).

Vedlegg 5 Tilbakemelding fra Personvernombudet

NSD sin vurdering

Prosjekttittel: Trivsel og mistriivsel i kroppsøvingsfaget

Registrert: 20.09.2018 av Herman Kverme - s321183@stud.hioa.no

Behandlingsansvarlig institusjon:

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat):

Marc Esser-Noethlichs, marc.esser-noethlichs@oslomet.no, tlf: 41274375

Type prosjekt: Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student: Herman Kverme, s321183@oslomet.no, tlf: 47807026

Prosjektperiode: 24.08.2018 - 15.08.2019

Status: 29.11.2018 - Vurdert

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 232734 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt: 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 den 29.11.2018 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 15.08.2019.

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

personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). enuvo GmbH er databehandler i prosjektet. NSD 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 seg med behandlingsansvarlig institusjon.

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

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1).

Tabeller:

Tabell 4.1

Bakgrunnsinformasjon (N=289)

Karakteristikk:	N	%
Kjønn		
Gutter	140	48,8
Jenter	149	51,6
Fødselskvartal		
1. Kvartal	60	20,8
2. Kvartal	73	25,3
3. Kvartal	82	28,4
4. Kvartal	74	25,6

Tabell 4.2

Fysisk aktivitet på fritiden

Karakteristikk:	N	%
Trening med instruktør (N=278)		
Mer enn 3 ganger i uken	81	29,1
2-3 ganger i uken	80	28,8
1 gang per uke	32	11,5
Mindre enn 1 gang per uke	17	6,1
Aldri	68	24,5
Trening/aktivitet uten instruktør (N=278)		
Mer enn 3 ganger i uken	55	19,8
2-3 ganger i uken	89	32,0
1 gang per uke	64	23,0
Mindre enn 1 gang per uke	44	15,8
Aldri	26	9,4

Tabell 4.3

Gjennomsnitt sammenligning av kjønn og aktivitetsnivå på fritiden

	Med instruktør		Uten instruktør	
	M	SD	M	SD
Kjønn (N=278)				
Gutter	3,33	1,61	3,27	1,30
Jenter	3,31	1,49	3,46	1,16

Tabell 4.4

Gjennomsnitt sammenligning av fysisk aktivitet organisert og uorganisert

Avhengig/uavhengig variabel→	Uten instruktør		Med instruktør	
↓	M	SD	M	SD
Fysisk aktivitet med instruktør				
(N=276)				
Aldri	2.64	1.58		
Mindre enn 1 gang i uken	2.98	1.52		
1 gang i uken	3.52	1.49		
2-3 ganger i uken	2.43	1.47		
Mer enn 3 ganger i uken	3.51	1.65		
Fysisk aktivitet uten instruktør				
(N=276)				
Aldri			3.13	1.39
Mindre enn 1 gang i uken			3.71	.99
1 gang i uken			3.87	1.10
2-3 ganger i uken			3.39	1.21
Mer enn 3 ganger i uken			3.70	1.23

Tabell 4.5

Liker å være i- og ønsket om å være i fysisk aktivitet senere

Karakteristikk:	N	%
Liker å være i fysisk aktivitet (N=282)		
Veldig dårlig	8	2,8
Dårlig	11	3,9
Verken godt eller dårlig	41	14,5
Godt	98	34,8
Veldig godt	124	44,0
Ønsker å være i fysisk aktivitet når en blir eldre (N=280)		
I svært liten grad	6	2,1
I liten grad	11	3,9
I noen grad	31	11,1
I stor grad	93	33,2
I veldig stor grad	139	49,6

Tabell 4.6

Gjennomsnittet av «liker å være i fysisk aktivitet» sammenlignet med kjønn og fødselskvartal

Karakteristikk:	M	SD
Kjønn (N=282)		
Gutter	4,09	1,03
Jenter	4,17	,96
Fødselskvartal (N=282)		
1.kvartal	4,38	,79
2.kvartal	4,24	,91
3.kvartal	3,98	1,08
4.kvartal	4,00	1,07

Tabell 4.7

Gjennomsnittsverdier sammenligning mellom trivsel i faget og fysisk aktivitet på fritiden

Karakteristikk:	M	SD
Fysisk aktivitet med instruktør		
(N=276)		
Aldri	3.59	1.19
Mindre enn 1 gang i uken	3.53	1.23
1 gang i uken	3.84	.81
2-3 ganger i uken	4.29	.77
Mer enn 3 ganger i uken	4.67	.61
Fysisk aktivitet uten instruktør		
(N=276)		
Aldri	2.88	1.24
Mindre enn 1 gang i uken	3.75	1.08
1 gang i uken	4.23	.75
2-3 ganger i uken	4.33	.80
Mer enn 3 ganger i uken	4.53	.79

Tabell 4.8

Svar på spørsmålet «Hvor godt liker du kroppsøvfingsfaget?» (N=289)

Svar:	N	%
Veldig dårlig	5	1,7
Dårlig	15	5,2
Verken godt eller dårlig	42	14,5
Godt	105	36,3
Veldig godt	122	42,2

Tabell 4.9

Svar på påstander om tilfredshet med undervisningen i kroppsøving

Karakteristikk:	N	%
Tilfreds med undervisningen (N=288)		
I svært liten grad	7	2,4
I liten grad	24	8,3
I noen grad	61	21,2
I stor grad	146	50,7
I veldig stor grad	50	17,4
Ønsker endring i undervisningen (N=279)		
I veldig stor grad	53	19,0
I stor grad	79	28,3
I noen grad	102	36,6
I liten grad	28	10,0
I svært liten grad	17	6,1

Tabell 4.10

Svar på spørsmålet «Hva er det du liker med kroppsøvingsfaget?» (N=281)

Svar:	N	%
Være i aktivitet/praktisk	141	50,2
Spesifikke aktiviteter	44	15,7
Få være sosial	15	5,3
Mestring og utvikling	39	13,9
Annet	32	11,4
Ingenting	10	3,6

Tabell 4.11

Svar på spørsmålet «Hva er det du IKKE liker med kroppsøvfingsfaget?» (N=285)

Svar:	N	%
Misliker spesifikke aktiviteter	89	31,2
Dårlig klasse miljø	19	6,7
Dårlig undervisning (organisering/ledelse)	46	16,1
Prestasjonspress/Vurdering/Testing	51	17,9
Mangel på mestring	16	5,6
Dårlige fasiliteter	7	2,5
Annet	39	13,7
Liker alt	18	6,3

Tabell 4.12

Hvile aktiviteter oppgis at mislikes på spørsmålet «Hva er det du IKKE liker med kroppsøvfingsfaget?» (N=89)

Svar:	N	%
Ballspill	15	16,9
Fysisk trening (Styrke/kondisjon)	30	33,7
Individuelle idretter	4	4,5
Svømming	6	6,7
Dans	2	2,2
Kombinasjon av ulike aktiviteter	19	21,4
Annet	13	14,6

Tabell 4.13

Gjennomsnittsverdier sammenligning mellom trivsel i kroppsøving og hva en liker og ikke liker med faget.

Karakteristikk:	M	SD
Hva en liker (N=281)		
Være i aktivitet/praktisk	4,29	,82
Spesifikke aktiviteter	3,98	1,00
Få være sosial	4,33	,72
Mestring og utvikling	4,49	,68
Annet	3,91	,86
Ingenting	1,70	,68
Hva en ikke liker (N=285)		
Misliker spesifikke aktiviteter	4,26	,81
Dårlig klassemiljø	3,74	1,28
Dårlig undervisning (organisering/ledelse)	4,26	,86
Prestasjonspress/Vurdering/Testing	3,71	,90
Mangel på mestring	4,13	,81
Dårlige fasiliteter	4,71	,49
Annet	3,90	1,27
Liker alt	4,83	,38

Tabell 4.14

Svar på spørsmålet «Hvis du oppgir at du ønsker forandring. Hvordan?» (N= 153)

Svar:	N	%
Mer variasjon	11	7,2
Mer elevmedvirkning	15	9,8
Nivåtilpasset undervisning	14	9,2
Mer/mindre av aktivitet/aktiviteter	32	20,9
Alternative aktiviteter/Nye aktiviteter	13	8,5
Vurdering	11	7,2
Utstyr/fasiliteter	3	2,0
Læreren/organisering	21	13,7
Annet	21	13,7
Ønsker ikke forandring	12	7,8

Tabell 4.15

Sammendrag av «Items» og faktorladninger fra en eksplorativ faktoranalyse av delspørsmål fra 7, 10, 14 og 15.

Item	Faktorladninger				
	1	2	3	4	5
(R) 7.1_Læreren viser meg hvordan jeg skal gjøre ting	,857	-,010	,042	-,080	,079
(R) 7.2_Læreren forklarer meg hvordan jeg skal gjøre ting	,829	-,023	,043	-,143	,122
(R) 10.3 Læreren er god til å vise hvordan vi skal utføre teknikken ...	,590	,020	,243	-,290	,280
(R) 10.1 Læreren pleier å gi oss klare instruksjoner ...	,526	-,060	,297	-,193	,204
15.9 Jeg synes det er ubehagelig når andre elever ser på at jeg ikke mestrer	-,029	,809	-,173	,041	-,007
15.8_Noen med elever er så hardhendte at jeg blir redd for å bli skade	-,020	,607	-,007	,231	-,065
15.4_Jeg synes det er ubehagelig å bli testet	,030	,550	-,154	,046	-,120
15.7_Noen medelever tar så stor plass i kroppsøvingstimen ...	-,069	,523	,036	,310	-,219
(R) 15.1_Jeg føler jeg mestrer aktivitetene vi har i kroppsøvingen	,131	-,186	,752	,078	-,017
(R) 15.2_Det er gøy med konkurranser i kroppsøving	,099	-,292	,613	,112	-,026
(R) 15.5 Vi er alltid innom en aktivitet jeg liker i løpet av et skolehalvår	,136	-,016	,580	-,183	,098
(R) 15.6_Jeg liker bedre å ha få aktiviteter over lengre tid enn mange ...	,006	,031	,383	-,039	,091
14.2 Alle kroppsøvingstimer er like	-,155	,045	-,095	,640	,025
14.3_Det handler alltid om å vinne i kroppsøvingstimen	-,174	,135	,018	,574	,099
14.7_Aktivitetene er lagt opp på en måte som gjør det synlig hvis noe ...	-,036	,172	,001	,385	,036
(R) 7.5_Læreren stiller spørsmål som hjelper meg å få til ting	,364	-,074	,246	,023	,706
(R) 7.4_Læreren lar oss være med å bestemme ...	,238	-,076	,048	,037	,639
(R) 14.5 Vi prøver mange nye aktiviteter og idretter som få elever kan ...	-,004	-,081	,007	,052	,318

Note: Uthevet skrift viser de høyeste faktorladningene. (R) indikerer at motsatt koding.

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

KMO: .75 og Bartlett's Test of Sphericity: $p < .001$

Tabell 4.16

Sammendrag av «Items» og faktorladninger fra en eksplorativ faktoranalyse av spørsmål 6.

Item	Faktorladninger			
	1	2	3	4
(R) 6.10 Det er gøy med_kroppsøving_uansett_hvilken_aktivitetvi har	-,543	-,088	,217	,030
6.6_Jeg er redd for at noen skal le av meg hvis jeg gjør en feil	,539	,136	-,112	-,007
6.3_Det er alltid noen som klager på meg når jeg gjør en feil	,516	,250	-,036	,150
6.8_Kroppsøving er bare gøy når vi har aktiviteter jeg er god i	,489	,066	-,042	,228
6.11_Jeg ville likt faget bedre hvis tradisjonelle idrettsaktiviteter	,380	,164	-,005	-,133
6.2_Det er bare de som er gode i kroppsøving som får skryt av lærere	,214	,695	,031	,094
(R) 6.1_Jeg føler_kroppsøvingslæreren_min_likermeg	-,249	-,532	,291	-,022
(R)6.5 I klassen er vi flinke_tilåkomme_med_positivtilbakemeldinger	-,221	-,250	,737	-,028
(R) 6.4_I_kroppsøvingstimene_er_detingen_somblir_ertetplaget	-,022	,025	,354	-,039
6.9_Alt vi lærer i kroppsøvingstimene kan jeg frafør	,039	,086	-,084	,784

Note: Uthevet skrift viser de høyeste faktorladningene. (R) indikerer at motsatt koding.

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

KMO: .74 og Bartlett's Test of Sphericity: p<.001

Tabell 4.17

Sammendrag av «Items» og faktorladninger fra en eksplorativ faktoranalyse av spørsmål 18.

Item	Faktorladninger	
	1	2
(R) 18.2_Vi har alltid det nødvendige utstyrettilaktivitetenvi har	,799	-,055
(R) 18.1_Stedet vi har kroppsøving passeralltidtilaktivitetenvi har	,688	,053
(R) 18.4_Jeg blir motivert av å brukegodtutstyr	,156	,641
(R) 18.5_Jeg liker idrettsaktiviteteri autentiske omgivelserFriidrett	-,021	,540
18.3_Viharofteforlitenplasstilaktivitetenviholderpåmed	-,173	,256

Note: Uthevet skrift viser de høyeste faktorladningene. (R) indikerer at motsatt koding.

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

KMO: .53 og Bartlett's Test of Sphericity: p<.001

Tabell 4.18

Sammendrag av «Items» og faktorladninger fra en eksplorativ faktoranalyse av spørsmål 19 og 20.

Item	Faktorladninger		
	1	2	3
(R)20.1 Jeg synes det går fint å dusje sammen med andre ...	,914	-,055	,068
(R) 19.1_Jeg synes det er greit å dusje etter gymtimen	,780	-,044	-,005
19.8_Dusjing er det jeg liker minst med kroppsøvingstimene	-,605	,231	,053
20.3_Jeg liker ikke å være naken sammen med andre i garderoben	-,510	,093	,144
(R) 20.2_Jeg er fornøyd med kroppen min	,462	-,042	-,168
19.4_Jeg synes det er kaldt vann i dusjen	-,150	,607	,033
19.5_Jeg synes garderoben er ekkel	-,198	,560	,058
19.6_Jeg synes vi får for liten tid til å dusje skifte	,065	,448	,186
20.4 Jeg føler mange i klassen er opptatt av hvordan kroppen deres ser ut	-,143	,081	,613
20.5_Hvordan kroppen min ser ut er viktig for meg	-,029	,124	,548

Note: Uthevet skrift viser de høyeste faktorladningene. (R) indikerer at motsatt koding.

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

KMO: .74 og Bartlett's Test of Sphericity: p<.001

Tabell 4.19

Sammendrag av «Items» og faktorladninger fra en eksplorativ faktoranalyse av spørsmål 22.

Item	Faktorladninger	
	1	2
22.4_Jeg finner på en unnskyldning for å slippe kroppsøving	,941	,020
22.5_Jeg IKKE har lyst til å være med i kroppsøvingen	,704	,009
22.1_Jeg glemmer gymtøy	,438	,062
22.2_Jeg er syk	,114	,682
22.3_Jeg har med melding hjem fra	,021	,608
22.6_Jeg er skadet	-,010	,477

Note: Uthevet skrift viser de høyeste faktorladningene. (R) indikerer at motsatt koding.

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

KMO: .60 og Bartlett's Test of Sphericity: p<.001

Tabell 4.20

Sammendrag av «Items» og faktorladninger fra en eksplorativ faktoranalyse av spørsmål om undervisningen.

Item	Faktorladninger	
	1	2
6.9_Alt vi lærer i kroppsøvingstimene kan jeg fra før	-,675	,114
(R) 6.7 Jeg lærer nye ting i løpet av en kroppsøvingstime	,566	,181
(R) 14.1 Vi får prøve mange ulike aktiviteter i løpet av et skoleår	,537	,455
14.2 Alle kroppsøvingstimer er like	-,432	,022
(R) 15.6 Jeg liker bedre å ha få aktiviteter over lengre tiden nmanega	,150	,049
(R) 14.5_Vi_prøver_mange_nye_aktiviteter og idretter som få elever kan	-,016	,556

Note: Uthevet skrift viser de høyeste faktorladningene. (R) indikerer at motsatt koding.

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

KMO: .64 og Bartlett's Test of Sphericity: $p < .001$

Tabell 4.21

Sammendrag av «Items» og faktorladninger fra en eksplorativ faktoranalyse av spørsmål om elevens relasjon til læreren.

Item	Faktorladninger	
	1	2
(R) 6.1_Jeg_føler_kroppsøvingslæreren_min_likermeg	,720	-,025
(R) 10.5_Jeg_bli_motivert_av_lærerenstilbakemeldinger	,653	-,105
(R) 14.6_Aktivitetene_bli_lagt_opppåenmåtesomgjør_alle_kan_delta	,571	-,069
6.2_Det er bare de som er gode i kroppsøving som får skryt av lærere	-,526	,201
(R) 7.4_Læreren lar oss være med å bestemme ...	,444	,080
14.7_Aktivitetene er lagt opp på en måte som gjør det synlig hvis noe	-,037	,572

Note: Uthevet skrift viser de høyeste faktorladningene. (R) indikerer at motsatt koding.

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

KMO: .76 og Bartlett's Test of Sphericity: $p < .001$

Tabell 4.22

Oversikt over faktorene

Spørsmål		Nøkkeltall	
Faktor (N)	Sp. etter faktorladning	M (SD)	Cronbach's Alpha
F1: (279)	6.10 Det er gøy uansett hvilken aktivitet vi har* 6.6 Jeg er redd for at noen skal le av meg hvis jeg gjør en feil/tabbe 6.3 Det er alltid noen som klager på meg når jeg gjør en feil 6.8 Kroppsøving er bare gøy når vi har noe jeg er god i 6.11 Jeg ville likt faget bedre hvis tradisjonelle idretter ble tatt bort og erstattet med bevegelsesaktiviteter.	3.23 (.82)	.64
F2 (281)	15.9 Jeg synes det er ubehagelig når andre elever ser på at jeg ikke mestrer 15.8 Noen elever er så hardhendte at jeg blir redd for å bli skadet 15.4 Jeg synes det er ubehagelig å bli testet 15.7 Noen medelever tar så stor plass at jeg ikke får vist hva jeg kan*	3.03 (1.03)	.74
F3 (284)	15.1 Jeg føler jeg mestrer aktivitetene vi har kroppsøvingstimene 15.2 Det er gøy med konkurranser i kroppsøving 15.5 Vi er alltid innom en aktivitet jeg liker i løpet av et skolehalvår	4.04 (.89)	.70
F4 (279)	6.1 Jeg føler kroppsøvlingslæreren min liker meg 10.5 Jeg blir motivert av lærerens tilbakemeldinger 14.6 Aktivitetene blir lagt opp på en måte som gjør at alle kan delta 6.2 Det er bare de som er gode i kroppsøving som får skryt av læreren 7.4 Læreren lar oss være med å bestemme hvordan timene skal være*	3.48 (.78)	.72
F5 (280)	7.1 Læreren viser meg hvordan jeg skal gjøre ting 7.2 Læreren forklarer meg hvordan jeg skal gjøre ting 10.3 Læreren er god til å vise hvordan vi skal utføre teknikken på rett måte 10.1 Læreren pleier å gi oss klare instruksjoner slik at vi forstår hva vi skal gjøre	4.06 (.69)	.84
F6 (281)	6.9 Alt vi lærer i kroppsøvingstimene kan jeg fra før 6.7 Jeg lærer nye ting i løpet av en kroppsøvingstime 14.2 Alle kroppsøvingstimer er like	3.36 (.81)	.55
F7 (281)	18.2 Vi har alltid det nødvendige utstyret til aktiviteten vi har 18.1 Stedet vi har kroppsøving passer alltid til aktiviteten vi har	4.08 (.80)	.70

F8	18.4 Jeg blir motivert av å bruke godt utstyr	3.89	.49
(278)	18.5 Jeg liker idrettsaktiviteter i autentiske omgivelser	(.91)	
F9	19.4 Jeg synes det er kaldt vann i dusjen	2.91	.55
(277)	19.5 Jeg synes garderoben er ekkel	(.95)	
	19.6 Jeg synes vi får for liten tid til å dusje/skifte		
F10	20.1 Jeg synes det går fint å dusje sammen med andre etter timen*	3.54	.68
(272)	19.1 Jeg synes det er greit å dusje etter timen*	(.97)	
	19.8 Dusjing er det jeg liker minst med kroppsøvingsfaget		
	20.3 Jeg liker ikke å være naken sammen med andre i garderoben		
	20.2 Jeg er fornøyd med kroppen min		
F11	20.4 Jeg føler mange i klassen er opptatt av hvordan kroppen deres ser ut	2.45	.50
(272)	20.5 Hvordan kroppen min ser ut er viktig for meg	(.95)	
F12	22.4 Jeg finner på en unnskyldning for å slippe kroppsøving	4.45	.69
(278)	22.5 Jeg IKKE har lyst til å være med i kroppsøvingen	(.79)	
	22.1 Jeg glemmer gymtøy		
F13	22.2 Jeg er syk	3.53	.61
(276)	22.3 Jeg har med melding hjemmefra	(.98)	
	22.6 Jeg er skadet		

*Ordet kroppsøving/kroppsøvingstime/kroppsøvingstimene er tatt bort av hensyn til plass

F1 Håp om å lykkes

F2 Frykt

F3 Mestring

F4 Lærer- elev-relasjon

F5 Lærerens instruksjoner

F6 Variert- og nivåtilpasset undervisning

F7 Opplevelse av overenstemmelse mellom fasilitet og aktivitet

F8 Fasiliteters innvirkning på trivsel og motivasjon

F9 Ytre påvirkning og garderobeopplevelse

F10 Opplevelse med nakenhet

F11 Opplevelse av andres syn- og eget syn på kropp

F12 Fraværsårsaker som knyttes sammen med et ønsket om å slippe

F13 Fraværsårsaker som knyttes sammen med manglende mulighet til å delta.

Oversikt over variablene i korrelasjonsanalysene:

- 1** (Sp. 3) Trivsel i KRØV
- 2** (Sp.1) Kjønn
- 3** (Sp.2) Fødselskvartal
- 4** (Sp.8) Tilfreds med undervisning
- 5** (Sp. 9) Ønsket om å forandre undervisning
- 6** (Sp.21) Fravær
- 7** (Sp.24) Liker fysisk aktivitet
- 8** (Sp.27) Ønsket om å være i fysisk aktivitet
- 9** (Sp.28) Organiserte aktiviteter
- 10** (Sp.29) Uorganiserte aktiviteter
- 11** (F1) Håp om å lykkes
- 12** (F2) Frykt
- 13** (F3) Mestring
- 14** (F4) Lærer- elev-relasjon
- 15** (F5) Lærerens instruksjoner
- 16** (F6) Variert- og nivåtilpasset undervisning
- 17** (F7) Opplevelse av overenstemmelse mellom fasilitet og aktivitet
- 18** (F8) Fasiliteters innvirkning på trivsel og motivasjon
- 19** (F9) Ytre påvirkning og garderobeopplevelse
- 20** (F10) Opplevelse med nakenhet
- 21** (F11) Opplevelse av andres syn- og eget syn på kropp
- 22** (F12) Fravørsårsaker som knyttes sammen med et ønsket om å slippe
- 23** (F13) Fravørsårsaker som knyttes sammen med manglende mulighet til å delta

Tabell 4.23a

Pearson korrelasjon (Del 1)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	–										
2	–	–									
3	–	–	–								
4	.54**	–	–	–							
5	-.33**	–	–	-.60**	–						
6	–	–	–	–	–	–					
7	.60**	–	–	.38**	-.15*	–	–				
8	.47**	–	–	.26**	-.06	–	.64**	–			
9	.38**	–	–	.20**	-.10	–	.43**	.43**	–		
10	.38**	–	–	.16**	-.05	–	.43**	.41**	–	–	
11	.55**	–	–	.48**	-.39**	–	.39**	.22**	–	–	–
12	.32**	–	–	.29**	-.32**	–	.16**	.10	–	–	.47**
13	.63**	–	–	.49**	-.31**	–	.50**	.39**	–	–	.53**
14	.43**	–	–	.73**	-.58**	–	.25**	.10	–	–	.46**
15	.28**	–	–	.61**	-.45**	–	.18**	.11	–	–	.29**
16	.28**	–	–	.53**	-.41**	–	.23**	.08	–	–	.26**
17	.13*	–	–	.27**	-.23**	–	.08	.08	–	–	.16**
18	.43**	–	–	.25**	-.10	–	.37**	.32**	–	–	.29**
19	.08	–	–	.09	-.23**	–	-.01	-.12*	–	–	.26**
20	.35**	–	–	.30**	-.26**	–	.32**	.25**	–	–	.39**
21	.01	–	–	.07	-.13*	–	-.13*	-.16**	–	–	.18**
22	.57**	–	–	.37**	-.22**	–	.38**	.27**	–	–	.33**
23	.06	–	–	.05	-.06	–	-.09	-.12*	–	–	.05

Korrelasjon * er signifikant $p < 0.05$ (2-tailed).

Korrelasjon ** er signifikant $p < 0.01$ (2-tailed).

Note: Tabellen fortsetter på neste side

Tabell 4.23b

Pearson korrelasjon (Del 2)

	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
12	–											
13	.27**	–										
14	.37**	.40**	–									
15	.14**	.32**	.66**	–								
16	.16*	.21*	.46**	.43**	–							
17	.04	.12*	.28**	.24**	.19**	–						
18	-.00	.40**	.17**	.13*	.07	.07	–					
19	.31**	.11	.20**	.17**	.12*	.13*	.00	–				
20	.35**	.46**	.30**	.17**	.10	.03	.26**	.22**	–			
21	.31**	-.00	.14*	.09	-.03	-.02	-.09	.19**	.20**	–		
22	.24**	.34**	.27**	.18**	.29**	.06	.26**	.08	.26**	.03	–	
23	.12	.02	.06	-.02	.14*	-.01	-.09	.17**	.10	.02	.08	–

Korrelasjon * er signifikant $p < 0.05$ (2-tailed).

Korrelasjon ** er signifikant $p < 0.01$ (2-tailed).

Tabell 4.24a

Spearman's rho korrelasjon (Del 1)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	–										
2	-.16**	–									
3	-.06	-.10	–								
4	.50**	-.07	-.06	–							
5	-.33**	.03	-.10	-.60**	–						
6	-.34**	.08	-.00	-.27**	.13*	–					
7	.58**	.04	-.14*	.31**	-.14*	-.16	–				
8	.44**	.10	-.05	.22**	-.05	-.11	.57**	–			
9	.39**	-.02	.00	.19**	-.09	-.02	.45**	.45**	–		
10	.32**	.06	-.04	.16**	-.05	-.10	.38**	.37**	.16**	–	
11	.58**	-.15*	-.04	.48**	-.39**	-.26**	.41**	.24**	.24**	.22**	–
12	.33**	-.29**	.03	.31**	-.33**	-.14*	.18**	.12*	.13*	.18**	.48**
13	.63**	-.22**	-.06	.44**	-.28**	-.22**	.49**	.39**	.34**	.28**	.52**
14	.43**	-.18**	.01	.72**	-.54**	-.21**	.23**	.11	.15*	.12*	.47**
15	.31**	.00	.03	.60**	-.40**	-.15*	.19**	.09	.10	.10	.31**
16	.20**	.06	.00	.47**	-.38**	-.09	.14*	-.01	.03	.01	.23**
17	.15*	.11	-.01	.30**	-.24**	-.14*	.09	.08	-.04	.17**	.20**
18	.40**	-.06	-.07	.23**	-.12*	-.10	.38**	.26**	.16**	.26**	.29**
19	.07	-.12*	.09	.12	-.22**	-.09	.05	-.09	.03	-.05	.24**
20	.31**	-.17**	-.01	.29**	-.25**	-.13*	.29**	.27**	.30**	.23**	.36**
21	.04	-.18**	.06	.10	-.13	-.02	-.08	-.13*	-.09	-.09	.17**
22	.47**	.07	-.11	.33**	-.19**	-.24**	.34**	.22**	.24**	.18**	.34**
23	.07	-.14*	.10	.06	-.07	-.30**	-.08	-.11	-.11	-.04	.06

Korrelasjon * er signifikant $p < 0.05$ (2-tailed).

Korrelasjon ** er signifikant $p < 0.01$ (2-tailed).

Note: Tabellen fortsetter på neste side

Tabell 4.24b

Spearman's rho korrelasjon (Del 2)

	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
12	–											
13	.31**	–										
14	.35**	.37**	–									
15	.16**	.29**	.65**	–								
16	.14*	.14*	.42**	.40**	–							
17	.04	.15*	.33**	.30**	.21**	–						
18	.01	.43**	.20**	.16**	.07	.13*	–					
19	.31**	.07	.20**	.14*	.13*	.11	.02	–				
20	.34**	.43**	.27**	.18**	.11	.05	.24**	.22**	–			
21	.32**	.00	.11	.10	-.05	-.04	-.11	.19**	.16*	–		
22	.20**	.29**	.23**	.18**	.21**	.12*	.23**	.08	.21**	.04	–	
23	.14*	.00	.04	-.00	.16**	.01	-.07	.17**	.12	.07	.06	–

Korrelasjon * er signifikant $p < 0.05$ (2-tailed).

Korrelasjon ** er signifikant $p < 0.01$ (2-tailed).

Tabell 4.25

Standard Multiple Regresjon av variablene med korrelasjons koeffisient til den avhengige variabelen «Trivsel i Kroppsøving» $r < .29$.

Variabler	N	M	SD	β	p
F3 Mestring (15.1, 15.2 og 15.5)	284	4.04	.89	.220	.000
24_Hvor godt liker du å være i fysiskaktivitet	282	4.13	.99	.136	.012
F12 Fraværsårsaker som kan knyttes sammen med et ønsket om å slippe (22.1, 22.4 og 22.5)	278	4.45	.79	.219	.000
F1 Håp om å lykkes (6.3, 6.6, 6.8, 6.10 og 6.11)	279	3.23	.82	.125	.012
8. Jeg er fornøyd med måten faget blir undervist på	288	3.72	.93	.079	.196
27 Ønsker du å være fysisk aktiv når du blir eldre	280	4.24	.95	.056	.269
F8 Fasiliteters innvirkning på trivsel og motivasjon (18.4 og 18.5)	278	3.89	.91	.125	.003
F4 Lærer-elev-relasjon (6.1, 6.2, 7.4, 10.5, 14.6)	279	3.48	.78	.018	.749
21.Hvor mye fravær i kroppsøvfingsfaget har du ...	280	1.62	.79	-.154	.000
28_Hvor ofte driver du med trening ledet av trener	278	3.32	1.55	.094	.027
29_Hvor ofte driver du med trening aktiviteter der det ikke trener	278	3.37	1.23	.086	.040
F10 Naken sammen med medelever i dusj/garderobe	272	3.54	.97	-.082	.058
9.Jeg skulle ønsket at faget ble undervist på en annerledes måte	279	2.56	1.09	-.037	.441
F2 Frykt (15.4, 15.7, 15.8 og 15.9)	281	3.03	1.04	.063	.148

Avhengig variabel: 3 Hvor godt liker du kroppsøvfingsfaget.

Adjusted R Square: .66

Tabell 4.26

Standard Multiple Regresjon av faktorene med korrelasjons koeffisient til den avhengige variabelen «Trivsel i Kroppsøving» $r < .29$.

Variabler	β	p
F1 Håp om å lykkes (6.3, 6.6, 6.8, 6.10 og 6.11)	.172	.001
F2 Frykt (15.4, 15.7, 15.8 og 15.9)	.056	.240
F3 Mestring (15.1, 15.2 og 15.5)	.337	.000
F4 Lærer-elev-relasjon (6.1, 6.2, 7.4, 10.5, 14.6)	.089	.055
F8 Fasiliteters innvirkning på trivsel og motivasjon (18.4 og 18.5)	.162	.000
F10 Naken sammen med medelever i dusj/garderobe	-.051	.279
F12 Fraværsårsaker som kan knyttes sammen med et ønske om å slippe (22.1, 22.4 og 22.5)	.331	.000

Avhengig variabel: 3 Hvor godt liker du kroppsøvfingsfaget.

Adjusted R Square: .60

Tabell 4.27

Standard Multiple Regresjon av enkeltspørsmålene med korrelasjons koeffisient til den avhengige variabelen «Trivsel i Kroppsøving» $r < .29$.

Variabler	β	p
24_Hvor_godt_liker_du_å_være_i_fysiskaktivitet	.282	.000
8_Jeg_er_fornøyd_med_måten_faget_bli_undervist_på	.229	.000
27_FØnsker_du_å_være_fysisk_aktivnårdubli_eldre	.059	.301
21.Hvor_mye_fravær_i_kroppsøvings_faget_har_du_det_siste_sko	-.242	.000
28_Hvor_ofte_driver_du_med_trening_ledet_av_trener	.146	.002
29_Hvor_ofte_driver_du_med_trening_aktiviteter_der_det_ikke_trener	.140	.003
9.Jeg_skulle_ønsket_at_faget_ble_undervist_på_en_annerledes_måte	-.090	.085

Avhengig variabel: 3 Hvor godt liker du kroppsøvingsfaget.

Adjusted R Square: .55

Tabell 4.28

Gruppevis Standard Multiple Regresjon av faktorer og enkeltspørsmålene med korrelasjons koeffisient til den avhengige variabelen «Trivsel i Kroppsøving» $r < .29$. og lav korrelasjons koeffisient seg imellom.

Variabler	β	p	Adjusted R Square
21.Hvor_mye_fravær_i_kroppsøvingsfaget_har_du_...	-,295	.000	.52
28_Hvor_ofte_driver_du_med_trening_ledet_av_trener	,247	.000	
F1 Håp om å lykkes (6.3, 6.6, 6.8, 6.10 og 6.11)	,343	.000	
F8 Fasiliteters innvirkning på trivsel og motivasjon (18.4 og 18.5)	,264	.000	
27 Ønsker du å være fysisk aktiv når du blir eldre	,332	.000	46
F2 Frykt (15.4, 15.7, 15.8 og 15.9)	,182	.000	
F12 Fraværsårsaker som kan knyttes sammen med et ønske om å slippe (22.1, 22.4 og 22.5)	,436	.000	
24_Hvor_godt_liker_du_å_være_i_fysiskaktivitet	,521	.000	.43
F4 Lærer-elev-relasjon (6.1, 6.2, 7.4, 10.5, 14.6)	,297	.000	
29_Hvor_ofte_driver_du_med_trening_aktiviteter_der_det_ikke_trener	,228	,000	.44
F3 Mestring (15.1, 15.2 og 15.5)	,573	,000	

Avhengig variabel: 3 Hvor godt liker du kroppsøvingsfaget.

Tabell 4.29

Standard Multiple Regresjon av faktorer innenfor temaene «Undervisningen» og «Prestasjonsmotivasjon» med sterk korrelasjons koeffisient til den avhengige variabelen «Tilfredshet med undervisningen» $r < .29$.

Variabler	β	p
F4 Lærer-elev-relasjon (6.1, 6.2, 7.4, 10.5, 14.6)	.398	.000
F5 Lærerens instruksjoner (7.1, 7.2, 7.3, 10.1 og 10.3)	.177	.000
F6 Variert og nivåtilpasset undervisning (6.7, 6.9, og 14.2)	.207	.000
F1 Håp om å lykkes (6.3, 6.6, 6.8, 6.10 og 6.11)	.089	.054
F3 Mestring (15.1, 15.2 og 15.5)	.186	.000

Avhengig variabel: 8 Jeg er fornøyd med måten faget blir undervist på.

Adjusted R Square: .63

Tabell 4.30

Standard Multiple Regresjon av faktorer og enkeltpørsmål med middelssterk og sterk korrelasjons til den avhengige variabelen «Hvor godt liker du å være i fysisk aktivitet».

Variabler	β	p
3. Trivsel i kroppsøvfingsfaget	.219	.000
28_Hvor ofte driver du med trening ledet av trener	.116	.014
29_Hvor ofte driver du med trening aktiviteter der det ikke trener	.126	.007
F1 Håp om å lykkes (6.3, 6.6, 6.8, 6.10 og 6.11)	.072	.167
F3 Mestring (15.1, 15.2 og 15.5)	.104	.063
27 Ønsker du å være fysisk aktiv når du blir eldre	.380	.000

Avhengig variabel: 24 Hvor godt liker du å være fysisk aktiv

Adjusted R Square: .55

Tabell 4.31

Standard Multiple Regresjon av faktorer og enkeltspørsmål med middelssterk og sterk korrelasjons til den avhengige variabelen «Ønsket du å være fysisk aktiv når du blir eldre?».

Variabler	β	p
24 Hvor godt liker du å være fysisk aktiv	.444	.000
28_Hvor ofte driver du med trening ledet av trener	.185	.000
29_Hvor ofte driver du med trening aktiviteter der det ikke trener	.166	.001
F3 Mestring (15.1, 15.2 og 15.5)	.026	.661
3. Trivsel i kroppsøvfingsfaget	.057	.372

Avhengig variabel: 27 Ønsker du å være fysisk aktiv når du blir eldre

Adjusted R Square: .46

Tabell 4.32

Korrelasjonsanalysen av faktorer og enkeltspørsmål som kan ha en innvirkning på trivselen i kroppsøvfagsfaget

	Korrelasjon	
	R	Sig. (2-tailed)
Trivsel i KRØV (N=289)		
F3 Mestring	.63	.01
Hvor godt liker du å være i aktivitet	.60	.01
F 12 Fraværsårsaker- ønsket om å slippe	.57	.01
F1 Håp om å lykkes	.55	.01
Fornøyd med undervisningen	.54	.01
	.47	.01
Ønsket om å være i fysisk akt. senere	.43	.01
F8 Fasiliteters innvirkning på trivsel..	.43	.01
F4 Lærer-elev-relasjon	-.43	.01
Fravær	.38	.01
Trening på fritid m/Instruktør	.38	.01
Trening på fritid u/Instruktør	.35	.01
F10 Opplevelsen med nakenhet	-.33	.01
Ønsket om å forandre undervisning	.32	.01
F2 Frykt	.28	.01
F6 Variert og nivåtilpasset underv.	.28	.01
F5 Lærerens instruksjoner	.13	.05
F7 Opplevelse av fasilitet og akt.	-.12	.05
Kjønn		
Fødselskvartal	.	.
F9 Ytre påvirkning og garderobe...	.	.
F11 Andres og eget syn på kropp	.	.
F13 Fraværsårsak, kan ikke delta	.	.

Note: Korrelasjonsanalysen: Elementene (faktorer og enkeltspørsmål) er ordnet i synkende rekkefølge ut fra hvor sterk korrelasjon målt med «Trivsel i kroppsøving».