

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i skolefag eller pedagogikk

Mai 2020

Alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøving

En kvalitativ studie av ungdomsskoleelevers opplevelser av
alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøving

Alternative sports in Physical Education

A qualitative study about Norwegian secondary school students (10th grade) experiences with
alternative sports in Physical Education

Daniel Buraas Ellingsen



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for grunnskole- og lærerutdanning

Innholdsfortegnelse

Forord	4
Sammendrag	5
Abstract	6
1.0 Innledning	7
1.1 <i>Bakgrunn for prosjektet</i>	7
1.2 <i>Tidligere forskning om alternative bevegelsesaktiviteter</i>	8
1.2.1 Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experience	9
1.2.2 Når ambisjon møter tradisjon KRØ 5-10 trinn	10
1.2.3 Attitudes towards and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?	11
1.2.4 Interessebart kroppssøving.....	12
1.3 <i>Problemstilling</i>	14
1.3.1 Forskningsspørsmål.....	14
2.0 Alternative bevegelsesaktiviteter	15
2.1 <i>Idretter som er skapt av og for ungdommen</i>	15
2.2 <i>Alternative bevegelsesaktiviteters innføring i skolen</i>	16
2.3 <i>Alternative bevegelsesaktiviteter er en del av utviklingen i idrettsfeltet</i>	17
2.4 <i>Når «motkulturen» organiseres</i>	18
2.5 <i>Nye idretter er mer enn kun risiko</i>	19
2.6 <i>Samsillet mellom alternative bevegelsesaktiviteter, status og identitet hos ungdommen</i>	20
2.7 <i>For de unge er ikke maskulinitet like viktig i alternative idretter som det er hos de eldre</i>	21
2.8 <i>Alternative bevegelsesaktiviteter i kroppssøvingfaget</i>	21
3.0 Selvbestemmelsesteorien	24
3.1 <i>Hva er Self-Determination Theory (STD)?</i>	24
3.2 <i>Basic Needs Theory</i>	25
3.2.1 Behovet for kompetanse	26
3.2.2 Behovet for tilhørighet.....	27
3.2.3 Behovet for autonomi (selvbestemmelse).....	27
3.3 <i>Amotivasjon</i>	29
3.4 <i>Ytre motivasjon</i>	29
3.5 <i>Indre motivasjon</i>	30
3.6 <i>Betydningen av selvbestemmelsesteorien i skolen</i>	31
4.0 Metode og analyse	33
4.1 <i>Valg av metode</i>	33
4.1.1 Hva er det kvalitative forskningsintervjuet?	35
4.2 <i>Et aksjonsforskningsinspirert case-studie</i>	36
4.2.1 Forberedelser før datainnsamling	39
4.2.2 Parkour som alternativ bevegelsesaktivitet.....	40
4.2.3 Utforming av øktplanen.....	41

4.2.4	Utvalg og rekruttering	45
4.2.5	Intervjuguiden og intervjusituasjonen	47
4.2.6	Hvordan kunnskapen produseres i det kvalitative forskningsintervjuet	48
4.3	<i>Analyse</i>	50
4.3.1	Transkribering	51
4.3.2	Første fase – søket etter meningssammenheng	52
4.3.3	Andre fase – meningskoding	53
4.3.4	Tredje fase – søket etter potensielle temaer	54
4.3.5	Fjerde fase – tematesting	55
4.3.6	Femte fase – datamaterialet klargjøres for presentasjon	55
4.4	<i>Oppgavens validitet og reliabilitet</i>	56
4.5	<i>Etikk</i>	57
5.0	Resultat/diskusjon	59
5.1	<i>Informantene</i>	59
5.1.1	Sara	60
5.1.2	Lise	60
5.1.3	Beate	61
5.1.4	Tiril	61
5.1.5	Lars	62
5.1.6	Kristine	63
5.2	<i>Hvordan elevene opplever kroppsøvingsinnholdet, før og nå?</i>	63
5.2.1	«Kroppsøvingen før, på barneskolen»	64
5.2.2	«Kroppsøvingen nå, på ungdomsskolen»	66
5.2.3	«Konsekvenser for elevenes opplevelse av innholdet på ungdomsskolen»	67
5.2.4	Drøfting: Hvilke konsekvenser har aktivitetsinnholdet for elevenes bevegelsesmotivasjon i kroppsøving?	72
5.3	<i>Sosial sammenligning: Muligheter og begrensninger ved alternative bevegelsesaktiviteter</i>	74
5.3.1	Bevegelsesmuligheter ved undervisning i parkour	75
5.3.2	Bevegelsesbegrensninger ved undervisning i parkour	78
5.3.3	Drøfting: Flere sider ved alternative bevegelsesaktiviteter	81
5.4	<i>Apekattene: De urolige elevene</i>	84
5.4.1	Apekattene – elever med ulike bevegelsestilnæringer	84
5.4.2	Apekattene tar stor plass	85
5.4.3	Drøfting: Behovet for en kroppsøvingarena til apekattene	87
5.5	<i>Fremtidens kroppsøving: Hvordan ser elevene selv for seg at alternative bevegelsesaktiviteter vil passe inn i faget?</i>	88
5.5.1	Elevenes tanker om et fremtidig kroppsøvingsfag med alternative bevegelsesaktiviteter	90
5.5.2	Jentene med allsidig bevegelsesbakgrunn	90
5.5.3	Jentene med spisset bevegelseskompetanse	94
5.5.4	Gutten med allsidig bevegelseskompetanse	96
5.5.5	Drøfting: hvordan ser elevene for seg fremtidig kroppsøving?	98
6.0	Avslutning	101
6.1	<i>Et kroppsøvingsfag hvor flere opplever mestring</i>	101
6.2	<i>Hvis alternative bevegelsesaktiviteter får større plass i kroppsøving</i>	103
6.3	<i>Veien for videre forskning</i>	104
	Litteraturliste	106
	Vedlegg	111

Forord

I over ett år har jeg arbeidet med denne masteroppgaven i skolerettet utdanningsvitenskap, men prosessen begynte allerede for fire år siden da oppmerksomheten min for første gang rettet seg mot utypiske aktiviteter i kroppsøving. Fra den gang har en rekke arbeidskrav og annet studiearbeid blitt dedikert til teori og forskning med fokus på å undersøke kroppsøvingsinnholdet nærmere. Inspirasjonskilden min gjennom alle disse årene har jeg fra tidligere kollega og min gode venn Benjamin Sture. For syv år siden overbeviste han meg om å si opp jobben for å bli med han til California for å surfe og stå på longboard langs Santa Monica Beach. Hans inspirerende måte å spre bevegelsesglede gjennom å være i aktivitet ble senere min indre motivasjon til å undersøke hvordan jeg som kroppsøvingslærer kan inspirere fremtidige elever i like stor grad. Derfor ønsker jeg å dedikere arbeidet mitt til han.

Prosesen frem til denne masteravhandlingen har vært fantastisk, men ble noe utfordrende mot slutten da koronakrisen inntraff og de siste månedene måtte tilbringes i en liten hybel med dårlig internett og mye usikkerhet. Takket være min utrolige støttende samboer, Anniken S. Moe, har jeg likevel kommet meg gjennom perioden på en god måte. Jeg ønsker også å rette en stor takk til min fantastiske veileder, Tonje F. Langnes, som både har veiledet meg og holdt humøret mitt oppe til siste slutt. Avslutningsvis ønsker jeg å takke alle informantene som har deltatt og gjort forskningsprosjektet mulig, og ikke minst fortjener min tidligere medstudent og gode venn, Truls E. Valentini, en takk for hans hjelp med å åpne dører inn i praksisfeltet.

Tusen takk til dere alle 😊

Oslo, Mai 2020.

Daniel Buraas Ellingsen

Sammendrag

Bakgrunn: Flere studier antyder at det både er avvik mellom hva elevene opplever i kroppsøving i forhold til hva elevene ønsker og at kroppsøvingsfaget ikke treffer alle slik det presenteres i dag (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014; Moen, Westli, Brattli, Bjørke og Vaktskjold, 2018; Tangen & Nordahl, 2019; Fagrell et al., 2012). De største avvikene mellom elevenes ønske og opplevelse av kroppsøvingsinnhold finner vi i alternative bevegelsesaktiviteter, som oppleves sjeldent eller aldri i følge Moen et al. (2018). *Formål:* Denne masteravhandlingen ønsker å undersøke om kroppsøvingsfaget kan bidra til at flere ungdomsskoleelever opplever motivasjon og bevegelsesglede hvis aktivitetsinnholdet i kroppsøving endres fra tradisjonelle idrettsaktiviteter til alternative bevegelsesaktiviteter. *Problemstilling:* Hvordan opplever ungdomsskoleelever kroppsøvingsfaget om alternative bevegelsesaktiviteter får større plass som undervisningsaktivitet? *Teori:* Forskningsprosjektet har teoretisk forankring i Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori (1985). Dette er en sosialkognitiv motivasjonsteori som bygger på at mennesket gjennom evolusjonen har utviklet indre ressurser for atferdskontroll og hvordan disse kan reguleres gjennom tilfredstillende av tre psykologiske grunnbehov hos oss mennesker, behovet for kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse. *Metode:* Forskningsprosjektet er gjennomført som et aksjonsforskningsinspirert case-studie hvor jeg har brukt kvalitative intervju samtaler som undersøkelsesmetode. På forhånd utarbeidet jeg en kroppsøvingstime med den alternative bevegelsesaktiviteten parkour, som deretter ble gjennomført under «normale» omstendigheter av en kroppsøvingslærer i praksisfeltet. Intervjusamtalene ble gjennomført på ungdomsskoleelever som hadde deltatt i undervisningen, med fokus på å undersøke deres opplevelser av parkour og tanker om slike aktiviteter som en del av kroppsøvingsfaget i fremtiden. *Resultat:* Ungdomsskoleelevene ønsker at alternative bevegelsesaktiviteter skal få større plass i fremtidig kroppsøving, men ikke på bekostning av tradisjonelle idrettsaktiviteter. Parkour er en aktivitet som i følge elevene bidrar til at flere elever får muligheten til å oppleve mestring ved at bevegelseskompetanse utover idrettsferdigheter får anerkjennelse, noe det normalt sett ikke får. Indikasjoner viser at alternative bevegelsesaktiviteter kan bidra til å redusere bevegelsesvegring hos elever uten allsidig bevegelseskompetanse, samtidig som elevene også opplever bevegelsesbegrensninger i form av sosial sammenligning.

Nøkkelord: Kroppsøving, selvbestemmelsesteorien, Deci og Ryan, alternative bevegelsesaktiviteter, parkour, kvalitativ metode, tematisk analyse, bevegelsesglede

Abstract

Background: Studies suggest a discrepancy between what the students experience in Physical education (PE) in relation to what they want. It also shows that PE activity subject doesn't strike everyone as it is presented today (Säfvenbom et al., 2014; Moen et al., 2018; Tangen & Nordahl, 2019; Fagrell et al., 2012). The greatest discrepancies between students' desire and experience of PE is found in alternative sports, which are rarely or never used according to studies from Moen et al. (2018). *Purpose:* This project aims to investigate if the PE subject can help secondary school students to experience joy and motivation based on using alternative sports instead of traditional sports as activity content in PE. *Research question:* How do Norwegian secondary school (10th grade) students experience the PE profession if alternative sports are being more included as teaching activities? *Theory:* This research project has a theoretical foundation in Deci and Ryan's self-determination theory (1985). This is a social-cognitive theory of motivation based on the fact that, throughout evolution, humans have developed inner resources for behavioral control and how these can be regulated through the satisfaction of three psychological basic needs. The need of competence, relatedness and autonomy. *Method:* The research project is conducted as an action research-inspired case study where I used qualitative interviews as a research method. In advance, I worked out a PE lesson with the alternative movement activity parkour, which was then conducted under "normal" circumstances by a physical exercise teacher in the practice field. Students who participated in the class were then interviewed, focusing on their experience of parkour and thoughts on such activities as part of the PE profession in the future. *Results:* Norwegian secondary school (10th grades) students want alternative sports to be more included as activities in PE in the future, but not on the expense of traditional sport activities. Results show that parkour, according to the students, contributes to more students having the opportunity to experience sense of achievement in mastery through motion skills. It also gives students recognition of movement competence beyond sport skills, which normally gets the most attention in PE. Indications show that alternative sports can help students to reduce fear of being active, but on the other side some students also experience movement restriction in the form of social comparison.

Key words: Physical education, self-determination theory, Deci and Ryan, alternative sports, parkour, qualitative method, thematic analysis, joy of movement

1.0 Innledning

Jeg vil i denne oppgaven ta for meg alternative bevegelsesaktiviteter og presentere en kvalitativ undersøkelse av ungdomsskoleelever. Undersøkelsen har til hensikt å undersøke hvordan ungdomsskoleelevers bevegelsesmotivasjon påvirkes ved bruk av alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøving. Formålet mitt ved denne studien er å tette noen hull i forskningsfeltet i kroppsøving og kroppsøvingspedagogikk ved å undersøke alternative bevegelsesaktiviteter fra et elevperspektiv. Forskningsprosjektet er et aksjonsforskningsinspirert case-studie. Først vil jeg presentere det ved å redegjøre for min bakgrunn, motivasjon og tidligere kroppsøvingsforskning. Deretter vil jeg presentere begrepet alternative bevegelsesaktiviteter, som også er fundamentet for de videre undersøkelsene. Med utgangspunkt i alternative bevegelsesaktiviteter har jeg utarbeidet et undervisningsopplegg med aktiviteten parkour, som informantene gjennomfører med faglæreren sin i forkant av den kvalitative undersøkelsen. Dette er en aksjonsforskningsinspirert inngripen jeg har valgt å benytte meg av for å sikre at informantene har tilstrekkelig med erfaring i forhold til det som skal undersøkes. Undersøkelsesmetoden er kvalitative intervju samtaler som hovedsakelig fokuserer på ungdomsskoleelevens opplevelse fra undervisningstimen med parkour (casen). I videre analyser av datamaterialet tas det utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien for å forstå hvordan ungdomsskoleelevens motivasjon påvirkes av å bruke alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøving. Til slutt i studien får elevene dele sine tanker om et fremtidig kroppsøvingsfag der alternative bevegelsesaktiviteter får større plass enn de gjør i dag, og hvilke konsekvenser elevene selv tror dette vil ha i forhold til kroppsøvingsfagets formål om å inspirere til livslang bevegelsesglede.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Fra tidligere har jeg en bachelorgrad i idrett, friluftsliv og helse. Interessen min for nye, alternative og uvanlige kroppsøvingsaktiviteter begynte allerede i løpet av min første praksisperiode etter et møte med en veldig inspirerende kroppsøvingslærer, Harriet. I løpet av senere praksisperioder har jeg fått muligheten til å praktisere undervisning med både tradisjonelle idrettsaktiviteter og aktiviteter som har vært ny for elevene. Mine erfaringer er at elevgruppene som en helhet responderer med et større engasjement i møte med nye og ukjente aktiviteter i kroppsøving. Med bakgrunn i dette har jeg de siste fire årene utviklet et brennende engasjement for å undersøke hvordan aktivitetsinnholdet i kroppsøving kan bidra til å skape gode bevegelsesopplevelser og trivsel blant elevene. Formålet mitt er å

implementere størst mulig glede til det å være i aktivitet. Fra dette utgangspunktet har jeg forsøkt å utforme et forskningsprosjekt der jeg kan undersøke sider ved aktivitetsinnholdet i kroppsøving opp i mot elevens trivsel og/eller motivasjon, og se om aktivitetsinnholdet kan spille en viktig rolle i dette arbeidet. Etter utallige å ha lest utallige forskningsprosjekter, fagtekster og timer med litteratursøk var det spesielt en del av forskningsfeltet som fremsto veldig utydelig for min del. Det var begrepet alternative bevegelsesaktiviteter, både hva det innebærer og hvordan det anvendes som innhold i kroppsøvingsfaget. I følge Kvikstad og Vinje (2019) har lærere en bred forståelse av begrepet, men ingen entydig og felles forståelse. I kroppsøvingsutdanningen føler jeg selv at slike aktiviteter har fått veldig liten plass og tror dette avspeiles i praksisfeltet. Moen et al. (2018) sin kvantitative spørreundersøkelse viser til et avvik mellom elevers ønsker og opplevelser av slike aktiviteter i kroppsøving. Bakgrunnen for mitt forskningsprosjekt handler derfor om å se på et aktivitetsinnhold i kroppsøving som er relativt lite anvendt og undersøke det fra et elevperspektiv med hensikt i å se om det kan bidra til økt bevegelsesglede hos flere elever i kroppsøvingsfaget. Videre nå vil jeg presentere tidligere forskning i kroppsøvingsfeltet som har fokus på innholdet i kroppsøving.

1.2 Tidligere forskning om alternative bevegelsesaktiviteter

I dette avsnittet vil jeg presentere kroppsøvingsforskning med et spesielt fokus rettet mot aktivitetsinnhold og bevegelsesglede, med utgangspunkt i fire forskjellige forskningsartikler. Først presenterer jeg en artikkel av David Kirk (2005) som argumenterer med forskningsbevis for at tidlige gode bevegelseserfaringer er avgjørende for å utvikle livslang bevegelsesglede. Artikkelen skal senere i oppgaven brukes for å diskutere om kroppsøvingsfaget kan bli en slik arena at også de utenfor organisert idretten kan få gode bevegelsesopplevelser og utvikle livslang bevegelsesglede.

Deretter vil jeg presentere to kvantitative spørreundersøkelser av elever som omhandler deres oppfatning av innholdet i kroppsøving. Begge undersøkelsene viser til et avvik mellom hva elevene ønsker og hva elevene opplever i kroppsøvingsundervisningen. De viser at alternative bevegelsesaktiviteter er blant aktivitetene som har de største avvikene og derfor vil jeg bruke disse undersøkelsene som grunnlag for drøftingen i oppgaven.

Til slutt presenterer jeg en undersøkelse der de deltakende elevene har fått muligheten til å velge mellom et undervisningsinnhold som fokuserer på idrettslig utvikling eller en lekende tilnærming. Dette er en spennende tilnærming for min oppgave fordi den viser

holdningsendringer hos elevene når de selv får velge undervisningsinnholdet, noe jeg selv har observert i min forskning som kommer frem senere i oppgaven.

1.2.1 Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experience

Denne artikkelen er skrevet av David Krik, der han har samlet inn forskningsbevis for å besvare spørsmål knyttet til et stor offentlig satsingsprosjekt på physical education i Storbritannia, som er tilsvarende kroppsøvingsfaget i Norge. Denne artikkelen gjort funn på hvordan elevers bevegelsesmotivasjon påvirkes av kroppsøvingsinnholdet og er derfor relevant til mitt forskningsprosjekt.

Tidlig på 2000-tallet ble det brukt over 1 milliard britiske pund av offentlige midler for å sponse Physical Education School Sports & Club Links (PESSCL). Dette var en strategi som omhandlet et samarbeidsprosjekt mellom skoler og eksterne tiltak hvor målet var å bidra til barns idrettslige tilbud og utvikling. Dette prosjektet skulle også styrke den offentlige Physical Education, som kan sammenlignes med kroppsøving. David Kirk har skrevet en artikkel som gjennomgår forskningsbeviser som gir svar på en rekke spørsmål knyttet til PESSCL-prosjektet, og hvordan prosjektet har fungert.

Hovedfunnet i artikkelen argumenterer for at tidlige bevegelsesopplevelser er avgjørende for utvikle bevegelsesglede som er formålet med kroppsøving (Krik, 2005, s. 240). En kritikk til funnene er at forskningen i all hovedsak dreier seg om eliteutøvere, og at gode bevegelseserfaringer i tidlig alder er avgjørende for de som tar med seg bevegelsesgleden senere i livet. Forskningen er ikke tydelig nok i forhold til de som ikke er eliteutøvere selv om det er rimelig å anta at kvaliteten på tidlige bevegelseserfaringer har innvirkning på bevegelsesgleden for alle, uansett nivå. Dette begrunnes med at psykologer antyder at ungdommers oppfatninger av egen kompetanse i sammenligning med jevnaldrende er en viktig faktor for motivasjon. Barn frem til 10-årsalderen har en tendens til å likestille forholdet mellom innsats og evne, mens det i de påfølgende årene starter en kognitiv bevissthet og egne evner. Utviklingen forklares ved at unge innføres i organisert idrett hvor prestasjon og sosial sammenligning står i fokus (Kirk, 2005, s. 242).

Forskning viser til et overbevisende grunnlag for maskulin dominans i kroppsøvningsfaget i følge (Kirk, 2005). Dette bekreftes blant annet i en undersøkelse i Sverige hvor flere gutter enn jenter rapporterte om at deres interesser ble ivaretatt, samtidig som guttene også rapporterte om høyere grad av opplevd påvirkningskraft i faget. Observasjoner viste i tillegg at læreren ikke begrenset guttenes handlinger, til tross for sin bevissthet om at noen gutter dominerte undervisningen (Fagrell, Larsson & Redelius, 2012, s. 114). Eksisterende praksis av idrettsbasert kroppsøvningsundervisning bidrar til å opprettholde kjønns hierarkiet i faget, som undertrykker jenters interesser. Det sår liten tvil om at kjønn, sammen med funksjonshemninger og sosial bakgrunn har sterk innflytelse på barns tidlige opplevelser av sport på grunn av den dominerende maskuliniteten som gir fordeler for funksjonsfriske og fysisk sterke barn, ofte gutter (Kirk, 2005, s. 244-246). Artikkelen peker også på at barns sosiale bakgrunn påvirker deres deltagelse i organisert idrett på grunn av kostnadene det medfører å kjøpe utstyr, reise og betale for kontingenter. De sosiale forskjellene dette medfører gjør at elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger. Konklusjonen er at kroppsøvningsfaget sjeldent lykkes med formålet om å skape bevegelsesglede ved å promotere en idretts-fokusert kroppsøvningsundervisning med maskulin dominans (Kirk, 2005, s. 247). Et kroppsøvningsfag preget av idrett og maskulinitet, som forskningen peker på, vil ikke danne et godt grunnlag for gode bevegelsesopplevelser alle. Studier av enkeltpersoner som har nådd elitenivå i sitt respektive felt viser at de normalt går gjennom tre faser. De tidligere årene, mellom årene og de senere årene. Idrettsforskningen peker på at den første fasen er den mest kritisk, og at nøkkelegenskapene som å bli best ligger i at de har deltatt i en rekke aktiviteter. Formålet til skolene er ikke å utvikle eliteutøvere, men det er likevel interessant å se på fellesnevneren for motivasjonen til de som blir best.

Hovedmotivasjonen ligger i at aktivitetene er morsomme og det vektlegges spill fremfor trening (Kirk, 2005, s. 241). Forskere ser at barn og unge forblir i den første fasen så lenge lek og moro er motivasjonen. For de som blir med i neste fase så er det konkurransedyktighet og gleden av å vinne som er motivasjonen (Kirk, 2005, s. 251).

1.2.2 Når ambisjon møter tradisjon KRØ 5-10 trinn

I 2018 ble det gjennomført en stor kvantitativ spørreundersøkelse av innholdet i kroppsøving. Totalt i studien deltok 3226 elever fra barne- og ungdomstrinnet, hvorav halvparten av hvert kjønn og 1666 fra ungdomstrinnet. Dette er den største undersøkelsen gjennomført i Norge på

innholdet i kroppsøving. Resultatene fra undersøkelser viser at kroppsøving er et populært fag i skolen, spesielt for guttene. Faget preges av ballspill og grunntrening, mens dans, friluftsliv og moderne bevegelsesaktiviteter er fraværende (Moen et al., 2018, s. 80).

I undersøkelsen ble elevene spurt om innholdet i kroppsøving. Tallene i undersøkelsen viser at aktivitetene ballspill og grunntrening forekommer veldig ofte, etterfulgt av lek, mens dans og moderne aktiviteter forekommer sjeldent til aldri.

«Moderne aktiviteter» menes i denne sammenhengen skateboard/longboard, rulleskøyter, klatring, yoga, parkour» (Moen et al., 2018, s. 40).

På spørsmålet om hvor ofte elevene opplever moderne aktiviteter så svarer over 65% at de aldri opplever det. Når elevene får spørsmål om hvilke aktiviteter de ønsker mer av svarer 34,6% at de ønsker moderne aktiviteter av og til, etterfulgt av 26,5% som ønsker det ofte. Disse tallene representerer en nokså jevn fordeling på tvers av kjønn og utgjør det største forskjellen mellom aktivitetene som elevene opplever og aktivitetene elevene ønsker i undersøkelsen (Moen et al., 2018, s. 45). Noe av dette gapet kan forklares ved generasjonenes erfaringsbakgrunn, hvor lærerne har andre erfaringer enn elevene. Det foreslås å opprette en dialog lærere i mellom, og mellom lærere og elever. Denne typen kommunikasjon og økt elevmedvirkning står sentralt i Opplæringsloven (1998). Til slutt presenteres eleven med kompetanse innenfor moderne aktiviteter som en mulig utnyttet ressurs for faget (Moen et al., 2018, s. 73).

1.2.3 Attitudes towards and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?

Studiens bakgrunn begrunnes ved manglende forskning om unges erfaringer i kroppsøvingsfaget, samt undersøke sammenhengen mellom selvbestemt motivasjon for kroppsøving og involvering i organisert aktivitet utenfor skolen. Hensikten til studien er å vise elevenes erfaringer og undersøke hvilke elevgruppe som har størst gevinst av måten kroppsøvingsfaget praktiseres. Studien omfatter 2971 elever fra 38 ulike skoler i Norge. Totalt fullførte 2116 (71%) av ungdommene, fordelt 1020 gutter og 1085 jenter. Studien viser at en relativt høy svarprosent av norske elever rapporterer om positive holdninger til kroppsøvingsfaget, men at det likevel skjer en signifikant reduksjon i overgangen mellom barneskolen og ungdoms- og videregående skole. Hele 40 % flere elever uttrykker at til ikke liker kroppsøvingsfaget på videregående skole til sammenlikning med elever på barneskolen. Studien målte elevenes grad av motivasjon, med utgangspunkt i Deci og Ryan (1985) sin

selvbestemmelsesteori. Elevenes grad av motivasjon påvirkes i veldig stor grad av ytre livsfaktorer, men fremhever at spesielt elever som ikke er organisert i aktivitet på fritiden ikke drar fordeler av måten faget formidles på. Grunnen til dette er at denne gruppen med elever ikke får tilfredsstilt de psykologiske grunnbehovene i kroppsøvfingsfaget, fordi interessene til de som er organisert i idrett på fritiden ivaretas i større grad gjennom fordeler i konkurranseaktiviteter.

Et annet funn er at kjønnsrollene i de ulike gruppene spiller en rolle i kroppsøving. Forskjellen i grad av motivasjon i kroppsøving hos jenter som deltar i organisert idrett på fritiden og jenter som ikke driver med organisert idrett var betydelig større, sammenlignet med de samme gruppene hos guttene. Det ble ikke påvist noen forskjell i grad av motivasjon i kroppsøving mellom de ulike kjønnene i gruppene som deltar i organisert idrett utenfor skolen (Säfvenbom et al., 2014, s. 9-11).

Forskningsprosjektet antyder at flere faktorer påvirker grad av motivasjon, men kan ikke gi noen tydelige svar på hva som påvirker til økt motivasjon. Der i mot oppgir en stor del av elevene som svarer at de liker kroppsøving, at de ikke liker måten faget formidles på. Forskningsprosjektet indikerer imidlertid også et tydelig avvik mellom hva elevene ønsker i faget og hva elevene opplever i faget (Säfvenbom et al., 2014, s.8).

Den norske skolen legger opp til en læreplan for å inspirere elevene til livslang bevegelsesglede, men resultatene viser at intensjonen ikke fungerer optimalt. Elevenes holdninger til kroppsøving reduseres med alderen og spesielt rammes noen elevgrupper i større grad. Det foreslås mer forskning på kroppsøvfingsundervisning med økt fokus på elevens ferdigheter, mestring og kompetanse (Säfvenbom et al., 2014, s. 12.)

1.2.4 Interessebart kroppsøving

Interessebasert kroppsøving er et prosjekt som ønsker å tilføre mer kunnskap om relasjonen mellom elevene og kroppsøvfingsfaget. Prosjektet beskrives som et av flere nødvendige bidrag kunnskapen som er nødvendig for å nå formålet med kroppsøving om livslang bevegelsesglede. Bakgrunnen for prosjekter er at forskningen viser at kroppsøvfingsfaget i stor grad er påvirket av en sportsdiskurs, som treffer best elever med erfaring fra idretten. Lærerutdanningen får noe av kritikken gjennom hvordan de opprettholder det tradisjonelle

idrettsfokuset fremfor å utvikle kritiske blikk for undervisningspraksis blant studenter. Nyutdannede kroppsøvingslærere er også ofte tidligere idrettsflinke elever, og som lærere har de lettest for å henvende seg til de idrettsflinke elevene (Tangen & Nordahl, 2019, s. 2-3). Kroppsøving er et populært fag i skolen og veldig godt likt av mange, spesielt godt blant elever som er organisert i konkurransesport på fritiden.

«På en annen side finnes det også indikasjoner på at faget slik det presenteres i dag, ikke treffer alle» (Tangen & Nordahl, 2019, s. 23).

Indikasjonene tyder på at elever som ikke er organisert i idretten, og spesielt jenter ikke trives like godt i faget. Noe forskning tyder på at jenter ønsker et annerledes fag som er mer i tråd med fitnessdiskursen. Studier av de som ikke liker faget viser at de ikke er fornøyd med innholdet. Andre indikasjoner viser et økende frafall fra organisert idrett gjennom ungdomsårene, hvor det på samme tidspunkt også ser økning i mistriivsel i kroppsøving. Dette kan ha en sammenheng i følge i følge forskningen. En annen kritikk til kroppsøvingfaget er at det fokuserer på å lære teknikker fra et utvalg idrettsaktiviteter og fremstår som et aktivitetsfag fremfor å være et tydelig læringsfag. Det trekkes også frem et misforhold mellom hva elevene opplever, og hva elevene ønsker. Kroppsøvingfaget har i følge Tangen og Nordahl (2019) et forbedringspotensial gjennom å redusere dette misforholdet. I Tangen og Nordahl (2019) sitt prosjekt, interessebasert kroppsøving, fikk elevene velge mellom to ulike måter å organisere undervisningsinnholdet med utgangspunkt i egne bevegelseserfaringer, verdier og interesser. Den ene tilnærmingen var idrettsglede, hvor det fokuseres på idrettslig utvikling. Den andre tilnærmingen var bevegelsesglede, som har en lekende tilnærming til aktivitet. Resultatene i prosjektet tyder det på at elever som tidligere har uttrykket negative erfaringer med kroppsøving, har klart å snu disse til positive erfaringer gjennom prosjektet. En av faktorene som kom frem i elevenes holdningsendring var at de selv kunne velge et innhold i faget som er mer i tråd med deres bevegelseserfaringer, verdier og interesser (Tangen & Nordahl, 2019, s. 13).

1.3 Problemstilling

Med utgangspunkt i bakgrunnen for forskningsprosjektet og mitt engasjement for å undersøke hvordan elevenes indre motivasjon og bevegelsesglede påvirkes av kroppsøvingssinnholdet har jeg valgt å formulere problemstillingen min slik:

Hvordan opplever ungdomsskoleelever kroppsøvingsfaget om alternative bevegelsesaktiviteter får større plass som undervisningsaktivitet?

1.3.1 Forskningsspørsmål

En problemformulering skal avspeile empiriens bredde og sneverhet (Rienecker, Jørgensen & Skov, 2013, s. 101). Problemstillingen tar utgangspunkt i å undersøke alternative bevegelsesaktiviteter og opplevelsene til ungdomsskoleelever. Opplevelser er noe som kan variere i stor grad fordi de er subjektive, mens alternative bevegelsesaktiviteter kan inkludere mange ulike aktiviteter. For å snevre inn bredden i problemstillingen har jeg valgt å lage forskningsspørsmål til å hjelpe meg med dette. Følgende forskningsspørsmål har blitt tatt i bruk for å besvare problemstillingen:

Kan alternative bevegelsesaktiviteter danne et bedre grunnlag for at flere ungdomsskoleelever kan oppleve mestring i kroppsøving?

Hvilke konsekvenser medfører det for elevenes motivasjon ved å implementere kroppsøvingsfaget med alternative bevegelsesaktiviteter til fordel for tradisjonelle idrettsaktiviteter?

Hvordan ser elevene for seg kroppsøvingsfaget i fremtiden hvis alternative bevegelsesaktiviteter får en større plass?

2.0 Alternative bevegelsesaktiviteter

I dette kapitlet skal jeg presentere begrepet alternative bevegelsesaktiviteter i et historisk- og kroppøvningsperspektiv. For utenom i den tradisjonelle og organiserte idretten brukes det i litteraturen mange ulike navn i tilknytning til idrettsbegrepet for å beskrive alternative bevegelsesaktiviteter (Moen et al, 2018; Sisjord, 2001; Reinhart & Sydnor, 2005). Felles for alle de ulike navnene er at de representerer en motsetning til den organiserte og tradisjonelle idretten. Hva dette innebærer vil jeg presentere i dette kapitlet, i tillegg til at jeg ønsker å forene de ulike navnene som en utvidet forståelse av begrepet alternative bevegelsesaktiviteter. Det vil si at jeg vil bruke begrepet tradisjonell sammen med idrett for å beskrive den organiserte og etablerte idretten, mens jeg vil bruke begrepene alternativ, ny(e) og moderne sammen med idrett for å beskrive alternative bevegelsesaktiviteter. Først vil jeg presentere alternative bevegelsesaktiviteter i et historisk perspektiv ved å redegjøre for Rinehart og Sydnor (2003) sin definisjon av alternative sports (alternative idretter) og Sisjord (2011) sin forklaring av de nye idrettene i Norge. For å inkludere alternative bevegelsesaktiviteter i et skoleperspektiv vil jeg trekke inn både Kvikstad og Vinje (2019) sin forskning og læreplanen for kroppøving (utdanningsdirektoratet, 2015).

2.1 Idretter som er skapt av og for ungdommen

For å forstå hvilke aktiviteter de alternative bevegelsesaktivitetene innebærer har jeg tatt utgangspunkt i Rinehart og Sydnor (2003) sin beskrivelse av alternative sport, oversatt til alternative idretter på norsk. Alternative sports handler om en historisk utvikling av idretten som i postmoderne tid har møtt en motkultur som er skapt både for og av ungdommen. Fenomenet alternative idretter har funnet sted siden 1960-tallet, men fikk ny oppmerksomhet på 1990-tallet og utover 2000-tallet som følger av økt kommersialisering. I motsetning har den etablerte idretten gjennom sin utvikling tilegnet seg tradisjonelle og stereotypiske egenskaper, som karakteriseres gjennom regler, kvalifiserte ferdigheter/prestasjoner, organiserte treningstider, konkurranse og ytre påvirkning gjennom blant annet sponsorer og idrettsforbund. Alternative idretter på sin side opptrer som en kontrast til denne tradisjonelle idrettens karakter og preges i større grad av individuelle og kulturelle betingelser. Alternative idretter merket med «alternativ», «ekstrem», «X», «eventyr» og «livsstil», omfavnes også av klesstil, språk og sosiale aspekter. Bruker vi etiketten «ekstrem» i et sportshistorisk perspektiv må vi se på det som en motbevegelse til den etablerte idretten i følge Rinehart (Rinehart & Sydnor, 2003, s. 3). Bruken av etiketten

«ekstrem» sees ofte i sammenheng med å utforske flere sider ved den etablerte idretten, som for eksempel terrengsykling som bruker elementer fra sykling og skaper en ny aktivitetsform. Grasrotten av ekstremsportdeltakere er ikke institusjonalisert gjennom forbund, treningstider, konkurranser eller trenere. Deres aktivitet styres i alle hovedsak av de samme forutsetningene som finnes i lek (Rinehart & Sydnor, 2003, s. 6).

En annen ting som karakteriserer Rinehart og Sydnor (2003) sin alternative sports er fokuset på individet. Dette danner grunnlaget for de kulturelle betingelsene ved alternative idretter. Et annet karakteristika ved Rineharts (2003) *alternative sports* er fokuset på individet, som bidrar til å danne grunnlaget for de kulturelle betingelsene ved alternativ idrett. Gjennom et sitat gjengitt av den Amerikanske Tv-journalisten i ESPN Kevin Brooker, karakteriseres «ekstrem» som en forlengelse av en «kombinasjon av ekstraordinære ferdigheter og fortreffelig personlig glede» (Rinehart & Sydnor, 2003, s. 3). Utviklingen av etablert idrett i kombinasjon med det alternative, hvor etablert kultur utfordres med noe nytt, innebar at aspekter ved livsstil, estetikk og personlig vinning var vel så viktig som sponsorpenger og fysiske prestasjoner. Dette har i følge Rinehart og Sydnor (2003) sterk tilknytning til at alternativ idrett har sitt utspring fra ungdomskulturelle miljøer, hvor utøvere har sterke behov for å identifisere seg selv gjennom disse livsstils-aspektene. Det er nemlig i ungdomsmiljøene at de alternative idrettene har vokst frem og må derfor sies å være skapt både av og for ungdommen.

2.2 Alternative bevegelsesaktiviteters innføring i skolen

Alternative bevegelsesaktiviteter er et begrep som i skolesammenheng ble publisert for første gang i 2012, da det kom med i kunnskapsløftet som et kompetansemål etter 10 trinn:

«(...) elevene skal kunne bruke ulike ferdigheter i utvalgte lagidretter, individuelle idretter og alternative bevegelsesaktiviteter» (utdanningsdirektoratet, 2015b, s.26).

Begrepet festet ytterligere posisjon gjennom sin opprettholdelse i læreplanversjonen som kom i 2015, i tillegg til at begrepet også sto som et sentralt begrep i høringsutkastene for den nye læreplan som kommer høsten 2020 (utdanningsdirektoratet, 2019). Men i motsetning til begrepet alternative idretter, har begrepet alternative bevegelsesaktiviteter vokst frem i en skolesammenheng. Men hva er en alternativ bevegelsesaktivitet og hva er opprinnelsen til begrepet?

Først vil jeg svare på dette ved å henvise til veiledningsdokumentet for læreplanen i kroppsøving hvor alternative bevegelsesaktiviteter beskrives på følgende måte:

«(...) en avspeiling av et mangfold av bevegelsesidealer som preger dagens barne- og ungdomskultur, og står i kontrast til bevegelsesidealer i tradisjonell idrett.»

(Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 27).

Det står beskrevet i formålet til kroppsøvfingsfaget at både de tradisjonelle og alternative bevegelsesaktivitetene skal ivaretas. Kvikstad og Vinje (2019) peker på at de alternative bevegelsesaktivitetene kun eksemplifiseres gjennom ulike individuelle aktiviteter. Om dette er en bevisst fremstilling eller ikke er uvisst, men de mener videre at læreplanen gir rom for ulike tolkninger av begrepet. Til tross for at det eksisterer rom for ulike tolkninger bør alternative bevegelsesaktiviteter være et godt innarbeidet begrep i skolen (Kvikstad & Vinje, 2019, s. 74-79). Utdanningsdirektoratet (2015b) vektlegger et fokus på bevegelsesidealer i barne- og ungdomskulturen i sin definisjon av begrepet. I en forlengelse av forrige avsnitt der jeg tok for meg alternative sports (Rinehart & Sydnor, 2003), vil jeg nå presentere en fremvekst av nye idretter i Norge og forklare hvordan bevegelsesidealer har vokst frem i den tilhørende ungdomskulturen.

2.3 Alternative bevegelsesaktiviteter er en del av utviklingen i idrettsfeltet

I boken «Norsk idrett- indre og ytre press», har Sisjord skrevet et kapittel som handler om fremveksten av nye idretter fra ungdomsmiljøet. I likhet med Rinehart og Sydnor (2003) sin beskrivelse av alternativ idrett, er de nye idrettene som Sisjord (2011) skriver om en motsats til etablert idrett og dens karakteristikk. Men de nye idrettene representerer også et viktig bidrag i utviklingen av idrettsfeltet og fokuset på idrettsdeltagelse med andre premisser.

«Utviklingen i idrettsfeltet kan ytterligere belyses ved å rette et blikk på aktiviteter som har etablert seg som særforbund i NIF, med henblikk på at disse aktivitetene oppsto som en motsats til tradisjonell konkurranseidrett» (Sisjord, 2011, s. 88).

Hovedsakelig snakkes det her om aktiviteter som oppsto gjennom fellesskap utenfor den organiserte idretten, ofte i mindre miljøer som har sine egne inklusjonskriterier. Etterhvert har flere av disse i Norge blitt innlemmet i særforbund tilknyttet Norges idrettsforbund (NIF), enten som eget forbund eller egen avdeling innenfor allerede etablerte forbund. I idrettssosiologisk forskning knyttet vanligvis opprinnelsen til disse aktivitetene seg til 1960-årene.

«(...) der kunstnerisk sensibilitet og frihet i handlemåte sto sentralt, mens man stilte seg kritisk til kapitalisme, overdreven regelstyring og konformitet i samfunnet.»

(Sisjord, 2011, s 89)

Tilhengere av denne filosofien tok avstand fra konkurranseaspektet i etablert idrett. Utover 1970- og 80-tallet så vi i disse såkalte fritidsaktivitetene innslag av punkbevegelsen, særlig når det gjelder kunstneriske uttrykksformer og autentisitet, men også i motkulturelle holdninger. Innholdet utvikler seg til en blanding av motkulturelle holdninger og politisk anarkisme, der kunst og individualisme verdsettes høyt (Sisjord, 2011, s. 89). Koblingen mellom de nye aktivitetene og ungdomskulturen åpenbarer seg, og forskningen begynner å bruke perspektiver fra subkulturell forskning.

2.4 Når «motkulturen» organiseres

Flere av de nye idrettene er blitt en del av Norges idrettsforbund. Det vil si at de «alternative», opprinnelig etablert i kontrast til den bestående idrettsorden, har funnet sin plass i fellesskapet. (Sisjord, 2011, s. 97). Et eksempel på dette er International snowboard federation (ISF) som ble etablert i 1990 av og for snowboardere for å bringe verdens beste utøvere sammen for å teste og vise frem ferdigheter, i et miljø som satte glede og fornøyelse foran konkurranseelementet, med det sosiale som sammenbindende kraft. Som en forlengelse av ISF ble World Snowboarding Federation (WSF) etablert og konkurranseelementet fikk større betydning, og det ble utviklet formaliserte konkurransestandarder og reglementer, som blant annet lå til grunn for at Snowboard senere ble anerkjent som olympisk gren. Dette til stor skuffelse for ISF. Til tross for at den nye idretten snowboard har etablert inn i den organiserte idrettskulturen kan det sies at spenningsfeltet i idretten likevel belyses gjennom den organiserte delen av de nye idrettene. Eksempler på dette er at forbundene til de nye idrettene i større grad legger opp til arrangementer av uformell sammenkomster som camper og lignende. I tillegg er etableringen av satsingsprosjektet PowderPuff Girls i 2003 et god eksempel, hvor målet var å få flere jenter inn i snowboardmiljøet. De nye idrettene representerer altså en del av idrettsutviklingen, men bidrar med et aspekt som når bredden gjennom sitt spenningsfelt.

2.5 Nye idretter er mer enn kun risiko

Oppblomstringen av de nye idrettene forklares også i forhold til samfunnsutviklingen. Blant annet brukes det betegnelser som «postmoderne» idretter, som indikerer noe som kommer etter det «moderne». Videre henvises det til enkelte perspektiver hos Giddens, som argumenterer for betegnelsen «senmodernitet» eller «høymodernitet», fordi samfunnsformasjonen ikke viser noen tydelige brudd fra modernismen. Uansett hvordan de nye idrettene betegnes, følger de en viss grad samfunnsutviklingen. I motsetning til tradisjonelle samfunn, der identiteten er relativt stabil, preger dagens samfunn av at identitet blir mangfoldig. Som en del av modernitetens konsekvenser innførte Giddens begrepsparet tillit og risiko.

«Setter vi oss i en skiheis, må vi stole på produsenten og kvalitetskontrolløren. Men noe kan gå galt, så vi er til stadighet omgitt av risiko. Et av modernitetens prosjekter blir derfor å minimere farer. I følge Breivik kan dette forklare hvorfor noen søker mot risikoidretter, i jakten på spenning i det han kallet er uspennende samfunn, der for eksempel barns utfoldelsesmuligheter begrenses ut fra intensjoner om å forebygge ulykker og skader.» (Sisjord, 2011, s. 91).

Ofte formidles risikoaspektet i alternative idretter gjennom medier, for eksempel gjennom Kevin Brooker sin beskrivelse av «ekstrem» som en «kombinasjon av ekstraordinære ferdigheter og fortreffelig personlig glede» (Rinehart & Sydnor, 2003, s. 3). Dette gjør det lett for oss å forbinde nye aktiviteter eller idretter med risikoaspektet, men det finnes flere sider. Motivene til de som driver med ny idrett er sammensatte, relatert til både individuelle opplevelser og kollektive felleskap, med eller uten konkurranse (Sisjord, 2011, s. 92). Men hvorfor tiltrekkes noen mennesker mot risikoaspektet ved nye idretter? Dette forklarer Breivik (2002) med grunnleggende erfaringer ved å være menneske, hvor vi gjennom bevegelse og de opplevelser det gir, forstår hvilke muligheter vi har. Vi mennesker utnytter disse mulighetene forskjellig, som i psykologien relateres til ulike personlighetstyper. Breivik (2002) skiller mellom høystimuli- og lavstimulisøkere. Disse representerer ytterpunkter hvor noen personlighetstyper søker situasjoner som gir sterk frykt og ekstatisk glede, men medfører økt risiko. Mens personlighetstyper på andre side av skalaen søker trygghet og unnviker fra situasjoner som medfører risiko. Flesteparten befinner seg i mellom disse ytterpunktene, og driver med idretter som ikke ansees som farlige, men kan innebære en viss risiko. En betydelig drivkraft for idrettsdeltagelse er utfordringer, hvor motivasjonen knyttes til prestasjon og mestring. Derfor bestemmer deltagerens egne forutsetninger hvilke nivå av

risiko de ulike personlighetstypene søker. Å finne en riktig balanse mellom utfordring og mestring forklares gjennom «flow theory», som optimal tilfredstillelse. Csikszentmihaly er mannen bak denne teorien og har kommet med et begrep som heter ”flytsonen”. Dette er en tilstand hvor utøver får utfordringer som er vanskelig nok til at det ikke blir kjedelig, men ikke så vanskelig at de utvikler angst. Når du er i flytsonen glemmer du både tid, sted og alt annet rundt det. Dette omtales som den ultimate indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). For mange som driver med nye idretter er risiko en vesentlig tiltrekningskraft, men disse idrettene karakteriseres også gjennom sosiale og kulturelle aspekter.

«Med andre ord er sanselig opplevelse gjennom bevegelse, mestring og prestasjon viktig, men også de sosiale og kulturelle aspektene har stor betydning.» (Sisjord, 2011, s.93).

2.6 Samspillet mellom alternative bevegelsesaktiviteter, status og identitet hos ungdommen

De nye idrettene har en tett tilknytning til livsstil og baner vei for et sosial spill som gir ungdommene status og identitet.

«Selv om prestasjoner applauderes, er det også andre kvalifikasjoner som gir «cred» (av credibility). Å være dedikert, å hengi seg helt til aktiviteten, blir i enkelte miljøer sterkt verdsatt og gir individet og miljøet en eksklusiv sosial identitet. Dette henspeiler hvordan mye man er villig til å satse på en aktivitet, og hvilken status den gir i miljøet, men også hvordan aktiviteten innfelles i individets totale livssituasjon. I denne sammenhengen blir betegnelsen «livsstils-aktivitet» relevant.» (Sisjord, 2011, s. 94).

Som nevnt brukes etiketten «ekstrem» i tilknytning til ny idrett, med etiketten «livsstils-aktivitet» har også tett tilknytning til aktivitetene som oppsto i ungdomskulturen i 1960-tallet. I dag vil nok aktivitetene ansees som utbredt blant flere en kun ungdommen, men vektleggingen av symbolmarkører (klær, stil etc.) syns imidlertid å fortsatt innebære en alderskomponent, slik det kommer frem i en undersøkelse av Sisjord på snowboardere som begynte i voksen alder (Sisjord, upublisert).

«Det er nok mest viktig for ungdom som er på søken etter identitet og akseptering hos venner og slik» (Sisjord, 2011, s. 94).

2.7 For de unge er ikke maskulinitet like viktig i alternative idretter som det er hos de eldre

Historisk sett ble idretten utviklet av og for menn, og kvinner er fortsatt underrepresentert i medlemskap og verv i den organiserte idretten. Tatt i betraktning at de nye idrettene oppsto som en motsats til tradisjonell idrett, med fokus på samarbeid, ekspressivitet og andre kvaliteter som assosieres med femininitet, kunne en hypotese være at disse idrettene appellerer spesielt til jenter og kvinner. Men denne hypotesen slår ikke til. Selv om tall viser overvekt av guttedominans også i de nye idrettene, tyder de likevel på større kjønnsforskjeller i organiserte enn uorganiserte aktiviteter. Den australske kjønnsforsker Connell regnes som hovedbidragsyter til forståelsen av ulike feminiteter, maskuliniteter og kjønnsrelasjoner. Han foreslår at den minste kategorien består av en elite av menn som tilfredsstillende høyeste kravene til foretrukket maskulinitet og fremstiller kjønnsorden hierarkisk med denne gruppen øverst. Han kaller denne gruppen for hegemonisk maskulinitet (Jessen, 2019). Flere undersøkelser av kjønnsrelasjoner i de nye idrettene refererer til hegemonisk maskulinitet og synes å være fremtredende, noe som virker reproduserende på eksisterende strukturer og maktrelasjoner. Men det finnes noen studier som viser variasjoner i maskulinitet i de nye idrettene. Weaton (2004b) gir for eksempel en beskrivelse av windsurfingsmiljøet som inkluderende og sosialt støttende, både ovenfor kvinner og «menn som faller utenfor». Men alder spiller også inn i forskningen.

«Yngre utøvere er tilsynelatende mer opptatt av sin subkulturelle status i forhold til hegemonisk maskulinitet, mens de eldre trekker flere maskuline identiteter, for eksempel yrkesrolle og rollen som familiefar» (Sisjord, 2011, s. 96).

Det finnes derfor altså tegn til at noen av de nye aktivitetene legger til rette for mindre maskulinitet i forhold til de tradisjonelle idrettene, spesielt for de yngre.

2.8 Alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingsfaget

Som nevnt innledningsvis i kapittelet er alternative bevegelsesaktiviteter noe som har eksistert de siste åtte årene i kroppsøvingsfaget, men hvordan plass har det egentlig fått i faget disse årene? På en FoU-konferanse for PPU- og lektorstudenter ved universitetet i Agder ble det presentert et prosjekt som brukte læreperspektivet for å belyse hvilke alternative bevegelsesaktiviteter benyttes i kroppsøving og hvilke erfaringer lærere har med disse. I følge dette prosjektet vises det til at begrepet blir definert forskjellig av hver enkelt kroppsøvingslærer, men at alle likevel har en felles forståelse av alternative

bevegelsesaktiviteter som et alternativ til tradisjonelle lag- og ballidretter, samt tradisjonelle individuelle idretter (Romashchenko, 2018). Kvikstad og Vinje (2019) publiserte et kapittel i boken *fremtidens kroppsøvlingslærer* hvor de gjennom sin kvalitative undersøkelse av hvordan kroppsøvlingslæreres oppfatning av begrepet, uttrykker at lærere har en bred forståelse av alternative bevegelsesaktiviteter.

«Imidlertid hadde lærerne en langt bredere forståelse av hvilke aktiviteter de anser som alternative bevegelsesaktiviteter, enn det som kommer til uttrykk i læreplan og tilhørende veiledningsdokumenter» (Kvikstad & Vinje, 2019, s.73).

Læreplanen i kroppsøving legger til rette for at elevene skal erfare ulike aktivitetsformer og bevegelsesmiljøer og har som formål om å inspirere til fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I følge studien til Kvikstad og Vinje (2019) har kroppsøvlingslærere en forståelse av begrepet som aktiviteter med mye lek, nye bevegelsesmåter og gjerne gjenspeilet av ungdomskulturen. Samtlige oppga parkour som et eksempel på en alternativ bevegelsesaktivitet. I veiledningsdokumentet til læreplanen for kroppsøving står alternative bevegelsesaktiviteter beskrevet med noen eksempelaktiviteter.

(...) aktiviteter som avspeiler mangfoldet av bevegelsesidealer som preger dagens barne- og ungdomskultur, og som står i kontrast til bevegelsesidealer i tradisjonell idrett. Eksempler på slike aktiviteter kan være rullebrett, snøbrett, cross-sykkel, freerunning eller parkour. (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 27).

I høringsdokumentet for den nye læreplan (LK20) står det at kroppsøving skal ivareta de tradisjonelle bevegelsesaktivitetene, men at alternative bevegelsesformer skal stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse (utdanningsdirektoratet, 2019). Kvikstad og Vinje (2019) viser til at begrepet har vært mye mer gjennomgående i kompetansemålene for LK06 enn det fremstår i LK20, men forklarer dette ved at begrepet er godt innarbeidet i skolesammenheng.

Det som er sentralt å nevne i denne sammenhengen er at Kvikstad og Vinje (2019) sin påstand kom før den nye læreplanen var publisert. Når den nye læreplanen i kroppsøving derimot ble publisert var ikke begrepet alternative bevegelsesaktiviteter lengre å finne. Derimot finner vi det igjen i kompetansemålet etter 10 trinn:

«Utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I stedet for at læreplanen bruker begrepet alternative for å beskrive aktiviteter i kontrast til den etablerte idretten, så brukes begrepet andre bevegelsesaktiviteter. For meg fremkommer dette som et tydelig tegn på økt legitimitet av de nye idrettene ved at de nå representeres som en del av bevegelsesaktivitetene i kroppsøvningsfaget og ikke kun som et alternativ til de tradisjonelle idrettsaktivitetene. I den nye læreplanen (utdanningsdirektoratet, 2020) vektlegges det at elevene få utforske sin egen identitet og selvbilde, samtidig foregår det også en dreining vekk i fra den tradisjonelle idrettsundervisningen.

«Faget legger til rette for et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter. Det er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter.»
(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Som vi ser har altså begrepet alternative bevegelsesaktiviteter fulgt samfunns- og idrettsutviklingen og vil i fremtiden utgjøre en større del av kroppsøvningsfaget, fordi de nye idrettene representerer en mulig bredde innen bevegelsesaktiviteter som de tradisjonelle idrettene ikke gjør. For å se forstå ungdomsskoleelevers motivasjon i sammenheng med de alternative bevegelsesaktivitetene har jeg valgt å ta i bruk en motivasjonsteori som forklarer hvordan den indre motivasjonen for atferd reguleres i tråd med ytre og indre påvirkningsfaktorer, som er mange av de samme funksjonene som påvirker motivasjonen i tradisjonelle idretter og de nye idrettene.

3.0 Selvbestemmelsesteorien

Som nevnt har de tradisjonelle idrettene utviklet seg gjennom kommersialisering, konkurranse og andre ytre faktorer som påvirker hvordan vi motiveres til atferd. I alternative bevegelsesaktiviteter er det derimot indre faktorer som og aktiviteten i seg selv som er hovedmotivasjonskilden. For å forstå hvordan vi mennesker motiveres av indre og ytre faktorer vil jeg nå presentere en teoretisk modell. Vi mennesker kan være engasjerte, passive, aktive, inaktive, fokuserte eller tilbaketrukket, som i stor grad er en funksjon av de sosiale forholdene vi utvikler seg i. I følge Deci & Ryan (2000) viser folk flest en betydelig innsats og engasjement i det de driver med, noe som også ser ut til å være tydelig positive og vedvarende trekk ved menneskets natur. De beskriver også den ultimate motivasjon til atferd hos oss mennesker er som hos et nyfødt barn, hvor atferden styres av en indre nysgjerrighet etter å utforske omgivelsene. En fullverdig representasjon for menneskehetens natur viser til et menneske som ser ut til å være både nysgjerrig og selvmotivert. Likevel viser det seg at den menneskelige drivkraften kan bli redusert eller knust. Uavhengig av både sosial bakgrunn og kulturell opprinnelse finnes det eksempler på både barn og voksne som er apatiske, fremmedgjorte og uansvarlige. Det finnes eksempler på mennesker som sitter timevis passiv foran en skjerm, stirrer tomt ut i luften fra bakerst i klasserommet eller kjemper seg gjennom hverdagen mens de venter på helg. De positive og vedvarende trekkene ved menneskets natur, ser likevel ikke ut til å være så tydelig. Med bakgrunn i at menneskets motivasjon kan påvirkes av indre og ytre faktorer har jeg valgt å bruke selvbestemmelsesteorien som teoretisk perspektiv i dette forskningsprosjektet, fordi jeg ønsker å forstå hvordan indre og ytre påvirkningsfaktorer påvirker bevegelsesmotivasjonen i fra et elevperspektiv.

3.1 Hva er Self-Determination Theory (STD)?

Self-Determination Theory eller selvbestemmelsesteorien (STD) er en sosialkognitiv motivasjonsteori utviklet av de amerikanske psykologene Edward L. Deci og Richard Ryan. Selvbestemmelsesteorien bygger på *Organismic Theory of Motivation*, som handler om å fremheve hvordan mennesket gjennom evolusjonen har utviklet indre ressurser for personlighetsutvikling og atferdskontroll. Mennesket kan være proaktive, engasjerte eller passive, og at dette i stor grad styres via de indre prosessene som påvirkes i samhandling med det sosiale miljøet rundt oss (Deci & Ryan, 2000, s. 68). Hensikten med selvbestemmelsesteorien er å undersøke ulike faktorer som påvirker vår indre motivasjon, selvregulering og psykiske helse (Ryan & Deci, 2000). I de neste avsnittene skal jeg først

redegjøre for *basic need theory*, som er en teori om menneskets tre medfødte psykologiske behov. Disse er sentrale i vår regulering av atferd, og derfor viktig å få på plass tidlig. Deretter skal jeg redegjøre for tre ulike kategorier som selvbestemmelsesteorien deler motivasjon inn i. Til slutt vil jeg presentere Organismic Integration Theory, som er en underteori til selvbestemmelsesteorien og sammenligne denne teorien med Rinehart & Sydnor (2003) sin beskrivelse av alternative sports og motivasjonen for alternative bevegelsesaktiviteter.

3.2 Basic Needs Theory

Vi mennesker har noen grunnleggende psykologiske behov, noe Deci & Ryan (1985) mener har stor innvirkning for menneskets motivasjon, og at den indre motivasjonen kun vil fremmes hvis disse behovene tilfredsstilles på en optimal måte.

De grunnleggende psykologiske behovene hos mennesker er behovet for kompetanse, tilhørighet og autonomi (Deci & Ryan, 2000, s. 68). I følge Ryan & Deci (2000) antas det at vi mennesker allerede innehar disse, og derfor er ikke selvbestemmelsesteorien opptatt av styrken til disse behovene, men i hvilken grad behovene tilfredsstilles. Skaalvik og Skaalvik (2018) forklarer også de grunnleggende psykologiske behovene som faktorer som trigger menneskets indre motivert atferd. Deci & Ryan (1985) hevder at indre motivert atferd er noe som springer ut i fra interesse og lyst til å utføre en aktivitet, og at de grunnleggende psykologiske behovene må tilfredsstilles hvis aktiviteten skal gjentas eller vedvare (Deci & Ryan, 1985). I praktisk betydning vil dette si at elevenes indre motivasjon for aktivitet i kroppsøving kun vil vedvare i den grad aktiviteten tilfredsstillende elevenes behov for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Deci & Ryan (2000) beskriver også at tilfredstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behov er en nødvendig betingelse for psykisk helse eller velvære og deres tilfredshet. Videre så forklarer de også at det holder ikke med å tilfredsstillere ett eller to av behovene. For at det skal bli en optimal utvikling av elevens psykiske helse, så må alle de grunnleggende psykologiske behovene tilfredsstilles og bli tilrettelagt for (Deci & Ryan, 2000). Dette betyr altså at elevenes indre motiverte atferd kan stimuleres gjennom å gi eleven autonomistøtte (selvbestemmelse), stimulere deres følelse av kompetanse (opplevd mestring) og sørge for at eleven opplever tilhørighet til klassen eller gruppen. Sentralt i Basic Need Theory er at de grunnleggende psykologiske behovene er medfødte, universelle og naturlige, og er gyldig på tvers av kjønn, kultur, kontekst og tidsperspektiv (Hagger, 2007 I: Løtveit, 2013).

3.2.1 Behovet for kompetanse

Behovet for kompetanse viser Skaalvik og Skaalvik (2018) til en forutsetning der eleven behøver å betrakte seg selv som en reel bidragstyrer i en gruppe. Følelsen av kompetanse krever en undervisning som tilrettelegges etter elevens forutsetninger, og kan svekkes hvis eleven arbeider med oppgaver de ikke mestrer. Deci & Ryan (1985) beskriver kompetanse som resultatet av en personlig samhandling med omgivelsene, oppdragelse, læring og hvordan denne læringen blir tatt opp (Deci & Ryan, 1985). I selvbestemmelsesteorien defineres behovet for kompetanse slik;

“Competence involves understanding how to attain various external and internal outcomes and being efficacious in performing the requisite actions” (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991, s. 327)

Kompetansebegrepet innebærer altså evnene elevene har til å utføre de nødvendige handlingene som kreves for å løse en arbeidsoppgave, som oftest i kroppsøving innebærer dette hvordan man møter en fysisk utfordring eller en aktivitet. Kompetanse kan altså beskrives som å mestre en aktivitet. Deci & Ryan (2000) fremhever betydningen av å få positive tilbakemeldinger på kompetansen sin, men sier imidlertid kun at tilbakemeldingene vil ha effekt så fremst personen selv opplever seg ansvarlig for handlingen. En positiv tilbakemelding vil bidra til å øke den indre motivasjonen, i likhet med at en negativ tilbakemelding vil bidra til å redusere den indre motivasjonen.

Kolbeinsen (2016) undersøkte i sin masteroppgave blant annet hvordan elever får tilfredsstilt behovet for kompetanse i kroppsøvingsfaget. Hun undersøkte både elever som er idrettslig aktiv og elever som ikke er det, og resultatene viser at felles for begge gruppene er at de knytter kompetanse opp mot idrettslige ferdigheter og prestasjoner i ulike aktiviteter. Videre så viser hun til en variasjon mellom disse to elevgruppene angående hvilken grad de opplever at dette behovet tilfredsstilles. Elevene som er organisert i idrett føler at behovet tilfredsstilles på flere områder, spesielt i «deres idrett» i kroppsøvingstimene. En elev som spiller fotball beskriver fotballundervisning som ren plankekjøring, mens en elev som driver med dans beskriver seg som en av få som opplever seg kompetent i dans (Kolbeinsen, 2016, s. 59). Elevene som ikke deltar i organisert idrett får i følge undersøkelsen til Kolbeinsen (2016) ikke tilfredsstilt behovet for kompetanse i like stor grad, kun ved enkelt tilfeller (Kolbeinsen, 2016, s. 58). Kompetansebehovet innebærer et medfødt ønske og streben etter læring, vekst og utvikling. At en person har kompetanse innebærer å være kompetent nok til å mestre utfordringer en står over (Deci & Ryan, 1985). Noe jeg mener Kolbeinsen (2016) sin

beskrivelse av elevenes opplevde kompetanse er et godt eksempel på inn i spørsmålet om hvordan undervisningsinnholdet i kroppsøving kan bidra til elevenes motivasjon for fysisk aktivitet.

3.2.2 Behovet for tilhørighet

Det neste behovet er tilhørighet. For en elev i skolen så innebærer behovet for tilhørighet en skole som vektlegger et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor eleven kan bli sett, respektert og få tildelt oppgaver hvor de føler seg som reelle bidragsyttere i et sosialt fellesskap (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149).

“relatedness involves developing secure and satisfying connections with others in one's social milieu” (Deci & Ryan, 1991, s. 327)

Behovet for tilhørighet handler om å bygge sosiale relasjoner i det miljøet du befinner deg. I følge Deci & Ryan (2002) dreier behovet seg om tilhørighet til en gruppe, opplevelsen av anerkjennelse, respekt og kjærlighet fra andre mennesker. I følge selvbestemmelsesteorien har effekten av støtte fra andre mennesker vist seg å være signifikant i forhold til indre motivert atferd. Noen studier tyder på at barn som vokser opp uten støtte eller involvering fra andre mennesker har økt risiko for å redusere sin indre motiverte atferd. I tillegg har feltstudier på mellommenneskelig involvering, ved hjelp av både kvalitative- og kvantitative metoder, vist at når både lærere og foreldre gir barna støtte så øker den indre motiverte atferden. Spesielt i samhandling med at barna også får autonomistøtte samtidig (Deci & Ryan, 1991, s. 344).

3.2.3 Behovet for autonomi (selvbestemmelse)

Av de grunnleggende psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien er det selvbestemmelse (self-determination) Deci og Ryan legger mest vekt på i følge Skaalvik og Skaalvik (2018). Deci & Ryan (1985) veksler mellom uttrykket selvbestemmelse (self-determination) og autonomi (autonomy), hvor autonomi er et begrep som brukes i filosofien om det som følger av sin egen indre lovmessighet, uavhengig av ytre påvirkning (Sagdahl, 2019). Autonomi brukes også i medisinsk sammenheng, hvor begrepet kan oversettes til selvbestemmelsesrett og betyr frihet til å gjøre valg som har betydning for eget liv og egen helse (Bahus, 2019). Autonomi handler om det behovet vi mennesker har for å oppleve valgfrihet og kontroll over det vi gjør, og hvordan vi gjør det. I stedet for at ytre belønninger og press skal styre handlingene våre, ønsker vi at det vi gjør skal styres av våre egne beslutninger, at vi selv løser problemer og at vi viser personlig ansvar ovenfor det vi gjør (Løtveit, 2013, s. 23).

Behovet for selvbestemmelse handler i følge Skaalvik og Skaalvik (2018) også om at vi mennesker har et behov for å se oss selv som kilden til en handling. Selvbestemt atferd er derfor noe vi kan oppleve som frivillig, og være atferd som springer ut fra egne interesser eller internaliserte (indre) verdier. Deci & Ryan gjør et skille mellom selvbestemte aktiviteter og aktiviteter som utføres på grunn av ytre påvirkning som for eksempel tvang, trusler om straff eller lovnader om belønning. Selvbestemte aktiviteter skyldes med andre ord en indre kontroll, mens aktiviteter som skyldes ytre påvirkning, klassifiseres som ytre kontroll. Jo større grad av ytre kontroll i handlingene våre, desto mer vil vår indre motivasjon brytes ned. I skolesammenheng er det ikke bare elevene som har behov for selvbestemmelse. I følge en undersøkelse av 2569 lærere kom det fram en sterk sammenheng mellom lærernes opplevelse av selvbestemmelse i sin undervisning og deres engasjement for arbeidet. (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149). I selvbestemmelsesteorien defineres autonomi på denne måten:

“...and autonomy refers to being self-initiating and self-regulating of one's own actions” (Deci & Ryan, 1991, s. 327)

Deci og Ryans definisjon av behovet for autonomi refererer til et behov for selvregulering og kontroll over våre egne handlinger. Med utgangspunkt i forskningsfeltet argumenterer de også for at autonomistøtte fra andre mennesker bidrar til å øke indre motivert atferd, i større grad enn vår indre motiverte atferd påvirkes av ytre påvirkning.

Mange forskere har undersøkt effekten av autonomi støttende versus kontrollerende påvirkning av egen motivasjon. En undersøkelse brukte kontekstuelle situasjoner gjennom å tilby belønning, pålegg om frister og manipulere valgfriheten hos mennesker for å undersøke effekten på egen motivasjon og indre motivert atferd. Resultatene viste både hvilke kontekstuelle faktorer som skaper autonomi støtte, hvilke faktorer som har en tendens til å være kontrollerende og at mellommenneskelig stimulans kan bidra til å endre den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1991, s. 335). I en senere undersøkelse gjort i et klasserom, ble lærerens undervisningsstil målt opp i mot elevenes motivasjon. Undersøkelsen la til grunn at noen lærere er orientert mot å støtte elevenes autonomi, mens andre lærere er orientert mot å kontrollere elevens oppførsel. Resultatene av en sammenligning mellom de to lærerstilene avdekket at elever i klasserommet med en autonomistøttende lærer viste både større motivasjon, opplevd kompetanse og selvtillit enn elevene i klasserommet hvor læreren hadde en kontrollerende lærerstil (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981 I: Deci & Ryan, 1991, s. 337).

Med bakgrunn i blant annet undersøkelser som viser hvordan effekten av mellommenneskelig påvirkning, grad av indre motivert atferd og andre faktorer påvirker motivasjonen vår til bevegelse, har Deci og Ryan kategorisert de ulike formene for motivasjon hos oss mennesker. Hovedskillet i selvbestemmelsen går mellom indre og ytre motivasjon, som ulike grader av motivasjon i tillegg til amotivasjon som representerer ingen grad av motivasjon. Jeg skal nå presentere de ulike kategoriene hver for seg.

3.3 Amotivasjon

I hverdagspråket bruker vi mennesker begrepet umotivert for å beskrive at vi ikke har motivasjon. Deci og Ryan bruker der i mot begrepet amotivasjon, som er ekvivalent med hverdagsbegrepet umotivert. Amotivasjon betyr at en person tiltrer inn i en tilstand hvor det ikke eksisterer noen som helst intensjon om å utføre en handling (Deci & Ryan, 2000).

«(...) amotivation, which refers to a lack of intention and motivation.» (Deci & Ryan, 2008, s. 182)

Å tiltre inn i en tilstand hvor vi ikke lengre har noen intensjoner om å utføre en handling er selvfølgelig direkte tilknyttet en problematikk i et kroppsøvingsperspektiv, hvor bevegelseshandlinger spiller en sentral rolle. I følge Skaalvik og Skaalvik (2018) er det å være amotivert i kroppsøving ofte forbundet med at en elev har lave mestringsforventninger til seg selv, eller har vanskeligheter med å finne meningen med aktiviteten. Elevens tidligere opplevelser ansees å være hovedkilden til elevenes forventninger til å mestre en oppgave, også kalt mestringsforventning i følge Skaalvik og Skaalvik (2018). I følge forskning på depresjon, kan en depresjonstilstand føre til amotivasjon (Deci & Ryan, 1985, s. 117). Derfor må det tas forbehold om at flere kilder kan påvirke hvorfor vi mennesker tiltrer en tilstand hvor vi ikke lengre har intensjoner om å utføre en handling.

3.4 Ytre motivasjon

Deci og Ryan (2008) skriver at ytre motivasjon er når vi mennesker utfører en handling som et resultat av en ytre faktor. Ytre motivasjon deles derfor inn i to ulike varianter, ytre autonom og ytre kontrollert.

“When people are controlled, they experience pressure to think, feel, or behave in particular ways. Both autonomous and controlled motivation energize and direct

behavior, and they stand in contrast to amotivation, which refers to lack of intention and motivation.” (Deci & Ryan, 2008, s. 182)

Ytre motivasjon representerer en grad av motivert atferd, til tross for at noen kanskje opplever ytre motiverte handlinger som det vi kaller det på hverdagspråket «at de ikke har motivasjon». I kontrast til amotivasjon, en tilstand uten intensjon om å utføre en handling, er ytre motivasjon likevel styrt av en faktor som gjør at personen utøver en handling. I følge Deci og Ryan (2008) finnes det to former, hvor den ene er atferd regulert av ytre kontroll i form av belønning eller straff. Eksempler på dette finner vi i arbeidslivet, hvor de fleste arbeidstakere har ytre kontrollert motivasjon til å utføre arbeidet gjennom å motta lønn. Et annet eksempel kan være at den samme arbeidstakeren har ytre kontrollert motivasjon for å alltid møte presis til arbeidstid i frykt for å miste jobben for å komme for sent.

Den andre formen er i følge Deci og Ryan (2008) ytre kontrollert motivasjon, også beskrevet som selvbestemt ytre motivasjon. Da styre motivasjonen til å utføre en handling, du i utgangspunktet ikke trives med, av indre faktorer. Annerkjennelsesmotiv kan være et eksempel, hvor du for eksempel trener løping og utholdenhet for å bli bedre i en annen idrett. En annen faktor kan være at vi ønsker å unngå skam, for eksempel å trene «sommerekroppen» slik at du ikke skal skamme deg når du er på stranda.

“For example, students who do their homework because they personally grasp its value for their chosen career are extrinsically motivated, as are those who do the work only because they are adhering to their parents' control.” (Ryan & Deci, 2000, s. 71)

Ytre autonom motivasjon karakteriseres altså ved at en person ser verdien i handlingen utover handlingen i seg selv. I selvbestemmelsesteorien beskrives ytre autonom motivasjon tettest opp i mot indre motivasjon, fordi personen selv bestemmer å utføre en handling fordi den har en overførbar verdi på et annet område.

3.5 Indre motivasjon

Selvbestemmelsesteorien tar utgangspunkt i at vi mennesker har tre medfødte psykologiske behov og forklarer faktorer som trigger vår indre motivasjon, men hva er indre motivasjon i følge teorien?

«Perhaps no single phenomenon reflects the positive potential of human nature as much as intrinsic motivation.» (Ryan & Deci, 2000, s. 4)

Forskning med fokus på oppvekst og utvikling viser til at barn like etter fødselen innehar den sunneste tilstanden av motivasjon, hvor de både er aktive, nysgjerrige og utforskende av ren natur. Nyfødte barns motivasjon har ennå ikke latt seg påvirke av ytre faktorer som straff eller belønning. Indre motivasjon beskrives som en tilstand hvor mennesket utfører en aktivitet kun ut fra egen interesse eller fordi aktiviteten i seg selv gir glede eller tilfredsstillelse (Deci & Ryan, 2000, s. 70).

“comprises both intrinsic motivation and the types of extrinsic motivation in which people have identified with an activity’s value and ideally will have integrated it into their sense of self. When people are autonomously motivated, they experience volition, or a self-endorsement of their actions.” (Ryan & Deci, 2008, s. 182)

Samtidig som mange historiske og moderne teorier om motivasjon først og fremst behandlet motivasjon som et enhetlig konsept, med fokus på størrelse eller mengde motivasjon en person har for spesiell atferd eller aktivitet, begynte SDT med å differensiere typer motivasjon. Ideen bak selvbestemmelsesteorien var at typen eller kvaliteten på en persons motivasjon trumfet den totale mengden med motivasjon for å kunne forutsi viktige utfall som psykisk helse og velvære, kreativ problemløsning og dyp eller konseptuell læring. I selvbestemmelsesteorien går det mest sentrale skillet mellom indre og ytre motivasjon, hvor den indre motivasjonen omfatter både egen motivasjon og ytre autonom motivasjon der mennesket har identifisert seg med en aktivitetsverdi. Når mennesker er autonomt motivert, opplever de vilje eller selvbestemmelse av sine handlinger. Ideelt sett vil en indre motivert person ha integrert aktivitetsverdien inn i en følelse av seg selv, som vil si at motivasjonen har utspring fra personens egne følelser (Ryan & Deci, 2008, s. 182).

3.6 Betydningen av selvbestemmelsesteorien i skolen

For at motivasjonen hos elever i skolen skal forekomme er det nødvendig at de psykologiske grunnbehovene ivaretas i følge selvbestemmelsesteorien (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 152). Forskning med fokus på læring og motivasjon viser at ikke all læring trenger nødvendigvis motivasjon, men at det likevel i svært mange tilfeller synes å være en nødvendighet. Det viktigste poenget er nok at sterk motivasjon gir læring av høy kvalitet – mer effektiv, grundig og omfattende læring (Lillemyr, 2007, s. 40). Derfor vil implikasjoner av selvbestemmelsesteorien i et skoleperspektiv ha stor betydning for kvaliteten på elevens læring i skolen, hvis skolen kan ivareta elevenes behov for tilhørighet, kompetanse og selvbestemmelse.

«Motivasjon er viktig fordi den angir den kraft- og retningsgrunnlag som er utgangspunkt for at en person satser krefter, tid og ressurser på, etter å ha gjort noe bevisste valg, å skaffe seg erfaring, få økt innsikt, søke opplevelser og lære.»
(Lillemyr, 2007, s. 41)

Lillemyr (2007) påpeker også at motivasjonen er viktig fordi den har sterk tilknytning til personens oppfatning av seg selv, tro på seg selv og tillit til egen dyktighet, altså selvoppfatning. Å ha tro eller tillitt til seg selv i en situasjon er avgjørende i følge Deci og Ryan (2008) for å kunne integrere aktivitetsverdien til seg selv, elevens selvoppfatning i skolen har derfor en sammenheng med elevens motivasjon.

Å tilrettelegge for elevens selvoppfatning og motivasjon er det i følge Skaalvik og Skaalvik (2018) nødvendig at skolen vektlegger et trygt og inkluderende skolemiljø, hvor elevene kan bli sett, respektert og har arbeidsoppgaver som de forventer å mestre, både alene og i grupper. Elevene har et behov for å føle seg som reelle bidragsytere i et sosial og faglig fellesskap, en forutsetning for dette er elevens følelse av kompetanse og krever at undervisningen tilpasses. Oppgaver som er for vanskelig eller for enkle egner seg ikke til å styrke følelsen av kompetanse, en følelse som vil svekkes over tid hvis eleven gjentatte ganger møter oppgaver som er for vanskelig. For å unngå at følelsen av kompetanse svekkes er det viktig at skolen tilrettelegger for en viss grad av medbestemmelse og valgfrihet.

I den pedagogiske litteratur har indre motivasjon en tendens til å fremstilles som en motsetning til ytre motivasjon, men i skolesammenheng må det tas hensyn til at ikke alle aktiviteter oppleves som lystbetonte av alle elever. Skaalvik og Skaalvik (2018) mener at vi derfor i skolen også bør fremme ytre autonom motivasjon fremfor å ensidig satse på indre motivasjon. Felles for indre motivasjon og ytre autonom motivasjon er at eleven føler høy grad av selvbestemmelse og er i mindre grad avhengig av ytre belønning eller straff for å opprettholde aktiviteten.

Som implikasjon av selvbestemmelsesteorien i skolen vil jeg undersøke hvordan elevene i dette forskningsprosjektet opplever grad av selvbestemmelse igjennom alternative bevegelsesaktiviteter, deretter sammenligne deres opplevelser med tidligere erfaringer og se om alternative bevegelsesaktiviteter kan bidra til å øke elevenes autonome motivasjon for bevegelse.

4.0 Metode og analyse

I løpet av dette kapittelet vil jeg presentere hele den praktiske prosessen i forskningen med forankring i teori knyttet til bruk av metode og analysearbeid. Jeg vil først presentere forskningsmetodene som er benyttet i dette prosjektet, og så vil jeg presentere innsamlingsprosessen av datamaterialet og beskrivelser knyttet til valgene som er tatt underveis. Deretter vil jeg presentere analysearbeidet fra rådatamaterialet til datamateriale som er klar til presentasjon, som presenteres i neste kapittel. Til slutt vil jeg drøfte oppgavens validitet, reliabilitet og etiske utfordringer.

4.1 Valg av metode

Forskningsprosjektets problemstilling var å undersøke ungdomsskoleelevers opplevelser knyttet til aktivitetsinnholdet i kroppsøving og deres bevegelsesmotivasjon, med særlig fokus på opplevelser fra alternative bevegelsesaktiviteter. I følge boken *Den gode oppgaven* (Rienecker et al., 2013) omfatter forskningsmetode ulike aspekter i jakten på å undersøke en problemstilling. Det skilles mellom undersøkelsesmetoden og faglige metoder. Undersøkelsesmetoden må tilpasses individuelt av forsker ut i fra oppgavens problemformulering, mens de faglige metodene ofte er spesifikt faglige eller allmenne (brukt i flere fag). Ofte er faglige metoder teoribaserte redskaper til konkrete oppgaver, som for eksempel innsamling, analysearbeid, vurdering av data, handling (design, konstruksjon, behandling mv.) m.m. (Rienecker et al., 2013, s. 179). Valget av undersøkelsesmetoden avhenger i sin helhet av forskningsprosjektets problemstilling, og hva som skal undersøkes (Thagaard, 2018). I vitenskapelig forskning finnes det to hovedretninger innen metode, den kvantitative og den kvalitative. Kvantitativ metode har som fordel at den kan gi oss data i form av målbare enheter (Dalland, 2012, s. 112). Den nasjonale kartleggingsundersøkelsen til Moen et al. (2018) er et eksempel på en kvantitativ metode. Den kvalitative metoden gir forskeren muligheten til å undersøke sider som ikke lar seg tallfeste, som for eksempel meninger, opplevelser og sosiale relasjoner (Dalland, 2012, s. 112). Som nevnt innledningsvis ønsker jeg å undersøke elevenes opplevelser, og derfor mener jeg at kvalitativ metode passer best. I kvalitativ forskning undersøker man ikke utbredelsen av noe, men man forsøker å avdekke mønstre i våre forståelser og praksiser og hvordan de henger sammen med livsverden vi kommer fra (Hoffmann, 2013). Et viktig poeng i dette forskningsprosjektet var å få frem subjektive opplevelser fra elevperspektivet, fordi dette perspektivet mener jeg representeres i for liten grad i dagens forskningsfelt. Valget av undersøkelsesmetode falt derfor hovedsakelig

på å bruke kvalitative intervjusamtaler med ungdomsskoleelever, men jeg har i tillegg latt meg inspirere av både case-studier og aksjonsforskning som metodeverktøyer for å kvalitetssikre at undersøkelsesmetoden i størst grad gir meg svar på de forskningsspørsmålene jeg undersøkte.

Begrunnelsen for å velge en bestemt metode er fordi forskeren selv mener at denne metoden vil gi oss best mulig data for å kunne belyse forskningsspørsmålet på en faglig interessant måte (Dalland, 2012, s. 111). Den opprinnelige betydningen av ordet metode er ”veien til målet”. Når man skal vise andre veien til målet er det viktig at man har fastsatt innholdet i og veien til målet, slik at man kan gjøre velgjennomtenkte metodevalg i oppgavens ulike faser. Samtidig som en god metodebeskrivelse også vil styrke oppgavens reliabilitet (Rienecker et al., 2013, s. 140).

Etter å tatt utgangspunkt i undersøkelser som viser at alternative bevegelsesaktiviteter i liten grad anvendes som undervisningsaktivitet i norske skoler (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al, 2014), var det en forutsetning at informantene hadde erfaring fra kroppsøving som tar i bruk undervisningsaktiviteter som kan kategoriseres innenfor rammebetingelsene som beskriver alternative bevegelsesaktiviteter Det vil hovedsakelig omfatte at aktivitetene fokuserer på elevens forutsetninger i større grad enn aktivitetens ferdighetskrav og at ytre faktorer som prestasjon og konkurranse tas bort (se kapittel 2.1). I neste avsnitt vil jeg beskrive dette mer inngående.

For å kunne imøtekomme min egen forutsetning valgte jeg å la meg inspirere av aksjonsforskning. Aksjonsforskning innebærer å gå inn og gjøre en endring i eksisterende praksis, som i dette forskningsprosjektet innebærer å utvikle undervisning med visse kriterier og la informantene delta i forkant av intervjuene. Jeg har også latt meg inspirere av case-studier som innebærer å undersøke et fenomen, som i dette forskningsprosjektet er en undervisningstime med parkour (en alternativ bevegelsesaktivitet). Metoden i forskningsprosjektet har jeg valgt å kalle et aksjonsforskningsinspirert case-studie, som jeg forklarer mer inngående i de neste avsnittene. Videre nå vil jeg først presentere forskningsprosjektets mest sentrale undersøkelsesmetode, det kvalitative forskningsintervjuet. Dette vil jeg presentere både i form av en teoretisk forståelse i form av hva det er, men også i form av hvordan jeg har brukt det kvalitative forskningsintervjuet som et metodeverktøy for å produsere kunnskap.

4.1.1 Hva er det kvalitative forskningsintervjuet?

Som nevnt tidligere har jeg valgt å ta i bruk kvalitative forskningsintervju som undersøkelsesmetode for innsamling av datamaterialet. Hensikten med undersøkelsen var å anskaffe kunnskap om ungdomsskoleelevers opplevelser og derfor var kvalitativ metode best egnet til dette. Kvalitativ metode (kvalitative forskningsintervju) innebærer at forskeren går i dybden på hver enkelt observasjon og har en begrenset mengde observasjoner/informanter i forhold til kvantitative data som kommer i store mengder. Imidlertid som det sies i sitatet under, forenkles arbeidet hvor du går i dybden på det du undersøker med færre informanter.

«Det er problematisk å si noe generelt ut fra en begrenset mengde observasjoner, men du kan uttale deg om det som gjelder for akkurat de dataene du har undersøkt»

(Rienecker et al., 2013, s. 168).

Intervjuobjektene subjektive erfaringer står sentralt i dette kvalitative forskningsintervjuet og den videre forståelsen av elevenes bevegelsesmotivasjon. For å forstå dette har jeg brukt Kvale og Brinkmann (2015) som ser på forskningsintervjuet gjennom tre ulike perspektiver, som en sosial praksis, et håndverk og som en kunnskapsproduksjon mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet. Intervju som metode må ansees som relativt nytt i et historisk perspektiv, kun noen hundre år gammel. Selv om intervju i dag er ansett som en vanlig sosial praksis er likevel samspillet mellom intervjuer og intervjupersonen spekket av etiske spørsmål. Intervjusituasjonen er preget av et asymmetrisk forhold, hvor intervjuer sitter på før-kunnskapen og fortolkningsansvaret. Offentliggjøring av intervjuforskning innebærer også sosialpolitiske utfordringer i form av samfunnsvirkninger og konsekvenser for de involverte partene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Det kvalitative forskningsintervjuet sees på som et håndverk, som handler om intervjuers praktiske ferdigheter og personlige vurderinger. Disse ferdighetene må tillæres gjennom intervjupraksis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 36). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å få tak i intervjupersonens egne beskrivelser av den livssituasjonen han eller hun befinner seg i (Dalland, 2012, s. 153). Dette er noe Kvale & Brinkmann (2015) også peker på når de beskriver forskningsintervjuet som en aktiv kunnskapsproduksjon, der intervjuer og den som blir intervjuet produserer kunnskap sammen. Intervjukunnskapen produseres i en samtalerelasjon som er både kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk. I tillegg til å være undersøkelsesmetoden i dette forskningsprosjektet var også det kvalitative forskningsintervjuet et metodeverktøy for å produsere kunnskap. I neste kapittel vil jeg presentere studiens metodiske hendelsesforløp.

4.2 Et aksjonsforskningsinspirert case-studie

Som nevnt i avsnittet «Valg av metode», består et forskningsprosjekt av flere metodiske valg. Min rolle som forsker har gjennom hele dette prosjektet handlet om å vurdere hvordan metoden på best mulig måte kan hjelpe meg med å finne svar på problemstillingen. Problemstillingen i dette forskningsprosjektet ønsker å undersøke hvordan elever opplever alternative bevegelsesaktiviteter og hvordan dette påvirker deres bevegelsesmotivasjon i kroppsøving, derfor var det ganske opplagt for meg å snakke med elevene selv. Valget av undersøkelsesmetode falt derfor på å bruke kvalitative intervjusamtaler med ulike elever, men en forutsetning denne samtalen var at eleven måtte ha minst en erfaring og knytte spørsmålene mine til. Å undersøke informanter som ikke kan gi meg informasjon om det jeg undersøker er meningsløst. Løsningen min for å få til dette ble etterhvert å bruke ulike metodeverktøy, hvor jeg har latt meg inspirere av aksjonsforskning og case-studier. I praksis betyr dette at jeg valgte å lage en time med kroppsøvingsundervisning hvor aktivitetens innhold er en alternativ bevegelsesaktivitet, før jeg deretter fikk godkjennelse av rektor og faglærer til å gjennomføre undervisningen med elever. Jeg gjennomførte ikke undervisningen selv, men sto for en innføring med faglærer i forkant av timen for å forsikre meg om at hovedessensen i undervisningsopplegget ble ivaretatt. Etter at faglærer i kroppsøving hadde gjennomført undervisningen intervjuet jeg en eller flere av elevene som deltok. Jeg kaller metoden i dette forskningsprosjektet for et aksjonsforskningsinspirert case-studie, ved hjelp av kvalitative intervjusamtaler.

I dette forskningsprosjektet bruker jeg case-studie som et metodeverktøyet, som i praksis betyr at jeg har gjennomført en undersøkelse av kroppsøvingsundervisningen med parkour. Et case-studie er en detaljert undersøkelse av et enkeltstående eksempel på et fenomen innenfor en kategori (Abercrombie, Hill & Turner, 1984). I litteraturen om case-studier vises det liten felles forståelse om hva begrepet innebærer, men en utbredt oppfatning er at case-studier omhandler en avgrenset enhet, som en gruppe eller en organisasjon (Thagaard, 2018).

Casen eller fenomenet jeg har forsøkt å konstruere har vært en naturlig undervisningssituasjon hvor elevene som deltar får et møte med en alternativ bevegelsesaktivitet, som i dette tilfellet er parkour. Et viktig aspekt ved konstruksjonen av denne casen har vært å få tilgang på undervisningstid, faglærer og elever, og gi casen sitt naturlige aspekt. I følge Thagaard (2018) er et særpreg for et case-studie at fokuset i rettes

mot en eller flere enheter som representerer studiens case(r), som i dette forskningsprosjektet er elevene som deltok i parkour-undervisningen og deres opplevelser fra undervisningen. I følge Abercrombie et al. (1984) vil et case-studie kun undersøke et enkelt fenomen i en større gruppe, som i praksis vil si at dette forskningsprosjektet kun undersøker elevens subjektive opplevelse av en undervisningstime med ett spesifikt innhold. Undersøkelsen vil altså ikke gi pålitelig informasjon i bredere forstand utover denne spesifikke undervisningstimen, men kan gi oss noen hypoteser som senere kan benyttes for å teste ut elevenes opplevelse av flere alternative bevegelsesaktiviteter i et større antall caser (Abercrombie et al., 1984, s.34). I boken *Case Study Research* (2018) avgrenses case-studier i følge Thagaard til undersøkelser hvor fenomener studeres i sin naturlige sammenheng, som på mange måter er bakgrunnen til hvordan jeg har latt meg inspirere av case-studie. Inspirasjonen har jeg brukt til å skape en naturlig undervisningssituasjon hvor elevene tar i bruk en alternativ bevegelsesaktivitet som undervisningsinnhold. Det er likevel et stort men, fordi forskningsprosjektet mitt ikke kan sies å være et rent case-studie i sin naturlige form, fordi det har gjennomgått en feltilpasning gjennom at jeg både har utviklet undervisningen og gitt opplæring til faglæreren som underviser. Feiltilpasningen som beskriver ovenfor har jeg latt med inspirere til å gjøre av aksjonsforskning.

Begrepet aksjonsforskning er et tvetydig begrep, og har ikke en universell eller entydig forklaring. Innen skole og undervisning i Norge har vi professor i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø, Tom Tiller, som en av de mest kjente aksjonsforskerne. Han skiller mellom begrepene aksjonsforskning og aksjonslæring, men ser på de i en sammenheng fordi han mener de utfyller hverandre. Definisjonen til aksjonslæring er forklart som en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess, støttet av kolleger med en intensjon om å forbedre noe (Tiller, 2018).

Aksjonslæring er noe alle kan drive med, hvor utgangspunktet er at man ønsker en endring og starter en prosess i fellesskapet med utforskning og samtaler, som igjen leder til at man prøver ut ulike tiltak. Enkelte vil nok mene at aksjonslæring representerer kjernen, og at aksjonsforskning i realiteten er aksjonslæring som har blitt tilført forskningens briller, databehandling og rapportering (Vinje, 2015, s.15). Som jeg nevnte innledningsvis er aksjonsforskning et tvetydig begrep, og et begrep som sees på som ulike typer forskning.

En forskningstype veldig mange oppfatter som aksjonsforskning er Max Weber inspirert aksjonsforskning, som tar i bruk konvensjonelle samfunnsvitenskapelige metoder, som for eksempel observasjon, utspørring, eksperimenter og både kvalitativ og kvantitativ metode for praktiske formål. Det som gjør denne typen Weber-inspirert ligger i skillet mellom «subjektive» verdier, formål og valg av forskningsspørsmål og «objektive, verdinøytrale forskningsmetoder og resultater» (Eikeland, 2017, s. 142).

En annen type aksjonsforskning kan oppfattes som er intervensjonsforskning. I intervensjonsforskning går forskeren åpent inn for å stimulere til eller prøve ut «forskningsbaserte» og forhåndsdefinerte endringer i andres aktiviteter, enklere forklart ved at forskeren går inn å gjør et felteksperiment (Eikeland, 2017, s. 143). Disse to typene for aksjonsforskning har vært mine største inspirasjonskilder til dette forskningsprosjektet. Vinje (2015) skriver at aksjonsforskning er en form for forskning hvor en utenforstående trer inn i et område med mål om å bidra til å finne løsninger på menneskers praktiske problemer i en virkelig situasjon.

Som oppsummering har jeg i dette forskningsprosjektet konstruert en forhåndsdefinert felttilpasning som er inspirert av intervensjonsforskning. Bakgrunnen for å gå inn på forhånd å gjøre en intervensjon eller endring i praksisfeltet var ikke for å undersøke effekten av endringen. Hensikten var derimot å kvalitetssikre at elevene som senere skulle intervjues hadde erfaringer fra temaet som skulle undersøkes. Det var heller ingen hensikt å kun undersøke kroppsøvningsundervisningen med parkour, tvert i mot ønsket jeg å undersøke ulike elevers opplevelser knyttet til undervisning med alternative bevegelsesaktiviteter. Forskningsprosjektet er derfor ikke en ren aksjonsforskning eller et rent case-studie, men et aksjonsforskningsinspirert case-studie. Hele hensikten med prosjektet er å undersøke elevens opplevelser av alternative bevegelsesaktiviteter med utgangspunkt en intervju samtale rundt en undervisningstime med parkour, som er en av potensielt flere hundre undervisningsmuligheter med alternative bevegelsesaktiviteter som aktivitetsinnhold.

4.2.1 Forberedelser før datainnsamling

Som nevnt er det en viktig forutsetning av eleven som intervjues har deltatt i undervisning hvor alternative bevegelsesaktiviteter brukes som aktivitetsinnhold. Forberedelsesfasen før intervjuene ble derfor en sentral del i arbeidet med å danne grunnlaget for gjennomføring av datainnsamlingen. Forberedelsesfasen besto av to deler, godkjenning av prosjektet og gjennomføring.

Den første delen besto av å få forskningsprosjektet godkjent av Norsk senter for dataforskning (NSD). Grunnen til dette var at prosjektet håndterer personvernsopplysninger og undersøker mindreårige personer under 16 år. For å få prosjektet godkjent måtte prosjektdesign (beskrivelse av forskningsprosjektet), øktplan, informasjonsskriv, samtykkeerklæring for deltagelse, intervjuguide og en plan for håndtering av personvernsopplysninger foreligge.

Andre del av forskningsprosjektet startet etter at prosjektet var godkjent, og besto av praktiske forberedelser i forkant av gjennomføringen av datainnsamling. Først måtte jeg ta kontakt med praksisfeltet gjennom rektor og få samtykke til å opprette kontakt med faglærer(e). Deretter måtte faglærer avsette undervisningstid og elever til praktisk gjennomføring av parkour undervisningen. Før faglærerens praktiske gjennomføring av undervisningen, foretok jeg en kort instruksjon av viktige elementer i øktplanen.

Faglærer fikk instruksjoner om at fokuset i øktplanen var å legge opp til en tredelt undervisningstime med avsluttende refleksjon. Den første delen skulle bestå av fri utfoldelse i grupper på ulike stasjoner. Faglæreren også skulle tydeliggjøre ovenfor elevene at ingenting de gjorde var verken «riktig eller galt», og rette fokuset deres mot å finne ulike bevegelsesløsninger. Den andre delen skulle være en samling der elevene ville få en instruksjon i ulike basisteknikker i parkour (se vedlegg 4). Den siste delen skulle bestå av en ny runde på stasjonene, hvor elevene skulle få muligheten til å teste basisteknikkene sammen med teknikkene de selv hadde utforsket i den første delen. Avslutningsvis skulle alle elevene delta i en felles refleksjon, hvor fokuset var å sette ord på opplevelser fra timen.

Parallelt med dette innebar forberedelsene en rekruttering av informanter, hvor rekrutteringen måtte foregå på frivillig basis med signert samtykke av foreldre på grunn av at elevene er mindreårige. I de neste avsnittene vil jeg gå mer i dybden på de ulike forberedelsene.

4.2.2 Parkour som alternativ bevegelsesaktivitet

Jeg valgte å ta i bruk parkour som aktivitet i dette forskningsprosjektet. Valget falt som et resultat etter en lengre prosess hvor jeg har forsøkt å fordype meg i begrepet alternative bevegelsesaktiviteter, og hvilke aktiviteter dette begrepet medfører.

I kapittel 2 – Alternative bevegelsesaktiviteter viser jeg til både historie og teori som fundament for begrepet. Mine analyser av teori og historie i tilknytning til begrepet viser at aktiviteten parkour blir nevnt hyppigst som eksempel. I Kvikstad og Vinje (2019) sin undersøkelse av lærernes forståelse av alternative bevegelsesaktiviteter viser de til at lærerne har ulik forståelse av begrepet, men at det eksisterer en felles forståelse av noe som står i motsetning til de tradisjonelle aktivitetene. Deres undersøkelse peker samtidig på at alle deltakerne nevnte parkour som et eksempel på en alternativ bevegelsesaktivitet. I Moen et al. (2018) sin nasjonale kartleggingsundersøkelse bruker de parkour som et eksempel på en moderne aktivitet, der moderne aktiviteter er deres begrep for de nye idrettene og alternative bevegelsesaktiviteter. I tillegg viser veiledningsdokumentet i kunnskapsløftet (2006) til flere konkrete eksempler, deriblant parkour.

«Eksempler på slike aktiviteter kan være rullebrett, snøbrett, cross-syssel, freerunning eller parkour» (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 27)

Valget om å ta i bruk parkour som undervisningsaktivitet er tatt med bakgrunn i at det er den eneste aktiviteten som blir eksemplifisert i all forskning, teori og litteratur som jeg bygger forskningsprosjektet på.

For å oppsummere begrepet alternative bevegelsesaktiviteter, kjennetegnet de ved at de i stor grad er uorganisert, selvstyrende og på premissene til deltakeren (Kvikstad & Vinje, 2019). Spesielt kjennetegnet ved å være uorganisert kan by på utfordringer i en undervisningssituasjon, fordi undervisningen ofte er målstyrt og skal gjennomføres etter gjeldende styringsdokumenter. Dilemma her er i hvor stor grad kan egentlig organisert undervisning være uorganisert? I min tolkning av dette spørsmålet har jeg tatt utgangspunkt i Steinsland & Fjeld (2013) sin beskrivelse miljøtilrettelegging for å drive friidrett, og mulighetene de beskriver at idrettslederen har til å tilrettelegge de fysiske omgivelsene på en måte som innbyr til fysisk aktivitet. De beskriver blant annet at det er en fordel hvis et nærmiljøanlegg ligger klart for at barna kan bruke det i fritiden, også når det ikke er voksne til

stedet. De argumenterer med at fysiske omgivelser som innbyr til aktivitet gjør at barna selv skaper motivasjon for å utforske bevegelsesmulighetene (Steinsland & Fjeld, 2013, s. 31). Med andre ord vil jeg si at en lærer kan organisere rammer som tilrettelegger for uorganisert aktivitet, eller lek som det også kalles.

Jeg vil beskrive utformingen av øktplan mer detaljert i neste avsnitt, men den la i sin enkelhet opp til at elevene arbeidet på ulike stasjoner. På hver av stasjonene har jeg forsøkt å skape bevegelsesmiljø med hensikt å organisere rammer som tilrettelegger for uorganisert aktivitet. For eksempel har jeg ved en stasjon kombinert et hinder (en bom) med en ribbevegg. Dette skaper flere dimensjoner for aktivitet gjennom at eleven både kan bevege seg via hindret, ribbeveggen eller via en kombinasjon av begge hinder og ribbevegg. I neste avsnitt vil jeg gi en mer detaljert beskrivelse av utformingen av undervisning med en alternativ bevegelsesaktivitet, representert ved parkour.

4.2.3 Utforming av øktplanen

Av hensyn for kvaliteten til forskningsprosjektet var det en forutsetning de elevene jeg undersøkte (intervjuet) hadde deltatt i undervisning der en alternativ bevegelsesaktivitet ble anvendt. For å kvalitetssikre dette utarbeidet jeg en øktplan (vedlegg 4.) hvor målet var å både ivareta kriteriene for de alternative bevegelsesaktivitetene og tilpasse aktiviteten inn i en pedagogisk opplæringsplan som samtidig ivaretar læreplan i kroppsøving (utdanningsdirektoratet, 2015a).

I dette avsnittet skal jeg redegjøre for hva øktplan er og hvordan den er utarbeidet med hensyn til styringsdokumenter og historisk forankring i alternative bevegelsesaktiviteter. Brattenborg og Engebretsen (2015) sier at øktplanen er en type undervisningsplanlegging, hvor det tas detaljerte hensyn til hva skal gjøres, i hvilken rekkefølge og ved hjelp av hvilke metoder. Videre så sier de at alle typer planer (økt-, periode-, emne-, halvårs-, og årsplaner) har målsetninger utarbeidet fra kompetansemålene (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 75). Et viktig prinsipp i utformingen av øktplanen for dette forskningsprosjektet har vært knytte den til de rådende styringsdokumentene, og kvalitetssikre at øktplanen kan legitimeres som et undervisningsverktøy som minimum ivaretar kompetansemål etter 10.trinn.

Jeg har valgt å ta med kun kompetansemålet som trekker inn alternative bevegelsesaktiviteter, men det er mulig bruke tilsvarende undervisningsaktiviteter for å dekke flere kompetansemål.

«trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar» (utdanningsdirektoratet, 2015a)

Utdanningsdirektoratet (2015b) har utformet et veiledningsdokument til læreplanen i kroppøving, som skal bidra til å oppnå en læringsfremmede undervisning. I veiledningsdokumentet gjengis fire prinsipper for god undervisning, gjengitt av forskrift til opplæringsloven kapittel 3 (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 4). Disse fire prinsippene har vært ledende for mitt arbeid ved å utarbeide øktplanen. Videre vil jeg forklare hvert av prinsippene og hvordan de er utformet i denne øktplanen.

Det første prinsippet er at eleven skal forstå hva de lærer, og hva som er forventet av dem. Derfor vil faglæreren samle elevene for en felles introduksjon av parkour. Faglærer får instruksjoner om å gjengi hensikten med aktiviteten slik jeg har utformet definisjonen i øktplan.

«Hensikten med Parkour er å bevege seg i fra A til B raskest mulig. Vanligvis blir ikke bevegelser som vanlig løping definert som parkour, derfor blir parkour sett på som en progresjon utover de ordinære bevegelsessekvenser som alle kan.» (Vedlegg 4.)

Elevene får deretter beskjed om at ingen bevegelse er verken riktig eller feil, fordi de skal oppmuntres til en utforskende tilnærming som en kontrast til å være prestasjonsfokusert. Etter introduksjonen av aktiviteten inneholder øktplanen fire praktiske deler – oppvarming, tid for egen utforsking, felles instruksjoner av basisteknikker i parkour og tid for å kombinere selvvalgte bevegelsesløsninger med basisteknikkene. Det hele avsluttes med en samling og felles refleksjon. Oppvarmingsdelen blir elevene inndelt i små grupper og skal selv skape bevegelser til musikk gjennom aktiviteten følg lederen. Følg lederen går ut på at elevene beveger seg på rekke, der den fremste personen finner opp bevegelser og de andre personene gjør det samme. Læreren gir signal hver gang gruppene skal bytte på hvem som står fremst. Hensikten ved å velge en slik type oppvarming er både at elevene skal få i gang ulike ledd og muskulatur, samtidig som elevene tvinges til å tenke nytt og kreativt. Noe de vil kunne dra nytte av senere i undervisningen.

Etter oppvarmingen legger øktplanen opp til at elevene skal få fri utfoldelse på ulike stasjoner. Stasjonene er ikke standardiserte, som betyr i praksis betyr at de kan variere. Likevel har jeg tatt forbehold om at jeg selv bygger opp hindrene som brukes i undervisningen for å ivareta en viss standardisering, men under forutsetninger at skolen der prosjektet gjennomføres på har riktig og sikkert utstyr. Hovedfokuset i oppbygningen av stasjonene har vært å legge til rette for at alle basisteknikkene er gjennomførbare (se vedlegg).

De praktiske delene av øktplanen har jeg planlagt slik at de to neste prinsippene for god læring ivaretas. Elevene skal få tilbakemeldinger på kvaliteten på arbeidet og råd om hvordan de kan forbedre seg (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 5). Ved å gi elevene tid til fri utfoldelse frigis også læreren til å kunne bruke til på å gi tilbakemeldinger, se og gi elevene reflekterende spørsmål med mål om å veilede elevene til å selv kunne skape nye og ulike bevegelsesløsninger på de ulike stasjonene. Selv om øktplanen ikke beskriver lærerrollen har faglærer fått instruksjoner om å aktivt arbeidet med disse to prinsippene gjennom hele undervisningstimen, også fordi det er ønskelig å fremme læringsaspektet. For å fremme læringsaspektet hos elevene har jeg i utformingen av øktplanen tatt høyde for at læreren skal bidra til læring gjennom veiledende og åpne spørsmål. Robert J. Marzano og Julia A. Simms har gjennom sin bok *Questioning sequences in the classroom* (2014) – kategorisert ulike typer spørsmål som bidrar til økt læring, men nevner også at det er vanskelig å få til gode læringsfremmede samtaler dersom eleven mangler faktakunnskaper. Kategoriene de trekker frem er spørsmål om detaljer, kategorier, forklaringer og dokumentasjon. De mener at det er vanskelig å sortere ut hva som er gode spørsmål, fordi helheten på undervisningen og lærestoffet også spiller inn. Videre så peker de på at eleven behøver å utfordres gjennom en rekke spørsmålssekvenser, hvor spørsmål fra de ulike kategoriene hver for seg bidrar til å fremme læring på både et grunnleggende og mer kompleks nivå (Marzano & Simms, 2014). Det er altså ikke et hierarki for de ulike kategoriene, fordi spørsmål fra alle kategoriene bidrar i like stor grad til å fordele kunnskapsaspektet og må heller sees i sammenheng for å bidra til økt læring. For å best mulig legge til rette for læring er det viktig at spørsmålene styres ut i fra et læringsmål. Læringsmålet i denne timen var at elevene selv skal klare å skape flere ulike bevegelsesløsninger for det samme hinderet.

For å kunne nå dette læringsmålet krever det at eleven er i stand til å komme frem til ulike bevegelsesløsninger, noe jeg ønsker at læreren skal veilede eleven til gjennom å stille åpne spørsmål. Hensikten ved at læreren skal stille åpne spørsmål er å få eleven til å reflektere over

egne bevegelsesmuligheter, samtidig som at læreren også har muligheten til å komme med råd og tilbakemeldinger om det er nødvendig. Eksempler på spørsmål som lærer har fått instruksjoner på å bruke er (spørsmålskategori i parentes);

Hvordan kan du bevege deg gjennom dette hindret? (detaljer)

Dette er et spørsmål om fakta og enkeltheter, ofte med rett eller galt svar. Noen ganger er denne typen kunnskap nok, men den kan også være grunnmuren i en mer kompleks forståelse.

Hvilke type bevegelser kan du bruke? (kategorier)

Dette spørsmålet ønsker å identifisere en kategori eller å få vite hva som er felles for elementer som tilhører en kategori, for eksempel rulle-bevegelser eller hoppe-bevegelser.

Hvordan gjør du den bevegelsen? (forklaring)

Her handler det om å kunne forklare eller beskrive den praktiske gjennomføringen, som også bidrar til økt bevissthet på både bevegelsen og egne forutsetninger.

Hvorfor er det en effektiv bevegelse for å komme seg forbi hinderet? (dokumentasjon)

I utgangspunktet er dette et spørsmål hvor eleven må redegjøre for kildene sine, eller forklare hvordan de har tenkt for å komme fram til et synspunkt. Denne typen spørsmål utfordrer elevens forutinntatte holdninger og kan tvinge eleven til å moderere sine egne konklusjoner, svakheter i argumentasjon eller se på forklaringene sine i et annet perspektiv.

Som nevnt er spørsmål i fra alle kategoriene like viktige, og vil i følge Marzano & Simms (2014) sammen danne en bedre forutsetning for at læring skal forekomme. Cirka halvveis ut i øktplanen er det satt av tid til en felles introduksjon av basisteknikker i parkour. Hensikten her er å gi elevene et verktøy for alternativ bevegelsesaktivitet som de senere vil få muligheten til å koble sammen med egne bevegelser. Det fjerde og siste prinsippet for god undervisning er i følge utdanningsdirektoratet (2015b) å involvere elevene i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling. Dette er et prinsipp jeg har ivaretatt gjennom å legge opp til at læreren kan demonstrere basisteknikkene i parkour ved hjelp av elever som øvingsbildet, og gjennom stille de spørsmål knyttet til bruksområder for de ulike basisteknikkene. For eksempel, hvor kan man bruke rulle teknikken? – ved hopp fra høyder for å endre den diagonale bevegelsesenergien til en horisontal bevegelsesenergi kunne vært et svar i dette eksempelet. Siste praktiske del av øktplanen legger opp til at elevene får tid til å kombinere bevegelsesløsningene de fant i den utforskende delen med basisteknikkene de fikk presenter. Dette skal danne grunnlaget for det jeg vil påstå er den viktigste delen av øktplanen og forskningsprosjektet, en avsluttende felles refleksjon. I neste avsnitt vil jeg forklare hva refleksjon er.

Refleksjonsbegrepet stammer i fra latinske «reflectere», der «re» står for «tilbake» og «flectere» står for «bøye, krumme». I fysikkens verden brukes refleksjonsbegrepet for å forklare hva som skjer når et lys- eller en lydbølge møter et annet stoff eller en grenseflata. Noen av bølgene trenger gjennom stoffet, mens de andre blir kastet tilbake eller bøyes av. Innenfor undervisning har refleksjonsbegrepet blitt overført i betydning om «å tenke» (Klemp, 2014). I følge Klemp (2014) kan det «å tenke» ansees som et lite presist begrep. Dette forklarer hun gjennom å beskrive refleksjonsbegrepet i en dannelseskontekst som en prosess i bevisstheten ved at den tilfører ny erfaring og ny kunnskap i et dialogisk møte gjennom et praksisfellesskap. Refleksjon handler om å utfordre tatt-for-gitte-oppfatninger, som vil si at det også kan bety «å utfordre». Å utfordre erfaringer sammen med andre mennesker kan brukes som et nyttig verktøy for å gi økt selvforståelse, men det er viktig å poengtere at vi mennesker sanser og tolker ulikt i ulike kontekster. Derfor bør ikke refleksjon oppfattes som noe presist eller entydig, og derfor ikke legges opp som en oppgave hvor det forventes er forhåndsbestemt riktig svar. Refleksjonen er en situasjonsbestemt og autonom prosess, som gir elevene i en utdannings situasjon økt selvinnsikt i egne tanker samt muligheten til å lære kritisk tenkning (Klemp, 2014). Refleksjonen gjennomføres i en felles samling på slutten av timen, der læreren stiller reflekterende spørsmål og elevene deler erfaringer fra timen. Hensikten her er å fremprovosere metabevisstheten hos elevene, altså en form overordnet bevissthet om egen bevissthet og forståelse (Svartdal, 2019). Læreren stiller elevene spørsmål om hvilke erfaringer de har gjort seg ved de ulike stasjonene og hvordan de har løst bevegelsehindrene. Elevene responderer med sine erfaringer, som læreren deretter stiller oppfølgingsspørsmål til for å gå i dybden på hvilke tankeprosesser som ligger bak. Dette skaper både refleksjon og gjør eleven(e) bevisst på hvilke tankeprosesser som ligger bak de valgene som gjøres. Som en forberedelse til intervjusamtalene er refleksjonen grunnlaget for flere av spørsmålene, for eksempel spørsmål om hvordan elevene opplever andre elevers motivasjon i timen.

4.2.4 Utvalg og rekruttering

I dette forskningsprosjektet har jeg totalt seks informanter som alle er elever på 10.trinn. Utvalget består av fem jenter og en gutt i fra to ulike ungdomsskoler i samme kommune. Som nevnt tidligere besto rekrutteringsprosessen av å både få tilgang på undervisningstid og klasser, i tillegg elever fra disse klassene som frivillig ville la seg intervju.

Måten jeg har fått tilgang på både skole og elever, er gjennom noe som kalles snøballeffekten. Thagaard (2018) beskriver snøballeffekten som en fremgangsmåte hvor en først rekrutterer en eller flere personer med egenskapene som passer til utvalgskriteriene, og deretter kommer i kontakt med andre personer som har tilsvarende egenskaper (Thagaard, 2018, s 56).

I mitt tilfellet fikk jeg tilgang inn i praksisfeltet gjennom en tidligere studievenn som arbeider ved en ungdomsskole som kroppsøvlingslærer. Gjennom studievennen min fikk jeg opprettet kontakt med rektor ved skolen og fikk avtalt et møte slik at jeg kunne presentere forskningsprosjektet mitt. Etter presentasjonen fikk jeg godkjenning av rektor til å starte planleggingen av prosjektet sammen med faglærerne på kroppsøving. Rektor satte meg samtidig i kontakt med rektor ved en annen skole hvor jeg fikk levert en prosjektbeskrivelse, som senere ble godkjent. Når kontakt med skole og faglærer var opprettet startet den virkelige rekrutteringsprosessen, nemlig å få elever til å frivillig ville delta på intervju.

Jeg satte et viktig kriteriet for deltagelse i forskningsprosjektet. Kriteriet var at deltagelse skulle foregå på frivillig basis, uten noen form for ytre press utover en generell oppfordring til å delta. Ved begge de to skolene jeg fikk tilgang på, fikk jeg også lov av faglærer til å presentere forskningsprosjektet for elevene og dele ut samtykkeerklæring med prosjektbeskrivelse til de som var interessert (vedlegg 2.). Samtykkeerklæringene måtte tas med hjem og underskrives av foresatte på grunn av elevenes alder (under 16 år). På dette tidspunktet kunne jeg ikke annet enn å krysse fingrene for at forskningsprosjektet kunne gjennomføres, fordi jeg var helt avhengig av informanter. Det ble satt en frist på to dager for å levere tilbake samtykkeerklæring for de elevene som ønsket å delta.

Ideelt sett ønsket jeg å gjennomføre et strategisk utvalg blant de som ønsket å delta, basert på faglærers kunnskaper om elevenes faglige kompetanse. Et strategisk utvalg er i følge Thagaard (2018) ønskelig i et kvalitativt intervju for å skape variasjon, noe jeg mener ville styrket analyse materialet. Dessverre viste dette seg å være utfordrende. Ved den første skolen var det kun fire elever som meldte sin interesse, alle fire var jenter. Her forsøkte jeg og faglærer å oppfordre guttene på nytt ved å gi den en ny frist for å melde seg, uten hell. På den andre skolen ble det gjennomført en ny rekrutteringsprosess der elevene fikk presenter forskningsprosjektet, med spesiell oppfordring til guttene om å melde seg. Her fikk jeg rekruttert tre nye informanter, en jente og to gutter. Dessverre trakk en av guttene tilbake samtykket sitt før intervjuet, men jeg satt likevel igjen

4.2.5 Intervjuguiden og intervjusituasjonen

Det er to spesielle hensyn jeg har tatt i forberedelsesarbeidet før intervjusamtalene. Det første hensynet har jeg tatt i forhold til å forberede en struktur i samtalene, derfor har jeg utarbeidet en intervjuguide. Det andre hensynet har vært å gjøre intervjusituasjonen til en positiv opplevelse for deltakerne.

En intervjusamtale er som regel forberedt med et manuskript, derfor har jeg utarbeidet en semistrukturert intervjuguide før intervjusamtalene. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Guiden kan enten inneholde temaer som skal dekkes eller være en detaljert rekkefølge med velformulerte spørsmål som skal besvares. Jeg har valgt å bruke en semistruktur på intervjuguiden, det vil si at intervjuguiden inneholder en oversikt over temaer som skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 162).

Intervjuguiden er strukturert i fire temaer. I følge Kvale og Brinkmann (2015) er et kvalitativt intervju en avspeiling av personen som blir intervjuet, og derfor er det første temaet elevens bakgrunn. Dette skal både gjøre meg bedre kjent med intervjuobjektet og for å danne et datagrunnlag for å sammenligne informantene i senere analysearbeid. Det andre temaet fokuserer på elevens generelle opplevelser av kroppsøvingfaget etterfulgt av tredje tema som fokuserer på elevens opplevelser fra timen med parkour. Til slutt er temaet alternative bevegelsesaktiviteter, der alle intervjuobjektene oppleste en definisjon av alternative bevegelsesaktiviteter og får muligheten til å fortelle hvordan de ser for seg et fremtidig kroppsøvingfag der slike aktiviteter får større plass. For å komme frem til temastrukturen har jeg forhørt med medstudenter i Skolerettet utdanningsvitenskap og kommet frem en rekke potensielle spørsmål. Jeg sorterte alle spørsmålene inn i de samme fire temaene jeg til slutt har valgt å bruke og testet intervjuguiden på min egen lillebror. Lillebror var 17 år på daværende tidspunkt og en person i omtrent samme aldersspenn som de jeg ønsket å gjøre undersøkelsen på. Prøveintervjuet førte til noen små justeringer og ikke minst viktige erfaringer i forhold til hvilke respons jeg kunne forvente. Av hensyn til deltakerne i forskningsprosjektet valgte jeg å komme til skolen deres for å gjennomføre intervjusamtalen. I tillegg gjorde jeg innkjøp av noe godt å spise og drikke slik at omstendighetene rundt intervjusamtalene ville bli en positiv opplevelse for de som deltok.

4.2.6 Hvordan kunnskapen produseres i det kvalitative forskningsintervjuet

For å virkelig forstå hva et kvalitativt forskningsintervju er og hvordan kunnskap produseres, har jeg tatt utgangspunkt i å beskrive hensikten til dette forskningsprosjektet gjennom tolv aspekter som beskriver forskningsintervjuets forståelsesform (Kvale & Brinkmann, 2015 i Dalland, 2012, s. 153). Disse vil jeg nå forklare teoretisk, og hvordan de er anvendt praktisk i dette intervjuet.

Det første aspektet er elevenes livsverden, hvor elevene fikk spørsmål om både deres egen og foreldres aktivitetsbakgrunn. Intervjuet skal i følge Kvale og Brinkmann (2015) forsøke å undersøke, beskrive og forstå sentrale temaer i informantens daglige liv. Aspektet ved livsverden danner nemlig grunnlaget for meningsaspektet ved det som blir sagt, fordi det tar sjiktet på å beskrive sentrale sider ved den livssituasjonen og har som mål om å beskrive meningen med det som blir sagt. For eksempel vil elevens idretts- og aktivitetsbakgrunn spille en stor rolle hvis man skal forstå meningen med en uttalelse om at dans er morsommere enn ballspill, hvis personen som sier det er danser. Kvalitativ metode har nemlig et kvalitativt aspekt, det handler om at forskeren går i dypere ned i kontekst. For eksempel at det var en danser som kom med en uttalelse om at dans er den morsomste aktiviteten. Presisjonen i beskrivelsene og fortolkningen av hva innholdet betyr er nemlig kvalitativ metodens største styrke. For at dette skal forekomme er det i følge Kvale og Brinkmann (2015) spesifisert et viktig aspekt, hvor poenget ikke er å grave frem intervjupersonens tanker og meninger, men å beskrive hele hendelsesforløpet informant selv har deltatt i og skape et tydeligere bilde av innholdet. Jeg som forsøker ønsker som nevnt ikke å konstruere kunnskap, men finne den på en mest mulig objektiv måte. Derfor er det viktig å vise åpenhet ovenfor nye og uventede fenomener, noe Dalland (2012) kaller for bevisst naivitet. Han mener videre at både intervjuer og den som blir intervjuet kan være redd for å svare naivt, men at bevisst naivitet kan tvinge personen til som intervjuet til å forklare eller oppklare ting som intervjuer tror han vet.

En avgjørende utfordring i forhold til å klare å finne svar på en problemstilling, er å klare å begrense undersøkelsene. I dette forskningsprosjektet undersøker jeg elevopplevelser, et fenomen som kan sees fra uendelig mange perspektiver. Som er verktøy for å begrense mine undersøkelser har jeg tatt i bruk en semistrukturert intervjuguide slik at intervjuet holdes fokusert på tema. I følge Kvale og Brinkmann (2015) trenger ikke et intervju nødvendigvis å være strukturert med ferdige spørsmål, fordi det medfører en fare på at spørsmålene blir

styrende for samtalen. Jeg har valgt å bruke en semistrukturert intervjuguide, som vil si at spørsmålene mine er utformet som åpnings spørsmål for å holde en rød tråd gjennom intervjusamtalen. Det vil si at jeg starter et samtaletema med spørsmål fra intervjuguiden, men følger opp samtalen med oppfølgingsspørsmål som ikke er fastsatte på forhånd der jeg ser et behov for utfyllende besvarelser. I løpet av intervjusamtalen kan personen som intervjues noen ganger komme med uttalelser som er tvetydige, og virke motsigende ovenfor tidligere uttalelser. Dette kalles tvetydighet og er et aspekt ved det kvalitative forskningsintervjuet som i følge Dalland (2012) kan belyse motsetninger i intervjupersonens livsverden.

Videre i løpet av intervjusamtalen kan intervjupersonen oppleve ny innsikt og bevissthet, som kan føre til en endringsaspekt som medfører at den som intervjues kan endre sine egne beskrivelser og tolkninger av et tema. Dette mener Kvale og Brinkmann (2015) må sees på som en positiv mulighet for ny innsikt i stedet for en mulighet for å konfrontere personen som intervjues. I dette forskningsprosjektet er endringsaspektet bevist planlagt som en avsluttende del av intervjusamtalen, hvor jeg gir intervjuobjektet en utfyllende beskrivelse av alternative bevegelsesaktiviteter og ber deretter om en prediksjon (forutsi fremtiden) av kroppsoving hvor disse aktivitetene får en større plass som undervisningsaktiviteter basert på egne tanker. Tanken bak å bruke endringsaspektet er å se om informantene beskriver motivasjon for bevegelse på en annen måte når de har større teoretisk kjennskap til begrepet alternative bevegelsesaktiviteter.

For å bruke et kvalitativt forskningsintervju som et instrument for kunnskapsproduksjon er det viktig å huske på at den som intervjues spiller en sentral rolle. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem tre viktige aspekter for å både ivareta og fremme intervjusituasjonen. Først og fremst påpekes det at det er lite å gjøre med personen som intervjues, men det kan gjøres noe med måten intervjuer henvender seg på, og i hvilken grad det er gjort forberedelser. Det første aspektet er følsomhet, fordi forskeren kan gjennom sin følsomhet overfor kunnskap om intervjuemnet fremkalle ulike uttalelser temaet og svekkes forskningsprosjektets validitet. Den menneskelige faktoren hos intervjuer er så viktig, fordi det i kvalitativ metode skapes kunnskap gjennom en såkalt interpersonlig interaksjon mellom to mennesker. Dalland (2012) påpeker at kontakten mellom intervjuer og personen som intervjues er helt grunnleggende for utviklingen av intervjuet, og at det er viktig å lytte aktivt, følge med på kroppsspråket og vise interesse. Den mellommenneskelige situasjonen trekkes frem som et viktig aspekt, fordi det mellommenneskelige kan bidra til å hente frem viktig informasjon. Avslutningsvis påpekes

det at et vellykket forskningsintervju kan være en verdifull og berikende opplevelse for personen som intervjues, fordi det kan gi ny innsikt i egen livssituasjon og være en positiv opplevelse. Et aspekt som intervjuer må tenke på både før, underveis og etter intervjuet (Dalland, 2012, s. 163). Når datainnsamlingen var gjennomført begynte analysearbeidet som jeg vil beskrive inngående i neste kapittel.

4.3 Analyse

Jeg valgte å ta i bruk en tematisk analysemetode for å analysere datamaterialet. Tematisk analyse er en metode som ikke har en klar definert form for hvordan den benyttes, men den gir forskeren en fleksibilitet ved utallige kodingsmuligheter for å vurdere datamaterialets relevans opp i mot problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s.83). I mitt analysearbeid har jeg tatt utgangspunkt i Braun & Clarke (2006) sine seks faser for tematisk analyse. Ved hjelp av en systematisk gjennomgang av datamaterialet har jeg brutt ned det innsamlede datamateriale til fire temaer. Jeg vil beskrive hver enkelt fase mer inngående i de neste avsnittene, men først vil jeg presentere hvordan jeg har gjort klart datamaterialet før analyse.

Allerede før innsamlingen av datamaterialet hadde jeg som forsker brukt mye tid på å lese tidligere forskning om alternative bevegelsesaktiviteter og kroppsøvingens innhold, og teori om motivasjon. Det hviler uenighet knyttet til anvendelse av teori og litteratur i analysene, fordi noen argumenterer med at tidlig lesning kan begrense forskerens analytiske synsfelt. På grunn av min bakgrunnskunnskap var jeg nødt til å ta et valg om hvor vidt jeg skulle støtte meg på teori og forskning i mine analyser eller forsøke å se bort i fra alt jeg kan. Valget mitt falt på å støtte meg til motargumentet som sier at tidlig engasjement til litteratur og teori kan bidra til å forbedre analysene ved å sensibilisere (gjøre forskeren mer følsom) til mer subtile (viktige) funksjoner ved datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s.86). Det betyr ikke at jeg gått inn for å begrense analysefeltet, men møtte datamaterialet med et en bevisst naivitet og et åpent sinn i håp om å gjøre funn jeg ikke leter etter. Samtidig var jeg også bevisst på å se etter funn som kunne knyttes mot elevens indre-, ytre- eller amotivasjon i dere opplevelser fra timen med parkour. I tillegg til å tydeliggjøre min posisjon før analysearbeidet startet gjennomgikk jeg en transkriberingsprosess av alle intervjusamtalene, noe jeg beskriver i neste avsnitt.

4.3.1 Transkribering

For å ta vare på intervjusamtalene brukte jeg lydopptaker som verktøy for å dokumentere intervjusamtalen. Lydopptaket ble i kort tid etter intervjusamtalene skrevet om fra en verbal samtale, og til en skriftlig tekst. Bruk av lydopptak innebærer en første abstraksjon, som vil si at vi mister de samtalende personenes fysiske tilstedeværelse, som også medfører tap av kroppsspråk gjennom uttrykk og gester fra intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). All transkriberingen ble gjort på egenhånd ved tidligst mulig tidspunkt, innen en til syv dager etter at forskningsintervjuet fant sted. Hensikten var å unngå at lydopptakene behøvde å lagres over lengre tid, av konfidensielle hensyn til anonymitet for de som deltok i intervjuene. I tillegg vil det være enklere å huske alle aspektene (følelser, stemning m.m.) rundt intervjusituasjonen i løpet av transkriberingsarbeidet. Det er vanlig i forskningsprosjekter å la sekretær eller vitenskapelig assistent gjøre for transkriberingen, men det pekes på at studiens reliabilitet kan styrkes hvis forskeren selv transkriberer. Forskeren vil til en grad kunne huske eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og allerede ha påbegynt meningsanalysen av hva som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Jeg har selv foretatt både intervju og transkriberingsprosessen på egenhånd i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) anbefalinger. I tillegg har jeg valgt å bruke en av de mest vanlige måtene å bearbeide et forskningsintervju på, ved å skrive ned hva som blir sagt ord for ord (Dalland, 2012, s. 179). Transkriberingsprosessen var også en forberedende fase av analysearbeidet, fordi å transkribere et forskningsintervju fra muntlig til skriftlig form, danner også struktur i intervjusamtalene og gjør materialet bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Likevel finnes det en andre abstraksjon når lyd skrives om til tekst, som innebærer at stemmeleie, intonasjon og åndedrett går tapt. Det finnes en rekke muligheter for å kvalitetssikre lydopptak fra intervjusamtalen, med henblikk for best mulig dokumentasjon og grunnlag for analysene. Disse omfatter at man bruke både lyd- og videoopptak, gjøre notater i intervjuet og bruke hukommelsen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Det finnes i følge Kvale og Brinkmann (2015) en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger ved transkribering. De sier at det ikke finnes mange standardregler for transkribering, men snarer valg som må foretas. I transkribering finnes det en grunnregel for transkribering:

«Skriv uttrykkelig i rapporten hvordan transkripsjonen er utført» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 2017).

Av hensyn til informantenes anonymitet valgte jeg å kun bruke lydopptaker for å dokumentere forskningsintervjuene. Selve transkriberingsprosessen startet ved første tilgjengelige anledning etter den enkelte intervjusamtale, slik at jeg kunne trekke inn tilleggskommentarer fra intervjusamtalen med utgangspunkt i min egen hukommelse. Informantenes anonymitet har vært sentral i oversettelsen fra tale til tekst, og derfor har alle informantene fått fiktive navn og presenteres i tilfeldig rekkefølge. Jeg valgte ikke å bruke tid på å oversette små detaljer som jeg fortløpende har vurdert irrelevant for forskningsprosjektet. Med andre ord har jeg ikke oversatt pauser, gjentakelser, intonasjoner (tonebevegelser) og følelsesuttrykk med mindre jeg har vurdert de som nødvendig for å fremheve hva informanten har forsøkt å formidle. Språket til informantene er i all hovedsak oversatt ord for ord, men skrevet om til sammenhengende setninger der talespråket ikke hang sammen. Et eksempel på dette er hvis informanten ikke har klart å formulere meningen sin og brukt interjeksjoner som «eh», «øh», som fyllord. Med mindre disse er brukt i sammenheng med meningsendringer eller andre relevante betydninger for forskningsprosjektet, er de ikke tatt med i transkriberingen.

«Når du transkriberer får du anledning til å gjenoppleve møtet med intervjupersonen. Du kan komme på ting som hendte, eller du får ideer om mulige fortolkninger av teksten. Slike tanker bør du skrive ned, enten som innskutte parenteser i utskriften eller som egne notater» (Dalland, 2012, s. 179).

Valget mitt ved å skrive setningssammenhengende transkripsjon er noe jeg begrunner ut i fra et ønske om å ivareta mest mulig meningssammenheng mellom intervjusituasjonen, talespråket og at det som formidles i størst mulig grad representerer det informanten (eleven) forsøker å formidle. Når transkriberingen var ferdig, begynte jeg en femtrinns prosess i å bryte ned tekst-datamaterialet. Dette beskriver jeg trinn for trinn i de kommende avsnittene.

4.3.2 Første fase – søket etter meningssammenheng

Når transkriberingen var ferdig startet ned arbeidet med å bryte ned datamaterialet slik at jeg kunne undersøke det nærmere. Arbeidet startet med at jeg begynte å søke etter meningssammenheng i fra de ulike intervjusamtalene, et arbeid jeg i noen grad hadde begynt allerede i transkriberingsprosessen. Søket etter meningssammenheng innebærer denne prosessen i følge Braun og Clarke (2006) at datamaterialet må leses gjennom flere ganger, og minst en hel gang før søket etter meningsmønstre og sammenheng starter. Etter at jeg hadde lest gjennom alle intervjusamtalene laget jeg en skjema i Word med to kolonner. I venstre

kolonne kopierte jeg inn den transkriberte intervjusamtalen, mens høyre kolonne sto tom. Jeg skrev ut skjemaene for hver intervjusamtale og leste gjennom de en andre gang, men denne gangen noterte jeg ned meningskoder i høyre kolonne. En meningskode er en kortfattet tekst som prøver å få frem det som allerede ligger i teksten (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 223). Som et eksempel på en meningskode har jeg tatt ut et sitat fra en av intervjusamtalene.

«Jeg løper litt rart, og får mange kommentarer på det, men jeg synes det er en veldig fin måte å komme i bevegelse på»

Ut i fra dette sitatet hentet jeg ut meningskodene «sosial påvirkning» og «bevegelsesglede». Den første koden viser til at intervjusamtalen (utover sitatet) viser til at informanten ofte opplever at sosiale faktorer kan påvirke hvordan bevegelsesmotivasjonen reguleres. Den andre meningskoden viser til at informanten motiveres til bevegelse gjennom glede i denne bevegelsessituasjonen. Å trekke ut meningskoder på denne måten kan sammenlignes med å gjøre de kvalitative dataene om til kvantitative og målbare data. For eksempel vil jeg ved hjelp av meningskoden sosial påvirkning kunne se hvor mange av informantene som nevner situasjoner knyttet til dette temaet, for deretter å gjøre en vurdering om dette kan være et interessant tema å gjøre en grundigere analyse av. Når alle meningskodene er skrevet ned, kan neste fase begynne.

4.3.3 Andre fase – meningskoding

I andre fase har jeg allerede utarbeidet et førsteutkast med ulike meningskoder. Analysearbeider derifra handler om å systematisere kodene, noe jeg gjorde ved å lage et visuelt system hvor jeg plasserte kodene inn i et tankekart. I følge Braun og Clarke (2006) handler det andre trinnet om å identifisere og utarbeide viktige funksjoner ved datamaterialet, og trekke ut den mest interessante informasjonen til å beskrive fenomenet som undersøkes. Ved å sette meningskodene inn i et tankekart dannet jeg meg en visuell oversikt over intervjusamtalenes sentrale temaer, noe danner fundamentet for neste trinn hvor arbeidet med å utarbeide temaer starter.

Før jeg startet neste fase tok jeg meg en kunstnerisk frihet fra Braun og Clarke ved å meningsfortette alle intervjusamtalene med utgangspunkt i intervjuguiden, der informanten guides gjennom fire ulike temaer: «*elevens bakgrunn*», «*elevens generelle erfaringer med faget*», «*elevens opplevelse av parkour*» og «*elevens tanker om alternative bevegelsesaktiviteter i fremtidig kroppsøving*». En meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232).

Det vil si at hver intervjusamtale innenfor hvert av de fire temaene ble skrevet om til en kortfattet og sammenhengende tekst. Dette er et eksempel fra intervjuet med Sara hvor den originale transkriberingen av intervjusamtalen om elevens bakgrunn besto av 668 ord, men har blitt komprimert ned til en sammenhengende tekst på 51 ord.

Norskfødte foreldre, bodd i Norge hele livet. Individuell og lagidrettslig bakgrunn, men liker lagidrett best. Motiveres av det sosiale, og driver lik idrett som foreldre. Driver egentrening primært for å forbedre resultater i andre idretter, men står alpint på grunn av det sosiale. Høy grad av mestringsfølelse i de fleste aktiviteter.

Den totale meningsfortettingen ble omgjort fra 10711 transkriberte ord til en meningsfortetting bestående av 2589 ord. Når dette arbeidet var gjennomført kunne neste fase begynne, søket etter potensielle temaer

4.3.4 Tredje fase – søket etter potensielle temaer

I denne fasen begynte jeg å sortere meningskodene i potensielle temaer eller kategorier. Etter at man har laget meningskoder anbefaler Braun og Clarke (2006) at det lages en visuell oversikt over alle kodene, enten gjennom tankekart eller tabeller. Siden jeg allerede hadde skrevet inn meningskodene i et usortert tankekart i forrige fase, tok jeg anbefalingen deres i denne fasen og konstruerte en tabell. I tabellen skrev jeg inn alle meningskodene og begynte å sortere de, samtidig som jeg lagde foreløpige temaer. Når jeg hadde plassert alle meningskodene i tabellen og sortert de i foreløpige temaer, så tabellen ut som dette (se vedlegg 5. for fullstendig tabell).

Sosial sammenligning: Begrensninger og muligheter ved alternative bevegelsesaktiviteter	«apekattene» elevene som er urolige i timen	Elevenes opplevelse av kroppsøving før og nå	Elevenes tanker om fremtidig kroppsøving?
Foreldre og lærer påvirker å elevene ser ut til å gjøre de samme aktivitetene som foreldrene	Bevegelsesfrihet og mye aktivitet er positivt for de som er urolige	Det er en fasit for bevegelse «riktig og gal teknikk»	50/50 innhold = alle fornøyd?
«Vil ikke se dum ut» ovenfor andre elever.	Mulighet til å vise ferdigheter som normalt ikke får plass i faget	Barneskolen var preget av lek	Elever som ikke liker kroppsøving kan like det igjen

4.3.5 Fjerde fase – tematesting

I fase fire startet den mest omfattende delen av analysene, testing av de foreløpige temaene. Dette gjorde jeg ved å ta utgangspunkt i de foreløpige temaene, som jeg deretter testet hver for seg opp i mot alle intervjusamtalene på jakt etter funn som kan knyttes til temaet. Etter fase tre satt jeg igjen med følgende åtte foreløpige temaer, som alle ble testet.

1. *Elevens bakgrunn*
2. *Elevens erfaringer med kroppsøving*
3. *Sosial sammenligning*
4. *De urolige elevene*
5. *Kroppsøving før vs. Nå*
6. *Fremtidens kroppsøving*
7. *Bevegelsesmuligheter*
8. *Opplevelsen av parkour*

Hvis ikke datamaterialet inneholder tilstrekkelig med funn, må temaforlaget forkastes. I noen tilfeller vil to temaer kunne slås sammen til et tema, mens i andre tilfeller vil temaene ha behov for å brytes ned i flere ulike temaer.

«During this phase, it will become evident that some candidate themes are not really themes (eg, if there are not enough data to support them, or the data are too diverse)»
(Braun & Clarke, 2006, s. 91)

Hensikten med denne fasen er å kvalitetssikre at temaene som hentes ut både har tilstrekkelig med datafunn og samtidig er relevant for å kunne besvare formålet med forskningsprosjektet og forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006, s. 91-92). Etter analysefase fire valgte jeg å slå sammen 2. og 5, 3. og 7, 6. og 8 og beholde 4. som eget tema. I neste fase starter arbeidet med å presentere datamaterialet, hvor temaene også må defineres og få navn.

4.3.6 Femte fase – datamaterialet klargjøres for presentasjon

I den siste fasen av analysearbeidet klargjør jeg datamaterialet for presentasjon, noe som krever at temaene må defineres ferdige og få navn. Det er også viktig å forsikre seg om at hver enkelt tema har sin egen historie, slik at temaene ikke blir for overlappende.

«For each individual theme, you need to conduct and write a detailed analysis. As well as identifying the “story” that each theme tells» (Braun & Clarke, 2006, s. 92)

Hovedsakelig foregikk denne fasen gjennom å skrive presentasjonen av datamaterialet i resultatkapittelet, som jeg senere brukte for å gå tilbake og gi temaene navn som identifiserer hovedbudskapet i hvert tema. Til slutt satt jeg igjen med følgende fire temaer.

1. *Hvordan elevene opplever kroppsøvingsinnholdet: før og nå.*
2. *Sosial sammenlikning: Muligheter og begrensninger ved alternative bevegelsesaktiviteter*
3. *Apekattene: de urolige elevene i klassen*
4. *Fremtidens kroppsøving: Hvordan ser elevene selv for seg at alternative bevegelsesaktiviteter vil passe inn i faget?*

4.4 Oppgavens validitet og reliabilitet

I følge Thagaard (2018) må det stilles spørsmålsteget ved forskerens tolkning av de data som foreligger. Validitet er et begrep som defineres som en utlevelses sannhet, riktighet og styrke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). For å styrke forskningsprosjektets validitet har jeg forsøkt å vise flere sider av datafunnene gjennom en avsluttende diskusjon for hvert tema, i tillegg til å redegjøre for analysene og metodene jeg har anvendt. Gjennom redegjøring av analyseprosessen og metodene etterstreber jeg det som kalles gjennomsiiktighet i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 299).

«Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276)

Validitet handler som Kvale og Brinkmann (2015) skriver i sitatet at metoden må være egnet til å undersøke det den skal undersøke, et tema jeg argumenterer for innledningsvis i metodekapittelet. I et forskningsprosjekt handler det derimot ikke kun om metoden er egnet eller ei, men også om prosjektet og metoden kan etterprøves. I følge Kvale og Brinkmann (2015) kalles dette aspektet reliabilitet.

«Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre.»
Dette knyttes til spørsmålet om hvorvidt resultatet kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276)

I mitt forskningsprosjekt undersøker jeg opplevelser fra individuelle elevperspektiver, som selvfølgelig vil kunne variere i stor grad ut i fra elevene du undersøker. Det er ikke tatt stor høyde for ulikheter mellom elevene, selv om disse er forsøkt beskrevet innledningsvis i resultatkapittelet. Ulikheter vil alltid forekomme, og derfor mener jeg at troverdigheten i dette forskningsprosjektet må sees som et ikke generaliserende bidrag for å styrkes. I forhold til

spørsmålet Kvale og Brinkmann (2015) stilte ovenfor, tror jeg det er vanskelig å reproducere de samme svarene ved et senere tidspunkt. Fordi tiden endrer hvordan vi ser på ting, og jeg håper dette bidraget kan endre vårt syn på aktiviteter utviklet av ungdommen selv. På en annen side mener jeg at gjennomsiktigheten i prosjektet er ivaretatt på en måte som gjør det mulig for andre forskere å reproducere prosjektet.

4.5 Etikk

I forskningsprosjektet oppstår det en rekke etiske utfordringer. I dette avsnittet vil jeg presentere etiske utfordringer tilknyttet dette prosjektet. Etikken handler om å følge normer for riktig og god livsførsel, og i forskning inkluderer dette både planlegging, gjennomføring og rapportering av forskningen. Det handler om å ivareta personvern og troverdighet til forskningsprosjektet (Dalland, 2012, s. 96). Siden forskningsprosjektet behandler personopplysninger og faller inn under personopplysningsloven (2018), medfører dette først og fremst meldeplikt til norsk senter for dataforskning (NSD). NSD har i følge Dalland (2012) sitt mandat i personopplysningsloven. I tillegg til å vurdere om undersøkelsesopplegg oppfyller kravene til å ivareta personvernet til mennesker som deltar i en undersøkelse, fungerer NSD også som en veileder for studenter gjennom informasjon og rådgivning i forskningsprosjekter.

Dette forskningsprosjektet ble meldt inn første gang den 17. september 2019. I kommunikasjon med en rådgiver fra NSD fikk jeg prosjektet godkjent etter andre innsending på grunn av at de som deltar i prosjektet er mindreårig. NSD vurderer innsendt meldeskjema med referansekode 480851 i samsvar med personvernlovgivning, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 02.10.2019 med vedlegg, samt meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Godkjennelsen innebærer at deltagelse skjer på frivillig basis. I rekrutteringsprosessen medførte aspektet ved frivillig deltagelse et etisk dilemma i forhold til hvor mye jeg kunne «lokke frem» informanter, for eksempel ved å avtale fri fra undervisning for de som deltar eller friste med mat og drikke til intervjuet. Jeg valgte å forholde meg til kun en presentasjon av prosjektet, felles for alle. Hvis responsen var dårlig tillot jeg meg å få faglærer til å komme med en ny oppfordring og ny frist for å melde seg på. Dette var også så langt jeg følte det var etisk korrekt å «lokke frem» informanter. Jeg valgte å tilby de som deltar både mat og drikke til intervjusamtalen og fikk forhandlet frem med faglærer om å avsette undervisningstid til å gjennomføringen av intervjusamtalene. Av etiske hensyn til forskningsprosjektets frivillige aspekt ble ingen av informantene fortalt dette

før de hadde meldt sin interesse. Og av hensyn til de som deltok valgte jeg å gjøre intervjusituasjonen til en best mulig opplevelse som de som deltar.

For å hoppe litt tilbake, må vi allerede i planleggingsfasen stille oss spørsmålet om hvilken nytte kunnskapen vi forsøker å fremskaffe vil ha, vi bør også stille oss spørsmål hvor vidt belastningen for de som deltar i forskningsprosjektet kan oppveies av godene vi mener å oppnå for andre i fremtiden (Dalland, 2012, s. 97). Min vurdering er at prosjektet ønsker å fremme et elevperspektiv tilknyttet motivasjon og trivsel i kroppsøving, noe som jeg mener vil kunne komme mange elever til gode. Spesielt siden mine funn av alternative bevegelsesaktiviteter i skolen knyttes til lærernes perspektiv. I tillegg er den mindreårige elevens deltagelse i forskningsprosjektet et sentralt etisk spørsmål. Jeg har valgt å anonymisere alle informantene, som fikk informasjon om å ikke bruke navn i intervjusamtalene. Likevel klarte en av intervjupersonene å navngi læreren sin. I transkripsjonen ble dette navnet sensurert og informantene fikk tildelt fiktive navn og plassert i tilfeldig valgt rekkefølge når de presenteres. Kvale og Brinkmann (2015) sier at transkriberingsetikken handler om å beskytte personvernet til de som deltar og til de som nevnes i intervjuet.

«Intervjuene tar kanskje opp følsomme emner hvor det er viktig å beskytte konfidensialiteten både til intervjupersonen og til personene og institusjonene som nevnes i intervjuet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213)

I tillegg er det også viktig i følge Kvale og Brinkmann (2015) å ta forbehold for analyseetikk når intervjusamtalene overføres til tekst.

«Enkelte intervjupersoner får kanskje sjokk som konsekvens av å lese sine egne intervjuer. Det ordrett transkriberte muntlige språket kan fremstå som usammenhengende og forvirret tale, og også som indikasjon på svakt intellektuelt nivå.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 213)

For å unngå at intervjuetranskripsjonen skal medføre uetisk stigmatisering av bestemte personer eller grupper er det derfor viktig at jeg tar stilling til etiske spørsmål som ivaretar anonymiteten og integriteten til de som deltar. Min største utfordring har vært å presentere datafunn slik at informantene ikke skal kunne ta noe skade hvis de kjenner seg selv igjen, men det har også vært høyt prioritert.

5.0 Resultat/diskusjon

I dette kapittelet vil jeg først gi en beskrivelse av alle elevene som har deltatt som informanter i dette forskningsprosjektet. Deretter vil jeg presentere analysefunnene mine i fire forskjellige temaer. Første tema er hvordan elevene opplever kroppsøvingsinnholdet som forskjellig fra barneskolen til ungdomsskolen, hvor jeg avslutningsvis diskuterer hvilke konsekvenser elevenes opplevelser har for deres indre bevegelsesmotivasjon. Det andre temaet er elevenes opplevde muligheter og begrensinger for bevegelse gjennom sosial sammenligning. Dette temaet tar utgangspunkt i timen med parkour, hvor jeg avslutningsvis diskuterer hvordan den sosiale sammenligningen mellom elevene påvirker deres indre bevegelsesmotivasjon i aktiviteten parkour. Tredje tema er et sosial uromoment for flere av deltakerne, og handler om urolige elever som normalt sett ødelegger en normal undervisningssituasjon. I dette temaet presenterer jeg hvordan informantene beskriver de urolige elevene og hvordan timen med parkour ble en kroppsøvingsarena for disse elevene, både på godt og vondt. I det siste temaet vil jeg presentere hvordan elevene selv ser for seg fremtidig kroppsøving hvis alternative bevegelsesaktiviteter får større plass i faget og hvordan dette kan påvirke deres indre bevegelsesmotivasjon og trivsel i faget. Når alle temaene er presentert vil jeg avsluttet resultatkapittelet med en diskusjon, der datafunnene diskuteres opp i mot oppgavens problemstilling.

5.1 Informantene

Før jeg presenterer analysefunn fra datamaterialet ønsker jeg å gi en innledende presentasjon av hver enkelt elev som har deltatt som informant i dette forskningsprosjektet. Av hensyn til elevenes anonymitet bruker jeg fiktive navn når de presenteres, samt i resten av resultatkapittelet. Innledningsvis i forskningsintervjuet fikk alle elevene spørsmål om deres aktivitetsbakgrunn og deres forhold til kroppsøving. Presentasjonen er ment å danne et bilde av elevens aktivitetsbakgrunn og forhold til faget, som kan ha en betydning for tolkningen av deres opplevelser og besvarelser i dette intervjuet. Navnet eleven har fått tildelt representerer kjønnet til eleven. Deretter vil jeg presentere om eleven driver med organisert idrett, eventuelt hvilke og elevens egen beskrivelse av motivasjon og kroppsøvingskompetanse. Hvis eleven har oppgitt annen relevant informasjon som er viktig for å danne et bilde av eleven, inkluderes denne også. Bakgrunnsinformasjonen har til hensikt å fungere som et sammenligningsgrunnlag i videre diskusjon, ikke som grunnlag for å generalisere informasjonen fra informantens opplevelser til spesifikke «elev-typer» i kroppsøving.

5.1.1 Sara

Både hun og begge foreldrene er født og oppvokst i Norge. Sara har en bred idrettsbakgrunn, fra både individuell- og lagidretter. Hun er for tiden aktiv med både fotball på sommeren og ski på vinteren i tillegg til at hun driver med en del egentrening på toppen av dette.

«Jeg liker egentlig generelt å være i aktivitet. Jeg er veldig glad i å bevege meg og bruke kroppen, og jeg liker alle de ulike aktivitetene vi gjør i kroppsøving» - Sara

Hun beskriver kroppsøving som et av hennes favorittfag. Sara forteller at hun hovedsakelig motiveres av det sosiale i idretten, derfor foretrekker hun lagidrett hvis hun kunne valgt. Utenom organisert idrett trener hun mye på egenhånd, løping, sykkel, svømming, rulleski og styrke. Sara forteller at hun ikke nødvendigvis er så veldig glad i disse aktivitetene, men at det er viktig å holde seg i form og at hun blir bedre i de respektive hovedaktivitetene hun driver med. Sara sitt forhold til nye idretter begrenser seg til at hun både liker og står alpint på vinteren, men er den informanten som i løpet av sin intervju samtale uttrykker sterkest ønske om å ha slike aktiviteter i kroppsøvingsfaget.

5.1.2 Lise

Både hun og begge foreldrene er født og oppvokst i Norge. Lise er den informanten som har rendyrket sin idrettsbakgrunn i størst grad, noe hun har gjort gjennom fotball. Hun beskriver seg selv som en jente med veldig høyt konkurranseinstinkt og elsker å vinne, spesielt som et lag. Selv om fotball er lidenskapen hennes i følge seg selv har hun tidligere drevet med både dans og ski. Mammaen og pappaen hennes har henholdsvis idrettslig bakgrunn fra dans og ski, som også er grunnen til at Lise har vært innom disse aktivitetene.

«Under kroppsøving så er det ikke Yoga jeg velger, det er mer fysisk aktivitet. Hvis det er valgfritt så går jeg heller å løper eller trener styrke.» - Lise

Lise sitt forhold til kroppsøvingsfaget dreier seg hovedsakelig om den fysiske delen og det å være i aktivitet. Hennes bevegelsesmotivasjon kommer hovedsakelig i fra konkurranse og å vinne. Hennes sterkeste sider er i følge henne selv aktiviteter som krever øye-fot koordinasjon, i tillegg til at hun er rask. Veldig allsidig utover dette vil hun ikke beskrive seg, men hun føler likevel at hun er flink i kroppsøvingsfaget. Utenom den organiserte idretten trener hun hovedsakelig for å forbedre utholdenheten sin i fotball.

«Jeg synes ikke det er morsomt å løpe på egenhånd, men jeg synes det er gøy med hunden min.» - Lise

Lise har også fysik som valgfag og må sies å ha stor motivasjon for kroppsøvningsfaget, selv om hun antyder litt misnøye ovenfor orientering og lavterskel aktiviteter.

5.1.3 Beate

Både hun og begge foreldrene er født i Norge og har bodd mesteparten av livene sine der. Beate er den eneste informanten som kun driver med individuelle idretter, hvor hun har bakgrunn i fra både friidrett, turn og tennis, men nå kun driver med svømming. Hun beskriver seg selv som en jente med veldig høyt konkurranseinstinkt. Hun tuller med at det er så høyt at hun ikke kan drive med lagidrett, fordi det ville gått utover de andre hvis hun skulle tape. Fra spøk til alvor, så er det sosiale aspektet ved idretten det hun motiveres mest av i følge seg selv.

«Svømming som jeg går på er veldig sosialt. Vi svømmer jo alene, men vi backer hverandre opp uansett. Og jeg liker egentlig det best.» -Beate

Utenom den organiserte idretten er Beate veldig glad i egentrening som løping og friluftslivsturer. I motsetning til de andre informantene i dette forskningsprosjektet ser hun en egenverdi i det å løpe seg en tur alene eller gå på tur, både alene og med noen.

«Jeg liker å være i naturen, også liker jeg veldig godt å løpe. Jeg løper litt rart og får ofte kommentarer på det, mens jeg synes likevel det er en fin måte å være i bevegelse på.» -Beate

Beate beskriver kroppsøving som et fag hun liker veldig godt, men hun antyder at hun synes det vektlegges alt for mye ballspill. Selv sier hun at motivasjonen er best når de har varierte aktiviteter, uten at hun kommer med noen konkrete eksempler utover det å ikke kun ha ballspill.

5.1.4 Tiril

Hun og pappaen er begge født i Norge, mens mammaen hennes er fra et annet skandinavisk land. Hele familien flyttet ut av Norge når Tiril var liten og har bodd store deler av livet i både andre europeiske land, Afrika og Nord-Amerika. Idrettsbakgrunnen til Tiril skiller seg i stor grad fra de andre informantene gjennom at hun har vokst opp med amerikansk idrettskultur, for eksempel i form av amerikansk fotball. Basert på hennes egen beskrivelse har hun den mest allsidige og varierte idrettsbakgrunnen av alle informantene, med erfaring fra skøyter, volleyball, basketball, am. fotball, turn, vindseiling, slalåm og langrenn. Tiril forklarer at hun liker at det finnes så mange sider ved det å være i aktivitet, både alene og sammen med andre

«Det er veldig sosialt å være fler, men samtidig syns jeg det er veldig deilig med alene-aktiviteter. Hvis jeg skulle valgt en ville jeg valgt lagidrett, fordi det er mer gøy og sosialt.» -Tiril

I kroppsøving sier hun selv at hun mestrer det meste, men at hun selvfølgelig liker noen ting bedre enn andre. Spesielt når de har aktiviteter hvor jentene slår gutta, det liker hun.

«Dette tenker jeg på hver kroppsøvingstime, oh shit! Hun jenta der er jo bedre enn nesten alle guttene. F.eks. i svømming så jeg at hun ene i klassen bare slo alle gutta.»
– Tiril

Hun forklarer at dette er noe hun har utviklet en spesiell interesse for etter å deltatt i idrett med guttene når hun var i USA. Familien til Tiril er veldig flink til å drive aktivitet sammen, med både felles morgentreninger og turer i alpinanlegg på vinteren.

5.1.5 Lars

Han og mammaen er begge født i Norge, mens pappaen hans opprinnelig er født i Tyrkia og flyttet til Norge i tidlige alder hvor han også har vokst opp. Lars er den eneste gutten som er representert i dette forskningsprosjektet. Han er også den eneste informanten som ikke driver med organisert idrett på fritiden, men trener litt på egenhånd enten ved å ta seg en løpetur eller dra på treningsstudio. Lars har likevel en tidligere idrettsbakgrunn gjennom fotball og speideren, men sluttet like etter at han begynte på ungdomsskolen. I kroppsøving beskriver han seg som usikker, fordi faget innebærer det han kaller et press.

«Det er kanskje det her med kroppspress. På en måte hvis du ikke får til noe, eller hvis du er redd for å ikke klare det så vil du ikke prøve.» -Lars

Han trekker også frem at han noen ganger vegrer seg for å gjøre ting han ikke får til, som i følge han selv er på grunn av vurderingsfrykt. Hans sterkeste sider er ballspillaktiviteter og forklarer at ballspillaktiviteter også er det han synes er morsomt i kroppsøving. På fritiden liker Lars å holde seg i form, men har ingen andre intensjoner ved aktiviteter utover det å holde seg i form.

5.1.6 Kristine

Både hun og begge foreldrene er født og oppvokst i Norge. Kristine sluttet nylig på håndball, noe hun har drevet med de siste syv årene. Nå trener hun kun på egenhånd ved å løpe ute eller trene på treningsstudio.

«Jeg gjør det ikke på grunn av naturen sin del, men for treningen.» -Kristine

Kristine forklarer at hennes motivasjon for å være i bevegelse hovedsakelig handler om treningen og egenverdien hun får av å holde seg i god form. I kroppsøving beskriver hun seg selv som både trygg og faglig sterk.

«Det er jo litt deilig å slippe å sitte rolig hele tiden. Også siden jeg ikke går på noen lagsport lengre, så er det jo det at man trener sammen med noen» - Kristine

Hun fremhever tydelig det sosiale aspektet ved kroppsøving som noe hun liker godt. I forhold til at hun føler seg trygg, forklarer hun at klassen hennes består av mange raringer som hun selv kaller de. Prestasjonspresset blir derfor ikke så stort avslutter hun. Når Kristine trener på treningsstudio motiveres hun for det meste av trening sammen med andre, og går ofte på gruppetimer eller lignende.

5.2 Hvordan elevene opplever kroppsøvingssinnholdet, før og nå?

En sentral del av forskningsprosjektet handler om å undersøke elevenes opplevelser knyttet til innholdet i kroppsøvingssinnholdet. Alle informantene fikk spørsmål om deres erfaringer av aktivitetssinnholdet i kroppsøving, fra første klasse frem til i dag (se intervjuguide). Analysene av datamaterialet viser at elevene har nokså like erfaringer gjennom hele grunnskolen (1-10. trinn). Det kommer frem et tydelig skille i elevenes erfaringer av aktivitetssinnholdet fra barneskolen til ungdomsskolen. I dette temaet vil jeg først presentere hvordan elevene opplevde aktivitetssinnholdet på barneskolen, noe de selv beskriver som lek-inspirert og med flere likhetstrekk til alternative bevegelsesaktiviteter/idretter. Deretter vil jeg presentere elevenes erfaringer av kroppsøvingssinnholdet på ungdomsskolen, som de selv beskriver har en betydelig større grad av idretts-inspirerte aktiviteter. Etter dette vil jeg presentere noen av informantenes opplevelser av kroppsøvingssinnholdet slik det fremstår i dag (nåtiden), og til slutt diskutere hvilke konsekvenser deres opplevelser har for den indre bevegelsesmotivasjonen hos den enkelte.

5.2.1 «Kroppsøvingen før, på barneskolen»

«Jeg synes det var morsommere før. Vi hadde litt mer varier hva vi gjorde. Nå har vi på en måte bare aktiviteter. Altså vi har fotball, håndball og dans for eksempel.» -

Sara

Sara forteller at hun opplevde innholdet på barneskolen som preget av mer variasjon og lek-aktiviteter. Til sammenligning forteller hun at innholdet på ungdomsskolen i større grad preges av aktivitets-bolker, inspirert av idrettsaktiviteter. Det er vanlig å ha to-tre uker med de samme aktivitetene. Selv om idretten kan by på et rikt mangfold av aktiviteter mener Sara at det finnes aktiviteter som er «*typisk gym*», og at ikke alle aktiviteter fra idretten preger faget i like stor grad. Den største endringen fra barneskolen er at opplevelsen av variasjon i stor grad har blitt borte. Før, på barneskolen, hadde de nye aktiviteter nesten hver kroppsøvingstime.

«Jeg kunne tenke meg mer av de litt utradisjonelle aktivitetene. Eller, litt sånn som ikke er så typisk gym. For eksempel tennis, badminton, langrenn, slalåm eller klatring.» - Sara

Sara er veldig glad i idretts-aktiviteter, men kunne gjerne tenke seg å få tilbake variasjonen hun beskriver fra barneskolen. Gjerne i form av idrettsinspirerte aktiviteter som ikke er «*typisk gym*». Det lek-inspirerte kroppsøvingssinnholdet på barneskolen la altså opp til at Sara opplevde det som mer variert innhold, og er noe hun savner tilbake til.

Beate deler synet til Sara om «*typisk gym*», og bruker sitt eget synonym «*basic kroppsøving*». Uansett hvilke begrep man velger å bruke, så handler begge om at kroppsøvingssinnholdet generelt oppleves gjennom et mindre utvalg av både lek- og idrettsaktiviteter.

«I kroppsøving er det mye basic, om man kan si det på den måten. Litt sånn, hvis du tenker gymtime. Det er som hjørnefotball, tullete håndball og stikkball. På barneskolen. Da er det ofte sånne lette ting, kanonball og litt sånne ting som er veldig normalt. Alle kan tenke på det, og lage en gymtime ut av det.» - Beate

Beate på sin side mener at innholdet på barneskolen hovedsakelig var preget av lek, men er ikke enig i at barneskolen la opp til større variasjon i innhold. I følge Beate besto barneskolen kun av forskjellige leker og «*basic kroppsøving*», av den super enkle varianten som alle kan få til. Det var ikke før på ungdomsskolen at innholdet ble mer variert forteller Beate, når innholdet i større grad inkluderte idretter, orientering og dans. De resterende informantene snakker også om en opplevelse av lek og moro når de beskriver kroppsøvingssinnholdet på barneskolen.

«På barneskolen hadde vi mye sol, stjerne og måne. En sånn lek. Det var den, også er det jo stikkball og kanonball. Også mye hjørnefotball.» - Tiril

«På barneskolen var det egentlig bare leking. Det vi synes var gøy. Man ville at barna skulle ha det gøy» - Kristine

«Vi hadde mye hjørnefotball husker jeg, på barneskolen og starten av åttende. Også kanonball, har'n (sisten) og litt mer sånn moro.» - Lars

«Jeg husker ikke alt fra første klasse. Men det var ikke så veldig mye innhold da, mest sånn stiv heks og sånt.» - Lise

For å oppsummere hva elevene legger i «basic kroppsøvingssinnhold» på barneskolen, bruker de eksemplene stikkball, kanonball, hjørnefotball, sisten og forskjellige leker. Eneste unntaket fra lek-aktiviteter er hjørnefotball, som informantene forklarer at de hovedsakelig kun spilte etter ønske fra guttene.

«Også var det mye kanonball, fordi det likte alle. Også fotball, fordi det likte jo guttene.» - Kristine

«Før var det jo litt sånn at alle ville ha fotball, også spilte vi fotball.» - Sara

Flere av informantene forteller at det var vanlig praksis at klassen deres fikk lov til å gjøre det majoriteten ytret ønske om, men ofte ble guttene hørt best. Dette i forlengelse med at noen av informantene antydte at barneskolelæreren ofte kom uforberedt, kan elevmedbestemmelsen i valget av innhold kanskje forklare hvorfor det ofte ble «basic kroppsøvingssinnhold» av det enkle slaget som «alle kan tenke seg til, og få til» (Sara).

«Fordi på barneskolen var det mer sånn valgfritt.» - Lise

Likevel vil jeg påpeke at samtlige av elevene i dette forskningsprosjektet har brukt begrepene moro eller gøy i sine opplevelser av kroppsøvingssinnholdet på barneskolen. Sammen med beskrivelsen av et lek-inspirert innhold som i stor grad la opp til at elevene selv fikk bestemme hvilket innhold de skulle ha. Selv om ikke alle fikk bestemme, så opplevde likevel informantene at noen elever sto bak valget av innhold.

5.2.2 «Kroppsøvingen nå, på ungdomsskolen»

Til forskjell fra barneskolen så tegner elevene i dette forskningsprosjektet et ganske klart bildet av ungdomsskolen som en annerledes opplevelse i et kroppsøvingsperspektiv, hvor idrettsaktiviteter preger kroppsøvingsinnholdet i større grad, og lek og moro er byttet ut med læring. Kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen oppleves av elevene som mye mer organisert til sammenligning med barneskolen, som fører til at elevene i mindre grad opplever medbestemmelse i valg av undervisningsinnhold.

«På ungdomsskolen er det veldig organisert. Så vi vet lenge før hva vi har i alle timene, i alle trinnene.» - Lise

I dette sitatet forklarer Lise at hun opplever kroppsøvingsinnholdet på ungdomsskolen som både mer organisert og planlagt lengre frem i tid, et fenomen hun også har en forklaring til. Hun knytter sin opplevelse av fenomenet til det hun tror er lærerens forventninger til elevene, gjennom at de har et vurderingsansvar og at elevene har et ansvar for å vise frem ferdighetene sine. Lises opplevelse av kroppsøvingsinnholdet på ungdomsskolen representerer en motsetning til hennes egen opplevelse fra barneskolen, hvor innholdet fremsto mindre organisert og i større grad valgfritt. Som nevnt, trekker hun frem ungdomsskole-lærerens forventninger som grunnen denne forskjellen.

«Jeg merker veldig stor forskjell på lærerne nå og fra barneskolen. Fordi på barneskolen var det mer sånn valgfritt, men nå er det mer planlagte timer og litt tyngre. De forventer mer.» -Lise

For å gå i dybden på Lise sine tanker om lærerens «forventninger», fikk hun spørsmål om hvordan hun opplever «forventningene» når hun selv har kroppsøving. Lise forteller at hun tror læreren har forventninger om at elevene må prestere for å kunne bli vurdert til en god karakter, og at læreren derfor har et behov for å bestemme hvordan innholdet skal organiseres. At læreren organiserer alt innholdet oppleves for Lise som et ytre press for å prestere i timene, altså et prestasjonspress. I følge Lise påvirker prestasjonspresset hennes opplevelse av å kunne ha det moro i aktiviteter som hun ikke selv føler seg god i. At det forekommer er tydelig prestasjonspress i kroppsøvingen på ungdomsskolen kan derimot ikke sies å være noe som går igjen hos alle informantene, men at læreren alene står for organiseringen og valget av innholdet fremkommer i noen grad hos alle informantene. Det fremkommer også av analysene en samstemthet i hvordan elevene opplever «typisk gym» eller «basic kroppsøving» på ungdomsskolen.

«Nå på ungdomsskolen har vi mer sånn at vi lærer mer om forskjellige sporter. Også har vi hatt en del styrketimer i det siste, og i niende. Så det er liksom det.» - Lars

«Vi har på en måte bare aktiviteter. Altså vi har fotball, håndball, dans for eksempel. Ikke det som er, litt sånn. Ikke helt tilknyttet til en aktivitet, hvis du skjønner?» - Sara

«Nå er det mye ballsport, også er det styrke. Styrke er veldig bra synes jeg. Også er det tur, lagsport. Det er jo, ja det er det.» - Kristine

I forhold de elevenes beskrivelse av «typisk gym» på barneskolen, gjennom lek og moro, så er «typisk gym» på ungdomsskolen preget av et annet aktivitetsinnhold. Alle informantene bruker fotball, håndball, dans og orientering som eksempler. Tre av informantene nevner i tillegg grunntrening, gjennom styrketrening eller utholdenhet. Lek-aktiviteter er det kun en av informantene som nevner, men da som oppvarmingsaktivitet og ikke hovedaktivitet. Av det som kan beskrives som en alternativ bevegelsesaktivitet er det kun Beate som forteller om en tidligere opplevelse på ungdomsskolen.

«På ungdomsskolen er det mer variert. Det er litt orientering, vi hadde rumpeldunk her om dagen og det er litt annerledes. De setter litt annerledes ting på timeplanen i blant. Jeg synes det er morsommere.» - Beate

Beate forteller her om en den Harry Potter inspirert lagaktivitet rumpeldunk. Dette er en aktivitet som bærer mange av de samme kriteriene som tradisjonell idrett, men ble opprinnelig oppfunnet av forfatteren J. K. Rowling som en fiktiv idrett i bok-serien om Harry Potter. Denne aktiviteten har senere blomstret opp blant collage-studenter og deretter blitt integrert inn i idrettsfellesskapet i likhet med for eksempel snowboard. Derfor kan det sies å være et eksempel på en alternativ bevegelsesaktivitet (Carey, 2014).

5.2.3 «Konsekvenser for elevenes opplevelse av innholdet på ungdomsskolen»

Analysene av datamaterialet viser at de respektive informantene har et nokså likt syn på kroppsøvingsinnholdet og bruker nokså like eksempler for å beskrive sine opplevelser. Slik jeg har skissert i avsnittene over viser informantene til et tydelig skille i hvordan de opplever kroppsøvingsinnholdet på barneskolen versus ungdomsskolen. De fleste av informantene knyttet kroppsøvingsaktivitetene på barneskolen til begrepet moro, men antyder en dreining mot andre kroppsøvingsaktiviteter på ungdomsskolen parallelt med at de slutter å bruke begrepet moro i sine beskrivelser. I forlengelse av Lise sin beskrivelse av prestasjonspresset hun opplever på ungdomsskolen, sitter jeg igjen med spørsmålet:

Er om lærerens valg av aktivitetsinnhold er gjort kun for å danne et god vurderingsgrunnlag opp i mot de ulike kompetansemålene, eller om lærerens valg av aktivitetsinnhold tar høyde for kroppsøvingfagets overordnede mål om å skape livsvarig bevegelsesglede?

På grunn av at dette forskningsprosjektet ønsker å fremme elevperspektivet har jeg ingen data som kan svare på disse spørsmålene fra et lærerperspektiv. Derfor vil jeg heller presentere hvordan fire av informantene opplever kroppsøvingssinnholdet på ungdomsskolen og hvilke konsekvenser deres opplevelse av kroppsøving på ungdomsskolen har for den enkeltes indre bevegelsesmotivasjon. Hensikten er å belyse elevperspektivet av hvordan aktivitetsinnholdet i kroppsøving på ungdomsskolen oppleves, noe som kan bidra inn i en senere diskusjon blant kroppsøvingslærere om hvordan aktivitetsinnholdet i størst mulig grad kan bidra for å nå kroppsøvingfagets formål om livslang bevegelsesglede (utdanningsdirektoratet, 2015b).

Lars

Lars er en elev som representerer ungdomsgruppen som ikke er aktivt med i den organiserte idretten på fritiden, men poengterer at han trives godt i kroppsøving. Han forteller i sitt intervju at han trives veldig godt i ballspillrelaterte aktiviteter, fordi han har en bakgrunn fra fotball. Når de der i mot har aktiviteter som turn for eksempel, føler han seg noe mer usikker. På spørsmål om hvordan Lars ville beskrive seg selv i faget, så beskriver han seg som noe usikker på grunn av at kroppsøving innebærer kroppspress og en viss grad for vurderingsfrykt. I aktiviteter som turn føler ikke Lars at han har de riktige fysiske forutsetningene for å lykkes, og han vet at dette påvirker hans vurdering i faget. Til sammenlikning med fotball hvor han føler han har den riktige kompetansen for å lykkes.

«På en måte hvis du ikke får til noe, eller hvis du er redd for å ikke klare det så vil du ikke prøve». – Lars

I følge Deci og Ryan (1985) har vi mennesker et behov for å føle kompetanse i det vi gjør, men hvis vi ikke føler kompetanse kan resultatet bli at vi utvikler amotivasjon for det vi holder på med. Selv om Lars forteller at han ikke er like flink i alle aktiviteter og føle like stor grad av kompetanse, sier han også at han trives i kroppsøvingundervisning hvor han føler at han lærer noe.

«Vi hadde bare to timer basketball i år. Jeg føler at man lærer, man får ikke lært en sport ordentlig på kun to timer. I stedet for å ha mange aktiviteter, at man heller fokuserer på noen» - Lars

For meg tyder det på at hans motivasjon i stor grad påvirkes av hvordan hans behov for å få til noe er, noe han beskriver gjennom enten å mestre aktiviteten eller gjennom å lære noe i en

aktivitet. Det vil si at Lars ikke nødvendigvis kun trives i aktiviteter han får til, men også i aktiviteter hvor han får muligheten til å få til noe.

«Før synes jeg nok at lek og moro var best, men nå liker jeg bedre når det er litt mer sånn styrke eller at vi lærer noe i sport» - Lars

I løpet av intervjusamtalen forteller han om et kroppsøvingfag som innebærer et kroppspress, som han beskriver gjennom hvilke ferdigheter de ulike elevene besitter og hvordan dette påvirker vurderingen i faget. På fritiden trener han to til tre ganger i uken fordi han ønsker å holde seg i form, og jeg vil beskrive han som en elev med bevegelsesglede utover kroppsøvingundervisningen. Når man tar i betraktning de faktorene Lars forteller om i sin intervjusamtale fremkommer det at motivasjonen hans påvirkes negativt i situasjoner som setter kompetansen hans på prøve. I konkurransesituasjoner eller når elevene presenterer ferdigheter, for eksempel i turn, er eksempler på slike situasjoner i kroppsøving Lars forteller om. Jeg mener derfor ikke at en rendyrking av idrettsaktiviteter som preges av for mange slike situasjoner er positivt for elever som Lars. På en annen side forteller han at han opplever seg som god i noen aktiviteter, hvor han parallelt beskriver motivasjonen sin som veldig høy i konkurransesituasjoner i de samme aktiviteten. Min konklusjon for elever som Lars er at innholdet som elevene i denne undersøkelsen opplever i kroppsøving kan slå begge veier, fordi det avhenger av den enkelte elevs bevegelseskompetanse. Derfor mener jeg det er viktig å ta høyde hvordan elevene man underviser opplever aktiviteten, noe som selvfølgelig vil være ulikt både fra klasse til klasse og fra elev til elev i de respektive klassene.

Sara

Sara er i motsetning til Lars en elev som representerer elevgruppen som er idrettsaktiv på fritiden. Hun er en alltid elev vil jeg beskrive henne, med erfaringer fra et bredt spekter av ulike idrettslige aktiviteter som krever i stor grad ulike krav til bevegelseskompetanse og koordinative egenskaper. På spørsmål om hvordan Sara ville beskrive seg selv i faget, så beskriver hun seg som god i det aller meste. På fritiden motiveres hun som oftest av konkurranse og prestasjoner, og passer fint inn i Kirk (2005) sin beskrivelse av hvordan ungdom motiveres til bevegelsesglede nettopp gjennom disse aspektene. Det som fremkommer i Sara sin intervjusamtale når vi prater om hvordan hun opplever innholdet i kroppsøving, så sier hun at det var morsommere før. Hun sier også;

«Jeg kunne tenke meg mer av de litt utradisjonelle aktivitetene (...)» - Sara

Tatt i betraktning at Sara er en elev som opplever at behovet for kompetanse dekkes gjennom de aktivitetene hun opplever i kroppsøving, så er det likevel ikke nok for hun opplever at det

er like morsomt. Sara ønsker noe mer i faget, og i løpet av intervjusamtalen forteller hun meg at dette ønsket knyttes opp i mot større variasjon. Det er ikke nødvendigvis at den enkelte aktiviteten oppleves på en negativ måte for Sara, fordi hun liker det aller meste av bevegelsesaktiviteter. Det som er opplevd negativt for Sara sin motivasjon er at

«Nå er det kanskje litt mye av det samme (...)» - Sara

Måten Sara opplever aktivitetens innhold på ungdomsskolen har ikke nødvendigvis en negativ effekt for hennes indre bevegelsesmotivasjon, men analysene mine viser en svak antydning til at hun heller ikke får en positiv forsterkning gjennom måten faget formidles på i dag. Det mangler variasjon i følge Sara.

Beate

Neste informant jeg ønsker å presentere er Beate. Hun tilhører elevgruppen som holder på med organisert idrett på fritiden, men har hovedsakelig aktivitetsbakgrunnen sin i fra individuelle idretter. Denne bakgrunnen skiller Beate fra alle de andre informantene i dette forskningsprosjektet, som alle hovedsakelig har drevet med lagidretter. På spørsmål om hvordan hun vil beskrive seg selv i faget beskriver hun seg selv som veldig glad i sport, men ikke nødvendigvis like glad i ballspill.

«Jeg er veldig glad i sport. Men siden jeg ikke er så veldig glad i ballspill, og det er en så stor del av kroppsøvingfaget synes jeg ikke det er så gøy når vi har det. Så det ødelegger for meg, men sånn er det jo bare. Vi må jo ha alt, folk liker jo forskjellige ting.» - Beate

Med sin individuelle idrettsbakgrunn forteller Beate videre om hvordan hun opplever hovedtyngden av innholdet i kroppsøving gjennom ballspillaktiviteter, og hvordan disse i liten grad bidrar til at hun føler den samme mestringen i faget som en elev med bakgrunn fra slike idretter kanskje ville gjort. Måten hun skildrer sine erfaringer tyder det på at hun ikke føler anerkjennelse for sin bevegelseskompetanse i stor nok grad, og kanskje foreligger det et mulig tapte potensial for at hun skal kunne nå kroppsøvingfagets formål?

På en annen side ønsker jeg også å påpeke at Beate er den eneste informant i dette forskningsprosjektet som forteller om sine opplevelser knyttet til de aktivitetene som Sara beskriver som *«ikke typisk gym»*. Beate trekker frem orientering som et alternativ til hovedtyngden hun opplever i faget, sammen med at hun også forteller at de noen ganger har andre aktiviteter som for eksempel rumpeldunk. Hun forklarer også at slike varierte aktiviteter påvirker motivasjonen hennes positivt, fordi de er morsommere.

Lise

Neste informant jeg vil presentere er Lise, hun har en lagidrettslig bevegelsesbakgrunn som hovedsakelig kommer av fotball. Hun har vært innom flere ulike idretter, men forteller at mestringen hun føler i fotball ikke er noe hun følte i andre idretter. Når Lise skal beskrive seg selv i kroppsøving forklarer hun at hun trives godt, så fremst det ikke er orientering. Lise forteller at dette er en aktivitet som tar opp alt for mye tid i løpet av året. Til forskjell fra de fem andre informantene er Lise en elev med velutviklet spisskompetanse i en idrett, som går litt på bekostning av allsidighet. Hun beskriver aktivitetens innholdet i kroppsøving som veldig motiverende, fordi hun ofte føler seg god i aktivitetene de har. Når vi pratet om aktivitetens innholdet i kroppsøving fikk hun spørsmål om hun synes det er mye ballspill?

«Ja, eller. Men de vurderer ikke fotball slik jeg har forstått det. De vurderer det bort fordi det er så mange som driver med det, da vil de heller få frem en annen sport som er mindre spilt». - Lise

I likhet med flere av de andre informantene har Lise en tydelig forståelse av kroppsøvingens innholdet som ulike aktiviteter, f.eks. fotball og håndball, og ikke som ulike aktivitetsformer som f.eks. ballspill eller lek. En konsekvens av dette er at Lise ikke alltid opplever sin kompetanse i ballspill verdsatt, til tross for et aktivitetsinnhold som i stor grad preges av ballspill slik hun beskriver det. Lise forteller videre i sitt intervju om at hun har tydelige forventninger til kroppsøving, hvor hun ønsker å være i aktivitet fremfor å sitte stille. På bakgrunn av hennes forventninger til kroppsøving tror jeg hun innehar en indre motivasjon for å være i bevegelse, som er uavhengig hvilken aktivitet det blir undervist i. Dataanalysene mine viser en liten antydning til at motivasjonen hennes får positiv forsterkning når hun opplever fotball, som er spisskompetanse hennes. På den andre siden tyder det på at motivasjonen påvirkes verken negativt eller positivt når hun opplever andre aktiviteter som krever annen bevegelseskompetanse. For en elev som Lise vil derfor innholdet slik som informantene i dette forskningsprosjektet beskriver det kunne slå ut i begge retninger med tanke på hvordan bevegelsesmotivasjonen påvirkes. Lise selv forklarer at hun opplever stor overvekt av noen aktiviteter, og denne opplevelsen vil selvfølgelig kunne ha stor effekt hvis dette er aktiviteter hun føler seg kompetent i. Dette samsvarer i noen grad med David Kirk (2005) sin påstand om betydningen de tidligere bevegelseserfaringene i livet har for motivasjonen senere i livet. For Lise sin del, har hennes bevegelseserfaringer allerede satt spor hos henne gjennom de ulike aktivitetserfaringene hun har tatt med seg. På en side har hun opplevd mestring i noe og tatt med seg bevegelsesglede, men på en annen side også satt sine begrensninger for henne.

Spørsmålet mitt videre er om en elev som Lise likevel kunne fått en positiv forsterkning gjennom alternative bevegelsesaktiviteter og kunne motivert henne til en mer allsidig tilnærming til bevegelse, fremfor det jeg vil omtale som tidlig spesialisert bevegelseskompetanse. Ikke nødvendigvis negativt, men i strid med kroppsøvingfagets ønske om å bidra til allsidig bevegelseskompetanse (utdanningsdirektoratet, 2015).

5.2.4 Drøfting: Hvilke konsekvenser har aktivitetsinnholdet for elevenes bevegelsesmotivasjon i kroppsøving?

For å oppsummere elevenes generelle opplevelser av aktivitetsinnholdet i kroppsøving så fremkommer det at informantene i dette forskningsprosjektet deler samme oppfatning som elevene i Moen et al. (2018) sin nasjonale kartleggingsundersøkelse. Dette innebærer at elevene i stor grad opplever idrettsaktiviteter og konkurranse som rådende i kroppsøvingundervisningen, som gir ulike konsekvenser for informantene mine. Den første konsekvensen jeg vil diskutere er at måten kroppsøving på ungdomsskolen oppleves bidrar til at elevene føler det Lars kaller et kroppspress, som handler om et ytre press for å prestere i undervisningsaktiviteten. For Lars sin del påvirkes hans indre bevegelsesmotivasjon på to ulike når aktiviteten blir idrettspreget. På ene siden skaper han en frykt for å ikke prestere i aktiviteter han ikke føler seg kompetent i fra før, noe han beskriver som et vurderingspress. Dette skaper et dilemma i kroppsøving hvor læreren enkelt kan sammenligne og vurdere elevenes kompetanse, men samtidig undertrykker formålet med faget om å inspirere til bevegelsesglede (utdanningsdirektoratet, 2015). Følelsen av å ikke ha kompetanse mener Deci og Ryan (2000) reduserer den indre bevegelsesmotivasjonen, noe vi ser hos Lars i dette eksempelet. For å unngå dette er det et behov for å redusere konkurranseaspektet vi finner i tradisjonelle idrettsaktiviteter, fordi det skaper et ytre prestasjonspress som oppleves negativt for eleven. På en annen side forteller Lars at han i noen aktiviteter opplever mestring og kompetanse, for eksempel i fotball som han har spilt tidligere. I disse aktivitetene beskriver han sin indre bevegelsesmotivasjon som god. Jeg tror derfor det er vanskelig å lage en konklusjon om hvor vidt aktivitetsinnholdet slik informantene opplever det i dag har størst påvirkning i negativ eller positiv retning. Likevel mener jeg det er viktig å påpeke at konkurranseidretter har en tendens til å bygge på spisskompetanse fremfor allsidighet, noe som ikke nødvendigvis samsvarer veldig bra med formålsbeskrivelsen i læreplan for kroppsøving.

«Elevane skal utvikle kompetanse gjennom eit breitt utval av leik og aktivitetsformer, utvikle allsidighet (...)» (utdanningsdirektoratet, 2015b, s.1).

For å ivareta kroppsøvingens ønske om å fremme allsidige bevegelser hos elevene mener jeg det er nødvendig å se på alternativer til de tradisjonelle konkurranseidrettene som aktivitetsinnhold i kroppsøving, fordi disse kun ivaretar en begrenset bevegelseskompetanse gjennom å ofte spesialisere seg på en type bevegelseskompetanse.

Den neste konsekvensen av måten informantene opplever aktivitetsinnholdet i kroppsøving på ungdomsskolen er knyttet til hovedvekten av ballspillaktiviteter. David Kirk (2005) skriver at et kroppsøvingsfag som preges av idrett og maskulinitet ikke vil danne et god grunnlag for gode bevegelsesopplevelser hos alle. Hos informantene er det ganske tydelig at tradisjonelle ballspillidretter ofte går igjen i kroppsøvingsundervisningen, aktiviteter som blant annet i følge Fagrell et al. (2012) bidrar til å opprettholde kjønnshierarkiet i kroppsøving og undertrykke jenters interesser. Jeg vil ikke å argumentere for eller mot at kroppsøvingsinnholdet produserer kjønnsfordeler, men ønsker å vise til et kroppsøvingsfag som vektlegger mye ballspillaktiviteter skaper ulike forutsetninger for elevene til å lykkes. Ved siden av å skape ulike forutsetninger for elevene i kroppsøving, bidrar hovedtyngden av ballspillaktiviteter til å undertrykke elever med individuell idrettskompetanse. I dette tilfellet handler det ikke om å «glemme» at faget skal ivareta sosial læring gjennom blant annet samarbeid i lagaktiviteter (utdanningsdirektoratet, 2015), men at elever som Beate ikke får anerkjennelse for sin bevegelseskompetanse. Beate forteller at hun trives godt i faget, men at hun i mindre grad får brukt sin bevegelseskompetanse i kroppsøvingsfaget slik hun opplever det fordi hun driver med individuelle idretter. David Kirk (2005) forklarer at elever som er konkurransedyktige, slik som Beate gjennom svømming blant annet, ikke tar like stor skade av å ikke vinne eller mestre. Der i mot vil jeg tro en elev som har en individuell idrettsbakgrunn og fortsatt er i stadiet der menneskets bevegelsesmotivasjon hovedsakelig bygger på om aktiviteten er morsom eller ikke er avgjørende kan ta skade av et kroppsøvingsfag med mye ballspillaktiviteter.

En tredje konsekvens av måten informantene opplever aktivitetsinnholdet i kroppsøving på ungdomsskolen er knyttet til at de beskriver det som idrettslære, altså de lærer en aktivitet fremfor å bruke en aktivitet for å lære. Lise har spisskompetanse i fotball, men opplever ikke at denne kompetansen anerkjennes i stor nok grad til tross for at hun opplever mye ballspill i kroppsøvingsundervisningen. Hun beskriver at utvalgte ballspill-idretter anerkjennes fremfor andre, som har konsekvenser for hennes motivasjon til å gi maks innsats. Jeg tror dette i noen grad handler om behovet for å føle kompetanse slik Deci og Ryan (2000) det, noe hun selv

beskriver hun ikke gjør i for eksempel håndball. For meg ligger ikke nødvendigvis problemet i hvordan elevene opplever aktivitetens innhold, men at kroppsøvingfaget oppleves som et idrettsfag. Dette skaper som nevnt konsekvenser gjennom å snevne inn allsidighetsaspektet som kroppsøvingfaget forsøker å fremme, og fremmer heller en begrensning for elevenes opplevelse av indre bevegelsesmotivasjon. Lise er et godt eksempel på det jeg vil kalle en problematikk i kroppsøvingfaget ved at elevene har ulike forutsetninger for å lykkes, for eksempel ved at noen elever ikke får anerkjennelse for sin bevegelseskompetanse.

En siste konsekvens ved måten informantene opplever aktivitetens innhold på ungdomsskolen er knyttet til at det er for lite variasjon. I dette forskningsprosjektet og denne sammenhengen vil jeg vise til Sara. Hun har bakgrunn fra en rekke ulike idrettsaktiviteter som krever både allsidig bevegelseskompetanse og koordinasjon, og kan sies å være ha en allsidig bevegelseskompetanse. Selv om hun får anerkjennelse for sin kompetanse uttrykker hun likevel et ønske om bredere variasjon av aktivitetens innhold. For meg er dette bekymringsverdig ovenfor kroppsøvingfaget. På ene siden har du en elev som må sies å ha tilegnet seg allsidig bevegelseskompetanse i stor grad, slik som utdanningsdirektoratet (2015) ønsker. Samtidig på den andre siden har vi en elev som beskriver at kroppsøvingfaget ikke tilbyr bredde og allsidighet i sitt aktivitetens innhold. Om ikke faget bidrar til å svekke bevegelsesmotivasjonen hos elever som allerede har allsidig bevegelseskompetanse, finnes det i alle fall et stort potensial til at kroppsøvingfaget kan bidra til å øke bevegelsesmotivasjonen hos elever som Sara.

5.3 Sosial sammenligning: Muligheter og begrensninger ved alternative bevegelsesaktivitet

Det andre temaet jeg vil presentere handler om informantenes opplevelse av sosial sammenligning fra undervisningstimen med parkour. Under analysene av datamaterialet kom frem et tema hos alle seks informantene, sosial sammenligning. Samtlige seks informanter knyttet deres opplevelse av sosial sammenligning til muligheter eller begrensninger for bevegelse i aktiviteten. Sisjord (2011) trekker inn sosiale aspekter ved idretten og forteller ut i fra egne studier at det er viktig for unge å søke etter identitet og aksept hos venner og slikt. Det er viktig å bygge sosiale relasjoner til andre mennesker i følge Deci og Ryan (1991), fordi det er en forutsetning for å kunne tilfredsstille behovet for tilhørighet. Hvis alternative bevegelsesaktiviteter skal få plass i kroppsøvingfaget er det derfor viktig å belyse konsekvensene ved sosial sammenligning, fordi det er i følge Sisjord (2011) en veldig viktig

motivasjonsfaktor for veldig mange av de som driver med de nye idrettene. Med utgangspunkt i undervisningstimen med parkour vil jeg presentere informantene inndelt i to ulike grupper, der den ene gruppen hovedsakelig uttrykket hvordan aktiviteten ledet til bevegelsesmuligheter gjennom sosial sammenligning mens den andre gruppen hovedsakelig uttrykket hvordan den sosiale sammenligningen i aktiviteten begrenset deres opplevelse av bevegelsesmuligheter. Etter en grundigere analyse av hver enkelt informant har jeg valgt å plassere de ut i fra om de snakket mest om muligheter eller begrensninger, selv om noen nevnte begge deler. Det er viktig å poengtere at hensikten er å belyse konsekvenser ved sosial sammenligning fremfor å se på det helhetlige bildet av hver enkelt informant muligheter og begrensninger. I likhet med selvbestemmelsesteorien (1985), så påvirker ytre faktorer hvordan den enkeltes motivasjon reguleres i ulik grad. Ingen av informantene i dette forskningsprosjektet fremsto som klare tvilstilfeller i forhold til om de representerer en opplevelse av bevegelsesmuligheter eller bevegelsesbegrensninger gjennom den sosiale sammenligningen som foregikk i timen med parkour.

5.3.1 Bevegelsesmuligheter ved undervisning i parkour

Tre av informantene fortalte i sine intervjusamtaler om deres opplevelse av bevegelsesmuligheter gjennom sosial sammenligning, noe jeg kommer til å presentere gjennom forskjellige opplevelser og drøfte de opp i mot selvbestemmelsesteorien med bakgrunn i teori og forskning om alternative bevegelsesaktiviteter.

Den første informanten jeg vil presentere er Sara, som på spørsmål om hvordan hun opplevde timen med parkour svarer umiddelbart:

«Læreren sa at ingenting var riktig eller galt, det likte jeg godt». – Sara

Sara beskriver følelsen av at læreren ga elevene frie rammer for bevegelse som en befriende følelse, som står i kontrast til hennes beskrivelse av typisk kroppsøving. En konsekvens av det hun forklarer som typisk kroppsøving er at tydelige rammer medfører at det ofte er en fasit på riktig utførelse av en bevegelse eller teknikk.

«Det er ofte et fasitsvar på en måte». – Sara

Videre forklarer hun den befriende følelsen som gøy, men litt annerledes i form av en visshet om at hun kunne gjøre hva som helt. Sara opplevde dette som en indre drivkraft til å prøve å feile, fordi det ikke lengre var noen konsekvenser for å gjøre feil. På spørsmål om Sara ved noe tidspunkt opplevde det som en begrensning å få frie utforskende rammer uten tydelige instruksjoner fra læreren forteller hun at dette ikke var tilfellet.

«Nei, og hvis jeg ikke fikk til noe så prøvde jeg noe annet.» – Sara

Sara beskriver en følelse av å kunne ta utgangspunkt i egne forutsetninger, fordi hun kunne bare gjøre noe annet hvis det var noe hun ikke fikk til. Det er også her Sara trekker ikke mulighetene ved sosial sammenligning, i det hun beskriver som en mulighet ved å se på de andre i klassen og prøve det samme selv. For en elev som Sara, med selvdrevet motivasjon til å prøve og feile, ga det sosiale aspektet henne mange flere bevegelsesmuligheter en hun normalt sett ville klart å finne på selv.

Halvveis ut i undervisningstimen ble alle elevene i klassen presentert for ulike basisteknikker i parkour. Deretter ble det satt av tid til å utforske basisteknikkene med bevegelsesløsningene de selv hadde laget. På spørsmål om hvordan det opplevdes å kombinere selvvalgte bevegelsesløsninger med det Sara kaller en bevegelse med fasit svar, altså basisteknikkene, forteller hun om en positiv opplevelse.

«Jeg tror det ville vært mer effektivt å lære teknikker i flere aktiviteter hvis det var rom for flere bevegelsesløsninger». - Sara

Sara mener at det muligens ble litt morsommere når hun fikk gå tilbake å teste stasjonene i etterkant, fordi det ga henne flere bevegelsesmuligheter. I kroppsøving er det ofte et fasit svar på hvordan en bevegelse skal utføres, som kan oppleves begrensende hvis man ikke får det til riktig sier Sara. I parkour derimot forteller hun at aktiviteten fjernet denne begrensningen, samtidig som den åpnet opp for flere bevegelsesmuligheter gjennom å se på hvordan klassekameratene hennes forsøkte å løse de ulike bevegelsesutfordringene.

Denne timen åpnet for at jeg lærte at ting kan gjøres sånn, men når jeg ikke fikk til så kunne jeg likevel gjøre det på «kreative-min-måte». – Sara

En annen informant som også deler opplevelsen av bevegelsesmuligheter gjennom å se på medelevene er Kristine. Hun forteller også at timen var veldig annerledes i forhold til hennes opplevelse av kroppsøving og forteller at det var gøy med noe annet, men at det også kunne være utfordrende ved noen av stasjonene.

«Jeg likte veldig godt at vi fikk friheten til å utforske selv.» - Kristine

Kristine er en elev som føler at det er trygt å vise seg frem i bevegelsessituasjoner og i kroppsøvingsfaget generelt. Nevnt tidligere synes hun at det er mange raringer i klassen og dette er en medvirkende faktor til at hun føler det ufarlig å vise seg frem. I forhold til at Kristine synes parkour var morsom forklarer hun dette med at hun fikk assosiasjoner til en aktivitet hun ofte hadde på barneskolen. Aktiviteten het jungel-Tarzan og var en sisten-lek som foregikk i en hinderløype der ingen fikk lov til å berøre gulvet. Kristine forklarer også at

friheten hun og de andre elevene fikk til å utforske selv i parkour bar et visst lek-preg, hvor aktiviteten og bevegelsesutforskning var fokuset til fordel for å prestere i form av korrekt teknisk utførelse. Likevel innebar friheten også noen utfordringer, spesielt noen stasjoner var mer utfordrende å finne kreative bevegelsesløsninger utover hverdagslige bevegelser som å løpe eller gå.

«Noen stasjoner var vanskelig, men da kunne jeg se på hva de andre gjorde og prøve.» - Kristine

Avslutningsvis gjennomførte klassen en felles refleksjon. Kristine forteller at noen i klassen hennes sa de greide alt, noe hun selv ikke følte. Likevel fikk hun til noe sier hun, og det mest på grunn av at hun kunne se hva andre elever gjorde når hun selv ikke fikk til noe. Som vi ser fungerte elevene i klassen til både Sara og Kristine som en inspirasjonsfaktor til å finne og prøve ut flere bevegelsesløsninger. Moen et al. (2018) forteller at det eksisterer et stort gap mellom hva elevene i norsk skole ønsker som innhold i kroppsøving og hva de opplever. En konsekvens av et slikt gap er at ikke alle elever vil få anerkjennelse for sin bevegelseskompetanse. Elevenes kompetanse i moderne aktiviteter, eller alternative bevegelsesaktiviteter mener Moen et al. (2018) kan være en mulig utnyttet ressurs i kroppsøving. Dette antydes i noen grad også gjennom opplevelsene til Sara og Kristine, hvor elevkompetansen kom til syne gjennom undervisning som la til rette for kroppsøving med en alternativ bevegelsesaktivitet.

At flere av informantene har opplevd bevegelsesmuligheter gjennom å se på hverandre sår det liten tvil om, men Beate forteller om en annen opplevelse som handler om hvordan elevene kommuniserer med hverandre muntlig.

«Jeg likte veldig godt å utforske selv. Det var ingen som fortalte meg hva jeg måtte gjøre.» - Beate

Beate forteller i sin intervju samtale at det elever som skiller seg ut ofte får slengkommentarer. Hvis noen løper rart, ikke greier å utføre riktig teknikk eller skiller seg ut på andre områder så bruker elever som får det til å komme med slengkommentarer. Hun forteller at det er flere situasjoner hvor hun selv har opplevd slengkommentarer og at dette gjør at hun mister motivasjonen til å være med i kroppsøving, som er et av hennes favorittfag.

Beate trekker frem at det ofte finnes et fasit-svar på hvordan noe gjøres og opplever at det veldig ofte er vanskelig gjøre det riktig, hvor hennes motivasjon svekkes som et resultat. På spørsmål hvordan hun opplevde timen med parkour sier hun at det var veldig deilig å slippe denne redselen for å gjøre feil og få slengkommentarer på det.

«Jeg er ikke så god i håndball, og da blir det veldig press på å gjøre det riktig. Det går jo utover karakteren hvis jeg løper rundt som en kylling og ikke vet hva jeg skal gjøre.» - Beate

Til sammenligning med håndball hadde parkour et aspekt ved bevegelsesfrihet som minnet henne litt om lek, samtidig opplevde hun ingen ytre press til å mestre eller gjøre ting riktig. Elevene var veldig fokuserte på hva de selv gjorde mente Beate, fordi alle fikk lov til å bevege seg på den måten de selv følte fungerte best.

«I refleksjonen følte jeg at jeg tenkte ganske likt som de andre, det var gøy og jeg fikk til mye.» - Beate

Beate beskrev timen som veldig lærerik, hvor hun i første del lærte mange forskjellige bevegelsesløsninger fordi det ikke fantes noen måter å gjøre ting feil på, mens siste del hjalp henne til å videreutvikle teknikkene gjennom å finne smartere løsninger. Det sosiale samspillet i klassen beskrev hun som inkluderende, fordi folk hjalp hverandre å finne nye løsninger i stedet for å kommentere de som ikke fikk til noe. I følge Beate var det flere av klassekameratene som uttrykte at de opplevde læring gjennom at elevene viste hverandre bevegelsesforslag og skapte en delingskultur, elevene likte å vise frem hva de hadde fått til.

5.3.2 Bevegelsesbegrensninger ved undervisning i parkour

Fellesnevneren for de tre elevene jeg allerede har presentert, gjennom deres opplevelse av bevegelsesmuligheter i parkour, er at alle tre fikk motivasjon gjennom å se på hva de andre elevene gjorde og brukte de som inspirasjonskilde. Dessverre var ikke dette tilfellet for alle elevene i dette forskningsprosjektet. For de elevene jeg nå skal presentere ble sosial sammenligning en medvirkende faktor for å begrense deres bevegelsesmuligheter i parkour. Lise forteller at hun likte parkour, men opplevde timen som utfordrende.

«Jeg likte timen godt, men følte ikke jeg fikk det helt til. Først skjønte jeg ikke at det skulle gjøres raskest mulig, jeg trodde det måtte se kulest ut.» - Lise

Lise forteller at elevene fikk tid til å utforske selv, men hun møtte tidlig på utfordringer som fulgte henne gjennom hele timen. Hun hadde en idé om hvordan det burde se ut å komme seg forbi de ulike hindrene, en idé som til slutt ble en begrensning for hennes indre motivasjon.

«Læreren sa ingenting var feil, men når jeg så på de andre elevene følte jeg de andre fikk det bedre til.» - Lise

Selv om læreren ga alle elevene frie rammer til å prøve og feile hadde hun en idé om hvordan parkour burde se ut, en idé hun hadde fått fra å sett flere Youtube-videoer av folk som gjør kule triks. For Lise handler parkour først og fremst om å se kulest mulig ut, noe hun selv

opplevde at hun ikke klarte å leve opp til. Denne følelsen ble i følge henne selv ytterligere forsterket gjennom at hun så andre elever som fikk til de kule parkour-triksene hun hadde sett på internett.

«Jeg tror folk ser veldig på hva som ser kult ut. Vi viste jo ikke helt hva dere snakket om først, men alle vet jo hva det er å hoppe på vegger og fra bygninger. Vi vet jo hva det er, og da tror jeg bare noen synes det ser dumt ut på de når andre gjør det så bra». – Lise

Lise konstruerte en forventning til aktiviteten som hun ikke klarte å knytte til egne forutsetninger, som til slutt ble en begrensning fordi hun gang på gang ikke mislyktes i å få til det andre elever klarte. Undervisningen la opp til at elevene fikk bevegelsesfrihet i form av en utforskende tilnærming, et konsept som legger ansvar på elever som Lise til å motivere seg selv. For Lise medførte dette konseptet også et aspekt til, hun var nødt til å stole på seg selv. Et resultat av dette ble at hun utviklet en frykt for å kunne skade seg, en følelse hun ikke fikk vekk så lenge hun avhengig av å stole på egne ferdigheter. Lise beskriver hindrene på noen av stasjonene som gøy å prøve, men ubehagelig hvis man skader seg. Fryktfølelsen ble forsterket parallelt med følelsen av å ikke mestre aktiviteten, samtidig som andre elever fikk til alle disse kule triksene. Fryktfølelsen forsvant derimot etter at læreren presenterte basisteknikkene i parkour for klassen, fordi da følte Lise seg trygg på at hun ikke ville skade seg hvis hun gjorde teknikken riktig.

«Da vet jeg at noe er riktig og ikke skadelig.» - Lise

Lise påpeker at utforskende aspektet var noe hun opplevde som en begrensning for hennes bevegelsesmuligheter, fordi en konstruert tanke om hvordan aktiviteten skulle gjennomføres ble i praksis en sosial sammenligning av ferdigheter hvor hun selv ikke følte seg god nok. Den utforskende tilnærmingen gjennom bevegelsesfrihet ble ikke bare en bevegelsesbegrensning for Lise, den ble også en begrensning for Lars. Han forteller også at parkour var en utfordrende aktivitet fordi den la mye press på elevene til å finne ut hvordan man skulle løse de forskjellige hindrene.

«Jeg synes kanskje det var vanskelig å finne ut hva jeg skulle gjøre på de ulike stasjonene.» - Lars

Lars forteller at frihetsaspektet ble en begrensning, fordi kreativiteten hans ikke hjalp han til å finne nye bevegelsesløsninger. Problemet lå ikke først og fremst bare hos Lars, men hos gruppen hans. I motsetning til Sara, Beate og Kristine som hentet inspirasjon i fra andre elever, var det ikke noe inspirasjon å hente i gruppen til Lars slik han beskriver det.

«Det var så åpent, det var liksom bare noen madrasser som lå der også måtte man finne ut selv hva man skulle gjøre. Jeg følte kanskje at gruppen min ikke gadd å prøve så mye, og da ble det sånn at jeg ikke gadd.» - Lars

Når det i utgangspunktet var krevende å finne gode bevegelsesløsninger for de ulike stasjonene fikk dette en negativ forsterkning av et dårlig arbeidsmiljø, hvor elever ikke engang forsøkte. For elever som Lars, vil jeg forklare dette fenomenet med et behov for tydelige arbeidsoppgaver.

«Jeg tror det spørres litt på innsatsviljen. Det kan bli et problem hvis veldig mange ikke gidder eller vil prøve.» - Lars

Problematikken Lars beskriver ligger ikke nødvendigvis kun hos eleven som ikke gidder eller ikke vil prøve, den kan også ligge i mangelen på tydelige arbeidsoppgaver fra læreren. Dette eksemplet viser en kontrast til elevene som hentet motivasjon gjennom stor bevegelsesfrihet, hvor de frie rammene kan resultere i å legge til rette for elever som er amotivert.

I tillegg til Lars, som opplevde aktiviteten begrensende gjennom manglende tydeliggjøring av arbeidsoppgave og Lise som begrenset seg selv gjennom egne tanker, oppsto et tredje fenomen som begrenset Tiril sin opplevelse av bevegelsesmuligheter. I gruppen til Tiril oppsto det en sosial konstruert ferdighetssammenligning som hun følte ødela mye av poenget med undervisningen, samt reduserte hennes indre motivasjon til aktiviteten.

«På den rullestasjonen, da ble det sånn at nå må vi rulle sånn og ikke sånn. Da måtte jeg øve på det før jeg fikk det til. Og da er poenget litt borte når det skal være fritt, hvis du skjønner.» - Tiril

Tiril forteller at hun synes aktiviteten var gøy, men at det fungerte best i første del når elevene fikk utforske selv. Etter at læreren samlet elevene og introduserte basisteknikkene ble både Tiril og gruppen hennes mer fokusert på å gjennomføre teknikkene med riktig utførelse. Fokuset gikk på bekostning av den utforskende opplevelsen som Tiril beskrev som morsom i starten. I stedet utviklet det seg en ferdighetssammenligning og et prestasjonspress i gruppen hennes, noe som resulterte i at hun gradvis mistet motivasjonen utover i timen. Tiril er forøvrig den eneste informanten som trekker frem prestasjonspress, selv om Lise i noen grad opplevde det samme. Forskjellen var at Tiril beskriver det som en åpen sammenligning mellom de ulike elevene i gruppen, mens Lise beskriver at ferdighetssammenligningen hovedsakelig foregikk i hennes tanker. Tiril forteller også at noen elever tok mer plass, spesielt de som var flinkest. Hun forteller at noen elever snek i køa og bare skulle vise seg frem. I følge Tiril fortalte de samme elevene i refleksjonsdelen at de synes aktiviteten var gøy og at de løp hele tiden.

«Da var det sånn, ja. Jeg tenkte ikke det fordi jeg fikk ikke gjort noe.» - Tiril

Kombinasjonen av det hun kaller kaos og at de andre elevene i gruppen hennes var veldig fokusert på hvem som gjorde basisteknikkene best ble en ødeleggende faktor for hennes motivasjon, til tross for at hun sier hun fikk til mye de gangene hun kom til.

5.3.3 Drøfting: Flere sider ved alternative bevegelsesaktiviteter

Som vi ser i eksemplene til Sara, Kristine og Beate er parkour en aktivitet som bidrar til å fremme bevegelsesmotivasjonen gjennom å tilrettelegge for bevegelsesfrihet. I følge selvbestemmelsesteorien (2000) er opplevelsen av medbestemmelse kanskje den viktigste grunnen til at elever utvikler indre motivasjon til å utføre en handling. Lillemyr (2007) forteller at motivasjonen danner utgangspunktet for at en person vil satse tid og krefter til noe, og sammenligner en persons motivasjon med en persons tro på seg selv. Alle de tre jentene som er nevnt ovenfor uttrykte sterk tro på egne ferdigheter og resultatet ble at motivasjonen deres ble forsterket gjennom denne undervisningsaktiviteten.

Skaalvik og Skaalvik (2018) mener at det er skolens ansvar å tilrettelegge for elevens selvoppfatning og motivasjon gjennom et trygt og inkluderende skolemiljø. Beate fortalte i sitt intervju at hun flere ganger tidligere har opplevd slengkommentarer fra andre elever, noe som ikke kan sies å betegne et inkluderende miljø. I timen med parkour derimot forteller hun at slengkommentarene er fraværende, som hun opplevde befriende og motiverende. Dette bekrefter påstanden om at skolens ansvar å tilrettelegge for et trygt og inkluderende skolemiljø bidrar til å forsterke elevenes selvoppfatning og motivasjon.

Tangen og Nordahl (2019) gjennomførte et prosjekt hvor de lot elevene selv velge innhold og presenterte indikasjoner på at kroppsøvingfaget slik det presenteres i dag ikke treffer alle. Det kan være lett å tenke at løsningen kan være å endre presentasjonen av faget eller bytte ut undervisningsaktivitetene med aktiviteter som bidrar til å fjerne utfordringene i faget. Flere antyder at elevene i kroppsøving opplever et annet fag enn de selv ønsker (Säfvenbom et al., 2014; Moen et al., 2018), men løsningen er ikke nødvendigvis å rette ensidig fokus på aktivitetsinnholdet. Selv om funn i dataanalysene tyder på at å bruke parkour som en alternativ bevegelsesaktivitet har bidratt til å skape flere bevegelsesmuligheter for noen elever, viser dataanalysene at det for andre elever har hatt en negativ forsterkning på selvfølelse og indre motivasjon.

Lise er en elev som gjennom aktivitet på fritiden allerede har tilegnet seg bevegelsesglede gjennom konkurransedyktighet og gleden av å vinne. I følge Kirk (2005) motiveres barn og unge hovedsakelig av lek og moro frem til ungdomsårene hvor frafallet i den organiserte idretten er størst. De som da forblir i den organiserte idretten har også tilegnet seg bevegelsesglede gjennom konkurransedyktighet og gleden av å vinne. Kirk (2005) viser at det samme gjelder for elever i kroppsøvingsfaget, som resulterer i at noen elever drar fordel av faget følger idretten. Undersøkelser viser en rådende maskulinitet i kroppsøvingsfaget som bekrefter at dette er tilfellet ved nåværende praksis (Moen et al., 2018; Kirk, 2005; Fagrell et al., 2012; Tangen & Nordahl, 2019).

Lise er en elev som normalt sett vil dra fordel av tradisjonell kroppsøvingundervisning, men i parkour var ikke dette tilfellet. Når kroppsøvingstime innebar et utforskende aspekt gjennom stor bevegelsesfrihet, manglende tydeliggjøring av konkrete arbeidsoppgaver og ekskludering av ferdighets- og prestasjonsfokus, begynte heller Lise å konstruere egne tanker. Tankene hennes innebar en idé om hvordan korrekte og gode ferdigheter i parkour skulle se ut, en idé hun fikk forsterket gjennom sosial sammenligning når hun så andre elevers bevegelseskompetanse i praksis. Problematikken ligger hovedsakelig i at aktiviteten var lagt opp til å ta utgangspunkt i individuelle forutsetninger hos hver enkelt elev, men når Lise selv tar utgangspunkt i alle andre elevers forutsetninger så oppleves oppgaven og hennes muligheter som nesten uopnåelig.

Det er viktig å trekke frem at elevene i dette forskningsprosjektet har ulike opplevelser av samme aktivitet og motiveres forskjellig, men det kommer tydelig frem at det finnes aspekter ved parkour som legger til rette for bevegelseskompetanse utenfor tradisjonell idrett. I følge Deci og Ryan (2000) har vi mennesker et behov for å føle kompetanse og er en forutsetning for at vi skal betrakte oss som reelle bidragsyttere i sosial interaksjon. Moen et al. (2018) mener at elevenes kompetanse i alternative bevegelsesaktiviteter kan være en mulig utnyttet ressurs i kroppsøving. Både Sara og Kristine forteller at de hentet inspirasjon gjennom å se på andre elever, noe som til dels kan bekrefte påstanden om en utnyttet elev-ressurs. Hvis klassen består av et mangfold i ulik bevegelseskompetanse, vil en aktivitet som parkour kunne bidra til å skape flere bevegelsesmuligheter og fremstå som en god ressurs for læreren i undervisningen.

Beate beskriver i tillegg det hun opplevde som en delingskultur blant elevene, hvor elever med ulik bevegelseskompetanse gladelig både viste frem og lærte videre ferdighetene sine. Prestasjonsfrykt og slengkommentarer ble erstattet med et konsentrert fokus på aktivitet og bevegelse i parkour. Rinehart (2003) forklarer at opprinnelsen av alternativ idrett, som for eksempel parkour, kommer fra ungdomskulturen der fokuset er på individet og aktiviteten. Samtidig spiller det kollektive fellesskapet en viktig rolle, både med og uten konkurranse i følge Sisjord (2011).

I hvilken grad det kan sies at det kollektive fellesskapet har bidratt til å skape bevegelsesmotivasjon for elevene i dette forskningsprosjektet må også kunne sies å være todelt. På den ene siden oppsto det en delingskultur blant elevene slik Beate forklarte det, en kultur som bidro som en positivt forsterkende faktor for å øke elevenes indre motivasjon. På den andre siden skapte det sosiale fellesskapet en arena hvor elever med amotivasjon bidro til et negativt forsterkende læringsmiljø gjennom deres mangel på intensjoner til å gjøre noe som helst. I dette forskningsprosjektet er Lars sin opplevelse et eksempel på dette.

Lars beskriver hovedmotivasjonen sin for bevegelse i kroppsøving handler om at faget er gøy. I følge forskning forblir barn og unge i den organiserte aktiviteten så lenge hovedmotivasjonen er lek og moro (Kirk, 2005, s. 241). Noe som tyder på at bevegelsesmotivasjonen forekommer så lenge aktiviteten er morsom. Lars i likhet med flertallet av barn og unge tilhører en gruppe som hovedsakelig motiveres til bevegelse ut i fra om aktiviteten er morsom eller ikke, dette inkluderer også elever som også motiveres av konkurranse i følge Kirk (2005). En forutsetning for å kunne vite om noe er morsomt eller ikke mener jeg er at man har prøvd aktiviteten. Hvis en person deretter klarer å knytte verdien i handlingen eller aktiviteten til seg selv, vil han eller hun i følge Deci og Ryan (2000) utvikle autonom motivasjon.

Det sosiale samspillet som oppsto i gruppen til Lars er et eksempel på en problematikk som kan forekomme i kroppsøving. Når en eller flere elever mangler autonom motivasjon, så kan dette bli en ytre faktor som påvirker andre elevers motivasjon. Selvbestemmelsesteorien (1985) legger vekt på de psykologiske grunnbehovene til oss mennesker, hvor behovet for å føle tilhørighet er en faktor som påvirker den indre motivasjonen. Når fellesskapet ikke har intensjoner om å gjøre noe, så vil man trolig ikke få dekt behovet for tilhørighet hvis man går i mot strømmen. Derfor kan det tenkes at en naturlig reaksjon i Lars sitt tilfellet er å miste intensjonen til å gjøre noe selv også. Et annet eksempel fra det sosiale samspillet er Tirils

gruppe som konstruerte et prestasjonspress gjennom ferdighetssammenligning. Selvbestemmelsesteorien (1985) trekker også frem behovet for kompetanse, som i sin enkelhet handler om å føle mestring i aktiviteten. Tiril sin opplevelse av det sosiale spillet i gruppen hennes står i kontrast til gruppen til Lars, fordi gruppen hennes hadde en veldig aktiv tilnærming til parkour. Dette resulterer til slutt i en ferdighetssammenligning, hvor Tiril følte at hennes bevegelseskompetanse ikke var god nok til å kunne få anerkjennelse. Eksemplene i Lars og Tiril sine grupper viser at det sosiale samspillet mellom elevene kan utgjøre store forskjeller, til tross for at begge gruppene gjennomførte det samme undervisningsopplegget.

5.4 Apekattene: De urolige elevene

Dette temaet vil handle om de elevene informantene beskriver som urolige i kroppøvsunderservisningen, og hvordan timen med parkour påvirket deres og medelevers deltagelse. Analysefunnene baserer seg på intervjusamtalene hvor fem av seks informanter trekker inn situasjoner hvor de urolige elevene er i fokus, med både positivt og negativt fortegn. Først vil jeg presentere hvordan informantene i dette forskningsprosjektet fremstiller elevgruppen jeg nå vil presentere. Deretter vil jeg presentere hvordan dette påvirket informantene mine negativt, og til slutt hvordan informantene mine opplevde aktiviteten som positiv for denne elevgruppen.

5.4.1 Apekattene – elever med ulike bevegelsestilnærminger

For hele fem av seks informanter kommer det tydelig frem en spesiell elevgruppe i løpet av intervjusamtalen. Elevgruppen oppleves av informantene som veldig dominerende i deres opplevelse av timen med parkour, både på godt og vondt. Informantene mine beskriver disse elevene som både raringer, ufokuserte og elever som liker risikofylte ting. Men kanskje viktigst av alt, elever som liker å være i bevegelse fremfor å sitte i ro.

«Det er jo noen som er litt sånn «apekatter», som ikke følger helt med.» - Sara

Til tross for at en assosiasjon med apekatter er nedlatende i direkte omtale av enkelt personer, vil jeg beholde dette uttrykket fordi det beskriver en elevgruppe og ikke spesifikke personer. Informantene beskriver at de opplever apekattene i klassen som elever med litt mye energi, behov for å uttrykke seg gjennom fysisk aktivitet, glad i bevegelse og i besittelse av et mangfoldig eller stort bevegelsesrepertoar. Lars forteller at det er mange elever på skolen som er litt apekatter, og at han opplever disse elevene som en kontrast til hans opplevelse av en normal bevegelseskultur.

«De elevene som gjør mange dumme ting, hopper fra 10-meteren og sånn. Det er mange sånne elever på skolen.» - Lars

Apekattene beskrives altså som elever som innehar en bevegessekvens utover hverdagslige bevegelser, og samsvarer i stor grad til de ferdighetene som aktiviteten parkour anerkjenner.

Definisjon til parkour:

«(...) Vanligvis blir ikke bevegelser som vanlig løping definert som parkour, derfor blir parkour sett på som en progresjon utover de ordinære bevegessekvenser som alle kan.» (vedlegg 4.)

Kristine forteller at apekattene ofte er elever som ikke får riktig anerkjennelse for sine bevegesferdigheter, fordi de ikke alltid er flinke i sport. Kroppsøvfaget skal tilrettelegge for elevmangfold og allsidig bevegeskompetanse (utdanningsdirektoratet, 2015b). Parkour samsvarer med Sara sin beskrivelse av «ikke så typisk gymtime» fordi det er en utradisjonell aktivitet. Parallelt trekkes det frem at apekattenes kompetanse i stor nok grad ikke anerkjennes i den typiske kroppsøvingstimen. Derfor vil jeg presentere opplevelsene til informantene som knyttes opp i mot apekattene, og se hvilke konsekvenser en «ikke typisk gymtime» har de og medelevene.

5.4.2 Apekattene tar stor plass

Kaos er et nøkkelord som går igjen i både Sara, Beate og Tiril sin beskrivelse av apekattenes rolle i klasserommet i løpet av timen med parkour. Alle tre knytter kaos opp i mot sin opplevelse i siste del av timen når læreren fjernet alle begrensinger.

«Hvis de får litt frie tøyler tror jeg kanskje det kan være vanskelig å holde styr på alle.» - Sara

Sara beskriver at det ble ganske kaotisk når klassen hennes fikk frie tøyler i siste del av timen, spesielt i forhold til apekattene. Disse elevene var i følge Sara veldig aktiv, og tok mye plass. Selv om hun ikke nødvendigvis opplevde dette som et kjempeproblem, poengterte hun at det kunne opplevelse for noen som en negativ ting. På spørsmål om hva hun mener med noen, forklarer hun at læreren fort kan miste kontrollen. Samtidig som det kan bety at noen elever ikke får den samme muligheten til å prøve alt. Med andre ord beskriver Sara at apekattene er så aktive at det påvirker andre elever aktivitetsnivå, ved at de tar så stor plass gjennom sin aktivitet at det ikke er plass igjen. Dette kan sammenlignes med en klasseromsundervisning når en elev prater mye eller ofte får ordet, så går dette på bekostning av andre elevers mulighet for å komme til ordet.

«De ble kaos på slutten når alle kunne løpe fritt.» - Beate

Beate forklarer at timen med parkour fungerte veldig fint helt frem til siste del, når læreren sa at alle kunne få prøve stasjonene de selv ville. Da ble det bare kaos. På spørsmål om hva hun trodde skyldtes kaoset sier hun at noen elever ble veldig voldsomme. For Beate gikk dette i noen grad utover hennes bevegelsesmuligheter, til tross for at hun tidligere har forklart at aktiviteten parkour ga henne en opplevelse av flere bevegelsesmuligheter fordi hun var redd for å få slengkommentarer fordi hun gjør noe feil.

Selv om Beate ikke opplevde apekattene som et kjempeproblem, antyder hun et behov for at de urolige elevene behøver noen rammer i kroppsovingsundervisningen for at de ikke skal ødelegge for andre elever. Hun bruker første del av timen som eksempel, hvor hun sier at flere elever kunne være i aktivitet samtidig på grunn av at de måtte forholde seg til sin stasjon. Når alt ble fritt, så samlet det seg alt for mange elever ved de samme stasjonene.

«Jeg synes det var gøy, men læreren burde hatt øynene åpen. Det var mye kaos. Folk snek i køa og gjorde som de selv ville.» - Tiril

Tiril deler det samme synet på apekattene som Beate. Timen med parkour fungerte veldig fint helt frem til slutten når alle kunne gå hvor de ville, da ble det bare kaos i følge Tiril. Hun legger noe av skylden på læreren, som hun mener ikke hadde kontroll. Jeg tror den faktiske problemfaktoren som Tiril trekker frem ligger i rammebetingelsene for elevene, fordi friheten ved å fjerne alle begrensningene står i sterk sammenheng med et økende aktivitetsnivå hos apekattene i klassen. Det vil si at noen elever kan oppleve frie rammer som begrensende for deres egen plass i klasserommet, fordi noen elever utnytter denne friheten i større grad slik som apekattene.

«I refleksjonen sa noen av det var gøy og at de var i aktivitet hele tiden. Dette følte ikke jeg, fordi jeg fikk ikke gjort noe.» - Tiril

Selv om Tiril omtaler sin opplevelse som noe bevegelsesbegrenset på grunn at plassen apekattene tok, hadde Lars en positiv opplevelse av samme fenomen.

Lars forteller at hans bevegelsesmuligheter fikk en positiv forsterkning gjennom hvordan apekattene ofte viste frem ferdigheter, som han deretter forsøkte å kopiere. Selv om kopieringen hans ikke alltid var like vellykket, forklarer Lars at det er veldig motiverende å se på andre elever sine ferdigheter.

Å se andre elever ga Lars økt følelse av elevmedvirkning i undervisningen, og beskriver som er mer realistisk sammenligningsbilde for hans del. Hvis en elev gjør feil, så er det ikke like farlig å gjøre feil selv. Lars forklarte i sin intervju samtale at apekattene tiltrakk seg mye

oppmerksomhet fordi det som oftest var de som gjorde triks på de ulike stasjonene. Dette opplevde likevel Lars som positivt, fordi han mener at det er mer realistisk å sammenligne egne ferdigheter med andre elever i stedet for ferdighetene til en voksen lærer. Han uttrykte også noe misnøye ved at læreren ikke brukte apekattene til å vise frem basisteknikkene. Mange av elevene som vanligvis gjør mye dumme ting er også veldig flinke til å gjøre triks og unormale bevegelser. Det Lars forsøker å formidle er at apekattene innehar et bevegelsespotensial som kan være en god ressurs for læreren, samtidig som han opplever det mer motiverende å se på jevnaldrende elever sine ferdigheter når han skal lære noe nytt. Dette gir han økt følelse av en realistisk målsetning, selv om han også er tydelig på at han selv ikke vil greie alt som apekattene klarer.

5.4.3 Drøfting: Behovet for en kroppsøvingsarena til apekattene

Det er ikke alltid at kroppsøvingsarenaen klarer å treffe alle elevene samtidig, og i følge tidligere forskning er kroppsøvfaget i stor grad på noen elevers premisser. Maskulinitet som preger kroppsøvfaget gir fortrinn til noen elever, spesielt gutter og funksjonsfriske elever. Mens mange jenter og elever med funksjonsnedsettelse blir stående igjen på andre siden som de store taperne i faget (moen et al., 2018; Kirk, 2005; Fagrell et al., 2012; Tangen & Nordahl, 2019).

Apekattene som informantene trekker frem i dette forskningsprosjektet tilhører ikke nødvendigvis den ene eller den andre siden, men omfatter en elevgruppe som informantene mine beskriver som en form for tapere i faget i likhet med jenter og elever med funksjonsnedsettelse. Fellesnevneren for alle er at ferdighetene deres ikke får anerkjennelse i faget, og bidrar til en urettferdig forutsetning for å kunne lykkes. Derfor mener flere av informantene i dette forskningsprosjektet at de opplevde denne aktiviteten som en positiv anerkjennelse for elever de opplever normalt faller ut av timen.

«På en annen side hvis man har litt mye energi og ikke helt greier å følge med, så er det veldig fint å få lov til å prøve litt selv der alt er riktig.» - Sara

Sara som i utgangspunkt opplevde undervisning uten tydelige rammer som veldig befriende og trekker frem hennes opplevelse av de samme elevene hun omtaler som apekatter. Slik informantene tidligere har omtalt kroppsøving på ungdomsskolen som organisert, tydelig innhold og en lærer som stiller krav, så mener Sara at noen elever ikke klarer å tilpasse seg godt nok. Hun tror at disse elevene vil ha veldig godt av å noen ganger få friere rammer, slik

at de kan få utløp for sin bevegelseskompetanse til tross for at den ikke samsvarer med forventet bevegelseskompetanse i typiske idrettsaktiviteter. Litt utradisjonell kroppsøving som hun selv kaller det, vil kunne anerkjenne kompetanse hos elever som ikke er flink i tradisjonell kroppsøving. Lars fortalte i sin opplevelse av apekattene om hvordan han selv lot seg inspirere av de kreative bevegelsene. Kanskje finnes det en lite utnyttet ressurs hos elever som normalt sett skaper problematikk i undervisningen? Dette mener i alle fall Sara og Lars når de får oppfølgingsspørsmål i forhold til hva de tror apekattene kan bidra med i kroppsøvingfaget.

«Det er mange raringer i klassen min, så jeg tror det er fint at dem får lov til å oppleve av de får til noe.» - Kristine

På spørsmål om hva Kristine legger i raringer, forklarer hun at det er elever som havner på yttersiden av normalen. Altså elever i begge endepunktene, som hun enten opplever motorisk svake eller i overkant akrobatisk anlagt. Fellesnevneren til Kristine er at raringene, eller apekattene som vi bruker i dette temaet, ikke innehar bevegelseskompetansen som forventes i de mest vanlige ballspillene som for eksempel fotball, volleyball og håndball. Hun mener derfor at aktiviteter som parkour kan bidra til at de opplever mestring, fordi aktiviteten passer bedre til deres bevegelseskompetanse.

5.5 Fremtidens kroppsøving: Hvordan ser elevene selv for seg at alternative bevegelsesaktiviteter vil passe inn i faget?

Helt til slutt i alle intervjusamtalene fikk alle informantene lest opp definisjonen av alternative bevegelsesaktiviteter slik den står nedfelt i veiledningsdokumentet til læreplan i kroppsøving.

«Alternativ bevegelsesaktiviteter er en avspeiling av et mangfold av bevegelsesidealer som preger dagens barne- og ungdomskultur, og står i kontrast til bevegelsesidealer i tradisjonell idrett» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 27).

For samtlige av de informantene som deltok var utfordrende å forstå alle fremmedordene i definisjonen. For å unngå at noe forble uklart fikk samtlige seks informanter også en begrepsredegjørelse. Alle seks informantene fikk den samme begrepsredegjørelsen av følgende ord; *avspeiling, bevegelsesideal, ungdomskultur, kontrast og tradisjonell idrett*. *Avspeiling* betyr at noe er det samme som noe annet. Dette ble eksemplifisert gjennom å se på et speil, der du ser et bilde av deg selv. I kroppsøving vil kan det for eksempel være at læreren viser noe, også gjør elevene det samme. Det er en avspeiling. *Bevegelsesideal* er når bevegelsen er ideell i forhold til det som er ønsket. Eksemplet som ble bruk for informanten

er hvis det undervises i fotball, så er det noen bevegelser som er ideelle for fotballen. For eksempel ulike typer teknikker, raske endringer i tempo og løpsretning. Summen av alle disse utgjør et bevegelsesideal i fotball.

Ungdomskultur handler om det sosiale spillet mellom ungdommer, og hva ungdommen til en hver tid anerkjenner. Som eksempel brukte jeg foreldrene til informantene, og fortalte at de hadde andre interesser når de var ung til sammenlikning med de interessene du har nå. Det som bestemmer hvilke interesser som gjelder blant ungdom, bestemmes av ungdommen selv. Dette kalles for ungdomskultur.

Kontrast betyr en motsetning. Elevene fikk presenter eksempelet med svart og hvit, som to kontraster til hverandre.

Tradisjonell idrett. Her fikk elevene spørsmål om hva de selv legger i begrepet. De fleste av informantene nevner typiske ballspill som fotball, håndball og volleyball. Dette bekreftes som tradisjonelle idretter, men i tillegg får elevene forklart at en tradisjonell idrett ikke er samme idrett i Norge og for eksempel Bangladesh. I Norge har vi typiske vinteridretter som langrenn, alpint og hopp i tillegg til fotball, håndball og volleyball. Mens i Bangladesh for eksempel har de lite av vinteridretter og en nasjonalidrett som heter Kabaddi (Isam, 2017).

Etter at den enkelte informant hadde fått presentert definisjonen og gjennomgått en begrepsredegjørelse av fremmedordene fikk de selv muligheten til å gi en prediksjon på hvordan de ser for seg at fremtidens kroppsøvingsfag vil kunne bli hvis alternative bevegelsesaktiviteter får større plass i kroppsøving. I neste avsnitt vil jeg presentere informantene hver for seg, og deres tanker om et fremtidig kroppsøvingsfag hvor alternative bevegelsesaktiviteter får større plass. Til slutt vil jeg diskutere elevenes besvarelser og forsøke å oppsummere hvordan kroppsøvingsfaget kan se ut i fremtiden hvis alternative bevegelsesaktiviteter får større plass enn de gjør i dagens kroppsøvingsfag

5.5.1 Elevenes tanker om et fremtidig kroppsøvningsfag med alternative bevegelsesaktiviteter

I dette avsnittet kommer jeg til å presentere hvordan elevene ser for seg at fremtidens kroppsøvningsfag vil se ut hvis alternative bevegelsesaktiviteter får større plass. Informantenes besvarelsen er gjort ut i fra en definisjonsbeskrivelse som nevnt i forrige avsnitt og deres deltakelse i timen med parkour. Når jeg skal presentere informantenes besvareelser har jeg valgt å ta utgangspunkt i elevenes bakgrunn og slått sammen noen av informantene. Først vil jeg presentere Sara, Kristine og Tiril. Disse tre anser jeg som tre elever med bred og allsidig bevegelsesbakgrunn som jeg mener samsvarer fint med det kroppsøvningsfaget ønsker å formidle gjennom sitt formål (utdanningsdirektoratet, 2015a). Deretter kommer jeg til å presentere Lise og Beate sammen. Disse to anser jeg som to elever med spesialisert bevegelseskompetanse i sine respektive idretter, noe som kan skape konflikt med prinsippet i kroppsøving om allsidig bevegelseskompetanse. Til slutt vil jeg presentere Lars, som av to grunner presenteres alene. For det første er han eneste gutten i prosjektet og for det andre er han den eneste av de seks informantene som ikke er organisert i idrett på fritiden. Når alle informantene er presentert vil jeg avslutte temaet ved å diskutere besvarelsene opp i mot hvordan elevene selv ønsker at alternative bevegelsesaktiviteter skal inkluderes mer eller mindre i kroppsøvningsfaget i fremtiden.

5.5.2 Jentene med allsidig bevegelsesbakgrunn

Først vil jeg presentere hvordan Kristine ser for seg fremtidens kroppsøving. Kristine forteller at hun ofte opplever at noen elever faller utenfor i det hun omtaler som en normalt kroppsøvingstime. Disse elevene kaller hun apekatter, som nevnt i forrige tema. I følge henne er apekattene elever som enten har nedsatte motoriske ferdigheter eller i overkant mye energi og akrobatiske ferdigheter som ikke alltid passer inn i normal idrettsundervisning, som hun mener kroppsøving i stor grad preges av. For denne gruppen som ikke passer inn i det hun kaller normal idrettsundervisning, som hun opplever kroppsøvningsundervisningen ofte består av. For disse elevene mener hun at alternative bevegelsesaktiviteter kan bidra til at de vil kunne oppleve å få til mer, og føle mestring.

« Mer sånne aktiviteter tror jeg vil være bra i fremtiden, fordi det gjør at alle får lov til å oppleve at de får til noe. » - Kristine

På spørsmål om hun kunne tenke seg at kroppsøvningsinnholdet kun ble preget av alternative bevegelsesaktiviteter, svarer hun med en tvilende stemme. Kristine forteller at hun selv

mestret aktiviteten parkour, men sier at hun trives veldig godt i det hun omtaler som normale kroppøvingssituasjoner. Innholdet er kanskje ikke det som oppleves som det viktigste for Kristine, som selv sier at motivasjonen hennes bunner ut i egenverdien ved å være i fysisk aktivitet og ha det gøy. Alternative bevegelsesaktiviteter omtaler Kristine som gøy, men hun synes også om den tradisjonelle kroppøvingen. Kristines retter fokuset mot et behov for mer alternative bevegelsesaktiviteter fordi hun tror det vil kunne bidra til at flere opplever mestring, til tross dette er tanker som ikke tar utgangspunkt i hennes egen mestringsfølelse. På avsluttende spørsmål om hvor mye hun tenker at alternative bevegelsesaktiviteter eller utradisjonell kroppøving kunne erstattet den tradisjonelle kroppøvingen, sier hun kanskje en tredjedel. Men poengterer at det er viktig å beholde et variert innhold for at kroppøving skal fortsette å være like morsomt som hun opplever det i dag.

«Når flere synes det er morsomt, så blir det morsomt for alle.» - Kristine

Den neste informanten jeg vil presentere er Sara og hennes tanker om fremtidens kroppøving. I løpet av Sara sin intervju samtale fremkommer det at hun opplever aktivitetens innholdet i kroppøving som lite variert. I kroppøving trives hun med de fleste aktivitetene, men synes utrykker at det kan bli kjedelig når de har de samme aktivitetene om og om igjen.. Selv om det ikke fremkommer i analysene at motivasjonen hennes påvirkes negativt slik hun opplever aktivitetens innholdet, fremkommer det er utnyttet potensial for at motivasjonen hennes kan få positiv forsterkning gjennom aktivitetens innholdet. I motsetning til de seks andre informantene møtte Sara til intervju samtalen med en tydelig formening om at hun ønsker mer av de utypiske aktivitetene, som for eksempel alternative bevegelsesaktiviteter. Allerede før vi begynner å snakke om hvordan hun ser for seg fremtidens kroppøvingsslag sier hun:

«Jeg kunne tenke meg mer av de litt utradisjonelle aktivitetene. Eller, litt sånn som ikke er så typisk gym. For eksempel tennis, badminton, langrenn, slalåm eller klatring.» - Sara

Kroppøving er Sara sitt favorittfag og hun sier hun finner glede i alt de gjør. Men likevel ønsker hun noe mer. I forhold til timen med parkour beskriver hun den som befriende gjennom at hun og de andre elevene fikk bevegelsesfrihet til å gjøre ting på sin egen måte. Ingenting var riktig eller galt, noe hun opplevde som inspirerende til å ta utgangspunkt i egne forutsetninger hvis det var noen bevegelser hun opplevde som utfordrende. Dette beskriver hun med egne ord.

«jeg kunne gjøre ting på en kreativ-min-måte.» - Sara.

Sara forteller også at kroppsøving med alternative bevegelsesaktiviteter kan bidra til å gjøre det enklere for noen elever å mestre bevegelser ut i fra egne forutsetninger. Hun sier også at det finnes eksempler fra idretten hvor idrettsprofiler har videreutviklet og lykkes med egne teknikker.

«Jeg går jo på langrenn, å han Klæbo. Han har jo laget sin egen teknikk der han løper opp bakkene. Det er jo ikke sånn vi har lært å gå bakkene, der skal vi jo skli på skiene mens han bare løper.» - Sara

Sara poengterer et behov for at kroppsøvingen tilrettelegger for økt bevegelsesfrihet, som for eksempel i timen med parkour. På en annen side forteller at det noen ganger opplevdes som utfordrende eller vanskelig å finne på egne bevegelsesløsninger. Alternative bevegelsesaktiviteter har derfor i følge Sara både positive og negative sider ved seg. Hun forteller også at bevegelsesfriheten elevene fikk medførte en del kaos og tull, noe som kunne oppleves som ødeleggende for andre elever sier hun. På spørsmål om Sara kunne tenke seg å bytte ut den tradisjonelle kroppsøvingen med kun alternative bevegelsesaktiviteter responderer hun med en god del skepsis.

«Det tror jeg kanskje ikke ville vært så bra igjen, det må være en blanding.» - Sara

Som nevnt er kroppsøving allerede Sara sitt favorittfag, og responderer som nevnt med en skepsis til å endre faget fullstendig. For Sara er det like viktig å ivareta det tradisjonelle innholdet, men sier at mer variasjon i innholdet vil gjøre faget enda morsommere.

«Jeg tror gymtimene kan bli litt morsommere. Jeg synes jo allerede det er de morsomste timene, men før likte jo absolutt alle gym! Men nå er det mange som er sånn «åh, skal vi ha gym igjen», «gym er det kjedeligste faget». Og det er jo egentlig ingen grunn til det, og jeg tror det ville fungert bra.» - Sara

Til slutt ber jeg Sara om å spesifisere hva hun legger i en blanding, og hvor mye alternative bevegelsesaktiviteter hun kunne tenke seg inn i fremtidens kroppsøvingsfag for å gjøre det enda morsommere en hun opplever det i dag.

«35% utradisjonell 65% tradisjonell, litt mer tradisjonell enn utradisjonell. En god del utradisjonell, fordi da får alle noe av det de liker. Hvis vi bare har 10 temaer, så er det bare 10 elever som liker det vi holder på med. Så mer variasjon.» - Sara

Til slutt vil jeg presentere Tiril som den siste jenta jeg anser å ha en allsidig bevegelsesbakgrunn. Etter at Tiril fikk gjennomgått definisjon og begrepsredegjørelsen knyttet hun raskt en assosiasjon med en tidligere opplevelse på barneskolen. Det vil si at et Tiril forente en tidligere erfaring med sanseintrykket hun hadde fått gjennom parkour og redegjørelsen av hva alternative bevegelsesaktiviteter innebærer. Sammen dannet disse en forestilling av hvordan hun ser for seg alternative bevegelsesaktiviteter i fremtidens kroppsøving (Svartdal, 2018).

«Ja. Jeg husker i 7 klasse, da dro vi alle i slalåmbakken. Det var kjempegøy, og jeg tror kanskje det var den beste dagen på hele barneskolen.» - Tiril

Hennes oppfatning av alternative bevegelsesaktiviteter minnet henne altså om en aktivitetsdag på barneskolen, hvor alle elevene dro i alpinbakken å sto på ski. Aktiviteten beskrev hun som lek, hvor meningen kun var å ha det morsomt. Når Tiril deretter får spørsmål om hun tror kroppsøvingen burde bytte ut det tradisjonelle innholdet med alternative bevegelsesaktiviteter blir hun veldig usikker. Hun har allerede gjort seg opp en ganske sterk assosiasjon til vinteraktivitet, som for eksempel alpindagen på barneskolen.

«Om vi bare sto på slalåm hadde det sikkert vært gøy, men det er gøy å prøve ut litt nye ting også. Dans for eksempel. Jeg tenker kanskje om man hadde tatt en gang i måneden, eller annenhver måned. Bare litt. For det første er det veldig mange som hater å stå på ski og være ute. Også tror jeg ikke alle står på ski.» - Tiril

Jeg lar Tiril få beholde denne assosiasjonen en stund, før jeg ser meg nødt til å avbryte henne for å veileder henne tilbake på tanken om alle aktiviteter som tar bort de tradisjonelle idrettsaspektene som konkurranse, krav til bevegelsesferdigheter og riktig eller gal teknikk. Som eksempel nevner jeg for Tiril all undervisning som kan ligne på den hun opplevde i timen med parkour. Tiril forteller deretter at hun godt kunne tenkt seg slik undervisning en gang i måneden eller annen hver måned, men at det også er viktig for henne å bevare de tradisjonelle aktivitetene også. Når jeg spør henne om hvordan hun ser for seg at alternative bevegelsesaktiviteter kan bidra til kroppsøvingen i fremtiden forteller hun som sagt at det er viktig å beholde det tradisjonelle, men at en mulig løsning kunne vært å kombinere begge to.

«Åja. Det er sant. En ting jeg synes er gøy. Når vi har for eksempel håndball, som vi har med en annen klasse. Da kan vi ha noe på en side, også noe gøy på andre siden. Da kan vi ha det nesten hver gang.» - Tiril

Selv om Tiril selv har en ganske allsidig idrettslig bakgrunn har hun forståelse for at ikke alle elever har lik bakgrunn. Vi snakker om hvordan hun tror ulike elever opplever kroppsøvingens innholdet i dag og hvordan hun tror ulike elever vil oppleve kroppsøving

gjennom å øke innholdet med alternative bevegelsesaktiviteter til fordel for de typiske idrettsaktivitetene informantene tidligere har beskrevet. Tiril tror ikke elever som ikke er flinke i idrett alltid synes det like morsomt, for disse elevene kan alternative aktiviteter være bedre. I et forsøk på å bekrefte Tiril sin påstand forteller jeg henne om hvilke konsekvenser sosial sammenlikning i konkurranseaktiviteter kan ha for motivasjonen til elever som ikke er flinke. Konsekvensene kan være at eleven ikke føler seg like god som de andre, og derfor mister motivasjonen til å drive med den aktiviteten.

«Det kan jeg signere på. Jeg gikk på langrenn, og for hver sesong var det noen nye som slutten. Det var alltid de dårlige som slutta. Og tingen jeg har lagt merke til er at det er ikke vår feil, men trenerne som setter i gang det seriøse alt for tidlig. Jeg gråt alltid når jeg kom hjem. Jeg gikk så fort jeg kunne, men havnet sist og fikk beskjed om at jeg måtte gå raskere. Men jeg klarte ikke.» - Tiril

Tiril er derfor enig i at det kan være positivt å inkludere flere aktiviteter i kroppsøving som tar bort konkurranseaspektet, slik at elever ikke opplever at motivasjonen reduseres. Men samtidig er hun fortsatt tydelig på at hun selv ønsker å bevare noe av konkurranseaspektet.

«Dette tenker jeg på hver kroppsøvingstime, oh shit! Hun jenta der er jo bedre en nesten alle guttene. F.eks. i svømming så jeg at hun ene i klassen bare slo alle gutta.»
– Tiril

Tiril forteller til slutt at hun ofte opplever at guttene er best i kroppsøving. Men hun synes det er veldig morsomt de gangene en jente greier å slå en gutt. Hun tror kanskje at flere aktiviteter som legger til rette for at jenter skal kunne hevde seg mer vil bidra til et bedre kroppsøvingsfag. I likhet med at hun også tror noe mer alternative bevegelsesaktiviteter vil kunne gjøre at flere elever kan oppleve kroppsøvingen som gøy.

5.5.3 Jentene med spisset bevegelseskompetanse

Først vil jeg presentere Lise. Hun ga uttrykk for å ha det jeg vil anse som en spisset bevegelseskompetanse gjennom fotball. Dette er fordi hun selv sier at hun har prøvd flere ulike idretter, men valgte å satse på fotballen ganske tidlig. I forhold til de seks andre informantene har Lise en tydelig forventning til kroppsøvingsfaget, der hun ønsker å være i mest mulig fysisk aktivitet.

«Under kroppsøving så er det ikke Yoga jeg velger, det er mer fysisk aktivitet. Hvis det er valgfritt så går jeg heller å løper eller trener styrke.» -Lise

Timen med parkour falt ikke helt innenfor Lise sine forventninger til kroppsøvfingsfaget fordi det ble veldig mye utforskende aktivitet og mindre fysiske anstrengelser, som for eksempel løping. Lise sier likevel at hun ikke opplevde parkour som noe negativt.

«Jeg opplevde det ikke noe negativt, men er mange ting jeg synes er gøyere. Jeg synes fortsatt det er mye morsommere enn mye annet.» - Lise

Når Lise får spørsmål om hvilke aktiviteter hun synes er morsomst svarer hun hovedsakelig ballspill og stafetter. I følge seg selv sier hun at motivasjonen kommer gjennom det Kirk (2005) kaller konkurransedyktighet, altså gjennom konkurranse og det å vinne. Lise sier også at hun ikke synes lavterskels-aktiviteter er like gøy, for eksempel yoga og orientering. Orientering sier hun blant annet er en aktivitet hun opplever at både hun og flere av klassevenninne hennes misliker. Hun viser forståelse for at elevene skal lære noe i kroppsøving, men bruker argumentet at hun synes kroppsøving må fremstå som er mer positivt fag og at det krever at aktivitetensinnholdet må være noe elevene liker. Til tross for at Lise ikke nødvendigvis ville valgt parkour eller en lignende alternative bevegelsesaktivitet forteller hun at det ikke opplevdes negativt. På spørsmål om hvordan hun opplevde medelevene sine i timen forteller hun om en positiv opplevelse.

«Eh, jeg vet at de jeg var med. Jeg tror de synes det var greit i dag, men jeg tror ikke de har lyst å ha det for mye.» - Lise

For å underbygge Lise sitt argument om at kroppsøvingen bør fremstå som positivt ved aktiviteter som elevene liker, svarer hun at hun selv opplevde de fleste i klassen som positivt til parkour. Avslutningsvis får Lise spørsmål om hennes tanker knyttet til om alternative bevegelsesaktiviteter burde få plass i fremtidens kroppsøving. Lise som normalt har to timer kroppsøving i uken svarer at hun godt kunne tenkt seg en uke til i året, det vil si totalt fire timer i året. Kunne hun valgt selv der i mot, ville andre aktiviteter trumfet.

«Altså jeg kan godt ha det vi har nå, men jeg vil ikke ha det for lenge. Jeg kjenner at kanskje to uker holder. Men jeg skulle ønske det var med gym!» - Lise

Neste informant jeg vil presentere er Beate. Henne har jeg valgt å presentere sammen med Lise fordi hun har en spissere kompetanse enn de allsidige jentene, men ikke på samme måte som Lise. Beate har nemlig bakgrunn i fra individuelle idretter og har for så vidt allsidig bevegelsesbakgrunn fra flere ulike individuelle idretter, men ikke lagidretter. Jeg har derfor valgt å presentere henne her fordi hun representerer en viss motsetning til de typiske ballspillaktivitetene som informantene opplever at kroppsøvfingsfaget i stor grad preges av.

På spørsmål om hvordan hun tror kroppøvingen i fremtiden ville sett ut hvis det var større vekt på alternative bevegelsesaktiviteter som aktivitetsinnhold i undervisningen sier hun.

«Jeg tror det hadde vært veldig gøy i gymmen, og gjort sånne aktiviteter. For da tror jeg heller vi kunne spart konkurranseaktiviteter (Les; idrettsaktiviteter) på fritiden.» -

Beate

Beate sier at hun i stor grad motiveres av konkurranse, men foretrekker det sosiale aspektet ved aktivitet gjennom lek og moro. I kroppøving forteller hun at det ofte er et prestasjonsfokus i undervisningen, som forsterkes ytterligere gjennom blant annet konkurranse. Når elever ikke mestrer eller får til ting, så kommer det ofte slengkommentarer som gjør det utrivelig å delta, og i verste tilfellet skaper større motivasjon for å unngå undervisningen. Deci og Ryan (2000) kaller det amotivasjon når et mennesket ikke lengre har en intensjon om å utføre en bevegelsehandling. For å unngå at elevene utvikler amotivasjon mener derfor Beate at alternative bevegelsesaktiviteter uten konkurranse og prestasjonsfokus kan skape mer trivsel og glede, som er forutsetninger i følge henne for å få motivasjon. På spørsmålet der hun får lov til å si hvor mye de tradisjonelle konkurranseidrettene hun ville byttet ut med alternative bevegelsesaktiviteter svarer hun.

«Jeg tenker nesten 50%. Fordi hvis vi har halvparten av begge, så blir alle fornøyd. Også blir det mer variasjon. Da får vi ha både håndball, fotball også kan man ha litt yoga og sånne ting. Så 50%, eller kanskje 40%.» - Beate

Som vi ser kan altså Beate altså se for seg at alternative bevegelsesaktiviteter i mye større grad for en plass inn i kroppøvingfaget i fremtiden, noe som også samstemmer med besvarelsene til elevene i Moen et al. (2018) sin nasjonale kartleggingsundersøkelse.

5.5.4 Gutten med allsidig bevegelseskompetanse

Til slutt vil jeg presentere Lars. I dette forskningsprosjektet skiller han seg fra de andre informantene på særlig to områder, han er den eneste gutten og den eneste informanten som ikke har drevet organisert idrett etter barneskolen. David Kirk (2005) sine studier trekker frem to elev-typer, de som har idretten på fritiden og de som ikke har det. I hans studier påpekes viktigheten av tidlige gode bevegelseserfaringer hvis elevene skal utvikle livslang bevegelsesglede. For elever som er organisert i idretten påvirker ikke det vi gjør i kroppøving deres bevegelseserfaringer i like stor grad som hos elever som ikke er organisert i idretten på fritiden (David Krik, 2005, s. 248). Jeg ønsker ikke at Lars helt ukritisk skal representere elev-typene som ikke har bevegelseserfaringer utenfor skolen, ettersom han

tidligere har drevet organisert og fortsatt holder på uorganisert på fritiden. Likevel er han den informanten som kan avgi en besvarelse fra et perspektiv som ikke involverer deltagelse i organiserte idretter.

Etter at Lars fikk lest opp definisjon og gjennomgått en begrepsredegjørelse fikk han spørsmål om hva han tenker om slike aktiviteter i kroppsøvingsfaget.

«Jeg synes det høres veldig gøy ut. Jeg sammenligner det litt med slalåm når du hopper og sånt, og det har jeg gjort en del. Det liker jeg veldig godt.» - Lars

Som han selv sier, sammenligner han det med en aktivitet han allerede har gode erfaringer i fra. Han uttrykker en slags positivitet rundt konseptet ved alternative bevegelses aktiviteter, men sier at aktiviteten parkour ikke var like morsomt som for eksempel å trikse på ski. På spørsmål om han kunne tenke seg mer av slike aktiviteter sier han.

«Jeg føler at, vi har jo ikke hatt noe sånn her før. Jeg kunne godt ha hatt litt mer av det liksom. Det avhenger litt av at eleven er villig til å prøve, og det kan bli et problem hvis veldig mange ikke gidder eller vil prøve.» - Lars

Som nevnt under temaet sosial sammenligning sier Lars at gruppen hans ble en begrensning for å være i aktivitet, og på et hvis ble parkour derfor en kjepe i hjulet for Lars sine utfoldelsesmuligheter i kroppsøvingstimen. Siden Lars opplevde at timen med parkour ikke fungerte helt perfekt får han et oppfølgingsspørsmål, hvor jeg spør hvem han tror denne typen undervisning ikke ville fungert for.

«Ja kanskje elever som er litt redde for å både gjøre feil og skade seg. For eksempel når vi skulle hoppe ned fra den stolen og rulle, så hvis du gjør helt feil så kan det ende helt ille. Hvis man liksom er redd for det hele tiden, så kan de hende man ikke tørr å gjøre noen ting.» - Lars

Lars forteller at han opplevde parkour som en risikoaktivitet. Han tror derfor ikke at denne typen aktivitet ville passet for elever som er utrygge på egne ferdigheter. Før jeg avslutter intervjusamtalen med Lars forklarer jeg at alternative idretter oppsto på 1960-tallet og var ofte forbundet med risiko, for eksempel triksing med ski som han selv nevnte innledningsvis (Rinehart & Sydnor, 2003, s.3). Videre forklarer jeg Lars at alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøving ikke må innebære høy risiko, fordi bakgrunnen denne typen aktiviteter stammer i fra å utforske og utfordre den etablerte idretten gjennom lek og moro. Jeg brukte et eksempel fra en aktivitet han selv har nevnt, slalåm. Der kan graden av risiko tilpasses etter egne forutsetninger, fra å kjøre i slake bakker til å hoppe i trikseparken. Jeg nevner også noen mindre kjente lagaktiviteter som kan brukes i kroppsøving. For eksempel aktivitetene kin-ball, Tchoukball eller frisbee ultimate, som alle innebærer minimal risiko gjennom at det er

begrenset fysisk aktivitet mellom deltakerne samtidig som aktiviteten er å regne alternativ fordi den står i kontrast til den etablerte idretten. Med dette friskt i minne får Lars et avsluttende spørsmål der jeg ønsker svar på om han kunne tenke seg å bytte ut den tradisjonelle kroppsøvningsundervisningen med alternative bevegelsesaktiviteter.

«Jeg tenker kanskje ikke å bytte ut helt, men. Ehh. Det blir liksom en tilleggs-greie i tillegg til alt det andre vi allerede har. Så kanskje sånn ¼-del tror jeg. Sånn at man har nok til å få prøvd det en del gjennom året. Men det..» - Lars

5.5.5 Drøfting: hvordan ser elevene for seg fremtidig kroppsøving?

I følge elevene i dette forskningsprosjektet ser de for seg at kroppsøvningsfaget kan bli både morsommere, redusere amotivasjon og bidra til at flere elever kan få oppleve mestring hvis alternative bevegelsesaktiviteter får større plass i kroppsøving. Samtidig forteller flere av elevene at de trives veldig godt i kroppsøving nå og at de er redde for å miste både de tradisjonelle idrettsaktivitetene og konkurranseaspektet. I følge elevene er kroppsøvningsfaget allerede det morsomste faget, og det er viktig å ta vare på det som fungerer forteller Tiril og Kristine.

I den nasjonale kartleggingsundersøkelsen av kroppsøvningsfaget svarer nesten halvparten av elevene som deltok at de ønsker alternative bevegelsesaktiviteter av og til eller ofte (Moen et al, 2018, s. 45). Elevene i dette forskningsprosjektet svarer at de kunne tenke seg slike aktiviteter av og til, fra Lise som sier hun ønsker det en gang hvert semester til Beate som kunne tenke seg at halvparten av tiden gikk til alternative bevegelsesaktiviteter. De fire andre elevene sier at de kunne tenke seg cirka en tredjedel av undervisningstiden til alternative bevegelsesaktiviteter. Vi ser altså at avviket mellom elevene i dette prosjektet, som avgir sin besvarelse med bakgrunn i en praktisk time (parkour) og teoretisk beskrivelse (intervjusamtalen), og elevene i den kvantitative spørreundersøkelsen (Moen et al, 2018) ikke er så stor.

Elevene i dette forskningsprosjektet oppgir at de tror det er flere positive sider ved å bruke alternative bevegelsesaktiviteter som undervisningsaktivitet i kroppsøving. For det første trekkes det frem at elever som ikke driver med idrett kan få muligheten til å oppleve mestring. For det andre argumenterer elevene med at hvis flere liker det vi driver med i kroppsøving så blir det morsommere for alle. Säfvenbom et al. (2014) forteller at en stor andel av elevene

liker kroppsøving, men at det er et avvik mellom hva elevene ønsker i faget og hva de opplever. I følge Tangen og Nordahl (2019) finnes det også indikasjoner på at kroppsøving ikke treffer alle slik det presenteres i dag. Moen et al. (2018) peker på at alternative bevegelsesaktiviteter kan være veien å gå for å utjevne disse avvikene, noe også elevene i dette forskningsprosjektet er enige i. Selv om det er vanskelig å kunne gi en konklusjon, ser vi tydelig at faget har et behov for mer alternative bevegelsesaktiviteter hvis det skal nå målet om livslang bevegelsesglede hos flere enn det gjør i dag.

Men på en annen side treffer allerede faget veldig mange elever, inkludert alle elevene som deltok i dette forskningsprosjektet. På spørsmål om hvordan elevene i dette forskningsprosjektet tror kroppsøvingfaget blir i fremtiden hvis alternative bevegelsesaktiviteter så uttrykte fem av seks elever en bekymring i forhold til at de ønsker å beholde de tradisjonelle idrettene. Derfor tror jeg ikke slike aktiviteter helt ukritisk kan erstatte den nåværende praksisen i kroppsøvingfaget som mange elever oppgir at de trives med. Selv om elevene antyder at hvis flere synes kroppsøving er morsomt så blir det også morsommere for alle.

De elevene jeg anser med størst grad av allsidig bevegelsesbakgrunn, Lars, Kristine, Sara og Tiril, oppgir at de ønsker alternative bevegelsesaktiviteter omtrent like ofte med omtrent en fjerde-, eller tredjedel av undervisningstiden. Imens de to jentene, Lise og Beate, som i størst grad har med seg en tilspisset bevegelseskompetanse representerer ytterpunktene i dette forskningsprosjektet, med henholdsvis et ønske om å ha alternative bevegelsesaktiviteter en gang i semesteret og halvparten av undervisningstiden. Dette kan være en indikasjon på at elever med allsidig bevegelsesbakgrunn vil trives i kroppsøving hvis det blir mindre tradisjonell idrettsundervisning, mens motivasjonen hos elever der bevegelseskompetansen i mindre grad er allsidig kan variere veldig. Jeg tror dette er et fenomen som kan forklares med Deci og Ryan (2000) som sier at vi mennesker har et behov for å føle både kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse eller medbestemmelse.

Et kroppsøvingfag som preges av mye idrett vil ikke danne et godt grunnlag for gode bevegelsesopplevelser hos alle i følge David Kirk (2005). I Lise sitt eksempel oppgir hun at hun føler både kompetanse og selvbestemmelse når kroppsøvingen er fysisk anstrengende eller når de spiller fotball. Med utgangspunkt i Deci og Ryan sin selvbestemmelsesteori (1985) tror jeg Lise kanskje er redd for å miste denne følelsen, fordi hennes motivasjon

påvirkes positivt når hun får tilfredsstilt de psykologiske behovene slik hun selv forklarer at hun får i noe av de tradisjonelle idrettene. Beate på sin side opplever ikke at hennes individuelle idrettsbakgrunn får riktig anerkjennelse, og da tror jeg en naturlig reaksjon på dette er at hun trives bedre når prestasjons- og ferdighetskravene utjevnes slik hun opplevde det i timen med parkour. Uansett hvilken dreining kroppsøving tar i fremtiden ønsker elevene i dette forskningsprosjektet å bevare de tradisjonelle idrettene og konkurranse i kroppsøvingsundervisningen, samtidig som de også ønsker mer variasjon gjennom blant annet alternative bevegelsesaktiviteter enn de opplever i dag.

6.0 Avslutning

Avslutningsvis i dette forskningsprosjektet vil jeg oppsummere med en avsluttende diskusjon. Her vil jeg trekke frem hovedpoengene fra de fire temaene som ble presentert i forrige kapittel og diskutere de opp i mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Til slutt vil jeg oppsummere resultatene fra diskusjonen og peke ut veien for videre forskning.

6.1 Et kroppsøvingsfag hvor flere opplever mestring

I dette forskningsprosjektet forteller ungdomsskoleelevene at de opplevde aktivitetsinnholdet i kroppsøving på barneskolen i form av mye lek og moro, som også var forbundet med begrepet gøy i deres beskrivelser. I tillegg beskrev elevene at undervisningen i stor grad la opp til at elevene selv fikk bestemme innholdet. Det var spesielt guttenes interesser som oftest ble ivaretatt mente flere av elevene. Dette samsvarer med Krik (2005) sine forskningsfunn om at guttenes interesser ivaretas i større grad enn jentenes interesser i kroppsøving. Alle de seks elevene som deltok i forskningsprosjektet beskriver et tydelig skille i deres opplevelse av kroppsøvingsinnholdet i overgangen fra barne- til ungdomsskolen. Dette forklarer de med at kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen fremstår mye mer planlagt og organisert, samtidig som at læreren har tydeligere forventninger i elevene. Både Sara og Beate beskriver i sine intervju samtaler at aktivitetsinnholdet i kroppsøving på ungdomsskolen innebærer det de kaller «basic gym» eller «tradisjonell kroppsøving». Med dette mener de at kroppsøvingsfaget legger stor vekt på ballspillaktiviteter og lagsport, men underviser i aktivitetsbolker med samme aktivitet over to-tre ukers perioder som gjør at elevene opplever at det er lite variasjon av undervisningsaktiviteter. At ungdomsskolelæreren tar kontroll over valget av undervisningsaktiviteter tolker jeg på ett vis som et steg i riktig retning mot kroppsøvingens formål om å inspirere alle elevene til livslang bevegelsesglede (utdanningsdirektoratet, 2015b) fordi vi unngår at kun noen få elevers interesser ivaretas, for eksempel fotballguttene fra barneskolen som kun ønsket fotball. På en annen side synes jeg det er bekymringsverdig hvordan elevene i dette forskningsprosjektet forklarer at de opplever mindre selvbestemmelse i valg av undervisningsaktiviteter på ungdomsskolen, noe som i følge selvbestemmelsesteorien (1985) vil bidra til å svekke elevens indre motiverte atferd. Som vi ser og i følge forskningen har elever ulike forutsetninger for å lykkes i kroppsøvingsfaget slik det presenteres i dag.

Derfor stilte jeg forskningsspørsmålet; *Kan alternative bevegelsesaktiviteter danne et bedre grunnlag for at flere ungdomsskoleelever kan oppleve mestring i kroppsøving?* For å svare på dette har forskningsprosjektet tatt utgangspunkt i elever som har deltatt i en undervisningstime med parkour. Deretter har elevene fått spørsmål med utgangspunkt i undervisningen. Analysefunnene viser at elevene responderte ulike i sine opplevelser av undervisningstimen med parkour. Det som gikk igjen hos alle de seks informantene var at sosial sammenligning i stor grad påvirket elevenes opplevelse av muligheter og begrensninger for å være i aktivitet, i tillegg til at fem av informantene opplevde at elever som normalt ikke besitter typiske idrettsferdigheter fikk muligheten til å vise seg frem. Grunnen til dette var at undervisningen i stor grad la til rette for bevegelsesfrihet. Noen elever ble i intervju samtalen omtalt som apekatter (se kapittel 5.4), disse dro stor nytte av bevegelsesfriheten gjennom at de kunne gjøre kule triks og finne opp kreative bevegelsesløsninger for å komme seg forbi hindret på de ulike stasjonene. Moen et al. (2018) peker på elever med kompetanse innenfor alternative bevegelsesaktiviteter er en mulig uutnyttet ressurs i kroppsøving. Flere av informantene fortalte at de lot seg inspirere av «apekattene». Altså elevene med bevegelseskompetanse utenom de typiske idrettsferdighetene som kreves i for eksempel fotball og håndball. Det at «apekattene» ble en inspirasjonskilde viser kanskje at Moen et al. (2018) har rett i sine antydninger om en uutnyttet ressurs i elever med kompetanse i alternative bevegelsesaktiviteter. Uavhengig om disse elevene er en viktig ressurs i kroppsøving eller ikke, peker mine forskningsfunn på at alternative bevegelsesaktiviteter (v/parkour) er et steg i riktig retning for at flere elever skal få anerkjennelse for sin bevegelseskompetanse i kroppsøving. Deci og Ryan (2000) fremhever viktigheten av å få anerkjennelse for kompetanse gjennom at vi mennesker har et psykologisk behov for å føle oss kompetent, noe som forsterker den indre motiverte atferden i en aktivitet. Hvis vi ser videre i dette forskningsprosjektet oppgir flere av informantene at apekattene også deltok aktivt i refleksjonen, noe som kan tyde på et positivt engasjement hos disse elevene selv om dette ikke har vært fokus for undersøkelsen.

Det er tydelig at forutsetningene for å oppleve mestring vil endre seg ved at annen bevegelseskompetanse vil komme til syne i alternative bevegelsesaktiviteter, men *hvilke konsekvenser medfører det for elevens motivasjon hvis kroppsøving faget implementerer alternative bevegelsesaktiviteter til fordel for tradisjonelle idrettsaktiviteter?* I tillegg til å danne nye forutsetninger for å få anerkjennelse for sin bevegelseskompetanse trekker også informantene frem et annet aspekt ved deres opplevelse av undervisningen med parkour. Flere

av elevene opplevde parkour som en befriende aktivitet gjennom økt grad av bevegelsesfrihet og mindre prestasjonsfokus. Beate opplevde blant annet at forekomsten av negative slengkommentarer ble ikke eksisterende mens Sara og Kristine blant annet opplevde det som motiverende å kunne utforske selv i stedet for at det var et fasitsvar, for eksempel man utfører skøyteteknikk i langrenn. Det er åpenbart at alternative bevegelsesaktiviteter vil fremstå som et positivt tilskudd i fremtidens kroppsøvingsfag så lenge formålet er at flest mulig skal kunne bli inspirert til livslang bevegelsesglede, fordi det i følge elevene i dette forskningsprosjektet åpner muligheter for at elever som ikke er flinke i sport kan få muligheten til å oppleve mestring. Der i mot opplyser nesten alle informantene av de trives veldig godt i kroppsøving og med idrettsaktiviteter. Lise forteller at hun lar seg motivere av konkurranse, mens Lars forteller at han synes det er motiverende når han lærer noe i idretter. Derfor fremkommer det tydelig i mine analyser at en forutsetning for å implementere alternative bevegelsesaktiviteter er at de tradisjonelle idrettene må ivaretas i best mulig grad. En konsekvens av å erstatte de tradisjonelle idrettsaktivitetene med alternative bevegelsesaktiviteter er at interessene til de som er flinke i idrett eller motiveres av idrett og konkurranse ikke vil bli ivaretatt. En annen konsekvens er at flere elever vil kunne oppleve mestring og at elever med idrettskompetanse vil klare å tilpasse seg slik at de også mestrer de alternative bevegelsesaktivitetene, således vil både flere elever oppleve mestring. Sistnevnte er kun hypotetisk, så fremst de alternative bevegelsesaktivitetene klarer å utfordrer elevens kompetanse uten at aktiviteten oppleves som kjedelig.

Til slutt fikk elevene selv spørsmål om hvordan de ser for seg *et fremtidig kroppsøvingsfag hvis alternative bevegelsesaktiviteter får større plass?* Her ytrer informantene et tydelig ønske om at de tradisjonelle lag- og konkurranseidrettene må bevares samtidig som er ønskelig med mer alternative bevegelsesaktiviteter, men ikke noe mer en cirka en tredjedel av undervisningstiden. I følge elevene er det kanskje ikke alltid hvilken aktivitet som er viktig, men at kroppsøvingsinnholdet tilbyr større variasjon slik at flere kan få muligheten til å oppleve mestring og få anerkjennelse for sin bevegelseskompetanse.

6.2 Hvis alternative bevegelsesaktiviteter får større plass i kroppsøving

Først og fremst er det vanskelig å kunne trekke en konklusjon om hvor vidt alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøving vil bidra til at flere elever utvikler livslang bevegelsesglede, men indikasjoner fra forskningsfunnene mine viser timen med parkour bidro til at elevene opplevde bevegelsesmuligheter og fikk anerkjennelse for bevegelseskompetanse

de normalt sett ikke opplever å få i kroppsøvningsfaget. Indikasjoner viser også at elevene opplevde kroppsøvningsundervisningen med parkour som en ny arena for elever som ikke er flinke i sport til å kunne ha muligheten for å føle mestring.

Hvis alternative bevegelsesaktiviteter skal få større plass i kroppsøvningsfaget vil det i følge ungdomsskoleelevene i dette forskningsprosjektet under en forutsetning, at de alternative bevegelsesaktivitetene ikke tar over for de tradisjonelle idrettsaktivitetene og kroppsøvningsfaget slik det fremstår i dag. Det fremkommer også et behov for en tydelig kroppsøvningslærer, hvis ikke kan konsekvensene av en aktivitet som parkour føre til innaktivitet hos elevene hvis de tildeles for mye bevegelsesfrihet og for lite instruksjon.

I tillegg ser jeg antydninger til at sosial sammenligning kan slå forskjellig ut på elevens indre motivasjon for bevegelse, både i idrettsaktiviteter (prestasjonssammenligning) og alternative bevegelsesaktiviteter (ferdighetssammenligning). Det er altså ingen indikasjoner i dette forskningsprosjektet på at elevenes ulike forutsetninger utjevnes i en aktivitet som parkour, derimot skaper det anerkjennelse for bevegelseskompetanse utover idrettsferdigheter. Basert på forskningsfunnene i dette forskningsprosjektet handler det først og fremst om at kroppsøvningsfaget må tilrettelegge for økt variasjon av aktivitetens innholdet. Alternative bevegelsesaktiviteter må ha en plass hvis kroppsøvningsfaget skal nå formålet om at alle elevene skal utvikle livslang bevegelsesglede (utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette innebærer ikke at alternative bevegelsesaktiviteter skal overta for de tradisjonelle idrettsaktivitetene, men må få en betydelig større plass i faget.

6.3 Veien for videre forskning

I dette forskningsprosjektet baserer jeg resultatene seg på en kvalitativ undersøkelse av elever med utgangspunkt i at de har minst en erfaring med en alternativ bevegelsesaktivitet, som i dette tilfellet var gjennom aktiviteten parkour. Den vitenskapelige kunnskapen hevder å være generaliserbar, noe jeg vil ha vanskeligheter med å forsvare på bakgrunn at et forskningsprosjekt som baseres på en singularer-case (timen med parkour). Hvis vi skal generalisere kvalitativ forskning handler det derimot ikke om å forsøke å generalisere datafunnene i en global skala, men vi må se om kunnskapen som produseres i en spesifikk intervju situasjon kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 290).

Med utgangspunkt i indikasjoner fra dette forskningsprosjektet om at alternative bevegelsesaktiviteter kan åpne opp for at kroppsøvfaget kan bidra til å legge til rette for at flere elever vil kunne få gode bevegelsesopplevelser og oppleve mestring, er det behov for å gjøre flere undersøkelser på andre typer alternative bevegelsesaktiviteter som aktivitetssinnhold i kroppsøving. Det vil også være et behov for å gjøre en studie over lengre tid mer flere ulike alternative bevegelsesaktiviteter for å kunne gi et bedre svar på hvilken effekt disse typen aktiviteter har på elevers trivsel, mestringsopplevelse og indre motivasjon for å være i bevegelse.

Indikasjoner i dette forskningsprosjektet antyder også at de største variablene i elevers opplevde motivasjon ligger hos elever med tilspisset bevegelsesbakgrunn til fordel for en allsidig bevegelsesbakgrunn. Derfor vil det være nødvendig i videre forskning å undersøke elever som har mindre allsidig bevegelsesbakgrunn eller som ikke er organisert i idrett på fritiden. Elevene i dette forskningsprosjektet uttrykker også at kroppsøving i stor grad preges av typiske idrettsaktiviteter, ofte lag- og ballspillaktiviteter som fotball og håndball. Dette gjør at elever uten den typiske idrettskompetansen, som i håndball og fotball, ikke får anerkjennelse. Derfor vil det være nødvendig å undersøke hvordan elever med uten den typiske idrettskompetansen opplever kroppsøving hvis alternative bevegelsesaktiviteter får større plass, for eksempel elever som er flinke i golf, svømming eller vektløftning.

Litteraturliste

- Abercrombie, N., Hill, S. & Turner, B. S. (1984). *The Penguin Dictionary of Sociology*. Harmondsworth: Penguin, ISBN: 13:978-0-141-01375-6 10:0-141-01375-3
- Bahus, M. K. (2019, 21. Februar) Selvbestemmelsesrett. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/selvbestemmelsesrett>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, 3:2, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Breivik, G. (2002). Ekstrem sport og risikotaking som sosiologisk og samfunnsvitenskapelig fenomen. I Seippel, Ø. (red.) *Idrettens bevegelser* (s. 154-179). Oslo: Novus Forlag.
- Carey, A. (2014, 15. April). From Harry Potter to Sydney schools, Quidditch had become a real competitive sport. *The Daily Telegraph*. Hentet fra <https://www.dailytelegraph.com.au/newslocal/inner-west/from-harry-potter-to-sydney-schools-quidditch-has-become-a-real-competitive-sport/news-story/a547c650715581e3a35d34b4f3ff34aa>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M., (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642-650, 73(5), 642–650. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642>

Deci, E. L. & Ryan, R. M., (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M., (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26:3-4, 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>

Eikeland, O. (2017). Aristotelisk aksjonsforankring. I Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H. & Stjernestrøm (red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (133-164). Cappelen Damm: Ås, Oslo, Stavanger, Drammen, Trondheim & Tromsø.

Flyvberg, B. (2010). Fem misforståelser om casestudiet. I Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (Utg. 2, 463-489). København: Hans Reitzel Forlag.

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

Hoffmann, T. (2013, 22. September). Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til?. Hentet fra <https://forskning.no/sosiologi/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til/610839>

Isam, M. (2017, 18. August). Kabaddi is Bangladesh's national sport but you'd never have guessed. Hentet 04.04.2020 fra https://www.espn.com/kabaddi/story/_/id/20376030/kabaddi-bangladesh-national-sport-never-guessed

Jessen, R. S. (2019). Mannsforskning. *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/mannsforskning>

Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239255.

<https://doi.org/10.1177%2F1356336X05056649>

Klemp, T. (2014, 28. Januar) Refleksjon – Hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis?. Hentet fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/refleksjon--hva-er-det-og-hvilken-betydning-har-den-i-utdanning-til-profesjonell-larerpraksis/>

Kolbeinsen, L. S. (2016). *"Det viktigste er jo hvordan du presterer i gymmen"*.

(Mastergradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvikstad, I & Vinje, E. E. (2019). Yoga, skateboard og rumpeldunk – alternative aktiviteter i kroppsøving. I Vinje, E. E. & Skrede, J. (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 73-95).

Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Lillemyr, O. F. (2007) *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Løtveit, K. I. (2013). *Selvbestemmelsesteori i kroppsøving. Motivasjon for kroppsøving i videregående skole*. (Mastergradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.

Marzano, R. & Simms, J. A. (2014). *Questioning sequences in the classroom*. Bloomington, IN: Marzano Research Laboratory. ISBN: 978-0-9858902-6-1

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)*.

(Oppdragsrapport nr. 1 – 2018). Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Personopplysningsloven. (2018). Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven) (LOV-2018-06-15-38) Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>

Rienecker, L. Jørgensen, P.S. & Skov, S. (2013) *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Romashchenko, V. (2018). *Alternative bevegelsesaktiviteter*. Hentet fra <https://www.uia.no/konferanser-og-seminarer/fou-konferanse-2018/alternative-bevegelsesaktiviteter>

Sagdahl, M. (2019, 25. Juni). Autonomi. *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/autonomi_-_filosofi

Skaalvik, M. E. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena* (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Steinsland, I. & Fjeld, J. (2013). *Fra lek til friidrett: Aktiviteter innen løp, hopp og kast for barn i alderen 6-12 år*. Fagbokforlaget: Bergen

Svartdal, F. (2018). Assosiasjon. *Store norske leksikon*. Hentet fra https://snl.no/assosiasjon_-_psykologi

Svartdal, F. (2019). Metakognisjon. *Store norske leksikon*. Hentet 25.02.2020 fra <https://snl.no/metakognisjon>

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes towards and motivation for PE. Who collects the benefit of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*. Volum 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, T. (2006) *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen* (2. utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015a). Læreplan i kroppsøving (KRO1-04). Hentet 29.04.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/?kode=KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). Kroppsøving – veiledning til læreplan. Hentet 29.04.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). Høring – læreplan i kroppsøving. Hentet 29.04.2019 fra <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/342>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Hentet 29.04.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Vinje, S. (2015). Hva er aksjonsforskning og aksjonslæring?. *Aksjonsforskning og bærekraft: Et ressurshefte til bruk i skolehverdagen*, 3-18. Hentet 06.03.2020 fra <https://www.frilyntfolkehogskole.no/app/uploads/2017/05/ressurshefte-aksjonsforskning-og-b%C3%A6rekraft.pdf>

Vedlegg

- Vedlegg 1. Informasjonsskriv til rektor
- Vedlegg 2. Samtykkeerklæring
- Vedlegg 3. Intervjuguide
- Vedlegg 4. Øktplan parkour + vedlegg (basisteknikker parkour)
- Vedlegg 5. Analysefase tre – søk etter potensielle temaer
- Vedlegg 6. NSD-vurdering av forskningsprosjektet

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til rektor (2 sider)

Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

OSLOMET

Informasjonsbrev til rektor

Oktober, 2019

Kjære Rektor

Forespørsel om å medvirke i rekruttering av et utvalg til forskningsprosjektet «Alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøving – Fra et elevperspektiv»

Jeg vil med dette brevet be om din hjelp til å rekruttere faglærere i kroppsøving og elever til et prosjekt som har sin hensikt ved å belyse elevenes opplevelser/perspektiv av kroppsøvingundervisning som inneholder *alternative bevegelsesaktiviteter*. Dvs. aktiviteter som avspeiler mangfoldet av bevegelsesidealer som preger dagens barne- og ungdomskultur, og som står i kontrast til bevegelsesidealer i tradisjonell idrett¹.

Bakgrunnen for dette prosjektet er at det per i dag finnes for mye forskning som peker i mot et kroppsøvingsfag som er strekt preget av tradisjonelle aktiviteter, og at dette sammen med vurderingspraksisen som favoriserer ferdigheter i denne typen aktiviteter² begrenser enkelte elevers forutsetninger for å nå fagets formål om livslang bevegelsesglede. Det finnes også per i dag alt for lite forskning knyttet til et kroppsøvingsfag med et mangfoldig innhold, og hvordan utradisjonelle aktiviteter påvirker elever bevegelsesglede. Hensikten ved prosjektet er å fokusere på begrepet alternative bevegelsesaktiviteter, og belyse dette gjennom elevperspektivet. Og forhåpentligvis skape et «verktøy» for fremtidens kroppsøvingslærer til å vurdere om denne typen aktiviteter kan bidra til at kroppsøvingsfaget kan nå formålet om livslang bevegelsesglede for alle elevene i den norske skolen.

Jeg ønsker å komme i kontakt med faglærer(e) som er villige til å avsette og gjennomføre en undervisningstime (60 minutter) til et spesialdesignet pedagogisk undervisningsopplegg i kroppsøving ved bruk av alternative bevegelsesaktiviteter, med påfølgende frivillige intervju av elever om deres subjektive erfaringer med denne typen undervisning. Intervjuene vil ta mellom 15-30 minutter.

1. Utdanningsdirektoratet. (2015, s. 27). Læreplan i kroppsøving. Hentet 04.10.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>
2. 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). (Oppdragsrapport nr. 1 – 2018).

1

I rekrutteringsprosessen ønsker jeg først å få lov til å presentere prosjektet mitt for elever ved skolen din, og deretter dele ut en samtykkeerklæring som inneholder all informasjon om prosjektet og hva deltagelse innebærer. Deltagelse vil være helt frivillig, og må underskrives av både eleven selv og elevens foreldre. Samtykket til deltagelse kan også trekkes tilbake når som helst, uten oppgitt grunn. Jeg som forsker, og min veileder, er underlagt taushetsplikt og prosjektet er meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) med referanse 480851.

Tross en hektisk skolehverdag, håper jeg både du og dine kollegaer kan se viktigheten av et slikt prosjekt. Ta gjerne kontakt hvis du ønsker/trenger fler opplysninger!

Vedlagt ligger et eksemplar av samtykkeerklæringen, undervisningsopplegget (med vedlegg) og intervju-guiden (semistrukturert).

Ser frem til å høre fra deg, uansett svar!

Vennlig hilsen,

Daniel Buraas Ellingsen
Masterstudent ved OsloMet
Daniel.ellingsen@hotmail.com
Telefon: 950 51 501

1. Utdanningsdirektoratet. (2015, s. 27). Læreplan i kroppsøving. Hentet 04.10.2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/veiledning-til-lp/kroppsoving-veiledning/>
2. Moen, K. M. Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). (Oppdragsrapport nr. 1 – 2018).

2

Vedlegg 2. Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøving” ?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse elevers opplevelse av alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en mastergradsstudiet ved OsloMet, og omfanget av oppgaven begrenser seg til et lite kvalitativt utvalg av ungdomsskoleelever. Hensikten med studiet er å bygge videre på tidligere forskning som viser til et behov for å undersøke hvordan alternative bevegelsesaktiviteter¹ kan bidra i kroppsøving for å skape livslang bevegelsesglede. Tidligere forskning peker på at flesteparten av elevene liker kroppsøving, men ikke alle. Elever som har en bakgrunn uten idrett/fysisk aktivitet på fritiden blir ofte tilsidesatt i et kroppsøvingsfag som i dag har stort idrettslig fokus.

Hovedhensikten ved dette prosjektet er å undersøke elevers opplevelser av aktiviteter som står i kontrast til bevegelsesidealer i tradisjonell idrett, med mål om å kunne skape et faglig verktøy for den framtidige kroppsøvingslæreren i hans/hennes planlegging av kroppsøvingsinnhold og vurdering av alternative bevegelsesaktiviteter som innhold.

Definisjonen av begrepet **alternativet bevegelsesaktiviteter** står nedfelt i veiledningsdokumentet i læreplan for kroppsøving, hvor det beskrives som en avspeiling av et mangfold av bevegelsesidealer som preger dagens barne- og ungdomskultur, og står i kontrast til bevegelsesidealer i tradisjonell idrett (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 27).

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Daniel Buraas Ellingsen, telefon 950 51 501, E-post daniel.ellingsen@hotmail.com / s302772@oslomet.no , masterstudent ved OsloMet, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet bygger på dine erfaringer i fra en kroppsøvingstime som din faglærer skal gjennomføre i din klasse. Ettersom at du kommer til å delta i undervisningen ønsker jeg å intervju deg om dine erfaringer, og derfor spør jeg nettopp deg om du ønsker å delta i et intervju?

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i forskningsprosjektet innebærer at du deltar, som normalt, i undervisningen. Deretter blir det et intervju på 15-45 minutter mellom deg og prosjektansvarlig. Intervjuet vil omhandle dine subjektive (egne) erfaringer av kroppsøvingsundervisningen du nettopp har gjennomført. Intervjuet tas opp med lydopptaker, og vil senere bli skrevet om til tekst. Intervjuet vil bli gjennomført som en åpen dialog med utgangspunkt i en semi-strukturert intervjuguide (veiledende spørreskjema), som kan fremvises på forhånd om ønskelig. Ta kontakt med prosjektansvarlig (mail) om dette ønskes.

NB! Deltakere i prosjektet vil få spørsmål om foreldres aktivitetsbakgrunn og fødselsland.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Deltagelse vil ikke påvirke ditt forhold til skolen/faglærer, og eventuelt fravær tilknyttet til et intervju vil være gyldig fravær.

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.

Kun prosjektansvarlig og behandlingsansvarlig ved institusjon (prosjektveileder) vil ha tilgang til opplysninger og data som samles inn.

Alle personidentifiserende data vil bli anonymisert og lagret under fiktive navn.

Kontaktinformasjon vil bli omkodet, og lagret ved fiktiv navneliste adskilt i fra øvrige data.

Lyddopptak vil bli lagret på ekstern harddisk, som ikke er tilknyttet internettdeling (f.eks. online database eller nettsky-lagring). Harddisken vil bli oppbevart innelåst ved institusjon, og vil ikke være tilgjengelig for andre en prosjektansvarlig. Dataene vil bli slettet senest 7 dager etter godkjent oppgave.

Intervjuene transkriberes, og alt av personidentifiserende innhold og sitater vil bli sensurert/fjernet.

Deltakere i forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon, med unntak av sitater som deltaker selv kan gjenkjenne.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2020. Etter prosjektslutt vil alle personopplysningsdata lagres frem til oppgaven er godkjent av sensor, og deretter slettes permanent innen 7 dager. Frem til dette er det prosjektansvarlig og prosjektveileder som har tilgang på personopplysninger.

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 *Daniel Buraas Ellingsen ved OsloMet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Universitetet OsloMet ved Daniel Buraas Ellingsen (s302772@oslomet.no) eller Tonje Fjogstad Langnes (tofla@oslomet.no)
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Daniel Buraas Ellingsen
Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Alternative bevegelsesaktiviteter i kroppøving*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju
at intervjuet tas opp med lydopptaker
at jeg har lest informasjonsdokumentet, side 1-3
at intervjuet mitt kan publiseres
at det kan utveksles informasjon om foresattes fødselsland og aktivitetsbakgrunn

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foresatt, dato)

Alternative bevegelsesaktiviteter

1. Spørsmål om eleven

- Er du eller noen av dine foreldre født utenfor Norge?
- Går du eller har du gått på noen fritidsaktiviteter, hvilke?
- Hva med foreldrene dine? → aktiviteter, fritidsaktiviteter
- Driver du med uorganisert aktivitet? (eksempel skating, løpe, på løkka etc.)
- Har du god kontakt med læreren din/ er du trygg i undervisningssituasjoner (relasjon lærer – elev)

2. Deg om kroppsøving

- Hva synes du om kroppsøvingsfaget
- Hvordan vil du beskrive innholdet i kroppsøving?
- Kunne du tenkt deg mer eller mindre av noe i kroppsøving?

3. Timen i dag

- Innledningsvis i økten fikk dere frihet til å utforske hindringene selv, hvordan opplevdes dette? → utdyp
- Etter at læreren har introdusert basis teknikkene, hvordan opplevde du det var å prøve de ut? → utdyp likhet og forskjeller
- Når dere avsluttet timen la læreren opp til felles refleksjon, følte du at dine tanker var lik de andre i klassen sine tanker? → utdyp
- Hvordan opplevde du undervisningen i dag?
- Hva kunne vært gjort annerledes, og hvorfor?

4. Alternative bevegelsesaktiviteter

- Hvordan opplevde du kroppsøvingstimen i dag? (hva var bra/dårlig)
- Vet du hva alternative bevegelsesaktiviteter er?

«Beskriv kort definisjonen av alternative bevegelsesaktiviteter for eleven»

- Hva tenker du om å ha mer av denne typen undervisning i kroppsøving?

Vedlegg 4. Øktplan + vedlegg (basisteknikker i parkour)

Alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøving

OSLOMET

Øktplan – Parkour

Utstyr: Tjukkas(er), benk(er), bukk(er), matter, ribbevegg (eller tilgjengelig utstyr)

Antall elever: xxx

Tidsramme: 60 minutter (40 min effektivt undervisning + oppstart, avslutning og dusj)

Kompetansemål:

- trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og **alternative rørsleaktiviteter (alternative bevegelsesaktiviteter)**

Mål for timen:

- Elevene skal selv klare å finne ulike bevegelsesløsninger for det samme hinderet.

Forberedelser før timen:

- Prosjektansvarlig klargjør utstyret før timen.
- Læreren setter seg godt inn i øktplan og vedlegget (basisøvelser).

Tid:	Hva:	Organisering:	Hvorfor:
5 minutter	Oppstart <ul style="list-style-type: none">- Opprop- Introduksjon av aktiviteten Parkour ²	Elevene samles adskilt i fra aktivitetsområdet. Der gjennomføres opprop, etterfulgt av en introduksjon av dagens aktivitet ² .	Hensikten ved å introdusere parkour ² er å få elevene til å starte en tankeprosess utover det ordinære bevegelsesmønsteret de møter i hverdagen.
5 minutter	Oppvarming <ul style="list-style-type: none">- Følg lederen	Elevene deles inn i grupper som skal bevege seg rundt i salen. En og en person fra gruppen gir instruksjoner for ulike måter å bevege seg på. Eksempel: Beveg dere som en apekatt (dyr), pop-artist som prøver å få med publikum (spesifikk person) eller Spider-Man.	Hensikten er at elevene skal få i gang tankeprosessen (kreativitet) og bruke mange ulike deler av kroppen sin til oppvarming. Dette gjør at elevene får beveget mange ulike ledd og muskler, og gjør de forberedt til en aktivitet hvor bevegelsesrammer ikke eksisterer.
10-15 minutter	Fri utfoldelse av stasjoner	Elevene deles inn i passe store grupper og foreles utover postene. Hver gruppe får 3-5 minutter på å utforske hver post → Ruller postene	Hensikten med denne delen av undervisningen er å stimulere elevene til autonom eksperimentering og kreativ utfoldelse ¹
5 minutter	Introduksjon av basisteknikker i Parkour <ul style="list-style-type: none">- Rulle/landing- Safety hopp- Hoppvarianter	Samle elevene slik at alle kan se stasjonene. Du som lærer viser elevene tre ulike basisteknikker. Inkluder gjerne elev(er) for å vise dem i praksis.	En introduksjon av basisteknikker gir elevene et større bevegelsesrepertoar og danner et bedre grunnlag for å sette sammen ulike bevegelseskombinasjoner i Parkour
20-25 minutter	Hinderløype <ul style="list-style-type: none">- Kombinere selvvalgte- og basisteknikker	Elevene fortsetter i de samme gruppene og fortsetter å teste ut ulike bevegelsessammensetninger. Roter gruppene etter fem minutter	Denne delen av undervisningen skal danne grunnlaget for refleksjon, hvor elevene får prøve ut ulike variasjoner av parkour
5 minutter	Refleksjon/avslutning <ul style="list-style-type: none">- Rydde- Refleksjon	En elev fra hver stasjon pekes ut som ansvarlig, og må sørge for at hele gruppen rydder inn alt utstyret som tilhører stasjonen.	Elevene hjelper læreren med å rydde, før de samles for refleksjon og avslutning av timen.

1

Alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøving

OSLOMET

En introduksjon av basisteknikker gir elevene et større bevegelsesrepertoar, og danner et bedre grunnlag for å sette sammen ulike bevegelseskombinasjoner i Parkour

1. I høringsdokumentet til den nye læreplanen (LK20) står det at kroppsøving skal ivareta de tradisjonelle bevegelsesaktivitetene, men at alternative bevegelsesformer skal stimulerte til eksperimentering og kreativ utfoldelse
2. Hensikten med Parkour er å bevege seg i fra A til B raskest mulig. Vanligvis blir ikke bevegelser som vanlig løping definert som parkour, derfor blir parkour sett på som en progresjon utover de ordinære bevegelsessekvenser som alle kan.

Basic Parkour teknikker



1. Forlengs rulle (fallteknikk)

Nivå 1: Stå oppreist, gjør en forlengs rulle over skulderen din

Nivå 2: Stå oppreist, hopp rett opp og gjør en forlengs rulle over skulderen i landingen

Nivå 3: Stå oppå en kasse, hopp ned og gjør en forlengs rulle over skulderen i landingen

Ekstra info? Riktig fallteknikk gjør deg i stand til å hoppe ned i fra høyder uten å skade deg i landingen



2. Safety hopp

Løp mot en bukk, bruk flere kontaktpunkter (en arm og en fot) og hopp over objektet.

Hvorfor? Tygg og fin måte å komme seg opp på objekter.



3. To arms hopp

Nivå 1: Løp mot bukken, legg begge hendene og hopp opp med begge beina. Deretter hopp ned fra bukken.

Nivå 2: Løp mot bukken, stup framover og treff bukken med begge hendene, deretter følger beina mellom hendene og lander på andre siden av bukken.

Variasjon: Beina kan føres samlet over bukken på yttersiden av hende



Variasjon til to arms hopp: Hvis det er vanskelig å "stupe" inn i mot hinderet, prøv heller å løpe med overkroppen i linje med hinderet. Sett armene mot hinderet og press deg selv opp! Da vil det bli enklere å gjennomføre hoppet.

4. Hopp med samlede bein: Start på et hinder med tærne like over kanten. Hopp med samlede bein og land med begge bein midt på neste hinder. Øk avstanden for å bli bedre kjent med egne grenser.



5. Løpe hopp: Løp i mot det første hinderet og ta sats med ett bein og hopp til neste hinder. Land på motsatt bein og fortsett over i ett nytt hopp. Arbeid med tyngdeoverføring og sats. Forsøk å gjøre hoppene til en bevegelse som ligner løping på flatt underlag.



Kilde: Nick Pro. (2018, 31. Januar). *10 Parkour Tricks for Beginners* [Videoklipp]. Hentet fra <https://www.youtube.com/watch?v=cgDvk1F3veQ>

Vedlegg 5. Analysefase tre – søk etter potensielle temaer (tabell)

Sosial sammenligning: Begrensninger og muligheter ved alternative bevegelsesaktiviteter	«apekattene» elevene som er urolige i timen	Elevenes opplevelse av kroppøving før og nå	Elevenes tanker om fremtidig kroppøving?
Foreldre og lærer påvirker → elevene ser ut til å gjøre de samme aktivitetene som foreldrene	Bevegelsesfrihet og mye aktivitet er positivt for de som er urolige	Det er en fasit for bevegelse «riktig og gal teknikk»	50/50 innhold = alle fornøyd?
«Vil ikke se dum ut» ovenfor andre elever.	Mulighet til å vise ferdigheter som normalt ikke får plass i faget	Barneskolen var preget av lek	Elever som ikke liker kroppøving kan like det igjen
Vurderingsfrykt → elevene begrenser seg fordi de er redd for å gjøre feil og få en dårlig vurdering.	Apekattene tar mye plass i klasserommet, ødelegger motivasjon hos de andre elevene	Nå er kroppøving mer organisert	
«kreativ-min» måte → flere løsningsforslag på bevegelsesoppgaver gir elevene større handlingsrom og tyder på å gi de økt motivasjon	Noen begrensninger i aktiviteten vil begrenset kaoset som apekattene skaper	Basic innhold (som alle kan undervise)	
Bevegelsesvegring – manglende rammer gjør at elevene ikke vet hva de skal gjøre.	Alternative bevegelsesaktiviteter fungerer ikke fordi som ikke følger med	Riktig og galt	
Alle er positive etter Parkour, selv om ikke alle er positive til mer av denne typen aktivitet.	Lekbasert aktivitet synes alle er morsomt (elever om KRØ-før)		
Frykt for skader – elevene stoler ikke på egne evner			

Vedlegg 6. NSD-vurdering av forskningsprosjektet



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøving fra et elevperspektiv

Referansenummer

480851

Registrert

17.09.2019 av Daniel Buraas Ellingsen - s302772@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tonje Fjogstad Langnes, tofla@oslomet.no, tlf: 67237638

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Daniel Buraas Ellingsen, daniel.ellingsen@hotmail.com, tlf: 95051501

Prosjektperiode

01.09.2019 - 30.06.2020

Status

02.10.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

02.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 02.10.2019 med vedlegg, samt i

meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. 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 etnisitet og alminnelige personopplysninger frem til 07.07.2020.

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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere

med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Elizabeth Blomstervik
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)