

**Ola Kwang Joon Aksland Omholt**

# Motivasjon i kroppsøvingsfaget hos jenter ved videregående skole

**Masteroppgave i utdanningsvitenskap – Idrett og kroppsøving**

Det humanistiske fakultet


Universitetet i Stavanger, 2015





Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET  
MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Utdanningsvitenskap og idrett	Vårsemesteret, 2015 Åpen
Forfatter: Ola Kwang Joon Aksland Omholt	 (signatur forfatter)
Veileder: Per Midthaugen, Norges Idrettshøgskole	
Tittel på masteroppgaven: «Motivasjon i kroppsøvfingsfaget hos jenter ved videregående skole» Engelsk tittel: «Girls motivation in physical education in high school»	
Emneord: MUTMAS Masteroppgave	Antall ord: 36.422 + vedlegg/annet: 8  Stavanger, 12. juni, 2015

## Sammendrag

Denne studien har sett på jenters motivasjon i kroppsøvfingsfaget. Hensikten med studien har vært å se på hvordan jenter ved videregående skole opplever kroppsøvfingsfaget, hva som motiverer dem i faget og eventuelle årsaker til mangelfull motivasjon. I denne studien har Selvbestemmelsesteorien hatt en sentral rolle for å forklare menneskets motivasjon. Det har i tillegg vært sentralt med teorier om kjønn og kjønnsroller, samt teorier om læring i kroppsøvfingsfaget.

Studie er en kvalitativ case-studie med en hermeneutisk- fenomenologisk tilnærming. Det er brukt det kvalitative forskningsintervju som metode for innsamling av data, både gjennom bruk av personintervju og fokusgruppeintervju. Det empiriske materialet besto av seks personintervjuer og to fokusgruppeintervjuer. Utvalget besto av seks jenter ved videregående skole, hvor tre går studiespesialisering og tre går yrkesfaglig retning. Våren 2013 ble det gjennomført en pilotstudie på samme temaområdet.

Funnene viste at jentene ønsker å oppleve autonomi, mestring, annerkjennelse, rettferdighet, glede og trivsel i kroppsøvfingsfaget. Det kommer frem at jentene synes at faget i større grad tilrettelegger for guttenes interesser, ferdigheter og forutsetninger. Jentene trekker frem at et for høyt konkurranse- og prestasjonsfokus kan oppleves som skremmende. Flere elever, og spesielt gutter, blir veldig fysisk aktive når det er konkurranser, noe som gjør at de prioriterer å vinne fremfor å inkludere alle elevene. Dette gjør at flere jenter føler seg oversett og blir skremt av deres adferd. Jentene gir også uttrykk for at det er viktig med varierte aktiviteter, og at organiseringen rundt disse er variert. Her ønskes det et redusert fokus på idrett, og da spesielt ballidretter. Derimot ønskes det mer av aktivitetene dans, lek og friluftsliv, i tillegg gis det uttrykk for at de ønsker nyere aktiviteter i faget. Flere faktorer spiller inn på hvorvidt jentene føler mestring, som hvor godt faget er tilrettelagt for den enkeltes interesser og forutsetninger, eller at de får positive bekreftelse på deres ferdigheter. Tilbakemeldingene kan enten være ifra eksterne personer, som lærer eller andre elever, eller gjennom at de føler fremgang og mestring. Det gis uttrykk for at jentene *ønsker* å oppleve glede i faget og bli indre motiverte, men for flere elever handler deltagelsen i faget i større grad om plikt, karakterer og eksterne motivasjonsfaktorer.

Nøkkelord: Kroppsøving, motivasjon, jenter, selvbestemmelse, variasjon, kjønnsforskjeller.

## Innhold

Sammendrag .....	3
Forord .....	7
1. Innledning .....	8
1.1 Bakgrunn for valg av problemområdet .....	8
1.2 Problemstilling .....	9
1.2.1 Hvordan jenter opplever kroppsøvfingsfaget .....	9
1.2.2 Hva som motiverer jenter i kroppsøvfingsfaget .....	9
1.2 Sentrale begreper .....	<b>Feil! Bokmerke er ikke definert.</b>
1.3 Oppgavens struktur .....	10
2.0 Teoretisk forankring .....	11
2.1 Kroppsøvfingsfaget .....	11
2.1.1 Læreplan i kroppsøvfingsfaget .....	11
2.1.2 Aktivitetene i kroppsøving .....	12
2.2 Legitimering av kroppsøvfingsfaget .....	15
2.2.1 Helsediskurs som argumentasjon .....	16
2.2.1.1 Positive effekter av fysisk aktivitet .....	16
2.2.1.2 Anbefalinger om fysisk aktivitet .....	17
2.2.2 Kroppsøving som dannelsesfag .....	18
2.3 Motivasjon .....	21
2.3.1 Definisjon .....	21
2.3.2 Motivasjonsteorier .....	22
2.3.3 Indre motivasjon .....	22
2.3.4 Ytre motivasjon .....	23
2.3.5 Amotivasjon .....	23
2.4 Kjønn og kroppsøvfingsfaget .....	23
2.5 Læringsmiljø .....	26
2.5.1 Resultatorientert miljø .....	26
2.5.2 Mestringsorientert miljø .....	26
2.5.3 Mestringsorientert versus resultatorientert miljø .....	27
2.6 Selvbestemmelsesteorien .....	27
2.6.1 Kompetanse .....	28
2.6.2 Autonomi .....	28
2.6.3 Sosial tilhørighet .....	29

2.7 Dimensjonene for læring i kroppsøvingsfaget.....	29
2.7.1 Læring om bevegelse .....	29
2.7.2 Læring gjennom bevegelse .....	30
2.7.3 Læring i bevegelse .....	30
3. Metode .....	30
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	32
3.1.1 Hermeneutikk .....	32
3.1.2 Fenomenologi.....	33
3.1.3 Fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming .....	33
3.1.4 Forforståelse og forskerens rolle.....	34
3.2 Kvalitative metoden.....	35
3.2.1 Styrker og svakheter ved den kvalitative metoden .....	35
3.2.2 Case-studie .....	36
3.2.3 Det kvalitative forskningsintervju.....	36
3.2.4 Fokusgruppeintervju .....	37
3.3. Pilotstudie .....	38
3.3.1 Pilotoppgave – bachelor.....	38
3.4 Utvalg .....	39
3.4.1 Hvorfor jenter?.....	39
3.4.2 Utvelgelsesprosessen .....	40
3.4.3 Presentasjon av utvalg.....	40
3.5 Datainnsamling .....	41
3.5.1 Gjennomføringen av personintervju .....	41
3.5.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervju.....	42
3.5.3 Spørreskjema under fokusgruppeintervju .....	42
3.5.4 Diktafon .....	43
3.6 Databehandling .....	44
3.6.1 Transkribering.....	44
3.6.2 Analysearbeidet.....	44
3.7 Forskningsetiske betraktninger.....	45
3.7.1 Konfidensialitet.....	46
3.7.2 Henvisning .....	46
3.8 Studiens kvalitet .....	46
4 Resultat og drøfting.....	47
4.1 Kjønnsnøytralitet? .....	48

4.1.1 Maskuline og feminine aktiviteter .....	48
4.1.2 Fordeling. Til guttenes fordel?.....	51
4.1.3 Kjønnsdelt kroppsøving, en løsning?.....	55
4.2 Idrett og fotball ... Igjen.....	59
4.2.1 Aktivitetene idrett, dans, lek og friluftsliv .....	59
4.2.2 Trivsel i de ulike aktivitetene.....	62
4.3 <i>Det kunne jo kanskje vært mer variert</i> .....	68
4.3.1 Velge selv.....	68
4.3.2 Variasjon .....	71
4.4 Jeg ville hatt en time til i uken, men.....	75
4.4.1 Organisering av faget.....	75
4.4.2 Mestringsforventning, tilbakemeldinger og selvtillit.....	79
4.4.3 Konkurransesituasjoner «Det blir for seriøst» .....	82
4.5 Inspirere til bevegelsesglede. For alle?.....	85
4.5.1 Forskingen anbefaler indre motivasjon, men?.....	85
4.5.2 Egenverdi .....	87
4.5.3 Bevegelsesglede, som i lek .....	87
4.5.4 Delt kroppsøvfingsfag – Fokus på idrett, fokus på bevegelsesglede .....	89
5 Oppsummering og veien videre .....	91
5.1 Oppsummering .....	92
5.1.1 Kjønnroller .....	92
5.1.2 Aktiviteter og idretter.....	93
5.1.3 Variasjon og autonomi.....	93
5.1.4 Organisering, mestring og læringsklima.....	94
5.1.5 Bevegelsesglede og indre motivasjon.....	94
5.2 Veien videre.....	95
6. Litteraturliste.....	97
Vedlegg .....	129

## Forord

Når jeg nå har kommet så langt, at jeg kan skrive på den siste siden av masteren, betyr det at min femårige utdannelse innen utdanningsvitenskap og idrett er ved veis ende. Det har vært en spennende reise, og ikke minst læringsrik.

Jeg ønsker hovedsakelig med dette forordet å takke alle som har bidratt under dette forskningsprosjektet. Først og fremst ønsker jeg å takke min særdeles dyktige veileder, Per Midthaugen ved Norges Idrettshøgskole. Takk for at du har vært en dyktig veileder for meg, at du har vært konstruktiv og kritisk, men også at du hele veien hadde troen på meg. Det har vært en fornøyelse å arbeide sammen med deg.

Videre ønsker jeg å takke min kjæreste, Grethe Lill Fiksdal. Hvor mange kvelder og helger har jeg ikke måttet være borte ifra deg de siste månedene. Jeg er utrolig takknemlig for all den støtten du har gitt meg, og for at du korrekturleste oppgaven min.

En takk går til Universitetet i Stavanger, for fem flotte år. Det har vært en riktig læringsrik og spennende reise. En takk går også til universitets biblioteket, for å gjentatte ganger å hjulpet meg å funnet litteratur, artikler og bestille dokumenter ifra andre høgskoler og universiteter for meg.

En stor takk går til Sola videregående skole, for at dere ønsket å samarbeid med forskningsprosjektet.

Jeg ønsker også å takke alle jentene som har hjulpet meg gjennom studien, gjennom å delta på forskningsprosjektet. Uten å navngi dere på grunn av anonymiteten, ønsker jeg uansett å takke alle 10 jentene i denne studien og pilotstudien, for all den hjelp dere har gitt. Uten dere hadde det ikke vært noen studie.

Til slutt ønsker jeg å takke venner, familie og andre studenter som har vært med på reisen. For støtten, for tilbakemeldingene, for selskapet og for troen på meg.

11. Juni 2015

Ola Kwang Joon Aksland Omholt

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av problemområdet

«Kroppsøving er eit allmendannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Udir, 2012a). Et av hovedpoengene til læreplanen i kroppsøvfingsfaget, er at barn og unge skal gjennom bevegelse og aktivitet finne motivasjon og kunnskap om bevegelse og kropp, slik at de kan få en sunn og aktiv livstil (Annerstedt, 2008; Kunnskapsløftet, 2006).

Vi ser at legitimeringen for kroppsøvfingsfaget rundt i verden, nesten utelukkende er på grunn av helseeffektene ifra trening (Annerstedt, 2008, Hardman & Marshall, 2005). Derimot har også faget en viktig rolle for å skape indre motivasjon for å være i bevegelse og fysisk aktivitet (Arnold, 1980; Deci & Ryan, 1985; Ommundsen, 2005). Ved at kroppsøvfingsfaget får et rent helseperspektiv, risikerer en å gå glipp av de andre positive effektene av det å være i fysisk aktivitet, som glede, bedret psykososial-, kognitiv- og fysiskmotorisk- helse eller medmenneskelig verdigrunnlag, som fair-play, samarbeid og identitetsskaping (Ommundsen, 2005; Aasland, 2014; Aasland & Brøgger, 2013). Sett i lys av selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) er det tre faktorer som må være til stede for at elevene skal oppleve bevegelsesglede i kroppsøvfingsfaget, å oppleve mestring, selvbestemmelse og sosial tilhørighet i faget. Arnold gir uttrykk for at det også er viktig at elevene ser meningen i aktivitetene, at en erfarer gjennom sansene og at en opplever aktiviteten i seg selv som givende (Arnold, 1980).

Spesielt Næss (2000) og Andrews & Johansen (2005) trekker frem at kroppsøvfingsfaget er et fag på guttenes premisser, der faget oftere tilrettelegger for guttenes interesser, forutsetninger og ønsker. Flere jenter opplever selv at de blir oversett av kroppsøvfingslæreren, at de i mindre grad blir inkludert av guttene og får liten praktiseringstid i den enkelte idretten eller ferdigheten. Dette gjør at flere av jentene ikke trives like godt i faget (Andrews & Johansen, 2005; Wabakken, 2010).

Oppgaven har som hensikt å få større forståelse om hvordan jenter opplever kroppsøvfingsfaget, hva som motiverer dem eventuelle årsaker til at de ikke trives i faget. Oppgaven er vinklet imot jenter, da kroppsøving har en tendens til å være på guttenes premisser (Andrews & Johansen, 2005; Næss, 2000). Hensikten med studien er å i større grad belyse hvordan jenter opplever kroppsøvfingsfaget,



## 1.2 Problemstilling

Hensikten med studien er å få økt innsikt og forståelse av hvordan kroppsøvingfaget oppleves for jenter. Ved å få bedre forståelse for hvordan faget oppleves for jenter, kan dette gi innblikk i hvordan kroppsøvingfaget i større grad kan tilrettelegges for økt trivsel i faget. Studien ønsker å kartlegge hva jentene mener er viktig for deres trivsel og hvilke faktorer de mener gir høyere motivasjon til faget. Problemstillingen er følgende:

«*Hvordan jenter opplever kroppsøvingfaget, hva som motiverer dem og hva som eventuelt er årsaken til deres mangelfulle motivasjon*».

Problemsstillingen består i hovedsak av to forskningsspørsmål. Det vil nå avdekkes hva som legges i de ulike begrepene.

### 1.2.1 Hvordan jenter opplever kroppsøvingfaget

Hovedfokuset i denne studien er jenter ved videregående skole, og deres *opplevelse* i faget. Begrepet *opplevelse* kan knyttes imot at jentene har førstehånds erfaring ifra kroppsøvingssituasjonen, der de selv har vært i kroppsøvingssituasjonen betydelig antall ganger. De har opplevd fysiske, psykiske og sosiale sider ved faget. De har aktivt tatt del i dette og har opplevd faget gjennom bruk av de ulike sansene. Imens begrepet *opplevelse* i større grad er knyttet til hvordan jentene har det akkurat nå, kan en si at begrepet *erfaring* i større grad reflekterer tilbake på tidligere erfaringer. Det første forskningsspørsmålet handler om jentenes erfaringer og opplevelser i kroppsøvingfaget, der deres subjektive erfaring står sentralt.

### 1.2.2 Hva som motiverer jenter i kroppsøvingfaget

Det andre forskningsspørsmålet ønsker å avdekke hva som motiverer jenter i kroppsøvingfaget, og eventuelt hva som er årsaken til mangelfull motivasjon. Dette spørsmålet er knyttet inn mot begrepet motivasjon, som ønsker å se på drivkraften bak en handling. Det andre forskningsspørsmålet ønsket å forstå hva som gjør kroppsøvingfaget meningsfullt for jentene. Dersom en forstår hvordan jentene opplever faget og hvordan ytre faktorer og reguleringer påvirker jentene, vil en og få forståelse for hva som motiverer jentene, og eventuelt hva som er årsaken til mangelfull motivasjon.

### 1.3 Oppgavens struktur

I det kommende kapittelet vil det trekkes frem litteratur, tidligere forskning og teoretiske perspektiver som ansees som relevante for denne oppgaven. Denne er delt i syv underkategorier.

- 2.1 Her beskrives først kroppsøvningsfaget, dets læreplan og de ulike aktivitetene i faget.
- 2.2 Videre argumentasjon for hvorfor kroppsøvningsfaget er viktig, både i et helseperspektiv og i et dannelsesperspektiv.
- 2.3 Det tredje underkapittelet handler om motivasjon og ulike grader av motivasjon.
- 2.4 I fjerde kapittel trekkes det frem kjønn, kjønnsroller og likestilling i kroppsøvningsfaget.
- 2.5 Denne omhandler læringsmiljøet i kroppsøvningsfaget.
- 2.6 Det redegjøres her i korte trekk om selvbestemmelsesteorien som motivasjonsteori.
- 2.7 Sist er det vektlagt Arnold's læringsdimensjoner med fokus på læring i kroppsøvningsfaget.

Etter teorikapittelet redegjøres det for studiens metodebruk. Her både redegjøres det for den vitenskapsteoretiske tilnærmingen til oppgaven, kjennetegn ved denne metoden og gjennomføringen av datainnsamling og analysearbeid. I tillegg trekkes det frem de forskningsetiske betraktninger det er tatt hensyn til gjennom studien. Gjennom grundig beskrivelse av fremgangen i studien, gjør at leseren kan kritisk vurdere dets relevans, studiens styrker og svakheter (Thagaard, 2013).

Under kapittel 4 er det valgt å skrive et felles resultat og drøftingskapittel. Dette gjør at empiri og teori kan drøftes som helhet til gitte temaer. Det er valgt å ta med fem hovedtemaer i drøftingskapittelet.

- 5.1 Det første kapittelet handler om kjønnsroller, kjønn og likestilling i faget.
- 5.2 I kapittel to sees det på opplevelsen knyttet til de ulike aktivitetene i faget.
- 5.3 Videre blir det sett på viktigheten av variasjon og autonomi i faget.
- 5.4 Her sees det på hvordan organiseringen og læringsklimaet i faget påvirker elevenes mestring, trygghet og selvfølelse.
- 5.5 Det siste kapittelet handler om bevegelsesglede og indre motivasjon, og jentenes tanker om et interessedt kroppsøvningsfag.

Avslutningsvis kommer det en oppsummerende konklusjon, med innblikk til hva det kan være interessant å forske videre på.

## 2.0 Teoretisk forankring

### 2.1 Kroppsøvningsfaget

Kroppsøving har en viktig rolle i samfunnet knyttet imot å bygge en sunn helse og gi kunnskaper om sammenhengen mellom fysisk aktivitet, ernæring og livsstilens innvirkning på kropp, helse og livsstilssykdommer. Det har også en viktig rolle for å skape et utdannet, selvstendig tenkende individ. Kroppsøvningsfaget skal som andre skolefag skape et dannet og kulturelt menneske, med forståelse og kompetanse nok til å leve et sunt og aktivt liv (By, 2015; Ommundsen, 2008; Udir, 2012a).

Faget har også en viktig rolle gjennom å skape motivasjon, inspirasjon og bevegelsesglede til ulike bevegelser, fysisk aktivitet og åpne for fysisk utfoldelse senere i livet (Bjone & Vingdal, 2012; Udir, 2012a). Sentrale begreper for å oppnå dette er mestringsopplevelse, sosial tilhørighet, autonomi og indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985). I tillegg er det viktig med et motivasjonsklima som fremmer selvtillit, samarbeid og individuell fremgang (Bjone & Vingdal, 2012; Côte, et. al., 2007).

Slik vi finner i kunnskapsløftet i dag, og som Ommundsen poengterte i 1995, skal kroppsøvningsfaget bidra til å gi inspirasjon og motivasjon for alle elevene, slik at de utvikler en aktiv og varig interesse for fysisk aktivitet (Ommundsen, 1995; Udir, 2012a). Litteraturen har de siste årene vist at trivselen i faget er forskjellig blant kjønn (Andrews & Johansen, 2005; Aspvik, Sæther & Ingebrigtsen, 2012), sosiokulturell bakgrunn (Duncan, 1993; Ommundsen, 1995) og aktivitetsnivå på fritiden (Duncan, 1993; Ommundsen, 1995). Duncan (1993) fant at de elevene som i flere år hadde vært aktive innen idrett, viste større trivsel i faget enn de som ikke var aktive (Duncan, 1993). Ommundsen sier i sine tidligere arbeid at det er en fare for at faget blir tilrettelagt spesielt for de fysisk aktive. Konsekvensene blir da i et helseperspektiv, at de minst aktive, som har størst behov og utbytte av kroppsøvningsfaget, kanskje også er de faget blir tilrettelagt minst for (Ommundsen, 1995).

#### 2.1.1 Læreplan i kroppsøvningsfaget

I 2006 kom en ny læreplan i kroppsøvningsfaget. Denne er mindre detaljert og gir mer frihet enn reform 1994 (Brattenborg & Engebretsen; 2013; Lyngstad, et al, 2011).

Utdanningsdirektoratet ble i 2010 bedt om å vurdere den nye læreplanen i faget. Som følge av dette ble det plukket ut en fagkomité bestående av fire personer. Deres vurdering la grunnlag for en ny revidert læreplan i kroppsøvningsfaget med virkning fra 1. august 2012. Denne er gjeldende per dags dato (2015). Noen av de viktigste endringene i den reviderte læreplanen er

at innsats skal være en del av vurderingen til karakter i faget og videre at eleven ikke skal vurderes etter andres kompetanse, men å ta utgangspunkt i egne forutsetninger (Udir, 2012b), noe vi finner igjen i et mestringsorientert læringsklima (Nicholls, 1989; Ommundsen, 2009). I læreplanen i kroppsøving (2006) var det betydelig vekt på elevens prestasjoner, noe som gjorde at faget i større grad ble basert på ferdigheter og prestasjonssammenligninger (Lyngstad, et al., 2011). Her ble det endret til at elevenes forutsetninger ikke lenger skulle telle for vurderingen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2012).

I læreplanen for kroppsøving, under formålet med faget, står det:

*«Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslag rørsleglede»* (Udir, 2012a, s. 2)

Fagets rolle er å skape inspirasjon, glede og mestring gjennom varierte bevegelser i ulike bevegelsesmiljø (Lyngstad, et al, 2011; Udir, 2012a). Kroppsøvingfaget skal fremme sunne verdier, som fair play og respekt for hverandre og samarbeid, samt identitetskapning for den enkelte person (ibid). Kroppsøving skal være inkluderende og tilrettelagt for den enkelte, uavhengige av forutsetninger, bakgrunn, kjønn og etnisitet (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Midthaugen, 2011; Udir, 2012a).

Faget har en viktig rolle for å danne et sunt kroppsbylde, og å gi kunnskap om hvordan fysisk aktivitet, ernæring, helse og livsstil har sammenheng. I tillegg har det en viktig rolle for å gi kulturforståelse gjennom ulike fysiske aktiviteter (By, 2015; Udir, 2012b) Eleven skal gjennom kroppsøving få stimulert ulike sanser, utvikle motoriske-fysiske ferdigheter og få et bredt bevegelsesperspektiv (Lyngstad, et al, 2011). Sentrale innholdskomponenter i faget er idrett, lek, dans, friluftsliv og grunnleggende motoriske- og fysiske-bevegelser (Lyngstad, et al, 2011; Udir, 2012a).

### 2.1.2 Aktivitetene i kroppsøving

Slik det står i kunnskapsløftet skal kroppsøving ha innslag av idrett, lek, dans og friluftsliv (Udir, 2012a). Elevene skal få oppleve varierte bevegelser i et bredt bevegelsesperspektiv og i ulike kontekster, noe som er viktig for å utvikle allsidighet, identitetskapning og dannelse i faget. Faget skal ha innslag av både tradisjonelle, kulturelle, alternative og nye aktiviteter og idretter (By, 2015; Udir, 2012a). En skal for eksempel, lære kulturhistorie gjennom folkedans, lære regler og spillforståelse i en idrett, utforske kroppens muligheter, sanser og utfoldelse gjennom lek, eller gjennom å verdsette ferdsel i naturen. von Seelen (2012) viste i sin doktorgradsavhandling at ved å tilrettelegge for økt variasjon, modifisering av tradisjonelle

idretter og gjennom å skape nye aktiviteter og leker, økte motivasjonen og deltagelsen hos elevene. Dette hadde spesielt stor innvirkning på de umotiverte og mindre flinke elevene (von Seelen, 2012).

#### 2.1.2.1 Idrett

Det er mange utfordringer når en skal definere idrett (Jacobsen, 1997). Idretten består av, en stor bredde ulike aktiviteter, verdier, fokusområder og organisering. Organiseringen kan enten være konkurranserettet eller som fysisk aktivitet i et helseperspektiv (Jacobsen, 1997). Norges idrettsforbund har prøvd å definere idrett og trekker frem ulikheter mellom fysisk aktivitet i yrkessammenheng og av egen fri vilje (NIF, 1970). Det er valgt å ta med følgende definisjon på idrett:

*«Idrett, fysisk aktivitet drevet for å bedre utøverens fysiske og psykiske helse gjennom mosjon og rekreasjon (mosjonsidrett) eller for å oppnå best mulige resultater i øvelser med fast struktur og regelverk (konkurransetidrett).»* (Bryhn, 2012, avsnitt 1)

Ifølge Norges Idrettsforbund skal de idrettslige aktivitetene bygge på prinsipper om glede, helse, ærlighet og fellesskap (NIF, 2011 – 2015). Norges Idrettsforbund er landets største frivillige idrettsorganisasjonen (Bryhn, 2014). Organisasjonen arbeider med en visjon om å skape idrettsglede for alle i den norske idretten (NIF, 2011 – 2015). Norges Idrettsforbund fremmer på mange måter de samme verdiene vi finner i kunnskapsløftet (Udir, 2012a).

I kroppsøving skiller vi gjerne mellom to kategorier for idretter: individuelle idretter og lagidretter. Ballspill er den vanligste formen for lagspill i kroppsøving, men også andre idretter hvor to eller flere lag kjemper imot hverandre, er representert. Ballspill er et spill med ball som følger regler (Jacobsen, 1997). En individuell idrett er en idrett der du ikke er avhengig av andre spillere.

#### 2.1.2.2 Lek

Gjennom bruk av lek kan barn og unge utvikle ulike ferdigheter, som sosiale, intellektuelle, kreative, fysiske og motoriske ferdigheter (Smith, 1996). Sutton-Smith (1997) beskriver lek eller spill som noe som er knyttet imot opplevelser som opphisselse, spenning, glede og munterhet. Det er en aktivitet der personen kan utforske sine potensialer gjennom å ha det gøy (Sutton-Smith, 1997). Leken er gjerne spontan, og ofte er det selve lekens egenverdi som driver aktiviteten (Smith, 1996; Sutton-Smith, 1997). Gjennom lekens egenverdi kan barn utvikle kreativitet, samarbeid og kropps kontroll (Fasting, 2013; Sutton-Smith, 1997). I tillegg er leken viktig for utviklingen av motorikk, sanseintegrasjon og risikovurdering (Sandseter,

2014). Vi har flere typer leker som risikoleker, den frie leken, dramalek, konstruksjonslek eller bevegelseslek (Fasting, 2013; Sandseter, 2007; Smith, 1996).

Den leken som kanskje er mest dominerende i kroppsøvfingsfaget er den mer strukturerte leken, der læreren gir faste rammer til leken. Da blir leken mindre spontan og fri, noe som kan gå utover den kreative utfoldelsen (Fasting, 2013; Smith, 1996; Wolf, 2006). Flere argumenterer for å la leken være mer fri, spontan og med et farelement (Fasting, 2013; Sandseter, 2007; 2014). Den mer uberegnelige leken stimulerer til utvikling, gir mestring og spiller på barnas kroppslige dynamikk (Fasting, 2013; Sandseter, 2014). Den risikofylte leken er nervepirrende og spennende og involverer en risiko for fysiske skader. Dette gir stor glede og mestringsfølelse, samtidig som en vet det er en risiko for at en skader seg (Sandseter, 2007). Sandseter (2012) sier at mestringsfølelsen og gleden i slike aktiviteter er knyttet imot spenningsnivået. Desto mer krevende og farlig, desto bedre følelse når en mestrer denne (Sandseter, 2012). En utfordring med den risikofylte leken i skolen er at de voksne er redde for at barna skal skade seg. Derimot som Ellen Sandseter (2014) argumenterer for, kan mangel på slike aktiviteter, gjøre at barna går glipp av verdifulle erfaringer (Sandseter, 2014).

### 2.1.2.3 Dans

Dans kan defineres som:

*«Dans forstås som bevegelse, hvor mang arbejder du fra bevægelsens egen form og dynamik. Oftest knyttes dansebevægelsen an til et musikstykkets form og dynamik».* (Friis, 2005, side 22).

Gjennom dansebevegelser blir kroppen trent fysisk, en øker den motoriske-kompetanse og en får forståelse for kropp, følelser og bevegelse (Friis, 2005). Dansen kommer i mange ulike former, som ulike stilarter, konkurranseidrett og dans som kulturelt bidrag eller bevegelsesglede gjennom dans (Friis; 2005; Iversen, 2012). I tillegg til fysisk-motorisk utvikling er dans et praktisk-estetisk fag, hvor en bruker sansene til å uttrykke, skape og oppleve (Iversen, 2012). I dans handler det ofte om å forstå og utforske kropp i rom, bevegelse og gjennom samarbeid (Iversen, 2012). Spesielt her skiller kanskje dans seg ifra idretten spesielt, hvor en oftere ønsker å oppnå konkrete ferdigheter (Schmidt & Wrisberg, 2008). Dansen lar derimot eleven oppdage og utforske mulighetene selv (Iversen, 2012).

Flere lærere føler de ikke har nok kompetanse innen dans til å undervise dette (Iversen, 2012; Jacobsen, et al. 2001; Nordaker, 2010). Etter en undersøkelse av Jacobsen med flere (2001) kom det frem at 67,8% av kroppsøvlingslærerne mente de ikke hadde nok kompetanse til å

lære bort dans (Jacobsen, et al. 2001). Flere lærere og elever, da spesielt gutter, føler seg heller ikke komfortable med dans (Friis, 2007; Iversen, 2012; Spiten, 1994;).

#### *2.1.2.4 Friluftsliv*

I Norge har vi en sterk tradisjon for friluftsliv, selv om begrepet friluftsliv og vår forståelse for dagens friluftsliv ikke går lenger tilbake enn til 1800-tallet (Breivik, 1979; Mytting & Bischoff, 2008). Vår tradisjonen for friluftsliv startet med jakt, fiske, jordbruk og å leve i naturen. Senere kom også engelskmennene kom for å vandre i norsk natur. Friluftsliv ble så en måte for folk å få avbrekk ifra industrialiseringens hektiske arbeidsliv (Breivik, 1979; Mytting & Bischoff, 2008). For flere handler friluftsliv om å få avbrekk ifra den travle hverdagen og å oppleve naturen (Breivik, 1979). Denne forståelsen av begrepet friluftsliv, er kanskje den vi kjenner oss best igjen i det moderne samfunnet, i tillegg til friluftsliv knyttet mot idrett (Mytting & Bischoff, 2008). Friluftsliv kom for første gang med i skolens ansvarsområder gjennom mønsterplanen i 1974 (Mytting & Bischoff, 2008).

Friluftslivets rolle består av en kombinasjon av tradisjon, opplevelse i naturen og av de fysiske og mentale helseeffekter (Mytting & Bischoff, 2008). Gjennom å oppleve og å være ute i naturen, vil en lære å verdsette andre verdier som en ikke nødvendigvis kan lese seg til (Gurholt, 2010), som f. eks. å verdsette begreper som naturressurser eller «harmoni med naturen» (Hulmes, 2007). Ifølge Hulmes (2007) har Amerika og store deler av den moderne verden har et antroposentrisk syn på naturen, hvor naturen er noe som skal kontrolleres og styres av mennesket. Derimot, trekker han frem at på grunn av den sterke tradisjonen for friluftsliv en finner i blant annet Norge, har nordmenn fått holdninger for å bevare naturen og dets levende vesener (Hulmes, 2007). Et slikt verdigrunnlag, samt de historiske og kulturelle sidene som er knyttet til kroppsøvingsfaget, gjør friluftsliv til et unikt bidrag i kroppsøvingsfaget. I tillegg har friluftsliv en viktig rolle i fysisk, mental, sosial og sansestimulerende utvikling (Meld. St. 39 (2000–2001), s. 2.; Udir, 2012).

## **2.2 Legitimering av kroppsøvingsfaget**

Dersom det ikke er en sterk nok begrunnelsen for hvorfor kroppsøving er viktig, er det fare for at det vil miste sin rolle og bli erstattet av et mer teoretisk fag (Lyngstad, et al, 2011). I de siste årene har det vært en økende internasjonal (Kohl, et al., 2012; US Department of Health, 1996; 2008) og nasjonal (St. meld. nr. 16, 2002 – 2003) politisk oppmerksomhet rundt fysisk aktivitet og helse, og konsekvensene av å være fysisk inaktiv. Med et slikt helsefokus i samfunnet, blir også fysisk aktivitet i skolen hovedsakelig argumentert gjennom et naturvitenskapelig perspektiv, hvor hensikten er å bedre folkehelsen (Annerstedt, 2007; 2008;

Moser et. al., 2005). Flere argumenterer derimot for at ved å bare se på helseeffektene ifra kroppsøvningsfaget, vil en risikere å gå glipp av de andre positive effektene faget kan gi (Aasland, 2014; Aasland & Brøgger, 2013; Annerstedt, 2007; Gurholt & Steinsholt, 2010; Ommundsen, 2008). Dette som å se kroppsøvningsfaget som et dannelsesfag, hvor både fysisk-motorisk utvikling og kroppsøvningsfaget som et læringsfag, kan ansees som viktige bidrag ifra faget (Aasland, 2014; Ommundsen, 2008). En kan hovedsakelig skille argumentasjonen for faget i lys av et helseperspektiv eller i et dannelsesperspektiv.

### 2.2.1 Helsediskurs som argumentasjon

Kroppsøvningsfaget er en arena som kan øke det fysiske aktivitetsnivået og bedre den fysiske helsen til barn og unge (Sollerhed, 2006; Ommundsen og Samdal, 2008; Resaland, 2010; Resaland & Mamen, et al. 2009). Flere politiske dokumenter fremhever at skolen og kroppsøvningsfaget er en viktig arena for å øke aktivitetsnivået og bedre den fysiske helsen (for eksempel Departementene, 2004; St. Meld 16, 2003). Over hele verden finner vi argumentasjoner for at kroppsøvningsfaget har en viktig rolle for å bedre folkehelsen (Annerstedt, 2007; 2008, Hardman & Marshall, 2005). Kroppsøvningsfagets legitimering blir i økende grad argumentert gjennom et mer helseperspektiv, der hensikten med kroppsøvningsfaget er å bedre folkehelsen (Annerstedt, 2007; 2008; Næss, 2010; Ommundsen, 2005). Ommundsen (2005) argumenterer for at gjennom et økt fokus på kunnskap i skolen, blir det desto viktigere å ha sterke argumenter for hvorfor kroppsøvningsfaget har en viktig rolle i samfunnet. En viktig argumentasjon vil da være helse- og livsstils-effektene som kroppsøvningsfaget kan bidra med (Ommundsen, 2005).

#### 2.2.1.1 Positive effekter av fysisk aktivitet

På tross av alle de negative konsekvensene av fysisk inaktivitet, finnes det betydelig antall studier som viser positive konsekvenser av fysisk aktivitet og sunn livsstil (Dencker et al, 2013; Haskell, 1994; Heath, et al., 2012; Resaland & Mamen, et al., 2009) Gjennom regelmessig fysisk aktivitet får en blant annet bedret kardiovaskulær evne (Dencker et. al., 2006; Klasson-Heggebø et. al., 2006; Resaland & Mamen, et. al., 2009), økt fysisk-motorisk kompetanse (Ommundsen, 2013a), bedret psykososial helse (Biddle & Asare, 2011; Ryan & Deci, 2000; Ommundsen, 2009a; Sibley & Etnier, 2003) økt selvtillit (Biddle & Asare, 2011; Haugen, Säfvenbom & Ommundsen, 2011; Sibley & Etnier, 2003) og bedret kognitiv evne (Sibley & Etnier, 2003). I tillegg til mange positive effekter av fysisk aktivitet, er det også flere funn som viser at en inaktiv adferd påvirker den fysiske- og psykiske-helsen (Betrans, et al., 2005; Ekelund, et al, 2007; Robinson, 1999). Derimot, det ser ikke ut til at det



nødvendigvis er sammenheng mellom økt stillesittende adferd og reduksjon i fysisk aktivitetsnivå (Ekelund, et al. 2006; Lopez, et al. 2007; Robinson, 1999). Studier tyder på at mye inaktiv adferd, til tross for at totalt aktivitetsnivå ikke reduseres, også kan gi dårlig fysisk helse og livsstilsykdommer (Healy, et al., 2012).

### 2.2.1.2 Anbefalinger om fysisk aktivitet

Gjennom de siste tiårene kan vi se en reduksjon på det totale aktivitetsnivået hos befolkningen, både hos barn, ungdom og voksne (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013). Det totale aktivitetsnivået synker etterhvert som barna blir eldre (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013; Kolle, et al. 2012). Det ble anbefalt av helsedirektoratet (Anderssen & Strømme, 2001; SEF, 1999), at en voksen person skulle ha et kaloriforbruk på 150kcal (630kJ), som tilsvarer 30 minutter med moderat fysisk aktivitet daglig (Anderssen & Strømme, 2001; SEF, 1999). For barn ligger anbefalingene på 60 minutter moderat til høy intensitet, i variert bevegelsemiljø (Anderssen & Strømme, 2001; SEF, 1999).

Kolle med flere (2012) gjennomførte en større kartleggingsundersøkelse for å se på aktivitetsnivået hos norske barn og unge (Kolle, et al. 2012). Funnene viste at i 2011 oppfylte 87% av jentene og 95,7% av guttene, i alderen 6 år, helsedirektoratets anbefalinger om daglig fysisk aktivitet (ibid.). Blant niåringene var det tilsvarende 69,8% av jentene, og 86,2% av guttene som oppfylte kravet. Derimot hos 15-åringene var det bare 43,2% av jentene og 58,1% av guttene som var i minst 60 minutter daglig, fysisk aktivitet (Kolle, et al. 2012). Sammenlignes dette med internasjonale studier, finner vi at norske niåringer er noe mer aktive enn gjennomsnittlige niåringer i Europa (Kolle, et al. 2012; Riddoch, et al 2004; van Sluijs et al, 2008), mens hos 15-åringene er forskjellene jevnet ut (Kolle, et al. 2012; Riddoch, et al. 2004).

### 2.2.1.3 Helse som legitimering

Flere regner kroppsvingsfaget som en sentral aktør for å bedre barns fysiske helse (Sollerhed, 2006; Ommundsen og Samdal, 2008; Resaland, 2010; Resaland & Mamen, et al. 2009). Et av hovedargumentene for et helseorientert perspektiv på faget, er at det er lett å fremvise vitenskapelige bevis på at helsen forbedres, som følge av økt aktivitet (Resaland, et al., 2009a; Moser, et. al. 2005). Enda tydeligere enn de positive effektene av fysisk aktivitet, er nettopp fraværet av fysisk aktivitet. Litteraturen viser blant annet at med mangelfull fysisk aktivitet, øker sjansen for livsstilsykdommer (Biddle, et. al., 2004; Folkehelseinstituttet, 2012), sjansen for overvekt (Ekelund, 2007; Resaland, et. al., 2009b) eller dårlig fysisk helse (Andersen, et. al., 2008; Resaland, et. al., 2009b).

Ommundsen (2008) argumenterer for at helsefokuset kroppsøvningsfag, kan være ønskelig på kort sikt, men på lang sikt er det fare for å miste fagets rolle. For eksempel har flere internasjonale studier sett på tidsbruket i faget, hvor liten andel av faget gikk med til moderat til høyintensitet (Trost, 2006; Waring, Warburton & Coy, 2007). I tillegg, dersom barn og unges folkehelse ikke bedres som følge av kroppsøvningsfaget, kan være fagets status som obligatorisk fag, og i verstefall byttes ut med et mer teoretisk fag (Annerstedt, 2008; Armour, 2009; Hardman & Marshall, 2000; Ommundsen, 2013b). Hardman og Marshall (2000) gir uttrykk for at faget allerede i flere land har fått en svekket posisjon. Det er derfor viktig å kunne argumentere for viktigheten av kroppsøvningsfaget, med mer enn et rent helsefokus (Aasland, 2014; Annerstedt, 2008; Ommundsen, 2008).

### 2.2.2 Kroppsøving som dannelsesfag

Ommundsen (2005) sier at helse som legitimering for kroppsøving kan fungere over kort sikt, men at en ikke kun bør ha en biologisk-medisinsk helsediskurs som begrunnelse for faget (Ommundsen, 2005). Andre støtter argumentasjonen om at kroppsøvningsfaget ikke bør argumenteres gjennom et rent helseperspektiv (Aasland, 2014; Aasland & Brøgger, 2013; Annerstedt, 2007; Gurholt & Steinsholt, 2010). Gjennom et rent helsefokuserende perspektiv på faget, vil en gå glipp av de andre verdiene kroppsøvningsfaget har, som kroppsøvningsfaget som et dannelsesfag (Ommundsen, 2005; Aasland, 2014; Aasland & Brøgger, 2013). Et dannelsesfag handler både om fysisk-motorisk og kognitiv utvikling (Ommundsen, 2013b) og adferds og kunnskapslæring (Aasland, 2014; Annerstedt, 2007; Ommundsen, 2005). I denne studien vil dannelse deles inn i to kategorier. Det første perspektivet ser på de fysisk-motoriske og kognitive utbytte av fysisk aktivitet og bevegelse. Perspektiv to ser på kroppsøvningsfaget som et lærings- og dannende fag. Her vektlegges det at faget skal ha et kunnskapsbidrag, det skal bidra til å kulturelt modne eleven og skape et grunnlag for å ta gode etiske beslutninger (Aasland & Brøgger, 2013; Säfvenbom, 2010).

#### 2.2.2.1 Fysisk-motorisk og kognitivt dannelse

Fysisk-motorisk ferdigheter kan sammenlignes som andre grunnleggende ferdigheter barn lærer, som å lese, språkferdigheter eller å gå (Galahue & Oszmun, 1997; Ommundsen 2013b). Gjennom varierte bevegelser, aktiviteter, lek og dans i ulike bevegelsesmiljø, vil barn stimulere og utvikle sansene, motorikken og fysikken (Ommundsen, 2013b). Et bredt spekter av bevegelsesferdigheter og utfoldelser, utvikler barn og unges visuelle-, audiativ-, kinestetiske-, perseptoriske- og vestibulære- sans. I tillegg vil ulike bevegelsesoppgaver gjøre at koordinative egenskaper styrkes, som økt rytme- og romorientering, bedre muskelkontroll

og økt balanse. En god motorisk kompetanse og bredt spekter av bevegelsesferdigheter, vil gjøre at en bygger et godt grunnlag for senere fysisk aktivitet (Ommundsen, 2013b; Lopes, et al., 2011). Det er også gjort flere studier som viser at barns skolesprestasjoner i teoretiske fag øker gjennom økt timeantall i kroppsøving (Ericsson, 2013; Resaland & Andersen, et al., 2009; Trost, 2007; Trost & Mars, 2009).

Kroppsøvfaget skal være et fag som stimulerer til variert bevegelse i ulike bevegelsesmiljøer og kontekster. Dette gjør at faget består av aktiviteter utover kun høy-intensitets aktiviteter, og aktiviteter med rene helseeffekter (Ommundsen, 2008). Siden 1960-årene har mange forskere sett på hvor mye fysisk aktivitet og ved hvilken intensitet en måtte ha for å få helseeffekter (Anderssen & Strømme, 2001; Haskell, 1994). Flere studier som har sett på treningseffektene på ulike intensiteter Healy, et al., 2007; Helgerud, et al., 2007; Thomas, et al., 1984; Swain, 2007). Høyere intensitet ser ut til å ha størst effekt på det respiratoriske systemet (Helgerud, et al., 2007; Swain, 2005; Thomas, et al., 1984), derimot er det funnet trenings- og helseeffekter på moderat og lav intensitet, spesielt hos utrente personer (Anderssen & Strømme, 2001; Swain & Franklin, 2002).

Studier har sett på den mentale effekten av bruk av yoga, både i arbeidslivet (Ranta, 2012) og i skolen (Mendelson, et al., 2010; Noggle, et al., 2013; West, et al., 2004). Det er vist reduksjon i både stressnivå (Mendelson, et al., 2010; Ranta, 2012; West, et al., 2004), lavere aggresjon (Noggle, et al., 2012; Ranta, 2012), bedret emosjonell kontroll (Mendelson, et al., 2010; Ranta, 2012) og styrket resiliens (Noggle, et al., 2012), som følge av ukentlig yoga praktisering. I studien til Conboy med flere (2013), ble det funnet at elever som praktiserte yoga opplevde mindre skader og viste bedre idrettsprestasjoner, på grunn av økt mobilitet, bedre stresshåndtering og bedret kontroll av pust (Conboy, et al., 2013). Tilsvarende, kan dans gi elever en dypere kroppslig og kulturell forståelse, samt utfordre de koordinatene egenskapene (Friis; 2005; Iversen, 2012), eller at friluftsliv kan bidra til et erkjennelsesbidrag og skape bisentriske holdninger (Hulmes, 2007). Leken har et bidrag til kroppsøvfaget gjennom å skape samarbeid (Lyngstad & Lien, 2013), bevegelsesglede (Sutton-Smith, 1997), eller utfordrer det spontane (Smith, 1996; Sutton-Smith, 1997) og eventyrsøkende hos eleven (Fasting, 2013; Sandseter, 2014). Kroppsøvfaget som fysisk-motorisk dannende er viktig *«for å skape positive kroppslige læringserfaringer for alle elevene»* (Sitat, Ommundsen, 2005, s. 198).

I artikkelen «The pre-eminence of skill as an educational value in the movement curriculum» (Arnold, 1991), argumenterer Arnold grundig for ulike måter å argumentere viktigheten av

kroppøvningsfaget. Blant annet kan faget argumenteres gjennom fornøyelsen noen aktiviteter gir elevene, da aktiviteter elevene trives kan virke som motivasjon for senere læring og bevegelse. Derimot, kan ikke trivsel være hovedargumentasjonen for kroppøvningsfaget, da elevene kan oppleve trivsel, uten å være i fysisk aktivitet (Arnold, 1991). Derimot, argumenter han for at praktisk-kroppslig læring i bevegelse bør være fagets primære rolle (Arnold, 1991).

#### *2.2.2.2 Dannelse og læring gjennom fysisk aktivitet*

I tillegg til å argumentere for kroppøvningsfaget gjennom et helseperspektiv og ved å se på det fysiske-motoriske utbyttet av disse, bør også viktigheten av kroppøvningsfaget som et lærings-, eller dannelsesfag trekkes frem (Aasland, 2014; Annerstedt, 2007; Ommundsen, 2008).

Danning er en kulturell prosess som modner oss som borgere utover et rent kunnskapsbidrag (Säfvenbom, 2010). Dannelse omhandler oppdragelse (Aasland & Brøgger, 2013), mestring (Whitehead, 2010), utvikling av selvtillit og motivasjon (Aasland, 2014; Whitehead, 2010) og karakterbygging (Aasland & Brøgger, 2013). Det handler ikke kun om å utvikle kroppen som objekt, men snarere å utvikle det som et emosjonelt, sosialt, kognitivt, praktisk og estetisk individ (Aasland, 2014; Aasland & Brøgger, 2013; Gurholt & Steinsholt, 2010; Ommundsen, 2008). Whitehead (2010) uttrykker at kroppslig dannede personer, ikke bare er kompetente, men også viser også respekt for sine potensialer (Whitehead, 2010). Skolen skal ikke bare lære bort ren teoretisk kunnskap, den skal også skape selvstendig tenkende, kritisk reflekterende og samarbeidende elever (Annerstedt, 2007; Imsen 2009).

Annerstedt (2007) gir uttrykk for at dannelsesforståelsen finnes i kroppøving, men i mindre grad enn mange andre skolefag, da en i kroppøving heller omtaler kroppslig dannelse (Annerstedt, 2007). Gurholt og Steinsholt (2010) trekker frem at dette kan skyldes at kroppøvningsfaget er et fag uten en tydelig ramme og kjerne. Faget er satt sammen av emner både ifra pedagogikk, naturvitenskap, samfunnsvitenskap og humanisme (Esaiasson, et al., 2007, sekundærkilde etter Aasland, 2014), og består av emner som treningslære, pedagogikk, biomekanikk, fysiologi og anatomi (Aasland, 2014). Dette gjør at fagpersonene til faget ikke er spesialisert i hvert emne, men vet litt om alt. Dette kan gi komplikasjoner når det kommer til hvilket kunnskapsbidrag faget skal gi (Aasland, 2014). Arnold (1980; 1988) argumenterer for at kroppøvningsfaget i hovedsak bør handle om læring i bevegelse (Arnold, 1980; 1988; Ommundsen, 2008). Derimot gir han uttrykk for at en først bør forstå hensikten og de teoretiske prinsipper bak denne. Hvis ikke kan aktiviteten oppleves som uten hensikt og formålsløs (Arnold, 1991). Derimot, bør et slikt teoretisk perspektiv heller brukes for å styrke

og underbygge elevenes refleksjon om bruk av kropp, snarere enn å ha teoretisk læring som fagets hovedrolle (Arnold, 1991).

Säfvenbom (2010) gir uttrykk for at dersom elever skal få et sunt kroppsbilde og verdsette idrettens etiske idealer, må dannelsen være en del av utdannelsen i kroppsøvingsfaget. Hvor elevens intellekt blir utfordret i ulike kontekster, gjennom motorisk- og sansestimulering, samt gjennom å oppleve ulike atferder (Säfvenbom, 2010). Gjennom kroppslig dannelselse, vil eleven oppleve hensikten bak handlingene (Arnold, 1991), bli reflektert over valg gjennom bruk av kropp (Arnold, 1988), få økt kroppslig bevissthet (Merleau-Ponty, 1994), utvikle motorisk-kinetisk kompetanse (Ommundsen, 2008), samt å utvikle respekt for andre mennesker og idrettens verdier, som fair-play og samarbeid (Annerstedt, 2008).

Slik vi har sett kan viktigheten med kroppsøvingsfaget både argumenteres gjennom et helseperspektiv, og gjennom et dannelsesperspektiv. Ommundsen (2008) trekker frem at en av de kanskje viktige argumentasjonene for kroppsøvingsfaget for fremtiden, vil være knyttet til bevegelsesglede og læring i bevegelse (Ommundsen, 2008). Hvor kroppsøvingsfaget må arbeide imot elevenes individuelle fremgang, med fokus på bevegelseslæring (ibid.). En argumentasjon vi finner igjen i arbeidet til Arnold (1979; 1988; 1991). Et slikt syn på kroppsøvingsfaget, vil anerkjenne at veien til å nå barn og unges interesser for fysisk aktivitet, går gjennom bevegelsesglede, motivasjon for fysisk aktivitet og gjennom læring gjennom bruk av kropp (Arnold, 1991; Ommundsen, 2008).

## 2.3 Motivasjon

### 2.3.1 Definisjon

Et sentralt begrep i denne oppgaven er begrepet motivasjon. Begrepet motivasjon, som betyr drivkraft eller motivering, kommer ifra låneordet *motiv*, fra det latinske ordet *motivus*, som er avledet av *movere*, som betyr «bevege» (Etymologisk ordbok. [Motivasjon]. 2013). Begrepet ligger nært det å ha et motiv, en intensjon eller å utøve noe, som er med å bestemme intensiteten i adferden og drivkreftene til en igangsetting (Kaufmann & Kaufmann, 2003). Det finnes mange ulike teorier som forklarer motivasjon

*Motivasjon er de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet i forhold til måloppnåelse.* (Kaufmann & Kaufmann, 2003, side. 43).

Det er mange faktorer som spiller inn på et individs motivasjon. Motivasjonen avhenger blant annet av selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2013), selvbestemmelse (Ryan & Deci, 1985)

og læringsmiljø (Duda & Nicholls, 1992; Ommundsen, 2009a; Skjesol, Ulstad & Bagøien, 2009)

### 2.3.2 Motivasjonsteorier

De tidligere teoriene, både kognitive-, behavioristiske og andre adferdsteorier, forklarte nesten utelukkende motivasjon som et resultat av ytre motiverende og miljøregulerende faktorer (Ryan & Deci, 2007). Hvor graden av motivasjon ble styrt av ytre regulerende motiv, som straff eller premie, og eller av hvordan innvirkning miljøet hadde på utøverens motivasjon. I tillegg så de tidligere motivasjonsteorier på motivasjon som noe kvantifiserbart (Ryan & Deci, 2007). Der en kunne måle graden av motivasjon, uten å anerkjenne de ulike typene for motivasjon eller bakgrunnen bak motivene (Ryan & Deci, 2000a).

### 2.3.3 Indre motivasjon

Indre motivasjon er ifølge Selvbestemmelsesteorien som den sterkeste formen for motivasjon (Deci & Ryan, 1985). Deltakelsen i en aktivitet eller til en handling er styrt av indre regulert motivasjon og vilje (Ryan & Deci, 2000a). Dette kan være som deltagelsen i en aktivitet på grunn av dens egenverdi, og gleden av selve aktiviteten (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Zhang, et al., 2011). Dette blir som en indre drivkraft til deltagelse i kroppsøving eller i en aktivitet (Deci & Ryan, 2000). Indre motivasjon kan defineres som:

*«Intrinsic motivation is defined as the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence.»* (Ryan & Deci, 2007).

Professor Edward L. Deci argumenterte i sine tidligere arbeid for at mennesker har et behov for å føle seg kompetente og selvbestemmende, og at dette er nødvendig for å bli indre motivert (Deci, 1975). Dersom en person ikke føler mestringsfølelse og heller ikke frihet til selvbestemmelse, vil han eller hun heller ikke søke motiverende utfordringer (Deci, 1975; Ryan & Deci, 2000a). Det ser også ut til at i de fleste tilfeller er motivasjonen også høyere når en utfører denne i lag med andre (Deci, et al., 1991; Ryan & Deci, 1985). I tillegg er det viktig å oppleve positive tilbakemeldinger på de handlinger du gjør, disse gjør at eleven blir tryggere på seg selv og dermed øker mestringstroen (Weinberg & Gould, 2011). Den indre motivasjonen er med på å bedre trivselen, selvfølelsen, aktivitetsnivået, kreativiteten og selvrealiseringen hos elevene (Pink, 2009; Ryan & Deci, 2000a; 2000b). Når en elev er indre motivert for aktiviteten, kan han eller hun glemme både tid, sted og følelsen av å være sliten (Deci, et al., 1991).

#### 2.3.4 Ytre motivasjon

Den ytre motivasjonen er hovedsakelig styrt av instrumentelle og eksterne motivasjonsfaktorer. Dette kan være faktorer som frykt for å mislykkes, straff, premiering eller skyldfølelse (Deci & Ryan, 2000; Deci, et al., 1991). Selv om flere av disse konsekvensene fremtrer som negative, har likefult ytre motivasjon en viktig rolle som drivkraft. Ytre motivasjonsfaktorer kan være av ytre regulerende motiv, som tilhørigheten til en gruppe (Ryan & Deci, 2000a; Weinberg & Gould, 2011), arbeid imot karakterer i skolen (Ryan & Deci, 2000a; Deci, Koestner & Ryan, 2001) eller til å ha en sunn og aktiv livsstil (Williams, Cox, Hedberg & Deci, 2000). Et eksempel er at gutter ofte blir motivert til å være best i konkurranser og idretter, noe som kan være drivkraften bak deres handlinger (McCarty, Jones & Clark-Carter, 2008; Weinberg & Gould, 2011). Karakterene har en viktig rolle for å komme videre i skolesystemet, og legge forutsetningene til rette for en senere utdanning eller et fremtidig yrke.

#### 2.3.5 Amotivasjon

Ifølge Ryan & Deci (2000b) er den svakeste formen for motivasjon amotivasjon. Dette er det motsatte av å være motivert, det vil si å snarere vise motvilje enn velvilje til en handling. Hvis aktiviteten føles for kontrollerende og ytre regulert, kan dette føre til amotivasjon (Ryan & Deci, 2000b). Amotivasjon er en konsekvens av mangelfull mestringsfølelse, at en ikke verdsetter selve aktiviteten eller at en ikke ser hensikten med det en gjør (Deci, 1975; Ryan & Deci, 2000b). Dersom eleven opplever for mye kontroll, evaluering, tvang og kun ytre motiverende faktorer som premie eller straff, kan dette ha negativ innvirkning på motivasjonen til vedkommende (Deci, et al., 1991; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Konsekvensene kan i verste fall føre til dårligere evne til problemløsning (Hennessey, 2000), at eleven verger seg fra å ta sjanser eller utfordringer tilpasset sitt ferdighetsnivå (Harter, 1978; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Weinberg & Gould, 2011) eller redusert selvfølelse (Vallerand & Losier, 1999).

### 2.4 Kjønn og kroppsøvningsfaget

Kroppsøvningsfaget er et fag som de fleste barn og ungdommer trives i (Flagestad & Skisland, 2009; Imsen, 1996; Ommundsen, 1995; Säfvenbom, 2010). I følge tall ifra Flagestad & Skisland (2009), er det en positiv økning av andelen barn som trives i faget ifra 1996 til 2008 (Flagestad & Skisland, 2009). Derimot, er kroppsøvningsfaget for en del barn, et fag forbundet med mistriksel, skam og nederlag (Andrews & Johansen, 2005; Flagestad & Skisland, 2009; Lyngstad, 2013; Säfvenbom, 2010). Det er betydelig større andel av jenter enn gutter som

mistrives i faget (Andrews & Johansen, 2005; Aspvik, Sæther & Ingebrigtsen, 2012; Slommerud, 2010; Wabakken, 2010). Det ser også ut som at de jentene som mistrives i faget, også ofte er de som ikke driver med fysisk aktivitet på fritiden (Ommundsen, 1995; Slommerud, 2010).

Prinsippet om likestilling i den norske skole ble første gang presentert i *Mønsterplanen* av 1974 (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1986; Krokan, 2000). Krokan (2000) gir likevel uttrykk for at likestilling i for liten grad har blitt diskutert i kroppsøvningsfaget. I Imsen (1996) sin evaluering av likestilling i den norske grunnskole, trekkes det frem to hovedsyn på likestilling og kjønn. Det første prinsippet om likestilling er like muligheter, uavhengig av kjønn (Imsen, 1996). Altså skal gutter og jenter, uavhengig av kjønn ha samme muligheter i yrkeslivet, innen utdanning og har rett på de samme levevilkårene (Andrews & Johansen, 2007; Holst, 2009; Imsen, 1996). Dette vil si at kroppsøvningsfaget skal på lik linje tilrettelegge for både gutter og jenters interesser, erfaringer og forutsetninger, som likestilte (Andrews & Johansen, 2005; 2007; Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det andre likestillingsprinsippet handler om annerkjennelse av ulikhetene mellom kjønnene (Holst, 2009; Imsen, 1996). For å kunne gi gutter og jenter like muligheter og tilrettelegge kroppsøvningsfaget uavhengig av kjønn, må en også forstå at det er ulike interesser, ulik adferd og tankemønstre hos jenter og gutter (Holst, 2009; Imsen 1996; Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005).

Tradisjonelt har idrettsdeltagelse vært forbundet med gutter (Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005). Det har også vært en høyere deltagelse av gutter i idrett (Hartmann-Tews & Pfister, 2003), og det ser ut til at gutter i gjennomsnitt trener mer enn jenter innen idrett (Hartmann-Tews & Pfister, 2003; Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005). Derimot så betyr ikke det at jenter er mindre villige til å trene på fritiden (Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005). I et studie av Klomsten, Marsh & Skaalvik (2005), ble det funnet funn som viser at jenter og gutter har samme deltagelsen i sport og fysisk aktivitet (Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005). Forskning viser at det er forskjeller mellom interesser av valg av aktiviteter mellom kvinner og menn (Andrews & Johansen, 2005; Imsen, 1996; Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005; Næss, 2000).

Blant annet ser vi at det er høyere deltagelse av jenter i aktiviteter som turn, dans, ridning, cheerleading, kunstløp og kommersielle gruppetimer. Derimot er det det er høyere deltagelse blant gutter i aktiviteter som fotball, kampsport eller ishockey (Fasting, 2003; Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005). Disse aktivitetene blir ofte omtalt som feminine og maskuline



aktiviteter (Andrews & Johansen, 2005; Imsen, 1996; Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005; Næss, 2000). Som et fellestrekk ser det ut til at spesielt lag-, ball- og konkurranse-idretter regnes som mer maskuline (Andrews & Johansen, Imsen, 1996; Næss, 2000). Gutter har også høyest deltagelse i idretter som golf, skigåing og skating (Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005). Fellestrekket hos feminine aktiviteter er gjerne individuelle-, estetiske- og rytmiske aktiviteter (Andrews & Johansen, 2005; Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005). I håndball ser vi derimot et unntak, der det er høyest kvinnelig deltagelse (Fasting, 2003; Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005).

I utgangspunktet var kroppsøvfingsfaget ment for å trene opp gutter i militære øvelser (Synnestvedt, 1994). Først i 1889 ble det opprettet pikegymnastikk i skolen, men ble ikke obligatorisk som skolefag for jenter før i 1939 (ibid). Det var landsbyene som først hadde delt kroppsøvfingsfag mellom gutter og jenter (Synnerstedt, 1994). Først i mønsterplanen av 1974 ble det fokusert på å tilpasse undervisningen til den enkeltes nivå. Det skulle på lik linje tilrettelegges uavhengig av blant annet kjønn, både i forutsetninger og innhold (Krokan, 2000).

På tross av den økte politiske oppmerksomheten rundt likestilling i kroppsøvfingsfaget de siste årene, er det enda ting som kan forbedres med fokus på likestilling (Klomsten, 2012; Krokan, 2000; Ommundsen, 1995). Kroppsøvfingsfaget selv i dag har en overvekt av lag- og ballidretter (Andrews & Johansen, 2005; 2007; Imsen, 1996;). Ommundsen (1995) trekker frem at det er flere mannlige enn kvinnelige kroppsøvfingslærere, og at dette kan være en av årsakene til hyppigheten av ball- og lagidretter. Vi ser en tendens til at lærerne ofte velger aktiviteter, idretter og ferdigheter, som de selv har hatt gode opplevelser og erfaringer med (Andrews & Johansen, 2005; Ommundsen, 1995).

Kroppsøvfingsfaget skal likestille uavhengig av kjønn. Likevel er det flere funn som tyder på at faget er mer på guttenes premisser enn jentenes (Andrews & Johansen, 2005; 2007; Brock-Utne & Haukaa, 1980; Føleide, Braaten & Opperud, 2000; Klomsten, 2012; Næss, 2000). I studiet Brock-Utne & Haukaa (1980), kom det blant annet frem at guttenes aktivitetsønsker oftere ble fulgt enn jentenes (Brock-Utne & Haukaa, 1980). Føleide, Braaten & Opperud (2000) viser til at guttene også kom med negative kommentarer dersom jentene presterte dårlig i idrettene og aktivitetene (Føleide, Braaten & Opperud, 2000). Når elevene skulle velge lag, valgte nesten utelukkende, gutter hverandre til laget først, mens jentene valgte en

god blanding av begge kjønn (Føleide, Braaten & Opperud, 2000). Guttene får ofte mer oppmerksomhet ifra læreren (Brock-Utne & Haukaa, 1980) og det er flere lærere, spesielt mannlige, som undervurderer jentenes ferdigheter og potensialer (Wright, 1997).

## 2.5 Læringsmiljø

Motivasjonsforskning gjort i Norge i senere tid (Halvari, Skjesol & Bagøien, 2011), har vist hvor viktig det er at kroppsøvingslæreren klarer å skape et godt og trygt læringsmiljø (Skjesol, Ulstad & Bagøien, 2009). Forskning har vist at et godt læringsmiljø som fremmer indre motivasjon og trivsel, bør være mestringsorientert (Deci & Ryan, 1985; Ntoumanis, 2001 og Ommundsen, 2009a; Skjesol, Ulstad & Bagøien, 2009), autonomistøttende (Deci & Ryan, 1985; Ommundsen, Y. & Kvalø, 2007; Skjesol, Ulstad & Bagøien, 2009), gi sosial trygghet (Bagøien & Halvari, 2005; Biddle, Gorley & Stensel, 2004; Deci & Ryan, 1985) og være inkluderende (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det skal være et fag som tilrettelegger for den enkelte, uavhengig av kjønn, sosiokulturell bakgrunn, etnisitet og funksjonsnivå (Næss, 2000).

### 2.5.1 Resultatorientert miljø

Et resultatorientert læringsmiljø er et miljø som i hovedsak sammenligner utøvernes prestasjoner imot hverandre. I et slikt miljø vil det defineres hvor dyktig en enkelt elev er, ut ifra hvordan han eller hun er sammenlignet med de andre elevene (Ommundsen, 2009). I et slikt læringsklima vil læreren i større grad fokusere på de ferdighetssterke elevene, noe som fører til at de får mer oppmerksomhet og anerkjennelser for prestasjonene sine (Ommundsen, 2006). Resultatorientert læringsmiljø vil i større grad passe for elever som er ego-orienterte og opptatte av konkurranser og prestasjonssammenligning (ibid.). Slike elever vil ofte se på sine egne ferdigheter som en kapasitet, hvor deres ferdighetsnivå blir målt imot andre utøveres prestasjoner (Nicholls, 1989).

### 2.5.2 Mestringsorientert miljø

Et mestringsorientert miljø setter den enkelte elevs utvikling og framgang i fokus. Hver enkelt utøver skal kunne føle aktivitetsglede, mestringsopplevelse, prestasjonsutvikling få bedret motivasjon og selvbilde (Bjone & Vingdal, 2012; Ommundsen, 2006). For å skape et mestringsorientert miljø, stilles det krav til lederens evne til å tilrettelegge for miljøbyggende omgivelser, fremme mestringsorienterte holdninger og til å se det enkelte individ og dets potensialer (Nicholls, 1989; Ommundsen, 2009). Utøvere her vil ønske å oppnå fremgang og personlig forbedring (Ommundsen, 2009).

### 2.5.3 Mestringsorientert versus resultatorientert miljø

Ifølge Yngvar Ommundsen (2009) vil et psykologisk læringsklima som fremmer utvikling og lærdom hos den enkelte elev være viktig for prestasjonsutviklingen (Ommundsen, 2009), det er derfor viktig å velge rett læringsmiljø (Bjone & Vingdal, 2012; Halvari, Skjesol & Bagøien, 2011). Tidligere forskning viser at et mestringsorientert læringsmiljø vil ha en positiv innvirkning på den indre motivasjonen, selvtilliten og prestasjonsutviklingen til utøvere (Côte, 2007; Ryan, Baker & Abernethy, 2007; Ryan & Deci, 2000a; Ommundsen, 2009). Et slikt læringsmiljø vil ifølge Bjone og Vingdal (2012) gi elever en optimistisk holdning til læring. Dette gjennom at de ønsker å lære nye ting, bli utfordret og vet å verdsette innsats og egen fremgang (Bjone & Vingdal, 2012; Nicholls, 1989). I tillegg vil et mestringsorientert miljø fremme positive holdninger og verdier hos elevene (Ommundsen & Kvalø, 2007). Slik vi har sett, har den sosiale sammenligningen en stor betydning i et resultatorientert miljø, for hvorvidt en utøver føler seg kompetent (Ntoumanis & Biddle, 1999; Ommundsen, 2009). Eleven vurderer da sin egen prestasjon, ut ifra de andre elevenes prestasjon, noe som kan gi lav tro på egen mestring (Ntoumanis, 2001) eller utrygghet og lavere selvtillit (Ommundsen, 2009).

### 2.6 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien er tilnærming til menneskelig motivasjon, hvor menneske er selv-motiverende og selv-bestemmende (Ryan & Deci, 1985; 2000a). Teorien kan regnes som en sosial- kognitivt teori (Jakobsen, 2010; Kaufmann & Kaufmann, 2003). Denne ønsker å forklare hvordan psykologisk adferd, handling og måloppnåelse påvirkes av motivasjonen (Ryan & Deci, 2000a). Som tidligere motivasjonsteorier, deler Selvbestemmelsesteorien inn i ulike grader av motivasjon, men den anerkjenner i tillegg ulike former for motivasjon og prøver å forklare motivene bak disse (Ryan & Deci, 2000a; 2007). Motivasjon kan deles inn i tre ulike kategorier, der det vanligste skillet er mellom indre og ytre motivasjon. I tillegg bruker selvbestemmelsesteorien begrepet amotivasjon, om mangel på motivasjon (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Disse styres av hvilken grad selvbestemmelse den enkelte utøver har, der høy grad av selvbestemmelse (indre motivasjon) regnes som den sterkeste graden av motivasjon (Deci & Ryan, 1985; Zhang, et al., 2011). Mer spesifikt vil positive følelser og erfaringer lede mot mer indre styrt motivasjon, og negative følelser og erfaringer til høyere grad av amotivasjon (Vallerand & Losier, 1999).

Selvbestemmelsesteorien er utviklet med bakgrunn i Maslow (1943) sin forståelse av menneskets grunnleggende behov (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985). I følge Maslow (1943)

kan en dele inn menneskets grunnleggende motiverende behov etter hvor nødvendige de oppleves. I denne motivasjonsforståelsen er det i minst fem ulike grunnleggende psykologiske behov. Den sterkeste av disse er det fysiologiske behovet, altså det grunnleggende behovet for å overleve, som behovet for mat, søvn eller luft. Videre finner en behovene trygghet, kjærlighet, selvtillit og selvrealisering (Maslow, 1943). Der selvrealisering vil være behovet for å utnytte sine potensialer (Ryan, 1975). Maslow deler disse behovene inn i et behovshierarki, hvor motivasjonen til å dekke de fysiologiske behovene vil prioriteres foran de andre behovene.

*«A person who is lacking food, safety, love, and esteem would most probably hunger for food more strongly than for anything else» (Maslow, 1943, side 373).*

Med utgangspunkt i behovsforståelsen til Maslow, valgte Deci & Ryan (1985) ut tre primære psykologiske behov som er avgjørende for den menneskelige adferden (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a; 2007). Behovene er kompetanse (Deci, 1975; Ryan & Deci, 2000b; White, 1959), autonomi (Deci 1975; Ryan & Deci 2000a) og sosial tilhørighet (Ryan & Deci, 1985). Zhang med flere beskriver motivasjonsdriv som følgende:

*«When they can freely choose to pursue the activity (autonomy), when they master the activity (competence), and when they feel connected and supported by important people, such as a teacher or a classmate (relatedness)» (Zhang, et al., 2011, side 53).*

### 2.6.1 Kompetanse

Begrepet kompetanse er en blanding av White (1959) sin forståelse, der mennesket ønsker å føle seg effektiv og betydningsfull, og av Kagan (1972) sin forståelse, hvor mennesket ønsker å mestre en egenskap eller en handling (Deci, 1975). Gjennom å føle seg kompetent, vil en søke utfordringer tilpasset sitt nivå og oppleve mestring. Dette gjør at en vil oppsøke vanskeligere utfordringer og strekke seg etter nye mål. I tillegg kan en redusere usikkerhet og bli tryggere på seg selv (Deci, 1975). I læreplanen omhandlet begrepet kompetanse om ferdigheter og kunnskaper (Udir, 2012a).

### 2.6.2 Autonomi

Begrepet autonomi omhandler selvregulering, valgfrihet og medbestemmelse. Eleven har muligheten til å påvirke, ta initiativ til, eller velge ut ifra fastsatte kriterier, hvilke handlinger eller aktiviteter han eller hun, ønsker å gjøre (Deci, 1996; Deci & Ryan, 1985). Et studie av Jemma Edmunds, Nikos Nthoumanis og Joan Duda (2005) fant ut at et autonomistøttende miljø hadde positiv innvirkning på klassemiljøet, kompetansen, den sosiale tilhørigheten samt

bevegelsesgleden hos elevene (Edmunds, Nthoumanis & Duda, 2007). Forskning har også vist at det er høyere indre motivasjon i klasser der lærerne var autonomistøttende (Hagger, et al., 2003; Ommundsen & Kvalø, 2007). Når elevene opplever indre motivasjon, fører dette til større involvering, mer effektiv prestasjon og økt sosialt samhold (Deci & Ryan, 2000).

### 2.6.3 Sosial tilhørighet

Begrepet sosial tilhørighet omhandler det å bli verdsatt, få positiv feedback, bli akseptert og få støtte for det du gjør (Deci, 1996). Mennesket har et behov for å søke trivsel og velvære, og et behov for å føle seg trygg og inkludert i omgivelsene. Dette gjelder både faglig, individuelt og sosialt (Ryan & Deci, 2000a). Tryggheten regnes i Maslow sin behovshierarki (1943) som det nest viktigste grunnleggende psykologiske behovet til mennesket. Eleven har et behov for å bli verdsatt av både læreren og medelever (Ryan & Deci, 2000b). For at eleven skal oppleve trygghet og føle seg inkludert i kroppsøvingstimen, er det nødvendig at han eller hun føler at de kan bidra til fellesskapet, og opplever seg selv som kompetente (Deci, 1996; Deci & Ryan, 1985). For å oppleve en trygg sosial tilhørighet, er det nødvendig med et læringsklima som gir rom for å føle mestring (Nicholls, 1989; Deci & Ryan, 1985), og at elevene selv føler de kan kontrollere og påvirke resultatet (Heider, 1958; Nicholls, 1989; Ryan, 1996).

## 2.7 Dimensjonene for læring i kroppsøvingfaget

Arnold, en skotsk pedagog og idrettsfilosof, kom i 1980 ut med Arnold Dimensjonen. Denne ser på de ulike dimensjonene av læring i bevegelse og er spesielt rettet mot kroppsøvingfaget. I hovedsak deler han bevegelse inn i tre ulike dimensjoner: læring 'om' bevegelse, læring 'gjennom' bevegelse og læring 'i' bevegelse. Disse dimensjonene er avhengig av hverandre og vil ha noe overlapping (Arnold, 1980).

### 2.7.1 Læring om bevegelse

Dimensjonen læring om bevegelse handler om teoretisk kunnskap knyttet til trening, bevegelse og mennesket. Dette omhandler områder som psykologi, anatomi, fysiologi, kinetikk, sosiologi eller antropologi. Denne dimensjonen kan knyttes mot idretts- og naturvitenskapelig forskning. I kroppsøving, vil dette innebære i praksis, at elevene får kunnskap om kroppen og bevegelse, eller hvordan og hvorfor en skal gjennomføre en teknikk. Læring om bevegelse har til hensikt å gi elevene en grunnleggende teoretisk forståelse av kropp og bevegelse, slik at det oppleves mer meningsfullt og sammenhengende (Arnold, 1980).

### 2.7.2 Læring gjennom bevegelse

Dimensjonen, læring gjennom bevegelse, omhandler:

*«de læringsprosessene som tar sikte på å forbedre og lage harmoni mellom de fysiske, intellektuelle, sosiale og emosjonelle sidene av individuell vekst gjennom hovedsakelig utvalgte og målrettede fysiske aktiviteter»* (oversatt etter Arnold, 1980, side 16). Læring gjennom bevegelse vil si å lære ved å stimulere kropp og organer ved bruk av sansene (Arnold, 1980).

Læring gjennom bevegelse kan regnes som de mer instrumentelle, funksjonelle og ytre målbare verdiene av fysisk aktivitet og bevegelse (Arnold, 1980).

Arnold (1979) viste hvordan en kan bruke dimensjonen, læring gjennom bevegelse, i en utdanningssituasjon. Dette ved å dele dimensjonen inn i den illustrerende funksjonen og den refererende funksjonen. Den illustrative funksjonen vil si en lærer ønsker å forklare og illustrere kunnskap, som for eksempel et prinsipp eller en teknikk gjennom bruk av praktiske eksempler. Hensikten er å gjøre teori om til praksis (Arnold, 1979). Den refererende funksjonen handler om læring gjennom bruk av kognitive, sosiale og etiske vurderinger knyttet til fysisk aktivitet. Eksempel på dette kan være en fotballspillers taktiske refleksjonen i kamp, eller at vi har regler på grunn av etiske begrunnelser som fair play, rettferdighet og likestilling (Arnold, 1979).

### 2.7.3 Læring i bevegelse

Den tredje dimensjonen omhandler læring i bevegelse. Denne omhandler egenverdien av å være i bevegelse og å drive med en aktivitet. Gjennom denne dimensjonen skal eleven erfare, oppleve, lære og selvrealisere seg selv gjennom bevegelse. I prinsippet, læring i bevegelse, er det selve egenverdien med aktiviteten og gleden av å drive med denne, som er det viktigste. Her vil deltagerne oppleve at idretten, aktiviteten eller bevegelsen har en verdi i seg selv (Arnold, 1980).

## 3. Metode

*«Den pedagogiske forskningen ... har et ansvar for å utvikle kunnskap om forhold som Bidrar til å bedre barn og unges oppvekstvilkår, til å fremme livslang læring og til å skape inkluderende og trygge fellesskap mellom ulike kulturelle grupper»* (Sitert fra Norges Forskningsråd, 2006, side 11).

Tradisjonelt har den naturvitenskapelige forskningen vært dominerende innen forskning (Gilje & Grimmen, 1993), der det hovedsakelig har vært brukt eksperiment, kvasieksperiment eller spørreundersøkelser (Gilje & Grimmen, 1993; Trochim, 2006). Vi kaller dette kvantitativ forskning, hvor det ønskes å forklare årsak og virkning gjennom kvantitative data, gjerne gjennom standardiserte og faste retningslinjer for metodikk (Johannesen et al., 2010; Malt, 2009). Først i de senere årene har det blitt mer allment akseptert å benytte en mer kvalitativ vinkling på forskningen (Gilje & Grimmen, 1993; Thagaard, 2013). De fleste forskere ser på kvalitativ og kvantitativ forskning som to motstridende parter. Hvor den kvantitative forskningen ønsker å forklare fenomenet og den kvalitative forskningen ønsker å forstå fenomenet (Thagaard, 2013; Widerberg, 2001). Flere forskere trekker frem egenskaper ved hver av metodene, og på den måten lar dem utfylle hverandre, gjennom blant annet metodetrianglering (Ryan, 2014; Widerberg, 2001). I både den kvantitative og den kvalitative forskningsmetoden finner vi styrker og svakheter, og det er forskningsspørsmålet som bestemmer om det vil passe med en kvalitativ eller kvantitativ vinkling (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013).

Da hensikten med denne oppgaven er å *forstå* hvordan kroppsøvningsfaget oppleves for jenter ved videregående skole, vil forskningsspørsmålet lede imot en kvalitativ forskningsstudie. Studien omhandler mennesket som fenomen og i sosiale- og pedagogiske kontekster. Slik det ble innledet, har den pedagogiske forskningen tilsvarende som den samfunnsvitenskapelige og humanistiske forskningen, til hensikt å forstå fenomener og prosesser, samt bidra til å endre disse til det bedre (Gilje & Grimmen, 1993; Thagaard, 2013).

Den kvalitative forskningen kan ikke gjentas med identisk funn (Leseth & Tellmann, 2014). For at den kvalitative forskningen skal være pålitelig er det derfor viktig å gjøre rede for de valg som er gjort under forskningsprosessen (Leseth & Tellmann, 2014). Gode kvalitative studier kjennetegnes ved at det både er lett å følge forskeren gjennom innsamling av data og at forskeren kritisk begrunner valgene sine (Leseth & Tellmann, 2014).

Metodekapittelet vil derfor klargjøre de prosessene som er gjort i forkant og underveis i studiet. Først ønskes det å gjøre rede for oppgavens vitenskapsteoretiske tilnærming. Videre trekkes det frem metodebruk for innsamling av forskningsdata. I 2012 ble det gjennomført et pilotstudie, hvor en kort oppsummering ifra dette vil trekkes frem. Etter dette trekkes det frem utvalget, utvalgsprosessen og begrunnelse for valg av utvalg. I tillegg kommer det til å presenteres databehandling, analysearbeid og forskningsetiske betraktninger. Avslutningsvis

ser metodekapittelet på studiens kvalitet, der både styrker og svakheter med studien trekkes frem.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Studien har en samfunnsvitenskapelig og pedagogisk tilnærming. Den samfunnsvitenskapelige forskningen har hovedsakelig blitt styrt av et positivistisk vitenskapssyn. Et slikt vitenskapssyn har utspring ifra naturvitenskapen og er basert på at det finnes en objektiv og kompleks virkelighet, som det er vanskelig å fremstille gjennom et eksperiment, en spørreundersøkelser eller et standardiserte intervju (Hagen, 2007). I den positivistiske vitenskapen ønsker en at forskeren skal være objektiv, slik at forskerens erfaring og kunnskap ikke skal påvirke forskningen og analysen (ibid.).

Et noe nyere vitenskapssyn er det fortolkende og sosiale konstruksjonistiske vitenskapssynet. Her anses virkeligheten som noe som er sosialt konstruert. Her blir fakta, datamateriale og meninger konstruert gjennom interaksjonen mellom forsker og forskningsindividet (Hagen, 2007). I et slikt perspektiv har subjektiviteten en viktig rolle, der forskerens erfaringsbakgrunn og subjektive forståelse, har en viktig innvirkning på forskningen (Hagen, 2007; Widerberg, 2001). Dette vil si at både forskeren og personen det forskes på vil endre seg i løpet av intervjuet og gjennom forskningsprosessen, noe som gjør det umulig for andre forskere å reprodusere et identisk forskningsstudie (Hagen, 2007). Det er et slik fortolkende og sosialt konstruksjonistisk vitenskapssyn som vil benyttes i denne oppgaven. Hvilket betyr at begreper som transparens og refleksivitet, i tillegg til subjektivitet og forskers forforståelse er sentrale begreper i studien (Hagen, 2007; Leseth & Tellmann, 2014; Thagaard, 2013). Videre tar studiet utgangspunkt i et fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming.

#### 3.1.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr fortolknings- eller forståelselære (Gilje & Grimmen, 1993; Krogh, 2009). Dette er en vitenskapelig tilnærming for å analysere og forstå tekster (Krogh, 2009; Thagaard, 2013). I hermeneutikken ønsker en å få den totale forståelsen av meningen i teksten og fortolke meningsfulle fenomener (Krogh, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009; Lægroid & Skorgen, 2006). Innen hermeneutikk vil tolkningen og forståelsen av en tekst, påvirkes av den subjektive fortolkningen til både forskeren og til leseren (Krogh, 2009). Siden forskerens subjektivitet har en viktig rolle for å forstå teksten, er det viktig å redegjøre for forforståelsen til forskeren (Thagaard, 2013). Dette gjør at leseren kan følge analyseprosessene og forstå



fenomenet og konteksten, både gjennom forskningsteksten, men også gjennom forskeren og forskningspersonene.

For å få en presis tolkning av dataene og gjennom analysearbeidet, vil det benyttes en hermeneutisk sirkel, også kjent som en forståelsessirkel (Krogh, 2009). Denne ønsker å forstå tekstens skjulte mening. I den hermeneutiske sirkelen beveger en seg mellom helheten av teksten og deler av denne (Gilje & Grimm, 1993; Kvale & Brinkmann, 2009). En vil forstå helheten gjennom å studere delene, men også delene ved å studere helheten. Etter hvert som teksten fortolkes, vil også forståelsen og utgangspunktet for videre tolkning forandres (Krogh, 2009; Lægreid & Skorgen, 2006). Det vil si at denne oppgaven og dens datamateriale vil fortolkes og analyseres flere ganger. Hver gang vil forståelsen av fenomenet *jenters motivasjon i kroppsøvfingsfaget* forandres, for så å fortolkes på nytt (Krogh, 2009).

### 3.1.2 Fenomenologi

Fenomenologi handler om å forstå sosiale fenomener ut ifra hvordan forskningsdeltageren oppfatter verden, konteksten og fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne tar utgangspunktet i den subjektive opplevelsen, og ønsker å skape en dypere forståelse av enkeltindividets erfaringer (Thagaard, 2013). Et av hovedtrekkene med fenomenologisk tilnærming, er at forskningsdeltageren forståelse står sentralt. Det er hans eller hennes opplevelse av verden som er i sentrum, og en skal forstå omverden slik de oppfatter den (ibid.). I denne studien ønskes det å forstå fenomenet *jenters motivasjon i kroppsøving*, gjennom hvordan forskningsdeltagerne *opplever* kroppsøvfingsfaget.

### 3.1.3 Fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming

For å best kunne forstå hva som motiverer eller gir mangelfull motivasjon, i kroppsøving, hos jenter, ønskes det å både bevare forskningsdeltagernes meninger, erfaringer og deres forståelse, men også å gi rom for å tolke disse tekstene (Lindseth & Nordberg, 2004). Det er både ønskelig at studiet vektlegger hvordan jentene opplever kroppsøvfingsfaget, men også at tidligere forskning og litteratur har en sentral rolle. For å forstå hvilke faktorer som spiller inn på motivasjonen til jentene, er analysearbeid av tidligere studier viktig. Samtidig skal hver av jentenes unike forståelse og opplevelse av faget vektlegges. Da studien både ønsker å fortolke og bevare forskningsdeltagernes erfaringer, er det ønskelig å kombinere fenomenologien og hermeneutikken (NESH, 2010; Nåden & Braute, 1992).

### 3.1.4 Forforståelse og forskerens rolle

Både innen fenomenologiske og hermeneutiske studier er det viktig å være tydelig på forskerens rolle og forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Olsen og Sørensen (2009) forklarer denne som forskerens erfaringer, forestillinger og fordommer knyttet til temaet som det forskes på (Olsson & Sørensen, 2011). Forskerens kompetanse, altså de erfaringer, evner og kunnskaper forskeren har, vil påvirke forskningen og hvordan leseren tolker teksten (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom å redegjøre for forforståelsen blir studiet mer transparent. Dette ved å vise forsiktighet ovenfor leseren og både gi leseren muligheten til å følge forskeren i analyseprosessene og til å skape seg en egen forståelse av teksten (Olsson & Sørensen, 2011; Thagaard, 2013).

#### 3.1.4.1 Min forforståelse

*Min* erfaring med kroppsøvningsfaget, er først som elev i den offentlige skolen i 13 år. Videre har det blitt gjennomført femårig høyere utdanning innen kroppsøving og pedagogikk ved Universitetet i Stavanger. I løpet av universitetsstudiet ble det gjennomført totalt 14 uker med praksis. Her fikk *jeg* erfaring med kroppsøvningsfaget gjennom å undervise på både ungdomsskolen og videregående skole.

Videre har *jeg* har totalt elleve års erfaring som instruktør innen idrett og fire års erfaring som instruktør ved treningssenter. Av idretter startet det hovedsakelig med kampsporten Taekwondo, videre har *jeg* undervist i skolek med barn, og per i dag underviser *jeg* i kommersielle gruppetimer. I tillegg praktiserer *jeg* en stor bredde ulike aktiviteter, deriblant funksjonell trening, turn, yoga, parkour, Crossfit, klatring og dans. Min brede bevegelsesbakgrunn har nok også gjort at *jeg* har en forkjærlighet for at kroppsøvningsfaget skal være variert. Dette kan ha en innvirkning på hvordan *jeg* analyserer og vektlegger viktigheten av variasjon og aktivitetene i faget. Dette gjør også at begrep som kroppsøvningsfagets egenverdi og bevegelsesglede (Lyngstad, 2010), indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985), samt glede *i* bevegelse (Arnold, 1980), står sentralt i fagets rolle.

Én av *mine* personlighetskarakteristika er rettferdighetssans, mens én annen er respekt. For gjennom *min* erfaring med kroppsøvningsfaget, og gjennom samtaler med andre mennesker, er *min* oppfattelse at kroppsøvningsfaget har en tendens til å favorisere noen elever, og nedprioritere andre. Blant annet er *jeg* av den oppfatningen at jenter oftere mistrives med kroppsøvningsfaget enn gutter, og at faget oftere tilrettelegges etter guttenes behov. Dette vil også kunne påvirke studien, da *jeg* har en tendens til å favorisere jenter i kroppsøvningsfaget. På tross av *min* forforståelse, *mine* erfaringer og *mine* fordommer, ønsker *jeg* å skrive en så

rettferdig og god studie som mulig. Gjennom å tydelig redegjøre for min forståelse, vil leseren kunne kritisk forstå de analyser som er gjort (Olsson & Sørensen, 2011; Thagaard, 2013).

#### 3.1.4.2 Forskerens rolle

For å kunne gjennomføre en godt kvalitativ studie, spesielt med intervju som metodebruk, stilles det krav til forskerens fagkunnskaper, analytiske evner og forskerens forståelse av sosiale relasjoner (Thagaard, 2002). I denne oppgaven vil det bli benyttet kvalitativt forskningsintervju som metode for innsamling av data. Siden denne kan forstås som en sosial konstruksjon, hvor forskerens evne til å stille korrekte spørsmål er sentralt, stilles det krav til forskerens forberedelser i forkant av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009; Yin, 2012). Det stilles blant annet krav til at forskeren har gjennomført pilotstudie i forkant og at intervju spørsmålene har blitt prøvd ut i forkant av studiet (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2002; Yin, 2012). På bakgrunn av dette ble det gjennomført et pilotstudie våren 2013, og et pilotintervju vinteren 2015. Kort sammendrag av pilotstudiet ligger under kapittelet 3.3 *Pilotstudie*.

### 3.2 Kvalitative metoden

Innen samfunnsvitenskap og humaniora har den kvalitative forskningsmetoden hatt en økende popularitet (Gilje & Grimmen, 1993; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013), spesielt innen disipliner som pedagogikk, psykologi og sosiologi (Kvale & Brinkmann, 2009). Den kvalitative forskningen prøver å se på det unike og gå i dybden av dette fenomenet (Olsson & Sørensen, 2011). Denne ønsker å forstå menneskelig læring, tenking, handlinger og selvforståelse (Kvale & Brinkmann, 2009). De vanligste forskningsmetodene som blir benyttet i den kvalitative forskningen er gjerne det kvalitative forskningsintervju og bruk av observasjon som metode (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013).

#### 3.2.1 Styrker og svakheter ved den kvalitative metoden

I motsetning til den kvantitative forskningen som prøver å forklare kausalitet og konsekvenser, ønsker den kvalitative forskningen å forstå selve fenomenet og de prosesser som ligger bak (Gilje & Grimmen, 1993; Thagaard, 2013). Et av hovedprinsippene i den kvalitative forskningen er at det handler om mennesker, fenomener og de sosiale kontekstene (Atkinson & Hammersley, 2007; Thagaard, 2013). Forskeren ønsker å forstå respondentens erfaringer, forståelse av fenomenet og hvordan han eller hun konstruerer forståelsen rundt et fenomen eller en situasjon (Kvale & Brinkmann, 2008; Thagaard, 2013). Gjennom å komme tett innpå informanten og fenomenet, vil en kunne få informasjon og funn som en ikke ville

funnet gjennom et mer kvantitativt studie (Norges Forskningsråd 2006; Thagaard, 2013). Når en arbeider med mennesker stilles det krav til forskningsetikken (Birch et al. 2002; Kvale & Brinkmann, 2008; NESH, 2006a; Thagaard, 2013). Desto nærmere forskeren kommer informanten og hans eller hennes privatliv, desto strengere forskningsetiske krav stilles det (Thagaard, 2013). Det kvalitative arbeidet vil komme tett opp på personer og må derfor ta hensyn til ulike verdier, normer og individer i ulike sosiale-, psykologiske-, kognitive- eller situasjonsbestemte-kontekster. (Birch et al. 2002; NESH, 2006b; Kvale & Brinkmann, 2008). Et eget delkapittel er viet til forskningsetikken under kapittel 3.7 *forskningsetiske betraktninger*. Styrken ved den kvalitative forskningen er at en kommer tett innpå fenomenet, og har muligheten til å forstå handlingene bak. En svakhet er at en arbeider med små målgrupper, og kan derfor ikke generalisere til en større populasjon (Campbell, 1986; Kleven, et al., 2011; Trochim, 2006).

### 3.2.2 Case-studie

Når det forskes på en spesifikk gruppe mennesker, enkelt individer eller få enheter, regnes dette som et case-studie (Thagaard, 2002; Yin, 2012). De jentene som deltar i denne forskningsstudien kan anses som en case. Hvordan disse jentene opplever kroppsøvfaget, og hva de mener er årsaken til eventuell mangelfull motivasjon, har en viktig rolle for å forstå hvordan jenter opplever kroppsøvfaget (Wæhle & Sterri, 2014). Derimot skal en være forsiktig med å generalisere, da en ikke vet om andre jenter har den samme oppfatningen som forskningsdeltagerne har angående motivasjon og kroppsøvfaget (Wæhle & Sterri, 2014). Da denne studien ønsker både å se generelle årsaker til motivasjon og mangel på denne, og på det unike, kan en regne det som et heuristisk case-studie (Yin, 2012). Denne kjennetegnes ved bruk av eksisterende teori og eksplorerende empiri, for å få en dypere forståelse av fenomenet. Når det benyttes en utforskende metode, vil også forskningsspørsmål, hypoteser og metodebruk kunne endres gjennom forskningsprosessen (Yin, 2012).

### 3.2.3 Det kvalitative forskningsintervju

I denne studien er det benyttet det kvalitative forskningsintervju som metode. Dette både gjennom bruk av personintervju og gjennom bruk av fokusgruppeintervju. Det kvalitative forskningsintervju brukes for å prøve å forstå informantens verden og liv (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2002) Gjennom denne ønskes det å få frem intervjuobjektets tanker og erfaringer, og forklare disse i et vitenskapelig perspektiv (Kvale & Brinkmann,

2009). I det kvalitative forskningsintervju brukes både samtale og intervju for å skape forskningsdata (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2002).

Når en skal benytte det kvalitative forskningsintervju for innsamling av data, stilles det en del krav til forskeren for å kunne samle inn gode data. Gode forskningsdata, er data som er relevant for å besvare problemområdet. Blant annet må forskeren ha tilstrekkelig med bakgrunnskunnskaper om tematikken i intervjuet, for å få ut de dataene som er ønskelig for å besvare forskningsspørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009). Med et grundig forarbeid med utviklingen av intervju spørsmål, hvor spørsmålene er knyttet imot relevant teori, vil en kunne regne forskningsdataene som fullgode (Postholm, 2010). Spørsmålene må stilles på en slik måte at informanten både kan gi relevant data, og at spørsmålene er åpne for at jentene kan svare fritt ifra sin reelle situasjon (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2002). Et profesjonelt kvalitativt intervju kan kjennetegnes ved at intervjueren er god til å lytte, er vennlig og kan stille de korrekte spørsmålene til informanten (Widerberg, 2001). Det har blitt benyttet et semistrukturert eller delvis strukturert intervju (Thagaard, 2002).

Hovedspørsmålene i intervjuet har blitt utarbeidet på forhånd, men strukturen er fri og fleksibel, slik at spørsmål kan endres og tilpasses informantene og situasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2002). Tilnærmingen er fleksibel i metode, emner og struktur, samtidig har den godt grunnlag for analysearbeid og diskusjon mellom teori og funn (ibid.) Gjennom bruk av et semistrukturert intervju er det åpnet for at informanten kan komme med emner som forsker ikke har planlagt (Thagaard, 2002).

#### 3.2.4 Fokusgruppeintervju

En fokusgruppe er en form for intervju, der en utvalgt gruppe mennesker snakker om utvalgte emner (Kvale & Brinkmann, 2009; Olsson & Sørensen, 2011). Et av hovedtrekkene med fokusgruppeintervju er at deltagerne får utdelt ulike temaer, og gjennom en sosial interaksjon, skaper forskningsdata (Morgan, 1997). Ved at flere deltagere diskuterer et temaområde sammen, er det ønskelig at det skapes forskningsdata av en kvalitet som en ikke hadde fått tak i på samme måte, gjennom et personintervju (ibid.). Det er ønskelig at forskeren tar en rolle som moderator for samtalen, men at det hovedsakelig er informantene som diskuterer og skaper dataene (Kvale & Brinkmann, 2009; Morgan, 1997). Kritikken til bruk av fokusgruppeintervju er at det skapes en unaturlig sosial situasjon. Selvfølgelig vil det være interaksjoner som vi ikke kan få tak i gjennom en konstruert situasjon, hvor bruk av naturlig observasjon kunne gitt mer realistisk livssituasjon. Derimot vil et fokusgruppeintervju i større grad enn observasjonen, kunne plukke opp holdninger og beslutningstaking. Tilsvarende vil

heller ikke et fokusgruppeintervju kunne gå like mye i dybden som er personintervju, hvor tillit er en avgjørende faktor for hvor mye informanten åpner seg (Morgan, 1997). Wight gjennomførte et studie i 1994, hvor gutter ble spurt om deres forhold til sex. Elevene ble delt inn i to grupper, hvor den ene gruppen ble intervjuet gjennom bruk av personintervju og den andre gjennom fokusgruppeintervju. Det som er interessant her, er at både holdninger, adferd og svarene, varierte i høy grad mellom gruppene. Hos guttene i fokusgruppeintervjuene var det i større grad et behov for å vise seg maskulin og hadde hyppigere tendens til å undertrykke jenter enn i personintervjuene (Wight, 1994). Poenget her er at folk oppfører seg forskjellig i en gruppe, enn når en snakker med dem privat. Dette gjør at både personintervju og fokusgruppeintervju vil kunne plukke opp ulike synspunkter, holdninger og innspill. Kombinasjonen av disse som to separate og supplerende metoder, kan gi en bredere forståelse av fenomenet (Morgan, 1997).

Bruk av fokusgruppeintervju er en metode som er mindre brukt enn observasjon og personintervju (Halkier, 2015; Morgan, 1997). Ved å søke gjennom forskningsdatabaser i 1996, gjorde David Morgan et overslag om at det publiseres rundt 100 forskningsarbeid som benytter fokusgruppeintervju som hovedmetode eller delmetode (Morgan, 1997). World Health Organization har siden 1980-tallet anvendt fokusgruppeintervju for å forbedre helseanstalter (Olsson & Sörensen, 2011). Da det ble gjennomført søk i Oria med søkeordene: «kroppsøving fokusgruppeintervju», «kroppsøving gruppeintervju», «kroppsøving fokusgruppe». Ble det kun funnet én masteravhandling som hadde benyttet fokusgruppeintervju i kroppsøvingsfaget (Sannes, 2014). Det ønskes å benyttes en kombinasjon av fokusgruppeintervju og det kvalitative forskningsintervjuet, da dette er et mangelområde innen forskning i kroppsøving og da jeg tror at det kan skapes spennende funn i interaksjonen mellom jentene.

### 3.3. Pilotstudie

Et godt kvalitativt studie, med intervju som metode, bør også være testet i forkant (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2002; Yin, 2012). I perioden desember 2012 til mai 2013, ble det gjennomført en pilotstudie på samme tematikk, for å bli kjent med den kvalitative forskningen, tematikken og intervjuteknikk (Hagen, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009).

#### 3.3.1 Pilotoppgave – bachelor

Problemstillingen for pilotstudien var: *Motivasjon i forhold til kroppsøvingsfaget, hos jenter ved allmennfag*. Hensikten med studiet var å se på hva som motiverer og hva som eventuelt

var årsaken til mangelfull motivasjon i kroppsøvfingsfaget. Utvalget besto av fire jenter, hvor to av jentene gikk på videregående, og to jenter var ferdig utdannet og kunne se på saken gjennom et retrospektivt perspektiv. Det ble benyttet kvalitative forskningsintervju, med et semistrukturert design. Studien ble søkt og godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (se vedlegg 1 og 2), og fulgte deres etiske retningslinjer. Her ble det godkjent å oppbevare og om nødvendig, bruke forskningsdata til hovedstudien. Dette ble også avklart med informantene i pilotstudien. Et slikt pilotstudie kan supplere funn i denne studien, men er hovedsakelig brukt for å teste ut metoden og temaområdene (Thagaard, 2002; Yin, 2012).

### 3.4 Utvalg

Det er valgt å ta med seks informanter da det anbefales å ha med mellom tre og ti forskningsdeltagere i en kvalitativ studie (Postholm, 2010). Det ble plukket ut tre elever ved studiespesialisering og tre elever på yrkesfag. I tillegg var det ønskelig med forskjellig grad av motivasjon i kroppsøvfingsfaget, for å få bred variasjon i utvalget (Halkier, 2015). Det var hovedsakelig ønskelig med ett fokusgruppeintervju for alle seks jentene, da Chrzanowska (2002) anbefaler å ha seks til ti personer i en fokusgruppe (Kvale & Brinkmann, 2009). På grunn av komplikasjoner, var ikke dette mulig. Det ble derfor gjennomført to fokusgruppeintervjuer, ett for yrkesfag og ett for studiespesialisering, med tre elever i hver. David Morgan (1997) argumenterer for at en ikke skal henge seg for mye opp i antallet deltagere (Morgan, 1997). I tillegg uttrykker Bloor med flere (2001) at grupper ikke skal være for hetrogene eller homogene. Gjennom å skille mellom to fokusgruppeintervjuer oppnår jeg at elevene er fortrolige med hverandre, da de går i samme klasse (Bloor, et al., 2001; Halkier, 2015), samtidig som de har tanker som både er like og ulike (Bloor, et al., 2001). Jentene kan dermed spille på hverandres delte erfaringer og opplevelser (Barbour, 2007).

#### 3.4.1 Hvorfor jenter?

Slik det ble skrevet i teorikapittelet vet vi at flere jenter enn gutter mistrives i kroppsøvfingsfaget (Andrews & Johansen, 2005; Wabakken, 2010). Gjennom å bygge en grundigere forståelse om fenomenet, jenter i kroppsøving, ønskes det å gi bedre grunnlag for en likestilt tilretteleggelse (Gilje & Grimen, 1993; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Det er valgt ut jenter ved både studiespesialisering og ved yrkesfag for å gi bredere forståelse av fenomenet, jenter i kroppsøvfingsfaget (Thagaard, 2002; Yin, 2012). I tillegg har tidligere funn pekt en lavere motivasjon i kroppsøvfingsfaget hos jenter ved yrkesfag enn ved studiespesialisering (Andrews & Johansen, 2005; 2007; Johansen, 2002). Det er valgt å forskes på jenter, da det er lite litteratur om kjønn i kroppsøvfingsfaget (Næss, 2000), og vi vet

at jenter trives mindre i faget enn gutter (Andrews & Johansen; 2005; Wabakken, 2010). Gjennom å belyse hva som motiverer jenter i kroppsøvningsfaget, og eventuelle årsaker til mangelfull motivasjon, ønskes det å bidra med økt kunnskap, slik at det i større grad kan tilrettelegges for jenter i faget.

### 3.4.2 Utvelgelsesprosessen

Det var ønskelig at det var ulik grad av motivasjon hos jentene som ble plukket ut til studien (Halkier, 2015). Halvparten av jentene skulle være ifra yrkesfag og halvparten ifra studiespesialisering. Det var i tillegg ønskelig at ikke alle elevene hadde samme kroppsøvningslærer for å få et bredt spekter av unike svar. Forskeren tok kontakt med en potensiell videregående skole, presenterte studiet foran skolens ledelse, dette gjennom informasjonsskriv og personlig fremmøte (se vedlegg 5). En talsperson hjalp forskeren å komme i kontakt med to kroppsøvningslærere. Det ble delt ut et informasjonsskriv til begge lærerne, og hensikten med studiet ble presentert (se vedlegg 6). Disse ble i tillegg spurt om de kunne hjelpe til med å finne jenter som kunne passe for studien. Seks jenter ble plukket ut som potensielle informanter, etter kriteriene for utvalg. Alle jentene går 2. året på videregående skole (VG2).

Deretter ble disse informantene kontaktet og gitt et informasjonsskriv (se vedlegg 7). Jentene ble presentert for studiets hensikt, omfang og de forskningsetiske retningslinjer som gjelder for studiet. Deriblant at det var frivillig å delta, at de når som helst kunne trekke seg, at de kom til å være anonyme og at det ikke ville få noen negative konsekvenser for dem å delta i studien. Mer om forskningsetikken under delkapittel 3.7 *forskningsetiske betraktninger*.

### 3.4.3 Presentasjon av utvalg

Det ønskes å kort presentere utvalget i oppgaven, slik at leseren enklere kan følge den enkelte elev. Alle elevene er gitt fiktive navn, alle steder, egennavn og andre ting som kan gjøre at en kjenner igjen informantene er anonymisert.

#### 3.4.2.1 «Marie» Yrkesfag

«Marie» har tidligere gått på dans, turn og svømming på fritiden. Hun liker både å gå tur og danse på fritiden, men det tar litt mye tid og hun ønsker ikke å delta i de «vanlige» idrettene. Kroppsøvningsfaget opplevdes som mer gøy på barneskolen enn i dag. De aktivitetene hun synes er mest givende i faget er innebandy, badminton, turn, dans og styrketrening. Hun synes kroppsøvningsfaget har en viktig rolle for å skape fysisk aktivitet i samfunnet.



#### 3.4.2.2 «Kari». Yrkesfag

«Kari» spiller innebandy på fritiden og har gjort dette i 4 år. Tidligere har hun spilt ishockey i 7 år og turn med jazzdans og rytmisk sportsgymnastikk i 12 år. Hun trivdes godt med kroppsøvningsfaget da det var mye lek. For henne er det viktig å fortelle andre hva de er gode til. Det er i tillegg viktig for henne at også venninnene trives i faget.

#### 3.4.2.3 «Silje». Yrkesfag

«Silje» holder på med ridning og dressur på fritiden, og bruker rundt tre timer daglig i stallen. Hun har alltid hatt en nøytral holdning til kroppsøvningsfaget, og det er som hun sier selv: «*Det er noe som må gjøres*». Den aktiviteten hun trives best i er badminton. Gjennom selvvurdering vurderer hun selv at hun har lav koordinasjon, og lav selvtillit. Hun ønsker at hennes idrett i større grad ble trukket frem i kroppsøvningsfaget.

#### 3.4.2.4 «Nora». Studiespesialisering

«Nora» trener håndball og styrke på fritiden, og trener hver av disse tre ganger i uken. Dette anser hun som relevant for kroppsøvningsfaget, da hun får ballkontroll, men driver hovedsakelig med håndballen fordi det er gøy. På barne- og ungdomsskolen følte hun at nivået var svært høyt, noe som gjorde det vanskelig å bidra. Personlig er hun opptatt av konkurranser og konkurransesituasjoner.

#### 3.4.2.5 «Anna». Studiespesialisering

«Anna» har gått på fotball da hun var yngre, men går nå på treningsstudio, hvor hun trener kondisjon og går på gruppetimer. For henne var kroppsøvningsfaget kjekkere før, da det var mer lek og mindre fokus på karakteren. Før gledet hun seg alltid til faget, men flere faktorer har gjort at hun nå ikke alltid er like begeistret for faget. Hennes favorittaktivitet er leken catch-the flag.

#### 3.4.2.6 «Beate». Studiespesialisering

«Beate» har tidligere gått tre år på håndball, og trener for øyeblikket på treningsstudio, hvor hun hovedsakelig bedriver kondisjonstrening. For henne var kroppsøvningsfaget spesielt gøy på barneskolen og hun synes det gøy å leke. Hun opplevde at det var mer konkrete tester på ungdomsskolen. Hun tror at faget har et potensiale til å bli likt av alle.

### 3.5 Datainnsamling

#### 3.5.1 Gjennomføringen av personintervju

Det ble gjennomført ett personintervju med hver av informantene. Intervjuet var et semistrukturert kvalitativt intervju, hvor det var utarbeidet en intervjuguide i forkant. Først ble

det her stilt spørsmål om tidligere erfaring med idrett og opplevelse av kroppsøvningsfaget på barneskolen. Videre om hvordan jentene opplevde kroppsøvningsfaget i dag, hvilke aktiviteter de trivdes i og hvordan disse ble organisert. Intervjuguide inneholdt videre spørsmål om hvordan de trodde de andre jentene i klassen trivdes, og om de hadde noen tanker om guttene i klassen. I tillegg ble det spurt om hvordan de vurderte sine egne ferdigheter, og hvordan de syntes faget ble tilrettelagt. Avslutningsvis ble jentene spurt om hvilke aktiviteter de aller helst ønsket videre i faget, og hvordan deres ideelle kroppsøvingssituasjon hadde vært. Intervjuguiden ligger vedlagt som vedlegg (se vedlegg 3). Disse ble tatt opp på diktafon og senere transkribert (se kapittel 3.6.2). Intervjuene varte ifra 25 minutter til 55 minutter hver. Personintervjuene ble gjennomført i januar 2015. Under selve intervjuene ble rekkefølgen på spørsmålene og oppfølgings spørsmål tilpasset situasjonen i intervjuet.

### 3.5.2 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Det ble utarbeidet en ny intervjuguide med resultatene ifra analysene av personintervjuene som utgangspunkt (se vedlegg 4). Denne besto i hovedsak om temaområder det var ønskelig at informantene skulle belyse og diskutere. Det ble gjennomført to fokusgruppeintervjuer, ett for studiespesialisering og ett for yrkesfag. Forskeren hadde rollen som moderator, for å lede temaene i samtalen. Det var ønskelig å skape diskusjon mellom informantene, uten for aktiv deltagelse ifra forskerens side. Slik Haugen (2007) sier, kreves det betydelig erfaring med å gjennomføre gode kvalitative intervju, gjerne opparbeidet over flere års intervjuarbeid. Da forskeren ikke hadde dette, gjorde dette at forskeren i større grad stilte spørsmål, enn å la den frie samtalen flyte (Halkier, 2015; Morgan, 1997). Etterhvert som informantene ble fortrolige med hverandre og situasjonen, ble det også en økende grad av fri diskusjon mellom informantene. Informantene var plassert på strategiske plasser, for å øke validiteten over transkriberingen. Intervjuene varte ifra 47 til 70 minutter. I løpet av intervjuene fikk informantene utdelt et spørreskjema om ulike aktiviteter.

### 3.5.3 Spørreskjema under fokusgruppeintervju

Under fokusgruppeintervjuet ble et spørreskjema på 3 spørsmål delt ut til deltagerne, om hyppigheten av forskjellige idretter, hvor godt de likte hver av idrettene og hvilke aktiviteter de ønsket mer av i faget. Informantene hadde åpen dialog med hverandre når de fylte inn spørreskjemaet. Begrunnelsen for at informantene fikk utdelt dette spørreskjemaet, var fordi analysene ifra personintervjuene indikerte at aktivitetene og aktivitetsvalget hadde en avgjørende rolle i for jentenes motivasjon i faget. Det var ønskelig å tydeligere forstå deres opplevelse, og det ble derfor valgt å fokusere mer på dette gjennom fokusgruppeintervju,

blant annet ved å supplere med et spørreskjema. Et spørreskjema, har gjerne en kvantitativ vinkling, og er ikke vanlig å bruke i kvalitativ forskning (Olsson & Sørensen, 2011). Derimot, i nyere tid har flere studier benyttet innslag av andre metodetilnæringer, for å forsterke eller fremheve et budskap. «*Triangulering är ett 'modernare' sätt att vidga och fördjupa kunnskap*» (Olsson & Sørensen, 2011, s. 97).

#### *3.5.3.1 Hyppigheten av idretter i kroppsøvingsfaget*

Gjennom å analysere dataen fra personintervjuene ble det trukket ut ti idretter som informantene nevnte oftest. Hyppigheten av aktivitetene var begrenset til ungdomsskolen og videregående skole. De idrettene som ble nevnt hyppigst ble skrevet ned på en liste. Denne ble utdelt på fokusgruppeintervjuet, og informantene ble bedt om å rangere de ulike idrettene på en skala ifra 1 til 10 etter hyppighet. Der 1 var den idretten de hadde hatt oftest og 10 var den idretten de hadde hatt sjeldnest. Noen av informantene hadde ikke hatt alle idrettene som var nevnt. Rangeringene ble justert før de kunne sammenlignes.

#### *3.5.3.2 Aktivitetspreferanser*

Informantene ble også spurt om å rangere de samme ti idrettene etter hvor godt de likte dem, der 1 var den idretten de likte best og 10 var idretten de likte minst. Noen av informantene hadde ikke hatt alle idrettene som ble nevnt. En av informantene oppga samme verdi på flere av idrettene.

#### *3.5.3.3 Ønskede aktiviteter*

Informantene ble spurt om å skrive en liste over de 7 aktivitetene de ønsket å ha mer av i faget. Her fikk de beskjed om at de kunne skrive idretter, aktiviteter, basistrening eller andre aktiviteter de ønsket i faget. Det ble ikke spesifisert å rangere aktivitetene etter hvor mye de ønsket hver aktivitet.

### **3.5.4 Diktafon**

Bruk av lydopptak styrker dataens reliabilitet, da forsker kan konsentrere seg om selve intervjuet uten å ta notater, samtidig som at han eller hun får presise data fra samtalen (Bloor & Wood, 2006; Jacobsen, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). På tross av påliteligheten kommer det noen etiske problemer ved bruk av lydopptak. Et hovedproblem er anonymiteten til informantene, der stemmen og ordene kan kjennes igjen. Dette gir utfordringer med datalagring, oppbevaring og behandling av data (Bloor & Wood, 2006) Det er viktig at forskeren har lært å benytte diktafonen, da dette gir troverdighet og mindre stress for deltageren (Bloor & Wood, 2006; Davies & Hughes, 2014; Kvale & Brinkmann, 2009). Lite kjennskap med diktafon kan gjøre at en risikerer å ikke ta opp intervjuet (Davies & Hughes,

2014). Enkelte personer kan reagere negativt på at intervjuet blir tatt opp på diktafon (Jacobsen, 2010). Personlig relasjon, som blikkontakt derimot, kan før til en mer åpen samtale (Jacobsen, 2010; Frey & Oishi, 1995).

### 3.6 Databehandling

Sortering, systematisering, organisering og analysing er alle sentrale ledd av databehandlingen (Olsson & Sörensen, 2011). Både gjennom et hermeneutisk og et fenomenologisk perspektiv, er det normalt å redusere større råtekster fra transkriberingen til meningsenheter (Kvale & Brinkmann, 2009; Tanggaard & Brinkmann, 2015). Dette gjennom å kode dataene i kategorier.

#### 3.6.1 Transkribering

Personintervjuene ble transkribert på datamaskin, i perioden januar – februar 2015. Alle informantene ble anonymisert, både indirekte og direkte, gjennom bruk av fiktive navn, steder og egennavn. Disse varierte ifra 4793 ord til 11312 ord. Totalt utgjør empirien ifra transkripsjonene av personintervjuene et omfang på 40915 ord. Disse ble kategorisert i det kvalitative dataverktøyet NVIVO 10. Tilsvarende ble intervjuene ifra fokusgruppene transkribert i mars 2015. For å skille mellom de ulike informantene, ble det gjort forarbeid i forkant av transkribering, gjennom bevisst plassering i rommet, i tillegg til å lytte gjennom båndopptak av de enkelte stemmene og ved å observere personlighetstrekk.

Fokusgruppeintervjuene besto av 11090 ord til 11866 ord. Det empiriske omfanget ifra fokusgruppeintervjuet besto av 22956 ord. Alle informantene ble anonymisert. Det empiriske materialet ifra alle intervjuene hadde et omfang på totalt 63871 ord.

#### 3.6.2 Analysearbeidet

Analysearbeidet har blitt gjennomført med både en hermeneutisk og en fenomenologisk forståelse. Funnene fra transkriberingen ble lagt inn i det kvalitative dataverktøyet NVIVO 10, for å organisere funnene i kategorier. Det ble tatt utgangspunkt i et av intervjuene for å velge ut de kategoriene som var mest relevante. Intervjuet til Nora hadde det mest reflekterte intervjuet, og ble derfor et utgangspunkt for de kategoriene som ble valgt å vektlegge. Dette fordi jentene vektla noen kategorier, som kjønn og aktiviteter, i større grad enn det tidligere teori hadde anbefalt. Forutbestemte kategorier som ble ansett som relevante gjennom utarbeidingen av intervjuguiden, ble forandret til fordel for hovedfunnene i intervjuene. Et kortere analysearbeid ble utarbeidet i etterkant av personintervjuene. Resultatene ifra disse ble brukt for å utarbeide fokusgruppeintervjuene, slik at disse kunne utfylle hverandre. Når funnene fra både personintervjuene og fra fokusgruppeintervjuene var kategorisert, ble disse

lest gjentatte ganger. Hovedfunnene fra intervjuene er utgangspunktet for temaområdene i studien.

### 3.7 Forskningsetiske betraktninger

*«We commit ourselves to the advancement of knowledge. We want this knowledge to be at the service of humanity as a whole, and to produce a better quality of life for present and future generations.»* (World Conference on Science, 1999 §6).

Forskning innen samfunnsvitenskap og humaniora omhandler mennesker. En vil dermed møte ulike normer, verdier og individer i ulike psykologiske-, sosiale-, kognitive eller situasjonsbestemte kontekster (Birch, et al., 2002; NESH 2006a; Kvale & Brinkmann, 2009). Det er utarbeidet forskningsetiske retningslinjer, som kan regnes som moralske retningslinjer for å bevare en god forskningsetikk (NESH, 2006a). Etikk handler om å gjøre andre godt, og ikke påføre andre skade, enten det er fysisk, psykisk eller psykososialt (Orb & Wynnaden, 2006).

Gjennom hele forskningsarbeidet kan det dukke opp situasjoner som forskeren må ta etisk stilling til. Noen av grunnprinsippene for forskningsetikken i kvalitative studier, er at det skal være frivillig å delta, det skal gis informert samtykke og at deltagerne ikke skal utsettes for noe som kan skade dem (Kvale & Brinkmann, 2009; NESH, 2006a; Thagaard, 2013). Ifølge Orb & Wynnaden (2006) har forskere en autoritet ovenfor informantene, som indirekte kan påvirke i hvilken grad det faktisk er frivillig å delta (Orb & Wynnaden, 2006). I tillegg skal informantene på forhånd få informasjon om studiet, som hva det innebærer å delta for deres side, hva hensikten med studiet er og de etiske rettighetene de har som forskningsdeltager. Derimot, vil for mye informasjon om studiet kunne påvirke besvarelsen til informantene, og kan gjøre at validiteten over dataene synker (Thagaard, 2013). Med hensyn på de etiske retningslinjene, har alle informantene fått tydelig informasjon om at det er frivillig å delta i studien, at de når som helst kan trekke seg uten konsekvenser, at det vil ikke ha noen negative konsekvenser å delta i studien og at de vil bli gitt fiktive og anonymiserte navn. I tillegg har alle informantene fått informasjon om hensikten med studien, og de har skrevet under på et informert samtykkesskjema. I tillegg ble det søkt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste i forkant av både pilot- og hovedstudien (se vedlegg 1 og 8). Her ble det gjort enighet om at forskningen hadde et forskriftsmessig selvstendig grunnlag, hvor det ikke behøvdes samtykke fra foreldrene (se vedlegg 2).

«Det er personvernombudets vurdering at 16-åringene på selvstendig grunnlag kan avgi samtykke til deltakelse i dette prosjektet. Det er derfor ikke nødvendig å innhente samtykke fra foreldrene når elevene er fra 16 år gamle» (NSD, 18.12.2014).

### 3.7.1 Konfidensialitet

Et av de viktigste prinsippene i forskningsetikken er å «beskytte mot skade og urimelig belastning» (NESH, 2006a, side 11). Både Forskningsetiske Komiteer (NESH, 2006a), Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD, 2014) og Personvernloven (Personopplysningsloven, 2000) har sine retningslinjer for å beskytte den enkelte individets personvern. Dette innebærer blant annet retten til privatliv, hvilket betyr at «de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt» (NESH, 2006a, side 18). Anonymiteten innebærer både direkte og indirekte personidentifiserbare data. Data som indirekte kan si hvem informanten er (NESH, 2006a). I denne studien har alle informanter fått utdelt fiktivt navn. All personidentifiserbar data er anonymisert gjennom fiktive navn og gjennom korrekt oppbevaring av persondata (Personopplysningsloven, 2000).

### 3.7.2 Henvisning

Når hovedhensikten med forskning er å øke menneskehetens totale kunnskap, har en som forsker et ansvar for å publisere resultater med kvalitet (NESH, 2007; World Conference on Science, 1999) og at det er åpen datatilgang til publiserte funn (NESH, 2006a; World Conference on Science, 1999), i tillegg til at en respekterer andre forskere sine funn (Kaiser, 2010; NESH, 2006a; 2007). En god henvisningsskikk er å referere til grunnforskning, altså andre forskere sin argumentasjon og deres funn (NESH, 2009). Gjennom denne studien vil det så langt det lar seg gjøre, refereres til grunnforskning og tydelig henviser til andres arbeid, argumentasjon og funn. Det er ikke benyttet dataprogram for kildehenvisning. All litteratur er skrevet etter retningslinjene til APA 6 (Jackson, 2011; Kildekompasset 2014). *Jeg* som forsker tar på meg ansvaret for eventuelle feil i referansene, litteraturlisten eller dersom *jeg* har mistolket andre forskeres budskap.

## 3.8 Studiens kvalitet

Gjennom hele metodekapittelet har det vært ønskelig å belyse styrker og svakheter ved denne studien. Det er beskrevet detaljert hvordan de ulike forskningsprosessene har blitt gjennomført. Dette for å gjøre studien transparent og reflektivt (Hagen, 2007; Leseth & Tellmann, 2014; Thagaard, 2013), pålitelig og troverdig (Postholm, 2010; Thagaard, 2013), i

tillegg til at studien tar hensyn til forskningsetiske retningslinjer (Birch, et al., 2002; NESH, 2006a; World Conference on Science, 1999).

Reliabiliteten, eller påliteligheten, er i et kvalitativt studie at forskningen er gjennomført på en tillitsvekkende måte. I motsetning til et kvantitativt studie, hvor reliabiliteten handler om å legge til rette for replikasjon av fremgangsmåte, blir det i kvalitative studier vektlagt de ulike aktørene i studien (Thagaard, 2013). Det er derfor gitt en detaljert beskrivelse av innsamlings og analysemetoder og forskerens forforståelse, slik at leseren kan kritisk og reflekterende avgjøre studiens kvalitet.

Validitet også kjent som gyldighet, er i det kvalitative intervjuet å kunne skille mellom hva som er empiri, hva som er tolkning og i hvilken grad en har forstått informanten (Thagaard, 2013). I den kvantitative forskningen handler validitet i større grad om hvorvidt funnene er gyldige og om disse gjelder for større andel av befolkningen (Olsson & Sörensen, 2011). Derimot i kvalitativ forskning, kan en ikke i samme grad generalisere for en større befolkning (Campbell, 1986; Kleven, et al., 2011; Trochim, 2006), men en gang anta at informantenes mening, forståelse, også finnes hos andre personer med samme forutsetninger (Wæhle & Sterri, 2014). Dette gjør at validiteten i et kvalitativt studie er knyttet til i hvilken grad en faktisk forstår meningen til informanten. Forskeren har derfor gått gjennom datamaterialet flere ganger, for å forstå konteksten og *meningen* til eleven (Thagaard, 2013).

Studien er en kvalitativ case-studie med en fenomenologisk- hermeneutisk tilnærming. Det er brukt det kvalitative forskningsintervju som metode for innsamling av data, gjennom bruk av personintervju og fokusgruppeintervju.

## 4 Resultat og drøfting

I det følgende kapittelet vil funnene fra datainnsamlingen bli presentert. Dette, ved å belyse hovedfunnene fra analysene av de kvalitative dataene. Analysene er et resultat av å kombinere empiri med relevant teori og *min* forforståelse (Krogh, 2009; Thagaard, 2013). Det er valgt ut fem kategorier for å belyse jenters motivasjon i kroppsøvfingsfaget.

1. Kapittel en handler om kroppsøvfingsfaget og kjønnsroller.
2. Kapittel to vil se på hvordan den enkelte aktiviteten og idretten oppleves av jentene.
3. Kapittel tre ønsker å se på viktigheten av variasjon og autonomi i faget.
4. Kapittel fire tar for seg organisering, mestring og læringsforutsetninger i faget
5. Kapittel fem trekker frem indre motivasjon og bevegelsesglede

## 4.1 Kjønnsnøytralitet?

I dette kapittelet vil det diskuteres kjønn, kjønnsroller og likestilling. Det vil bli diskutert om faget er kjønnsnøytralt, eller om det er et fag som favoriserer det ene kjønns interesser og forutsetninger. Samt hvilken betydning dette har på trivselen i faget. Avslutningsvis vil det diskuteres om kjønnsdelt kroppsøving kan være en løsning.

*«Ikke alle da, men jeg føler jo gutter, at gym er mer for guttene» [Beate]*

Næss (2000) stiller spørsmål om kroppsøvingslærere faktisk er så dyktige til å likestille for alle, uavhengig av kjønn, etnisitet og funksjonsnivå. Spesielt med tanke på likestilling mellom kjønnene (ibid). Hun sier at kjønn er en sosial konstruksjon, hvor et individs kjønn både blir bestemt av biologi, men også av den kulturelle og sosiale forståelsen til samfunnet (Kirk, 1992; Næss, 2000). Tradisjonelt har det vært en dualistisk inndeling i kjønn, der ulike karakteristika og atferder er tilknyttet det enkelte kjønn (Holst, 2009; Næss, 2000). Som konsekvens av dette har det vokst frem særaktiviteter for hvert kjønn. Disse er basert på vår forståelse, oppfattelse og holdning til menns og kvinners fysikalitet, som vi gjerne deler inn i maskuline og feminine aktiviteter (Næss, 2000).

### 4.1.1 Maskuline og feminine aktiviteter.

Slik det kom frem i teorikapittelet forbinder vi gjerne maskuline aktiviteter med konkurranser, lagidretter og prestasjonsidretter (Andrews & Johansen, 2005; Fasting, 2007; Imsen, 1996; Næss, 2000). Gjennom det empiriske materialet kommer det tydelig frem ifra informantene at de har samme oppfattelse om hva som er maskuline aktiviteter. Beate forklarer at de tidligere år har hatt elevstyrte timer.

*«Jeg kan ikke huske sist gang klassen fikk bestemme hva vi skal gjøre. Av og til så har vi sånn time. Eller, det vi hadde i fjor i alle fall, var at en gang i uken så var det sånn at to elever styrte gymtimen. Når vi hadde det, så var det liksom sånn at de fleste guttene hadde fotball. Enten på slutten, eller på starten som en liten oppvarming. Da fikk vi jo sett at gutter er mer sånn interessert i sånn. De hadde kanskje også tyngre gymtimer og. De hadde mye styrke og sånt og i forhold til oss jenter» [Beate].*

Her opplevde hun at fikk et godt inntrykk av hvilke aktiviteter guttene og jentene likte. Her trekker hun frem at fotball var favorittaktiviteten til guttene, i tillegg hadde annet ballspill eller tung styrke en viktig rolle. Videre gir hun uttrykk for at jentene valgte aktiviteter som dans. Kari gir uttrykk for at det hadde vært morsomt å hatt mer dans, men at hun trodde flere gutter kom til å være ukomfortable med dette. *«Dans hadde. Jeg vet ikke om guttene hadde*



*synes det var så kult men, men det hadde jo vært morsomt da» [Kari]. Under fokusgruppeintervju ble informantene spurt om hvilke aktiviteter de opplevde som maskuline og hvilke de følte var feminine. Jentene på yrkesfag uttrykker i et felles sitat ifra fokusgruppeintervju følgende:*

*«Typiske gutteaktiviteter, det er [Marie]. Fotball [Silje], fotball, håndball [Kari], basketball [Marie], og turn [Kari], volleyball [Silje & Marie]. Jeg føler litt innebandy og ja [Silje]. Innebandy ja, det er vel en guttesport. Turn og, jo, det er jo gutte, det er jo styrke [Kari]. Jeg ser egentlig litt mer det som en jenteaktivitet [Marie]. Jaja, men det er begge deler [Kari]. Det er sikkert gutter som gjør det, men når jeg tenker på turn, da tenker jeg på jenter liksom» [Marie]. På spørsmål om hva de mente var mer feminine aktiviteter, svarte de, «Dans, turn [Marie], jogging, hvis det..? [Silje], yoga [Marie] og pilates» [Silje].*

Jentene ifra studiespesialisering mente disse aktivitetene var maskuline eller feminine.

*«Fotball [Beate], fotball er gutteaktivitet [Nora], eller, jeg føler egentlig det er de fleste sportene på en måte [Anna]. Jeg synes kanskje at badminton er litt mer jentete [Beate]. Jeg føler mer sånn dans og turn er sånn for jentene, men det er ikke sånn at jentene er så flinke i dem heller [Anna]. Men, hovedsakelig er det flest gutteaktiviteter [Nora]. Og sånn innebandy og kanskje [Beate], ja innebandy [Nora], og basket [Anna]. Volleyball er kanskje litt mer jenteneaktivitet [Nora].*

Jentene opplever at flere aktiviteter passer bedre for det ene kjønn, der spesielt ball- og lagidretter, samt styrketrening blir ansett som maskuline aktiviteter. Dette stemmer med tidligere funn hvor de samme aktivitetene trekkes frem (Hannon, Soohoo, Reel & Ratliffe, 2009; Klomsten, 2013; Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005) og at guttene dominerte i ballidretter (Andrews & Johansen, 2007). Av feminine aktiviteter trekkes det frem individuelle-, estetiske- og rytmiske aktiviteter (Andrews & Johansen, 2005; Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005), i tillegg blir noen lagidretter, som håndball, regnt som feminine (Klomsten, Marsh & Skaalvik, 2005). I personintervjuet kommer det frem at jentene opplever at guttene dominerer i aktiviteter som fotball, basketball og innebandy. De opplever at guttene blir mer engasjerte og fysisk aktive både i lagsporter og andre konkurransesituasjoner, enn i individuelle aktiviteter. Noe som gjør at guttene blir mer egosentrerte, oppgavefokuserte og opptatte av å vinne, fremfor å skape et godt trygt læringsmiljø (Ommundsen, 2009b; Ryan & Deci, 2000). Dette som hvilke lag guttene kommer på i en av disse idrettene,

«Guttene bryr seg veldig mye om hvem de havner på lag med og sånn, "ånei, nå kom jeg med de", "å nei", "Yes, nå kom jeg med hun .. og han", "de er gode" sant. Så det er veldig sånn. Altså, hvis det er noen som ikke er så veldig gode i den tingen, så blir ikke de prioritert i sporten» [Kari], eller som at guttene prioriterer å spille for å vinne spillet, fremfor å sørge for at alle elevene blir inkludert. «når vi skal ha ballspill for eksempel. Så er de ikke så veldig inkluderende. De tar liksom all plassen på en måte» [Marie]. Både jentene i denne studien og jentene i studien til Andrews og Johansen, mener at mange gutter er for hardhendte i flere idretter, at de ikke inkluderer alle elevene, og at når de skal velge lag er det som regel de minst flinke jentene som blir valgt sist (Andrews & Johansen, 2005).

#### 4.1.1.1 Adferd og konsekvenser

Flere av jentene opplever en egosentrert adferd som veldig voldsom, og ubehagelig. Noe som gir dem en negativ opplevelse av faget. Det er ikke alltid at alle jentene blir inkludert i spillet. Jentene får dermed små muligheter for å vise ferdighet i faget og til å mestre den enkelte idretten. I tillegg opplever flere av informantene at det er deres skyld at laget taper, dersom de for eksempel bommer på mål. Og at det flere ganger kommer negative kommentarer ifra guttene som «Du suger» [Silje], «Serioøst!?» [Marie] eller «Åh herregud» [Kari]. Dermed opplever flere seg selv som overflødige, opplever prestasjonspress og føler skyldfølelse. Dette går igjen utover deres selvtillit, deltagelse og trivsel i faget (Lyngstad, 2013; Ommundsen, 1993; Ryan & Deci, 1985; 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

«Det er jo sånn at hvis du føler at du mislykkes på alt, så er du ikke sånn veldig gira på å fortsette på en måte» [Nora]

«Sånn som guttene på trinnet de tar jo gymmen veldig seriøst, og da blir ikke vi motiverte til å gjøre noe» [Kari]

«Da blir det liksom ikke rom for å feile. Når guttene tar det så seriøst, så har ikke vi så veldig mye vi skal ha sagt» [Silje]

For å forklare hvorfor adferden til guttene endrer seg i både lag-, prestasjons- og konkurransesituasjoner må vi forstå den sosiale konteksten (McCarty, Jones & Clark-Carter, 2008; Næss, 2000). Næss (2000) forklarer at for å forstå årsaken til guttenes handlingsadferd, er vi avhengige av å forstå de sosiale rammer rundt. Blant annet at typiske maskuline trekk ofte er knyttet imot styrke, konkurranse, lederposisjon og aggresjon, som vi finner igjen i lagidretter og konkurransesituasjoner (Næss, 2000). McCarty, Jones & Clark-Carter (2008), forklarer at anerkjennelse for idrettsprestasjoner er viktig for forsterkningen av kjønnsroller,

identitet og selvoppfattelsen til gutter (Messner, 1992; McCarty, Jones & Clark-Carter, 2008). For en mann, kanskje spesielt i puberteten hvor identitetskapning står sentralt, blir det ekstra viktig å bli anerkjent for sine maskulinitet. Kroppsøvningsfaget kan virke som en arena for bekreftelse av kjønn og identitet, og da kanskje spesielt i maskuline aktiviteter (McCarty, Jones & Clark-Carter, 2008; Næss, 2000). Næss (2008) trekker også frem at samfunnet fortsetter folk i båser, med liten aksept for det som skiller seg fra «normalen». I samfunnet har vi klare forventninger og fordommer til hva vi mener er typiske gutte- og jente-aktiviteter eller adferder. Samfunnets holdninger til personer som deltar utenfor disse, som en gutt i mer feminine aktiviteter som dans, eller våre holdninger til kvinnelandslaget i fotball, anses som avvikende fra normalen. Dette kan oppleves som en undertrykkelse (Messner, 1992; Næss, 2000).

I studiet til Føleide, Braaten og Opperud (2000) ble det observert nedlatende holdninger og kommentarer fra flere av guttene, spesielt i ball- og lag-aktiviteter (Føleide, Braaten og Opperud, 2000). Det er flere ting som tyder på at holdninger om kjønn og kjønnsroller, har en innvirkning på jenters opplevelse av faget (Føleide, Braaten & Opperud, 2000; Næss 2000) og på aktivitetsvalget (Brock-Utne & Haukaa, 1980). Negative holdninger, dominerende adferd og konstruerte sosiale normer og roller, gjør at flere jenter føler seg utrygge i faget. Dette gjør at flere jenter blir mer tilbaketrukne, trekker seg unna situasjoner og får dårlig selvfølelse i faget.

#### 4.1.2 Fordeling. Til guttenes fordel?

Vi så at i empirien ble spesielt ball- og lagaktiviteter trukket frem som maskuline aktiviteter, noe som vi også finner igjen i litteraturen (Andrews & Johansen, Imsen, 1996; Næss, 2000). Det ser også ut til at kroppsøvingstimer ofte er dominert av aktiviteter som favoriserer guttene og deres interesser (Andrews & Johansen, 2005; Bjørnboe & Aadland, 2003; Imsen, 1996;).

I det empiriske datamaterialet i denne studien, er det enighet blant alle seks informantene. De mener at det er betydelig mer innslag av maskuline aktiviteter i faget, og at de ønsker mer feminine aktiviteter. Av feminine aktiviteter trekkes det frem aktiviteter som: dans, turn og badminton. I hovedsak ble individuelle idretter trukket frem som mer jenteaktiviteter. Det ble også gjort et enkelt funn, der kun en informant trakk fram idretten. Silje trakk frem jogging, Nora valgte volleyball og Anna syntes at yoga var mer favoriserende for jenter. Gjennom fokusgruppeintervju ble informantene spurt om det var noen aktiviteter de mente var kjønnsnøytrale. Her var det et klart skille mellom valg av aktiviteter på yrkesfag og på studiespesialisering. Informantene ved studiespesialisering trakk fram aktivitetene orientering

og svømming, som kjønnsnøytrale. Hos informantene ifra yrkesfag ble det trukket frem badminton og innebandy. Den ene informanten ifra yrkesfag mente også at turn var en aktivitet som ble likt like godt av begge kjønn. Måten turn var blitt lagt opp på for yrkesfag elevene, var hovedsakelig gjennom bruk av trampett og kasse. Dette kan være en av årsakene til at hun anså dette som mer maskulint, i tillegg til den enorme styrken en trenger i flere turngrener (Halin, et al. 2002).

Vi ser at funnene ifra empirien stemmer overens med tidligere funn om hva som anses som maskuline og feminine aktiviteter (Andrews & Johansen, 2005; Næss, 2000). Grunnen til at det ansees som relevant å avdekke hvilke aktiviteter som favoriseres av guttene og hvilke som favoriseres av jentene er på grunn av forskningsvaliditeten (Kvale & Brinkmann, 2009). På spørsmål om fordelingen av «gutte- og jenteaktiviteter» kom det svar som:

«90 [maskuline aktiviteter] / 10 [feminine aktiviteter]» [Nora]

Eller:

«99%. 99,9 maskuline aktiviteter» [Kari]

«Eller, jeg føler egentlig det er de fleste sportene på en måte [maskuline aktiviteter]» [Anna]

Min subjektive tolkning her, er at dette er en overdrivelse. Det ble derfor stilt flere spørsmål for å avdekke samme tematikk (Thagaard, 2013; Trochim, 2006; Trochim & Donnelly, 2008). Slik vi så over ble informantene spurt om hvilke aktiviteter de anså som maskuline- og feminine-aktiviteter. Videre ble det også spurt spørsmål som «*hva pleier dere å gjøre i kroppsøvingstimene?*», «*Hvilke aktiviteter har dere med?*» eller «*Hvis du fikk bestemme aktivitetene for våren, hvilke hadde du da valgt?*». I etterkant av personintervju, ble disse analysert og det ble valgt ut de 10 aktivitetene som informantene nevnte oftest. Disse 10 aktivitetene ble presentert foran jentene under fokusgruppeintervju, og de ble bedt om å rangere disse etter hvor ofte de hadde hatt disse.

Oftest	Marie	Kari	Silje	Nora	Anna	Beate
1	Volleyball	Volleyball	Volleyball	Svømming	Badminton	Fotball (delt 1. plass)
2	Fotball	Fotball	Innebandy	Fotball	Dans	Basketball (delt 1. plass)
3	Basketball	Basketball	Basketball	Basketball	Fotball	Badminton / Turn (delt 1. plass)

Figur 1. Tabellen viser de 3 aktivitetene informantene har hatt oftest (videregående og ungdomsskole). En av informantene misforsto at hun skulle rangere ifra 1. plass til 10. plass.

Sjeldnest	Marie	Kari	Silje	Nora	Anna	Beate
1	Dans	Dans (aldri hatt)	Dans (aldri hatt)	Orientering	Orientering	Svømming
2	Svømming	Svømming	Orientering (aldri hatt)	Håndball	Innebandy	Orientering
3	Orientering	Turn	Svømming (aldri hatt)	Dans	Håndball	Volleyball

Figur 2. Tabellen viser de 3 aktivitetene informantene har hatt sjeldnest (videregående og ungdomsskole).

I figur 1 kan vi se at informantene trekker frem aktivitetene volleyball, fotball og basketball, som å ha en spesielt dominerende rolle i kroppsøvfaget. Funnene viser at spesielt ved yrkesfag er det overvekt av ball- og lagidretter. Vi kan også se at de aktivitetene som jentene ved yrkesfag har sjeldnest hovedsakelig er individuelle idretter. Det rapporteres for yrkesfag at aktiviteter som dans, svømming og orientering er lite brukte aktiviteter i kroppsøvfaget. To av informantene har aldri hatt dans på ungdomsskolen eller på videregående, og én av informantene har hverken hatt dans, orientering eller svømming.

På studiespesialisering er svarene mer spredd. Her rapporteres det at både badminton og dans er vanlige aktiviteter, i tillegg til ball- og lagidretter. Vi ser også at det er mer spredning av hvilke aktiviteter de har hatt sjeldnest. På figur 2. kan vi se at orientering og håndball går igjen. I tillegg svarer én av informantene dans, én innebandy og én svømming.

Som vi så på starten av kapittelet, opplevde jentene at det var en klar overvekt av ball- og lagidretter i kroppsøvfaget. Dette fant vi også igjen ved å se på hyppigheten av de enkelte idrettene. Her ble det funnet at de aktivitetene jentene hadde oftest var ball- og lagidretter, mens de idrettene de hadde minst av var mer individuelle idretter. Både informantene og teorien er enige om at ball- og lagidretter spesielt blir favorisert av gutter (Andrews & Johansen, 2005; Bjørnboe & Aadland, 2003; Imsen, 1996; Ommundsen, 1995). En slik inndeling med overvekt av ball- og lag-idretter, ser ut til å spesielt være på ungdomsskolen og

videregående skole, hvor fagets innhold og organisering ofte forandrer seg (Johansen, 2002). Marie gir uttrykk for at kroppsøvfingsfaget forandret seg ifra barneskolen, til ungdomsskolen og videregående skole.

*«Det var liksom, masse hinderløyper, og det var både ballspill i tillegg til dans, og turn og alt liksom. Da var alt med. Også var det, det var liksom ikke bare sånn ballspill der liksom guttene har kontrollen. Det var liksom kanonball, og masse forskjellige ting, og da gjorde vi mye mer forskjellig»* [Marie]. Eller Nora som mente at kroppsøvfingsfaget hovedsakelig forandret seg da hun kom på videregående skole.

*«Jeg følte det var mer variert faktisk, på ungdomsskolen enn det det er her. Jeg følte kanskje de brydde seg litt mer om å ha skikkelig planlagte timer. På videregående føler jeg det er litt mer, ja, du spiller fotball eller volleyball liksom»* [Nora].

Det ser ut som at jentene opplever at det er et skille i løpet av årene, hvor kroppsøvfingsfaget forandrer seg og hvor det i større grad blir fokusert på lag- og ball-idretter og det blir for seriøst. Dette stemmer overens med funn ifra Johansen (2002), hvor flere jenter spesielt mister interessen når kroppsøvfingsfaget blir for seriøst. Det kan tenkes at flere jenter mister interessen for faget, fordi det blir lagt større vekt på idretter de ikke føler at de mestrer eller er dyktig i (Andrews & Johansen, 2007; Rink, French & Graham, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Ifølge Føleide, Braaten og Opperud (2000) får guttene generelt noe høyere karakter enn jentene. En av grunnene til dette, kan være at guttene i mindre grad blir testet i aktiviteter de ikke mestrer (Andrews & Johansen, 2007; Føleide, Braaten & Opperud, 2000). En ujevn fordeling av feminine og maskuline aktiviteter, kan gjøre at jentene oftere blir vurdert i idretter de er mindre dyktige i, og at guttene blir vurdert i de aktivitetene de er best i (ibid).

Ifølge likestillingsideologien skal faget legge til rette for begge kjønns interesser, ferdigheter og forutsetninger (Andrews & Johansen, 2005; Brattborg & Engebretsen, 2013; Imsen, 1996). Slik vi har sett gjennom empirien, og som har blitt påpekt tidligere (Andrews & Johansen, 2007; Imsen, 1996; Næss, 2000), er kroppsøvfingsfaget ikke så likestilt som vi skal ha det til (Næss, 2000). Slik kroppsøvfingsfaget er i dag favoriserer det gutter, både gjennom valg av aktiviteter og gjennom organiseringsmetoden (Andrews & Johansen, 2005; Næss, 2000).

I doktorgradsstudien til Midthaugen (2011): «*Learning the difference: on the job-training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*», ble det gjort funn som tydet på at jenters trivsel til kroppsøvningsfaget ble økt når læreren i større grad tilrettela for elevenes mangfold, forutsetninger og forskjellighet. Gjennom bruk av mer inkluderende og nye læringsaktiviteter opplevde flere elever, og da spesielt jentene, en mer positive opplevelse av deltagelse og mestring i faget (Midthaugen, 2011). «... *measurement stated that girls thought the lessons in PE [Physical Education] were considerably better because the activities were more fun and everybody could participate on their own performance level*» (Midthaugen, 2011, s. 116).

Gjennom å tilrettelegge aktivitetene slik at en tar hensyn til begge kjønns interesser og ferdigheter, kan det se ut til at kroppsøvningsfaget vil virke mer motiverende for noen elever. Da kanskje spesielt de elevene som ikke føler seg så dyktige, eller trives så godt i de aktivitetene som er dominerende. Slik vi har sett gjennom kapittelet er det spesielt jenter som kommer inn under denne kategorien. Gjennom å tilrettelegge aktivitetene mer på jentenes premisser, både gjennom aktivitetsvalg, organiseringsmetode og ved å lytte til jentenes interesser for faget, ser det ut til at flere jenter vil oppleve større trivsel i kroppsøvningsfaget. Et spørsmål som ofte dukker opp når det gjelder kjønn og organisering, er hvorvidt noen elever hadde tjent på å hatt kjønnsdelt kroppsøving (Andrews & Johansen, 2007). Dette ønskes å belyses som en avslutning på tematikken kjønn og kroppsøving.

#### 4.1.3 Kjønnsdelt kroppsøving, en løsning?

Det er flere som tidligere har diskutert spørsmålet om kjønnsdelt kroppsøving (Andrews & Johansen, 2007; Fasting & Sisjord, 2000; Føleide, Braaten & Opperud, 2000). Slik vi så i teorikapittelet var kroppsøving i utgangspunktet delt inn i rene gutte- og jenteklasser (Synnestvedt, 1994). Den kjente pedagogen Anna Sethne viste allerede på 1930-tallet en skepsis til fellesundervisning for gutter og jenter, da hun mente det var en ulempe for jentene (Brock-Utne & Haukaa, 1980). Anna Sethne er kjent for sitt pedagogiske arbeid i skolen og arbeid med likestilling mellom kjønn (Grankvist, 2009). Kanskje var hun inne på noe. Kroppsøving er et fag på guttenes premisser (Andrews & Johansen, 2005; Næss, 2000) og forskning viser at guttene får mest oppmerksomhet av læreren i faget (Brock-Utne & Haukaa, 1980).

Kjønnsdelte kroppsøvingstimer kan bidra til en økt variasjon av aktiviteter, slik at jentene får en større andel med mer feminine aktiviteter (Andrews & Johansen, 2007; Føleide, Braaten & Opperud, 2000). Det ser ut til at dette kan gi en mer rettferdig vurderingssituasjon (Andrews

& Johansen, 2007), og føre til redusert kjønnsdiskrimineringen i faget (Føleide, Braaten & Opperud, 2000; Næss, 2000). Antagelig vil det bli enklere å tilrettelegge for begge kjønns interesser, ferdigheter og forutsetninger dersom faget er delt (Andrews & Johansen, 2007). Derimot så gir kjønnsblandet kroppsøving en større bredde, der elevene har muligheten til å lære av hverandres styrker (Føleide, Braaten & Opperud, 2000; Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974).

Tidligere studier har sett på elevers tanker om å dele kroppsøvingfaget i gutte- og jente-gym, enten delvis eller fast. Det ser ut til at det er spesielt jenter som ønsker at kroppsøvingfaget skal være delt (Hansen, 2005; Johansen, 2002), men at det ikke er ønskelig at det skal være delt hele tiden (Flagestad, 1996; Johansen, 2002). Dette gjelder spesielt de elevene som føler seg svakest i kroppsøvingfaget og i de tradisjonelle idrettene (Andrews & Johansen, 2007; Hansen, 2005). For de klassene hvor det har blitt benyttet kjønnsdelt kroppsøving, har det blitt vist en positiv opplevelse for de svakeste elevene (Hansen, 2005). I hovedfagsoppgaven til Stråtveit (2001), ble det gjort funn som viste at de jentene som var med på kjønnsdelt kroppsøving, opplevde mindre dominans i faget og de får mer oppmerksomhet for sine prestasjoner og for sine forutsetninger (Stråtveit, 2001).

Da informantene ble spurt om deres tanker om et kjønnsdelt kroppsøvingfag, var det delte meninger om dette. Noen av jentene hadde en positiv holdning til et kjønnsdelt kroppsøvingfag,

*«Hvis alle er jenter, så får du vist litt mer hva du kan. I fotball for eksempel, du får ikke akkurat vist det når vi er både gutter og jenter. Da blir det liksom. Du blir mindre flau hvis du skal gjøre noe som du ikke klarer å gjøre» [Marie]*

Marie gir uttrykk i samsvar med tidligere forskning, at hun hadde en positiv holdning til et kjønnsdelt kroppsøvingfag. Hun ønsker et miljø der hun ikke blir begrenset av ytre faktorer, som at hun blir flau, og at hun får muligheten til å vise hva hun kan, og blir sett av læreren (Stråtveit, 2001). På tross av at mange jenter viser en positiv holdning til et kjønnsdelt kroppsøvingfag, er det ikke alle jenter som tror de vil tjene på dette (Hansen, 2005; Klomsten, 2013; Stråtveit, 2001), som Nora, som hadde en negativ erfaring og forståelse av et kjønnsdelt fag,

*«Det synes jeg ikke er bra! Fordi at det trengs liksom, gutter er ofte flinkere enn jenter i gym. Jeg tror egentlig gutter hadde tøyset mer hvis det ikke hadde vært jenter. Og i tillegg så tror jeg de drar oss opp, fordi at de stort sett er flinkere liksom. Så for oss, så er det vinn vinn» [Nora]*



Nora, mener en slik inndeling, i mindre grad vil fremme mangfoldet i klassen, og at både gutter og jenter vil tjene på en kjønnsblandet undervisning. Hun tror at guttene har høyere innsats og tuller mindre når jentene er til stede, og at jentene yter mer og kan lære av guttene. Tidligere studier viser at de motiverte og de middels motiverte elevene i større grad ønsker et felleskroppsøvfagsfag, da dette vil øke motivasjonen og aktivitetsnivået hos flere elever (Hansen, 2005; Stråtveit, 2001).

Klomsten (2013) så på ulike norske skoler sin organisering, i forhold til kjønnsblandet eller kjønnsdelt kroppsøving. Flere skoler ga uttrykk for at de hadde positiv holdning til et kjønnsdelt kroppsøvfagsfag, men at de ikke kunne fordi dette gikk imot opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2012). Andre skoler mente de ikke hadde nok elever til å kunne gjennomføre en slik inndeling (Klomsten, 2013). Andre skoler har mer troen på et kjønnsblandet fag, da dette sikrer mangfold, mens andre skoler har ikke diskutert en slik inndeling. (Klomsten, 2013). Klomsten (2013) gir uttrykk for at vår forståelse om at skolen skal være kjønnsblandet, kommer fra den danske pedagogikken. Gjennom å ha felles undervisning, vil både gutter og jenter lære om det motsatte kjønn, samt forbereder elevene i større grad til et integrert samfunn utenfor skolen. Elevene får dermed muligheten til å lære av hverandre, og det har en viktig rolle i samfunns- og personlighetsutviklingen (Klomsten, 2013; Kruse, 1998).

Det er store forskjeller mellom kjønnene, både i fysikk, i ferdigheter, adferd og interesser, noe som gjør et kjønnsdelt kroppsøvfagsfag ønskelig i flere settinger (Hansen, 2005; Klomsten, 2013). Ulikhetene mellom kjønnene, vil ha en innvirkning på hvordan læringsklimaet blir (Klomsten, 2013). Et fag som får lov til å bli dominert av det ene kjønnets interesser, holdninger og forutsetninger, vil risikere å undertrykke det andre kjønnets interesser og forutsetninger (Fasting, 2007; Klomsten, 2013). Når kroppsøvfagsfaget blir på guttenes premisser og disse blir dominert av lag-, ball- og konkurranseidretter, vil dette kunne gjøre at det blir et mer prestasjonsorientert miljø. Dette antas å favorisere guttene (McCarty, Jones & Clark-Carter, 2008), men kan undertrykke jentenes interesser (Fasting, 2007; Føleide, Braaten & Opperud, 2000). Fasting (2007) argumenterer for at et prestasjonsorientert klima, også kan gi jentene feil inntrykk av likestilling og deres roller. De jentene som er i et maskulint dominerende miljø, vil kunne anse seg selv som mindre viktig, og få et feil bilde om likestilling, rettigheter og rettferdighet (Fasting, 2007). Dette kan være som at jentene tror at kroppsøvfagsfaget skal være et fag på guttenes premisser (ibid).

Gjennom analysearbeidet ser det ut til at flere av informantene underbevist er av den

oppfatningen om at kroppsøvningsfaget skal være et fag på guttenes premisser. Som Kari som blir spurt om å fortelle om hvilke aktiviteter hun ønsker å ha resten av året, og trekker frem fotball som en av de aktivitetene faget må innholde.

*“Da ville jeg nok tatt. Jeg ville selvfølgelig tatt med fotball og sånt, for det er mange som. Fleste parten av guttene hadde nok sagt fotball, så jeg måtte tatt det uansett, for å vært rettferdig“* [Kari]. Dette på tross av at hun tidligere sier *«det er jo de vanligste sportene for folk pleier å gå på håndball og fotball, men jeg har aldri likt det»* [Kari]. På tross av at Kari ikke selv liker fotball, mener hun den har en såpass viktig rolle for en del av guttene, at denne må tas med i faget. Derimot, med aktiviteter som dans, gir flere av jentene uttrykk for at de har hatt dette svært lite, dette på tross av den sentrale rollen i læreplanen i kroppsøvningsfaget (udir, 2012). I empirien gir jentene uttrykk som *«Guttene, de liker sikkert alt de, men ikke dans. Det har vi ikke noe av lenger»* [Marie], *«Vi har ikke hatt noe dans ... Dans hadde altså.. Jeg vet ikke om guttene hadde synes det var så kult, men det hadde jo vært morsomt da»* [Kari], eller slik som Beate uttrykker det

*«Dans og sånt, det synes jeg er veldig kjekt. For jentene i alle fall. Kanskje jentene hadde likt det bedre da [Mer dans i faget]. Men vi har jo selvfølgelig dans og turn og sånn, det er jo variert. Men fortsatt, jeg synes det er mer sånn gutteaktiviteter. Eller det er jo ikke noen fasit over hva som er gutteaktiviteter og jenteaktiviteter, det har bare blitt sånn, forstår du hva jeg mener. Noen ting er det gutter som liker mest og noen ting er det jenter som liker mest, og, det er bare sånn»* [Beate]. Som oppfølgings spørsmål ble Beate spurt om hvordan hun opplevde denne fordelingen, og svarte *«Jeg synes, jeg synes fordelingen er grei»* [Beate]. Jentene gir uttrykk om at det er betydelig mer maskuline aktiviteter, og at de ønsker det var mer innslag av feminine aktiviteter. Likevel, gir de indirekte eller direkte uttrykk for at det er sånn de opplever at faget skal være. Fasting (2007) gir uttrykk for at kjønn og kjønnsroller er sosialt konstruert, hvor vår forståelse av disse begrepene er styrt av kulturelle, sosiale og historiske prosesser. Med bakgrunn i denne forståelsen, og at kroppsøvningsfaget er en konsekvens av dets deltagere holdninger, adferd, forståelser og interesser (Aasland, 2014; Kirk, 1992), kan en forstå hvorfor jentene opplever at kroppsøvningsfaget er rettferdig, og at de underbevisst har en forståelse om at faget skal være et fag som favoriserer guttene og deres interesser (Fasting, 2007).

Et kjønnsdelt fag, vil kunne oppleves som mer rettferdig, hvor jentene får rom til å delta, vise interesser, og til å ha demokratisk påvirkning til valg av aktiviteter og organiseringsform (Klomsten, 2013). Derimot vil en slik inndeling i mindre grad fremme ulikhetene mellom

kjønnene og de ulike forståelsene av kjønnsroller og identitetsskaping. Dette som sosial, psykososial og kulturell samhandling (Klomsten, 2013; Kruse, 1998). Det finnes derfor ingen fasitløsning om faget bør være kjønnsdelt eller kjønnsblandet (Klomsten, 2013). Derimot, for at et kjønnsblandet kroppsøvfingsfag skal fungere på best mulig måte, må begge kjønns kompetanser, interesser og adferd ivaretas, uten at det ene kjønn kommer i skyggen av det andre (Kruse, 1998). Dette, gjennom at læreren har et bevisst pedagogisk syn og forståelse av kjønn, kjønnsroller og ulikhetene som er mellom kjønnene. Kruse (1998) anbefaler et kjønnsblandet fag, men at det til tider bør deles inn i rene gutte- og jentegrupper, slik at hver enkelt elevs særinteresser ivaretas (Kruse, 1998).

## 4.2 Idrett og fotball ... Igjen

I dette kapittelet vil det belyses hvordan fordelingen av hovedområdene idrett, lek, dans og friluftsliv er. I tillegg vil det trekkes frem hvordan jentene opplever deltagelsen i ulike idretter.

Slik vi så i kapittelet om kjønn er det overvekt av ball- og lagidretter i kroppsøvfingsfaget. Slik det står i læreplanen til kroppsøvfingsfaget, skal kroppsøving ha innslag av både idrett, lek, dans og friluftsliv (Udir, 2012a). Jacobsen med flere (2001) trekker frem at lærere på barne- og ungdomsskolen vektlegger dans i lavest grad (Jacobsen, et al 2001). Det samme studiet fant også ut at friluftsliv var den kategorien som var nest lavest prioritert. Ikke overraskende ble det rapportert at idrett og fysisk aktivitet var det som det ble vektlagt mest (Jacobsen, et al 2001). På barnetrinnet fant en også, ikke uventet, at lek hadde en betydelig rolle i faget (ibid).

### 4.2.1 Aktivitetene idrett, dans, lek og friluftsliv

En forskningsstudie ved NTNU så på elevenes trivsel i kroppsøvfingsfaget og årsaker til at de mistrivedes. Her ble det funnet ut at 46% av elevene på den ene skolen og 68% av elevene på den andre skolen ønsket at kroppsøvfingsfaget skulle ha mindre vekt på idretter i kroppsøvfingsfaget. Det var spesielt 3 kategorier med aktiviteter som ble trukket frem, hvor 20% av elevene mente de hadde for mye av denne aktiviteten. Det var ballidretter, dans og turn (Granmo, Hoel, Lindblad, Nilsen & Veien, 2015).

Vi finner igjen tilsvarende funn i USA om hvilke aktiviteter som oftest blir brukt i kroppsøvfingsfaget (Trost, 2006) Blant annet Pate med kollegaer i 1994 og Simon-Morton med flere i 1999 fant ut at de aktivitetene som hyppigst ble brukt var basketball, volleyball, baseball og fotball (Trost, 2006). De aktivitetene som ble brukt minst var aktiviteter som

aerobic, svømming, sykling, håndball, dans og racketsport. Det ble målt hyppigheten av den enkelte idretten, ved å se på hvilke aktiviteter de hadde hatt minst én gang per semester. De hyppigste aktivitetene lå mellom 65,2% (fotball) og 86,8% (basketball). De minst brukte aktivitetene lå i mellom 1,3% (sykling) til 29,6% (aerobics) (Pate, et al, 1994, sekundærkilde etter Trost 2006).

Det var rapportert en klar overvekt av ball- og lagidretter fra informantene, tilsvarende det vi kan se fra tidligere funn (Andrews & Johansen, 2005; Bjørnboe & Aadland, 2003).

Informantene ble videre spurt om hvordan fordelingen mellom aktivitetene idrett, lek, dans og friluftsliv var. Her kom det frem at det var en ujevn fordeling, hvor idrettsaktivitetene var mest dominerende. Jentene ved yrkesfag hadde ikke hatt noe dans i det hele tatt. Slik svarte de seks jentene på spørsmål om fordelingen av aktivitetene idrett, lek, dans og friluftsliv:

*«Vi driver jo mye med idrett da føler jeg. Vi har ikke hatt dans eller lek. Og friluftsliv, det er vel det som regnes som tur og sånt? ... [Blir forklart hva som ligger i begrepet friluftsliv] ... Åja, det har vi ikke hatt. Vi har egentlig bare hatt rettet imot idrett. Jeg tror ikke vi har hatt noen leker heller» [Silje]*

*«Idrett, det er det jo, det er det mest av, sånn ballspill. Lek, det er det vel egentlig ikke noe i det hele tatt, og heller ikke dans. Og friluftsliv, de siste månedene i året og de første månedene i løpet av året, så er vi jo ute. Da har vi jo forskjellige ting som orienteringsløper og sånne ting, så da kommer det litt inn.» [Marie]*

*«Vi har ikke hatt noe dans. Friluftsliv, hva mener du med det? ... [Blir forklart hva som ligger i begrepet friluftsliv] ... Nei, vi har ikke gjort sånne ting, vi har hatt orientering én gang.» [Kari]*

*«Idrett, er representert og lek. I år er og dans representert, men de fleste lærere liker ikke dans, så det hopper de over. Og friluftsliv er sjelden representert. Nei, faktisk ikke. I fjor var det representert, da hadde vi orientering, men det var bare én gang» [Nora]*

*«Jeg føler vel det er litt mer fokus på idrett. Jeg føler egentlig det er det det er mest fokus på når det kommer til faget. Av og til er det noen leker. Så har vi dans et par ganger i året. Det har vært sånn to – tre ganger, eller det er ikke like mye som vi har idrett. Og, så er vi veldig mye ute når det er varmt, så friluftsliv er det også stort fokus på når været er fint» [Anna]*

*«Vi har ikke mye friluftsliv, jeg kan ikke huske når. [Blir forklart hva som ligger i begrepet friluftsliv]. Åja, da har vi hatt det. Orientering, det har vi hatt. Vi har orientering i*

*blant, for eksempel på aktivitetdagen, og dansing og alt sånt, det har vi. Jeg synes det er variert» [Beate]*

Det er flere årsaker til at idretter vektlegges i større grad enn dans, friluftsliv og lek. Slik vi så i teorikapittelet er det flere lærere som føler de ikke har nok kompetanse innen dans, til å undervise dette (Iversen, 2012; Jacobsen, et al. 2001; Nordaker, 2010). Tilsvarende funn ble det gjort i masteroppgaven til Ellen Berg (1995), hvor lærerne ikke følte de kunne nok til å undervise dans. Flere lærere har en oppfatning om at dansen skiller seg fra mange andre idretter og at det kreves høyere ferdighetsnivå fra deres side for å undervise dette (Berg, 1995).

*«Skal en undervise dans, så må en forstå og kunne den, men sparke fotball da kan en hive ut en ball, men det er ikke nok å si i dag skal vi danse samba» (Berg, 1995, side 100).*

Høgskolelektor i Danmark, John Friis, har i de siste årene arbeidet med å gjøre dans mer attraktivt og prøve å fjerne noen av de sperrene en del lærere, gutter og andre elever har til dans (Friis, 2005). Han gir uttrykk for at gjennom å gjøre dansen mindre «skummel» for elevene, men også for lærerne, kan en øke deltagelsen og trivselen hos elevene. Dette som å kombinere kjente aktiviteter med rytme og musikk. For eksempel å dribble basketball til rytmen på musikken, eller kombinere hip-hop med ballkontroll (Friis, 2007).

Universitetslektor Nordaker (2010) gir uttrykk for at dans har hatt en lav prioritering i tidligere læreplaner og i kroppsøvingsfagets tradisjoner. Han argumenterer videre for viktigheten av dans i skolen. Hvis en skal gjøre det mer akseptert og gjøre terskelen for lærere mindre, må en begynne med dans tidligere, som på barneskolen. En av de viktigste grunnene til at dans bør ha en viktig rolle i kroppsøvingsfaget, er at dansen kan gi elevene opplevelser som ikke kan bli erstattet av andre kunnskapsområder (Nordaker, 2010).

Etter en surveyundersøkelse (Jacobsen, et al., 2001) ser det ut til at mannlige kroppsøvingslærere har større andel med friluftsliv enn kvinnelige. I tillegg ble det gjort funn som pekte på at de kroppsøvingslærerne med høyest utdannelse, også var de som prioriterte friluftsliv lavest. Jacobsen med kollegaer argumenterer for at læreren utdanningsnivå fungerer som en skjult læreplan (Jacobsen, et al., 2001). Mange lærere synes også det er vanskelig å organisere friluftsliv og uteaktiviteter (Jacobsen, et al., 2001).

I studiet til Jacobsen med flere (2001) kom det frem at både lek og friluftsliv blir mindre ivaretatt av lærere med høy utdanning. Når det ble mindre lek og friluftsliv, ble desto mer tid brukt på idrettsaktiviteter (Jacobsen, et al 2001). Høgskoledosent Einar Berggraf Jacobsen argumenterer for at en mulig årsak til dette skyldes utdannelsen. Tradisjonelt har idretten fått større oppmerksomhet enn lek og friluftsliv i den høyere utdannelsen (Jacobsen, 2002). Det kan tenkes at det for flere lærere, og da kanskje spesielt de med lavere utdanning, at friluftsliv og lek blir er en aktivitetsform som krever mindre faglig krevende (Jacobsen, 2002). Gurholt (2010) argumenterer derimot at friluftslivet har potensiale til å imøtekomme flere elevers eventyrlyst og interesse for nyere aktiviteter, som snowboard eller fjellklatring. Det kan generelt gi elevene en naturopplevelse en ikke finner igjen i gymsalen (Gurholt, 2010).

Når det gjelder leken, blir denne gjerne sett på som noe barn holder på med (Sutton-Smith, 1997). Han stiller spørsmål med hvorfor lek og spill blir sett på som en viktig ressurs for barns utvikling, men hos voksne anses det som en avveksling, eller i verste fall som bortkastet tid (Sutton-Smith, 1997). Det kan tenkes at lekens rolle blir svekket på videregående skole, da det er en vanlig oppfatning at lek er for barn. Derimot kan alle mennesker leke. Det som skiller voksnes lek fra barnas lek eller den ene leken fra den andre, er måten den gjennomføres på, altså lekens egenart og variasjon. Brian Sutton-Smith konkluderer med i *The Ambiguity of Play* (1997) at variasjonen, både i utførelse, spillets egenart og dets deltagere, er det som gjør leken så unik. Den bredden av variasjonsmuligheter som leken åpner opp for, vil ikke bare gjøre leken og aktiviteten mer attraktiv, den vil også gjøre at det motoriske, fysiske, psykologiske, kognitive og biologiske utbytte fra den øker (Sutton-Smith, 1997).

#### 4.2.2 Trivsel i de ulike aktivitetene

Gjennom empirien ble jentene spurt om hvilke idretter de syntes var mest gøy og hvilke som de opplevde som mindre morsomme.

Mest likte aktiviteter	Marie	Kari	Silje	Nora	Anna	Beate
1	Badminton	Innebandy	Badminton	Badminton	Badminton	Badminton (delt 1. plass)
2	Innebandy	Badminton	Volleyball	Basketball	Fotball	Volleyball (delt 1. plass)
3	Svømming	Turn	Innebandy	Volleyball	Dans	Innebandy / Svømming (delt 3. plass)

Figur 3. Tabellen viser de 3 aktivitetene informantene likte best (videregående og ungdomsskole)

Minst likte aktiviteter	Marie	Kari	Silje	Nora	Anna	Beate
1	Fotball	Fotball	Fotball	Håndball	Svømming	Orientering
2	Volleyball	Basketball	Turn	Fotball	Orientering	Turn
3	Basketball	Håndball	Håndball	Innebandy	Volleyball	Fotball

Figur 4. Tabellen viser de 3 aktivitetene informantene likte minst (videregående og ungdomsskole)

Som vi kan se ut ifra tabell 3. har alle jentene vurdert badminton som en av de de idrettene de trivdes mest med av de 10 utvalgte idrettene. Foruten Beate, som har skrevet både volleyball og badminton på delt førsteplass, og Kari som har skrevet innebandy på førsteplass og badminton på andre plass. Tilsvarende kan vi se at fem av informantene har vurdert fotball som en av de aktivitetene de liker minst og tre av informantene har valgt håndball. Videre ser vi at det er mer spredt mellom hva elevene ikke trives med. Vi finner blant annet at både basketball, turn, volleyball og orientering blir vurdert av to av informantene som en av de tre aktivitetene de trives minst med. Både innebandy og svømming ble nevnt av kun en informant.

Jentene har vurdert fotball som den aktiviteten som de har hatt mest opp gjennom tidene, men det er også den aktiviteten som de rangerer som den minst gøy. En kan dermed stille spørsmål om det er sammenheng mellom de aktivitetene jentene trives mindre i og de aktivitetene de har hatt ofte. Derimot når vi ser på svarene fra jentene finner vi at både badminton og volleyball er aktiviteter jentene har hatt en god del av, men som de likevel synes er gøy. Tilsvarende vurderte jentene svømming som en av de aktivitetene de hadde hatt minst, men denne ble også bedømt som en av de aktivitetene de trivdes minst i. På overflaten virker det derfor som at det ikke nødvendigvis er noe sammenheng mellom den aktiviteten de har hyppigst og den de trives minst i.

Det er valgt å trekkes frem aktivitetene fotball og badminton som eksempler. Gjennom det empiriske materialet var fotball den aktiviteten de likte minst og badminton den aktiviteten de likte mest. Det er ønskelig å gi en dypere forståelse om hvordan den enkelte aktiviteten har betydning for trivselen for jentene, da det kom utsagn som:

*«Jeg har gjort det før [Glemt gymtøy]. Hvis vi skal. Hvis det er dager der vi kun har, basketball eller fotball eller volleyball, da kan det veldig fort skje» [Marie]*

*«Hun som var her før meg, hun er ikke så glad i gym. Men hun synes det er kjekt med innebandy og badminton. Det liker hun. Så hun blir veldig glad når vi skal ha det, men når det kommer til fotball eller basket eller sånt, blir begge sånn litt ånei! Ikke igjen!» [Kari]*

*«Det kan bli litt mye fotball, har jeg merket på noen. Jeg har forskjellige gymtrenere fordi jeg går friluftsliv, Så jeg merker at de maser om at ofte, det blir litt mye fotball. Og det liker ikke jeg så godt» [Nora].*

#### *4.2.2.1 Fotball*

Fotball havner som den aktiviteten jentene likte minst. Det er flere grunner til at denne aktiviteten oppleves som mindre gøy for mange av jentene. Ofte opplever de at spillet blir for seriøst, at det er skummelt når ballen skytes for hardt, at de har hatt fotball for ofte eller at de føler de ikke mestrer aktiviteten. Når spillet blir for seriøst, oppleves det fort at det blir mindre inkludering av de andre elevene i klassen. Dette gjør at de ikke får ballen, og ikke får muligheten til å vise hva de kan. Noe som går utover deres vurdering i faget. I tillegg er det flere av jentene som opplever at flere elever skyter alt for hardt. Dette oppleves som skummelt og ubehagelig. Konsekvensene av dette er at flere av jentene trekker seg unna situasjonen for å unngå å bli skadet. I tillegg er det ofte at jentene ikke føler mestring gjennom fotballen. Både gjennom lite tilbakemeldinger, få muligheter til å være i kontakt med ballen og negative holdninger dersom de ikke presterer godt nok.

*«Sånn når vi for eksempel skal spille fotball og sånn, så, de skyter jo skamhardt! ... De [lærerne] burde kanskje ha passet på at alle blir inkludert, og av og til kanskje hatt litt mindre lag» [Marie]*

*«Altså, det er greit å spille fotball, men det er ikke noe kjekt når det alltid er seriøst, og at vi ikke blir innblandet» [Kari]*

*«Det er jeg veldig, veldig dårlig i. Så kjenner jeg at det er veldig mange som er veldig gode, sant. Det er veldig mange gutter som er gode i fotball, og da blir det sånn enormt stort sprik. Jeg føler at jeg er veldig mye dårligere enn de andre liksom ... I fotball så har du to sjanser, også er det jo de som er flinke som klarer å skyte de to sjansene» [Nora]*

Nesten alle jentene er enige om at de har hatt fotball veldig mange ganger. Jentene rapporterer om at noen lærere velger fotball hele tiden, og at dette er en aktivitet de har hatt i alle årene de har hatt kroppsøving. I tillegg er organiseringen av fotballen ensformig, der de starter med en oppvarming, en liten felles del før de avslutter med spill. Da oppleves både aktiviteten og



organiseringen som kjedelig og ensformig. Det er også flere av jentene som gir uttrykk for at de ikke kjenner til reglene i spillet.

*«Jeg er veldig dårlig i fotball. Så da er det kjedelig å spille fotball hele veien liksom ... Sånn, mange elsker fotball. Lærere. Og jeg kjenner at jeg hater lærere som bare har fotball hele veien. Da hater jeg det liksom [Nora]*

*«Når det blir fint vær er vi er mye ute og da blir det mye fotball. Så vi trenger jo ikke å gjøre det inne også» [Kari]*

*«Sånn som fotball, jeg kan ikke en eneste regel i fotball, jeg vet ikke hvordan det fungerer egentlig. For vi har aldri fått vite sånn, akkurat hvordan det skal gjøres, bare sånn, ja, dere kan reglene, så bare spill, liksom» [Marie].*

#### *4.2.2.2 Badminton*

Til kontrast til fotballen var badminton den av de de idrettene de hadde hatt mest, men som også ble likt best. Badminton var en aktivitet som de fleste av jentene opplevde som en morsom aktivitet. Dette var en idrett med større grad av frihet, hvor jentene følte det var mindre prestasjonspress. Organiseringen til badminton var ofte at de spilte mer fritt og jobbet sammen to og to, istedenfor i større lag. Denne organiseringen gjorde dem mindre synlig for de andre elevene. Jentene kunne dermed bomme på fjæren og prøve igjen, uten at det kom negative kommentarer rundt dette.

*«Jeg synes bare det er gøy holdt jeg på å si. Jeg liker å bare stå og slå den greien. Nei badminton, det synes jeg bare er kjekt» [Beate]*

*«Og badminton, det er jeg god på. Det er ikke så vanskelig, når det gjelder teknikk og sånn. I badminton så bare skyter du den sånn som du vil. Jeg og "Marie" [Fiktivt navn] spiller det sammen, og vi får det veldig bra til ... Det er noe jeg liker og trives med i gymen» [Kari]*

Jentene opplever at det ikke er så vanskelig å få til de ulike ferdighetene i badminton. Badminton er en aktivitet de aller fleste følte de mestret og var relativt gode i. Den enkelte eleven får mange muligheter til å praktisere, og dermed har flere muligheter til å mestre bevegelsen (Schmidt & Wrisberg, 2008). Hver av jentene hadde dermed muligheten til å utfordre seg selv og utvikle sine ferdigheter i et eget tempo. I tillegg opplevde noen av jentene det som spesielt gøy når de fikk motstandere som var på omtrent samme ferdighetsnivå.

*«Jeg synes jeg er flink til å spille bra i badminton. At du spiller variert, at du ikke bare står og skyter» [Nora]*

*«Jeg blir veldig glad i når vi har badminton for eksempel. Det er veldig gøy ... Jeg vet ikke, det er vel når jeg får til noe innimellom. Det er kanskje mer smaken av mestringsfølelse eller noe ... Kanskje det er mer at jeg engasjerer meg mer, siden jeg liker det bedre» [Silje]*

*«Jeg føler jeg mestrer det. Jeg føler meg greit flink i det. Også synes jeg det er en sport som du blir utslitt av, du gir alt. Så jeg synes det er veldig kjekt, fordi jeg er veldig konkurranseinnstilt. Så hvis jeg klarer å slå noen, så blir jeg veldig giret. Så det liker jeg veldig godt ... Da spilte vi sånn at du spiller på nivå liksom. Sånn at hvis du vinner går du oppover og hvis du taper går du ned ... Da får jeg spille imot en ny person og da får du også veldig stor variasjon i hvem du spiller imot. Så kan du jobbe deg oppover, så du får en som er på samme nivå. Da blir det veldig jevne kamper, og det blir greit» [Nora]*

Som vi har sett i de to eksemplene i de to underkapitlene 4.3.2.1 «fotball» og 4.3.2.2 «badminton», er det mange faktorer i den enkelte idretten som spiller inn på trivselen og motivasjonen til jentene. For at jentene skal trives med den enkelte idretten ser det ut til at det er viktig å oppleve mestring og at det er et trygt læringsklima, i tillegg til at det er en aktivitet som jentene finner glede i. En kan her stille spørsmål om det faktisk er aktiviteten, fotball, i seg selv som er lite motiverende, eller om det er måten denne er tilrettelagt på. Jentene gir uttrykk for at de ikke føler seg kompetente i fotball, at ballferdighetene deres er dårlige, at de er usikre på reglene i spillet og at de sjelden opplever de får muligheten til å praktisere for å bli bedre. Dette blir i tillegg forsterket av at de føler prestasjonspress, der de opplever misnøye ifra de andre elevene dersom de faktisk får ballen og presterer dårlig.

Det er ikke uvanlig at elever som føler seg mindre kompetente i en enkelt idrett, blir ukomfortable og dermed ønsker å beskytte seg selv (Crossley, 1996; Lyngstad, 2013). Dette for eksempel gjennom å benytte skjuleteknikker (Lyngstad, 2013). Disse benyttes for å ikke synliggjøre sine mangelfulle ferdigheter, unngå å få skyldfølelse dersom laget taper, men samtidig vise læreren at de aktivt deltar i timen (Lyngstad, 2013). Dette kan være som å gi uttrykk for at de aktivt deltar i spillet gjennom å løpe ifra angrepsposisjon til forsvarsposisjon, men strategisk plassere seg for å unngå å være i kontakt med ballen. Derimot er det liten bevegelsesglede og mestring i et slikt spill (Lyngstad, 2013).

I sitt doktorgradsarbeid, fant von Seelen (2012) ut at gjennom å modifisere klassiske ballaktiviteter opplevde flere elever mestring og glede i kroppsøvingfaget. Dette var tiltak som å la hver elev praktisere med hver sin ball, fremfor å spille klassiske ballidretter som fotball eller basketball (Seelen, 2012). På tross av stor forskjell i idrettsprestasjoner, har alle

elevene muligheten til å finne utfordringer som passer sitt eget nivå (von Seelen, 2012). En slik fri organisering, der den enkelte elevs prestasjoner ikke blir synliggjort finner vi igjen i aktiviteter som badminton. Denne aktiviteten står til kontrast til fotballen, hvor jentene opplever mestring, glede, frihet og utvikling. Det vi finner til felles i både badminton og i fri ballpraksis, er et læringsmiljø som fremmer samarbeid, egenutvikling og mestringstro (Nicholls, 1989). Noe som gir jentene økt selvtillit, mestringstro og prestasjonsutvikling (Côte, 2007; Ryan, Baker & Abernethy, 2007; Ommundsen, 2009). I kontrast er fotball og lagidretter ofte preget av et mer prestasjonsorienterte miljø, hvor prestasjonssammenligning, konkurranser, egosentrerte holdninger og lav tro på egne ferdigheter, ofte er dominerende (Ommundsen, 2009).

John Nicholls (1989) gir uttrykk for at et slikt læringsklima, hvor den enkelte elevs prestasjoner er gitt ut ifra hvordan hans eller hennes medelever tidligere har prestert, ofte glemmer de individuelle forskjellene hos individet. «*Equality of accomplishment cannot serve as the aim of education because it would mean unequal fulfillment of potential*» (Nicholls, 1989, side 151). Denne forståelsen av det enkelte individ, trekker frem at hver person er forskjellig. Vi har ulik intensjon til en handling, forskjellige potensialer, interesser og talent, samt at vi lærer, interesserer og motiveres av ulike faktorer. Denne grunnforståelsen av å se *individet* i seg selv, finner vi igjen i den reviderte læreplanen til kroppsøvfingsfaget (Udir, 2012b). I denne står det at elevens forutsetninger *ikke* skal påvirke vurderingen i faget, som vil si at: «*Den enkelte elev skal ikke vurderes i forhold til andre elevers kompetanse*» (Udir, 2012b, side 5).

Slik det kom frem ifra eksemplene fotball og badminton, er det ikke nødvendigvis idretten i seg selv som er umotiverende, men heller flere faktorer som spiller inn på dette, som organiseringen av aktiviteten (Seelen, 2012). I tillegg er det viktig for jentene at de opplever at aktiviteten gir dem en egenverdi og at de har det gøy når de holder på med denne. Jentene trekker også frem at når det blir for mye konkurranse- og prestasjonspress, lite selvbestemmelse og ensformig organisering, oppleves aktiviteten som mindre gøy og også mindre motiverende. Derimot vil en idrett eller aktivitet som fremmer mestring, autonomi og et trygt læringsmiljø, oppleves som motiverende (Ryan & Deci, 1985). Aktiviteten gir glede i seg selv (Lyngstad, 2010; Ommundsen, 2005; Säfvenbom, 2001) og det oppleves som gøy å være *i* aktiviteten (Arnold, 1980).

### 4.3 *Det kunne jo kanskje vært mer variert*

Dette kapittelet handler om hvordan både variasjon og autonomi spiller inn på motivasjonen til jentene. Her vil det trekkes frem hvordan varierte aktiviteter har en viktig rolle for motivasjonen til jentene.

#### 4.3.1 *Velge selv*

Det er tydelige sammenheng mellom autonomi og den indre motivasjonen (Ommundsen & Kvalø, 2007; Ryan & Deci, 1985). Flere tidligere studier har sett på hvilke konsekvenser økt autonomistøtte har hatt på deltagerne (Gagné, Ryan & Bergmann, 2003; Hagger, et al., 2003; Ommundsen & Kvalø, 2007). Studier som har sett på økt valgmulighet mellom ulike aktiviteter i faget, har vist en økt trivsel og motivasjon (Hagger, et al., 2003; Prusak, et al., 2004). Det er i tillegg vist at elever som er mer autonome, lærer mer og opplever høyere grad av mestring (Deci & Ryan, 2000b; Grolnick & Ryan, 1987).

Prusak med flere (2004) så på konsekvensene av et autonomistøttende klima for umotiverte jenter i kroppsøving. Det ble skapt et miljø der jentene i større grad fikk bestemme aktivitetene og hvem de ønsket å samarbeide med. Resultatene viste at gjennom å gi jentene valgmuligheten mellom ulike aktiviteter økte også motivasjonen i faget (Prusak, et al., 2004). Darst og Pangrazi (2002) mener at friheten og ansvarsfølelsen mange ungdommer opplever når de får velge mer selv, er en av de grunnene til at motivasjonen øker. Der ungdommer ønsker å bestemme og være uavhengige av autoritetene (Prusak, et al., 2004). Tilsvarende konkluderte Deci, Koestner og Ryan gjennom sin meta-analyse (1999), at belønning ofte er en teknikk for kontroll (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Når en føler at en blir kontrollert og overvåket, føler en også at en har mindre frihet og lavere tillitt, noe som kan resulterer i en lavere indre motivasjon (Deci, Koestner & Ryan, 1999; Pink, 2009).

Dette er noe vi også finner igjen i empirien, der Beate uttrykker følgende:

*«Jeg liker gym og trening og sånn, men jeg liker når jeg gjør det selv. Jeg liker ikke når vi blir presset til for eksempel springe 20 minutter, og gjøre det og det, hvis du skjønner hva jeg mener, og å overvåke deg, og sette karakterer og sånn. Men ellers, jeg liker det mer når vi har det fritt og sånn. Men da er det ikke så lett for læreren å sette karakter heller. Så, nei, jeg har aldri likt gymtimer sånn sett, sånn skikkelig» [Beate].*

Slik vi kan tolke her har Beate hatt negative opplevelser knyttet til kroppsøvfingsfaget, hvor hun føler at de blir kontrollert og at det er liten frihet. Ut ifra hva hun gir uttrykk for, opplever ikke Beate at kroppsøvfingsfaget er motiverende. Det kan derfor tenkes at det er sammenheng

mellom en lav motivasjon i faget og at hun ikke føler hun frihet i faget, men blir kontrollert av ytre faktorer (Deci, Koestner & Ryan, 1999; Deci & Ryan, 1985). Hun fortsetter videre:

*«Gym er jo ikke favorittfaget mitt. Jeg liker å trene, men da er det mer sånn når jeg trener selv, som når jeg går på treningssenteret en gang, eller to – tre ganger i uken med. Ja, at jeg har en god treningspartner og sånt, men jeg liker ikke å bli bedt om å gjøre det og det og det. Så, jeg tror, jeg er ikke blant de beste, men jeg er ikke blant de verste heller, holdt jeg på å si. Jeg tror jeg er grei, sånn midt på treet» [Beate].*

Det er tydelig at Beate trives med å være i fysisk aktivitet og bedrive trening, men at kroppsøvingfaget ikke appellerer til henne på den samme motiverende måten. Ifølge Taylor og Ntoumanis (2007), kan en mulig forklaring være organiseringen av aktiviteten. Dette kan være som at eleven ikke føler tilhørighet til aktiviteten, at læreren ikke forstår hva eleven ønsker eller at eleven føler seg kontrollert (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Jentene ved yrkesfag uttrykker gjennom en fellessamtale i fokusgruppeintervjuet:

*«Det hadde vært best å velge selv [Marie], ja, det er jo alle folka, velger jo bare ballsport, så da er jo bare vi igjen blant annet. Så da er det ikke vits at vi blir med på det andre [Kari] Og hvis du velger selv, så får du mye større grad vist hva du er god på» [Silje].*

Slik det kommer frem her, ønsker jentene mer valgfrihet, men at denne blir begrenset da de bare er tre jenter i klassen. Selv om læreren legger opp til at de skal kunne velge mellom to ulike aktiviteter, som å velge mellom fotball og kanonball, så føler ikke jentene de har friheten til å velge likevel. Dersom de velger kanonball, ender det opp med at det bare er de tre og da blir det ikke noe spill.

Når elever har indre motiverte ambisjoner, vil de i større grad fremme og verdsette et autonomistøttende miljø (Deci & Ryan, 2000b). Noe som gjør at de vil utvikle personlighetstrekk som ærlighet, sportsånd og bedre sosialt samarbeid med andre (Hodgins, Koestner & Duncan, 1996, sekundærkilde etter Deci & Ryan, 2000b). Derimot, slik vi ser gjennom empirien, viser jentene at deres motivasjonsdriv til kroppsøvingfaget, ofte er styrt av ytre regulerende faktorer, som å prestere, unngå å skuffe eller å oppfylle de forventninger som er til dem. Når jentene dermed ikke opplever autonomi, mestring, ikke føler de blir lagt merke til eller ikke ser meningen bak handlingene i faget, gjør dette at motivasjonen til faget synker. Tilsvarende ble det funnet i hovedfagsoppgaven til Rustad (2010), hvor elevene gir uttrykk for at de trives bedre i faget når de blir forstått og vet hvorfor de gjør de ulike aktivitetene, i tillegg til at faget blir individuelt tilrettelagt (Rustad, 2010). Når elever opplever

mer autonomistøtte, mestring og tilhørighet, øker dette den indre motivasjonen i faget (Deci & Ryan, 1985; Prusak, 2004; Rustad, 2010) I tillegg har tidligere studier vist at det er større sannsynlighet for at elever som deltar i et autonomistøttende læringsmiljø i kroppsøvingstimene, vil være mer motiverte til å ta del i fysisk aktivitet senere i livet. (Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang, & Baranowski, 2005; Zhang, et al., 2011).

Slik vi har sett, ønsker informantene mer autonomi. Dette kommer til uttrykk ved at de ønsker mer valgfrihet (Deci & Ryan, 2000b; Grolnick & Ryan, 1987), og at de ønsker å lære mer om aktivitetene de driver med (Arnold, 1980; Säfvenbom, 2010). Da jentene ble spurt om deres ideelle kroppsøvingssituasjon ga de uttrykk for at de ønsket større påvirkning på faget og at de ønsker mer varierte aktiviteter.

Kari uttrykker at det er viktig *«høre med hver enkelt person hva folk liker»* [Kari], Silje forteller *«jeg ville hatt det så variert som mulig, så det hadde passet alle, men det er selvfølgelig vanskelig å gjøre, alle er jo så forskjellige»* [Silje], eller Nora sin ideelle kroppsøvingssituasjon *«Jeg vet ikke hva du skulle gjort for alle skulle like det. Det er jo vanskelig, men jeg tror jeg ville lagt inn svømming og, også ville jeg hatt varierte idretter og hatt varierte timer innenfor idrettene, for at det tror jeg at kan få på motivasjonen»* [Nora]. I tillegg til at jentene ønsker valg muligheter i faget, og at selv opplever aktivitetene som givende, er det viktig for dem hvordan venninnene og de andre elevene i klassen trives med faget. Tilsvarende ble det funnet i hovedfagsoppgaven til Aarskog (2014), hvor noen elever ønsker å delta i en aktivitet av egen interesse, imens andre elever ønsker å delta på grunn av de sosiale forholdene (Aarskog, 2014).

Selvbestemmelsesteorien sier at både kompetanse, autonomi og sosial tilhørighet er viktig for den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a). Gjennom det empiriske materialet, gir jentene uttrykk for at den sosiale tilhørigheten ikke spiller en like betydelig rolle som teorien anbefaler. Ifølge Deci (1996) vil den sosiale tilhørigheten være knyttet til anerkjennelse for sine prestasjoner (Deci, 1996). I tillegg vil det være viktig at du føler sosial og faglig trygghet (Maslow, 1943), både gjennom å bli verdsatt av lærer og elever (Ryan & Deci, 2000b).

I denne studien ser det derimot ikke ut til at informantene direkte vektlegger den sosiale tilhørigheten. Den sosiale tilhørigheten vil derfor i mindre grad bli trukket frem i denne oppgaven. På tross av at jentene ikke direkte gir uttrykk for betydningen av sosial tilhørighet,

kan en likevel finne indikasjoner på at den er til stede og at den har betydning for jentene, ved at jentene vektlegger majoritetens interesser, og ikke bare sine egne (Aarskog, 2014). En ser også at jentene trekker frem hvordan de andre elevenes holdninger og adferd påvirker deres trivsel i faget, eller at de verdsetter å få positive tilbakemeldinger. Det er valgt å diskutere adferd under kapittel 4.1, og tilbakemeldinger og mestring under kapittel 4.4.

#### 4.3.2 Variasjon

*«Oppvarmingen er kanskje sånn to og to eller spille litt med ball, hive litt pasninger og så spiller vi. Sånn er det nesten i alle sporter»* [Nora]

Gjennom doktorgradstudiet til von Seelen (2012), ble det gjort funn om hvordan motivasjonen til elever ble påvirket av organiseringsmetoden til læreren. Der ble det blant annet funnet at økt grad av varierte aktiviteter, hadde positivt innvirkning på de umotiverte elevenes trivsel i faget (von Seelen, 2012). I tillegg trekkes det fram i studiet at flere av elevenes trivsel øker når ballidretter blir erstattet med friere ballpraktisering (von Seelen, 2012).

*«Jeg har aldri likt det. Jeg har aldri gått på det, altså det er jo de vanligste sportene, for folk pleier å gå på håndball og fotball, men jeg har aldri likt det. Jeg vil heller gjøre noen andre sporter enn det»* [Kari]

*«...også ville jeg hatt varierte idretter og hatt varierte timer innenfor idrettene, for at det tror jeg at kan få på motivasjonen»* [Nora]

Rink med flere (1996) så på hvordan praktiseringstiden hadde innvirkning på mestring og trivsel. Det ble vist høyere trivsel hos de elevene som følte de mestret aktiviteten eller idretten. De fant også ut at desto høyere ferdighetsnivå spillerne var på, desto mer viste elevene strategi og taktisk gjennomføring. Ikke overraskende ble det derfor funnet at de elevene som var relativt dyktige i den enkelte idretten, også kunne drive med den samme aktiviteten over lengre tid. Derimot ble nyere spillere ble raskere lei av aktiviteten (Rink, French & Graham, 1996). På den andre siden etter *Carroll's Mastery Learning model* (1963) må en ha tilstrekkelig med praktiseringstid for å kunne mestre en ferdighet (Mars, 2006). Når elevene får lenger tid til å praktisere den enkelte idretten, vil flere elever utvikle sine ferdigheter og dermed komme nærmere et fritt spill eller en aktivitet de trives i (Mars, 2006).

Tidligere hovedfagsoppgaver på motivasjon og trivsel i kroppsøvningsfaget, har funnet ut at variasjon er viktig for at mange elever skal trives og føle mestring (Rustad, 2010; Stråtveit, 2001).

Jentene som deltok i forskningsstudien, mener at variasjon i faget er essensielt for hvorvidt de trives i faget. Under personintervju gir Silje uttrykk for at kroppsøvningsfaget er kjekkest når *«det er vel når det er litt mer alternativt enn bare enkelte sporter»* [Silje] og at hun ønsker denne organiseringen *«Lek er jo gøy, og friluftsliv, det er vel litt annerledes enn bare idrett. Det hadde vært gøy å fått padlet kano, og gått en tur eller orientert. Nei, jeg ville hatt det så variert som mulig, så det hadde passet alle, men det er selvfølgelig vanskelig å gjøre, alle er jo så forskjellige»*. Hun gir tydelig uttrykk for at hun ønsker at kroppsøvningsfaget skal være variert, noe som støttes opp av funn ifra personintervjuet til Beate, som sier følgende er viktig for at hun skal trives i faget *«så lenge det er godt opplegg og litt variert og selvfølgelig. Og på en måte ikke bare fotball, og fotball, liksom. At det er variert med håndball, volleyball, kanonball og stikkball og alt sånt»*.

Nora gir uttrykk for at det siste året har det vært mer variasjon i idrettene *«Nå har det faktisk vært veldig variert»* [Nora]. Derimot, sier også hun at hun ønsker mer variasjon *«Det er jo vanskelig, men jeg tror jeg ville lagt inn svømming og, også ville jeg hatt varierte idretter og hatt varierte timer innenfor idrettene, for at det tror jeg at kan få på motivasjonen»* [Nora]. Forskjellen fra flere av de andre jentene, er at Nora opplever aktivitetsvalgene som relativt varierte i år, men at organiseringsformen til den enkelte idretten blir for lik

*«Det kunne jo kanskje vært mer variert. Hvis vi har de aktivitetene, så går det jo i de samme øvelsene over et år, i forhold til idrettene og øvelsene og sånn. At hvis du har fotball, så har du kanskje hjørnefotball først, så spiller du litt det, også spiller du litt mot hverandre, også spiller du på stor bane. Eller du har basketball. Så har du kanskje en oppvarming med ball, da står du og dabber også, også står du og dabber med venstre, så dabber du med høyre og så spiller du imot noen, så spiller man på stor bane liksom. Så, det er veldig mye av det samme»* [Nora]. Nora gir uttrykk for at når de først har en idrett, så blir den organisert på samme måten hver gang. Selv om noen lærere klarere å legge opp til varierte aktiviteter, er det ønskelig med større variasjon i den enkelte idretten. De samme funnene ble funnet i masteravhandlingen til Rustad (2010). Her ble det gjort funn som viste at flere jenter ønsker at det er mer variasjon i den enkelte idretten, og at det blir kjedelig og gir liten mestring om de bare gjør det samme (Rustad, 2010).



Denne forståelsen ble tatt videre i fokusgruppeintervju, hvor informantene ble spurt om hvordan organiseringen var i ulike idretter. Jentene på yrkesfag svarte at en vanlig fotballtime som regel alltid ble organisert slik. «Lag og spille» [Silje], «*litt oppvarming, litt springing og sånt*» [Marie], «*Ja, springe noen runder rundt den derre dumme ballen*» [Silje]. Imens jentene på studiespesialisering opplevde den samme inndelingen på denne måten. «*Da deler vi inn lag også bare spiller vi* [Beate]. *Ja, og så masse oppvarming er det jo ikke* [Anna]. *Oppvarmingen er kanskje sånn to og to eller spille litt med ball, hve litt pasninger og så spiller vi* [Nora]. *Ja* [Anna], *sånn er det i nesten alle sporter* [Nora].

I tillegg til at jentene gir uttrykk for at de ønsker varierte aktiviteter, og at disse aktivitetene blir gjennomført på ulike måter, gir også jentene uttrykk for at de ønsker nye aktiviteter. Under fokusgruppeintervju blir informantene spurt om å skrive ned de syv aktivitetene de aller helst vil ha med i kroppsøvningsfaget, enten det er tradisjonelle idretter, nye idretter eller treningsprinsipper som lek, styrke eller kondisjon. Av de tradisjonelle idrettene trekker jentene frem at de ønsker badminton (6), dans (4), styrke (4) og innebandy (3). Disse aktivitetene ble nevnt av minst tre av jentene som aktiviteter de ønsket mer av. I tillegg svarte tre av jentene at de ønsket yoga, og tre av jentene at de ønsket å prøve squash. Det som derimot er spennende funn, er at det totalt ble nevnt 17 andre aktiviteter jentene ønsket at kroppsøvningsfaget skal ha. Her trekkes det frem aktivitetene: Tennis, alpint, bowling, catch the flag, golf, hinderløype, kanonball, kanopadling, kondisjon, lek, orientering, skøyter, slåball, svømming, tur, bevegelsestrening og volleyball. I tillegg trekkes det frem av en av informantene at det er ytterligere ønske om mer teori i faget.

Funnene tyder på at jentene ønsker en bred variasjon av ulike aktiviteter i kroppsøvningsfaget. Av de tradisjonelle idrettene, trekker jentene spesielt frem aktiviteter de anser som feminine, individuelle idretter, idretter de mestrer eller aktiviteter de ikke har hatt så mye av. I tillegg gir jentene uttrykk for at de ønsker å prøve mange nye aktiviteter, utenfor det en finner i den tradisjonelle kroppsøvningssettingen. Säfvenbom (2010) forklarer dette gjennom at dagens ungdom har kunnskap, kjennskap og erfaring med andre bevegelseskulturer enn det enn finner i læreplanene og i lærebøker. Videre stiller han spørsmål om kroppsøvningsfaget forstår elevene i et begrenset perspektiv. Der faget representerer noen begrensede aktiviteter og bevegelser, men at mange elever føler deres aktiviteter og verdier ikke kommer frem i faget (Green, 2010; Säfvenbom, 2010). Dette kommer til uttrykk av informantene, som Silje som

trekker frem ridning som en aktivitet hun ønsker mer av. «*Nå holdt jeg på å si ridning, men det er vel litt vanskelig. Det hadde jo vært veldig koselig å sett. For alle mener jo ridning er så lett, du sitter jo bare på en hest liksom*» [Silje]. I lys av Säfvenbom (2010) sin forståelse, kan det virke som at Silje aldri har fått vist læreren eller de andre elevene den idretten hun har holdt på med hele livet. Dette er den idretten hun mestrer best, og hun gir inntrykk av at flere elever har hatt negative holdninger til at hun rir. Hvor mangelen på forståelsen av hennes aktivitet, gjør at andre undervurderer henne, hennes idrett og hennes ferdigheter (Säfvenbom, 2010).

Rustad (2010) undersøkte hvordan elever opplever kroppsøvfingsfaget med varierte og nye aktiviteter, derav aktiviteter som Parkour, Breakdance og skating. Funnene viste at trivselen økte, og at flere elever opplevde glede i bevegelsene. Det kom også frem at flere elever som i utgangspunktet hadde dårlige opplevelser med en enkelt idrett eller aktivitet, fikk en positiv erfaring med denne når den ble organisert på en ny måte eller med innspill av nye aktiviteter. Gutter som ikke likte dans, kunne for eksempel finne interesse av breakdance (Rustad, 2010). Green (2010) gir uttrykk for at i de siste årene har kroppsøvfingsfaget i England inkludert moderne idretter, som elevene kjenner seg mer igjen i. Dette er aktiviteter som surfing, BMX, klatring, skateboarding, aerobics eller moderne dansestiler. Flere elever har følt tilhørighet og har vist interesse for aktivitetene, noe som har gjort at deltagelsen, motivasjonen og gleden i faget har økt (Green, 2010). Tilsvarende funn fant Lyngstad og Lien (2013), hos elever som deltok i den moderne og kaotiske leken Capture-the-flag, der elevene både økte deltagelsen, trivselen og bedret samarbeidet (Lyngstad & Lien, 2013). Det kan tenkes at når aktivitetene er varierte og har innslag av både tradisjonelle og moderne aktiviteter, samt at organiseringen av disse er variert, at det da treffer flere elevers interesser (Green, 2010; Rustad, 2010; Säfvenbom, 2010). Dette, både gjennom at elevene opplever mestringsfølelse (Deci & Ryan, 1985) og at det er aktiviteter som elevene trives med (Flagestad, 1996; Husebye, 2012).

Ifølge Deci & Ryan (2000a), vil personer som opplever indre motivasjon, søke nye utfordringer og aktiviteter. Det kan tenkes at når jentene gir tydelig uttrykk for at de ønsker mer variasjon, kan det tolkes som at de også ønsker mer indre motiverte aktiviteter, og at de ønsker mer autonomistøtte fra læreren (Deci & Ryan, 2000a).

#### 4.4 Jeg ville hatt en time til i uken, men..

Dette kapittelet ser på organiseringen av faget, mestring og læringsklima. Kapittelet ser på hvilke faktorer som spiller inn på jentenes mestringsopplevelse og viktigheten av et godt og inkluderende læringsklima. I tillegg hvordan organiseringen av faget kan ha innvirkning på med jentenes mestring, selvfølelse og trygghet.

##### 4.4.1 Organisering av faget

Gjennom spørsmål om den ideelle kroppsøvingssituasjonen til jentene, kommer det frem at det er et ønske om flere kroppsøvingstimer i uken. Fem av de seks informantene ga uttrykk for at de ønsker flere timer i uken, dette helt uavhengig av hverandre og uten forespørsel om dette. Dette overrasket meg da jeg fikk inntrykket av at de generelt ikke likt kroppsøvingfaget, når de snakket om det i intervjuene. Derimot ble det gjort et tilsvarende funn ved Universitet i Agder i prosjektet «Ung i balanse» (Flagestad & Skisland, 2009). Studiet ble gjort for å kartlegge hvordan innvirkning økt timeantall i kroppsøvingfaget og mer lærerfrihet, hadde innvirkning på elevenes trivsel i faget. Dette var som konsekvens av endring i kunnskapsløftet (2006). I studiet av Flagestad & Skisland (2009) kom det frem at 56% av elevene svarte at de trivdes bedre i kroppsøvingfaget etter økt timeantall (Flagestad & Skisland, 2009). Derimot så opplevde ikke alle elevene endringene positivt. For 13% av elevene var økt timeantall knyttet med mistrivsel (ibid).

Funnene fra empirien peker på at flere elever mistrives i faget. Etter en refleksjon kom to av informantene fram til at et økt timeantall ikke ville være gunstig for alle elevene. Derimot at det var opp til den enkelte elev å bestemme hvorvidt de ønsket flere kroppsøvingstimer i uken. Dette for eksempel gjennom å la kroppsøvingfaget bli et valgfag.

*«Og en ting til, at kanskje gym skulle vært et valgfag. Det er jo ikke alle som liker gym, sant. Så jeg synes faktisk at det skulle vært et valgfag» [Beate]*

Dette bekrefter mistanken Næss viste allerede i sine tidligere arbeider (Næss, 2000). Der viste hun en skepsis til å øke timeantallet i kroppsøvingfaget, uten først å tenke gjennom fagets innhold, dets roller og potensialer (Næss, 2000). Hun påpeker at det ikke nødvendigvis er en link mellom økt timeantall i kroppsøving og økt livslang bevegelsesglede (ibid.). Slik vi så i teorikapittelet, er blant annet viktigheten av fagutdannede eksperter på området av stor betydning for at elevene skal trives (Aasland, 2014; Annerstedt, 2008; Næss, 2000; Ommundsen, 2013).

Det interessante her er at informantene forandret tankene de hadde om økt timeantall i kroppsøvningsfaget, da de kom på fokusgruppeintervjuet. Her kom det frem at for at de skulle trives med og ønske et økt antall timeantall, så ønsket de en forandring med faget først. Det de ønsket var variasjon, individuell tilretteleggelse og mer valgfrihet i faget.

«Jeg ville ha forandret det. Jeg ville ikke hatt det sånn som det er nå» [Beate]

«Jeg kunne hatt en time til, men det hadde nok vært bedre med forandring. For det hadde blitt litt mye» [Nora]

Tilsvarende ble det funnet i et norsk studie av 2000 ungdommer, hvor 32% av elevene sa de trivdes i faget, men skulle ønske det var organisert på en annen måte (Säfvenbom, 2010). Det kan tyde på at flere elever opplever at kroppsøvningsfaget ikke er ideelt, men at det er et ønske om at denne skal forandres. I masteravhandlingen til Rustad (2010) ble det funnet at lærere som åpner for mer autonomistøttende miljø og mer alternative og nye aktiviteter, økte trivselen og interessen til elevene (Rustad, 2010; Säfvenbom, 2010).

I kunnskapsløftet (K06) ble det gjort store endringer på vektleggingen av vurdering og ferdigheter i kroppsøvningsfaget (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Blant annet ble innsats fjernet som grunnlag for vurderingen (ibid.). Studier viste imidlertid at flere lærere fremdeles vektla innsats når de vurderte elevene flere år etter (Jonskås, 2009; Mørken, 2010). En forklaring er at lærerne med sin erfaringsbakgrunn i faget, oppfatter at innsats har en betydelig rolle i vurderingsgrunnlaget til kroppsøvningsfaget (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). På bakgrunn av dette, ba arbeidsgruppen i kroppsøving (Lyngstad, et al., 2011) om å endre forskriften til Opplæringslova (Forskrift 2006-06-23-724), hvor det stod at «*I vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen eller lære kandidaten trekjast inn*»). Her skulle elevens forutsetninger være en del av grunnlaget for vurdering (Lyngstad, et al., 2011). Som følge av dette, ble denne endret 13. juni 2012 og det ble lagt til «*I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering*» (Forskrift om endring i forskrift til Opplæringslova, 2012-06-13-731). Innsats ble videre tatt inn i læreplanen til Kroppsøvningsfaget (Udir, 2012) igjen, og per i dag skal elevenes også vurderes etter innsats og individuell fremgang (ibid.).

Det kommer frem av det empiriske materialet at flere av jentene ønsker at innsats skal ha en viktig rolle for vurderingen. Det er valgt å trekke frem synspunktene til en av informantene, for å belyse noe av synet jentene hadde på vurdering og innsats. Nora gir uttrykk for at innsats er viktig fordi det blir mer rettferdig.

*«Jeg synes at innsatsen skal telle mye på karakteren. Det synes jeg. Det handler om du er villig til å i alle fall prøve, mange er ikke så flinke i det, men de gjør alt de kan. Og det synes jeg at skal belønnes. Og noen er veldig flinke, og hvis du da ikke gjør noen ting, bare det du må, så synes jeg ikke at selv om han eller hun er super flink, så skal ikke de på en måte belønnes så mye. Men, jeg vet ikke. Jeg synes at innsats skal telle» [Nora].*

Hun fortsetter videre om hvorfor innsats er viktig

*«Jeg tror at mange elever som kan tjene på det. Jeg synes det er veldig bra at de legger inn innsats, at hvis du prøver så vil du også bli bedre, og jeg tenker at jeg heller ville hatt en elev selv, som ga alt og som hadde litt fremgang, enn en elev som trodde han var veldig flink og tenkte, jammen jeg er så flink, og får til akkurat det han må, og har egentlig ikke så stor framgang, fordi han ikke gir 100% liksom. Så, jeg ville heller hatt mange flere som var motiverte for å gjøre det» [Nora].*

Nora gir uttrykk for at det blir en mer rettferdig vurdering når elevens innsats har innvirkning på vurderingen. Hun gir uttrykk for at det er vanskelig å være god i alt, og at en bør verdsette at folk prøver. Gjennom å vurdere elevene etter innsats og individuell fremgang, vil flere elever prøve å forbedre seg selv, noe som vil gi dem mestring og fremgang (Ntoumanis, 2001). Det gis også uttrykk for at flere elever som allerede er flinke idrett, ikke alltid gidder å delta i timene. Dette finner vi også igjen i masteravhandlingen til Wessel (2014). Nora gir uttrykk for at både disse elevene og de elevene som føler de ikke mestrer idretten, vil få økt innsats og deltagelse i faget. Tilsvarende, gir flere av de andre jentene uttrykk for at innsats gir en mer rettferdig vurdering og at denne øker deltagelsen. Funnene stemmer med hva som er funnet tidligere (Andrews & Johansen, 2005; Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013; Jonskås, 2009). Derimot gir noen av jentene uttrykk for at de opplever vurderingssituasjonen som mindre strukturert og de synes det er utydelig hva de blir målt etter. Som Silje som uttrykker

*«Så vurderer de etter hver time, det synes jeg er litt merkelig måte å vurdere på. Eller, det høres kanskje rart ut, men jeg synes det er lettere når det er sånne tester, for da får du jo konkret vurdering. Da vet du at på den tiden fikk du den karakteren har du talent innenfor det og det».*

Slik vi har sett er både teorien og empirien enige om at organiseringen til faget har en viktig rolle for motivasjonen. Når faget oppleves for ensidig og kontrollerende, mister flere interessen for faget eller aktiviteten. Tilsvarende funn er det funnet i betydelig antall tidligere

studier (Deci, Koestner & Ryan, 1999; Lyngstad, 2010). Når det i tillegg står i læreplanen i kroppsøving:

*«Opplæringa i kroppsøving skal ta vare på både tradisjonelle og alternative rørsleaktiviteter i faget og stimulere til eksperimentering og kreativ utfolding»* (Udir, 2012a, side 2), kan en stille spørsmål om hvorfor faget fremdeles har såpass stor overvekt av noen enkelte idretter, og en rigid organiseringsform. Slik vi så i teorikapittelet var kroppsøvingsfaget hovedsakelig beregnet for gutter (Synnestvedt, 1994). Faget hadde som hensikt å trene opp den fysiske formen til gutter, gjennom enten militære øvelser eller gjennom Ling sin stillingsgymnastikk (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Synnestvedt, 1994; Tinning, 2012). Dette var øvelser som var systematisk utarbeidet med hensyn til anatomi, fysiologi og biologi (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Med andre ord, kroppsøving besto av eksplisitte og kontrollerte øvelser, med lite rom for variasjon, lek og medbestemmelse (Tinning, 2012).

Selv da kroppsøving ble et fellesfag for gutter og jenter i 1974, var fremdeles faget styrt av at læreren bestemte innholdet og organiseringen i faget (Tinning, 2012). Slik vi har sett tidligere, er kroppsøvingsfaget i tillegg dominert av idretter og sporter (Granmo, et al., 2015; Jacobsen, et al 2001; Tinning, 2012; Trost, 2006). Kirk (2010) argumenterer for at kroppsøvingsfaget er svært robust mot endringer, både av vektlegging og organisering (Kirk, 2010; Tinning, 2012).

For å forstå hvorfor kroppsøvingsfaget er slik det er i dag, må en også forstå hva som ligger bak og hvordan kroppsøvingsfagets rolle er i de ulike kulturelle analysenivåene. Det er nødvendig å forstå kroppsøvingsfaget på et mikronivå, et mesonivå og makronivå (Tinning, 2012). Her vil mikronivå tilsvare lærere og deres praktiske erfaringer på området, læreplaner tilsvare mesonivå, og makronivå blir på samfunnsplan. Kroppsøvingsfaget på et samfunnsnivå vil være som hvorfor kroppsøvingsfaget har en viktig samfunns- og utdannelses-rolle, eller hva som skal vektlegges i faget (ibid.)

Kroppsøvingsfaget har tidligere kun hatt et paradigmeskiftet de siste 150 årene, hvor kroppsøving gikk fra stillingsgymnastikk til et idrettsfokusert fag (Arnold, 1979; Kirk, 2010). I dag ser vi en økende trend til at fagets viktighet begrunnes i bakgrunn av helse- og livsstil (Annerstedt, 2007; 2008; Hardman & Marshall, 2005; Næss, 2010; Ommundsen, 2005). Slik vi så i teorikapittelet er det ikke tvil om kroppsøving har en viktig rolle som aktør for fremme folkehelsen (Annerstedt, 2008; Armour, 2010, Moser, Jacobsen & Erdmann, 2005). Både fordi det er enkelt å legge frem vitenskapelige bevis på effektene av fysisk aktivitet (Resaland

& Andersen, et al., 2009; Moser, Jacobsen & Erdmann, 2005) og kanskje enda tydeligere, konsekvensene av fravær av fysisk aktivitet (Biddle, Gorley & Stensel, 2004; Kohl, et al., 2012; Rey-Lopez, et al. 2008).

Med det økende helsefokuset til kroppsøvningsfaget, er det flere som tror vi er like ved et paradigmeskifte. (Kirk, 2010; Tinning, 2012). Kroppsøvningsfaget vil da i større grad baseres på aktiviteter som fremmer helsen (Annerstedt, 2008; Hardman & Marshall, 2005). Slik vi så gjennom teorikapittelet er det ikke sikkert at et slikt helsefokus i faget vil være gunstig for elevene og deres motivasjon i dette. Dette kan blant annet være at fysisk-motoriske, sansestimulerende, dannende og morsomme aktiviteter kan bli erstattet med aktiviteter som gir høyere helsegevinst (Aasland & Brøgger, 2013; Annerstedt, 2007 Ommundsen, 2012). Aktiviteter som utfordrer emosjonelle, intellektuelle, kunstneriske og sosiale egenskaper, risikerer også å bli valgt bort til fordel for mer høyintensitetstrening (Gurholt & Steinsholt, 2010).

Ved å kun se på kropp og trening gjennom et helseperspektiv, kan en få et snevert syn på menneske (Gurholt & Steinsholt, 2010; Ommundsen, 2008). Säfvenbom (2010) mener et slikt snevert syn på menneske og faget, kan resultere i at en ser på menneskekroppen som et objekt. Et objekt som kan trenes opp gjennom konkrete og vitenskapelige fysiologiske prinsipper (Säfvenbom, 2010). Et slikt fokus vil fort oppleves som både kontrollerende og ytre regulerende (Ryan & Deci, 2000a; Deci, Koestner & Ryan, 2001; Pink, 2009). Ifølge Selvbestedelsesteorien (Deci & Ryan, 1985), undergraver dette både elevens autonomi, kompetanse, glede og indre motivasjon til faget (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Vallerland, 2001; Zhang, et al., 2011). Et slikt ytre motiverende perspektiv er både mer sårbart i forhold til endringer (Deci & Ryan 1985; Deci, 1975) og det gir lavere grad av motivasjon (Deci & Ryan, 1985; Pink, 2009).

#### 4.4.2 Mestringsforventning, tilbakemeldinger og selvtilit

David Kirk (1992) mener en kan se kroppsøvningsfaget som et sosialt konstruert fag (Aasland, 2014; Kirk, 1992). Faget består av mange fysiske ferdigheter og teknikker fra idretter, treningsøvelser, dans og bevegelse (Kirk, 2010). Slik vi har sett tidligere er spesielt teknikker fra idretten dominerende i faget (Granmo, Hoel, Lindblad, Nilsen & Veien, 2015; Jacobsen, et al., 2001; Trost, 2006). Kirk mener en skal være var de forskjeller som finnes mellom idretten og kroppsøvningsfaget. Hvor idretten hovedsakelig har fokus på å bedre idrettsprestasjonene, mens kroppsøvningsfaget har en rolle for å lære bort ferdigheter elevene trenger senere i livet (Kirk, 2010).

Rink, French & Graham (1996) fant et sammenheng mellom det å være god i en idrett og hvor godt en trivdes i aktiviteten (Rink, French & Graham, 1996). Dette finner vi også igjen i empirien, der jentene gir uttrykk for at det er viktig at de trives med den aktiviteten de driver på med. Når det er en aktivitet jentene kan, føler de glede og det oppleves som kjekt. Etter Bandura's teori om mestringsforventning (1997) vil en ha høyere forventning til en idrett som du mestrer og føler du er god i (Bandura, 1997). Du vil også i større grad favorisere de aktivitetene de har høyest forventning til (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

*«Også plutselig får jeg tilbakemelding om noe jeg ikke kan: «Åja, du fikk til det» og da, da blir jeg liksom sånn «åh» Da kan jeg prøve på noe enda mer utfordrende neste gang»*  
[Beate]

Flere av informantene gir uttrykk for ekstern anerkjennelse er viktig for hvorvidt de føler mestring og selvfølelsen generelt. Det ser ut til at bekreftelsen av andre elever eller lærere har en sentral rolle for om de føler seg vellykkede. Jentene gir uttrykk for at de opplever glede, mestring og til dels overraskelse når de får positive tilbakemeldinger på deres prestasjon eller handling. Tilbakemeldingene ser ut til å ha størst innvirkning når det er en idrett eller ferdighet som jentene føler seg mindre kompetente i.

*«Det gir jo veldig god følelse å få vite, få tilbakemeldinger på at du har gjort noe bra. For, jeg vet jo jeg ikke er så veldig flink til idretter som fotball og håndball og basket og sånn, så hvis jeg hadde fått komplimenter, så hadde det hjulpet veldig, holdt jeg på å si»* [Silje]

*«Det kan for eksempel være hvis du. Hvis du har ballspill, og du faktisk en eller annen gang klarer å score eller stoppe et mål eller noe. Da blir de sånn: «Åh, så bra!» Så da føler man seg bra. Hvis du klarer det. Hvis du klarer det de forventer at du skal klare. Du blir glad. Man har litt sånn større mestringsfølelse»* [Marie]

Det kan se ut som at flere av jentene har en negativ oppfattelse av egen ferdighet i flere av idrettene. Når jentene får positive tilbakemeldinger eller når de presterer noe i disse idrettene, viser flere av dem overraskelse. Sett i lys av Bandura sin teori om forventning om mestring (1997), vil jentenes tidligere opplevelser påvirke de vurderer sine egne ferdigheter og prestasjonsnivå. Gjennom tidligere negative opplevelser knyttet til en enkelt idrett, kan dette føre til en lavere forventning til den samme idretten senere (Bandura, 1997).

Både i mestringsforventningsteorien (Bandura, 1977) og selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) ser vi at troen på egen kompetanse og opplevd mestring er viktig for



motivasjonen. I studien til Ntoumanis (2001) ble det funnet at kompetansen var den av de tre psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien som hadde størst innvirkning på den indre motivasjonen (Ntoumanis, 2001). Slik vi så i empirien hadde også tilbakemeldingene en viktig rolle for jentenes oppfatning av deres egen kompetanse. Tilsvarende betydning av positive tilbakemeldinger, fant Vallerand og Reid i 1984. De så at den indre motivasjonen økte hos deltagerne som fikk sosial og verbal tilbakemelding (Vallerand, 1999). For jentene i studien har den sosiale tilbakemeldingen en viktig rolle for hvorvidt de føler mestring og selvtillit. «*Du får jo mer selvtillit når det gjelder gymmen*» [Kari].

Flere argumenterer for at kroppsøvningsfaget også må ha et kunnskapsbidrag, og at dette er nødvendig for at eleven skal kunne finne mening bak aktivitetene, oppleve mestring og bli inspirert og motivert til fysisk deltagelse (Aasland, 2014; Aasland & Brøgger, 2013; Arnold, 1980; Gurholt & Stensholt, 2010; White, 1959). Hvordan en ser på og forstår faget, er av betydning for hvordan en opplever kroppsøvningsfaget og dets aktiviteter (Ommundsen, 2008). White (1959) argumenterer for at en aktivitet må både stimulere det fysiske, men også de kognitive egenskapene til en person, for at han eller hun skal føle seg kompetente (White, 1959). Disse funnene finner vi igjen i Arnold sitt arbeid (1980), hvor både det å være i bevegelse og det å lære om bevegelsen er viktig for motivasjonen (Arnold, 1980). Flere av informantene gir uttrykk for at de ikke kjenner til reglene og kjernen i de ulike idrettene. Dette kan for flere oppleves som en begrensning og jentene gir uttrykk for at de ikke vet hva de skal gjøre for å bli bedre.

*«Det er jo utfordrende på en måte, eller negativt utfordrende å spille for eksempel lagspill, når du ikke kan reglene og sånne ting. Da må du bare prøve, men du vet ikke helt hva du skal gjøre»* [Marie]

*«Det hadde vært gøy å lært seg reglene i alle de idrettene. For, i for eksempel basketball, så vet jeg egentlig ikke hvor mye, hvordan og hva en har lov til å gjøre. Det er bare å gjøre så godt jeg kan. Jeg liker å vite hva jeg kan gjøre og hva jeg ikke kan gjøre»* [Silje]

Når jentene ikke forstår hva som skal til for å bli bedre, begrenser dette deres potensialer for å bli dyktigere i den enkelte idrett eller ferdigheten. Dette kan sees i lys av Arnold sin «knowing how» (1988). «*If one wishes to practise football succesfully it is necessary to understand and follow the rules which both characterize and govern it*» (Arnold, 1988, side 24). For at jentene skal oppleve mestring, kompetanse og utvikling, må de først forstå essensen i idretten. Ved å først å forstå reglene i spillet og de ulike ferdighetene som

kreves i den enkelte idretten, vil deltagerne kunne få en dypere forståelse av aktiviteten.

*«Fordi, det er jo ikke alle som kan reglene og det er ikke alle som har spilt det før. Så hvis man får litt informasjon om selve spillet først, og man får prøvd seg på litt ulike teknikker og sånn, da mestrer man det jo bedre»* [Beate]. Dette vil føre til at de i større grad føler tilhørighet, kompetanse og utvikling i den enkelte idretten (Arnold, 1988).

#### 4.4.3 Konkurransesituasjoner «Det blir for seriøst»

*«Nei, jeg pleier ikke å delta når det er sånn [Konkurransesituasjoner]. Ikke når det er sånn ballspill i alle fall. Da, da deltar jeg ikke. Jeg kunne deltatt liksom, men jeg hadde ikke, jeg vet ikke, jeg hadde ikke følt jeg hadde hjulpet laget på noen som helst måte.»* [Marie]

Kirk (1992) argumenterer for at det er en risiko dersom læringsmiljø i kroppsøvfingsfaget, i for stor grad vektlegger konkurranser og sosial sammenligning. En risiko er at kroppsøvfingslærere som selv er konkurranse- og resultatorienterte, kan utnytte faget som en rekrutteringsarena til idretten (Kirk, 1992). Dette er fordi en lærer som selv er opptatt av å vinne, ofte vil fremme et slikt læringsmiljø (Kirk, 1992), noe som ikke alltid er gunstig for elevene (Arnold, 1988; Næss & Kårhus, 2011).

I det empiriske materialet gir jentene uttrykk for at det er ulikheter mellom de ulike kroppsøvfingslærernes praksis. Noen av lærerne har mer fokus på konkurranser og prestasjonssammenligninger, mens andre lærere prioriterer den enkelte elevs interesser og individuelle fremgang. Jentene ved yrkesfag, gir spesielt uttrykk for at en av toppidrettslærerne i høy grad vektla konkurranser og sammenligninger i klassen. Dette var en lærer som underviste i idrettsfag og i kroppsøvfingsfaget. Flere av informantene opplever at de i liten grad blir lagt merke til for den de er og det de kan, men at noen lærere kun ser deres ferdigheter i forhold til de andre elevenes prestasjonsnivå. Dette opplever jentene som urettferdig, og flere ganger føler de at lærerne blir skuffet eller sure for at de ikke presterer like godt som noen av de andre elevene. *«Så de tror vi er mye bedre enn det vi er»* [Silje] eller *«Vi er jo ikke toppidrettsutøvere holdt jeg på å si. Altså, vi er jo ikke profesjonelle volleyballspillere. Lærerne blir jo dritsinte hvis vi ikke kan teknikkene»* [Kari]

Flere har tidligere vist tydelige sammenhenger mellom den filosofien og praksisen en lærer fremmer gjennom læringsmiljøet, og dets påvirkning på elevenes interesser, handling, verdiskapning og indre motivasjon (Ntoumanis & Biddle, 1999; Ommundsen, 2009; Treasure & Roberts, 1994). En lærer som utøver et mestringsorientert læringsklima, vil fremme både kognitiv- og affektivvekst, samt lede adferden og holdninger mot et mer inkluderende og

fellesentrert verdigrunnlag hos elevene (Ntoumanis & Biddle, 1999; Treasure & Roberts, 1994). Tilsvarende kan en lærer med et mer prestasjonsorientert perspektiv, heller ha en negativ innvirkning på disse (Ntoumanis & Biddle, 1999). Ntoumanis (2001) argumenterer for at oppfatningen av kompetanse er mer sårbar i et konkurrerende miljø (Ntoumanis, 2001). Det samme dersom elevene opplever at læringsmiljøet er for dominerende (Grolnick & Ryan, 1987). På bakgrunn av denne forståelsen ønskes det heller å fremme et læringsklima som setter den enkelte elevs verdier, interesser og dets individuelle vekst i fokus (Bjone & Vingdal, 2001; Ntoumanis & Biddle, 1999; Ommundsen, 2009; Ryan, Baker & Abernethy, 2007). Flere fraråder at det blir for mye prestasjons- og konkurransefokus i kroppsøvingsfaget (Arnold, 1988; Duda, Olson & Templin, 1991). En kan stille seg spørsmål ved om det er moralsk riktig og om at en ønsker at skolen skal fremme et miljø, hvor fokuset for elevene er å «vinne» over andre (Arnold, 1988; Bailey, 1975). Tidligere funn har vist at elever i prestasjonsorienterte miljø i større grad ønsker å vinne for enhver pris og er mer uetiske. De viser dessuten redusert fair play i spillet (Duda, Olson & Templin, 1991; Treasure & Roberts, 1994).

I en studie av Therese Marie Andrews og Venke Frederike Johansen (2007), ble det funnet at interessen for aktivitetene eller idrettene forsvant hos flere jenter i det spillet ble for seriøst (Andrews & Johansen, 2007). Når leken ble erstattet med konkurranseelementet sluttet mange jenter å like disse. Dette gjaldt spesielt ballspill, men også i de andre aktivitetene forsvant leken etter hvert som de ble eldre. Et slikt konkurransefokus gjorde at flere elever ikke ble inkludert i aktiviteten (Andrews & Johansen, 2007). Igjennom det empiriske materialet finner en at jentene har på tilsvarende måte opplevd en overvekt av konkurransesituasjoner i aktivitetene, spesielt i ballsport. Seippel (2005) mener at spesielt i lagidretter er et slikt prestasjonsorientert miljø fremtredende, hvor konkurranseelementet er sentralt (Seippel, 2005). Konsekvensene av at slikt fokus på konkurranser, er slik litteraturen antyder, at noen elever blir for seriøse, de skal vinne for enhver pris, overser regler eller spiller egospill (Andrews & Johansen, 2007; Arnold, 1988; Ntoumanis & Biddle, 1999). *«Når vi spiller for eksempel ballspill, så er det jo, guttene går inn for å vinne. Og da er det ikke så mye at de driver å inkludere jentene».*

[Marie]

En av informantene oppga at hun ikke ønsket å delta i kroppsøvingstimen dersom spillet ble for seriøst, fordi hun da følte at hun hverken ble prioritert eller inkludert. En kan forstå

situasjonen slik at det var manglende holdninger til regelbruk, lite rettferdighet og svak grad individuell inkludering (Duda, Olson & Templin, 1991), noe som resulterte i at hun gikk ifra timen.

*«Så, det er sånn, forrige gang vi hadde basket, så bare gikk jeg, i garderoben. For jeg gadd ikke mer, for jeg ble ikke prioritert en gang. Så sier gymlæreren: "gir du opp". Nei, jeg kan ikke si jeg gir opp, men jeg blir ikke prioritert, og da gidder jeg faktisk ikke å være med. Hvis jeg ikke får ballen en gang, og bare står der. Stå som en tulling.» [Kari]*

På tross av at jentene gir uttrykk for at faget blir mindre kjekt når det blir for seriøst og når faget blir for prestasjonsorientert, er ikke dette entydig. Gjennom empirien kommer det frem funn som tyder på at negative følelser knyttet til faget, som opplevelser knyttet til et sterkt prestasjonsklima, kan overvinnes av positive opplevelser.

*«Men, innebandy er og ganske seriøst egentlig, men jeg føler at jeg får gjort mitt. Altså, jeg er vant til at det er seriøst, så jeg ser ikke på det at, jeg kan ikke si selv det aldri er seriøst. Men jeg ser jo på sporter som jeg ikke liker, så ser jeg folk tar det seriøst.» [Kari]*

Innebandy er en aktivitet hun mestrer, fordi hun har drevet med innebandy og ishockey (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 1985; Rink, French & Graham, 1996), i tillegg til at denne aktiviteten gir henne glede i seg selv (Arnold, 1980; Deci & Ryan, 1985; 2000a; Vallerland, 2001; Zhang, et al., 2011). Dessuten spiller jentenes medbestemmelse i valg av aktiviteter (Gagné, Ryan & Bergmann, 2003; Hagger, et al., 2003; Ommundsen & Kvalø, 2007), og hvorvidt aktiviteten er ny og variert i seg selv (von Seelen, 2012), en viktig rolle for deres trivsel i gjennomførelsen av denne. Tilsvarende ser vi også i den organiserte idretten, der hovedårsaken til at barn og ungdom slutter, er fordi de opplever at idretten blir for seriøs og at denne oppleves som mindre gøy (von Seelen, 2012; Seippel, 2005). Med bakgrunn i dette kan en forstå hvorfor Kari og flere av de andre informantene opplever at innebandy er gøy, på tross av dets konkurranseorienterte rammeverk. En aktivitet som jentene føler de mestrer, hvor jentene opplever positiv fremgang og som ikke blir for ensformig, kan på tross av at denne inneholder elementer som oppleves mindre trivelige, gi et totalinntrykk hvor de trives i aktiviteten. Dette bekreftes gjennom empirien, da flere av jentene gir uttrykk for at idretten amerikansk fotball / rugby, oppleves som veldig gøy.

*«Det er jo løye selvfølgelig, altså du har jo. Vi spilte med ingen beskyttelse, og det driter jo folk i. Så det forundrer meg ikke om noen kommer hjem med knekt ribbein liksom ...*

*Det blir jo på død og liv vet du» [Kari].* Spesielt Kari opplevde amerikansk fotball som en morsom aktivitet. Dette ble deretter bekreftet av de to andre jentene som var på samme fokusgruppeintervju. Funnet om at de trivdes med aktiviteten amerikansk fotball, var avvikende ifra jentenes tidligere funn, hvor de hadde ansett konkurranseidretter og situasjoner som ble for seriøst som negativt og skremmende. Det er også kjent at amerikansk fotball i høy grad blir regnet som en konkurranseidrett med høyt testosteronnivå (Hannon, et al., 2009; Messner, 1992). Litteraturen har vist at idretten kan trigge voldelige tendenser, aggresjon og egosentrerte verdier (Messner, 1992; Steinfield, Wong, Hagan & Hoag, 2011). En kan stille spørsmål ved hvorfor jentene opplever noen aktiviteter som morsomme, og noen som mindre morsomme, på tross av at vi finner aggressive og ego-sentrerte atferder i begge. For å forstå dette fenomenet, ble jentene stilt med et oppfølgingsspørsmål om hvorfor amerikansk fotball/ rugby opplevdes som gøy, men fotball ikke gjorde det. «*Ja, det er kanskje fordi vi ikke har hatt det så mye så» [Kari].* Slik det ble nevnt over kan en forstå at det er flere faktorer som spiller inn på om jentene opplever en aktivitet som gøy eller som mindre gøy. Derimot kan det se ut som at konkurranse- og prestasjonsorienteringen, samt de andre elevenes adferd og læringsklimaet, påvirker jentenes opplevelse av kroppsøvfaget. Kanskje opplever noen aktiviteter som morsomme, mens andre ikke, slik Marie uttrykker det: «*Det er kjekt å gjøre noe utenom det vanlige» [Marie].*

#### 4.5 Inspirere til bevegelsesglede. For alle?

Dette kapittelet ser på de indre motiverende faktorene i faget, og på bevegelsesglede. Hva er viktig for å skape indre motivasjon for fysisk aktivitet, og hva begrenser motivasjonen hos jentene. Avslutningsvis diskuteres det om et interessedelt fag kan være en løsning.

##### 4.5.1 Forskningen anbefaler indre motivasjon, men?

Slik det står i hovedmålene til kroppsøving, i læreplanen og kunnskapsløftet, skal det gi kunnskap og inspirere til senere fysisk aktivitet (Udir, 2012a). Dette gjennom opplevelse av glede, mestring, motivasjon, samarbeid og selvforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2008). Derimot, slik vi har sett i teorien og empirien, er ikke dette alltid tilfellet. Idar Lyngstad trekker frem i sin doktorgradsavhandling (2013), at flere elever bruker skjuleteknikker for å bli mindre synlige i kroppsøvfaget (Lyngstad, 2013). Tilsvarende fant Trine Våle Wabakken (2010) i sin masteravhandling ved Høgskolen i Telemark, funn som viser at flere elever forbinder kroppsøvfaget med skam, sjenanse, flauhet, negativitet og depresjon (Wabakken, 2010). Eller funnene til Andrews & Johansen (2005) som trekker frem de mange utfordringer jenter står ovenfor når det gjelder prestasjoner i faget, dominerende aktiviteter,

kroppsfokusering og andre utfordringer med organiseringen rundt faget (Andrews & Johansen, 2005).

Slik vi har sett gjennom studien, har det blitt diskutert mange av de ulike faktorene som spiller inn på opplevelsen jenter har i kroppsøvingsfaget. Det er trukket frem hvordan valg av aktiviteter, organiseringen av faget og holdninger i faget, samt at det er vist at læringsmiljøet, selvbestemmelse, mestringsforventning, sosial annerkjennelse og innsats, alle har en viktig rolle for å skape trivsel og motivasjon hos jentene. Det har derimot nesten bare vært nevnt ytre regulerende faktorer. Gjennom det siste kapittelet ønskes det å holde fokus på de indre motiverende faktorene i kroppsøvingsfaget.

Det er ikke uvanlig å finne ytre regulerende motivasjonsfaktorer i skolen, som karakterer, gullstjerner eller premiering for best innsats (Deci, Koestner & Ryan, 2001). En metaanalyse av Deci, Koestner og Ryan (1999), som inkluderte 128 studier, så på konsekvensene av ytre belønninger og indre motivasjon. Det som kom frem av metaanalysen var at når belønningene hovedsakelig var ytre regulert, hadde dette en negativ innvirkning på den indre motivasjonen. Funnene som kom frem her var at både ytre belønning, stressfaktorer, følelsen av å bli overvåket eller straff ga lavere indre motivasjon og lavere intensitet (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Derimot viste hverken konkurransesituasjoner eller personlige begrensninger noen lavere motivasjon hos deltagerne (ibid.) Det som er overraskende er at både bedrifter og i skolen har det blitt benyttet ytre belønninger og straff for å øke intensiteten i arbeidet eller på skolen (Deci, Koestner & Ryan, 1999; 2001; Pink, 2009).

Det vi derimot finner i teorien og gjennom dette studiet, er at ytre kontrollerende faktorer faktisk begrenser elevens indre motivasjon, kreativitet, glede og intensitet i aktivitetene (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Funnene fra litteraturen og ifra empirien peker på at den indre motivasjonen er en sterkere form for motivasjon. På tross av dette, slik Edmunds, Ntoumanis og Duda argumenterer i 2007, er det likevel ikke entydig. Flere deltar i fysisk aktivitet og kroppsøving på grunn av ytre regulerende faktorer. Enten som noe de må gjøre på grunn av forventninger, andre på grunn av helsekonsekvensene eller fordi de ønsker å bedre karakteren i faget (Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2007). Flere av informantene opplever av kroppsøvingsfaget er noe de må delta i, uansett om de er motivert for aktivitetene eller ikke.

Slik det kommer frem fra intervjuene, ønsker jentene større grad av variasjon, færre konkurransesituasjoner, mer medbestemmelse og mer indre motiverende aktiviteter. Når de derimot forteller om hvordan kroppsøvingssituasjonen faktisk er kommer det frem at det i stor

grad er styrt av ytre motiverende faktorer. Et av spørsmålene jentene fikk gjennom personintervju var: «Hva synes du er den viktigste hensikten til kroppsøvfingsfaget? Hvorfor har vi kroppsøvfingsfag?». Her svarte en av jentene «*For å løfte opp snittet*» [Kari]. Både Deci og Ryan (1985) gjennom selvbestemmelsesteorien, og Arnold (1980) gjennom dimensjonene ved fysisk utdanning, samt betydelig litteratur innen motivasjonsforskning (Deci, 1975; Deci, Koestner og Ryan, 1999; Ommundsen & Kvalø, 2007; Pink, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Zhang, et al., 2011), gir uttrykk for viktigheten av indre motivasjon. Det kan se ut som at det er en konflikt mellom hvordan jentene faktisk opplever kroppsøvfingsfaget, og det en finner i motivasjonsteorier og i læreplanen (Udir, 2012). Er det sånn at kroppsøvfingsfaget faktisk inspirerer til bevegelsesglede og indre motivasjon, slik det er i dag? Opplever flere jenter at det er viktigere å få en god karakter, enn å være indre motiverte og ha det kjekt i faget?

#### 4.5.2 Egenverdi

Arnold (1980) mener at for at elever skal føle kompetanse, er det viktig at kroppsøvfingsfaget både gir et kunnskapsbidrag, og en fysisk-motorisk og sansestimulerende læring. Elevene må både ha grunnleggende kunnskap om idretten eller aktiviteten, samtidig som de skal oppleve læring gjennom å bruke kroppen aktivt og reflektere over hva en gjør (Arnold, 1979). I tillegg har aktiviteten i seg selv en egenverdi, hvor en opplever aktiviteten i seg selv som givende og gøy (Arnold, 1980; Deci & Ryan, 1985). Den tredje av utdanningsperspektivet i Arnolds Dimensjonsmodell er læring i bevegelse. Denne ønsker å se på aktiviteten fra deltagerens perspektiv, hvor aktiviteten blir sett som noe verdifullt i seg selv (Arnold, 1980). «*Det som gjør denne utdannelsesmessig ønskelig, er at den tillater personen å aktualisere seg selv i karakteristiske og kroppslige orienterte sammenhenger, og dermed tillater ham å lære mye om seg selv og den verden han lever i*» (Oversatt fra Arnold, 1979, side 176). Ved å oppleve og erfare gjennom bruk av egen kropp, vil en også kunne oppleve økt trivsel og livskvalitet (Agans, et al., 2013). Når en opplever trivsel i selve aktiviteten, vil også motivasjonsdrivkraften til selve aktiviteten, være selve gleden av å være i bevegelse og å holde på med aktiviteten (Arnold, 1979; Ryan & Deci, 2000a).

#### 4.5.3 Bevegelsesglede, som i lek

Deltagelsen i leken er i liten grad knyttet til eksterne verdier, men hovedsakelig om selve gleden av å være i bevegelse og at en trives med lekens natur (Smith, 1996; Sutton-Smith, 1997). I leken er det selve gleden over aktiviteten som er drivkraften, mens et spill gjerne blir drevet av å vinne eller tape (Annerstedt, Peitersen & Rønholt, 2001). Læreplanen i kroppsøvfingsfaget fra 2012 skiller seg fra tidligere læreplaner, da det vektlegges i større grad

at bevegelsesglede og inspirasjon til fysisk aktivitet skal stå sentralt. Tidligere har kroppsøvingsfaget i større grad vektlagt prestasjonskompetanse innen ulike idretter (Brattenborg & Engebretsen; 2013; Lyngstad, et al., 2011). Slik vi så i underkapittelet over, er det kanskje spesielt i leken og de mer autonome aktivitetene, at indre motivasjonen og bevegelsesgleden er i sentrum for motivasjonen. Mens de mer tradisjonelle idrettene i større grad blir styrt av ytre regulerende faktorer. Denne forståelsen av at leken i en stor grad er styrt av indre motiverende faktorer, hvor bevegelsesglede og lekens egenverdi står sentralt, og at indre motivasjon gir økt trivsel, gjør at en kan se koblingen mellom lek og trivsel (Arnold, 1980; Deci & Ryan, 2000a; Smith, 1996; Sutton-Smith, 1997).

Disse funnene finner vi også igjen gjennom empiren, hvor informantene gir uttrykk for at de trives i lekaktiviteter. Dette gis uttrykk gjennom utsagn som «*Barneskolen da syntes jeg det var veldig kjekt, for da var det nesten bare leker og sånn*» [Beate] eller «*På barneskolen hadde vi mye barneaktiviteter og sånne kjekke ting. Jeg husker at gym var veldig kjekt på barneskolen i alle fall. Det var jo sånn lavaleken, også ikke tråkke på gulvet, men tråkke på masse puter og sånn*» [Kari]. Merete Lund Fasting gir uttrykk for at det fort er den organiserte leken som styrer kroppsøvingsfaget (Fasting, 2013). Det er vist tidligere at spesielt den uberegnelige og frie leken stimulerer til kreativitet, autonomi og spiller på barnas kroppslige dynamikk (Fasting, 2013; Sandseter, 2014). Slik vi så i eksemplet over, trekker Kari frem at «lavaleken» en av de aller morsomste lekene de hadde. Denne leken kan både regnes som fri, dynamisk, autonom og med et lite risikoelement i seg. Flere av jentene gir uttrykk for at de spesielt opplever den frie leken som morsom. Anna gir uttrykk for dette gjennom «*Litt sånn frileker og ja, at folk velger selv hva de vil ha, det og er veldig gøy*» [Anna]. Generelt gir jentene uttrykk for at de opplever lek som noe gøy, «*Lek er jo gøy*» [Silje], og det gjør at de trives i faget når de leker. Igjennom intervjuene forteller jentene om flere ulike leker de opplever som morsomme. Blant annet leker som «haien kommer», «catch-the-flag», «stikkball», «kanonball», «stafettleker», «bokstavlek», «lavaleken» og generelt varierte oppvarmingsleker. Derimot er det ikke ønskelig å gjøre for barnslige leker, en av disse lekene er «stiv heks» «*Jeg liker ikke sånn stivheks og sånt*» [Beate]. *Ja, det gjør ikke jeg heller* [Nora & Anna] *Ja, det blir litt vel barnslig*» [Beate]. Det kan tenkes at når jentene opplever at leken er for barnslig, opplever den som lite utfordrende, gir liten bevegelsesglede og flere blir flau av en slik barnslig lek. To av informantene oppgir også at de opplever hinderløype som gøy, og at denne opplever på samme måten som leken «*Vi har jo hinderløype da. Det er nesten det samme [som lek]*» [Kari].



For jentene er lekaktivitetene forbundet med ord knyttet til det å ha det gøy i bevegelse. Det er fort sånn at de glemmer at de er fysisk aktivitet (Sutton-Smith, 1997), og selve motivasjonen ligger i gleden av å være i fysisk bevegelse (Arnold, 1980;). Det kan også tenkes at barna forbinder lek med noe gøy, og dermed har en forventning til at de skal mestre aktiviteten (Bandura, 1997). Jentenes tidligere erfaringer med lek i kroppsøvfingsfaget, er knyttet til trivsel, glede og mestring (ibid.). Dette kommer til uttrykk gjennom sitat som «Det var litt sånn, haien kommer eller sånne morsomme leker for små» [Anna]. Under spørsmål om den ideelle kroppsøvingssituasjonen, kommer det frem at jentene ønsker mer lek i kroppsøvfingsfaget. Som Anna som uttrykker seg følgende, «Ja, sånne kjekke leker og oppvarmingsleker. Det hadde vært greit å hatt dem som oppvarming i hver time» [Anna], eller som Marie sa «kanskje hatt med litt mer som er leker for eksempel i oppvarmingen» [Marie].

Alt i alt kan det virke som at jentene sitter med et positivt bilde av lekaktiviteter. Jentene føler at de frihet i leken og det er noe de mestrer, samtidig som at aktivitetene gir samhold og er knyttet til positive følelser. De gir uttrykk for at prinsippet om variasjon, fremdeles har en betydelig rolle. Slik idretten ofte oppleves å ha et konkurranse- og prestasjonsfokus, opplever jentene at leken gir dem selvbestemmelse, bevegelsesglede og samarbeid. «Det er alltid kjekkere med samarbeid, enn å være alene» [Beate].

#### 4.5.4 Delt kroppsøvfingsfag – Fokus på idrett, fokus på bevegelsesglede

En norsk studie gjennomført ved Østfold fylkeskommune i samarbeid med høyskolen i Østfold, så på hvordan et interessedelt kroppsøvfingsfag hadde innvirkning på elevers deltagelse og motivasjon i faget (Husebye & Tangen, 2014). Her fikk elevene velge mellom to ulike retninger i kroppsøvfingsfaget. Etter Kalnesmodellen, fikk elevene velge mellom «Bevegelsesglede» og «Idrettsglede» (Husebye & Tangen, 2013, side 21). Der idrettsglede hadde fokus på idretts- prestasjoner, -ferdigheter og utvikling i ulike idretter. Her ble det i større grad benyttet instruksjon som metode, og vurderingen tok utgangspunkt i sluttkompetansen etter avsluttet periode. Bevegelsesglede hadde på den andre siden, fokus på mye varierte og et bredt spekter av aktiviteter og bevegelser, hvor både lek og bevegelsesglede, samt rom for kreative bevegelsesløsninger sto sentralt. Her var det i større grad vektlagt på den individuelle fremgangen og innsatsen i timene. I studien kom det frem at flere elever opplevde glede i faget for første gang (Husebye & Tangen, 2013).

Uten å være klar over at det eksisterte en studie som hadde delt inn kroppsøvningsfaget i disse to kategoriene, ble det uavhengig i dette studiet, presentert en tilsvarende idé gjennom fokusgruppeintervjuene. Her ble informantene presentert for ideen med om et interessedelt kroppsøvningsfag. Der den ene gruppe hovedsakelig hadde fokus på idretter, teknikkutvikling og idrettsprestasjoner, imens den andre hadde fokus på bevegelsesglede, variasjon, lek og individuell fremgang (Se vedlegg 4). Informantene ble spurt om deres tanker om en slik inndeling i faget. Bakgrunnen for spørsmålet ligger i at analysearbeidet fra personintervjuene indikerte en tendens til at jentene opplevde at kroppsøvningsfaget hovedsakelig var styrt av idretter, ferdigheter og prestasjoner de måtte mestre, at faget hadde lite variasjon og at det var høyere ønske om frihet, lek og variasjon.

Responsen på en slik inndeling viste at jentene hadde en positiv holdning til en slik inndeling i faget. «*Det hadde vært en bra inndeling, for da hadde folk fått valgt det de kan, eller det de er best i*» [Anna] eller «*Da får du liksom mere det du har lyst til. Du er på en måte med og bestemmer selv*» [Marie] To av jentene ga uttrykk for at dette hadde vært et bedre alternativ, enn å kjønnsdelte kroppsøvingstimer. Alle seks jentene var positive til ideen, og de trodde at mange elever kom til å være fornøyde med en slik inndeling. De ga uttrykk for at de trodde det spesielt ville ha en positiv innvirkning på jenter og elever som følte seg svake i lagidretter eller generelt i faget. Informantene ga uttrykk for at de hadde valgt retningen med fokus på bevegelsesglede, da denne «*ikke er så seriøs*» [Kari], «*bestemmer selv*» [Marie], «*det er det jeg liker å gjøre best*» [Anna], «*det blir sosialt*» [Beate] og «*bedre miljø*» [Anna]. De tror en slik inndeling hadde hatt positiv innvirkning på motivasjonen og trivselen i faget for mange elever. På tross av at det tidligere i diskusjonen kom frem at jentene i mindre grad vektla den sosiale tilhørigheten, finner vi fremdeles at den har en betydning for deres trivsel i faget. Noe som stemmer overens med selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985).

Slik vi så i empirien var det bevegelsesglede som var den mest interessante for informantene. Tilsvarende kom det frem i studien til Birgitte Husebye og Steffen Tangen (2013), der 70% av elevene valgte bevegelsesglede. Funnene viste at flere elever valgte bevegelsesglede, da denne var knyttet til friheten til å velge det de liker, at de kunne delta for aktivitetens egenverdi og fordi det både var mindre prestasjonspress og mindre sammenligninger (Deci & Ryan, 2000b; Husebye & Tangen, 2013). Det kan også tenkes at flere elever vil finne større trivsel og glede i aktiviteter de kjenner seg bedre igjen i (Green, 2010; Säfvenbom, 2010).

Säfvenbom (2010) uttrykker at en må forstå elevenes interesser og deres perspektiv på kroppsøvningsfaget, for å forstå dem. Det kan tenkes at å forstå kroppsøving i lys av et bredt bevegelsesspekter, med fokus på individets fremgang og i interesser, i større grad vil treffe den forståelsen og interessen eleven har med kroppsøvningsfaget. Kanskje har dagens elever en annen forståelse av bevegelse og aktiviteter, enn det læreplanen, lærebøker og innholdet i kroppsøvingstimene har (Säfvenbom, 2010). Dagens unge ønsker mer varierte og nyskapende aktiviteter som treffer deres interesser, og ikke nødvendigvis å være best i en enkelt idrett. Green (2010) gir uttrykk for at spesielt Amerika og Skandinavia fremdeles har et høyt fokus på idrett og talentutvikling, mens for eksempel England har benyttet mer moderne idretter og aktiviteter som, fjellklatring, terrengsykling og livsstils aktiviteter, som dans, aerobics eller rulleskøyter (Green, et al., 2010). Både gjennom studien til Husebye & Tangen (2013), og i hovedfagsoppgaver (Mathiassen, 2013; Rustad, 2010), er det vist at flere elever øker trivselen og motivasjonen i faget, når aktivitetene går bort fra de tradisjonelle idrettene. I tillegg er det selvfølgelig flere elever som finner interesse i idrettsdeltagelse og idretts glede (Husebye & Tangen, 2014). En kan stille seg spørsmål om det er en konflikt mellom hvordan kroppsøvningsfaget blir forstått av læreplaner, fagets interne og eksterne aktører, og de interessene noen av elevene faktisk har for faget (Säfvenbom, 2010). Noen elever ønsker et fag med fokus på idrettsutvikling og idretts glede, men for flere elever er dette en forståelse av faget som ikke treffer deres interesser eller ikke blir sett som meningsfullt for dem (Husebye & Tangen, 2014).

Ifølge Deci & Ryan (2000a) vil en valgmulighet mellom to alternativer, øke autonomien og dermed den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000a;) Det kan derfor også tenkes at motivasjonen og trivsel med en slik inndeling økte som følge av økt autonomi. Når elevene fikk muligheten til å velge mellom to interesseretninger, økte dette trivselen til elevene og de følte det som mer meningsfullt (Husebye & Tangen, 2013). Et slikt perspektiv kan gjør at flere elever opplever at aktiviteten har betydning, og de erfarer gleden av å være *i* bevegelse (Arnold, 1980; 1988).

## 5 Oppsummering og veien videre

Mens de foregående kapitlene har drøftet funnene i studien, vil det avsluttende kapittelet forsøke å oppsummere hovedfunnene i studien. Studien har ønsket å belyse de ulike sidene av

«jenters motivasjon i kroppsøvningsfaget». Avslutningsvis ønskes det å ta med hvem studien er beregnet på, og presentere forslag på videre forskning.

## 5.1 Oppsummering

Studien har hatt til hensikt å se på hvilke faktorer som spiller inn på motivasjonen og trivselen til jenter i kroppsøvningsfaget. Funnene fra studiet viser at det er betydelig antall faktorer som spiller inn på motivasjonen i faget. Oppsummeringen vil bli delt inn i de samme kategoriene som ble diskutert i resultat og drøftingskapittelet.

- 6 Det første kapittelet handlet om kroppsøvningsfaget og kjønnsroller. Her gis det uttrykk for at faget favoriserer gutters interesser og blir ansett som et fag på guttenes premisser.
- 7 Andre kapittel belyste hvordan den enkelte aktiviteten og idretten oppleves av jentene. Her trekkes det frem hvordan jentene opplever de ulike aktivitetene, og at fordelingen av disse oppleves som urettferdig.
- 8 Videre ble det sett på viktigheten av variasjon og autonomi i faget. Her ble det belyst hvordan mange aktiviteter oppleves som kontrollerende og ensformige, og hvordan jentene vektlegger viktigheten av varierte aktiviteter og organiseringsmetoder.
- 9 Det fjerde kapittelet så på organiseringen til faget, mestring og læringsklima. Her trekkes det frem hvilken rolle organiseringen og læringsklimaet har på elevenes mestring, selvfølelse og trygghet.
- 10 Det siste kapittelet handler om bevegelsesglede og indre motivasjon. Her drøftes det komplikasjonene med å skape indre motivasjon og indre glede for bevegelsen. Avslutningsvis finner vi jentenes tanker om et interessert kroppsøvningsfag.

### 5.1.1 Kjønnsroller

Funnene peker på at kroppsøvningsfaget er et fag på guttenes premisser. Jentene opplever en urettferdig fordeling mellom maskuline og feminine aktiviteter, hvor de maskuline aktivitetene er dominerende. Spesielt trekkes ball-, konkurranse- og lagidretter frem som maskuline aktiviteter, mens individuelle, estetiske- og rytmiske aktiviteter ofte blir regnet som feminine. Flere av guttene blir svært engasjerte og fysiske aktive når de er i en konkurransesituasjon, noe som gjør at de får mer egosentrert og oppgavefokuset adferd. For noen elever blir det viktigere å vinne, enn å skape et trygt læringsmiljø hvor alle elevene blir inkludert. Dette gjør at noen elever blir ekskludert, eller ikke får muligheten til å vise sine ferdigheter i de ulike idrettene. I tillegg når spesielt guttene tar spillet for seriøst, kan det skape en utrygg situasjon for de elevene som er igjen, og da spesielt de som er litt redd for ballen. Noen av informantene gir uttrykk for at de ønsker et kjønnsdelt fag, da det i større grad

tilrettelegger for deres interesser, ferdigheter og forutsetninger. Andre informanter mener derimot at det ligger mye lærdom, erfaring og sosiale-interaksjoner i et kjønnsblandet fag. Det trekkes likevel frem viktigheten av at begge kjønns kompetanser, interesser, forutsetninger og atferder ivaretas, uten at det ene kjønn kommer i skyggen av det andre.

### 5.1.2 Aktiviteter og idretter

I studien kommer det frem at idrett og idrettsaktiviteter har en sterk rolle i kroppsøvingsfaget. De andre hovedområdene i læreplanen, dans, lek og friluftsliv, blir i mindre inkludert enn idrettsaktiviteter. Noen av jentene gir uttrykk for at de ikke har hatt dans i det hele tatt siden de begynte på videregående skole. Jentene gir uttrykk for at de ønsker mer av de andre tre hovedområdene, da idrettsaktiviteter alene oppleves som ensformig og med for stort fokus på prestasjoner i den enkelte idretten. Funnene viser også at jentene har opplevd at spesielt fotball har fulgt dem i alle årene med kroppsøving. Totalt sett er dette den aktiviteten jentene trives minst med. Denne aktiviteten ble sammenlignet med den aktiviteten jentene likte best, altså badminton. Her ble det funnet at badminton var en aktivitet jentene opplevde mestring og fremgang i, i motsetning til i fotball hvor de ikke nødvendigvis en gang ble inkludert. Dersom jentene først fikk fotballen, og de bommet, kom det gjerne mange negative kommentarer, noe som gikk utover selvfølelsen til jentene. I tillegg var det liten praktiseringstid og jentene følte seg usikre både på regler og teknikker i fotballen, mens badminton var et friere spill hvor de fikk mye tid til å praktisere i sitt eget tempo. Mens guttene oftere ønsker en konkurransesituasjon og å vise seg dyktige i færre idretter, gir jentene uttrykk for at de heller ønsker individuelle aktiviteter eller aktiviteter som fremmer samarbeid, med fokus på egne forbedringer. Det ser derfor ut til at noen idretter, aktiviteter og et høyt idrettsfokus i større grad favoriserer guttenes interesser, og at en overvekt av disse og mangelen på aktiviteter som fremmer jentenes interesser, kan være en grunn til mangelfull motivasjon.

### 5.1.3 Variasjon og autonomi

Under kapittelet om variasjon og autonomi kommer det frem at alle informantene ønsker mer variasjon i kroppsøvingsfaget. Både gjennom å ha innslag av mye forskjellige idretter, aktiviteter og øvelser, men også at de ønsker at organiseringen i den enkelte aktiviteten er variert. Når faget i større grad fremmer varierte interesser, er det flere elever som får muligheten til å vise hva de kan, forbedringer og potensialer. Tilsvarende når faget blir for ensformig er det flere elever som føler de aldri får vist hva de er dyktige i. Det gis uttrykk for at med mye ensformige aktiviteter, er det noen få elever som får vist fullt potensiale. Disse

personene blir ofte standarden for de andre elevene, noe som gir urettferdig vurdering og grunnlag. Det gis uttrykk for at jentene i tillegg til de tradisjonelle idrettene, ønsker innslag med mer moderne og nyskapende aktiviteter. Blant annet trekkes det frem ønske om innslag fra treningssenterets kommersielle gruppetrening (som Zumba eller yoga), moderne friluftslivsaktiviteter (som alpint eller kanopadling), eller basistrening (som bevegelsestrening eller styrketrening). I tillegg gir jentene uttrykk for at de ønsker mer dans og lek i faget. De gir uttrykk for at de ikke trives i situasjoner hvor de hele tiden blir overvåket, får kommandoer eller må trene på en bestemt måte. Det er derfor ønskelig med mer frihet og muligheter til medbestemmelse i faget. Dette gjennom å få aktiviteter som ikke må gjennomføres på en bestemt måte, men aktiviteter de fritt kan utfolde seg i, uten at det tydelig synliggjøres for alle de andre elevene hva de kan eller ikke kan.

#### 5.1.4 Organisering, mestring og læringsklima

På tross av inntrykket som gis om at kroppsøvingfaget ikke er ideelt, nevner nesten alle informantene at de ønsker flere kroppsøvingstimer i uken. Derimot, understrekes det at de ikke nødvendigvis ønsker flere kroppsøvingstimer hvis faget forblir uforandret. Slik faget er i dag, er det flere elever som ikke føler de blir inkludert, at ingen lytter til deres interesser eller at faget ikke er individuelt tilrettelagt godt nok. Det trekkes frem at det er betydelige forskjeller mellom den enkelte elevs behov, interesser og kompetanse, og at faget kan ha en tendens til å avgjøre din karakter og ditt ferdighetsnivå med elevsammenligning som grunnlag. Jentene mener at innsats burde få en sterkere rolle i vurderingen, slik at det heller blir fokus på den enkelte elevs fremgang og vilje til å prøve nye ting. På denne måten vil faget fremme verdier som fair play, samarbeid, nysgjerrighet og selvbestemmelse. For å skape et slikt nivå, er det sentralt at læreren kan tilrettelegge for et læringsklima som fremmer disse verdiene, fremfor et læringsklima med fokus på konkurranser, sammenligning og å vinne for enhver pris. Et slikt miljø vil øke troen på egne ferdigheter, gi bedret selvtillit og gi motivasjon for selve aktiviteten.

#### 5.1.5 Bevegelsesglede og indre motivasjon

I det siste kapittelet er det sett på bevegelse som grunnlag for glede, motivasjon og trivsel. Litteraturen er tydelig på at den sterkeste formen for motivasjon er den indre motivasjonen (Arnold, 1980; Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a). Det vil si når selve drivkraften ligger i gleden av å være i bevegelse, hvor aktiviteten i seg selv oppleves som meningsfull og handlingen ikke blir styrt av ytre reguleringer (ibid.). Det som kommer frem i studien, er at på tross av at dette regnes som den sterkeste formen for motivasjon, er det ikke

nødvendigvis slik at drivkraften i kroppsøvfingsfaget hovedsakelig er styrt av indre motivasjon. For mange elever handler deltagelsen i faget om plikt, om karakterer eller om å ikke skille seg ut fra de andre elevene. Slik det er belyst i denne oppgaven, er det mange faktorer som spiller inn på jenters motivasjon til kroppsøvfingsfaget, og det er betydelige elementer som ikke fremmer indre motivasjon, men snarere arbeider imot dem. Vi har sett at jentene ønsker autonomi og frihet, de ønsker å oppleve glede og mestring, fremgang og anerkjennelse, de ønsker å respekteres og bli hørt, derimot møtes mange med ensformige og lite tilrettelagte aktiviteter, urealistiske forventninger og negative tilbakemeldinger og holdninger, prestasjonspress og urettferdig behandling. I lys av dette kan en forstå noen av de faktorene som ligger bak hvorfor flere jenter ikke føler indre motivasjon til kroppsøvfingsfaget.

Derimot, kom det frem i det siste kapittelet at det er den indre motivasjonen som er drivkraften i noen aktiviteter, kontekster eller situasjoner. Jentene opplever at flere aktiviteter er morsomme å delta i, og at en gjerne glemmer at en holder på med aktiviteten. Spesielt trekkes det frem at aktiviteter med fokus på lek blir knyttet imot begrep som bevegelsesglede og indre motivasjon. Leken er både fri og givende, slik at en glemmer at en tar del i denne (Smith, 1996; Sutton-Smith, 1997). Jentene føler at de har frihet i leken og det er noe de mestrer, samtidig er denne knyttet imot positive følelser.

## 5.2 Veien videre

Denne studien har hatt som hensikt å gi en dypere forståelse av hvordan jenter opplever kroppsøvfingsfaget, og hva som er drivkraften og ønskene deres i faget. Det er derfor naturlig at oppgaven er beregnet for de ulike aktørene med tilknytning til kroppsøvfingsfaget, enten det er for å gi innspill og en utvidet forståelse for de faglærerne som driver faget videre, eller for å gi et kunnskapsbidrag til senere studenter og forskere på tematikken. Kanskje har oppgaven spesielt en avgjørende rolle for å rettferdiggjøre ovenfor de jentene og de personene som har følt at faget ikke i god nok grad har tilrettelagt for deres behov og interesser.

Et forskningsprosjekt ved Høgskolen i Østfold (Husebye & Tangen, 2013) der de har delt inn faget i et interessedelt kroppsøvfingsfag. Hvor elevene fikk muligheten til å velge mellom to ulike retninger, hvor det ene hadde fokus på idrettsglede og idrettsutvikling, mens den andre retningen hadde fokus på bevegelsesglede. Ved å la elevene velge mellom disse to retningene, fant de aller fleste elevene noen aktiviteter de opplevde glede i. Informantene i dette forskningstudiet var positive til en slik inndeling av faget. En slik inndeling vil kanskje heller være å foretrekke enn et kjønnsdelt kroppsøvfingsfag, samtidig som en slik inndeling kan gi

flere elever muligheten til å oppleve indre motivasjon og bevegelsesglede. For den videre forskningen vil det derfor være interessant å i større grad avdekke hvordan et interessedelt fag oppleves av elevene, og da kanskje spesielt jentene.

I tillegg fant Ryan (2014) i sin masteroppgave, at inkludering av mer varierte og flere mer moderne aktiviteter kan være ønskelig. Det kan være interessant å finne flere studier som omhandler kroppsøvfingsfaget og om det har en for gammel forståelse av hvilke aktiviteter som skal inkluderes i faget. Nyere aktiviteter, som gruppetrening ifra fitnessindustrien, parkour eller snowboard, er vist å være noen av aktivitetene dagens ungdom driver med (Säfvenbom, 2010). Det å tilføre faget slike aktiviteter, og se på deltagelsen og trivselen til elevene som følge av dette, kan derfor også være en spennende vinkling videre.

I tillegg kan det virke som at det til tider er en konflikt i mellom forståelsen til læreren og forståelsen til eleven om hvordan kroppsøvfingsfaget skal være. Nå sier *jeg* ikke at lærerne ikke prøver å tilrettelegge for den enkelte elev eller at de ikke prøver å skape et godt læringsmiljø eller at de ikke bryr seg om elevene. Snarere tvert imot. Slik vi har sett gjennom studien anbefaler betydelig litteratur å skape et inkluderende læringsmiljø, å individuelt tilrettelegge faget, samt at indre motivasjon og selvbestemmelse er optimalt. Derimot, kan det være at forståelsen og kommunikasjonen mellom lærer og elev, gjør at partene misforstår hverandres hensikter og forståelser. Læreren kan få et inntrykk av at elevene er umotiverte og ikke har lyst til å prøve en gang, mens elevene er av den oppfatningen av at de ikke blir sett eller lagt merke til av læreren. For videre forskning, kan det derfor være spennende å se på både elevenes opplevelse og lærerens opplevelse av den samme konteksten. Med elevene, vil dette si å at både gutter og jenter blir inkludert i studien. Kanskje, vil en slik vinkling gjøre at begge parter i større grad forstår den andre, og at lærer og elev samarbeide imot et mer motiverende fag for alle.



## 6. Litteraturliste

- Aarskog, E. (2014). «Jeg vil velge selv». *Et kvalitativt aksjonsforskningsprosjekt om elevers valgmulighet i kroppsøving*. (Hovedfagsoppgave, Norges Idrettshøgskole). Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Aasland, E. (2014). *En kunnskapsteoretisk drøfting av kunnskapsbegrepet i kroppsøvingsfagets læreplan*.
- Aasland, E. & Brøgger, R. M. J. (2013) Klasseledelse i kroppsøving. I H. Christensen, & I. Ulleberg, (Red.) *Klasseledelse, fag og danning*. Gyldendal Akademisk. Side 125-138.
- Anderssen, S. A. & Strømme, S. B. (2001). Fysisk aktivitet og helse – Anbefalinger. *Tidsskrift for Den norske legeforening*. **17**. S. 2037 – 2038.
- Andrews, T. & Johansen, V. (2005) Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. **4**. S. 303-314
- Andrews, T. & Johansen, V. (2007) Likestillingsideologi i Kroppsøvingsfaget. Tematisering av kjønn i planer og praksis. *Norsk pedagogik*. **22(2)**. S. 89-103
- Annerstedt, C., Peitersen, B. & Rønholt, H. (2001) *Idrottsundervisning. Ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg: Multicare Förlag AB
- Annerstedt, C. (2007) *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare förlag AB.

- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*. **13(4)**. 303-318.
- Armour, K. M. (2009) The physical education profession and its professional responsibility ... or ... why '12 weeks paid holiday' will never be enough. *Physical Education and Sport Pedagogy*. **15(1)**.
- Arnold, P. J. (1979) *Meaning in Movement, Sport & Physical Education*. London: Fakenham Press Limited.
- Arnold, P. J. (1980) Movement, Physical Education and the Curriculum. *Physical Education Review*. **3(1)**. S. 14 – 17.
- Arnold, P. J. (1988) *Education, Movement and the Curriculum*. London: The Falmer Press.
- Arnold, P. J. (1991) The Preeminence of Skill as an Educational Value in the Movement Curriculum. *Quest*. **43**. S. 66 – 77.
- Aspvik, N. P., Sæther, S. A. & Ingebrigtsen, J. E. (2012) *Oppvekst i bygder. Ungdom i Sør-Trøndelag 2012. Rapport 01/2012*. Hentet 03.06.2015, fra <http://www.stfk.no/upload/A/2012/Oppl%C3%A6ring/Oppvekst%20i%20bygder%20rapport%202012%20.pdf>
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Barbour, R. (2007) *Doing Focus Groups*. London: Sage Publications Ltd.

- Berg, E. (1995). *Å danse eller ikke danse*. (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole). Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Berkey, C. S., Rockett, H. R. H. & Field, A. E. (2000) Activity, dietary intake, and weight changes in a longitudinal study of preadolescent and adolescent boys and girls. *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*. **105**.
- Betrans, S., Beyeme-Ondoua, J. P., Czernichow, S., Galan, P., Hercberg, S. & Oppert, J. M. (2005) Sedentary behaviors, physical activity, and metabolic syndrome in middle-aged French subjects. *Obes Res*. **13(5)**. 936-944
- Biddle, S. J. H. & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *Br J Sports med*. **45**. S. 886 – 895.
- Biddle, S., Gorley, T. & Stensel, D. J. (2004) Health enhancing physical activity and sedentary behaviour in children and adolescence. *Journal of Sport Sciences*, **22**, 679-701
- Birch, M., Miller, T., Mauthner, M. & Jessop, J. (2002) *Ethics in Qualitative Research*. London: SAGE
- Bjone, M., (red.) & Vingdal, I. M. (2012). *Norges Idrettsforbund – Barneidrettstreneren*. Oslo: Akilles forlag
- Bjørnboe, G. E. A. & Aadland, A. A. (2003). *Rapport Forebyggingsdivisjonen. Avdeling for fysisk aktivitet. Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. (Rapport, Helsedirektoratet). Oslo: Sosial- Helsedirektoratet.

Bloor, M., Frankland, J., Thoms, M. & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. London: Sage Publications.

Bloor, M. & Wood, F. (2006) *Keywords in Qualitative Methods. A vocabulary of research concepts*. London: Sage Publications

Brask, O. D. (2006) Selvregulert læring i praksisfellesskap. *Tidsskrift for norsk psykologforening*. **43**. S. 3-11.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Breivik, G. (1979). To tradisjoner i norsk friluftsliv. I: Friluftslivets egenart – Tradisjoner, verdier og muligheter. Porsgrunn: Høgskolen i Telemark.

Brock-Utne, B. & Haukaa, R. (1980). *Kunnskap uten makt: kvinner som lærere og elever*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bryhn, R. (2012) Idrett. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/idrett>

Bryhn, R. (2014) Norges idrettsforbund. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/Norges\\_idrettsforbund](https://snl.no/Norges_idrettsforbund)

Conboy, L. A., Noggle, J. J., Frey, J. L., Kudesia, R. S. & Khalsa S. B S. (2013). Qualitative Evaluation of a High School Yoga Program: Feasibility and Perceived Benefits. *Explore: The Journal of Science and Healing*. **9(3)**. S. 171 – 180.

Coon, K. A., Goldberg, J. G. & Rogers, B. L. et. al. (2001) Relationships between use of television during meals and children's food consumption patterns. *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*. **107**. 1-9.

Côte, J., Baker, J. & Abermethy, B. (2007). Practise and play in the development of sport expertise. *Handbook of Sport Psychology, 3rd Edition*. New York: Willey, 184-202

Csikszentmihalyi, M. (2002) *Flow: The classic work on how to achieve happiness*. London: Rider

Csikszentmihalyi, M. (2008) *Flow: The psyhology of optimal experience*. 12<sup>th</sup> edition. New York: Harper Perennial.

Davies, M. & Hughes N. (2014). *Doing a Successful Reasearch project. Using Qualitative or Quantitative methods. Second editon*. New York: Palgrave Macmilan

Deci, E. L. (1975) *Intrinsic Motivation*. London: Plenum Press.

Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (1999). A Meta-Analytic Review of Experiments Examining the Effects of Extrinsic Rewards on Intrinsic Motivation. *Psychological Bulletin*. **125(6)**. S. 627 – 668.

Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again. *Review of Educational Research*. **71(1)**. S. 1 – 27.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation determination in human behavior*.

New York: Plenum.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. **11**. S. 227–268.

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

Dencker, M., Thorsson, O., Karlsson, M. K., Lindén, C., Svensson, J., Wollmer, P. & Andersen, L. B. (2006) Daily physical activity and its relation to aerobic fitness in children aged 8-11 years. *Eur J Appl Physiol*. **96(5)** 587-592.

Departementene (2004). *Sammen for fysisk aktivitet. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009*. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet, Arbeids- og sosialdepartementet, Barne- og familiedepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Kultur- og kirke- og kulturdepartementet, Miljøverndepartementet, Samferdselsdepartementet og Utdannings- og forskningsdepartementet

Duda, J. L. (1996). Maximizing Motivation in Sport and Physical Education Among Children and Adolescents: The Case for Greater Task Involvement. *Quest*. **48**. S. 209 – 302.

Duda, J. L., Olson, L. K. & Templin, T. J. (1991). The Relationship of Task and Ego Orientation to Sportsmanship Attitudes and the Perceived Legitimacy of Injurious Acts. *Research Quarterly of Exercise and Sport*. **62(1)**. S. 79-87.

Duncan, S. C. (1993). The Role of Cognitive Appraisal and Friendship Provisions in Adolescents' Affect and Motivation Toward Activity in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. **64(3)**. S. 314 – 323.

Edmunds, J. K., Ntoumanis, N., & Duda, J.L. (2006). A test of self-determination theory in exercise domain. *Journal of Applied Social Psychology*, *36*, 2240–2265.

Edmund, J. K., Ntoumanis, N. & Duda, J. L. (2007). Perceived Autonomy Support and Psychological Need Satisfaction in Exercise. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Stanningley: Human Kinetics.

Fasting, K. (2003) Women and sport in Norway. I: I. Hartmann-Tews & G. Pfister (Red.). *Sport and Women. Social issues in international perspective*. London: Routledge.

Fasting, K. (2007). Idrett og kjønn: Krever likeverd ulik behandling? I: A. Hompeland (Red.) *Idrettens dilemmaer. Rapport fra forskningsprogrammet «idrett, samfunn og frivillig organisering»*. Oslo: Akilles.

Fasting, M. L. (2013). Bevegelseslek. *Kroppsøving LFF*. **63(3)**. S. 6 – 9.

Flagestad, L. & Skisland, J. O. (2009). Økt trivsel i kroppsøvfingsfaget. *LFF Kroppsøving*. **59(2)**. S. 12- 13.

Forskrift 2006-06-23-724 (2006). Forskrift til Opplæringsloven. Hentet 11.06.2015, fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/\\*#\\*](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#*)

- Frey, J. H. & Oishi, S. M. (1995) *How to conduct interviews by telephone and in person*. Sage: Thousands Oaks.
- Friis, J. (2005). Dans i perspektiv. *LFF Kroppsøving*. **55(6)**. S. 22 – 25.
- Friis, J. (2007). Dans og ball. Artikkel 1. Dans – Basket – Rytme – Udtryk. *LFF Kroppsøving*. **57(2)**. 24-27.
- Føleide, G., Braaten, M. & Opperud, M. (2000). Lederjenter og omsorgsgutter? Et likestillingsprosjekt ved Eidsvoll Verk skole. I G. Imsen (red.): *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993) *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grankvist, R. (2009). Anna Sethne. *Norsk Biografisk Leksikon*. Hentet 05.04.2015, fra [https://nbl.snl.no/Anna\\_Sethne](https://nbl.snl.no/Anna_Sethne)
- Granmo, J. G., Hoel, Y., Lindblad, B., Nilsen, B. V. & Veien, G. (2015) Hvordan påvirker lærerens undervisning deltakelsen i kroppsøving for elever på videregående skole? *LFF Kroppsøving*. **65(2)**. S. 16 – 21.
- Green, K. (2010). *Key Themes in Youth Sport*. London: Routledge.
- Green, L. & Foster, D. (1986). Classroom intrinsic motivation: Effects of scholastic level, teacher orientation, and gender. *Journal of Educational Research*, **80**, 34-39.



- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*. **52(5)**. S. 890 – 898.
- Gurholt, K. P. (2010) Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I: K. Steinsholt & K. P. Steinsholt. (Red.) Aktive liv. *Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Gurholt, K. P. & Steinsholt, K. (2010). Aktive liv. *Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Hagen, Ø. (2007) *Mellom håndverk og refleksivitet. Om kvalitetssikring av kvalitative forskningsintervju* (Doktorgrads notat). Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet (NTNU), SINTEF teknologi og samfunn.
- Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. D. (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Stanningley: Human Kinetics.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behaviour: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*. **95**. S. 784–795.
- Halin, R., Germain, P., Buttelli, O. & Kappitaniak, B. (2002). Differences in strength and surface electromyogram characteristics between pre-pubertal gymnasts and untrained boys during brief and maintained maximal isometric voluntary contractions. *Eur J Appl Physiol*. **87**. S. 409–415

- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder. En grundbog. 2. utgave*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Halvari, H., Skjesol, K. & Bagøien, T. E. (2011). Motivational Climates, Achievement Goals, and Physical Education Outcomes: A Longitudinal Test of Achievement Goal Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*. **55(1)**. S. 79 – 104.
- Hansen, K. (2005). "Bare når jeg må". *Om jenter i ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet* (Rapport, Høgskolen i Nesna). Bodø: Nordland fylkeskommune.
- Hardman, K., and Marshall, J. (2005) Physical education in schools in European context: Charter principles, promises and implementation realities. I Green, K. & Hardman (Red.). *K. Physical education. Essential issues*. London: A Sage Publications Company
- Hartmann-Tews, I. & Pfister, G. (2003). Women's inclusion in sport. International and comparative findings. I: I. Hartmann-Tews & G. Pfister (Red.) *Sport and Women. Social issues in international perspective*. London: Routledge.
- Haskell, W. L. (1994) Health consequences of physical activity: understanding and challenges regarding dose-response. *Med Sci Sports Exerc*. **26**. S 649 – 660
- Haugen, T., Säfvenbom, R. & Ommundsen, Y. (2011) Physical activity and global self-worth: The role of physical self-esteem indices and gender. *Mental Health and Physical Activity*. **4**. S. 49-56.
- Healy, G. N., Dunstad, D. W., Salmon, J., Cerin, E., Shaw, J. E., Zimmet, P. Z. & Owen, N. (2007). Objectively Measured Light-Intensity Physical Activity is Independently Associated with 2-h Plasma Glucose. *Diabetes Care*. **30(6)**. S. 1384 – 1389.

Heath, G. W., Parra, D. C., Sarmiento, O. L., Andersen, L. B., Owen, N., Goenka, S., Montes, F. & Browson, R. C. Evidence-based intervention in physical activity: lessons from around the world. *Lancet*. **380**. S. 272 – 281.

Heider, F. (1958) *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons, inc.

Helgerud, J., Høydal, K., Wang, E., Karlsen, T., Berg, P., Bjerkaas, M., Simonsen, T., Helgesen, C., Hjorth, N., Bach, R. & Hoff, J. (2007). Aerobic High-Intensity Intervals Improve VO<sub>2</sub>max More Than Moderate Training. *American College Of Sports Medicine*.

Helse- og omsorgsdepartementet (25.10.2013) *Fysisk aktivitet*. Hentet 12.02.2015, fra <https://www.regjeringen.no/nb/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/fysisk-aktivitet/id589909/>

Helsedirektoratet (2014). *Kunnskapsgrunnlag fysisk aktivitet – Innspill til departementets videre arbeid for økt fysisk aktivitet og redusert inaktivitet i befolkningen*. Hentet 03.06.2015, fra <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/kunnskapsgrunnlag-fysisk-aktivitet-innspill-til-departementets-videre-arbeid-for-okt-fysisk-aktivitet-og-reduert-inaktivitet-i-befolkningen->

Holst, C. (2009). *Hva er feminisme*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hulmes, D. (2007). From Tomte Wisdom to Friluftsliv: Scandinavian Perspective of Nature. I: B. Henderson & N. Vikander (Red.) *Nature First. Outdoor Life the Friluftsliv Way*. Toronto: Natural Heritage Books.

Husebye, B. N. (2012). *Bevegelsesglede og gode opplevelser i kroppsøving*. Høgskolen i Østfold. Hentet 02.06.2015, fra [http://www.ostfold-f.kommune.no/stream\\_file.asp?iEntityId=15058](http://www.ostfold-f.kommune.no/stream_file.asp?iEntityId=15058)

Husebye, B. N. & Tangen, S. (2013). *Bevegelsesglede 2*. Høgskolen i Østfold. Hentet 02.06.2015, fra [http://www.ostfold-f.kommune.no/stream\\_file.asp?iEntityId=15063](http://www.ostfold-f.kommune.no/stream_file.asp?iEntityId=15063)

Husebye, B. N. & Tangen, S. (2014) Bevegelsesglede, idrettsglede – Og mer fysisk aktivitet for elever på byggfag. *LFF Kroppsøving*. **64(3)**. S. 8 – 11.

Imsen G. (1996): *Mot økt likestilling?: Evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet*. Pedagogiske rapporter; rapport nr. 11. Pedagogisk institutt, Universitetet i Trondheim.

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget

Iversen, A. S. (2012). Dansens plass i kroppsøvingfaget – Status, utfordringer og muligheter. *LFF Kroppsøving*. **62(2)**. S. 6 – 7.

Jackson, P. (2011). Et al.: When and how? Hentet 08.04.2015, fra <http://blog.apastyle.org/apastyle/2011/02/et-al-when-and-how.html>

Jacobsen, D. L. (2010) *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosial fagene*. 2. Utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jacobsen, E. B. (1997). *Ballspill på lag i kroppsøving og barneidrett. Utprøving av ulike undervisningsopplegg. Rapport 7/97*. Høgskolen i Vestfold.

Jacobsen, E. B. (2002) Lærernes utdanningsnivå som «skjult læreplan» i kroppsøving?faget?? *Kroppsøving LFF. 52(1)*. S. 16 – 21.

Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I. Å., Fjeld, J. B., Gundersen, K. T., & Stokke, R. (2001). *L97 og kroppsøvingsfaget – fra blå praktbok til grå hverdag? – Lærerens erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving. Hovedrapport 1*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Jakobsen, A. M. 2012 Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. *Nordic Sport Science Forum*. Hentet 16.11.2014 fra <http://idrottsforum.org/jakobsen121010/>

Johansen, V. (2002). «Gym er det faget jeg hater mest». *En kvalitativ undersøkelse om hvorfor noen jenter utvikler en negativ innstilling til kroppsøvingsfaget* (Hovedfagsoppgave, Universitetet i Bergen). Bergen: Universitetet i Bergen.

Jonskås, K. (2009) *Elevvurdering i kroppsøving. Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* (Hovedfagsoppgave, Norges Idrettshøgskole). Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Kaiser, M. (2010). *Innføring i Forskningsetikk - Naturvitenskap og Teknologi. De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene*. Hentet 02.12.2014, fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Innforing-i-forskningsetikk/Naturvitenskap-ogteknologi/>

Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. 3. utgave.  
Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Kildekompasset (2014). *Apa 6<sup>th</sup>*. Hentet 01.11.2014 – 11.06.2015, fra  
<http://kildekompasset.no/referansestiler/apa-6th.aspx>

Kirk, D. (1992) *Defining Physical Education. The Social Construction of a School Subject in Postwar Britain*. New York: Routledge.

Kirk, D. (2010) *Physical Education Futures*. London: Routledge.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo:  
Aschehoug.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1986). *Mønsterplan for grunnskolen. Revidert og mellombels utgåve 1985*. Oslo: Aschehoug & Co.

Klasson-Heggebø, L., Andersen, L. R., Wennlof, A. H., Sardinha, L. B. Harro, M., Froberg, K. & Anderssen, S. A. (2006) Graded associations between cardiorespiratory fitness, fatness, and blood pressure in children and adolescent. *British Journal of Sports Medicine*. **40(1)**. 25- 29.

Klomsten, A. T. (2012). Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving – hvorfor? Hentet den 16.02.2015, fra <http://idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.html>

Klomsten, A. T. (2013). Hvordan organiseres kroppsøvingfaget i norske skoler: Kjønnsblandet eller kjønnsdelt? *FoU i Praksis*. **7(3)**. S. 59 – 82.

- Klomsten, A. T., Marsh, H. W. & Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents' Perceptions of Masculine and Feminine Values in Sport and Physical Education: A Study of Gender Differences. *Sex Roles*. **52(9)**. S. 625 – 636.
- Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. H & Anderssen, S. (2012). Fysisk aktivitet blant 6- 9- og 15-åringer i Norge. Resultater fra en kartlegging 2011. Oslo: Helsedirektoratet.
- Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk – Om å forstå og fortolke*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Krokan, B. (2000). Likestilling i grunnskolens læreplaner en sammenligning av 1970-, 1980- og 1990-tallets læreplaner. I: G. Imsen (Red.) *Kjønn og likestilling i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kruse, AM (1998) Pige- og drengepedagogikker: Praksis og perspektiver. I: A. L. Arnesen (Red.) *Likt og ulikt. Kjønnsdimensjonen i pedagogisk tenking og praksis*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Kunnskapsløftet. Fag og læreplaner i grunnskolen*. Oslo: 07 Gruppen A/S
- Kvale, S. Brinkmann, S. (2009) *Det Kvalitative forskningsintervju. 2. utgave*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Leseth, A. B. & Tellmann, S. M. (2014) *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm

- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Science*, **18(2)**. S. 145-153.
- Lopes, V. P., Rodrigues, L. P., Maia, A. R. & Malina, R. M. (2011) Motor Coordination as predictor of Physical Activity in Childhood. *Research Center in Sports Sciences, Health Sciences and Human 15 Development (CIDESD) and Department of Sports Science of Polytechnic Institute of Braganca*.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvfingsfag. Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. (Doktorgradsavhandling). Fakultet for Samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E. & Nelvik, I. (2011). Kroppsøving i skolen. Rapport [til Utdanningsdirektoratet] fra arbeidsgruppe i kroppsøving. 06.06.2011. (Artikkelsamling) I: I. Å. By (Red.) *Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag: 2BA FKI 220 – Fagdidaktikk 2012-13*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Lægred, S., Skorgen, T. (2006) *Hermeneutikk – en innføring*. Oslo: Spartacus Forlag As
- Mars, H. Vd (2006) Time and learning in physical education. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Red.) *The Handbook of Physical Education*. London: Sage Publications Ltd.
- Maslow, A. H. (1943) A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. **50(4)**. S. 370-396.



- Mathiassen, J. C. (2013) *Kroppsøvingsglede. Feltstudie i kroppsøving, motivasjon og didaktikk*. (Hovedfagsoppgave, Høgskolen, Hedmark). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- McCarthy, P. J., Jones, M. V. & Clark-Carter, D. (2008) Understadning enjoyment in youth sport: A developmental perspective. *Psychology of Sport and Exercise*. **9**. S. 142-156.
- Meld. St. 39 (2000-2001). (2001). *Friluftsliv – Ein veg til høgare livskvalitet*. Oslo: Klima- og miljødepartementet.
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L. & Leaf, P. J. (2010). Feasibility and Preliminary Outcomes of a School-Based Mindfulness Intervention for Urban Youth. *J Abnorm Child Psychol*. **38(7)**. S. 985 – 994.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- Messner, M. A. (1992) *Power at Play. Sports and the Problem of Masculinity*. Boston: Beacon Press.
- Midthaugen, P. (2011). *Learning the difference. On-the-job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*. (Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole). Hentet 9.11.2014, fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171303/1/Midthaugen%202011.pdf>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research. Second edition*. London: Sage Publications.

Moser, T., Jacobsen, E. B. & Erdmann, R. (2005). Physical education in Norway. I: U. Pühse, & M. Gerber (Red.). *International comparison of physical education: concepts, problems, prospects*. Aachen: Meyer & Meyer Verlag.

Motivasjon (2013) I Y. D. Carprona (red), *Norsk Etymologisk Ordbok*. Oslo: Kagge Forlag AS

Mytting, I. & Bischoff, A. (2008). *Friluftsliv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

NESH - Forskningsetiske Komiteer. (2006a) [Elektronisk utgave] *Forskningsetiske Retningslinjer for Samfunnsvitenskap, Humaniora, Juss og Teologi*. Hentet 08.05.2015 ifra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

NESH - Forskningsetiske Komiteer. (2006b). [Elektronisk utgave] *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Hentet 06.05.2015, fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/kvalitative-forskningsprosjekt-i-medisin-og-helsefag-2010.pdf>

NESH – De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (2007) [Elektronisk utgave] *Forskningsetiske retningslinjer for naturvitenskap og teknologi*. Hentet 01.12.2014, fra <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiskeretningslinjer-for-naturvitenskap-og-teknologi-2007.pdf>

NESH – De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene (22.04.2009) *Henvisningsskikk*. Hentet den 01.12.2014, fra <https://www.etikkom.no/God-forskningspraksis/Henvisningsskikk/>

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*: Harvard University Press.

NIF – Norges Idrettsforbund. (1970). *Idrettsterminologi*. Oslo: Norges Idrettsforbund, Utdanningsavdelingen.

NIF – Norges Idrettsforbund. (2011 – 2015). *Idrettspolitisk dokument 2011 – 2015*. Oslo: Norges Idrettsforbund.

Noggle, J. J., Steiner, N. J., Minami, T. & Khalsa, S. B. S. (2012). Benefits of Yoga for Psychosocial Well-Being in a US High School Curriculum: A Preliminary Randomized Controlled Trial. *J Dev Behav Pediatr.* **33(3)**, S. 193 – 201.

Nordaker, D. G. (2010). Har dans en fremtid i den norske grunnskolen? I S. Pape (Red.) *Norsk Danseforskning*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Norges Forskningsråd (2006) *En Nasjonal strategi for norsk pedagogisk forskning – Oppfølgingsvalgets anbefalinger etter Forskningsrådet evaluering i 2004*. Oslo: Norges Forskningsråd.

Ntoumais, N. (2001) A Self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology.* **71(2)**, S. 226 – 242.

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology,* **97**, S. 444–453.

- Ntoumanis, N. & Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*. **17**. S. 643 – 665.
- Næss, F. D. (2000). Kroppsøving – et fag på guttenes premisser. *Kroppsøving*. **50(6)**. S. 10 – 13.
- Næss, F. D. (2010) Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvingfaget: Problematisk, ikke automatisk. I Steinsholt, K. & Gurholt, K. P. (Red.) *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Næss, F. D. & Kårhus, S. (2010). An analysis of the ideological work of the discourses of «fair play» and moral education in perpetuating inequitable gender practices in PETE. *Physical Education and Sport Pedagogy*. **16(2)**. S. 197-211.
- Nåden, D. & Braute, E. (1992). *Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming – I sjukepleieforskning*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Kvalitative og kvantitative perspektiv. Forskningsprosessen*. Stockholm: Liber AB.
- Ommundsen, Y. (1993). Mestring, motivasjon og læring hos barn og unge i kroppsøving og idrett – Et sosial – kognitivt perspektiv. I *Idrett og barn. Mestring, motivasjon, læring*. Oslo: Norges Idrettshøgskole
- Ommundsen, Y. (1995). Kroppsøving i skolen – et helsefremmende fag for alle? Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Ommundsen, Y. (2005) Kroppsøving: Aktivitet eller læring? Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Lff Kroppsøving*. **55(6)**. S. 8 - 12

Ommundsen, Y. (2008) Kroppsøving: Danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I: I.Å. By (Red.) Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag: 2BA FKI 220 – Fagdidaktikk 2012-13. (Artikkelsamling). Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Ommundsen, Y. (2009a) Fysisk aktivitet og psykososial helse. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*. **97(2)**.

Ommundsen, Y. (2009b). «Hvem er talentene, må vi spesialisere tidlig, og hva er en god trener?». Oslo: Norges Idrettshøgskole

Ommundsen, Y. (2013a). *Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. 2 utgave. Gyldendal Akademiske Forlag.

Ommundsen, Y. (2013b). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. **97(2)**. Side 155-166.

Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. **51(4)**. S. 385 – 413.

Ommundsen, Y. & Samdal, O. (2008). Tiltak for økt fysisk aktivitet blant barn og ungdom. En systematisk litteraturgjennomgang med utgangspunkt i oversiktsstudier og et utvalg enkelt studier. *Helsedirektoratet*.

Orb, A., Eisenhauer, L. & Wynnaden, D. (2000) Ethics in Qualitative Research. *Journal of Nursing Scholarship*. **33(1)**. S. 93-96.

Personopplysningsloven (2000). Lov om behandling av personopplysninger. Hentet 08.05.2015, fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31>

Pink, D. H. (2009) *Drive. The Suprising Truth About What Motivates Us*. New York: Riverhead Books.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W. & Pangrazi, R. P. (2004). The Effects of Choice on the Motivation of Adolescent Girls in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*. **23(1)**. S. 19 – 29.

Ranta, R. S. (2012). Stress and Anger Management among Police Personnel through Indian Psychological Techniques. *Pertanika Journals Social Sciences & Humanities*. **20(4)**. S. 1327 – 1340.

Rennie, K. L., Johnson, L. & Jebb, S. A. (2005) Behavioural determinants of obesity. *Best Pract Res Clin Endocrinol Metab*. **19(3)**. 343-358. doi:10.1016/j.beem.2005.04.003.

Resaland, G. K., Andersen, L. B., Mamen, A. & Anderssen, S. A. (2009a). Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiorespiratory fitness: the Sogndal schoolintervention study. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. **21(2)**.

Resaland, G. K., Anderssen, S. A., Holme, I. M., Mamen, A. & Andersen, L. B. (2010) Effects of a 2-year school-based daily physical activity intervention on cardiovascular disease risk factors: the Sogndal school-intervention study. *Scandinavian journal of Medicine & Science in sports*.

Riddoch, C. J., Andersen, L. B., Wedderkopp, N., Harro, M., Klasson-Heggebø, L., Sardinha, L. B., Cooper, A. R. & Ekelund, U. (2004). Physical Activity Levels and Patterns of 9- and 15-yr-Old European Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. **36(1)**. S. 86-92.

Rink, J. E., French, K. E. & Graham, K. C. (1996) Implications for Practice and Research. *Journal of teaching in physical education*. **15(4)**. S. 490 – 502.

Robinson, T. N. (1999). Reducing children's television viewing to prevent obesity. A randomized controlled trial. *JAMA*. **282**. S.1561-1567.

RSA Animate – Drive: The surprising truth about what motivates us (2010). Hentet den 05.02.2015, fra <https://www.youtube.com/watch?v=u6XAPnuFjJc>

Rustad, M. C. (2010) "Det viser seg at mange ting er jo gøy!": en kvalitativ analyse av 8 elevers erfaringer med kroppsøvingfaget: sett i lys av selvbestemmelsesteorien. [Masteroppgave] Norges Idrettshøgskole.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*. **25**. S. 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychological Associations*. **55(1)**. S. 68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. I: Deci, E.L. & Ryan, R.M. (Red.). *Handbook of Self-Determination Research*, s. 3-33. Rochester: The University of Rochester Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature. I boken Hagger, M. S. & Chatzisarantis, N. L. D. (red.) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in - Exercise and Sport*. Stanningley: Human Kinetics
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I: K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.) *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Sandseter, E. B. H. (2007). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. **9(1)**. S. 3 – 21.
- Sandseter, E. B. H. (2012). Den risikofylte lekens vilkår. *Kroppsøving LFF*. **62(2)**. S. 8 – 11.
- Sandseter, E. B. H. (2014). Boblende glede og sug i magen: risikofylt lek i barnehagen. I E. B. H. Sandseter & J. O. Jensen (Red.) *Vilt og farlig – om barns og unges bevegelseslek*. Oslo: Gyldendal Akademiske.



- Sannes, M. L. (2014) *Hvilken betydning tilskriver elever med ulikt ferdighetsnivå i kroppsøving sin lærer? Hvordan erfaringer elever i 9. klasse kroppsøvingslæreren?* (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole). Henter 07.05.2015, fra <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/221716/Sannes2014v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Lobel, M. & Simons, J. P. (1993). Sources of Enjoyment for Youth Sport Athletes. *Pediatric Exercise Science*. **5**. S. 275-285.
- Schmidt, R. A. & Wrisberg, C. A. (2008) *Motor Learning and Performance. A situation-based Learning Approach. Fourth Edition*. Stanningley: Human Kinetics
- Seippel, Ø. (2005) *Orker ikke, gidder ikke, passer ikke? Om frafallet i norsk idrett*. Oslo: Institutt for Samfunnsforskning.
- Sibley, B. A. & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A Meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*. **15**. S. 243-256.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 1 utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjesol, K., Ulstad, S. O. & Bagøien, T. E. (2009). Hvordan påvirke elevens motivasjon positivt i kroppsøvingsundervisninga? *LFF Kroppsøving*. **59(2)**. S. 21.

Slommerud, H. M. (2010). *Verdier og kroppsøving. En undersøkelse av elevers verdier og motivasjon i forhold til kroppsøvingfaget.* (Hovedfagsoppgave, Norges Idrettshøgskole). Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Smith, P. K. (1996). Lek og bruken av lek. I J. R. Moyles (Red.) *Slipp leken inn i skolen.* Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Solerhed, AC (2006) *Young today – Adult tomorrow! Studies on physical status, physical activity, attitudes, and self-perception in children and adolescents.* [Doktorgradsavhandling]. Malmö: Department of Clinical Sciences

Spiten, R. (1994). Gutter og dans. Normale gutter danser ikke. *Landslaget Fysisk Fostring i Skolen. Kroppsøving.* **44(6)**. S. 12-14.

St. meld nr. 14. 1999-2000 (1999) *"Idrettlivet i endring – Om Statens forhold til idrett og fysisk aktivitet."* [Oslo] Det Kongelige Kulturdepartement.

St. meld. nr. 16 2002-2003 (2003). *Resept for et sunnere Norge. Folkehelsepolitikken.* [Oslo] Det Kongelige Folkehelsedepartement.

Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British Journal of Educational Psychology*, 75, 411–433.

Steinfeld, J. A., Wong, Y. J., Hagan, A. R. & Hoag, J. M. (2011) A Contextual Examination of Gender Role Conflict Among College Football Players. *American Psychological Association*. **12(4)**. S. 311 – 323.

Stråtveit, I. (2001). *Jenters opplevelse av kroppsøving – en kvalitativ studie blant jenter i 10. klasse*. (Hovedfagsoppgave, Høgskolen i Nord-Trøndelag. Steinkjer: Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Sutton-Smith, 1997. *The Ambiguity of Play*. London: Harvard University Press.

Svartdal, F. (2009). Reliabilitet. *Store Norske Leksikon*. Hentet 30.03.2015, fra <https://snl.no/reliabilitet>

Swain, D. P. (2005). Moderate or Vigorous Intensity Exercise: Which Is Better for Improving Aerobic Fitness? *Le Jacq. Winter*. S. 55 – 58.

Swain, D. P. & Franklin, B. A. (2002) VO2 reserve and the minimal intensity for improving cardiorespiratory fitness. *American College of Sports Medicine*. **34(1)**. S. 152 – 157.

Synnertvedt, K. E. (1994). *Skolefaget Kroppsøving. Fagets bakgrunn og utvikling 1848 – 1925*. Rapport nr. 5 Oslo: Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015) Interviewet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder. En grundbog. 2. utgave*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Taylor, I. M. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher Motivational Strategies and Student Self-Determination in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*. **99(4)**. S. 747 – 760.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmoster & Bjørke AS
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og Innlevelse – En innføring i kvalitativ metode. 4. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmoster & Bjørke AS
- Thomas T. R., Adeniran, S. B. & Etheridge, G. L. (1984). “Effects of different running programs on VO<sub>2</sub>max, percent fat, and plasma lipids”. *Can. J. Sports Sci.* **9**. S. 55-62.
- Tinning, R. (2012). The idea of physical education: A memetic perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*. **17(2)**. S. 115 – 126.
- Treasure, D. C. & Roberts, G. C. (1994) Cognitive and Affective Concomitants of Task and Ego Goal Orientations During the Middle School Years. *Journal of Sport & Exercise Psychology*. **16**. S. 15-28.
- Trochim, W. M. K. (2006) *Research Methods Knowledge Base*. Hentet 29.10.2014, fra <http://www.socialresearchmethods.net>
- Trochim, W. M. K. & Donnelly, J. P. (2008). *The research methods knowledge base* (3rd ed.). Mason, OH: Cengage Learning.

Trost, S. G. (2007). Public Health and Physical Education. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Red.) *The handbook of physical education*. London: Sage Publications.

Trost, S. G. (2007) Physical education, physical activity and academic performance. *Active living research*. San Diego.

Trost, S. G. & Mars, H. Vd (2009) Why we should eliminate physical education to increase time for reading and math, the theory goes, and achievement will rise. But the evidence says otherwise. *Educational Leadership*

US Department of Health and Human Services Physical activity and health (1996) A report of the surgeon general. *Center of Disease Control and Prevention*. Atlanta.

U.S. Department of Health and Human Services. (2008). 2008 Physical Activity Guideline for American. Hentet 14.11.2014, fra <http://www.health.gov/paguidelines/pdf/paguide.pdf>

Udir – Utdanningsdirektoratet (2012a) *Læreplan i kroppsøving*. Hentet den 16.03.2015, fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/>

Udir – Utdanningsdirektoratet (2012b) *Udir – 08-2012 – Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 12.05.2015, fra <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>

Vallerand, R., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*. **11(1)**. S. 142–169.

- van Sluijs, E. M. F., Skidmore, P. M. L., Mwanza, K., Jones, A. P., Callaghan, A. M., Ekelund, U., Harrison, F., Harvey, I., Panter, J., Wareham, N. J., Cassidy, A. & Griffin, S. J. (2008). Physical activity and dietary behaviour in a population-based sample of British 10-year old children: the SPEEDY study (Sport, Physical activity and Eating behaviour: Environmental Determinants in Young people). *Public Health*. **8**. 388.
- Vandewater, E. A., Shim, M-S. & Calovitz, A. G. (2004) Linking obesity and activity level with children's television and video game use. *Journal of Adolescence*. **27**. 71-85.
- von Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne. Et multiple-case studie.* (Doktorgradsavhandling), Institut for idræt og biomekanik det sundhedsvidenskabelige fakultet, Syddansk Universitet.
- Wabakken, T. V. (2010). *Et følelsesladet valg. Om prosesser og mekanismer bak ikke-deltakelse i kroppsøving, dusj- og garderobeaktiviteter.* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Telemark) Hentet 25.03.2015, fra [https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/1039/Master\\_thesis.pdf?sequence=1](https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/1039/Master_thesis.pdf?sequence=1)
- Waring, M., Warburton, P. & Coy, M. (2007). Observation of children's physical activity levels in primary school: Is the school an ideal setting for meeting government activity targets? *European Physical Education Review*. **15 (1)**. S. 25 – 40.
- Weinberg, R. & Gould, D. (2011) *Foundations of Sport exercise Psychologi*. Stanningley: Human Kinetics
- West, J., Otte, C., Geher, K., Johnson, J. & Mohr, D. C. (2004). Effects of Hatha Yoga and African Dance on Perceived Stress, Affect, and Salvivary Cortisol. *The Society of Behavioral Medicine*. **28(2)**. S. 114 – 118.

- White, R. W. (1959) Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*. **66(5)**. S. 297 – 333.
- Whitehead, M. (2010). Physical literacy, physical competence and interaction with the environment. I: M. Whitehead (Red.) *Physical Literacy. Throughout the lifecourse*. London: Routledge.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wight, D. (1994). Boys' thoughts and talk about sex in a working class locality of Glasgow. *Sociological Review*. **42(4)**. S. 703 – 737.
- Wilberg, S. (2007). Uortodokse aktiviteter i kroppsøvingstimen: noen refleksjoner om hvordan elevene kan stimuleres til økt interesse og aktivitet i kroppsøvingstimen. *Kroppsøving Tønsberg: LFF*. **57 (6)**.
- Williams, G. C., Cox, E. M., Hedberg, V. A. & Deci, E. L. (2000). Extrinsic Life Goals and Health-Risk Behaviors in Adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*. **30(8)**. S. 1756 – 1771.
- Wolf, K. R. D. (2006) *Skolebarns lek – Meningsfull aktivitet eller unyttig tidsfordriv? HiO-hovedfagsrapport 2006, nr 16*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo). Oslo: Høgskolen i Oslo.

World Conference on Science (1999) *World Conference on Science for the Twenty-First*

*Century: A New Commitment*. Hentet 01.12.2014, fra <http://www.unesco.org/science/wcs/eng/framework.htm>

Wright, J. (1997). The construction of gendered contexts in single sex and coeducational physical education lessons. *Sport, Education and Society*. **2(1)**. S. 55-72.

Wæhle, E. & Sterri, A. B. (2014). Case studie. *Store Norske Leksikon*. Hentet 06.05.2015, fra [https://snl.no/case\\_studie](https://snl.no/case_studie)

Yin, R. K. (2012). *Applications of Case Study Research*. 3<sup>rd</sup> edition. London: Sage

Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L. & Gu, X. (2011) Need Support, Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Physical Activity Participation among Middle School Students. *Journal of Teaching in Physical Education*. **30**. Side 51-68. Human Kinetics, Inc.



## Vedlegg

Vedlegg 1. Meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste

Vedlegg 2. Tilbakemelding om behandling av personopplysninger (NSD)

Vedlegg 3. Intervjuguide kvalitative forskningsintervju, personintervju

Vedlegg 4. Intervjuguide kvalitative forskningsintervju, fokusgruppeintervju

Vedlegg 5. Informasjonsskriv til skoleledelse

Vedlegg 6. Informasjonsskriv til lærer

Vedlegg 7. Informasjonsskriv til elev

Vedlegg 8. Meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste, pilotstudie

## MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjektittel		
Tittel	Motivasjon i kroppsøvningsfaget, rettet imot jenter	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Universitetet i Stavanger	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Det humanistiske fakultet	
Institutt	Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Sindre Mikal	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Dyrstad	
Akademisk grad	Doktorgrad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Førsteamanuensis	
Arbeidssted	Universitetet i Stavanger	
Adresse (arb.sted)	Universitetet i Stavanger	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Postnr/sted (arb.sted)	4036 Stavanger	
Telefon/mobil (arb.sted)	95964360 /	
E-post	sindre.dyrstad@uis.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Ola Kwang Joon Aksland	
Etternavn	Omholt	
Akademisk grad	Høyere grad	
Privatadresse	Granneskleiva 24	
Postnr/sted (privatadresse)	4044 Hafrsfjord	
Telefon/mobil	45186715 /	
E-post	kimpap1@hotmail.com	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Formålet er å finne ut hvordan jenter ved videregående opplever kroppsøvningsfaget med tanke på motivasjon. Det har blitt gjennomført et pilotstudie 2013 på samme tematikk. Metode: Vil benytte intervju og muligens gruppeintervju der jeg intervjuer jenter ved videregående skole, og noen jenter som har fullført videregående.</p> <p>Gjennom studiet ønsker jeg i større grad å få en dypere forståelse for hvordan flere jenter opplever kroppsøvningsfaget. Og hvorvidt faget motiverer for senere fysisk aktivitet eller ikke.</p>	<p>Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.</p> <p>Maks 750 tegn.</p>
6. Prosjektomfang		

Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enkel institusjon</li> <li>○ Nasjonalt samarbeidsprosjekt</li> <li>○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt</li> </ul>	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
<b>7. Utvalgsbeskrivelse</b>		
Utvalget	Pilotstudie: 4 jenter på studiespesialisering. (videregående) Intervju 4 - 8 jenter ved videregående skole. Gruppeintervju med deltakere ifra pilot og hovedstudie	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Velger selv ut utvalget. Prøver å få bredde gjennom å finne: motiverte elever og umotiverte, elever ved videregående og som er ferdig utdannet, elever ved studiespesialisering, yrkesfag og idrett	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Tar personlig kontakt med noen av elevene (de jeg allerede kjenner) Tar kontakt med rektor og skole, før eleven, der jeg ikke kjenner elevene. Samtykkeleses og informasjonsskriv vil bli gitt skriftlig til eleven og foreldres samtykkelese vil også innhentes av elever under 18 år, med godkjennelse ifra eleven	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den.  Les mer om dette på våre temasider.
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input checked="" type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	Pilotstudie: 4 personer Hovedstudie: 4-8 personer Gruppeintervju: personer ifra pilot og hovedpilotstudie	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei ●	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
<b>8. Metode for innsamling av personopplysninger</b>		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar	Vil bli personlige intervju, tatt opp på båndopptaker. Disse på en varighet fra 10-30 minutter hver Gruppeintervju vil bli tatt opp på båndopptak	
<b>9. Datamaterialets innhold</b>		
Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	<p>Personlig Intervju om deres syn om temaet "motivasjon i forhold til kroppsøvningsfaget"</p> <p>Gruppeintervju der elevene felles får diskutere motivasjon i kroppsøvningsfaget</p>	<p>Spørreskjema, intervju-/temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet.</p> <p>NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.</p>

Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input checked="" type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er
Spesifiser hvilke	Full navn, Skole de har gått på, Alder og Idrettsbakgrunn.  Årsak: Navnet er for å kunne skille mellom de ulike deltagerne i analyseprosessen, men vil bli gitt fiktive navn i oppgaveteksten.  Skolen: Er på grunn av geografisk beliggenhet. Skolenavn blir ikke med i oppgaveteksten.  Alder: Oppgis i hele år (ikke datoer)  Idrettsbakgrunn: Relevant i forhold til tolkningen om deres motivasjon i forhold til kroppsøvingfaget	NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger innhentes/registreres i forbindelse med prosjektet.
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke?	Det vil kunne være identifiserbar informasjon deltagerne kommer med, som personlig erfaring og ytringer. De vil kunne gjenkjennes av: A: Vedkommende som ble intervjuet B: For forskeren C: For nære bekjente av den intervjuede  Men for andre vil dette ikke være identifiserbart.	Kryss også av dersom ip-adresse registreres.
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja ○ Nei ●	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja ○ Nei ●	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
<b>10. Informasjon og samtykke</b>		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg.  Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.  Last ned vår veiledende mal til informasjonsskriv
Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		

11. Informasjonssikkerhet		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja • Nei ○	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?	Navneliste knyttet imot de fiktive navnene. Denne vil bli skrevet på pc, skrives ut, teksten slettes ifra dokumentet, lagrer det tomme dokumentet og sletter filen umiddelbart. Det utskrevne dokumentet vil bli innlåst forsvarlig i en skuff i leiligheten, der ingen har tilgang på dette.	NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja ○ Nei •	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja ○ Nei •	
Spesifiser		
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.  Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja • Nei ○	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil.  Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Passordbeskyttet dokument Passordbeskyttet datamaskin Datamaskinen er låst inn i leiligheten min når jeg ikke har den med	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbar rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Minnepenn, denne innlåst i leilighet.	NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja • Nei ○	
Hvis ja, hvem?	Ekstern veileder: Per Midthaugen førsteamanuensis ved Norges Idrettshøgskole, 976 87 607 per.midthaugen@nih.no	
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja ○ Nei •	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?		

Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, til hvem?		
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres
Hvis ja, hvilken?		Les mer om databehandleravtaler her
<b>12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser</b>		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes
Kommentar		Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
<b>13. Prosjektperiode</b>		
Prosjektperiode	Prosjektstart:01.11.2014 Prosjektslutt:31.07.2015	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter.  Prosjektslutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata.  Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	All personidentifiserbar informasjon vil anonymiseres så det ikke kan kjennes igjen. Under transkriberingen vil deltagerne anonymiseres med fiktive navn Om en mulig publisasjon blir mulig, ønsker jeg å anonymisere allerede under transkriberingen.	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.  Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?		Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?		Les om arkivering hos NSD
<b>14. Finansiering</b>		
Hvordan finansieres prosjektet?	Egenfinansiert	
<b>15. Tilleggsopplysninger</b>		

Tilleggsopplysninger	<p>Elevenes anonymitet vil bli holdt høyt. Elevens sikkerhet ifra fysiske og psykiske belastninger vil ivaretas med største omhu. Elevene blir informert om at det er frivillig å delta, og at de kan trekke seg ifra studiet når de ønsker.</p> <p>Elevenes interesser og meninger vil i største grad beskyttes.</p>	
<b>16. Vedlegg</b>		
Antall vedlegg	2	

Sindre Dyrstad

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 18.12.2014

Vår ref: 40878 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40878</i>	<i>Motivasjon i kroppsøvningsfaget, rettet imot jenter</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sindre Dyrstad</i>
<i>Student</i>	<i>Ola Kwang Joon Aksland Omholt</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ola Kwang Joon Aksland Omholt kimpap1@hotmail.com

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD. Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

*TRONDHEIM:* NSD. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

*TROMSØ:* NSD. SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no





## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 40878

Formålet er å finne ut hvordan jenter ved videregående opplever kroppsøvfingsfaget med tanke på motivasjon.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det er personvernombudets vurdering at 16-åringer på selvstendig grunnlag kan avgi samtykke til deltakelse i dette prosjektet. Det er derfor ikke nødvendig å innhente samtykke fra foreldrene når elevene er fra 16 år gamle.

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

Forventet prosjektslutt er 31.07.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

## Intervjuguide

Trinn: \_\_\_\_\_

Fiktivt navn: \_\_\_\_\_

*Hei, mitt navn er Ola. Det gleder meg at du har takket ja til å være med på dette prosjektet. Først kommer jeg til å fortelle litt kort om selve intervjuet og hva vi kommer til å snakke om.*

<b>Oversikt og formål</b> Prosjektet mitt handler om jenters motivasjon til kroppsøvfingsfaget, Derfor er jeg interessert i å høre hvordan du opplever kroppsøvfingsfaget Hvordan du opplever faget idag og hvordan det var tidligere (ungdomskole, barneskole) Jeg er interessert i høre om deg og din trivsel til faget Hva som har vært kjekt og mindre kjekt Og dine tanker om hvordan faget kunne forbedres  Og husk, det er dine refleksjoner og tanker som er viktige. Det finnes ingen riktige svar, jeg ønsker å høre hvordan du har opplevd faget.	<b>Formaliteter</b> Intrvjuets varighet Anonymt – fiktivt navn Frivillig Kan trekke seg når som helst Samtykkelse Kan når som helst stille spørsmål eller tilføye noe underveis Transkribering og notering under intervju og i etterkant Fokusgruppeintervju i etterkant  Bruk av båndopptaker
--	--

*Har du noen spørsmål før vi begynner? Da setter jeg på båndopptakeren og starter intervjuet.*

Spørsmålskategori	Hovedtema / spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<p><i><b>Elevens bakgrunn og tidligere erfaring med kroppsøvningsfaget, idrett og fysisk aktivitet</b></i></p>	<p><i>Først kunne jeg tenke meg å vite litt mer om deg.</i></p> <p>Kan du fortelle meg litt om hva du liker å gjøre på fritiden?</p>	<p>Har du drevet med noen form for fysisk aktivitet på fritiden? Som trent på treningssenter, vært med i en sport/idrett, praktisert dans eller kanskje noen form for friluftsliv?</p> <p>Hvordan opplevde / opplever du dette?</p> <p>Hvor mye tid bruker du på det?</p> <p>Hva gjør at du liker det? ...ikke liker det?</p>
	<p>Hvordan opplevde du kroppsøvingstimene på barneskolen og ungdomsskolen?</p>	<p>Hva pleide dere å gjøre?</p> <p>Hva var det morsomste dere gjorde?</p> <p>Gledet du deg til faget eller gruet du deg?</p> <p>Hva var det som gjorde det til en god opplevelse? ...dårlig opplevelse?</p>
	<p>Hvilkene aktiviteter har vært de du har likt best?</p>	<p>Hvilke aktiviteter likte du minst?</p> <p>Hvorfor tror du nettopp du likte (...)?</p> <p>Og hva var det med (...) som gjorde at du ikke likte dette?</p> <p>Hva tror du de andre elevene i klassen syntes om disse aktivitetene?</p>
	<p>Fortell om den kjekkeste kroppsøvingstimen du noen gang har vært med på</p>	<p>Når var dette og hva gjorde dere?</p> <p>Hva gjorde at nettopp denne timen var så morsom?</p> <p>Har dere hatt noen lignende timer som denne senere?</p> <p>Hvordan var den i forhold til den andre?</p>

<b>Spørsmålskategori</b>	<b>Hovedtema / spørsmål</b>	<b>Oppfølgingsspørsmål</b>
<b>Dagens kroppsøving og opplevelsen av disse</b>  <b>Selvopfatning og kjønnsroller</b>  <b>Sosial tilhørighet</b>	<i>Jeg er ganske nysgjerrig på å vite mer om din opplevelse av kroppsøving.</i> Hva synes du egentlig om kroppsøvingefaget i dag?	Hvordan trives du i faget? ... Hva er det som gjør at du trives i faget? ... Hva er det som gjør at du ikke liker faget? Hva er viktig for at du skal trives i timene? Er innholdet i timene viktig for din trivsel? Hva med læreren eller klassen? Er det andre ting som gjør at du trives? ... ikke trives?
	Hva pleier dere å gjøre?	Hvilke aktiviteter har dere? Hva synes du om disse? Er det noen aktiviteter dere har ekstra mye? Er det noen aktiviteter eller idretter du skulle ønske det var mer av? Hvorfor?
	Hender det at du «glemmer gymtøy» / skulker kroppsøvingstimene?	Er det mange som pleier å gjøre det? Hvorfor tror du det er sånn at mange skulker kroppsøvingstimene? Hvilke unnskyldninger tror du at venninnene dine oftest bruker for å slippe å ha gym? Bruker du noen av dem selv?
	Hva tror du venninnene dine synes om faget?	Tror du det er mange jenter som opplever det på samme måte? Hva med guttene i klassen, hva tror du de synes om faget? Hva synes du om guttene i klassen i kroppsøving? Hva tror du de synes om deg og de andre jentene i kroppsøvingefaget? Hvorfor tror du det er sånn?

Spørsmålskategori	Hovedtema / spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<p><i>Elevens egenvurdering av kompetanse og selvoppfatning</i></p> <p><i>Mestringsorientert versus resultatorientert</i></p>	<p>Hva føler du at du får til best i kroppsøving?</p>	<p>Har du et eksempel på noe du har fått til som du har vært skikkelig stolt av selv?  Hva var det da?  Hvordan føltes det?  Var det noen som kommenterte det?  Har du andre lignende opplevelser om ting du har fått til veldig bra?</p>
	<p>Hvordan føler du deg hvis andre sier til deg at du har gjort noe bra?</p>	<p>Er det viktig for deg hva andre sier til deg om det du har gjort?  Har det noe å si hvem som sier det?  Hvordan føler du hvis noen sier noe negativt om det du har gjort?</p>
	<p>Hvordan opplever du vurderingssituasjonen i kroppsøvingsfaget?</p>	<p>Hvordan blir dere testet?  Hvor ofte føler du at du blir vurdert?  Hva blir dere vurdert etter?  Opplever du vurderingsformen som retterferdig?</p>
	<p>Hvordan opplever du konkurranser og konkurransesituasjoner?</p>	<p>Har dere mye eller lite konkurranser i kroppsøving?  Hvor opptatt er du av å sammenligne deg med de andre i klassen?  Er læreren opptatt av å sammenligne dere?  Hvordan opplever du dette?</p>
	<p>Hvordan vil du vurdere dine egne ferdigheter i kroppsøvingsfaget?</p>	<p>Hva er du god til, og hva synes du er vanskelig?  Hva er det som gjør at du er god i (...)?  ... at du synes (...) er utfordrende?  Hvor komfortabel er du med å gjøre noe du ikke kan?  Føler du det ofte slik?</p>

Spørsmålskategori	Hovedtema / spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<i>Autonomi, indre motivasjon, selvregulering og individuelt tilpassede oppgaver</i>	Kan du fortelle litt om hva dere gjør i kroppsøvningsfaget?	Hvem er det som velger ut hva dere skal gjøre? Hender det at dere får bestemme aktivitetene? Hvordan føler du om fordelingen av aktiviteter i faget er? Har du fått velge hva dere skal gjøre noen gang? Hva gjorde dere da, og hvordan var dette? Har du noen andre tanker om de aktivitetene dere vanligvis har hatt i kroppsøvningsfaget?
	Hvis det var opp til deg å bestemme aktivitetene for våren, hvilke aktiviteter hadde du valgt?	Hvorfor? Er det noen aktiviteter du ikke ville hatt med? Er det noen spesiell grunn til det? Hva tror du de andre elevene i klassen hadde syntes om ditt valg av aktiviteter?
	Kroppsøvningsfaget, som alle andre skolefag skal være tilpasset hver enkelt elev. Hvordan synes du kroppsøvningsfaget er tilrettelagt for deg og andre elever?	... Hva er det som gjør at du ikke føler det er tilrettelagt godt nok? ... er det noe som kunne vært tilrettelagt enda bedre? Tror du de andre elevene i klassen også føler det sånn? Kan du trekke frem noen eksempler ifra timene hvor det har vært mer tilrettelagte timer?

Spørsmålskategori	Hovedtema / spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<p><i>Formål</i></p> <p><b>Læreplanen i kroppsøvningsfaget (k06)</b></p> <p><i>Revidert k12</i></p>	<p>Hva synes du er den viktigste hensikten med kroppsøvningsfaget?</p>	<p>Opplever du at det blir sånn?  Hvis det hadde vært mer fokus på (...), hadde dette gjort noen endringer på deg i faget?  Hvorfor mener du dette er viktig?  Om det hadde vært mer fokus på (...), hvordan hadde du da opplevd faget?</p>
	<p><i>Slik det står i kunnskapsløftet om kroppsøvningsfaget skal faget ha innslag av både idrett, lek, dans og friluftsliv.</i>  Hvordan er din erfaring med fordelingen rundt disse?</p>	<p>Er det noen av de fire dere har hatt mer eller mindre enn de andre her på vgs?  Kunne du ønsket et annerledes fordeling enn det dere har i dag?</p>
	<p><i>Det står også i kunnskapsløftet at dere skal få kunnskap om trening, helse og livsstil.</i>  Hvor mye føler du at du har lært om trening, helse og livsstil?</p>	<p>Hva har dere lært som du synes er nyttig å vite?  Noe du kunne ønske dere lærte mer om?</p>
	<p>Hva tenker du rundt innsats og vurdering i kroppsøvningsfaget?</p>	<p>Blir dere vurdert etter innsats idag?  <i>Fra 1. august 2012 ble kunnskapsløftet endret til at innsats skal være gjeldene for karakteren i kroppsøvningsfaget. En skal ikke lenger kun bli vurdert etter faste kriterier, men også både innsats og individuell framgang skal telle.</i>  Hvorfor tror du at de har endret formålet i faget?  Hva tror du konsekvensene av å ta med innsats og individuell framgang i vurderingen er?</p>

---

*Vi nærmer oss slutten.*

*Litt avslutningsvis ønsker jeg å høre om din perfekte kroppsøvingssituasjon*

*Se for deg den ideelle kroppsøvingssituasjonen, og at du hadde total frihet til å bestemme hvordan kroppsøvingsfaget skulle vært.*

<b><i>Ideelle kroppsøvingssituasjonen</i></b>	Hvordan hadde din perfekte kroppsøvingssituasjon vært?	Hva slags innhold og aktiviteter hadde vært viktig? Hva hadde det vært fokus på? Noe annet du har på hjertet om din ideelle kroppsøvingssituasjon?
	Er det noen andre ting du ønsker å fortelle, noe du føler du ikke har fått sagt?	

*Da ønsker jeg å takke for at du tok deg tid til dette. Er det noen spørsmål som dukker opp underveis, er det bare å ta kontakt. Tusen takk.*



# Intervjuguide

Trinn: \_\_\_\_\_ Studieretning: \_\_\_\_\_ Fiktivt navn: \_\_\_\_\_

*Hei, mitt navn er Ola. Det gleder meg at du har takket ja til å være med på dette prosjektet. Først kommer jeg til å fortelle litt kort om selve intervjuet og hva vi kommer til å snakke om.*

<p><b>Oversikt og formål</b></p> <p>Prosjektet mitt handler om jenters motivasjon til kroppsøvningsfaget, Derfor er jeg interessert i å høre hvordan du opplever kroppsøvningsfaget Hvordan du opplever faget idag og hvordan det var tidligere (ungdomskole, barneskole) Jeg er interessert i høre om deg og din trivsel til faget Hva som har vært kjekt og mindre kjekt Og dine tanker om hvordan faget kunne forbedres</p> <p>Og husk, det er dine refleksjoner og tanker som er viktige. Det finnes ingen riktige svar, jeg ønsker å høre hvordan du har opplevd faget.</p>	<p><b>Formaliteter</b></p> <p>Intrvjuets varighet Anonymt – fiktivt navn Frivillig Kan trekke seg når som helst Samtykkelse Kan når som helst stille spørsmål eller tilføye noe underveis Transkribering og notering under intervju og i etterkant Fokusgruppeintervju i etterkant</p> <p>Bruk av båndopptaker</p>
--	--

*Har du noen spørsmål før vi begynner? Da setter jeg på båndopptakeren og starter intervjuet.*

Spørsmålskategori	Hovedtema / spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<i>Hensikten med faget, hvordan de ønsker faget skal være</i>	Hva synes dere er det aller viktigste med kroppsøving?	Er det noe annet som er viktig med faget? Hvorfor er det viktig å holde seg fysisk aktiv?
	Dere nevnte i personintervjuet at dere ønsket flere kroppsøvingstimer i uken. Hvorfor? Og er det noe som er viktig å tenke på før en øker antall timer i faget?	Hadde dere ønsket flere kroppsøvingstimer i uken hvis faget var sånn som det er idag? Er det noe som burde forandres før en øker antall timer?
	Hva synes dere er det viktigste for å gjøre kroppsøvingfaget motiverende og interessant?	Hva er det viktigste for at en skal trives i faget?
	Hva liker dere minst med faget?	Hva gjør at man ikke trives i faget.

Spørsmålskategori	Hovedtema / spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<b>Aktiviteter, idretter, innhold i timene.</b>	<p>Gjennom personintervju trakk dere frem noen ulike idretter dere har hatt gjennom kroppsøvingstimen. Kan dere nå rangere dem etter hvilken som er kjekkest til den dere liker minst? Der den kjekkeste er nummer 1, nest kjekkeste er 2 osv.</p> <p>Fotball, basketball, håndball, turn, svømming, innebandy, badminton, volleyball, dans, orientering.</p>	
	<p>I tillegg som vil jeg at dere skal rangere idrettene etter hvor ofte dere har hatt hver idrett gjennom alle årene med kroppsøving. Der den dere har hatt oftest er nummer 1, den dere har hatt nest flest ganger som nummer 2 osv. Hvis dere aldri har hatt idretten, kan dere skrive aldri hatt.</p>	
	<p>Dere som har valgt ... som den idretten dere liker minst. Hva er det som gjør at dere ikke liker denne aktiviteten så godt?</p>	<p>Og dere som har valgt ... hva er det som gjør at dere ikke liker aktiviteten.</p>
	<p>På samme måte så trekker dere frem at ... er kjekt, hva er det som gjør denne så kjekk i forhold til de idrettene dere ikke liker?</p>	
	<p>Hvis dere skal ha en idrett, for eksempel basketball eller turn, hvordan pleier dere å lære idretten og hvordan er oppbygningen av timen?</p>	<p>Er det ofte bygd opp på denne måten? Gjelder det flere idretter? Kunne dere tenkt dere at oppbygningen på timene hadde vært annerledes enn det de er nå?</p>

Spørsmålskategori	Hovedtema / spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<i>Lek</i>	Tematikken er lek i kroppsøvningsfaget. Har dere noen tanker om lek i faget?	Hva er det som gjør lek så (...)
	Hvilke leker er de kjekkeste?	Kunne dere ønske det var flere og mer varierte leker? Hva er det med de lekene som er så kjekt? Hvorfor ønsker dere mer lek?
	Hvorfor tror dere det har blitt mindre lek i kroppsøvningsfaget?	
	Er det noe dere synes er positivt med lek i faget?	Kan lek gi en positiv opplevelse? Kan den gi helseeffekter?
	Hva synes dere om å leke?	Hvordan opplever dere selve leken? Hvordan opplever dere kroppsøvingstimen når det er lekpreget?
	Har lek noe å si for motivasjonen deres for kroppsøvningsfaget?	Positivt eller negativt? På hvilken måte da?

Spørsmålskategori	Hovedtema / spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<b>Kjønn</b>	Hva synes dere er typiske gutteaktiviteter og hva er typiske jenteaktiviteter?	Hvorfor er de det? Hva er det som gjør at en den og den idretten blir en gutteaktivitet? Og jenteaktivitet?
	Hvordan er deltagelsen, innsatsen og motivasjonen hos dere og de andre jentene i typiske gutteaktiviteter?	Hva med jentenes innsats, deltagelse og motivasjon når det er jenteaktiviteter?
	Hvordan synes dere deltagelsen, innsatsen og motivasjonen hos guttene er i typiske jenteaktiviteter da?	Hva med guttenes innsats, deltagelse og motivasjon når det er gutteaktiviteter?
	Er det noen aktiviteter, idretter, leker eller andre ting dere har i kroppsøving som blir like godt likt av begge kjønn?	
	Hva er de største forskjellene mellom kjønnene i kroppsøvingfaget?	Er det stor forskjell på nivået mellom guttene og jentene? Forskjell på adferd?
	Hva liker dere best med guttene i kroppsøvingfaget?	Hva liker dere minst med dem? Hva synes dere om kjønnsdelt kroppsøving? Hvorfor?

Spørsmålskategori	Hovedtema / spørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<i>Konkurranser, samarbeid</i>	Hva tenker dere om konkurranser i faget? Enten det er i ballsport, individuelle idretter eller som stafetter?	
	Hva med samarbeidsoppgaver der dere jobber sammen to og to eller som en gruppe?	
	Hvor viktig er det med variasjon i faget?	
	Har dere noen tanker om innsats og kroppsøvingfaget?	Og vurdering?
	Hvis kroppsøvingfaget hadde vært delt inn to. Der den ene gruppen har fokus på å lære ulike idretter, bli målt etter ferdigheter og spillforståelse. Imens den andre gruppen hadde hatt mer lek og bevegelse, med fokus på å lære mer om prinsipper bak trening (som hvordan trene rett). Hvordan hadde dette vært?	Hvilken gruppe hadde dere valgt å vært med i? Hvorfor?  Hva er positivt og negativt med en slik inndeling i faget?

<b><i>Ideelle kroppøvingssituasjonen</i></b>	Hvordan hadde deres perfekte kroppøving vært?	Hva slags innhold og aktiviteter hadde vært viktig? Hva hadde det vært fokus på? Noe annet du har på hjertet om din ideelle kroppøvingssituasjon?
	Er det noen andre ting dere ønsker å fortelle, noe du føler du ikke har fått sagt?	

*Da ønsker jeg å takke for at du tok deg tid til dette. Du har vært til kjempe stor hjelp for forskningsprosjektet mitt. Er det noen spørsmål som dukker opp underveis, er det bare å ta kontakt. Tusen takk.*

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Motivasjon i kroppsøvningsfaget, rettet imot jenter ved videregående skole»

## Til rektor ved Sola Videregående skole

### Bakgrunn og hensikt

Jeg (Ola Kwang Joon Aksland Omholt) er masterstudent ved Universitetet i Stavanger [UiS], innen Utdanningsvitenskap og idrett. Jeg arbeider nå med min avsluttende masteroppgave, med problemstillingen: «*Hvordan jenter ved videregående skole opplever kroppsøvningsfaget, hva som motiverer dem og hva som eventuelt er årsaken til mangelfull motivasjon*». Slik det står i læreplanen for kroppsøving skal faget motivere og inspirere til en sunn og aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2006). Gjennom dette studiet ønskes det å få en bredere forståelse om hva som motiverer jenter til faget, og hvordan faget kan fremme trivsel og senere fysisk aktivitet. Studien har bakgrunn av at flere tidligere studier har vist at jenter ofte har lavere motivasjon til kroppsøvningsfaget enn gutter.

### Hva innebærer studien?

For å kunne besvare spørsmålene knyttet til jenter sin opplevelse av kroppsøvningsfaget, ønskes det å intervjues totalt 6 jenter, der 3 av dem går på yrkesfag og 3 av dem går på vanlig studiespesialisering. Dette er et spørsmål til skolen, som en av de videregående skolene i Rogaland, om dere ønsker å delta på dette forskningsprosjektet?

Forskningsdata vil innsamles gjennom personintervju og et fokusgruppeintervju. Temaer som kan tas opp i intervjusamtalen kan være: opplevelser fra kroppsøvningsfaget, trivsel, selvoppfatning, mestring og selvbestemmelse. Intervjuene vil bli tatt opp på båndopptaker.

All innsamling av forskningsdata og informering til informantene og lærere vil gjennomføres av forsker (meg).

### Hva skjer med informasjonen om elevene?

Alle personopplysninger vil oppbevares konfidensielt og anonymiseres. Personidentifiserende opplysninger om elevene vil i alle publikasjoner være anonyme. Det er kun veileder og meg som kommer til å ha tilgang til opplysningene, og personopplysninger vil slettes etter retningslinjene til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste og De Nasjonale Forskningsetiske Komiteer, når prosjektet er avsluttet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. juli 2015.

Prosjektet er sendt inn og godkjent, av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste.

### Frivillig deltagelse og informert samtykke

Det er frivillig å delta i studien, og elevene kan når som helst trekke seg uten konsekvenser. Alle informantene vil informeres om at det er frivillig, og det vil sendes ut et informasjonsskriv om prosjektet i forkant. Informasjonsskrivet vil inneholde både



hva det innebærer å delta, at det er frivillig, at det er anonymt og at det ikke skal ha noen negative konsekvenser for dem å delta i studien.

**Kontakt meg gjerne om du har spørsmål om studien**

Ola Kwang Joon Aksland Omholt

Mobil: 45 18 67 14

E-post: [kimpap1@hotmail.com](mailto:kimpap1@hotmail.com)

**Kontaktinformasjon veileder**

Per Midthaugen,

Førsteamanuensis, NIH

Mobil: 97 68 76 07

E-post: [per.midthaugen@nih.no](mailto:per.midthaugen@nih.no)

**Samtykke til deltakelse i studien**

Sola Videregående Skole er villig til å delta i den kvalitative studien, «Motivasjon i kroppsøvingfaget, rettet imot jenter ved videregående skole».

-----  
(Signert av rektor, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----  
(Signert av forsker, dato)

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Motivasjon i kroppsøvningsfaget, rettet imot jenter ved videregående skole»

## Til lærer ved Sola Videregående skole

### Bakgrunn og hensikt

Jeg (Ola Kwang Joon Aksland Omholt) er masterstudent ved Universitetet i Stavanger [UiS], innen Utdanningsvitenskap og idrett. Jeg arbeider nå med min avsluttende masteroppgave, med problemstillingen: «*Hvordan jenter ved videregående skole opplever kroppsøvningsfaget, hva som motiverer dem og hva som eventuelt er årsaken til mangelfull motivasjon*». Slik det står i læreplanen for kroppsøving skal faget motivere og inspirere til en sunn og aktiv livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2006). Gjennom dette studiet ønskes det å få en bredere forståelse om hva som motiverer jenter til faget, og hvordan faget kan fremme trivsel og senere fysisk aktivitet. Studien har bakgrunn av at flere tidligere studier har vist at jenter ofte har lavere motivasjon til kroppsøvningsfaget enn gutter.

### Hva innebærer studien?

For å kunne besvare spørsmålene knyttet til jenter sin opplevelse av kroppsøvningsfaget, ønskes det å intervjues totalt 6 jenter, der 3 av dem går på yrkesfag og 3 av dem går på vanlig studiespesialisering. Det er ønskelig at noen av informantene er generelt motiverte for faget, og at noen av respondentene er mindre motivert for kroppsøvningsfaget.

Etter godkjenning av prosjektet, av rektoren ved denne skolen, er det videre et spørsmål om din deltagelse i prosjektet.

For din del vil dette innebære din hjelp til å finne 3 relevante informanter til studien. De må være jenter, og det er ønskelig at minst én av dem er motiverte for faget, og minst én er mindre motivert for faget. Kan du hjelpe meg å komme i kontakt med 3 av dine elever?

Forskningsdata vil innsamles gjennom personintervju og et fokusgruppeintervju. Temaer som kan tas opp i intervjusamtalen kan være: opplevelser fra kroppsøvningsfaget, trivsel, selvoppfatning, mestring og selvbestemmelse. Intervjuene vil bli tatt opp på båndopptaker.

All innsamling av forskningsdata og informering av informantene vil gjennomføres av forsker (meg).

### Hva skjer med informasjonen om elevene?

Alle personopplysninger vil oppbevares konfidensielt og anonymiseres. Personidentifiserende opplysninger om elevene vil i alle publikasjoner være anonyme. Det er kun veileder og meg som kommer til å ha tilgang til opplysningene, og personopplysninger vil slettes etter retningslinjene til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste og De Nasjonale Forskningsetiske Komiteer, når prosjektet er avsluttet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. juli 2015.

Prosjektet er sendt inn og godkjent, av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste.

### **Frivillig deltagelse og informert samtykke**

Det er frivillig å delta i studien, og elevene kan når som helst trekke seg uten konsekvenser. Alle informantene vil informeres om at det er frivillig, og det vil sendes ut et informasjonsskriv om prosjektet i forkant. Informasjonsskrivet vil inneholde både hva det innebærer å delta, at det er frivillig, at det er anonymt og at det ikke skal ha noen negative konsekvenser for dem å delta i studien.

### **Kontakt meg gjerne om du har spørsmål om studien**

Ola Kwang Joon Aksland Omholt

Mobil: 45 18 67 14

E-post: [kimpap1@hotmail.com](mailto:kimpap1@hotmail.com)

### **Kontaktinformasjon veileder**

Per Midthaugen,

Førsteamanuensis, NIH

Mobil: 97 68 76 07

E-post: [per.midthaugen@nih.no](mailto:per.midthaugen@nih.no)

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet «Motivasjon i kroppsøvningsfaget, rettet imot jenter ved videregående skole»

## Til elev ved Sola videregående skole

### Bakgrunn og hensikt

Jeg (Ola Kwang Joon Aksland Omholt) er masterstudent ved Universitetet i Stavanger [UiS], og ønsker å invitere deg til å delta i forskningsprosjektet «**Motivasjon i kroppsøvningsfaget, rettet imot jenter videregående skole**».

Jeg arbeider nå med min avsluttende masteroppgave, med problemstillingen: «*Hvordan jenter ved videregående skole opplever kroppsøvningsfaget, hva som motiverer dem og hva som eventuelt er årsaken til mangelfull motivasjon*». Flere tidligere studier viser at gutter ofte er mer motiverte for kroppsøvningsfaget enn jenter. Hensikten med dette studiet er derfor å få en større forståelse om hvordan jenter opplever kroppsøvningsfaget. Hva er det som er motiverende og hva er mindre motiverende i faget?

Derfor ønsker jeg gjerne å intervju deg, og høre om din erfaring og opplevelse ifra faget, hva du tenker og synes, og hva du tenker kan endres slik at faget blir mer motiverende. Jeg tror du sitter med viktig informasjon, tanker og erfaringer, som kan bidra til at flere jenter kan få en positiv opplevelse i faget.

### Hva innebærer studien?

Det vil gjennomføres ett personintervju med deg på halv time til en times varighet. Videre er det ønskelig at du og de andre jentene stiller på et gruppeintervju utover vinteren/våren 2015.

Temaer som kan tas opp i intervjusamtalen kan være: Dine opplevelser ifra kroppsøvingstimene, hva du synes er motiverende og hva som er mindre motiverende med faget, dine tanker om hvorfor faget er viktig og hva du tenker kunne vært gjort annerledes for at flere (spesielt jenter) hadde trivdes mer.

All innsamling av forskningsdata vil gjennomføres av forsker (meg), og både personintervjuene og gruppeintervjuene vil bli tatt opp på båndopptaker.

Du vil også få muligheten til å lese gjennom transkripsjonene når intervjuet er skrevet ned. Slik at du kan kommentere dette om det er noe.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil oppbevares konfidensielt og anonymiseres. Personidentifiserende opplysninger om deg og de andre elevene, vil i alle publikasjoner være anonyme. Det er kun veileder og meg som kommer til å ha tilgang til opplysningene, og personopplysninger vil slettes etter retningslinjene til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste og De Nasjonale Forskningsetiske

Komiteer, når prosjektet er avsluttet. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. juli 2015.

Anonymiseringen vil si:

Du vil blant annet få et fiktivt navn av meg i oppgaven, og alle personidentifiserende opplysninger vil endres og anonymiseres slik at det ikke skal være mulig å kjenne igjen hvem som har sagt hva.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke seg uten konsekvenser. Det vil heller ikke være noen negative konsekvenser for deg å delta i studiet

Prosjektet er på forkant sendt inn og godkjent, av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste. (Godkjent fra 18. desember 2014)

### **Kontakt meg gjerne om du har spørsmål om studien**

Ola Kwang Joon Aksland Omholt

Mobil: 45 18 67 14

E-post: [kimpap1@hotmail.com](mailto:kimpap1@hotmail.com)

### **Kontaktinformasjon veileder**

Per Midthaugen,

Førsteamanuensis, NIH

Mobil: 97 68 76 07

E-post: [per.midthaugen@nih.no](mailto:per.midthaugen@nih.no)

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg er villig til å delta i studien «Motivasjon i kroppsøvningsfaget, rettet imot jenter ved videregående skole», og bekrefter at jeg har fått informasjon om studien

-----  
(Signert av deltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----  
(Signert av forsker, dato)

## MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Prosjektittel		
Tittel	Motivasjon i forhold til Kroppsøvfingsfaget hos jenter ved Allmenfag - Bacheloroppgave, et kvalitativt studie	
2. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Universitetet i Stavanger	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, vennligst ta kontakt med personvernombudet.
Avdeling/Fakultet	Det humanistiske fakultet	
Institutt	Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk	
3. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Bjørnar	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt.
Etternavn	Kjellstadli	
Akademisk grad	Høyere grad	Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
Stilling	Universitetslektor, Veilder	
Arbeidssted	Universitetet i Stavanger	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Adresse (arb.sted)	Universitetet i Stavanger, Humanistiske Fakultet, Kjell Arholms gate 41, HL K-110	
Postnr/sted (arb.sted)	4036 Stavanger	
Telefon/mobil (arb.sted)	51833434 / 93412721	
E-post	bjornar.kjellstadli@uis.no	
4. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Fornavn	Ola Kwang Joon Aksland	
Etternavn	Omholt	
Akademisk grad	Lavere grad	
Privatadresse	Rennebergstien 1, H0102	
Postnr/sted (privatadresse)	4021 Stavanger	
Telefon/mobil	45186714 /	
E-post	kimpap1@hotmail.com	
5. Formålet med prosjektet		
Formål	<p>Formålet er å finne ut mer om den reelle oppfatningen til kroppsøvfingsfaget hos elevene. Her har jeg valgt å ha fokus på jenter ved allmenfag, da jeg tror det er mange jenter spesielt som opplever dagens kroppsøvfingsfag for lite motiverende.</p> <p>Metode: Det blir 4 kvalitative intervjuer, der to av jentene fremdeles går på vgs, og to som har gått. Det vil også bli gjennomført et pilot studie i forkant. Alt tatt opp på båndopptaker, og transkriberes deretter. Deltagerne vil være anonyme i selve teksten.</p> <p>Hele studiet skal bli brukt som et pilotstudie til en senere Hovedfagsoppgave.</p>	<p>Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.</p> <p>Maks 750 tegn.</p>
6. Prosjektomfang		

Velg omfang	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Enkel institusjon</li> <li>○ Nasjonalt samarbeidsprosjekt</li> <li>○ Internasjonalt samarbeidsprosjekt</li> </ul>	Med samarbeidsprosjekt menes prosjekt som gjennomføres av flere institusjoner samtidig, som har samme formål og hvor personopplysninger utveksles.
Oppgi øvrige institusjoner		
Oppgi hvordan samarbeidet foregår		
<b>7. Utvalgsbeskrivelse</b>		
Utvalget	4 jenter, der to fremdeles går på videregående, og to er ferdig utdannet. Alle ved Studiespesialisering. Noe geografisk spredning, men i liten grad da dette er et pilotstudie til et større studiet og forskning senere	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om. F.eks. et representativt utvalg av befolkningen, skoleelever med lese- og skrivevansker, pasienter, innsatte.
Rekruttering og trekking	Kvalitativ forskningsmetode, så velger selv ut utvalget. Prøver å finne noen som er motiverte og noen som er mindre motiverte for å få ulike synspunkter.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø, eget nettverk.
Førstegangskontakt	Tar personlig kontakt med de utvalgte. Dette enten ved å gå og snakke fysisk med dem, eventuelt gjennom eksterne medier, som facebook, mobil eller mail. (Ja, det er personer som jeg allerede kjenner)	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den.  Les mer om dette på temasidene Hva skal du forske på?
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input checked="" type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	
Antall personer som inngår i utvalget	Totalt 4 personer. 2 i gruppen 16-17 år 2 i gruppen over 18 år.	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja ○ Nei ●	Begrunn hvorfor det er nødvendig å inkludere myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Hvis ja, begrunn		Les mer om Pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse
<b>8. Metode for innsamling av personopplysninger</b>		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata <input type="checkbox"/> Registerdata <input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).
Annen innsamlingsmetode, oppgi hvilken		
Kommentar	Vil bli personlige intervju, tatt opp på båndopptaker. Disse på en varighet fra 10-25 minutter hver, Deltagerne får lov til å lese oppgaven når oppgaven er ferdig. De vil motta et skriv om formålet med forskningen, og hvilken del de kommer til å spille, samt omfanget. De vil få klar beskjed om at det er valgfritt å være med, og at det ikke er noen binding. Har de ytterligere spørsmål står de fritt til å ta kontakt når som helst.	
<b>9. Datamaterialets innhold</b>		

Redegjør for hvilke opplysninger som samles inn	Personlig Intervju om deres syn om temaet "motivasjon i forhold til kroppsøvfingsfaget"	Spørreskjema, intervju-/temaguide, observasjonsbeskrivelse m.m. sendes inn sammen med meldeskjemaet.  NB! Vedleggene lastes opp til sist i meldeskjema, se punkt 16 Vedlegg.
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	Dersom det krysses av for ja her, se nærmere under punkt 11 Informasjonssikkerhet.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input checked="" type="checkbox"/> Navn, fødselsdato, adresse, e-postadresse og/eller telefonnummer	Les mer om hva personopplysninger er  NB! Selv om opplysningene er anonymiserte i oppgave/rapport, må det krysses av dersom direkte og/eller indirekte personidentifiserende opplysninger innhentes/registreres i forbindelse med prosjektet.
Spesifiser hvilke	Full navn, Skole de har gått på, Alder og Idrettsbakgrunn.  Årsak: Navnet er for å kunne skille mellom de ulike deltagerne i analyseprosessen, men vil ikke bli oppgitt i oppgaven.  Skolen: Er på grunn av geografisk beliggenhet.  Alder: Oppgis i hele år (ikke datoer)  Idrettsbakgrunn: Relevant i forhold til tolkningen om deres motivasjon i forhold til kroppsøvfingsfaget	
Samles det inn indirekte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke?	Det vil kunne være identifiserbart for: A: Vedkommende som ble intervjuet B: For forskeren C: For nære bekjente av den intervjuede  Men for andre vil dette ikke være identifiserbart.	Kryss også av dersom ip-adresse registreres.
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja ○ Nei ●	
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Samles det inn opplysninger om tredjeperson?	Ja ○ Nei ●	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvis ja, hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?		
Hvordan informeres tredjeperson om behandlingen?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn		
<b>10. Informasjon og samtykke</b>		
Oppgi hvordan utvalget informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Vennligst send inn informasjonsskrivet eller mal for muntlig informasjon sammen med meldeskjema.
Begrunn		NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 16 Vedlegg.  Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.  Les mer om krav til samtykke



Oppgi hvordan samtykke fra utvalget innhentes	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Innhentes ikke	Dersom det innhentes skriftlig samtykke anbefales det at samtykkeerklæringen utformes som en svarslipp eller på eget ark. Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.
Innhentes ikke, begrunn		
<b>11. Informasjonssikkerhet</b>		
Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste (koblingsnøkkel)	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Har du krysset av for ja under punkt 9 Datamaterialets innhold må det merkes av for hvordan direkte personidentifiserende opplysninger registreres.
Hvordan oppbevares navnelisten/koblingsnøkkelen og hvem har tilgang til den?		NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Direkte personidentifiserende opplysninger oppbevares sammen med det øvrige materialet	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvorfor oppbevares direkte personidentifiserende opplysninger sammen med det øvrige datamaterialet?		
Oppbevares direkte personidentifiserbare opplysninger på andre måter?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	
Spesifiser	Passordbeskyttet alle dokumenter med personidentifiserbare opplysninger på egen pc	
Hvordan registreres og oppbevares datamaterialet?	<input type="checkbox"/> Fysisk isolert datamaskin tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Fysisk isolert privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Privat datamaskin tilknyttet Internett <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input checked="" type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.  Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.
Annen registreringsmetode beskriv		
Behandles lyd-/videoopptak og/eller fotografi ved hjelp av datamaskinbasert utstyr?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Kryss av for ja dersom opptak eller foto behandles som lyd-/bildefil.  Les mer om behandling av lyd og bilde.
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Passordbeskyttet dokument Passordbeskyttet datamaskin Datamaskinen er låst inn i leiligheten min når jeg ikke har den med	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Dersom det benyttes mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon), oppgi hvilke	Sikkerhetskopi av alle dokumenter på <a href="http://www.dropbox.com">www.dropbox.com</a> (dokumenter fremdeles med passord, og passord for å komme inn på dropbox)	NB! Mobile lagringsenheter bør ha mulighet for kryptering.
Vil medarbeidere ha tilgang til datamaterialet på lik linje med daglig ansvarlig/student?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem?		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	F.eks. ved bruk av elektronisk spørreskjema, overføring av data til samarbeidspartner/databehandler mm.
Hvis ja, hvilke?	Sikkerhetskopi på nett (dropbox)	

Vil personopplysninger bli utlevert til andre enn prosjektgruppen?	Ja ● Nei ○	
Hvis ja, til hvem?	Vedlegg til Veileder	
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja ○ Nei ●	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, Synovate MMI, Norfakta eller transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraksreguleres
Hvis ja, hvilken?		Les mer om databehandleravtaler her
<b>12. Vurdering/godkjenning fra andre instanser</b>		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ○ Nei ●	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement. Dispensasjon fra taushetsplikten for helseopplysninger skal for alle typer forskning søkes
Kommentar		Regional komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja ○ Nei ●	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole, etc.
Hvis ja, hvilke?		
<b>13. Prosjektperiode</b>		
Prosjektperiode	Prosjektstart:01.01.2013 Prosjektslutt:15.05.2013	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når førstegangskontakten med utvalget opprettes og/eller datainnsamlingen starter.  Prosjektslutt Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet. Prosjektet anses vanligvis som avsluttet når de oppgitte analyser er ferdigstilt og resultatene publisert, eller oppgave/avhandling er innlevert og sensurert.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Datamaterialet anonymiseres</li> <li>■ Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon</li> </ul>	Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.NB! Merk at dette omfatter både oppgave/publikasjon og rådata.  Les mer om anonymisering
Hvordan skal datamaterialet anonymiseres?	Navn blir erstattet med kodetall, som: P1 P2 P3 P4	Hovedregelen for videre oppbevaring av data med personidentifikasjon er samtykke fra den registrerte.  Årsaker til oppbevaring kan være planlagte oppfølgingsstudier, undervisningsformål eller annet.
Hvorfor skal datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon?	Bruke studiet som en pilot til en senere oppfølging av tematikken. Blir hovedfagsoppgave i 2015	Datamaterialet kan oppbevares ved egen institusjon, offentlig arkiv eller annet.
Hvor skal datamaterialet oppbevares, og hvor lenge?	Oppbevares til hovedfagsoppgaven er ferdig i 2015 og nærmeste framtid rett etter.	Les om arkivering hos NSD
<b>14. Finansiering</b>		
Hvordan finansieres prosjektet?	Egen lomme	
<b>15. Tilleggsopplysninger</b>		

Tilleggsopplysninger	Alle deltagerne har godtatt prosjektet, og for deres del var det ikke farlig om de ble anonymisert. Jeg kommer likevel til å holde dem anonyme, samt å ivareta personidentifiserende opplysninger med største skånsomhet. De er fullstendig klar over at jeg kommer til å ta vare på materialene og vet de når som helst kan si ifra om det er noe de er komfortable med	
<b>16. Vedlegg</b>		
Antall vedlegg	3	