



Oppnår vi formålet med kroppsøvingsfaget?

En retrospektiv undersøkelse om
kroppsøvingsfagets betydning for fysisk
aktivitet i voksen alder.

MORTEN HORN ELIESON

VEILEDER

Ketil Østrem

Bi-veileder

Tommy Haugen

Universitetet i Agder, 2017

Avdeling for lærerutdanning

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for folkehelse, idrett og ernæring



Forord

Når jeg nå er i ferd med å fullføre en masteroppgave i kroppsøving er det naturlig å være opptatt av formålet med faget. Selve formålet er ambisiøst og tar sikte på å både inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Det er med en nysgjerrighet i dette formålet jeg gjennom kvalitative intervju har sett nærmere på voksne personers forhold til fysisk aktivitet, i lys av erfaringer og opplevelser fra kroppsøvingsfaget i grunnskolen. Forhåpentligvis vil min undersøkelse bidra til økt kunnskap om hvilke faktorer man som kroppsøvingslærer skal være bevisst på i forhold til å oppnå formålet med faget.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Ketil Østrem for strålende veiledning, og gode bidrag i utvelgelse av teori- og metode litteratur! Videre må jeg takke min bi veileder Tommy Haugen for veiledning av den kvantitative metoden i oppgaven.

Takk til min en fantastisk arbeidsplass i Spring treningssenter, som lot meg gjennomføre kartlegging og intervju på senterets medlemmer. Videre en stor takk til de 94 respondentene som gjennomførte kartleggingsskjema. Og ikke minst en ekstra stor takk til de syv respondentene som tok seg tid til å bli intervjuet. Uten dere hadde denne studien ikke vært mulig!

Til slutt vil jeg takke venner, familie og kjæreste for hjelp rundt oppgaven. Både i form av tilbakemelding på selve oppgaven. Og i form av samtaler rundt oppgaven og aktuelle spørsmål som har kommet opp i arbeidet.

Sammendrag

Bakgrunn: Forskning viser en nedgang i fysisk aktivitetsnivå fra skole- til voksenalder (Folkehelseinstituttet, 2015; Larouce, Laurencelle, Shephard og Trudeau, 2008). Dette står noe i kontrast til hovedformålet til kroppsøvingsfaget som er å oppnå en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Hensikt og problemstilling: Med bakgrunn i den negative utviklingen i voksne personers aktivitetsnivå, har jeg valgt å stille spørsmålet: Oppnår vi formålet med kroppsøvingsfaget? Hensikten med undersøkelsen er å se nærmere på voksne personers forhold til fysisk aktivitet i dag, i lys av opplevelser og erfaringer gjort i kroppsøvingsfaget i grunnskolen.

Metode: Data fra undersøkelsen er basert på kvalitative intervju med 7 respondenter (4 kvinner og tre menn). Respondentene ble strategisk valgt ut på bakgrunn av en kvantitativ kartleggingsundersøkelse, med følgende utvalgsriterier: 1) mellom 25-68 år 2) har vært inaktive i en lengre periode etter fullført ungdomsskole 3) fysisk aktive i dag 4) kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærer bidro ikke positivt mot å nå fagets formål.

Resultater: Analysene i denne studien viser at konkrete opplevelser i kroppsøvingsfaget oppleves av respondentene å ha betydning for holdninger til og involvering i fysisk aktivitet i voksen alder. Resultatene viser en tendens til mangel på relasjon mellom lærer og elev, og mangel på konkrete læringsmål. Det kan tyde på at disse manglene påvirker respondentene til å ikke se nytten av kroppsøvingsfaget, og at de derfor heller ikke er i stand til å definere hva de har lært gjennom kroppsøvingsfaget. I denne studien kommer det også fram at erfaringer fra kroppsøvingstimene har medført en viss reservasjon og angst til noen aktiviteter. Tidligere deltakelse i den organiserte idretten ser imidlertid ut til å ha en betydelig positiv påvirkning i forhold til å være i fysisk aktivitet.

Konklusjon: Respondentene melder om; Manglende lærer – elev relasjon, mangel på læring, og mangel på konkrete læringsmål. For de aktuelle respondentene, har dette bidratt til at de ikke har oppnådd formålet til kroppsøvingsfaget.

Nøkkelord: *Livslang bevegelsesglede, fysisk aktivitet, lære-elev relasjon, læring, læringsmål*

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
1.1 Kroppsøvingsfagets formål og viktigheten av faget	1
1.2 Bakgrunn for valg av oppgave	3
1.3 Problemområdet	4
1.3.1 Problemstilling	4
1.4 Avgrensning	4
1.5 Begrepsavklaring	5
1.6 Oppgavens oppbygging	6
2.0 Teori	7
2.1 Læreplanteori	7
2.2 Lærer – elev relasjon i forhold til læringsutbyttet	9
2.3 Danning i skolen	11
2.4 Motivasjonsteorier	12
2.5 Fysisk aktivitet fra ung til voksen	18
2.5.1 Sammenheng mellom fysisk aktivitet i skole- og voksen alder	18
2.5.2 Utvikling av fysisk aktivitet fra ung til voksen	19
3.0 Metode: design, utvalg og prosedyrer for gjennomføring	22
3.1 Generell metodeteori	22
3.2 Anvendt metode	23
3.3 Kvantitativ metode	24
3.4 Kvalitativ metode	24
3.4.1 Uformelt intervju	26
3.4.2 Ustrukturert intervju	26
3.4.3 Semi – strukturerte intervju	26
3.4.4 Strukturert intervju	27
3.5 Valg av respondenter	27
3.5.1 Utvalgskriterier	28
3.6 Validitet og reliabilitet	28
3.7 Styrker og svakheter ved min metode	30
3.8 Etiske overveielser	31
4.0 Resultatdel	34
4.1 Resultater og vurdering av kartlegging	35
4.2 Resultater etter intervju	39
4.2.1 Læreplanteori	40

4.2.2. Lærer – elev relasjon	40
4.2.3 Danning.....	41
4.2.4 Motivasjonsteorier.....	43
4.2.5 Fysisk aktivitet fra ung til voksen	46
5.0 Diskusjonsdel	48
5.1 Læreplanteori	48
5.2 Lærer – elev relasjon.....	48
5.3 Danning	50
5.4 Motivasjonsteorier	51
5.5 Fysisk aktivitet fra ung til voksen	54
6.0 Oppsummering.....	57
6.1 Forslag til videre forskning.....	58
Litteraturliste	59
Vedlegg.....	64

1.0 Innledning

1.1 Kroppsøvningsfagets formål og viktigheten av faget

Kroppsøvningsfaget er det tredje største faget i timeantall totalt sett i grunnskolen. På ungdomstrinnet er faget det femte største, med omtrent like mange timer som fremmedspråk og Engelsk (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Alle fag i norsk skole er strukturert i en læreplan med formål, hvilke hovedområder faget skal dekke, og hvilke grunnleggende ferdigheter som blir tatt i bruk. Formålet med faget blir videre operasjonalisert gjennom ulike kompetansemål som skal hjelpe læreren å vite hva elevene skal lære seg.

Livslang bevegelsesglede er det første formålet som blir presentert når man leser om kroppsøving i Kunnskapsløftet; *”Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede”* (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Fagets formål har utviklet seg i takt med læreplanen, denne utviklingen blir presentert nærmere i kapittel 2.1. Det er viktig å være i fysisk aktivitet, og skolen viser at den ser viktigheten av dette ved å ha dette som hovedformålet til kroppsøvningsfaget. Den fysiske aktiviteten til den norske befolkningen er imidlertid synkende. Tall fra Folkehelseinstituttet (2015) viser at i grunnskolen er ca. 40 % av alle elever fysisk aktive to eller flere ganger i uken. Tallene viser en minimal nedgang i aktivitetsnivå mellom 6 og 9 åringer. Derimot viser tallene en større nedgang mellom 9 og 15 åringer. Av 15 åringer, er 43 % av jenter og 58 % av gutter fysisk aktive to eller flere ganger i uken. Dette gir en prosentvis nedgang for jenter fra 9 til 15 år på 27 %, mens samme nedgang for gutter er på 28 % (Folkehelseinstituttet, 2015). På universitet og høyskoler er dette tallet omlag 20 %, avhengig av om vi ser på gutter eller jenter. Andelen voksne med tilstrekkelig fysisk aktivitet på fritiden har økt noe de siste årene, men ikke nok til å kompensere for mye stillesitting på jobb og, eller på fritiden (Folkehelseinstituttet, 2015). En studie gjennomført i 2008 (Larouche, Laurencelle, Shepard og Trudeau, 2008) viser lignende tendens. Studien er gjennomført på 40 menn og 40 kvinner. Med semistrukturerte intervju prøvde Laurouche et al (2008) å kartlegge disse personenes fysiske aktivitetsnivå på ulike stadier i livet, fra skolealder til ”midlife” (44 år +/- 2). Resultatene viser en nedgang fra 70,4 % til 17%. Nærmere forklart viser resultatene at i barnealder var det 70,4% som oppga at de var fysisk aktiv mer en 5 timer. Mens i ”midlife” var det kun 17 % som oppga det samme.

I følge Laurouche et al (2008) inntraff den største nedgangen når personene begynte arbeidskarrieren. I 2013 publiserte Eime, Young, Harvey og Payne en studie hvor de gjorde en systematisk gjennomgang av 14 forskningsartikler. Gjennomgangen ble gjort av artikler publisert fra 1990 og som omhandler psykiske og, eller, sosiale helsefordeler fra deltakelse i idrett. Totalt ble 3668 publikasjoner identifisert, hvorav 30 av disse møtte utvalgskriteriene forskerne søkte. To eksempler på forskning som innfridde utvalgskriteriene er studien til Howie, Lukacs, Pastor, Reuban , og Mendola (2010), og studien til Linver, Roth og Brooks-Gunn (2009).

Howie et al. (2010) rapportere i sin studie at barn som både deltok i organisert og uorganisert idrett, har høyere sosiale ferdigheter sammenlignet med barn som ikke deltok i aktiviteter utenfor skolen. Studien til Linver et al. (2009) fant at deltakelse i sport og annen organisert idrett hadde størst påvirkning på unges utvikling. Linver et al. (2009) viser videre til at lav deltakelse i organisert idrett utenfor skolen, hadde en sammenheng med mindre positive utvikling for barn og unge. Deltakelse i idrett alene hadde flere fordeler og større påvirkning på barns utvikling, enn ingen deltakelse eller deltakelse i andre typer aktiviteter. Størst påvirkning på barns utvikling ble observert når barnet var aktiv i idrett (organisert og uorganisert), samt andre aktiviteter (Linver, et al., 2009).

Eime et al. (2013), viser til flere forskjellige psykiske, sosiale og helsemessige fordeler, som ble rapportert. Den mest hyppige fordelen som ble rapportert var økt selvtillit. Forbedret selvtillit som følge av sosial interaksjon førte i følge Eime et al (2013) til færre depressive symptomer. Å være fysisk aktiv kan også være assosiert med økt psykososial helse, effekten kan kobles sammen med deltakelse i kroppsøving. Lagidrett ser ut til å gi et bedre helseutfall sammenlignet med individuelle aktiviteter, dette på bakgrunn av sosial interaksjon i deltakelsen av aktiviteten. Eime et al. (2013) viser med andre ord i sin studie at det å være fysisk aktiv kan forbedre både selvtilliten og helsen til de som er aktive. Anbefalingen er derfor at barn og unge deltar i idrett, både med tanke på å bedre fysisk helse, samt for å forbedre psykologisk og sosial helse (Eime et al., 2013).

Fysisk aktivitet er imidlertid ikke bare positivt. Overdreven fysisk aktivitet kan medføre en risiko for utvikling av spiseforstyrrelser, sammenlignet med personer som driver trening på lavere nivå (Kostrzewa, Eijkemans og Kas, 2013). Ungdataundersøkelsen (NOVA, 2014)

viser til en økning av elever som rapporterer om symptomer på depresjon knyttet til helsevaner. Rapporten viser til at flere og flere unge er opptatt av slanking, kropp og trening. Rapporten utdyper også at det finnes en sammenheng mellom de overnevnte symptomene, og symptomer på depresjon (NOVA, 2014).

1.2 Bakgrunn for valg av oppgave

Eime et al. (2013) peker på noen aspekter med viktigheten av å være i fysisk aktivitet. Samtidig advares det mot farer med å være i overdreven fysisk aktivitet, og negative sider med økt fokus på trening. Jeg velger selv å fokusere på at fysisk aktivitet er positivt, og at å oppnå formålet i kroppsøvingsfaget er positivt. Den markante nedgangen i fysisk aktivitetsnivå fra ung til voksen (Folkehelseinstituttet, 2015; Larouche et al., 2008), understreker sammen med, Eime et al. (2013) sine aspekter, viktigheten i kroppsøvingsfagets formal, og at dette formålet nås. Hvis formålet ikke oppnås, kan faget være med å bidra til at personer er mindre fysisk aktive etter endt skolegang? Rosenberg (1979) hevder at den oppfatningen en person har om seg selv, henger sammen med tidligere erfaringer. Hvis dette er tilfellet, er det mulig å peke på konkrete aspekter med faget som fører til at personer blir inaktive i voksen alder?

Jeg har ikke lyktes i å finne konkret forskning på faget kroppsøving, som har samme vinkling som jeg har i denne studien. I min bachelor oppgave hadde jeg imidlertid fokus på hvordan lærere fokuserte på å legge til rette for livslang bevegelsesglede. At lærere har et fokus på formålet i faget er det liten tvil om, men spørsmålet jeg stiller meg i denne studien er derimot hvorvidt formålet når ut til elevene. Ved siden av studiet jobber jeg som instruktør og veileder på et treningssenter i Kristiansand. Gjennom dette arbeidet er jeg daglig i kontakt med kunder som har vært inaktive, men som på et senere tidspunkt har bestemt seg for å trene i voksen alder. Med bakgrunn i samtaler med disse personer og gjennom fagdidaktiske diskusjoner i lærerutdanningen, har tanken slått meg at kanskje kroppsøvingsfaget virker mot sin hensikt? Kan det hende at i stedet for å motivere til livslang bevegelsesglede, så fører faget med seg negative assosiasjoner til det å være i fysisk aktivitet? Noe som igjen fører til at personer blir inaktive etter endt skolegang? Et lavt aktivitetsnivå fører til lavere motivasjon til å være i fysisk aktivitet (Sigmundsson og Ingebrigtsen, 2006). Videre poengterer Sigmundsson og Ingebrigtsen (2006) at mangelfull undervisning på bakgrunn av dårlig kompetanse og metodisk kunnskap hos læreren, kan føre til dårlig organisering og planlegging av timene.

Konsekvensen av dette kan igjen kan føre til at man ikke oppnår et sentralt poeng med skolen, nettopp det å få alle elevene til å være i fysisk aktivitet (Sigmundsson og Ingebrigsten, 2006).

1.3 Problemområdet

Livslang bevegelsesglede er formålet til kroppsøvningsfaget i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Hvis faget når formålet sitt bør personer derfor like å bevege seg, samt være i regelmessig fysisk aktivitet etter endt skolealder. Utviklingen vi ser er motsatt, personer i dag er i mindre grad i fysisk aktive (Folkehelseinstituttet, 2015; Larouche et al. 2008).

Kroppsøvningsfaget skal få personer til å like fysisk aktivitet slik at de blant annet utvikler motoriske ferdigheter (Sigmundsson og Ingebrigsten, 2006). For at faget skal oppnå dette må utviklingen i barn og unges fysiske aktivitet være bedre enn det som rapporteres fra folkehelseinstituttet (2015).

1.3.1 Problemstilling

Studiens problemstilling utformes slik; Oppnår vi formålet med kroppsøvningsfaget? En retrospektiv undersøkelse om kroppsøvningsfagets betydning for fysisk aktivitet i voksen alder.

1.4 Avgrensning

I dette arbeidet vil jeg benytte meg av ulike metoder. Studien fokuserer på en gruppe mennesker i Kristiansand, som da studien ble gjennomført, trente på Spring treningscenter. 94 medlemmer har gjennomført en kartlegging. Videre ble det gjennomført intervju med syv av disse. Ønsket var at intervjupersonene skulle være mellom 30 og 50 år, slik at de gikk på skole i så lik tidsperiode som mulig. Fokustemaer i intervjuene var; Hvordan personer motiveres for fysisk aktivitet, hva som påvirker motivasjonen, personers læring i kroppsøvningsfaget, samt personers egen kroppslige utvikling.

Resultater som kommer frem i kartleggingen blir presentert for å si noe generelt om utvalget, samt hvordan jeg velger ut respondenter for intervju. Resultatene fra intervjuene vil drøftes opp mot relevant teori. Teorien og tidligere forskning som er benyttet, er tatt med på bakgrunn av bakgrunnskunnskap jeg har tilegnet meg i studieløpet, samt fra erfaringer gjort i arbeidslivet. Et teoretisk utgangspunkt er valgt for å ha et utgangspunkt i intervjusituasjonen. I tillegg for at resultater fra studien skal ha teoretisk forankring.

Med denne avgrensingen vil min studie forsøke å si noe om voksne personer som lever i Kristiansand, og deres opplevelser fra Kroppsøvfaget, sett i retrospektiv. Studien fokuserer på personer som har vært inaktive, men som i dag er aktive. Den belyser noen få personer med en gitt bakgrunn, og deres tanker rundt problemområdet.

1.5 Begrepsavklaring

Følgende sentrale begreper er naturlig å definere her:

- *Fysisk aktivitet*
- *Inaktivitet*
- *Læreplan*
- *Kroppsøving*
- *Livslang bevegelsesglede*

Begrepet *fysisk aktivitet* defineres i Store norske leksikon som ”*fysisk aktivitet, enhver kroppslig bevegelse utført av skjelettmuskulatur som resulterer i en økning av energiforbruket utover hvilenivå*” (Bahr, 2009). Caspersen, Powell og Christenson (1985) definerer fysisk aktivitet som enhver bevegelse som er produsert av skjelettmuskulatur, og som krever energi over hvilenivå. I denne studien defineres regelmessig fysisk aktivitet som minst to ganger i uken med minimum varighet på 30 minutter. Dette er noe under helsedirektoratets anbefaling som ligger på 150 minutter med moderat intensitet eller 75 minutter med høy intensitet pr. uke (Helsedirektoratet, 2016). Grunnen til at jeg har valgt å legge meg noe under helsedirektoratets anbefalinger er fordi jeg via min erfaring i treningsbransjen, ofte erfarer at personer ikke regner det å gå tur, sykle til jobb etc. som fysisk aktivitet. Men har en tendens til å inkludere kun trening på treningssenteret, joggeturer etc. som fysisk aktivitet. Jeg ønsket derfor ikke å utelukke personer som potensielt er i fysisk aktivitet godt over det anbefalte nivået. I intervjuene mine går jeg mer i dybden og finner ut hva respondentenes fysiske aktivitet innebærer. I oppgaven min defineres personer som inaktive hvis de ikke er/ har vært i fysisk aktivitet minst to ganger i uken av 30 minutter.

For at en skal forstå ulike definisjoner av begrepet læreplan tar jeg her utgangspunkt i det engelske ordet ”curriculum”. Ordet curriculum blir brukt i engelskspråklige land og er som

oftest definert som ”plan for undervisning” (Nordahl, 2012). I Norden har læreplan tradisjonelt blitt forstått som et dokument for det som skal skje i skolen når det gjelder undervisning og læring (Gundem 1990). Nordahl (2012) skriver at en forståelse av at læreplanen kun er intensjoner som kommer til uttrykk i et dokument, ikke er hensiktsmessig. Han påpeker at læreplanen ikke må sees på noe ferdig som kun skal presenteres for elevene. Det forklares at det er viktig at en som lærer tar med elevenes egne erfaringer inn i definisjonen av læreplan. Skolens kontekst og elevenes handlinger og erfaringer bør være med når vi skal forstå læreplanen og hvordan den skal presenteres for elever (Nordahl, 2012).

I begrepet kroppsøving menes at kroppsøving er et almendannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Kroppsøving defineres som et skolefag med fysisk aktivitet (Kroppsøving, 2013). Kroppsøving faget i skolen er som alle andre fag et obligatorisk fag. Her ligger også hovedforskjellen mellom kroppsøving og organisert idrett. Organisert idrett er underlagt Norges idrettsforbund og er i stor grad drevet av å bedre utøverens fysiske og psykiske helse, og/eller for å oppnå best mulig resultat. Idrett på fritiden deles gjerne inn i organisert eller uorganisert idrett (Bryhn, 2012). Begge deler er frivillig for aktøren som er med, og skiller seg på denne måten fra kroppsøving faget. Livslang bevegelsesglede er et begrep det er vanskelig å finne en definisjon på. Jeg velger i denne studien og se på livslang bevegelsesglede hos en person synonymt med at personen er i regelmessig fysisk aktivitet (Kroppsøving, 2015a). Er en person i regelmessig fysisk aktivitet, velger jeg å tolke dette dithen at kroppsøving faget har oppnådd sitt formål for denne personen.

1.6 Oppgavens oppbygging

Oppgave deles videre inn i fem hoveddeler. Kapittel 2 tar for seg litteratur og teoretisk rammeverk. Videre blir anvendt metode, prosedyre for gjennomføring, samt oppgavens troverdighet og etiske overveielser presentert i kapittel 3. I kapittel 4 presenteres resultatene fra undersøkelsene, for så å bli diskutert i lys av relevant teori i kapittel 5. I kapittel 6 gjør jeg et forsøk på og oppsummere resultatene i studien.

2.0 Teori

2.1 Læreplanteori

I denne delen av teorikapittelet mitt vil jeg se på ulike teori rundt læreplanen i faget kroppsøving. Fokus vil ligge på læreplan i kroppsøving, og dens generelle utvikling, med fokus på utvikling av formålet i faget.

Læreplanen i kroppsøving har endret seg med årene. I de neste avsnittene vil jeg se på utviklingen de siste 75 årene. Fokus vil være på generell utvikling av læreplanen i kroppsøving. I denne gjennomgangen benytter jeg meg av Foucault's begrepet "diskurs". (Öhman og Quennerstedt, 2008). Diskurs er en gruppe utsagn, hvor de ulike utsagnene er "biter" i en diskurs (Öhman og Quennerstedt, 2008). Man ser på en rekke utsagn og hvordan disse henger sammen for å gi en bestemt mening (Öhman og Quennerstedt, 2008).. Diskurs består av mange utsagn, og er det som gjør at et utsagn gir mening (Öhman og Quennerstedt, 2008). De ulike utsagnene henger sammen og produserer en bestemt mening (Öhman og Quennerstedt, 2008). Jeg velger å bruke diskurs i min gjennomgang fordi dette gir et godt bilde av hvor fokus i kroppsøvingsfaget har vært.

By (1998) nevner fire ulike plantyper av læreplaner de siste 75 årene: fra Normalplaner (1922-1960), til Forsøksplaner (1960-1971/1974), Mønsterplaner (1974-1997) og Målstyrte planer (1997) . Jeg går ikke spesifikk inn på ulike planer fra de ulike plantypene, men vil prøve å kommentere trekk i diskursen rundt disse planene. I følge Augestad (2003) blir faget obligatorisk i norsk skole i 1936. I den forbindelse bytter også faget navn fra gymnastikk til kroppsøving. Augestad (2003) hevder at det i denne perioden forekom en dreining i diskursen hvor legene gradvis fikk en mer fremtredende rolle (Augestad, 2003). Augestad (2003) poengterer at helseaspektet tidligere også var inne i kroppsøvingsfaget, men at det nå var en tydelig dreining fra fokus på dannelse og disiplin til fokus på renselse og helse. Kroppsøving skulle fremme en naturlig og god kroppsutvikling hos elevene (Augestad, 2003). Videre forklarer Augestad (2003) at det i perioden 1939 til 1960 foregikk en debatt om kroppsøvingsfaget og personlighetsdannelse. Denne karakterdanningen eller personlighetsdannelsen ble tatt vekk i 1960 ved inntoget til Forsøksplanene. Diskursen nå var

at skolen skulle lære barna hvordan eleven selv kunne fremme en ”harmonisk organutvikling” (Augestad, 2003). Faget fikk mer teori på bakgrunn av at en ønsket at eleven skulle lære hvordan en selv kunne trene og utvikle sin egen kropp, og kroppsøvingslæreren skulle både lære elevene trening og helse (Augestad, 2003). Med Mønsterplan av 1974 beveget fokus seg over til at kroppsøvingsfaget skulle stimulere til kreativitet, utfoldelse og personlig uttrykk gjennom bevegelser og funksjonelle bevegelser (Augestad, 2003). Holdning og ferdighetsmål er igjen inne i faget, mens kunnskapsmål er tatt bort (Augestad, 2003). By (1998) peker på at denne dreiningen vekk fra et kunnskapsfokus kan skyldes Forsøksplanen sine kunnskapsdominerende mål. Denne utviklingen blir gradvis mindre og med ny plan i 1985 ser vi at kunnskapsmålene igjen er tilbake, men nå på lik linje som holdning og ferdighetsmål (By, 1998). Vi ser også her at det sosiale aspektet har fått en tydelig plass (By, 1998). Overgangen til Målstyrte planer introduserte noe helt nytt, tidligere hadde lærere kunne sett på justeringene mellom nåværende og ny plan (By, 1998). Ved inntoget av L-97 var dette ikke lenger mulig (By, 1998). Med Målstyrte planer skulle læreren nå styre undervisningen etter konkrete mål, lærerne var nå nødt til å reflektere rundt sammenhengen mellom gjennomført praksis og læringsutbytte hos elevene (By, 1998). Kroppsøvingsfaget hadde nå et tydelig fokus på at det skulle være et allmenndannende fag, og faget skulle gi barn og unge allsidig utvikling intellektuelt, kroppslig, psykisk og sosiale evner (By, 1998). Håpet med kroppsøving var å nå alle elever og bidra til deres allmenndannelse (By, 1998). Ser vi på dagens læreplan sier den at *”kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede”* (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Formålet med kroppsøvingsfaget er forholdsvis likt som da den første Målstyrte planen kom (Tønnesen, 2015). En forskjell er at ved L-97 var det klarere og tydeligere mål, mens vi nå har mer overordnede mål for faget (Tønnesen, 2015). Ved L -97 var målene klare og tydelige hvor det stod at ”målet er at elevene skal kunne”, mens det i Kunnskapsløftet kun presiseres hva elevenes læringsutbytte skal være, mens lærerne står fritt i valg av metode (Tønnesen, 2015). Innsats er i dag også med i vurderingen i nyeste reviderte plan, noen det ikke var i LK06 (Tønnesen, 2015).

Parish og Treasure (2003) understreker at selv om kroppsøving har en læreplan, er dette ingen garanti for aktivitet. Videre viser Parish og Treasure (2003) til at innholdet i kroppsøving bør ha et fokus på utvikling av ferdigheter og kompetanse (Parish og Treasure, 2003).

Argumentasjonen går i retning av at hvis barn blir introdusert for et bredt spekter med aktiviteter, øker sjansen for at de finner aktiviteter de er flinke i, og dermed liker. På denne

måten hevder Parish og Treasure (2003) at, man som lærer vil kunne fremme formålet i faget, livslang bevegelsesglede.

2.2 Lærer – elev relasjon i forhold til læringsutbyttet

Skolen som sosial arena er med å gi elever opplevelse av samhörighet, trygghet og trivsel (Nordahl, 2012). Videre kan skolen gi deltakere i dette fellesskapet sosial læring i samspill med andre jevnaldrende (Nordahl, 2012).. Men for noen som faller utenfor kan skolen som en sosial arena virke motsatt, skolen kan for disse være belastende, den kan virke isolerende og den kan føre til mistriivsel og isolasjon (Nordahl, 2012).. I slike situasjoner er relasjonen mellom elev og lærer særst viktig (Nordahl, 2012).. Dette er elever som trenger en lærer de kan prate med, en lærer som viser forståelse og en lærer som har evne til å vise medfølelse (Nordahl, 2012). Skolen skal både bidra til faglig og sosial utvikling, og det er lærerens ansvar å bidra til at disse målene nås. For at en slik faglig og sosial utvikling skal lykkes er det derfor viktig at lærere har innsikt i det sosiale samspillet mellom barn og unge (Nordahl, 2012).

Et godt forhold mellom lærer og elev er viktig. Dette gir læreren forståelse og innsikt til eleven, samtidig som det har en avgjørende betydning for elevens vekst og utvikling (Nordahl, 2012). Hattie (2009) viser i sin undersøkelse til at relasjonen mellom elev og lærer framstår som en litt underkjent faktor for elevens læring, samtidig som mye av senere års forskning viser til dokumentert betydning av denne relasjonen (Hattie, 2009). Med relasjon legger Linder (2010) hva slags innstilling og/ eller oppfatning en person har av en annen. For at elever skal sitte igjen med et læringsutbytte fra undervisningen er lærerens evne til å lede klassen en avgjørende faktor (Nordenbo, Søgaard, Tiftikci, Wendt og Østergaard, 2008). At en lærer respekterer elevene er viktig, da elever inspireres og motiveres av læreren. Elever trives bedre hvis de har god relasjon til læreren. Atferdsproblemer forekommer sjeldnere i klasser med gode lærer – elev relasjoner (Nordahl, 2000).

Jeg har nevnt noen betydninger av gode relasjoner i klasserommet. Andre aspekter med god relasjon mellom lærer og elev er at læreren ved en god relasjon lettere knytter psykologiske bånd til den enkelte elev (Nordahl, 2012). Ved at lærere støtter eleven faglig, vil dette fremme faglig læring og utvikle elevs autonomi i faget (Nordahl, 2012). Dette underbygges av undersøkelsene til Hattie (2009). Her kommer det frem at relasjonen mellom lærer og elev er en av de faktorene som i størst grad spiller inn på elevs læringsutbytte i faget. God

relasjon til lærer er også viktig med tanke på motivasjonen til elever (Cox og Ullrich – Frenche, 2010). Studien til Cox og Ullrich – Frenche (2010), konkluderer med at et positivt forhold til lærer kan assosieres med positiv motivasjon og læring i kroppsøvningsfaget. Videre konkluderer de med at et positivt forhold til foreldre også er viktig. Med støtte fra foreldre kan motivasjonen til faget være forholdsvis høy selv om forholdet til læreren ikke er spesielt godt (Cox og Ullrich – Frenche. 2010).

McDavid, Cox og Amrose (2011) gjennomførte en studie på 161 elever i ungdomsskolealder. Resultatene fra undersøkelsen viser en liten, men signifikant, sammenheng mellom foreldre engasjement, og elevers motivasjon for kroppsøving (McDavid et al., 2011). Videre viser McDavid et al. (2011) til at kroppsøvningslæreren spiller en like viktig rolle som foreldre i det å være støttespillere for elevene, som igjen påvirker elevers motivasjon for faget.

Nordahl (2000) har vurdert sammenhengen mellom elevers relasjoner til lærerne, sett i forhold til andre forhold i skolen. Her kommer det frem at det er en sterk sammenheng mellom elev – lærer relasjon og elevenes oppfatning av undervisningen (Nordahl 2012). Nordahl (2012) viser til en sig. verdi på 0.60, når han forklarer en sammenheng mellom det å ha et godt forhold til læreren, og ens oppfatning av undervisningen. Elever som har et godt forhold til læreren sin vil i større grad vurdere undervisningen som strukturert, engasjerende og variert (Nordahl, 2012). Motsatt viser Nordahl (2012) til at dårlige relasjoner mellom lærer og elev kan påvirke lærerens væremåte i negativ retning. Hvorvidt en relasjon er god eller dårlig er med å påvirke hvordan både lærer og elev handler (Nordahl, 2012).

Gearity (2012) har undersøkt trenere og hvordan treneres dårlige undervisning/læring påvirket utøvere. Undersøkelsen ble gjennomført på 16 aktive eller tidligere aktive utøvere i Amerikansk idrett på college nivå eller høyere. Formålet til Gearity (2012) var å identifisere hva disse utøverne la i dårlig coaching, og hva dårlig coaching betydde for utøverne. Det kommer frem at utøverne mente at dårlige trenere var trenere som var dårlige til å instruere, hadde lite kunnskap om spesifikke ferdigheter i idretten, og var dårlige til å gi individuelle tilbakemeldinger (Gearity, 2012). Gearity (2012) konkluderer med at når en trener er dårlig til å lære bort, ser utøveren treneren i et dårlig lys. Utøveren får en følelse av at treneren mangler ferdigheter og kunnskap i den aktuelle aktiviteten, og at treneren derfor ikke har kompetanse til å effektivt lære bort ferdigheter (Gearity, 2012). Undersøkelsen er gjort på trenere i ulike idretter, men det kan være naturlig å tenke seg at elever i skolen får samme oppfatning av

lærere som viser mangel på ferdigheter. Noe av samme tendensen ser vi i Høigaard, Jones og Peters (2008) sin studie. I Høigaard et al. (2008) sin studien ble foretrukket treneratferd for elite fotballspillere i Norge undersøkt. Resultatene viser til tre ulike former for treneratferd som skilte seg positivt ut; ”Positiv feedback”, ”trening og tilbakemelding” og ”demokratisk atferd” (Høigaard et al., 2008). Resultatene viser at utøvere ønsker at treneren skal gi positiv tilbakemelding, de skal få tilbakemelding på det de trener på, samt at atferden til trenere skal være demokratisk og føles som rettferdig (Høigaard et al., 2008). Som studien til Gearity (2012) er denne studien gjort på idrettsutøvere, men også her kan en tenke seg at elever vil ha lignende preferanser som idrettsutøvere, for ønsket atferd hos lærer/trener.

2.3 Danning i skolen

Det finnes ulike tilnæringer til danning. I skolesammenheng vil undervisning og læring sees på som påvirkning, strukturendring, læring og innføring i norsk kultur (Nordahl, 2012). Nordahl (2012) hevder at danning forutsetter at barnet handler og er aktivt selv i prosessen, samtidig som danning forutsetter påvirkning fra lærer. Danning er både et uttrykk for en egenskap hos en person, samtidig som det er et uttrykk for en prosess som fører til utvikling (danning) hos en person, i vårt tilfellet eleven i skolen (Nordahl, 2012). Klafki (1996) forklarer at i begrepet danning, er det ulike aspekter som står sentralt. Individets frigjøring og selvstendighet, samt individets utvikling og påvirkning i kulturen en lever i, individets påvirkning i et sosialt fellesskap og individets påvirkning av normer og verdier, står alle sentralt i begrepet danning (Klafki, 1996). Mead (2005) peker på påvirkningskraften en sosial gruppe har på enkeltindividets erfaringer og livspraksis. Mead (2005) viser til sosialpsykologien, og hvordan enkeltmennesket utvikles i sosiale grupper. Erfaringsdanning og hvilken atferd enkeltindivider utøver, avhenger begge deler av den sosiale gruppen man befinner seg i (Mead, 2005). Dagens skole skal legge vekt på å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev, samtidig som skolen skal fokusere på at elevene skal tilegne seg kunnskap (Bolstad, 2009). Skolen påvirker eleven direkte, og skolen skal gi elevene mulighet til selvutvikling hos den enkelte elev (Bolstad, 2009).

Nordahl (2012) nevner tre hovedretninger innen danningsteori som tar utgangspunkt i Klafki's pedagogiske didaktikkteori (Klafki, 1996). Jeg vil ikke gå i dybden på disse, men kun kort nevne noen sentrale punkter ved de forskjellige hovedretningene.

Den første tilnærmingen Nordahl (2012) nevner er materiale danningsteorier. Her vektlegges innholdets betydning i danningen. I slike teorier menes det at det eleven lærer er det læreren presenterer (Nordahl, 2012). Konsekvensen til slike danningsteorier vil være at elevens oppgave er å gjenskape den kunnskapen læreren formidler dem, noe som naturlig nok gir lite rom til individets selvstendighet (Nordahl, 2012).

Formale danningsteorier fokuserer på den som skal dannes, og ikke i like stor grad hva de skal dannes til (Nordahl, 2012). Klafki (1996) viser til at formen av danningen vektlegges sterkere enn innholdet, og at det er barnets evner som er i fokus for danningen. En skal ha fokus på det potensialet hver enkelt individ har, og prøve å utvikle dette (Klafki, 1996).

Den tredje tilnærming til dannelse er dialektiske danningsteorier. Dette er en tilnærming som kan kalles å være en syntese av formale og materiale danningsteorier (Nordahl, 2012). Klafki (1996) viser til at dialektiske danningsteorier har fokus både på elevens egenaktivitet i danningen, samtidig som det er et fokus på undervisningen, og undervisningens innhold. Klafki (1996) skriver at innholdet, så lenge undervisningen ligger innenfor hva eleven selv evner å forstå, vil bidra til elevens egenaktivitet som igjen bidrar til dannelse hos eleven (Nordahl, 2012).

Skolen og lærere påvirker elever og alle valg en lærer gjør, gir konsekvenser for elevens faglige, sosiale og personlige utvikling (Nordahl, 2012). Sosiale grupper påvirker enkeltindividet (Mead, 2005). Ulike tilnærminger til dannelse er med å gi oss mulighet til, og hjelpe oss til å forstå konsekvenser og resultater av dannelse (Nordahl, 2012). Disse tilnærmingene gir oss kunnskap om ulike tilnærminger til dannelse, og ulikt fokus en som lærer kan ha på dannelse (Nordahl, 2012). Denne korte gjennomgangen viser at en som lærer må tenke igjennom forholdet mellom tilpasning av lærestoffet til eleven, og i hvor stor grad elever får utfolde seg fritt i undervisningen. Dette er aspekter som er med å påvirke elevens identitetsutvikling i skolen (Nordahl, 2012).

2.4 Motivasjonsteorier

Flere teorier bygger på at det finnes en sammenheng mellom selvpåfatning hos elever og motivasjonen til elevene. Dette avsnittet vil ta utgangspunkt i Atkinsons teori om prestasjonsmotivasjon, samt Bandura sin teori om ”self-efficacy”. Disse teoriene blir tatt i

bruk for å vise en sammenheng mellom selvoppfatning og forklaring av motivasjon. Videre tar jeg for meg Deci og Ryan (1985) sin teori om indre og ytre motivasjon, samt Flow teorien til Csikszentmihalyi (1990).

Atkinson`s teori er en matematisk teori som er utarbeidet for å forklare atferd i prestasjonssituasjoner (Atkinson 1964). Motivasjon for å oppnå prestasjon i ulike situasjoner er i følge Atkinson (1964) avhengig og et resultat av tre hovedelementer.

- 1. Et generelt motiv for å oppnå suksess og unngå nederlag.*
 - 2. Forventinger om suksess og nederlag i konkrete situasjoner.*
 - 3. Verdi av suksess og nederlag knyttet til bestemte oppgaver.*
- (Atkinson, 1964)

Atkinson (1964) forklarer at dette er tre elementer som påvirker prestasjonen til elever i ulike situasjon. Videre viser Atkinson (1964) til to aspekter som dukker opp i prestasjonssituasjoner: Elever kan enten ha motivasjon til en situasjon, for å oppnå suksess, eller man kan ha motivasjon for å unngå og mislykkes (Atkinson, 1964). Atkinson (1964) kaller disse to tilnærmingene til en situasjon for ”personlighetstrekk”. Atkinson (1964) viser til at jo sterkere ens motivasjon for å lykkes er, jo oftere vil man engasjere seg i aktiviteter som stiller krav til prestasjon, og jo større er innsatsen til personen. Motsatt vil en person som har sterk motivasjon for å unngå å mislykkes, vil denne personen prøve å trekke seg unna situasjoner som stiller krav til prestasjon (Atkinson, 1964). Om en person føler han/hun har lykkes i en situasjon avhenger av hvor viktig det er for denne personen å lykkes, eller unngå å mislykkes (Atkinson, 1964)

Bandura (1994) er opptatt av forventninger om mestring. Bandura`s teori om forventning om mestring har likhetstrekk med Atkinson`s teori om forventning om suksess. Bandura skiller mellom to ulike forventninger om mestring:

- 1. Efficacy expectations*
- 2. Outcome expectations*

Bandura (1981, 1986, 1997)

I dette skillet legger Bandura (1994) at en person enten har en forventning om at en er i stand til å utføre en bestemt oppgave (Efficacy expectations), eller så har en person forventninger om hva som skjer når personen mestrer en oppgave (Outcome expectations). Begge disse

forventingene om mestring påvirker, i følge Bandura (1994), motivasjonen. Dette retter seg mot personers opplevde handlingskompetanse (Bandura, 1994). Bandura (1994) forklarer at forventning om mestring påvirker personers atferd, tankemønster og motivasjon til ulike aktiviteter. Videre forklares det at fordi forventninger om mestring påvirker valg av aktivitet, innsats, motivasjon og hvordan vi takler møtet med vanskeligheter i situasjoner, påvirker på denne måten forventning om mestring læringsutbyttet til eleven (Bandura, 1994). Elever med høy mestringsforventning lærer mer og løser flere problemer, enn elever med lav forventning til mestring (Skaalvik og Skaalvik, 2005)

Forventning om mestring har betydning for elevens aktivitet i skolen, i tillegg har forventning det betydning for aktivitet etter skolealder (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Forskning (Hackett, Hackett, Betz, O'Halloran og Romac. I: Skaalvik og Skaalvik, 2005) viser at det er en sammenheng mellom mestringsforventninger, utdanningsvalg og gjennomføringsevne. Personer med lav forventning om mestring og lav tiltro til egne evner, vil i større grad gi seg når situasjoner blir vanskelige (Bandura, 1994). Motsatt vil personer med høyere forventninger til seg selv, og høyere tanker om egne evner, være mer utholdende når det kommer til slike situasjoner (Bandura, 1994).

Motivasjon er viktig for at barn og unge skal lære noe. Jacobsen(2012), presenterer ulike motivasjonsteorier som er viktig for å skape et best mulig læringsmiljø. Jacobsen (2012) viser ulike teorier som alle bygger på elevens indre motivasjon. To av disse vil jeg kort ta for meg. Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) samt Flow teorien til Csikszentmihalyi (1990). Begge teoriene blir brukt for å forklare indre motivasjon hos elever. Selv - efficacy teorien til Bandura, som også Jacobsen(2012) nevner, er forklart. Jacobsen (2012) poengterer at for å øke trivsel og motivasjon hos elever, må en skape læring for elevene. Det poengteres at en bør ha et dynamisk syn på læring , og at man må anse at det er mulig for elever å lære gjennom anstrengelse og arbeid i undervisningen (Jacobsen, 2012). Teoriene til Deci og Ryan (1985), og Flow teorien til Csikszentmihalyi(1990) kan brukes for å se hvordan en kan opprettholde indre motivasjon og gi barn og unge utfordringer, mestringsopplevelser, opplevelse av autonomi, samt gi elever tro på seg selv (Jacobsen, 2012). Jacobsen (2012) forklarer at dette gjøres best gjennom å skape et oppgaveorientert læringsklima. Et oppgaveorientert klima er fremgang og innsats viktige kriterier for mestring (Duda og Nicholls, 1992). I et slikt klima bør elever få likeverdig anerkjennelse og innflytelsesmuligheter, overfor hva og hvordan en skal trene (Duda og Nicholls, 1992).

Når motivasjon er et tema, er det vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Deci, og Ryan (1985) viser til to typer for ytre motivasjon; kontrollert- og autonom ytre motivasjon. I kontrollert ytre motivasjon menes det at personen påvirkes av en form for ytre press, som gir personen en følelse av tvang til å gjennomføre en bestemt oppgave (Deci og Ryan, 1985). Autonom ytre motivasjon forklares som en handling personen gjør av egen fri vilje, men handlingen blir gjennomført som en følge av at personen har internalisert verdien av aktiviteten. (Deci og Ryan, 1985). Deci og Ryan (1985) understreker at når en handling er ytre motiver, enten i form av kontrollert- eller autonom form, gir ikke handlingen i seg selv noe form for glede hos personen som gjennomfører handlingen.

Videre forklarer Deci og Ryan (1985) indre motivasjon. Denne formen for motivasjon defineres som atferd et individ har interesse for og/ eller finner lystbetont (Deci og Ryan, 1985). Definisjonen sier at indre motivert atferd er atferd en person vil gjennomføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser. Deci og Ryan (1985) sin selvbestemmelsesteori tar utgangspunkt i to tilnærminger til indre motivasjon. Deci og Ryan (1985) forklarer at indre motivert atferd er noe som skjer uten ytre belønning, og ytre konsekvenser. Videre forklarer Deci og Ryan (1985) at teorien tar utgangspunkt i mennesket, og at mennesket har noen grunnleggende medfødte behov. Disse iboende psykologiske behovene er selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. For at en handling skal være indre motivert og vedvare over tid poengterer Deci og Ryan (1985) at den både må være indre motivert, samt at de tre grunnleggende behovene tilfredsstilles (Deci og Ryan, 1985). Grad av indre motivasjon hos en elev øker i takt med hvor kompetent eleven føler seg i den aktuelle aktiviteten (Deci og Ryan, 1985).

Deci og Ryan (1985) forklarer at når behovene er tilfredsstilt er personer motivert, produktive og fornøyde i den situasjonen de befinner seg i. Av de tre grunnleggende behovene legger Deci og Ryan (1985) størst vekt på selvbestemmelse. Her skilles det mellom to typer for selvbestemte aktiviteter; Indre motivert selvbestemt atferd, og ytre motivert atferd (Deci og Ryan, 1985). Ytre motivert atferd kan også være selvbestemt, og er aktiviteter som utføres på bakgrunn av en form for ytre påvirkning (Deci og Ryan, 1985). Deci og Ryan (1985) forklarer at atferd som baseres på en persons egne behov kan være selvbestemt, selv om den internaliseres av ytre motivasjon som for eksempel belønning. Selvbestemmelse handler om å ha kontroll på ens omgivelser, men det kan også handle om å velge å gi fra seg kontroll

(Deci og Ryan, 1985). Ames (1992) peker på at elever trenger medbestemmelse (forstås som selvbestemmelse) for at elevene skal være motivert for oppgaven.

Det neste av de tre grunnleggende behovene er kompetanse. Å ha en følelse av kompetanse gir personer opplevelse av tilfredshet, og det gir personer lyst til å fortsette eller gjenta en aktivitet (Deci og Ryan 1985). I selvbestemmelsesteorien har Deci og Ryan (1985) et større fokus på personers opplevelse av mestring enn det Bandura (1994) har i sin teori.

Til sist av de tre grunnleggende behovene kommer tilhørighet. Selv om dette er et av tre grunnleggende behov forklarer Deci og Ryan (1985) at tilhørighet ikke er en absolutt forutsetning for selvbestemmelsesteorien. Deci og Ryan (1985) forklarer at i situasjoner der personer er sammen med andre, er tilhørighet en forutsetning. Men det forklares også at personer kan være indre motivert til aktiviteter som ikke forutsetter samhandling med andre (Deci og Ryan, 1985). Behovet for tilhørighet når en kun jobber med seg selv, er derfor naturlig ikke avgjørende. Men Deci og Ryan (1985) understreker at i sosiale situasjoner som for eksempel en klasse på skolen, er følelsen av sosial tilhørighet viktig.

Deci og Ryan (1985) poengterer at selvbestemmelsesteorien bør sees på i en skala med to ytterpunkter som beveger seg fra helt ytre kontrollert, av for eksempel en form for belønning, til helt indre motivert, hvor aktiviteten 100% styres av personlig interesse og lyst. Mellom disse ytterpunktene finnes de fleste aktiviteter. Dette er aktiviteter som føles som plikt, aktiviteter som føles nødvendig og aktiviteter som ikke føles helt lystbetont (Deci og Ryan, 1985).

Når elever opplever glede og indre motivasjon til ulike aktiviteter, gir dette en følelse av en "flyt" i aktiviteten (Csikszentmihalyi, 1990). Csikszentmihalyi (1990) bygger sin "Flow" teori ut i fra autoteliske aktiviteter, aktiviteter som umiddelbart øker ens indre motivasjon, og som personen velger å gjennomføre for sin egen del. Jackson og Csikszentmihalyi (1999) legger frem en figur som forklarer Flow teorien (se fig.1). Jackson og Csikszentmihalyi viser her til at det må være en sammenheng mellom utfordringer og ferdigheter for eleven. Har en elev for dårlige ferdigheter i forhold til utfordringen, vil eleven oppleve angst. Motsatt, hvis eleven opplever at han/hun har for høye ferdigheter i forhold til utfordringen, kan eleven oppleve kjedsomhet o.l. Føler en elev både at ferdighetene hans/hennes er for lave, samt at aktivitetens utfordringer er for lave, kan eleven føle apati. Hvis eleven derimot føler at aktiviteten og de

utfordringene aktiviteten gir, passer elevens ferdigheter, vil eleven få en følelse av å være i en flytsone. Dette vil være en ideell situasjon hvor elevene føler at utfordringene fra læreren matcher dens egne ferdigheter (Csikszentmihalyi, 1990; Jackson og Csikszentmihalyi 1999).

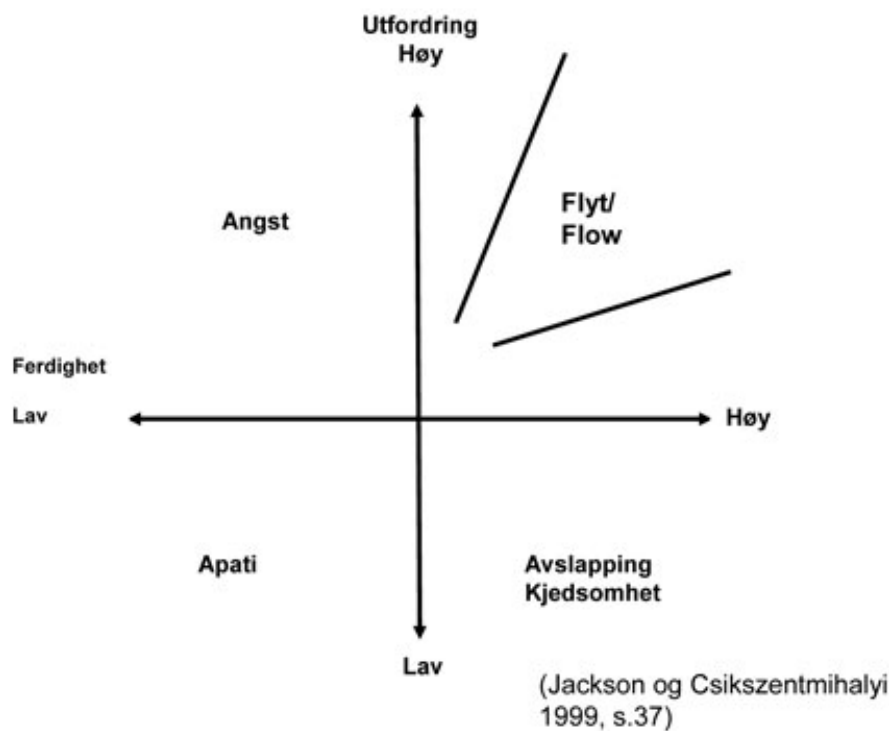


Fig. 1. Flow teorien til Csikszentmihalyi. Hentet fra: Jackson og Csikszentmihalyi, 1999.

Som figur 1 viser, bør en prøve å gi elever utfordringer som passer slik at de opplever å være i en flytsone. Følelsen av kompetanse gir personer lyst til å fortsette eller gjenta en aktivitet (Deci og Ryan 1985). I følge Harter (1985) er opplevd kompetanse i idrett positivt assosiert med deltakelse i fysisk aktivitet. Videre viser Harter (1985) til at det kan være en sammenheng mellom opplevd kompetanse, indre motivasjon hos personen og pågangsmot i den aktuelle aktiviteten. Wold (2009) viser til at positiv opplevelse til seg selv både handler om opplevd kompetanse, og forventninger til mestring. Wold (2009) understreker derfor at å føle seg tilstrekkelig kompetent i en fysisk aktivitet, naturlig kan tenkes at henger sammen med mestringsforventningene personen har til denne aktiviteten. Personer motiveres forskjellig for å være i fysisk aktivitet. Nøkkelord for motivasjon av fysisk aktivitet er, bedring av fysisk form, glede av fysisk aktivitet og sosiale aspekter (Bratland- Sanda, Sundgot-Borgen, Rosenvingen, Hoffart, og Martinsen, 2010). I tillegg er motivasjon for å ha

kontroll over sin egen kropp, kroppskontroll, et fremtredende motiv for det å være i fysisk aktivitet (Johnston, Reilley og Kremer, 2011)

2.5 Fysisk aktivitet fra ung til voksen

Fysisk inaktivitet er i følge World Health Organization (WHO) sett på som et av de største globale problemene vi har, og en av de ledende risikofaktorene for dødelighet i verden (WHO, 2012). I spørreskjemaet mitt (vedlegg 2) forklarte jeg at man hadde vært fysisk aktiv hvis man hadde: *”trent eller deltatt i fysisk aktivitet hvor du ble svett eller pustet hardt i minst 30 minutter?”* Dette er en forklaring som baseres på Helsedirektoratet (2016) sine anbefalinger om fysisk aktivitet.

2.5.1 Sammenheng mellom fysisk aktivitet i skole- og voksen alder

For en kroppsøvingslærer er det derfor viktig å ha kunnskap om hvordan fysisk aktivitetsvaner etableres. Engström (2008) hevder at det er vanlig å anta at det å være aktiv i barne- og ungdomsalder kan føre til livslang interesse i det å være fysisk aktiv. Videre viser Engström (2008) til flere studier som viser sammenheng mellom fysisk aktivitet i oppveksten, og grad av fysisk aktivitet i voksen alder. Engström (2008) bruker Bourdieu sitt begrep ”habitus” i sin forklaring av idrettssvaner. Evans (2004) forklarer at habitus er hva vi gjør, hvordan vi ser at våre og andres handlinger, som bekrefter vår oppfatning av det vi gjør. Denne habitusen til idretten dannes på bakgrunn av erfaringer individet gjør seg i aktiviteter i kroppsøvingen, og/eller aktiviteter på fritiden (Evans, 2004). Hvorvidt en person oppfatter seg selv som god eller dårlig i en aktivitet, er viktig for personens habitus (Engström, 2008). Med idrettshabitus mener Engström (2008) en persons tanker til egne ferdigheter i fysisk aktivitet(er). Engström (2008) hevder at erfaringer en person gjør seg, er viktig for personens interesse i voksen alder. Men Engström (2008) hevder at erfaringer gjort i organisert idrett ikke i like stor grad påvirker personers interesse i voksen alder, som det erfaringer gjort i kroppsøving gjør. Grunnen til dette forklarer Engström (2008) er at organisert idrett er en arena hvor vi finner et smalere mangfold av personer enn det vi gjør i kroppsøvingen. I organisert idrett finner vi gjerne personer som i utgangspunktet har positive erfaringer fra idrett, i kroppsøving er ikke dette nødvendigvis tilfellet (Engström, 2008). Resultater fra Engström (2008) sin undersøkelse viser en signifikant sammenheng mellom ”sportslig bredde” i ungdommen og treningssvaner i voksen alder. Videre viste resultater at karakteren

personen fikk i kroppsøving, påvirket treningssvaner i voksen alder, spesielt for gutter var karakterer en tydelig faktor for treningssvaner (Engström, 2008). Personer som både opplevde høy grad av sportslig bredde, og gode karakterer, gir personen høy grad av idrettshabitus, altså positive tanker om egne ferdigheter i fysisk aktivitet (Engström, 2008). Disse personene har i følge Engström (2008) tre ganger så stor sannsynlighet for å være i fysisk aktivitet i voksen alder, kontra personer som viser lav grad av idrettshabitus. Ut i fra resultatene sine poengterer Engström (2008) at kroppsøving bør fokusere på å gi elever et bredt spekter av aktiviteter. Dette skal, sammen med gode karakterer til de som fortjener det, øke sannsynligheten for at disse personene er fysisk aktive i voksen alder (Engström, 2008).

Resultater i en studie gjennomført av Malina (2001), viser at 43% av barn i alderen 13 til 19 år, ikke var fornøyd med hvordan kroppsøvingen ble undervist. Videre viser studien til Malina (2001) at kroppsøvingundervisningen i skolen ser ut til å favorisere elever som er aktive i organisert idrett på fritiden. Dette gjelder spesielt jenter som er aktive i organisert idrett (Malina, 2001). Säfenbom, Haugen og Bulie (2015) konkluderer at kroppsøvingundervisningen favoriserer elever som driver med organisert idrett.

En annen studie som har fokusert på sammenheng mellom kroppsøving og fysisk aktivitet, er en studie gjennomført av Cox, Smith og Williams (2008). Cox et al. (2008), så på elever i sjette og syvende klasse for å se om de fant en sammenheng mellom motivasjon til kroppsøving og grad av fysisk aktivitet på fritiden. Resultatene viser at opplevd kvalitet på kroppsøvingen spiller inn på fysisk aktivitet utenfor skolen. Har elever en positiv opplevelse fra kroppsøving, viser dette signifikant økt grad av fysisk aktivitet utenfor skolen. (Cox et al., 2008).

2.5.2 Utvikling av fysisk aktivitet fra ung til voksen

Videre fokus vil ligge på utviklingen av fysisk aktivitet fra ung til voksen. Malina (2001) har i sin artikkel sett på ulike studier som har hatt fokus på hvordan fysisk aktivitet utvikler seg og kan følges gjennom livet. Her benytter Malina (2001) seg av begrepet ”tracking”. Med tracking menes det opprettholdelse av en del i en gruppe over tid (Malina, 2001). Malina (2001) viser til resultater av lav grad av ”tracking” til fysisk aktivitet hos ungdom mellom 9-18 år. I samme gruppen ungdom økte sannsynligheten for aktivitet i voksen alder, hvis ungdommen var i fysisk aktivitet i ungdomsalder. Denne sannsynligheten var større hos gutter

enn hos jenter. Studien viser at høy grad av fysisk aktivitet i alderen 9-18 år, signifikant predikerer høy grad av fysisk aktivitet i voksen alder (Malina, 2001).

Malina (2001) viser signifikant gjennomsnittlig nedgang i grad av fysisk aktivitet blant både gutter og jenter jo eldre en blir. Nedgangen ble lavere i voksen alder. Funnene indikerer en liten sammenheng mellom deltakelse i få aktiviteter i ungdomsalder, og lav aktivitet seinere i livet. Motsatt hadde personer med et bredt utvalg av aktiviteter, generelt lavere nedgang i fysisk aktivitet i voksen alder. Malina (2001) sier at det kan se ut som deltakelse i mange ulike aktiviteter bidrar til livslang deltakelse i fysisk aktivitet.

Malina (2001) viser også til forhold mellom holdninger til kroppsøving og deltakelse i organisert idrett i ungdomsalder, og grad av fysisk aktivitet i voksen alder. Her kommer det frem en positiv holdning til kroppsøving blant både gutter og jenter. Man ser at flere gutter enn jenter var aktive i organisert idrett (Malina, 2001). Malina (2001) forklarer at organisert idrett var det som tydeligst forklarte grad av fysisk aktivitet i ung voksen alder (23 år) hos gutter. Mens hos jenter, forklarte holdninger til kroppsøving i større grad, grad av fysisk aktivitet i samme alder (Malina, 2001).

Videre i dette avsnittet vil jeg se på sammenhengen mellom deltakelse i organisert idrett og kroppsøving, med fysisk aktivitet i voksen alder. Å delta i organisert idrett utenfor skolen, er i følge Ryan og Deci, (2000), en viktig motivasjonsfaktor for elever. Deltakelse i organisert idrett vil styrke motivasjonen for den aktuelle aktiviteten, samtidig som det vil påvirke elevens opplevelse av kompetanse (Ryan og Deci 2000). Ryan og Deci (2000) viser videre til at ungdom påvirkes på en annen måte gjennom organisert idrett, enn det de gjør i kroppsøvingsundervisningen. Dette fordi kroppsøving i større grad preges av mer forpliktende og obligatoriske aktiviteter enn organisert idrett (Ryan og Deci, 2000). Videre viser Ryan og Deci (2000) til at erfaringer i kroppsøving kan ha en betydning for fysisk aktivitet senere i livet, da en seinere i livet har mindre fokus på konkurranse. Engström (2008) forklarer at de som opplever mestring i kroppsøving, senere øker sjansen til å få et positivt syn på egen kropp, samt egne ferdigheter. Dette vil ha en overføringsverdi til fysisk aktivitet seinere i livet Engström, 2008).

Jose, Blizzard, Dwyer, McKerscher og Venn (2011) gjennomførte en studie for å se på sammenheng mellom opplevd kompetanse i aktiviteter, og fysisk aktivitet i voksen alder. Studie til Jose et al. (2011) viser en sammenheng mellom opplevd kompetanse i idrett i

barndommen, og vedvarende fysisk aktivitet i voksen alder. Denne relasjonen var signifikant hos jenter. Mens hos gutter var deltakelse i idrett utenfor skolen, å ha aktive foreldre, samt det å ikke like kroppsøving, var alle tre positivt assosiert med vedvarende fysisk aktivitet i overgangen fra ungdom til voksen alder (Jose et al., 2011). Måten Jose et.al (2011) målte grad av opplevd kompetanse var at de fikk respondentene i undersøkelsene til å sammenligne seg med andre elever. Hvis respondentene følte seg flinke i forhold til andre, hadde de en opplevelse av opplevd kompetanse.

3.0 Metode: design, utvalg og prosedyrer for gjennomføring

3.1 Generell metodeteori

Dalland (2000) definerer metode som en framgangsmåte for å finne frem til ny kunnskap eller teste påstander, som går for å være sanne. Vitenskapsteoretiske perspektiver deler ofte metode inn i induktiv og deduktiv virksomhet. Dette er to begreper som er overordnet konkret metode, og blir brukt for å beskrive hva som er involvert i enhver konkret og spesifisert framgangsmåte (Lund, Kleven, Kvernbekk og Christophersen, 2002). Induktiv resonering tar utgangspunkt i enkelttilfeller og trekker generelle slutninger på bakgrunn av disse tilfellene, generalisering av induktivism baseres på enkel opptelling av enkelte tilfeller (Lund et al., 2002). Slike enkeltobservasjoner viser ikke at en generalisering er sann, men den utgjør en positiv evidens og støtte (Lund et al., 2002). Deduktive argumenter tar utgangspunkt i en hypotese eller en påstand, og det trekkes slutninger ut i fra en hypotese eller noen utsag (Lund et al., 2002). Deduktivismen argumenterer med at hvis premissene er sanne, er også konklusjonen sann, fordi premissene allerede inneholder konklusjonen (Lund et al., 2002).

Videre skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ metode (Christoffersen og Johannessen, 2012). Både kvalitativ og kvantitativ metode har potensial for å gi oss mer kunnskap om et tema (Dalland, 2000). En forskjell er at i kvantitativ metode ofte har et høyere antall respondenter, samt at informasjonen formes om til målbare enheter og fenomener, gjerne beskrevet gjennom tall (Dalland, 2000). Ved kvalitativ metode, er hensikten å avdekke oppfatninger, meninger, motiver og tankemåter hos et gjerne lavere antall respondenter (Bernard, 2011). Kvalitativ metode er mer fleksibel, gir oss potensielt mer informasjon, og tillater oss større grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og respondent (Bernard, 2011). Selv om vi har et skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode, betyr ikke dette at en kun kan benytte en av metodene (Christoffersen og Johannessen, 2012). Christoffersen og Johannessen (2012) skriver at det finnes ulike grader av de ulike metodene, samt at det også er mulig å kombinere disse i en og samme undersøkelse. En av de viktigste grunnene til at man benytter seg av metode er for å sikre holdbarheten til de påstandene vi kommer med (Lund m.fl. 2002).

Forskningsmetode er et uttrykk som anvendes i forskjellige sammenhenger og kommer til uttrykk i form av metodetyper, methodedesign, innsamlingsmetoder og

databehandlingsmetoder (Kruuse, 2007). Kruuse (2007) viser videre til ulike eksempler på metoder og hva de brukes til. Ulik metode brukes til ulike undersøkelser (Kruuse, 2007).

3.2 Anvendt metode

Metoden som er anvendt i denne studien er todelt; et kvantitativt kartleggings skjema (vedlegg 2) og et kvalitativt dybdeintervju. Ved hjelp av den kvantitative kartleggingen av utvalget gjennomføres en korrelativ undersøkelse. Undersøkelsen er gjort på en ensartet gruppe. Kartleggingen brukes for at jeg skal kunne vise til noen utvalgskriterier (vedlegg 3) i utvelgelsen av respondenter for intervju. Databehandlingen av spørreskjemaene blir gjennomført med en statistisk analyse for å se hvordan utvalget fordeler seg i alder, kjønn, samt fordeling ut i fra en rekke utvalgskriterier (vedlegg 3). Videre har jeg benyttet meg av intervju til å gå mer i dybden, dette for å beskrive respondenten, og deres tanker rundt tema.

Før gjennomføring av kartlegging og intervju søkte jeg godkjenning av prosjektet hos NSD, godkjenningen ligger med som vedlegg nr. 7. Spørreskjemaene gjennomførte respondentene i Oktober 2016. Intervjuene ble planlagt så fort resultatene fra spørreskjema forelå. Første intervju ble gjennomført i uke 46, mens siste intervju ble gjennomført i uke 49. Grunnen til et lite spenn i når gjennomføringen ble gjort var av praktiske årsaker, gjennomføring ble gjort så fort respondentene hadde mulighet.

Intervjuene ble gjennomført på Spring treningssenter. Avhengig av hvilket senter (Rona eller Vågsbygd) respondenten normalt trente på, ble intervjuet gjennomført der. Intervjuene hadde en varighet på mellom 35 og 45 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført med en intervjuguide (vedlegg 4), guiden forble uendret gjennom alle syv intervjuene. Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd med hjelp av en iPhone. Disse filene ble lagret på iPhone enhet, og slettet fra denne ved prosjektslutt. Hver av lydfilene er i sin helhet transkribert skriftlig. Lydfilene ble spilt av via iPhone enhet og transkribert skriftlig på MacBook Air. Vedlagt (vedlegg 5) finner du intervju med respondent nr. 4. De resterende transkriberte intervjuene har jeg lagret, men valgt å ikke legge med som vedlegg. I resultatdelen er resultater fra intervjuene henvist med henholdsvis respondent nr. 1,2...7.

3.3 Kvantitativ metode

I kvantitative undersøkelser må en først se på hvem forskeren ønsker å vite noe om, man prøver en noe ganger å si noe om hele befolkningen, mens en andre ganger vil ha kunnskap om mer avgrensede grupper (Christoffersen og Johannesen, 2012). Når man tar et utdrag av en befolkning eller en mer avgrenset gruppe, betegnes dette som en populasjon (Christoffersen og Johannesen, 2012). I mitt tilfellet er populasjonen og de jeg ønsker å si noe om, personer som i dag er aktive og trener, men som en eller annen gang har vært inaktive. Spørreskjemaet mitt blir gjennomført på medlemmer på to treningssenter i Kristiansand, dette for å sikre at de i dag er aktive i trening per dags dato. Populasjonen min er derfor medlemmer på disse to treningssentrene og utgjør omtrent 3000 personer. Av denne populasjonen ønsket jeg å se på personer som i dag er aktive, men som har vært inaktive en eller flere ganger siden de gikk ut av ungdomsskolen. Videre har jeg i vedlegg 3, vist til en rekke utvalgsriterier for personene som blir intervjuet. For å beskrive min populasjon kunne jeg i utgangspunktet fått alle medlemmene på treningssenteret til å gjennomføre spørreskjemaet mitt, forså å velge ut de respondentene som skulle intervjues. Christoffersen og Johannesen (2012) forklarer at det noen ganger er umulig og/eller ikke hensiktsmessig å undersøke hele befolkningen, eller hele populasjonen. Christoffersen og Johannesen (2012) skriver at det i mange tilfeller er nok å gjennomføre undersøkelsen på et utvalg av populasjonen. Det ville vært vanskelig og tidkrevende å få alle disse personene til å gjennomføre spørreundersøkelsen min. Jeg valgte derfor å prøve og gjennomføre kartleggingsskjemaet mitt på omtrent 100 personer (tilslutt fikk jeg inn 94 skjema). Christoffersen og Johannesen (2012) forklarer videre at for at et utvalg skal være representativt, er det viktig å utvelgelsen gjøres randomisert (tilfeldig). I mitt tilfelle ble respondentene valgt ut i et bekvemmelighetsutvalg. I det legger jeg at personer som befant seg på et av treningssentrene i perioden hvor jeg gjennomførte undersøkelsen, fikk et spørreskjema fra meg. Viktigheten av representativitet i denne utvelgelsen er heller ikke stor, da den kvantitative spørreundersøkelsen kun gjøres for å velge ut hvem jeg videre ville intervju.

3.4 Kvalitativ metode

Ved kvalitative intervjuer velges respondentene ut ved strategisk utvelgelse (Christoffersen og Johannesen, 2012). Som forsker må en tenke igjennom hvilken målgruppe som må delta for å få samlet nødvendige data, neste steg er å velge ut personer fra denne målgruppen

(Christoffersen og Johannesen, 2012). Utgangspunkt for utvelgelse av respondenter i kvalitativ metode er ikke representativitet, men hensiktsmessighet (Christoffersen og Johannesen, 2012). Christoffersen og Johannesen (2012) viser til ulike måter å sette sammen et strategisk utvalg på. I mitt tilfelle er respondentene valgt ut i en form for ”intensivt utvalg”. I det legges det at mitt utvalg består av personer som er sterkt preget av ulike kjennetegn (Christoffersen og Johannesen, 2012). For å sikre at intervjupersonene er preget av disse kjennetegnene ble kartleggingen i form av et kvantitativt spørreskjema gjennomført, som sikrer et intensivt utvalg av intervjupersonene.

Det å benytte seg av intervju gjør at man lettere kan gå i dybden med respondentene (Bernard, 2011). Intervju som metodeform er en kvalitativ metode. Bernard (2011) viser til at kvalitativ metode er en fleksibel form, dette gjør at man som forskere har mulighet til å tilpasse undersøkelsen underveis i prosessen. I en kvantitativ metode som for eksempel en spørreundersøkelse, er man låst til de spørsmålene man stiller for å sikre sammenligning på tvers (Bernard, 2011). Intervju vil gi meg mulighet til å gjennomføre en fleksibel undersøkelse, med mulighet til individuell tilpasning av undersøkelsen (Bernard, 2011). Kvale (2015) skriver at forskningsintervjuets åpne struktur både er en fordel og en ulempe. Videre forklarer Kvale (2015) at det ikke finnes noen standardprosedyre for hvordan en skal gjennomføre et forskningsintervju. Samtidig som Kvale (2015) sier at det ikke er noen standard, viser han til syv trinn som bør være til stedet i en intervjuundersøkelse. Disse syv fasene har som formål å sette intervjuforskeren i stand til å treffe veloverveide beslutninger om metoden, basert på kunnskap om tema, de valgmuligheter metoden gir, valgenes etiske implikasjon og konsekvenser av disse valgene (Kvale, 2015).

Intervjuundersøkelsens syv stadier forklarer Kvale (2015) som:

1. Tematisering
2. Planlegging
3. Intervjuing
4. Transkribering
5. Analysering
6. Verifisering
7. Rapportering

(Kvale, 2015. s. 137)

Disse syv stadiene er stadier jeg i min metode har brukt som en guide i mitt arbeid. Jeg ønsker

ikke gå i dybden på de ulike stadiene. Men vil poengtere at tema i intervjuene tok utgangspunkt i teorien presentert i kapittel 2. Dette for å sikre at eventuelle funn har en teoretisk forankring. Som igjen åpner muligheten for eventuelt videre forskning på temaet, basert på eventuelle funn i studien. Samtidig som jeg har brukt disse stadiene som en guide, bestemte jeg meg før intervjuene startet for hvordan jeg ønsket å gjennomføre intervjuene. Bernard (2011) viser til ulike former for intervju. Han peker på at ulike intervju passer i ulike situasjoner. Disse ulike formene deler Bernard (2011) inn i fire hovedkategorier.

3.4.1 Uformelt intervju

Den første kategorien omtaler Bernard (2011) for uformelt intervju. Denne formen for intervju karakteriseres av totalt mangel på struktur og/eller kontroll i intervjusituasjonen (Bernard, 2011). Personen som intervjuer prøver her å huske samtaler som er gjort gjennom en dag med observasjon (Bernard, 2011). Dette er en form for intervju som ofte brukes i oppstarten og underveis i prosjekter hvor en er mye i felten og observerer (Bernard, 2011).

3.4.2 Ustrukturert intervju

Kategori to er ustrukturert intervju. I motsetning til uformelt intervju setter intervjueren seg her ned med personen(e) som skal intervjues (Bernard, 2011).. Ustrukturerte intervju er basert på at intervjuer har en klar plan for intervjusituasjonen, men lite kontroll over hvor samtalen går (Bernard, 2011).. Eksempelvis kan en slik situasjon være at intervjuer har et tema som han og intervjupersonen samtaler rundt, hva som kommer opp i samtalen avhenger av intervjupersonen (Bernard, 2011). Ustrukturerte intervjuer krever at man har tid til å kunne intervju personer til ulik tid i prosjektet, samt at man gjerne har mulighet til å intervju personene mer enn en gang hvis det er nødvendig (Bernard, 2011).

3.4.3 Semi – strukturerte intervju

Den tredje kategorien er semi-strukturert intervju. I dette prosjektet er det denne formen jeg har valgt å benytte meg av i mine intervju. Dette er en form for intervju som ligner på ustrukturerte intervju. Også her legges det opp til en samtale med intervjupersonen(e) (Bernard, 2011). Med semi-strukturerte intervjuer benytter man seg også av en intervju guide, dette for å sikre at man kommer innom de temaene intervjuer ønsker (Bernard, 2011). Semi-strukturerte intervju brukes ofte når en kun får en mulighet til gjennomføre et intervju

(Bernard, 2011). Bernard (2011) poengterer også at semi-strukturerte intervjuer fungerer bra når du intervjuer personer som gjerne har lite tid etc. En slik form for intervju viser at du er forberedt, og det får gjerne intervjupersonen til å føle at intervjusituasjonen går effektivt og ryddig for seg. (Bernard, 2011).

3.4.4 Strukturert intervju

Den siste formen for intervju er strukturert intervju. Dette brukes når en ønsker at personer skal svare på et så likt sett av spørsmål som mulig (Bernard, 2011). Hvor man i semi-strukturerte intervju benytter seg av en intervjuguide, benytter man seg her av en klar ”plan” for intervjuet (Bernard, 2011). Strukturert intervju kan sammenlignes med et spørreskjema, intervjuer følger en oppskrift og guider intervju personen igjennom intervjuet med forhåndsbestemte spørsmål (Bernard, 2011).

3.5 Valg av respondenter

Den kvantitative kartleggingen i prosjektet er kun brukt for å velge ut respondenter som skal intervjues, og vil bli presentert i resultatdelen av oppgaven. Den vil ikke bli brukt til en diskusjon i resultatdelen.

Ut i fra denne kartleggingen har jeg valgt ut syv respondenter, fire damer og tre menn. Som jeg ønsker å gjennomføre et dybdeintervju med, totalt var det 16 aktuelle kandidater etter utvalgsriterier. Alle de mannlige respondentene ble kontaktet og intervjuet. De resterende kvinnelige respondentene ble tilfeldig kontaktet, og de som først svarte at de kunne, ble intervjuet. Respondentene ser på sine opplevelser med kroppsøvingfaget i et retroperspektiv. Før jeg gjennomførte intervjuene gjorde jeg et pilotintervju. Dette pilotintervjuet ble gjennomført på en av respondentene som svarte på spørreundersøkelsen min, og oppfylte mine utvalgsriterier, men som ikke var blant de jeg ønsket å intervjuer grunnet en alder på 68 år. Før gjennomføring av pilotintervju utarbeidet jeg en intervjuguide. Denne intervjuguide ble noe endret etter pilotintervjuet, endelig guide ligger ved som vedlegg nr. 4. Endringer som ble gjort var å omformulere noen spørsmål som virket litt uklare for respondenten i pilotintervjuet. I tillegg ble rekkefølgen på noen av temaene endret, også dette gjort etter erfaring fra pilotintervjuet.

Varigheten på pilotintervjuet var ca. 40 minutter, og samsvarte med mine forventninger i forkant av intervjusituasjonen. Jeg følte også at temaene og spørsmålene jeg stilte tok opp interessante aspekter ved respondenten. Jeg valgte derfor å ikke legge til noen temaer til intervjuguiden. Jeg merket meg at respondenten i pilotintervjuet hadde vanskelig med å huske tilbake til ungdomsskolen. Levin og Whitfield (1994) forklarer at en begrensning med retrospektive undersøkelser er at en lett glemmer barndomsminner og farges av opplevelser gjort senere i livet. Jeg prøvde derfor, så godt det lot seg gjøre, å velge ut respondenter som var så unge som mulig. Samtidig som jeg ønsket at de skulle være så nærme mitt opprinnelige aldersspenn som mulig. Respondentene mine var henholdsvis 39, 68, 25, 56, 35, 44 ,og 39 år. Respondenten på 68 år ble tatt med fordi denne respondenten var veldig aktuell sett i lys av mine utvalgs-kriterier. Respondenten klarte i tillegg i større grad enn respondenten i pilotintervjuet å huske tilbake til, og komme med refleksjoner fra ungdomsskolealder.

3.5.1 Utvalgs-kriterier

Utvalgs-kriteriene er satt sammen av flere spørsmål i spørreskjemaet, utvalgs-kriteriene for disse syv respondentene finnes i sin helhet i vedlegg 3. Kriteriene kan deles inn i fire:

- 1) mellom 25-68 år
- 2) har vært inaktive i en lengre periode etter fullført ungdomsskole
- 3) fysisk aktive i dag
- 4) kroppsøvningsfaget og kroppsøvningslærer bidro ikke positivt mot å nå fagets formål.

Med at jeg har benyttet meg av utvalgs-kriterier, sikrer jeg meg at respondentene som ble intervjuet var preget av visse likhetstrekk og kjennetegn.

3.6 Validitet og reliabilitet

Før jeg ser på resultatene mine, er det viktig å si noe om hva resultatene sier noe om. At en har fokus på hva mine data er relevant for er med på å skape kvalitet og troverdighet til studien (Postholm og Jacobsen, 2012). Postholm og Jacobsen (2012) poengterer at gyldighet går ut på om en har dekning for fortolkninger av funn og resultater i en studie. Å gjøre seg opp noen tanker rundt studiens funn og dens resultater er derfor viktig (Postholm og Jacobsen, 2012).

Når en ser på om dataene er relevante eller ikke, ser vi på datamaterialets validitet og reliabilitet. I kvalitativ metode brukes ofte begrepene ”troverdighet” og ”overførbarhet”

(Kvale, Brinkmann, Anderssen og Rygge, 2009). Kvale m.fl. (2009) poengterer at troverdighet går på forskeren, og at en som forsker må klare å reflektere over sin egen rolle i forskning. Jacobsen (2010) peker på at en som forsker alltid vil være påvirket av ens forforståelse rundt et tema. En persons erfaringer og opplevelser påvirker (Jacobsen, 2010). I mitt prosjekt vil de erfaringer jeg har gjort i min utdanning, samt mine erfaringer i gjort i arbeidslivet, da spesielt arbeid innen trening, være med å påvirke mine tanker rundt tema.

Kvale (2015) viser til ulike kvaliteter ved et forskningsintervju som er viktige. Kvale (2015) poengterer at kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analysen, verifiseringen og rapporteringen. Kvale (2015) peker på ulike kvalitetskriterier for et intervju som omhandler svar fra intervjupersonen, oppfølging av svarene fra intervjuer, tolkning av svar, og flyt i intervjuet. Kvale (2015) poengterer at dette er kvalitetskriterier som er ”uoppnåelige”, men at kriteriene bør fungere som retningslinjer for god intervju praksis. I mine intervjuer er disse kriteriene noe jeg har forsøkt å ha hatt i bakhode. Dette for å sikre best mulig kvalitet på intervjuene.

I et intervju er intervjupersonen sentral. Kvale (2015) forklarer her at det ikke finnes noe ”ideell” intervju person. Ulike personer og personligheter passer til ulike typer intervju (Kvale, 2015). Mine respondenter har ulike alder, er både menn og kvinner, samt har ulik bakgrunn. Med ulike typer mennesker kommer ulike tanker og refleksjoner rundt et tema (Kvale, 2015).

At intervjupersonen er viktig i et intervju er naturlig. Det samme gjelder for intervjueren. Intervjueren er selve forskningsinstrumentet i kvalitativ metode (Kvale, 2015). Kvale (2015) poengterer at en dyktig intervjuer er ekspert på intervjuemnet og på menneskelig interaksjon. Intervjueren må kunne foreta raske valg i intervjusituasjonen rundt hva det spørres om, samt hvordan det spørres (Kvale, 2015). Intervjueren bør ha gode kunnskaper om temaet som undersøkes, mestre samtalemessige ferdigheter, samt være dyktig i språk (Kvale, 2015). Videre må intervjuer hele tida ta beslutninger om hva som skal følges opp og hvordan det følges opp (Kvale, 2015). Kvale (2015) viser til at en intervjuer bør være kunnskapsrik, strukturert, klar, vennlig, følsom, åpen, styrende, kritisk, erindrende og tolkende. Dette er punkt jeg har tenkt igjennom før jeg startet intervjuene mine. I tillegg er dette punkt jeg føler jeg har fått trent på i min utdanning. Både i min Bacheloroppgave, hvor jeg gjennomførte intervju. Samt i arbeidet gjort i andre emner på studiet, hvor vi blant annet har gjennomført ulike intervju. Videre føler jeg at ferdigheter nevnt over er ferdigheter jeg daglig får trent på i

min jobb. Alt dette føler jeg har og er med på å bedre mine ferdigheter rundt det å gjennomføre intervju. Som igjen øker kvaliteten på intervjuene mine.

Det må poengteres at det ikke finnes entydige kvalitetskriterier for forskningsintervju (Kvale, 2015). Et godt intervju er avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet (Kvale, 2015). Dette er ferdigheter som går lenger enn å mestre spørreteknikker og ha kunnskaper rundt et tema. Kvale (2015) poengterer at det ikke kan etableres kriterier for hva som utgjør et godt intervju med hensyn til vitenskapelig eller etiske kvalitet. En vurdering av intervju kvalitet avhenger av intervjuets spesifikke form, tema og formål (Kvale, 2015). Når det er nevnt, føler jeg at jeg med at jeg har forsøkt og anvende nevnt teori, har gjort det jeg kan for å sikre validiteten og relabiliteten til intervjuene mine.

3.7 Styrker og svakheter ved min metode

Den todelte metoden som er benyttet i denne studien sikrer meg at de respondentene jeg intervjuet oppfylte en rekke krav, som gjør at jeg kan velge ut respondenter for intervju ved hjelp av et intensivt utvalg (Christoffersen og Johannesen, 2012). Dette sikrer at respondentene er preget av visse likhetstrekk og kjennetegn. Kartleggings skjemaet brukes kun som kartlegging av mine respondenter og sier kun noe om min populasjon. Funn jeg finner her er ikke ment å kunne generaliseres. Dette ville heller ikke vært noe hensikt i denne studien, da målet med studien er å gå mer i dybden på tema ved hjelp av intervju. Måten utvalget er valgt ut på er også med på å svekke troverdigheten til metoden. Kartleggingen min kan brukes til å si noe om min populasjon. Antall personer, fordeling av kjønn, treningsvaner, opplevelse av kroppsøvningsfaget osv. Skulle jeg brukt kartleggingen til å generalisere, hadde jeg i mye større grad vært avhengig av å utformet et mer komplekst spørreskjema, som dekker flere aspekter rundt tema.

I kvalitativ forskning ser man på den eksterne gyldigheten til oppgaven (Jacobsen, 2010). Antallet respondenter er satt til syv. Syv respondenter i en kvalitativ metode er ikke få, likevel er det viktig å huske at resultater i kvalitativ metode ikke skal generaliseres (Jacobsen, 2010). Intervjuene er gjennomført på et av Spring sine to treningssenter. Dette er en arene alle respondentene er kjent med.

Intervjuformen jeg tok i bruk var et semi-strukturert intervju. I intervjusituasjonen var hensikten å få til en samtale med respondenten. Men med hjelp av forhåndsbestemte kategorier sikret jeg meg at samtalen gikk i den retningen jeg ønsket (Bernard, 2011). Samtidig finnes det en fare at man med forhåndsbestemte kategorier overser interessante områder som intervjuene kunne omhandlet (Bernard, 2011). Disse kategoriene er basert på teori presentert i kapittel 2. Teorien og tidligere forskning som er benyttet er tatt med på bakgrunn av bakgrunnskunnskap jeg har tilegnet meg i studieløpet, og fra erfaringer gjort i arbeidslivet. At min studie og arbeidserfaring er brukt i utvelgelse av teori er en styrke med studien. Samtidig kan dette være en begrensning og en svakhet med tanke på at jeg kan ha oversett relevant og interessant teori og forskning.

Intervjupersonene ser på sine tanker i retrospektiv, noe som svekker mine funn. Personer har lett for å glemme barndomsminner og bli farget av opplevelser gjort seinere i livet (Levin og Whitfield, 1994). At mine respondenter er såpass "gamle" som de er, svekker metoden, fordi det er lenge siden respondentene gikk på skolen. Resultatene i dette prosjektet viser en tendens hos personer som i dag er aktiv i en eller annen form, og som har vært inaktive, og hva en slik gruppe tenker rundt kroppsøvningsfaget. Dataene gir oss en indikasjon, men ingen sannhet.

3.8 Etske overveielser

I enhver intervjuundersøkelse må man ta hensyn til etiske overveielser. En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse som det er knyttet moralske spørsmål til (Kvale, 2015). Kvale (2015) poengterer at etiske overveielser ikke bare er noe en må gjøre seg i selve intervjusituasjonen, men at det må gjøres i alle stadier i kvalitativ forskningsmetode. Når det gjelder tematisering kommenterer Kvale (2015) at man må ta hensyn til forbedring av den menneskelige situasjonen som utforskes. I planleggingen må man planlegge de etiske sidene på det som omfatter å innhente intervjupersonens samtykke, sikre konfidensialitet og vurdere eventuelle konsekvenser studien har for intervjupersonen (Kvale, 2015). I selve intervjusituasjonen må forskeren kartlegge og ta hensyn til mulige stressopplevelse for intervjupersonen, samt vurdere andre mulige konsekvenser av intervjuet (Kvale, 2015). Når forskeren transkriberer intervjuene er det viktig at skriftlig transkripsjon skjer lojalt, at det intervjupersonen sier er det som noteres ned (Kvale, 2015). I analysen av intervjuet(ene) må de etiske sidene ved analysen omfatte hvor dypt og kritisk det analyseres,

samt om intervjupersonen bør være med i avgjørelser om ting som tolkes (Kvale, 2015). I forhold til verifisering av det som rapporteres må forskeren være så sikker og verifisert som mulig (Kvale, 2015). I tillegg må forskeren ha tenkt igjennom hvor kritiske spørsmål som kan stilles til intervjupersonen (Kvale, 2015). Siste punkt går på rapportering av forskningen. Her må konfidensialitetsprinsippet vurderes, og det må en tas stilling til hvilke konsekvenser den offentliggjorte rapporten har for intervjupersonene (Kvale, 2015).

Overfor har jeg skissert en kort guide for etiske retningslinjer som bør gjøres før, under og etter arbeidet med et intervju. Disse syv punktene har jeg benyttet i mitt arbeid med metoden min.

Det er et krav i kvalitative intervju at en får samtykke fra respondentene (Dalen, 2011). I starten av hvert intervju har jeg informert respondenten om samtykke. Å informere om samtykke betyr at forskningsdeltakeren informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen (Kvale, 2015). I tillegg informeres det om mulige risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet. Konkret i mitt prosjekt ble de syv respondentene informert om formålet til studien. De fikk informasjon at de til en hver tid kunne trekke seg. Den samme informasjonen fikk i tillegg alle respondentene som gjennomførte kartleggingsskjemaet mitt i form av et informasjonsskriv (vedlegg 1). Informasjonsskrivet er lest og godkjent av NSD.

Respondentene ble videre informert om konfidensialiteten til dataen. Dalen (2011) forklarer at de som gjøres til gjenstand for forskning, har et krav all informasjonen de gir behandles konfidensielt. Slik informasjon må forsker forhindre at blir brukt slik at det kan skade informanten (Dalen, 2011). Jeg som forsker må bli enig med deltakerne hva som kan gjøres med dataen. Spørreskjemaene ble merket med ID nummer. Respondentene som ble intervjuet, ble informert om at all data ble anonymisert og at dataen ble slettet ved prosjektslutt.

Videre bør en forholde seg til konsekvenser av en kvalitativ undersøkelse (Kvale, 2015). Både med tanke på mulige skader undersøkelsen kan påføre respondenten(e), men også med tanke på eventuelle fordeler det er å være med på undersøkelsen (Kvale, 2015). Som et prinsipp bør summen av eventuelle fordeler med å delta, samt betydningen av den oppnådde kunnskapen, veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren (Kvale, 2015). Dette bør også deltakeren

informeres om i undersøkelsen. Respondentene ble informert om at informasjonen som potensielt kan være gjenkjennelige for andre, blir publisert i oppgaven (Kvale. 2015). I dette tilfellet kan medlemmer på treningssentrene som kjenner respondentene i noen tilfeller kjenne seg igjen i utsagn fra respondentene. Videre er den største faren til prosjektet er vurdert til å være at respondenten i samtale rundt opplevelser fra faget, ripper opp i eventuelle vonde opplevelser fra kroppsøvingen. Prosjektets farer er tatt i betraktning og konkludert med at er minimale.

Forskerens rolle er et viktig aspekt med etiske overveielser i kvalitativ metode. Forskerens rolle som person og forskerens integritet er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige metoden (Kvale, 2015). Forskerens moralske integritet, forskerens empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling, er alle viktige aspekter i forskerrollen (Kvale. 2015). Etiske krav som stilles til forskeren i kvalitativ metode innebærer hvordan forskeren offentliggjør funn fra forskningen (Kvale, 2015). Funn må offentliggjøres så nøyaktig og representativt for forskningsområdet som mulig, samt at resultatene som gis bør kontrolleres og valideres så nøyaktig som mulig (Kvale, 2015). Videre bør det for utenforstående være full åpenhet rundt metoden og prosedyren(e) som er brukt (Kvale. 2015). En forskers rolle bør også være uavhengig (Kvale, 2015). Forskerens uavhengighet kan påvirkes av personer som er involvert i prosjektet, og forskeren kan bli påvirket av deltakeren, samtidig som forskeren kan påvirkes av eventuelle sponsorer eller lignende (Kvale, 2015). Denne påvirkningen kan gå på bekostning av en nøytral og fullstendig undersøkelse av funnene som blir tatt opp i forskningen (Kvale. 2015). I mitt prosjekt er dette et aspekt jeg har hatt veldig stort fokus på. I og med at jeg jobber på treningssenteret(ene) som undersøkelsene og intervjuene har blitt gjennomført på. Har jeg hele tiden vært påpasselig i forhold til hvem og hva jeg diskuterer rundt prosjektet mitt. Kvale (2015) påpeker at forskeren kan identifisere seg så sterkt med deltakerne at det å holde profesjonell avstand kan bli vanskelig. En slik identifisering kan påvirke rapporteringen og fortolkningen av data i prosjektet (Kvale. 2015). Denne identifiseringen er noe jeg bekymret meg for. Det jeg fort merket meg i intervjusituasjonene, var at dette var et mindre problem enn først antatt. I og med at jeg intervjuer respondenter som en eller annen gang har vært inaktive, føler jeg at jeg lettere klarer å intervjuer med et slags ”forskerblikk” overfor respondentene.

Etiske overveielser er noe som bør gjøres kontinuerlig i kvalitativ forskning. Samfunnet stiller krav til at vitenskapelig metode har et etisk fokus (Dalen, 2011). Det er områder som bør

brukes som en etisk protokoll til en kvalitativ undersøkelse. Punktene kan benyttes som etiske påminnelser om hva man skal se etter i praksis i intervjusituasjoner (Kvale, 2015).

4.0 Resultatdel

4.1 Resultater og vurdering av kartlegging

Jeg har benyttet meg av en kvantitativ kartlegging. Generalisering av disse dataene vil ikke bli gjort. Men tallmaterialet brukes til å si noe om mitt utvalg.

Utvalget fra kartleggingen bestod av 94 personer, hvor 34 (36 %) var menn og 60 (64%) var kvinner. Utvalget er, som beskrevet, tatt fra medlemmer på et av Spring sine to treningssenter. Spørreskjemaet respondentene har svart på er lagt med som vedlegg 2. Utvalget har en skjevhet på nesten dobbelt så mange kvinner som menn. Skjevheten i kjønnsfordeling gjenspeiler medlemsmassen hos Spring. Alderen til mine respondenter var 18 til 74 år. Gjennomsnittlig alder var 42 år (mean= 41,61 ≈42).

Tabell 1 beskriver fordelingen av mitt utvalg på spørsmålet: ”Har du trent regelmessig siden du gikk ut av ungdomsskolen?” Et av mine utvalgs kriterier til intervjuene var at personene ikke hadde trent regelmessig siden de gikk ut av ungdomsskolen. Jeg ønsket derfor at de enten svarte alternativ ”nei” eller ”av og til” i sitt spørreskjema

Utvalgs kriterie 1: Regelmessig trening siden ungdomsskolen

	Ja	Nei	Av og til
Jente	55 (33)	20(12)	25(15)
Gutt	45,5 (15)	24,2 (8)	30,3 (10)
Total	51,6 (48)	21,5 (20)	26,9 (25)

Tabell 1. *Har du trent regelmessig siden du gikk ut av ungdomsskolen? (Tall oppgitt i prosent, antall respondenter pr. kategori i parentes)*

Note: N=93, Missing =1

Som vi ser fra tabell 1 ekskluderte utvalgs kriteriet 1, 51,6 % av mine respondenter. Med andre ord: I mitt utvalg på 94 personer som var medlemmer på Spring treningssenter da kartleggingen fant sted, finner vi 45 personer (48,4%) som selv mener at de ikke har trent regelmessig siden de gikk ut av ungdomsskolen. Disse 45 personene har enten svart ”nei” eller ”av og til” på om de har trent regelmessig siden ungdomsskolen.

Disse to kategoriene vil videre bli satt sammen til ”ikke trent regelmessig”.

Videre gikk mine utvalgskriterier på respondentenes tanker om faget, deres tanker om læreren, deres opplevelse av faget, samt hvorvidt de mente at formålet med faget var nådd.

Utvalgskriterie 2: Kroppsøving og ønske om fysisk aktivitet

	Svært Uenig	Uenig	Enig	Svært Enig	Total
Ikke trent regelmessig	14	12	17	2	45
Total	14	12	17	2	45

Tabell 2. Viser respondenter som ikke har trent regelmessig, og hvorvidt disse er enig i at kroppsøving gav de økt lyst til å være i fysisk aktivitet.

Note: N= 45, Missing=0

Ut i fra tabell 2 ser vi at det er totalt 26 respondenter som er ”svært uenig” eller ”uenig” i at kroppsøving gav de økt lyst til å være i fysisk aktivitet, og som dermed oppfyller mine utvalgskriterier. Etter utvalgskriterier sitter jeg igjen med 26 aktuelle respondenter, etter å ha ekskludert 20 respondenter som følge av dette utvalgskriteriet.

Utvalgskriterie 3: Kroppsøvingslærer og ønske om fysisk aktivitet

	Svært Uenig	Uenig	Enig	Svært Enig	Total
Ikke trent regelmessig	11	9	4	2	26
Total	11	9	4	2	26

Tabell 3. Viser respondenter som er ”svært uenig” eller ”uenig” i at kroppsøving øker lysten til å være i fysisk aktivitet, og hvorvidt disse er enig i at kroppsøvingslæreren gav de økt lyst til å være i fysisk aktivitet.

Note: N= 26, Missing=0

Tabell 3 viser oss antall respondenter vi sitter igjen med etter utvalgskriteriet 3. Her ser vi at det totalt er 20 respondenter som har svart alternativ ”svært uenig” eller ”uenig” på spørsmålet om kroppsøvingslæreren gav de økt lyst til å være i fysisk aktivitet.

Utvalgskriteriet 3 ekskluderer dermed 6 personer, og antall aktuelle respondenter er nå totalt 20.

Utvalgskriterie 4: Konkrete opplevelser i Kroppsøving

	Svært Uenig	Uenig	Enig	Svært Enig	Total
Ikke trent					
regelmessig	14	5	1	0	20
Total	14	5	1	0	20

Tabell 4. Viser respondenter som er ”svært uenig” eller ”uenig” i at kroppsøvingslæreren øker lysten til å være i fysisk aktivitet, og hvorvidt disse er enig i at konkrete opplevelser i faget gav de økt lyst til å være i fysisk aktivitet.

Note: N= 20, Missing=0

Etter utvalgskriteriet 4 ekskluderte jeg enda en person. Av mine hittil 20 respondenter var det kun en som mente at konkrete opplevelser i faget gav økt lyst til å være i fysisk aktivitet.

Antall aktuelle personer for intervju er nå på 19.

Utvalgskriterie 5: Livslang bevegelsesglede

	Svært Uenig	Uenig	Enig	Svært Enig	Total
Ikke trent					
regelmessig	10	8	0	0	18
Total	10	8	0	0	18

Tabell 5. Viser respondenter som er ”svært uenig” eller ”uenig” i at konkrete opplevelser i faget gav økt lyst til å være i fysisk aktivitet, og hvorvidt disse er enig i at formålet om livslang bevegelsesglede ble oppnådd.

Note: N= 18, Missing=1

Tabell 5 illustrerer at av de til nå 19 aktuelle respondentene, var 18 av disse svært uenig eller uenig i at kroppsøvingfaget oppnådde formålet sitt. Det er også verdt å merke seg at denne ene respondenten som ikke svarte ”svært uenig” eller ”uenig” her er oppgitt som ”missing”. Med det menes at respondenten ikke har svart på dette spørsmålet i kartleggingskjemaet. Etter alle fem utvalgsriteriene sitter jeg derfor igjen med 18 aktuelle respondenter for intervju. Av disse 18 personene var 4 stk. menn og 14 stk. damer. Den ene mannen var kun 18 år, og den ene damen var 74 år gammel. Disse ble sett på for henholdsvis for ung og for gammel, og ekskludert. Jeg stod derfor igjen med 3 aktuelle menn og 13 aktuelle damer for intervju. Alle mennene ble intervjuet, mens kvinnene ble kontaktet og de 4 som responderte først at det passet, ble intervjuet.

Aldersspennet mitt ble økt etter at jeg hadde kontrollert for utvalgsriteriene mine. Aldersspennet gikk fra å være mellom 30-50 år , til 25 år og opp til 68 år. Som vi ser ut i fra tabell 6, hadde jeg etter alle mine utvalgsriterier, kun 5 respondenter mellom 30 og 49 år, hvorav kun to menn. Aldersspennet ble derfor økt, slik at jeg fikk mulighet til å velge mellom flere respondentene av både menn og damer som var aktuelle etter mine utvalgsriterier. Jeg ønsket at det skulle være noen år siden respondentene gikk ut av ungdomsskolen, så respondenten på 18 år, var ikke aktuell for intervju. Jeg valgte i tillegg å kutte vekk den eldste respondenten på 74 år. De resterende 16 respondentene ble kontaktet i tilfeldig rekkefølge. Først kontaktet jeg en respondent for pilotintervju. Etter det kontaktet jeg resten av respondentene, alle mennene og de fire første damene som svarte ja til intervju, ble intervjuet. Snittalderen har nå økt til 47 år (mean= 46,72 ≈47), og totalt antall respondenter er 18.

Aldersspenn på respondenter som oppfyller utvalgsriterier

Alder:	Frekvens:
18	1
25	1
26	1
27	1
28	1
35	1
39	1
44	2
49	1
53	1
56	1
59	1
62	1
66	1
68	2
74	1
Total:	18

Tabell 6. Viser alderen på mine 18 respondenter som var aktuelle for intervju. Frekvens viser antall respondenter pr. alder.

Note: N=18, Missing =0

Resultatene etter kartleggingen vil ikke diskuteres utover det som er presentert over.

Resultatene blir brukt kun for å bedre kunne velge ut respondenter for intervju, selv om resultatene fra denne kartleggingen muligens kan vise til interessante aspekter. Aldersspennet og få menn som oppfyller mine krav, er to av ”funnene” i denne kartleggingen som kunne blitt diskutert hvis kartleggingen hadde vært gjort med et metodisk riktig spørreskjema. Kartleggingen min er derimot ikke utformet slik at det er mulig å generalisere i noe form. Oppgavens videre fokus vil derfor være på de kvalitative intervjuene, og resultater og tendenser ut i fra disse intervjuene.

4.2 Resultater etter intervju

Resultatene fra hvert intervju vil bli presentert kronologisk etter hvert tema/teorikapittel. I hvert kapittel vil jeg presentere tendenser fra de ulike intervjuene. Hver kategori vil starte med en tabell som presenterer funn fra de ulike respondentene. Fokus videre vil ligge på aspekter intervjuene har til felles. Disse aspektene vil tydeliggjøres med noen sitater fra utvalgte intervju. Andre resultater som kommer frem i intervjuene presenteres i de ulike figurene, men blir ikke tatt opp i de ulike delene i resultatdelen. Årsaken til dette er at det kun

er en eller et par av respondentene som kommer med disse ”resultatene”. Alle resultatene finnes i figur 2, vedlegg 6.

4.2.1 Læreplanteori

Opprinnelig ønsket jeg at mine respondenter skulle være mellom 30 og 50 år, noe som hadde sikret at respondentene hadde hatt et mindre aldersspenn, som igjen ville sikret at mine respondenter gikk på skole under ”samme læreplan(er)”. Når jeg senere økte aldersspennet, fikk jeg også færre respondenter som gikk på skolen i samme tidsperiode. Denne økningen i aldersspenn førte til at jeg velger å ikke se på konkrete resultat fra intervjuene, når det kommer til hvilken læreplan de har hatt på skole. Når det er nevnt, vil jeg i diskusjonsdelen kort kommentere mulig påvirkning ulike læreplan kan ha. Denne påvirkningen blir vanskelig å kommentere i lys av mine respondenter, men kan likevel være interessant å diskutere.

4.2.2. Lærer – elev relasjon

Respondent nr:	Resultater fra intervju
Respondent 1	- Lærer motivasjonsfaktor - Ferdigheter målt når elever var synlige - Innsats bør telle
Respondent 2	- Ingen annerkjennelse fra lærer - Negativt fokus fra lærer - Tilbakemelding fokusert på de flinke - Ingen relasjon
Respondent 3	- Ingen relasjon med lærer
Respondent 4	- Lærer ikke motiverende - Annerkjennelse på barneskole, ikke på ungdomsskolen - Autoritære og lite kompetente lærere
Respondent 5	- Engasjert lærer positivt for aktivitet - God relasjon på ungdomsskole, ikke på VGS
Respondent 6	- Positivt forhold - Mindre positivt til Krø. lærer som ikke var engasjert
Respondent 7	- Forskjell i relasjon mellom sine to lærere - Positiv når lærer engasjert - Negativ når lærer mindre engasjert

Respondentene mine har under denne kategorien fått ulike spørsmål om deres relasjon med lærer. De har fått spørsmål om deres oppfatning av læreren(erne) deres på ungdomsskolen, og hvordan deres relasjon til læreren var (se vedlegg 4). I intervjuene gikk det igjen at mine respondenter følte at tilbakemelding fra lærer gikk på de som var synlige og til de sterke elevene. Videre viser intervjuene at kroppsøvlingslæreren ikke var engasjerte i sin undervisning, noe som i følge mine respondenter førte til at læreren ikke klarte å være motiverende. Et poeng som er verdt å merke seg er at flere av respondentene mine hadde et

positivt forhold til læreren på barneskolen (en på ungdomsskolen), men at dette positive forholdet endret seg til et mer negativt forhold i overgangen mellom barne- og ungdomsskolen (for den ene respondenten fra ungdoms- til videregående skole).

Respondent nr. 2 svarte slik på spørsmål om læreren var oppmerksom på alle elevene.

”Ehh. Det var nok et lite antall som kanskje ble fulgt mer enn de andre. Det var jo de som var gode!” (Respondent 2).

På spørsmål om respondentene mine følte de fikk anerkjennelse fra lærer svarte respondent nr. 4. at :

”Jada! Ja! Men da må jeg tilbake igjen til barneskolen! For jeg hadde ikke de opplevelsene på ungdomsskolen.” (Respondent 4).

Mens respondent nr. 5. svarte slik:

”Det var en flink lærer vi hadde på ungdomsskolen ja! Det er jo veldig viktig å ha en god lærer i kroppsøving. For å få folk med seg også videre. Men det følte jeg at vi hadde ja! Ikke på Vgs.. Da fikk vi en som ikke var så positivt og engasjert. Og da mistet du noe liksom.”(Respondent 5).

4.2.3 Danning

Respondent nr:	Resultater fra intervju
Respondent 1	- Lærte ikke noe i faget - Ingen differensiering i undervisningen - Null læring, kun lek
Respondent 2	- Uvitende om hva som skulle læres - Følte ikke læring - Ingen utvikling - Lærer bestemte alt som skulle læres
Respondent 3	- Ingen læring i faget
Respondent 4	- Ingen formening om hva som skulle læres/ hva som ble vurdert - Ingen læring - Lærte kanskje noe på barneskolen, ikke på Ungdomsskolen
Respondent 5	- Følte læring i faget - Det sosiale, lagspill og team i fokus - Mindre fokus på helse, men noe
Respondent 6	- Tester gav bevisstgjøring rundt læring - I aktiviteter uten testing, uvisst hva som skulle læres - Læring skjedde i org.idrett. - Aktiviteter ikke i bolker
Respondent 7	- Ingen læring om helse, og viktigheten av fysisk aktivitet - Fikk ikke læringsmål - Aktiviteter ikke i bolker

Her har intervjuene handlet om hvordan respondentene følte de utviklet seg i faget, og hvorvidt de følte de lærte noe eller ikke. Seks av syv respondenter var her samstemte på at de ikke følte de lærte noe i faget. Den ene respondenten som følte læring sier at hun lærte noe om både trening, lagspill, team, samt litt om helse. De andre respondentene følte ikke de lærte noe om verken idrett, trening eller helse. Respondent nr. 4. svarte slik på spørsmål om læring i faget : ”Mmmm.. Det var nok den organiserte idretten som påvirket. Lærte nok ikke noe, verken om helse, om spisevaner og sånne ting i kroppsøvingstimene. Det var å stille opp i en time, skifte, på med tøyen. De tre kvarterene eller hva det er for noe, også i dusjen og ut.” (Respondent 4).

Videre hadde disse seks respondentene ingen formening om hvordan deres ferdigheter ble målt, utenom de konkrete testene de hadde i faget. Respondentene fikk spørsmål om de visste eller hadde noe formening om hvordan læreren satt karakterer, hvilke kriterier som ble brukt. Respondent nr. 2. svarer slik: ”Det har jeg ikke. Nei. Vi fikk ingen læringsmål tror jeg. Den slags bevisstgjørende tankegang fra læreren tror jeg ikke var der.” (Respondent 2).

Respondentene viser også tendenser til at den læringen de har hatt innenfor idrett og helse skjedde i den organiserte idretten. Respondent nr. 6. svarte slik på spørsmål om han lærte noe i kroppsøvingfaget :

”Ja. Jo en fikk jo mer forståelse av kalle kroppen. Og kroppsbeherskelse og sånne ting! Det kom jo ut av gym. Men så er spørsmålet. Jeg gikk rundt denne tiden faktisk på Judo også. Det kom jeg på nå! Hehe. Det trente jeg i 5 år. Jeg tror det var en større påvirkning på sånne ting. At jeg var mer. Det jeg var i gymmen var mer et resultat av det som kom fra judoen, enn omvendt likesom. Men jeg vet ikke! Ehh.” (Respondent 6).

4.2.4 Motivasjonsteorier

Respondent nr:	Resultater fra intervju
Respondent 1	<ul style="list-style-type: none"> - Lav mestringsforventning, påvirket hverdagen negativt - Aktiviteter kjedelig - Fysisk form ikke viktig - Karakter ikke viktig - Selvbestemmelse viktig
Respondent 2	<ul style="list-style-type: none"> - Følte null kompetanse etter skade - Ingen forventning om mestring - Org. idrett satt hun krav til seg selv, ikke i Krø - Krø fokus på å unngå nederlag - Ingen tilrettelegging fra lærer - Karakterer og ros ikke viktig - Angst til aktiviteter grunnet press fra lærer - Org. Idrett fokus på å vise seg - Selvbestemmelse ikke viktig
Respondent 3	<ul style="list-style-type: none"> - Fikk ikke vist det han kunne - Det han kunne = for lett - Angst til aktiviteter han ikke mestret - Lite motivert til faget - Karakterer og ros ikke viktig - Ikke mestring i faget - Det han ikke kunne = for vanskelig - Fokus på å ikke vise han var dårlig - Selvbestemmelse lite viktig
Respondent 4	<ul style="list-style-type: none"> - Ville vise sine ferdigheter - Lav kompetanse, ting ikke gøy - Andre faktorer en Krø som påvirket motivasjonen - Lite variasjon i undervisningen - Gøy å mestre - Faget motiverte ikke - Kjedelige timer - Ble ikke utfordret nok
Respondent 5	<ul style="list-style-type: none"> - Fikk vist sin kompetanse sporadisk - Aktiviteter som var for vanskelig førte til reservasjon og sjenerthet. - Ønsket å skjule at hun hadde lav kompetanse - Det sosiale viktig - Det å ha det gøy viktig - Karakterer ikke viktig
Respondent 6	<ul style="list-style-type: none"> - Ferdigheter ikke pushet - Reserverte seg hvis han ikke var blant de beste - Ting som gjorde at fokus var på noe annet enn trening positivt. - Ballspill motiverte - Karakterer og press fra lærer ikke viktig - Indre driv viktig - Opplevelse av komp. sammenlignet med andre. - Lystbetonte aktiviteter viktig - Lærer positivt i aktiviteter han mestret
Respondent 7	<ul style="list-style-type: none"> - Fikk ikke vist sin kompetanse - Aktiviteter han var svak i, for vanskelig - Det motiverte å være god - Det å ha det gøy viktig - Ytre press positivt - Aktiviteter han kunne ikke utfordrende nok - Ønsket å vise sin kompetanse - Karakterer ikke viktig - Ikke fokus på å bli i bedre form

I denne kategorien har respondentene mine fått spørsmål om deres motivasjon gikk på å vise sine ferdigheter eller skjule dem. De har fått spørsmål om de følte mestring i faget, og om denne mestringen var generell eller aktivitetsavhengig. I tillegg har de fått spørsmål om deres forventning om å mestre ulike aktiviteter.

Respondentene er her rimelig samstemte på at de følte noe mestring i faget. Men at de i aktiviteter de følte de mestret, ikke følte de fikk pushet/vist sine ferdigheter. Dette mener respondentene førte til kjedsomhet overfor slike aktiviteter. Respondent nr. 7. beskriver hvordan han opplevde at han fikk vist sine ferdigheter slik:

”Hmm. Egentlig så fikk vi vel kanskje ikke. Jeg føler ikke. Når jeg tenker tilbake så tenker jeg vel at gymmen da, du fikk vel ikke utviklet deg så vanvittig mye. Det var jo ikke sånn som det var å gå og spesialisere seg på ettermiddagen på fotballtreninga eller håndballtreninga. Øø. Og det er jo sånn det er ! Noen er flinke til noe og noen er dårlige til noe. Så en fikk jo aldri, en gjorde det en kunne! Øøø. Og noen ganger så ble det på en måte for lavt nivå for deg, og andre ganger så var det rett og slett for vanskelig for deg ikke sant.” (Respondent 7).

Her kommer det også frem et annet interessant aspekt. Respondentene som følte de mestret noe i faget, viser til at deres ferdigheter i disse aktivitetene ble pushet i organisert idrett, men ikke i kroppsøvingen. Respondent nr. 2. svarer på denne måten når jeg spør henne hvordan kroppsøvingen hadde vært uten at hun hadde drevet med organisert idrett på fritiden: *”Jeg tror at den organiserte idretten er så viktig, og at den gav meg en liten form for motivasjon til kroppsøving. Jeg tror at jeg hvis ikke jeg hadde hatt noen form for organisert idrett. Så tror jeg kroppsøvinga bare hadde vært pyton! Det hadde vært verste timene på denne jord! Det tror jeg!!”* (Respondent 2).

Videre viser respondentene at aktiviteter de ikke mestret enten ble kjedelige, eller gav en følelse av angst og reservasjon. Respondentene fikk spørsmål om hvordan de oppførte seg i slike aktiviteter. Også her var respondentene rimelig samstemte. Aktiviteter de følte de ikke mestret endrer deres atferd negativt. De ble sjenerte, følte angst og reserverte seg. Her svarer respondent 5 slik: *”Ja sånn ja.. På en måte. Jeg føler jo det at det passet vårt nivå egentlig. Ja jeg føler jo egentlig det.. Jeg følte jo egentlig at fotball var litt vanskelig og at jeg trakk meg litt tilbake. Fordi det var jo liksom ikke min sterke side.. Da ble jeg jo litt sjenert.. Jeg trakk meg kanskje litt unna.. Og syntes det faktisk da ble litt vanskelig enkelte ting du ikke klarte. Jeg følte nok det ble litt skummelt. Det syntes jeg. Enkelte av de tingene ble litt*

skummelt ja.” (respondent 5). Respondent nr. 2. beskriver at hun fikk en følelse av angst overfor aktiviteter hun ikke mestret: *”Det måtte jo da være angst, fordi vi ble jo pushet! Alle skulle jo over. Så det var mer angst. Eh, ja!”* (Respondent 2).

Videre har respondentene fått spørsmål som omhandler indre og ytre motivasjon til kroppsøvningsfaget. I intervjuene ønsket jeg her å finne ut hva som har påvirket respondentenes motivasjon. Respondentene har også fått spørsmål som omhandler selvbestemmelse i faget, og hvorvidt dette påvirket deres motivasjon.

Alle respondentene mente at ytre belønning som karakter ikke hadde noen form for innvirkning på deres motivasjon til faget. Det som gikk igjen her var at respondentene ikke trodde de kunne få gode karakterer i faget. Respondent 1 svarer slik på spørsmål om karakter kunne motivere hun: *”Nei, fordi jeg var ikke noe god. Jeg visste at jeg ikke fikk noe god karakter uansett.”* (Respondent 1). Respondent 6 svarer slik på samme spørsmål: *”Jeg kan ikke huske at karakterer var. Det var viktigere for min mor og min far enn det var for meg. Så det en gjorde av øvelser eller ting i kroppsøving, det var lystbetont! Det var ikke karakterdrevet liksom. Rett og slett!”* (Respondent 6). Her leser vi at ordet lystbetont kommer inn. De fleste respondentene peker på at det å ha det gøy var viktig for motivasjonen.

Videre peker respondentene på at de i de aktivitetene de var motivert for, gjerne hadde en form for indre drivkraft og/eller at den til en viss grad var selvbestemt. Respondent 6 sier her at indre drivkraft var viktig for at han skulle være motivert: *”For meg var nok den indre driven viktigst! Det var. Ble fort revet med. Hvis det var et eller annet ballspill spesielt da kanonball, håndball. Ja kaste ting. Eh. Det kunne være spyd også. Jeg tenkte det at jeg spiller håndball, har spilt håndball mye. Da skal jeg være naturlig flink i å kaste ting. Da ble jeg drevet av at okei, dette skal jeg få til bedre enn de andre!”* (Respondent 6). Her er det også tydelig at en del av motivasjonen går på å være bedre enn andre, at respondenten sammenligner sine ferdigheter med andre for å vite om han mestrer eller ikke. Det å ha noe grad av selvbestemmelse overfor aktiviteter ser som nevnt også ut til å ha en positiv innvirkning for respondentenes motivasjon. Dette illustreres her med utsagn fra respondent 1 og 2: *”Ja, jeg tror det var veldig viktig. Når jeg tenker tilbake på meg selv. Så var det ikke alle ting jeg mestret. Jeg var mye tyngre da. Hvis du for eksempel føler at du ikke mestrer å hoppe på en bukk, så er det kjempe nedverdiggende. Så hvis en av og til kunne være med å velge kanonball og ting en mestret, så var det positivt!”* (Respondent 1). *”Du ble satt til å*

gjøre de tingene den timen. Og sånn tror jeg det var for nesten hele klassen. Vi kunne ikke bestemme noe. Du skulle bare gjennom den timen. Jeg tror ofte vi følte at det var et avbrudd i skoledagen som kanskje ikke passet så veldig godt.” (Respondent 2).

4.2.5 Fysisk aktivitet fra ung til voksen

Respondent nr:	Resultater fra intervju
Respondent 1	- Faget gav negativ erfaring - Faget bidro ikke til lyst til å være i aktivitet - Negativ erfaring fra faget ført til at hun var inaktiv
Respondent 2	- Faget påvirket negativt - Faget bør ha fokus på trening - Faget burde tilrettelagt bedre
Respondent 3	- Tror faget kunne bidratt til aktivitet videre, men det gjorde det ikke
Respondent 4	- Miljøet på skolen ødela for faget - Falt ut av Org.idrett, deretter Krø.
Respondent 5	- Familie viktig for aktivitet - Det som var gøy da, trenes i dag - Trener det som er gøy - Lite bevisstgjøring i faget
Respondent 6	- Org. idrett påvirket dagens trening. - Krø burde hatt fokus på individuell trening og læring
Respondent 7	- Trener i dag aktiviteter han har negativ erfaring med fra Krø. Men det tok tid før han turte.

I denne siste kategoriene har intervjuene hatt fokus på tanker respondentene har rundt det å være i fysisk aktivitet. Tror de det er noe annet faget kunne gjort for at de hadde vært regelmessig i fysisk aktivitet? Eventuelt er det noe annet som har påvirket dem enten positivt eller negativt? De fleste respondentene poengterer her at de tror at sjansen hadde økt for at de regelmessig hadde vært i fysisk aktivitet, hvis kroppsøvningsfaget hadde vært flinkere på bevisstgjøring rundt viktigheten av dette. De sier at kroppsøving bør fokusere på at trening er bra. Respondent 2 sier dette: *”Jeg tror å ha fokus på treningslære og nytten av trening hadde vært viktig! Da tror jeg man hadde fått en litt annen forståelse av at den kroppen må brukes. Det. Ehh. Det tror jeg ikke noen fortalte meg altså før jeg var veldig voksen! Det er, ja. Hvor mye det betyr for helsen. Det var det ingen som pratet om. Det tror jeg gjør noe, og i alle fall når vi prater om ungdom. Ungdom tror jeg er bør vite at helsa har betydning.”* (Respondent 2).

Videre poengterer flere av respondentene at negativ erfaring med spesifikke aktiviteter har ført til reservasjon og angst overfor disse aktivitetene. De sier at de enten bevisst ikke trener slike aktiviteter den dag i dag, grunnet kroppsøvningsfaget, eller at det har tatt mange år før de

igjen, grunnet venner og andre faktorer, tør å trene disse aktivitetene igjen. Respondent 1 forklarer på denne måten hennes negative erfaringer til løping: *”Det er jo litt som jeg sier. Det har jo egentlig påvirket meg litt negativt da. Men, ehh. Ikke negativt, eller negativt med dette som Cooper - testen. Med ting jeg ikke klarte!”* (Respondent 1).

Avslutningsvis er det interessant å merke seg at flere av respondentene peker på den organiserte idretten, og hvor viktig den har vært for deres fysiske aktivitet. Respondent 6 sier at erfaringer fra den organiserte idretten har påvirket hvordan han ønsker å trene i dag: *”Jeg synes at håndballspillere. Sikkert fordi jeg har trent og spilt det så mye selv. Men jeg synes at håndballspillere er på en måte et godt eksempel på å være trent. De har både kondisjon og de er sterke. Så ja. Nå trener jeg, det har blitt mye styrke i det siste. Men det er på den måten, på en måte det resultatet jeg kunne tenke meg. Hvis du skjønner. Trenger ikke være best på kondisjon, trenger ikke være sterkest i gata. Men liksom en god allrounder.”* (Respondent 6). Respondent 4 viser til at det var først når hun falt ut av den organiserte idretten at hun ble inaktiv: *”Nei. Det var vel det at jeg kom ut av den organiserte treningen. Så tok det ganske lang tid før jeg kom inn igjen.”* (Respondent 4).

5.0 Diskusjonsdel

Resultatene presentert i kapittel 4 diskuteres her opp mot relevant teori presentert i kapittel 2.

5.1 Læreplanteori

Aldersspennet til mine respondenter ble etter at kartleggingen var gjennomført satt fra 25 år til 60 år. Et slikt aldersspenn fører til at respondentene har gått på skole under ulike læreplaner. Av de fire ulike plantypene By (1998) nevner, er det kun de tre nyeste, Forsøksplaner, Mønsterplaner og Målstyrte planer, som kan ha vært gjeldende for mine respondenter. Elever som går på ungdomsskolen er som regel mellom 13 og 16 år. Min eldste respondent har i teorien gått på ungdomsskolen da Forsøksplaner ble anvendt. Videre har de fleste andre respondenter gått på skole under Mønsterplaner, mens de respondenter som er under 32 år har gått på skolen under Målstyrte planer. At alderen på mine respondenter spriker, gjør at jeg vanskelig kan si noe rundt tema i lys av læreplanteori. Augestad (2003) og By (1998) forklarer at formålet til kroppsøvingfaget generelt har beveget seg fra å skulle fremme en harmonisk organutvikling med å lære elevene om trening og helse, til at faget skulle stimulere til kreativitet, utfoldelse og personlig uttrykk gjennom bevegelser. Med dagens læreplan har vi et formål om at faget skal bidra til allmenndannelse av elevene (By, 1998). Formålet i kroppsøvingfaget har ikke utviklet seg veldig siden 60-tallet (Tønnesen, 2015). Fokuset har generelt og overordnet vært på helse (Augestad, 2003). Parish og Treasuere (2003) sier at det å ha en læreplan ikke er en garanti for læring. Dette er også noe som poengteres i kapittel 4: Mine respondenter føler ikke at de har lært noe i faget. Fokuset mitt videre i diskusjonsdelen vil derfor dreie seg om hva elevene sier om de fire videre temaene mine, og hvorvidt dette har påvirket deres fysiske aktivitet. Jeg velger derfor å videre ikke diskutere læreplanens teoretiske påvirkning på elever, da mine respondenter viser at det slett ikke er sikkert, som Parish og Treasuere (2003) poengterer, at det forekommer noe læring i kroppsøvingfaget i det hele tatt.

5.2 Lærer – elev relasjon

Hattie (2009) peker på at relasjon mellom lærer og elev er noe av det som i størst grad spiller inn på læringsutbyttet til elevene. Respondentene mine har på dette området kommet med flere aspekter hvor de alle mener det samme. Ser vi på hvordan respondentene mine oppfattet relasjonen de hadde med lærer, er det fremtredende at de følte mangel på relasjon.

Respondent nr. 2 beskriver relasjonen sin med kroppøvlingslæreren slik : *”Nesten ikke eksiterende. Han er den læreren jeg tror jeg husker minst! Ja.”* (Respondent 2). At det er negativt at elever ikke føler noe form for relasjon til lærer er helt tydelig. Hattie (2009) beskriver videre at foreldre og lærere kan påvirke motivasjonen til elever positivt. Videre viser han at relasjon er en noe underkjent faktor for læring, selv om den i stor grad har betydning (Hattie, 2009). Cox og Ullrich – Frenche (2010) peker i likhet med Hattie (2009), på at et positivt forhold til lærer er viktig for elevers motivasjon i faget. Respondentene påpeker at de gjerne har hatt en positiv relasjon til lærer. Men at denne forsvinner i overgangen fra barne – til ungdomsskolen, som igjen har gått negativt ut over deres motivasjon til faget.

I intervjuene kommer det fram at respondentene mener at, at læreren er eller virker lite motivert til faget, spiller negativt inn på motivasjonen til elevene. Gearity (2012) peker på at lærere med dårlige ferdigheter til å lære bort teknikk, blir oppfattet som inkompetente av elevene. Alle intervjupersonene sier ikke at læreren virket inkompetent, men flere av respondentene peker på at de tror at læreren ikke er motivert grunnet lave ferdigheter i faget. Høigaard, Jones og Peters(2012), viser til at utøvere foretrekker tre ulike trenerroller. Utøvere ønsker at treneren er demokratisk, at han/henne gir tilbakemelding, og at det er et fokus på positiv feedback (Høigaard et al., 2012). Mine respondenter forklarer at tilbakemelding fra lærer ofte fokuseres på de flinkeste. Respondent 2 forklarer tilbakemelding fra lærer på denne måten: *”Det var nok et lite antall som kanskje ble fulgt mer enn de andre. Det var jo de som var gode!”* (Respondent 2). Som Høigaard et al. (2012) viser til, ønsker utøvere tilbakemelding og positiv feedback. Dette forutsetter da selvsagt at elevene får noe form for tilbakemelding fra lærere, noe mine respondenter sier de ikke har fått. Dette igjen kan være negativt for elevers læring i faget.

Når dette er nevnt, skal det sies at Nordahl (2012) påpeker at hvilken relasjon en har til lærer, påvirker ens forhold til lærer. Det kommer frem en sterk sammenheng mellom dårlig relasjon og dårlig oppfatning av lærer. Med andre ord kan det tenkes at det mine respondenter sier om tilbakemelding og lærers ferdigheter ikke stemmer. Men at det er dårlig relasjon mellom mine respondenter og deres lærere, som har ført til denne negative oppfattelsen av lærerne.

5.3 Danning

I dette kapittelet tar jeg utgangspunkt i ulike aspekter som er med på å påvirke elevers identitetsutvikling i skolen. Nordahl (2012) forklarer at danning forutsetter at barnet handler, samtidig som det forutsetter påvirkning utenfra. Jeg har tatt utgangspunkt i Klafki's (1996) pedagogiske didaktikkteori for å forklarer hvordan man ser på påvirkning, strukturendring, læring og innføring i norsk kultur. Og hvordan dette påvirker undervisning og læring i en skolesammenheng (Nordahl, 2012). Kroppsøvingsfaget skal i følge læreplan i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015a) bidra til livslang bevegelsesglede. Kroppsøvingsfaget skal tilpasse undervisningen til hver enkelt elev slik at faget gir elevene mulighet til å tilegne seg kunnskap (Bolstad, 2009). Kroppsøvingsfaget påvirker elever direkte, samtidig som faget gir elever mulighet til selvutvikling (Bolstad, 2009). Danningen, i denne konteksten læringen, i kroppsøvingsfaget er et uttrykk for en prosess som fører til utvikling hos eleven (Nordahl, 2012).

Hovedfokuset mitt i intervjuene har vært på læring, og hvorvidt respondentene mine følte utvikling og læring i faget. Innfallsvinkelen har vært på hvordan læreren gav elevene individuelle muligheter for utvikling. Alle respondentene mine sier at de ikke lærte noe i faget, og at de ikke visste hva de skulle lære i faget. Nordahl (2012) poengterer at eleven selv må være aktiv i en danningssprosess med hjelp av påvirkning fra lærer. Jeg kommer i kapittel 5.5 mer inn på påvirkning fra lærer, og i hvilken grad dette påvirker motivasjonen hos elevene. I denne omgang nøyer jeg meg med å poengtere at for at en utvikling og danningssprosess skal skje, må lærer hjelpe til (Nordahl, 2012). Som mine intervjuer viser har dette ikke skjedd med mine respondenter. Respondentene føler ikke at de har lært noe, og de har heller ikke vært klar over hva de skulle lære.

Videre handlet intervjuene om hva slags utgangspunkt læreren hadde da han/hun skulle lære bort. Intervjuene tok for seg om lærere tok utgangspunkt i material, formal eller dialektisk tilnærming (Klafki, 1996). Respondentene mine var på dette punktet ikke samstemte. Noen av respondentene sa at dette varierte fra aktivitet til aktivitet. Mens andre poengterte at læreren var autoritær og tydelig bestemte hva som skulle læres, uten noe utgangspunkt i elevene. Mine intervju sier ikke entydig hva slags tilnærming de ulike lærerne hadde til læring. Det intervjuene derimot tydelig viser, er at lærerne på ingen måte tydeliggjorde hva som skulle læres og utvikles i faget. Læreren må hjelpe til for at eleven skal utvikle seg (Nordahl, 2012).

Et resultat av mangel på tydeliggjøring av hva som skal læres(kompetansemål), kan i dette tilfellet være mangel på læring og utvikling i kroppsøvningsfaget. Mangel på tydeliggjøring kan tenkes å ha påvirket utviklingen til respondentene. Det kan tenkes at respondentenes utvikling ikke har gått i retning mot formålet i faget, og at mangel på tydeliggjøring kan ha bidratt til at respondentene mine ikke har vært sammenhengende fysisk aktive siden de gikk ut av ungdomsskolen.

Flere av respondentene mine sier derimot at de føler de har utviklet seg i ungdomsårene. Men at denne læringen og utviklingen stort sett foregikk i den organiserte idretten. Mead (2005) skriver at påvirkningskraften en sosial gruppe har på enkeltindividets fører til erfaringer og endret livspraksis. Det sosiale aspektet i organisert idrett kan derfor ha påvirket mine respondenter, og ført til læring. Organisert idrett og dens påvirkning på eleven kommer jeg tilbake til i kapittel 5.5. Men det er interessant å merke seg at respondentene her nevner organisert idrett som en faktor i deres utvikling i ungdomsårene.

5.4 Motivasjonsteorier

Atkinson (1964) og Bandura (1994) viser med sine teorier at det er en sammenheng mellom en persons selvoppfatning og personens motivasjon.

Det å ha en forventning om mestring påvirker personers tiltro til egne evner, som igjen påvirker utholdenhet til ulike situasjoner (Bandura, 1994). Respondentene er her rimelig samstemte på at de følte noe mestring i faget. Men at de i aktiviteter de følte de mestret, ikke følte de fikk pushet/vist sine ferdigheter. Dette mener respondentene førte til kjedsomhet overfor slike aktiviteter. Csikszentmihalyi (1990) forklarer at utfordringer i ulike aktiviteter må sammenfatte med personers ferdigheter i disse aktivitetene. En av utfordringene respondentene mine pekte på, var at de fort følte kjedsomhet i aktiviteter de mestret, aktivitetene ble rett og slett for lette. Jacobsen (2012) peker på at en som lærer bør arbeide for å skape et oppgaveorientert klima. På denne måten vil elevens fokus ligge på å ha innsats og personlig fremgang (Jacobsen, 2012). Jeg har vist til at respondentene mine ikke følte læring i faget, og at læringsmål ikke ble tydeliggjort. Duda og Nicholls (1992) forklarer at en i et oppgaveorientert klima gir elevene likeverdig annerkjennelse og innflytelsesmuligheter til hva som skal trenes. Dette er noe mine respondenter ikke føler de har opplevd. Mangelen på innflytelsesmulighet og bevisstgjøring, samt elevens mestringsforventning og nivået på undervisningen, kan være med på å påvirke motivasjonen respondentene mine har til faget.

Respondentene forklarer videre at i aktiviteter de føler at de ikke mestrer, opplever de angst, reservasjon og sjenerthet. Dette er også et punkt som går på elevers selvoppfatning. Hvis en som lærer i kroppsøving klarer å legge til rette for et oppgaveorientert klima slik Jacobsen(2012) forklarer, øker sjansen for at elevene er motivert for faget. Høy mestringsforventning øker sjansen for at elever lærer og det øker elevenes evne til å løse ulike utfordringer (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Bandura (1994) viser til at personers forventning om mestring påvirker personers valg av aktivitet, innsats, motivasjon og hvordan vanskelige situasjoner takles. I tillegg påvirker personers mestringsforventning læringsutbyttet i faget (Bandura, 1994). Flere av respondentene viser til at de ikke hadde noe form for mestringsforventning i faget. Det er naturlig å tenke seg at denne mangelen på mestringsforventning har gått ut over motivasjonen til faget, og læringsutbyttet i faget, et læringsutbyttet som vi så i kapittel 5.3 var fraværende hos respondentene. Videre kan det være naturlig å tenke seg at mine respondenter i liten grad opplevde et oppgaveorientert klima. Respondentene forklarer tydelig at aktiviteter de selv oppfattet seg som gode i, fort ble kjedelige, og aktiviteter de selv oppfattet seg som svake i, fort ble for vanskelige. Respondentene forklarer videre at måten de målte sine ferdigheter var opp mot andre elever, og ikke i forhold til oppgaven som ble gitt. Mangel på et oppgaveorientert klima med fokus på tydelige mål, kan derfor ha vært med på å gi mine respondenter manglende motivasjon for faget.

Det er interessant å merke seg at mine respondenter ikke hadde samme opplevelse i den organiserte idretten. De forklarer her at ferdigheter ble pushet og de følte læring og utvikling i den organiserte idretten.

Videre dreide intervjuene seg inn på respondentenes motivasjon i faget, hvordan de ble motivert, samt hvordan motivasjon til aktiviteter påvirket respondentene. Jeg har her hatt et fokus på i hvilken grad indre og ytre motivasjon har påvirket respondentenes motivasjon til faget. Respondentene forklarer at de ikke hadde noe tro på å få gode karakterer, og at karakterer ikke ga noe form for økt motivasjon til faget. Dette er et poeng som underbygges av Leirhaug (2016). Leirhaug (2016) forklarer en negativ sammenheng med elevers oppfatning av læring, og deres karakterer. Med andre ord prøvde Leirhaug (2016) blant annet å vise en sammenheng mellom kjennskap til vurdering for læring, og at dette skulle gi økt faglig læring og bedre karakter. Resultatene viser derimot en negativ sammenheng. Elever med mindre erfaring med vurdering for læring, får høyere karakter (Leirhaug, 2016). Sett i

sammenheng med mine resultater, kan funnene til Leirhaug (2016) sammenlignes med mine respondenters følelse av at de ikke får gjort noe med sin karakter. Selv om noen av mine respondenter vurderer seg selv som flinke, føler de ikke at denne opplevde kompetansen har noen påvirkning på karakter. Respondent 1 forklarer mangel på økt motivasjon fra karakter på denne måten: *”Nei, fordi jeg var ikke noe god. Jeg visste at jeg ikke fikk noe god karakter uansett”*(Respondent 1). Deci og Ryan (1985) forklarer at personer kan påvirkes av både kontrollert- og autonom ytre motivasjon. Personers motivasjon påvirkes av ytre press, som gir personer en opplevelse av tvang, eller de kan påvirkes av en indre autonom motivasjon, som har blitt internalisert som følge av ytre press (Deci og Ryan, 1985). Denne internaliseringen i form av bedre karakter, kan ikke sies å være lokalisert hos mine respondenter. Når det gjelder ytre press fra lærer som påvirkning for ytre motivasjon, ser vi også tydelige tendenser på at dette ikke finner sted. Snarere kan dette ytre presset være med på å gi respondentene mine en form for angst og reservasjon til aktivitetene. Respondent 2 forklarer at press fra lærer førte til angst til flere aktiviteter.

Respondentene mine forklarer videre at de i de aktivitetene de var motivert for, hadde en form for indre drivkraft. Dette samsvarer med Deci og Ryan(1985) sin teori, som forklarer at indre motivert atferd er atferd en person vil gjennomføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser. Respondentene mine sier at de var indre motivert, men at denne indre drivkraften gjerne kom av at de følte de var bedre enn andre i disse aktivitetene. De oppfattet seg selv som flinkere enn de andre, noe som ga de en indre drivkraft til å vise dette overfor sine medstudenter. Deci og Ryan (1985) forklarer at indre motivasjon forutsetter selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Respondentene mine sier at de i de aktivitetene de likte, følte at de hadde god kompetanse. I de samme aktivitetene følte respondentene at de hadde mulighet for å bestemme noe. Respondent 1 forklarer at selvbestemmelse var positivt på denne måten: *”Så hvis en av og til kunne være med å velge kanonball og ting en mestret, så var det positivt!”* (Respondent 1). Mens respondent 2 forklarer at det var en opplevelse av mangel på selvbestemmelse som førte til lav motivasjon til faget. *”Du ble satt til å gjøre de tingene den timen. Og sånn tror jeg det var for nesten hele klassen. Vi kunne ikke bestemme noe. Du skulle bare gjennom den timen.”* (Respondent 2). Med andre ord viser respondentene mine at kompetanse og selvbestemmelse var viktige faktorer for å være indre motivert. Det samme gjelder tilhørighet. Respondent 4 forklarer at det var andre faktorer enn kroppsøvingfaget som førte til mangel på indre motivasjon. Hun forklarer at mangel på tilhørighet til klassen og skolen, førte til at hun mistet motivasjon til

faget. Hun følte tilhørighet til andre ting enn kroppsøvningsfaget, som tok motivasjonen vekk fra faget.

5.5 Fysisk aktivitet fra ung til voksen

I denne siste kategoriene har intervjuene hatt fokus på tanker respondentene har rundt det å være i fysisk aktivitet. Tror de det er noe annet faget kunne gjort for at de hadde vært regelmessig i fysisk aktivitet? Eventuelt er det noe annet som har påvirket de enten positivt eller negativt? Engström (2008) skriver at det å være aktiv i barne- og ungdomsalder kan føre til livslang interesse for å være i fysisk aktivitet, samtidig som han viser til en sammenheng mellom fysisk aktivitet i oppveksten og grad av aktivitet i voksen alder. Mine respondenter er personer som i dag er aktive på et treningssenter, men som over en viss periode har vært inaktive. Samtidig var nesten alle respondentene mine aktive i en eller annen form for organisert idrett i ungdomsalder. Om grunnen til at de er aktive i voksen alder i dag, er grunnet deres aktive periode i ungdomsalder, kan jeg ikke si med sikkerhet. Respondentene antyder motsatte; at kroppsøvingen kunne ha påvirket i større grad, at faget kunne vært flinkere til å bevisstgjøre elevene rundt viktigheten av å være i fysisk aktivitet. Videre forklarer flere av respondentene at de positive erfaringene de har fra fysisk aktivitet kommer fra den organiserte idretten. Engström (2008) mener på sin side at erfaringer gjort i organisert idrett ikke i like stor grad påvirker personers interesse i voksen alder, som det erfaringer i kroppsøving gjør. Grunnen til dette forklarer Engström (2008) er at man i kroppsøving møter et større mangfold av personer enn i organisert idrett hvor en har personer som i utgangspunktet er positive til fysisk aktivitet. På denne måten mener Engström (2008) at kroppsøvingen i større grad har mulighet til å påvirke. De største påvirkningsmulighetene, sier han er ved hjelp av sportslig bredde samt karakterer, karakterer spesielt på gutter (Engström, 2008). Dette med karakterer har jeg tidligere diskutert og vist at ikke har hatt noen positiv effekt på mine respondenter. Jose et al. (2011) viser til sammenheng for gutter mellom det å ikke like kroppsøving, og vedvarende fysisk aktivitet i livet. Jose et al. (2011) forklarer at gutter som ikke liker kroppsøving har større sannsynlighet for å oppnå formålet i faget. Videre viser Jose et.al (2011) til at opplevd kompetanse i idrett, er viktig for vedvarende aktivitet, men kun hos jenter. Hos gutter spiller den organiserte idretten en rolle for vedvarende aktivitet (Jose et.al. 2011). Hvorvidt det å ikke like faget har påvirket positivt for mennene i min undersøkelse, tør jeg ikke påstå. Det er derimot naturlig å tenke seg at erfaringene mine respondenter har gjort seg i organisert idrett, har påvirket. Spørsmålet blir da

om kroppsøving, slik Engström (2008) forklarer, i større grad kunne påvirket mine respondenter positivt mot å nå formålet.

At erfaringer gjort i kroppsøvingen setter spor poengterer Engström (2008). Dette underbygges også fra mine respondenter. Flere av respondentene sier at spesifikke erfaringer gjort i kroppsøvingen, har ført til angst og reservasjon overfor disse aktivitetene. Motsatt viser resultater fra Cox et al. (2008) at positive erfaringer gjort i kroppsøving, gir en signifikant høyere grad av fysisk aktivitet på fritiden. Malina (2001) viser til at i underkant av 50% av barn i 13-18 års alderen ikke var fornøyd med hvordan kroppsøvingen ble undervist. Selv om dette er gamle tall, samsvarer dette med mine respondenter. De forklarer at de generelt har negative erfaringer fra faget.

Malina (2001) og Säfenbom, Haugen og Bulie (2015) forklarer at kroppsøvingsfaget favoriserer personer som driver med organisert idrett på fritiden. Dette kommer også i noen grad frem hos mine respondenter. De aller fleste forklarer at det var i aktiviteter de var gode i, som aktiviteter de drev med på fritiden, de trivdes best i, i kroppsøvingundervisningen. Dette underbygges av Jose et.al (2011), som viser til sammenheng mellom opplevd kompetanse i idrett og fysisk aktivitet. Respondentene mine sier at erfaringer gjort i organisert idrett har påvirket hvordan de ønsker å trene i dag i positiv forstand. Videre forklarer en respondent at det var etter hun falt ut av den organiserte idretten, hun generelt ble inaktiv. Ryan og Deci (2000) peker på at deltakelse i organisert idrett utenfor skolen er positivt for elevers motivasjon. Denne deltakelsen vil styrke elevers motivasjon til den aktuelle aktivitet, samtidig som det vil øke elevers kompetanse (Ryan, og Deci, 2000).

Som en avslutning vil jeg kort se på sammenhengen mellom mestring og opplevd kompetanse i kroppsøving, og fysisk aktivitet senere i livet. Mine respondenter påpeker at de tror kroppsøvingundervisningen kunne påvirket dem positivt i retning mot å være mer i fysisk aktivitet, hvis undervisningen hadde hatt større grad av bevisstgjøring overfor elevene. Engström (2008) forklarer at personer som opplever mestring i kroppsøving, øker sjansen til å få et positivt syn på egen kropp samt egne ferdigheter. Dette vil ha en overføringsverdi til fysisk aktivitet senere i livet. Jose et.al (2011) forklarer også at det er en sammenheng mellom opplevd kompetanse i idrett i barndommen, og fysisk aktivitet i voksen alder. Det kan da være naturlig å tenke seg at negative erfaringer gjør det motsatte. Negative erfaringer, sier også mine respondenter, har ført til angst og reservasjon overfor disse aktivitetene. Dette

underbygges av Linver et al. (2009) som viser til en sammenheng mellom lav deltakelse i organisert idrett utenfor skolen og en mindre positiv utvikling for barn og unge. I følge Linver et al. (2009) har organisert idrett størst påvirkning på barn og unges utvikling.

6.0 Oppsummering

Da jeg startet arbeidet med dette prosjektet, hadde jeg en forutelse om at konkrete erfaringer i kroppsøvingsundervisningen kunne ha en negativ effekt og være en forklaring på personers inaktivitet i voksen alder. Utgangspunktet for denne antakelsen er også bakgrunn av studien til Eime et.al (2013). Resultatene fra denne studien viste en positiv sammenheng mellom deltagelse i organisert idrett og unges sportslige utvikling, samt at lav deltakelse i organisert idrett hadde en sammenheng med mindre positiv sportslig utvikling. Resultatene mine i dette prosjektet kan si noe om tendenser hos personer som i dag er aktive, som har vært inaktive, og hva en slik gruppe tenker rundt kroppsøvingsfaget. Funnen mine skiller ikke mellom kjønn da intervjuene er gjort på 4 damer og 3 menn.

Respondentene mine har antydnet at det er en sammenheng mellom elevers mestringsforventning og elevers læringsutbyttet i faget. Videre forklarer de at kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse er viktige faktorer for motivasjon til faget. Respondentene mine følte stort sett en grad av kompetanse i faget, selv om respondentene følte mangel på selvbestemmelse og tilhørighet i aktiviteter de ikke like, anerkjenner respondentene disse tre faktorene som viktige for deres motivasjon. Begge disse poengene er ”sannheter” vi vet fra før, og som er godt forankret teori og forskning over flere år. Derfor ønsker jeg ikke å dra frem disse poengene som de mest interessante i min studie.

Derimot ønsker jeg å gjøre et poeng ut av flere andre aspekter som kommer frem i denne studien. Det at ingen av mine respondenter følte læring i faget, og at det også kommer fram en total mangel på tydelige læringsmål, er interessant. Denne mangelen på tydeliggjøring kan muligens ha vært med på å hindre elevers utvikling (danning) i faget. Videre er det interessant å merke seg at mangel på relasjon med lærer, kan ha medført til lav motivasjon i faget. Kroppsøvlingslærerne til mine respondenter har heller ikke klart å internalisere karakter som en autonom ytre påvirkning. Snarere tvert i mot, så forklarer alle respondentene mine at karakter på ingen måte påvirker deres motivasjon positivt.

I min undersøkelse ser det også ut til å være en tendens til at erfaringer fra kroppsøvingsundervisningen, kan ha ført til noe angst og reservasjon til å utøve noen aktiviteter. Kanskje har mangel på relasjon, læring og konkrete læringsmål ført til at mine respondenter ikke ser nytten av ulike aktiviteter, og at de på denne måten opplever angst og

reservasjon i aktiviteter de ikke føler kompetanse i. Flere undersøkelser viser at positive erfaringer i kroppsøving har en positiv effekt på fysisk aktivitet i fritiden og fysisk aktivitet i voksen alder. Mine respondenter har derimot i veldig liten grad pratet om positive erfaringer fra kroppsøvfingsfaget. Fokuset deres har vært på mangel på relasjon, læring og læringsmål, samt positive erfaringer gjort i organisert idrett. Denne tendensen med positive erfaringer fra organisert idrett, samsvarer med forskningen til Eime et.al (2013). Som et avsluttende poeng kan det derfor virke som om mangel på lærer-elev relasjon, mangel på læring og mangel på konkrete læringsmål, har bidratt til at faget ikke oppnår sitt formål. Det kan virke som om den organiserte idretten positivt har påvirket mine respondenter, som tross alt var fysisk aktive da datainnsamlingen ble gjennomført. Spørsmålet blir da om kroppsøvfingsfaget i større grad positivt kunne påvirket respondentene mine mot å nå formålet om livslang bevegelsesglede, hvis læreren hadde større bevissthet rundt relasjonsbygging og tydeligere læringsmål.

6.1 Forslag til videre forskning

At kroppsøvfingsfaget er et fag det må forskes mer på, hersker det liten tvil om. Det kunne vært interessant å sett nærmere på om kroppsøvfingsfaget er en av årsakene til at folk er inaktive. Jeg har sett mange grunner til at de selv mener de ikke har vært aktive, og hva som har vært feil. Det kommer frem at mangel på lærer-elev relasjon, mangel på konkrete læringsmål samt at de ikke lærte noe i faget, er fremtredende aspekter. Min anbefaling til videre forskning vil derfor være at denne forskningen har fokus på disse tre områdene. Er det slik at det er totalt mangel på lærer – elev relasjon? Hva ja; hva er det som fører til dette? Er det videre slik at det er fremtredende at elever ikke får konkrete læringsmål eller føler læring i kroppsøvfingsfaget? I tillegg antyder resultatene mine at organisert idrett påvirker positivt. Sammenhengen mellom kroppsøvfingsfaget og deltakelse i organisert idrett vil også være interessant å se nærmere på..

Litteraturliste

- Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*. Journal of Educational Psychology, 84, 261-271.
- Atkinson, J. W. (1964). An introduction to motivation. I: E. M. Skaalvik, og S. Skaalvik. *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: Om kunnskap og makt i kroppsøving*. Telemark. Høgskolen i Telemark.
- Bahr, R. (2009). Fysisk aktivitet. *Store norske leksikon*. Hentet fra https://sml.sn.no/fysisk_aktivitet
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1981, 1986, 1997). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. Self-efficacy and health behaviour. I: E. M. Skaalvik, og S. Skaalvik. *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bernard, H. R. (2011). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches*. Rowman Altamira.
- Bolstad, I. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Bratland-Sanda, S., Sundgot-Borgen, J., Rø, Ø., Rosenvinge, J.H., Hoffart, A. Og Martinsen, E.W. (2010a). "I'm not physically active- I only go for walks": Physical activity in patients with longstanding eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 43, 88-192.
- Bryhn, R. (2012). Idrett. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/idrett>
- By, I. Å. (1998). *Utvikling av læreplanen i kroppsøving i grunnskolen i perioden 1922-1997*. Oslo. Norges Idrettshøgskole.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., og Christenson, G. M. (1985). *Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research*. Public Health Rep, 100(2), 126-131.
- Christoffersen, L., og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.

- Cox, A. E., Smith A. L., Williams, L. 2008. *Change in Physical Education Motivation and Physical Activity Behavior during Middle School*. Journal of Adolescent Health 43 (2008) 506–513.
- Cox, A. E., og Ullrich – Frenche, S. (2010). *The motivational relevance of peer and teacher relationship profiles in physical education*. Psychology of Sport and Exercise 11 (2010) 337e344.
- Csikszentmihalyi, M. (1990) *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial, New York.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Deci, E. L., og Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Duda, J. L., og Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., Payne, W. R. (2013). *A systematic review of the psychological and social benefits of participations in sports for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport*. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity (2013): 1-21.
- Engström, L. M. (2008). Who is physically active? Cultural capital and sports participation from adolescence to middle age—a 38-year follow-up study. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 319-343.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and Ability in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108.
- Folkehelseinstituttet (2015). Fysisk aktivitet – faktaark med statistikk . Hentet fra http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=239&trg=List_6212&Main_6157=6261:0:25,6046&MainContent_6261=6464:0:25,6047:1:0:0:::0:0&List_6212=6218:0:25,6052:1:0:0:::0:0
- Gearity, B. T. (2012) Poor teaching by the coach: a phenomenological description from athletes' experience of poor coaching, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17:1, 79-96, DOI: 10.1080/17408989.2010.548061.
- Gundem, B.B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harter, S. (1985). *Manual for the self-perception profile for children*. Denver, CO: University of Denver.

- Hattie, J (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Helsedirektoratet (2016). Anbefalinger fysisk aktivitet. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Sider/Anbefalinger-fysisk-aktivitet.aspx>
- Howie L., Lukacs S., Pastor P., Reuban C., Mendola P. (2010). Participation in activities outside of school hours in relation to problem behavior and social skills in middle childhood. *J School Health* 2010, 80(3):119–125.
- Høigaard, R., Jones, G. W., Peters, D. M. (2008). *Preferred Coach Leadership Behaviour in Elite Soccer in Relation to Success and Failure*. *International Journal of Sports Science og Coaching* , volume 3 - Number 2 .
- Jacobsen, A. M. (2012). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Universitetet i Nordland. Publisert: www.idrottsforum.org/jakobsen121010, (ISSN 1652–7224), 2012–10-10.
- Jackson S. A., og Csikszentmihayli M. (1999) *Flow in Sport, The keys to optimal experiences and performances*. Human Kinetics, Champaign, Illinois.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johnston, O., Reilley, J., Kremer, J. (2011). Excessive exercise: From quantitative categorisation to a qualitative continuum approach. *European Eating Disorders Review*, 19, 237- 248.
- Jose, K. A., Blizzard, L., Dwyer, T., McKercher, C., og Venn, A. J. (2011). Childhood and adolescent predictors of leisure time physical activity during the transition from adolescence to adulthood: a population based cohort study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 8(1), 1.
- Klafki, W. (1996). *Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. i: Dale, EL (red.): Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Kostrzewa, E., Eijkemans, M.J.C. og Kas, M.J. (2013). The expression of excessive exercise co-segregates with the risk of developing an eating disorder in women. *Psychiatry Research*, <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2013.08.050>.
- Kruuse, E. (2007). *Kvantitative forskningsmetoder – i psykologi og tilgrænsende fag*. 6. Udgave. København: Dansk Psyklogisk Forlag.
- Kroppsøving (2013). *The free dictionary*. Hentet fra : <http://no.thefreedictionary.com/kroppsøving>

- Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. Utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Rygge, J., & Anderssen, T. M. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larouche, R., Laurencelle, L., Shephard, R. J., og Trudeau, F. (2008). *Life Transitions in the Waning of Physical Activity From Childhood to Adult Life in the Trois-Rivières Study*. *Journal of Physical Activity and Health*, 2012, 9, 516-524.
- Leirhaug, P. E. (2016). *Karakter i seg selv gir jo ikke noe læring*. Doktorgradsavhandling fra Norges Idrettshøgskole. ISBN 978-82-502-0532-1.
- Levin, S. A., og Whitfield, M. (1994). Patchiness in marine and terrestrial systems: from individuals to populations [and Discussion]. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences*, 343(1303), 99-103.
- Linder, A. (2010). *Det ved vi om – pædagogisk relationsarbejde*. Fredrikshavn: Dafolo.
- Linver, M. R., Roth, J. L., og Brooks-Gunn, J. (2009). Patterns of adolescents' participation in organized activities: are sports best when combined with other activities?. *Developmental Psychology*, 45(2), 354.
- McDavid, A. E. Cox.*, Anthony J. A. (2011). *The relative roles of physical education teachers and parents in adolescents' leisure-time physical activity motivation and behavior*. Illinois State University, USA.
- Malina, R. M. (2001). Physical activity and fitness: pathways from childhood to adulthood. *American Journal of Human Biology*, 13(2), 162-172.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, Selvet og Samfunnet*. København: Akademisk Forlag.
- Nordahl, T. (2000): *En skole – to verdner. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. Oslo: NOVA-rapport nr. 11.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S.E., M.L. Søgaard, N. Tiftikci, R.E. Wendt og S. Østergaard (2008). *Lærerkompetanse og elevers læring i førskole og skole – et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo*. I: Evindensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- NOVA. (2014). *Ungdata. Nasjonale resultater 2013*. (2014/10). Oslo: NOVA.
- Öhman, M. og Quennerstedt, M. (2008). Feel good—be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy Vol. 13, No. 4, October 2008*, pp. 365–379.

- Parish, L. E., og Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Res Q Exerc Sport*, 74(2), 173-182.
- Postholm, M. B. Jacobsen, D. I. (2012). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. 1. Utgave, 3. Opplag 2012. Kristiansand: Høyskoleforlaget 2012.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ryan, R. M., og Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Sigmundsson, H., og Ingebrigsten, J. E. (2006). *Idrettspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., og Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646.
- Tønnesen, L. K. B. (2015) *Norsk utdanningshistorie: En innføring med fokus på grunnskolen utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Utdanningsdirektoratet (2015a). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet (2015b). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra: <http://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-oppleringen/udir-01-2016/vedlegg-1/2.-grunnskolen/#2.2ordinar-fag-og-timefordeling>
- WHO. (2012). *Physical activity*. Hentet fra: http://www.who.int/topics/physical_activity/en/
- Wold, B. (2009). *Ungdom og idrett: stimulering av initiativ, mestring og sunn livsstil*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Vedlegg

Vedlegg 1. Informasjonsskriv spørreskjema

Vedlegg 2. Kartleggingsskjema

Vedlegg 3. Utvalgskriterier for intervju

Vedlegg 4. Intervjuguide

Vedlegg 5. Transkribert intervju

Vedlegg 6. Resultater fra intervjuene

Vedlegg 7. Godkjenning NSD

Vedlegg nr. 1

Informasjonsskriv spørreskjema

Som en del av min utdanning skriver jeg i år mastergrad i Kroppsøving ved Universitetet i Agder. I den forbindelse skal jeg gjennomføre en spørreundersøkelse som omhandler ditt forhold til faget kroppsøving på ungdomsskolen. Samt spørsmål om dine treningssvaner tidligere og i dag. Hovedformålet med oppgaven er å prøve og se om konkrete opplevelser i kroppsøving bidrar til at personer i mindre grad er i fysisk aktivitet i voksen alder.

Håper du setter av ca. 5 minutter og fyller ut undersøkelsen. Skjemaet leverer du til meg (Morten) når det er utfylt. Det er selvsagt frivillig å gjennomføre spørreundersøkelsen. Videre vil jeg kontakte noen av dere som gjennomfører skjemaet, med spørsmål om jeg kan intervju dere, noe som også er frivillig å være med på. Informasjon som kommer frem i spørreskjema og intervju deles ikke med Spring treningssenter.

Dato for forventet prosjektslutt er 01.06.17. Innen denne dato vil alt av datamaterialet ha blitt anonymisert.

Har du noen spørsmål er det bare å ta kontakt med meg☺

Kontaktinformasjon:

- E-post: Morten_elieson@hotmail.com

- Mobil: 98417515

Kontaktinformasjon ansvarlig veileder, Ketil Østrem:

- ketil.ostrem@uia.no

Mvh Morten Horn Elieson

Vedlegg nr. 2

Kartlegging – Spring

1. Navn (Resultatdelen blir anonymisert)

2. Kjønn:

Jente Gutt

3. Skole

Kommune: Navn på Ungdomsskolen du gikk på:

.....

4. Alder (fødsels år + alder)

.....

Spørsmål om fysisk aktivitet

Sett kryss på 1 valgt alternativ

5. Hvor mange ganger i løpet av de siste 7 dagene har du trent eller deltatt i fysisk aktivitet hvor du ble svett eller pustet hardt i minst 20 minutter?

0 dager, 1 dag, 2 dager, 3 dager, 4 dager, 5 dager, 6 dager, 7 dager

6. Har du trent regelmessig siden du gikk ut av Ungdomsskolen (Med regelmessig menes i snitt 2 ganger i uken eller mer)

Ja, Nei Litt av og på

7. Hvis du IKKE har trent regelmessig (alt *nei* eller *av og til*), når stoppet du med regelmessig trening?

- Jeg har aldri trent regelmessig
- Når jeg gikk ut av Ungdomsskolen
- Når jeg gikk ut av Videregående
- Senere

8. Jeg var aktiv i organisert idrett som yngre.

- Ja, frem til jeg gikk ut av 7 klasse.
- Ja, frem til jeg gikk ut av 10 klasse.
- Ja, frem til jeg gikk ut av Videregående skole.
- Ja, er fortsatt aktiv i organisert idrett
- Nei.

Påstander om Kroppsøving på Ungdomsskolen

Sett ring rundt et av alternativene du velger.

9. Kroppsøving på ungdomsskolen gjorde at jeg ønsket å være fysisk aktiv på fritiden

Svært uenig Svært enig
1 2 3 4

10. Kroppsøving på ungdomsskolen gjorde at jeg IKKE ønsket å være fysisk aktiv på fritiden

Svært uenig Svært enig
1 2 3 4

11. Kroppsøvingslæreren min gjorde at jeg i større grad ønsket å være fysisk aktiv i timen og på fritiden.

Svært uenig Svært enig
1 2 3 4

12. Kroppsøvlingslæreren min gjorde at jeg IKKE ønsket å være fysisk aktiv i timen og på fritiden.

Svært uenig
1 2 3 Svært enig
4

13. Konkrete opplevelser i kroppsøvingen på ungdomsskolen har ført til økt lyst til å være i fysisk aktivitet.

Svært uenig
1 2 3 Svært enig
4

14. Konkrete opplevelser i kroppsøvingen på ungdomsskolen har ført til at jeg i mindre grad har hatt lyst til å være fysisk aktiv.

Svært uenig
1 2 3 Svært enig
4

15. Målet med kroppsøving er at "Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. (...) Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å være med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre" (Udir.no 2012)

I hvilken grad føler du at kroppsøvlingsfaget oppnådde dette for deg?

Helt Uenig
1 2 3 Helt Enig
4

Vedlegg nr. 3

Utvalgskriterier for intervju

Utvalgskriteriet 1:

Treningsvaner, spørsmål nr. 6:

- Har IKKE trent regelmessig i en eller annen periode.

Utvalgskriteriet 2:

Tanker om faget, spørsmål nr. 9:

- Alt 1 eller 2 på at kroppsøving førte til økt ønske om å være fysisk aktiv.

Utvalgskriteriet 3:

Tanker om læreren, spørsmål nr. 11:

- Alt 1 eller 2 på om læreren bidro til økt lyst til aktivitet

Utvalgskriteriet 4:

Opplevelser og faget generelt, spørsmål nr. 13:

- Alt 1 eller 2 på konkrete opplevelser førte til økt lyst til å være i fysisk aktivitet

Utvalgskriteriet 5:

Formålet i faget, spørsmål nr. 15

- Alt 1 eller 2 på om formålet blei nådd.

Vedlegg nr. 4 Intervjuguide

- Formell informasjon:

- Navn
- Alder
- Ungdomsskole du gikk på
- **Minne om anonymitet**

- Treningsvaner i ungdomsskolealder

- Organisert vs. uorganisert idrett?

- Var du aktiv i organisert idrett mens du gikk på skolen?
- Hvis ja: Hva og hvor lenge?
- Noen spesielle erfaringer fra organisert idrett som du tror har påvirket dine treningsvaner?
- Hvor mange ganger trente du i uken når du gikk på ungdomsskolen? (All trening)
- Hadde du noen år med opphold i treningen? (Frem til du gikk ut av ungdomsskolen)
- Hvis ja: Hvor lenge? Noen tanker om hvorfor?
- Når startet du å trene igjen i voksen alder?
- Noen tanker om hvorfor du startet igjen?
- Hva og hvor ofte trener du i dag?
- Noe du trener/ ikke trener i dag pga. dine erfaringer i Kroppsøvingsundervisningen?

- Motivasjon til faget

- Hva motiverte deg i faget?

- Indre motivasjon (F.eks bedre fysisk form)
- Ytre motivasjon (Eks. Karakterer)
- Hvilken karakter fikk du i faget?
- Noe annet?

- Selvbestemmelsesteorien

1. Selvbestemmelse

- Var mulighet til å velge (aktiviteter, hvem du skulle være på lag med osv) avgjørende for din(e) innsatts/handlinger/motivasjon til faget?
- Var du avhengig av "bonuser" eller ytre press for å gjøre en innsats i faget?. (Bonuser kan være karakter, goder osv.).

2. Kompetanse

- I hvilke aktiviteter opplevde du mestring i faget?
- I hvilken opplevde du at du fikk bevist din kompetanse?
- I hvilken grad fikk du anerkjennelse for din kompetanse?
- Noen aktiviteter du i større/ mindre grad du opplevde kompetanse til?

3. Tilhørighet

- I hvilken grad vil du si at du følte sosial tilhørighet i faget? *(med tilhørighet mener jeg i hvilken grad du følte tilknytning til faget, medelever, lærer osv)*
- Ble du inkludert i undervisningen?
- Var læreren(e) din oppmerksom på å se alle elevene?

- Aktiviteter i undervisningen

- Hvilke aktiviteter ble gjennomført i undervisningen?
- Hvilke aktiviteter var det mest fokus på?
- Hvor ofte ble ulike aktiviteter gjennomført?
- Var det noen aktiviteter som dominerte?
- Hva likte/ ikke likte du i undervisningen?
- Hvordan blei timene organisert?
- Mye testing?
- Hvis ja, hvilke tester?
- Hvis nei, hvordan målte læreren elevenes ferdigheter? *(Hvis du har noe formening om det)*
- Andre kommentarer ang organisering av timene?

Samsvar med aktivitetene og dine ferdigheter? (Flow)

- Følte du at utfordringer i aktivitetene i undervisningen passet ditt ferdighetsnivå?
- Hvis ja, gjaldt dette alle aktiviteter?
- Fikk aktivitetene deg til å føle at du var i en slags flytzone? *(I flytzone legger jeg at det var en sammenheng med utfordringer du fikk, og dine ferdigheter. At utfordringene verken var for lette eller for vanskelige?)*
- Gjaldt denne flytsonen i alle aktiviteter i undervisningen?
- Hvis nei, hvordan fikk dette deg til å føle?
- Følelse av angst til ulike aktiviteter? *(Du følte dine ferdigheter var for lave i forhold til utfordringene du ble gitt)*
- Følelse av kjedsomhet? *(fordi utfordringene ble for små i forhold til dine ferdigheter)*
- Følelse av apati/ oppgitthet? *(Du følte at både ferdighetene dine var for lave og utfordringene var for lette)*
- Gjaldt disse følelsene i:
- Undervisningen generelt?
- Kun noen aktiviteter ?*(Hvis ja, hvilke?)*

- Forhold til lærer

Oppfatning av undervisningen (en sammenheng med hvilken relasjon en har til læreren)

- *God oppfatning av lærer- god oppfatning av faget?*
(I relasjon legges: innstilling og/ eller oppfatning en person har av en annen)
- Hvordan vil du si din relasjon til læreren din var?
- Har du noen formening om hvordan læreren din oppfattet deg?
- Mulighet for autonomi/ medbestemmelse?
- Kan du beskrive forholdet til læreren din?

- **Mestring i faget**

- *Motivasjonen din til å oppnå prestasjon påvirker prestasjonen*
- Vil du si at du følte mestring til kroppsøvingsfaget generelt?
- Hvis ja/nei- situasjonsavhengig?
- Dine tanker rundt:
- Føler du at din motivasjon var mest fokusert på å oppnå suksess eller unngå nederlag i ulike oppgaver?
- Vil du si at din prestasjon i ulike aktiviteter var avhengig av forventninger om suksess/ nederlag?
- Hvilken verdi gav suksess/ nederlag deg i ulike situasjoner?

- **Forventning i forhold til mestring**

Hvordan vil du beskrive din forventning om mestring i faget?

- **"Forventning om mestring"**

- Forventning om at en er i stand til å utføre en oppgave eller ikke?
- Hvilke forventninger hadde du overfor oppgaver du forventet å mestre?
- #### - **"Forventning om hva som skjer når en mestrer en oppgave"**
- Hvilke forventninger gjorde du deg i forskjellige situasjoner?
 - I hvilken grad forventet du at du kom til å mestre ulike situasjoner?
 - Forskning viser at **mestring påvirker:**
 - **Valg av aktivitet** en ønsker å delta i,
 - **Innsatts** i aktiviteter,
 - **Motivasjon** til aktiviteten og
 - Hvordan vi takler **vanskelige situasjoner** i aktiviteter.
 - Hvordan vil du si at dette stemmer for deg?
 - Hva stemmer/ stemmer ikke?
 - Noen situasjoner/aktiviteter det stemte bedre enn andre?
 - Hvis ja. Hvorfor tror du det?

- **Danning i faget:**

- Hvordan føler du at du utviklet deg i kroppsøvingstimene? Fra 8-10 klasse
- Vil du si du har lært noe? (Om idrett, helse, deg selv?)
- Ulike former for danning:
- Hvilke form vil du si passer for din opplevelse av undervisningen?
- Materiel: **Det læreren sier er det du skal lære**(lite selvprøving)
- Formal: **Elevenes evner i fokus.**
- Dialektisk: **Fokus på elevens egenaktivitet, samt fokus på undervisningen og undervisningens innhold.**

- **Annet?**

- Noe annet du vil kommentere ang tema?
- Noe annet du føler var med å påvirket din oppfatning av kroppsøvingsfaget og/ eller

trening generelt?

- Har du noen tanker for hvorfor du ikke regelmessig har vært i fysisk aktivitet etter skolealder?

- Hvordan ville du på bakgrunn av egen erfaringer lagt opp undervisningen i faget dersom du var kroppsøvingslærer?

-Hva ville vært satsingsområder?

- Hvordan skal man på best mulig måte få alle elevene til å trives i faget?

- Hvordan oppnår man varig bevegelsesglede?

Vedlegg nr. 5

Transkribert intervju

Respondent 4

(Navn på respondent og skole er sensurert med X)

Transkribert intervju guide

M= Meg

R= Respondent

- Formell informasjon:

M: Starter med litt formell informasjon. Navn, alder og skolen du gikk på?

R: X, 56 år gammel og gikk på X ungdomsskole.

M: Informerer om sletting av lydopptak innen prosjektslutt.

R: Ja det er fint!

- Treningsvaner i ungdomsskolealder:

M: Var du aktiv i noe form for organisert idrett i ungdomsskolealder?

R: Ja, første året på ungdomsskolen var jeg vel det. Jeg gikk i KIF friidrett i mange år. Ja.

M: Ja, skjønner. Da hadde du holdt på i noen år? Også stoppet du etter 1 år på ungdomsskolen?

R: Jeg begynte på barneskolen med friidretten. Så gikk jeg over vel i 7 på ungdomsskolen. Også da sluttet alle vennene mine med friidrett. Så da ble jeg liksom alene, så da kuttet jeg det. Så spilte jeg litt. Ehhhh, fotball på det første jente laget vi hadde i Kristiansand. Jeg tror det var forløperen til Radar. Det hette Ræga tror jeg den gangen. Da hadde vi veldig mange av treningene i Vågsbygd. Spilte litt, prøvde meg litt på håndball. Ehh. I Våg også. Da vi hadde treningene her i Vågsbygd. Jeg bodde på tinnheia så det ble litt sånn lang reise.. Den gangen så hadde vi jo ikke foreldre som kunne kjøre oss rundt.. Så vi måtte jo sykle!

M: Ja men det er jo trening det også!

R: Hehhe.. ja!

M: Hvor lenge holdt du på med dette?

R: Ja. jeg tror nok at jeg kuttet det da jeg skulle begynne i 8 klasse. Da var det ingen andre av de jeg gikk sammen med som syntes at det var noe kult med idrett.

M: Ja ikke sant! Tror du at noe av den erfaringen du fikk fra den organiserte idretten, har det påvirket deg seinere i livet i forhold til dine treningsvaner?

R: Ja, jeg holdt nok på. Jeg trente nok ikke så veldig mye på mange år. Ehh. Flyttet jo ganske tidlig til Asker. Var jo ung. Fikk barn, 22 år.. ehmmmm.. Men når vi flyttet tilbake igjen til Kristiansand. Da hadde jeg jo to barn. Mannen min har jo alltid vært veldig engasjert i Våg friidrett og Våg fotball. Så da startet vi opp det som i dag er barneidretten. Da kalte vi det for knøttetrimmen. I regi av Våg. Så da var jeg en av de første trenerne med organisert lek for barn. Som var sånn små. Så det holdt jeg på med i ganske mange år her ute.. så kom jo den nye regelen med barneidrett.. så da overtok de jo i mer systematiske former. Men det var meg og mannen som startet den lille knøttetrimmen som vi kalte det. Og da trente ikke jeg noe særlig selv. Jeg hadde mer en nok med barna. Så jeg begynte ikke å trene igjen før jeg var godt voksen.

M: Frem til du sluttet med organisert idrett. Hvor mange ganger i uken trente du

inkludert kroppsøving?

R: Ehh. Det var vel ikke noe mer en organisert 2 ganger i uken den gangen tror jeg.. så 2-3 ganger med kroppsøving tror jeg.

M: Når startet du å trene systematisk igjen?

R: Å trene systematisk igjen begynte jeg med. Ehh. Skal vi se. Jeg syklet jo til Hovden med Trivsel(Gamle Spring) i 2010.. Ja når jeg begynte helt systematisk igjen så var jeg ganske voksen. Ehh. Det var nok i 2007-2008 eller noe sånn..

M: Ja forstår! I mellomtiden da, du hadde jo barneidretten.. Men hadde du noen perioder hvor du trente en del selv?

R: Nei. Veldig lite! Ikke noe systematisk trening over fleere år!

M: Var du noe i aktivitet, sykling turer og lignende?

R: Ja. Jeg hadde stort hus, mye å gjøre, plener som skulle klippes. To unger som skulle.. Jeg var jo alltid på fotballbanen med guttene.. så jeg satt jo ikke på fua!

M: Selv om du ikke var aktiv treningsmessig så var du jo ikke inaktiv?

R: Nei, jeg var i aktivitet..

M: Noen tanker om hvorfor du startet igjen med systematisk trening?

R: Ehh. ja.. jeg savnet jo treningen. Også var ungene blitt store. Jeg følte jeg begynte å bli litt lat. Å komme ut av form og. Ja så da måtte jeg starte med noe for meg selv.

M: Noen tanker om hvorfor du ikke trente tidligere? I tillegg til det du har nevnt.

R: Nei. Det var vel ikke. Det handlet ikke om noe uvilje. Men klart at det var jo den litt terskelen også at man hadde jo ikke trent på mange år. Jeg var jo liksom ikke sånn i god fysisk form. Selv om jeg var aktiv.. Så jeg var jo ute å prøvde meg på løpeturer i skogen og sånn, og syntes det var temmelig tungt. Jeg syntes det var veeeeldig tungt å skulle tilbake igjen i trening. Og hodet fulgte jo ikke helt med. Fordi jeg trodde jo at jeg skulle klare å gjøre nesten det samme som jeg gjorde før. Og jeg var jo skikkelig pest når jeg kom hjem! Jeg var så trøtt at jeg kunne sitte på dørterskelen og grine og si at jeg skulle aldre trene igjen! Men det er klart at jeg har jo alltid vært i god form. Jeg har jo alltid gått på ski og sånn.. Men men klart at jeg begynte jo å røyke, også følte jeg aldri jeg hadde tid til meg selv og kunne gå ut å trene sånn som jeg ville. Mannen trente jo mye. Men han hadde også ganske mange år uten trening. Fordi vi fant jo liksom ikke tiden. Vi var nok ikke strukturerte nok nei!

M: Hvor mye trener du i dag?

R: Å, jeg trener nok 4-5 ganger i uken ja!

M: Er det noe du ikke trener i dag grunnet dine erfaringer fra kroppsøving eller annet?

R: Neeei. Det er vel litt. Jeg har vel litt. Jeg har jo ikke den, altså jeg trener jo ikke sånn mye sammen med folk sånn som jeg gjorde før. Altså hva heter det.. gruppetimer. Jeg startet jo med gruppetimer når jeg startet å trene igjen. Men tidligere så hadde jo jeg liksom friidretten, fotball og håndball og sånne ting. Gruppetrening liksom. Ehh. Når er det jo. Også når jeg begynte å trene igjen så begynte jeg å trene på helsestudio. Bare etter program, i byen. Før jeg begynte på jobb. Frem til jeg startet på Trivsel, så begynte jeg jo liksom med den spinningen. Jeg hadde jo aldri vært borti noe sånn før. Det syntes jeg var ok!

- Motivasjon til faget

M: Hva motiverte deg til kroppsøvingfaget?

R: Det motiverte meg overhode ikke! Jeg syntes det var helt pyton å ha gym på skolen!

Det handlet vel sikkert om, og spesielt på ungdomsskolen. Det handlet om at man kom på en stor ungdomsskole fra en liten barneskole. Ehh. Som vi var de minste på skolen i 7.ende klasse(dagens 8). Det var ikke gøy å gå på X. Det var ikke en god skole! De har jo slitt lenge. Det ble veldig mye fokusert på hvordan du så ut! Syntes det var flaut å skulle skifte i garderoben. Ehh. Også var det veldig mye dum trening! Jeg syntes liksom ikke jeg hadde noe igjen for den treningen!

M: Hvis du skulle si noe som motiverte deg. Hva var i fokus?

R: Ikke å komme i bedre form i hvertfall! Ikke i det hele tatt. Det som kunne være gøy på ungdomstrinnet med trening var hvis vi hadde litt ballidrett.

M: Ja for det var du vel god i også?

R: Ja.. for det behersket jeg! Men. Men. Det var nok kanskje ikke treningen sånn isolert sett som var kjedelig. Men det var egentlig det som lå rundt kroppsøvingstimene som var kjedelig. Det var ikke moro!! Og gå i garderober og skulle skifte og sånn!

M: De du gikk i klasse med, de påvirket det til noe negativt?

R: Ja.. alt rundt egentlig. Lærer. Og alt ja.

M: Karakter, motiverte det deg?

R: Ja.. karakter ja! Og ja, jeg fikk god karakter i gym.. det var liksom ikke problemet!!

M: Vil du si at det å få god karakter gjorde at du var mer aktiv i timene?

R: Ehhm. Nå var jo jeg utrustet sånn at jeg hadde jo god fysikk. Jeg var jo fysisk aktiv. Sånn i kroppen. Så det skulle jo ikke så mye til for at jeg skulle få en god karakter. Men, men. Jeg tror nok ikke det motiverte meg. Jeg gav nok litt blaffen i hele karakteren tror jeg.. Men jeg tror det handlet litt om settingen rundt det å ha gymtimer på ungdomsskolen. For ellers så syntes jeg jo det var gøy med gym.. Men det var ikke gøy på skolen.

M: Husker du hvilken karakter du fikk?

R: Ja. jeg fikk. Altså den gangen var det vel M, meget..

- Selvbestemmelsesteorien

M: Var din mulighet til å velge i faget. Enten i form av aktivitet, hvem du skulle være på lag med osv. Var det avgjørende for innsatsen din?

R: Ja.. vi hadde jo ikke lyst til å tape. Vi ville jo gjerne plukke de som vi viste kunne..

M: Var du avhengig av bonuser? Karakter, goder fra lærer osv? For å gjøre en innsats?

R: Nei. Det kan jeg aldri huske! Jeg kan aldri huske at læreren var veldig motiverende i gymtimene i det hele tatt!

M: Litt over på din kompetanse i faget.. Vil du si at du hadde grei kompetanse i faget?

R: Ja!

M: Var det noen aktiviteter du fikk vist det bedre/dårligere i enn andre aktiviteter?

R: Ja!

M: Noen aktiviteter du følte du ikke fikk vist kompetansen din?

R: Hmm. Nei. For du vet at det var jo stort sett ballspill og friidrett.. Som vi hadde.. Og hvis jeg går tilbake til barneskolen så hadde vi jo idrettsdager og sånn.. Og da var jeg veldig fokusert på å være best! For det at.. da lå min styrke i friidrett. Så da ville jeg jo gjerne være skolemester og slå guttene. Så da trente jeg jo mye på egenhånd! Men det var liksom helt til jeg kom over i ungdomsskolen.

M: Vil du si at det var viktig for deg å vise dine ferdigheter?

R: Ja. Det var viktig for meg! Det var viktig det å være en av de beste!! Hehe.

M: Følte du at du fikk noe form for annerkjennelse av lærer?

R: Jada! Ja! Men da må jeg tilbake igjen til barneskolen! For jeg hadde ikke de

opplevelsene på ungdomsskolen.

M: Hva tror du endret seg fra barne- til ungdomsskolen?

R: Jeg tror det var hele miljøet.. Så, også pluss jeg syntes ikke de var særlig flinke de lærerne jeg hadde på ungdomsskolen. Pluss at jeg kom fra en liten barneskole til en stor ungdomsskole. Sånn at det.. Vi var jo mange flere i klassen. Det var en stor skole. De kom liksom fra hele området!. Ehh. det var vel litt sånn at du ville ikke stikke deg ut! Så da sluttet jeg med friidretten også jeg! Det var liksom ikke kult nok! Jeg endret min måte å være på. Det var ingen som ville være med meg på treninger. Ja det ble bare helt naturlig å kutte!!

M: Vil du si du følte noe tilhørighet til faget? Lærer, medelever osv.?

R: Ikke til gymmen! Overhode ikke! Men i klassen hadde vi et godt samhold. Det hadde vi! Der har jeg jo venninner fremdeles.

M: Var det forskjell fra naturfagstimen til kroppsøvingstimene?

R: Nei nei. Det var ikke det. Det var bare det at de gymtimene de var ikke morsomme! Det var ikke noe gøy. Også var det også det at du var blitt tenåring, du kom på en helt ny skole, du var jente. Du syntes det var flaut å kle av deg. De var jo veldig strikse på at man skulle jo dusje.. Og lærerne de var ikke noe spennende, det var ikke noe gøye timer! Også var det vel sånn når vi var såpass gamle.. At gymmen det var kjipt og det dropper vi.

M: Følte du at læreren var oppmerksom på deg og elever generelt?

R: Dette er jo lenge siden! Nei ikke noe sånn spesielt. Jeg tror ikke noen fikk noe annerledes behandling enn andre liksom sånn.

M: Følte du deg sett av læreren din?

R: Hmm.. Vanskelig å svare på. Det vet jeg ikke. Men jeg tenker jo at jeg var i såpass god form. At hvis jeg bare gadd å gjøre en innsatts så, så jo læreren at jeg kunne..

M: Hadde du noe mulighet for å bestemme i undervisningen?

R: Ja vi hadde vel sikkert det. Men jeg har liksom aldri hatt noe veldig god opplevelse av kroppsøvingen fra ungdomsskolen.

- Aktiviteter i undervisningen

M: Hvilke type aktiviteter hadde dere i undervisningen?

R: Vi hadde jo idrettsdager tror jeg.. som vi var borte på den gamle fotballbanen der.. den. Idda. Også var det veldig mye sånn kanonball eller sånn.. det var på den tiden det var veldig populært.

M: Hvordan blei timene lagt opp? Hvor lenge med hver aktivitet, over hvor lange perioder?

R: Det tror jeg var litt sånn "histen og pisten". Tror ikke det var noe system.

M: Var det noen aktiviteter som skilte seg ut. Enten som du likte, eller ikke likte?

R: Nei altså. Jeg likte jo friidrettsdagene som vi hadde. Vi måtte jo være med på gymmen. Men friidrett syntes jeg var gøy! Og det var jo ikke sånn at jeg hoppet noe mindre i lengde, eller løp kanskje 60 meteren litt senere, ikke fult så fort som når jeg trente. Men det lå jo i beina så jeg var jo likesom god på det!

M: Så aktiviteter du følte deg kompetent i det var gøy?

R: Ja! Det syntes jeg var gøy!

M: Noen aktiviteter du absolutt ikke likte?

R: Dans og sånn. Det syntes jeg ikke noe om! Ikke noe særlig. Jeg var jo ikke noe god. Det var vel disko vet du! Og det dreiv vi ikke med i gymmen. Men jeg tror ikke. Jeg kan ikke huske vi hadde så veldig mye dans heller. Det var vel kanskje litt sanne løyper som vi hadde. Også tror jeg det var veldig mye ballspill. Uten at jeg helt kan huske!! Jeg husker

mest ballspill.

M: Hadde dere mye testing av ferdigheter?

R: Det tror jeg vi hadde en del av ja. Litt redd for at jeg kanskje blander med 6-7 klasse.. For det at det hadde vi jo i hvertfall i sjetten. At vi skulle, ha noe krav liksom sånn. Og der hadde vi et mye bedre opplegg. Som vi trente til den aktivitetsdagen den ene gangen i året.

M: Hvis du tar fotball. Har du noe formening om hvordan de testet der? Hvordan læreren satt karakter?

R: Nei nei nei nei det vet jeg ingen tingen om!

M: Noe annet rundt organiseringen som du husker spesielt godt?

R: Og da.. ja.. og da gjelder det jo ikke organisering i skolen? Men i hovedsak kroppsøving. Ja, nei.. jeg bare syntes at de på ungdomsskolen.. At kroppsøvingstimene ikke var gøy!

M: Var det et samsvar med dine ferdigheter og de utfordringene du fikk?

R: Hmm. Mhm. Det varierte nok litt fra aktivitet til aktivitet. Og det var jo ikke så store utfordringer vi fikk i min tid i gymtimene.. det var liksom bare å få gjennomført. Altså det læreren kanskje så på var at du prøvde. Innsats!

M: Følte du at det ble for lett i timene?

R: Ja. Ja!! Det var ikke noe å strekke seg etter. Nei!

M: Gjorde dette noe spesielt med deg?

R: Nei gymtimene var jo ikke noe gøy. Det ble kjedelig! Det var ikke noe motiverende. Jeg føler nesten når jeg husker tilbake at vi bare gjorde det samme.. hele tiden. Også han som jeg hadde som lærer han var sånn skikkelig autoritær. Sånn streng og sånn.

- Forhold til lærer

M: Kan du beskrive forholdet til læreren din?

R: Ehh. Sånn som jeg kan huske det så, så han vel at jeg kunne.. Også så han vel at jeg ikke var så veldig interessert. Ja. Så jeg syntes at han hakket litt mye. Men det er ikke sikkert det bare var læreren sin feil det! Det kan også være meg som ikke var motivert til timene.

M: Vil du si at du hadde noe form for relasjon til læreren utover det at det var læreren din?

R: Ehhh. Nei. Ellers så hadde jeg jo ikke noe med han å gjøre. Annet at han var gymlærer også var han lærer sånn generelt på skolen.. og at han egentlig ikke var noe hyggelig!

M: Sammenlignet med andre lærere. Noe forskjell i relasjonen?

R: Ja han var veldig sånn autoritær. Og skulle ha det på sinn måte han som var kroppsøvingslærer.

M: Hadde du noe mulighet til å være med å bestemme? Kunne du komme med noen innvendinger?

R: Mmm. Det tror jeg ikke. Men det kan jeg ikke huske heller. Om jeg var i noen konflikt der liksom.. Det, om vi kom med noe forslag som, vi fikk lov. Men sånn jeg kan huske så var det vel et demokrati de siste 15 minuttene om hvilket ballspill vi ville ha.. Men det tror jeg var mer på slutten av timene. Men jeg tror ikke vi hadde noe påvirkning generelt på timene. Det tror jeg ikke. Det kan jeg i hvertfall ikke huske!

- Mestring i faget

M: Litt tilbake på mestring, men nå din forventning om mestring. Din forventning til

mestring, vil du si at du hadde en forventning til mestring i faget?

R: Neeei. Jo. Om jeg tenkte litt på at nå kommer jeg til en time, lurer på om jeg får det til?

M: Ja.

R: Når det kom til kroppsøving.. nei. Men i de andre fagene så kunne jeg kanskje være litt usikker på om jeg fikk god karakter på en prøve i engelsk eller sånne ting. Men når det gjaldt kroppsøving så hadde jeg ikke noe problemer med at jeg ikke skulle få det til. Jeg brukte ikke så veldig mange kalorier på å tenke på om jeg skulle få det til eller ikke. Det gjorde jeg ikke.

M: Når du skulle ha en aktivitet. Vil du si at motivasjonen din var innstilt på at du skulle oppnå suksess i den aktiviteten, eller var fokus mest på at du ikke skulle vise dine svakheter?

R: Neii. Jeg var vel såpass skrudd sammen at hvis jeg først stilte opp. Så skulle jeg vise at jeg kunne det! Ja.

M: Noen aktiviteter du valgte å ikke stille opp på grunnet dine ferdigheter.

R: Nei det tror jeg ikke.. Nei! De timene som jeg møtte til så var jeg med! For å prøve å få det til! Fordi jeg var veldig stolt over at jeg kunne løpe fortere enn guttene!! Ja!

M: Var din prestasjon avhengig av om du hadde en forventning om mestring?

R: Ja.. ja! Mmmm!

M: Forskning viser at mestringsfølelsen påvirker hvilke aktiviteter en vil være med på, innsats, motivasjon og hvordan vanskelige situasjoner takles i aktiviteten. Vil du si dette stemmer for deg i forhold til din opplevelse av faget?

R: Klart at hvis du mestrer noe er det jo mye hyggeligere å gjøre ting. I stedet for at du skal være litt sånn klossete.. Eller sånn. Men jeg kan aldri huske at det var det som var problemet med gymtimene. Det med mestring. Nei.. Det var vel helst det at jeg, jeg synes at de timene var fryktelig kjedelige! Og det som var rundt det som handlet om kroppsøvingstimer. Det der liksom at guttene kunne se gjennom speiler, snike seg inn i garderobene. Det var ikke alltid at det var lærer, og hvis læreren var der stod de å passet på at vi dusjet. De var veldig strenge på den dusjingen! Altså alle disse opplevelsene rundt, for det var ikke selve gymtimen. Men de opplevelsene rundt disse gymtimene som var veldig ,veldig kjipe på den tiden!

- Danning i faget:

M: Følte du at du utviklet deg noe i gymmen?

R: Nei.. ikke i forbindelsen med kroppsøvingen.

M: Følte du at du lærte noe? Om idrett, helse, noe om deg selv?

R: Mmmm. Det var nok den organiserte idretten som påvirket.. Lærte nok ikke noe verken om helse, om spisevaner og sånne ting i kroppsøvingstimene. Det var å stille opp i en time, skifte, på med tøyen. De tre kvarterene eller hva det er for noe, også i dusjen og ut.

M: Følte du at du lærte noe om ulike idretter?

R: Vi.. husker fra barneskolen. Da var vi innom forskjellige idretter. Forskjellige grener! Som vi lærte. Men jeg kan ikke huske at vi gjorde det på ungdomsskolen..

M: Læreren, vil du si at det han sa det var det dere skulle lære. Eller tok han hensyn til elevenes utgangspunkt? Ta for eksempel fotball.

R: Tror han var bastant.. Jeg kan ikke huske vi hadde aktiviteter som fotball. Men det var stort sett at vi kanskje var ute litt.. eller så var vi i den store gymsalen. Det var veldig mye aktivitet i den gymsalen. Og der fikk ikke vi bestemme så veldig. Tror ikke, kan i

hvertfall ikke huske at vi kunne bestemme noe og prøve ut noe selv.

- Annet?

M: Noe annet som var med å påvirket din oppfatning av faget? Familie, venner osv?

R: Nei. Det var miljøet på skolen. Også at vi kom inn på en røff ungdomsskolen i fra en stille rolig barneskole på toppen av tinnheia. Også komme ned til en gedigen, stor, røff ungdomsskolen. Det å liksom, skulle du overleve der så skulle du liksom vise at du var litt hard.

M: Vil du si at miljøet på skolen påvirket treningen din utenom skolen?

R: Ja. Det var nok det.. Det var nok det som gjorde at den ene eller den andre falt av. Jeg ville ikke gå alene å trene. Det var liksom ikke.. Vi skulle jo være litt tøffe.. Og det var jo ikke noe de nærmeste rundt meg dreiv med den gangen.

M: Så sosial tilhørighet var viktigere enn det at du selv ønsket å være aktiv?

R: Ja.. Ja det var nok det.

M: Var du klar over at det var dumt at du ikke var aktiv?

R: Ja det tror jeg! Ja det tror jeg. Men det var ikke så farlig.. For det var noen år av ungdomstiden som den derre sosiale tilhørigheten. Alle skulle være like på en måte. Og det er klart at jeg savnet jo idretten! Men det sklei liksom bare ut fordi at jeg ville ikke trene når de andre skulle gjøre sånn andre kule ting. Hehe! Jeg var litt redd for å gå glipp av alt det andre. Selv om jeg syntes det var veldig gøy å reise på Tyrling lekene og sånn med friidretten.

M: Har du noe tanker om hvorfor du ikke har vært i fysisk aktivitet? (Vi har pratet litt om det)

R: Nei. Det var vel det at jeg kom ut av den organiserte treningen. Så tok det ganske lang til før jeg kom inn igjen. Sånn organisert trening bare for meg. Vi hadde jo veldig mye organisert trening hele familien. Med guttene som dreiv med friidrett. Guttene som dreiv med fotballen. Vi var trenere. Jeg var jo i miljøene. Men jeg trente ikke så veldig mye selv, sånn systematisk. Det gjorde jeg ikke før guttene flyttet hjemmefra igjen.

M: Tror du at det hadde vært annerledes hvis fokuset i vennegjengen din fra den tiden hadde vært annerledes?

R: Ja det tror jeg. Helt klart! For det preger jo alle barn, ungdom. Hadde jeg fortsatt med den linjen. For de tre årene på ungdomsskolen betyr jo ganske mye! Så faller du ut, så kan det ta litt tid før man får hanket seg inn igjen. Så klart at hadde jeg vært aktiv i idrettslivet i ungdomsårene. Så tror jeg ikke at jeg hadde hatt det avbrekket som jeg hadde frem til voksen alder.

M: Ut i fra dine erfaringer. Hvordan ville du lagt opp faget? Ta tre hovedpunkter.

R: For det første så, så skal de jo være litt observante på ungdom som begynner på ungdomsskolen. Der tror jeg.. Nå vet ikke jeg hvordan skolen er i dag. Men hvis ser tilbake på min egen tid. Og også litt på guttenes tid. Så tror jeg. Så tror jeg at det faget for en lærer er veldig, veldig viktig! For en er jo i puberteten på den tiden. Og det er veldig mange sånne ting som slår inn i hodet på oss i forhold til hva en synes er flaut og hva vi ikke mestrer og alle skal være, vi skal bare gjøre den en mestrer. Så jeg tror lærerne i kroppsøvingstimene har utfordringer. Og jeg tror at å ikke være så autoritær som den læreren jeg hadde. At vi ikke fikk lov til å ha medbestemmelse. Også gjør, holdt jeg på å si sånn som vi gjør med små barn. Gjør gøy ting med ungdommen også. Så du likesom bare lurert treningen inn på en måte. Fokus på det som er gøy! Også kanskje tone ned at du på død og liv ikke trenger det kravet på 3000 meter liksom. Men, men det er veldig mye ok trening og aktivitet man kan få til i skolen i dag. Men jeg tror det krever litt av lærerne for å få alle elevene med. Men det tror jeg ikke bare handler om den lille tre

kvarterene, men det handler om det som er rundt den kroppsøvingstimen som de har utfordringer til å få ungdommen med på.

M: Da svarte du litt på neste spørsmål, men hvordan få alle elevene til å trives i faget?

R: Nei det er en utfordring. For det at jeg tror alle elever vil trives på ting som er litt gøy. Altså de som kanskje ikke mestrer å hoppe og løpe og sånn fordi de er store og tunge.. Men da går det jo ann å ta en todeling i en time som jeg kaller det. De kan jo bare gå ut på tur. Det er jo snakk om å ha noen ressurser ekstra i timene. For å få alle ungdom til å bevege seg! Ja! Ja den mestringsopplevelsen er kjempe viktig! Fordi at vi ser jo det med ungdom i dag, med alle de som bare sitter inne på PC-en. De er jo nesten ikke i bevegelse. Du vet den mestringsfølelsen for de å komme inn i en stor gymsal. Og skulle løpe fra den ene siden til den andre. De har jo ikke sjans.

M: Tror du den følelsen av at de ikke får til noe. Hvis de får ofte en sånn følelse, selv om de av og til får mestringsopplevelser. Så lenge de mestrer noe av og til så går det greit? At de føler de kan noe.

R: Jeg tror nok at de må vite at de kan noe. For sånn tror jeg bare vi er skrudd sammen. Hvis vi alltid i en gymtime ikke får til noen ting. Og spesielt.. Noen er jo litt klønete i ballaktiviteter, at de ikke kan ta i mot en ball. Og andre har jo ikke kondisjon. Men det skal være rom for bevegelse for alle.

M: Siste spørsmål. Formålet med faget. Oppfordre til livslang bevegelsesglede. Hvordan få til det?

R: Ja det er jo som jeg sier. I hvertfall i forhold til sånn det var på min tid. Så må gymtimene. Det kunne kanskje hatt navnet aktivitetstimer. Og at du ikke på død og liv må løpe deg i hjel på en 100 meter eller 300 meter. Noen er klossete i ballaktivitet, fordi de har ikke lært det. Og det må finnes. Timene kan legges opp til ute timer rett og slett.. Bare ut å gå.

M: Tror du at for din del, hvis det hadde vært utetimer. Hadde det vært bedre for deg som i utgangspunktet var ganske aktiv? Hadde det blitt for kjedelig?

R: Nei, jeg tror nok at det. Du vet vi var jo i en gymsal. Noen av timene var ok. Men klart. Vi hadde jo gym en eller to ganger i uken. Og det var jo det samme hele tiden. Så variasjon! Og jeg tenker jo mest på de som kommer nå. Altså veldig mange av de er jo veldig aktive. Også har du jo kanskje en stor befolkning som er inaktive. Vi måtte jo ut å leke!

Vedlegg nr. 6 Resultater fra intervju

Figur 2. Resultater fra intervju

	Lærer – elev relasjon	Danning	Mestring	Motivasjon	Fysisk aktivitet fra ung til voksen
R*1	<ul style="list-style-type: none"> - Lærer motivasjonsfaktor - Ferdigheter målt når elever var synlige - Innsats bør telle 	<ul style="list-style-type: none"> - Lærte ikke noe i faget - Ingen differensiering i undervisningen - Null læring, kun lek 	<ul style="list-style-type: none"> - Lav mestringsforventning, påvirket hverdagen negativt - Aktiviteter kjedelig 	<ul style="list-style-type: none"> - Karakter ikke viktig - Fysisk form ikke viktig - Selvbestemmelse viktig 	<ul style="list-style-type: none"> - Faget ga negativ erfaring - Faget bidro ikke til lyst til å være i aktivitet - Negativ erfaring fra faget ført til at hun var inaktiv
R*2	<ul style="list-style-type: none"> - Ingen annerkjennelse fra lærer - Negativt fokus fra lærer - Tilbakemelding fokusert på de flinke - Ingen relasjon 	<ul style="list-style-type: none"> - Uvitende om hva som skulle læres - Følte ikke læring - Ingen utvikling - Lærer bestemte alt som skulle læres 	<ul style="list-style-type: none"> - Følte null kompetanse etter skade - Angst til aktiviteter grunnet press fra lærer - Ingen forventning om mestring - Org. idrett satt hun krav til seg selv, ikke i Krø - Krø fokus på å unngå nederlag - Org. Idrett fokus på å vise seg 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingen tilrettelegging fra lærer - Selvbestemmelse ikke viktig - Karakterer og ros ikke viktig 	<ul style="list-style-type: none"> - Faget påvirket negativt - Faget burde tilrettelagt bedre - Faget bør ha fokus på trening
R*3	<ul style="list-style-type: none"> - Ingen relasjon med lærer 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingen læring i faget 	<ul style="list-style-type: none"> - Fikk ikke vist det han kunne - Ikke mestring i faget 	<ul style="list-style-type: none"> - Lite motivert til faget - Selvbestemmelse lite viktig 	<ul style="list-style-type: none"> - Tror faget kunne bidratt til aktivitet videre, men det gjorde det ikke

			- Det han kunne = for lett - Det han ikke kunne = for vanskelig - Angst til aktiviteter han ikke mestret - Fokus på å ikke vise han var dårlig	- Karakterer og ros ikke viktig	
R*4	- Lærer ikke motiverende - Annerkjennelse på barneskole, ikke på ungdomsskolen - Autoritære og lite kompetente lærere	- Ingen formening om hva som skulle læres/ hva som ble vurdert - Ingen læring - Lærte kanskje noe på barneskolen, ikke på Ungdomsskolen	- Ville vise sine ferdigheter - Gøy å mestre - Lav kompetanse, ting ikke gøy	- Faget motiverte ikke - Andre faktorer en Krø som påvirket motivasjonen - Kjedelige timer - Lite variasjon i undervisningen - Ble ikke utfordret nok	- Miljøet på skolen ødela for faget - Falt ut av Org.idrett. Deretter Krø.
R*5	- Engasjert lærer positivt for aktivitet - God relasjon på ungdomsskole, ikke på VGS	-Følte læring i faget - Det sosiale, lagspill og team i fokus - Mindre fokus på helse, men noe	- Fikk vist sin kompetanse sporadisk - Aktiviteter som var for vanskelig førte til reservasjon og sjenerteth. - Ønsket å skjule at hun hadde lav kompetanse	- Det sosiale viktig - Karakterer ikke viktig - Det å ha det gøy viktig	- Familie viktig for aktivitet - Trener det som er gøy - Det som var gøy da, trenes i dag - Lite bevisstgjøring i faget
R*6	- Positivt forhold - Mindre positivt til Krø lærer som ikke var engasjert	- Tester ga bevisstgjøring rundt læring - I aktiviteter uten testing, uvisst hva som skulle læres - Læring skjedde i	- Ferdigheter ikke pushet - Opplevelse av komp. sammenlignet med andre. - Reserverte seg hvis	- Ballspill motiverte - Lystbetonte aktiviteter viktig - Karakterer og press fra lærer ikke viktig - Indre driv viktig - Lærer positivt i	- Org. idrett påvirket dagens trening. - Krø burde hatt fokus på individuell trening og læring

		org.idrett. - Aktiviteter ikke i bolker	han ikke var blant de beste - Ting som gjorde at fokus var på noe annet enn trening positivt.	aktiviteter han mestret	
R*7	- Forskjell i relasjon mellom sine to lærere - Positiv når lærer engasjert - Negativ når lærer mindre engasjert	- Ingen læring om helse, og viktigheten av fysisk aktivitet - Fikk ikke læringsmål - Aktiviteter ikke i bolker	- Fikk ikke vist sin kompetanse - Aktiviteter han kunne ikke utfordrende nok - Aktiviteter han var svak i, for vanskelig - Ønsket å vise sin kompetanse	- Det motiverte å være god - Karakterer ikke viktig - Det å ha det gøy viktig - Ikke fokus på å bli i bedre form - Ytre press positivt	- Trener i dag aktiviteter han har negativ erfaring med fra Krø. Men det tok tid før han turte.

Tabell 3 viser resultater fra intervjuene, satt opp kronologisk fra hver respondent for hvert teorikapittel.

* R= Respondent

Vedlegg nr. 7



Ketil Østrem
Institutt for folkehelse, idrett og ernæring Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 18.10.2016

Vår ref: 49598 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.08.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49598	<i>Oppnår vi formålet med kroppsøvfingsfaget? Voksne personer og deres treningsvaner etter endt skolegang</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ketil Østrem</i>
<i>Student</i>	<i>Morten Elieson Horn</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering 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, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

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