

# Kroppsøving: Et fag elevene både gleder og gruer seg til.

- En tverrsnittsundersøkelse av 6.trinnselever i Tromsø kommune.

*Fagdidaktisk master i kroppsøving 15.05.2019*

**Linda Hjemgård Johansen & Tor-Egil Nilsen**





## **Sammendrag**

*Hensikt:* Tema for masterstudien vår er elevers opplevelse til kroppsøvingfaget på 6.årstrinn i Tromsø kommune. Hensikten har vært å undersøke hvilke årsaksfaktorer som påvirker elevenes opplevelser i kroppsøvingfaget.

*Metode:* Vi har benyttet kvantitativ metode og digitalt spørreskjema. Datainnsamlingen ble gjennomført februar 2019 på 6.trinnselever (N=338) og tolv kroppsøvingslærere (N=12) på åtte skoler i Tromsø kommune

*Resultat:* Resultatene viser at det er 83,7% av elevene som uttrykker at de er enig eller helt enig i at de liker kroppsøving. Det er 16,3% som svarer at de er usikker, uenig eller helt uenig i påstanden. Mange forskjellige aktiviteter i kroppsøvingstimene synes å være den største faktoren til at elevene synes det er moro med kroppsøving. Kroppsøvingslæreren ser ut til å være den viktigste signifikante andre for elevens opplevelse i kroppsøving. Funnene våre viser at det er 6,9% som gruer seg til kroppsøvingstimen. Elevene uttrykker at det å skifte i garderoben, det å måtte samarbeide med hvem som helst og at de opplever at de ikke er noe god som de viktigste faktorene til at de gruer seg. Det er flere jenter enn gutter som uttrykker at de gruer seg til kroppsøvingstimen.

*Teori:* Spørreundersøkelsen er konstruert på bakgrunn av et teoretisk rammeverk som støtter seg til flere teoretikere. Skaalvik og Skaalvik (2018) sin definisjon av begrepet selvoppfatning er benyttet som utgangspunkt for å forstå elevenes opplevelse av faget. I tillegg har vi anvendt Albert Banduras (1997) mestrings-teori, George Herbert Meads (1974) teori om det sosiale menneske og Urie Bronfenbrenners (2005) bioøkologiske teori. Dette teoretiske rammeverket er benyttet for å drøfte selvoppfatning i samspill med det sosiale miljøet rundt elevene.

*Stikkord:* Kroppsøving, opplevelse, selvoppfatning, trivsel, mestrings, fysisk aktivitet.

## Forord

Å fullføre mastergraden har vært en svært hektisk, men spennende periode for oss. Vi sitter nå igjen med uttalelige positive opplevelser og ikke minst verdifulle erfaringer som vi tar med oss inn i yrket vårt som kroppsøvingslærere. Gjennom studiet har vi tilegnet oss gode kunnskaper innenfor temaet fysisk selvoppfatning og miljøpåvirkninger. Kunnskapen kunne vi ikke oppnådd uten informantene våre. Vi vil rette en stor takk til alle de flotte 6.trinnslevene og lærerne som tok seg tid til oss i den travle skolehverdag. Vi er takknemlige for at dere tok så godt imot oss og kunne svare på spørreundersøkelsen vår. Vi vil også takke elevene som deltok på piloteringen av spørreundersøkelsen, og hjalp oss med å roe ned nervene før selve gjennomføringen av spørreundersøkelsen.

Til våre veiledere, Siri Sollied Madsen og Karin Helene Danielsen, vil vi rette en enorm tusen takk for oppmuntrende ord, konstruktive veiledningstimer og tilbakemeldinger gjennom masterskrivingen. Dere har begge vært tilgjengelige til enhver tid og svart raskt på alle spørsmålene våre. Damene har vært stødige veiledere og gode sparringspartnere, og lagt til rette for god veiledning og fine diskusjoner. Tusen takk for all god hjelp.

Takk også til Marianne H. Johansen for at du tok deg tid til å lese nøye gjennom oppgaven og rettet opp de groveste språklige feil. Oppgaven hadde ikke blitt like fin uten all din hjelp.

Tusen takk til begge våre familier som har vært enormt støttende og tålmodige.

Til slutt vil vi takke hverandre for et særdeles godt samarbeid. Vi ville aldri klart dette uten hverandre. Gjennomføringen ble en ryddig prosess bestående av lange ettermiddager og helger.

«Hold ut, nu e vi snart i mål».

Lykke til med lesingen!

Linda Hjemgård Johansen og Tor-Egil Nilsen,  
Tromsø mai 2019.



# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	i
<b>Forord</b> .....	ii
<b>Innledning</b> .....	1
<b>Bakgrunn for valg av tema</b> .....	2
<b>Problemstilling</b> .....	3
<b>Læreplan i kroppsøving</b> .....	3
<b>Tidligere forskning på temaet</b> .....	5
<b>Oppgavens oppbygning</b> .....	8
1 Teori .....	9
1.1 Selvpoppfatning, selvverd og trivsel i ulike teoretiske dimensjoner .....	9
1.2 Mestringsforventninger .....	11
1.3 Signifikante andre .....	14
1.4 Bronfenbrenners bioøkologiske modell .....	15
1.5 Eksponering og sosialisering .....	17
1.6 Fysisk aktivitet og fritid .....	19
1.7 Kroppsøvingsfagets innhold .....	20
1.8 Kroppsøvingslæreren .....	21
1.9 Signifikante andre i studien (foreldre/foresatte, søsken, kroppsøvingslærer og venner) .....	22
2 Metode .....	23
2.1 Design .....	23
2.1.1 Vitenskapsteori .....	24
2.1.2 Tilnæringsmåte .....	25
2.2 Metodevalg .....	25
2.2.1 Spørreundersøkelse .....	26

2.2.2	Pilotering .....	30
2.3	Utvalg .....	30
2.4	Praktisk gjennomføring .....	32
2.5	Behandling og analyse av data .....	33
2.6	Reliabilitet .....	33
2.7	Validitet .....	34
2.8	Etiske overveielser.....	36
2.9	Refleksjoner.....	37
2.9.1	Design.....	37
2.9.2	Utvalg .....	37
2.9.3	Datainnsamling.....	38
2.9.4	Bearbeiding og analyse .....	38
3	Resultater.....	40
3.1	Elevene .....	42
3.2	Foreldre/foresatte, søsken og venner .....	45
3.3	Faglig innhold.....	46
3.4	Interesse for kroppsøvfingsfaget.....	48
3.5	Årsaker.....	49
3.6	Kroppsøvfingslæreren.....	52
3.7	Resultatene fra spørreundersøkelsen til kroppsøvfingslærerne .....	53
4	Analyse og diskusjon .....	56
4.1	Elevers opplevelse av kroppsøvfingsfaget.....	56
4.2	Årsaksforklaringer knyttet til det å like kroppsøving .....	57
4.3	Elevenes fysiske aktivitet på fritiden som årsaksforklaring til det å like kroppsøvfingsfaget .....	59

4.4	Signifikante andre (foreldre/foresatte, søsken og venner) som årsaksforklaring til det å like kroppsøving .....	60
4.5	Kroppsøvingslæreren som årsaksforklaring til det å like kroppsøving .....	62
4.6	Faglig innhold som årsaksforklaring til det å like kroppsøving .....	65
4.7	Hvilke årsaksforklaringer kan knyttes til det å grue seg til kroppsøvingstimen .....	70
4.7.1	Bråk i undervisningen som årsaksforklaring knyttet til det å grue seg til kroppsøvingstimen .....	70
4.7.2	Redd for å bli ledd av og dumme seg ut som årsaksforklaring knyttet til det å grue seg til kroppsøvingstimen .....	72
4.7.3	Garderobesituasjon som årsaksforklaring knyttet til det å grue seg til kroppsøvingstimen .....	73
4.7.4	Samarbeid med hvem som helst som årsaksforklaring knyttet til det å grue seg til kroppsøvingstimen .....	74
5	Konklusjon og avslutning .....	75
6	Veien videre .....	76
	<b>Referanser</b> .....	77
	<b>Vedlegg</b> .....	82
	<b>Vedlegg 1:</b> Spørreundersøkelsen til elevene .....	82
	<b>Vedlegg 2:</b> Spørreundersøkelsen til kroppsøvingslæreren .....	85
	<b>Vedlegg 3:</b> Informasjonsskriv til elever og foreldre .....	86
	<b>Vedlegg 4:</b> Spørreundersøkelse til elevene med svar .....	88
	<b>Vedlegg 5:</b> Aktuelle analyser gjort i SPSS .....	92

## **Innledning**

Innledningsvis vil vi i første del av studien presentere bakgrunn for valg av problemstilling og våre forskningsspørsmål. Videre tar vi for oss formålet i kroppsøving og aktualiseringen av en slik studie. Vi belyser aktuell litteratur med teoretisk forankring. Til slutt presenterer vi de metodiske valgene våre, resultatene og drøfter resultatene ut fra relevant teori og forskningsetiske refleksjoner som har oppstått under og etter gjennomført studie.

Skolen er en arena som er viktig og sentral i utviklingen av en fysisk aktiv livsstil. Barn og ungdom tilbringer mye av tiden sin på skolen fra 6.årsalderen til de er voksne. I denne tiden skjer sosialisering og læring igjennom samspill mellom lærer, medelever og venner. I tillegg til den viktige læringen utvikler eleven seg, og lærer seg selv å kjenne slik at selvoppfatningen danner seg. Men, det er slettes ikke sikkert at alle elevene kommer til skolen og kroppsøvingsundervisningen med samme forutsetninger for å mestre faget (Klomsten, Skaalvik og Espens, 2004). I skolen er elever med ulik bakgrunn og ulike sosiale klasser samlet på ett sted. Mangfoldet av elever gjør kroppsøvingsfaget til en unik arena, og ulikhetene gjenspeiles også i elevenes opplevelse av kroppsøvingsfaget. For at barn og unge skal bli inspirert til kroppslig bevegelse, poengterer kroppsøvingsfagets læreplan nødvendigheten av at elevene opplever glede og mestring. Eleven skal ta i bruk sansene, oppleve, lære og skape med hele kroppen. Kroppsøvingsfaget skal inspirere til bevegelse, kreativitet og selvstendighet. I tillegg til å øve opp motorikk, styrke og utholdenhet understrekes også det sosiale aspekter (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Elevens opplevelse er noe vi mener er en sentral del av kroppsøvingsfaget og var derfor noe vi ønsket å undersøke nærmere, og som har resultert i vår studie.



## **Bakgrunn for valg av tema**

Kroppsøving som skolefag har lange tradisjoner i norsk skole, og er pr. i dag det tredje største faget gjennom det 13.årige skoleløpet (Brattenborg og Engebretsen, 2015). Fysisk aktivitet er et samfunnsaktuelt tema både i og utenfor skolen. Fokuset på å ha en sunn livstil og å være i fysisk aktivitet er viktig hos den norske befolkningen (Borgen, Løndal, Moen og Gjølme, 2017). Bekymringene for barn og unges fysiske helse er derimot et økende problem både nasjonalt og internasjonalt (Borgen og Engelsrud, 2015). Regjeringen vedtok derfor at alle elever i grunnskolen skulle ha rett til en time fysisk aktivitet hver dag, men dessverre gikk Stortinget bort fra dette vedtaket på grunn av økonomiske årsaker (Vinje og Skrede, 2019). Forslaget var i tråd med kroppsøvingsfagets formål, som er å inspirere og øke bevegelsesgleden slik at elever blir glade i å drive fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Selve drivkraften bak studien vår er vår faglige interesse for kroppsøvingsfaget. Vi interesserer oss også for elevenes opplevelse sett i forhold til sosial påvirkning i nære relasjoner som foreldre, søsken, kroppsøvingslærer og venner. Vi ønsket å finne ut om det kunne være en årsakssammenheng mellom det å drive med fysisk aktivitet på fritiden og elevers opplevelse til kroppsøvingsfaget.

Opplevelsesaspektet er en del av fagets formål som tar sikte på å gi elevene en positiv utvikling rettet mot fysisk aktivitet, helse og trivsel i et varig perspektiv (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dessverre ser ikke det ut til å være tilfellet for alle elever. Vi har begge lang erfaring som kroppsøvingslærere i grunnskolen og har merket oss en negativ utvikling knyttet til elevers opplevelser for faget og til det å være i fysisk aktivitet på fritiden. Dette samsvarer med nyere kartlegging på området, for eksempel *Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject?* (Säfvenbom, Haugen, og Bulie, 2014), *Elverum undersøkelsen*, (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vaktskjold, 2015), *HEMIL-rapporten* (Samdal, Mathisen, Torsheim, Diseth, Fismen, Larsen, Wold og Årdal, 2016) og *Når ambisjoner møter tradisjoner - en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)* (Moen, Westlie, Bjørke, Brattli, 2018). Disse undersøkelsen viser at elevenes opplevelse av faget synker med alderen.

## **Problemstilling**

I studien har vi en tredelt målsetting. For det første ønsket vi å få økt innsikt og forståelse for elevers generelle opplevelse av kroppsøvfingsfaget på 6.trinn i Tromsø kommune. For det andre ønsket vi å tilføre kunnskap til lærere som underviser i kroppsøvfingsfaget slik at elevforutsetningene kan implementeres bedre i undervisningen. For det tredje håper vi på sikt at det indirekte i denne studien kan føre til inspirasjon og diskusjon over hvordan god undervisning i kroppsøvfingsfaget bør tilrettelegges. Denne målsetningen håper vi kan bidra til at elevene kan bli mer motiverte og oppleve faget som mer givende. I tillegg kan det være med på å bidra til økt kunnskap, kroppslig mestring og læring, som også ligger i nevnte formål med faget. Vi ønsket også å dokumentere hvordan eksponering av sosial påvirkning fra elevens omgivelser kunne påvirke elevens opplevelse til kroppsøvfingsfaget.

På bakgrunn av disse målsetningene er hovedproblemstillingen vår:

*Hvordan opplever 6.trinnselever i Tromsø kommune kroppsøvfingsfaget?*

Ut fra problemstillingen vår hadde vi to forskningsspørsmål som både avgrenset og styrte studien videre.

- Hvilke årsaksforklaringer kan knyttes til det å like kroppsøvfingsfaget?
- Hvilke årsaksforklaringer kan knyttes til det å grue seg til kroppsøvfingstimen?

Vår problemstilling er svært aktuelt sett i forhold til overordnede kompetansemål for faget. Vi valgte altså ikke å fremstille problemstillingen og forskningsspørsmålene som en hypotese, men som ett spørsmål.

## **Læreplan i kroppsøving**

Skolen er en viktig arena for læring og kunnskapsutvikling, og skolegang og utdanning blir betraktet som nødvendige verdier i vårt samfunn. I opplæringslovens §9a står det:” alle elevar i grunnskolar og vidaregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (Opplæringslova med forskrifter 1999 §9a-1). Skolen er også en betydningsfull arena for elevers opplevelse og får dermed en sosial så vel som en faglig dimensjon. Skaalvik og Skaalvik (2018) trekker frem skolen som en sosial dimensjon og har betydning og ansvar utover det rent faglige, også for elevenes selvpoppfatning. På skolen lærer

elevene ikke bare fag, de lærer noe om seg selv i kommunikasjon med andre individ. Læringsplakaten forklarer prinsippene for opplæringen i alle fag og forklarer at sosial og kulturell kompetanse skal ha fokus i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dagens læreplan for kroppsøving har vært gjeldene fra 2006, men var revidert 01.08.2015 (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Hovedområdene på ungdomstrinnet og i videregående opplæring ble endret, samt de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene. I tillegg var formålet revidert. Uttrykket fair play ble operasjonalisert og omfattet samhandling og det å vise respekt (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Lyngstad, Flagstad, Leirhaug og Nelvik (2011) foreslo i den reviderte læreplanen at innsatsbegrepet skulle vektlegges ved vurdering i kroppsøvingfaget.

I læreplanen for kroppsøving finner vi de to første setningene i formålsteksten at faget skal «inspirere til en fysisk aktiv livstil», og «fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse» (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Fagets formål beskriver fagets fokus som er at elevene skal oppleve glede gjennom aktivitet sammen med andre, Videre fremgår det at faget skal bidra til at elevene utvikler positiv selvfølelse og selvoppfatning av seg selv og sin kropp (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Kroppsøving er et allmenndannende fag der bruk av kroppen i ulike praktiske aktiviteter er et av hovedområdene i faget. I Kunnskapsløftet er kompetanse forstått som evnen til å møte en kompleks utfordring, eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave (Brattenborg og Engebretsen, 2015). Hovedområdene i læreplanen for kroppsøving på barnetrinnet er aktiviteter i ulike bevegelsesmiljø. Fra 5.trinn til 7.trinn kommer idrettsaktiviteter og friluftsliv inn. Kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving har en tydelig progresjon fra 1.-7.trinn. De bygger på hverandre slik at utfordringene øker med alder (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Læreplanen er inne i nest siste skoleåret (2018/19) og den nye læreplanen i kroppsøving er like om hjørnet og skal tre i kraft fra skoleåret 2020/21. Her vil begrepet dybdelære implementeres, som handler om å prioritere de delene av faget som man oppfatter som viktigst. Alle fagene fikk fastsatt nye kjerneelementer våren 2018, og for kroppsøving er det bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill, uteaktiviteter og naturferdsel som skal prioriteres (Kunnskapsdepartementet, 2018).

## Tidligere forskning på temaet

Forskning på kroppsøvfingsfaget er i dag begrenset. Vi vet lite om hvordan elever, lærere og skoleledere opplever kroppsøvfingsundervisningen og hvordan vurderingen gjennomføres ved den enkelte skole. Kartleggingsstudien (Elverumsundersøkelsen) av elever (N=751), lærere (N=57) og skoleledere (N=14) og deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen er aktuell å se på i studien vår for å kunne sammenligne funnene opp mot hverandre.

Elverumundersøkelsen var gjennomført i Elverumskolene på 5.-10.trinn (Moen, et al., 2015) viser at de fleste elevene liker seg godt i kroppsøvfingsfaget, men interessen avtar med økende alder. Gutter liker kroppsøvfingsfaget bedre enn jenter. Innholdet i undervisningen har mye fokus på ballspill og grunntrening. Dans, friluftsliv og moderne aktiviteter får liten plass i undervisningen. Studien finner utfordringer knyttet til garderobesituasjonen. Bråk i garderoben og tidsbruk i dusjen var uttrykt som de viktigste årsaker (Moen et al., 2015).

Moen et al. (2018) har også gjort en større nasjonal kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvfingsfaget på 5.-10. trinn, «Når ambisjoner møter tradisjoner» er tittelen på studien. Studien er basert på en surveyundersøkelse i Norge som omfatter elever (N=3226), lærere (N=139) og skoleledere (N=46) og deres opplevelse av, og meninger om kroppsøvfingsfaget. Studien viser at de fleste elevene liker seg godt på skolen og elevene rapporterer at de liker kroppsøvfingsfaget godt, men at dette avtar med økende alder. Gutter liker kroppsøvfingsfaget bedre enn jenter. Innholdet i undervisningen har mye fokus på ballspill og grunntrening. Dans og moderne aktiviteter får liten plass i undervisningen. Instruksjonsmetoden dominerer. Studien finner utfordringer knyttet til garderobesituasjonen i kroppsøving, særlig bråk og tidsbruk (Moen et al., 2018). Denne studien var også naturlig å se på i forhold til å sammenligne resultatene vi fant i vår studie. Selv om undersøkelsene ovenfor dekker mange av spørsmålsområdene vi undersøkte, så var vi likevel usikre på om studiet til Moen et al. (2018) er representativt for elevers opplevelse av faget i Tromsø kommune. Studien har ikke fulgt kriteriene for tilfeldig utvalg. På grunn av at flere utvalgte skoler takket nei til å bli med i studien valgte de en av de nærliggende skolene istedenfor. Utvalget vil da være et bekvemmelighetsutvalg og derfor ikke representativt for det område vi ønsket å se på, nærmere bestemt Tromsø kommune. I tillegg var det bare en skole fra Troms fylke med i undersøkelsen, og den skolen var sågar en ungdomsskole. Vi så derfor behovet for videre

forskning i faget med fokus på barnetrinnet. På bakgrunn av oppgavens størrelse har vi valgt å gjøre vår studie på elever på 6. trinn i Tromsø kommune.

I tillegg har vi trukket inn artikkelen «Attitudes toward and motivation for PE» til Säfvenbom et al. (2014) som omhandler elevers trivsel til faget. Studiet ble utført på N= 2010 elever fra 8.-13. trinn. 44% av elevene var ikke fornøyd med kroppsøvfaget. Av disse 44% var det 12% av elevene som ikke likte faget, mens 32% likte ikke måten faget ble formidlet på. Studien viste at elever som er involvert i et idrettslag på fritiden, opplever større grad av gode holdninger til kroppsøving enn elever som ikke er medlem av idrettslag (Säfvenbom mfl., 2014). Dette samsvarer med den nasjonale kartleggingsstudien som vi nevnte innledningsvis (Moen et al., 2018). Säfvenbom et al. (2014) viser til funn som indikerte kjønnsforskjeller i trivsel, da flere jenter enn gutter mistrives i faget. Fisette (2011) beskriver at enkelte jenter er redde for å bli observert og vurdert av medelever. Det presiseres også at det omhandler gutter, men at det er gjort lite forskning på området. Forskningen som det er henvist til viser at kroppsøvfundervisningen, slik den fungerer i dag, ikke er tilpasset alle elever. Vi så det derfor som svært relevant å forsøke å belyse hva det er som gjør at elever har en positiv opplevelse av faget, og hva det er som gjør at andre har en negativ opplevelse av faget.

Kroppsøvfundstudier viser at kroppsøving er det faget mange elever liker best (Moen mfl, 2018). Flagstad og Skisland (2002) har i «Årsak til mistrivsel i kroppsøving» undersøkt elevers trivsel i kroppsøving på ungdomsskoler i Kristiansand. Undersøkelsen forklarer viktigheten av elevers mestringsopplevelse som sentral for trivselen i kroppsøving. Undersøkelsens resultater viste at elevene sammenlignet seg med medelever, og hvordan de oppfattet egne ferdigheter var avgjørende for hvor høy trivsel elevene hadde. I studien ble det avdekket at 45% av de som mistrivdes drev med idrett på fritiden. I tillegg viser studien til at av de som trivdes i kroppsøving, var det 80% som drev med idrett på fritiden. Dette indikerte at sannsynlighetene var stor for at elevene som mistrives i faget i mindre grad var fysisk aktive på fritiden.

HEMIL-rapporten (Samdal et al., 2016) har sett nærmere på fysisk aktivitet og familiestatus. Denne rapporten er basert på et utvalg skoleelever i norske grunn- og videregående skoler i

alderen 11, 13, 15 og 16 år. Utvalgsstørrelsen blant 6.årstrinn var på N=7828. Rapporten sier noe om fritidsaktiviteter blant barn og unge, og viser at fysisk aktivitetsnivå går ned med økende alder, de samme funnene finner de blant barn og unge som er medlem av idrettslag (Samdal et al., 2016). Disse funnene stemmer også med den nasjonale kartleggingsstudien til Moen et al. (2018). Her fant forskerne ut at de elevene som var idrettsaktive likte faget langt bedre enn de elevene som ikke var fysisk aktive på fritiden (Moen et al., 2018). I følge HEMIL-rapporten (Samdal et al., 2016) har foreldre som eksponerer barna sine for fysisk aktivitet barn som er mer motiverte for å drive fysisk aktivitet på fritiden (Samdal et al., 2016). Barn som sjelden blir eksponert for fysisk aktivitet på fritiden har mindre grad av motivasjon til kroppsøvningsfaget (Moen et al., 2018). HEMIL-rapporten (Samdal et al., 2016) bekrefter at den viktige rollen foreldre, andre omsorgspersoner og miljø rundt barnet spiller en sentral rolle for hvor eksponerte barn blir for idrett og fysisk aktivitet. I tillegg trekker vi paralleller til John Hattie, professor i pedagogikk og utdanningsforsker fra New Zealand. I 2009 publiserte han studien Visible Learning, som er verdens største forskningsoversikt over hva som påvirker elevenes studieresultat. Visible Learning er en metaanalyse basert på over 50 000 studier der mer enn 80 millioner elever har deltatt. I studien har Hattie utviklet en metode som rangerer enkeltfaktorer som har positiv og negativ effekt på elevenes læringsresultat. Blant de positive funnene i studiene finner vi faktorer som lærerens tydelighet og et godt lærer-elev-forhold. Hattie forklarer at et klasserom må være preget av stor grad av tillit for mulighet for læring (Hattie, 2009). Flere kroppsøvningsforskere, deriblant Säfvenbom et al. (2014), Lyngstad et al. (2010), Moen et al. (2015), Moen et al. (2018) og Ommundsen (2005) understreker opplevelsen i kroppsøvningsundervisningen som en sentral egenverdi i faget og er en forutsetning for langsiktig motivasjon for å være i fysisk aktivitet.

Etter en omfattende litteraturgjennomgang i Oria viste det seg at opplevelse og trivsel er et mye anvendt begrep innenfor forskning av barn og deres forhold til å drive med idrett og fysisk aktivitet. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2018) er det gjort lite systematisk forskning innen kroppsøving og idrett som har direkte betydning for elevens opplevelse som hovedkilder.



## **Oppgavens oppbygning**

I det følgende kapittelet vil vi belyse relevant teori tilknyttet til studien. Den første delen av teorikapittelet vil redegjøre for hva vi legger i begrepet selvoppfatning som er ett nærliggende begrep rundt elevers opplevelser. Dernest følger en presentasjon av aktuell teori knyttet til elevens opplevelse av kroppsøvningsfaget. Videre beskriver vi sosial eksponering med utgangspunkt i selvlaget modell, som vi i siste del av kapittelet vil forklare på bakgrunn av at selvoppfatningen til eleven påvirkes av miljøet og omgivelser han eller hun er en del av.

I oppgavens metodekapittel forklarer vi forløpet i vårt forskningsprosjekt. Vi beskriver vårt forskningsdesign og våre fremgangsmåter. Deretter forklarer vi metodevalg, innsamling av data, piloteringen og selve gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Deretter presenteres studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Avslutningsvis i metodekapittelet vil de forskningsetiske overveielser og refleksjonene beskrives.

I det tredje kapittelet presenterer vi resultatene fra spørreundersøkelsen ved bruk av analyseverktøyet SPSS. Resultatene er fremstilt i frekvenstabeller, gjennomsnitt og vises gjennom ulike diagrammer. I neste kapittelet analyserer og drøfter vi våre funn i lys av problemstillingen og på bakgrunn av relevant teori og aktuell forskning. I femte kapittel presenterer vi konklusjon og de mest sentrale funnene i undersøkelsen for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene våre.

Avslutningsvis i studien kommer tanker og refleksjoner om videre arbeide knyttet til opplevelse til kroppsøvningsfaget.

# 1 Teori

Teoribegrepet stammer ifølge Christoffersen og Johannesen (2012) opprinnelig fra det greske ordet *theoria* som betyr «det å se på, betrakte eller granske». Teori er en generell påstand om virkeligheten som søker å forklare den. Hvordan vi bruker teoribegrepet er ikke entydig. I dagligtalen snakker vi gjerne om teori når vi egentlig viser til hverdags erfaringer. Mye av det vi sier vi vet, er noe vi tror” (Jensen og Aas, 2011).

I teorikapittelet gjør vi rede for Banduras motivasjonsteori (1997), Meads selvoppfatningsteori (1974) og Bronfenbrenners bioøkologiske teori (2005) som alle er relevante for å kunne forstå og forklare elevers opplevelser til kroppsøvingfaget. Vi ser i tillegg på mulige årsaksforklaringer som kan knyttes til det å like kroppsøvingfaget og hvilke årsaksforklaringer som kan knyttes til det å grue seg til kroppsøvingstimen. Teorikapittelet er delt i to, først defineres begrepene selvoppfatning, mestringsforventninger og signifikante andre, og deretter avklarer vi begrepene eksponering og sosialisering som presenteres gjennom en selvlaget modell. Modellen beskrives i sin helhet, deretter forklarer vi de ulike påvirkningsfaktorene som vi har hatt fokus på i studien.

## 1.1 Selvoppfatning, selvverd og trivsel i ulike teoretiske dimensjoner

Det finnes ulike definisjoner på selvoppfatning. Begrepet brukes som en fellesbetegnelse på ulike oppfatningene personen har av seg selv. Skaalvik og Skaalvik (2018) beskriver selvoppfatning som «enhver oppfatning, vurdering, forventninger, tro eller viten som en person har av seg selv» (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s. 95).

Begrepet beskriver hvor viktig selvoppfatningen er for elevers opplevelse av seg selv og hvordan opplevelsen styrer tanker og følelser som påvirker motivasjon for videre handling til eleven (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Selvoppfatningen har mange aspekter og kan forstås som en samlebetegnelse av en persons vurdering, oppfatning og forventning av seg selv.

Selvoppfatning kan sees på som et resultat av de erfaringer vi gjør oss, og som et resultat av de tolkningene vi gjør av våre erfaringer (Imsen, 2018).

Rosenberg (1979) beskriver Selvoppfatning som referanserammen i livet og at individet handler ut i fra en oppfattelse av hva slags person man er. Han definerer selvoppfatning som ”the totality of the individuals thoughts and feelings having reference to himself as a object” (Rosenberg, 1979 s.7). En positiv selvoppfatning sees på som en beskyttende faktor. En faktor som bidrar til en positiv utvikling med tanke på læring og sosial kompetanse. På den andre siden er negativ selvoppfatning blant annet forbundet med mistriksel, ensomhet og psykososiale problemer (Skaalvik og Skaalvik, 2018).

Selvverd handler om å ha ett positivt eller negativt syn på seg selv, det å verdsette seg selv høyt eller lavt. Elevens selvverd blir påvirket av selvoppfatningen på flere ulike områder. Det er områder som eleven selv eller miljøet individet setter høyest, som har størst betydning og påvirkning på vår selvverd (Rosenberg, 1979). Det er to hovedtradisjoner innen pedagogisk forskning på selvverd. Den ene retningen er selvvurderingstradisjonen, men vi vil konsentrere oss om den andre retningen som er forventningstradisjonen (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Forventningstradisjonene har fokuset rettet mot individets forventninger om å mestre situasjoner og oppgaver. Her er Bandura en viktig bidragsyter (Rosenberg, 1979).

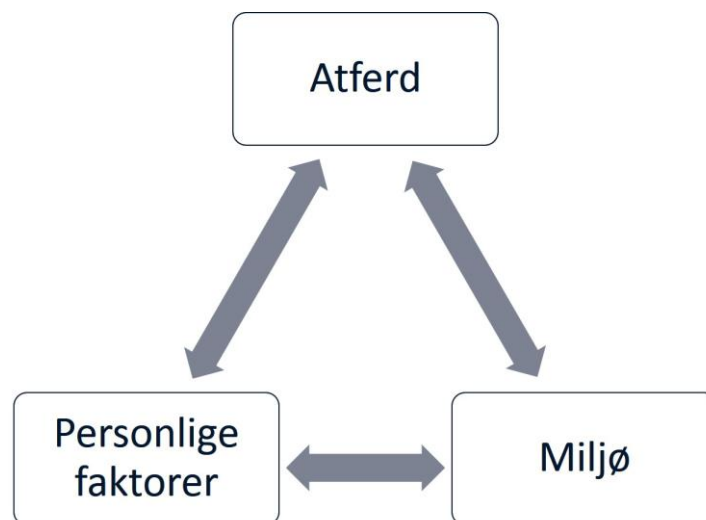
Skaalvik og Skaalvik (2018) deler selvverd i ulike kategorier.

- Fysisk selvverd: Utseende og/eller fysisk-motoriske ferdigheter
- Sosial selvverd: Popularitet og sosial kompetanse
- Skolefaglig og intellektuell selvverd: Oppfatning av egne evner og prestasjoner på skolen
- Emosjonell selvverd: Angst, glede, ukontrollert sinne
- Moralsk selvverd: Oppfatning av seg selv som en som oppfører seg bra, følger normer og er til å stole på

I studien vår velger vi å bruke ordet opplevelse og trivsel når vi referer til selvvverd jfr. problemstillingen. Skaalvik og Skaalvik (2018) beskriver forventningen om mestring som viktig for påvirkningen av opplevelsen til eleven.

## 1.2 Mestringsforventninger

Teoretikeren Albert Bandura (1997) beskriver mestringsforventninger «selv-efficacy» som en persons forventninger til å kunne utføre en bestemt handling og troen på egen mestringsevne (Bandura, 1997).



*Figur 1.1 viser modell for triadisk gjensidighet (Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.53)*

Teorien forsøker gjennom en sosial kognitiv tilnærming å forklare adferd ut fra at adferden påvirkes av miljøet og har påvirkning på hverandre. Teorien bygger på en forståelse av at mennesker er proaktive og handlekraftige, og i stand til å forme sine egne liv og påvirke det sosiale systemet og miljøet individet er en del av. Personlige faktorer (kognitive, affektive og biologiske), miljøfaktorer og atferd påvirker hverandre gjensidig. Bandura (1997)

kategoriserer motivasjon i tre ulike kilder; kausale attribusjoner, utfallsforventninger og kognitivt bestemte målsettinger. Mestringsforventninger utvikles kognitivt på bakgrunn av informasjon fra fire ulike komponenter: gjennom tidligere erfaringer, vikarierende erfaring

ved å sammenligne seg med andre, verbal overbevisning ved sosial overtalelse, og ved tolkning og emosjonelle forhold av ens egen fysiologiske og affektive tilstand (Bandura, 1997).

Selvoppfatning (self-perception) kan deles inn i tre kategorier. Self-efficacy som er mestringsforventninger, self-concept som handler om selvvurdering. Det vil si hvordan et individ verdsetter seg selv, vurderer seg selv og hvordan en oppfatter seg selv på ulike områder. Den siste kategorien går på selvbilde og selvakseptering, self-esteem (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Mestringsforventninger er ulik selvvurdering ved at individet ikke er opptatt av ferdigheter og dyktighet, men fokuset er på hva individet kan gjøre med en ferdighet som en innehar for å kunne løse f.eks. aktiviteter i kroppsøvingstimen (Bandura, 1997).

Mestringsforventning er en oppfatning som individet har. Det er ikke en følelse man får av å ha en kompetanse, men en forventning om å klare å gjennomføre oppgaver innenfor bestemte fag eller emner. Derfor kan man si at mestringsforventning er en situasjonsbestemt vurdering av det å være i stand til å utføre bestemte oppgaver og å nå konkrete mål. Den viktigste kilden til å ha en forventning om å mestre nye oppgaver er erfaringen med å mestre tilsvarende oppgaver (Skaalvik og Skaalvik, 2018).

Mestringsforventningene i studien vår tar for seg i hvilken grad elevene svarer i spørreundersøkelsen om hvor godt han/hun liker de ulike hovedområdene og kompetansemålene i kroppsøvingfaget. Her vil det også komme frem hvordan eleven vurderer seg selv og sin motivasjon til faget. Mestrings erfaringer er ifølge Bandura (1997) en viktig kilde til forventning av mestring. Mestring er viktig i utviklingen av selvoppfatningen (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Mestringsmotivasjon oppfattes som medfødt indre energi som aktiverer adferd hos individet. Imsen (2018) forklarer at mestringsopplevelser hos ett barn er viktig for videre læring og for at eleven skal tørre og ta nye utfordringer. Opplevelsen av mestring er viktig for trivselen i kroppsøving (Brattenborg og Engebretsen, 2015).

Trivsel har flere ulike definisjoner. Reneflot, Aarø, Aase, Reichborn-Kjennerud, Tambs og Øverland (2018) forklarer i rapporten «Psykisk helse i Norge» at det som oftest er begrepet trivsel vi bruker i dagligtalen om en slik subjektiv vurdering av livet (på engelsk subjective

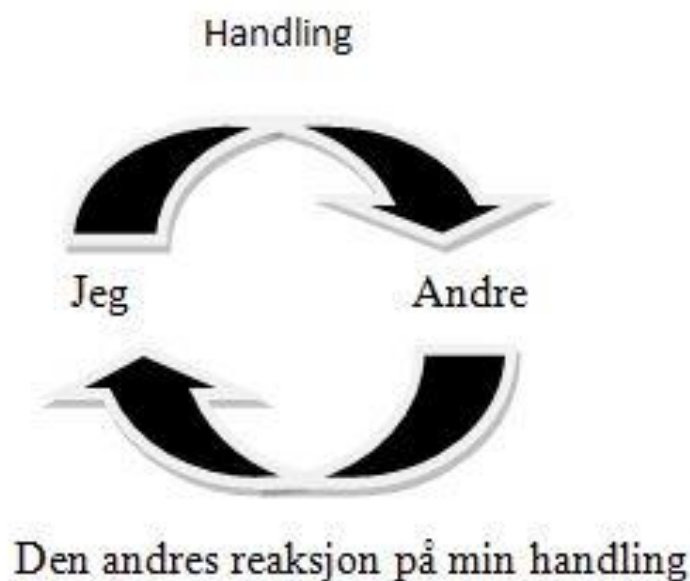
well-being). Stevenson (2010) definerer trivsel som tilstanden å være glad, komfortabel, frisk eller velstående. Det forklarer egenverdien til den indre motivasjonen for å gjennomføre en aktivitet. Andre begrep på trivsel som brukes i litteraturen er blant annet (Säfvenbom et al, 2014) som beskriver trivsel i kroppsøving som aktiviteter som oppleves artige og lystbetonte. I følge Helse- og omsorgsdepartementet (2015) kommer begrepet trivsel fra det å trives, og favner flere dimensjoner som det å like seg, finne seg til rette, muligheter, vekst, utvikling, utfoldelse, fremgang, behag og velvære. Trivsel og helse er av utdanningsmyndighetene vektlagt som viktige faktorer for å skape gode læringsrammer i skolen. Vi antyder at barn bruker ordet «liker» istedenfor «trives» når de synes det er moro å drive med en aktivitet eller være tilstede i en sosial kontekst. Ordet «liker» er et positivt ord som har sammenheng med det å trives, da det er en positiv tilstand (Ingebrigtsen og Mehus, 2006).

Motivasjon kommer opprinnelig fra det latinsk ordet «movere» og betyr å bevege (Lillemyr, 2011). I læreplanen fra 2006 står det at motivasjon er en vesentlig faktor for om elevene lykkes eller mislykkes med oppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2015d). Skaalvik og Skaalvik (2018) forklarer motivasjon som noe vi alle opplever i det vi virkelig har lyst til eller ønsker å utføre en bestemt aktivitet. Motivasjon er ikke noe som kan observeres direkte, men den kan betraktes som en tilstand, en følelse eller en opplevelse, som forårsaker aktiviteten hos individet. Tilstanden styrer aktiviteten i bestemte retninger og den holder den ved like. Motivasjonen for kroppsøvingfaget og skolearbeid generelt hos en elev vil ha betydning for hvor lenge han eller hun holder på. Hvilken innsats eleven gir og om han eller hun søker hjelp om de står fast (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Det er vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Den indre motivasjonen er fremtredende når eleven selv opplever glede og lysten til selv å utføre en oppgave eller en aktivitet. Den ytre motivasjonen kommer av ytre faktorer som driver eleven til å fullføre en oppgave eller en aktivitet, f. eks. belønning (Brattenborg og Engebretsen, 2015). Motivasjonen til eleven blir påvirket av mange ulike faktorer. Det som skjer i og utenfor klasserommet, i vennegjengen, i familien, søsken og i elevenes egne tanker. Hvordan individet kategoriserer sine prestasjoner påvirker deres selvoppfatning, som igjen påvirker deres motivasjon til handling (Bandura, 1997).



### 1.3 Signifikante andre

Georg Herbert Meads (1974) teori tar for seg hvordan selvoppfatning utvikles gjennom sosiale konstruksjoner. Teorien deles inn i to faktorer. Den ene handler om kommunikasjon med andre mennesker der menneskene som har mest betydning for barnet får størst innflytelse på seg selv og barnets selvoppfatning. Den andre faktoren som utvikler barns selvoppfatning er lekaktiviteter med andre barn. Gjennom å bekrefte barnets positive vurdering av seg selv og avkrefte de negative, styrker vi barnets selvtillit og gir næring til en positiv selvoppfatning (Nordahl og Misund, 2009, s.60).



Figur 1.2. Illustrasjon av Meads syn på hvordan en oppfatter seg selv gjennom persepsjon av andres reaksjon på egen adferd (Skaalvik og Skaalvik, 2018).

Mead (1974) skilte mellom «generaliserte andre» og «signifikante andre». Den generaliserte andre er en gruppe menneskers forventninger til individet. Når personen forsøker å forestille seg hva som forventes av seg selv, tar den perspektivet til den generaliserte andre. Den «signifikante andre» er personer som er sentrale i vår identitetsutvikling og i utvikling av holdninger og væremåte (Skaalvik og skaalvik, 2018). Personer som ofte kan være betydningsfulle er foreldre, søsken, lærere, trenere og/eller venner. For en elev i kroppsøvfingsfaget kan det tenkes at «signifikante andre» inkluderer foreldre, søsken, kroppsøvfingslærer og nære venner. I samspillet med mennesker blir vi observert og vurdert av andre. Teorien til Mead (1982) tar for seg betegnelsen «symbolsk interaksjonisme» og

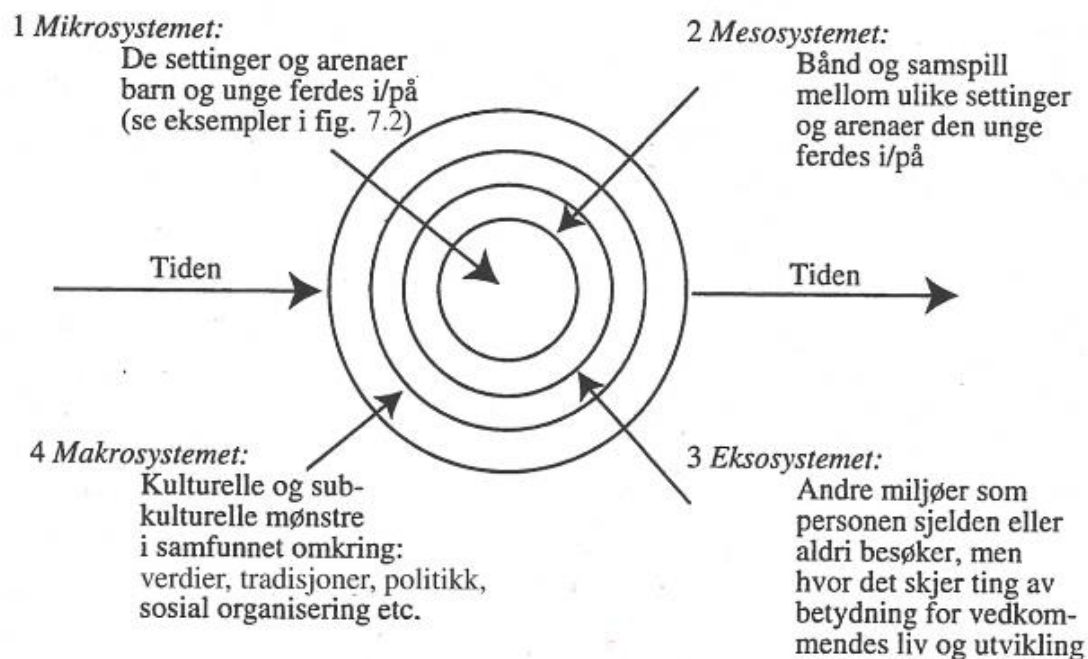
betegner en sosial-psykologisk/sosiologisk tradisjon som kan føres tilbake til begynnelsen av forrige århundre (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Symbolsk interaksjonisme innebærer at individet får en oppfatning av seg selv ved å registrere andres reaksjon på sin egen adferd. Mead forklarer at mennesket er et symbolfortolkende og språkbrukende dyr (Blumer, 1969). Mennesket utviklet et meningsfylt og refleksivt forhold til tilværelsen, noe som skiller oss fra alle andre dyrearter. Symbolsk interaksjonisme refererer til den særegne og egenartede karakteristiske form for samhandling mellom mennesker. Mead (1974) var opptatt av sosialiseringprosessen og hvordan mennesker lærer å fungere i et samfunn.

Primærsosialiseringen begynner allerede ved den første forbindelsen mellom det nyfødte barnet og foreldrene (Imsen, 2018). I følge Mead (1974) er den spontane leken sentral i den grunnleggende fasen av sosialiseringen. Det er relasjoner til andre mennesker som er sentral for kommunikasjon og språklig utvikling. Opplæringen i grunnskolen er en del av barnets sekundærsosialisering. Denne sosialiseringen kjennetegnes ved at den i hovedsak er rolleorientert. Det spesielle er at mennesker tolker, eller definerer hverandres handlinger og atferd, og ikke bare responderer på hverandres handlinger. Deres respons er ikke basert direkte på andres handlinger, men baserer seg på den mening som knyttes til handlingen. Mead (1974) forklarer begrepet «rolletaking» at barn klarer å vurdere seg selv fra andres synspunkt fordi barnet selv lærer å ta andres perspektiver. Individets selvoppfatning baserer seg på disse reaksjonene, og forstås som en bevist opplevelse eleven har av seg selv (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Gjennom reglespill (game), utvikler en person selvtillit, rolleforståelse og det Mead kaller «taking the role of the other» eller «taking the perspective of the other» (Mead, 1982, s.157). Kultur, sosiale systemer og sosiale roller setter betingelser for menneskers atferd og handling, men determinerer ikke deres handlinger. Det viktigste elementet i møte med et handlende individ i situasjonen er andre aktørers handlinger (Blumer 1969).

## **1.4 Bronfenbrenners bioøkologiske modell**

Psykologen Urie Bronfenbrenner (1917-2005) hevder at mye av utviklingspsykologien må sees i sammenheng med miljøet og det sosiale samspillet barnet deltar i. Denne sammenhengten kalte han bioøkologisk teori (Bronfenbrenner, 2005). Teorien består av fire deler, individet selv med sine biologiske, kognitive, følelsesmessige og atferdsmessige

egenskaper. Den andre delen er prosessen, dvs. nærheten barnet har til de ulike kontekster den befinner seg i. Den tredje delen er alle kontekstene som står i samspill med hverandre og som kan påvirke barnet. Den siste delen er tid, som er har betydning for barns utvikling. Det Bronfenbrenner mener med tid, er at barn lever i ulike miljøer, nye miljø utvikles slik at barnet trenger tid for utvikling og påvirkes av omgivelsene (Bronfenbrenner, 2005). Han mener at det var viktig å studere miljøene i forhold til hverandre, fordi de opptrer også som en sammenhengende prosess.



Figur 1.3. Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Hentet fra: *Barnet og de andre* (Bø, 2018, s.171).

Modellen viser hvordan miljøet og individet gjensidig påvirker hverandre. Den økologiske modellen synliggjør at et individs sosialiseringssprosess foregår på ulike nivåer og i ulike kontekster, og at det er et samspill mellom disse. De ulike miljøene endres etter hvert som eleven går inn i en ny livsfase og får kjennskap til nye miljøer, eksempelvis fra barn til ungdom. Innerst i modellen er eleven, med sine medfødte egenskaper, følelser, tanker, verdier og atferd. Mikronivået består av det miljøet eller situasjonene som individet er direkte involvert i. Her møter barnet andre mennesker ansikt til ansikt. Den viktigste arenaen er familien. I tillegg er barnehagen, skoleklassen, kameratgruppa, nabolaget og ulike fritidsaktiviteter også en del av dette nivået.

Det neste nivået kalles Mesonivået, her er systemene i mikronivået som påvirker hverandre på ulike måter. På dette nivået tar barnet med seg erfaringer fra et miljø til et annet (Imsen, 2018). For eksempel tar barnet med seg erfaringer hjemmefra til skolen og tilbake igjen. Barn har ulike behov og egenskaper og vil ha best utviklingsmuligheter om behovene og egenskapene samsvarer med de utfordringene barnet møter på ulike arenaer (Imsen, 2018). I studien vår analyserer vi elevene på mikro og mesonivået. Det er innenfor miljøene slik som familie, skole og venner. Det neste nivået i modellen ligger *eksonivået*, som omfatter de formelle og uformelle samfunnsinstitusjonene i det lokale miljøet som individet (her: eleven) ikke er direkte involvert i, men som likevel kan bli påvirket av (Imsen, 2018). For eksempel at eleven kan påvirkes indirekte ved at kroppsøvlingslæreren eller foreldre får råd og veiledning fra ytre instanser.

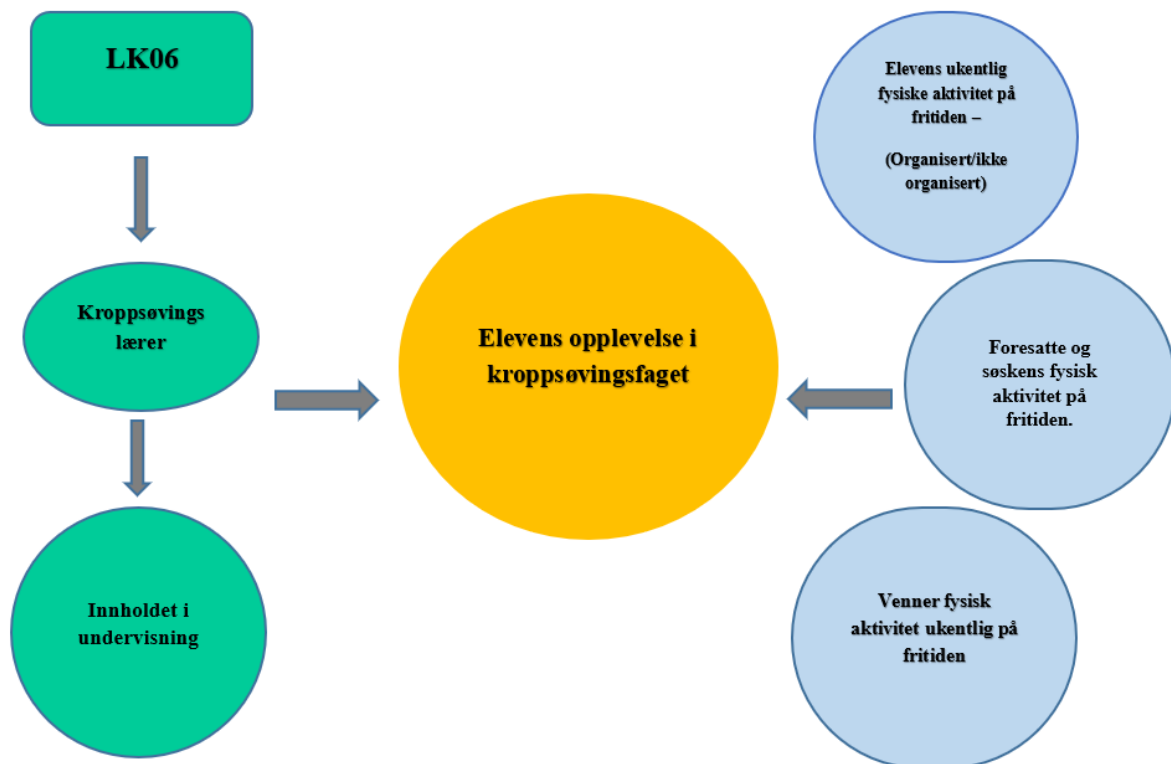
Ytterst i modellen har vi makronivået som er overbygninger/institusjoner på samfunnsnivå. Som for eksempel det økonomiske systemet, sosial- og helsevesenet, utdanningssystemet, rettsvesenet og det politiske systemet. På dette nivået er eleven aldri til stede. Men det som skjer på makronivå kan likevel få innvirkninger på eleven. Eksempler kan være ulike politiske beslutninger som er viktige for det faglige tilbudet eleven får på skolen. Dette kan for eksempel være endringer i læreplanen, antallet lærere på skolen eller antallet elever i en klasse. Dette er faktorer som er langt unna eleven, men som likevel kan gripe direkte inn i elevens liv. Sammen med Bandura (1997) og Meads (1982) teorier kan Brofenbrenners (2005) modell gi en ramme for å forstå elevens opplevelse til kroppsøvlingsfaget. For å gi en tydeligere forståelse av disse sammenhengene er det også nødvendig å beskrive hvilke sosiale miljøer vi har fokusert på i studien.

## **1.5 Eksponering og sosialisering**

For å kunne forklare hvilke påvirkningsfaktorer vi har undersøkt i studien har vi utarbeidet en modell for å illustrere hvordan de ulike kategoriene er fremstilt. Først beskriver vi figuren for å danne et tydeligere bilde til leseren. Elevens opplevelse i kroppsøvlingsfaget blir påvirket og sosialisert fra ulike deler av omgivelsen. På makronivå har vi LK06, læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Kroppsøvlingslæreren skal forholde seg til gjeldende læreplan, men hvordan han analyserer og tolker planen har betydning for gjennomføringen og

det faglige innholdet i undervisningen til elevene. På mikronivå måler vi om elever som driver med organisert idrett eller annen form for fysisk aktivitet på fritiden opplever kroppsøvningsfaget ulikt de elevene som ikke er fysisk aktiv på fritiden. Deretter ser vi etter om foreldre/foresatte, søsken eller venners aktivitetsnivå påvirker elevens opplevelse av faget. Vi definere eksponering og sosialisering, og dernest gir vi en beskrivelse av gruppene i sin helhet.

### Påvirkningsfaktorer til elevers opplevelse i kroppsøvningsfaget



Figur 1.4 viser den selvlagde modellen vår om påvirkningsfaktorer som kan ha betydning for elevens opplevelse av kroppsøvningsfaget.

For å kunne drøfte hvordan eksponering og sosial påvirkning påvirker elevers opplevelse til kroppsøvningsfaget, er det nødvendig å forklare hva som egentlig ligger i begrepene. Solomon, Bamossy, Askegaard og Hogg, (2006) definerer eksponering som «an initial stage of perception, where some sensations come within range of consumers' sensory receptors» (Solomon et al., 2006, s. 650). Eksponering ligger nært knyttet til selektiv persepsjon, som

hvordan individ oppfatter omgivelsene, inkludert seg selv, ved hjelp av våre sanser (Gibson, 1979). Persepsjon innebærer at personen velger, organiserer og tolker stimuli til et meningsfylt eller helhetlig bilde. Stimuli kan forklares som ulike inntrykk man får via sine sanser slik som syn, lyd, lukt, smak og tekstur. Persepsjon er selektiv; vi velger hva vi vil være oppmerksom på ut fra våre ”skjemaer” (fastlagte tankemønstre som mennesket tolker inntrykk ut ifra), erfaringer, forventninger eller hypoteser. Selv om persepsjon har fokus på ytre stimuli, må vi erkjenne at vi selv er aktiv med å søke informasjon som gir mening (Solomon et al., 2006). For at eksponering kan finne sted må eksponeringen først og fremst gjøres tilgjengelig for eleven, som for eksempel i kroppsøvingstimen. Kulturelle faktorer begrenser tilgjengeligheten på mange måter. Tilgjengelighet er også relevant når man forsker på barn siden de i stor grad vil være avhengig de voksnes beslutninger om å drive med idrett eller fysisk aktivitet. Sosialisering er allment betegnet og prosesser der individer utvikler seg i samspill med omgivelsene. Sosialisering beskriver ikke bare hvordan man utvikler seg som menneske, men også hvordan individ blir en del av kulturen og samfunnet (Frønes, 2011). Green (2011) definerer sosialisering på følgende måte:

Socialication refers to the processes through which people are taught (directly or indirectly, explicitly or implicitly, intentionally or unintentionally) and internalize the values, beliefs, expectations, knowledge, skills, habits and practices prevalent in their groups and societies. (Green, 2011, s.167)

Ut ifra definisjonen forstås prosessen svært omfattende, og Green (2011) legger vekt på at sosialisering skjer både eksplisitt (familien og skolen) og implisitt (venner og nærmiljø) og kan både være målrettet og tilfeldig. Læring kan oppstå implisitt uten at den som lærer har intensjon å lære noe og eksplisitt ved at individet blir lært av for eksempel en kroppsøvingslærer. I vår studie er det sosiale faktorer som kan tenkes å være påvirkninger for elevens opplevelser av kroppsøvingsfaget.

## **1.6 Fysisk aktivitet og fritid**

Begrepet fysisk aktivitet er vidt, og inngår i mange uttrykk knyttet til fysisk utfoldelse, som idrett, trening, mosjon, sport, friluftsliv, lek og kroppsøving (Torstveit, Lohne-Seiler, Berntsen og Anderssen, 2018). Helsedirektoratet definerer fysisk aktivitet som all kroppslig



bevegelse som er utført av skjelettmuskulatur, og som resulterer i en vesentlig økning i energiforbruket utover hvilenivå (Bahr, 2008, s.44). Fysisk aktivitet kan brukes som et paraplybegrep som dekker alle former for muskelarbeid. Kroppsøving i skolen og i den organiserte idretten i fritiden er to betydningsfulle læringsarenaer for barn og unges danning for å bli glad i å være i fysisk aktivitet (Skaalvik, 2015). I tillegg til kroppsøving faget vil det også være andre dager på skolen med fysisk aktivitet, som ulike turer, aktivitetsdager og utflukter. Fritiden er en viktig arena for kontakt med andre mennesker, samt å bygge et sosialt nettverk. Det er ulike typer fritid, og vi skiller mellom organisert fritid, uformell fritid og kommersiell fritid. Kategoriene overlapper hverandre (Imsen, 2018). Organisert fritid omfatter aktiviteter som ledes og organiseres av organisasjoner eller ett lag. Disse aktivitetene foregår vanligvis utenfor hjemmet. Uformell fritid er sosialt samvær der de unge selv tar initiativet, og som ikke blir styrt av voksne. Kommersiell fritid handler om det som koster penger og det er ofte forbundet med kjøpepress blant barn og unge (Imsen, 2018). Ingebrigtsen og Aspvik (2010) påpeker at deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter kan bidra til sosialisering og følelse av tilhørighet, men også reprodusere det sosiale stigmaet og ekskluderingen som mange barn opplever. Folkehelsemeldingen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015) forklarer at fysisk inaktivitet er framtidens store helseutfordring og at økt selvpåfatning synes å være den best dokumenterte psykologiske effekten av fysisk aktivitet på fritiden. Det er dokumentert at man vet lite om de prosesser og mekanismer som ligger bak sammenhengen mellom selvpåfatning og fysisk aktivitet, og det er usikkert hvorfor og på hvilken måte selvpåfatning kan påvirkes gjennom fysisk aktivitet (Flagstad og Skisland, 2002).

## **1.7 Kroppsøving fagets innhold**

Formålet med faget kroppsøving er at faget skal inspirere elevene til å drive med fysisk aktivitet på fritiden og kunne gi dem livslang glede av å være i fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2015b). I tillegg til formålet med faget består læreplanen av ulike hovedområder, timetall og kompetansemål på trinnene etter fjerde, syvende og tiende. Grunnleggende ferdigheter beskrives i forhold til faget før kompetansemålene og tilslutt kommer retningslinjene i forhold til vurdering i faget. Formålet beskriver videre at kroppsøving skal bidra til å skape positiv oppfatning av kropp, selvinnsikt og identitetsfølelse. Undervisningen skal skapes gjennom bevegelseslek, allsidig idrett, fair play, dans og

friluftsliv. På 1-4. trinn skal det legges til rette for allsidig bevegelseserfaring og i 5.-7. trinn er hovedområdene idrettsaktivitet og friluftsliv, mens i 8.-10. klasse er også trening og livsstil tatt med som et eget hovedområde (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Ordene bevegelse (rørsel), fysisk og aktivitet finner vi igjen 20 ganger i LK06. Begrepene kan ses i sammenheng, slik at begrepet fysisk aktivitet skal bidra til å gi elevene god helse, styrke selvpoppfatningen og mestre ulike bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det står også beskrevet hvordan de grunnleggende ferdighetene skal implementeres i kroppsøvfingsfaget. Grunnleggende ferdigheter bør inn i undervisningen for å utvikle og støtte elevene slik at de kan trekke mellom å øke forståelsen for læringen i faget. Et praktisk eksempel kan være å lese og forstå orienteringskart (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

## **1.8 Kroppsøvfingslæreren**

Barn og ungdom i skolen skal ha forutsetninger for både utvikling og læring. Det er lærerens oppgave å legge til rette for denne utviklingen og læringen. Moen et al. (2018) spurte elevene i sin undersøkelse om hvilke kvaliteter de mente en kroppsøvfingslærer burde ha. Elevene svarte at kroppsøvfingslæreren skal være inspirerende og motiverende og være flink til å lære fra seg. Studien til Moen et al. (2018) viser at 62,2 % av elevene ønsker at den som underviser i kroppsøvfingsfaget skal vise og forklare hvordan de skal gjøre ting. Elevene trenger kroppsøvfingslærere som er gode rollemodeller og som brenner for faget. Brattenborg og Engebretsen, (2015) sier at kroppsøvfingslæreren skal være kunnskapsrik og ha gode ferdigheter. Han skal være engasjert og motiverende samtidig som han skal være streng og stille rettfærdige krav til elevene. I følge Brattenborg og Engebretsen (2015) skal profesjon som kroppsøvfingslærer stille høye krav til mange ulike kompetanseområder. Det er nødvendig at man som kroppsøvfingslærer kan lære ifra seg ulike teknikker og spill i både lagidrett og individuelle idretter. Skaalvik og Skaalvik (2018) beskriver hvordan et positivt forhold mellom lærer og elev har betydning for elevens motivasjon, læring og trivsel (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Kroppsøvfingslæreren må ved planlegging og gjennomføring av timen kunne gi elevene vurdering, skape gode opplevelser og relasjoner som bidrar til et godt læringsmiljø. For å kunne engasjere og få elevene til å oppleve at kroppsøvfingstimen er gøy og læringsfremmende, er det viktig at læreren vet hva de skal legge vekt på for å klare å skape motivasjon og trivsel i kroppsøvfingstimen. En kroppsøvfingslærer burde jobbe mot å skape et

miljø der alle vil delta og synes at det er moro med kroppsøving. Kroppsøvingslæreren bør fokusere på fremgang og verdsette innsats fremfor konkurranse slik at alle elevene kan oppleve mestring i faget (Sigmundsson og Ingebrigtsen, 2015).

## **1.9 Signifikante andre i studien (foreldre/foresatte, søsken, kroppsøvingslærer og venner)**

Både foreldre, søsken, kroppsøvingslæreren, klassekamerater og venner befinner seg i ulike arenaer der det kan oppstå behov for å motivere andre, avhengig av læringssituasjonen og de rammene som ligger rundt. HEMIL-rapporten (2016) viser at det er en sammenheng mellom fysisk aktivitet og oppvekstmiljøet blant barn. Undersøkelsen viser også at foresatte med lav sosioøkonomisk status er mindre i fysisk aktivitet (Samdal et al., 2016) Som tidligere nevnt kan barn ha flere signifikante andre. Det kan både være kroppsøvingslæreren, søsken, medelever og foresatte som kan være den signifikante andre (Bø, 2018). Det kan i denne sammenheng være nødvendig å poengtere at det er eleven gjennom kvaliteten på relasjonen som er signifikante andre for individet. Det kan være flere personer ut ifra de ulike sosiale kontekstene. Foreldre er viktige rollemodeller i hverdagen til barn og ungdom, noe som kan gjør de til signifikante andre, men nødvendigvis ikke. Det er derfor nødvendig at foreldres egenskaper og roller som de primære omsorgspersoner styrkes, og at foreldre gjør fysisk aktivitet tilgjengelig for barnet. Nyere forskning på området (Sigmundsson og Ingebrigtsen, 2015) og Helsedirektoratet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015) sier at barn ofte arver foreldrenes livsstil, slik at barn av foreldre som selv er i fysisk aktive også påvirker barnet til fysisk aktivitet. Venner eller medelever kan også være signifikante andre. Alle barn og voksne trenger venner. For vennskap er rik på kvalitet og har mange viktige funksjoner. Mead (1974) var spesielt opptatt av at gjennom vennskap lærer barn de sosiale ferdighetene som konflikthåndtering, solidaritet og empati. Vennskap er med å utvikle identiteten, utprøving av ulike roller og utvikling av selvoppfatningen (Bø, 2018) For eksempel, eleven har signifikante blant venner eller medelever som er svært interessert i kroppsøving, da vil den vennen/medelever gjerne at eleven skal være med. Dette kan igjen føre til positiv opplevelse i kroppsøvingstimen hos eleven.

## 2 Metode

Metode er de verktøy en benytter for å samle inn informasjon og er en systematisk måte å undersøke og finne årsaker bak hendelser og meninger bak handlinger/samhandling. Det er hjelpemiddelet en bruker for å samle inn, organisere, analysere og tolke på en systematisk måte (Halvorsen, 2016). Kleven og Hjordemaal (2018) nevner to alternative «definisjoner» for å beskrive hva metode er. Det første alternativet handler om de framgangsmåtene som brukes for å besvare eller belyse de spørsmål som er stilt. Alternativ to er de framgangsmåtene som brukes for å få ny kunnskap. I følge Jacobsen (2002) angir metode hvilken fremgangsmåte som skal brukes for å kartlegge virkeligheten, enten den oppfattes objektiv eller det er en menneskelig fortolkning. I resten av dette kapittelet presenterer vi studiens design, studiens vitenskapsteoretiske ståsted, metodiske valg, studiens reliabilitet og validitet, samt etiske overveielser og refleksjoner.

### 2.1 Design

Et design er planen eller skissen som forskeren har for en undersøkelse (Ringdal, 2013). I følge Ringdal (2013) er det vanlig å skille mellom fem typer design: eksperimentell design, tverrsnittsdesign, langsgående design, casedesign og komparativ design. Eksperimentell design er den klassiske for å undersøke årsakssammenhenger og brukes ofte i medisinsk forskning. I langsgående design derimot registreres dataene flere ganger over en lengre tidsperiode. Både casestudie og komparativ design bygger på få analyseenheter (f.eks. bedrifter eller organisasjoner). I casestudie er det vanlig med en case, mens i komparativ design sammenlikner enn ofte to eller flere caser. Casestudier benyttes først og fremst i en kvalitativ forskningsstrategi, mens komparativ design ofte tilhører kvantitativ forskning. Tverrsnittsdesign, som vi har valgt å bruke, benyttes mye og er svært vanlig innenfor kvantitative forskningsstrategier basert på spørreundersøkelser. Målingene skjer innenfor et avgrenset tidsrom og dataene registreres bare en gang (Ringdal, 2013). En grunnleggende tanke innenfor vitenskapsteori er at forskningsobjektet eller problemstillingen bestemmer metoden (Bjørndal, 2017). For å finne svar på problemstillingen vår valgte vi å gjennomføre en spørreundersøkelse med tverrsnittsdesign. I en tverrsnittsundersøkelse undersøker enn relasjoner mellom flere variabler på ett gitt tidspunkt (Halvorsen, 2016). I en tverrsnittsundersøkelse blir hver respondent bare spurt en gang, og undersøkelsen

gjennomføres i et begrenset tidsrom. Hensikten med tverrsnittundersøkelser er å samle inn data som kan gi en statistisk beskrivelse av populasjonen som utvalget er trukket fra (Ringdal, 2013). Ettersom undersøkelsen er ekstensiv, det vil si at den omfatter mange informanter, så valgte vi kvantitativ undersøkelse i form av en spørreundersøkelse. Dette anså vi å være den mest praktiske egnede metoden for vårt studie. Vi har da en kvantitativ forskningsstrategi.

### **2.1.1 Vitenskapsteori**

Vitenskapsteori er refleksjon over vitenskapelig aktivitet og kunnskap (Ringdal, 2013). I følge Ringdal (2013) kan en skille mellom normativ og beskrivende vitenskapsteori. Innenfor normativ vitenskapsteori er det uformelle regler for hvordan forskere bør gå frem for å skape vitenskapelig kunnskap, mens det innenfor beskrivende vitenskapsteori fokuseres på hvordan vitenskap utføres i praksis (Ringdal, 2013). I nyere vitenskapsteori er det ganske bred enighet om at en bare kan få en delvis og subjektiv kunnskap om sosiale fenomen. I utgangspunktet er all kunnskap subjektiv, men i noen situasjoner der individer oppfatter samme fenomen på samme måte og har samme forståelse av fenomenet er det større sannsynlighet for at vi snakker om noe som nærmer seg en sannhet (Jacobsen, 2002). Innenfor hermeneutikken fokuseres det på å forstå eller fortolke handlinger ved å undersøke hva slags intensjoner som ligger bak (Halvorsen, 2016). I vår studie er det hermeneutiske aspektet til stede under tolkningen og drøftingen av resultatene fra spørreundersøkelsen. Innenfor logisk positivisme er verifikasjonsprinsippet et viktig begrep. Påstander må kunne verifiseres (bekreftes som sanne) eller falsifiseres (bekreftes som falske) for at det skal defineres som vitenskapelig kunnskap. Verdiutsagn er derimot ikke verifiserbare og kan derfor ikke kalles for vitenskapelig kunnskap (Ringdal, 2013). I spørreundersøkelsen vår har elevene satt en verdi på de ulike påstandene. I følge Ringdal (2013) og den logiske positivismen kan vi derfor ikke si at resultatene fra spørreundersøkelsen vår er vitenskapelig kunnskap. Innenfor den logiske empirismen, så er målet for vitenskapen å finne fram til kunnskap om lovmessige sammenhenger. Slutninger om lovmessige sammenhenger går gjennom observasjon av enkelthendelser. Dersom vi gjentatte ganger observerer det samme, så kan det tyde på at vi står ovenfor et lovmessig forhold mellom faktorene vi har observert (Kleven og Hjordemaal, 2018). Når vi trekker slutninger i vår studie, så gjøres det på bakgrunn av mange gjentatte svar på de ulike påstandene som er stilt til elevene.

### **2.1.2 Tilnæringsmåte**

En av tingene man må ta hensyn til når man skal velge metode er hvilken tilnæringsmåte en skal ha. Holme og Solvang (1996) og Halvorsen (2016) skiller mellom to hovedtilnæringsmåter i forhold til fenomenet som skal studeres, en induktiv og en deduktiv tilnæringsmåte. Innenfor induktiv tilnærming går forskeren fra empiri til teori (Jacobsen, 2002). Induktiv tilnæringsmåte innebærer at man har en problemstilling som er lite presis eller uten klare hypoteser. Formålet er ikke å gjennomføre hypotesetesting opp mot bestemte teorier, men å få en størst mulig helhetsforståelse av alle aspekter (Halvorsen, 2016). I den deduktive tilnærmingen går enn motsatt vei av den induktive, altså fra teori til empiri (Jacobsen, 2002). Den deduktive, eller hypotetisk-deduktive, tilnæringsmåten tar sikte på å gjøre det motsatte, nemlig vurdere bestemte teorier gjennom hypotesetesting. Dette forutsetter en presis problemstilling. Hypotetisk-deduktiv tilnærming assosieres ofte med spørreskjema og den kvantitative metoden (Halvorsen, 2016). Den hypotetisk-deduktive tilnæringsmåten er nært beslektet til hva den østerrikske vitenskapsfilosofen Karl R. Popper sin prøve-og-feile tenkemåte (Ringdal, 2013). Popper mente det var absurd at en kunne begynne med en observasjon uten noen form for teori. Han mente at utgangspunktet måtte være en form for teori, hypoteser eller påstander som blir etterprøvd gjennom en datainnsamling (Kleven og Hjørdemaal, 2018). I vårt tilfelle, der vi har gjennomført en spørreundersøkelse med påstander som elevene måtte ta stilling til, så har vi en hypotetisk-deduktiv tilnærming.

## **2.2 Metodevalg**

Vi har, som nevnt, valgt kvantitativ metode for å finne svar på vår problemstilling. Innen kvantitativ metode går en i bredden ved å registrere sammenlignbar og strukturert informasjon i et stort utvalg. Dataen en får inn er tall som analyseres ved hjelp av statistiske analyseteknikker (Ringdal, 2013). I kvantitativ metode kan man ikke behandle hver enhet på en unik måte. I mange tilfeller kalles også kvantitative metode for ekstensiv metode, fordi det tar for seg mange enheter (Jacobsen, 2002). Kvantitativ metode innebærer ofte at datainnsamlingen foregår ved bruk av spørreundersøkelse, enten gjennom intervju ansikt til ansikt, via telefon eller via enqueter. Enqueter er selvadministrerende, der de som svarer på spørreskjemaet selv leser spørsmålet og noterer ned sine svar. Dette kan forgå på papir eller digitalt (Halvorsen, 2016). Vi har en selvadministrerende spørreundersøkelse hvor elevene



selv leser spørsmålene/påstandene på nettbrettet og deretter noterer ned sine svar. En av fordelene med spørreundersøkelse er at det er lettere å nå ut til mange informanter, noe vi ønsket å gjøre. Ulempen kan være at det ikke gir elevene mulighet til å komme med nyanserte svar (Kleven og Hjordemaal, 2018).

### **2.2.1 Spørreundersøkelse**

En spørreundersøkelse er en systematisk metode for å samle inn data fra et utvalg personer slik at en kan gi en statistisk beskrivelse av populasjonen som utvalget er trukket ut fra. Spørsmålene er standardiserte noe som vil si at alle får de samme spørsmålene og at de blir stilt på samme måte (Ringdal, 2013). For å samle inn data utarbeidet vi en standardisert og strukturert og spørreundersøkelse. Alle respondentene fikk de samme spørsmålene der svaralternativene var gitt på forhånd. Vi ønsket å prøve å sikre oss at svarene vi fikk inn var på samme presisjonsnivå, med det mener vi at spørsmålene i størst mulig grad blir tolket av elevene slik vi ønsket at de skulle tolke dem, noe som igjen vil styrke ekvivalensen. Dette er en klar fordel når mange informanter skal sammenlignes (Kleven og Hjordemaal, 2018).

Vi ønsket altså å finne ut hvilke opplevelser elevene har til kroppsøvfingsfaget. I tillegg ønsket vi å finne ut hvilke årsaker som kunne forklare hvorfor elevene liker faget eller gruer seg til timen. I den sammenheng laget vi også en kort undersøkelse til kroppsøvfingslærerne som underviste de aktuelle klassene som skulle være med i undersøkelsen. Spørsmålene til kroppsøvfingslærerne handlet om hvilken kompetanse læreren innehar, hvor mye erfaring læreren har og om læreren har trenererfaring fra organisert idrett. Det er spørreundersøkelsen til elevene som er hovedundersøkelsen, mens spørreundersøkelsen til kroppsøvfingslæreren ble gjennomført som en utvidelse i tilfelle vi skulle oppdage store variasjoner i svarene fra de ulike skolene, og at vi da kunne bruke den inn i refleksjonen.

Det er en fordel å starte spørreundersøkelsen med lette upersonlige spørsmål som oppvarming (Halvorsen, 2016). Derfor var de første spørsmålene i spørreundersøkelsen vår utformet slik:

- Hvilken skole går du på?
- Kjønn?

- Deltar du ukentlig i et idrettslag på fritiden?
- Dersom du ikke deltar ukentlig i idrettslag, driver du med mosjon eller annen fysisk aktivitet på egenhånd utenom om skolen?
- Driver dine nærmeste venner ukentlig med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet på fritiden?
- Driver noen av dine foreldre/foresatte eller søsken med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet?

De første spørsmålene, bortsett fra hvilken skole du går på og kjønn, har svaralternativene; ja eller nei. Grunnen til at vi ønsket å ta med hvilken skole elevene tilhørte handlet om at vi, som nevnt, også hadde laget en undersøkelse til kroppsøvlingslæreren. Kjønn er med som en variabel, siden det kan være interessant å se om det er noen forskjeller mellom gutter og jenter. Det vil også kunne være interessant å se om det er noen sammenheng mellom deltakelse i idrettslag på fritiden og hvordan de opplever kroppsøvlingsfaget. Vi ønsket også å se om familie eller venner kan være med på å bestemme hvilken opplevelse elevene har til kroppsøvlingsfaget.

Resten av spørreundersøkelsen var utarbeidet som påstander som elevene skulle ta stilling til. I utarbeidelsen av påstandene valgte vi liker-formatet. Det er en gradert vurdering av påstander med 3-7 svarkategorier (Ringdal, 2013). Til hver påstand fikk elevene fem valg; helt enig – enig – usikker – uenig – helt uenig. Det er viktig at svaralternativene er balanserte. Hvis en har ubalanserte svaralternativer så innebærer det at det vil være større sjanse for å svare i en retning enn i en annen. Eksempel på ubalansert svaralternativ kan være; helt enig – enig – usikker – uenig (Bjørndal, 2017).

Før vi gikk inn på påstandene knyttet direkte opp mot kroppsøvlingsfaget ønsket vi å danne oss et bilde av hvordan elevene som var med i utvalget vårt liker seg på skolen (påstand 1: Jeg liker meg godt på skolen), siden det kan være interessant å se om det finnes noen sammenheng mellom hvor godt eleven liker seg på skolen og hvor godt eleven liker kroppsøvlingsfaget. De to neste påstandene (Påstand 2: Jeg liker kroppsøving og påstand 3: Det er moro med kroppsøving) handler om det samme. Vi ønsket å se om elevene er

konsekvente i sine svar. Det er viktig å ha med kontrollspørsmål som viser hvor konsekvent elevene er i sine svar (Halvorsen, 2016). De videre påstandene har vi delt inn i ulike kategorier. Den første kategorien omhandler eleven, og der er det følgende spørsmål eller påstander:

- Deltar du ukentlig i et idrettslag på fritiden?
- Dersom du ikke deltar ukentlig i idrettslag, driver du med mosjon eller annen fysisk aktivitet på egen hånd?
- Jeg liker meg godt på skolen.
- Jeg liker kroppsøving.
- Det er moro med kroppsøving.
- Jeg synes gutter og jenter skal ha kroppsøving sammen.
- Jeg får bedre kontakt med andre elever i kroppsøvingstimene.

Den neste kategorien har vi valgt å kalle signifikante andre som er foreldre/foresatte, søsken og venner. Innenfor denne kategorien er det følgende spørsmål:

- Driver dine nærmeste venner ukentlig med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet?
- Driver noen av dine foreldre/foresatte eller søsken med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet?

Kategori nummer tre har vi kalt faglig innhold:

- Jeg liker å drive med mange forskjellige aktiviteter i kroppsøving.
- Jeg liker å drive med lagidretter.
- Jeg liker å drive med individuelle idretter.
- Jeg liker å drive med svømmeopplæring.
- Jeg liker å være med på dans.
- Jeg liker friluftsliv.
- Jeg liker å ha kroppsøving ute.

Under kategorien interesse for faget er det følgende påstander:

- Jeg er ivrig og interessert i kroppsøvingstimene.
- Vi burde ha kroppsøving på skolen hver dag.

- Kroppsøving er det viktigste faget på skolen.
- Jeg synes idrettsdager er helt topp.
- Jeg synes friluftslivdager er helt topp.
- Dersom kroppsøving var et frivillig fag ville jeg vært med hver gang.
- Jeg gjør alltid mitt beste i kroppsøvingstimene.
- Jeg liker å vise hva jeg kan.
- Jeg får bedre kontakt med andre elever i kroppsøvingstimene.

Den nest siste kategorien vår er årsaker. Den handler om hvilke årsakssammenhenger det kan være for at eleven gruer seg til kroppsøvingstimene:

- Jeg liker ikke kroppsøvingsfaget fordi det er så mye bråk i timene.
- Kroppsøving er ok bare hvis jeg får drive med de aktivitetene jeg liker.
- Jeg liker ikke kroppsøving fordi vi har dårlig med utstyr på skolen.
- Jeg er redd for å dumme meg ut i kroppsøvingstimene.
- Jeg er redd for å bli ledd av i kroppsøvingstimene.
- Jeg gruer meg til kroppsøvingstimene.
- Jeg gruer med til å skifte til gymtøy i garderoben.
- Jeg liker ikke kroppsøvingsfaget fordi jeg ikke er noe god.
- Jeg liker ikke kroppsøvingsfaget fordi jeg må kunne samarbeide med hvem som helst.

Den siste kategorien handler om, påstander i forhold til kroppsøvingslæreren:

- Jeg synes kroppsøvingslæreren min er flink til å undervise i faget.
- Jeg synes kroppsøvingslæreren min hjelper meg til å bli bedre i faget.

Hele spørreundersøkelsen ble til slutt lagt inn i nettskjema. Der var vi påpasselig med ikke å ha for mange spørsmål/påstander på hver side, og at vi hadde en rekkefølge på påstandene som var logisk etter kategoriene; faglig innhold, interesse for faget, årsaker osv. Dette kan være med på å unngå tretthetseffekten som kan oppstå når enn gjennomfører lengre spørreundersøkelser (Halvorsen, 2016).

### **2.2.2 Pilotering**

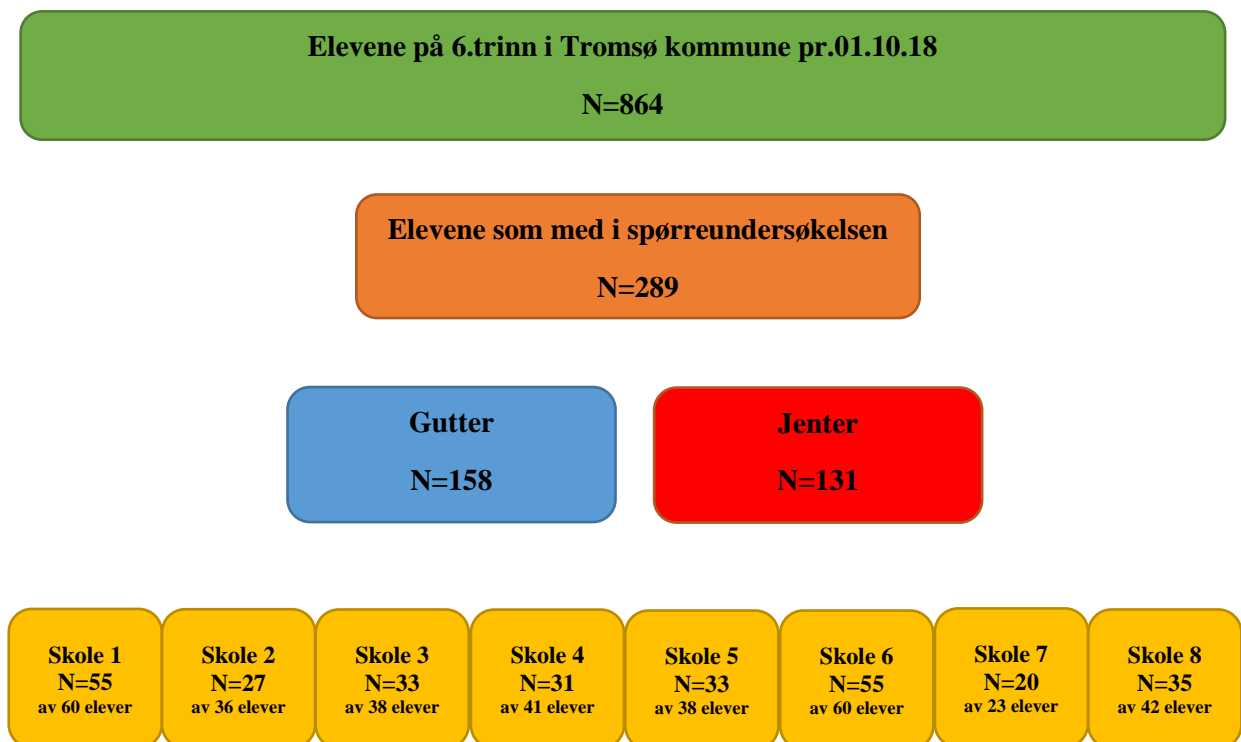
For å best mulig sikre oss at elevene forsto hva vi ønsker å spørre dem om og for å sikre spørreundersøkelsens reliabilitet med hensyn til ekvivalensen, så utførte vi en pilotering på en klasse som har fellestrekk med de vi ønsker å undersøke. Piloteringen ble gjennomført på samme måte som vi hadde tenkt å gjennomføre selve undersøkelsen, altså ved at vi selv dro ut og gjennomførte den. Ved å gjennomføre en pilot- eller prøveundersøkelse kan en ofte avdekke svakheter med spørreundersøkelsen (Bjørndal, 2017). Elevene som var med på piloteringen kom med tilbakemeldinger på spørsmål og påstander de ikke forstod, noe som gav oss mulighet til å luke ut unødvendige spørsmål/påstander og uklare formuleringer. Hensikten med å gjennomføre en pilotundersøkelse er å teste ut spørreundersøkelsen, og erfaringen fra pilotundersøkelsen brukes til å eventuelt gjøre mindre justeringer på spørreundersøkelsen slik at den er klar for hovedundersøkelsen (Ringdal, 2013). Piloteringen var nyttig fordi den ga viktige avklaringer som vi ikke hadde tenkt på. Vi så at flere av de som var med i pilotundersøkelsen trengte å få definert flere begreper nærmere. Begreper som lagidrett og individuelle idretter var det mange som ikke forstod. For at elevene ikke skulle misforstå dette spørsmålet valgte vi derfor å forklare begrepene for elevene før de ulike klassene gjennomførte selve spørreundersøkelsen, noe som kan være med på å øke reliabiliteten. Piloteringen gav oss også en viktig pekepinn på tidsbruken, siden vi hadde tenkt å gjennomføre undersøkelsen på flere klasser og skoler samme dag. Pilotundersøkelser skaper i tillegg mulighet til å få testet ut analyseverktøyene som skal brukes (Halvorsen, 2016).

### **2.3 Utvalg**

Vi ønsket å uttale oss om elevenes opplevelse av kroppsøvfaget på 6.trinn i Tromsø kommune. Det betyr at utvalget i undersøkelsen må være representativt siden vi ønsket å generalisere funnene våre. Det krever at vi gjør et såkalt sannsynlighetsutvalg (tilfeldig utvalg) som følger loddtrekningsprinsippet, noe som rent statistisk betyr at alle elevene som går på 6.trinn i Tromsø kommune har like stor sjanse til å komme med i utvalget (Kleven og Hjordemaal, 2018). Tilfeldig utvelging av det samlede utvalget er den beste måten å sikre at resultatene lar seg generalisere til en definert populasjon (Ringdal, 2013). Vi hadde imidlertid ikke tilgjengelige lister med alle 6.trinnselever i Tromsø kommune, så her benyttet vi oss av et tilfeldig klyngeutvalg. Det betyr at informantene våre ble valgt ut klyngevis istedenfor

enkeltvis. Selv om bruk av klyngeutvalg kan svekke representativiteten og dermed gjøre generaliseringen mer usikker, mener vi likevel at vi ivaretar forskningsprosjektet sin indre og ytre validitet (Kleven og Hjordemaal, 2018). Populasjonen vår er 6.klassinger i Tromsø kommune, noe som utgjør 864 elever (pr. 1.10 2018). Ettersom vi ikke visste på forhånd hvor stor klassene som ble valgt ut er, så kunne vi ikke si nøyaktig hvor stort utvalget vårt ville bli, men vi hadde regnet oss frem til at vi måtte ha med mellom seks og åtte skoler. Vi ønsket at undersøkelsen skulle bli gjort på en tredel av elevmassen, noe som ville utgjøre 288 elever. Jo større utvalget er, jo større er sannsynligheten for egenskapene mellom utvalget og populasjonen er lik (Halvorsen, 2016).

Av figur 2.1 fremgår det hvor mange elever som er med i spørreundersøkelsen, samt hvor mange elever det var fra hver av de åtte skolene i Tromsø kommune. I tillegg gir figuren en oversikt over kjønnsfordelingen. Totalt har 289 av 338 elever svart, noe som tilsvarer en svarprosent på 85,5%.



Figur 2.1 viser oversikt over elever fordelt på kjønn og antall elever fra de ulike skolene.

## 2.4 Praktisk gjennomføring

Datamaterialet ble, som nevnt, samlet inn digitalt, en spørreundersøkelse for elevene og en kortere for kroppsøvingslæreren. Vi ønsket at alle elevene skulle gjennomføre undersøkelsen innenfor en avgrenset tidsperiode på to uker (uke 6 og 7). På forhånd hadde vi tatt kontakt med de aktuelle lærerne på de aktuelle skolene, slik at vi fikk til en avtale om gjennomføring innenfor tidsperioden som vi hadde satt oss. Når avtalen om tidspunkt var gjort sendte vi et informasjonsskriv (se vedlegg 3) om undersøkelsen til de aktuelle lærerne som da hjalp oss med distribusjonen videre til alle foreldrene. Det var frivillig for elevene å delta, og det var heller ingen foreldre eller elever som reservert seg fra deltakelse i undersøkelsen. Vi dro selv ut på de åtte utvalgte skolene og gjennomførte undersøkelsen, siden personlig oppmøte ofte øker sjansen for høy svarprosent (Halvorsen, 2016). I tillegg til at personlig oppmøte kan være med på å øke sjansen for høy svarprosent, så var det viktig for oss å gi god informasjon til elevene om prosjektet og hva deltakelse i spørreundersøkelsen innebar. Det et sentralt prinsipp i samfunnsforskningen å sikre at den som er gjenstand for forskning får god informasjon om hva som er forskningens hensikt, hvem som får tilgang til informasjonen, hva som skjer med informasjonen, samt at det er frivillig å delta i forskningen (NESH, 2016). På første undersøkelsesdag hadde vi fått avtale med to ulike skoler, til sammen fem klasser. Vi hadde bestemt oss for å dra sammen til de første skolene slik at introduksjonen og gjennomføringen ble gjort så likt som mulig på de ulike skolene. På forhånd hadde vi avtalt hva vi skulle si, og hvem av oss som skulle si hva i introduksjonen. For at elevene skulle føle en viss trygghet overfor oss brukte vi de første minuttene på å presentere oss, samt fortelle om hvorfor vi ønsket å gjennomføre denne spørreundersøkelsen. Gjennomføringen ble gjort på elevene sine klasserom. Klassens lærer var også tilstede under gjennomføringen. Vi hadde med nettbrett som elevene skulle bruke for å svare på undersøkelsen. Vi hadde på forhånd skrevet inn riktig nettadresse slik at undersøkelsen lå klar når elevene åpnet nettbrettet. Under gjennomføringen var vi begge eller en av oss tilstede for å hjelpe elevene ved eventuelle spørsmål. På to av de åtte skolene måtte en av oss og eller lærer være lesehjelp for eleven. Eleven som trengte lesehjelp hadde ikke tilstrekkelig lesehastighet og leseforståelse til å gjennomføre spørreundersøkelsen på egen hånd. Selve gjennomføringen av undersøkelsen tok 10-15 minutter. Samtidig som elevene gjennomførte undersøkelsen noterte vi ned hvor mange elever som var tilstede og hvor mange som manglet i de ulike klassene, slik at vi hadde kontroll på svarprosenten.

Spørreundersøkelsen til kroppsøvingslæreren ble gjennomført ved at de fikk en link via e-post som de skulle klikke seg inn på. Dette hadde vi avtalt med de aktuelle lærerne på forhånd. De fleste svarte i løpet av to til tre dager. Etter en uke sendte vi en purring og etter åtte dager hadde alle kroppsøvingslærerne svart på undersøkelsen.

## **2.5 Behandling og analyse av data**

For å analysere resultatene fra spørreundersøkelsen har vi brukt analyseverktøyet IBM SPSS versjon 25. De deskriptive dataene blir presentert i resultatkapittelet i form av frekvens, gjennomsnitt, signifikans og eller ulike diagrammer. Vi har også valgt å slå sammen svaralternativene helt enig og enig, og uenig og helt uenig når vi presenterer svarene til elevene. Dette for å lette oversiktligheten. Vi har foretatt bivariat analyser mellom ulike variabler for å prøve å finne årsakssammenhenger. For å teste spørreundersøkelsens indre-konsistens benyttet vi Cronbachs Alfa. Den varierer mellom 0 og 1. En tommelfingerregel sier at hvis alfa-verdien er over 0,7, så er det tilfredsstillende. Jo flere og sterkere sammenhenger det er mellom indikatorene, jo bedre blir reliabiliteten målt med Cronbachs alfa (Ringdal, 2013). Vi har benytter oss av Persons r for å teste korrelasjonen mellom ulike påstander, som sammenhengen mellom hvor godt eleven liker kroppsøvingsfaget og innholdet i faget, aktivitetsnivå på fritiden, aktivitetsnivå i familien og hos nærmeste venner. Persons r måler om høye verdier på en variabel korrelerer med høye verdier på en annen. Da vil vi få en positiv korrelasjon. Hvis høye verdier på en variabel sammenfaller med lave verdier på en annen variabel har vi en negativ korrelasjon (Halvorsen, 2016). For å se på forskjellene mellom hva gutter og jenter svarer har vi benyttet oss av independent sample t-test. T-test er en gjennomsnittsanalyse for å se på forskjeller mellom grupper, i vårt tilfelle gutter og jenter. Vi har satt signifikantnivået til 0,05 eller 5% som er det vanligste valget av signifikansnivå (Ringdal, 2013).

## **2.6 Reliabilitet**

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet, det vil si i hvilken grad forskningen fremstår som nøyaktig. Hvis reliabiliteten er god skal en annen forsker kunne bruke den samme metoden og de samme spørsmålene og da få tilnærmet identiske resultater (Halvorsen, 2016).



Ved god reliabilitet så vil dataene våre i liten grad bli påvirket av tilfeldige målingsfeil. Det betyr ikke at det er noen garanti for at dataen er pålitelig når det gjelder andre typer feilkilder. Det er særlig tre aspekter som er relevante innen reliabilitet; stabilitetsaspektet, ekvivalensaspektet og vurdereraspektet (Kleven og Hjordemaal, 2018).

Stabilitetsaspektet går på om målingene er stabile, altså om vi vil få samme svar i januar som ved et senere tidspunkt. Dersom undersøkelsen skulle være perfekt reliabel, så ville to slike undersøkelser gi eksakt samme resultat (Kleven og Hjordemaal, 2018). Dette kan være en svakhet ved vår undersøkelse, fordi vi vet at elever i denne alderen lever i nuet og da gjerne svarer på spørsmål i forhold til hvordan de opplever faget der og da (Imsen, 2018). Har de for eksempel nettopp gjennomført en morsom kroppsøvingstime kan det gjøre at de svarer mer positivt enn de normalt ville gjort. Når det gjelder ekvivalensaspektet, så handler det om at elevene tolker spørsmålene slik vi har tenkt at de skal tolkes (Kleven og Hjordemaal, 2018). For å styrke ekvivalensaspektet har vi foretatt en pilotering av spørreundersøkelsen. Dette hjalp oss å luke vekk spørsmål som kan mistolkes av elevene. Det siste aspektet er vurdereraspektet, som vil si i hvilken grad resultatet er avhengig av hvem som ser, tolker og vurderer svaret (Kleven og Hjordemaal, 2018). Siden spørreundersøkelsen vår er standardisert med lukkede svaralternativer så anser vi vurdereraspektet som godt ivaretatt.

Et annet mål for reliabilitet er intern konsistens. Det dreier seg om spørsmålene vi har stilt faktisk måler det de skal (Halvorsen, 2016). Den mest brukte måten for å måle reliabilitet er Cronbachs alfa. Som nevnt, så varierer den mellom 0 og 1, og reliabiliteten regnes vanligvis som tilfredsstillende hvis den ikke er under 0,70. Når reliabiliteten måles til over 0,70 så blir korrelasjonene med andre variabler i liten grad krympet av målefeil (Ringdal, 2013).

## **2.7 Validitet**

Validitet handler om hvor gyldig undersøkelsen og resultatene vi presenterer er, og om vi faktisk måler det vi vil måle. Er spørsmålene vi har stilt i undersøkelsen vår relevante i forhold til det vi ønsker å undersøke? Denne typen validitet kalles også begrepsvaliditet siden validitetsbegrepet også brukes i en annen videre betydning. Begrepsvaliditet handler om det er samsvar mellom det som registreres gjennom måleinstrumentet og den teoretiske

definisjonen som ligger til grunn (Ringdal, 2013). Tilfeldige målingsfeil eller systematiske målingsfeil kan være trusler mot begrepsvaliditeten. Tilfeldige målingsfeil betyr ikke at feilene oppstår tilfeldig, men at de oppfører seg tilfeldig. De kan sammenlignes med flaks og uflaks. Slike feil jevner seg ut hvis utvalget er stort nok. Systematiske målingsfeil er feil som ikke jevner seg ut over tid, for eksempel ved at elevene misforstår hva vi spør etter på et eller flere av spørsmålene (Kleven og Hjordemaal, 2018). Vi ønsket å styrke begrepsvaliditeten ved å gjøre en pilotering i forkant for å ta bort eventuelle misforståelser, slikt at det blir størst mulig samsvar mellom den teoretiske forståelsen og operasjonaliseringen.

I forhold til vår studie vil det også være naturlig å se nærmere på den indre og ytre validiteten. Den indre validiteten handler om hvor gyldige påstandene er og hvordan årsaksforholdene er mellom to eller flere variabler (Kleven og Hjordemaal, 2018). Jo større kontroll en har over studien jo bedre blir den indre validiteten. Problemet kan være at stor kontroll kan true den ytre validiteten, fordi at jo større kontrollen er jo mer unaturlig blir situasjonen og jo fjernere blir den fra virkeligheten (Ringdal, 2013). Den ytre validiteten handler om hvorvidt det er generaliserbart. Hvis spørreundersøkelsen er gjeldene og relevant ut i fra problemstillingen og forskningsspørsmålene, kan en si at undersøkelsen har god ytre validitet. Samtidig påpekes det at en bør være forsiktig og ikke trekke gyldighetsområdet lenger enn det er grunnlag for. Det bør altså vurderes nøye om det er godt nok grunnlag for å trekke konklusjon for andre personer enn de som faktisk er undersøkt. Det mest kritiske spørsmålet vil være om utvalget er representativt i forhold til populasjonen man ønsker å si noe om. En viktig faktor vil her være hvordan utvalget er blitt valgt (Kleven og Hjordemaal, 2018). Vi har forsøkt å ivareta god ytre validitet ved å sørge for at undersøkelsen vår er representativ i forhold til resten av 6.trinnselevne i Tromsø kommune. For at undersøkelsen skulle være representativ har vi benyttet oss av et tilfeldig klyngeutvalg, samt at vi gjennomførte undersøkelsen på en høy andel av populasjonen. Jo større utvalget er, jo større er sannsynligheten for at egenskapene med utvalget er lik egenskapene til populasjonen (Halvorsen, 2016). Dermed mener vi at det skal være mulig å generalisere undersøkelsen til å si noe om alle 6.klassingene i Tromsø kommune, selv om tilfeldig klyngeutvalg kan svekke noe av representativiteten, som vi nevnte under utvalg.

Videre vil både den indre og den ytre validiteten være avhengig av svarprosenten (Kleven og Hjordemaal, 2018). Vi har i vår undersøkelse en svarprosent på 85,5%. Dette regnes som bra. Flere metodebøker sier at man må være godt fornøyd hvis svarprosenten er på 80 eller høyere (Kleven og Hjordemaal, 2018). For å underbygge at vår svarprosent er bra, så har ESS (European Social Survey) er målsettingen om en svarprosent på 70. Høy svarprosent er også med på å minske risikoen for frafallsfeil (Ringdal, 2013).

## 2.8 Etiske overveielser

Når en driver med forskningsarbeid må en følge ulike retningslinjer. Vi som forsker på elevenes opplevelse av kroppsøvfingsfaget må forholde oss til retningslinjene som er gitt av den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Vi vil ikke nevne alle de nasjonale retningslinjene til NESH, men fokusere på de punktene som vi anser som viktigst for vår forskning. Et sentralt prinsipp i samfunnsforskningen er å sikre at den som er gjenstand for forskning får god informasjon om hva som er forskningens hensikt, hvem som får tilgang til informasjonen, hva som skjer med informasjonen, samt at det er frivillig å delta i forskningen (NESH, 2016). Dette ble sikret ved at vi personlig møtte opp på de aktuelle skolene for å gjennomføre spørreundersøkelsen. I forkant av gjennomføringen av spørreundersøkelsen sendte vi ut et informasjonsskriv (se vedlegg 3) til elevene og deres foreldre/foresatte. I skrivet ble det opplyst om følgende:

- Hva formålet med prosjektet var
- Hva det innebærer å være med i undersøkelsen
- Hva skjer med informasjonen
- Deltakelse var frivillig, og at det var mulig å trekke seg fra deltakelse når som helst

Vi gav også en likelydende informasjon til elevene før de startet gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Spørreundersøkelsen skal også sikre fortroligheten i behandlingen av informasjon siden dataen skal være anonymisert og at vi som forskere ikke skal ha mulighet til å spore svarene på spørreskjemaene tilbake til respondenten (NESH, 2016). Vi som forskere er også pliktige til å respektere informantenes privatliv med tanke på hvilke opplysninger som skal deles. Spørreundersøkelsen er utformet slik at det ikke er mulig å identifisere enkeltelever. Undersøkelsen innebærer således ikke behandling av

personopplysninger og forskningen er derfor ikke meldepliktig ifølge «meldepliktsjekken» på NSD sine nettsider (NSD, 2018).

## **2.9 Refleksjoner**

Alt av forskningsarbeid har sine styrker og svakheter. En forsker bør spørre seg om funnene er påvirket av de metodene som er brukt for utvalg, datainnsamling, bearbeiding og analyse, og hvordan dette er med på å påvirke validiteten og reliabiliteten i studien (Halvorsen, 2016).

### **2.9.1 Design**

Målingene i et tverrsnittsdesign, som vi har benyttet oss av, skjer innenfor et avgrenset tidsrom og spørreundersøkelsen blir bare gjennomført en gang pr. elev (Ringdal, 2013). Det betyr at funnene våre i utgangspunktet kun kan si oss noe om hvordan statusen er på det gitte måletidspunktet, noe som vil gjøre reliabiliteten usikker. Imidlertid kan annen forskning, der samme type spørsmål er stilt og samme resultat som vi har fått, være med på å styrke reliabiliteten. En oppfølging av samme undersøkelse og med det samme utvalget på et senere tidspunkt kunne ha fortalt oss mer om reliabiliteten i vår studie.

### **2.9.2 Utvalg**

Det er utvalgsmetoden som først og fremst sier noe om hvor representativt utvalget er. I tillegg vil bortfallet være med å påvirke om generaliseringen er holdbar (Halvorsen, 2016). I studien vår har vi, som nevnt tidligere i kapittelet, et tilfeldig klyngeutvalg. Vi ønsket å generalisere funnene våre slik at de er gjeldene for alle 6.trinnselever i Tromsø kommune. Selv om bruk av klyngeutvalg kan være med på å svekke representativiteten og dermed gjøre generaliseringen mer usikker (Kleven og Hjordemaal, 2018), mener vi likevel at vi har god ytre validitet. Vi har en høy svarprosent (85,5%) på spørreundersøkelsen. Det eksterne bortfallet, som handler om hvorfor noen ikke har svart (Halvorsen, 2016), ser ut til å være tilfeldig. På flere av skolene der klassene ikke var fulltallige på undersøkelsestidspunktet fortalte lærer at fraværet skyldtes permisjon eller sykdom. De elevene som hadde språkproblemer fikk hjelp av oss eller lærer for å lese og forstå spørsmålene i spørreundersøkelsen, noe som kan ha styrket begrepsvaliditeten. Høy svarprosent og tilfeldig

eksternt bortfall mener vi er med på å styrke representativiteten og dermed gjør det mulig å generalisere.

### **2.9.3 Datainnsamling**

Spørreundersøkelsen vår ble som nevnt gjennomført digitalt. En fordel med digital innsamling er at svarene direkte blir plottet inn i datasystemet av eleven, og en unngår da ekstra behandling av dataen som kan føre til tilfeldige målefeil. Vi dro selv rundt på skolene og introduserte spørreundersøkelsen. En styrke ved det er at alle deltakerne fikk samme introduksjon. Selv om vi ikke på noen måte prøvde å påvirke elevene i noen retning, så kan en svakhet ved personlig oppmøte være at deltakerne kan ha blitt påvirket av oss (Halvorsen, 2016), og at det dermed og kan ha påvirket svarene i en eller annen retning. En slik påvirkning vil svekke reliabiliteten i studien noe. Avklaringer og forklaringer i forhold til spørsmålenes og påstandenes betydning viste seg fra pilotundersøkelsen å være viktig. Dette kan ha vært med på å øke reliabiliteten i studien vår, selv om vi aldri kan garantere at alle elevene har tolket spørsmålene slik vi ønsket at de skulle tolke dem. Som nevnt, fikk de elevene med språkproblemer lesehjelp, noe som kan ha vært med på å redusere det eksterne bortfallet. Vi hadde ingen interne bortfall (spørsmål som ikke blir besvart) i vår spørreundersøkelse (Halvorsen, 2016), noe som betyr at alle elevene har svart på alle spørsmål og påstander. Dette kan være med på å øke validiteten i studien vår. Selv om alle elevene har svart på alle spørsmålene, vet vi samtidig at elevene i denne alderen lever i nuet og at det som nylig har skjedd kan påvirke deres svar (Imsen, 2018). Det kan være at de for eksempel nettopp har gjennomført en morsom kroppsøvingstime og derfor vil svare i en mer positiv retning om kroppsøving enn de ellers ville gjort. Dette kan være noe som svekker reliabiliteten i vår studie. Det at vi har et tilfeldig klyngeutvalg, og at utvalget vårt er relativt stort, samt at vi har høy svarprosent tenker vi kan være med på å minske denne svekkelsen av reliabiliteten.

### **2.9.4 Bearbeiding og analyse**

Den innsamlede dataen vår ble overført til SPSS for videre bearbeiding. Dette gjorde dataprogrammet vi hadde brukt automatisk ved hjelp av et tastetrykk. Det betyr at vi ikke

trengte å overføre dataen manuelt, noe som mest sannsynlig ville ført til flere tastefeil og dermed også målefeil. Selv om målefeilene da sannsynligvis ville vært tilfeldige, så ville det likevel påvirket reliabiliteten. Når det gjelder analyse av dataen, så vil vurdereraspektet ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) være avhengig av hvem som ser, tolker og vurderer svaret. Siden spørreundersøkelsen vår er standardisert med lukkede svaralternativer så mener vi at det ikke har så stor betydning hvem som tolker og vurderer svarene. Vi tenker derfor at det ikke påvirker reliabiliteten på noen måte at det er vi som tolker og vurderer svarene til elevene. Det vi derimot må vurdere, er om vi har gjort feilslutninger. Den vanligste feilslutningen er å trekke slutninger om en årsakssammenheng (Halvorsen, 2016). I vår spørreundersøkelse så vi i ettertid at det var en uklarhet i svaralternativene på spørsmålet; Driver noen av dine foreldre/foresatte eller søsken med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet? Svaralternativene var; 1. Pappa/foresatt 1, 2. Mamma/foresatt 2, 3. Søsken og 4. Ingen. Først, så var pappa/foresatt 1 og mamma/foresatt 2 lagt inn fordi noen elever kan ha to pappaer eller to mammaer. Dette ble formidlet til elevene før de gjennomførte spørreundersøkelsen. Det vi derimot ikke fanger opp, og som kan være en feilkilde, er at noen elever bare har en mamma/pappa og at noen elever er enebarn og derfor ikke har søsken. For å prøve å minske feilkilden laget vi en ny variabel som vi kalte Aktivitetsnivå i familien. I denne variabelen var 1=ingen i familien driver med noen form for fysisk aktivitet, 2=søsken, 3=mamma eller pappa og 4=alle. Den nye strukturerte variabelen gjorde at vi kunne sammenligne disse data med øvrige variabler og sjekke korrelasjon.

I starten av analysearbeidet gjennomførte vi en Cronbachs alfa for å sjekke reliabiliteten i påstandene; jeg gruer meg til kroppsøvingstimen, jeg gruer meg til å skifte i garderoben, jeg liker ikke faget fordi jeg ikke er noe god, jeg er redd for å bli ledd av og jeg er redd for å dumme meg ut. Dette gav oss en Cronbachs alfa på 0,76. I følge Ringdal (2013) regnes reliabiliteten som tilfredsstillende hvis den ikke er under 0,70. Vi valgte likevel ikke å bruke denne sammenslåingen fordi vi ønsket å få frem nyansene på hvorfor elevene gruer seg til kroppsøvingstimen, noe vi ville gått glipp av ved en slik sammenslåing.

### 3 Resultater

I denne delen av oppgaven presenteres de deskriptive dataene fra spørreundersøkelsen. Vi har valgt å presentere disse resultatene først og deretter drøfte resultatene og analysene i neste kapittel. Formålet med studien har vært å finne ut hvilke opplevelser elevene har til kroppsøvingfaget. Under presenterer vi de resultatene som var mest interessant og som vi ønsker å se nærmere på. Svarene fra spørreundersøkelsen ligger i sin helhet som vedlegg (vedlegg 4). Svarkategoriene helt enig og enig er slått sammen til enig, og uenig og helt uenig er slått sammen til uenig. Resultatene presenteres derfor som enig, usikker og uenig og fremstilles i frekvenstabeller, gjennomsnitt og forskjellige diagrammer. Gjennomsnittscoren (m) er beregnet ut fra verdiene 1-5 (1=helt enig, 2=enig, 3=usikker, 4=uenig og 5=helt uenig).

Før vi presenterer resultatene nærmere har vi laget en tabell over de spørsmålene/påstandene som vi har valgt å se nærmere på. Dette for å gi leseren en oversikt over hvordan svarprosenten fordeler seg i de ulike svarkategoriene.

Spørsmål	Ja	Nei
Deltar du ukentlig i et idrettslag på fritiden?	78,2%	21,8%
Driver dine nærmeste venner ukentlig med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet?	93,4%	6,6%
Driver noen av dine foreldre/foresatte eller søsken med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet?	84,5%	15,5%

*Tabell 3.1 viser spørsmålene som handlet om medlem av idrettslag, om elevene har venner som er fysisk aktive og om de har foreldre/foresatte og søsken som er fysisk aktive på fritiden.*

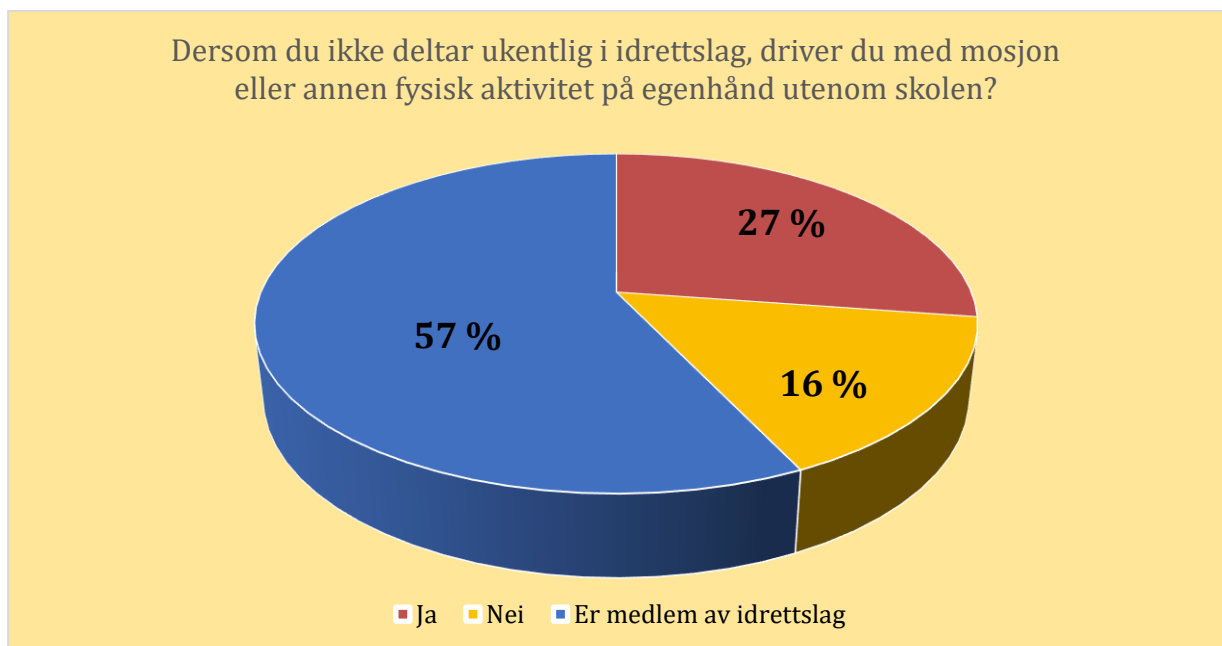
Påstander	Enig	Usikker	Uenig
Jeg liker meg godt på skolen.	82%	10,7%	7,3%
Jeg liker kroppsøving	83,7%	13,2%	3,1%
Det er moro med kroppsøving	84,4%	11,4%	4,2%
Jeg liker å drive med mange forskjellige aktiviteter i kroppsøving	81,7%	13,5%	4,8%
Jeg liker å drive med lagidretter	82,7%	12,4%	4,9%
Jeg liker å drive med individuelle idretter	65,1%	25,2%	9,7%
Jeg liker å drive med svømmeopplæring	56,4%	21,8%	21,8%
Jeg liker å være med på dans	33,6%	16,6%	49,8%
Jeg liker friluftsliv	80,3%	15,9%	3,8%
Jeg er ivrig og interessert i kroppsøvingstimene	80,6%	15,6%	3,8%
Dersom kroppsøving var et frivillig fag ville jeg vært med hver gang	70,9%	19,4%	9,7%
Jeg liker ikke kroppsøving fordi det er så mye bråk i timene	10,1%	21,4%	68,5%
Kroppsøving er ok bare hvis jeg får drive med de aktivitetene jeg liker	38,8%	23,2%	19%
Jeg synes gutter og jenter skal ha kroppsøving sammen	78,9%	14,5%	6,6%
Jeg får bedre kontakt med andre elever i kroppsøvingstimene	62,3%	24,6%	13,1%
Jeg liker ikke kroppsøving fordi vi har dårlig med utstyr på skolen	9,7%	22,5%	67,8%
Jeg gjør alltid mitt beste i kroppsøvingstimene	87,2%	11,8%	1%
Jeg liker å vise hva jeg kan i kroppsøvingstimene	68,5%	21,1%	10,4%
Jeg er redd for å dumme meg ut i kroppsøvingstimene	29,8%	21,8%	48,4%
Jeg er redd for å bli ledd av i kroppsøvingstimene	18%	13,5%	68,5%
Jeg gruer meg til kroppsøvingstimene	6,9%	7,6%	85,5%
Jeg gruer meg til å skifte til gymtøy i garderoben	9,7%	12,1%	78,2%
Jeg liker ikke kroppsøvingsfaget fordi jeg ikke er noe god	6,6%	11,1%	82,3%
Jeg liker ikke kroppsøvingsfaget fordi jeg må kunne samarbeide med hvem som helst	13,5%	14,6%	71,9%
Jeg synes kroppsøvingslæreren min er flink til å undervise i faget	82%	10,4%	7,6%
Jeg synes kroppsøvingslæreren hjelper meg til å bli bedre i faget	70,6%	17,3%	12,1%

Tabell 3.2 viser en oversikt over spørsmålene vi har valgt å se nærmere på.



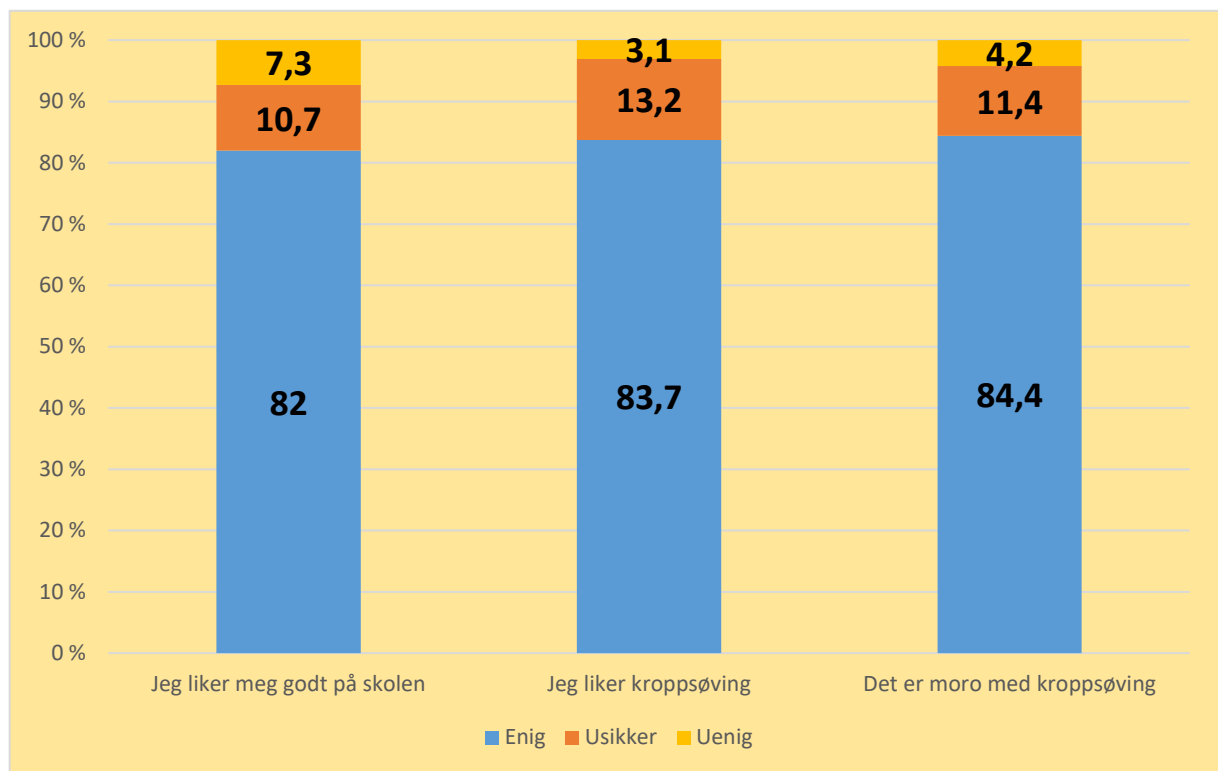
### 3.1 Elevene

Av de 289 elevene som svarte var 54,7% gutter mens 45,3% var jenter. Hele 78,2% av elevene svarte ja på at de deltar ukentlig i et idrettslag på fritiden. Det er 21,8% av elevene som ikke deltar i noe idrettslag på fritiden. Dette utgjør 63 av 289 elever. Gjennomsnittscore for guttene er 1,21 og for jentene er den 1,23. Det er en statistisk signifikant forskjell i svarene ( $P=0,005$ ), men den er liten. I dette tilfellet er det kun 0,5% sjanse for at denne forskjellen er tilfeldig. Det neste spørsmålet elevene måtte svare på var et oppfølgingsspørsmål for å prøve å finne ut om disse 63 elevene som ikke deltar i noe idrettslag på fritiden driver med noen form for fysisk aktivitet på egenhånd.



Figur 3.1 viser en oversikt over om elever driver med mosjon eller annen form for fysisk aktivitet på egenhånd utenom skolen.

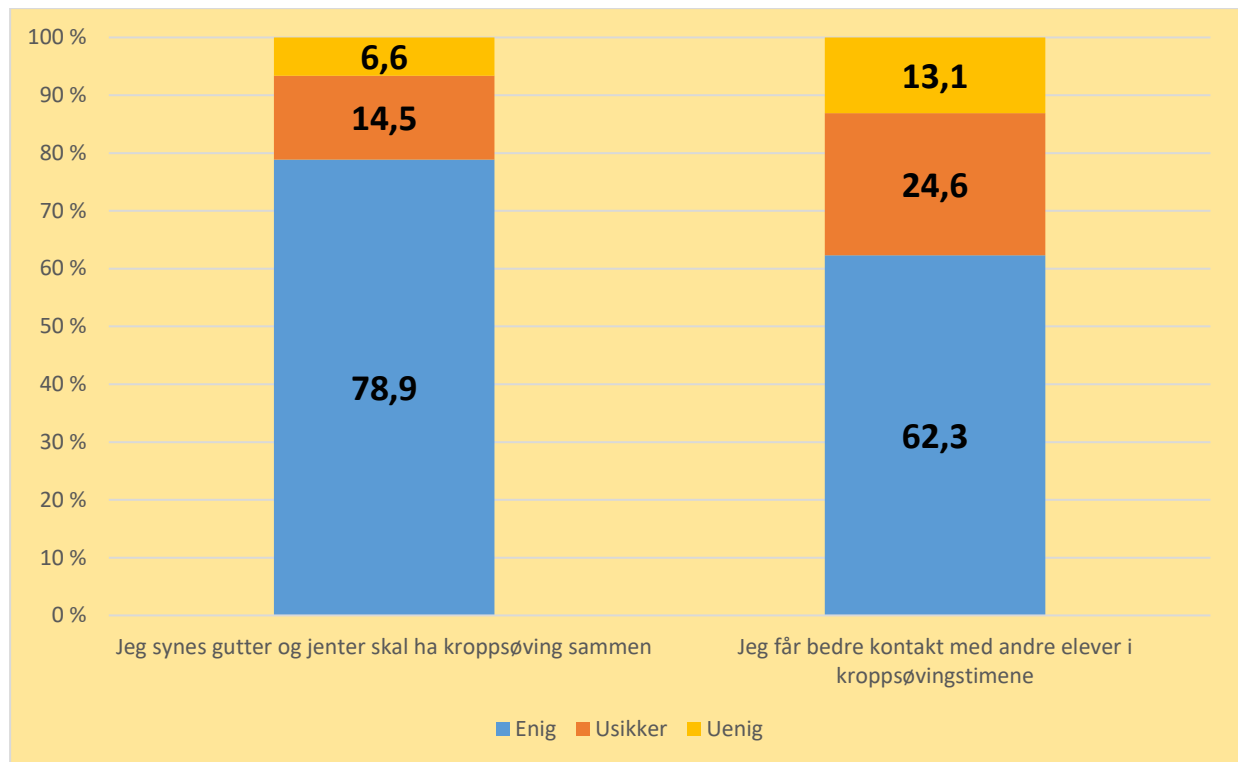
Av figur 3.1 fremgår det at 27% av elevene ( $N=63$ ) driver med en eller annen form for mosjon eller fysisk aktivitet på egen hånd, mens 16% prosent svarer at de ikke gjør det, noe som utgjør 10 av totalt 289 elever. Etter spørsmålene om aktivitet på fritiden handler de neste påstandene om skolen og kroppsøvfaget.



Figur 3.2 viser elevene sine opplevelser på skolen og i kroppsøvingsfaget.

Av figur 3.2 ser vi at 82% av elevene er enig eller helt enig i at de liker seg på skolen. 7,3% er uenig eller helt uenig i påstanden, noe som utgjør 21 elever. Guttene har en gjennomsnittscore på 1,94 og jentene har en gjennomsnittscore på 1,74. Det er en liten statistisk signifikant forskjell på ( $P=0,006$ ) på svarene til guttene og jentene. Det er 83,7% av elevene som uttrykker at de er enig eller helt enig i at de liker kroppsøving. Det er kun 3,1% (9 elever) som er uenig eller helt uenig i påstanden. 13,2% er usikker på om de liker kroppsøving.

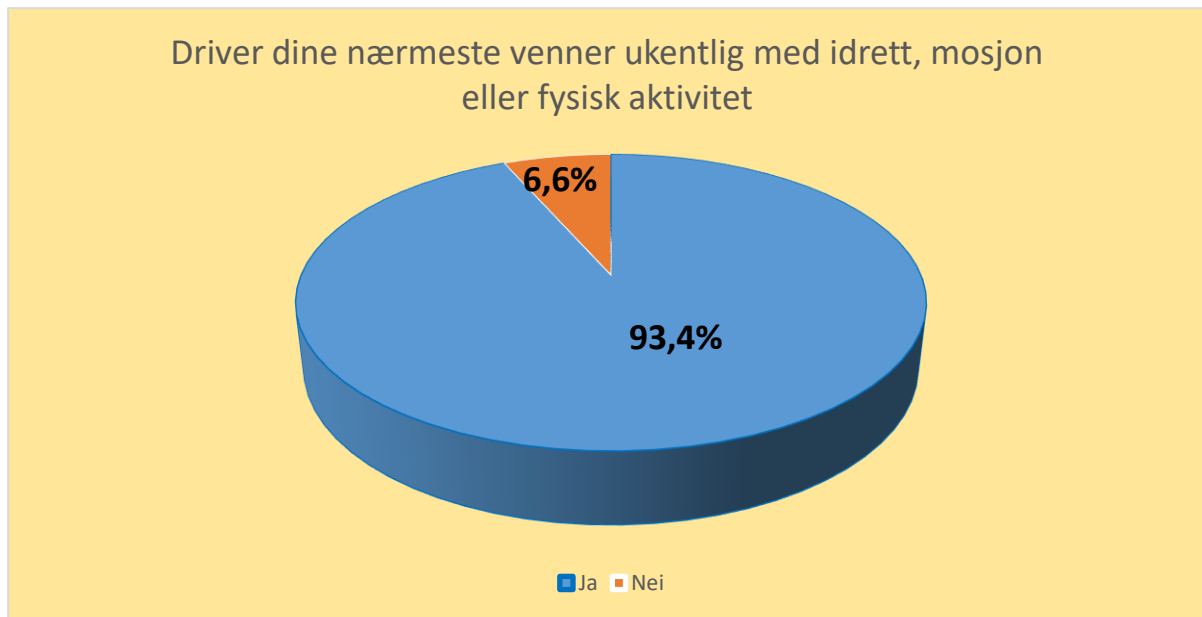
Gjennomsnittscore for guttene er 1,60 mens det for jentene er 1,68, noe som betyr at de svarer midt mellom enig og helt enig. Det er nesten ingen statistisk signifikant forskjell ( $P=0,001$ ) i hva guttene og jentene svarer. 84,4% av elevene er helt enig eller enig i at kroppsøving er moro. Det er 4,2% som er uenig eller helt uenig i påstanden, noe som utgjør 12 elever. Det er 11,4% som sier at de er usikker. Gjennomsnittscore for guttene er 1,64 og for jentene 1,67, og ingen statistisk signifikant forskjell.



Figur 3.3 viser hvordan elevene stiller seg til å ha kroppsøving sammen og om de får bedre kontakt med andre elever i kroppsøvingstimen.

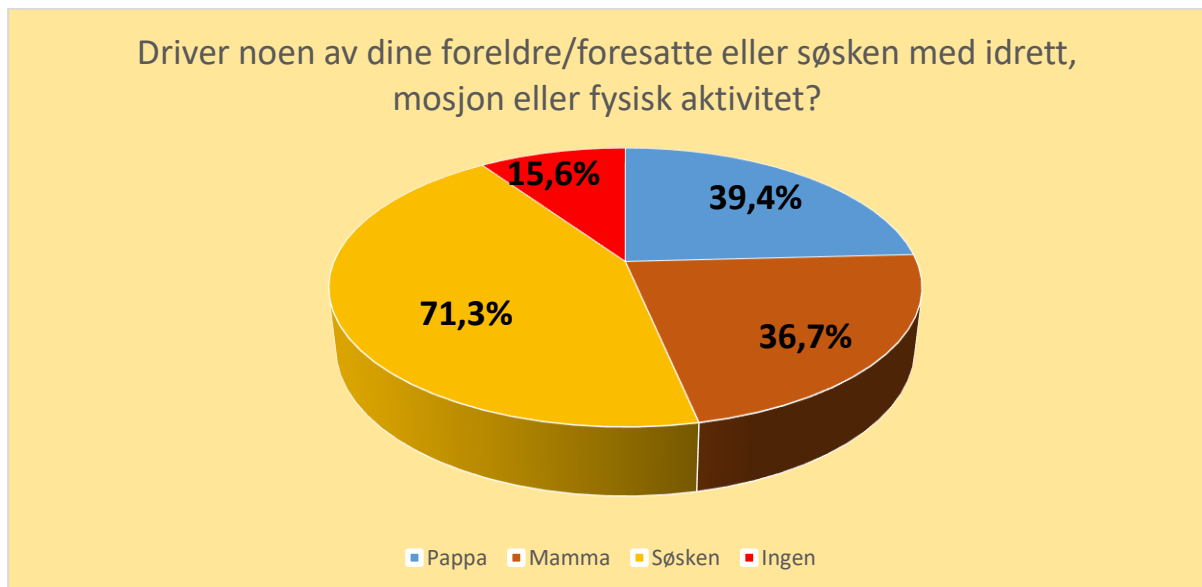
Av figur 3.3 ser vi at 78,9% av elevene svarer at de er enig eller helt enig i at gutter og jenter skal ha kroppsøving sammen, mens 6,6% er uenig eller helt uenig i påstanden. Det er 14,5% som sier at de er usikker. Det er svært liten statistisk signifikant forskjell ( $P=0,002$ ) mellom det guttene og jentene uttrykker. Gjennomsnittscore for guttene er på 1,84 og på 1,81 for jentene. Det er 62,3% som er enig eller helt enig i at de får bedre kontakt med andre elever i kroppsøvingstimen. 24,4% sier de er usikker, mens det er 13,1% som sier de uenig eller helt uenig i påstanden. Guttene sier seg litt mer enig i påstanden. Gjennomsnittscore for guttene er 2,22, mens det for jentene er 2,37. Den statistisk signifikante forskjellen ( $P=0,003$ ) er svært liten.

### 3.2 Foreldre/foresatte, søsken og venner



Figur 3.4 viser hvor mange som har nære venner som ukentlig er i fysisk aktivitet.

Figur 3.4 viser at 93,4% av elevene har nære venner som driver ukentlig med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet, mens 19 elever svarer at de ikke har det, noe som utgjør 6,6% av de 289 spurte elevene.



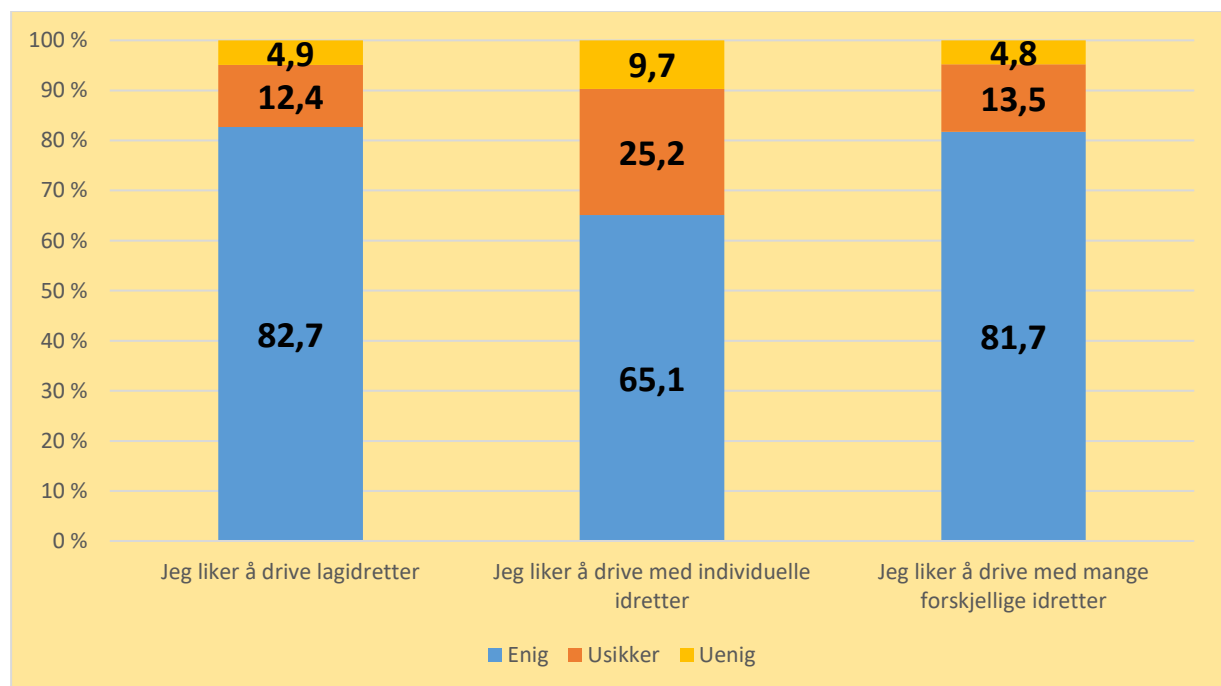
Figur 3.5 viser oversikt over foreldre/foresatte og søsken sitt aktivitetsnivå.

Figur 3.5 viser at 45 elever svarer at de ikke har foreldre/foresatte eller søsken som driver med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet, noe som utgjør 15,6% av de 289 elevene som er med

i undersøkelsen. Det er 84,4% av som har foreldre/foresatte og eller søsken driver med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet. Av figuren ser vi at 71,3% har søsken som driver med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet. 36,7% sier at mamma er fysisk aktiv, mens det er 39,4 som sier at pappa er fysisk aktiv. Ut i fra svarene har vi sett at dette spørsmålet kunne feiltolkes, noe som ble drøftet i metodekapittelet under refleksjoner.

### 3.3 Faglig innhold

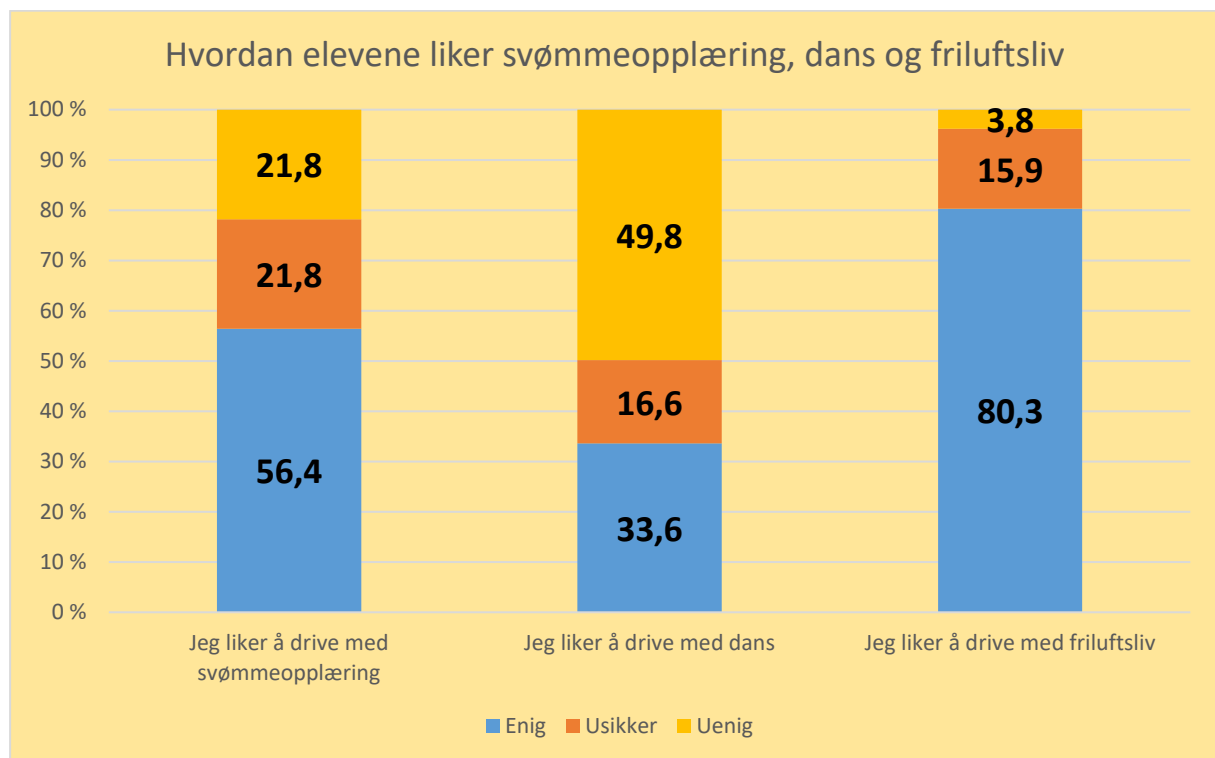
I denne kategorien ønsket vi å se om vi kunne få frem hva det er elevene liker med kroppsøvfingsfaget.



Figur 3.6 viser hvordan elevene svarer i forhold til lagidrett, individuelle idretter og forskjellige aktiviteter.

Figur 3.6 viser at det er 82,7% elever som er enig eller helt enig i påstanden om; Jeg liker å drive med lagidretter. Det er 12,4% som er usikker, mens det er 4,9% som er uenig eller helt uenig i påstanden. Her er jentene og guttene rimelig enige. Det er en svært liten statistisk signifikant forskjell ( $P=0.001$ ). Gjennomsnittet for guttene er 1,68, mens det for jentene er 1,66. Når det gjelder individuelle idretter, så svarer 65,1% av elevene at de er enig eller helt enig i påstanden, mens 25,2% er usikker. Det er 9,7% av elevene som sier at de er uenig eller helt uenig. Det er ingen betydelige forskjeller i gjennomsnittscore mellom jentene og guttene.

Den statistiske signifikante forskjellen er ( $P=0,006$ ) Det er 81,7% av elevene som sier at de er enig eller helt enig i at de liker å drive med mange forskjellige aktiviteter i kroppsøving. 13,5% sier de er usikker, mens 4,8% sier at de er uenig eller helt uenig i påstanden. Både jentene og guttene er positiv til mange forskjellige aktiviteter i kroppsøving, men jentene er litt mer positiv enn det guttene er. Gjennomsnittscore for jentene er 1,69 mens det for guttene er 1,87. Den statistiske signifikante forskjellen er ( $P=0,006$ ) også her lav.



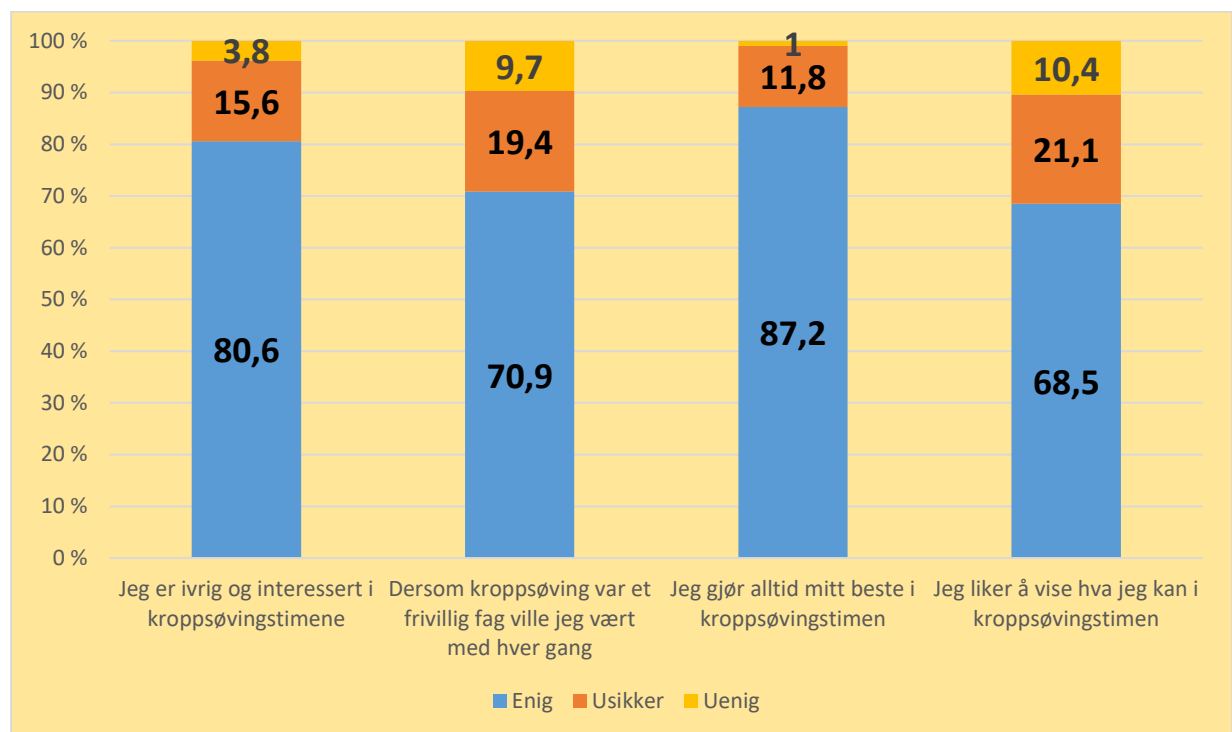
Figur 3.7 viser hva elevene svarer i forhold til svømmeopplæring, dans og friluftsliv.

Det er litt over halvparten (56,4%) som er enig eller helt enig i at de liker å drive med svømmeopplæring. Resten av elevene fordeler seg likt mellom usikker (21,8%) og uenig/helt uenig (21,8%) i påstanden. Jentene er litt mer enig i påstanden om svømmeopplæring enn det guttene er. For jentene er gjennomsnittet 2,37 mens det for guttene er 2,57. Det er en statistisk signifikant forskjell ( $P=0,009$ ) mellom svarene til guttene og jentene, selv om den ikke er stor. I forhold til dans, så er det 33,6% som sier seg enig eller helt enig i at de liker å drive med dans. 16,6% sier de er usikker, mens det er 49,8% som sier de er uenig eller helt uenig i at de liker å drive med dans. Her ser vi en forskjell i hva jentene og guttene svarer. Guttene er betydelig mer negativ til dans enn det jentene er. Ser vi på gjennomsnittscore, så er svarene for guttene 3,94 mens det for jentene er 2,42. Den statistiske signifikante forskjellen er

$P=0,033$ . Når det gjelder friluftsliv, så er det 80,3% som sier seg enig eller helt enig i påstanden jeg liker å drive med friluftsliv, mens 15,9% sier de er usikker. Det er kun 11 av de 289 elevene som er uenig eller helt uenig i påstanden, noe som utgjør 3,8% av elevene som har vært med i undersøkelsen. Her er det ingen forskjell i gjennomsnittscore mellom svarene til guttene og jentene. Det er en statistisk signifikant forskjell ( $P=0,004$ ), men den er liten.

### 3.4 Interesse for kroppsøvningsfaget

I denne kategorien ønsket vi å prøve å få frem hvor interesserte elevene er i kroppsøvningsfaget.



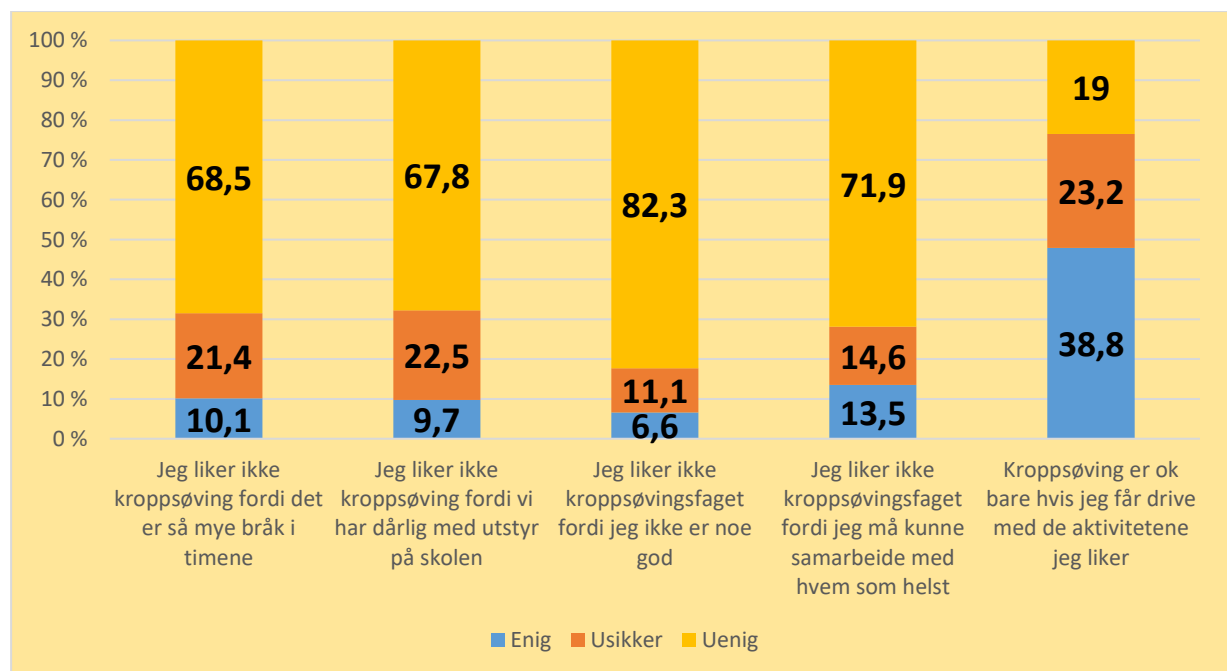
Figur 3.8 viser oversikt over hvor ivrig og interessert elevene er i kroppsøvningsfaget.

Det er 80,6% av elevene som sier at de er helt enig eller enig i at de er ivrig og interessert i kroppsøvingstimen, mens 3,8% sier at de er uenig eller helt uenig i påstanden noe som utgjør 11 elever. Det er 15,6% som er usikker på om de er ivrig og interessert i kroppsøvingstimen. Gjennomsnittscore for guttene er 1,80 og for jentene er den 1,75. Det er ingen statistisk signifikant forskjell ( $P=0,000$ ) i svarene. Det er 70,9% av elevene som sier at de er helt enig eller enig i at de ville vært med hver gang hvis kroppsøving var et frivillig fag, mens 9,7%

sier at de er uenig eller helt uenig i påstanden. 19,4% sier de er usikker. Gjennomsnittscore for guttene er 1,89 og for jentene er det 2,05. Den statistiske signifikante forskjellen er  $P=0,005$ . Figur 3.8 viser at det er 87,2% av elevene som sier seg enig eller helt enig i at de alltid gjør sitt beste i kroppsøvingstimene. Dette utgjør 252 av de 289 spurte elevene. Bare 1% sier at de er uenig eller helt uenig i påstanden. Dette utgjør 3 elever. Det er 11,8% som er usikker på om de gjør sitt beste i kroppsøvingstimen. Det er 68,5% av elevene som sier at de er helt enig eller enig i at de liker å vise hva de kan i kroppsøvingstimen, mens 10,4% sier at de er uenig eller helt uenig i påstanden. 21,1% sier de er usikker. Det er en liten statistisk signifikant forskjell ( $P=0,020$ ) i svarene til guttene og jentene. Gjennomsnittscore for guttene er 1,96 og for jentene er det 2,18.

### 3.5 Årsaker

I denne kategorien ønsket vi å prøve å få frem hvilke årsaker som kan være avgjørende for om elevene liker eller gruer seg til kroppsøvingstimene.

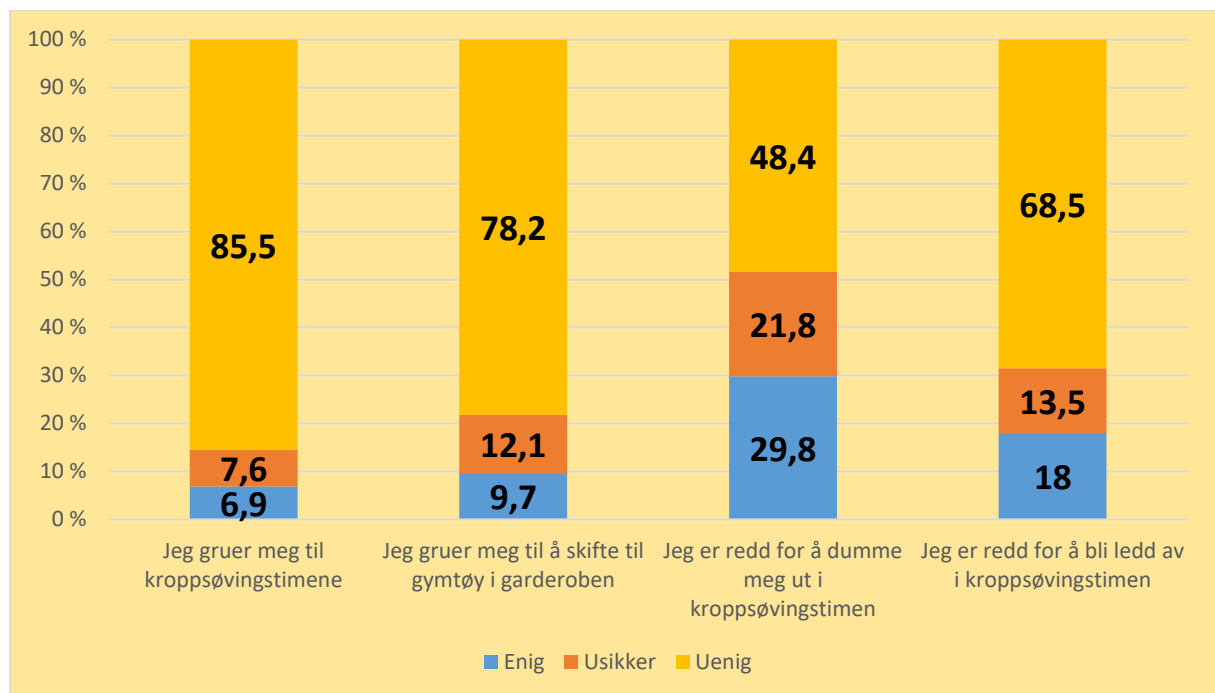


Figur 3.9 viser oversikt over faktorer som kan være avgjørende for om elevene liker faget.

Av figur 3.9 fremgår det at 29 elever (10,1%) som er enig eller helt enig i at de ikke liker kroppsøving fordi det er så mye bråk i timene. Det er 68,5% av elevene som er uenig eller helt uenig i at de ikke liker kroppsøving fordi det er så mye bråk i timene, mens det er 21,4% som



er usikker. Ser vi på kjønn, så er guttene litt mer uenig i påstanden enn det jentene er, og det er svært liten statistisk signifikant forskjell ( $P=0,004$ ) i svarene. Gjennomsnittscore for guttene er 3,97 og for jentene er det 3,85. Det er 9,7% av elever som sier at de er enig eller helt enig i at de ikke liker kroppsøving fordi skolen har dårlig utstyr. Det er 67,8% som sier at de er uenig eller helt uenig i påstanden. Det er 22,5% som er usikker. Det er en svært lav statistisk signifikant forskjell ( $P=0,002$ ) i svarene til guttene og jentene. Gjennomsnittscore for guttene er her 3,92 og for jentene 3,85. Det er 19 elever som er enig eller helt enig i at de ikke liker faget fordi de ikke er noe god, noe som utgjør 6,6%. Det er 82,3% som er uenig eller helt uenig i påstanden. 11,1% sier de er usikker. Her er guttene gjennomsnittlig mer uenig i påstanden enn det jentene er. Den statistiske signifikante forskjellen er  $P=0,028$ . For guttene er gjennomsnittscoren 4,46, mens det for jentene er 4,20. Figuren viser også at det er 13,5% av elevene som er enig eller helt enig i at de ikke liker faget fordi de måtte kunne samarbeide med hvem som helst, mens 71,9% sier at de er uenig eller helt uenig i påstanden. 14,6% svarer at de er usikker. Her er guttene og jentene rimelig samstemte når det gjelder gjennomsnittscore. Det er en statistisk signifikant forskjell ( $P=0,005$ ) mellom svarene til guttene og jentene, men den er lav. I søylen lengst til høyre ser vi at det er 38,8% som er enig eller helt enig i at kroppsøving er ok bare hvis jeg får drive med aktivitetene jeg liker. 23,2% er usikker, mens 19% er uenig eller helt uenig i påstanden.

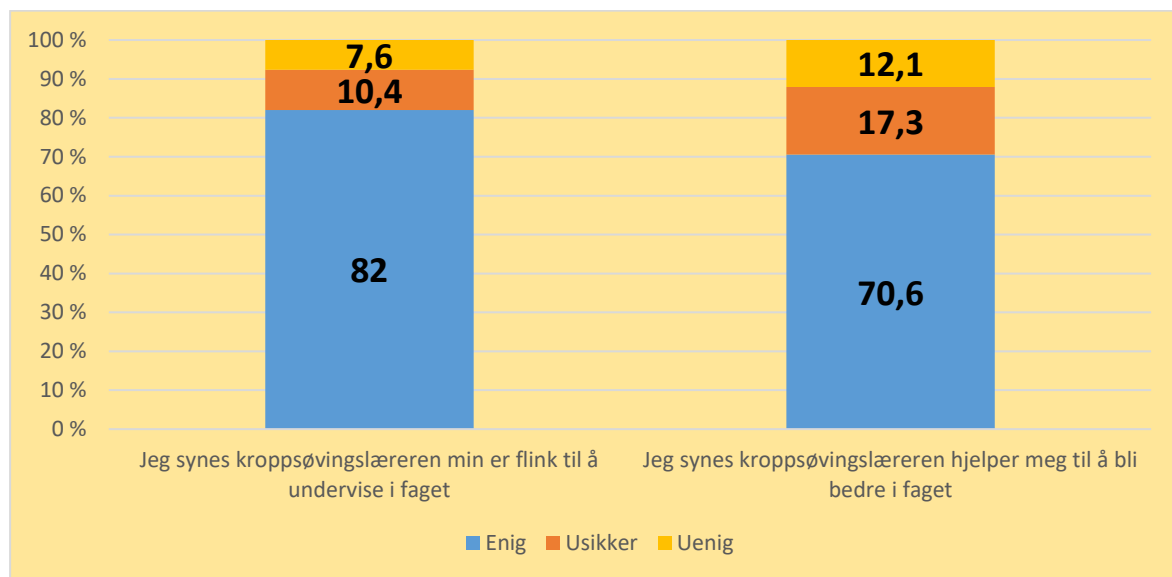


Figur 3.10 viser om elevene gruer seg eller er bekymret for noe i kroppsøvingstimen.

På figur 3.10 ser vi det er 6,9% av elever som svarer at de enig eller helt enig i at de gruer seg kroppsøvingstimene. Dette utgjør 20 av de 289 spurte elevene. Det er 7,6% som sier de er usikker, mens 85,5% sier at de er uenig eller helt uenig i påstanden. Ser vi på kjønn, så ser det ut som guttene er tydeligere på at de ikke gruer seg til timene. Gjennomsnittscore for guttene er 4,54, mens det for jentene er 4,28. Den statistiske signifikante forskjellen er  $P=0,022$ . Neste påstand handler om elevene gruer seg til å skifte i garderoben. Der er 9,7% av elevene som sier de er enig eller helt enig i at de gruer seg til å skifte til gymtøy i garderoben, mens 78,2% sier at de er uenig eller helt uenig i påstanden. Det er 12,1% som er usikker. Det er en statistisk signifikant forskjell ( $P=0,031$ ) på svarene til guttene og jentene. Det ser ut til at jentene er mer enig i påstanden enn det guttene er. Gjennomsnittscore for jentene er 3,98 mens det for guttene er 4,36. Figur 4.17 viser også at det er 29,8% av elevene som sier seg enig eller helt enig i at de er redd for å dumme seg ut i timen. Dette utgjør 86 elever. 48,4% sier at de er uenig eller helt uenig i påstanden. Det er 63 elever som er usikker, noe som utgjør 21,8%. Her viser gjennomsnittet at jentene ser ut til å være mer redd for å dumme seg ut enn det guttene er. Den statistiske signifikante forskjellen er  $P=0,011$ . For jentene er gjennomsnittscore 3,00 og for guttene er det 3,49. På den siste påstanden i figuren er det 18% av elevene som sier seg enig eller helt enig i at de er redd for å bli ledd av i kroppsøvingstimen. 13,5% svarer at de er usikker, mens det er 68,5% som sier at de uenig eller helt uenig i påstanden. Ser vi på fordeling i forhold til kjønn på den siste påstanden, så ser vi forskjell i gjennomsnittscore. Her er gjennomsnittscore for guttene 4,18 mens det for jentene er 3,60. Det ser dermed ut til at jentene er mer redd for å bli ledd av enn det guttene er. Det er en statistisk signifikant forskjell ( $P=0,023$ ) i svarene til guttene og jentene.

### 3.6 Kroppsøvlingslæreren

I denne kategorien er spørsmålene som omhandler kroppsøvlingslæreren.

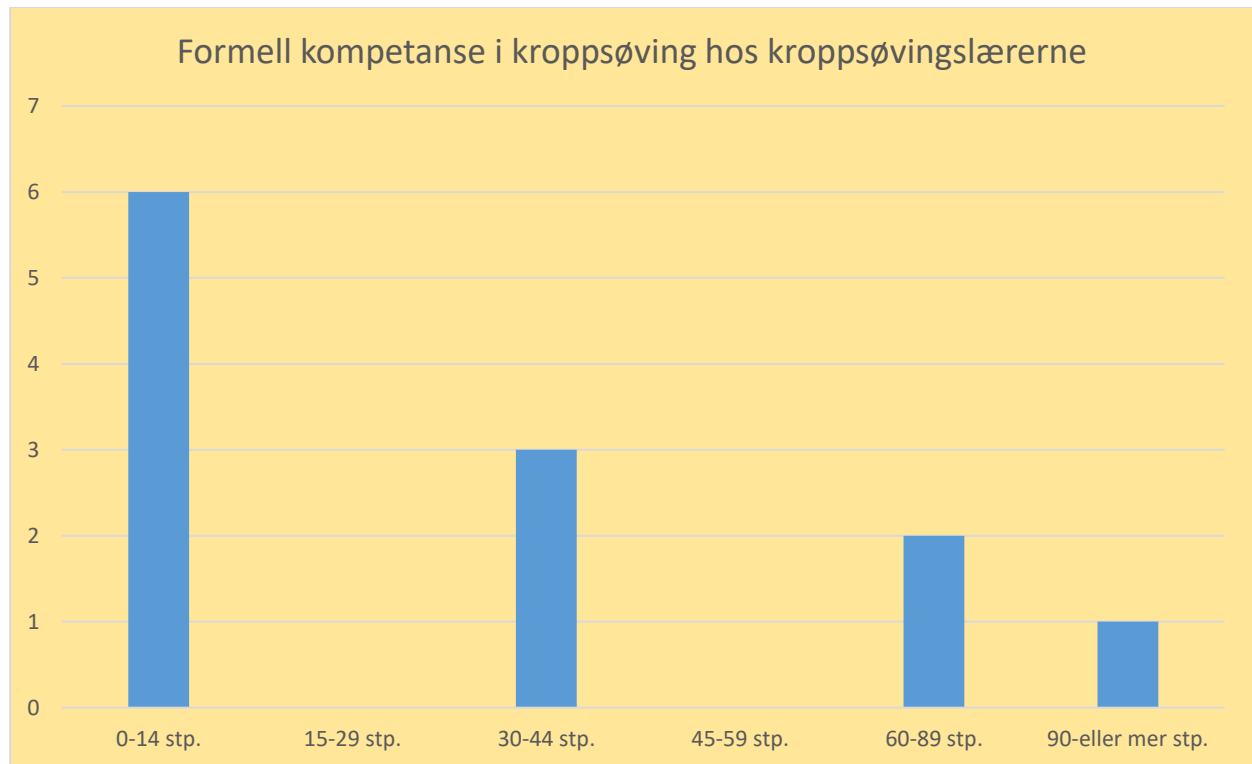


Figur 3.11 viser hvordan elevene opplever kroppsøvlingslæreren.

Det er 237 elever som sier seg enig eller helt enig i at kroppsøvlingslæreren er flink til å undervise i faget. Dette utgjør 82%. Det er 10,4% som er usikker, mens 7,6% sier at de er uenig eller helt uenig i påstanden. De som er uenig eller helt uenig utgjør 22 elever. Det er svært liten statistisk signifikant forskjell ( $P=0,002$ ) i svarene til guttene og jentene. Guttene sin gjennomsnittscore er 1,75 og for jentene er den 1,73. Når det gjelder om kroppsøvlingslæreren hjelper elevene til å bli bedre i faget svarer 70,6% av elevene at de er enig eller helt enig, mens 12,1% er uenig eller helt uenig i påstanden. Det er 17,3% som er usikker. Gjennomsnittscore for guttene er her 2,01 og for jentene er den 2,18. Den er nesten ingen statistisk signifikante forskjeller ( $P=0,001$ ) i svarene.

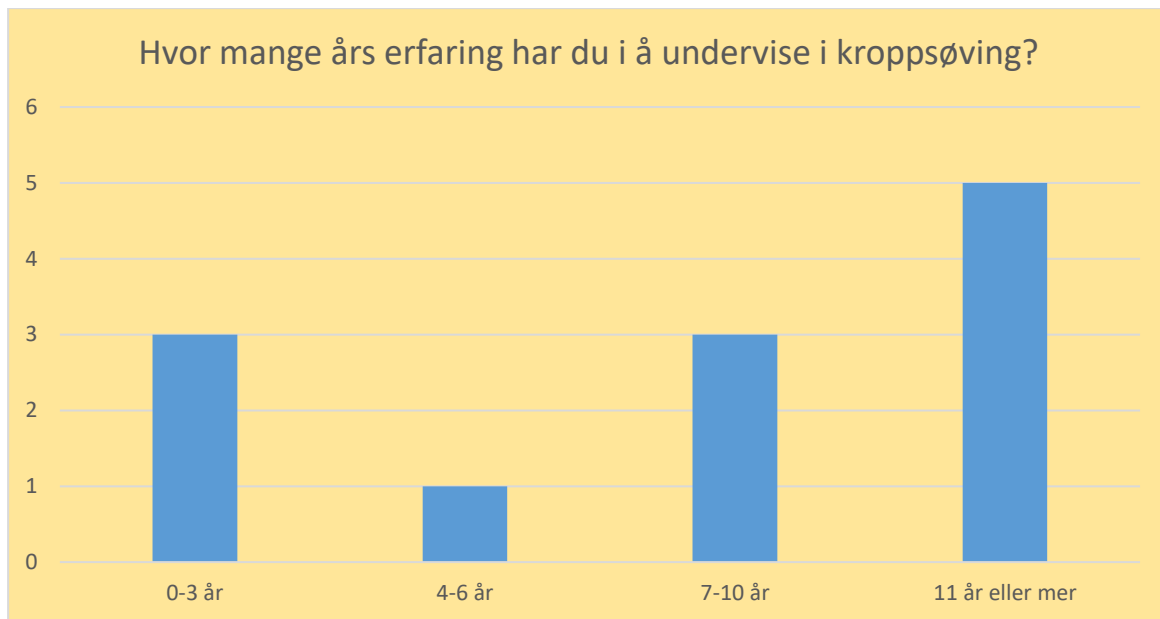
### 3.7 Resultatene fra spørreundersøkelsen til kroppsøvingslærerne

Det første spørsmålet handlet om hvilken skole de underviste på, mens det andre handlet om kjønn. Fire av de åtte skolene hadde to lærere som delte på kroppsøvingsundervisningen, noe som betyr at det er 12 lærere som har svart. Av de 12 er det to kvinner og ti menn.



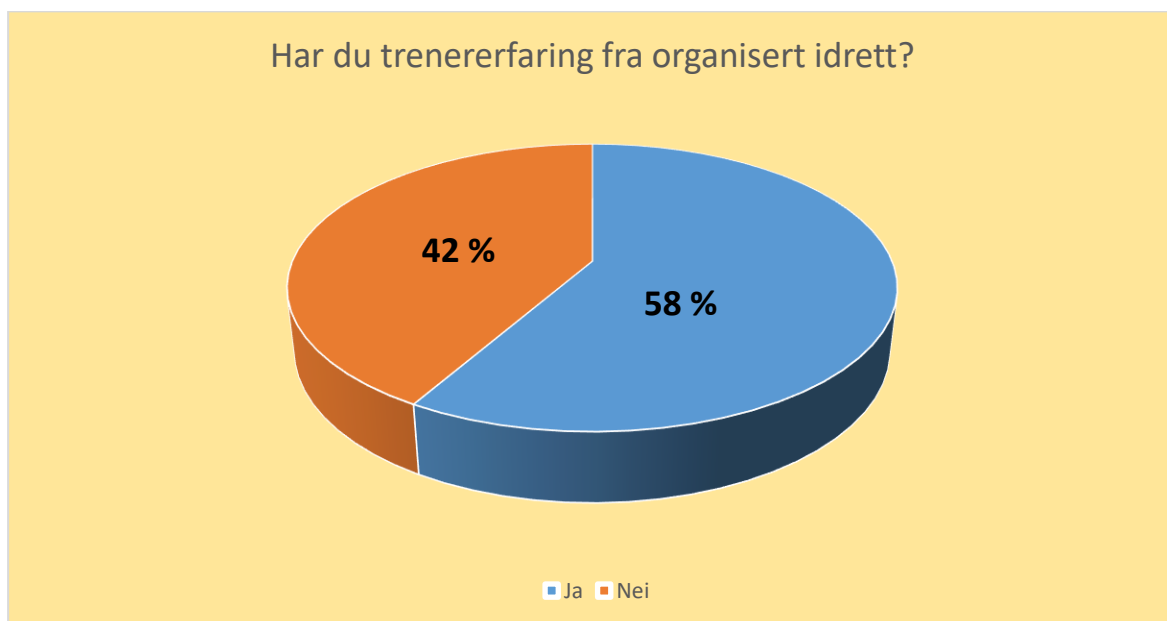
Figur 3.12 viser hvilket kompetanseområde kroppsøvingslærerne befinner seg i.

Av figur 3.12 ser vi at halvparten av kroppsøvingslærerne har mellom 0-14 studiepoeng. Vi vet at det er få kurs/emner som tilbys som er mindre enn 15 stp. Det er derfor rimelig å anta at flere av de seks lærerne ikke har noen studiepoeng i kroppsøving. Det er tre lærere som sier de har mellom 30-44 studiepoeng, mens to lærere sier de har mellom 60-89 studiepoeng. Det er en lærer som oppgir at han/hun 90 studiepoeng eller mer.



Figur 3.13 viser i hvilket erfaringsområde kroppsøvingslærerne befinner seg i.

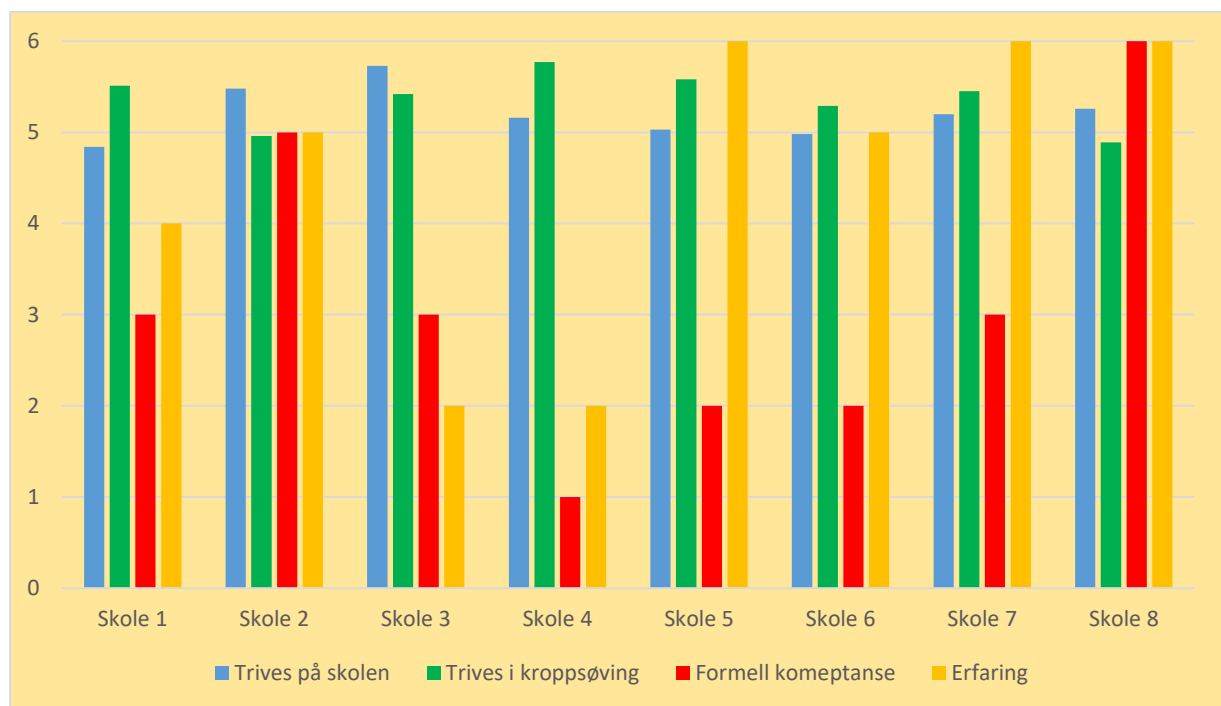
Figur 3.13 viser at tre lærere har mellom 0-3 års erfaring, mens en lærer har 4-6 års erfaring. Tre lærere har 7-10 års erfaring og fem lærere har elleve års erfaring eller mer.



Figur 3.14 viser om kroppsøvingslærerne har trenererfaring fra organisert idrett.

Det er syv av de 12 kroppsøvingslærerne som har trenererfaring fra organisert idrett, noe som utgjør 58%.

På figur 3.15 har vi satt inn resultatene fra spørreundersøkelsen med kroppsøvlingslærerne og sammenlignet den formelle kompetansen og erfaringen med resultatene på hvordan elevene liker seg på skolen og i kroppsøvlingsfaget. Søylen for trivsel på skolen og i kroppsøvlingsfaget er delt inn i en skala på seks, noe som betyr at hvis alle elevene hadde svart at de er helt enig i at de trives på skolen, så ville søylen vært på seks. Vi tok utgangspunkt i den formelle kompetansen til kroppsøvlingslæreren, som i spørreundersøkelsen hadde seks ulike alternativer. Det betyr at de lærerne som svarer at de har 0-14 stp. havner på nivå 1, mens de som har 90 stp. eller mer havner på nivå 6 (0-14 stp.= nivå 1, 15-29 stp.= nivå 2, 30-44 stp.= nivå 3, 45-59 stp.= nivå 4, 60-89 stp.= nivå 5 og 90 eller mer = nivå 6). Erfaring og hvordan eleven liker skolen/kroppsøvlingsfaget hadde henholdsvis fire og fem ulike nivå. Disse er da omregnet til seks ulike nivå, slik at forholdet mellom søylene blir riktig. På de skolene hvor det var to lærere som delte på en klasse, og hadde ulik kompetanse/erfaring, utregnet vi gjennomsnittet av kompetanse og erfaring.



Figur 3.15 viser hva de ulike skolene sier i forhold til trivsel på skolen og i kroppsøvlingsfaget, samt hvilken formell kompetanse og erfaring kroppsøvlingslæreren på de ulike skolene har.

## 4 Analyse og diskusjon

I det forrige kapittelet presenterte vi resultatene fra spørreundersøkelsen, og i dette kapittelet vil vi drøfte resultatene og analysene vi har gjort opp mot de valgte teoriene våre.

Selvoppfatning, mestring og sosial påvirkning og eksponering er forankret i Banduras (1997) mestringsteori og Meads (1974) teori om signifikante andre. Vi vil også ta for oss Bronfenbrenners (2005) bioøkologiske modell for å kunne drøfte funnene våre og besvare problemstillingen (jfr. kapittel 1.).

Bakgrunn for studien var å kartlegge årsaker som kunne forklare 6.trinnselevers opplevelse til kroppsøvingfaget i Tromsø kommune. Vi har gjennom egen analyse sett på sammenhenger til elevenes opplevelse av kroppsøvingfaget, om foreldre/foresatte, søsken og venners fysiske aktivitet på fritiden påvirker elevens opplevelse til faget. Deretter har vi sett på det faglige innholdet i kroppsøving og om kroppsøvingslæreren kan ha betydning ut ifra elevens ståsted. I tillegg har vi sett på om det er forskjell mellom kjønn. På bakgrunn av problemstillingen, forskningsspørsmålene og resultatene fra spørreundersøkelsen har vi valgt å kategorisere diskusjonen i tre hovedgrupper som er; Hvordan opplever 6. trinnselever i Tromsø kommune kroppsøvingfaget, hvilke årsaksforklaringer kan knyttes til det å like kroppsøvingfaget og hvilke årsaksforklaringer kan knyttes til det å grue seg til kroppsøvingstimen.

### 4.1 Elevers opplevelse av kroppsøvingfaget

For at vi kan besvare hovedproblemstillingen vår starter vi med påstanden til elevene i spørreundersøkelsen som gikk på hvorvidt de svarte at de liker seg på skolen. Dette fordi det er sannsynlig at det samsvarer med hvor godt elevene liker kroppsøving. Forskningen viser at det er sterk sammenheng mellom de ulike kategoriene på selverv (jfr. punkt 1.1 i teoridelen vår) og mental helse (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Elevene i vår spørreundersøkelse ser ut til å trives godt på skolen. Det er 82% av elevene som svarer at de liker seg godt eller svært godt på skolen. Til sammenligning viser den nasjonale kartleggingsstudien til Moen et al. (2018) at 85,5% av elevene liker seg godt eller svært godt på skolen. Bronfenbrenner (2005) forklarer at det er viktig i skolesammenheng å se hvordan denne gjensidige påvirkningen mellom aktørene på mesonivå binder systemene sammen. Han påpeker at skolemiljøet og relasjonen mellom lærere og andre elever er avgjørende for elevens utviklingsprosess og deres psykiske

helse, fordi barn tilbringer mye av sin tid på skolen. På mesonivå tar eleven erfaringer fra fritiden og til skolen og tilbake til kontekstene på fritiden. Det er sannsynlig at elevene ikke bare bringer med seg gymtøy til kroppsøvingstimen, men også opplevelser fra for eksempel timen før, friminuttet eller fra fritiden. Den sosiale relasjonen er ifølge Bronfenbrenner avgjørende, det dreier seg om forholdet mellom nivåene. For eksempel det at mor praktiskere friluftsliv med naboene, fars arbeidsplass arrangerer utflukter for de ansatte og deres familier, at foreldre tar seg tid til å prate med venner og evt. barn i gaten illustrerer nettverkssystemet på mesonivå. Det er 80,6% av elevene i vår spørreundersøkelse som sier at de er ivrig og interessert i kroppsøvingstimene, og det er 68,5% av elevene som sier at de liker å vise hva de kan i kroppsøvingstimene. Det er sterk korrelasjon ( $r = .561$ ) mellom de to påstandene. Vi antar at de elevene som er ivrig og interessert i kroppsøvingstimene også liker å vise hva de kan. Det er i tråd med Bandura (1997) og vi illustrerer det med et eksempel: Når en elev sier at han liker å vise hva han kan, f.eks. det å mestre å balansere på en smal benk, har eleven vurdert at han behersker oppgaven ut ifra tidligere erfaringer. Mestringsforventningen til oppgaven baserer eleven på tidligere erfaringer slik at han har de ferdighetene som trengs for å løse oppgaven. I følge Ommundsen (2015) er selve mestringsopplevelsen nært knyttet til den aktiviteten man vil styrke. Positive erfaringer innenfor et område vil senere også styrke forventninger om mestring innenfor samme aktiviteter. Mead (1982) beskriver det som viktig at elevenes interesser bør vektlegges i skolegangen for å oppnå utvikling og best mulig læring. I Opplæringsloven §1-1 skal eleven ha medansvar og medvirkning i egen opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Vi antar at elevenes mestringsforventninger er med på å påvirke elevens opplevelse av faget, og dermed også øke interessen. Kanskje kan større elevmedvirkning være med å gjøre elevene enda mer ivrig og interessert i kroppsøvingstimen.

## **4.2 Årsaksforklaringer knyttet til det å like kroppsøving**

Elevene som svarte på spørreundersøkelsen var det 83,7% av elevene som liker kroppsøvingsfaget godt eller svært godt, og 16,3% av elevene svarte at de er usikre eller ikke liker faget. Dette samsvarer med funnene til Moen et al. (2018) som viser at de fleste elevene (88,6%) liker kroppsøvingsfaget godt eller svært godt. Undersøkelsen til Säfvenbom et al. (2014) viser at så mange som 88% av elevene generelt trives i kroppsøvingsfaget. Våre funn viser også at elevene trives i kroppsøvingsfaget. Det er 84,4% av elevene som synes



kroppsøving er moro. Den bivarierte korrelasjonsanalysen viser at det er en sterk korrelasjon ( $r = ,826$ ) mellom hva elevene svarer på påstandene jeg liker kroppsøving og det er moro med kroppsøving.

Påstand	Sig. (2-tailed)	Pearson correlation
Jeg liker kroppsøving	0,000	0,826
Det er moro med kroppsøving		

Tabell 4.1 viser korrelasjonsanalyse mellom jeg liker kroppsøving og det er moro med kroppsøving.

Det er moro med kroppsøving var ment som et kontrollspørsmål til jeg liker kroppsøving. Det er viktig å ha med kontrollspørsmål for å se om elevene er konsekvente i sine svar (Halvorsen, 2016). En mulig årsakssammenheng mellom påstandene jeg liker kroppsøving og det er moro med kroppsøving kan være at elevene trives i faget som igjen kan påvirke elevens følelse av mestring. Bandura (1997) peker på at en bedre harmoni mellom forutsetninger og krav vil kunne påvirke elevenes muligheter og forventninger om å få noe ut av kroppsøvingstimene. En mer personlig og kontrollerbar undervisningssituasjon vil kunne påvirke opplevelsen og ikke minst trivselen i skolen og kroppsøvingsfaget positivt. Dette var også noe som kommer fram når vi spurte elevene i hvilken grad de likte og syntes kroppsøvingsfaget var moro. Mead (1982) forklarer at lek er en viktig del av barnets sosialisering, læring og allmenn utvikling, og spesielt utviklingen av språk og samhandling (Bø, 2018). I kroppsøvingsundervisningen er det flere kompetansemål som går på lek som skal implementeres. For eksempel i ballaktiviteter er elevene i et målstyrt og organisert kollektiv. Og skal leken (ballaktiviteten) lykkes kreves det at alle deltakerne har felleserfaringer og felles forestillinger om hva aktiviteten går ut på. Det at elevene svarer at de synes kroppsøving er moro gir oss inntrykk av de opplever lek i undervisningen. Vår tolkning er at det kan være en sammenheng mellom det å trives og følelsen av å mestre de ulike oppgavene i kroppsøvingsfaget. Sigmundsson og Ingebrigtsen (2015) forklarer at både selvvurdering og mestringsforventninger er subjektive følelser som ikke kan observeres av andre. Det er derfor mest vanlig å bruke et spørreskjema som måler elevens opplevelse av seg selv på det fysiske området.

### 4.3 Elevenes fysiske aktivitet på fritiden som årsaksforklaring til det å like kroppsøvningsfaget

Elevene i studien oppgir ulik motivasjon og interesse for kroppsøvningsfaget. Derfor ønsket vi å se nærmere på om elevene som er i fysisk aktivitet på fritiden liker kroppsøvningsfaget bedre enn de som ikke er i fysisk aktivitet på fritiden. Resultatene viser at det er 78,2% av elevene som deltar ukentlig i organisert idrett på fritiden. Det betyr at det er 21,8% som ikke deltar ukentlig i organisert idrett. Av de 21,8% som ikke deltar ukentlig i organisert idrett, så svarer 15,6% at de heller ikke driver noen form for fysisk aktivitet på fritiden. Det er ingen markant forskjell i svarene til guttene og jentene. Den bivariate analysen viser at det er korrelasjon mellom det å drive ukentlig med organisert idrett og det å like kroppsøving.

Påstand	Sig. (2-tailed)	Pearson correlation
Deltar ukentlig i organisert idrett	0,000	0,261
Jeg liker kroppsøving		

Tabell 4.2 viser korrelasjonsanalyse mellom det å delta i organisert idrett ukentlig og det å like kroppsøving.

I studien til Säfvenbom et al. (2014) ser en klare sammenhenger mellom fysisk kapasitet og opplevelsen til kroppsøvningsfaget. HEMIL-rapporten (2016) viser at fysisk aktivitet på fritiden har en positiv sammenheng med bedre psykisk helse gjennom bedret selvbilde og nærere forhold til familie og jevnaldrende. Det er godt dokumentert at det er sammenhenger mellom deltakelse i organisert idrett på fritiden og trivsel i kroppsøvningsfaget (Moen et al. 2018). Säfvenbom et al. (2014) beskriver i artikkelen at dersom elevene får drive med idrettsaktivitet som de kjenner igjen fra fritiden i kroppsøvingstimene, øker både evne, tro og forventninger om å lykkes i undervisningen. I studien til Flagstad og Skisland (2009) ble det avdekket at 80% av elevene som trivdes drev med idrett på fritiden. Dette indikerte at sannsynlighetene var stor for at elevene som mistrives i faget i mindre grad var fysisk aktive på fritiden. I følge Bronfenbrenner (2005) kan vi anta at elevene som engasjerer seg i fysiske aktiviteter på fritiden kan utvikle positive opplevelser også til kroppsøving. Det samsvarer med funnene i kartleggingsstudien til Moen et al. (2018) som viser at 81,1% av elevene som driver med idrett tre ganger i uken sier at de liker faget godt. Vi ser at det samsvarer med Bandura (1997) sin teori om mestringsforventninger. Elever som liker kroppsøvningsfaget opplever god mestringsfølelse i undervisningen antar vi kan være fordi de er i fysisk aktivitet på fritiden og har mestringserfaring med seg inn i kroppsøvingstimene. Vi antar også at elever

som er i mye fysisk aktivitet på fritiden har bedre forutsetninger for å mestre de ulike aktivitetene i undervisningen fordi de har tilegnet seg bedre motoriske ferdigheter.

#### 4.4 Signifikante andre (foreldre/foresatte, søsken og venner) som årsaksforklaring til det å like kroppsøving

Sosial påvirkning er mest sannsynlig en årsak for at eleven liker kroppsøving. På spørsmålet i undersøkelsen spurte vi eleven om noen av dine foreldre/foresatte eller søsken driver med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet fritiden. Resultatene viser at 84,4% av elevene svarer at foreldre/foresatte og eller søsken driver med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet. 15,6 % av elevene svarer at de ikke har foreldre/foresatte eller søsken som driver med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet på fritiden. Når vi analyserte resultatet i SPSS valgte vi å slå sammen funnene våre til en ny variabel som vi kalte aktivitetsnivå i familien, ettersom spørsmålet kunne feiltolkes av elevene. Dette ble drøftet under refleksjoner i metodekapittelet. I følge analysen vår (tabell 4.3) finner vi ingen korrelasjon mellom aktivitetsnivået til familien og hvordan eleven liker seg på skolen. Sammenhengen mellom aktivitetsnivået til familien er signifikant med det å like kroppsøvingsfaget, selv om de bare er svakt korrelert. Det er litt sterkere korrelasjon mellom sammenhengen i aktivitetsnivå i familien og deltakelse i idrettslag, selv om det ikke kommer tydelig frem.

Aktivitetsnivå i familien	Sig. (2-tailed)	Pearson Correlation
Jeg liker meg godt på skolen	0,856	-0,011
Jeg liker kroppsøving	0,005	-0,166
Deltar du ukentlig i et idrettslag	0,000	-0,307

Tabell 4.3 viser korrelasjonsanalyse om aktivitetsnivået i familien har noe å si i forhold til om elevene liker kroppsøving og i forhold til det å delta i idrettslag ukentlig.

Her kan en mulig forklaring være at ett barn blir påmeldt i idrettslag fordi foreldrene har lyst til at barna skal drive med fysisk aktivitet, og da er det nærliggende å tro at de foreldrene som selv driver med fysisk aktivitet er kanskje de som har størst motivasjon for at barna skal drive med fysisk aktivitet. Når vi vet at foreldre/foresatte er de som har størst påvirkningskraft på

barn og unge (Fjørtoft et al. 2018), så kan vi anta at de elevene som har foreldre/foresatte som er fysisk aktive på fritiden også er barn som er i fysisk aktivitet. Om vi trekker paralleller til Bronfenbrenner kan foreldre og søsken i mesosystemet være betydningsfulle personer for hvordan elevens opplevelse av kroppsøvfingsfaget (Bø, 2018). For eksempel om foreldre eller søsken blir med «Pål» på skolen for å se på en fremføring han har øvd på og lært i kroppsøvingstimen kan det styrke båndet mellom skole og hjem. I følge HEMIL-rapporten (Samdal et al., 2016) har foreldre som eksponerer barna sine for fysisk aktivitet på fritiden barn som er mer motiverte for å drive fysisk aktivitet (Samdal et al., 2016). Hattie (2009) sier at oppmuntring og forventinger fra foreldrene påvirker elevenes prestasjoner på skolen. Foreldre bør involvere seg i barnas fysiske aktivitet på fritiden. Han forklarer videre at positive forventninger til elevenes skoleprestasjoner er en avgjørende faktor for elevens skolefaglige opplevelse. Funnene i studien vår tyder på at aktivitetsnivået i familien ikke påvirkes i særlig stor grad for hvordan eleven liker kroppsøvfingsfaget. Hvis aktivitetsnivået i familien har påvirkning på om barnet er medlem av et idrettslag, så sier ikke sammenhengen i studien noe om hvor godt barnet liker å være medlem av et idrettslag. Det kan tenkes at eleven eller barnet er medlem av et idrettslag fordi foreldrene ønsker det og ikke for at barnet selv ønsker det.

På spørsmålet om eleven har nære venner som driver med idrett eller annen fysisk aktivitet på fritiden svarer 93,4% av elevene ja, mens det er 6,6% som svarer nei. Slik vi tolker funnene er det sannsynlig gode sjanser for at barnet blir påvirket til å drive med organisert idrett eller annen fysisk aktivitet gjennom venner og foreldre/foresatte. Flagstad og Skisland (2009) sin undersøkelse viste at elevene sammenlignet seg med medelever, og hvordan de oppfattet egne ferdigheter var avgjørende for hvor høy trivselen var hos elevene. Sigmundsson og Ingebrigtsen (2015) sier at barn sammenligner seg selv med jevnaldrende i forhold til sin kompetanse innen det fysiske-motoriske området. Å bli vurdert som kompetente innen det fysiske-motoriske området er viktig for barn og unge. Mead (1974) koblet sammen signifikante andre og hvordan individet observerer og etterligner andre individer. Hvordan venner oppfører seg og hva de uttrykker vil alltid påvirke barnet. Slik vi tolker Meads (1974) teoretiske perspektiver, er kommunikasjon grunnleggende for læring. Mening og læring blir skapt ved at elever deltar i fysiske aktiviteter sammen med andre elever i et kommunikasjonsfelleskap der de utveksler erfaringer med hverandre. Et godt eksempel på

slikt fellesskap er i kroppsøvingstimen, organisert idrett og i annen fysisk aktivitet på fritiden. Mead (1974) hevdet at den sosiale handlingen er grunnleggende for læring, og at andre elever kan være konstituerende for elevers egne læringsprosesser. Slik vi tolker det kan venner være en faktor som er med på å påvirke individets opplevelse av det å drive med fysisk aktivitet. Gjennom å ta andres perspektiv kan eleven oppleve at de kontinuerlig blir vurdert av generaliserte andre. Det samsvarer med Meads (1982) teori om perspektivtaking der eleven i møte med andre elever (generaliserte andre), gode venner og eventuelt kroppsøvingslæreren (signifikante andre) i klassen, responderer og utveksler erfaringer gjennom deltagelse og kommunikasjon. Han mente at gjennom å ta andres perspektiv utvikler elevene et sosialt selv. I møtet med generaliserte andre og signifikante andre kan de være med å påvirke om eleven er fysisk aktiv. Funnene våre indikerer en mulig årsaksforklaring for at eleven påvirkes positivt av signifikante andre, siden de fleste elevene i spørreundersøkelsen har venner som driver med en eller annen form for fysisk aktivitet på fritiden.

## **4.5 Kroppsøvingslæreren som årsaksforklaring til det å like kroppsøving**

Forskning viser at læreren, ved å være en nøkkelperson for å fremme trivsel og læring i klassemiljøet, er den faktoren som har mest innflytelse på elevenes opplevelse av det psykososiale miljøet i skolen (Hattie, 2009 og Moen et al., 2018). Når elevene i studien ble spurt om de synes kroppsøvingslæreren var flink til å undervise i faget svarte 82% seg enige i den påstanden. Det at så mange elever i vår studie sier seg enig i påstanden kan være en indikasjon på at kroppsøvingslæreren er flink til å variere innholdet i undervisningen. Noe som også kan styrke vår antakelse er at 81,7% av elevene svarte at de liker å drive med mange forskjellige aktiviteter i kroppsøvingstimene. Den andre påstanden som gikk på kroppsøvingslæreren var om eleven syntes at kroppsøvingslæreren er flink til å hjelpe dem til kroppsøvingslæreren er flink til å undervise også synes kroppsøvingslæreren er flink til å hjelpe dem med å bli bedre i faget. Her svarte 70,6% seg enige i denne påstanden. Pearson r viser at det er sterk korrelasjon mellom påstandene i tabell 4.4, noe som tyder på at elevene som synes kroppsøvingslæreren er flink til å undervise også synes kroppsøvingslæreren er flink til å hjelpe dem med å bli bedre i faget.

Påstand	Sig. (2-tailed)	Pearson Correlation
Jeg synes kroppsøvlingslæreren min er flink til å undervise i faget	0,000	0,674
Jeg synes kroppsøvlingslæreren min er flink til å hjelpe meg til å bli bedre i faget		

Tabell 4.4 viser korrelasjonsanalyse på svarene som handler om kroppsøvlingslæreren.

Elever i skolen skal ha forutsetninger for både utvikling og læring jfr. formålet med faget og Brattenborg og Engebretsen (2015) forklarer at kroppsøvlingslæreren skal legge til rette for dette. Læreren skal være inspirerende og motiverende for at elevene skal kunne utvikle motivasjon for læring. Evnen til å formidle, tilrettelegge og veilede står sentralt når det gjelder å lære fra seg teknikker og aktiviteter i kroppsøving.

Jeg liker kroppsøving	Sig. (2-tailed)	Pearson Correlation
Jeg synes læreren min er flink til å undervise i faget	0,000	0,426
Jeg synes læreren min hjelper meg til å bli bedre i faget	0,000	0,357

Tabell 4.5 viser korrelasjonsanalyse mellom svarene som omhandler kroppsøvlingslæreren og det å like kroppsøving.

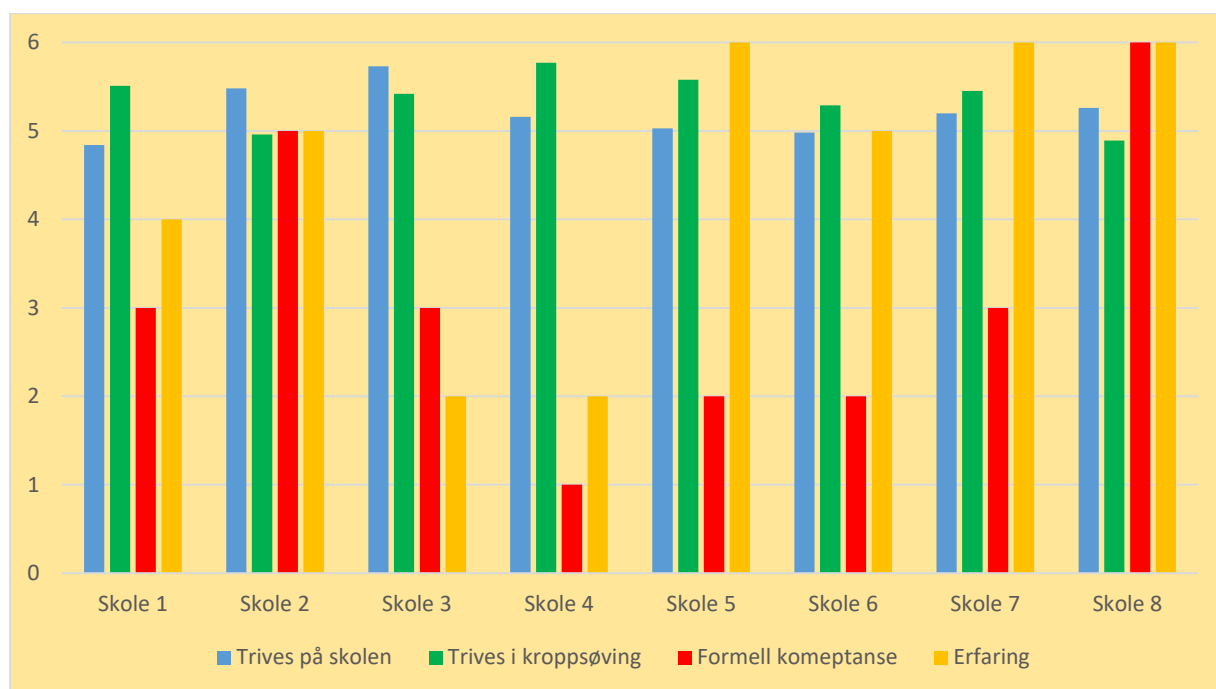
Det at kroppsøvlingslæreren kan hjelpe eleven underveis med å løse oppgaver i undervisningen kan sammenfattes med mestringsforventningene til eleven om å klare å utføre oppgaver, som igjen kan styrke elevens mestringsfølelse. Vi kan anta at mestringstroen til kroppsøvlingslæreren også har innvirkning på elevens opplevelse av kroppsøvlingsfaget siden forutsetningene til elevens læring øker. I følge vår analyse ser det ut som kroppsøvlingslæreren har størst betydning for eleven sin opplevelse av kroppsøvlingsfaget. Elevene som synes kroppsøvlingslæreren er flink til å undervise ser også ut til å like kroppsøvlingsfaget i stor grad ( $r=0,426$ ). Det kan derfor tyde på at kroppsøvlingslæreren kan være en viktig signifikant andre for eleven.

Bronfenbrenner (2005) beskriver relasjonen mellom eleven og kroppsøvlingslæreren på mikronivå der den sosiale settingen i kroppsøvingstimen påvirker motivasjonen og utviklingen til eleven. Den optimale situasjonen for eleven er når kroppsøvlingslæreren legger til rette for at undervisningen bærer preg av elevens behov, modenhet og tilpasset ut ifra ferdighetene til eleven. Vår egen oppfatning av oss selv baseres mye på hva vi tror andre tenker om oss selv. For at eleven skal føle seg verdifull på lik linje med andre, er det

nødvendig at noen i miljøet rundt bekrefter dette. For at elevene skal føle større tilhørighet til kroppsøvfingsfaget kan vi som kroppsøvfingslærere bli flinkere til å gi elevene større elevmedvirkning over det faglige innholdet. Det å gi elevene større grad av elevmedvirkning kan føre til at de i større grad får holde på med aktiviteter som de liker og dermed også øke motivasjon og mestringfølelsen i faget. Kroppsøvfingslæreren kan skape et autonomistøttende miljø ved å inkludere elever i bestemmelser om hvordan elevene ønsker at undervisningen skal være og hvilke regler som skal gjelde (Brattenborg og Engebretsen, 2015).

Kroppsøvfingslæreren kan derfor være en viktig person og påvirkningsfaktor med tanke på elevenes opplevelse av kroppsøvfingsfaget. Læreren representerer, med all sin kompetanse og sine pedagogiske kvalifikasjoner og valg av undervisningsmetoder, en av de største påvirkningsfaktorene for utviklingen til barn og unge i skolehverdagen (Brattenborg og Engebretsen, 2015). Som nevnt i teoridelen ser Mead (1982) på sosiale samhandlinger gjennom kommunikasjon som viktig. Når kroppsøvfingslæreren skal hjelpe eleven til å klare oppgaver i kroppsøvfingstimen skjer det en språklig samhandling mellom eleven (aktøren) og læreren (signifikante andre). Her tenker vi det er viktig at kroppsøvfingslæreren ikke bare gir ros, men er konkret i sine tilbakemeldinger til eleven for videre læring. Mead (1974) forklarer at relasjonen skapes og utvikles i interaksjon med andre, og at god relasjon oppstår igjennom samhandling og kommunikasjon mellom kroppsøvfingslærer og eleven.

Bronfenbrenner (2005) beskriver den optimale situasjonen der kroppsøvfingslæreren legger til rette for en undervisning som er tilpasset elevenes behov. En skulle kunne tenke seg at kroppsøvfingslæreren sin kompetanse og erfaring ville påvirke denne undervisningen til det bedre, og dermed føre til en bedre opplevelse av kroppsøvfingsfaget for elevene som har en kroppsøvfingslærer med høy formell kompetanse og lang erfaring. I våre funn synes det ikke å være en sammenheng mellom hvor godt elevene liker kroppsøvfingsfaget og hvilken formell kompetanse kroppsøvfingslæreren har i kroppsøvfing. Erfaringen til kroppsøvfingslæreren i vår undersøkelse ser heller ikke ut til å være avgjørende for hvordan elevene liker faget. Nå skal ikke vi trekke noen slutninger i forhold til våre funn, siden utvalget i spørreundersøkelsen til kroppsøvfingslærerne er for lavt for å kunne være representativt. Vår undersøkelse kan likevel være en indikasjon på at trivselen til elevene på 6.trinn i Tromsø kommune ikke påvirkes av kroppsøvfingslærerens kompetanse og erfaring.



Figur 4.1 viser hva de ulike skolene sier i forhold til trivsel på skolen og i kroppsøvingfaget, samt hvilken formell kompetanse og erfaring kroppsøvingslæreren på de ulike skolene har.

## 4.6 Faglig innhold som årsaksforklaring til det å like kroppsøving

I spørreundersøkelsen var det seks påstander som søkte å avdekke elevens opplevelse av det faglige innholdet i kroppsøvingstimen. Som tidligere nevnt er det 83,7% av elevene som er tydelige på at de liker faget. Et klart flertall (81,7%) av de 289 spurte elevene har også svart at de liker å drive med mange forskjellige aktiviteter. Jentene ( $m=1,69$ ) ser ut til å ha et litt større ønske enn guttene ( $m=1,87$ ) i forhold til å drive med mange forskjellige aktiviteter i kroppsøvingstimene. Den signifikante forskjellen i svarene til guttene og jentene er lav ( $P=0,006$ ).

Påstand	Sig. (2-tailed)	Pearson Correlation
Jeg liker kroppsøving	0,000	0,605
Jeg liker å drive med mange forskjellige aktiviteter		

Tabell 4.6 viser korrelasjonsanalyse mellom det å like kroppsøving og det å like mange forskjellige aktiviteter.



Variasjon ser altså ut til å være en viktig årsak for trivsel i kroppsøvingstimen for denne gruppen med elever. Analysen vår tyder også på at de som liker kroppsøving også liker å drive med mange forskjellige aktiviteter. Det kan sees i sammenheng med teoriene til Bandura (1997). Det at elevene ønsker å gjøre noe de liker som f.eks. mange forskjellige aktiviteter kan tyde på at elevene har forventninger om å gjøre noe de behersker og liker. Det kan også tenkes at elevene som får holde på med aktiviteter som de liker og behersker vil resultere i positive opplevelser og sannsynligvis også høyere mestringsfølelse.

Som tidligere nevnt preges kroppsøvingsfagets innhold av ballspill og lagidretter (Moen et al., 2018). I vår undersøkelse er det 82,7% av elevene som liker å drive med lagidrett, mens det er 65,1% av elevene som svarer at de liker å drive med individuelle idretter. Det at kroppsøvingsfaget preges av lagidretter gjør at elevene blir eksponert for mange aktiviteter der elevene må samarbeide med hverandre. Det kan være en årsak til at elevene liker å drive med samarbeidsaktiviteter og lagidretter bedre enn individuelle idretter. Mange av elevene (78,2%) i vår undersøkelse deltar også i organiserte idrettsaktiviteter på fritiden.

Påstand	Sig. (2-tailed)	Pearson correlation
Jeg liker å drive med lagidretter	0,007	0,158
Jeg liker å drive med individuelle idretter		

Tabell 4.7 viser korrelasjonsanalyse mellom lagidretter og individuelle idretter.

Når vi ser på analysen av det å like å drive med lagidrett og individuell idrett, så kan det tyde på at elevene er delte i sin mening. Det kan se ut som om de elevene som er mest positiv til det å drive med lagidrett ikke er de som er mest positiv til å drive med individuell idrett og motsatt. I følge Säfvenbom et al. (2014) preges fritidsaktivitetene av lagidretter, som igjen kan være en medvirkende årsak til at elevene ser ut til å være mer positiv til lagidretter enn de er til individuelle idretter. Vi ser det i sammenheng med Banduras (1997) modell for triadisk gjensidighet, der eleven i lagidrett sammen med andre elever skal løse bestemte lagoppgaver i kroppsøvingstimen. Dette kan igjen påvirke elevene som sammen skal løse en oppgave som kan føre til økt innsats og motivasjon for elevene. Her er eleven personen i modellen mens de andre elevene er miljøet i modellen og adferden i modellen er hvordan gruppa kan få innsats og motivasjon for å løse den bestemte aktiviteten.

Idrettsdiskusjonen blant fagfolk (f.eks. Säfvenbom, Moen, Ommundsen) mener at fokuset og prinsippene fra idretten har sterk innflytelse på undervisningen i kroppsøving. I læreplanens overordnede formål for kroppsøvfingsfaget nevnes idretten lite (Utdanningsdirektoratet, 2015b). På barnetrinnet er det kun ett kompetansemål etter 7.årstrinn som omhandler idrett; *bruke grunnleggjande rørslemønster og teknikkar i nokre individuelle idrettar, nokre lagidrettar og i alternative rørleaktivitetar* (Utdanningsdirektoratet, 2015b s.4). Det kan da tenkes at den generelle idretten ikke er ment som et overordnet formål for kroppsøvfingsfaget. Likevel har idretten et bredt fokus innenfor faget (Säfvenbom et al., 2014). På en annen side kan det tenkes at en blanding av generelle idretter og utradisjonelle idretter kan være positivt for faget med tanke på motivasjon, variasjon og elevenes forutsetninger. Det ser også ut til å være i samsvar med det elevene i vår undersøkelse ønsker, siden 81,7% av elevene sier at de liker å drive med mange forskjellige aktiviteter i kroppsøvingstimen. Slik vi tolker læreplanen er det ikke noe som tilsier at et flertall av de tradisjonelle idrettene skal dominere kroppsøvingstimen, men forskning tyder på at det allikevel er slik (Moen et al., 2015, Moen et al., 2018 og Säfvenbom et al., 2014).

Friluftsliv er ett av hovedområdene i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015b) og funnene fra spørreundersøkelsen vår viser at 80,3% av elevene svarer at de enig eller helt enige i at de liker friluftsliv. Det er kun 3,8% som sier at de ikke liker temaet friluftsliv. Vi tenker at en av årsakene til at så mange elever svarer at de liker friluftsliv kan være at de forbinder friluftsliv med noe som er hyggelig, positivt og sosialt. Mange elever kan også ha gode minner og erfaring fra barnehagen og småtrinnet med å være ute å leke i naturen som gjør at de har et positivt forhold til friluftsliv. I tillegg kan for eksempel en tur i skogen være et fint avbrekk fra de teoretiske fagene på klasserommet. Våre erfaringer med friluftsliv som metode i skolen er at det skal kunne gi elevene gode muligheter for å utvikle de personlige egenskapene som empati, omsorg, kommunikasjon, samarbeidsevne og skal kunne styrke elevens tro på egne ferdigheter. Vi mener også at friluftsliv i skolen er en god arena der elevene opplever å være en del av en gruppe gjennom nye opplevelser og mestring sammen med andre elever. Mestringsopplevelser sammen med andre elever i friluftsliv kan ha en positiv effekt på eleven som får forsterkning i form av f.eks. belønning eller tilbakemeldinger fra signifikante andre. I følge Elverums undersøkelsen er friluftsliv en aktivitetsform som ser ut til å bli nedprioritert i skolen. Her oppgir så godt som alle lærerne at friluftsliv i kroppsøvfingsfaget er viktig for

elevers læring. Men elevene rapporterer ikke friluftsliv som en viktig del av faget (Moen et al., 2015).

Påstand	Sig. (2-tailed)	Pearson correlation
Jeg liker kroppsøving	0,000	0,223
Jeg liker friluftsliv		

Tabell 4.8 viser korrelasjonsanalyse mellom det å like kroppsøving og det å like friluftsliv.

Jeg liker kroppsøving og jeg liker friluftsliv har en signifikant korrelasjon, men den er relativt lav. Vi vet ikke om de liker kroppsøving på grunn av innslagene med friluftsliv, eller om friluftslivserfaringer gjør at de liker kroppsøving. Vi har ingen oversikt over hvordan friluftsliv prioriteres innenfor kroppsøvingsfaget i Tromsø kommune. Over 80% av elevene sier at de liker å drive med friluftsliv så det kan synes å være en sammenheng mellom elevene som liker kroppsøvingsfaget og de som liker friluftsliv.

Et annet område som er nevnt i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015b) er svømming. Det er litt over halvparten som sier at de liker svømming (56,4%), mens 21,8% sier at de ikke liker å drive med svømming. Jentene ( $m=2,37$ ) ser ut til å være litt mer positiv til svømming enn det guttene ( $m=2,57$ ) er. Persons  $r$  viser også at det er lav korrelasjon ( $r= 0,214$ ) mellom det å like kroppsøving og det å like svømming. I en undersøkelse fra 2013, gjort av Gjensidigestiftelsen og Norges Svømmeforbund, kommer det frem at det bare er 53% av alle norske elever som har de elementære ferdighetene som trengs for å være svømmedyktig etter 4.trinn (Gjensidigestiftelsen og Norges Svømmeforbund, 2013). I undersøkelsen til Moen et al. (2018) er tallene enda lavere. Her oppgir bare litt over 20% av elevene at de behersker alle elementene som ligger i det å være svømmedyktig. Kan det her være en sammenheng mellom svømmeferdigheten til elevene i vår undersøkelse og hvor godt de liker å drive med svømmeopplæring? Vi har ikke noe grunnlag for å svare hverken ja eller nei på det spørsmålet. Hvis vi skulle tenke oss at det var slik at 53% av elevene i vår undersøkelse var svømmedyktig etter 4.trinn, så kunne det også tenkes at de som var svømmedyktig var de som likte faget best, siden det kan være en sammenheng mellom elevens mestring og opplevelse. Det kan også tenkes at det kan være en sammenheng mellom kroppsøvlingslærerens kompetanse og hvor godt elevene liker å drive med svømmeopplæring. En kartlegging fra Statistisk sentralbyrå fra 2013/2014 kommer det frem at under halvparten av

kroppsøvlingslærerne på småskoletrinnet har utdanning i kroppsøving (SSB, 2014). Denne kartleggingen sammenfaller med vår undersøkelse av kompetansen til kroppsøvlingslærerne, hvor det kom frem at bare halvparten av dem som underviser i kroppsøving har formell kompetanse i faget. Kanskje det er slik at kompetansen hos kroppsøvlingslærerne ikke er god nok til å gi elevene ferdighetene som kreves for å bli svømmedyktighet. Eller er det kanskje slik at kompetansemålet om å bli svømmedyktig etter 4.trinn ikke er oppnåelig for alle elevene? I følge kartleggingsstudien til Moen et al. (2018) kommer det frem at 57,6% av lærerne i liten grad mener at det er mulig å realisere intensjonene om svømmedyktighet etter 4.trinn.

Et tredje område som er nevnt i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015b) er dans. I vår undersøkelse svarer halvparten (49,8%) av elevene at de ikke liker å drive med dans, mens det er en tredel (33,6%) av elevene som svarer at de liker å drive med dans. Guttene (m=3,94) svarer betydelig mer negativt på emnet dans enn det jentene (m=2,42) gjør. En mulig årsak til at halvparten av elevene ikke liker dans kan være at elevene blir lite eksponert for det i kroppsøvingstimene og dermed også har liten erfaring fra dans. I undersøkelsen til Moen et.al. (2018) kommer det frem at kun 3,2% svarer at de har hatt dans i løpet av skoleåret. Av disse var det 86% jenter og 14% gutter som ønsket oftere dans inn i undervisningen, noe som tyder på at jentene er mer positivt innstilt til dans enn det guttene er, som også samsvarer med vår undersøkelse. Moen et al. (2018) sin undersøkelse viser også at kvinnelige lærere oftere har dans i undervisningen sin enn det menn har. Hvis resultatene, om at kvinnelige kroppsøvlingslærere har dans oftere enn menn, er generaliserbare, så kan det muligens tyde på at elevene i vår studie ikke har vært eksponert i så stor grad for dans, siden 83% av kroppsøvlingslærerne er menn. I følge mestrings teorien til Bandura (1997) vil elevene som sjeldent blir eksponert for dans i undervisningen kunne få lavere mestringsforventninger til temaet dans og dermed kan motivasjonen synke hos elevene. Elever kan ha ulike opplevelser på de ulike emnene av det faglige innholdet i kroppsøving. En elev som er flink i f. eks ballaktiviteter kan tenkes å ha høye opplevelser og positive erfaringer om tema lagidretter. Den samme eleven kan ha lave forventninger i temaet dans og opplevelsene synker fordi eleven føler at han har mindre kompetanse og ferdigheter i emnet dans. De emosjonelle forholdene kan i stor grad påvirke elevens mestringsforventninger ved usikkerhet, lav innsats og vilje for å prøve nye aktiviteter (Sigmundsson og Ingebrigtsen, 2015). På makronivå i

Bronfenbrenners modell kan vi tolke det slik til læreplanens kompetansemål og faglig innhold er implementert i undervisningen. Dette er på bakgrunn av at elevene stort sett ser ut til å trives med innholdet i kroppsøvingstimene.

## 4.7 Hvilke årsaksforklaringer kan knyttes til det å grue seg til kroppsøvingstimen

I følge våre resultater er det 14,5% av elevene som gruer seg eller er usikre på om de gruer seg til kroppsøvingstimen. Det samsvarer med Moen et al. (2018) der 20% svarer at de gruer seg eller er usikre om de gruer seg. Her kommer det også frem at andelen som gruer seg er økende med alderen. Våre funn viser at det er statistisk signifikant ( $P=0,022$ ) forskjell mellom kjønn. Guttene ser ut til å grue seg litt mindre enn det jentene gjør, noe som også kommer frem i den nasjonale kartleggingsstudien.

Jeg gruer meg til kroppsøvingstimen	Sig. (2-tailed)	Pearson Correlation
Jeg liker ikke faget fordi jeg ikke er noe god	0,000	0,579
Jeg gruer meg til å skifte i garderoben	0,000	0,530
Jeg liker ikke faget fordi jeg må samarbeide med hvem som helst	0,000	0,472
Jeg er redd for å bli ledd av i kroppsøvingstimen	0,000	0,402
Jeg er redd for å dumme meg ut i kroppsøvingstimen	0,000	0,378
Det er mye bråk i kroppsøvingstimene	0,000	0,305

Tabell 4.9 viser korrelasjonsanalyse mellom det å grue seg og mulige årsaker til at elevene gruer seg til kroppsøvingstimen.

### 4.7.1 Bråk i undervisningen som årsaksforklaring knyttet til det å grue seg til kroppsøvingstimen

Resultater fra studien vår viser at 10,1% av elevene svarer at de synes det er mye bråk i undervisningen. Når vi ser på kjønn, så er gjennomsnittscore for guttene på 3,97 og for jentene er den på 3,00 på spørsmålet om de gruer seg på grunn av bråk i timen. Funnene viser i snitt at jentene er helt nøytral til dette, verken uenig eller enig. Guttene avkrefter eksplisitt til

en viss grad at de gruer seg på bakgrunn av bråk i undervisningen. Det at elever opplever bråk i undervisningen kan være en gylden mulighet for kroppsøvingslæreren å lære elevene egenskaper og sosiale verdier mellom elevene. I kroppsøvingstimen kommer det sosiale og kroppslige aspektet tydeligere frem enn inne i et vanlig klasserom. Derfor kan mulighetene til læring av allmenndannelse hos elevene være svært relevant (Imsen, 2018). Det forsterker også funnene til Hattie (2009), om at læreren er den mest sentrale faktoren i hvordan elevene opplever kroppsøvingen. Jamfør formålet til faget (gi elevene livslang bevegelsesglede) bør kroppsøvingslæreren ha et ekstra fokus på elever som gruer seg til timene, slik at kroppsøvingslæreren kan være med å bidra til fysisk aktivitet og økt positiv opplevelse for disse elevene. Ved å la elevene oppleve mestring i kroppsøvingstimen kan det på sikt føre til en mer positiv opplevelse av kroppsøvingfaget. Kroppsøvingslæreren bør, etter vår mening, fokusere på å finne innfallsvinkler som gjør at elevene mestrer aktivitetene de skal gjøre, og i tillegg hjelpe elevene å få frem sine styrker i faget. Slik vi tolker det har kroppsøvingslæreren en viktig rolle og bør være seg bevisst på hvilke mål og forventinger han setter til elevene. Dette samsvarer med Brattenborg og Engebretsen (2015) som sier hvordan en kroppsøvingslærer bør være. Gjennomtenkte læringsmål, som er oppnåelige og samtidig gir eleven utfordringer, tenker vi kan være med på å gi eleven større mulighet til å oppnå målene som er satt for undervisningen, og samtidig være med på å gi eleven mestringsopplevelser. Hattie (2009) påpeker at når eleven oppfatter læringsmiljøet som oppgave- og mestringsorientert, vil det igjen skape en større motivasjon og mer engasjement i undervisningen. Vi vurderer det slik at kroppsøvingslæreren bør legge vekt på å styrke elevenes opplevelser i faget gjennom det å være en kompetent kroppsøvingslærer slik som beskrevet. Det kan føre til at elever som i utgangspunktet gruer seg til kroppsøvingstimen like godt blir mer positivt innstilt til kroppsøvingfaget. I følge Bandura (1997) viser det seg at mestringsforventninger til noe har mange årsaker, både sosiale, psykiske og pedagogiske, men at det ofte er et sosialt gjensidig forhold mellom miljøet, elevs tanker, forestillinger, adferd og handling som er den utløsende årsaken. Mållrettet arbeid med å styrke elevs trivsel og opplevelse vil være med å forhindre at elever gruer seg til kroppsøvingstimen. Forskning viser at de unges opplevelse av det psykologiske læringsklimaet spiller en viktig rolle (Säfvenbom et al., 2014).

#### **4.7.2 Redd for å bli ledd av og dumme seg ut som årsaksforklaring knyttet til det å grue seg til kroppsøvingstimen**

Nesten en tredel (29,8%) av elevene som svarte på spørreundersøkelsen sier at de er redd for å dumme seg ut i kroppsøvingstimen. Her viser gjennomsnittscoren at jentene ( $m=3,00$ ) ser ut til å være mer redd for å dumme seg ut enn det guttene ( $m=3,49$ ) er. Det er også 18% av elevene som sier at de er redd for å bli ledd av i kroppsøvingstimen. Her er det en markant forskjell i hva jentene og guttene svarer. Ut fra gjennomsnittscoren er jentene ( $m=3,60$ ) også her betydelig mer enig i påstanden enn det guttene ( $m=4,18$ ) er. Det ser dermed ut til at jentene er mer redd for å bli ledd av i kroppsøvingstimene enn det guttene. Analysen vår viser at det er flere årsaker som kan forklare hvorfor elever gruer seg til kroppsøvingstimen. Tabell 4.9 viser at det som korrelerer høyest med utsagnet som omhandler å grue seg er at elevene opplever å ikke være noe god i faget. Det er også sterk korrelasjon mellom det å grue seg til kroppsøvingstimen og det å grue seg til å skifte i garderoben, det å måtte samarbeide med hvem som helst, samt det å være redd for å bli ledd av i timen.

Skaalvik og Skaalvik (2018) forklarer at elever som er redd for å bli ledd av vil være ødeleggende for elevenes opplevelse av faget, og begrunner det med at de blir hengende etter sine jevnaldrende faglig, noe som kan føre til en mer negativ oppfatning av seg selv. Vi antar at de elevene som er redd for å bli ledd av kan oppleve mestring hvis de forstår hva som forventes av dem når de deltar i kroppsøvingsaktiviteter. Dersom en elev føler seg utrygg i situasjonen kan han ha vanskeligheter med å gjennomføre aktivitetene. Eleven kan bli opptatt av å vise noe som tilfredsstillende de andres forventninger, mer enn det som er ens personlige oppfatning av det som skal gjøres (Bandura, 1997). Når en ser på redselen for å bli ledd av som årsak for å grue seg til kroppsøvingstimene, tenker vi at det kan være flere aspekter ved kroppsøvingfaget som kan være med og påvirke elevens opplevelse. Kroppsøvingslæreren har en viktig jobb med å forebygge årsaker som kan påvirke elever som gruer seg til kroppsøvingstimene. Hvis elever ikke mestrer aktivitetene i undervisningen, og dermed ikke klarer å innfri kroppsøvingslæreren forventninger og mål, tror vi det tilsomt vil være med på å styrke eleven. Det er sannsynlig at en elev som møter nederlag gang etter gang vil ha mindre positive opplevelser i faget, og dermed også grue seg til timene. Skaalvik og Skaalvik (2018) beskriver at elever som ikke når opp til forventningene som faget ilegger dem, vil hele

tiden få bekreftet sine eventuelle tanker om ikke å være bra nok og vil da også være redd for å bli ledd av. I forhold til Meads (1934) syn på interaksjonismen er det sammenfallende at de elevene som gruer seg også er redd for å bli ledd av. Gjennom andres reaksjon på elevens atferd, vil eleven reflektere over hvordan andre oppfatter situasjonen. På den andre måten kan eleven forutsi medelevenes reaksjoner. Elevens opplevelse vil i denne sammenhengen påvirke egen vurdering gjennom medelevenes normer og kriterier for hvordan eleven bør gjennomføre en bestemt oppgave i undervisningen (Skaalvik og Skaalvik, 2018).

### **4.7.3 Garderobesituasjon som årsaksforklaring knyttet til det å grue seg til kroppsøvingstimen**

Garderoben må ansees som en del av kroppsøvfaget, og det er kroppsøvingslæreren som har ansvaret for elevene når de er i garderoben (Moen et al., 2018). Det er 9,7% av elevene i vår undersøkelse som sier at de gruer seg til å skifte i garderoben før kroppsøvingstimen. Jentene ( $m=3,98$ ) ser ut til å grue seg litt mer enn guttene ( $m=4,36$ ). Korrelasjonsanalysen vår viser at det er sterk korrelasjon ( $r=,530$ ) mellom dem som gruer seg til kroppsøvingstimen og dem som gruer seg til å skifte i garderoben. Vi hadde ikke noen spørsmål i vår spørreundersøkelse som gikk på hvorfor elevene eventuelt gruer seg til å skifte i garderoben, men ifølge Moen et al. (2018) kom det tydelig frem at guttene gruet seg fordi de synes det var bråkete i garderoben, mens jentene mente de fikk for liten tid i garderoben. Det kommer også tydelig frem at det ikke er voksne tilstede i garderoben, noe begge kjønnene opplyser at de ønsker. Vi tenker at disse årsakene også kan være gjeldene i vår studie, selv om vi ikke har spurt elevene om hva som er årsaken til at de gruer seg for å skifte til gymtøy. Videre mener vi det kan være flere fordeler med en voksen tilstede i garderoben før og etter kroppsøvingstimen. En voksen tilstede kan være med å dempe bråket som guttene i Moen et al. (2018) oppgir som årsak til at elevene gruer seg til garderoben. Garderobesituasjonen kan være en viktig læringsarena for elevene der man lærer å oppføre seg og lærer hvordan man kan utnytte tiden på en effektiv måte.



#### **4.7.4 Samarbeid med hvem som helst som årsaksforklaring knyttet til det å grue seg til kroppsøvingstimen**

Det er 13,5% av elevene som oppgir at de ikke liker kroppsøvingsfaget fordi elevene må kunne samarbeide med hvem som helst. I studien vår ble det ikke spurt om hva som eventuelt er årsaken til at eleven ikke kan samarbeide med hvem helst. Vi tenker at det kan være mange ulike årsaker, som for eksempel at det er et ikke inkluderende læringsmiljø, at kroppsøvingslæreren har fokus på prestasjon og konkurranse, ulik sosial status blant elevene og at kroppsøvingslæreren ikke har tenkt gjennom hvordan elevene bør deles inn når de skal samarbeide. Barn begynner på skolen med ulik livssituasjon i form av ulik oppdragelse, sosialisering, økonomiske og kulturelle rammer (Frønes, 2018). På skolen skal alle elever inkluderes inn i ett fellesskap på tross av ulikhetene mellom individene. Derfor kan sosiale relasjonsvansker være en forklaring på hvorfor ikke alle elever ønsker å samarbeide med hvem som helst. Samarbeidsoppgaver er ingen metode i undervisningssammenheng som automatisk sikrer gode sosiale relasjoner mellom elevene. Tvert imot kan ureflektert bruk fra kroppsøvingslæreren bidra til sosiale problemer i elevgruppen (Bø, 2018). Skaalvik og Skaalvik (2018) forklarer at det er viktig at eleven føler seg anerkjent, respektert, inkludert og medregnet av de signifikante andre, som for eksempel medelever. Et aksepterende og sosialt miljø der elevene blir godtatt og sett med sine sterke og svake sider kjennetegner et godt og inkluderende læringsmiljø (Imsen, 2018). Det kan tenkes at det i et slikt miljø vil være lagt til rette for at elevene kan samarbeide på en god måte og med hvem som helst.

## 5 Konklusjon og avslutning

Denne studien har til hensikt å dokumentere hvordan elever på 6.trinn i Tromsø kommune opplever kroppsøvfingsfaget. Målsetningen var å få økt innsikt og forståelse for de opplevelsene elevene i Tromsø kommune har til kroppsøvfingsfaget. Vi ønsket også å kunne tilføre kunnskap til kroppsøvfingslærere som underviser i faget, slik at man i større grad kan legge til rette for at de elevene som gruer seg til timen også kan oppleve kroppsøvfingsfaget som givende. I tillegg hadde vi to forskningsspørsmål som vi ønsket skulle gi oss forståelse på elever som svarer at de liker kroppsøvfingsfaget og hvilke årsaksforklaringer som kan ligge bak at elever svarer at de gruer seg til kroppsøvfingstimen.

Hvordan opplever 6.trinnselever i Tromsø kommune kroppsøving? Resultatene i studien vår viser at 80,7 % av elevene liker kroppsøvfingsfaget godt eller svært godt. Elevene uttrykker at de opplever faget som moro og at de liker å drive med mange forskjellige aktiviteter. Vi synes det er urovekkende at 16,4 % av elevene svarer at de er usikre eller uenige at de liker faget, og at 6,9 % av elevene gruer seg til kroppsøvfingstimen. De faktorene som har størst påvirkning på hvorfor elever gruer seg til kroppsøvfingstimen, er at elever føler de ikke er noe god og de gruer seg til å skifte i garderoben. Et annet interessant funn er at elever som ikke er ukentlig i fysisk aktivitet på fritiden liker kroppsøvfingsfaget like godt som elever som blir eksponert for idrett og fysisk aktivitet på fritiden. Resultatene viser at det er en statistisk signifikant forskjell ( $P=0,005$ ) som er svært lav mellom foreldre og søskens ukentlige aktivitet på fritiden og det å like kroppsøving. Det ser ikke ut til at aktivitetsnivået i familien påvirker hvordan elevene liker kroppsøving. Det mest interessante funnet i studien vår er påvirkningsfaktoren fra kroppsøvfingslæreren. Analysen viser høy korrelasjon mellom det å like kroppsøving og påstandene om kroppsøvfingslæreren. Vi tolket ut ifra dette at kroppsøvfingslæreren har størst betydning for om eleven liker kroppsøvfingstimen eller ikke. Flertallet av elevene svarte at kroppsøvfingslæreren er flink til å undervise og flink til å hjelpe eleven til å bli bedre i faget. Formell kompetanse og lengden på lærerens undervisningserfaring synes ikke å være avgjørende for resultatene. Det tydeligste funnet i spørreundersøkelsen angående det faglige innholdet i timen er temaet dans. Dans skiller seg ut ved å være den aktiviteten i undervisningen som elevene rapporterer å like minst. Guttene er betydelig mer negativ til dans i kroppsøvfingstimen enn det jentene er.

For å oppsummere er det fristende å si at kroppsøvingsfaget fra elevperspektiv framtrer som ett fag med mange gode opplevelser, og at vi ser lite forskjell mellom kjønnene.

## 6 Veien videre

Området som vi har undersøkt er relativt lite dokumentert innenfor kroppsøvingsfaget i Norge. Veien videre vil kunne innebære flere studier der man ønsker å kunne fastslå mer nøyaktige funn innenfor spesifikke områder rundt elevenes opplevelse av faget. Moen et al. (2018) viser at interessen for faget avtar med alderen. Derfor ville det vært spennende å gjennomføre en tilnærmet lik spørreundersøkelse, som vi gjennomførte på 6.trinn, på andre trinn i grunnskolen. En sammenligning av resultatene ville da visst om det er slik at interessen avtar med alderen også i Tromsø kommune. Det kunne også vært interessant og hatt en oppfølging av den samme undersøkelsen som vi nettopp har gjennomført. Ved å benytte det samme utvalget på et senere tidspunkt kunne den fortalt oss mer om reliabiliteten i vår studie.

I vår spørreundersøkelse til kroppsøvingslæreren hadde vi få informanter. Ut fra svarene til elevene så det ikke ut til kroppsøvingslærernes kompetanse og erfaring hadde noe å si for hvor godt elevene likte faget. Vi tenker at kompetansen og erfaringen har betydning, og vi ser derfor det som interessant å kunne forske videre innenfor dette området, for eksempel gjennom observasjon av undervisningen til kroppsøvingslærere.

En av årsakene til at elevene gruer seg til kroppsøvingstimen var at de gruer seg til å skifte i garderoben, men vi fikk ikke frem hva som var årsaken til at elevene gruet seg til å skifte i garderoben. Det kunne derfor være interessant å forske videre på det gjennom for eksempel kvalitativt dybdeintervju med elevene som gruer seg til kroppsøvingstimene.

## Referanser

- Bahr, R. (2008). *Aktivitetshåndboken. Fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. (Rapport IS-1592). Helsedirektoratet Hentet 12.03.19 fra:  
<https://www.helsedirektoratet.no/tema/fysisk-aktivitet>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control* Worth Publishers.
- Bjørndal, C.R.P. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley, Los Angeles. London: University of California Press.
- Borgen, J.S. og Engelsrud, G. (2015). *Kronikk: Hvor er barnas stemme i debatten om fysisk aktivitet?* Hentet 07.01.19 fra: <https://forskning.no/skole-og-utdanning-barn-og-ungdom-kronikk/kronikk-hvor-er-barnas-stemme-i-debatten-om-fysisk-aktivitet/1170843>
- Borgen, J.S., Hallås, B.O., Løndal, K., Moen, K.M. og Gjøvlme, E.G. (2017) *Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet» Skolen endres – debatten uteblir*. Hentet 12.01.19 fra:  
<https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-bedre-skole/2017/bedre-skole-4-2017.pdf>
- Brattenborg, S. og Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christoffersen, L. og Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fisette, J.L. (2011). *Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education*. Physical Education and Sport Pedagogy 16, no 2: 179-196.
- Fjørtoft, I., Kjønniksen, L., Støa, E.M. (2018). *Barn - unge og fysisk aktivitet Operasjonalisering av anbefalingene om fysisk aktivitet og stillesitting for barn og unge i alderen 0-18 år*. Notodden: Universitetet i Sørøst-Norge.
- Flagstad, L. og Skisland, J.O. (2002) *Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: hvem er mistriverne?* Kroppsøving, 52(2002)nr4, s.21-26.

- Flagstad, L. og Skisland, J.O. (2009) *Økt trivsel i kroppsøvningsfaget*. Kroppsøving, 59(2009)nr.2, s.12-13.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. 3. utg. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Frønes, I. (2018). *Den krevende barndommen*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Gibson, J.J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gjensidigestiftelsen og Norges svømmeforbund (2013) *Undersøkelse om svømmeduktighet blant elever i 5.klasse – 2013*. Hentet 24.04.19 fra: [https://svømming.no/wp-content/uploads/2016/02/Unders%C3%B8kelse\\_sv%C3%B8mmeduktighet\\_2013.pdf](https://svømming.no/wp-content/uploads/2016/02/Unders%C3%B8kelse_sv%C3%B8mmeduktighet_2013.pdf)
- Green, K. (2011). *Key theses in youth sport*. London and New York: Routledge.
- Helse- og omsorgsdepartement (2015). *Folkehelsemeldingen Mestring og muligheter*. Meld. St. 19 2014-2015). Hentet 23.03.19 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>
- Halvorsen, K. (2016). *Å forske på samfunnet* (6.utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Helse- og omsorgsdepartementet (2013). *Folkehelsemeldingen- God helse- Felles ansvar*. (Meld. St. 34 (2012-2013)). Hentet 27/4.19 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/sec1>.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2015). *Folkehelsemeldingen – Mestring og muligheter*. (Meld. St. 19. 2014-2015). Hentet 26/4-19 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>
- Holme, I.M. og Solvang, B.K. (1996) *Metodevalg og metodebruk*. Otta: TANO
- Imsen, G. (2018). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingebrigtsen, J.E. og Aspvik, N.P. (2010). *Barns idrettsdeltagelse i Norge*. NTNU, Samfunnsforskning AS. Senter for idrettsforskning.
- Ingebrigtsen, J.E. og Mehus, I. (2006). *Kroppsøving og idrett for alle - hvordan nå målet?* Hentet 22.04.19 fra:

- [https://www.researchgate.net/publication/281115739\\_Kroppsoving\\_og\\_idrett\\_for\\_alle\\_-\\_hvordan\\_na\\_malet](https://www.researchgate.net/publication/281115739_Kroppsoving_og_idrett_for_alle_-_hvordan_na_malet)
- Jacobsen, D.I. (2002). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: HøyskoleForlaget.
- Jensen, R. og Aas, M. (2011). *Å utforske praksis: Grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Kleven, T.A og Hjordemaal, F.R. (2018) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Klomsten, A.T., Skaalvik, E.M. og Espnes, G.A. (2004). *Physical self-concept and sports: Do gender differences still exist?* (Sex Roles, Vol 50) Hentet 12.04.19 fra: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FB%3ASERS.0000011077.10040.9a.pdf>
- Kunnskapsdepartementet, (2018). *Retningslinjer for utforming av nasjonale og samiske læreplaner*. Hentet 30.03.19 fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/3d659278ae55449f9d8373fff5de4f65/retningslinjer-for-utforming-av-nasjonale-og-samiske-lareplaner-for-fag-i-lk20-og-lk20s-fastsatt-av-kd.pdf>
- Lillemyr, O. F (2011). *Lek-opplevelse-Læring i barnehage og skole*. 3.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug P.E. og Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen*. (Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving). Hentet 24.04.19 fra: <https://docplayer.me/2993589-Kroppsoving-i-skolen-rapport-fra-arbeidsgruppe-i-kroppsoving-idar-lyngstad-leder-lene-flagestad-petter-erik-leirhaug-ingrid-nelvik.html>
- Mead, G. H. (1974). *Medvetande, jaget och samhället*. Stocckholm: Argos forlag.
- Mead, H. G. (1982). *The Individual and the Social Self*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Moen, K.M., Knut Westlie, Hammer Brattli, V., Bjørke, L. og Vaktskjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingsfaget i grunnskolen*. (Oppdragsrapport nr.2-2015). Høgskolen i Hedmark. Hentet 02.12.18 fra: [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2\\_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L., Hammer Brattlie, V. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon, en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøving sfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. (Oppdragsrapport nr.1-2018) Høgskolen i Innlandet. Hentet 30.11.18 fra: [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1)
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 29.04.19 fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordal, A. og Misund S.S. (2009). *Læring gjennom mestring. Skoggruppetoden*. Oslo: SEBU Forlag.
- NSD (2018). *Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet 29.04.19 fra: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html)
- Reneflot, A., Aarø, L.E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. og Øverland, S. Folkehelseinstituttet (2018). *Psykisk helse i Norge*. ISBN: 978-82-8082-878-1 elektronisk utgave. Hentet 27/04-19 fra: [https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/psykisk-helse/psykisk\\_helse\\_i\\_norge2018.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/psykisk-helse/psykisk_helse_i_norge2018.pdf),
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic Books, Inc.
- Samdal, O., Mathisen, F.K.S., Torsheim, T., Røssing Diseth, Å., Fismen, A-S., Larsen, T., Wold, B. og Årdal, E. (2016). *Helse og trivsel blant barn*. (HEMIL-rapporten 1/2016). Hentet 20.03.19 fra: <http://filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/HEVAS/HEMIL-rapport2016.pdf>
- Solomon, M., Bamossy, G., Askegaard, S. og Hogg, M.K. (2006). *Consumer Behaviour. A European perspective*. 3.utg. Harlow: Prentice Hall.
- Sigmundsson, H. og Ingebrigtsen, J.E. (red) (2013). *Idrettspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, M.E. og Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring – teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, M.E. og Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Stevenson, A. (2010). *Oxford dictionary of English* (3rd ed. edited by Angus Stevenson. ed.).  
Oxford: Oxford University Press.

Säfvenbom, R., Haugen, T., og Bulie, T. (2014). *Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject?* Physical Education and Sport Pedagogy.

Hentet 30.11.18 fra:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2014.892063>

Utdanningsdirektoratet (2015a). *Endring i faget kroppsøving Udir-8-2012*. Hentet 01.03.19 fra: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. Hentet 01.03.19 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet 22.02.19 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>

Utdanningsdirektoratet. (2015d). *Generell del av læreplanen*. Hentet 22.02.19 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Vinje, E.E og Skrede, J (2019) *Fremtidens kroppsøvingslærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk



# Vedlegg

## Vedlegg 1: Spørreundersøkelsen til elevene

### Elevers opplevelse av kroppsøvfingsfaget

Hvilken skole går du på? \*

Side 1

Velg ...



Sideskift

Kjønn? \*

Side 2

Gutt

Jente



Sideskift

Deltar du ukentlig i et idrettslag på fritiden? \*

Side 3

F.eks. fotballklubb, håndballklubb, turnforening, svømmeklubb, skiklubb, alpinklubb, kampsport osv.

Ja

Nei

Dersom du ikke deltar ukentlig i idrettslag, driver du med mosjon eller annen fysisk aktivitet på egenhånd utenom skolen? \*

Ja

Nei

Er medlem av et idrettslag

Driver dine nærmeste venner ukentlig med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet? \*

Ja

Nei



Sideskift

Driver noen av dine foreldre/foresatte eller søsken med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet? \*

Side 4

Sett et kryss ved de som driver med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet.

Hvis du har flere søsken setter du kryss hvis minimum en av dem driver med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet.

Pappa eller foresatt 1

Mamma eller foresatt 2

Søsken

Ingen



Sideskift

### Hvor enig eller uenig er du i påstandene under?

	Helt enig	Enig	Usikker	Uenig	Helt uenig
Jeg liker meg godt på skolen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker kroppsøving *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Sideskift

### Hvor enig eller uenig er du i påstandene under?

	Helt enig	Enig	Usikker	Uenig	Helt uenig
Det er moro med kroppsøving *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å drive med mange forskjellige aktiviteter i kroppsøving *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å drive med lag idretter *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å drive med individuelle idretter *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å drive med svømmeopplæring *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å være med på dans *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker friluftsliv *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Sideskift

### Hvor enig eller uenig er du i påstandene under?

	Helt enig	Enig	Usikker	Uenig	Helt uenig
Jeg er ivrig og interessert i kroppsøvingstimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kroppsøving er det viktigste faget på skolen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vi burde ha kroppsøving på skolen hver dag *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes idrettsdager er helt topp *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes friluftslivdager (f.eks. turdager) er helt topp *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dersom kroppsøving var et frivillig fag ville jeg vært med hver gang *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Sideskift

### Hvor enig eller uenig er du i påstandene under?

	Helt enig	Enig	Usikker	Uenig	Helt uenig
Jeg liker ikke kroppsøving fordi det er så mye bråk i timene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kroppsøving er ok bare hvis jeg får drive med de aktivitetene jeg liker *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes gutter og jenter skal ha kroppsøving sammen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg får bedre kontakt med andre elever i kroppsøvingstimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker ikke kroppsøving fordi vi har dårlig med utstyr på skolen *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å ha kroppsøving ute *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

☰ Sideskift

### Hvor enig eller uenig er du i påstandene under?

	Helt enig	Enig	Usikker	Uenig	Helt uenig
Jeg gjør alltid mitt beste i kroppsøvingstimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å vise hva jeg kan i kroppsøvingstimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er redd for å dumme meg ut i kroppsøvingstimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg ikke har lyst til å ha kroppsøving skriver far/mor melding til skolen slik at jeg slipper *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gruer meg til kroppsøvingstimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg gruer meg til å skifte til gymtøy i garderoben *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg er redd for å bli ledd av i kroppsøvingstimene *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker ikke kroppsøvingsfaget fordi jeg ikke er noe god *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker ikke kroppsøvingsfaget fordi jeg må kunne samarbeide med hvem som helst *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes kroppsøvingslæreren min er flink til å undervise i faget *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes kroppsøvingslæreren hjelper meg til å bli bedre i faget *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

☰ Sideskift

Takk for at du svarte på undersøkelsen.

## Vedlegg 2: Spørreundersøkelsen til kroppsøvlingslæreren

### Kroppsøvlingslæreren

Hvilken skole underviser du på? \*

Side 1

Velg ...



Sideskift

Kjønn? \*

Side 2

Mann

Kvinne



Sideskift

Hvilken kompetanse har du innenfor kroppsøving? \*

Side 3

0-14 stp.

15-29 stp.

30-44 stp.

45-59 stp.

60-89 stp.

90 stp. eller mer



Sideskift

Hvor mange års erfaring har du i å undervise i kroppsøvlingsfaget? \*

Side 4

0-3 år

4-6 år

7-10 år

11 år eller mer



Sideskift

Har du trenererfaring fra organisert idrett? \*

Side 5

Ja

Nei



Sideskift

Takk for at du svarte!

Side 6

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv til elever og foreldre



Dato: 04.02.19

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt i kroppsøvfingsfaget

### ***«Hvordan opplever 6.trinnselever i Tromsø kommune kroppsøvfingsfaget»***

Til elever, lærere og foresatte

#### **Formålet med prosjektet**

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan elever i Tromsø kommune opplever kroppsøvfingsfaget. Vi ønsker å bidra til økt innsikt og forståelse for elevers generelle opplevelse til faget på mellomtrinnet. Gjennom studien ønsker vi å tilføre kunnskap til alle som jobber med kroppsøvfingsfaget, slik at elevforutsetningene implementeres bedre i undervisningen. For det tredje håper vi på sikt at dette indirekte kan føre til bedre undervisning i faget.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien for elevene og kroppsøvfingslærere?**

Datamaterialet skal samles inn digitalt gjennom to undersøkelser, et for elever og et for kroppsøvfingslæreren. Vi kommer til skolen og gjennomfører undersøkelsen. Vi har med et sett med nettbrett som elevene skal bruke for å svare på spørreundersøkelsen. Tidsrammen vil være ca.15.minutter. Spørsmålene til elevene omfatter opplevelser og liker de ulike delene av faget. Undersøkelsen til kroppsøvfingslæreren er kort og omhandler arbeidserfaring, formell kompetanse læreren innehar i kroppsøvfingsfaget, kjønn og trenererfaring.

#### **Hva skjer med informasjonen om eleven og kroppsøvfingslæreren?**

Spørreundersøkelsen vil bli utformet slik at det ikke er mulig å identifisere hverken enkeltelever, lærere eller skoler. Undersøkelsen innebærer ikke behandling av personopplysninger. Spørreundersøkelsen skal også sikre fortroligheten i behandlingen av informasjon siden dataen skal være anonymisert og at vi som forskere



ikke skal ha mulighet til å spore svarene fra spørreskjemaene tilbake til respondenten. Dataene vil bli plottet inn og lagret på datamaskin som er låst ved brukernavn og passord. Personer i undersøkelsen vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner. Data vil bli slettet innen 01.12.2019.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Eleven/kroppsøvlingslæreren eller foreldre/foresatte kan når som helst trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn.

Med vennlig hilsen  
Linda Hjemgård Johansen og Tor-Egil Nilsen

## Vedlegg 4: Spørreundersøkelse til elevene med svar

### Kjønn? \*




Svar	Antall	Prosent
Gutt	158	54,7 % 
Jente	131	45,3 % 

### Deltar du ukentlig i et idrettslag på fritiden? \*



F.eks. fotballklubb, håndballklubb, turnforening, svømmeklubb, skiklubb, alpinklubb, kampsport osv.

Svar	Antall	Prosent
Ja	226	78,2 % 
Nei	63	21,8 % 

### Dersom du ikke deltar ukentlig i idrettslag, driver du med mosjon eller annen fysisk aktivitet på egenhånd utenom skolen? \*

Svar	Antall	Prosent
Ja	79	27,3 % 
Nei	45	15,6 % 
Er medlem av et idrettslag	165	57,1 % 





### Driver dine nærmeste venner ukentlig med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet? \*

Svar	Antall	Prosent
Ja	270	93,4 % 
Nei	19	6,6 % 

### Driver noen av dine foreldre/foresatte eller søsken med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet? \*

Sett et kryss ved de som driver med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet.

Hvis du har flere søsken setter du kryss hvis minimum en av dem driver med idrett, mosjon eller fysisk aktivitet.

Svar	Antall	Prosent
Pappa eller foresatt 1	114	39,4 % 
Mamma eller foresatt 2	106	36,7 % 
Søsken	206	71,3 % 
Ingen	45	15,6 % 

### Hvor enig eller uenig er du i påstandene under?

#### Svar fordelt på antall

	Helt enig	Enig	Usikker	Uenig	Helt uenig
Jeg liker meg godt på skolen. *	128	109	31	12	9
Jeg liker kroppsøving *	164	78	38	6	3

#### Svar fordelt på prosent

	Helt enig	Enig	Usikker	Uenig	Helt uenig
Jeg liker meg godt på skolen. *	44,3 %	37,7 %	10,7 %	4,2 %	3,1 %
Jeg liker kroppsøving *	56,7 %	27 %	13,1 %	2,1 %	1 %

## Hvor enig eller uenig er du i påstandene under?

### Svar fordelt på antall

	Helt enig	Enig	Usikker	Uenig	Helt uenig
Det er moro med kroppsøving *	161	83	33	8	4
Jeg liker å drive med mange forskjellige aktiviteter i kroppsøving *	134	102	39	9	5
Jeg liker å drive med lag idretter *	165	74	36	8	6
Jeg liker å drive med individuelle idretter *	93	95	73	12	16
Jeg liker å drive med svømmeopplæring *	88	75	63	32	31
Jeg liker å være med på dans *	56	41	48	63	81
Jeg liker friluftsliv *	133	99	46	6	5

### Svar fordelt på prosent

	Helt enig	Enig	Usikker	Uenig	Helt uenig
Det er moro med kroppsøving *	55,7 %	28,7 %	11,4 %	2,8 %	1,4 %
Jeg liker å drive med mange forskjellige aktiviteter i kroppsøving *	46,4 %	35,3 %	13,5 %	3,1 %	1,7 %
Jeg liker å drive med lag idretter *	57,1 %	25,6 %	12,5 %	2,8 %	2,1 %
Jeg liker å drive med individuelle idretter *	32,2 %	32,9 %	25,3 %	4,2 %	5,5 %
Jeg liker å drive med svømmeopplæring *	30,4 %	26 %	21,8 %	11,1 %	10,7 %
Jeg liker å være med på dans *	19,4 %	14,2 %	16,6 %	21,8 %	28 %
Jeg liker friluftsliv *	46 %	34,3 %	15,9 %	2,1 %	1,7 %



## Hvor enig eller uenig er du i påstandene under?

### Svar fordelt på antall

	Helt enig	Enig	Usikker	Uenig	Helt uenig
Jeg er ivrig og interessert i kroppsøvingstimene *	135	98	45	8	3
Kroppsøving er det viktigste faget på skolen *	64	58	90	59	18
Vi burde ha kroppsøving på skolen hver dag *	103	46	56	57	27
Jeg synes idrettsdager er helt topp *	140	71	56	14	8
Jeg synes friluftslivdager (f.eks. turdager) er helt topp *	121	92	55	13	8
Dersom kroppsøving var et frivillig fag ville jeg vært med hver gang *	135	70	56	16	12

### Svar fordelt på prosent

	Helt enig	Enig	Usikker	Uenig	Helt uenig
Jeg er ivrig og interessert i kroppsøvingstimene *	46,7 %	33,9 %	15,6 %	2,8 %	1 %
Kroppsøving er det viktigste faget på skolen *	22,1 %	20,1 %	31,1 %	20,4 %	6,2 %
Vi burde ha kroppsøving på skolen hver dag *	35,6 %	15,9 %	19,4 %	19,7 %	9,3 %
Jeg synes idrettsdager er helt topp *	48,4 %	24,6 %	19,4 %	4,8 %	2,8 %
Jeg synes friluftslivdager (f.eks. turdager) er helt topp *	41,9 %	31,8 %	19 %	4,5 %	2,8 %
Dersom kroppsøving var et frivillig fag ville jeg vært med hver gang *	46,7 %	24,2 %	19,4 %	5,5 %	4,2 %

## Hvor enig eller uenig er du i påstandene under?

### Svar fordelt på antall

	Helt enig	Enig	Usikker	Uenig	Helt uenig
Jeg liker ikke kroppsøving fordi det er så mye bråk i timene *	12	17	62	90	108
Kroppsøving er ok bare hvis jeg får drive med de aktivitetene jeg liker *	50	62	67	55	55
Jeg synes gutter og jenter skal ha kroppsøving sammen *	141	87	42	9	10
Jeg får bedre kontakt med andre elever i kroppsøvingstimene *	79	101	71	24	14
Jeg liker ikke kroppsøving fordi vi har dårlig med utstyr på skolen *	11	17	65	96	100
Jeg liker å ha kroppsøving ute *	41	71	96	38	43

### Svar fordelt på prosent

	Helt enig	Enig	Usikker	Uenig	Helt uenig
Jeg liker ikke kroppsøving fordi det er så mye bråk i timene *	4,2 %	5,9 %	21,5 %	31,1 %	37,4 %
Kroppsøving er ok bare hvis jeg får drive med de aktivitetene jeg liker *	17,3 %	21,5 %	23,2 %	19 %	19 %
Jeg synes gutter og jenter skal ha kroppsøving sammen *	48,8 %	30,1 %	14,5 %	3,1 %	3,5 %
Jeg får bedre kontakt med andre elever i kroppsøvingstimene *	27,3 %	34,9 %	24,6 %	8,3 %	4,8 %
Jeg liker ikke kroppsøving fordi vi har dårlig med utstyr på skolen *	3,8 %	5,9 %	22,5 %	33,2 %	34,6 %
Jeg liker å ha kroppsøving ute *	14,2 %	24,6 %	33,2 %	13,1 %	14,9 %

## Hvor enig eller uenig er du i påstandene under?

### Svar fordelt på antall

	Helt enig	Enig	Usikker	Uenig	Helt uenig
Jeg gjør alltid mitt beste i kroppsøvingstimene *	135	117	34	2	1
Jeg liker å vise hva jeg kan i kroppsøvingstimene *	111	87	61	23	7
Jeg er redd for å dumme meg ut i kroppsøvingstimene *	39	47	63	77	63
Når jeg ikke har lyst til å ha kroppsøving skriver far/mor melding til skolen slik at jeg slipper *	20	19	33	47	170
Jeg gruer meg til kroppsøvingstimene *	7	13	22	56	191
Jeg gruer meg til å skifte til gymtøy i garderoben *	16	12	35	65	161
Jeg er redd for å bli ledd av i kroppsøvingstimene *	20	32	39	59	139
Jeg liker ikke kroppsøvingsfaget fordi jeg ikke er noe god *	8	11	32	61	177
Jeg liker ikke kroppsøvingsfaget fordi jeg må kunne samarbeide med hvem som helst *	16	23	42	68	140
Jeg synes kroppsøvingslæreren min er flink til å undervise i faget *	158	79	30	14	8
Jeg synes kroppsøvingslæreren hjelper meg til å bli bedre i faget *	115	89	50	15	20

### Svar fordelt på prosent

	Helt enig	Enig	Usikker	Uenig	Helt uenig
Jeg gjør alltid mitt beste i kroppsøvingstimene *	46,7 %	40,5 %	11,8 %	0,7 %	0,3 %
Jeg liker å vise hva jeg kan i kroppsøvingstimene *	38,4 %	30,1 %	21,1 %	8 %	2,4 %
Jeg er redd for å dumme meg ut i kroppsøvingstimene *	13,5 %	16,3 %	21,8 %	26,6 %	21,8 %
Når jeg ikke har lyst til å ha kroppsøving skriver far/mor melding til skolen slik at jeg slipper *	6,9 %	6,6 %	11,4 %	16,3 %	58,8 %
Jeg gruer meg til kroppsøvingstimene *	2,4 %	4,5 %	7,6 %	19,4 %	66,1 %
Jeg gruer meg til å skifte til gymtøy i garderoben *	5,5 %	4,2 %	12,1 %	22,5 %	55,7 %
Jeg er redd for å bli ledd av i kroppsøvingstimene *	6,9 %	11,1 %	13,5 %	20,4 %	48,1 %
Jeg liker ikke kroppsøvingsfaget fordi jeg ikke er noe god *	2,8 %	3,8 %	11,1 %	21,1 %	61,2 %
Jeg liker ikke kroppsøvingsfaget fordi jeg må kunne samarbeide med hvem som helst *	5,5 %	8 %	14,5 %	23,5 %	48,4 %
Jeg synes kroppsøvingslæreren min er flink til å undervise i faget *	54,7 %	27,3 %	10,4 %	4,8 %	2,8 %
Jeg synes kroppsøvingslæreren hjelper meg til å bli bedre i faget *	39,8 %	30,8 %	17,3 %	5,2 %	6,9 %

Takk for at du svarte på undersøkelsen.

## Vedlegg 5: Aktuelle analyser gjort i SPSS

		Aktivitetsnivå_ familie	jeg_ liker_kro ppsoving
Aktivitetsnivå_familie	Pearson Correlation	1	-,166**
	Sig. (2-tailed)		,005
	N	289	289
jeg_ liker_kroppsoving	Pearson Correlation	-,166**	1
	Sig. (2-tailed)	,005	
	N	289	289

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

		Aktivitetsnivå_ familie	det_er_moro _med_kroppsoving
Aktivitetsnivå_familie	Pearson Correlation	1	-,139*
	Sig. (2-tailed)		,018
	N	289	289
det_er_moro_med_kroppsoving	Pearson Correlation	-,139*	1
	Sig. (2-tailed)	,018	
	N	289	289

\*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

		Aktivitetsnivå_ familie	jeg_gruer_meg_til_timene
Aktivitetsnivå_familie	Pearson Correlation	1	,057
	Sig. (2-tailed)		,338
	N	289	289
jeg_gruer_meg_til_timene	Pearson Correlation	,057	1
	Sig. (2-tailed)	,338	
	N	289	289

		Aktivitetsnivå_ familie	deltar_du_ukentlig_i_et_idrettslag
Aktivitetsnivå_familie	Pearson Correlation	1	-,307**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	289	289
deltar_du_ukentlig_i_et_idrettslag	Pearson Correlation	-,307**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	289	289

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Aktivitetsnivå\_familie

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ingen	45	15,6	15,6	15,6
	søsken	96	33,2	33,2	48,8
	en eller begge foreldre	40	13,8	13,8	62,6
	både forelder og søsken	108	37,4	37,4	100,0
	Total	289	100,0	100,0	

T-TEST GROUPS=Aktivitetsnivå\_familie(1 4)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=jeg\_liker\_kroppsoving

/CRITERIA=CI(.95).

#### Correlations

		jeg_liker_kroppsoving	jeg_liker_mange_forskjellige_idretter	jeg_liker_lagi_dretter	jeg_liker_individuele_idretter	jeg_liker_svømming	jeg_liker_dans	jeg_liker_friluftsliv	jeg_synes_idrettsdager_er_helt_topp	jeg_synes_friluftsdager_er_helt_topp
jeg_liker_kroppsoving	Pearson Correlation	1	,605**	,407**	,380**	,214**	,141*	,223**	,527**	,316**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,016	,000	,000	,000
	N	289	289	289	289	289	289	289	289	289
jeg_liker_mange_forskjellige_idretter	Pearson Correlation	,605**	1	,410**	,418**	,241**	,283**	,236**	,451**	,289**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	289	289	289	289	289	289	289	289	289
jeg_liker_lagi_dretter	Pearson Correlation	,407**	,410**	1	,158**	,063	,168**	,229**	,456**	,216**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,007	,288	,004	,000	,000	,000
	N	289	289	289	289	289	289	289	289	289
jeg_liker_individuele_idretter	Pearson Correlation	,380**	,418**	,158**	1	,193**	,160**	,135*	,310**	,226**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,007		,001	,007	,021	,000	,000
	N	289	289	289	289	289	289	289	289	289
jeg_liker_svømming	Pearson Correlation	,214**	,241**	,063	,193**	1	,269**	,136*	,194**	,200**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,288	,001		,000	,021	,001	,001
	N	289	289	289	289	289	289	289	289	289
jeg_liker_dans	Pearson Correlation	,141*	,283**	,168**	,160**	,269**	1	,145*	,182**	,188**
	Sig. (2-tailed)	,016	,000	,004	,007	,000		,014	,002	,001
	N	289	289	289	289	289	289	289	289	289
jeg_liker_friluftsliv	Pearson Correlation	,223**	,236**	,229**	,135*	,136*	,145*	1	,311**	,579**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,021	,021	,014		,000	,000
	N	289	289	289	289	289	289	289	289	289
jeg_synes_idrettsdager_er_helt_topp	Pearson Correlation	,527**	,451**	,456**	,310**	,194**	,182**	,311**	1	,362**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001	,002	,000		,000
	N	289	289	289	289	289	289	289	289	289
jeg_synes_friluftsdager_er_helt_topp	Pearson Correlation	,316**	,289**	,216**	,226**	,200**	,188**	,579**	,362**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,000	,000	
	N	289	289	289	289	289	289	289	289	289

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

#### Correlations

		jeg_liker_kroppsoving	det_er_moro_med_kroppsoving
jeg_liker_kroppsoving	Pearson Correlation	1	,826**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	289	289
det_er_moro_med_kroppsoving	Pearson Correlation	,826**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	289	289

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
jeg liker kroppsoving	289	1,64	,864	,051
det er moro med kroppsoving	289	1,65	,889	,052
jeg liker mange forskjellige idretter	289	1,79	,914	,054
jeg liker lagidretter	289	1,67	,942	,055
jeg liker individuelle idretter	289	2,18	1,100	,065
jeg liker svømming	289	2,46	1,315	,077
jeg liker dans	289	3,25	1,484	,087
jeg liker friluftsliv	289	1,79	,904	,053

### One-Sample Test

Test Value = 0

	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
jeg liker kroppsoving	32,214	288	,000	1,637	1,54	1,74
det er moro med kroppsoving	31,643	288	,000	1,654	1,55	1,76
jeg liker mange forskjellige idretter	33,202	288	,000	1,785	1,68	1,89
jeg liker lagidretter	30,149	288	,000	1,671	1,56	1,78
jeg liker individuelle idretter	33,682	288	,000	2,180	2,05	2,31
jeg liker svømming	31,770	288	,000	2,457	2,30	2,61
jeg liker dans	37,226	288	,000	3,249	3,08	3,42
jeg liker friluftsliv	33,693	288	,000	1,792	1,69	1,90

### Correlations

		deltar_du_ukentlig_i_et_idrettslag	jeg_er_ivrig_og_interesser_t_i_timene	jeg_liker_aa_vise_hva_jeg_kan_i_timen_e	jeg_gjør_alltid_mitt_beste_i_timene
deltar_du_ukentlig_i_et_idrettslag	Pearson Correlation	1	,287**	,223**	,154**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,009
	N	289	289	289	289
jeg_er_ivrig_og_interesser_i_timene	Pearson Correlation	,287**	1	,561**	,599**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	289	289	289	289
jeg_liker_aa_vise_hva_jeg_kan_i_timene	Pearson Correlation	,223**	,561**	1	,491**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	289	289	289	289
jeg_gjør_alltid_mitt_beste_i_timene	Pearson Correlation	,154**	,599**	,491**	1
	Sig. (2-tailed)	,009	,000	,000	
	N	289	289	289	289

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

### Group Statistics

	kjønn	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
jeg_liker_kroppsoving	gutt	158	1,60	,895	,071
	jente	131	1,68	,825	,072
jeg_liker_mange_forskjellige_idretter	gutt	158	1,87	,978	,078
	jente	131	1,69	,824	,072
jeg_liker_lagidretter	gutt	158	1,68	,979	,078
	jente	131	1,66	,900	,079
jeg_liker_individuelle_idretter	gutt	158	2,20	1,177	,094
	jente	131	2,15	1,004	,088
jeg_liker_svimming	gutt	158	2,53	1,320	,105
	jente	131	2,37	1,309	,114
jeg_liker_dans	gutt	158	3,94	1,149	,091
	jente	131	2,42	1,419	,124
jeg_liker_friluftsliv	gutt	158	1,80	,922	,073
	jente	131	1,79	,886	,077

**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances					t-test for Equality of Means		95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
jeg_ liker_kroppsoving	Equal variances assumed	,017	,896	-,765	287	,445	-,078	,102	-,279	,123
	Equal variances not assumed			-,771	283,773	,441	-,078	,101	-,278	,121
jeg_ liker_mange_forskjel_lige_idretter	Equal variances assumed	1,351	,246	1,672	287	,096	,180	,108	-,032	,392
	Equal variances not assumed			1,699	286,927	,090	,180	,106	-,029	,389
jeg_ liker_lagidretter	Equal variances assumed	,564	,453	,117	287	,907	,013	,112	-,206	,233
	Equal variances not assumed			,118	283,957	,906	,013	,111	-,205	,231
jeg_ liker_individuelle_idretter	Equal variances assumed	2,623	,106	,383	287	,702	,050	,130	-,206	,306
	Equal variances not assumed			,389	286,765	,698	,050	,128	-,203	,302
jeg_ liker_svømming	Equal variances assumed	,047	,829	,974	287	,331	,151	,155	-,155	,457
	Equal variances not assumed			,974	277,983	,331	,151	,155	-,154	,457
jeg_ liker_dans	Equal variances assumed	16,345	,000	10,039	287	,000	1,517	,151	1,219	1,814
	Equal variances not assumed			9,845	248,854	,000	1,517	,154	1,213	1,820
jeg_ liker_friidrettsliv	Equal variances assumed	,935	,335	,105	287	,917	,011	,107	-,199	,222
	Equal variances not assumed			,105	280,834	,916	,011	,107	-,199	,221

### Group Statistics

	kjonn	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
jeg liker kroppsoving	gutt	158	1,60	,895	,071
	jente	131	1,68	,825	,072
jeg gruer meg til timene	gutt	158	4,54	,893	,071
	jente	131	4,28	1,062	,093
jeg er redd for aa bli ledde av i timene	gutt	158	4,18	1,192	,095
	jente	131	3,60	1,351	,118
det er mye brok i timene	gutt	158	3,97	1,120	,089
	jente	131	3,85	1,061	,093
jeg liker ikke kroppsoving pga dorlig utstyr	gutt	158	3,92	1,103	,088
	jente	131	3,85	1,026	,090
jeg er redd for aa dumme meg ut i timene	gutt	158	3,49	1,310	,104
	jente	131	3,00	1,313	,115
jeg gruer meg til aa skifte i garderoben	gutt	158	4,36	1,005	,080
	jente	131	3,98	1,268	,111
jeg liker ikke faget fordi jeg ikke er noe god	gutt	158	4,46	,893	,071
	jente	131	4,20	1,112	,097
jeg liker ikke faget fordi jeg maa samarbeide	gutt	158	4,03	1,231	,098
	jente	131	4,00	1,177	,103



**Independent Samples Test**

		Levene's Test for Equality of Variances				t-test for Equality of Means			95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
jeg_liker_kroppsoving	Equal variances assumed	,017	,896	-,765	287	,445	-,078	,102	-,279	,123
	Equal variances not assumed			-,771	283,773	,441	-,078	,101	-,278	,121
jeg_gruer_meg_til_timen	Equal variances assumed	7,191	,008	2,222	287	,027	,256	,115	,029	,482
	Equal variances not assumed			2,187	254,716	,030	,256	,117	,025	,486
jeg_er_redd_for_aa_bli_ledd_av_i_timene	Equal variances assumed	7,449	,007	3,836	287	,000	,574	,150	,280	,869
	Equal variances not assumed			3,792	261,662	,000	,574	,151	,276	,872
det_er_mye_brok_i_timen	Equal variances assumed	,052	,820	,878	287	,381	,113	,129	-,141	,368
	Equal variances not assumed			,882	281,927	,378	,113	,129	-,140	,366
jeg_liker_ikke_kroppsoving_pga_dorlig_utstyr	Equal variances assumed	,430	,512	,607	287	,544	,077	,126	-,172	,325
	Equal variances not assumed			,611	283,185	,541	,077	,125	-,170	,324
jeg_er_redd_for_aa_dumme_meg_ut_i_timene	Equal variances assumed	,136	,713	3,186	287	,002	,494	,155	,189	,799
	Equal variances not assumed			3,185	276,976	,002	,494	,155	,189	,799
jeg_gruer_meg_til_aa_skitte_i_garderoben	Equal variances assumed	6,068	,014	2,870	287	,004	,384	,134	,121	,647
	Equal variances not assumed			2,809	245,497	,005	,384	,137	,115	,653
jeg_liker_ikke_faget_fordi_jeg_ikke_er_noe_god	Equal variances assumed	6,881	,009	2,234	287	,026	,264	,118	,031	,496
	Equal variances not assumed			2,189	247,580	,030	,264	,120	,026	,501
jeg_liker_ikke_faget_fordi_jeg_maa_samarbeide	Equal variances assumed	1,299	,255	,178	287	,859	,025	,143	-,255	,306
	Equal variances not assumed			,178	281,226	,859	,025	,142	-,254	,305

**Correlations**

		jeg_gruer_meg_til_timene	jeg_liker_kroppsoving	jeg_er_redd_for_aa_bli_ledd_av_i_timene	det_er_mye_brok_i_timen	jeg_liker_ikke_kroppsoving_pga_dorlig_utstyr	jeg_er_redd_for_aa_dumme_meg_ut_i_timene	jeg_gruer_meg_til_aa_skitte_i_garderoben	jeg_liker_ikke_faget_fordi_jeg_ikke_er_noe_god	jeg_liker_ikke_faget_fordi_jeg_maa_samarbeide
jeg_gruer_meg_til_timen	Pearson Correlation	1	,119	,421**	,135	,180	,395**	,427**	,456**	,305*
	Sig. (2-tailed)		,425	,003	,364	,225	,006	,003	,001	,037
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
jeg_liker_kroppsoving	Pearson Correlation	,119	1	,140	,085	-,230	,259	,257	,133	,366*
	Sig. (2-tailed)	,425		,348	,568	,119	,079	,081	,372	,011
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
jeg_er_redd_for_aa_bli_ledd_av_i_timene	Pearson Correlation	,421**	,140	1	,089	-,042	,599**	,594**	,577**	,252
	Sig. (2-tailed)	,003	,348		,553	,779	,000	,000	,000	,087
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
det_er_mye_brok_i_timen	Pearson Correlation	,135	,085	,089	1	,406**	,108	,237	,011	,149
	Sig. (2-tailed)	,364	,568	,553		,005	,471	,109	,940	,316
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
jeg_liker_ikke_kroppsoving_pga_dorlig_utstyr	Pearson Correlation	,180	-,230	-,042	,406**	1	-,002	,118	,102	,104
	Sig. (2-tailed)	,225	,119	,779	,005		,988	,432	,495	,486
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
jeg_er_redd_for_aa_dumme_meg_ut_i_timene	Pearson Correlation	,395**	,259	,599**	,108	-,002	1	,328*	,500**	,283
	Sig. (2-tailed)	,006	,079	,000	,471	,988		,025	,000	,054
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
jeg_gruer_meg_til_aa_skitte_i_garderoben	Pearson Correlation	,427**	,257	,594**	,237	,118	,328*	1	,405**	,205
	Sig. (2-tailed)	,003	,081	,000	,109	,432	,025		,005	,167
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
jeg_liker_ikke_faget_fordi_jeg_ikke_er_noe_god	Pearson Correlation	,456**	,133	,577**	,011	,102	,500**	,405**	1	,258
	Sig. (2-tailed)	,001	,372	,000	,940	,495	,000	,005		,079
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47
jeg_liker_ikke_faget_fordi_jeg_maa_samarbeide	Pearson Correlation	,305*	,366*	,252	,149	,104	,283	,205	,258	1
	Sig. (2-tailed)	,037	,011	,087	,316	,486	,054	,167	,079	
	N	47	47	47	47	47	47	47	47	47

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### Correlations

		Aktivitetsnivå_ familie	jeg_liker_kro ppsoving	det_er_moro _med_kropp soving	jeg_er_ivrig_ og_interesser t_i_timene	jeg_liker_me g_godt_paa_ skolen
Aktivitetsnivå_familie	Pearson Correlation	1	-,166**	-,139*	-,219**	-,011
	Sig. (2-tailed)		,005	,018	,000	,856
	N	289	289	289	289	289
jeg_liker_kroppsoving	Pearson Correlation	-,166**	1	,826**	,708**	,294**
	Sig. (2-tailed)	,005		,000	,000	,000
	N	289	289	289	289	289
det_er_moro_med_kropp soving	Pearson Correlation	-,139*	,826**	1	,697**	,380**
	Sig. (2-tailed)	,018	,000		,000	,000
	N	289	289	289	289	289
jeg_er_ivrig_og_interess ert_i_timene	Pearson Correlation	-,219**	,708**	,697**	1	,337**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	289	289	289	289	289
jeg_liker_meg_godt_paa _skolen	Pearson Correlation	-,011	,294**	,380**	,337**	1
	Sig. (2-tailed)	,856	,000	,000	,000	
	N	289	289	289	289	289

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### Group Statistics

	kjønn	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
deltar_du_ukentlig_i_et_i_drettslag	gutt	158	1,21	,408	,032
	jente	131	1,23	,422	,037
jeg liker meg godt paa skolen	gutt	158	1,94	1,054	,084
	jente	131	1,72	,888	,078
det_er_moro_med_kroppsoving	gutt	158	1,64	,925	,074
	jente	131	1,67	,845	,074
gutter_og_jenter_skal_ha_kroppsoving_sammen	gutt	158	1,84	,909	,072
	jente	131	1,81	1,144	,100
jeg får bedre kontakt med andre elever i timene	gutt	158	2,22	1,131	,090
	jente	131	2,37	1,061	,093
jeg_er_ivrig_og_interessert_i_timene	gutt	158	1,80	,908	,072
	jente	131	1,75	,853	,075
vi_burde_ha_kroppsoving_paa_skolen_hver_dag	gutt	158	2,44	1,421	,113
	jente	131	2,60	1,346	,118
jeg_synes_idrettsdager_er_helt_topp	gutt	158	1,88	1,049	,083
	jente	131	1,90	1,066	,093
jeg_synes_friluftsdager_er_helt_topp	gutt	158	1,94	1,024	,081
	jente	131	1,95	1,018	,089
dersom_kroppsoving_var_frivillig_fag_ville_jeg_valgt_det_hver_dag	gutt	158	1,89	1,140	,091
	jente	131	2,05	1,098	,096
jeg liker aa vise hva jeg kan i timene	gutt	158	1,96	,999	,079
	jente	131	2,18	1,129	,099
jeg_synes_lereren_min_er_flink_aa_undervise	gutt	158	1,75	1,046	,083
	jente	131	1,73	,977	,085
jeg_synes_lereren_min_hjelper_meg_til_aa_bli_bedre	gutt	158	2,01	1,192	,095
	jente	131	2,18	1,169	,102

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
deltar_du_ukentlig_et_idrettslag	Equal variances assumed	,674	,412	-,412	287	,681	-,020	,049	-,116	,076
	Equal variances not assumed			-,410	273,534	,682	-,020	,049	-,117	,077
jeg liker meg godt paa skolen	Equal variances assumed	,674	,412	1,942	287	,053	,225	,116	-,003	,454
	Equal variances not assumed			1,973	286,921	,049	,225	,114	,001	,450
det er moro med kroppsoring	Equal variances assumed	,094	,759	-,309	287	,757	-,033	,105	-,240	,174
	Equal variances not assumed			-,312	284,286	,755	-,033	,104	-,238	,173
gutter og jenter skal ha kroppsoring sammen	Equal variances assumed	3,419	,065	,218	287	,828	,026	,121	-,211	,264
	Equal variances not assumed			,213	245,879	,832	,026	,123	-,217	,269
jeg far bedre kontakt med andre elever i timene	Equal variances assumed	,074	,786	-1,164	287	,246	-,151	,130	-,407	,105
	Equal variances not assumed			-1,171	282,583	,243	-,151	,129	-,405	,103
jeg er ivrig og interessert i timene	Equal variances assumed	,015	,903	,473	287	,637	,049	,104	-,156	,255
	Equal variances not assumed			,476	282,511	,635	,049	,104	-,155	,254
vi burde ha kroppsoring pa skolen hver dag	Equal variances assumed	1,227	,269	-1,015	287	,311	-,166	,164	-,489	,156
	Equal variances not assumed			-1,020	281,936	,309	-,166	,163	-,487	,155
jeg synes idrettsdager er helt topp	Equal variances assumed	,015	,901	-,168	287	,866	-,021	,125	-,267	,225
	Equal variances not assumed			-,168	275,490	,867	-,021	,125	-,267	,225
jeg synes friluftsdager er helt topp	Equal variances assumed	,066	,798	-,029	287	,977	-,004	,121	-,241	,234
	Equal variances not assumed			-,029	277,744	,977	-,004	,121	-,241	,234
dersom kroppsoring var frivillig fag ville jeg valgt det hver dag	Equal variances assumed	,028	,867	-1,264	287	,207	-,167	,132	-,428	,093
	Equal variances not assumed			-1,268	280,624	,206	-,167	,132	-,427	,092
jeg liker aa vise hva jeg kan i timene	Equal variances assumed	2,995	,085	-1,817	287	,070	-,228	,125	-,474	,019
	Equal variances not assumed			-1,796	262,152	,074	-,228	,127	-,477	,022
jeg synes lereren min er flink aa undervise	Equal variances assumed	,617	,433	,180	287	,857	,022	,120	-,215	,258
	Equal variances not assumed			,182	282,936	,856	,022	,119	-,213	,256
jeg synes lereren min hjelper meg til aa bli bedre	Equal variances assumed	,184	,669	-1,267	287	,206	-,177	,140	-,452	,098
	Equal variances not			-1,269	279,035	,205	-,177	,139	-,451	,097

### Correlations

		jeg_likker_ikke_faget_fordi_jeg_ikke_er_noe_god	jeg_likker_aa_vise_hva_jeg_kan_i_timen	jeg_er_ivrig_og_interesser_t_i_timene	jeg_gjor_alltid_mitt_beste_i_timene	jeg_er_redd_for_aa_dumme_meg_ut_i_timene	jeg_er_redd_for_aa_bli_ledd_av_i_timene	jeg_gruer_meg_til_aa_skifte_i_garderoben	jeg_gruer_meg_til_timene
jeg_likker_ikke_faget_fordi_jeg_ikke_er_noe_god	Pearson Correlation	1	-,311**	-,382**	-,229**	,501**	,565**	,445**	,579**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	289	289	289	289	289	289	289	289
jeg_likker_aa_vise_hva_jeg_kan_i_timene	Pearson Correlation	-,311**	1	,561**	,491**	-,109	-,193**	-,160**	-,214**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,064	,001	,006	,000
	N	289	289	289	289	289	289	289	289
jeg_er_ivrig_og_interesser_t_i_timene	Pearson Correlation	-,382**	,561**	1	,599**	-,146*	-,198**	-,202**	-,372**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,013	,001	,001	,000
	N	289	289	289	289	289	289	289	289
jeg_gjor_alltid_mitt_beste_i_timene	Pearson Correlation	-,229**	,491**	,599**	1	-,048	-,105	-,117*	-,238**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,413	,075	,046	,000
	N	289	289	289	289	289	289	289	289
jeg_er_redd_for_aa_dumme_meg_ut_i_timene	Pearson Correlation	,501**	-,109	-,146*	-,048	1	,560**	,386**	,378**
	Sig. (2-tailed)	,000	,064	,013	,413		,000	,000	,000
	N	289	289	289	289	289	289	289	289
jeg_er_redd_for_aa_bli_ledd_av_i_timene	Pearson Correlation	,565**	-,193**	-,198**	-,105	,560**	1	,511**	,402**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,001	,075	,000		,000	,000
	N	289	289	289	289	289	289	289	289
jeg_gruer_meg_til_aa_skifte_i_garderoben	Pearson Correlation	,445**	-,160**	-,202**	-,117*	,386**	,511**	1	,530**
	Sig. (2-tailed)	,000	,006	,001	,046	,000	,000		,000
	N	289	289	289	289	289	289	289	289
jeg_gruer_meg_til_timene	Pearson Correlation	,579**	-,214**	-,372**	-,238**	,378**	,402**	,530**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	289	289	289	289	289	289	289	289

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### Correlations

		jeg_synes_lereren_min_er_flink_aa_undervise	jeg_synes_lereren_min_hjelper_meg_til_aa_bli_bedrede
jeg_synes_lereren_min_er_flink_aa_undervise	Pearson Correlation	1	,674**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	289	289
jeg_synes_lereren_min_hjelper_meg_til_aa_bli_bedrede	Pearson Correlation	,674**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	289	289

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).