

Anita Borren

## **Fysisk aktivitet integrert i undervisning på helse- og oppvekstfag**

En kvalitativ studie om yrkesfagelevens erfaringer og opplevelser med fysisk aktivitet i undervisningen

Masteroppgave i aktivitet og bevegelse

Veileder: Ruca Elisa Katrin Maass

Juni 2020



Anita Borren

# **Fysisk aktivitet integrert i undervisning på helse- og oppvekstfag**

En kvalitativ studie om yrkesfagelevens erfaringer og opplevelser med fysisk aktivitet i undervisningen

Masteroppgave i aktivitet og bevegelse  
Veileder: Ruca Elisa Katrin Maass  
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for medisin og helsevitenskap  
Institutt for nevromedisin og bevegelsesvitenskap



Kunnskap for en bedre verden



## **FORORD**

Tenk, så er denne masteroppgaven ved veis ende. Gjennom snart to år på dette masterstudiet har jeg hatt en spennende reise, både faglig og sosialt. Motivasjonen for å få en bredere og bedre forståelse av temaet fysisk aktivitet i undervisningen har holdt engasjementet oppe, selv på dager da arbeidet har gått trådt.

Jeg vil aller først takke mine flotte informanter som ga av seg selv i fokusgruppesamtalene. Reflekterte elever som delte tanker og erfaringer om skole og undervisning, og som ga meg som lærer selv en del å reflektere rundt. Tusen takk til dere!

Min veileder Ruca Elisa Katrin Maass fortjener en stor takk! Du loset meg på riktig vei mang en gang med dine konstruktive og konkrete innspill. Det var til uvurderlig hjelp for å holde fokus.

Jeg vil også rette en takk til min arbeidsgiver som har latt meg få denne muligheten til å gjennomføre dette masterprosjektet. Min nærmeste kollega disse to årene fortjener en stor takk for støtte og fleksibilitet i det daglige arbeidet!

Aller sist vil jeg takke min familie for tålmodigheten underveis med denne oppgaven. Det har betydd mye. Nå skal jeg bli sosial igjen!

Trondheim 11. juni 2020

Anita Borren

## **SAMMENDRAG**

Bakgrunnen for mitt valg av tema er et ønske om å sette fysisk aktivitet integrert i undervisning på dagsorden for elever som går helse- og oppvekstfag på videregående. Når vi vet at motivasjonen er synkende blant elever, helt fra barneskolen, er det interessant å se på hvordan fysisk aktivitet kan bidra til å øke motivasjonen og mestring. For elever er det av stor betydning å være motivert for skole, spesielt med tanke på frafallet i videregående skole.

For å rette fokus mot og skape bevissthet omkring tema har jeg formulert og tatt utgangspunkt i problemstillingen: *«Hvordan kan fysisk aktivitet integrert i undervisningen bidra til økt motivasjon og mestringsopplevelse for yrkesfagelever innen helse- og oppvekstfaget?»*

Jeg har valgt kvalitativ metode og fokusgruppeintervju av elever for å fremskaffe data i denne studien. Datamaterialet ble tolket og analysert i lys av aktivitetsteori og modellen Canadian Model of Performance- Engagement (CMOP-E), tidligere forskning og politiske styringsdokumenter.

I denne studien fremkommer det at elever ønsker mer variasjon i undervisningen. Variasjon gjennom utførelse av fysisk aktivitet bidrar til økt motivasjon ved at elevene formidler en bedre forståelse av tema for undervisning. En variasjon gjennom endring av de fysiske omgivelser, der undervisning foregår på ulike arena viser at elevene gjennom assosiasjoner og mulighet for å bruke ulike sider av seg selv opplever både mestring og motivasjon. Fysisk aktivitet i undervisningen bidrar også til økt fokus på oppgaver i ulike settinger der skolearbeid foregår, og som en følge av det kan det å mestre skolearbeid oppleves i større grad. Når fysisk aktivitet integreres i undervisningen oppstår sosiale relasjoner og samarbeid blant elever. Dette formidler elevene som positivt, der mestring gjennom samarbeidet oppstår og bidrar til motivasjon. Anerkjennelse blant medelever og lærere gir økt motivasjonen for aktiviteten.

Til slutt vil jeg si at fysisk aktivitet integrert i undervisning ikke kan stå som en faktor alene for å bidra til motivasjon og mestring, noe som fremkommer i diskusjonen i denne oppgaven.

## **ABSTRACT**

The reason for my choice of topic is a desire to put physical activity integrated into teaching on the agenda for students who attend to studies in healthcare, childhood and youth development education in high school. When we know that motivation is declining among students, all the way from elementary school, it is interesting to look at how physical activity can help increase both motivation and performance. For students, it is of great importance to be motivated for school, especially considering the dropout rate in high school.

In order to focus on and raise awareness of the topic, I based my master thesis on the following perspective :*"How can physical activity integrated in the teaching contribute to increased motivation and enhanced focus for professional students in healthcare, childhood and youth development "*?

I have selected qualitative method and focus group interview of students to obtain data in this study. The data was interpreted and analyzed in the light of activity theory and the Canadian Model of Performance Engagement (CMOP-E), previous research and political governance documents.

In this study it appears that students want more variation in teaching. Variation through the performance of physical activity contributes to increased motivation by providing students with a better understanding of the topic of teaching. A variation through changing the physical environment, where teaching takes place in different arenas, shows that students, through associations and the opportunity to use different sides of themselves, experience both improved results and strengthened motivation. Physical activity in teaching also contributes to increased focus on assignments in various settings where schoolwork takes place, and as a result, fulfilment of schoolwork can be experienced to a greater extent. When physical activity is integrated into the teaching, social relationships and collaboration among students arise. This conveys the students as positive, where achievements through collaboration increases and contributes to motivation. Recognition among fellow students and teachers increases the motivation for the activity.

Finally, I would like to say that physical activity integrated into teaching cannot stand alone as an element in contributing to motivation and coping, which is evident in the discussion in this paper

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	1
1.1	Bakgrunn for oppgaven .....	1
1.2	Videregående opplæring.....	1
1.3	Opplæring og motivasjon blant elever.....	2
1.4	Fysisk aktivitet i undervisningen .....	4
1.5	Fysisk aktivitet i skolen .....	5
1.6	Problemstilling.....	6
1.7	Oppgavens oppbygning.....	7
<b>2.0</b>	<b>EMPIRI</b> .....	8
2.1	Fysisk aktivitet .....	8
2.2	Fysisk aktivitet integrert i timer .....	9
2.3	Fysisk aktivitet i sammenheng med læring og motivasjon / trivsel .....	10
<b>3.0</b>	<b>TEORI</b> .....	12
3.1	Innledning.....	12
3.2	Definisjoner .....	12
3.3	Aktivitetsvitenskap .....	13
3.4	Aktivitet som begrep i aktivitetsvitenskap .....	14
3.5	Canadian model of performance (CMOP-E).....	14
<b>4.0</b>	<b>METODE</b> .....	26
4.1	Vitenskapsteoretisk bakgrunn og metode .....	26
4.2	Forskeren i forskningsprosessen .....	28
4.3	Intervju .....	29
4.4	Rekruttering av informanter og utvalg.....	30
4.5	Datainnsamling og fokusgruppeintervjuene .....	32
4.6	Transkripsjon av datamaterialet .....	32
4.7	Analyse av datamaterialet.....	33
4.8	Etiske refleksjoner .....	35
4.8.1	Maktforhold.....	35
4.8.2	Etiske retningslinjer og personvern.....	35
4.9	Reliabilitet og validitet.....	36
<b>5.0</b>	<b>RESULTATER</b> .....	38
5.1	Mestring og motivasjon.....	38
5.1.1	Mestring .....	38



5.1.2 Motivasjon.....	40
5.2 Variasjon.....	41
5.2.1 Variasjon i utførelse.....	41
5.2.2 Variasjon i fysiske omgivelser.....	43
5.3 Fokus / oppmerksomhet .....	44
5.4 Sosiale relasjoner og samarbeid.....	45
5.4.1 Fysisk aktivitet og samarbeid .....	45
5.4.2 Fysisk aktivitet og samarbeid i sammenheng med anerkjennelse.....	47
<b>6.0. DISKUSJON .....</b>	<b>48</b>
6.1 Variasjon.....	48
6.1.1 Variasjon i utførelse.....	48
6.1.2 Variasjon av fysiske omgivelser .....	51
6.2 Fokus / oppmerksomhet .....	53
6.3 Sosiale relasjoner .....	56
6.3.1 fysisk aktivitet og samarbeid .....	56
6.3.2 Fysisk aktivitet og samarbeid i sammenheng med anerkjennelse.....	59
6.4 Mestring og motivasjon.....	60
6.4.1 Mestring .....	60
6.4.2 Motivasjon.....	63
6.5 Metodediskusjon.....	66
6.5.1 Bruk av fokusgrupper .....	66
6.5.2 Validitet og reliabilitet.....	66
<b>7.0 OPPSUMMERING .....</b>	<b>69</b>
7.1 Veien videre.....	70
LITTERATURLISTE .....	72
VEDLEGG 1 : Fokusgruppeintervju- Intervjuguide .....	75
VEDLEGG 2 : Informasjonsskriv med samtykkeerklæring .....	77

# 1.0 INNLEDNING

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Som lærer på en videregående skole for elever som går helse- og oppvekstfag møter jeg elever med ulik grad av motivasjon for skole. Elevene skal etter hvert ut i lærlingetid og jobb eller videre studier. Min jobb som lærer er å lære elevene det som er nødvendig ut fra overordnet del av læreplan og læreplan i fag (Utdanningsdirektoratet, 2020), for å tilegne seg kunnskap de har behov for i fremtidig utdanning og yrke. Å tilrettelegge for undervisning som motiverer elever er en viktig og utfordrende jobb. Det er mange måter å gjøre det på, og som tidligere ergoterapeut er jeg opptatt av aktivitet, og hvordan fysisk aktivitet kan integreres i undervisningen. Å se aktivitet og motivasjon i sammenheng er derfor interessant med tanke på i hvor stor grad elever i videregående er motivert for skole.

## 1.2 Videregående opplæring

Gjennom mange år har det vært stort frafall i videregående skole, noe som er en utfordring, både for samfunnet som helhet og for den enkelte person (Lillejord et al., 2015, s.3). Elever på yrkesfag har større andel elever som dropper ut enn elever på studiespesialisering. Tall fra 2013-2018 viser at 75,3% av elever/ lærlinger med studie- eller yrkeskompetanse fullførte videregående skole innen 5 år. Det er flere elever på studiespesialisering som fullfører (88%) enn elever på yrkesfag (62%), og kvinner fullfører i større grad både på studiespesialisering (90%) og yrkesfag (65%) (Statistisk sentralbyrå, 2019). Variasjonene er store mellom de ulike yrkesfag, der flest (64,4%) fullfører innen helse- og oppvekstfag (Utdanningsdirektoratet, 2020). Minoritetsungdom har lavere fullføringsgrad enn majoritetsungdom, mens elever som fikk sitt 1.ønske innfridd har høyere fullføringsgrad enn de som ikke fikk det (Utdanningsforbundet, 2019). Det er for skoleåret 2020/21 en større andel som søker yrkesfag enn studiespesialisering, og helse- og oppvekstfag er det yrkesfaglige studieprogrammet med høyest andel søkere (utdanningsdirektoratet, 2020).

De ulike yrkene innen helse- og oppvekstfag som elevene kan utdanne seg til er viktig for Norge i årene fremover. I rapport for yrkesfaglig utvalg for helse, -oppvekst- og utdanning

påpekes det at helse- og oppvekstutdanningen ikke får utdannet nok fagarbeidere (Grund et al., 2016, s.8). Med bakgrunn i antall elever som fullfører videregående opplæring i faget helse- og oppvekstfag bør en være bekymret og se på årsaker til frafallet.

I en studie som ser på frafall i videregående skole, er det fire grupper av årsaker som trekkes frem knyttet til gjennomføring og frafall. Dette er bakgrunn, tidligere kompetanse, engasjement og identifikasjon og kontekst. Studien viser at prestasjoner i ungdomsskolen har betydning for prestasjoner i videregående knyttet til karakterer og kompetanseoppnåelse. Når det gjelder faglig og sosialt engasjement og identifikasjon har dette betydning for kompetanseoppnåelse og fullføring. Elever som identifiserer seg i større grad med videregående skole og har god arbeidsinnsats med jevn jobb på skolen og hjemme har større sannsynlighet for å fullføre. De som ikke fullførte hadde mer fravær i 10. klasse, følte seg sosialt utenfor, var mer opptatt av å være med venner på skolen (fokus på andre ting) og hadde varierende grad av atferdsavvik (Markussen, 2010).

### 1.3 Opplæring og motivasjon blant elever

Spinath & Spinath (2005) har i en studie sett på læringsmotivasjon og tro på mestring hos elever fra 7-10 år. Læringsmotivasjon defineres i studien som indre motivasjon, som forklares med en interesse og engasjement for selve oppgaven. Resultatene viser at både indre motivasjon og tro på å mestre synker for elevene i undersøkelsen. Dette bekreftes i stortingsmelding 22 *Motivasjon-Mestring-Muligheter*, som viser til at motivasjonen faller med alderen, der den er lavest på 10.trinn, men øker noe i overgang til videregående opplæring. Samme melding beskriver at det er både indre og ytre forhold som påvirker motivasjon og læring hos elever. Her nevnes interesse for tema som indre motivasjon og belønning som ytre, samt at flere faktorer kan ha betydning for motivasjonen i en og samme situasjon. Det kan også være variasjon i hva som påvirker motivasjonen i ulike situasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.13). I en studie av Vazou et al. (2012) er flere studier oppsummert de siste 20 år, der funn viser at indre motivasjon minker fra 13 år og oppover. Analyser av elevundersøkelser i Norge støtter disse studiene, og viser stor reduksjon i motivasjon for 7.trinn i 5 fylker i perioden 2015-2018 (Wendelborg, 2019, s. 2). En av

årsakene til at elever slutter i skolen er ifølge Skaalvik & Skaalvik (2015) manglende motivasjon.

St.meld. 20 (2012-2013), *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*, ser på frafallet i videregående skole, spesielt i yrkesfagene. Her pekes det spesielt på læringsmiljøet i skolen. Inkludering i et fellesskap som gir mestring og faglig fremgang er et godt læringsmiljø. Sosial trivsel er viktig for et godt læringsmiljø og sosiale relasjoner mellom lærer-elev og mellom elever er en forutsetning for trivsel blant elevene. Dette fremmer blant annet motivasjon, arbeidsinnsats og samarbeid hos elevene. Det nevnes her at det er en sammenheng mellom læringsmiljøet, de undervisningsformer som brukes og prestasjoner hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2013, s.75-76).

I opplæringsloven § 1-1, formålet med opplæringa står følgende: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong» (Opplæringslova, 2018).

Med bakgrunn i elevers minkende motivasjon for skolen, samtidig som motivasjon og mestring er sentrale faktorer for trivsel gjennom et godt læringsmiljø er opplæringslovens innhold §1-1 derfor sentral når opplæringen og tilrettelegging av undervisning skal skje i det daglige arbeidet.

Moltubak (2015, s.114) presiserer i boka *Gnistrende undervisning* «at alle mennesker har motivasjon», men at motivasjonen kan være lav eller rettet mot noe annet akkurat der og da. Det er min jobb som lærer å finne ut og trykke på de rette knappene sammen med elevene for at de skal oppleve motivasjon for skolen og fagene. Elever lærer på mange forskjellige måter, og motivasjon har også en sammenheng med mestring. Mestring er et begrep som er mye brukt, og handler generelt om hvordan en person løser oppgaver og utfordringer som kommer i løpet av livet (Svartdal, 2018). Å få elevene til å kjenne på motivasjon og mestring gjennom undervisning i løpet av skoleløpet mener jeg er sentralt for at elevene skal stå løpet ut i det valget de har tatt for videregående utdanning.

Den overordnede del av læreplanen gir retning for opplæringen i fagene. I *Prinsipper for læring, utvikling og danning* beskrives at elevene dannes i møte med andre og bevegelsesglede og mestring fremmes gjennom fysisk og estetisk utfoldelse. Det pekes

videre på at motivasjon og læringsglede skapes gjennom ulike læringsformer (Utdanningsdirektoratet, 2020).

#### 1.4 Fysisk aktivitet i undervisningen

Med min bakgrunn som ergoterapeut vil jeg rette søkelyset mot fysisk aktivitet som en innfallsvinkel til undervisning og læringsform. Ergoterapi og kjernekompetanse hos ergoterapeuter handler blant annet om å fremme aktivitetsutførelse, tilrettelegge for aktivitet og utvikle inkluderende omgivelser (Nymo et al., 2017). For skoleelever vil aktiviteten være skolearbeid i de ulike fagene, og min jobb som lærer vil være å fremme og tilrettelegge for aktivitet gjennom undervisning som kan motivere elever i det daglige. En antagelse i aktivitetsvitenskapen handler om mennesket som aktive skapninger, der evner og behov for deltagelse i aktivitet kommer til uttrykk gjennom handlinger (Kristensen, 2017). Vingdal (2014) fremhever at elevene lærer på mange måter og at læring kan styrkes gjennom å være fysisk aktiv. Med bakgrunn i et helhetlig læringssyn vil elevene lære, og utvikle seg fysisk (motorisk) og psykisk (emosjonelt, kognitivt og sosialt). Motivasjon hos eleven er ofte knyttet til alle disse områdene ut fra hva hun eller han kan få til ut fra sine evner. Ved å mestre innenfor et av disse områdene kan det virke positivt på de andre.

Stortingsmelding 22, *motivasjon-mestring-muligheter på ungdomstrinnet* peker på motivasjonen som fallende for elever i grunnskolen. De er opptatt av å gjøre opplæringen mer praktisk og variert, noe som kan bidra til motivasjon blant elevene (Kunnskapsdepartementet, 2011). I meldingen vises det til forskning og at elever blir motivert av varierte arbeidsmåter, der ulike former for praktisk undervisning trekkes frem. Dette kan være fysisk aktivitet, prosjektarbeid eller gruppearbeid (Smith et al., 2005, Dæhlen, Smette & Strandbu, 2011). I tillegg er trivsel og gode relasjoner blant elever og mellom elev og lærer også viktig for motivasjon (National research council, 2003). Mestring sees i sammenheng med motivasjon, og i *veilederen spesialundervisning* trekkes mestringsforventninger frem som viktig for at elevene skal lære. Læreren må ha forventninger, men samtidig sette realistiske mål og gi elevene passende utfordringer. Å skape mestringsforventning og motivere elevene er viktig for et godt læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elever med lave forventninger til å mestre og som ser sine

evner som stabile og uforanderlig kan ha vansker med å opprettholde motivasjonen. Derimot vil elever som har tro på at evner kan forandres, også ha tro på egen mestring (kunnskapsdepartementet, 2011, s. 13-17 & NOU, 2018:15, 2018, s.60-61).

## 1.5 Fysisk aktivitet i skolen

Med utgangspunkt i at elever blir motivert av varierte arbeidsmåter der fysisk aktivitet trekkes frem er det av interesse å se hvordan fysisk aktivitet blir implementert i skolen på generell basis. Når jeg går inn på tema fysisk aktivitet i skolen er det med utgangspunkt i politiske føringer, der tema fysisk aktivitet har blitt sett på i sammenheng med ulike variabler, spesielt inn mot elever i grunnskolen. Jeg mener det allikevel er av interesse og sentralt å vite noe om de politiske føringer omkring et tema som også kan påvirke elever i videregående. Læringsmiljøet trekkes frem, noe som er aktuelt med tanke på motivasjon og mestring.

Kunnskapscenter for utdanning utga i 2016 en systematisk kunnskapsoversikt, *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte*. På oppdrag fra utdanningsdirektoratet skulle de se på «Hvilke former for fysisk aktivitet har positiv effekt på ungdomsskoleelevers læringsutbytte, fysisk og psykisk helse og skolens læringsmiljø». Her fant de at det er forsket lite på ungdom og studien inkluderte derfor også barn. Her har de blant annet sett på hvordan satsingen har vært på fysisk aktivitet i norsk skole siste 20 år, og det vises til ulike rapporter, handlingsplaner og stortingsmeldinger utgitt etter år 2000 (Lillejord, Vågan, Johansson, Børte & Ruud, 2016). I gjennomgangen av disse ser vi en gradvis utvikling fra å ha fokus rettet mot økning i aktivitetsnivå i sammenheng med helsebegrepet, til å se på fysisk aktivitet integrert i undervisning med tanke på læring og læringsmiljøet (Helsedepartementet, 2003, Helse- og omsorgsdepartementet, 2004).

I 2009 ble det innført 2 timer fysisk aktivitet pr. uke, som skal utgjøre 76 timer for elever i grunnskolen for elever på 5.-7.trinn. I forskrift til opplæringen står det at det skal legges til rette for en mer variert og aktiv skoledag for elevene. Her nevnes også de positive effekter fysisk aktivitet har bla. a. for læringsmiljø og læringsutbytte (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 2). En rådgivingsgruppe påpeker i en rapport basert på handlingsplan for fysisk aktivitet at

de er positive til fysisk aktivitet i grunnskolen, men kritisk til at pedagogisk personalet ikke er tenkt brukt, selv om de ekstra timene er ment å brukes inn mot opplæring i fag. De anbefaler at personer med kompetanse innen fysisk aktivitet gir opplæring til lærere slik at fysisk aktivitet kan integreres i undervisningen for å møte de krav departementet ønsker med å innføre 2 timer fysisk aktivitet for 5.-7.trinn. Rådgivingsgruppa ser for seg at fysisk aktivitet i større grad kan brukes som metode for innlæring av fag. I tillegg peker de på at fysisk aktivitet kan organiseres på andre måter enn kroppsøving og dermed gi andre erfaringer med å være fysisk aktiv. Muligheter for organisering av flere små økter av fysisk aktivitet og i andre omgivelser er også tilstede i større grad enn i faget kroppsøving (Breivik et al., 2009).

Det legges også vekt på fysisk og sosialt miljø, og betydningen for mestring og læring i *folkehelsemeldingen-god helse-felles ansvar*. Her pekes det på at skolen kan bidra til bevegelse og fysisk aktivitet i skolehverdagen (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013, s. 93-95). Stortingsmelding 19 (2014-2015), *folkehelsemeldingen-mestring og muligheter*, er mer tydelig på hvordan regjeringen ønsker å legge til rette for blant annet fysisk aktivitet i skolen. Sammenhengen mellom blant annet barn og unges læring, læringsmiljø og læringsutbytte ved gjennomføring av regelmessig fysisk aktivitet skal synliggjøres og formidles (Helse- og omsorgsdepartementet, 2015, s.52-54). Etter forslag til Stortinget om innføring av fysisk aktivitet i grunnskolen, ble det i desember 2017 fattet et vedtak i Stortinget om å innføre 1 time fysisk aktivitet for alle elever i grunnskolen (Baugstø, 2019, s. 1). Regjeringen har ennå ikke satt vedtaket ut i live, noe Lae, Hanasand og Saghaug (2018) fra Norsk friluftsliv, den norske turistforening og friluftsrådene landsforbund mener er overraskende. Dette med tanke på at 1 time fysisk aktivitet skulle integreres i undervisningen i andre fag.

## 1.6 Problemstilling

Minkende motivasjon for skole har i mange år vært en tendens som vises gjennom forskning og elevundersøkelser. Samtidig ser man fortsatt stort frafall i videregående skole. Markussen (2010) peker på blant annet tidligere kompetanse og engasjement og identifikasjon som årsaker til frafallet, og Skaalvik og Skaalvik (2015) nevner motivasjon som en av årsakene. Det er etter min mening viktig å vite hva som engasjerer og motiverer elever. Hvordan

læringsmiljøet og undervisningen oppleves for elevene er derfor sentralt å se nærmere på. Fysisk aktivitet er vektlagt med tanke på læring, læringsmiljø og motivasjon i mange stortingsmeldinger og rapporter. I tillegg nevnes fysisk utfoldelse og bevegelsesglede i den overordnede delen av læreplan.

Når det gjelder videregående skole nevnes fysisk aktivitet i liten grad i de ulike meldinger, og som studien til Lillejord et al. (2016) peker på er det forsket lite på ungdom. Jeg har ikke funnet studier for elever i videregående skole som omhandler fysisk aktivitet og motivasjon. Faget kroppsøving er ikke relevant i denne sammenheng. Med tanke på frafallet i videregående skole, og samfunnets behov for flere unge som fullfører utdanning, vil det være av interesse å vite mer om hva elevene tenker om fysisk aktivitet integrert i undervisning, motivasjon og mestring, også i videregående skole.

Problemstillingen for masteroppgaven vil på bakgrunn av dette være:

*«Hvordan kan fysisk aktivitet integrert i undervisningen bidra til økt motivasjon og mestringsopplevelser for yrkesfagelever innen helse- og oppvekstfaget?»*

## 1.7 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er inndelt i 7 kapitler. Innledningskapitlet beskriver bakgrunn for valg av tema, hvorfor jeg mener dette er aktuelt i forhold til videregående skole og problemstilling. I kapittel 2 beskrives tidligere forskning omkring tema. Kapittel 3 presenterer teori om aktivitetsvitenskap, og modellen CMOP-E brukes for å belyse teori om fysisk aktivitet, motivasjon og mestring. Valg og beskrivelse av metode, hvordan resultater ble tolket og analysert, samt formidling av etiske hensyn blir fremstilt i kapittel 4. I kapittel 5 presenteres resultater i tilknytning til problemstilling. Tolkning og diskusjon av resultater i lys av teori kommer i kapittel 6, inkludert metodediskusjon. I kapittel 7 presenteres en kort oppsummering, der det på slutten gis noen anbefalinger for videre forskning på tema.



## 2.0 EMPIRI

Det er foretatt en del forskning på fysisk aktivitet i skolen (Lillejord et al., 2016). Mye av litteraturen jeg har funnet på forskning om fysisk aktivitet i skolen har dreid seg om fysisk aktivitet og aktivitetsnivå i sammenheng med ulike variabler knyttet til helse og læring. Dette ble ikke relevant for mitt prosjekt. I de senere år har det også blitt forsket en del på integrering av fysisk aktivitet i undervisning og noen variabler som jeg ser er interessant i tilknytning til motivasjon og mestring for elever. Mye av forskningen er på barn og unge i grunnskolen, og lite på ungdom i videregående skole. Det er allikevel av interesse å se på hva ulike studier viser om fysisk aktivitet i skolen sett opp imot min problemstilling, da jeg tror tema er viktig for elever også i videregående skole. Innledningsvis viser jeg til forskning omkring barn og unges aktivitet da jeg ser dette som grunnleggende for tema fysisk aktivitet integrert i undervisning.

### 2.1 Fysisk aktivitet

Hallal et al. (2012) viser i sin studie «Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects» at barn og ungdom har blitt mer inaktive, og at bare 20 % av ungdom i alderen 13-15 år er fysisk aktive i 60 min. daglig som anbefalt av verdens helseorganisasjon (WHO). Undersøkelsen «UngKan3», gjennomført på barn og ungdom i alderen 6, 9 og 15 år, i 2005, 2011 og sist i 2018 i Norge viser at barn og unge ikke blir mer aktive. Ut fra anbefalingene om 60 min. aktivitet oppfyller ingen av aldersgruppene kravet. Jenter er mindre aktive enn guttene, spesielt jenter 15 år, der kun 40 % oppfyller kravet. I løpet av en dag er ungdom 15 år kun i moderat til hard fysisk aktivitet 8% av tiden uansett hverdag eller helg (Steene-Johannessen et al., 2019).

Skolen er en arena hvor barn og unge blir stillesittende, selv om det er en arena som er viktig for å fremme fysisk aktivitet (Erwin, Fedewa, Beighle & Ahn, 2012, Martin & Murtagh, 2017). Det er anbefalt av verdens helseorganisasjon (WHO, 2010) at det utvikles retningslinjer for fysisk aktivitet i løpet av skoledagen (Martin & Murtagh, 2017).

## 2.2. Fysisk aktivitet integrert i timer

Det er foretatt flere studier som ser på fysisk aktivitet integrert i timer, med mange ulike variabler. Fokus på oppgaver er en variabel, der forskerne har sett på om elevene har fokus og på hvilken måte. Her definerer de det å ha fokus som aktivt engasjert (utføre oppgaver og være deltagende i undervisningen) eller passivt engasjert (å lytte til lærere og medelever, men ikke aktivt deltagende). Å ikke ha fokus ble definert som å være avkoblet (Riley, Lubans, Holmes & Morgan, 2014). En studie viser økt fokus etter fysisk aktivitet i klasserommet (Mahar, Murphy, Rowe, Golden, Shields & Raedeke, 2006), mens studien til Riley et al. (2014) viser økt fokus når undervisningen integreres i undervisningen. En annen studie viser derimot ingen signifikant forskjell (Grieco, Jowers & Bartholome, 2009). Observasjon av elevene på ulike måter er brukt i alle studiene. Type aktiviteter som er brukt er også forskjellig.

En annen variabel flere forskere har sett på er faglig nivå i sammenheng med fysisk aktivitet integrert i timer. Dette er blitt målt på ulike måter, blant annet ved bruk av Nasjonale prøver (Norge), mens andre har brukt tester, eksamener og underveisvurderinger. I Trudeau og Shepard (2008) sin studie viser resultatene en positiv assosiasjon, mens økt faglig nivå/måloppnåelse er funnet i studiene til Donnelly et al. (2016) og Reed et al. (2010). Det er vist i Reed et al. (2010) at deltakerne i eksperimentgruppen oppnådde høyere score i noen fag, men ikke en signifikant forskjell med kontrollgruppe. I studien *School In Motion* viser resultatene en signifikant effekt for både regning og lesing i skalapoeng sammenlignet med kontrollgruppen, med noen små forskjeller mellom jenter og gutter i lesing, men i regning vises effekt for begge kjønn (Kolle et al., 2019).

I flere studier vises det til at fysisk aktivitet integrert i timer ikke minker grad av måloppnåelse (Ahamed et al, 2007, Kolle et al., 2019), eller at faglig ytelse påvirkes negativt (Trudeau & Shepard, 2008 og Vazou, 2012).

### 2.3 Fysisk aktivitet i sammenheng med læring og motivasjon / trivsel

Vazou et al. (2012) har utført en studie blant barn 4.-6.klasse. Det ble her sett på effekt av fysisk aktivitet integrert i undervisning og ulike variabler knyttet til motiverende faktorer sammenlignet med ordinær undervisning. De motiverende faktorene som ble studert var interesse/ glede, innsats, opplevd kompetanse, verdi og press/ spenning. Indre motivasjon ble definert som interesse/ glede. Resultatene i denne studien viser at elevenes opplevde kompetanse, innsats og indre motivasjon øker etter økter med fysisk aktivitet integrert i undervisningen. Dette skjer uten en negativ effekt på verdien av timene og opplevelsen av press sammenlignet med tradisjonelle timer.

Holt et al. (2019) så i sin studie (elever 9-13 år) på fysisk aktivitet integrert i undervisning og komponenter som kompetanse, relasjoner og autonomi i forhold til den psykososiale trivsel. Mestring og motivasjon ble sett i sammenheng med fysisk aktivitet og disse faktorene. Studien ble gjennomført ved observasjoner og fokusgruppeintervjuer. Resultater viser at konkurranse skaper konflikter i en del sammenhenger og minsker motivasjon for elevene. En del elever føler mindre mestringsfølelse når andre elever har bedre ferdigheter. Resultatene viser at relasjoner mellom elevene er viktig for å oppleve kompetanse. Holt et al. (2019) peker spesielt på at elever med mindre grad av motivasjon enn medelever fikk positive erfaringer der læringsmiljøet knyttet til mestring og læring istedenfor fokus på ferdigheter og konkurranse.

Kolle et al. (2019) så også på variabelen læringsmiljø i sin studie, og ved bruk av *Classroom Climate Scale* (22 spørsmål) så de her blant annet på indre og ytre motivasjon, mestringsforventning og lærer-elev relasjoner. Gruppe 1 (fysisk aktiv læring) viser en signifikant effekt på totalscoren i denne sammenheng. I denne gruppen organiserte læreren den fysiske aktiviteten i sammenheng med undervisning. Studien viser spesielt effekt på læringsklima i klassen, der relasjoner mellom elever kan ha blitt styrket gjennom fysisk aktivitet grunnet mindre fokus på prestasjoner, men mer på innsats og kompetanse.

I de ulike studiene er det forskjell på i hvor stor grad fysisk aktivitet ble integrert i timene. I studien til Kolle et al. (2019) viser de til over 80% gjennomføringsgrad, noe de mener er høyt sammenlignet med andre studier.

Kolle et al. (2019) har i sin studie intervjuet en del informanter (kvalitativ del av studien), der det kommer frem at elevene for det meste har hatt glede av fysisk aktiv læring og implementering av fysisk aktivitet i skolehverdagen. De mener at variasjon av type aktiviteter og innhold er viktig for trivselen.

## 3.0 TEORI

### 3.1 Innledning

I dette kapitlet presenteres teori som jeg anvender for å kunne belyse min problemstilling: «*Hvordan kan fysisk aktivitet integrert i undervisningen bidra til økt motivasjon og mestringsopplevelse for yrkesfagelever innen helse- og oppvekstfaget?*»

For å få en forståelse av hva fysisk aktivitet integrert i undervisning er, og videre i sammenheng med motivasjon og mestring vil jeg se dette i et aktivitetsvitenskapelig lys. Jeg vil bruke modellen Canadian Model of Performance- Engagement (CMOP-E) for å synliggjøre hvordan aktivitet i interaksjon med mennesket og omgivelsene kan påvirke motivasjon og mestring når det skjer variasjon i en eller flere dimensjoner av modellen. Aktivitetsvitenskap blir beskrevet innledningsvis, der jeg i forlengelsen definerer begrepet aktivitet. Fysisk aktivitet, motivasjon og mestring defineres kort innledningsvis, før jeg bruker og beskriver begrepene i sammenheng med CMOP-E. Modellen beskrives fra ytterst (omgivelser) til innerst (Det åndelige med motivasjon som en del av mennesket).

### 3.2 Definisjoner

*Fysisk aktivitet:* «Fysisk aktivitet kan defineres som enhver kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur som resulterer i en økning i energiforbruket utover hvilenivå» (s.150). Fysisk aktivitet består videre av ulike dimensjoner som for eksempel type aktivitet (f.eks. ballspill) og hensikt med aktiviteten (kontekst den foregår i) (Nerhus, Anderssen, Lerkelund og Kalle, 2011).

*Fysisk aktivitet i skolen:* «All kroppslig bevegelse tilrettelagt slik at alle elever, uten hensyn til funksjonsnivå, kan oppleve glede, mestring, fellesskap og variasjon i skolehverdagen» (Nerhus et al., 2011, s. 151).

*fysisk aktivitet integrert i undervisning/ Fysisk aktiv læring* handler om at elevene kan lære mange fag gjennom å være fysisk aktiv og i bevegelse (Vingdal, 2014, s. 12).

Jeg velger å benytte begrepet *fysisk aktivitet integrert* i undervisning, da empiri om fysisk aktivitet bruker dette begrepet i de fleste studier på området fysisk aktivitet.

Fysisk aktivitet i faget kroppsøving defineres ikke da det ikke er relevant for denne studien.

*Motivasjon* som begrep betyr å bevege og kommer fra ordet *movere*, og for mennesker kan det bety at en beveger seg i en bestemt retning (Lillemyr, 2007, s.23). Motivasjon kan defineres på mange måter, men i forhold til mennesket og aktivitet kan det defineres slik: «*motivasjon* kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i en bestemt retning og holder den vedlike» (Manger, 2012, s. 14)

*Mestring* som begrep er sammensatt og det finnes mange ulike definisjoner og forklaringer på begrepet, alt etter fag og teorier som benyttes. I helsedirektoratets (2017) rapport om «Stress og mestring» handler mestring om å ha en positiv forventning til hvordan en vil håndtere en situasjon, og er en viktig ressurs for mennesker til å søke utfordringer og utvikling (Samdal, Wold, Harris & Torsheim, 2017). Det å ha en forventning i hvordan en vil håndtere situasjonen, er sentralt i Banduras teori om mestringsforventning. Bandura bruker self-efficacy om begrepet mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2013), og definerer self-efficacy som “beliefs in one’s capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997, s. 3).

### 3.3 Aktivitetsvitenskap

Occupational science eller «aktivitetsvitenskap er overordnet sett en vitenskap, som belyser menneskelig aktivitet samt relasjonene mellom menneskelig aktivitet, sunnhet og trivsel» (Kristensen, 2017, s. 17). Aktivitetsvitenskap har utviklet seg mot en vitenskap som bruker aksjonsforskning i dynamikk mellom teori og praksis (Kristensen, 2017). Det er tre dominerende antagelser som styrer aktivitetsvitenskapen. Den første er *mennesker som aktive skapninger*, der mennesker med sine evner og behov deltar i aktivitet og uttrykker seg gjennom handlinger i et dynamisk samspill med sine omgivelser. Dette skjer blant annet gjennom meningsfulle og målrettede aktiviteter. Den andre antagelsen er *forholdet mellom aktivitet og helse*, som har betydning i forhold til at mennesker opprettholder eller undergraver sin helse gjennom aktivitet. Helsetilstanden vil samtidig tillate eller forhindre

deltagelse i aktivitet. Den tredje antagelsen er *betydning av konteksten*, som handler om omgivelsene som f.eks. kulturelle, religiøse og naturlige omgivelser som former de handlinger mennesker gjør (Kristensen, 2017, s. 18). Kristensen beskriver at Townsend (s.18) bl.a. mener at formålet, prosessen, de ulike erfaringer og opplevelsen av utførelsen av aktivitetene gir mening i den aktuelle situasjon som aktiviteter skaper (Kristensen, 2017).

### 3.4 Aktivitet som begrep i aktivitetsvitenskap

Begrepet aktivitet er sentralt i aktivitetsvitenskapen. For videre å forstå betydningen av aktivitet som begrep i sammenheng med oppgaven og bruk av CMOP-E, vil jeg avklare begrepene *occupation* og *aktivitet*. På engelske språk skiller man mellom disse to begrep, der *activity* er en del av *Occupation*, men på de skandinaviske språk betyr begge deler aktivitet (Jonsson & Asaba, 2017).

*Occupation* kan defineres som:

Occupation refers to a group of activities and tasks of everyday life, named, organized and given value and meaning by individuals and culture. Occupation is everything people do to occupy themselves, including looking after themselves (self-care), enjoying life (leisure), and contributing to the social and economic fabric of their communities (productivity) (CAOT referert i Jonsson og Asaba, 2017, s. 51).

Begrepet *aktivitet* kan knyttes mer opp mot en persons utførelse og kan defineres på denne måten: «aktivitet er en persons utførelse av en aktivitetsform i interaksjon med et spesifikt fysisk og sosiokulturelt miljø, hvor så vel personen som miljøet opplever og gir mening til aktiviteten» (Jonsson referert i Jonsson & Asaba, 2017, s. 50).

### 3.5 Canadian model of performance (CMOP-E)

CMOP er en modell med bakgrunn i aktivitetsvitenskapen. Modellen gir et dynamisk bilde på den interaksjonen og samspillet som finner sted mellom mennesket, omgivelsene og aktivitet. Aktivitet skjer i en interaksjon mellom mennesket og omgivelsene, og forandringer i noen av disse vil påvirke de andre deler (Law, Polatajko, Baptiste & Townsend, 2002).

CMOP-E er en videreførelse av CMOP og omfatter også engasjement, som vi kan se som et utfall i et gjensidig samspill mellom mennesket, aktivitet og omgivelser (Polatajko, Townsend & Craik, 2007). Engasjement kan forklares som at mennesket deltar aktivt, det involverer seg selv og andre (Townsend & Polatajko, 2008, s. 492).

### Betydningsfulle aktiviteter og CMOP-E

CMOP-E (figur 1) beskriver aktivitetsutøvelse som et begrep, der den dynamiske forbindelsen mellom mennesket, betydningsfulle aktiviteter og omgivelser fremheves (Townsend, 2002). Betydningsfulle aktiviteter omhandler produktivitet, fritid og egenomsorg. Produktivitet handler om aktivitet som et sosialt eller økonomisk bidrag, som inkluderer skolearbeid, lønnet og frivillig arbeid (Law et al., 2002). Produktivitet vil være mitt fokusområde i dette prosjektet, der skolearbeid og læring er betydningsfulle aktiviteter for elever sett i forhold til modellen og dimensjonen produktivitet. Å muliggjøre betydningsfulle aktiviteter er et viktig perspektiv i CMOP-E, der det sies at alle personer eller type omgivelser kan gi muligheter for utførelse av betydningsfulle aktiviteter (Polatajko et al., 2008). For elever i videregående skole vil skolearbeid være betydningsfulle aktiviteter, satt i en kontekst knyttet til utdanning. På lengre sikt vil utdanning føre til fagbrev for elever på yrkesfag og senere arbeid. Elevenes engasjement for skolearbeidet kan sees gjennom deltagelse i de aktiviteter som utføres på skolen til daglig. De betydningsfulle aktiviteter må sees i et dynamisk samspill med omgivelsene som her er skolen som institusjon, og elevene som de personene som skal utføre aktivitetene.

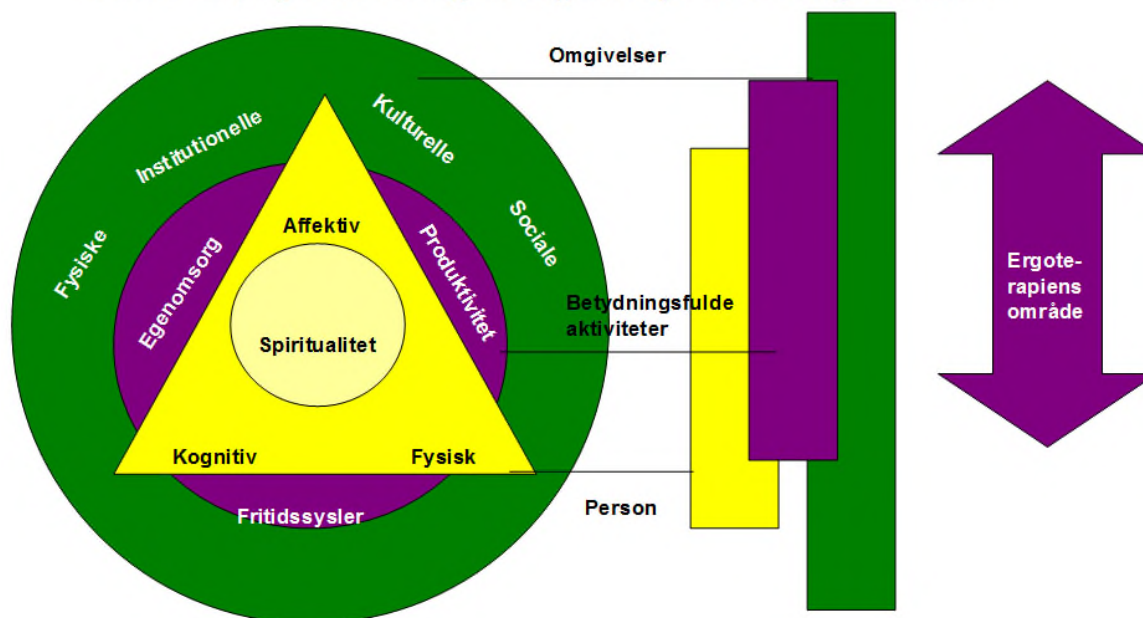
### Omgivelser i CMOP-E

Omgivelsene og de betydningsfulle aktivitetene påvirker hverandre gjensidig og har i stor grad betydning for aktivitetsutøvelsen (Polatajko et al., 2008). Omgivelsene er den kontekst utenfor personen, som aktivitetsutøvelsen finner sted, og som fremkaller en reaksjon hos personen (Law et al., 2002). Omgivelsene består av institusjonelle, kulturelle, fysiske og sosiale faktorer. De institusjonelle omgivelser omfatter ulike institusjoner som styres bl.a. av politikk og lover, for eksempel skolen. De fysiske omgivelser er både naturlige og konstruerte, f.eks. skolen med sine bygninger og klasserom, skolens uteområde og naturen som arena. De sosiale omgivelser uttrykkes i modellen gjennom mikro, - meso og makronivå. Mikronivå handler om personens interaksjon med andre og hvordan utførelsen av



betydningsfulle aktiviteter påvirkes i ulike situasjoner, for eksempel elev-lærer relasjon og elev-elev relasjon. På mesonivå handler det om hvordan utførelse av betydningsfulle aktiviteter skjer på gruppenivå, for eksempel elever som er del av en klasse på skolen. Makronivå handler om sosiale strukturer, og den politikk, lover og normer i samfunnet som påvirker betydningsfulle aktiviteter på et overordnet kollektivt nivå, for eksempel skolen som institusjon. De kulturelle omgivelser og den kulturen du er en del av er tilstede i og rundt deg ved utførelse av betydningsfulle aktiviteter. Her er det snakk om passende betydningsfulle aktiviteter i den kulturen du er en del av ut fra alder, kjønn, sosiale relasjoner osv. i en gitt kontekst (Hasselkus, s.99 i Polatajko et al., 2008). For eksempel er gutter og jenter i alderen 16 år og oppover elever i videregående skole, der utdanning er en betydningsfull aktivitet i den norske kulturen. Her vil også en skolekultur og de aktiviteter som utføres påvirke og påvirkes av den sosiale kulturen elevene er en del av til daglig på individ og gruppenivå.

### CMOP-E ; Specificering af ergoterapeuters sagsområde



Figur 1: CMOP-E-modellen. *Fra menneskelig aktivitet II* (s. 61), av Townsend & Polatajko, 2008. Ottawa, Ontario, CAOT Publications ACE.

### Person i CMOP-E

Skolearbeid som en betydningsfull aktivitet og omgivelsene påvirker og blir påvirket av mennesket. Mennesket er i denne modellen integrert i en helhet i det som innbefatter spiritualitet (det åndelige) og den affektive, kognitive og fysiske komponenten som er synlig gjennom aktivitetsutøvelsen (Law et.al., 2002). Det åndelige, som vi i modellen ser som en sirkel i mennesket er essensen av selvet og en del av mennesket. Det åndelige formes og uttrykkes gjennom aktivitet, og handler ikke om religion i denne sammenheng (Polatajko et al., 2007). Mennesket er på den måten en integrert helhet og i et dynamisk samspill med betydningsfulle aktiviteter og omgivelser (Law et.al., 2002).

Mennesket og den affektive komponenten omfatter de sosiale og følelsesmessige funksjoner. Dette kan observeres i sosiale relasjoner og interaksjonen som foregår mellom elever og elev/lærer. Den kognitive handler om de mentale funksjoner. Dette er både de kognitive og de intellektuelle funksjoner, noe som inkluderer bl.a. konsentrasjon, hukommelse og forståelse. Dette kan observeres i læringsprosessen. Den fysiske komponenten er de sensoriske, motoriske og sensomotoriske funksjoner. Dette vil være synlig når elevene tar i bruk sine sanser, muskulatur og koordinerer ulike bevegelser når fysisk aktivitet integreres i undervisningen.

Den affektive, kognitive og fysiske komponenten er den synlige delen av aktivitetsutøvelsen og handler om å utføre en aktivitet. Aktiviteten er en oppgave, og Law et al. (2002) beskriver at aktivitet er mer enn en oppgave, og at oppgaver har flere handlinger. Oppgave defineres som «et sett målrettede handlinger, som en person engasjerer seg i» (Law et al. sitert av (Law et al., 2002, s. 35). En persons engasjement i aktiviteten sees i sammenheng med motivasjon (Lillemyr, 2007) og aktivitet som styres i retning mot noe (Manger, 2012).

Fysisk aktivitet ble definert som «Enhver kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur som resulterer i en økning i energiforbruket utover hvilenivå» (Nerhus, et al., 2011) og fysisk aktivitet integrert i undervisning som at «Elevene kan lære mange fag gjennom å være fysisk aktive og i bevegelse» (Vingdal, 2014). Ut fra dette kan en tenke at fysisk aktivitet kan varieres på mange måter knyttet til undervisning. Vingdal (2014) beskriver det helhetlige læringssynet, og mener at elevene bruker både fysiske og psykiske evner, som innbefatter motoriske, emosjonelle, kognitive og sosiale evner som påvirker og påvirkes av hverandre.

Hun trekker frem filosofen Merleau-Ponty, som blant annet mente at «vi er vår kropp, vi lærer med kroppen» (s.38). Når elevene er i en læringssituasjon og fysisk aktivitet er tenkt integrert i undervisningen vil et helhetlig læringssyn hensynta både de kognitive og motoriske evnene elevene har slik at disse kan tas i bruk. Både den sosiale og emosjonelle delen av mennesket vil være en del av en integrert prosess i undervisningssituasjoner (Law et al., 2002).

Med utgangspunkt i elevenes kognitive, fysiske og affektive komponenter og konteksten skole der oppgaver utføres, kan et eksempel være å skrive en praksisrapport om ergonomi. For å utføre dette er det mange handlinger som må utføres på veien. Elevene må ha noe teoretisk kunnskap om ergonomi, kroppen og de belastninger som kan oppstå i utførelse av aktivitet. Undervisning i klasserommet sammen med lesing og oppgaveløsning kan være en måte de får kunnskap på, og den kognitive komponenten er sentral for læring av fagstoffet. Her må elevene være konsentrert, forstå gjennom resonnering og tolke fagstoffet i forhold til noe. Kunnskap om kroppen kan i tillegg oppnås ved praktisk undervisning der fysisk aktivitet integreres i undervisningen. Den fysiske komponenten kan tas i bruk ved å gjennomføre styrkeøvelser og få kjennskap til riktige arbeidsteknikker. Elevene må her handle ved å bruke motoriske og sensoriske ferdigheter, der bevegelser må koordineres og vekt tilpasses for å mestre utførelsen. Videre vil praktiske handlinger, som forflytning av personer fra seng til rullestol være sentralt. Den affektive komponenten og følelsene kan komme til uttrykk da dette utfordrer noen i forhold til intimsone og nærheten til personer som skal forflyttes. Elevenes Sosiale kompetanse kan påvirke aktivitetsutførelsen. Elevene bruker sine teoretiske kunnskaper til å lære, og mestre ferdigheter i utførelsen. Dette viser at den kognitive komponenten påvirker den fysiske og affektive komponenten. Samtidig vil noen elever få en bedre forståelse av teorien og utvikle kunnskap ved å utføre aktiviteten. Den fysiske komponenten påvirker derfor den kognitive. Å observere personalet på et sykehjem med ergonomi i fokus, og selv prøve de ferdigheter de har lært i autentiske omgivelser er relevant. Variasjon av omgivelsene kan påvirke mennesket og de ulike komponentene. Ved å få mulighet til å utføre aktiviteten på et sykehjem vil den affektive komponenten kunne påvirkes. Å forflytte eldre som har behov for pleie og hjelp kan påvirke eleven følelsesmessig positivt ved at en ser hvor glad den eldre blir gjennom den sosiale kontakten som oppstår i en slik handling. Det vil igjen påvirke den fysiske og kognitive

komponenten, da du lærer hvorfor du bør kunne ergonomi og må utføre riktig arbeidsteknikk til beste for seg selv og mulige belastninger, samt utføre handlingen mest mulig behagelig for den eldre. Til sammen vil dette være viktige handlinger på veien mot å skrive oppgaven praksisrapport. Law et al (2002) beskriver at oppgaver og handlinger oppfyller spesifikke formål. Formålet her kan tenkes på sikt å oppnå en kompetanse knyttet til utdanningen, få fagbrev og jobb innen helsesektoren. Som vi ser skjer en gjensidig påvirkning mellom mennesket med sine evner og omgivelsene. Samtidig påvirker og påvirkes mennesket og omgivelsene av den åndelige dimensjonen.

### *Menneskets forutsetninger for aktivitetsutførelse og mestring*

For å oppnå kompetanse er aktivitetsutførelsen og den affektive, kognitive og fysiske komponenten viktig for mestring og mestringsforventninger hos eleven i samspill med omgivelsene. Samdal et al. (2017) beskriver mestring som en positiv forventning til hvordan en vil håndtere en situasjon, og er en viktig ressurs for mennesker til å søke utfordringer og utvikling. Manger (2012) peker på atferd knyttet til en persons tro på mestring. Han beskriver at elevene med en høy forventning jobber ivrig med oppgaver og prøver å løse dem, mens elever med lav forventning prøver å unngå og kan skape uro i klassemiljøet.

I CMOP-E kan vi se utfallet av mestring gjennom de ulike komponentene hos mennesket og aktivitetsutførelsen. I oppgaven praksisrapport beskrevet over kan en se hvordan de ulike komponenter påvirker hverandre. Mestring underveis kan gi en mestringsfølelse og tro på mestring som motiverer til videre aktivitet. Hvis f.eks. de fysiske forutsetningene for å mestre oppgaven er lav, vil eleven kunne ha lave forventninger til å mestre oppgaven som helhet, noe som kan påvirke den kognitive komponenten. I motsatt fall kan gode fysiske ferdigheter føre til at elever mestrer oppgaver, som videre gir mestringsfølelse og en forventning om å mestre nye aktiviteter (Law et al., 2002 & Manger, 2012).

Det å kunne se elevenes faglige forutsetninger og tilpasse oppgaver for at elevene kan få forventninger om å mestre vil være avgjørende (Manger, 2012). Det å organisere undervisningen på en slik måte at elevene kan forvente å mestre, og videre mestre nye aktiviteter er viktig. Dette påvirker valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet knyttet til oppgave (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 169). Anerkjennelse som en ytre faktor for motivasjon kan også ha betydning for mestringsfølelsen og videre motivasjon (Moltubak, 2015).

I CMOP-E ser vi at for elever vil det å mestre skolearbeid som betydningsfulle aktiviteter være sentralt. Elevers tro på å mestre er viktig gjennom hele skoleløpet. Når vi snakker om en utvikling av betydningsfulle aktiviteter, vil det å opprettholde en mestringsforventning være viktig for elevene med tanke på utdanning i et lengre perspektiv.

Mestring og mestringsforventning kan også knyttes til den *sosial-kognitive tilnærming*, utviklet av Albert Bandura (Manger, 2012). Teorien beskriver samspillet mellom atferd, personlige faktorer og miljø. Læring skjer i dette samspillet, og den personlige faktoren, som for eksempel at barnet har forventninger om å mestre, også kalt Self-Efficacy, er særlig viktig ifølge Bandura (Manger, 2012). Bandura definerer som nevnt Self-Efficacy som "beliefs in one's capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (Bandura, 1997, s. 3).

Teori om «self-efficacy» og mestringsforventning er en generell teori, og kan også brukes i skolesammenheng. Å ha en forventning om å mestre har betydning for læringsaktiviteten, også når videre utdanning og valg skal tas, og gjennomføring av utdanning (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 154). Gjennom CMOP-E og en slik kontekst kan en se læring som en betydningsfull aktivitet og utførelse av denne i et samspill med utdanning som en kulturelt viktig og passende aktivitet. Også i tilknytning til, og i samspill med institusjonelle omgivelser der utdanning i et større perspektiv gir deg som person noen muligheter og valg for videre studier eller yrke og jobb.

Forventning om mestring knyttes til oppgaver og det å kunne løse oppgaver (Manger, 2012). Ifølge Bandura (s.46) er læring en mental prosess, der informasjon innhentes, tolkes og bearbeides (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Videre beskrives at Bandura skiller mellom to slags forventninger, "efficacy expectations" og "outcome expectations", som begge har betydning for motivasjonen. "Efficacy expectations" handler om mestringsforventninger, og om å klare å utføre oppgaver som er nødvendige for å nå målet. "Outcome expectations" handler om forventninger til hva som skjer når oppgaven er utført og hva man kan oppnå (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s.153). Ved å se dette i sammenheng med CMOP-E og mennesket som utfører aktiviteten, vil både den affektive, kognitive og fysiske komponenten være viktig sett i forhold til læring og forventning om å mestre. Eleven kan ha en oppfatning om det som skal læres, og at dette vil være nyttig i forhold til utbytte med tanke på senere utdanning. For å nå dette målet må oppgaven utføres, og «outcome expectations» blir påvirket positivt eller

negativt ut fra elevens mestringsforventning og tro på å klare å utførelsen. Bandura (1997) beskriver at det i utførelsen av aktivitet vil være variasjon i kvalitet på utførelsen, noe som påvirkes av mange faktorer som fysiske, emosjonelle, oppmerksomhet- og tankeprosesser. Dette er i samsvar med menneskets komponenter i CMOP-E.

Det er fire hovedkilder Bandura mener bygger oppunder forventninger om å mestre. Dette er autentiske mestringsopplevelser, vikarierende erfaringer (f.eks. modellæring), verbal overtalelse og fysiologisk tilstand.

*Autentiske mestringsopplevelser* handler om tidligere erfaringer og hvordan du har mestret tilsvarende oppgaver. Hvis erfaringene er positive og du har lyktes tidligere vil dine forventninger om å mestre oppgaven være større, og tilsvarende svekke forventningene om du har mislyktes. Dette er den viktigste kilden til mestringsforventning ifølge Bandura, da det å utvikle en sterk tro på å mestre er sentralt (Bandura, 1997).

For å utvikle en slik tro på mestring er det viktig å tilpasse oppgaver slik at elever kan forvente å mestre og oppleve mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ut fra modellen og en helhetlig tilnærming til læring vil eleven ha større mulighet for å mestre ved å ta i bruk både sine kognitive, fysiske og affektive sider.

*Vikarierende erfaringer* er den andre kilden til mestringsforventning. Å ha rollemodeller og observere andre er viktig for å kunne sammenligne og vurdere seg selv i forhold til å fremme troen på seg selv og det å mestre. Utgangspunktet for å sammenligne med seg selv vil være andre i lik setting, for eksempel medelever eller andre (Bandura, 1997).

For elever på helse- og oppvekst som har praksis på sykehjem eller barnehage, vil det å lære av rollemodeller som de kan sammenligne seg med faglig være en fin kilde for å utvikle seg og skape mestringstro. Sosiale omgivelser og relasjoner mellom elev og praksislærer kan ha påvirkning knyttet til mestringsforventning og videre påvirke motivasjonen positivt eller negativt.

Den tredje kilden til mestringsforventning er *verbal overtalelse*, også kalt sosial overtalelse. Dette handler om å styrke personens tro på sine evner og kapasitet til å oppnå det han eller hun prøver på. Det er større sjanse for å mestre og få tro på seg selv og sine evner hvis andre uttrykker tro på deg gjennom oppmuntring. Motsatt vil skje om noen sår tvil om dine evner og kapasitet. Oppgaven som eleven skal utføre må ikke være for vanskelig, men ligge

innenfor nivået som er mulig å mestre ut fra sine ferdigheter. Da vil en verbal overtalelse være mest troverdig og øke elevens tro på mestring. Lave forventninger vil kunne føre til lite motivasjon for oppgaven og eleven trekker seg unna (Bandura, 1997).

For å kunne støtte en elev, gi ros, veilede og hjelpe eleven til å utføre skolearbeidet må en igjen se dette i forhold til relasjonen elev og lærer knyttet til sosiale omgivelser i CMOP-E. Et utgangspunkt må være at læreren kjenner elevens faglige ståsted godt ut fra tidligere utførelse av aktivitet. Med dette som bakteppe kan en verbal overtalelse påvirke eleven positivt eller negativt i forhold til mestring av oppgaven. Medelever kan også gi ros og positiv anerkjennelse som igjen kan gi mestringsforventning.

Den fjerde kilden til mestringstro som Bandura beskriver er *fysiologiske og emosjonelle* forhold. Dette handler om hvordan personer bedømmer sine evner ved somatisk informasjon, der enten fravær av eller tilstedeværelse av angst og stress kan øke eller minske forventning om å mestre. Dette handler om man greier å kontrollere disse følelsene, noe som påvirker utførelsen av oppgaven (Bandura, 1997).

I modellen kan en tenke at elevens affektive side, med sine følelser kan påvirke den kognitive delen og tanker om sine evner til å mestre. Når oppgaven skal utføres, for eksempel styrkeøvelser, vil motoriske og sensoriske ferdigheter være nødvendig for utførelse. Her kan eleven enten ha en positiv stressmestring fordi oppgaven er overkommelig og den er utført tidligere med positive resultater, eller skape angst fordi eleven bedømmer dette for vanskelig og troen på mestring vil svekkes. Å unngå denne oppgaven kan være noe eleven prøver på i en slik sammenheng.

#### Den åndelige dimensjonen som motivasjon

Den åndelige dimensjonen i mennesket kan defineres på forskjellige måter. Betydningen av denne har vært gjenstand for mange diskusjoner, men i denne modellen er åndelighet beskrevet som det iboende og essensen av selvet, og et uttrykk for vilje, energi og motivasjon, samt rettesnor for de valg en gjør (Law et.al., 2002). Det åndelige uttrykkes gjennom handling og oppfattes som menneskets sanne selv (Egan & DeLaat & Gutterman referert i Law et al., 2002, s. 44). Når elever utfører skolearbeid som en betydningsfull aktivitet i form av mange ulike aktiviteter, vil dette observeres av lærere og medelever gjennom engasjement og ulike valg elevene gjør (Polatajko et al., 2008).

Det er også andre som peker på selvet som en indre kilde til motivasjon (Lillemyr, 2007), og i en slik sammenheng kan motivasjon sies å handle om drivkraft, drivkraften for å begynne med noe, holde ut og fortsette (Vingdal, 2014, s. 52). I CMOP-E vil denne drivkraften være utgangspunktet for selve utførelsen av aktivitet og være synlig for andre. Det sies at «motiverte mennesker ofte er engasjerte, målrettede og utholdende» (Manger, 2012, s.14). Polatajko et al. (2008) beskriver at aktivitetsengasjementet kan variere, endres eller at aktivitet kan stoppe. Elever liker forskjellige fag, noe som kan sees i et engasjement og utførelse av aktiviteter. Aktivitetsutførelse påvirkes også av lærer, medelever individuelt eller i grupper, og har betydning for engasjementet og den motivasjonen som skjer til daglig. Slik sett ser vi at sosiale omgivelser og relasjoner har betydning og vil være en faktor som påvirker engasjementet hos elevene. Definisjonen av motivasjon «*Motivasjon* kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i en bestemt retning og holder den vedlike» (Manger, 2012, s. 14), er relevant i en slik sammenheng. I modellen er det da interaksjonen mellom personen, betydningsfulle aktiviteter og omgivelser vi ser utfallet av både aktivitetsutførelsen og engasjementet (Polatajko et al., 2007).

Indre og ytre motivasjon er forskjellige former for motivasjon, men ofte er det nødvendig at de utfyller eller supplerer hverandre i gitte situasjoner. Ulike former for indre motivasjon vil påvirke og bli påvirket av omgivelsene og betydningsfulle aktiviteter. Manger (2012) beskriver at selve aktiviteten og den utfordring og glede den skaper, er grunnlag for en indre motivasjon. Lillemyr (2007) beskriver den indre *motivasjonen* blant annet som våre interesser, der personen selv og personligheten er kilde til motivasjon. For noen kan det å bestemme selv eller å få gjøre valg tilfredsstillende og gi en indre motivasjon. Også det å mestre en oppgave gir en indre tilfredsstillende og motivasjon, og kan gjøre engasjementet sterkere (Lillemyr, 2007). Lillemyr (2007) peker på om aktiviteten er attraktiv og av verdi for personen, som kan komme til uttrykk ved at elever selv tar initiativ til å lære.

Om aktiviteten er av interesse og verdi handler også om en utvikling av betydningsfulle aktiviteter. Gjennom livet vil vi opprette et aktivitetsrepertoar, der vi oppnår en kompetanse i de ulike aktivitetene som er avhengig av evner, modenhet og krav som vi selv og omgivelsene stiller. I konteksten skole vil skolearbeid være av verdi som en betydningsfull aktivitet, der verdien og interessen av skolearbeidet vil variere for skoleelever. Elevene vil gradvis utvikle



sin kompetanse i ulike fag, der både kunnskaper og ferdigheter er viktig for utviklingen og interessen videre (Polatajko et al., 2008).

Skolearbeid som en verdifull aktivitet kan komme frem gjennom kulturelle omgivelser. Skolen som en kulturell institusjon med sine verdier i det norske samfunnet er verdifull med tanke på utdanning for elevene. Motivasjon handler som nevnt om interesser, og skolearbeid har forskjellige fag, innhold og metoder som brukes for læring. Elevenes ulike interesser, vil påvirke motivasjonen positivt eller negativt. I lys av CMOP-E kan en se skolen som en institusjon som jobber etter de lover og forskrifter som er gitt av sentrale myndigheter, for eksempel overordnet læreplan, kompetansemål i de enkelte fag og opplæringsloven. Elevene har ikke en god oversikt over dette, men skolen og lærerne bruker ulike pedagogiske virkemiddel, og forsøker å tilrettelegge for at opplæringen kan vekke interesse og fremme motivasjon.

*Ytre motivasjon* knyttes gjerne til forhold utenom selve aktiviteten (Manger, 2012), og faktorer som belønning og straff (Moltubakk, 2015, s.121). Dette kan også være en drivkraft og styre aktiviteten (Lillemyr, 2007). Tilnærmingen er atferdspsykologisk og elevenes aktiviteter og handlinger forsterkes ved bruk av ros/ belønning eller straff, og vil gjenta seg i negativ eller positiv forstand (Manger, 2012).

I CMOP-E vil de ytre forhold være omgivelsene, og det som skjer i samspillet med mennesket. De faktorer som kan påvirke og styre aktiviteten kan for eksempel være karakterer. Vurdering og bruk av karakterer kan enten sees som belønning eller straff, alt etter hvem som ser og hva resultatene viser. Videre kan karakterer forsterke aktiviteten positivt eller negativt. En annen ytre motivasjonsfaktor kan være de fysiske omgivelser, der å «flytte klasserommet» utendørs for noen elever vil være en belønning. Dette rommet har større plass og variasjonsmuligheter for mangfold av fysisk aktivitet. Å lære i autentiske omgivelser, som uterommet kan være for elever på helse- og oppvekstfag, vil være relevant og en tilpassing av undervisningen som kan gi motivasjon for elevene (Jenssen, 2014).

Det vil i mange tilfeller være slik at indre og ytre motivasjon utfyller hverandre. Når vi ser på utvikling av betydningsfulle aktiviteter og den kompetanse elever opparbeider seg i løpet av 10 års skolegang kan dette påvirke motivasjonen videre i skoleløpet. I overganger mellom betydningsfulle aktiviteter, som vi på makronivå kan se i en overgang mellom grunnskole og

videregående skole, kan både valg av studieretning, selve skolen og/ eller venner påvirke motivasjonen (Polatajko et al., 2008). Disse faktorene kan være ytre motivasjonsfaktorer i utgangspunktet, men hvis eleven starter på studieretningen som er ønsket kan selve faget og den glede aktivitetene gir være en indre motivasjonsfaktor for videre aktivitetsutførelse.

Anerkjennelse fra medelever og fra lærere kan være en ytre motivasjonsfaktor for elever. Dette skjer gjennom sosiale omgivelser på mikro og mesonivå og vil påvirke aktivitetsutøvelsen (Polatajko et al., 2008). Moltubak (2015) peker på at anerkjennelse gir en form for mestringsfølelse, som videre påvirker motivasjonen. For å få anerkjennelse er man avhengig av å bli sett av andre, der anerkjennelsen kan være både positiv og negativ. Anerkjennelse handler da om hvordan vi ser oss selv i forhold til andre, i en gjensidig påvirkning. Om en elev føler anerkjennelse når en aktivitet utføres er avhengig av hva andre sier og gjør, og har stor betydning i en slik setting (Bae sitert av Lillemyr, 2007, s. 185). Sammen med medelever i ulike sosiale relasjoner kan utførelse av læringsaktiviteter og mestringsfølelsen forsterke motivasjonen positivt eller negativt. Å få ros verbalt eller nonverbalt som anerkjennende nikk kan påvirke elevene slik at handlinger forsterkes positivt. Negative kommentarer eller negativt kroppsspråk fra medelever, lite eller ingen oppmerksomhet fra lærer vil kunne forsterke handlinger negativt. Læreren som en del av sosiale omgivelser kan påvirke elevenes motivasjon for måten faget formidles og hvordan undervisningen gjennomføres. Anerkjennelsen knyttet til utførelse og mestring kan derfor påvirke elevens motivasjon og sees i engasjementet hos elevene. I CMOP-E vil engasjement sees gjennom elevenes aktive deltagelse når skolearbeid som aktivitet utføres (Townsend & Polatajko, 2008). Motivasjon er derfor avhengig av mange ulike faktorer, og vil variere ut fra hvordan de ulike dimensjonene påvirker og påvirkes av hverandre.

## 4.0 METODE

I metodekapitlet vil jeg presentere de metodene som er brukt for å få svar på min problemstilling. For å få svar på problemstillingen har jeg valgt en kvalitativ studie basert på fokusgruppeintervju med elever. Jeg har tatt utgangspunkt i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv. Jeg gjør rede for fremgangsmåter jeg har brukt for å samle inn, tolke og analysere datamaterialet. Mitt ståsted som forsker er belyst, i tillegg til de etiske sidene av studien.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk bakgrunn og metode

Syn på kunnskap er forskjellig og i vitenskapsteorien finnes flere ulike retninger. Vitenskapssyn handler om vår forståelse av og hvordan vi nærmer oss den sosiale virkeligheten. Vitenskapssyn og faglig ståsted må gjennom forskningen begrunnes og vil også ha betydning for de spørsmål vi stiller, utformer og avgrenser (Brottveit, 2018). Postholm (2010) forklarer vitenskapssynet som et paradigme, der konstruktivisme og positivisme er eksempler på ulike paradigmer. Innenfor konstruktivismen betraktes mennesket som aktivt og handlende, og den sosiale, kulturelle og historiske verden mennesket handler i vil ha betydning for menneskets felles oppfattelse og forståelse av kunnskapen som konstrueres. I positivismen søkes årsaksforklaringer, der årsaken begrunnes i bestemte fenomener. Posivismen danner derfor grunnlag for kvantitative forskningsmetoder, der standardiserte metoder brukes og kunnskap er målbar (Brottveit, 2018).

I mitt masterprosjekt ønsker jeg å få frem betydningen av mennesket som aktivt og handlende, og hvordan kunnskap konstrueres i den sosiale og kulturelle verden som informantene er en del av. Jeg ønsker å studere sosiale fenomener, noe kvalitative metoder kan bidra med (Thagaard, 2018).

Med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk ståsted, og kvalitativ metode, har jeg valgt en fenomenologisk hermeneutisk metode for å nærme meg den sosiale virkeligheten på. Med bakgrunn i fenomenologien ønsker jeg å få frem subjektive opplevelser og erfaringer fra elevene. Dette må jeg som forsker forstå gjennom samtaler, ut fra elevenes erfaringer og

opplevelser i bestemte kontekster (Postholm, 2010). Postholm (2010) viser til Moustakas (s.43) som hevder at «fenomenologisk forskning er å forstå meningsfulle, konkrete relasjoner som er tilstede i en erfaring i en bestemt situasjon i en spesiell kontekst». Som forsker må jeg beskrive det som deltakerne har som fellestrekk i mitt prosjekt for en felles forståelse (Thagaard, 2018, s.36). Å lytte til elevenes stemme og formidle denne vil være min jobb som forsker med bakgrunn i fenomenologien. Når du som forsker tar utgangspunkt i fenomenologi vil intervju være metoden for datainnsamling (Postholm, 2010). I lys av fenomenologi og for å få svar på problemstillingen har jeg valgt å bruke fokusgrupper som metode for innhenting av data i mitt prosjekt. Fokusgrupper er en metode å innhente data på ved å samle flere informanter sammen. Ved å samle flere får man en samhandling mellom informantene som kan utnyttes og gi verdifull informasjon. Informantenes erfaringer, opplevelser og holdninger kan komme frem gjennom gruppediskusjoner og er nyttig i miljø der flere samhandler (Malterud, 2017). I et skolemiljø er det samhandling både mellom elever og mellom elever og lærere, og dette ser jeg som viktig å utnytte i dette prosjektet. Å få flere stemmer og en diskusjoner i grupper som har felles erfaring om tema for prosjektet ser jeg som en fordel.

I en slik beskrivelse, og for å forstå de meningsfulle og konkrete relasjoner satt inn i en helhet, vil hermeneutikken være en fortolkningsprosess som jeg vil bruke (Brottveit, 2018). I et fenomenologisk perspektiv vil elevene være i sentrum med sine opplevelser og erfaringer, noe jeg aksepterer. I lys av en hermeneutisk fortolkningsprosess vil jeg forsøke å forstå teksten/ fenomenet som er utarbeidet med bakgrunn i intervjuene. Dette danner grunnlag for en ny tolkning som blir til forskningsresultater og kan forstås som ny kunnskap (Brottveit, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) peker i denne sammenheng på den hermeneutiske sirkel som åpner for en forståelse av meninger, der en tolker deler og ser disse i en helhetlig relasjon. På denne måten mener jeg fenomenologien og hermeneutikken utfyller hverandre.

Når det i kvalitativ forskning handler om å studere sosiale fenomener, vil det være et nært samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltagere, og» kunnskapen og forståelsen blir skapt i en sosial interaksjon» (Postholm, 2010, s.23). I denne interaksjonen vil både forsker og forskningsdeltagere ha innflytelse på prosessen der kunnskap utvikles (Thagaard, 2018, s.40). Ved å velge fokusgrupper mener jeg at den sosiale interaksjonen som skjer gjennom diskusjoner i gruppa kan utvikle ny kunnskap i mitt prosjekt.

## 4.2. Forskeren i forskningsprosessen

Som lærer for elever på helse- og oppvekstfag på en videregående skole vil jeg ha kjennskap til arenaen som forskningen skal foregå, i tillegg til erfaring med undervisning og tema jeg skal forske på. Med dette som bakgrunnsteppe er det sannsynlig at jeg som forsker vil ha en forhåndsoppfatning, og som Brottveit (2018) peker på vil disse forutsetningene og forventningene ha betydning for måten jeg nærmer meg forskningsfeltet på. Mine praktiske erfaringer fra forskningsfeltet vil føre til at jeg nærmer meg problemstillingen med en intuisjon, og leder meg videre inn i prosjektet (Johansson, 2016, s.6).

*Situering* betyr å plassere, der feltsituering kan sies å plassere oss. Dette er relevant i forhold til hvordan vi opplever og oppleves av menneskene vi samhandler med. For eksempel å tolke og vurdere kroppsspråk i et intervju, og hvordan jeg som forsker opptrer i en slik situasjon. Feltsituering vil påvirke og påvirkes av selvbiografisk situering, også kalt forforståelse, der forsker-jeget kommer frem. Selvsituering handler om forskeren som har med seg erfaringer og «væren i verden» (kjønn, klasse, livssyn etc.) (s.18), som er relevant for tema som skal studeres og problemstilling som blir valgt (Neumann & Neumann, 2012). I denne sammenheng er det viktig at «forskeren er bevisst sin egen subjektivitet eller forforståelse i forhold til forskningsfeltet eller fenomen» (Postholm, 2010, s. 40).

Johansson (2016) hevder at med et fenomenologisk tankesett skal tidligere forståelse settes til side. I kraft av å være lærer, jobbe på arenaen der jeg forsker og har kjennskap til undervisning og elever som gruppe vil jeg ha med meg mine erfaringer. Det vil derfor være vanskelig å ikke ha en forforståelse i et slikt prosjekt. I Hermeneutikken er det en forståelse av at datamaterialet vil farges av en forforståelse, både hva jeg ser etter og hvordan jeg tolker. Dette kan gi meg en ny forståelse, som igjen vil påvirke forforståelsen, og dialogen som fremtrer mellom forsker og tekst, og forsker og informant (Johansson, 2016, s.6). Det vil derfor være viktig for meg gjennom hele prosessen å ha fokus på fortellingen i intervjuene, når tekst transkriberes og helhet blir til deler (Kvale og Brinkmann, 2015).

Dette har det vært viktig for meg å reflektere over, og være meg bevisst i forkant og underveis i prosjektet. I forkant av prosjektet ble det skrevet en prosjektplan, der jeg diskuterte min rolle som lærer med min veileder og hvordan jeg etisk kunne gå frem i kontakten med informanter på feltet der jeg skulle forske. Jeg avklarte også dette med

avdelingsleder. Med erfaring på området gir det både muligheter og utfordringer. Med denne erfaringen og en forforståelse ble det viktig å få frem tema og spørsmål i intervjuguide på en forståelig måte for informantene, uten at jeg skulle lede dem i en retning. I resultatdelen og analysen har jeg forsøkt å ivareta informantenes forståelse med utgangspunkt i fenomenologien og deretter min fortolkning.

### 4.3 Intervju

Brottveit (2018) beskriver at et forskningsintervju kan være et dybde- eller et samtaleintervju. Åpne spørsmål i form av intervjuguide med tema for intervjuet er anbefalt. Dette kan gjøres på forskjellige måter, som strukturert, ustrukturert, halvstrukturert eller gruppe-/ fokusgruppeintervju. Med valg av fokusgrupper som metode var det for at elevene med sine felles erfaringer kunne få frem sine synspunkter gjennom diskusjoner i en gruppe. Et argument som er viktig i en slik sammenheng er interaksjonen i gruppa som representerer det kollektive (Bagnoli og Clark, 2010). Ved bruk av fokusgruppeintervjuer peker Malterud (2012 og 2017) på at de assosiasjoner som leder til fortellinger ikke kommer frem på samme måte i individuelle intervjuer. Med dette som bakteppe er det viktig som Bagnoli og Clark (2010) påpeker, at samhandlingen i gruppa er viktigere enn samhandlingen mellom moderator og fokusgruppa. Å gå inn i en rolle som moderator kan være utfordrende, med hensyn til hvordan samtalen skal foregå. Å presentere tema og legge til rette for ordveksling er sentralt, som igjen peker på at moderatoren må ha god kunnskap om tema og menneskelig interaksjon (Kvale og Brinkmann, 2015). For å få frem samhandlingen i gruppa må jeg som moderator la informantene snakke fritt, samtidig vil det være viktig å balansere diskusjonen slik at alle i gruppa kan komme frem med sine erfaringer (Postholm, 2010). Jeg hadde gjennomført et lite fokusgruppeintervju sammen medstudenter på skolen. Denne erfaringen så jeg i lys av Kvale og Brinkmann (2015) og Postholm (2010) sine beskrivelser av moderator sin rolle i fokusgruppeintervju, som presentasjon av tema og samhandlingsflyt. Intervjuguide ble utarbeidet med bakgrunn i tema for prosjektet og teori knyttet til dette. Jeg benyttet halvstrukturert intervju med ulike tema og hovedspørsmål for hvert tema, med påfølgende undertema og spørsmål knyttet til disse (vedlegg 1) (Postholm, 2010).

Intervjuguide ble utarbeidet tidlig i prosjektet, og lagt ved prosjektplan som ble sendt norsk

senter for forskningsdata (NSD). Jeg leste og benyttet Postholm (2010, s. 165-166) sine anbefalinger for intervjuguide og tips for gjennomføring (basert på Patton, s. 165). En sjekkliste med ulike typer spørsmål, blant annet erfaringsbaserte og kunnskapsbaserte spørsmål var relevant å hensynta, i tillegg tips om konkrete spørsmål til ungdommer. Detaljorienterte, utdypende og avklarende var sentrale stikkord som ble markert øverst i intervjuguide. På den måten fikk jeg systematisert intervjuguiden, i tillegg til en bevisstgjøring av de ulike tema og hvordan gjennomføring av fokusgruppeintervjuene skulle skje.

#### 4.4 Rekruttering av informanter og utvalg

I min forskning har jeg benyttet 2 fokusgrupper med til sammen 11 informanter. Informantene går på en forholdsvis stor avdeling for helse- og oppvekstfag på en videregående skole. Et av inklusjonskriteriene for deltagelse i prosjektet var informantenes erfaring fra undervisning der fysisk aktivitet var brukt som metode. Malterud (2017) peker på at informanter som rekrutteres i kvalitative studier må ha god informasjonsstyrke, der utvalgets størrelse bestemmes ut fra informasjonsstyrken. For å finne relevante datakilder er det nødvendig med god feltkunnskap. Jeg valgte å innlemme 2 fokusgrupper med 6 informanter i hver gruppe, og vurderte at informantene hadde god informasjonsstyrke ut fra min feltkunnskap. Å bruke informanter fra egen arbeidsplass må vurderes ut fra forskningsetiske hensyn. Dette beskrives i avsnittet om etikk.

Strategisk utvalg ble brukt for å rekruttere informanter. På denne måten blir informantene rekruttert målrettet med tanke på at de kan svare på problemstillingen (Malterud, 2017). Jeg vurderte at et strategisk utvalg med maksimal variasjon var viktig for å få gode data som kunne svare på min problemstilling. Variasjonsbredde kunne gi meg som forsker flere nyanser, og dermed ta stilling til hvilke svar som svarte best til ulike spørsmål. Derfor ble det viktig å få rekruttert informanter i forhold til mangfold og variasjon (Malterud, 2017). I rekruttering av informantene tok jeg kontakt med lærere på avdelingen etter avtale med rektor og avdelingsleder på skolen. Ut fra ønske om variasjonsbredde gjorde jeg videre en avtale om informasjon i én VG 1 klasse og to VG 2 klasser.

Jeg presenterte prosjektet for elevene og de fikk samtidig utdelt et informasjonsskriv med samtykkeskjema hentet fra NSD` nettsider (Vedlegg 2). Som forsker må jeg før intervjusituasjon få informert samtykke av deltagerne (Thagaard, 2018). Dette må være basert på informasjon om prosjektets formål, metode, risiko, mulig ubehag og eventuelt andre konsekvenser (Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humanoria (NESH), 2016, s.14). Norsk senter for forskningsdata (NSD) personverntjenester (1.Oktober, 2018) gir informasjon om at 15 år er vanlig aldersgrense for samtykke, men ved innsamling av sensitive personopplysninger er det 16-18 år. Elevene var i alderen 16-23 år, og basert på at jeg ikke hadde behov for innhenting av sensitive personopplysninger kunne de selv samtykke til deltagelse. Som lærer vet jeg at samarbeid med hjemmet er viktig, også når elevene er mellom 16-18 år, og elevene fikk skjema med seg hjem for info og gjennomlesing. Jeg gjennomgikk informasjon på nytt før oppstart av intervju, og klargjorde da samtykke. Jeg opplyste at de kunne trekke seg når som helst, og at de også kunne ta kontakt i ettertid. Elevene kunne ta kontakt ved interesse for deltagelse. Jeg måtte ta en ekstra inforunde i alle klassene før jeg fikk 2 grupper med 6 informanter i hver gruppe. Ut fra kriteriet variasjonsbredde og mangfold fikk jeg to grupper der begge kjønn var representert 50/50, forskjellig etnisitet, alder og forskjellig klasseslørighet (VG 1 og VG 2).

Homogenitet i forhold til klasseslørighet ble relevant for denne studien med bakgrunn i bruk av fokusgrupper. Dette for at samme erfaringer kan gi muligheter for assosiasjoner underveis i diskusjonene, noe som kan være en fordel (Malterud, 2010). Informanter fra samme klasse ble satt i samme gruppe, noe de fleste informanter var opptatt av på forhånd. Informantene hadde gått i samme klasse i 6 måneder eller mer når intervjuene ble foretatt. Jeg opplevde at de var trygge på hverandre og kunne snakke fritt i gruppa, der diskusjoner omkring tema oppstod, som igjen ga gode innspill til studien.

Totalt 11 informanter ble fordelt på to fokusgrupper. Èn av informantene møtte ikke opp på grunn av sykdom. Informantene var i alderen 16- 23 år, og hadde gått på videregående skole i et halvt til 2 1/2 år. Informantene var både etnisk norske, og fra andre land. Disse informantene hadde vært i Norge mellom 4-7 år. For å ivareta konfidensialiteten til informantene velger jeg å ikke informere om klasseslørighet ut fra kjønn, alder og etnisitet.



#### 4.5 Datainnsamling og fokusgruppeintervjuene

Datainnsamlingen ble foretatt i februar 2020 på skolen som informantene går på. Det gikk 2 uker mellom intervju 1 og 2, der jeg i mellomtiden hadde transkribert intervju 1. Dette var nyttig, da jeg justerte litt på intervjuguide, og merket meg min rolle som moderator. På forhånd hadde jeg bestilt grupperom skjermet fra avdeling og klasserom, og avtalt tidspunkt som ikke skulle komme i konflikt med timer. De fikk lunsj når de ankom, der vi fikk småpratet litt før intervjuene startet. Før oppstart av intervjuene leste jeg opp informasjonsskrivet de hadde fått utdelt, og avklarte deres samtykke som var gitt på forhånd. Jeg hadde avtalt å ha med meg en medstudent som assisterte under intervjuene. Det ble benyttet lydbåndopptaker etter godkjenning av informanter, og assistent noterte ikke-verbal kommunikasjon fra informanter og mellom informanter. Noe verbal kommunikasjon ble notert med tilhørende spørsmål, i tillegg til at assistent gikk inn og stilte avklarende og utdypende spørsmål et par ganger i hver gruppe. Dette var avtalt oss imellom på forhånd. Hvert intervju varte i overkant av 1 time. Med bakgrunn i Postholm (2010) og tips til gjennomføring, prøvde jeg å skape en god, uformell atmosfære, men samtidig gjøre informantene oppmerksom på deres viktige rolle. De uttrykte stolthet over å få delta i en slik studie, og som elever bli hørt i forhold til deres synspunkter. Jeg prøvde som moderator å la informantene styre samtalen ut fra hvert tema jeg presenterte. Jeg tilpasset min rolle som moderator litt i forhold til gruppenes sammensetning og hvordan samtalen fløt. Blant annet var forståelse av språket utfordrende noen ganger i en av gruppene. Jeg måtte derfor forklare og utdype noen begreper, med den følge at samtalen måtte mer innom meg som moderator. En av oppgavene til en moderator er samtidig å passe på at alle informantene får delta i samtalen. Blant annet av den grunn fløt samtalen bedre og assosiasjoner kom lettere frem i intervju 2. Når intervjuene ble avrundet takket jeg informantene som hadde stilt opp. Rett etterpå gjennomgikk jeg intervjuene sammen assistent, og fikk overlevert notatene.

#### 4.6 Transkripsjon av datamaterialet

Jeg valgte å benytte lydbåndopptaker, noe som gjorde at jeg kunne konsentrere meg om å gjøre en best mulig jobb som moderator. Jeg ønsket å være helt og fullt tilstede for å kunne

kommunisere aktivt ved bruk av kroppsspråk slik at informantene følte seg sett. I denne sammenheng lyttet jeg til deres samtaler, samtidig som jeg observerte deres kroppsspråk og tok hensyn til dette underveis som samtalen skred frem. Jeg var trygg på at assistent noterte det som var nødvendig. Lydbåndopptak og notater fra assistent ble et nyttig verktøy under transkriberingen.

Å transkribere handler om transkribering fra tale til tekst, og dermed klargjøre intervjumaterialet for analyse (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 137). Jeg fulgte rådet til Postholm (2010) og Malterud (2017) om å transkribere teksten selv, selv om dette var tidkrevende. Jeg transkriberte ordrett, men av hensyn til informantenes konfidensialitet brukte jeg bokmål og ikke dialekt. I tillegg valgte jeg å bytte om på noen ord i ulike setninger i sitater, da noen av informantene ikke hadde norsk som 1.språk. Ordrett tekst ut fra tale ville kunne bli gjenkjent, noe som er en etisk side ved transkripsjonen og bruk i sitater. Samtidig kan et ordrett språk virke usammenhengende, noe som kan føles fornærmende på informantene (Kvale og Brinkmann, 2015). Setningsoppbygging var allikevel lik som talen, men underveis noterte jeg meg pauser og ulike uttrykk som jeg gjenkjente i situasjonen. Jeg hadde også notatene fra assistent som jeg leste underveis. Malterud (2017, s. 78) peker her på viktige sider ved transkriberingen; den naturlige konteksten samtalen foregår i, det muntlige uttrykk og den nonverbale kommunikasjonen informantene imellom sees ikke på lydbåndet. Gjennom skriftliggjøringen skal man best mulig formidle informantene synspunkter. Jeg lyttet til lydopptakene flere ganger i prosessen med transkribering og underveis i analysen for å gjenskape situasjoner. I tillegg leste jeg og brukte aktivt den transkriberte teksten i analysen. Dette førte til flere refleksjoner i arbeidet med analysen.

#### 4.7 Analyse av datamaterialet

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver analyse som å dele noe opp i biter eller elementer. I kvalitative studier blir analytisk reduksjon omtalt som viktig, samtidig som meningsinnholdet må synliggjøres ved å velge ut tekstelementer for å frembringe ny kunnskap (Malterud, 2017).

Det finnes mange forskjellige analysemetoder i kvalitativ metode ifølge Malterud (2017) som viser til Creswell (s. 92). Jeg har valgt en tverrgående analyse der informasjon fra mange deltakere sammenfattes på bakgrunn av blant annet likheter, forskjeller, variasjon i erfaringer og holdninger (Malterud, 2017). Jeg startet med å få oversikt ved å kode det transkriberte datamaterialet og sortere i meningsbærende enheter (Malterud, 2017). På denne måten plasseres likelydende tekst eller kategorier sammen. Thagaard (2018, s. 153) beskriver dette som «...Vi forankrer kodene empirisk ved å utvikle koder som gir et konsentrert uttrykk for deltagerens erfaringer og handlinger». I denne prosessen ble kodene delt i kodegrupper. Jeg forsøkte her å se sammenhenger og mønstre i datamaterialet, der jeg brukte tabeller for å få oversikt (Nilssen, 2012). Motivasjon ble en kodegruppe med flere undergrupper som for eksempel «motivasjon og definisjoner» og «motivasjon og fysisk aktivitet i undervisning». Noen koder gikk igjen i forskjellige kodegrupper og noen grupper hadde likelydende tema. Ved å sammenligne innhold og sammenfatte tekst, kom jeg frem til kategoriene fysisk aktivitet, motivasjon og mestring. Dette var begreper knyttet til problemstilling og intervjuguide, og i tillegg så jeg at variasjon i forhold til undervisningsmetoder gjentok seg i informantenes eksempler og ble en egen kategori. Ved en mer inngående analyse i sammenheng med teori som jeg jobbet eksplorativt med, ble det klart for meg at fysisk aktivitet kunne sees i sammenheng med utførelse og fysiske omgivelser i kategorien variasjon. Jeg satt da igjen med kategoriene variasjon, motivasjon og mestring, og underkategorier til disse. Når jeg jobbet videre med disse kategoriene og funn fra datamaterialet, ble to underkategorier mer tydelig, og trådte frem som egne kategorier. Dette var fokus/ oppmerksomhet og sosiale relasjoner og samarbeid. I sammenheng med dette og i lys av problemstilling vil motivasjon og mestring beskrives i et fenomenologisk lys først i resultatdelen. Variasjon, fokus/ oppmerksomhet og sosiale relasjoner og samarbeid er hovedkategoriene.

Med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv har jeg valgt å beskrive funnene for seg i resultatdelen. Med bakgrunn i min vitenskapsteoretiske fortolkningsramme har jeg lagt vekt på å beskrive informantenes opplevelser, som i kvalitative metoder handler om en forståelse av fenomener som studeres (Thagaard, 2018). Resultatene blir tolket og diskutert i eget kapittel. For å analysere og tolke har jeg vekslet mellom å se på datamaterialet og bruke teori for å forstå og tolke dette (Nilssen, 2012). I analysen og tolkningen av datamaterialet

har jeg tatt utgangspunkt i den teoretiske referanserammen som er benyttet i teorikapitlet, da med hovedvekt på CMOP-E som er en sentral del knyttet til aktivitetsvitenskap. I tillegg er tidligere forskning og litteratur fra innledningen benyttet for å kunne analysere datamaterialet.

## 4.8 Etske refleksjoner

Etikk og etiske spørsmål i forbindelse med intervju må sees i sammenheng med alle faser av en studie, og ikke bare intervjusituasjonen. Det er både vitenskapelige og menneskelige hensyn som må tas, og man må være bevisst mange ulike problemstillinger fra begynnelsen og tilslutt (Kvale og Brinkmann, 2015). Etske refleksjoner og maktforhold er viktig å se på i min studie, i tillegg til de etiske retningslinjer i sammenheng med personvern der konfidensialitet og taushetsplikt beskrives.

Jeg sendte inn og fikk godkjent prosjektet av Norsk senter for forskningsdata (NSD), da jeg eventuelt kunne opplyse om etnisitet. Dette har jeg allikevel ikke sett som nødvendig i denne studien. Søknad til Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK) var ikke nødvendig i denne studien.

### 4.8.1 Maktforhold

Maktforhold er et etisk dilemma i forskning. Å utføre forskning på sin egen arbeidsplass krever aktsomhet fra forsker sin side. Det vil være noen etiske utfordringer, noe jeg var bevisst fra starten. Dette ble diskutert sammen veileder, og ble også beskrevet i prosjektbeskrivelse sendt NSD. Kvale og Brinkmann (2015) bemerker at det vil være et assymetrisk maktforhold i intervjusituasjonen. Noen av elevene kjente jeg til fra før, men andre visste jeg ikke hvem var. Jeg avklarte min rolle og informerte tydelig om prosjektet og innhold, for at de i ettertid ikke skulle kjenne på usikkerhet knyttet til intervjusituasjonen. Jeg viste informantene respekt i møte med dem, både i forhold til kommunikasjonen underveis og i etterkant. Dette handler om å anerkjenne og bekrefte deres samtale (Malterud, 2012), og opptre naturlig i møte med dem på skolen.

### 4.8.2 Etske retningslinjer og personvern

«Forskeren må utvise særlig aktsomhet og ansvarlighet når individet kan identifiseres, direkte eller indirekte, ved at enkeltpersoner eller miljøer kan gjenkjennes i publikasjoner og

annen formidling av forskningen» (Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2016, s.16). Jeg informerte om studien i 3 klasser og delte ut informasjonsskriv med et samtykkeskjema til alle elevene. Elevene tok direkte kontakt med meg, og Jeg fikk på denne måten rekruttert elevene anonymt. I kontakten med elevene på forhånd fikk jeg gitt god informasjon om taushetsplikten og konfidensialitet i en slik studie. Jeg informerte om lydopptak og at dette ville bli oppbevart forsvarlig. På den måten ivaretok jeg hva NESH (2016) informerer om «Forskerens troverdighet og deltagerens tillit til forskningen er nært knyttet til konfidensialitet». Både lydopptak og samtykkeskjema ble oppbevart på sikker plass under hele studien. Transkribert tekst ble anonymisert, og sitater er omformet fra dialekt, og språk knyttet til etnisitet for ikke å bli gjenkjent. Informantenes rolle, og deres konfidensialitet ble informert og avklart med hver fokusgruppe før intervjuene startet, både i forhold til hverandre og innhold i intervjuene (Malterud, 2012).

#### 4.9 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet handler om vår redegjørelse for innsamling av data og pålitelighet i den sammenheng (Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning, og en bredere fortolkning av validitet snakker vi om «I hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale og Brinkmann, 2015). Hvordan vi tolker resultatene og om disse er gyldige, også med tanke på vår posisjon i det miljøet vi foretar forskningen er viktig (Thagaard, 2018). Et spørsmål man må stille seg er om funn i en slik studie kan overføres og kunne brukes i andre kontekster, og da ha en mer generell relevans. Dette handler om ekstern validitet eller overførbarhet (Malterud, 2017, Thagaard, 2018).

Reliabilitet knyttet til innsamling av data, transkripsjon og analyse er beskrevet tidligere i dette kapitlet.

I min studie av fysisk aktivitet, skole og motivasjon har jeg brukt en kvalitativ metode og bruk av fokusgrupper. Informantene hadde med sin erfaring fra fysisk aktivitet integrert i undervisningen god forståelse for tema og ga grundige og relevante svar på spørsmålene de

fikk. Forskningens gyldighet sett i forhold til om metoden undersøker det det er ment å studere vil gjennom resultatdelen og diskusjonen kunne vurderes ved å lese denne.

Reliabilitet og validitet diskuteres nærmere i metodediskusjonen.

## 5.0 RESULTATER

I resultatkapitlet vil jeg presentere dataanalysen av min masteroppgave. Innledningsvis starter jeg med informantenes beskrivelser av motivasjon og mestring i sammenheng med fysisk aktivitet, slik at informantenes stemme kommer tydelig frem i et fenomenologisk lys. Jeg fortsetter med å presentere funn i de tre hovedkategoriene jeg kom frem til, som er variasjon, fokus/oppmerksomhet og sosiale relasjoner og samarbeid.

I resultatdelen har jeg kun valgt å formidle informantenes beskrivelser, ut fra en metodisk tilnærming og fenomenologi. Jeg benytter eksempler og sitater fra fokusgruppeintervjuene for å la informantenes stemme få komme tydelig fram, og for å dokumentere dataene jeg baserer analysen på. Der det er dialog mellom informanter har jeg valgt å skrive informant 1, 2 osv. for å anonymisere informantene. Diskusjon er holdt separat slik at funnene kommer tydelig frem i resultatdelen.

### 5.1. Mestring og motivasjon

Hva informantene selv formidler om mestring og motivasjon har jeg en bred tilnærming til aller først, før jeg formidler deres beskrivelser knyttet til fysisk aktivitet i undervisningen.

#### 5.1.1 Mestring

Å mestre er viktig for alle informantene. De forteller om mestring i forskjellige sammenhenger når det gjelder skole og skolearbeid. Felles for informantene er at de uttrykker mestring som at de klarer noe, at de oppnår noe og da får lyst å gjøre det senere. I den forbindelse sier flere at de kanskje kan klare det neste gang også. Dette gjelder uansett fag eller hvordan undervisningen foregår. Også når fysisk aktivitet integreres er det viktig for informantene å mestre. En av informantene mener mestring handler om å få til det som er utfordrende.

*Det er på en måte den følelsen du har da, etter å ha klart noe på egenhånd. Det at du har det fra noe, og at du fikk det til liksom.*

Når de snakker spesifikt om fysisk aktivitet i undervisningen er det flere informanter som uttrykker at fysisk aktivitet gir gode opplevelser, blant annet i form av at noe er gøy. Når noe er gøy er det lettere å mestre påpeker en av informantene.

*Jeg synes det er gøy å være i aktivitet og sånn. Jeg synes det er lettere å mestre flere ting når vi har aktiviteter. Når det man gjør er gøy, så presterer man da, så blir det mer gøy. Så setter man seg mål, og du får motivasjon, og bare fortsetter og fortsetter.*

Når de mestrer kommer mestringsfølelsen forteller flere av informantene. I den sammenhengen gir flere av informantene uttrykk for at fysisk aktivitet er lett å mestre. Dette beskrives som at de har erfaring med ulike typer idrett og at de generelt liker å være i bevegelse.

Allikevel kan det å mestre det som er vanskeligere gi en bedre mestringsfølelse. Her sammenligner en av informantene det å jobbe fysisk med oppgaver, som informanten mener er lettere fordi han har gode ferdigheter når det gjelder å bevege seg gjennom idretten, med andre fag som han mener er vanskeligere.

*.... Men det gir meg en bedre mestringsfølelse hvis jeg får til ting i Engelsk.*

Det har også betydning om noen tror på deg når du skal utføre aktivitet knyttet til mestring. Informantene diskuterer litt seg imellom hva som ligger i at noen tror på deg. En av informantene mener at læreren pusher deg er viktig. En annen tror det kan oppleves negativt og at det kan medføre press på seg for å prestere.

*Informant 1: Får du ikke press på deg da? At du må gjøre det?*

Den andre informanten forklarer at det handler om hvordan læreren uttrykker seg.

*Informant 2: Det er ikke sånn at de sier at det skal du gjøre, men heller sånn, komme med «Det her får du til, jeg vet at du får det til. Det gir deg motivasjon da, og tilslutt får du til å mestre».*

*Informant 1: At du får ros? Kanskje mer mestringsfølelse, at de gir deg noe, at de tror på deg?*

*Informant 2: Ja, du får den følelsen at det her klarer jeg liksom.*

Flere av informantene knytter mestring til det å trene og øve på ting for å mestre. Man må jobbe hardt for å få til det man vil. Av den grunn kommer resultatene. Her mener en av



informantene at det er lettere å mestre når man får bruke kroppen og utføre aktiviteter i forhold til det tema som det jobbes med.

*Når vi blir mer fysisk aktive, så lærer vi mer på den måten. Det vi lærer i klasserommet blir ikke så kjedelig når vi øver på det i (arena de bruker ofte). Da blir det lettere.*

Hvis en ser begrepene mestring og motivasjon sammen er det noen informanter som ser en sammenheng i det å mestre noe, og få motivasjon videre til å mestre mer. Dette kommer frem i dialogen de hadde om mestring.

*Informant 1: Jeg klarte faktisk det jeg slet med, så kanskje neste gang klarer jeg enda bedre.*

*Informant 2: Eller gjøre noe annet du ikke klarer, til å klare det. Så da får du motivasjon til å klare det.*

*Informant 3: Det henger jo sammen da, Mmm (bekrefter seg selv).*

Flere av informantene mener det er lettere å øve på noe når de samtidig er fysisk aktiv. De får mer øvelse og erfaring, og får motivasjon når de klarer en oppgave etter hvert som de gjør det flere ganger.

### 5.1.2 Motivasjon

Informantene snakker om, og er opptatt av motivasjon generelt i skolehverdagen. Det er mange forskjellige ting i skolen som motiverer informantene. Å gå i en klasse som inkluderer deg og som du trives i er viktig for flere. Det å kunne samarbeide i grupper med flere i klassen og jobbe i team trekkes frem. Flere beskriver møte med andre mennesker gjennom fagene de har på helse- og oppvekst som motiverende. Å ha lyst å gjøre noe, og ha en grunn til å gå på skolen er viktig for motivasjonen. En av grunnene til å gå på skolen er å jobbe mot noe, der en av informantene peker på skolearbeid i den sammenheng.

*Du har et mål som du jobber deg mot. Å arbeide for å nå det målet. Jeg må bare jobbe for å komme inn på målet, som gir motivasjon for skolearbeid*

I sammenheng med og i tillegg til sine beskrivelser over kommer det frem at det å få være i fysisk aktivitet og «gjøre» i løpet av skoledagen gir motivasjon.

*Informant 1: Mer gjøring*

*Informant 2: Ja, så det å, på en måte, å prøve det selv, istedenfor at de bare står og snakker*

En av informantene uttrykker at å sitte i klasserommet, se på en power point og gjøre oppgaver fører til at en mister motivasjonen. Derimot, det å få være fysisk aktiv og få spørsmål om tema som berører undervisningen kan gjøre en time mer artig.

Flere informanter fremhever at det å vite at de skal få være i bevegelse og gjøre noe annet enn bare å sitte i ro gir gode følelser og motivasjon for å stå opp og dra til skolen. En av informantene knytter dette også til mindre fravær.

*Eller når jeg kommer på skolen, så har vi en eller annen aktivitet som gjør at du tenker at jeg ikke skal sitte på skolebenken hele dagen og kjede meg. Da føler i hvert fall jeg at jeg får motivasjon til å komme på skolen og gjennomføre dagen.*

Å være i aktivitet og gjøre kommer frem som viktig for informantene. De formidler gjennom sine beskrivelser at de ser en sammenheng mellom mestring og motivasjon.

## 5.2 Variasjon

En av hovedkategoriene som kom frem under analysen er at variasjon av selve undervisningen har stor betydning for motivasjon og mestring. Variasjon blir synlig i sammenheng med utførelse av fysisk aktivitet i undervisningen og fysiske omgivelser.

### 5.2.1 Variasjon i utførelse

Informantene beskriver at en skoleuke er lik i den grad at de har de samme fagene på samme dag, og praksis hver uke på samme dag. Innenfor den rammen er det variasjon i hvordan undervisningen foregår og aktiviteter utføres. En av informantene fremhever at det er noen typer undervisning man lærer mer av, og at dette er forskjellig fra person til person. Læreren påvirker dette sier informanten, og formidler i den sammenheng at man kan mestre mer når man skjønner undervisningen. I den sammenheng peker flere informanter på praktiske oppgaver de gjør og som de liker. Fysisk aktivitet trekkes frem i den forbindelse og informantene formidler hva de gjør når undervisningen har fysisk aktivitet integrert.

*Jeg husker, at det var sånn at læreren jeg hadde var ganske flink til å variere ting. ...Og i andre timen skulle vi plutselig gå ut og ha med et kart og finne spørsmålene.....Å prøve det selv. Istedenfor at de bare står og snakker. ...Vi var i bevegelse, for vi hadde tidsfrister, vi måtte kjappe oss.*

I forbindelse med variert undervisning kommer det frem at denne type undervisning bidrar til bevegelse gjennom forskjellig type aktivitet.

*Vi gjør forskjellige ting, vi gjør bevegelser, springer tilbake til oppgaver*

Informanter i begge fokusgrupper gir flere eksempler på hvordan fysisk aktivitet integreres i undervisningen. En av informantene beskriver en stafett, der de ble inndelt i lag og skulle løpe for å finne spørsmål, diskutere i grupper før svar ble avgitt til lærer. Et annet eksempel som kommer frem er treningsøkt i sal, med spørsmål underveis der de parvis jobber sammen og svarer. En annen informant fortsetter å forklare aktiviteten «bingostafett», der de løper for å finne riktig svar og skal legge på riktig rute (Riktig svar på riktig spørsmål) på bingoarket. Flere informanter uttrykker at det å få bruke kroppen og bevege seg påvirker dem positivt på ulike måter. Det å få utføre selv pekes på av en informant, mens en annen er tydelighet på at undervisningen ikke blir kjedelig når de får være fysisk aktive.

*Jeg liker for eksempel når vi hadde tema om kroppen og sånn. Vi jobbet i klasserommet og skrev ned, så gikk vi og trente. Vi brukte musklene, og sier hvilken muskel vi brukte. Alle måtte si det, så da repeterte vi. Da blir det lettere å lære. Det blir ikke så kjedelig, vi blir mer fysisk aktive, vi lærer best på den måten.*

En av de andre informantene beskriver sammenhengen fysisk aktivitet og teori, noe flere informanter er opptatt av.

*Det er bare det at hjerne og kropp husker det du har gjort da. Det at du har aktiviteter, så henger vi det sammen med teori da, så kommer du på det.*

Generelt var informantene positive til fysisk aktivitet, både på skolen og i fritiden. Når de snakket om fysisk aktivitet som en del av variert undervisning ble også kroppsøvfaget trukket frem. Her uttrykte en av informantene varierende opplevelser med faget kroppsøving. Presset på å prestere i ulike idretter og bli vurdert ble trukket frem som negativt. Det å måtte vise seg frem og utføre aktiviteter de ikke følte seg god i var utfordrende. Derimot var ingen informanter uttalt negative til integrering av fysisk aktivitet knyttet til programfag dette ble brukt i.

*Jeg synes det er både og egentlig. For noen ganger synes jeg det er artig å være med i gymmen, og gjøre forskjellig, men noen ganger er det stress egentlig. For hvis vi skal turne, så er du ikke bra nok, du kan det ikke nok fra før. Karakteren i gym blir ikke bra nok.*

En av de andre informantene presiserer her forskjellen på kroppsøving og fysisk aktivitet integrert i undervisning.

*For selv om vi har gym for eksempel, så bruker vi på fredager å være i bevegelse, med kroppen. Vi samarbeider og lærer begreper. Vi gjør forskjellige ting.*

I dialogen om kroppsøving og fysisk aktivitet og hva som er forskjellen, beskriver flere informanter ulike aktiviteter de gjør både i klasserommet og andre plasser som bidrar til å motivere i løpet av skoledagen.

### 5.2.2 Variasjon i fysiske omgivelser

Flere informanter nevner at omgivelsene varieres når de skal ha fysisk aktivitet integrert i undervisning. De formidler at dette er bra og at de blir motivert når de får være fysisk aktiv og ta i bruk andre omgivelser. De fremhever også hvordan dette fremmer læring i mange tilfeller.

*Som alt annet så lærer vi i klasserommet, så det er veldig vanskelig å huske det du har lært i det klasserommet, men siden du lærte når vi var fysisk aktive ute, så husker du at vi lærte om fysisk aktivitet og helse*

Det å komme seg ut for å få frisk luft eller gå til andre plasser i nærområdet til skolen kan gi mange fordeler ifølge informantene. De får energi, blir mer glad, sier det er artige timer og at de får jobbe i grupper.

*Hvis vi lærer noe i timen, så repeterer vi når vi går ut. Da får vi frisk luft, og blir ikke slitne mer. Og da blir vi litt glad da. Så deler vi i grupper, og må komme og si det igjen til lærer.*

Informantene beskriver flere ulike arenaer som tas i bruk når de går ut av klasserommet. Dette er både inne- og utearena. Arena inne kan være en sal eller et større åpent fellesområde på skolen. Uteområder er både i naturen (marka) og nærområder til skolen. Når det gjelder uteområder som tas i bruk som fysiske omgivelser beskriver informantene uterommet som en annen plass enn klasserommet, som gir andre assosiasjoner og

opplevelser. Dette gir minner og noen andre erfaringer om spesifikke tema, noe de tar med seg videre i skoleåret.

*Som i høst, da vi hadde fysisk aktivitet, og vi gikk ut og hadde natursti. Vi skulle finne tekst som passet til bildet, sånn at vi virkelig fikk det inn og samtidig var i fysisk aktivitet. Istedenfor at vi går kjapt gjennom på tavla, og så har vi en prøve, så er det plutselig ute av hodet resten av tiden etterpå.*

En av de andre informantene kobler tema de jobber med sammen med den fysiske aktiviteten de hadde ute. Dette sees i forhold til hukommelse og minner senere.

*F.eks. du har aktiviteter ute med barn da, så henger vi det sammen med teori da. Så kommer du på det.*

Dette bekreftes fra en av informantene som påpeker at det å ha opplevelser og minner fra der du er gir mulighet for å huske.

### 5.3 Fokus / oppmerksomhet

Informantene gir uttrykk for lange skoledager, og fysisk aktivitet i løpet av dagen bidrar til at man blir mer våken og får energi slik de beskriver. Det er lettere å fokusere på oppgaven og det er lettere å forstå.

*Det blir bra, du lærer jo, når du er på (arena), du hører på musikk og er aktiv. Du får mer energi som du kan bruke, du blir våken. Det er en fin måte, å være fysisk aktiv da, Mmm (bekrefter selv).*

En av de andre informantene beskriver det litt annerledes, men er også tydelig på bevegelse knyttet til fokus, og at undervisningen blir lettere.

*Jeg har lyst å si, det er vel sånn, når du er i bevegelse så lærer du litt mer da. Når du er i bevegelse så fokuserer du litt mer, da tar du ting lettere, synes jeg da.*

Et annet aspekt av det å være fysisk aktiv fremheves av en informant. Han trekker frem kjønn og mener at gutter er mer fysisk aktive enn jenter.

*Gutter liker å være mer fysisk aktive, vi har lyst å gjøre ferdig en aktivitet da. Mens vi er i klasserommet kan det bli litt mer kødding, ja litt mer utenom tema.*

En av informantene setter ord på hvordan det kan oppleves å sitte i klasserommet over tid.

*Hodet kobler fort ut når du bare skal sitte der over tid*

En annen informant trekker frem behovet for å få anledning til å være i fysisk aktivitet i løpet av dagen. Når skoledagen starter tidlig og varer til 15.30, så legger informanten vekt på at fysisk aktivitet er nødvendig for å holde fokus en hel dag. Informanten forteller at de hadde fysisk aktivitet i 10 minutter hver dag i ulike undervisningstimer på VG 1. Det er ikke så lenge sier informanten, men det hjelper når det er mye teori og en sitter og hører på lærer.

En av de andre informantene er enig og fortsetter:

*Å sitte en hel dag og ikke få bevege seg er veldig tøft synes jeg. Så det å bare få en liten oppkvikking, det er veldig greit da. Du får med deg mer, og det er veldig greit da.*

Dette støttes av en av de andre informantene som beskriver at i hennes klasse brukte de å danse til et program og ha forskjellige øvelser med fysisk aktivitet i løpet av dagen. Det kommer frem at flere har prøvd dette av og til.

## 5.4 Sosiale relasjoner og samarbeid

### 5.4.1 Fysisk aktivitet og samarbeid

Informantene bekrefter hverandre ved å trekke frem samarbeid, jobbe i team og inkludering som stikkord når de utfører fysisk aktivitet i grupper. Å få støtte og at noen backer deg når det blir vanskelig er viktig for en av informantene. Det å få hjelp av de andre gjør det lettere når oppgaver skal besvares. Å lære av hverandre og få mer kunnskap blir trukket frem i denne sammenhengen.

*På fredager for eksempel så beveger vi oss. Vi lærer begreper og samarbeider. Vi gjør forskjellige ting, vi holder ikke på med en ting.*

De fleste informantene beskriver gruppearbeid som positivt, både generelt og når integrering av fysisk aktivitet er en del av undervisningen. Allikevel peker to av informantene

på hvilken gruppe du skal samarbeide i som viktig for utfallet av samarbeidet, og de oppgaver som skal gjøres, også når fysisk aktivitet og gruppearbeid brukes.

*Informant 1: Veldig greit. Hvis du møter en gruppe du har god tone med. Du lærer mye av det og da. For dere jobber som et team. Det gjør det lettere. Får mer kunnskap.*

*Informant 2: Ja, det er dem du samarbeider best med i klassen (Bekrefter)*

Når fysisk aktivitet utføres peker flere informanter på at samarbeidet i gruppa er viktig for å utføre og få til oppgavene. Fokuset er på skolearbeidet og flere trekker frem det å hjelpe hverandre som en faktor som har betydning.

*Informant 1: La oss si at han husker, men jeg husker ingenting, og jeg sier sånn og sånn, så kommer jeg på og husker. Hvis vi er i gruppearbeid, så får vi til det lettere.*

*Informant 2: Ja, når vi er på (arena beskrives), og har en treningsøkt, og vi får spørsmål underveis. Vi diskuterer to og to og får repetert.*

I settinger der fysisk aktivitet ble brukt i undervisningen i forbindelse med samarbeid, kobler flere informanter det å få jobbe sammen med andre som viktig for motivasjon til å fortsette.

*Ja, får opp motivasjonen da. Kanskje du får motivasjon da. Du står der, husker ikke, da kan du bare... «orke ikke», mister motivasjonen helt da. Men noen viser deg det og du får motivasjonen opp igjen, og husker det neste gang.*

Noen informanter beskriver fysisk aktivitet i undervisningen i form av konkurranser og en måte de kan samhandle på. Informantene formidler at dette skjer i grupper, og de jobber med tema og oppgaver som er repetisjon av undervisning de har hatt i klasserommet.

Konkurransene organiseres blant annet i form av stafetter.

*Ja, husker vi hadde en sånn stafett, der vi delte i lag. Vi fikk spørsmål, og skulle springe til et tall som var et spørsmål. Det var forskjellig svaralternativ, der vi skulle finne svaret og spring til laget og bli enig.*

Flere uttrykker at vinnerinstinkt kommer frem, og har en klar formening om at dette er en fin måte å lære på.

*Da får vi brukt kroppen og da, og hvis en har konkurranseinstinkt får vi til å lære det da.*

En av informantene kommer med et innspill på at samarbeidet er avhengig av tema og om de jobber i gruppe eller to og to. Flere Informantene blir engasjert når de forteller om denne måten å utføre fysisk aktivitet i undervisningen, og diskuterer fordelene med denne typen undervisning. Det kommer frem at de har større innsats når oppgaver skal utføres, og at det er bra hvis noen er bedre enn deg og de kan få hjelp. Ingen trekker frem ulemper med denne type aktivitet.

#### 5.4.2 Fysisk aktivitet og samarbeid i sammenheng med anerkjennelse

I spesifikke situasjoner der de har fysisk aktivitet og samarbeider i grupper peker noen på den betydningen medelever og lærere har for å bli sett. Det kan være behov for å bli sett på flere måter slik informantene forklarer.

En av informantene i gruppa sier med engasjement at de kan vise seg frem for medelever og lærer når de har fysisk aktivitet i undervisningen. Det er en annen arena og de får gjøre noe annet, der informanten peker på at de viser mer innsats når de er fysisk aktive.

*Alle vil prøve å få førsteplass, også vise seg frem for læreren og de andre, at vi er flink, best, klarer det. Jeg tror det er en fin måte.*

En av de andre ser det å være med andre i en setting der oppgaver skal utføres samtidig som de er i fysisk aktivitet som utfordrende noen ganger.

*Hvis du ikke kommer på noe (svarene), så har du dem å trøste deg med, ja og hjelpe deg liksom.*

Samhandlingen i gruppa underveis i aktiviteten kommer til uttrykk på flere måter når de beskriver hva medelever betyr når de utfører de ulike oppgaver.



## 6.0. DISKUSJON

Utgangspunktet for denne studien var spørsmålet: *«Hvordan kan fysisk aktivitet integrert i undervisningen bidra til økt motivasjon og mestringsopplevelse for yrkesfagelever innen helse- og oppvekstfaget?»*

I resultatene kom det frem at variasjon er viktig for informantene, der variasjon i utførelse av fysisk aktivitet og fysiske omgivelser er et av funnene. Et annet funn er økt fokus/oppmerksomhet mot aktiviteten. Samarbeid og anerkjennelse kommer frem som funn ved at fysisk aktivitet integreres, der aktivitet og utførelse gir ulike former for samarbeid og anerkjennelse. Ifølge CMOP-E skjer det en påvirkning av mestring og motivasjon knyttet til de funn jeg viser til.

I lys av teori, empiri og sentrale politiske føringer tolker og diskuterer jeg presentasjonen av mine funn.

Avslutningsvis på dette kapitlet har jeg en metodediskusjon.

### 6.1 Variasjon

Stortingsmelding 22, *motivasjon-mestring-muligheter på ungdomstrinnet* henviser til forskning som viser at elever blir motivert av varierte arbeidsmåter. I den forbindelse er praktiske arbeidsmåter, med blant annet fysisk aktivitet trukket frem som eksempel (Kunnskapsdepartementet 2011). Skolen som i lys av CMOP-E er en institusjonell arena, styres av de lover og forskrifter som til enhver tid gjelder. Fysisk aktivitet er også tema i ulike stortingsmeldinger som skolen bør være opptatt av. Variasjon av undervisning knyttet til fysisk aktivitet kom frem som et funn, og diskuteres videre med utgangspunkt i undertema variasjon i utførelse og variasjon i fysiske omgivelser.

#### 6.1.1 Variasjon i utførelse

Variasjon knyttet til utførelse av aktivitet trekkes frem på ulike måter når informantene snakker om fysisk aktivitet som integreres i undervisningen, blant annet uttrykker informantene at variasjon skjer ved at lærer varierer undervisning, der de får bevege seg og prøve selv.

I teori om aktivitetsvitenskap er det en antagelse om at mennesket er aktive skapninger, der evner og behov for deltagelse i aktivitet kommer til uttrykk gjennom handlinger (Kristensen, 2017, s. 18). Elever som aktive skapninger er på skolen hele dagen og utfører mange ulike aktiviteter. Det sentrale for en skoleelev er aktiviteten utdanning, der skolearbeid utføres på mange måter. Variasjon i måten skolearbeidet utføres ser ut til å være viktig for informantene i studien. De kan sitte i ro i klasserommet der undervisning utføres på ulike måter, men det er også mulig å variere med bruk av fysisk aktivitet. Hallal et al. (2012) viser i en studie at fysisk aktivitet blant barn og ungdom reduseres og ikke innfrir WHO's anbefalinger om 60 minutt aktivitet daglig. WHO anbefaler også at det utvikles retningslinjer for fysisk aktivitet i skolen (Martin & Murtagh, 2017).

Å være i bevegelse og kunne være deltagende når aktiviteter skal utføres formidles som viktig for en del av Informantene slik jeg forstår dem. Slik sett er informantenes syn på aktivitet i tråd med hva som anbefales. Sentrale politiske føringer har gjennom mange år rettet fokus mot skolen som en arena for fysisk aktivitet, og senere år i forhold til å integrere inn i undervisningen (Lillejord, 2016). Fremdeles er det store diskusjoner om hvordan dette skal gjøres både på politisk nivå og blant ulike profesjoner (Lae, Hanasand og Saghaug, 2018). De studier som er gjennomført er i grunnskolen, deriblant en nylig studie i ungdomsskolen (Kolle et al. (2019). Når elever i videregående påpeker behov for å bevege seg i løpet av skoledagen, og fysisk aktivitet er anbefalt å bruke i fag (Vingdal, 2014), bør sentrale myndigheter også se mot videregående på samme måte som er gjort i forhold til elever i grunnskolen (Kolle et al., 2019).

En av informantene snakker om at aktiviteter varieres og peker på læreren i utsagnet «at lærer var ganske flink til å variere ting». Lærer er en del av de sosiale omgivelser, og ut fra informantens ståsted en viktig faktor for at variasjon av aktivitet skjer. Når det uttrykkes at lærer var flink kan det tyde på at dette skjedde flere ganger. Lærerens rolle i å utøve sitt arbeid i samspill med elevene skjer på mikro og mesonivå. I lys av CMOP-E og variasjon av aktiviteter knyttet til utdanning som betydningsfull aktivitet, vil samspillet mellom læreren i de sosiale omgivelsene og elevene som utfører aktivitetene kunne påvirke motivasjon hos elevene. I studien til Holt et al. (2019) peker informantene på noe som kan være interessant i den forbindelse. Noen lærere gjennomførte bruk av fysisk aktivitet, mens andre ikke fulgte oppsatt timeplan. Dette bet informantene seg merke i, og i lys av CMOP-E kan læreren i

relasjon til elevene påvirke motivasjonen hos elevene ved å variere ved bruk av fysisk aktivitet eller ikke.

Informantene beskriver ulike aktiviteter som benyttes i undervisningen der de får bevege seg, som for eksempel bingostafett. Hver aktivitet har sine handlinger, og i utførelsen av, og hvordan aktivitetene løses vil mestring kunne oppstå. Med utgangspunkt i et helhetlig læringssyn vil elevene bruke både sine fysiske og psykiske evner i utførelsen av de ulike aktiviteter (Vingdal, 2014).

Ut fra hva informantene beskriver kan det tyde på at variasjon i utførelse av aktivitet bidrar til å mestre oppgaver i større grad. For eksempel når en av informantene fremhever at «vi lærer best på den måten» kan Informanten senere ha en forventning om å mestre oppgaver når undervisningen varieres ved bruk av fysisk aktivitet. En annen av informantene mener at aktivitet og teori sammen gjør at hjerne og kropp husker. Slik jeg forstår det vil denne måten å variere undervisningen på være en god måte for elevene å lære på. Det sansbare og motoriske kan på den måten sammen tanker og følelser knyttet til den spesifikke aktiviteten bidra til kunnskap som elevene over tid kan huske. Samdal et al. (2017) forklarte mestring som en positiv forventning til hvordan en vil håndtere en situasjon, og er en viktig ressurs for mennesker til å søke utfordringer og utvikling.

En av informantene er opptatt av å få bruke kroppen og trene. Slik jeg forstår informanten er det viktig å kjenne på kroppen den læringen som skjer akkurat da. Den fysiske komponenten av mennesket er viktig for å utføre aktivitet (Law et al., 2002). Forståelse av oppgaver er som nevnt essensielt for å mestre (Svartdal, 2018), og i lys av CMOP-E blir den kognitive komponenten påvirket i denne sammenheng (Law et al., 2002). Dette kan tyde på at elever ser bedre sammenhenger i lærestoffet når de får anledning til å bruke kroppen når de lærer. Her mente filosofen Merleau-Ponty «vi er vår kropp, vi lærer med kroppen» (Vingdal, 2014, s.38).

Studier der fysisk aktivitet er integrert i timer viser at det er positive assosiasjoner mellom fysisk aktivitet og faglig ytelse (Trudeau og Shepard, 2008). Her nevnes at fysisk aktivitet har positiv påvirkning på konsentrasjon og hukommelse. Når aktivitet mestres vil det være en motivasjon til å prøve nye/ flere aktiviteter. For denne informanten kan en tenke at dette

samsvarer med at mestring gir en indre tilfredsstillelse og motivasjon (Lillemyr, 2007) og at motivasjonen holder aktiviteten vedlike (Manger, 2012).

På den annen side kan en tenke at noen elever ikke liker å bevege seg, og at undervisning der fysisk aktivitet integreres gir negative følelser. Ingen informanter var uttalt negativ til fysisk aktivitet integrert i fag, og som nevnt handler ikke fysisk aktivitet integrert i undervisning om kroppsøving. Når jeg trekker frem dette i diskusjonen er det fordi informantene var bevisst denne forskjellen, og ut fra deres beskrivelser kan tyde på at de kjente på mestring i ulike settinger der fysisk aktivitet var integrert. Dette må allikevel lærere være oppmerksom på da negative erfaringer med for eksempel kroppsøving kan påvirke synet på fysisk aktivitet generelt. Som en av informantene snakket om var det å skulle prestere i kroppsøving og bli vurdert sett på som utfordrende. Måten undervisningen varieres i tilknytning til bruk av fysisk aktivitet er relevant i en slik sammenheng. Slik jeg ser det er det viktig å forholde seg til definisjonen av *fysisk aktivitet i skolen* «all kroppslig bevegelse tilrettelagt slik at alle elever, uten hensyn til funksjonsnivå, kan oppleve glede, mestring, fellesskap og variasjon i skolehverdagen» (Nerhus et al., 2011, s. 151).

### 6.1.2 Variasjon av fysiske omgivelser

Variasjon av fysiske omgivelser er tema som kommer opp flere ganger i intervjuene. En av informantene trekker et skille mellom klasserommet og uterommet, der læring huskes i større grad ved bruk av fysisk aktivitet ute. En av de andre informantene beskriver uterommet og frisk luft i tilknytning til repetisjoner av fagstoff. Informanten trekker også frem at dette skjer i grupper og at elevene har en link til lærer underveis.

Omgivelsene defineres som der hvor aktivitetsutøvelsen finner sted, og som fremkaller en reaksjon hos personen (Law et al., 2002). Informantene ser på fysiske omgivelser som en plass der annen undervisning/ oppgaver foregår og som gir seg utslag i forskjellige reaksjoner hos den enkelte. En reaksjon kan være glede og er en affektiv komponent av mennesket. Bevegelse kan også være en reaksjon som er synlig i form av den fysiske komponenten (Law et al., 2002). Skolearbeid som en betydningsfull aktivitet utføres her i ulike fysiske omgivelsene som informantene beskriver. CMOP-E og omgivelser er viktig for utførelse av aktivitet, og påvirker mennesket og utførelsen av aktiviteter på forskjellige måter. Skolen er en institusjon der undervisning tradisjonelt og til vanlig foregår i klasserommet. Skolearbeid og undervisning kan allikevel foregå i andre fysiske omgivelser,

og når Law et al. (2002) definerer fysiske omgivelser der aktivitetsutøvelsen finner sted, er det i samsvar med informantenes beskrivelser. For informantene i denne studien er andre fysiske omgivelser enn klasserommet plasser de naturlig ser på som opplæringsarena og utførelse av undervisning i forbindelse med fysisk aktivitet. Å benytte seg av andre omgivelser når fysisk aktivitet skal integreres fremheves også av Breivik et al. (2009).

Slik jeg forstår Informantene ser de positivt på at uterommet brukes som arena når de beskriver hvordan aktivitetsutførelsen foregår. De fysiske omgivelser påvirker her mennesket og de ulike komponentene (Law et al., 2002). Uterommet er mye større enn klasserommet og gir også andre muligheter for bevegelse (Jensen, 2014). Størrelsen på omgivelsene kan påvirke den fysiske komponenten og bidra til mer eller mindre bevegelse. Når uterommet er større kan det gi mer bevegelse enn en liten sal inne eller i et klasserom. I sammenheng med dette gir uterommet muligheter for bevegelse på annen måte, der fysiske ferdigheter kan bli fremtredende. Her kan elevene få anledning til å vise sine evner positivt, der de kan utføre den fysiske delen av oppgaven på en god måte som bidrar positivt i gruppa. Selve utførelsen av aktiviteten og den glede den kan gi kan videre påvirke jobben med oppgaven som krever at kognitive evner tas i bruk. Uterommet kan også for noen være distraherende, både ift. ting som skjer rundt, men også ved at bevegelsen og det fysiske tar overhånd og man deltar lite i gruppa for å løse oppgaven. Det er derfor av betydning med en god organisering av gruppearbeidet, der lærer som en del av de sosiale omgivelser, må planlegge og tilrettelegge for at alle elever kan delta ut fra sine evner. Skaalvik & Skaalvik (2013) sier elevens miljø og tilretteleggingen av lærings situasjonen har stor betydning for elevens motivasjon.

I tillegg er det sentralt å trekke frem de sosiale omgivelser som påvirkes av de fysiske omgivelser. I et gruppearbeid er de sosiale omgivelser viktig. Hver elev må ta i bruk sine sosiale evner, både i relasjonen til sine medelever, men også kontakten med lærer vil kunne bli annerledes i uterommet. Her kan vi se at den fysiske komponenten påvirker kontakten i selve aktivitetsutførelsen, der avstanden blir større i den forstand at elevene må bevege seg for å utføre oppgaver i samarbeidet med medelever og for å avlevere svar til lærer.

Hvilken arena som brukes som fysiske omgivelser kan for noen elever påvirke motivasjon. Sett i lys av aktivitetsvitenskapen og antagelsen om at konteksten har en betydning, som i tilfellet der natursti ble utført i naturlige omgivelser, kan omgivelsene forme de handlinger

mennesket gjør (Kristensen, 2017, s.18). Naturen som naturlige omgivelser, og natursti som en måte å organisere undervisningen kan sees i lys av CMOP-E og hvordan omgivelsene påvirker den fysiske, kognitive og affektive komponenten. For elevene vil denne påvirkningen være i form av en ytre motivasjon, og kan sees som en belønning slik informantene beskriver. En kan ikke se bort fra at for noen elever vil det å være ute og gjennomføre fysisk aktivitet oppleves annerledes. Motivasjonen kan dreie negativt i den grad at det kan påvirke aktivitetsutførelsen. Fysisk aktivitet i sal eller inne en plass vil for noen oppleves mer positivt.

Høst og natursti pekes på i det ene sitatet og aktivitet ute sammen barn i det andre sitatet. Den ene informanten vektla de ulike arbeidsmåtene i undervisningen når de brukte natursti. For å utføre oppgavene må elevene bevege seg, noe som krever motoriske ferdigheter. I tillegg må ulike sanser tas i bruk, som den visuelle for å se bilder, den taktile sansen i samarbeid med balansesansen for å bevege seg i terrenget. Videre vil dette igjen påvirke og påvirkes av den kognitive for tolkning av bilder og se disse i sammenheng med tekst og huske til senere. Her legger informanten vekt på «at vi fikk det inn», og ved å se omgivelsene som en viktig dimensjon i samspill med komponentene og et helhetlig læringssyn kan dette gi elevene opplevelse av mestring (Law et al., 2002 & Vingdal, 2014). Autentiske mestringsopplevelser handler om erfaringer fra tidligere, og hvordan du har mestret tidligere oppgaver (Bandura, 1997). Informantenes beskrivelser av tidligere erfaringer knyttet til fysiske omgivelser og de aktivitetene som ble utført kan tyde på mestringsopplevelser. Disse mestringsopplevelser er noe de tar med seg videre.

## 6.2 Fokus / oppmerksomhet

I funn om fokus/ oppmerksomhet kan det se ut som informantene mener fysisk aktivitet er sentralt for å få energi og «våkne». Her peker en av informantene på at du får mer energi og du blir mer våken, og det blir bra for du lærer. Informanten ser dette selv som positivt, og jeg tolker det i retning av at informanten ønsker å være mottakelig for å lære. Den kognitive komponenten av mennesket er viktig for forståelsen (Law et al., 2002). En av informantene mener at han forstår mer når han greier å fokusere, og setter fokus på læring i sammenheng med bevegelse. Studier av Mahar et al. (2006) og Riley et al. (2014) viser til at fokus på

oppgaver øker i timer rett etter fysisk aktivitet (Mahar et al., 2006) og i timer når fysisk aktivitet er integrert i undervisningen (Riley et al., 2014). Det er av betydning å være fokusert på oppgaven som skal utføres for å forstå og mestre oppgaven. Forventning om mestring knyttes til oppgaver og det å kunne løse oppgaver (Manger, 2012). Når informantene opplever at bevegelse hjelper for å kunne fokusere, kan en se dette i sammenheng med at mennesket og den fysiske komponenten påvirker den kognitive komponenten. Igjen kan den kognitive komponenten knyttet til mestringsforventning og gi en positiv følelse, der den affektive komponenten også påvirkes (Law et al., 2002). Mestringen ligger da i det å utføre handlinger knyttet til de oppgaver som skal gjøres.

Som en av informantene beskriver så blir det ikke så mye kødd når de er i bevegelse. Lysten er tilstede for å utføre aktiviteten blir det sagt. Slik jeg tolker det har informanten fokus på aktiviteten og ikke andre ting. Dette ser han i sammenheng med å være fysisk aktiv. Elevene er da i oppgaven og bruker energien på utførelse, der de får mulighet til å bruke alle sine evner. Gjennom aktiviteten vil elevene kunne fokusere på de oppgavene som er sentrale. Det kan tyde på at aktivitet oppleves som meningsfylt for denne informanten og det oppstår et engasjement som gir motivasjon, i samsvar med hva Lillemyr (2007) beskriver om motivasjon. Det å bli ferdig med aktiviteten er også et tydelig signal fra informanten slik jeg ser det. Hvis skolearbeid som en betydningsfull aktivitet ikke blir gjort ferdig vil det i det lange løp påvirke skolehverdagen på mange måter. Å ikke ferdigstille oppgaver vil i motsetning til mestring være å ikke mestre eller å kjenne på lave mestringsforventninger. Forventning om mestring har betydning for læringsaktiviteten ifølge Skaalvik & Skaalvik (2013). Å ferdigstille aktiviteter er derfor viktig for elever, også med tanke på utdanning i et lengre perspektiv. Dette i samsvar med hva Skaalvik og Skaalvik (2013) beskriver. Informanten er slik jeg ser det bevisst læringsaktiviteten og motivasjonen som oppstår kan holde aktiviteten i gang (Manger, 2012). I lys av CMOP-E kan en se de ulike dimensjoner i samspill ut fra ovenstående beskrivelser.

Om dette er forskjellig for gutter og jenter kan diskuteres. Informanten peker på at gutter er mer aktive. Slik jeg ser det kan dette handle om at for denne informanten er det mye enklere å fokusere gjennom bruk av fysisk aktivitet fordi det kan være mer lystbetont og en mestringsopplevelse av å ferdigstille en aktivitet. En annen faktor kan være at informanten mener elever kan bli ufokusert i klasserommet, noe som kan påvirke de sosiale omgivelser.

Medelever og lærere kan oppfatte dette som forstyrrende og gi tilbakemeldinger på at atferd ikke godtas. Dette kan oppleves som negativt fra elevenes side, som handler om ytre faktorer for motivasjon. Dette kan igjen forsterke handlingen negativt (Manger, 2012). Av den grunn kan aktivitet i klasserommet som medfører lite fokus på oppgaver gi elever negative opplevelser. Med utgangspunkt i CMOP-E og engasjementet informantene har ved bruk av fysisk aktivitet, og som medfører økt fokus, kan dette bidra til at motivasjonen påvirkes positivt. Ifølge Vazou (2012) oppstår en indre motivasjon i form av interesse og glede i timer der fysisk aktivitet integreres.

På den annen side er det ikke sikkert dette gjelder for alle gutter. For noen kan andre aktiviteter fremme fokus. Jentene kan også i like stor grad like fysisk aktivitet, og få bedre fokus på aktiviteten.

Å sitte i ro over tid er noe informantene trekker frem. Både det at hodet kobler ut og at det kan føles som utfordrende og tøft er beskrivelser som kommer til uttrykk. Å greie å fokusere når en sitter i ro over lengre tid tolker jeg som vanskelig. Den kognitive komponenten av mennesket og de tanker som oppstår kan bli negative hvis konsentrasjonen utfordres og man ikke får med seg ting. Oppmerksomheten kan ta nye veier, og når undervisning glipper kan det bli vanskelig å forstå. Dette påvirker mestring av oppgaver. Når informantene mener at litt bevegelse kan hjelpe, støttes dette også av Breivik et al. (2009) som mener flere små økter i andre omgivelser er mulig i større grad enn faget kroppsøving. Dette tenker jeg er verdt å ta med seg, da det også er vist at bruk av fysisk aktivitet integrert i timer ikke påvirker faglig utbytte negativt (Trudeau & Shepard, 2008, Vazou, 2012). Å bytte omgivelser for en stund med små økter av fysisk aktivitet integrert i undervisningen vil kunne øke fokus. Å få gjøre noe som bidrar til en god følelse vil derfor være positivt slik jeg ser det. I studien til Kalle et al. (2019) uttrykker elevene glede av å bruke fysisk aktiv læring (begrepet brukt i studien). Ved å ta i bruk korte deler av undervisningen med bruk av fysisk aktivitet kan dette påvirke både den affektive og kognitive komponenten. På denne måten er det en mulighet for økt motivasjon når skolearbeid skal utføres (Law et al., 2002).



## 6.3 Sosiale relasjoner

### 6.3.1 fysisk aktivitet og samarbeid

Sosiale relasjoner og samarbeid beskrives av informantene i ulike kontekster knyttet til fysisk aktivitet og sosiale omgivelser. Funnene beskrives i tilknytning til gruppeaktivitet der de beskriver aktivitet i tilknytning til team og lag, men også samhandling to og to. De sosiale omgivelsene i CMOP-E består av mikro-, meso- og makronivå (Polatajko et al., 2008). Slik jeg forstår informantene er samarbeidet med medelevene viktig for å mestre skolearbeidet som en betydningsfull aktivitet i de ulike situasjoner som beskrives, noe som kan sees i tilknytning til stortingsmelding 20 (2012-2013), *på rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Her trekkes læringsmiljøet frem som viktig, der sosiale relasjoner mellom lærer-elev og mellom elever er en forutsetning for trivsel og videre mestring (kunnskapsdepartementet, 2013).

En av informantene beskriver bevegelse og samarbeid som en naturlig del av undervisningen slik jeg forstår det. Skolen er en del av de sosiale omgivelser. På makronivå kan en se skolen som en sosial institusjon som gjennom lover, planer og normer påvirker elevene og deres samarbeid på et mer overordnet kollektivt nivå (Polatajko et al., 2008). Skolen og den enkelte lærer bruker ulike metoder, der fysisk aktivitet integrert i undervisningen kan tas i bruk ut fra de overordnet del av læreplan og kompetansemål i fag. Dette påvirker elevene i den daglige opplæringen gjennom organiseringen av undervisningen, og det samarbeidet som gjennomføres i grupper der elevene lærer av hverandre. De undervisningsmetoder som brukes vil som en del av de sosiale omgivelser påvirke elevenes utførelse av aktivitet gjennom samarbeidet i timen og videre mestring og motivasjon.

Samarbeid i grupper knyttes til sosiale omgivelser på mesonivå. For en av informantene har det betydning hvem som er deltagere i gruppen for å kunne jobbe som et team. Dette sees i sammenheng med utførelse av oppgaven og kunnskap som et produkt. I den forbindelse vil en forventning om mestring knyttes til oppgaver og det å kunne løse oppgaver sammen som et team (Manger, 2012). I en studie av Holt et al. (2019) viser resultatene at relasjoner mellom elevene er viktig for å oppleve kompetanse. For at elevene kan utføre den spesifikke aktiviteten vil hver enkelt elev i gruppa være viktig med de ulike evner de har. Når fysisk aktivitet integreres i undervisningen kan elever få muligheter til å bli sett av de andre i aktiviteter de kanskje har god kompetanse i. Kolle et al. (2019) viser til at relasjoner mellom

elever kan ha blitt styrket gjennom fysisk aktivitet grunnet mindre fokus på prestasjoner, men mer på innsats og kompetanse. I tilknytning til samarbeidet som skjer gjennom aktivitetsutførelsen og det å jobbe med oppgaver sammen, vil anerkjennelse fra de andre i gruppa kunne påvirke den enkelte elev og gruppa som helhet. Å få ros og anerkjennelse er avgjørende for å tro på seg selv og få forventninger om mestring. Moltubak (2015, s. 121) peker på at anerkjennelse gir en form for mestringsfølelse, som videre påvirker motivasjonen.

Når en av informantene peker på at det er greit når en møter en gruppe du har god tone med, kan det tyde på at ikke alle grupper fungerer like godt sammen. For noen elever kan samarbeidet i gruppe bli en negativ setting for noen når fysisk aktivitet utføres. Det å bli sett og kanskje ikke prestere, kan også føre til at elever får negative tilbakemeldinger og lite tro på seg selv. Dette kan medføre fravær av deltagelse senere. Dette er i samsvar med tidligere forskning (Holt et.al., 2019), der lite inkluderende klima med vekt på prestasjoner når fysisk aktivitet ble utført, førte til en følelse av stress og lite kompetanse hos noen elever. Den affektive komponenten kan da påvirke den fysiske komponenten, der elevene kan trekke seg unna helt eller delvis. De sosiale relasjonene kan allikevel endres gjennom anerkjennelse i en annen kontekst enn det som er vanlig i klasserommet. Læreren vil være viktig for å sette sammen team som kan være inkluderende og fungere godt sammen. Informanten peker på teamet som viktig når oppgavene skulle utføres. Dette er også i samsvar med studien til Holt et al. (2019), der nye team ga nye vennskap som jobbet seg gjennom utfordringer. Om gruppa sammen mestrer oppgavene gir det en indre tilfredstillelse og motivasjon (Lillemyr, 2007).

I sosiale omgivelser på mikronivå skjer en interaksjon mellom to elever i et samarbeid (Polatajko et al., 2008). Verbal overtalelse er en av de fire kildene til mestringsopplevelse. Det å få hjelp og oppmuntring fra medelever i en spesifikk oppgave gir større sjanse for å mestre. I motsatt fall, hvis medelever ikke har tro på deg vil det være vanskelig å mestre (Bandura, 1997). Betydningen av hjelp fra andre for mestring og motivasjon kommer frem i uttalelsene fra informantene, der diskusjoner i gruppa underveis når de er fysisk aktive og jobber med oppgaver beskrives som positivt. Elever vil ha ulike forutsetninger for å mestre oppgaver. Samarbeidet vil endres når en bruker fysisk aktivitet i undervisningen og dette utføres i mindre grupper. Relasjonen mellom elevene kan i større grad påvirke samarbeidet,

enten positivt eller negativt. Som en av informantene uttrykte var det viktig med en god tone i teamet. Her har læreren som en del av de sosiale omgivelsene stor mulighet for å påvirke samarbeidet i gruppa. Et godt læringsmiljø og sosiale relasjoner mellom lærer-elev og mellom elever er en forutsetning for trivsel blant elevene, noe som fremmer arbeidsinnsats og motivasjon hos elevene (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Å få motivasjon av en medelev som hjelper deg uttrykkes som viktig for en av informantene. Dette kan sees som en ytre motivasjonsfaktor. Slik jeg forstår informanten er dette en form for positiv forsterkning (Manger, 2012), som virker som en drivkraft i denne settingen. Informanten ser at det er mulig å fortsette, og aktiviteten opprettholdes (Lillemyr, 2007). I lys av CMOP-E viser denne handlingen at de sosiale omgivelser på mikronivå i betydelig grad kan påvirke motivasjonen hos et menneske.

Informantene gir uttrykk for engasjement for aktivitetene som utføres i form av konkurranser på ulike måter. Engasjement er tidligere forklart som at mennesket deltar aktivt (Townsend & Polatajko, 2008, s. 492), og sees i sammenheng med motivasjon. Samhandling gjennom bruk av konkurranser kan skje på mange måter. Når dette utføres ved bruk av fysisk aktivitet vil samhandlingen kunne skje på en annen måte enn ved stillesittende arbeid. I sammenheng med fysisk aktivitet og konkurranser vil det å vinne være en drivkraft og kan styre aktiviteten, noe som er sentralt for informantene slik de formidler. Ytre motivasjonsfaktorer kan handle om belønning på ulike måter (Moltubak, 2015), og i samsvar med dette vil belønning for informantene i denne konteksten være å vinne. Avhengig av hvilke typer aktiviteter som skal utføres i form av stafetter vil de fysiske ferdighetene måtte tas i bruk. De sensorisk- motoriske evner stimuleres og bidrar til at den kognitive komponenten skjerpes ved større fokus på oppgavene i en slik aktivitet. Flere informanter uttrykker at selve aktiviteten gir muligheter for læring underveis, noe som bidrar til mestring i en slik setting.

En av informantene peker på lysten å få til når det er konkurranser. Mestring handler om å få til (Svartdal, 2018), og slik jeg tolker informanten er lysten på å få til ekstra sterk knyttet til konkurransemomentet. I samspill med mennesket og de ulike komponentene vil de sosiale omgivelsene påvirke utførelsen av aktivitetene i konkurranser (Law et al., 2002). Elever i grupper på mesonivå må jobbe sammen for å mestre oppgavene, og et vinnerinstinkt som trer frem slik jeg oppfatter en av informantene vil påvirke gruppa, som igjen påvirker

motivasjonen hos den enkelte underveis. Motivasjonen kan øke hos noen når denne type aktivitet utføres i grupper, som vi forstår på informantene i denne studien. Andre studier viser at fysisk aktivitet og konkurranser i undervisningen kan bli konfliktfylt og stressende for noen elever på grunn av liten toleranse for ulikheter i ferdigheter (Holt et al., 2019). Av den grunn vil den fysiske komponenten og ferdighetene hos elevene påvirke den affektive komponenten og tanker knyttet til den type aktivitet. Dette kan igjen påvirke motivasjonen negativt da engasjementet for aktiviteten synker.

Hvordan organiseringen skjer i denne type undervisning er derfor viktig for at elevene kan oppleve samhandlingen som god og da bidra til mestring og motivasjon. Skolen som institusjon og læreren som en del av sosiale omgivelser må tilrettelegge undervisningen på en måte som fremmer et godt læringsmiljø. Læreren må tilpasse oppgaver slik at elevene kan få forventninger om å mestre (Manger, 2012). Mestring handler blant annet om tro på egen evne og kapasitet til å utføre oppgaver (Bandura, 1997). Hvordan grupper settes sammen er viktig for at elevene kan støtte hverandre underveis, og vise hverandre positiv anerkjennelse. Hvis prosessen underveis skal gi en positiv opplevelse bør læreren se helheten i gruppa og ulike evner hver enkelt har. Elever kan bidra på forskjellige måter ut fra sitt ståsted.

Hvis en ser på de ulike motivasjonsfaktorer som kan spille inn i denne settingen kan en også i samsvar med Manger (2012) si at motivasjonen er relasjonelt betinget. For noen kan motivasjonen øke gjennom fysisk aktivitet og konkurranser, for andre kan den minke ut fra de ulike faktorene her.

Som en oppsummering kan en si at samarbeid er viktig for informantene også når fysisk aktivitet integreres i undervisning. Sett i forhold til sosiale omgivelser i lys av CMOP-E vil fellesskapet i form av samarbeidet i ulike sosiale relasjoner være viktig. Definisjonen på fysisk aktivitet i skolen og tilrettelegging av bevegelse trekker frem fellesskap som viktig i skolehverdagen (Nerhus et al., 2011).

### 6.3.2 Fysisk aktivitet og samarbeid i sammenheng med anerkjennelse

Funn viser at informantene ønsker å bli sett av sine medelever og lærere på ulike måter ut fra situasjonen de gjennomfører aktiviteten. En av informantene ønsker å bli sett i forhold til

utførelsen av aktiviteten, mens den andre informanten uttrykker behov for hjelp og trøst. Anerkjennelse kan være en ytre motivasjonsfaktor og for å få anerkjennelse er man avhengig av å bli sett av andre (Lillemyr, 2007). Dette er avgjørende for å få tro på seg selv og forventninger om å mestre (Moltubak, 2015).

Skolearbeid som en betydningsfull aktivitet ser ut til å være viktig å mestre i de sosiale omgivelsene informantene beskriver (Law et al., 2002). Omgivelsene er der utførelse av aktivitet skjer, med ulike reaksjoner som oppstår underveis i aktivitetene. De ulike sosiale relasjoner elevene er en del av gjennom sosiale omgivelser og samarbeid i grupper beskriver informantene som viktig både i forhold til medelever og lærere (Polatajko et al., 2008). Interaksjonen som skjer i dette samarbeidet er viktig knyttet til anerkjennelse når fysisk aktivitet utføres. I lys av CMOP-E og de fysiske ferdigheter knyttet til utførelse av aktiviteten kan en tenke at den ene informantene forventer å mestre og deretter få anerkjennelse i form av ros fra sosiale omgivelser, her lærere og medelever (Law et al., 2002). Den affektive delen av mennesket kommer til uttrykk hos den andre informantene som ønsker trøst, og som videre påvirker utførelsen i samspill med medelevene. Av den grunn kan anerkjennelsen bli annerledes, men allikevel være en ytre motivasjonsfaktor for videre aktivitet. Om en elev føler anerkjennelse når en aktivitet utføres er avhengig av hva andre sier og gjør, og har stor betydning (Bae sitert av Lillemyr, 2007, s. 185).

## 6.4 Mestring og motivasjon

### 6.4.1 Mestring

Funn viser at mestring har stor betydning for informantene både i form av å kjenne på en god følelse, målrettet aktivitet som gir motivasjon gjennom mestring og at noen har tro på deg. I lys av CMOP-E kan en se at mestring av aktivitet skaper motivasjon (Law et al., 2002).

I et overordnet perspektiv er skolen som organisasjon som en del av institusjonelle og sosiale omgivelser, viktig for elevenes mestring. Kunnskapsdepartementet (2013) har gjennom stortingsmelding 20 (2012-2013), pekt på læringsmiljøet i skolen som viktig for å unngå frafall. Et godt læringsmiljø er inkludering i et fellesskap som gir mestring og faglig fremgang.

Når informantene snakker om mestring handler det om å utføre en aktivitet og klare noe på egenhånd. Dette samsvarer med definisjonen på mestring, der Svartdal (2018) beskriver mestring som å løse oppgaver. I lys av CMOP-E vil ulike aktiviteter i skolesammenheng være betydningsfulle med tanke på elevenes utdanning, og derfor viktig å mestre. Dette er sentralt å se videre på med tanke på et inkluderende læringsmiljø der elevene kan mestre.

Det å oppleve aktiviteten som gøy sees i sammenheng med mestring og prestasjon slik jeg forstår informanten, der gøy gir en følelse som kan knyttes til den affektive komponenten i mennesket. Den affektive komponenten kan ikke alene påvirke utførelsen av aktiviteten. Alle tre komponentene som er en del av mennesket er viktig når fysisk aktivitet skal utføres, og aktivitet skal mestres. Elever har ulike evner og det vil av den grunn være sentralt å ta i bruk aktiviteter der elever får mulighet til å bruke sine evner ut fra et helhetlig perspektiv. Noen elever har gode motoriske ferdigheter, og her peker en av informantene på at det er lettere når de er fysisk aktive. Den kognitive komponenten og elevenes forståelse av oppgaven påvirker både den fysiske og affektive komponenten. Her kan vi se en gjensidig påvirkning mellom alle tre komponenter (Law et al., 2002). Slik jeg ser det vil et helhetlig læringssyn og det å kunne ta i bruk både fysiske og psykiske evner være viktig for elevene når de skal mestre å utføre aktiviteter (Vingdal, 2014).

Informanten ser også prestasjon og mestring i et lengre perspektiv og det å sette seg mål. Gjennom å mestre og sannsynligvis utvikle seg faglig kan målene en elev setter seg i videregående ha betydning for fullføring av skolen. Allikevel kan målene en elev setter seg i videregående skole være veldig forskjellig, og vil ha betydning både for skolearbeidet som en betydningsfull aktivitet på kort sikt, og eventuelt videre skolegang, lærlingetid og jobb på lengre sikt. I en studie av Kolle et al. (2019) viser resultater at elever som hadde fysisk aktiv læring (studiens betegnelse) hadde en signifikant effekt på totalscoren, som blant annet inneholdt spørsmål om mestringsforventning og motivasjon. De institusjonelle omgivelser vil også ha betydning i form av de muligheter som gis elevene knyttet til videre utdanning, og i sammenheng med deres utførelse av skolearbeidet (Polatajko et al., 2008), som kan bidra til å skape motivasjon.

En av Informantene sammenligner fag og formidler hvordan fysisk aktivitet gir mestring noe som kan handle om at informanten har utviklet god kompetanse på dette området, og har tro på egen kapasitet. Polatajko et al. (2008) beskriver om utvikling av kompetanse knyttet til

betydningsfulle aktiviteter, der Law et al. (2002) beskriver kompetanse ut fra hensiktsmessige aktivitetsferdigheter i forhold til krav fra omgivelsene. Vazou et al. (2012) viser til at elevenes opplevde kompetanse økte etter undervisning der fysisk aktivitet var integrert. Mestringsfølelsen kan variere, alt etter hvor mye elevene utfordres, og tro på sin egen kapasitet (Bandura, 1997). Den fysiske komponenten er derfor sentral i forhold til kapasitet og kompetanse for informantene. Dette samsvarer med Bandura (1997) som beskriver om det å gjøre en aktivitet som du tidligere har gjort og lykkes med skaper en forventning og tro på mestring. I faget Engelsk kan krav fra omgivelsene være utfordrende for informantene sett i forhold til tro på egen mestring. Oppgaven må ligge innenfor det som er mulig å mestre ut fra sine evner. Det å mestre noe som er vanskelig og utfordrende kan gi en bedre mestringsfølelse, som her i faget Engelsk sett i forhold til fysisk utførelse av en oppgave (Bandura, 1997). Kompetanse er en av faktorene som er viktig for å fullføre videregående (Markussen, 2010).

Å bevege seg gir bedre mulighet for å lære ved at det blir lettere ifølge en av informantene. Informantens mestringsforventning gir tro på å mestre, og Bandura beskriver dette gjennom begrepet «efficacy expectations», som handler om å klare å utføre oppgaver som er nødvendige for å nå målet. Her kan en se av fysisk aktivitet integrert i undervisningen bidrar til mestringsforventning, som igjen har betydning for motivasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Når en av informantene setter det å mestre vanskelige oppgaver i sammenheng med motivasjon og som viderefører aktiviteten er dette i samsvar med Manger (2012) og definisjonen på motivasjon.

Elever i skolen må kontinuerlig både søke utfordringer og blir satt til å utføre aktivitet som er for utfordrende å mestre ut fra sine forutsetninger. Som nevnt er læringsmiljøet viktig for elevene og her peker noen på det at de får ros og at de pushes videre i oppgaven, som viktig for mestringsfølelsen. Læreren og elevene som en del av sosiale omgivelser er viktig knyttet til anerkjennelse og elevenes opplevelse av mestring. At læreren gir ros og uttrykker seg på en måte slik at informantene får følelsen av å klare det, ut fra aktivitet og læring i en gitt situasjon slik informantene beskriver, fremmer både mestring og motivasjon hos informantene. Dette er i samsvar med Bandura (1997) og verbal overtalelse, som handler om å styrke personens tro på sine evner der det er større sjanse for å mestre og få tro på seg selv hvis andre uttrykker tro på deg gjennom oppmuntring og ros.

#### 6.4.2 Motivasjon

Skaalvik og Skaalvik (2015) peker på at manglende motivasjon er en av årsakene til at elever slutter i skolen. Tall viser at det kun er 65% av elever som går helse- og oppvekstfag som fullfører innen 5 år (statistisk sentralbyrå, 2019). Da kan man tenke at mange av disse slutter på grunn av lite motivasjon av ulike årsaker. Allerede i barneskolen synker motivasjonen for mange elever (Wendelborg, 2019), noe jeg tenker er bekymringsfullt med tanke på at motivasjon er viktig for elevene i videregående skole og fullføring.

I et sitat uttrykker informanten at man må jobbe målrettet mot noe. I lys av CMOP-E vil informantens motivasjon for skolearbeid som en betydningsfull aktivitet være synlig gjennom utførelse av skolearbeidet og de aktivitetene som skal utføres (Law et al., 2002). Informanten som beskriver om målrettet jobbing, ser i forlengelsen av sitt skolearbeid muligheter for å gå videre på den studieretningen som er ønsket. I en slik kontekst, i elevenes verden som omhandler skolearbeidet og de aktiviteter som er relevant for utdanningen vil det være sentralt, og bidra til motivasjon her og nå. På sikt kan belønningen være å komme inn på det skolevalget som er ønsket. Dette er en ytre motivasjonsfaktor som påvirkes av elevenes utføring av aktiviteter i samspill med institusjonelle omgivelser. Det viser seg at elever som kommer inn på 1.ønske sitt i større grad fullfører skolen (Utdanningsforbundet, 2019). Når informanten da tenker at målrettet jobbing er viktig for å komme inn på sitt ønske, er det i samsvar med det som kommer frem i statistikken som er viktig for å fullføre.

Det kan være mange ulike faktorer knyttet til skolearbeidet som kan bidra til motivasjon for å utføre skolearbeid, og på sikt påvirke fremtidig skolegang/ yrke. CMOP-E viser den dynamiske forbindelsen mellom mennesket, betydningsfulle aktiviteter og omgivelsene. De krav som stilles fra omgivelsene påvirker i stor grad elevene i utførelse av skolearbeidet. I det daglige er skolen som institusjon viktig for elevene og påvirker gjennom opplæringslov og læreplaner. Helse- og oppvekstfag og innholdet i læreplaner kan påvirke motivasjonen. Har elevene valgt riktig retning, og vil de synes fagene er interessante og relevante for å fullføre utdanningen? Det er ikke alle som kommer inn på 1.ønske eller 2.ønske sitt, og noen velger sannsynligvis også studieretning ut fra hva venner har valgt. Dette kan medføre mindre motivasjon, der noen velger å avslutte før de har fullført. Hvis elevene treffer på



valget sitt vil de ha større mulighet for å være motivert og fullføre ifølge tall fra statistisk sentralbyrå (2019).

Kulturelle omgivelser kan også påvirke elevenes utdanning og det daglige skolearbeidet. Utdanning er som nevnt en betydningsfull aktivitet i den norske kulturen (Polatajko et al., 2008). Det er forventet at elever søker videregående skole og starter et utdanningsløp selv om videregående skole ikke er pliktig. For noen er dette en fin oppstart på et utdanningsløp som gir ny motivasjon for skole, mens for andre er det utfordrende da valg av retning er vanskelig eller motivasjonen for mer skole er fraværende av ulike årsaker. Forventninger og påvirkning fra de kulturelle omgivelser kan derfor påvirke elever i stor grad knyttet til motivasjon og skolearbeid.

Omgivelsene alene vil ikke påvirke om informantene når de mål som settes, men krever også at informantene tar i bruk sine fysiske, kognitive og affektive evner. Informantene er tydelig på å måtte jobbe for å nå målet, og ser på den måten seg selv som viktig i en slik prosess. Dette kan sees i samsvar med den åndelige dimensjonen i CMOP-E og essensen av selvet. Her er det viljen og motivasjonen som er rettesnor for valgene man tar og sees gjennom handling (Law et al., 2002). Dette er i tråd med det informantene uttrykker. I samspill med omgivelsene kan motivasjonen påvirkes slik at de mål en setter seg være mulig å oppnå (Law et al., 2002).

Flere informanter peker på det å få være i bevegelse og få gjøre selv som betydningsfullt for dem, noe som gir motivasjon. Dette ser de i motsetning til det å sitte i ro i klasserommet. Da kan en tenke at fysisk aktivitet er en faktor som kan påvirke motivasjonen. Motivasjon består av både en indre og en ytre del, og som beskrevet tidligere vil disse supplere hverandre i gitte situasjoner (Lillemyr, 2007). Selve aktiviteten og gleden ved å kunne være i bevegelse er viktig i det daglige skolearbeidet for informantene slik jeg tolker dem. Dette kan sies å handle om indre motivasjon (Manger, 2012). Å se elevens perspektiv her er relevant for lærere slik jeg ser det. En indre motivasjon handler om drivkraften for å begynne med noe og holde ut ifølge Vingdal (2014). Dette kan sees i lys av CMOP-E der drivkraften sees i utførelsen av aktiviteten (Law et al., 2002). Å legge til rette for at elevene får motivasjon ved for eksempel aktiviteter der de «gjør» selv kan være viktig sett i forhold til videre motivasjon for skolearbeid. Å lytte til, og observere elever i ulike settinger kan være lurt med tanke på motivasjonen til elevene, og i den forbindelse kan en være bevisst hva Moltubak (2015) sier

om motivasjon. Alle mennesker har motivasjon, men den kan være lav eller rettet mot noe annet der og da.

Når informantene ser en sammenheng i aktivitet på skolen, fullføre dagen og i tillegg unngå fravær er dette en kombinasjon av indre og ytre motivasjonsfaktorer. En ytre motivasjonsfaktor handler om belønning og straff (Manger, 2012), og slik jeg forstår informantene kan man i lys av CMOP-E og den kognitive komponenten oppfatte at elevenes tanker om hva skoledagen bringer påvirker motivasjonen. Når informanten peker på bevegelse og få mulighet til å være i aktivitet på skolen som noe positivt, kan det være en ytre motivasjonsfaktor. Drivkraften og viljen som en del av en indre motivasjon, sees i form av handlingen å komme på skolen og utføre skolearbeidet, der belønningen er å få være aktiv i løpet av skoledagen. Mindre fravær kan sees som en bieffekt og ytre motivasjonsfaktor av å få en aktiv skoledag.

### Mestring og motivasjon

Hvis en ser samlet på informantenes beskrivelser og de tanker de har om mestring og motivasjon er det mange faktorer som påvirker. De uttrykker tydelig behovet for å være aktive, og at de synes det er både gøy og gir gode følelser, i tillegg til at de lærer lettere som noen sier. Samtidig kommer det frem at de må jobbe for å få til det de ønsker og at lærer er viktig for å pushe dem positivt. Å klare det, å kjenne på mestring gir motivasjon. Slik jeg ser det har læringsmiljøet stor påvirkning på om elevene kan kjenne på den gode følelsen og få mestringsopplevelser. I den overordnede del av og *Prinsipper for læring, utvikling og danning* beskrives at elevene dannes i møte med andre og bevegelsesglede og mestring fremmes gjennom fysisk og estetisk utfoldelse. Videre at motivasjon og læringsglede skapes gjennom ulike læringsformer (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er viktig å merke seg tenker jeg, og samsvarer med studien til Holt et al. (2019). Her kommer det frem at elever med mindre grad av motivasjon enn medelever fikk positive erfaringer der læringsmiljøet knyttes til mestring og læring istedenfor fokus på ferdigheter og konkurranse.

## 6.5 Metodediskusjon

I metodediskusjonen vil jeg først diskutere bruk av fokusgrupper, deretter validitet og reliabilitet.

### 6.5.1 Bruk av fokusgrupper

For å få svar på min problemstilling valgte jeg en kvalitativ metode og bruk av fokusgrupper.

Et strategisk utvalg ble foretatt der variasjonsbredde og mangfold ble ivaretatt slik som beskrevet i metodedelen. Med bakgrunn i variasjon i gruppa kan man tenke at elever vil ha ulikt syn på bruk av fysisk aktivitet i undervisningen, noe som ikke kom frem i studien.

Informantene var ikke uttalt negative. En årsak jeg kan tenke har betydning i den sammenheng er at variasjon av undervisning var viktig for informantene, også ved bruk av fysisk aktivitet.

Jeg vurderte at fokusgrupper var best egnet i mitt prosjekt for å få større bredde i svarene gjennom diskusjoner og dialog i gruppa. Jeg opplevde at intervjuene varierte i dialog, diskusjon og argumentasjon. Noen ganger fløt dialogen godt og informantene ga hverandre innspill som ga rom for utdypende svar, andre ganger korte svar direkte til meg som moderator. Noen funn kan bli mindre nyansert fremstilt ut fra hvem som snakker og hvem som ønsker å ta ordet. Tema «fysisk aktivitet og konkurranser» viser at informantene er positivt innstilt, men andre informanter kunne hatt et annet syn på tema, dette sett i forhold til studien til Holt et al. (2019) som viser at fysisk aktivitet og konkurranser kunne bli konfliktfylt og stressende for noen elever. Elevene i disse to studiene er i to forskjellige aldersgrupper, noe man kan ta i betraktning. Allikevel, kan hende jeg som moderator kunne ha styrt dialogen annerledes noen ganger. Moderator har en viktig rolle i gjennomføring av intervjuene for å la alle komme til ordet (Postholm, 2010).

### 6.5.2 Validitet og reliabilitet

Når jeg i analysen av datamaterialet bruker begrepet tolke er det i kvalitative metoder også et spørsmål om kvaliteten på forskningen. Kvalitet må sees i sammenheng med begrepene validitet og reliabilitet og forskningens troverdighet (Thagaard, 2018).

Med min kjennskap til miljøet jeg har forsket i, erfaring, forforståelse og de teoriene jeg har lagt til grunn har jeg analysert og tolket resultatene i lys av dette. En annen forsker med sin bakgrunn og andre måter å tilnærme seg samme tema og problemstilling ville kunne fått

andre resultater og tolket på en annen måte. Av den grunn har jeg i metoddelen redegjort for prosessen og de metodene som er brukt for innsamling av data så konkret og spesifikt som mulig. Dette er gjort transparent slik at andre kan vurdere denne prosessen (Thagaard, 2018).

For å kunne få god innsikt i informantenes synspunkter og meninger var det viktig å få med meg alt de sa under intervjuene. Jeg tok derfor i bruk lydbåndopptaker og hadde i tillegg med meg en assistent som kjente til metoden fokusgruppeintervju. Jeg kunne derfor gjengi korrekt tekst i analysen av datamaterialet, noe som er viktig for påliteligheten knyttet til innsamling av data og redegjørelse av dette i studien (Thagaard, 2018). Selv om dette ble gjort så pålitelig som mulig, er transkribering også en utfordring knyttet til ufullstendige setninger, dialekter og språk. Jeg hørte derfor på lydopptaket flere ganger for å forsikre meg om informantenes svar ble riktig gjengitt.

Forskningens overførbarhet og relevans i andre sammenhenger er sentralt når vi snakker om validitet. I min studie har jeg intervjuet elever i videregående skole på en yrkesfaglig studieretning, og tolket deres svar. Denne tolkningen kan overføres til andre elever både i grunnskolen og videregående skole med samme utgangspunkt i erfaringer. Utvalget i studien er sentralt når overførbarhet diskuteres (Thagaard, 2018).

Å forske i et kjent miljø kan ha både positive og negative sider. Ved å kjenne til miljøet og tema for studien som omhandler fysisk aktivitet integrert i undervisningen har denne innsikten skapt en forståelse for informantenes synspunkter. I tillegg har min egen forståelse utviklet underveis bekreftet til en viss grad min erfaring. På den annen side kan jeg som forsker ha gått glipp av nyanser som kunne kommet frem med andres erfaring. Jeg har derfor vært åpen om mitt utgangspunkt for denne studien slik at andre kan vurdere mitt ståsted og tolkning av resultatene (Thagaard, 2018).

Når det gjelder tolkning av resultatene og validitet, peker Thagaard (2018) på at tolkning fra ulike studier kan bekrefte hverandre. Tolkning av resultater i min studie i forhold til empiri jeg sammenligner med kan diskuteres i forhold til om disse bekrefter hverandre. De andre studiene har foretatt kvantitative målinger på yngre elever i grunnskolen, men utvalget i studiene er skoleelever i konteksten skole og undervisning. Selv om min studie er utført kvalitativt er det i noen sammenhenger samsvar mellom tolkningene, f.eks. økt fokus i timer

der fysisk aktivitet er integrert i undervisningen (Riley et al., 2014). Dette styrker validiteten i min studie (Thagaard, 2018).

## 7.0 OPPSUMMERING

Funn fra dette masterprosjektet antyder at fysisk aktivitet integrert i undervisning er en måte å variere undervisning på som elever opplever som positivt. Med bakgrunn i resultatene og de ulike funn kommer det frem at fysisk aktivitet integrert i undervisningen bidrar til motivasjon og mestring. Motivasjon og mestring er sentralt for elever i videregående skole med tanke på frafallet. De siste tall for gjennomføring av videregående for elever innen helse- og oppvekstfaget er på 64,4% (Utdanningsdirektoratet, 2020). Denne yrkesfagretningen og utdanning av fagarbeidere er viktig for samfunnet (Grund et al., 2016), og det er derfor relevant å se hva som kan bidra til motivasjon og mestring for elever.

Funn i min studie viser at variasjon i aktivitetsutførelsen og fysiske omgivelser ved bruk av fysisk aktivitet integrert i undervisningen kan bidra til faglig og sosialt engasjement ved at motivasjon påvirkes gjennom mestring av aktiviteter. Studien viser også at fokus økes gjennom fysisk aktivitet i undervisningen. Når mestring oppstår her påvirker det videre motivasjonen hos elevene. I skolen legges det stor vekt på sosiale relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev og den motivasjon dette skaper (National research council, 2003). Et sosialt engasjement som påvirker det faglige engasjementet og vice versa når fysisk aktivitet tas i bruk i undervisningen er et funn i denne studien.

Samfunnet og den videregående skolen som en sosial institusjon er viktig for elevenes skolehverdag. De sosiale omgivelsene som skolen er en del av påvirker elevene i stor grad, da det er i disse omgivelser aktivitet utføres (Polatajko et al., 2008). Læringsmiljø trekkes frem i st.meld. 20 (2012-2013), *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*, der motivasjon og mestring knyttes til læringsmiljøet. Utdanning som betydningsfull aktivitet (Law et al., 2002) må sees i sammenheng med læringsmiljøet og de undervisningsformer som benyttes og elevenes prestasjoner. Skolearbeid som en produktiv aktivitet i lys av CMOP-E påvirkes av det faglige og sosiale engasjementet hos elevene. Dette kan sees gjennom utførelsen av aktiviteten (Law et al., 2002). Faktorene Markussen (2010) trekker frem som viktig for å fullføre videregående er faglig og sosialt engasjement. Jeg har vist til politiske styringsdokumenter som fremhever at fysisk aktivitet kan integreres i skolen på flere måter. Skolen som institusjon skal bidra til at elever i videregående gjennomfører og kommer ut

med fagbrev eller studiekompetanse. Da er det viktig at det tilrettelegges for å bruke undervisningsformer som kan bidra til motivasjon og mestring for elevene.

## 7.1 Veien videre

Elever i videregående skole har behov for undervisning som bidrar til motivasjon og mestring. Funn i denne studien viser at elevene er positivt innstilt til fysisk aktivitet der de kan utføre aktiviteter på ulike måter og i forskjellige fysiske omgivelser. Gjennom aktivitet økes fokus og de fremhever at fysisk aktivitet skaper samarbeid på ulike måter, der også anerkjennelse er betydningsfullt.

Undervisning kan tilrettelegges med større variasjon innen helse- og oppvekstfaget, der fysisk aktivitet og bevegelse tillegges større vekt. Gjennom de ulike fag, med bakgrunn i overordnet læreplan, opplæringsloven § 1-1 og kompetansemål i fag, ser jeg muligheter for å implementere fysisk aktivitet i større grad. Elevene sitter mange timer i uka i klasserommet, men noe av denne undervisningen er både mulig og hensiktsmessig å trekke ut av klasserommet. Dette samsvarer med stortingsmelding 22, *motivasjon-mestring-muligheter på ungdomstrinnet*, som er opptatt av å gjøre opplæringen mer praktisk og variert, noe som kan bidra til motivasjon blant elevene (Kunnskapsdepartementet, 2011). Vingdal (2014) påpeker også at mange fag kan læres ved bruk av fysisk aktivitet.

Et relevant spørsmål å stille er hvorfor politiske føringer for det meste sees i forhold til grunnskolen når fysisk aktivitet i skolen nevnes. Ulike studier og tiltak i regi av regjeringen utøves også i grunnskolen. Videregående skole er lite med i diskusjoner knyttet til dette tema ut fra hva jeg har funnet, noe jeg mener er interessant med tanke på frafallet blant elever. Forskning viser at fysisk aktivitet integrert i undervisning påvirker både faglig ytelse (Donnelly et al., 2016, Reed et al., 2010) og læringsmiljø knyttet til mestring og motivasjon (Vazou et al., 2012, Kollé et al., 2019, Holt et al., 2019).

Min studie har sett på hvordan elever opplever fysisk aktivitet integrert i undervisning i forhold til motivasjon og mestring, der jeg har tatt i bruk kvalitativ metode og fokusgrupper. Fysisk aktivitet er kun en faktor som kan ha betydning for elevenes motivasjon og mestring, og det vil derfor være hensiktsmessig å gjennomføre flere studier i videregående skole. En større kvantitativ studie der en undersøger om elevene opplever at de får variert

undervisning, og på hvilken måte hadde vært interessant å vite mer om. I tillegg hadde en tilsvarende studie som er utført av Kolle et al. (2019) i ungdomsskolen vært relevant å gjennomføre også i videregående skole.



## LITTERATURLISTE

Ahamed Y, Macdonald H, Reed K, Naylor PJ, Liu-Ambrose T, McKay H. (2007). School-based physical activity does not compromise children's academic performance. *Medicine and science in sports and exercise*. 39(2):371–6.

<https://doi.org/10.1249/01.mss.0000241654.45500.8e>

Bagnoli, A. & Clark, A. (2010). Focus groups with young people: a participatory approach to research planning. *Journal of Youth Studies*, 13:1, 101-119.

<https://doi.org/10.1080/13676260903173504>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.

Baugstø, V. (2019). Mer fysisk aktivitet i skolen kan være det viktigste folkehelseiltaket siden røykeloven. *Tidsskriftet den norske legeforening*. 2019 (3), s. 1

Breivik, M. et al. (2009). *FAGLIGE RÅD OM UTVIKLING AV FYSISK AKTIVITET OG KROPPSØVING I SKOLEN*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>

Brottveit, G. (2018). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (red.), *vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (1.utg. s. 84-106). Gyldendal Akademisk.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2010, 15.januar). Utvalgsstrategi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/3-Utvalgsstrategi/>

Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016, 27.april). Forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

Donnelly, J.E., Hillman, C.H., Ph.D. Castelli, D. Etner, J.L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K., Szabo-Reed, A.N. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *Med Sci Sports Exerc*. 48(6): 1197–1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>

Dæhlen, M., Smette, I. & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon-en fokusgruppestudie*. Rapport 04/11. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (Nova).

Erwin, H., Fedewa, A., Beighle, A & Ahn, S. (2012). A quantitative review of physical activity, health, and learning outcomes associated with classroom-based physical activity interventions. *Journal of Applied School Psychology*, 28:1, 14-36, <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643755>

Grieco, L.A., Jowers, E.M. & Bartholomew, J.B. (2009). Physically Active Academic Lessons and Time on Task: The Moderating Effect of Body Mass Index. *Medicine and science in sports and exercise*, Vol.41(10), p.1921-1926, <https://DOI:10.1249/MSS.0b013e3181a61495>

Grund, J. et al. (2016). *Yrkesfaglig utvalg for helse, - oppvekst og velvære- et sammensatt bilde* (rapport fra yrkesfaglig utvalg, 2016). Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/fag-og-yrkesopplering/yrkesfaglig-utvalg-for-helse-oppvekst-og-velvare.pdf>

Hallal, P. C., Andersen, L. B., Bull, F. C., Guthold, R., Haskell, W., Ekelund, U. (2012). Global physical activity levels: surveillance progress, pitfalls, and prospects. *The Lancet*, 380(9838), 247-257. [https://DOI:10.1016/S0140-6736\(12\)60646-1](https://DOI:10.1016/S0140-6736(12)60646-1)

Helsedepartementet. (2003). *Resept for et sunnere Norge: folkehelsepolitikken*. (St.meld. nr. 16 (2002-2003)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>

Helse- og omsorgsdepartementet. (2004). Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009: Sammen for fysisk aktivitet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-for-fysisk-aktivitet-2005-/id102065/>

Helse- og omsorgsdepartementet. (2013). *Folkehelsemeldingen-god helse-felles ansvar*. (Meld.St.34 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>

Helse- og omsorgsdepartementet (2015). *Folkehelsemeldingen- Mestring og muligheter*. (Meld.St.19 (2014-15)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>

Holt, A.D., Smedgaard, S., Pawlowski, C.S., Skovgaard, T. & Christiansen, L.B. (2019). Pupils' experiences of autonomy, competence and relatedness in 'Move for Well-being in Schools': A physical activity intervention. *European Physical Education Review*, Vol. 25(3), 640-658. [sagepub.com/journals-permissions. https://DOI:10.1177/1356336X18758353](https://DOI:10.1177/1356336X18758353)

Jenssen, A.R. (2014). Fag i uterom. I I.M.Vingdal (red.), *Fysisk aktiv læring*. (1.utg. s.114-133). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Johansson, K. (2016). Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori. *Musikterapi*, 2, 1-17.

Jonsson, H. & Asaba, E. (2017). Aktivitet som begrep i aktivitetsvidenskapen. I H.K. Kristensen, A.S.B. Schou & J.L. Mærsk. (red.), *Nordisk aktivitetsvidenskap*. (1.utgave, s.49-59). København: Munksgaard forlag.

Kolle et al. (2019). *School In Motion*. Oslo: utdanningsdirektoratet.

Kristensen, H.K. (2017). Præsentation af aktivitetsvidenskap i et nordisk perspektiv. I H.K. Kristensen, A.S.B. Schou & J.L. Mærsk. (red.), *Nordisk aktivitetsvidenskap*. (1.utgave, s. 17-27). København: Munksgaard forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter-Ungdomstrinnet*. (Meld.St.22 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>

Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld.St.20 (2012-2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringa*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>

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

Lae, E., Hanasand, P. & Saghaug, S. (2018, 22.oktober). Stortinget vedtok minst en times fysisk aktivitet i grunnskolen hver dag- regjeringen gir blaffen. Nordlys. Hentet fra <https://nordnorskdebatt.no/article/viktige-timen>

Law, M., Polatajko, H., Baptiste, S, & Townsend (2002). Nøglebegreper i ergoterapi. I E.Townsend (red.), *Fremme af menneskelig aktivitet. Ergoterapi i et Canadisk perspektiv*. (1.utg., s. 31-59). FADL's Forlag, Copenhagen.

Lillejord, S. et al. (2015). *Frafall i videregående opplæring: en systematisk kunnskapsoversikt*. (KSU 1/2015). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall\\_rapport\\_ksu\\_e.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall_rapport_ksu_e.pdf)

## Vedlegg 1: Fokusgruppeintervju- Intervjuguide

### Detaljorienterte- utdypende-avklarende

Tema	Underkategorier/ spørsmål
Informasjon om prosjektet og Samtykkeerklæring. <u>Underskrift samtykkeerklæring</u> . Har fått samtykkeerklæring utlevert tidligere.	<p>Starte med å vise skrivet og samtykkeerklæring</p> <p>Fortelle om fokusgrupper og samtalen i gruppa. Ikke sikkert jeg avbryter, men viser ved nikk osv. at de fortsetter</p> <p>Holder på ca. 1 time. Små pauser 1-2 ganger pga. lydbåndopptaker.</p>
Hvem er informantene? <b>Ta dette kun skriftlig</b>	Personalia: Fornavn, alder, etnisitet, VG 1/VG 2, (Tidligere skoler)
<b>Starte lydopptaker</b> Litt løst og fast om videregående	Hvor lenge de har gått på VGS? hvordan det er på yrkesfag? annerledes enn ungdomsskole?
Fag på yrkesfag/ Elevenes oversikt over fagene og en vanlig dag på skolen	Programfagene (PF): Kan dere si noe om hvilke fag dere har? hva lærer dere i PF? Gi et eksempel på en vanlig dag på skolen/ en uke
Metoder som brukes i undervisningen	På hvilke måter lærer dere om de forskjellige tema dere har om i PF? Fint hvis dere forteller om det dere gjør både i klasserommet og andre plasser dere har undervisning, både inne og ute?
<b>Tema fysisk aktivitet</b> generelt	Hva legger dere i/ hva tenker dere fysisk aktivitet er for noe? Hva tenker elevene om de metoder som brukes og om noe av dette handler om fysisk aktivitet
<b>Fysisk aktivitet</b> og undervisning i skolen	Hvis dere hadde fysisk aktivitet i undervisning tidligere (barne- og ung. skole), fortell litt om det.  Gym har dere hatt alle år- hvordan har det faget vært? Deltar dere i idrett eller noe annet på fritiden nå? Enn tidligere?
Gå videre på elevenes informasjon/ diskusjon om <b>fysisk aktivitet</b>	Fortell mer om når dere bruker fysisk aktivitet. Hva gjør dere da? Fortsette å spørre/ be informantene fortelle mer om den enkelte undervisningssøkt. Lærer de noe? Hvordan er det å lære på denne måten?

<b>Motivasjon</b> som begrep	Hva betyr motivasjon for dem?
<b>Motivasjon</b> - fysisk aktivitet	Hvordan er motivasjonen for VGS og utdanningen dere tar? Hva motiverer dere i denne sammenhengen?  Fortell litt mer om dette hvorfor dette motiverer dere- gå mer i dybden på det de svarer  Følge opp tidligere spørsmål om fysisk aktivitet, og evt. motivasjon for måten de får undervisning på
<b>Begrepet mestre</b> - Fysisk aktivitet	Hva legger dere i ordet å mestre? Gå videre på dette: når du sier det hva mener du da? Er det forskjell på hva dere mestrer tenker dere? Fortell Oppfølging fysisk aktivitet og mestring sett ift. undervisning
Forventninger om å <b>mestre</b>	I hvilke situasjoner synes dere at dere mestrer noe på skolen? I idretten? Hobbyen din? Har dere noen tanker om hvorfor dere mestrer akkurat dette? Er det noe dere forventer å mestre på skolen, fag?
<b>Mestring</b> på skolen og i den enkelte undervisningssituasjon/ læringssituasjon	Synes dere det er forskjell på hvordan du selv opplever å mestre det å lære noe på skolen i forhold til de ulike måtene dere får undervisning på? (Mestring og det dere lærer/ får kunnskap om)
<b>Forbedringer i undervisning generelt</b>	Be elevene en og en si noe om hva de mener kan endres i undervisningen
Avrundning- oppsummering	Noe dere har lyst å tilføye? Takk for deltagelse Informasjon om videre bruk av intervjuet og muligheter for å snakke med meg etterpå. Muligheten for å trekke seg hvis de kjenner på at noe ikke ble rett

## **Vil du delta i forskningsprosjektet**

### **«Hvordan kan fysisk aktivitet brukt i undervisning bidra til økt motivasjon og mestring for yrkesfagelever?»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om elevers erfaringer og meninger når fysisk aktivitet brukes som metode i undervisning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Dette er en masteroppgave der jeg vil intervjuere elever for å få innsikt i deres erfaringer med fysisk aktivitet brukt som metode i undervisning. Om fysisk aktivitet brukt i undervisning også kan bidra til motivasjon og mestringsopplevelser er jeg interessert i å vite mer om. For å belyse dette ønsker jeg å intervjuere elever i grupper. På den måten kan elevers erfaringer og meninger om tema komme frem.

Opplysninger som kommer frem skal ikke brukes til andre forskningsspørsmål.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU Institutt for nevromedisin og bevegelsesvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å høre hva elever selv synes om bruk av fysisk aktivitet i undervisningen. Derfor trenger jeg informasjon fra mange ulike elever som selv har erfaring med denne formen for undervisning. Elever fra alle klasser som bruker fysisk aktivitet på dette utdanningsprogrammet får denne henvendelsen.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet i en gruppe. Gruppen vil bestå av 5-6 elever fra samme klasse. Det vil ta deg ca. 60-70 minutter å delta. Intervjuet blir foretatt rett etter skoletid. Noe å spise og drikke blir servert før intervjuet starter. Intervjuet inneholder spørsmål om fysisk aktivitet på skolen og fritiden, motivasjon for fag generelt og for fysisk aktivitet brukt for å lære fag, hvordan du opplever å mestre når fysisk aktivitet brukes som metode. Intervjuet blir tatt

opp på lydbånd og oppbevart forsvarlig til masteroppgaven er ferdig. Intervjuet blir da slettet. Notater fra intervjuet blir tatt av en assistent.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen og meg som lærer.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Jeg og min veileder Ruca E.K.Maass vil ha tilgang til informasjonen jeg samler inn.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på forskningsserver.

Personopplysninger vil ikke gjenkjennes i masteroppgave.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Intervjuene vil slettes fra lydbånd og forskningsserver.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 2020. Alle personopplysninger vil bli makulert og slettet. Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Anita Borren, epost: [anibor@trondelagfylke.no](mailto:anibor@trondelagfylke.no), tlf: 40478943
- Ruca Maass (prosjektleder)
- Personvernombudet ved NTNU, Thomas Helgesen, epost: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no), tlf 93079038

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «**Hvordan kan fysisk aktivitet brukt i undervisning bidra til økt motivasjon og mestring for yrkesfagelever**»?

og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet innen 2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



