

Simen Malmedal Aaslund og Audun Steinkjer  
Standal

## **Sammenhenger mellom fysisk aktivitetsnivå og fysisk aktivitetstype på fritiden, selvoppfatning og karakter i kroppsøving**

En kvantitativ studie fra et elevperspektiv som utforsker sammenhenger mellom elevfaktorer og kroppsøvingsskarakter blant elever på 9. og 10. trinn

Masteroppgave i Kroppsøving

Veileder: Håvard Lorås

Mai 2022



Simen Malmedal Aaslund og Audun Steinkjer Standal

# **Sammenhenger mellom fysisk aktivitetsnivå og fysisk aktivitetstype på fritiden, selvoppfatning og karakter i kroppsøving**

En kvantitativ studie fra et elevperspektiv som utforsker sammenhenger mellom elevfaktorer og kroppsøvingsskarakter blant elever på 9. og 10. trinn

Masteroppgave i Kroppsøving  
Veileder: Håvard Lorås  
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden



# **Sammenhenger mellom fysisk aktivitetsnivå og fysisk aktivitetstype på fritiden, selvoppfatning og karakter i kroppsøving.**

*En kvantitativ studie fra et elevperspektiv som utforsker sammenhenger mellom elevfaktorer og kroppsøvingskarakter blant elever på 9. og 10. trinn.*



## Sammendrag

Elevfaktorer som har påvirkning på karakter i kroppsøving er et område av kroppsøvingsforskningen som er i utvikling. Vurdering i kroppsøving har hovedsakelig blitt undersøkt kvalitativt fra et lærerperspektiv, og det ligger fremdeles stort potensiale i undersøkelsen av elevperspektivet. Denne studien tar sikte på å kvantitativt undersøke mulige sammenhenger et utvalg elevrelaterte faktorer kan ha med karakter i kroppsøving. Disse faktorene innebærer fysiske aspekter som elevens fysiske aktivitetsnivå, og deltagelse i organisert trening, ikke-organisert trening og egentrening, i tillegg til spesifikke fysiske aktivitetsformer og idretter. I tillegg innbefattes psykologiske faktorer knyttet til tre domener innen selvoppfatning, atletisk selvoppfatning, fysisk (utseendemessig) selvoppfatning og akademisk selvoppfatning. Som teoretisk ramme for studien, forsøker vi å belyse elevadferd, og derav vurdering, gjennom rammefaktormodellen, hvor adferd oppstår som er resultat av det dynamiske samspillet mellom individuelle, miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorer. De elevrelaterte faktorene beskrevet over knyttes da til de individuelle rammefaktorene fra modellen, mens de miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorene knyttes til undervisningsinnhold og vurderingspraksis. Utvalg for studien bestod av 375 elever fordelt på niende og tiende trinn, hvorav 184 var gutter og 183 var jenter. Disse var hentet fra to ungdomsskoler i Trøndelag, hvor en av disse hadde beliggenhet i landlige strøk, mens den andre kan beskrives som en typisk byskole. Gjennom korrelasjonsanalyse ble det funnet signifikant korrelasjon for fysisk aktivitetsnivå, deltagelse i organisert trening, aktiv deltagelse i lag- og ballspill, utholdenhetsidrett, styrketrening og friluftsliv (kun for jenter) med kroppsøvingskarakter. I tillegg fantes signifikant korrelasjon mellom de tre utvalgte domenene innen selvoppfatning og karakter. Studien lener seg på funn gjort i andre studier som relaterer til hvordan undervisningsinnhold og vurderingspraksis kan se ut til å favorisere elever som deltar aktivt i et knippe organiserte idrettsaktiviteter på fritiden. Gjennom dette kan vi identifisere enkelte individuelle rammefaktorer som ser ut til å resonnerer bedre med de miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorene som virker å dominere læreres praksis i dag, sammenlignet med andre.

## Abstract

Student related factors that influence grades in physical education is an area of physical education research that has been gaining traction lately. Assessment in physical education has been subject to research mostly qualitatively from the perspective of teachers, and thereby there exists a large potential in researching the students perspective. This study aims to quantitatively investigate possible associations between a selection of pupil-related factors and grades in physical education. These factors involve physical aspects such as physical activity level, level of participation in organized training, non-organized training and individual training, in addition to specific types of physical activity and sports. In addition to these, psychological aspects, represented by three domains within self-perception, athletic self-perception, physical appearance and scholastic self-perception are examined. As a theoretical framework for this study we try to examine pupil behaviour, and through that assessment, through the constraints-model, where behaviour emerges as a result of the dynamical continuous interaction between individual, environmental and task related constraints. The pupil-related factors described above make up the individual constraints in this context, while the environmental and task related constraints are tied to teaching content and assessment practice. The selection for this study consists of 375 ninth and tenth grade students, where 184 of these were boys, while 183 were girls. These were selected from two secondary schools in Trøndelag county. One of the schools was located in the countryside, while the other can be described as a typical city school. Through correlational analysis, this study found significant correlation for physical activity level, level of participation in organized training, active participation in team and ball games, endurance sports, strength training and outdoor activities (only for girls) with physical education grade. In addition to this, significant correlation was found between all the self-perception domains and physical education grade. This study relies on findings from other studies which relates to how teaching content and assessment practice seems to favour students that participate actively in a narrow selection of physical activities outside of school. Through this we can identify certain individual constraints that seem to resonate better with the environmental and task related constraints that seem to dominate teaching practice compared to others.



## Takk

Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt oss god innsikt i vurderingsarbeidet til kroppsøvingslæreren, og den har gitt oss høyst relevant kunnskap som forhåpentligvis er til god hjelp i framtidig arbeid som kroppsøvingslærere. Vi håper at studien kan bidra til et bedre kroppsøvingsfag. Om så kun et saltkorn i Dødehavet.

Først og fremst ønsker vi å rette en stor takk til vår kyndige veileder, Håvard Lorås. Takk for de mange veiledningene på Zoom hvor du har bistått oss med valg av forskningsområde, konstruktiv kritikk, kunnskap og gode rettesnor.

Vi ønsker også å rette en stor takk til Ruben Vist Hagen som har gått ut av sin vei for å bistå under veiledninger, og uvurdelig innsikt i forskningsområdet. Lykke til videre med ditt prosjekt.

Takk til de to ungdomsskolene for å avsette tid til å gjennomføre spørreundersøkelser hos dere.

Vi ønsker å takke medstudenter for alle de ikke-faglige samtalene rundt kaffekoppen. Takk til familie som er trygge havner å vende seg mot. Vi vil gjerne rette en stor takk til hverandre for et fabelaktig samarbeid.

## Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i> .....	3
<i>Abstract</i> .....	4
<i>1.0 Aktualisering</i> .....	8
<i>2.0 Vurdering i kroppsøving</i> .....	10
2.1 Utfordringer knyttet til vurdering i kroppsøving .....	12
2.2 Kroppsøvingslæreres perspektiv på vurdering i kroppsøving .....	14
2.3 Elevers opplevelse av vurdering i kroppsøving.....	15
<i>3.0 En rammefaktor-styrt tilnærming til vurdering av adferd i kroppsøving</i> .....	18
3.1 Miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorer.....	19
3.2 Individuelle rammefaktorer .....	25
3.3 Problemstilling .....	31
<i>4.0 Metode</i> .....	33
4.1 Utvalg.....	33
4.2 Prosedyre.....	34
4.3 Spørreskjema og måleinstrumenter.....	35
4.4 Databehandling .....	38
4.5 Analyser.....	40
<i>5.0 Resultat</i> .....	41
5.1 Deskriptiv statistikk.....	41
5.2 Korrelasjoner .....	44
<i>6.0 Diskusjon</i> .....	46
6.1 Sammenheng mellom fysisk aktivitetsnivå og karakter.....	48
6.2 Sammenheng mellom fritidsaktivitet og karakter .....	52
6.3 Sammenheng mellom selvpoppfatning og karakter .....	62
6.4 Metodiske betraktninger .....	67
<i>7.0 Avslutning</i> .....	69
7.2 Sammenhenger forstått i lys av den rammefaktor-styrte tilnærmingen .....	70
7.2 Faktorer uten sammenheng med kroppsøvingskarakter .....	73
7.2 Videre forskning .....	73
<i>8.0 Referanseliste</i> .....	75
8.1 Vedlegg.....	86
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD.....	86
Vedlegg 2: Spørreskjema .....	87
Vedlegg 3: Deskriptiv statistikk.....	94
Vedlegg 4: Korrelasjonsanalyse .....	96
Vedlegg 5: Figurer.....	97



## 1.0 Aktualisering

Valg av forskningsområde landet på et tema som forhåpentligvis vil ha stor nytteverdi for egen praksis som framtidige kroppsøvingslærere. Vi har gjennom våre roller som elever, studenter og lærere erfart hvor utfordrende vurdering i kroppsøving kan være fra flere perspektiv. Vårt ønske om økt kompetanse i vurderingsarbeid er derfor sterkt. Dette arbeidet har i lang tid vist seg å være utfordrende. Dette ser man først og fremst i form av reviderte læreplaner og kunnskapsløfter hvor grunnlaget for vurdering diskuteres og endres med utgangspunkt i hvilken grad man skal vektlegge ulike egenskaper som innsats, holdninger, samarbeidsevne, ferdigheter, kunnskap og forutsetninger. Det er uenigheter innad i kroppsøvingsfaget, men det det er også dagsaktuelle debatter i nyhetsbildet om vurdering i kroppsøving i det hele tatt skal ha livets rett (Vinje og Brattenborg, 2020). Dette understreker behovet for mer kunnskap om vurdering i faget, samt økt kompetanse om faktorer som påvirker vurderingsarbeidet hos lærerne (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013; Jonskås, 2010). Det er viktig at man lykkes med hensikten med vurdering. Nemlig å fremme læring, bidra til lærelyst og gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutning av opplæringen (LOVDATA, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021). For å lykkes med dette, så er det viktig at de ulike faktorene som påvirker karakteren i kroppsøving er gjort rede for, og at de er godt integrert i vurderingsarbeidet til læreren.

For å redegjøre for disse faktorene har vi valgt en rammefaktor-styrt tilnærming, hvor elevens sluttvurdering i kroppsøving oppstår som et resultat av det dynamiske samspillet mellom individuelle, oppgave- og miljømessige rammefaktorer (Davids, Button & Bennett, 2008; Hagen, Lorås, Sigmundsson & Haga, 2021; Newell, 1986). Ut fra dette dynamiske samspillet mellom rammefaktorer springer adferden til eleven som læreren vurderer, med utgangspunkt i at observasjon er den primære vurderingsformen i faget (Aasland & Engelsrud, 2017; Jonskås, 2009; Vinje, 2008). Karakteren i kroppsøving påvirkes av en rekke faktorer, og vi skal i denne studien undersøke ulike faktorer tilknyttet de individuelle rammefaktorene hos eleven og sammenhengen disse har med karakter. Tidligere empiri rundt vurdering i kroppsøving har hatt en tendens til å ta utgangspunkt i lærerens perspektiv og syn på vurdering, men dette virker å være en trend som begynner å få motvekt (Aasheim, 2019; Annerstedt & Larsson, 2010; Morken, 2020). At elevperspektivet i økende grad ilegges fokus kan være et resultat av kartleggingsstudien som viser at det finnes uenigheter mellom lærere og elever når det kommer

til hva de opplever at vektlegges i sluttvurderingen (Moen, Westlie, Bjørke. & Brattli, 2018). For å sørge for en transparent vurderingspraksis er det viktig at lærere og elever er samstemte og enige om hva som vektlegges i hvilken grad, og elevperspektivet vil derfor være viktig å belyse videre (Leirhaug, MacPhail og Annerstedt, 2016). Å ta hensyn til elevperspektivet vil forhåpentligvis bidra til en vurderingspraksis som innfinder seg etter læreplanens hensikt blant lærerne. Det er stor uenighet mellom lærere og elever om elevenes forutsetninger vektlegges i vurderingen (Moen et al., 2018), og det kan derfor være ønskelig å utforske om det finnes sammenheng mellom enkelte forutsetninger hos eleven og sluttvurderingen de får i faget. De individuelle forutsetningene skal være innarbeidet i kompetansemålene, og når de er en del av kompetansemålene skal og vil de påvirke vurderingen (LOVDATA, 2020). Likevel mistenkes det at enkelte av elevens forutsetninger, som deltakelse i enkelte typer fysisk aktivitet, fysisk aktivitetsnivå og selvoppfatning, påvirker sluttvurderingen i langt større grad enn hva som er hensikten. For å bistå til økt kunnskap om faktorer ved elevene som påvirker lærerens vurderingsarbeid i kroppsøving skal vi utforske hvilken sammenheng fysisk aktivitetsnivå på fritiden, deltagelse i fysiske fritidsaktiviteter på fritiden, og selvoppfatning har med sluttvurdering.

## 2.0 Vurdering i kroppsøving

Vurdering er en viktig del av alle fag i skolen, også i kroppsøving. De aller fleste forbinder vurdering med karakter fordi karakterer er synlige og opptar mye oppmerksomhet (Imsen, 2006). Ordet kommer fra det tyske «werdêren» som betyr å stadfeste verdien noe har. For denne oppgaven tas det utgangspunkt i summativ vurdering, som ved endt opplæring skal vise om det har foregått læring og reflektere elevens grad av måloppnåelse i forhold til kompetansemål og læreplan i faget (Lauvås, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene gis halvårs- og helårsvurderinger med en karakter fra 1-6, og ungdomsskoleelever gis standpunkt-karakter i 10. trinn. Sluttvurderingen har også stor betydning for videre skolegang for elevene. Dette gjelder fra ungdomsskole til videregående, til høyere utdanning og til arbeid, og det er derfor viktig at karakteren gjenspeiler et rettfærdig og objektivt vurderingsarbeid (Hagen, Lorås, Sigmundsson & Haga, 2022; Imsen 2006; Leirhaug et al., 2016; Vinje & Brattenborg, 2017). Det vil derfor være et insentiv for de fleste elever å arbeide mot god sluttvurdering i kroppsøving, og det er viktig at den er transparent slik at elever vet hva som kreves av dem for å oppnå høy sluttvurdering i kroppsøving. Hensikten med sluttvurdering er på tross av dens betydning for videre skolegang ikke å sette et tall på ferdigheter og kunnskap, men som læreplan i kroppsøving sier at det skal:

«...fremme læring og bidra til lærelyst underveis. Vurderingen skal også gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen, blant annet ved halvårsvurdering og standpunkt-vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2021)

Tidligere har de tre hovedområdene i kroppsøving som elevene skal måles etter vært idrettsaktiviteter, friluftsliv og trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015). Med ny læreplan er hovedområder byttet ut med kjerneelementer og de rådende områdene heter bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet 2020). For hvert av disse områdene skal vurderingen basere seg på læringsutbytte, som innebærer elevenes evne til å trene, øve på og gjennomføre ulike bevegelsesaktiviteter, samt å kunne forklare og reflektere rundt fysisk aktivitet, kropp og helse (Aasland, 2019; Hagen et al., 2022; Moen et al. 2018; Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevenes innsats skal derfor også være en viktig del av grunnlaget for vurdering, og er en del av

kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Læreplanen understreker at forutsetninger ikke skal vektlegges i vurderingen, men det er likevel vanskelig å tilsidesette på grunn av fagets praktisk-estetiske egenart hvor elevene bruker kroppen og tidligere erfaringer med bevegelse til å vise kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2021). Mange elever vil ha erfaring med idrettsaktiviteter som fotball og håndball, og denne erfaringen vil medføre at elevene kan framvise ferdigheter i disse aktivitetene når de inngår i undervisningen. Enkelte forutsetninger er ønskelige at kommer til syne, som det å være positiv, samarbeidsvillighet og inkluderingsevne. Andre forutsetninger, som spesifikke ferdigheter i enkelte aktiviteter, er derimot ikke ønskelig at skal vektlegges i vurderingen fordi det vil gi disse elevene en fordelaktig vurdering sammenlignet med elever uten. Det understrekes at lærere må ha kjennskap til elevenes forutsetninger i vurderingsarbeidet for å måle læring og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette skal være tatt høyde for i læreplan gjennom utforming av kompetansemål som tilsier at elevene skal utvikle kompetanse ut ifra eget utgangspunkt. Etter 10. trinn finner vi eksempler på at læreplanen vektlegger utvikling, og at forutsetninger ikke skal vektlegges gjennom kompetansemålene, som sier at elevene skal «anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» og «trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ved å skifte fokuset vekk fra ferdigheter, prestasjon og produkt og mot utvikling, kan det påstås at den nye læreplan i større grad har et mer prosessorientert syn på vurdering, hvor elevene er medvirkende i vurderingsarbeidet, sammenlignet med den foregående. Likevel viser studier at vurderingsarbeidet ikke virker å være så prosessorientert som læreplan ønsker (Leirhaug et al., 2016; Lyngstad, Bjerke, Bang & Lagestad, 2020). Med et prosessorientert syn på vurdering menes hensyn til utvikling, underveisvurdering, vurdering for læring. Forenklet kan dette forklares som en motsats til sluttvurdering, og handler om at lærere orienterer elever om hvor de er i sin læringsprosess, bistår dem til å vurdere seg selv og peker ut retning for utviklingen som er ønsket for økt grad av måloppnåelse i faget (Black & William, 1998; Rystad, 2020). Studien vi skal gjennomføre baserer seg på sammenhenger mellom elevfaktorer og sluttvurdering i form av karakter, men vurdering i kroppsøving innebærer både underveis- og sluttvurdering. Vurdering skal også være et verktøy som kroppsøvingslærere kan benytte for å formativt veilede elevene underveis i skoleåret, ikke kun summativt. Denne måten å veilede og informere elevene

om deres kompetanse på vil sannsynligvis også påvirke deres kompetanse og sluttvurdering (Leirhaug et al. 2016; Lyngstad et al. 2020).

Observasjon benyttes som den primære vurderingsformen i faget, hvor læreren vurderer elevene etter hvilken adferd eleven framviser i kroppsøvingsundervisningen (Imsen, 2006; Jonskås, 2009; Prøitz & Borgen, 2010; Vinje, 2008). Dette innebærer at læreren vurderer elevene med det blotte øye og benytter sitt profesjonsfaglige skjønn og forståelse av læreplan til å vurdere elevens måloppnåelse (Aasland og Engelsrud, 2017; Bjørndal, 2011). Imsen (2006) omtaler blant annet observasjon som det viktigste vurderingsverktøyet til kroppsøvingslæreren, og Vinje (2008) stadfester at notater fra disse observasjonene er det som oftest ligger til grunn for vurderingen elevene mottar. Observasjon er en uformell form for vurdering, i kontrast til formelle som tester, og vil ha en naturlig tilstedeværelse, som følge av den kroppslige læringen som foregår i faget (Imsen, 2006). Som praktisk-estetisk fag skiller kroppsøving seg fra de fleste andre, og formell testing av elevene vil ikke være en passende metode for å måle læring. Læreplan understreker at bruk av tester i vurderingsarbeidet ikke er en egnet metode til å vurdere elevenes kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2021), med mindre dette fremmer læring, refleksjon over egen kompetanse og faglig utvikling

## 2.1 Utfordringer knyttet til vurdering i kroppsøving

Utvikling av god vurderingspraksis i dag forventes å skje gjennom profesjonsfellesskapet, og det er ikke tilstrekkelig å være det man før kalte privatpraktiserende lærer (Hargreaves, Lieberman & Fullan, 2014). En privatpraktiserende lærer er en lærer med liten grad av samarbeid med andre lærerkolleger og høy grad av isolasjon. Dette gir stor frihet i arbeidet, men det innebærer også få tilbakemeldinger fra andre og en praksis som bærer preg av konservativ undervisning. Det forventes at lærerkollektivet arbeider sammen og benytter sin faglige kompetanse til å utvikle god kroppsøvingsundervisning (Evensen, 2020). Dette synliggjøres også i overordnet del av læreplanen under kapittel 3.5, Profesjonsfellesskap og skoleutvikling: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kroppsøvingslærere



gis i likhet med andre lærere i norsk skole metodefrihet på bakgrunn av faglig kompetanse og samarbeid. Dette gir læreren et stort handlingsrom når det gjelder hvilke aktiviteter som foregår i undervisningen. Selv om de sentrale styringene i læreplan setter rammer for hva som skal foregå i faget, er det få spesifiseringer knyttet til definering av innhold og undervisningsmetoder i kroppsøvingstimene (Leirhaug & Annerstedt, 2016). I så måte vil undervisningsinnholdet og -metodene variere stort fra skole til skole og kroppsøvingslæreren vil i stor grad definere innholdet i timene. Dermed kan utdanningssystemet påstås å være “desentralisert” fordi det er et stort lokalt ansvar hos skolene, og hos lærerne, på å utøve styringene fra Utdanningsdirektoratet (OECD, 2010).

Kompetansemålene skal sørge for at det foregår målrettet undervisning, men det finnes ingen sentrale styringer som beskriver kjennetegn til de ulike gradene av måloppnåelse, og det er opp til hver enkelt lærer å tolke dette (Aasland, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2021).

Vurderingsarbeidet til læreren vil altså også preges av få sentrale styringer når det kommer til både innhold og vurdering. Adferden til elevene oppstår som et resultat av innholdet læreren har valgt, og så har læreren igjen ansvar for vurderingen. Kroppsøvingslærere har som mandat å vurdere elevene sine etter evne til å nå spesifikke kompetansemål som beskriver et forventet læringsutbytte, men det kan være utfordrende for lærere å etterkomme dette mandatet. Det er et vidt spenn i kompetansemål når det kommer til hvor spesifikke de sikter til at læringsutbytte skal være. Det finnes helt konkrete mål om bestemte ferdigheter som elevene skal lære og lærerne måle, som å svømme 100 meter på magen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette kan man enkelt fastlå om eleven klarer eller ikke klarer. Det finnes også kompetansemål som handler om å utvikle personlig iboende egenskaper, som vil være vanskelige, hvis ikke umulig, å måle, som empati og evne til å ta vare på andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er utfordrende å sette rettferdige sluttvurderinger i et fag med stort få konkrete formuleringer som beskriver måloppnåelse og hvor tolkningsrommet er stort. Dette setter store krav til kroppsøvingslærerens skjønn i vurderingsarbeidet og utdanningsdirektoratet anerkjenner utfordringen ved å presisere at «læreren skal bruke sitt faglige skjønn til å gjøre en samlet vurdering av elevens kompetanse ut fra kompetansemålene i læreplanen for faget». Dette kan muligens medføre at læreren vurderer dem basert på en internalisert magefølelse (Annerstedt & Larsson, 2010; Hay & Macdonald, 2008). Med vurdering basert på en internalisert magefølelse menes det at lærere vurderer

elevenes adferd uten å benytte seg av spesifikke kompetansemål som referanse (Hay og Macdonald, 2008). Lærere benytter seg i stedet av den internaliserte magesfølelsen i vurderingsarbeidet fordi de opplever det som utfordrende å måle elevens adferd opp mot kompetansemål (Annerstedt og Larsson, 2010). Derfor har de skapt en internalisert forståelse av hva kravene for å oppnå hver enkelt karakter bør være basert på mange års erfaring i faget. Slik har de utviklet en prosedyre for hvordan de vektlegger ulik adferd positivt i vurderingsarbeidet sitt (Annerstedt og Larsson, 2010; Hay og Macdonald, 2008)

## 2.2 Kroppsøvlingslæreres perspektiv på vurdering i kroppsøving

Det finnes flere studier som omhandler kroppsøvlingslæreres opplevelse av vurdering i kroppsøving, sammenlignet med elevers opplevelser, og man finner studier for lærere på både ungdomsskole og videregående. Disse studiene dokumenterer hva lærerne opplever at hensikten med kroppsøving er, og i hvilken grad de vektlegger ulike former for adferd positivt. Flere av studiene er gjennomført i svensk kontekst, men Aasland (2019) argumenter for en skandinavisk kroppsøvlingsmodell fordi undervisning og innhold er nokså likt. Man kan derfor argumentere for en overførbarhet til norsk kontekst (Aasland, 2019).

I svensk kontekst viser Redelius, Fagrell og Larsson (2009) at lærere fordeler fordelaktig vurdering til elever som er positive, samarbeidsvillige og interesserte i undervisningsinnholdet som kroppsøvlingslæreren presenterer. Det er viktig at elevene viser punktlighet, at de har riktig utstyr og at det er tydelig at de liker faget. Disse elevene regnes som det Redelius et al. (2009) klassifiserer som modellelever. Likevel holder det ikke å være modellelev for å oppnå de høyeste karakterene. For å oppnå de høyeste karakterene viser Redelius et al. (2009) til at elevene må framvise gode idrettslige egenskaper, vise innsats og ha en adferd i undervisningen som bærer preg av fair play. Å framvise idrettslige ferdigheter for å oppnå høye karakter støttes av studier som antyder det samme (Aasland, Walseth & Engelsrud, 2019; Prøitz & Borgen, 2010; Wærenskjold, 2019). Moen et al. (2018) viser også til at de fleste lærere vektlegger innsats/holdning mest, etterfulgt av ferdigheter og elevenes forutsetninger. Bare en av tjue oppgir at fysiske tester vektlegges, og ingen oppgir at de vektlegger teoriprøver. Det viser seg å være uenigheter mellom lærere og elever om fysiske tester og teoriprøver vektlegges i undervisningen

(Moen et al. 2018). Det er også forskjell mellom lærere og elever i hvilken grad forutsetninger vektlegges.

En av årsakene til at elever blir ansett av lærere som det Redelius et al. (2009) kaller for modellelever er at de har samme erfaringsbakgrunn som kroppsøvingslæreren. Denne erfaringen kan være fra aktiviteter som foregår i organiserte rammer og som inneholder fysisk aktivitet (Redelius, Quennerstedt & Öhman, 2015). Det understrekes også i studien til Larsson, Linnér og Schenker (2018) at lærerstudenter påvirkes av sine idrettslige erfaringer og at en stor andel av lærerstudenter i kroppsøving har bakgrunn fra organisert idrett. Dette er noe de anser som viktig for dem, og de prosjekterer at de ønsker at fremtidige elever også skal erfare de samme positive opplevelsene med idrettslige aktiviteter som de selv har erfart (Larsson et al., 2018). Disse representerer framtidige kroppsøvingslærere som potensielt vil ønske å videreføre et aktivitets- og idrettsfokus i sin undervisning, noe de vil ha mulighet til å gjøre som følge av metodefrihet og mangel på sentrale styringer til innhold. Redelius et al. (2009) viser i sin studie at læreren i liten grad vektlegger læreplan i utforming av undervisningsinnhold, og dette støttes av Redelius et al. (2015) som viser til den sterke tradisjonen om at kroppsøvingfaget skal oppleves som morsomt og at lærere vektlegger positiv opplevelse foran læringsutbytte for å stimulere til målet om livslang bevegelsesglede. Selv om dagens læreplan i større grad er prosessorientert enn tidligere læreplaner (Utdanningsdirektoratet, 2021), viser studier i andre land, Sverige, England og Wales, at revideringer og nye læreplaner ikke nødvendigvis medfører store endringer i praksis grunnet fagets sterke tradisjoner (Arnesen et al., 2013; Ekberg, 2016).

### 2.3 Elevers opplevelse av vurdering i kroppsøving

Det er færre studier som belyser elevers opplevelse av vurderingsprosessen i kroppsøving i norsk kontekst (Jonskås, 2010; Leirhaug, 2013). Det er mangel på både kvalitative studier, som tar for seg elevenes gjenfortellinger og opplevelser av vurderingsprosessen, og kvantitative studier, som kan bistå til å stadfeste sammenhenger mellom elevfaktorer og andre relevante faktorer, som karakter. Studiene som er gjennomført er i større grad basert på lærernes opplevelser enn elevenes (Annerstedt & Redelius, 2010), og de er oftere gjennomført på videregående elever enn på ungdomsskole. Aasheim (2019) viser til funn i sin masterstudie, med utvalg fra elever på

ungdomstrinn, som antyder at elever opplever manglende informasjon vedrørende læreres vurderingspraksis. I tillegg ble det avdekket ulikheter blant elevene angående hva de opplevde ble vektlagt positivt i sluttvurderingen, samt at elevene var uvitende om at det i det hele tatt finnes kompetansemål som skal være grunnlag for vurderingen. Morken (2020) viser til funn i sin masterstudie, med utvalg bestående av elever på videregående skole, som antyder at fysisk aktivitetsnivå og forskjellige former for fysisk aktivitet kan ha positiv korrelasjon til karakter. Særs relevant er også Moen et al. (2018) sin kartleggingsstudie som tar for seg både læreres og elevers opplevelse av kroppsøvningsfaget. Det redegjøres for eksempel for hva de opplever at hensikten med faget er, hva som foregår i timene og hva de opplever at læreren vektlegger i vurderingsarbeidet.

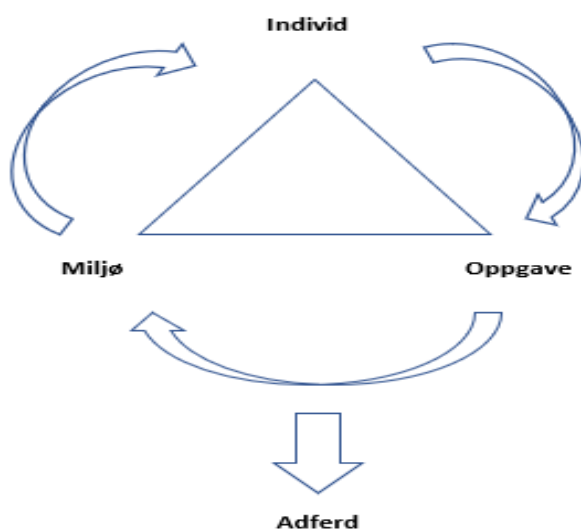
Når det kommer til hva elever opplever at hensikten med kroppsøving er, kommer det fram at over seks av ti elever er helt enig i at man har kroppsøving på skolen for å styrke fysisk form og ta vare på egen helse (Moen et al., 2018). Nesten halvparten av elevene er også helt enig i påstanden om at hensikten med kroppsøving er å lære mange ulike idrettsaktiviteter, for å lære om trening og for å bli god i idrett. I kontrast til dette, er under en av tjue elever helt enig i at man har kroppsøving for å lære dans. Dette antyder at faget bærer sterkt preg av et fokus på enkelte idrettslige ferdigheter foran andre og fysisk form, og det tenkes at elevers opplevelser angående hensikten med kroppsøvningsfaget gjenspeiler det faktiske innholdet i kroppsøvingen. Moen et al. (2018) viser også til at over seks av ti elever opplever at de har ballspill (f.eks. fotball, håndball) veldig ofte eller ofte, og samme andel rapporterer at de har grunn trening (f.eks. styrketrening, jogging) like ofte.

Med en rammefaktor-styrt tilnærming til vurdering, vil innhold i kroppsøvningsundervisningen påvirke adferden elevene blir vurdert etter. Det vil være nærliggende å anta at forutsetningene elevene har med seg inn i timen vil påvirke deres adferd positivt eller negativt, men at et utvalg aspekter vil være fordelaktige å ha med seg. En av fem opplever at forutsetninger vektlegges i stor grad, mens en av seks ikke vet om det vektlegges i det hele tatt (Moen et al., 2018). Disse sprikene antyder at elevene ikke vet om egenskaper de har ervervet seg utenfor kroppsøvingen blir fordelaktig vurdert i kroppsøvingen, og det vil være interessant å undersøke om dette har en påvirkning på kroppsøvningskarakter. Elevene opplever også at innsats, ferdigheter og fysiske

tester vektlegges i stor grad, i den rekkefølgen (Moen et al., 2018). I henhold til elevenes opplevelser vil det muligens være fordelaktig i vurderingsarbeidet å framvise innsats og ferdigheter i aktivitetene som har høyest prevalens, altså idrettslige aktiviteter og aktiviteter som fremmer god fysisk form.

### 3.0 En rammefaktor-styrt tilnærming til vurdering av adferd i kroppsøving

I kroppsøving faget blir elever i all hovedsak vurdert i form av observasjon av deres adferd. Det er derfor ønskelig å utforske og belyse faktorer som påvirker denne adferden. Med en rammefaktor-styrt tilnærming, forstås adferd som et resultat av interaksjon mellom individet og dets omringelser. Rammefaktorer relaterer til alle forhold som reduserer kompleksiteten i et system, og er utgangspunktet for et individs handlingsrom (Newell, 1986). Newells rammefaktormodell (1986) er utviklet for å vise hvordan det dynamiske samspillet mellom rammefaktorer påvirker hvordan mennesker handler. Her listes tre kategorier for rammefaktorer, knyttet til individet, oppgave, og miljø, som alle har gjensidig påvirkningskraft på hverandre, og er med på å sette muligheter og begrensninger for handling.



Figur 1.0 - Gjengivelse av Newells rammefaktorfigur

Rammefaktorer knyttet til individet omhandler fysiske, mentale og emosjonelle forutsetninger et individ innehar, mens miljømessige rammefaktorer innbefatter alle eksterne faktorer, altså alle ikke-interne faktorer som påvirker handling. Oppgaverrelaterede rammefaktorer relaterer til kriterier for hvordan en spesifikk bevegelsesoppgave skal gjennomføres (Newell, 1986). Disse rammefaktorene fungerer ikke i isolasjon, men i konstant interaksjon med hverandre. I kroppsøvingkontekst relaterer oppgave- og miljømessige rammefaktorer til det det fysiske miljøet undervisningen foregår i, læringsmiljø, sosialt miljø og spesifikt undervisningsinnhold og

vurderingspraksis. Adferden til elevene vil da være bestemt av deres tilnærming til bevegelsesoppgavene undervisningen byr på, basert på deres fysiske og mentale forutsetninger. Når vurdering først og fremst foregår gjennom observasjon av elevers adferd, vil derfor deres måloppnåelse materialisere seg som et resultat av det dynamiske samspillet mellom individuelle, oppgave- og miljømessige rammefaktorer (Davids et al., 2008; Newell, 1986; Renshaw, 2010). Små endringer i disse rammefaktorene kan føre til drastiske endringer i adferd hos eleven, som læreren kan observere og vurdere (Chow, Davids, Button, Shuttleworth, Renshaw & Araújo, 2007; Davids et al., 2008; Newell, 1986). Læreren har mulighet til å justere rammefaktorene som går på oppgave og miljø, ved eksempelvis å endre undervisningsinnhold og vurderingspraksis, variere aktiviteter, legge til, fjerne og endre regler, og ellers endre alle rammer for hvordan aktivitetene i timene skal gjennomføres. Ved å arbeide med rammefaktorene på et slikt vis, kan læreren begrense og fasilitere hvilken type adferd den enkelte elev framviser gjennom det dynamiske samspillet mellom individuelle og miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorer (Bjerke & Vereikjen, 2007). Slik kan man kan tilrettelegge for ønsket adferd og læring.

### 3.1 Miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorer

Miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorer relaterer i denne sammenhengen til hva som gjennomføres i kroppsøvningsundervisning, hvor undervisningen skjer, læringsmiljø og det sosiale miljøet det foregår i. Det omhandler i stor grad hvilket perspektiv enkeltskoler har på kroppsøving, læringsklimaet som læreren skaper og konsekvenser av overordnede styringer for kroppsøvingen, som definerer hvilken type kroppsøving som gjennomføres. Med miljømessige rammefaktorer refereres det til fysiske faktorer som omgivelsene til elever og tilgjengelig informasjon i læringsmiljøet (Chow et al., 2007; Davids et al., 2008). En viktig kategori innen miljømessige rammefaktorer inkluderer sosiale faktorer som samarbeidsklima med jevnaldrende, sosiale og kulturelle forventninger og påvirkninger (Chow et al., 2007; Renshaw et al., 2010). Disse faktorene er av sterk relevans for unge elever, der motorisk læring ofte er sterkt påvirket av gruppens forventninger, trender og moter, samt tilstedeværelsen av lærer eller klassekamerat (Renshaw et al., 2010). Det å ha sterke forutsetninger i form av god foreldrestøtte, hensiktsmessig og relevant undervisning og gode fasiliteter, kan være rammefaktorer for tilegnelse av bevegelsesferdigheter som er sentrale innen kroppsøvningsfaget.

Oppgaverelaterte rammefaktorer referer opprinnelig til banestørrelse, antall deltakere og regler, men fokuset ligger på den spesifikke bevegelsesoppgaven (Bjerke & Vereijken, 2007; Newell, 1986). Denne spesifikke bevegelsesoppgaven er et resultat av kroppsøvingsteksten den foregår i. Dette defineres igjen av læreren, og kan være et resultat av den desentraliserte styringen nevnt i del om vurdering. Denne desentraliserte styringen medfører stort ansvar til gjennomføring og utførelse av kroppsøving, og styres kun av kompetansemål og lærerens subjektive oppfatning av hvilket innhold som skal gis plass. Her kan det dermed dukke opp ulikheter i hva læreplanen sier, og hva lærerne mener om gjennomføring og vurdering. Oppgaverelaterte- og miljømessige rammefaktorer kan sees sammen i denne tilnærmingen fordi det er rammefaktorer som ikke er tilknyttet individet (eleven). Dette er i tråd med Goodlad (1979) sin læreplanteori, hvor han viser til ulike læreplannivåer, blant annet den oppfattede og den gjennomførte læreplanen. Den oppfattede læreplanen handler om hvordan lærere forstår intensjonene og retningslinjene i læreplanen, fordi den gir rom for tolkningen gjennom det profesjonsfaglige skjønnet, kompetanse, verdier og erfaring lærere har (Goodlad, 1979). Det betyr at læreplanen vil forstås ulikt for ulike lærere. Den gjennomførte læreplanen handler om hvordan den faktisk kommer til uttrykk gjennom praksisen til lærerne. Den gjennomførte læreplanen vil derfor gjenspeile den oppfattede, og undervisningen kommer til å variere som følge av lærerens kompetanse, begrensninger i miljøet og elevforutsetninger (Goodlad, 1979; Gudem, 1990; Lyngsnes & Rismark, 2007). At elevforutsetninger påvirker dette understreker det dynamiske samspillet mellom individuelle rammefaktorer og oppgaverelaterte og miljømessige rammefaktorer.

### 3.1.1 Vurdering i praksis og fordelaktige egenskaper for observasjon

#### **Dissonans i vektlegging av vurdering**

Som nevnt i del 2.1 er det sterk lokal styring av kroppsøvingens innhold, noe som fører til at læreren i stor grad råder over hvilke aktiviteter som gjennomføres i kroppsøving. Dette kan føre til store lokale ulikheter til hvordan vurderingsarbeidet i faget utspiller seg, preget av ulikheter i erfaring, alder og utdanning. Vi kan likevel identifisere noen tendenser når det kommer til hva som vektlegges i innhold og vurdering, takket være kartleggingsundersøkelsen til Moen et al. fra 2018. Moen et al. (2018) viser til at ballspill og grunntrening er aktivitetene som dominerer kroppsøvingundervisningen. Sju av ti melder at ballspill dukker opp svært ofte i undervisningen, mens seks av ti opplever det samme for grunntrening, altså trening som



innebærer styrketrening, stasjonstrening og kondisjonstrening i form av løping. Vinteraktiviteter, friidrett, dans, friluftsliv og svømming ser ut til å forekomme mye sjeldnere (Moen et al., 2018). Når det kommer til vurderingspraksis oppgir elever innsats som den viktigste faktoren for vurderingen. De aller fleste er enig eller delvis enig i at innsats vektlegges. Deretter følger ferdigheter og fysiske tester, hvor mellom seks og sju av ti er helt eller delvis enig i at disse vektlegges. Her finnes en klar forskjell fra hva lærere oppgir at vektlegges, kun to prosent av utvalget oppgir at fysiske tester vektlegges i svært stor grad. Det ser likevel ut til at elevene er nærmere sannheten, da forskning peker på at fysiske tester fortsatt vektlegges i stor grad (Aasland, 2019; Cale, Harris, & Chen, 2014; Moen et al., 2018; Redelius et al., 2009). Disse tallene kan si oss noe om hvilke rammefaktorer som møter elevene i undervisningen, og kan derfor være med på å forklare adferd som et resultat av disse, sammen med de individuelle rammefaktorene. Når det viser seg at ballspill, styrke- og kondisjonstrening er framtrødende i undervisningen, er det ikke usannsynlig at en sammenheng mellom deltagelse i disse på fritiden har potensiale til å påvirke karakter. Samtidig kan vi spekulere i hvorvidt elever, gjennom deltagelse i aktivitetene med lav prevalens i undervisning, kanskje ikke høster de samme fordelene.

Det er presisert at læreren skal bruke sitt faglige skjønn til å gjøre en samlet vurdering av elevens kompetanse ut fra kompetansemålene, og at vurderingen skal være skjønnbasert (Utdanningsdirektoratet, 2021). Prøitz og Borgen (2010) viser til at flere lærere benytter skjønn grunnet et fravær på felles standard, og at vurdering varierer stort mellom lærere. Dette på tross av det finnes et ønske om konkretisering av kompetansemål (Jonskås, 2009; Vinje, 2008). Annerstedet og Larsson (2010) viser i svensk kroppsøvingdiskurs til at kroppsøvingslærere vurderer elever basert på en internalisert magesfølelse, uten å ha kompetansemål som referanse. Slike praksiser finner man også i Norge (Arnesen et al., 2013; Leirhaug & MacPhail, 2015). Dette viser at vurderingsarbeidet i kroppsøving er komplisert, og at grunnlaget for å vurdere er utfordrende. Dette grunnlaget innhenter kroppsøvingslærere primært gjennom observasjon (Bach, 2012; Eggesvik & Johansen, 2012; Græsholt, 2011; Jonskås, 2009; Vinje, 2008). Da vil det være mulig å anta at det er noen egenskaper som er mer hensiktsmessige å inneha for å få en god karakter, og at det er vanskelig å gjennomføre en objektiv vurdering. Det er aktiviteten som

foregår i timen som ligger til grunn for vurdering, og de som hevder seg og er synlige i kroppsøving vil ha bedre grunnlag for å få en sterkere karakter i faget (Dalen & Aune, 2013).

### 3.1.2 Rådende diskurser i kroppsøvingfaget

#### **Aktivitetsdiskurs**

I kroppsøvingslitteratur diskuteres hvilke diskurser som er rådende for faget i norsk kontekst. En diskurs er ifølge Foucault (1998) de kulturelle, historiske eller sosiale betingelser som gjør det mulig at en handling kan bli oppfattet som akseptabel eller naturlig. Aasland (2019) viser at det er en aktivitetsdiskurs som er rådende i norsk kontekst, og støttes av Öhman og Quennerstedt (2008) som viser til det samme i svensk kontekst. Det argumenteres for at det finnes en skandinavisk kroppsøvingmodell, og at studier i svensk kontekst kan ha overførbarhet til den norske. Aktivitetsdiskursen karakteriseres ifølge Quennerstedt (2006) ved at det er bredt utvalg av aktiviteter i undervisningen, og at elevene forventes å delta med høyt fysisk aktivitetsnivå i disse (Aasland, 2019). Aktivitetsdiskursen kan ses som den dominerende diskursen, med underdiskursene fysiologisk diskurs, sosial utviklingsdiskurs og idrettsdiskurs (Aasland, 2019; Öhman & Quennerstedt, 2008), som alle bidrar til oppfatningen at elevene skal delta med det høyt aktivitetsnivå i undervisningen. Selv om aktivitetsdiskursen er rådende, så er den overordnet og bærer preg av både den fysiologiske og idrettslige diskurs. Fysiologisk diskurs omhandler at elever skal tilegnes god fysisk form og inneha et høyt oksygenopptak i kroppen. Det er også viktig i den fysiologiske diskursen at elever utvikler kunnskap om helsegevinst ved fysisk aktivitet og at denne kunnskapen medfører initiativ på å være fysisk aktiv. Idrettsdiskursen omhandler en diskurs som vektlegger idrettsrelatert teknikk, taktikk og ferdighet i det som anses som tradisjonelle idrettsaktiviteter. Ved at disse underdiskursene påvirker den overordnede aktivitetsdiskursen medføres at mange aktiviteter i undervisningen vil være idrettsrelaterte, og at det å delta aktivt i dem innebærer et høyt fysisk aktivitetsnivå (Aasland, 2019; Öhman & Quennerstedt, 2008; Quennerstedt, 2006). I de idrettsrelaterte aktivitetene vil det å ha ta med seg forutsetninger som teknikk, taktikk og ferdighet muligens påvirke adferden man framviser i kroppsøvingstimen og derav vurderingsarbeidet til læreren. Dersom man evner å holde et høyt fysisk aktivitetsnivå fordi man er i god fysisk form, vil dette muligens også vektlegges positivt. Diskurser i faget påvirker innholdet, som kan bidra til å påvirke hva kroppsøvingslærere anser som verdifulle egenskaper ved eleven i vurderingsarbeidet sitt (Aasland & Engelsrud, 2017,

Aasland, 2019; Aasland et al., 2019; Hagen et al., 2022; Kirk, 2010; Quennerstedt, 2006; Redelius et al. 2009).

### **Konstituering av “dyktige” og mindre “dyktige” elever**

Hvilke diskurser som er rådende i kroppsøving har endret seg med tiden. I mellomkrigstiden gikk kroppsøving fra å bære preg av en militær orientering til en diskurs som skulle sørge for god helse, og den baserte seg i stor grad på naturvitenskap og treningslære (Aasland et al., 2019). Som følge av dette ble helse og fysisk kompetanse (evnen til å kaste, hoppe, løpe) sett på som egenskaper sentrale for det som ble ansett som en “dyktig” student. Etter 1950 fikk idrett en større plass i kroppsøving. Interessen for engelske ballspill, spesielt fotball, sørget for en økende interesse for en rekke ulike idretter, og disse tok raskt en stor plass i kroppsøvingsfaget (Aasland, 2019). Dette medførte at de nødvendige ferdighetene for å mestre disse idrettene fikk større betydning i konstitueringen av hva læreren anser som den “dyktige eleven”. Man har historisk sett skapt en konstituering av «den dyktige» og «mindre dyktige» eleven, som fører til at den «dyktige» eleven får bedre karakterer enn hva den “mindre dyktige” gjør (Aasland et al., 2019). Kjennetegnene til den dyktige eleven er å være i god fysisk form, ha god fysikk og inneha gode forutsetninger for å lykkes i tradisjonelle ballidretter. Dersom man bedriver tradisjonell lagidrett på fritiden er det sannsynlig at man får bedre karakterer i kroppsøving (Aasland et al., 2019). Idretter som inneholder ballspill kan bidra positivt til å bli ansett som en “dyktig” elev”, men dersom man driver med aktiviteter som for eksempel dans, boccia, friluftsliv, karate og/eller dans og lærer ferdigheter, virker det ikke som man drar noen fordel av det (Fitzgerald, 2005; Hay & lisahunter, 2006). Den fysiske kapitalen som man har tilegnet seg virker ikke å bli verdsatt av læreren, og man kan anta at det ikke omhandler hvordan elevene erverver seg fysisk kapital, men hvordan det legitimeres og verdsettes av læreren i kroppsøvingsundervisning (Aasland et al., 2019; Hay & lisahunter, 2006; Shilling, 1993). Med fysisk kapital menes iboende ferdigheter og fysisk kapasitet hos eleven (Hay & Macdonald, 2010). De dyktige elevene bidrar også til å påvirke undervisningsinnholdet fordi læreren er opptatt av at kroppsøvingsundervisningen skal oppfattes som gøy for å stimulere til livslang bevegelsesglede (Redelius et al., 2009).

## **Tendenser til innhold i kroppsøving**

Innholdet som forekommer i kroppsøvingsundervisningen foregår som oftest i gymsalen. 99 prosent av elevene i kartleggingsundersøkelsen opplever at undervisningen svært ofte foregår i gymsalen (Moen et al. 2018). Læringsmiljøet vil påvirke adferden som forekommer som et resultat av samspillet mellom rammefaktorene, og vil fasilitere og begrense aktivitetene og hvordan de foregår i undervisningen. Innholdet som forekommer i dette læringsmiljøet er ofte fokusert på tradisjonelle ballspill og aktiviteter som legger til rette for et høyt aktivitetsnivå. Idrettens sterke posisjon i kroppsøving former tilegnelsen av ferdigheter i faget, på lik linje med tilstedeværelsen av trening for å forbedre fysisk form (Kirk, 2010). Adferden til elevene påvirkes i stor grad av eksempelvis trender og kulturelle forventninger (Chow et al., 2007; Renshaw et al., 2010). En tydelig trend i kroppsøvingfaget er hvor sterkt det bærer preg av ballspill. Faget baserer seg ifølge Kirk (2010) og Aasland et al., (2019) på det de kaller multiaktivitetsmodellen. Med multiaktivitetsmodellen menes det at undervisningsstrukturen inneholder mange korte innslag med mange forskjellige aktiviteter/idretter (Kirk, 2010), noe som stemmer overens med aktivitetsdiskursen som Quennerstedt (2006) beskriver. Det er korte innslag med intensive “kurs” i idrettsaktiviteter som bærer preg av ballspill, som fotball, innebandy, håndball og volleyball. Undervisningen bærer sterkt preg av en slik måte å undervise på, og dette tilrettelegger i liten grad for at elevene tilegner seg ferdigheter i aktivitetene som læreren vurderer elevene og adferden de framviser på (Aasland, 2019). Studier viser at ferdighetene og adferden man vurderes etter sjelden utvikles som følge av læring i undervisningen, og at man derfor vurderer noen elever fordelaktig fordi de har erfaring fra aktivitetene som inngår i undervisningen fra før (Aasland, 2019; Hay & MacDonald, 2010). Fordi elevene uten erfaring ikke får tid til å tilegne seg ferdigheter og lære seg aktivitetene, vurderes elevene uten erfaring på et grunnlag som de ikke har. Læreren ender opp med å vurdere etter en internalisert “magefølelse” (Annerstedt & Larsson, 2010; Arnesen et al., 2013; Leirhaug & MacPhail, 2015). Elevene som fra før har forutsetninger som ferdigheter i form av, teknikk, taktikk, god fysisk form vil framvise en adferd som tilsier at de mestrer aktiviteten, og vil som følge sannsynligvis vurderes til høy måloppnåelse og motta høyere karakter.

## 3.2 Individuelle rammefaktorer

Med en rammefaktor-styrt tilnærming er adferd et resultat av samspillet mellom de tre rammefaktorene (Davids et al., 2008; Newell, 1986). Sammenhengen mellom de miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorene som påvirker det innholdsmessige og vurderingsgrunnlaget til læreren i kroppsøving, er i større grad belyst enn de individuelle rammefaktorene hos eleven. Med individuelle rammefaktorer referer man til de unike strukturelle og funksjonelle egenskapene til elevene, og inkluderer faktorer som relaterer til deres fysiske, kognitive og emosjonelle sammensetning (Davids et al., 2008, Renshaw et al., 2010). En elevs morfologi, kondisjon, styrke, kraftfullhet, spenst, tekniske evner og motoriske ferdigheter, i tillegg til psykologiske faktorer, som motivasjon, emosjon og opplevde kompetanse, kan forme måten elever tilnærmer seg bevegelsesoppgaver på. Disse individrelaterte rammefaktorene påvirker elevenes handlingsrom, og vil spille en betydelig rolle i å definere deres adferd i kroppsøving. Her ønsker vi å tydeliggjøre skillet mellom fysiske og psykologiske egenskaper for å understreke at tilstedeværelse av ulik grad av disse egenskapene vil forme måten elever tilnærmer seg bevegelsesoppgaver på, og derav adferden læreren vurderer gjennom observasjon.

### 3.2.1 Fysisk aktivitetsnivå

Fysisk aktivitet er et overordnet begrep som inneholder flere underliggende termer knyttet til aktivitet og fysisk utfoldelse, men kan defineres som enhver kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur som resulterer i en vesentlig økning i energiforbruket utover hvilenivå (Helsedirektoratet, 2019; Lærum, Leijon, Kallings, Faskunger, Börjesson & Stahle, 2015). Fysisk aktivitet ligger helt grunnleggende til for kroppsøvingsfaget, og fagets relevans og sentrale verdier. I læreplanen vises fysisk aktivitet til som sentralt for å opprettholde god helse, bevegelsesglede og kroppslig læring (Utdanningsdirektoratet, 2020). Folkehelseperspektivet ligger til grunn for helsedirektoratets råd for fysisk aktivitet, som proklamerer at barn og unge bør være i moderat og hard aktivitet i minimum 60 minutter hver dag (Helsedirektoratet, 2019). Ungdom som er fysisk aktive lever ofte mer aktive liv også som voksne, og fysisk aktivitet har bevist sammenheng med forebygging av overvekt, styrking av beinstruktur og bedre mental helse (Hallal, Victora, Azevedo & Wells, 2006). Kriterier for at den fysiske aktiviteten skal anses som hard, er svette, høy puls og tungpustethet (Kurtze, Rangul, Hustvedt & Flanders, 2008).

Barn og unges fysiske aktivitetsnivå blir i Norge undersøkt jevnlig gjennom helseundersøkelser. ung-HUNT (ung- Helseundersøkelsen i Trøndelag) kartlegger det selvrapporterte aktivitetsnivået til barn og ungdom i Trøndelag. Her kommer det fram at det fysiske aktivitetsnivået er høyere blant gutter enn jenter, samtidig som nivåene ser ut til å synke med alderen (Guddal, Stensland, Småstuen, Johnsen, Zwart & Storheim, 2017; Guddal, Småstuen, Johnsen., Zwart & Storheim, 2019). Det ser altså ut til å være en nedgang i fysisk aktivitetsnivå som følger aldersutviklingen. Fysisk aktivitet i form av deltagelse i organisert idrett er vanlig blant norsk ungdom. Ifølge Guddal et al. (2017) deltar nesten halvparten av ungdom i alderen 13 til 19 år i utholdenhetsidrett én gang i uken eller mer. Omtrent seks av ti deltar i lag- og ballspill, mens om lag en av fem jenter driver med styrketrening, tekniske idretter som friidrett, snowboard og lignende, og estetisk idrett som dans, turn eller aerobics én eller flere dager i uken. For gutter er deltagelsen på henholdsvis omtrent fire av ti, en av fem og en av tjue for de nevnte idrettene. Vi kan derfor si at fysisk aktivitet på fritiden i form av organisert idrett er forholdsvis vanlig blant ungdom. Vedul-Kjelsås, Stensdotter, Haga, og Sigmundsson (2015) viser at fysisk aktivitetsnivå kan knyttes til fysisk form og motorisk kompetanse, hvor de som har høyt aktivitetsnivå også innehar god fysisk form og bedre motorisk kompetanse. Ifølge Ortega, Ruiz, Castillo og Sjøstrøm (2008), er fysisk aktivitetsnivå en av de mest sentrale faktorene for påvirkning av fysisk form.

### **Fysisk form**

Begrepet fysisk form omfatter et individs kapasitet til å gjennomføre fysisk aktivitet og trening, via medfødte eller tillærte kompetanser (Ortega et al., 2008). Fysiske egenskaper som styrke, utholdenhet, kraft, spenst og hurtighet faller inn under begrepet (Hagen et al. 2022), og kondisjon, muskelstyrke og hurtighet og smidighet er ifølge Ortega et al. (2008) de viktigste helserelaterte faktorene innen fysisk form. Dersom fysisk aktivitetsnivå viser seg å ha innvirkning på kroppsøvingsskarakteren til ungdomsskoleelever, er det sannsynlig at fysisk form er et sentralt element for å forklare denne koblingen. Elevenes fysiske form skal ifølge dagens læringsplan ikke ha direkte innvirkning på karakteren i kroppsøving, hverken gjennom resultat på fysiske tester eller prestasjon i idrettsaktivitet, ettersom det er innsats, evne til læring gjennom øving, og refleksjon rundt mangfold, fysisk utfoldelse og trening som skal ligge til grunn i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel ser det ut til at nettopp fysisk form har påvirkning enten direkte gjennom fysiske tester (Aasland, 2019; Moen et al., 2018) og

indirekte gjennom idrett- og treningsdiskurs (Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015) og undervisning preget av lag- og ballspill og grunntrening (Aasland et al., 2019; Moen et al., 2018).

Gutter har i ungdomsårene bedre fysisk form enn jenter, da de scorer høyere på tester for utholdenhet, styrke og hurtighet. Dette kan enkelt forklares ved at gutter i ungdomsårene i snitt opplever en mye mer eksplosiv kroppslig vekst hvor styrke, kraft, utholdenhet og høyde utvikles i mye større grad hos gutter (Hagen et al., 2022). Mer interessant er koblingen fysisk form ser ut til å ha med kroppsøvingskarakter, hvor karakteren virker å stige i takt med nivået på fysisk form hos elevene (Hagen et al., 2022). Samtidig er det elevene med lav fysisk form som henter de laveste karakterene. Hagen et al. (2022) trekker fram læreres tendens til å tolke innsatsbegrepet som elevs evne til å slite seg ut (Aasland, Walseth og Engelsrud, 2017; Hagen et al., 2022), og et faginnhold som domineres av idrettsaktivitet og trening (Moen et al., 2018) som mulige forklaringer på hvorfor elever med god fysisk form ser ut til å få bedre karakterer i faget. Lyngstad, et al. (2020) forteller at elever med lav fysisk form opplever å ikke bli prioritert i vurderingsarbeidet av lærere. Disse elevene mottar sjeldnere tilbakemeldinger i form av vurdering av læring og vurderes også svakere summativt. Elevene med høy fysisk form opplever i motsetning til dette både hyppige tilbakemeldinger underveis, og bedre summative vurderinger (Lyngstad et al., 2020). Lyngstad et al. (2020) peker på at lærere har en forforståelse av elevenes fysiske form og ferdigheter og denne preger både underveisvurderingene og sluttvurderingene til elevene. Dette er umiskjennelig til fordel for elever med god fysisk form, og ulempe for de med lav fysisk form, særlig siden lite eller ingen tilbakemelding underveis ser ut til å påvirke elevenes motivasjon til deltagelse og innsats negativt. De som mottar få tilbakemeldinger trekker seg tilbake, delvis fordi disse føler lærerne ikke forventer mer av dem (Lyngstad et al. 2020). Siden fysisk aktivitetsnivå, sammen med medfødte fysiske egenskaper er helt sentralt for et individs fysiske form, og fysisk form virker å ha en så tydelig innvirkning på karakter, er det rimelig å predikere positive sammenhenger mellom elevenes selvrapporterte fysiske aktivitetsnivå og karakter i kroppøving i denne studien.

### 3.2.2 Fysisk aktivitetstype

#### **Organisert fysisk aktivitet og idrettslige ferdigheter**

Idrettsdeltakelse på fritiden er en av faktorene med størst påvirkning på karakteren i kroppsøving (Mehus, 2016). Wium og Säfvenbom (2019) viser også til at elever som deltar i organisert fysisk aktivitet, rapporterer høyere karakterer enn de som kun er involvert i egenorganisert aktivitet. Dette indikerer at elever ser ut til å få høyere kroppsøvingskarakter dersom de deltar i organisert fysisk aktivitet på fritiden, men studiene forteller ikke om årsaker for sammenhengene. At elever som deltar i idrett får bedre karakterer enn de som ikke gjør det kan stå i kontrast med Utdanningsdirektoratets forskrifter, hvor innsats, læringsevne og samarbeid er kompetansene som skal ligge til grunn for karakter (Utdanningsdirektoratet, 2020), framfor idrettslige ferdigheter og atletiske egenskaper. At elever med idrettserfaring får bedre karakterer har også prevalens i studier gjennomført i Spania, et land som i likhet med Norge har kultur for ballspill. Indirekte data viser at elever som deltar i fysiske aktiviteter virker å dra fordeler av dette i vurderingssammenheng, men studiene viser ikke årsakssammenheng (Giner-Mira, Navas, Holgado Tello & Soriano Llorca, 2020; Luis de Cos, G., Luis de Cos, I., Irazusa, & Arribas, 2010; Reigal & Videra, 2011). I svensk kontekst er det vist at man, for å oppnå de høyeste karakterene i kroppsøving, er nødt til å vise ferdigheter i tradisjonelle lagidretter for å oppnå de høyeste karakterene (Aasland, 2019; Redelius et al., 2009). Det er likevel behov for å undersøke dette mer i norsk kontekst.

#### **Fysiske tester**

En mulig forklaring for sammenhengen som ser ut til å finnes mellom å det å være i god fysisk form og motta høy sluttvurdering i kroppsøving, kan være knyttet til testkulturen som fremdeles eksisterer i faget. Forskning viser at elevens fysiske form, målt i fysiske tester, spiller en viktig rolle når lærere skal gi vurdering (Aasland, 2019; Cale, et al. 2014; Moen et al., 2018; Redelius et al., 2009). Lærere sier at de vektlegger fysiske tester i liten grad, mens elevene opplever at de vektlegger det i stor grad generelt, og i veldig sterk grad dersom man skal oppnå karakteren 6 (Moen et al., 2018). Det vises også tydelig i Moen et al. (2018) at kondisjonstrening har høy prevalens i kroppsøving. Ifølge López-Pastor Lorente-Catalán, MacPhail, and Macdonald (2013) har praksisen og vektleggingen på å vurdere elevenes fysiske form historiske røtter (Aasland, 2019). Dette benyttes på tross av sentrale styringer som sier at avgrensede fysiske og tekniske



tester for blant annet å måle ulike fysiske ferdigheter, som styrke, spenst og utholdenhet, ikke er en egnet metode for å vurdere elevenes kompetanse i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021). Unntaket til dette er ferdighetsprøven i svømming for å sikre svømmedyktighet.

### 3.2.2 Selvoppfatning (psykologiske egenskaper)

I symbiose med de fysiske rammefaktorene, finnes psykologiske rammefaktorer som påvirker menneskelig adferd. Som selvbevisste individer har man ulike ideer, følelser, forventninger, oppfatninger, vurderinger og holdninger til en selv. Selvoppfatning er et eksempel på en psykologisk individuell rammefaktor, og baserer seg på konseptet om at alle har en subjektiv oppfatning, tro eller viten om seg selv og ens forventning om hvordan man vil mestre bestemte handlinger i ulike situasjoner (Harter, 1988). Begrepet må forstås som flerdimensjonalt, hvor mennesket oppfatter seg selv som mangefasettert, og vurderer seg selv på et overordnet plan og i domenespesifikke situasjoner i sin livsverden, helt fra man er barn (Harter, 2012). Domenene sier noe om hvilke arenaer mennesker vurderer sin egen kompetanse eller tilstrekkelighet i, og innebærer sosial kompetanse, intellektuell kompetanse, fysisk (utseendemessig) selvoppfatning, atletisk kompetanse, arbeidslivskompetanse, evne til å knytte nære vennskap, oppførsel, og i hvilken grad man opplever seg selv som attraktive på et romantisk plan (Harter 1988). Domenene endrer seg gjennom livet etter hvilke arenaer mennesker vurderer seg selv og sammenligner seg med andre i. For eksempel, dukker ikke romantisk tiltrekning opp som relevant domene før i tenåreneårene (Harter, 2012). Likevel er alle disse domene, i større eller mindre grad, med på å påvirke hvordan mennesker på et mer helhetlig nivå opplever sin egen tilstrekkelighet i livet, noe Harter (1988) kaller globalt selvverd (global self worth). Mennesket danner seg en oppfatning om seg selv ved å speile sin adferd i gitte situasjoner, innen ulike domener, med likesinnede og signifikante personer, som man kan relatere til og sammenligne seg med. Det er vanlig at elever verdsetter seg selv negativt eller positivt innenfor domene (Hayes, Crocker & Kowalski, 1999).

Teorien om kompetansemotivasjon (Harter, 1978) antyder at et individ sin selvoppfatning vil påvirke personens framtidige adferd og innsats innenfor en bestemt oppgave. De som har en mer positiv selvoppfatning, vil da i større grad engasjere med høyere innsats i oppgaver. Det motsatte gjelder for elever med mer negativ selvoppfatning. Hagen et al. (2020), Vedul-Kjelsås,

Sigmundsson, Stensdotter & Haga (2012) og Piek, Baynam og Barrett (2006) peker alle på kompetansemotivasjon som mulig forklaring på hvorfor elever med positiv selvoppfatning innen ulike domener får bedre karakter, deltar mer aktivt i aktivitet, og innehar bedre motorisk kompetanse. I kroppsøvingskontekst avdekket en studie, med utvalg bestående av 200 norske ungdomsskoleelever, som undersøkte sammenhengen mellom elevrelaterte psykologiske faktorer og kroppsøvingskarakter, signifikante positive korrelasjoner mellom domenene innen selvoppfatning og kroppsøvingskarakter. Domenene atletisk selvoppfatning (athletic self-perception), fysisk selvoppfatning (physical self-perception), og akademisk selvoppfatning (scholastic self-perception) predikerte alle sammen karakter i kroppsøving i noen grad (Hagen et al., 2021). Det er disse funnene som ligger til grunn for vårt valg om kun å inkludere disse domenene i vår studie.

Med atletisk selvoppfatning menes ens selvoppfattede kompetanse innen idretter og andre fysiske aktiviteter, og evne til å demonstrere sine atletiske evner også i nye idretter. (Harter, 2012). Atletisk selvoppfatning har vist seg å ha en sammenheng med fysisk aktivitetsnivå hos unge, hvor de som oppgir høyere atletisk selvoppfatning oftere engasjerer i fysisk aktivitet (Stein, C., Fisher, L., Berkey, C., & Colditz, G. 2007). Ifølge Babic, Morgan, Plotnikoff, Lonsdale, White & Lubans, (2014), finnes det klare sammenhenger mellom ungdoms oppfatninger om egne fysiske evner og form og fysisk aktivitetsnivå, noe som rører innom det atletiske domenet. Vedul-Kjelsås et al. (2012), understreker sammenhengen mellom atletisk selvoppfatning og fysisk form hos unge, men mest hos guttene. De som rangerer sin egen atletiske kompetanse høyt, tester til bedre fysisk form enn de som ikke gjør det. Hos jentene er atletisk selvoppfatning bundet mer til motoriske ferdigheter. Ettersom fysisk form og fysisk aktivitetsnivå henger tett sammen, ser det ut til at elever med høyt aktivitetsnivå og høy fysisk form generelt vil ha mer positive oppfatninger om egen atletisk kompetanse. Fysisk selvoppfatning refererer til ens betraktninger om eget utseende og kropp, i hvilken grad man er fornøyd med hvordan man ser ut. Hva som legges vekt på innen fysisk selvoppfatning, blant ungdom, er vist å være ulikt mellom kjønnene. Ifølge Hendry (1978) i: Piek et al. (2006), trekker gutter fram egenskaper som å være kjekk og sporty, samt det å inneha maskulin fysikk og atletiske ferdigheter (Vedul-Kjelsås et al., 2012), mens jenter legger mer vekt på å ha en bra figur, og å være pen. Ifølge Vedul-Kjelsås et al. (2012) Kan forskjeller på hva ulike kjønn

vektlegger være med på å forklare hvorfor fysisk selvoppfatning korrelerer sterkest med motorisk kompetanse for jenter, mens korrelasjonen er sterkest med fysisk form for gutter. Ifølge Harter (2012) er fysisk selvoppfatning er det domenet som har sterkest påvirkning på ens selvverd. Domenet akademisk selvoppfatning inneholder ens selvoppfattede kognitive evner innen skolefag, hvorvidt man er i stand til å forstå og gjennomføre skolearbeid, gjøre lekser effektivt, i tillegg til ens intelligens (Harter, 2012). Det er vist at akademisk selvoppfatning har sammenheng med skolestiske ferdigheter innen lesing, matematikk, samfunnsfag og naturfag (Rudasill, Capper, Foust, Callahan & Albaugh, 2009). Kanioglou (2008) har identifisert korrelasjon mellom akademisk selvoppfatning og karakter i kroppsøving, og trekker fram bedre disiplin, samarbeidsevne, innsats og oppmøte som mulige forklaringer, da de som scoret høyere på akademisk selvoppfatning i større grad innehar disse egenskapene.

Noen av domeneene som omfatter selvoppfatning har interne korrelasjoner med hverandre (Harter 2012). Dette gjelder særlig atletisk selvoppfatning og fysisk selvoppfatning, sammen med det sosiale domenet. Her ser kan det se ut til at ungdom knytter et positivt fysisk utseende til det å være god i idrett og evnen til å fungere godt sosialt. Akademisk selvoppfatning korrelerer også med domenet som omhandler oppførsel, da de som har høy akademisk kompetanse også har bedre oppførsel og motsatt. Med en rammefaktor-styrt tilnærming til vurdering, hvor observasjon av elevers adferd er det som ligger til grunn for karakter, er det rimelig å anta at denne studien vil avdekke sammenhenger mellom karakter og de nevnte domeneene innen selvoppfatning.

### 3.3 Problemstilling

Det antas etter en gjennomgang av empiri at elevene som har høyt fysisk aktivitetsnivå nivå og/eller deltar i tradisjonelle idrettsaktiviteter, har gode fysiske forutsetninger for kroppsøvingfaget og positiv selvoppfatning. Det kan se ut til at de oppgavemessige og miljørelaterte rammefaktorene som settes av kroppsøvingslærere i dag, i mange tilfeller påvirkes av en aktivitetsdiskurs, som er fremtredende for faget (Aasland, 2019). Trening, høyt fysisk aktivitetsnivå i undervisning, høy prevalens av ballspill og lagidrett samt bruk av fysiske tester for vurdering, ser ut til å være representative rammer for kroppsøvingfaget i dag (Moen et al. 2018; Redelius & Larsson, 2010). Gjennom rammefaktormodellen kan det antas at slike rammer

resonnerer best med elever med individuelle rammefaktorer som preges av høyt aktivitetsnivå og erfaring med idretter gjennom deltagelse i organisert idrett. Disse elevene ser også ut til å ha mer positiv selvoppfatning (Hagen et al. 2021), og er derfor mer sannsynlig til å delta med høy innsats i undervisningen (Harter, 1978), og det kan tenkes at disse høster høyere karakterer enn de som har lavt aktivitetsnivå, og lavere deltagelse i organiserte idretter. Kroppsøving ser derfor ut til å være et fag som passer elever som har opparbeidet en god fysisk form og som innehar kompetanse i sentrale idretter (Aasland et al., 2019; Dowling, 2016; Hagen et al., 2022; Lagestad, 2017; Leirhaug, 2016; Morken 2020; Mehus, 2016; Olsen, 2017; Säfvenbom et al., 2015; Wærenskjold, 2019). Gjennom dette formuleres følgende problemstilling for denne studien:

*Hvilke sammenhenger finnes mellom fysisk aktivitet på fritiden, type fysisk aktivitet og idrettsaktivitet, selvoppfatning og karakter i kroppsøving?*

## 4.0 Metode

I denne studien har vi valgt å ta en posisjon hvor vi kvantitativt undersøker sammenhenger mellom en rekke variabler hos eleven med karakter, og denne studien posisjonerer dermed seg i elevperspektivet. Transparens i valg av vitenskapsteoretisk ståsted bidrar til å vise at man er klar over at man har makt ved hvordan man fremstiller forskningsmateriale (Østern, 2017). Studien plasseres trygt innenfor et post-positivistisk forskningsparadigme, som promoterer benyttelse av blandede metoder for utforskning av fenomener, og gir mulighet for fleksible arbeidsmåter for forskning som kan ta hensyn til ulike kontekster for forskningen (Panhwar, Ansari & Shah, 2017). Fra post-positivistisk ståsted er hensikten å utforske et fenomen så nøye som mulig, med ulike innfallsvinkler, med utgangspunkt i en erkjennelse av at absolutte universelle fakta ikke eksisterer (Panhwar et al., 2017). I dette perspektivet er altså ingen typer forskning fullstendig verdi- eller teorinøytrale, og statistiske data krever tolkning gjennom teori og refleksjon. Her dukker skillet med positivisme opp, hvor objektive, verifiserbare data er det eneste som kan sies noe om (Phillips, 2004).

Studien har et tverrsnittsdesign og er basert på en deduktiv tilnærming, hvor tidligere empiri påvirker utformingen av problemstillingen man ønsker å finne svar på, og om disse resultatene støttes (Postholm & Jacobsen, 2020). Gjennom den deduktive tilnærmingen har man operasjonalisert begreper og utviklet variablene vi ønsker å utforske sammenhenger mellom (Postholm & Jacobsen, 2020). Den kvantitative metoden og deduktive tilnærmingen gjennom operasjonalisering har ført til behov for å innhente data gjennom spørreskjema som har tilfredsstillende grad av validitet og reliabilitet. Dataen som er innhentet fra disse skjemaene er behandlet og senere analysert for å fremskaffe resultater.

### 4.1 Utvalg

Det totale utvalget for undersøkelsen bestod i utgangspunktet av 380 ungdomsskoleelever, med alder mellom 13 og 16 år, hvorav 185 gutter og 186 jenter. De resterende 9 krysset av for «annet» på spørsmål om hvilket kjønn de identifiserte seg med. Utvalget inkluderte kun elever på niende trinn (n=161) og tiende trinn (n=217), men disse tallene ble imidlertid noe redusert etter

databehandlingen, hvor enkelte respondenter ble ekskludert fra studien, og endelig utvalg for analyse endte på 375 respondenter (184 gutter og 183 jenter). Vi inkluderte kun elever fra niende og tiende trinn i studien ettersom elevene skulle oppgi sin siste kroppsøvingskarakter i undersøkelsen. Elevene på åttende trinn ville derfor ikke ha mulighet til å rapportere siste vurdering fordi de ikke var kommet langt nok i skoleløpet. Ettersom undersøkelsen ble gjennomført i årstidsskifte høst-vinter, vil karakteren elevene oppga, i de fleste tilfeller være den de mottok ved slutten av forrige vårsemester, altså sluttvurdering i åttende og niende klasse. Utvalget er hentet fra to ungdomsskoler i Trøndelag hvor én er lokalisert i et typisk bymiljø og den andre har beliggenhet i landlige strøk. Hensikten med dette var å etablere et utvalg med elever fra ulike sosiokulturelle bakgrunner. Skolen med beliggenhet i byen hadde et noe større elevvolum (ca. 500 elever), sammenlignet med skolen med landlig beliggenhet (ca. 400).

## 4.2 Prosedyre

For å rekruttere et utvalg ble relevante personer forespurt ved to de ungdomsskolene. Gjennom utveksling på e-post og telefon ble det avtalt et møte med kroppsøvlingslærer ved ungdomsskolen i bymiljøet, hvor den første runden av spørreundersøkelsen ble gjennomført i klasserom. Spørreskjema ble besvart digitalt ved hjelp av Nettskjema (UiO). Videre gjennomførte kroppsøvlingslæreren selv spørreundersøkelsen med elevene i klasserom hvor elevene satt ved pultene sine med samme informasjon om at alle svar er anonyme og at de oppfordres til å svare så ærlig som mulig. Ungdomsskolen i landlige omgivelser gjennomførte selv spørreskjemaet med instruksjoner om gjennomføring. Lærere og elever fikk informasjon om formål med forskning, at det er frivillig å delta, beskyttelse av personvern og at alle data er helt anonyme, både for oss, mottaker og deres egen lærer. Studien har et tverrsnittsdesign og dataene er samlet inn på ett tidspunkt over en periode på en måned, hvor en av skolene avga svar før juleferien, mens den andre avga svar like etter ferien var over. Elevene ble informert om at sin mulighet til å trekke seg fra deltagelse når som helst, også etter data var samlet inn. Studien baserer seg på en tidligere godkjenning fra NSD tilknyttet et annet prosjekt, og det har ikke vært ytterligere behov for ny godkjenning til denne studien. Prosjektnummeret som denne studien er tilknyttet ligger vedlagt under vedlegg.

### 4.3 Spørreskjema og måleinstrumenter

Spørreskjemaet vi har benyttet er utformet med eksisterende måleverktøy. Disse måleverktøyene er på forhånd valgt ut basert på konteksten de er benyttet i og graden av validitet og reliabilitet. For å samle data om elevenes selvoppfatning er det benyttet en revidert utgave av Self Perception Profile for Adolescents (SPPA) (Wichstrøm, 1995). For å samle data om elevenes fysiske aktivitet på fritiden, i kroppsøvingen og type aktivitet er det benyttet måleinstrumenter fra WHO: Health Behaviour in School-Aged Children Physical Activity Questionnaire (HBSC PAQ).

Innledningsvis i spørreskjemaet ble det spurt om generelle demografiske variabler som kjønn, alder, trinn, vekt, høyde og kroppsøvingsskarakter. Så ble skjemaet delt inn i del om fysisk aktivitet og trening, og de utvalgte domene under selvoppfatning. Undertitlene for disse var “om fysisk aktivitet og trening”, “atletisk selvoppfatning”, “fysisk selvoppfatning” og “akademisk selvoppfatning”.

#### **Måleverktøyet Health Behaviour in School-Aged Children Physical Activity Questionnaire**

Selvadministrerte spørreskjema er metoden som oftest benyttes for kartlegging av fysisk aktivitet på fritiden, og dataen vil være selvrapportert fysisk aktivitetsnivå (Kurtze, Gundersen & Holmen, 2003; Sylvia, Bernstein, Hubbard, Keating & Anderson, 2014). For å oppnå sterkere valide mål på rapportering av fysiske aktivitetsnivå foreslås det å inkludere fire dimensjoner: hyppighet (hvor ofte vedkommende driver fysisk aktivitet), varighet (hvor lenge den varer hver gang), intensitet (hvor hard aktiviteten er) og regelmessighet (hvor mye aktiviteten varierer med sesongene) (Kurtze et al., 2003). Dette spørreskjemaet tar for seg tre dimensjoner, men fokuserer ikke på dimensjonen sesongorientert aktivitet i stor grad. Likevel blir respondentene bedt om å rapportere på et slikt vis at elevene gjengir et gjennomsnitt gjennom formuleringen “hvor ofte driver du *vanligvis* med disse treningsaktivitetene”, men retrospektive rapporteringer for et år tilbake, til sommerhalvår og vinterhalvår, kan være unøyaktige (Kurtze et al., 2003). For å måle fysisk aktivitetsnivå hos elevene ble det benyttet måleverktøy, spørsmål, fra WHO HBSC PAQ (Health Behaviour in School-Aged Children Physical Activity Questionnaire), som har blitt brukt for å måle fysisk aktivitet hos lignende utvalg. Spørreskjemaet har blitt benyttet på lignende utvalg i Ung-HUNT-studier i Nord-Trøndelag, som har blitt gjennomført siden 1995 (Ung-HUNT1) til den seneste i 2019 (Ung-HUNT4). For å undersøke helsevaner blant skoleelever benytter også HEVAS-undersøkelsen, en nasjonal del av den internasjonale WHO-undersøkelsen

Health Behaviour in School-aged Children, seg av det samme spørreskjemaet for å kartlegge fysisk aktivitet på fritiden tilbake til 1995 (Holmen, T. L., Barrett-Connor, Clausen, Langhammar, Holmen, J. & Bjermer, 2002; King, Wold, Tudor-Smith & Harel, 1996; Kurtze; et al., 2008; Rangul, Holmen, Kurtze, Cuypers & Midthjell, 2008), og det er benyttet det samme skjemaet så nylig som i 2020 med HEMIL-rapporten (UiB, 2020). Spørreskjemaet rapporterer aktivitetsnivå i aktivitet og idrett ved å be ungdom om å rapportere frekvens og tid som er brukt på fysisk aktivitet med høy grad av intensitet utenfor skoletid. Frekvensspørsmålet benyttet: “Utenom skoletida: Hvor ofte driver du idrett eller fysisk aktivitet så mye at du blir andpusten og/eller svett?”. Frekvensspørsmålet hadde 6 alternativer som strakk seg fra “hver dag” til “aldri”. Spørsmål om varighet var: Utenom skoletida: Til sammen hvor mange timer i uka driver du idrett eller fysisk aktivitet så mye at du blir andpusten og/eller svett. Fem svaralternativer mellom ingen og 7 timer eller mer ble lagt til her.

Det ble formatert en krysstabell for type aktivitet og hvor ofte de bedrev aktiviteten.

Krysstabellen hadde 9 svaralternativer for aktivitet til spørsmålet “Hvor ofte driver du vanligvis med disse treningsaktivitetene?” med 5 svaralternativer for frekvens, fra “aldri” til “4 ganger i uken eller mer”. Aktivitetene var utholdenhetsidrett (f.eks. løp/jogging, langrenn, sykling, svømming, friidrett), lag-/ballidretter (f.eks. fotball, volleyball, håndball, ishockey), estetisk idrett (f.eks. dans, turn, aerobics), kampsport/styrkeidrett (f.eks. judo, karate, taekwondo, boksing, styrkeløft), styrketrening (f.eks. Bodybuilding, fitness trening), tekniske idretter (f.eks. ridning, friidrett, hopp, rullebrett), skiidrett (f.eks. alpint, snowboard, telemark), friluftsliv (f.eks. fottur, skitur) og trening på treningssenter. Elevene som ikke drev med idrett fikk også anledning til å fortelle hvor gamle de var da de sluttet.

Ved bruk av HBSC PAQ vil man få akseptabel grad av validitet og reliabilitet ved måling av fysisk aktivitet hos ungdom på fritiden. Spørreskjemaet er oversatt og er benyttet i norsk kontekst i en årrekke i Ung-HUNT, og er benyttet i omfattende studier som “Helsevaner blant skoleelever (HEVAS) og Helseundersøkelsen i Nord-Trøndelag”(HUNT) (Holmen et al., 2002; King et al., 1996; Kurtze et al., 2003; Kurtze et al., 2008; Rangul et al., 2008; UiB, 2020). Spørreskjemaet har vist seg å ha en akseptabel grad av reliabilitet for frekvens og varighet, hh.  $r=0,73$  og  $0,41$ , som er to viktige dimensjoner for å måle fysisk aktivitetsnivå (Kurtze et al.,



2003). Det er derimot verdt å legge merke til at jenter har høyere  $r=0,87$  enn gutter  $r=0,59$ , og dette kan forklares ved at gutter kan ha en tendens til å overrapportere (Sylvia et al., 2014; Rangul et al., 2008; Pahkala, Heinonen, Lagström, Hakala, Sillanmäki & Simell, 2007). Ved bruk av VO<sub>2</sub> peak viser det også at det er en signifikant korrelasjon for frekvens,  $r=0,39$ , og varighet,  $r=0,33$  når man benytter seg av kategorisering i lavt, moderat og høyt aktivitetsnivå. Validiteten er derfor akseptabel. Det er også viktig å operasjonalisere og bruke begreper nøye, noe som er gjort innledningsvis.

### **Måleverktøyet Self-Perception Profile for Adolescents**

For å måle selvoppfatning ble Wickstrøms reviderte versjon av Self Perception Profile for Adolescents (SPPA) benyttet. SPPA ble utviklet av Susan Harter for å operasjonalisere selvoppfatning, og inneholder spørsmål som er formulert for å måle begrepets sub-domener, atletisk selvoppfatning (athletic self-perception), akademisk selvoppfatning (scholastic self-perception), fysisk selvoppfatning (physical appearance), sosial kompetanse (social competence), nære vennskap (close friendships) og romantisk tiltrekning (romantic appeal), i tillegg til selvverd (self-worth), som er en helhetlig vurdering av eget liv som ikke er bundet til et spesifikt domene (Harter, 1988). Wickstrøms versjon av SPPA er oversatt til norsk, med et noe annet format enn Harters originale to-påstandsskjema. Skjemaet har blitt validert og benyttet flere ganger i norsk kontekst (Wickstrøm, 1995; Jozefiak & Backer-Grøndahl, 2019; Hagen et al., 2021). Den reviderte versjonen inneholder fem påstander for hver av de sju sub-domenene innen selvoppfatning. Svaralternativene er basert på en Likert-skala med følgende fire svarkategorier: «Stemmer svært dårlig», «stemmer nokså dårlig», «stemmer nokså godt» og «stemmer svært godt». Påstandene er formulert for å fange opp hvordan respondentene vurderer sin kompetanse innenfor de ulike domenenene. Et eksempel på en påstand fra domenet atletisk selvoppfatning er som følger: «Jeg tror jeg kan gjøre det bra i nesten hvilken som helst ny sport». Svarkategoriene rangeres etter hvor positivt svaret er, altså tillegges en tallscore på 1 dersom respondenten svarer «stemmer svært dårlig», og 4 dersom den svarer «stemmer svært godt» på eksempelpåstanden over. Hvor positivt man rangerer seg selv innen de ulike domenenene avhenger altså av hvor høy totalscore respondenten får. Skjemaet er balansert ved at to til tre av påstandene for hvert domene er negativt ladet, mens resten er positivt ladet. Dette forutsetter at tallscorene på påstandene reflekterer dette, noe som vil si at svarkategorien «stemmer svært godt» vil gi

tallscoren 1 på den negativt ordlagte påstanden «jeg synes ikke jeg er like sterk som andre på min alder». Siden de mest relevante korrelasjonene med karakter er funnet kun for enkelte av sub-omenene, atletisk selvoppfatning, akademisk selvoppfatning og fysisk selvoppfatning (Hagen et al., 2021), begrenses spørreskjemaet benyttet i denne studien seg til disse tre.

Reliabilitet for den norske versjonen av SPPA har blitt dokumentert av Wickstrøm (1995). Tilfredsstillende indre konsistens er vist for domenene vi skal undersøke, med Chronbach's alpha-koeffisient på 0,79 og 0,87 for henholdsvis, atletisk selvoppfatning og fysisk selvoppfatning (Wickstrøm, 1995). Når det kommer til akademisk selvoppfatning fikk denne en lavere score, på 0,69, noe som regnes som mindre enn tilfredsstillende ifølge EFPAs kriterier. Jozefiak et al. (2019) viser imidlertid til at tre andre studier, gjennomført mer nylig har funnet alpha-scorer mellom 0,70 og 0,76 for domenet. Det ser derfor ut til at akademisk selvoppfatning faller under tilfredsstillende reliabilitet. Validitet ble undersøkt av Wickstrøm (1995) gjennom faktoranalyse (oblique) og konvergensanalyse. Det ble funnet sterkere validitet for den reviderte utgaven av SPPA, sammenlignet med Harters originale skjema i norsk kontekst.

#### 4.4 Databehandling

Data ble hentet inn ved hjelp av et digitalt spørreskjema, som ble utformet i Nettskjema (UiO). Herfra ble de innhentede data omgjort til en Excel-fil, med svarene i tekstformat, som igjen ble lagt inn i statistikkverktøyet Statistical Package for the Social Sciences 27 (SPSS). Svarene ble omgjort fra tekstformat til tall ved å tilegne svaralternativene en suksessiv tallscore, ved hjelp av «transform»-funksjonen. For spørsmålene som angår fysisk aktivitetsnivå, deltagelse i organisert idrett, ikke organisert trening, egentrening, deltagelse i kroppsøvingundervisning, og deltagelse per idrett eller fysisk aktivitet, ble tekstesvar tilegnet tallscore fra 1 til 5 eller 1 til 6 avhengig av antall svaralternativ. Første svaralternativ i skjema fikk alltid score 1, andre svaralternativ fikk 2 osv. Det vil si at det selvrapporterte aktivitetsnivået steg med verdien på sifrene. Dette forutsatte at vi manuelt kodet om de verdiene der svaralternativene var snudd opp ned i skjema, og eksempelvis svaralternativet «aldri» på spørsmål om hvor ofte elevene er fysisk aktive slik at de blir andpusten/svett utenom skoletiden, med vår metode i utgangspunktet ble tilegnet tallscoren 6. Ved hjelp av «recode into same variable»-funksjonen ble disse kodet om slik at 1=6,

2=5 osv. En variabel for BMI ble regnet ut ved hjelp av «compute variable»-funksjonen gjennom følgende formel: variabel for vekt(kg)/(variabel for høyde(m))^2. En undersøkelse av manglende data avslørte at 5 elever unnlot å oppgi sin siste karakter i kroppsøving. Disse ble ekskludert fra utvalget på bakgrunn av kroppsøvingens sentrale posisjon i analysene. Øvrige manglende data på resterende variabler ble erstattet av gjennomsnittet for sine respektive serier, ettersom disse var tilfeldige mangler, og utgjorde en svært liten del av datamaterialet. Det endelige utvalget(n) bestod derfor av 375 elever for alle variablene som ble undersøkt hvorav 184 var gutter og 183 var jenter. Det ble laget nye variabler for å kategorisere kroppsøvingens karakter i lav (1-3) middels (4) og høy (5-6) karakter, i tråd med Hagen et al. (2021) & Hagen et al. (2022), og aktivitetsnivå i lavt aktivitetsnivå ( $\leq 1$  dag i uka), moderat aktivitetsnivå (2-3 dager i uka) og høyt aktivitetsnivå ( $\geq 4-6$  dager i uka). Dette er også i tråd med tidligere studier som benyttet HSBC og i studier av ung-HUNT-undersøkelsen (Rangul et al., 2008; Guddal et al., 2017). Dette ble gjort ved hjelp av «recode into different variable»-funksjonen. For karakter, med en skala fra 1 til 6, betød dette at «old value»: 1, 2 og 3 ble tillagt «new value»: 1, «old value»: 4 ble tillagt «new value»: 2, mens «old value»: 5 og 6 ble tillagt «new value»: 3. Deretter ble de nye verdiene tillagt ny «label» hvor 1=lav 2=middels og 3=høy for karakterfordelingen. Samme framgangsmåte ble benyttet for variabelen fysisk aktivitetsnivå. For å kategorisere selvrappertert deltagelse i de ulike fritids- og idrettsaktivitetene ble det benyttet en todelt kategorisering i aktiv deltagelse og ikke aktiv deltagelse (aktiv deltagelse  $\geq 1$  dag i uka). Samme framgangsmåte, med «recode into different variables» ble benyttet her, men med kun to nye kategorier. Det vil si at «old values»: 1, 2 ble tillagt «new value»: 1, med «old values»: 3, 4 og 5, ble tillagt «new value»: 2. Nye labels for den resulterende variabelen ble så gjort om til 1= ikke aktiv deltagelse og 2= aktiv deltagelse. Denne inndelingen er også i tråd med tidligere studier (Guddal et al., 2017). Grunnet variasjon i positiv og negativ vinkling på utsagnene i selvpoppfattelsesdelen av spørreskjemaene, var det nødvendig å kode om svarene i de negativt ladde utsagnene. Dette ble gjort i SPSS ved hjelp av «recode into same variables»-funksjonen, hvor verdiene ble snudd opp ned. Til slutt ble «compute variable»-funksjonen benyttet for å regne ut sum- og gjennomsnittsverdien for subdomenene innenfor selvpoppfatning med følgende formel: Fysisk selvpoppfatning (spørsmål 1+spørsmål 2+spørsmål 3+ spørsmål 4+ spørsmål 5)/5. Det samme gjaldt de resterende selvpoppfatningsdomenene.

## 4.5 Analyser

I denne studien er det benyttet ikke-parametrisk statistikk fordi spørreskjemaene som er benyttet ikke henter normalfordelt data (Skovlund & Fenstad, 2001). Fordi spørreskjemaene ikke kan forvente et gjennomsnittsvar, og dataene i stor grad vil fordele seg ulikt i skalaene, vil ikke parametrisk statistikk være hensiktsmessig (Skovlund & Fenstad, 2001). For å undersøke korrelasjoner mellom kroppsøvingskarakter, fysisk aktivitetsnivå og type fysisk aktivitetsform og idrett, ble det gjennomført kryssning mellom disse. Korrelasjonskoeffisientene Kendall's tau-b (tc) og Kendall's tau-c (tc) ble benyttet for å undersøke sammenhengene mellom variablene. Grunnet et noe uklart skille mellom hvilken koeffisient som egnet seg best for vår analyse ble både tc og tb benyttet. Det var ingen eller kun liten forskjell i utslagene disse ga, og de signifikante korrelasjonene var like for begge koeffisientene. Variablene som ble krysset med karakter var fysisk aktivitetsnivå, organisert trening, ikke-organisert trening med andre og egentrening. Det var den kategoriserte karaktervariabelen (lav, middels og høy karakter) som ble benyttet i analysene. For fysisk aktivitetsnivå, var det den kategoriserte variabelen (lavt, moderat og høyt aktivitetsnivå) som ble benyttet. For de øvrige variablene, ikke-organisert trening og egentrening, var det også de kategoriserte versjonene (lav, moderat og høy deltagelse) som ble benyttet. For spesifikke idretter og fysiske aktiviteter var det den to-delte kategoriseringen av ble benyttet i analysen (aktiv deltagelse  $\geq 1$  dag i uka). Spearmans korrelasjonskoeffisient ble benyttet i en bivariat analyse for å undersøke korrelasjonen mellom selvoppfatning og karakter.

## 5.0 Resultat

### 5.1 Deskriptiv statistikk

Deskriptiv statistikk for denne studien inneholder demografiske fordelinger for trinn, alder og karakter, i tillegg til fysisk aktivitet og type fysisk aktivitet, gitt i antall og prosentvis fordeling. I tillegg kommer vekt, høyde, BMI og selvpoppfattelse gitt i gjennomsnitt og standardavvik.

**Tabell 1.0 demografiske variabler**

Variabler	Gutter(n=184)	Jenter(n=183)	Totalt(n=375)
Antall (n)	184(49,1%)	183(48,8%)	375
Trinn			
9.-trinn	73(39,9%)	84(46,2%)	160(42,7%)
10.-trinn	111(60,3%)	98(53,8%)	215(57,3%)
Alder (år)			
13 år	3(1,6%)	3(1,6%)	6(1,6%)
14 år	74(40,2%)	80(43,7%)	157(41,9%)
15 år	104(56,5%)	98(53,6%)	206(54,9%)
16 år	3(1,6%)	2(1,1%)	6(1,6%)
Fysiske parametere, mean (SD)			
Vekt (kg)	64,09(11,077)	56,68(7,39)	60,32(10,18)
Høyde (cm)	176,22(7,46)	165,83(7,39)	171,05(8,69)
BMI	20,56(2,89)	20,63(2,64)	20,56(2,76)
Karakter			
1	0(0%)	1(0,5%)	1(0,3%)
2	0(0%)	3(1,6%)	3(0,8%)
3	10(5,4%)	15(8,2%)	27(7,2%)
4	64(34,8%)	79(43,2%)	145(38,7%)
5	100(54,3%)	81(44,3%)	185(49,3%)
6	10(5,4%)	4(2,2%)	14(3,7%)
Fysisk aktivitetsnivå			
Lav aktivitet	25(13,6%)	31(16,9%)	60(16,0%)
Moderat aktivitet	43(23,4%)	78(42,6%)	122(32,5%)
Høy aktivitet	116(63,0%)	74(40,4%)	193(51,5%)

Deskriptive data for utvalget er presentert i tabell 1.0. Fordelinger er presentert i antall med prosent i parentes for alle variabler unntatt de fysiske variablene vekt, høyde og BMI, hvor gjennomsnitt og standardavvik er benyttet. Vi kan se at det er en tydelig kjønnsforskjell i fordelingen av høye og lave karakterer, hvor betydelig flere gutter får karakter 5 og 6. I tillegg er det kun jenter som de laveste karakterene, 1 og 2, og flere jenter enn gutter får karakteren 3. Gjennomsnittskarakteren for gutter og jenter var henholdsvis 4.60 og 4.36. Når det kommer til selvrapportert fysisk aktivitetsnivå, kommer det fram at godt over halvparten av guttene rapporterer om et betydelig høyere aktivitetsnivå enn jentene.

**Tabell 2.0. Deltagelse per fysisk aktivitetstype og idrett på fritiden**

Variabler	Gutter(n=184)	Jenter(n=183)	totalt(n=375)
Aktiv deltakelse per aktivitet (≥ 1 dag i uka)			
Utholdenhetsidrett	127(69,0%)	102(55,7%)	232(61,9%)
Lag- og ballspill	113(61,4%)	92(50,3%)	209(55,7%)
Estetiske idretter	11(6,0%)	50(27,3%)	62(16,5%)
Kampsport/styrkeidrett	38(20,7%)	21(11,5%)	60(16,0%)
Styrketrening (BB/fitness)	121(65,8%)	111(60,7%)	234(62,4%)
Tekniske idretter	18(9,8%)	16(8,8%)	37(9,9%)
Skiidrett	45(24,5%)	28(15,3%)	73(19,5%)
Friluftsliv	75(40,8%)	61(33,3%)	137(36,5%)
Trening på treningssenter	75(40,8%)	59(32,2%)	135(36,0%)

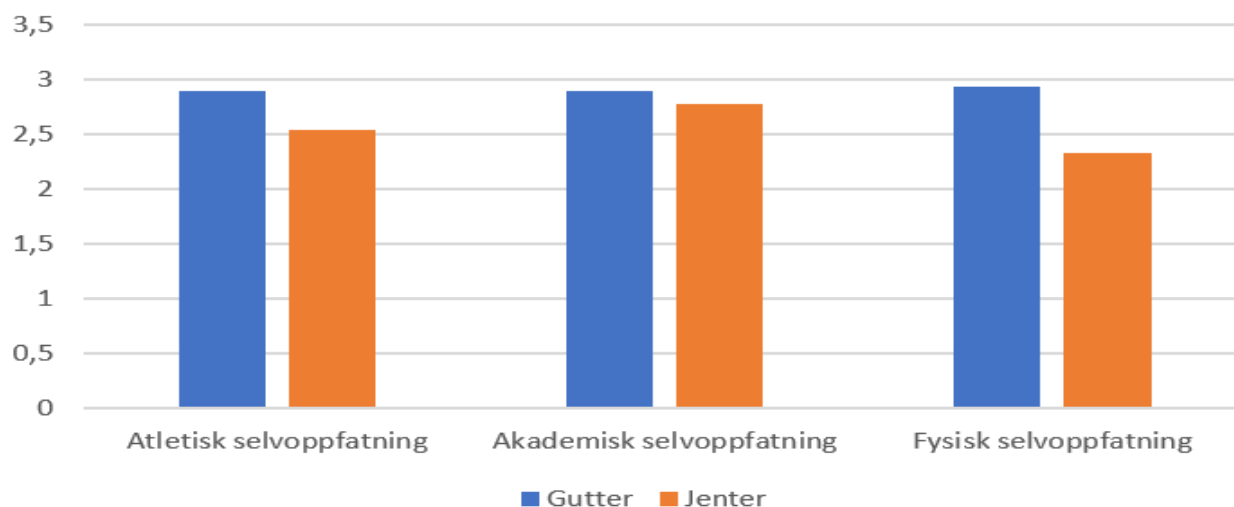
*Utholdenhetsidrett: f.eks. løp/jogging, langrenn, sykling, svømming, løpeøvelser i friidrett. Lag- og ballspill: f.eks. fotball, volleyball, håndball, ishockey. Estetiske idretter: f.eks. dans, turn, aerobics. Kampsport/styrkeidrett: f.eks. judo, karate, taekwondo, boksing, styrkeløft. Styrketrening (BB/fitness): BB=bodybuilding. Tekniske idretter: f.eks. ridning, friidrett (ikke løpeøvelser), hopp, rullebrett. Skiidrett: f.eks. alpint, snowboard, telemark. Friluftsliv: f.eks. fottur, skitur.*

Tabell 2.0 viser hvilke fysiske aktiviteter og idretter elevene deltar i, gitt i antall med prosentandel i parentes. Vi kan se at utholdenhetsidretter, lag og ballidretter, og styrketrening er de tre dominerende aktivitetsformene for begge kjønn. Likevel deltar flere gutter enn jenter i de nevnte aktivitetene. Betydelig flere jenter driver med estetisk idrett sammenlignet med gutter.

## Selvoppfatning

Resultatene for selvoppfatning er gitt som gjennomsnittscore for hvert av de undersøkte domene, med standardavvik, hvor høyeste mulige score var 4, og laveste mulige score 1. For det totale utvalget ble gjennomsnittsscore for henholdsvis atletisk selvoppfatning, akademisk selvoppfatning og fysisk selvoppfatning 2,71, 2,84, og 2,62, med standardavvik på 0,60, 0,61, og 0,81 for de respektive domene. Som illustrert i graf 1.0, avslørte resultatene at guttene rangerte seg selv høyere enn jentene innen alle de tre domene. For atletisk selvoppfatning var gjennomsnittscoren 2,90 for guttene og 2,54 for jentene, med standardavvik på henholdsvis 0,57 og 0,56. For akademisk selvoppfatning var kjønnsforskjellen noe mindre med gjennomsnittscore på 2,90 for guttene og 2,78 for jentene, med standardavvik på henholdsvis 0,58 og 0,63. Kjønnsforskjellene var imidlertid størst for fysisk selvoppfatning, hvor resultatet var 2,93 for gutter og 2,33 for jenter, med standardavvik på 0,71 og 0,81. Altså var spredningen i svarene relativt stor for disse spørsmålene, særlig hos jentene. Resultatene for selvoppfatning for det totale utvalget i tillegg til kjønnsforskjeller understøttes av resultater fra andre undersøkelser hvor samme spørreskjema er benyttet (Hagen et al., 2021; Harter, 2012; Jozefiak et al., 2019).

Graf 1.0, domener innen selvoppfatning



## 5.2 Korrelasjoner

**Tabell 3.0. Aktivitetsnivå, type aktivitet og karakter i kroppsøving**

Variablet kryssset med karakter	Kendalls tau-b	sig.	Kendalls tau-c	sig.	Kendalls tau-b	sig.	Kendalls tau-c	sig.
	Gutter(n=184)				Jenter(n=183)			
Aktivitetsnivå (dager i uka)	<b>0,212</b>	<b>0,003</b>	<b>0,166</b>	<b>0,003</b>	<b>0,401</b>	<b>0,000</b>	<b>0,365</b>	<b>0,000</b>
Organisert trening	<b>0,255</b>	<b>0,000</b>	<b>0,224</b>	<b>0,000</b>	<b>0,398</b>	<b>0,000</b>	<b>0,367</b>	<b>0,000</b>
Ikke-organisert trening	-0,020	0,766	-0,016	0,766	-0,034	0,645	-0,024	0,645
Egentrening (alene)	0,101	0,129	0,087	0,129	0,165	0,015	0,134	0,015
Utholdenhetsidrett	<b>0,269</b>	<b>0,000</b>	<b>0,253</b>	<b>0,000</b>	<b>0,265</b>	<b>0,000</b>	<b>0,285</b>	<b>0,000</b>
Lag-/ballidrett	<b>0,224</b>	<b>0,002</b>	<b>0,222</b>	<b>0,002</b>	<b>0,339</b>	<b>0,000</b>	<b>0,368</b>	<b>0,000</b>
Estetisk idrett	0,035	0,660	0,017	0,660	-0,031	0,659	-0,030	0,659
Kampsport	0,033	0,648	0,027	0,648	0,038	0,592	0,027	0,592
Styrketrening	<b>0,208</b>	<b>0,005</b>	<b>0,201</b>	<b>0,005</b>	<b>0,243</b>	<b>0,000</b>	<b>0,258</b>	<b>0,000</b>
Tekniske idretter	0,111	0,106	0,068	0,106	-0,025	0,762	-0,015	0,762
Skiidrett	0,124	0,074	0,109	0,074	0,114	0,107	0,089	0,107
Friluftsliv	0,095	0,181	0,095	0,181	<b>0,193</b>	<b>0,005</b>	<b>0,197</b>	<b>0,005</b>
Treningscenter	-0,069	0,335	0,069	0,335	-0,029	0,685	-0,030	0,685

Utholdenhetsidrett: f.eks. løp/jogging, langrenn, sykling, svømming, løpeøvelser i friidrett. Lag- og ballspill: f.eks. fotball, volleyball, håndball, ishockey. Estetiske idretter: f.eks. dans, turn, aerobicics. Kampsport/styrkeidrett: f.eks. judo, karate, taekwondo, boksing, styrkeløft. Styrketrening (BB/fitness): BB=bodybuilding. Tekniske idretter: f.eks. ridning, friidrett (ikke løpeøvelser), hopp, rullebrett. Skiidrett: f.eks. alpint, snowboard, telemark. Friluftsliv: f.eks. fottur, skitur.

Tabell 3.0 viser korrelasjonskoeffisienter og p-verdier for kryssninger mellom kroppsøvingskarakter, deltakelse i aktivitet utenfor skolen og hvilke typer aktiviteter elevene deltar i. Variablene som har signifikant positiv sammenheng med kroppsøvingskarakter er markert med fet skrift. Aktivitetsnivå utenom skolen har signifikant sammenheng med kroppsøvingskarakter og denne sammenhengen er sterkest hos de som driver med organisert idrettsaktivitet. Hos de som driver med ikke-organisert trening eller egentrening, korrelerer ikke høyere deltagelse signifikant med kroppsøvingskarakter. Aktivitetene som har signifikant sammenheng med kroppsøvingskarakter, er med ett unntak de samme hos begge kjønn. Disse er utholdenhetsidrett, lag-/og ballidrett, og styrketrening. Hos jenter har også friluftsliv en signifikant sammenheng med karakter. Hos jenter er sammenhengene mellom aktivitet og kroppsøvingskarakter generelt sterkere enn hos guttene. Med det menes at korrelasjonskoeffisientene jevnt over slår ut med score nærmere 1 hos jentene enn guttene. Dette kan vi blant annet kan observere ved variabelen “aktivitetsnivå”. Det er den kategoriserte variabelen for aktivitetsnivå, altså lavt, moderat og høyt aktivitetsnivå, som er basert på antall dager i uka, som er benyttet i denne analysen. I tabellen er det illustrert signifikante positive korrelasjoner for flere variabler med karakter, men disse kan likevel best betegnes som moderate eller noe svake.



**Tabell 4.0. Selvoppfatning og karakter**

Variabler	Gutter(n=184)		Jenter(n=183)		Totalt(n=375)	
	$r_s$	sig.	$r_s$	sig.	$r_s$	sig.
Atletisk selvoppfatning	0,331**	0,000	0,425**	0,000	0,414**	0,000
Akademisk selvoppfatning	0,207**	0,005	0,236**	0,001	0,234**	0,000
Fysisk selvoppfatning	0,227**	0,002	0,168*	0,023	0,226**	0,000

*\*\*:* Korrelasjonen er signifikant ved 0.01 eller lavere (2-tailed). *\**: Korrelasjonen er signifikant ved 0.05 eller lavere (2-tailed)

Tabell 4.0 viser korrelasjoner mellom de ulike domeneene innen selvoppfatning og karakter i kroppsøving. Spearmans korrelasjonskoeffisient gir en signifikant positiv sammenheng mellom alle de målte domeneene og kroppsøvingskaracter for det totale utvalget. Atletisk selvoppfatning har den sterkeste korrelasjonen med karakter, og denne korrelasjonen er sterkere hos jentene enn hos guttene. For guttene har fysisk selvoppfatning sterkere korrelasjon med karakter enn akademisk selvoppfatning. Det motsatte er tilfellet for jenter.

## 6.0 Diskusjon

Prediksjonen til denne studien gikk ut på at det finnes sammenhenger mellom elevers fysiske aktivitetsnivå, spesifikke fysiske aktivitetsformer, selvoppfatning og karakter i kroppsøving, for elever på ungdomstrinnene. Tidligere studier har utforsket lignende sammenhenger, men få har undersøkt elevperspektivet ved vurdering, og få har sett spesifikt på aktivitetsnivå og aktivitetsform opp mot karakter. Analysene avslørte at det finnes signifikante korrelasjoner mellom de ulike domeneene innenfor selvoppfatning og karakter. I tillegg fantes en klar sammenheng mellom elevenes selvrapporterte fysiske aktivitetsnivå, i tillegg til et utvalg aktivitetsformer og karakter.

Med et rammefaktor-styrt perspektiv på vurdering, bestemmes kroppsøvingsskarakteren hovedsakelig ut fra observasjon av adferden elevene framviser i undervisningssammenheng. Elevers adferd er et produkt av rammefaktorer knyttet til individet, oppgave og miljøet man befinner seg i (Newell, 1986). Det er hovedsakelig de individuelle rammefaktorene som legges under lupen i denne studien, og resultatene herfra kan si oss noe om hvordan rammefaktorene, både de som kontrolleres av lærer og de individuelle, påvirker karakteren elevene får. Likevel må man med en rammefaktor-styrt tilnærming se individuelle rammefaktorer i samspill med oppgave og miljø. For å samle data til studien, har 375 elever fordelt på niende og tiende trinn på to skoler i Trøndelag, gjennomført et digitalt spørreskjema. Dette skjemaet inneholdt spørsmål, som i tillegg til demografiske verdier som alder, kjønn, trinn, kroppsøvingsskarakter, høyde og vekt, skulle avdekke elevers fysiske aktivitetsnivå, treningsform, type idrettsaktivitet, og tre ulike domener innenfor selvoppfatning. Disse var atletisk selvoppfatning, akademisk selvoppfatning og fysisk selvoppfatning. Data ble analysert i statistikkverktøyet SPSS, og korrelasjonsanalyse, med korrelasjonskoeffisienter Kendall's tau-b (tb), Kendall's tau-c (tc) og Spearman (rs) ble benyttet for å undersøke sammenhengene mellom henholdsvis fysisk aktivitetsnivå, sammen med type fysisk aktivitet og karakter, og selvoppfatning og karakter.

De deskriptive data avslørte en jevn fordeling mellom jenter og gutter, men noe overvekt av elever på tiende trinn sammenlignet med niende trinn. Gjennomsnittet for fysiske parametere, vekt, høyde, og utregnet BMI var på henholdsvis 60,3kg, 171,1cm og 20,6. Dette ser ut til å ligge tett opp mot tidligere studier av elever med lignende utvalg, altså ungdomsskoleelever mellom

13 og 16 (Rangul, 2008, Vedøy, Anderssen, Tjomsland, Skulberg & Thurston, (2020)). Det var en observerbar kjønnsforskjell når det kommer til karakterfordelingen i utvalget. Flere gutter får karakterene fem og seks, og det er kun jenter som høster laveste karakterer, en og to. Det er også flere jenter enn gutter som får karakteren tre. Gjennomsnittskarakteren for gutter og jenter var henholdsvis 4.60 og 4.36, noe som stemmer godt overens tidligere studier (Vedøy et al., 2020), men vel og merke ligger noe under det som ble funnet av Hagen et al. (2021), og landsdekkende tall fra SSB, hvor gjennomsnittskarakteren for gutter og jenter ligger på henholdsvis 4,8 og 4,7 (Statistisk sentralbyrå, 2021). Det må i denne konteksten nevnes at sistnevnte inkluderer karakterer fra alle ungdomstrinn, mens utvalget vårt består kun av niende og tiende trinn, noe som potensielt kan forklare ulikhetene.

For fysisk aktivitetsnivå ble det rapportert et noe høyere aktivitetsnivå blant guttene enn blant jentene, med henholdsvis seks av ti mot fire av ti på høyt aktivitetsnivå, altså aktivitet hvor man blir andpusten og/eller svett mer enn eller lik fire ganger i uken. For moderat aktivitetsnivå, mellom to og tre ganger i uken, viste tallene omtrent deltagelse på en av fire blant guttene, og fire av ti blant jentene. For lavt aktivitetsnivå var fordelingen ganske jevn, med rundt en av sju for begge kjønn, dog litt lavere antall blant guttene enn jentene. Høyere selvrapportert aktivitetsnivå blant gutter enn jenter, med samme kriterier for lavt, moderat og høyt aktivitetsnivå, er også funnet i tidligere studier (Bjerkan, 2020; Guddal et al. 2017; Guddal et al., 2019; Rangul et al., 2008). Det ser likevel ut til at aktivitetsnivået blant vårt utvalg er noe høyere enn det som tidligere er funnet, særlig for de som rapporterer høyt aktivitetsnivå. Det kan skyldes flere forskjellige faktorer. Blant annet er vårt utvalg mindre enn disse studiene, og strekker seg over to skoler. Dermed kan aktivitetskulturen på skolene påvirke aktivitetsnivået i større grad enn hos bredere studier.

Når det kommer til hvilke typer fysiske aktiviteter elevene deltok aktivt i på fritiden, altså deltagelse på mer enn eller lik en time i uken, viser det seg at utholdenhetsidrett, lag- og ballidrett, og styrketrening har høyest deltagelse. Her oppgir guttene noe høyere deltagelse enn jentene. Trening på treningssenter og friluftsliv har noe mer moderat deltagelse, med fire av ti gutter og ca. tre av ti jenter. Estetisk idrett er den aktivitetsformen hvor jentene skiller seg mest ut fra guttene, med deltagelse på ca. en av fem for jentene og ca. en av tjue for guttene. Dobbel

så mange av guttene oppgir deltagelse i kampsport som jentene, med ca. en av fem. For tekniske idretter ligger deltagelsen på omtrent en av ti for begge kjønn, mens en fjerdedel av guttene deltar i skiidrett, mot ca. en syvendedel av jentene. En slik fordeling, med lignende kjønnsforskjeller, av deltagelse i per idrettsaktivitet er gjenkjennbar fra tidligere forskning (Guddal et al. 2017; Guddal et al., 2019). Det ser likevel ut til at aktivitet i form av styrketrening har høyere prevalens i vårt utvalg enn disse. En mulig forklaring på dette er noen forskjeller hva gjelder utvalget, hvor all ungdom i alder 13-19 år var inkludert i disse. Vi vet at det fysiske aktivitetsnivået hos ungdom synker gjennom tenårene. I tillegg kan aktivetskulturen i elevgruppene i vårt utvalg påvirke tallene, av samme grunn som nevnt i avsnittet over.

For selvoppfatning ble data presentert i gjennomsnitt for sum av total tallscore på de fem spørsmålene innenfor hvert domene. Her kom det fram at gutter har mer positive oppfatninger om seg selv innenfor alle domenene sammenlignet med jentene. Den største kjønnsforskjellen fantes for fysisk selvoppfatning. Dette er mønster som er gjenkjennelige fra tidligere studier (Hagen et al., 2021; Rose, Hands & Larkin, 2012; Vedul-Kjelsås et al. 2012). For barn og yngre ungdom ser spørreskjema ut til å resultere i høyere score innenfor hvert av domenene, noe som kan skyldes at man blir flinkere til å vurdere egne evner sammenlignet med andre ettersom man blir eldre (Vedul-Kjelsås et al., 2012).

## 6.1 Sammenheng mellom fysisk aktivitetsnivå og karakter

Det var i forkant av denne studien forventet å finne positiv korrelasjon mellom fysisk aktivitetsnivå og karakter i kroppsøving. Tabell 3.0 viser en signifikant positiv korrelasjon mellom aktivitetsnivå og kroppsøvingskarakter i utvalget. Det ser ut ifra dette ut til at elever med høyt fysisk aktivitetsnivå har en tendens til å få høyere karakter enn de som rapporterer lavere aktivitetsnivå. Tabellen viser signifikant positiv korrelasjon for begge kjønn, men korrelasjonen er sterkere for jenter enn for gutter. Funn av signifikant korrelasjon mellom aktivitetsnivå og kroppsøvingskarakter støttes av Mehus (2016) sin studie som viser at fysisk aktivitet, både på skolen og utenfor, henger sammen med kroppsøvingskarakteren, og at korrelasjonen blir sterkere som følge av høyere grad av fysisk aktivitet. Dette vises også til i masterstudien til Morken (2020). Lagestad (2017) viser til at man for å oppnå toppkarakter i kroppsøving, 5 eller 6, er nødt

til å være i god fysisk form, og Ortega et al. (2008) understreker at fysisk aktivitetsnivå er en av de mest sentrale faktorene for påvirkning av fysisk form. Hagen et al. (2022) viser at fysisk form har sammenheng med kroppsvingskarakter, og at karakteren stiger i takt med nivået på fysisk form hos eleven. Det vises også i samme studie at elever med lav fysisk form henter de laveste karakterene (Hagen et al., 2022). Disse funnene kan bidra til å forstå fysisk aktivitetsnivå, i tillegg til fysisk form som viktige individuelle rammefaktorer for påvirkning av adferd i kroppsvingskontekst. Gjennom rammefaktormodellen, hvor adferd utspringer fra samspillet mellom miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorer i tillegg til individuelle rammefaktorer, er det interessant å se hvordan innhold og vurderingspraksis ser ut til å legge føringer for hvorfor fysisk aktivitetsnivå påvirker karakteren i faget (Newell, 1986). Denne studien kan ikke på grunn av dets design årsaksforklare sammenhenger mellom variablene, kun at det forekommer korrelasjon, men tilnærmingen kan bistå til å belyse mulige sammenhenger gjennom rammefaktormodellen.

Vi har antatt at deltagelse i enkelte typer aktivitet vil være mer fordelaktig enn andre, som følge av aktivitetsdiskursen, med underdiskursene idrettsdiskurs og fysiologisk diskurs, som kroppsvingsfaget virker å innbefatte (Öhman & Quennerstedt, 2008; Redelius et al., 2009; Kirk, 2010; Aasland 2019; Aasland et al., 2019; Erdvik, 2020; Hagen et al; 2022). Det forventes i aktivitetsdiskursen at elevene er i aktivitet, og da helst i aktivitet som er av høy intensitet. Elever som har opparbeidet seg god fysisk form vil sannsynligvis mestre aktivitet som er av høy intensitet. At fysisk aktivitetsnivå på fritiden har korrelasjon med kroppsvingskarakter vil antyde de nevnte diskursene er rådende i faget, og at elever med høyt aktivitetsnivå på fritiden vil ha gode forutsetninger for faget fordi de sannsynligvis har ønskelige fysiske egenskaper og erfaringer fra idretter. De kan falle inn under kategorien som lærere anser og konstituerer som “dyktige” elever, og disse elevene mottar høyere karakter enn elevene som ansees som “ikke dyktige” (Aasland et al., 2019).

Ettersom det vektlegges at elever skal være fysisk aktive i undervisningssammenheng (Larsson & Redelius, 2008; Redelius & Larsson, 2010, Aasland, 2019), vil det være naturlig å tenke at elever med høyt aktivitetsnivå på fritiden vil ha gode forutsetninger for å framvise dette i undervisningen. Det er rimelig å anta at elever som har drevet mye bevegelsestrening ved fysisk aktivitet gjennom livet vil ha sterkere forutsetninger for å oppnå bedre vurdering enn de som

ikke gjør det, særlig med tanke på hva vi har belyst at blir vektlagt når det kommer til faginnhold og vurdering. Det ser ut til at det, på samme måte som det lønner seg å øve på og gjøre lekser i fag på fritiden, lønner seg å “øve” i form av å være fysisk aktiv og delta i idrett for kroppsøvningsfaget. Dette er fordi fysisk aktivitet, trening og idrettsaktiviteter utgjør en betydelig del av undervisningen (Aasland et al., 2019). Kroppsøvningsundervisningen gir ikke elevene nok tid til at de rekker å erverve seg god fysisk form, og for å nå den fysiske formen som trengs for å oppnå den høyeste karakteren i kroppsøving er elevene nødt til å være fysisk aktive på fritiden (Aasland et al., 2019). Säfvenbom et al. (2015) støtter dette ved å stadfeste at kroppsøving virker å være i favør de som allerede er involvert i fysisk aktivitet på fritiden, og da spesielt idrett som bærer preg av konkurranse. Hunter (2004) viser til hvordan det å ha et høyt fysisk aktivitetsnivå på fritiden også kan virke fordelaktig når læreren vurderer elevene på bakgrunn av hvilken innsats de yter (Aasland & Engelsrud, 2017). Innsats er det lærere vektlegger i sterkest grad i vurderingsarbeidet sitt (Moen et al., 2018), og elever som framviser høyt aktivitetsnivå oppfattes av læreren som å yte god innsats og ha gode holdninger og vil som følge sannsynlig oppnå høyere vurdering i faget (Aasland & Engelsrud, 2017). Det har blitt hintet til at lærere tolker innsatsbegrepet som elevers evne til å jobbe hardt og slite seg ut i undervisningen (Aasland & Engelsrud, 2017. i: Hagen et al., 2022), noe som også ser ut til å komme elever med god fysisk form til gode. Det kan også bety at innsats i andre former, som læringsfokus og stå på-vilje, muligens blir tilsidesatt.

Rangul (2008) har vist at selvrapportert fysisk aktivitetsnivå ved bruk av vårt spørreskjema, HSBC PAQ, korrelerer med maksimalt oksygenopptak. Det er derfor rimelig å påstå at de som rapporterer høyt aktivitetsnivå i vår studie også har en bedre fysisk form enn de som rapporterer lavere aktivitetsnivå. Det ser ut til at fysiske tester fremdeles har prevalens i undervisningsinnholdet til mange lærere, og at elevers fysiske form, målt i fysiske tester spiller en viktig rolle når lærere skal gi vurdering (Aasland, 2019; Cale et al., 2014; Moen et al., 2018; Redelius, et al. 2009). Det kan derfor tenkes at det at de individuelle rammefaktorene som går på fysiske egenskaper som utholdenhet, styrke og spenst har påvirkning på karakter. Det må likevel understrekes av vår studie ikke forteller noe om undervisning- og vurderingspraksisen på skolene som deltar. Dette er derfor en mulig forklaring som baserer seg på studier som viser tendensene som finnes i norske skoler, og ikke konkret sammenheng for våre skoler. Lærere oppgir selv at de vektlegger fysiske tester i liten grad, mens elevene opplever at de vektlegger det i stor grad

generelt, og i veldig sterk grad dersom man skal oppnå karakteren 6 (Moen et al., 2018). Det vises også tydelig i Moen et al. (2018) at kondisjonstrening har høy prevalens i kroppsøving. Ifølge López-Pastor et al. (2013) har praksisen og vektlegging på å vurdere elevenes fysiske form historiske røtter, og Aasland et al. (2019) viser at det er av betydning i vurderingsarbeidet til læreren.

Lyngstad et al. (2020) peker på at lærere har en forforståelse av elevenes fysiske form og ferdigheter, og at denne preger både underveisvurderingene og sluttvurderingene til elevene. Elevene med dårlig fysisk form oppgir selv at de mottar langt færre tilbakemeldinger i form av vurdering av læring, sammenlignet med elevene med god fysisk form. Vi har også sett at elevene med god fysisk form ofte er de som stikker av med de høyeste summative vurderingene (Hagen et al., 2022). Dette er umiskjennelig til fordel for elever med god fysisk form, og en ulempe for de med lav fysisk form, særlig siden lite eller ingen tilbakemelding underveis ser ut til å påvirke elevenes motivasjon til deltagelse og innsats negativt. De som får få tilbakemeldinger trekker seg tilbake, delvis fordi disse føler lærerne ikke forventer mer av dem (Lyngstad, 2020), og dersom elevene trekker seg tilbake vil det være mindre ønskelige adferd for læreren å vurdere. Dette er igjen et tilfelle hvor vi diskuterer mulige bakgrunner for funnene, med utgangspunkt i forskning gjort på andre steder enn våre skoler. Vi har ikke tilgang på vurderingspraksis eller oversikt over elevenes fysiske form blant utvalget vårt, og sammenhengen føyer seg derfor inn blant det som kan være mulige forklaringer uten konkret, bevist korrelasjon. I sum av det som er vist over, virker det som at de miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorene mange lærere setter for undervisningen i kroppsøving i dag, med undervisning preget av høyt fysisk aktivitetsnivå, fysisk trening, fysiske tester, innsats i form av å jobbe hardt og ta seg ut, i tillegg til en vurderingspraksis som virker å favorisere elever med høy fysisk form underveis og i sluttvurdering, er rammer som gir større mulighet for høyt fysisk aktive elever å blomstre.

### **Kjønnforskjeller i korrelasjon mellom karakter og fysisk aktivitetsnivå**

Som nevnt, viser tabell 3.0 en sterkere korrelasjon mellom fysisk aktivitetsnivå og kroppsøvingsskarakter for jenter, sammenlignet med gutter. Det kan potensielt finnes flere forklaringer på dette, men det er vanskelig å stadfeste. Vi vet at fysisk form, som tilegnes

gjennom fysisk aktivitet, ser ut til å påvirke karakteren. Ifølge de deskriptive data, er det fysiske aktivitetsnivået i vår studie høyere for guttene enn jentene. I tillegg ser det ut til at jenter presterer svakere i fysiske tester enn gutter (Hagen et al., 2022), noe som totalt sett kan være med på å forklare hvorfor gutter jevnt over får bedre karakterer enn jentene, og oftere får karakterene fem og seks. Aasland (2019) identifiserer enkelte karakteristikk som virker å være ansett som positive for elever i vurderingsarbeidet. Det å framvise tradisjonelle, maskuline egenskaper, tøffhet, utholdenhet, styrke, resiliens og aggressivitet ser ut til å vurderes som positivt. Dette er egenskaper som det er lett å tenke seg at tilegnes gjennom flere fysiske aktivitetsformer, noe som kan være med på å forklare hvorfor deltagelse i fysisk aktivitet korrelerer med karakter. Når vi vet at jenter er mindre fysisk aktive enn gutter, kan det tenkes at færre jenter har utgangspunkt for å framvise slike egenskaper i undervisningen. Dersom dette er tilfellet, blir det lettere for jentene som er fysisk aktive og innehar god fysisk form å skille seg positivt ut fra resten av jentene. Aasland (2019) henter til at dette kan være tilfellet, da jenter med disse egenskapene se ut til å bli favorisert i vurdering.

## 6.2 Sammenheng mellom fritidsaktivitet og karakter

Høyt aktivitetsnivå kan være en sentral individuell rammefaktor som påvirker sluttvurdering i kroppsøving positivt. Samtidig ser det ut til at ferdigheter innen enkelte idretter og fysiske aktivitetsformer ser ut til å spille en rolle for karakteren til elevene (Moen et al., 2018). Det var i forkant av studien forventet at det ville finnes korrelasjoner mellom kroppsøvingsskarakter og spesifikke former for fysisk aktivitet og idretter som elever bedriver på fritiden, og at enkelte aktivitetstyper vil gi sterkere korrelasjon enn andre som følge av det dynamiske samspillet mellom individuelle rammefaktorer, oppgavemessige og miljørelaterte rammefaktorer (Davids et al., 2008; Hagen et al., 2021; Hagen et al., 2022; Newell 1986) hvor enkelte egenskaper hos eleven verdsettes høyere i vurderingsarbeidet til kroppsøvingslæreren. Dette som følge av at lærerens vurdering av elevens adferd påvirkes av aktivitetsdiskurser i kroppsøving som fører til at enkelte aktiviteter prioriteres over andre, en konstituering av “dyktige” og “ikke dyktige” elever og at lærere vurderer basert på en internalisert magefølelse (Annerstedt & Larsson, 2010). De fysiske aktivitetsformene og idrettene som i datasettet viser signifikant korrelasjon med



kroppsøvningskarakter for jenter og gutter er organisert trening, utholdenhetsidrett, lag-/ballidrett og styrketrening. Det er også positiv korrelasjon med kroppsøvningskarakter for friluftsliv blant jenter. Aktivitetene i datasettet som viser lav eller ingen korrelasjon med kroppsøvningskarakter for begge kjønn er ikke-organisert trening, egentrening, estetisk idrett, kampsport, tekniske idretter, skiidrett, treningssenter. Det er også ingen signifikant korrelasjon mellom kroppsøvningskarakter og friluftsliv for gutter.

### 6.2.1 Aktiviteter med korrelasjon til kroppsøvningskarakter

#### **Organisert fysisk aktivitet**

I tabell 3.0 dukker det opp en positiv korrelasjon mellom det nivå av deltagelse i organisert fysisk aktivitet på fritiden og karakter i kroppsøving, hvor de som deltar oftere i dette ser ut til å høste bedre karakterer enn de som deltar sjeldnere eller aldri. I litteratur om fysisk aktivitet og ungdom gjøres det ofte en distinksjon mellom organisert fysisk aktivitet og egenorganisert (ikke-organisert) fysisk aktivitet (Haugen, 2015). Organisert fysisk aktivitet er en samlebetegnelse for aktivitet på fritiden som foregår i organiserte rammer og kjennetegnes av at de er ledet eller initiert av voksne, at de samler en gruppe ungdommer, at det holdes regelmessige møter, og at de ofte er regelstyrte (f.eks. lag-/ballidrett), og kan sees i kontrast til ikke-organisert/egenorganisert aktivitet (f.eks. egentrening) (Mahoney, Eccles & Larson 2004). Korrelasjonsanalysen, vist i tabell 3.0, avslører en signifikant korrelasjon for organisert aktivitet på fritiden og kroppsøvningskarakter for begge kjønn, men korrelasjonen er sterkest for jentene. Disse korrelasjonene er svakere eller ikke-eksisterende for egenorganisert (ikke-organisert) trening og egentrening. De nevnte funnene støttes av Wium og Säfvenbom (2019) som viser at elever som rapporterer å delta i organisert fysisk aktivitet, rapporterer høyere karakterer enn de som kun er involvert i egenorganisert aktivitet. Dette indikerer at elever ser ut til å få høyere kroppsøvningskarakter dersom de deltar i organisert fysisk aktivitet på fritiden. Mehus (2016) og Morken (2020) viser til samme korrelasjon mellom idrettsdeltakelse og kroppsøvningskarakter, og viser også at elever som tidligere har drevet med idrett, men som har sluttet, henter bedre kroppsøvningskarakter. Det konstateres i tillegg i disse studiene at idrettsdeltakelse er den faktoren med størst påvirkning på kroppsøvningskarakteren. Det er derimot uklarerheter tilknyttet

hvilke faktorer som bidrar til denne korrelasjon (Mehus, 2016), og ingen av studiene har utforsket hvorfor.

Moen et al. (2018) viser at innholdet i kroppsøvningsfaget delvis domineres av ballspill (f.eks. Fotball, håndball, volleyball) og grunntrening (f.eks. styrke, utholdenhet) i gymsalen. Som følge av at dette er aktiviteter som representerer oppgave- og miljørelaterte rammefaktorer i kroppsøving kan det være fordelaktig å ha erfaring fra disse. Kirk (2010) i: Aasland (2019) hevder at undervisningskulturen preges av en multiaktivitetsmodell hvor undervisningen inneholder mange korte innslag med en rekke ulike idrettsaktiviteter. Elevene får liten eller ingen mulighet til å utvikle relevante ferdigheter eller lære seg aktivitetene og idrettene som lærerne observerer elevene i, fordi innslagene av aktivitetene er for korte, og læreren vurderer dem basert på en internalisert “magefølelse”(Aasland et al., 2019; Annerstedt & Larsson, 2010; Arnesen et al., 2013; Hay & Macdonald, 2010; Kirk, 2010; Leirhaug & MacPhail, 2015). Elevene som har erfaring fra aktivitetene kan derfor gis fordelaktig vurdering. Den internaliserte magesfølelsen læreren baserer vurderingen på, kan konstituere det Hunter (2004) og Aasland et al. (2019) kaller for “dyktige” og “ikke dyktige” elever. Å være dyktig innebærer å framvise idrettslige ferdigheter, ha god fysisk form, være medgjørlig og å utstråle god innsats (Aasland et al., 2019). Hay og Macdonald (2010) viser at det å ta med seg fysisk kapital fra idrettsfeltet er av stor betydning for å bli ansett som dyktig.

Ungdom som deltar i organiserte fritidsaktiviteter lykkes bedre faglig i skolen enn ungdom som ikke deltar i slike aktiviteter. Dette på grunn av at læring som foregår i fritidsaktivitet er nyttig også i skolesammenheng (Sletten, Strandbu, & Gilje, 2015). Sletten et al. (2015) viser til Videon (2002) og «sosialisering gjennom idrett» som argumenterer for at idrettsdeltagelse kan ha potensial til å utvikle selvdisciplin, utholdenhet, evne til lagarbeid, respekt for regler og opplevelse av mestring. Dersom organisert idrett foregår i relativt like rammer som man finner igjen i mange elevers kroppsøvningshverdag, kan det tenkes at de nevnte egenskapene er positive å ha med seg i møte med undervisningen. Dette kan støttes av Aasland (2019) som viser også til at faktorer som blant annet oppmøte og punktlighet, riktig bekledning, holdninger/entusiasme, blir vektlagt når lærere setter karakterer i kroppsøving. Gjennom dette kan det foreslås at det er noe annet utover elevenes kunnskaper og ferdigheter som tildeles verdi av lærerne i praksisfeltet (Aasland et al., 2019; Annerstedt & Larsson, 2010; Redelius et al., 2009). Det gjelder å være

disiplinert og utstråle en holdning om at kroppsøving er gøy (Aasland et al., 2019), være medgjørlig og ettergivende for autoriteter, dersom man skal bli ansett som flink (Hunter, 2004). Elever med erfaring innenfor organisert idrettsaktivitet kan altså inneha bedre disiplin og framvise mer entusiasme i de tilfeller undervisningen reflekterer dette. Rosewater (2009) viser til hvordan elever som driver med idrett utvikler standhaftighet som kommer av erfaring med å prøve og feile, og når vi vet at mange lærere vektlegger innsats og holdninger er det sannsynlig at dette vil være fordelaktig å framvise. Dette er imidlertid ikke mulig å stadfeste, ettersom vi ikke kan si noe om innhold og praksis for lærerne blant vårt utvalg.

### **Lag- og /ballidrett**

Lag-/ballidrett er en samlebetegnelse for fritidsaktiviteter som fotball, håndball, volleyball, ishockey etc. Av utvalget deltar seks av ti gutter og fem av ti jenter i en eller flere av aktivitetene som faller under denne samlebetegnelsen. Korrelasjonsanalysen viser signifikant korrelasjon mellom deltakelse i disse og kroppsøvingskarakter for begge kjønn. Korrelasjonen er sterkere for jenter enn for gutter. Det er antydning at elever som deltar i lag- og ballidrett får bedre karakterer i kroppsøving fordi tradisjonelle ballidretter dominerer aktivitetsinnholdet i kroppsøving (Larsson & Redelius, 2008; Redelius & Larsson, 2010; Säfvenbom, 2015; Moen et al., 2018, Aasland et al., 2019). Siden mange lærere ser ut til å vektlegge ferdigheter i stor grad, vil det å framvise relevante ferdigheter fra aktuelle aktiviteter som dominerer faginnholdet muligens være fordelaktig i vurderingen (Moen et al., 2018). Ferdigheter som er tilknyttet lag-/ballidrett (f.eks. fotball, håndball) kan være motoriske ferdigheter som å hoppe, løpe, kaste, sparke og mottak. I tillegg kommer evne til samarbeid, samspill og kommunikasjon, som ser ut til å være evner som lærere vurderer positivt (Aasland & Engelsrud, 2017). Mye av den samme argumentasjonen for korrelasjon mellom organisert idrett og karakter, dukker også opp som mulige forklaringer for korrelasjon mellom spesifikke idretter og fysiske aktivitetsformer og karakter. I tillegg til det som er nevnt over, kan tilegnelse av fysisk form, som økt styrke og utholdenhet gjennom lag- og ballidrett potensielt være faktorer som spiller inn. Fagrell, Larsson, & Redelius (2012) hevder at ved at lærere som velger å la ballspill dominere i stor grad, bidrar de til å opprettholde hegemonisk maskulinitet som en foretrukket verdi fordi ballspill og lagidretter er tuftet på tradisjonelle maskuline verdier, og det som oppfattes som maskuline egenskaper er fordelaktige når læreren arbeider med vurdering.

## Utholdenhetsidretter og styrketrening

Utholdenhetsidretter er en samlebetegnelse for aktiviteter som utvikler elevenes muskulære utholdenhet og kondisjon, gjennom eksempelvis løping, langrenn, sykling, svømming, løpeøvelser fra friidrett og lignende. Av utvalget deltar omtrent sju av ti gutter og litt over halvparten av jentene i en eller flere av aktivitetene som faller under denne samlebetegnelsen. Korrelasjonsanalysen viser signifikant korrelasjon mellom deltakelse i utholdenhetsidrett og kroppsøvingskarakter, som er omtrent lik, for begge kjønn. Utholdenhetsidrett er de fysiske aktivitetsformene har sterkest korrelasjon med kroppsøvingskarakter for gutter. Det viser seg også å finnes korrelasjon mellom kroppsøvingskarakter og styrketrening. Styrketrening er en samlebetegnelse for aktiviteter som utvikler elevenes fysiske styrke, som bodybuilding og fitness-trening. Korrelasjonsanalysen, vist i tabell 3.0, viser også her signifikant korrelasjon for begge kjønn, men noe sterkere for jenter enn for gutter. Ifølge Redelius et al. (2009) vil erfaring fra utholdenhetsidretter og styrketrening bistå til å prestere i faget, altså å vise positive ferdigheter for vurdering. Lagestad (2017) viser til at man for å oppnå toppkarakter i kroppsøving, bør inneha god fysisk form. Fysisk form og karakter er allerede redegjort for i 6.1, og en god del av den samme argumentasjonen for sammenheng vil gjelde for deltagelse i utholdenhetsidretter og styrketrening. Innhold i undervisning vil kunne være sentralt for å forklare sammenhengene. Vi har sett at grunntrening i form av kondisjonstrening og styrketrening er blant aktivitetene som opptar mest tid i kroppsøving (Säfvenbom et al., 2015; Moen et al., 2018), noe som gir elever som er godt trent muligheten til å yte høy innsats i undervisningen. Innsats blir vektlagt i vurderingen (Moen et al., 2018), og innsats kan se ut til å bli tolket av mange lærere som evnen til å slite seg ut (Hagen et al., 2022). Det er mulig å anta at det er selve utholdenhetsgevinsten man sitter igjen med gjennom deltagelse i idretter som utvikler dette, som har mest å si for vurderingen i kroppsøving. Dette fordi mange av idrettene som faller under betegnelsen, eksempelvis langrenn, svømming og sykling, ser ut til å ha relativt lav prevalens i kroppsøvingsundervisning, slik at ferdigheter som er tilegnet herfra neppe kan antas å ha stor påvirkning på karakter. Fra et rammefaktorperspektiv er det er adferden elevene

viser i timene som blir vurdert, og det kan se ut til at det å ha god utholdenhet og styrke gir en solid base for å framvise positiv adferd, muligens grunnet evne til å vise innsats gjennom å arbeide hardt og ta seg ut.

Anvendelse av fysiske tester dukker igjen opp som en potensiell forklaring på hvorfor deltagelse i utholdenhetsidrett og styrketrening korrelerer positivt med karakter. Fysiske tester ser som nevnt ut til fortsatt å ha plass i vurderingsarbeidet til mange lærere (Aasland, 2019; Cale et al. 2014; Moen et al., 2018; Redelius et al., 2009), selv om sentrale styringer sier at tester for å måle styrke og utholdenhet ikke er en egnet måte å vurdere elevens kompetanse på (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dersom dette er tilfellet, er koblingen mellom deltagelse i slike idretter på fritiden og karakter helt klart preget av dette. Likevel kan vi ikke si noe om hvorvidt fysiske tester er prevalent i undervisningen vårt utvalg deltar i. Miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorer ser i undervisningspraksis, som nevnt, ut til å preges av fokus på et utvalg sentrale lag- og ballidretter og grunntrening (Moen et al. 2018). I vurderingsarbeidet virker ferdigheter i disse idrettene å spille en rolle for karakteren til elevene, og det er derfor mulig å se en tydelig kobling mellom de miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorene, og de individuelle rammefaktorene som elever som deltar i idrettene som vektlegges i undervisning og vurdering, tar med seg i møte med undervisning.

## **Friluftsliv**

Friluftsliv er en samlebetegnelse for ferdsel i naturen med rekreasjon som formål og innebærer aktiviteter som fottur og skitur. Av utvalget deltar fire av ti gutter og omtrent en av tre jenter i en eller flere av aktivitetene som faller under denne samlebetegnelsen. I korrelasjonsanalysen ble det funnet signifikant positiv korrelasjon mellom friluftsliv og karakter kun for jenter. Korrelasjonen er omtrent ikke-eksisterende for gutter, og er det eneste stedet i datasettet hvor det er signifikant korrelasjon hos kun ett av kjønnene i studien. Dette funnet var ikke forventet, og det er ingen andre studier som har vist til signifikant korrelasjonen mellom kroppsovningskarakter og friluftsliv for jenter så vidt vi vet.

Å belyse funnet viser seg å være problematisk, da kjønnsforskjellene i de andre aktivitetene sannsynligvis kan basere seg på et høyere aktivitetsnivå hos guttene og at det er fordelaktig for jenter å framvise egenskaper som tradisjonelt har vært ansett som maskuline. Det vil likevel være

problematisk å anse ferdigheter man tilegner seg friluftsliv som maskuline, selv om Gurholt (1999) viser at enkelte aktiviteter i friluftsliv kan oppfattes som en maskuline. Lærere rapporterer også at de synes det er problematisk å vurdere elever i friluftsliv (Jonskås, 2009). Moen et al. (2018) viser at det er stor forskjell mellom opplevd undervisningsarena og hva de liker best, og at det er jentene som liker best å ha undervisning ute i naturen. Det er ikke en mye større andel gutter som deltar i friluftslivsaktivitetene fottur og skitur enn jenter. Årsaken til korrelasjonen må ikke være tilknyttet friluftslivserfaring, og kan også muligens forklares ved at jenter som er mer fysisk aktive og/eller som deltar i organiserte idretter, også deltar oftere i friluftslivsaktiviteter, men dette er imidlertid i beste fall spekulativt. Det kan dermed være interessant å utforske om det er mer fordelaktig for jenter å framvise ferdigheter i friluftsliv enn gutter og hvorfor friluftslivsaktivitet har positiv korrelasjon i andre studier.

### 6.2.2 Aktiviteter uten korrelasjon til kroppsøvingsskarakter

Det var i denne studien antatt at enkelte fysiske aktivitetsformer og idretter ville ha sterkere korrelasjon med karakter enn andre. Dette impliserer at det finnes ulike former for fysisk aktivitet og idrett som, på tross av at man er fysisk aktiv og tilegner seg bevegelsesferdigheter, ikke har noen påvirkning på karakteren. Vi har allerede argumentert for hvorfor fysisk aktivitetsnivå og deltagelse i idrett og fysisk aktivitet på fritiden kan korrelere med karakter, og det må derfor erkjennes at det er noe ved selve den fysiske aktiviteten og idretten, eller noe med undervisningsinnhold og vurderingspraksis som gjør at korrelasjonene ikke er å finne her. Idrettene og de fysiske aktivitetsformene, med korrelasjoner som kan karakteriseres som svak eller ikke-eksisterende er estetiske idretter, kampsport/styrkeløft, skiidretter, tekniske idretter og trening på treningssenter. I tillegg ser det ut til at deltagelse i egenorganisert trening og egentrening, til forskjell fra organisert trening, ikke har noen betydelig sammenheng med karakter.

Grad av deltagelse i ikke-organisert trening har ingen nevneverdig korrelasjon for hverken gutter eller jenter med kroppsøvingsskarakter. For egentrening finnes kun en svak ikke-signifikant korrelasjon med karakter for begge kjønn. Studier som viser til organisert trening og ikke-organisert trening og mulige forklaringer for korrelasjon med karakter eller mangel på dette ble

belyst i tidligere i 6.2. Det er likevel interessant å bemerke at ikke-organisert aktivitet i flere tilfeller kan innebære fysisk aktivitet som bidrar til økt fysisk form, eksempelvis utholdenhet- og styrketrening gjennom egentrening. Dette kan bistå til å understreke at selv om det er fordelaktig med høyt fysisk aktivitetsnivå og være i god fysisk form er av betydning, så er det å framvise ferdigheter i tradisjonelle aktiviteter, som har høy tilstedeværelse i faget, muligens av større betydning.

### ***Idretter uten korrelasjon med karakter***

*Estetiske idretter* er en samlebetegnelse for aktiviteter som dans, turn, aerobics, stup og lignende. Blant utvalget deltar en av seksten gutter og litt over en fjerdedel av jentene i en eller flere av aktivitetene som faller under denne samlebetegnelsen. *Tekniske idretter* omfatter aktiviteter som ridning, friidrett, hopp, rullebrett etc. Av utvalget deltar omtrent en av ti gutter og jenter i slike idretter. *Kampsport/styrkeidrett* er en inneholder aktiviteter som judo, karate, taekwondo, boksing, i tillegg plasseres styrkeløft inn i denne kategorien. Av utvalget deltar omtrent en av fem gutter og litt mer enn en av ti jenter i en eller flere av disse idrettene. Innen *skiidrett* plasseres aktiviteter som foregår på vintertid, som alpint, snowboard og telemark. Langrenn, og skihopp, som unektelig er skiidretter, faller inn under henholdsvis utholdenhetsidrett og tekniske idretter. Blant utvalget deltar en fjerdedel av guttene og omtrent en syvendel av jentene i en eller flere av aktivitetene som faller under skiidrett. *Trening på treningssenter* er den siste av idrettene og de fysiske aktivitetsformene uten betydelig sammenheng med karakter. Rundt fire av ti gutter og en av tre jenter trener aktivt på treningssenter blant vårt utvalg.

Korrelasjonsanalysen, framvist i tabell 3.0 avslører ingen signifikante korrelasjoner mellom kroppsøvingsskarakter og noen av de nevnte idrettene, og for noen er slike korrelasjoner omtrent ikke-eksisterende. Selv om disse idrettene har potensiale til å utvikle både bevegelsesferdigheter og fysisk form, ser det ikke ut til å ligge noen vurderingsmessig gevinst i å delta aktivt i disse på fritiden. Dette kan være interessant å se lys av konstitueringen av “en dyktig” og “ikke dyktig” elev i kroppsøvingen. Idretter som inneholder ballspill kan bidra positivt til å anses som en “dyktig” elev”, men dersom man driver med aktiviteter som for eksempel dans, boccia, friluftsliv, karate og/eller dans, virker det ikke som man drar noen fordel av det (Aasland et al., 2019; Fitzgerald, 2005; Hay & Lisahunter, 2006). Den fysiske kapitalen som man tilegner seg herfra ser ikke ut til å bli verdsatt av lærere, og det kan påstås at det ikke omhandler hvordan

elevene skaffer seg fysisk kapital, men hvordan det legitimeres og verdsettes av læreren (Hay & lisahunter, 2006). Aasland (2019) påpeker også at aktivitetsdiskursen er rådende i kroppsøving, hvor idrettslige ferdigheter, tradisjonelle maskuline egenskaper og fysisk trening bidrar til å undertrykke estetiske aktivitetsformer, hvor ferdigheter som bevegelighet og rytmisk sans, er mer sentralt. Dette støttes i stor grad av våre funn, hvor estetiske idretter som dans turn og aerobics, om noe som helst, korrelerer negativt med kroppsøvingsskarakteren. At de tekniske og estetiske idrettene, som kan ha potensial til å utvikle motoriske ferdigheter, ikke har korrelasjon til kroppsøvingsskarakter, kan ha sammenheng med at de motoriske ferdighetene som kreves ikke inngår i kroppsøving i like stor grad. Motoriske ferdigheter anses som høyst oppgavespesifikk, med lite inter-korrelasjon til andre aktiviteter (Giboin et al., 2015; Haga et al., 2008; Sigmundsson et al., 2021 i: Hagen et al., 2022). På tross av at estetiske idretter kan bistå til å utvikle motoriske ferdigheter, virker det ikke som om disse ferdigheter fra estetisk idrett vektlegges positivt av kroppsøvingslæreren fordi kroppsøvingslæreren i større grad legitimerer i ferdigheter fra tradisjonelle ballspillene (Shilling, 1993; Hay & lisahunter, 2006; Aasland 2019). De estetiske idrettene kan mistenkes å ha lite grad av overførbarhet til disse.

Så vidt oss bekjent finnes ingen studier som utforsker forholdet mellom karakter og deltagelse i skiidrett eller friluftsliv, og vi kan derfor bare spekulere i hvorfor sammenhengene med karakter ikke er å finne på samme måte her som for enkelte andre idretter og fysiske aktivitetsformer. Man kan tenke seg at det vies lite tid til skiidrett og friluftsliv i undervisningen, noe som bekreftes av Moen et al. (2018). Elever med erfaringer fra dette vil i så fall ikke få samme mulighet til å vise sine ferdigheter som elever som driver med eksempelvis ballspill. Moen et al. viser at sju av ti elever opplever at vinteraktiviteter forekommer sjelden eller aldri, og for friluftsliv opplever omtrent seks av ti elever det samme. Ski- eller tradisjonelle vinteridretter, som alpint, snowboard, skihopp, inngår ikke spesifikt i læreplan for kroppsøving, og det vil være opp til kroppsøvingslæreren å bestemme i hvilken grad disse aktivitetene skal ha prevalens i undervisningen. Timeantallet viet til slike vinteraktiviteter kan ende opp med å være en “skidag” hvor fokuset i større grad ligger på å hygge seg. Friluftsliv står likevel som en av tre hovedområder faget, og det ville vært naturlig å anta at erfaring med friluftslivsaktiviteter kan bidra positivt i vurderingen. Studier viser også at lærere kan oppfatte det som utfordrende å vurdere elevenes kompetanse i friluftsliv, og at overføringsverdien derfor kan være lav (Engelsen, 2014). Aasland (2019) framhever at erfaring med friluftsliv ikke er en del av



bevegelseskulturen som gis verdi i vurderingen, selv om de utgjør en betydelig del av læreplan (Fitzgerald, 2005; Hay & Lisahunter, 2006, Redelius et al., 2009; Moen, 2018).

Når det kommer til trening på treningssenter var dette blant fysiske fritidsaktiviteter som vi antok hadde potensiale til å korrelere positivt med karakter, fordi dette er et naturlig sted å utvikle og forbedre fysisk form, derunder styrke og utholdenhet, som ser ut til å være fordelaktige egenskaper å ha i kroppøving (Redelius et al. 2010). Walseth, Aartun og Engelsrud (2015) viser til hvordan treningssentre virker å ha påvirket innholdet i kroppøving som følge av en fremtredende treningskultur i samfunnet som har sterk innflytelse på individuelle erfaringer med bevegelse og trening, og at gymsaler i skolen inneholder utstyr og kan bære preg av en utforming som ligner den på treningssentre. Mange skoler og gymsaler har også egne styrkerom. En mulig årsaksforklaring vi utforsket kunne være at mange treningssentre opererer med en 16 års aldersgrense. Siden utvalget i denne studien baserer seg på elever i alderen 13-16 år (13 år: 2%, 14 år: 42% 15 år: 55% 16 år: 2%), får altså mange ikke benytte seg av treningssentre. Likevel rapporterer elevene at 36,0% (gutter=41 prosent og jenter 32%) av dem trener på treningssenter mer enn 1 dag i uken. Så vidt vi vet har ingen andre studier utforsket sammenhengen mellom trening på treningssenter og kroppøvingsskarakter for ungdomsskoleelever. Det er naturlig å anta at elever som trener på treningssenter vil forbedre sin fysiske form, som denne og andre studier viser at er tilknyttet høy sluttvurdering i faget (Hagen et al., 2022). Dette kan muligens bistå til å understreke at selv om aktiviteten eleven driver med på fritiden bidrar et høyt fysisk aktivitetsnivå og er av en type hvor man kan erverve seg god fysisk form i, så er det av større betydning at den er av en type som passer en kroppøvingsskolekurs hvor idrettslige ferdigheter vektlegges i stor grad. Dersom trening på treningssenter bedrives på bekostning av deltagelse i organisert fysisk aktivitet, kan det tenkes at elevene det gjelder ikke tilegner seg ferdighetene og egenskapene, i form av ferdigheter i sentrale idretter, samarbeidsevne, disiplin, og muligens innsats som virker å vurderes positivt. Det kan, med tanke på det som er belyst over, se ut til at de individuelle rammefaktorene man tilegner seg gjennom deltagelse i idrettene som ikke vektlegges i stor grad i undervisning ikke resonnerer med de miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorene som dominerer praksis i dag. Dersom de ovennevnte aktivitetene var de som dominerte undervisningsinnholdet i dag, er det derfor lett å tenke seg at elevene som er aktive i disse, ville vært de som fikk de høyeste karakterene.

### 6.3 Sammenheng mellom selvoppfatning og karakter

Vi har sett at selvoppfatning, i tillegg til å være en helhetlig egenvurdering av selvet og eget liv, er et domenespesifikt begrep, hvor mennesker har en formening om sin egen kompetanse på ulike arenaer, avhengig av hvor man befinner seg i livet (Harter, 2012). Det var i forkant av studien forventet at det ville finnes korrelasjoner mellom karakter og sub-domenene fysisk selvoppfatning, atletisk selvoppfatning og akademisk selvoppfatning. Det var antatt at domenet atletisk selvoppfatning ville ha den sterkeste korrelasjonen med karakter, ettersom dette har blitt påvist tidligere. Som vist i tabell 4, ble det også i denne studien funnet signifikant positiv korrelasjon mellom karakter og alle domenenene innenfor selvoppfatning. Dette stemmer overens med funn gjort i tidligere studier. I tråd med disse, var atletisk selvoppfatning det domenet som korrelerte sterkest med karakter, fulgt av fysisk selvoppfatning for gutter, og akademisk selvoppfatning for jenter.

#### **Atletisk selvoppfatning og karakter**

Som nevnt var atletisk selvoppfatning det domenet med sterkest korrelasjon med kroppsøvingsskarakter, og som illustrert i tabell 4.0, var korrelasjonen sterkere for jenter enn for gutter. For å ta for oss guttene først, vil dette si at de guttene som oppfatter seg selv mer kompetente innen dette domenet også høster høyere karakterer, mens de som rangerer sin kompetanse lavt får dårligere karakter. Dette vi har sett stemmer godt overens med funn fra tidligere studier (Hagen et al. 2021; Kanioglou 2008; Vedøy et al. 2020). Vedul-Kjelsås et al. (2012) viser at atletisk selvoppfatning korrelerer med fysisk form for gutter, ved at de som har bedre fysisk form oppfatter seg selv som mer atletisk kompetente. Fysisk form utvikles i stor grad gjennom fysisk aktivitet (Ortega et al., 2008). Linken mellom fysisk form og atletisk selvoppfatning kan ifølge Vedul-Kjelsås et al. (2012) muligens forklares ved at aktiviteter som innebærer trening av fysisk form, appellerer med gutters ønske om å være fysisk aktive, tilegne seg en maskulin fysikk, i tillegg til gutters mer konkurranserettede fokus.

Fysisk aktivitet korrelerer også ifølge Vedøy et al. (2020) med atletisk selvoppfatning. Høyere nivå av fysisk aktivitet ser ut til å gi ungdom mer positiv oppfatning om egen atletisk kompetanse. Dette kan skyldes at erfaring med fysisk aktivitet, som ofte foregår i idrettssammenheng, gir elevene større tro på at de kan gjøre det bra i nye idretter (Vedøy et al.,

2020). Fysisk aktivitet og fysisk form er også knyttet sammen, hvor høyt fysisk aktivitetsnivå påvirker fysisk form positivt, i form av utholdenhet, styrke, kraft, hurtighet, spenst og bevegelighet (Ortega et al., 2008). Elever som er fysisk aktive vil derfor ha bedre fysisk form og i mange tilfeller bedre ferdigheter i sentrale idretter. Ifølge teorien om kompetansemotivasjon (Harter 1978) vil en persons selvoppfatning påvirke framtidig adferd og innsats i aktiviteter og oppgaver. Antagelsen er da at man med positive oppfatninger om egen kompetanse, lettere vil engasjere i aktivitet og framvise adferd som vurderes som positiv. I kroppsøvningskontekst vil dette kunne bety at de som vurderer seg selv som kompetente i aktivitetene som gjennomføres, i større grad kan praktisere ferdigheter og innsats. Det vil si at elever som bruker sin fritid på deltakelse i aktiviteter som har høy prevalens i kroppsøvningsfaget, sannsynligvis høster fordeler i vurderingsarbeidet.

Vi har sett at læringsinnholdet i kroppsøving fremdeles ser ut til å preges av vektlegging på aktiviteter som reflekterer et mer tradisjonelt syn på læring i kroppsøving. Ballspill, lagidretter og grunntrening tar stor plass (Moen et al., 2018), samtidig som det ser ut til at korte innslag og lite tid til læring og utvikling innen hver av disse er vanlig (Kirk et al., 2010). I så måte ser vurdering basert på læring ut ifra elevens egne forutsetninger ser ut til legges til side, og atletisk kompetanse, erfaring fra idrettsaktiviteter og lagspill blir helt sentrale elementer elever må inneha for å nå de høyeste karakterene. Dette støttes opp under av tidligere funn (Aasland, 2019; Redelius et al., 2009). Dersom vi da ser tilbake på prinsipper innen kompetansemotivasjon, hvor adferd og innsats i bestemte oppgaver delvis bestemmes av ens selvoppfatning, kan det antas at kroppsøvningsundervisningen legges opp på en måte som favoriserer elever med høy atletisk selvoppfatning.

Elever som har dårlig fysisk form opplever selv dårligere vurdering av læring og dårligere oppfølging i kroppsøving enn de som har god fysisk form (Lyngstad et al., 2020). Aasland et al. (2019) påpeker også at vurderingsarbeidet ser ut til å preges av summativ vurdering av ferdigheter innen sentrale idrettslige ferdigheter og fysisk form. Det kan tenkes at dette har en påvirkning på elevens selvoppfatning, da fysisk overlegne elever, med idrettserfaring sees på med mer positive øyne av lærere. Dette kan forsterke bildet elevene har av hvilke egenskaper som er bra å inneha, og motsatt. Ifølge Stein et al. (2007), har økning i aktivitetsnivå en positiv effekt på

selvoppfatningen, særlig innen det atletiske domenet. Det motsatte er tilfellet for ungdom som minker aktivitetsnivået.

For jenter er korrelasjonen mellom atletisk selvoppfatning og karakter enda sterkere enn hos guttene, men mye av den samme argumentasjonen for sammenheng med kroppsøvingskarakter, som presentert for guttene, vil gjelde her. Likevel er det verdt å utforske mulige grunner til at korrelasjonen er en god del sterkere for jentene. Det vi vet er at jentene rangerer sin egen atletiske kompetanse lavere enn guttene. I tillegg får jentene lavere gjennomsnittskarakter enn guttene, og færre jenter får de høyeste karakterene enn guttene, mens det er jentene som også får de laveste karakterene. Vi vet også at jenter rapporterer inn et lavere aktivitetsnivå enn guttene, og at færre jenter enn gutter deltar aktivt i de aktivitetene vi har sett korrelere sterkest med kroppsøvingskarakter, altså utholdenhetsidrett, lag- og ballspill og styrketrening. Med tanke på funn presentert tidligere i oppgaven kan muligens lavere karakternivå hos jenter delvis forklares av lavere aktivitetsnivå og lavere deltagelse i idretter som korrelerer med karakter. Aasland et al. (2019) peker på at kroppsøvingssinnholdet fortsatt bærer preg av en idrettspreget diskurs, hvor idrettsaktivitet, trening av fysisk form for helsegevinst og typiske maskuline egenskaper har sterk posisjon. Hos jentene er det de som framviser råskap, fysisk resiliens og tøffhet, i tillegg til innsats, de som ansees og vurderes mest positivt av lærere. Det motsatte er tilfellet for jenter som er sjenerte og tilbaketrukne (Aasland, 2019). Hagen et al. (2022) trekker fram vekstforskjeller mellom gutter og jenter i ungdomsskoleårene som mulig forklaring på hvorfor jenter får dårligere karakterer enn gutter. Mange gutter opplever en mer eksplosiv vekst enn jentene, og blir sterkere, raskere og større. Med tanke på læreres tendens til å vektlegge egenskapene nevnt ovenfor, ser dette ut til å være en plausibel forklaring. Vi har sett at atletisk selvoppfatning styrkes av deltagelse fysisk aktivitet og idrett, og en positiv selvoppfatning bidrar til at man lettere deltar i og engasjerer seg i aktiviteter. Det er derfor ikke urimelig å påstå at jentene med høyt aktivitetsnivå lettere kan framvise egenskapene som Aasland (2019) la fram som fordelaktige for jenter. Ettersom færre jenter deltar aktivt i idrett og generelt har lavere aktivitetsnivå, er det mulig at det er lettere for jenter å bli lagt merke til av lærere, rett og slett fordi færre framviser de positivt ansette egenskapene. Vi vet også om en tendens til at elever med lavere aktivitetsnivå og lavere fysisk form ser ut til å nedprioriteres i vurderingsarbeidet og tilbakemeldinger (Lyngstad et al., 2020). Lyngstad et al. (2020) påpeker også at mindre

oppmerksomhet og oppfølging kan føre til at elever nedjusterer innsats og deltagelse i aktivitet, fordi de ser på forventningene til dem fra lærerens side som mye lavere. Forskjellen mellom de med høy fysisk form, høyt aktivitetsnivå og idrettsdeltagelse, og dermed sannsynligvis mer positiv atletisk selvoppfatning, og de som ikke er fysisk aktive, og dermed lavere atletisk selvoppfatning, blir da veldig stor og synlig. Dette kan være med på å forklare hvorfor atletisk selvoppfatning korrelerer sterkere med karakter for jentene enn for guttene. Det må imidlertid legges til at vi ikke kan si noe om hverken undervisningsinnhold, og hvilken vektlegging lærerne for klassene i vårt utvalg benytter i vurdering. Slike antagelser er derfor kun basert på forskning som sier noe om tendenser som finnes i norsk og skandinavisk kontekst. Likevel er det trygt å antyde at positiv atletisk selvoppfatning, som individuell rammefaktor, er fordelaktig å ha med seg inn i undervisning hvor idrett og ferdigheter herfra vektlegges.

### **Fysisk selvoppfatning og karakter**

For fysisk selvoppfatning var det et relativt stort sprik mellom gjennomsnittscoren for gutter (2,93) og jenter (2,33). Gutter har altså et mer positivt selvilde enn jentene når det kommer til utseendemessige faktorer. Dette er konsekvent med funn gjort i tidligere studier (Hagen et al., 2021; Harter, 2012; Rose et al., 2012). Det var også en tydelig kjønnsforskjell når det kommer til korrelasjonen mellom fysisk selvoppfatning og karakter. Her var, som vist i tabell 4.0, korrelasjonen sterkere for guttene enn jentene. Fysisk selvoppfatning er ifølge Harter (2012) det domenet som har størst påvirkning på globalt selvverd. I tillegg framlegger Harter at finnes det en link mellom fysisk selvoppfatning og atletisk selvoppfatning. Vedul-Kjelsås et al. (2012) har blant annet pekt på gutters høyere aktivitetsnivå og ønske om tilegnelse av en maskulin fysikk som begrunnelse for sammenhengen mellom fysisk form og atletisk selvoppfatning. Ved fysisk aktivitet bygger man muskler, brenner fett og forbedrer fysisk form (Kanioglou et al., 2008), i tillegg til at aktiviteten ofte skjer i en kontekst hvor ferdigheter innen ulike idretter tilegnes. Alt dette gir muligheten til å bygge en maskulin fysikk, i tillegg til at man tilegner seg egenskaper som er ansett som positive i kroppsøvdiskursen, noe som antageligvis påvirker både atletisk og fysisk selvoppfatning positivt hos gutter. Vi vet også at det finnes en link mellom fysisk aktivitet og fysisk selvoppfatning, hvor ungdom som har høyt fysisk aktivitetsnivå også har mer positive oppfatninger om eget utseende (Babic et al., 2014). Dette kan muligens si oss noe om ungdommenes egne betraktninger rundt fysisk utseende, kropp, og hva som ansees som positivt i

dette domenet. Med konnotasjonene som finnes mellom fysisk selvoppfatning, fysisk aktivitet og atletisk selvoppfatning, er det mulig å anta at det å ha en gjennomtrengt fysikk og det å være atletisk kompetent, altså å inneha ferdigheter innen ulike idretter og aktiviteter, er de fysiske egenskapene guttene verdsetter høyest. Man ser bra ut dersom man er sterk, sprek og presterer i idrett, noe som hintes til i Vedul-Kjelsås et al. (2012), som framviser en korrelasjon mellom fysisk form og fysisk selvoppfatning hos gutter.

For jenter finnes derimot en svakere korrelasjon mellom fysisk selvoppfatning og kroppsøvningskarakter. Vi vet også at jentene har mindre positive holdninger til eget utseende enn guttene, ut ifra egne funn og funn gjort i tidligere studier, samtidig som deskriptive data viste relativt stor spredning i svarene. Det må likevel sies at svarene i snitt heller mer mot positive holdninger til eget utseende enn negative. Fisette (2011) viser likevel til at mange jenter er misfornøyd med eget utseende, og skaper et bilde av hva som er et bra utseende ut fra sammenligninger med medelever og idealiserte og objektiviserte bilder av kvinnekroppen, skapt i media (motemagasiner, TV og internett). Jenter relaterer fysisk utseende mer til det å ha "akseptabel" vekt og størrelse (Fisette, 2011). Ifølge Hendry (1978) i: Piek et al. (2006) legger jenter mer vekt på å være pen og ha en bra figur, enn egenskaper som å være kjekk, sprek og sterk, som vi ser i større grad hos guttene. Dette kan si oss noe om hvilken verdi jenter legger i fysisk utseende i forhold til guttene. Hos jenter korrelerer fysisk selvoppfatning sterkere med motoriske ferdigheter, sammenlignet med gutter, hvor denne korrelasjonen finnes for fysisk form (Vedul-Kjelsås, 2012). Jenter relaterer motorisk kompetanse, særlig aktiviteter som krever finmotoriske ferdigheter mer med deres oppfatning av fysisk utseende (Rose et al., 1997. i: Vedul-Kjelsås et al., 2012). Vi har sett at aktiviteter som relaterer mer til de egenskapene gutter vektlegger innenfor fysisk utseende enn jenter, altså aktiviteter som setter krav til fysisk form, særlig styrke og utholdenhet, i tillegg til idrettskompetanse har høy prevalens i kroppsøvningsfaget (Moen et al. 2018). Dette på bekostning av aktiviteter som utfordrer finmotoriske egenskaper, som potensielt kan relatere mer til det jenter vektlegger innen fysisk utseende, for eksempel dans, turn og rytmisk bevegelse. Dette kan være med på å forklare hvorfor fysisk selvoppfatning korrelerer svakere med kroppsøvningskarakter for jenter sammenlignet med gutter, særlig med tanke på påvirkningskraften selvoppfatning har på adferd

og det vi har belyst om de miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorene som preger det innholdsmessige i kroppsøvingsfaget.

### **Akademisk selvoppfatning og karakter**

Innenfor domenet akademisk selvoppfatning fantes det også en kjønnsforskjell i gjennomsnittscore hvor gutter vurderte egen kompetanse noe bedre enn jentene. Denne kjønnsforskjellen er i tråd med tidligere studier (Hagen et al., 2021; Stein et al., 2007). Det ser likevel ut til at disse forskjellene er noe større hos oss enn tidligere funnet. Korrelasjonen mellom akademisk selvoppfatning og karakter var noe svakere enn for atletisk selvoppfatning. Likevel ble det funnet en signifikant sammenheng med karakter for gutter. Det kan altså se ut til at elever som har positiv oppfatning om egen kompetanse også i andre domener enn de som omhandler det fysiske og sportslige, får positiv effekt av dette i kroppsøvingsammenheng. Som nevnt peker Kanioglou et al. (2008) på enkelte egenskaper man finner igjen hos elever med positiv oppfatning om egen akademisk kompetanse, som også kan være positive å ha med seg i kroppsøving. Disiplin, god samarbeidsevne, høy innsats og høyt oppmøte trekkes fram som slike egenskaper (Kanioglou et al., 2008). God selvoppfattet oppførsel framheves også av Harter (2012) som en egenskap hos ungdom som har positiv oppfatning om akademisk kompetanse. Disse egenskapene rører innom hva Redelius et al. (2009) omtaler som modellelever, noe som ser ut til å verdsettes positivt av lærere i vurderingsarbeid. God innsats trekkes av lærere, ifølge Moen et al. (2018), fram som en faktor for vurdering i kroppsøving. Det har for øvrig blitt påvist korrelasjoner mellom akademisk selvoppfatning og kompetansenivå innen skolefag, med lesing, matematikk, naturfag og samfunnsfag (Rudasill et al., 2009). For jentene var, som vist i tabell 4.0, korrelasjonen mellom akademisk selvoppfatning og karakter noe høyere. Dette er likevel ikke veldig forskjellig fra guttene, og det er ingen tidligere empiri som tilsier at det burde vært store forskjeller her.

## **6.4 Metodiske betraktninger**

Denne studien har et utvalg bestående av 275 elever fordelt på to ungdomsskoler i Trøndelag. En av disse er lokalisert i et urbant miljø, mens den andre ligger landlig til. Med et utvalg begrenset til et relativt lite geografisk område og et noe begrenset utvalg, gir ikke funnene grunnlag for generalisering. Funnene til studien gir hint om sammenhenger som med høy sannsynlighet også

vil kunne finnes også i studier med større utvalg over et større geografisk område, ettersom deskriptive data fra vår studie generelt stemmer godt overens med slike tidligere studier. Likevel trengs det flere studier som tar for seg nettopp dette for å fastslå sammenhengene. Med tverrsnittstudie som design har vi klart å identifisere visse korrelasjoner, men årsaker for disse er vanskelig å si noe om, og blir i denne studien delvis deduksjonsbasert. Bivariat analyse er en god metode for å måle samvariasjon (Postholm & Jacobsen, 2020), men sier oss igjen ingenting om årsakssammenhenger. Det blir derfor vanskelig for oss å identifisere korrelasjonenes natur når det kommer til å si noe om hvilke faktorer som driver påvirkningen. Er det slik at elevene får bedre karakter fordi de har positiv selvoppfatning, eller har de positiv selvoppfatning fordi de får bedre karakter? Dette er vanskelig for oss å stadfeste. Det må også understrekes at vår studie ikke kartlegger undervisning- og vurderingspraksisen på skolene som deltar i spørreundersøkelsen. Vi kan derfor ikke si noe om hvorvidt disse skolene er representative for tendensene for praksis som vi har presentert i denne studien.

Spørreskjemaene i vår studie baserer seg i stor grad på selvrapportering, for eksempel i kartlegging av fysisk aktivitetsnivå, aktivitetsform, karakter, vekt og høyde. Slike data kan i noen tilfeller preges av over- eller underrapportering, noe som vil kunne ha påvirkning på resultatene. Det ser likevel ut til at våre data er til å stole på, ettersom de generelt stemmer godt overens med data fra andre, større studier med samme spørreskjema som grunnlag. Både HSBC PAQ, og SPPA er veletablerte og validerte skjema for bruk i undersøkelser som måler fysisk aktivitetsnivå og selvoppfatning i norsk kontekst, noe som styrker validiteten for vår studie. Gjennomsnittet for kroppsøvingsskarakterer for dette utvalget stemmer forholdsvis godt overens med gjennomsnittet i Norge ellers, noe som tyder på likhet med befolkningen generelt på ungdomsskolenivå. Spørreundersøkelsen ble ikke gjennomført med undertegnede til stede på en av skolene, da kroppsøvingslærere ved den gjeldende skolen fikk ansvar for å gjennomføre. Dette var grunnet hensyn knyttet til Covid-19. Misforståelser rundt hvordan skjemaene skulle besvares og besvarelse av enkeltspørsmål, samt uklarhet rundt anonymisering har i slike tilfeller potensiale til å oppstå. Likevel mener vi at tilstrekkelig informasjon til både lærere som arrangerte besvarelse av spørreskjema, og elevene som gjennomførte var gitt, slik at data etter all sannsynlighet er riktige.



## 7.0 Avslutning

Hensikten med denne studien har vært å bidra til å belyse et forskningsområde som ikke er ferdig utforsket, men hvor det for tiden jobbes iherdig (Hagen et al. 2021; Hagen et al., 2022).

Elevperspektivet ved vurdering i kroppsøving, med fokus på hvilke faktorer ved eleven som påvirker vurdering og karaktersetting, må utforskes for å øke forståelsen rundt hvordan faget tolkes og praktiseres i dag. I forkant av denne studien var det forventet å finne sammenhenger mellom flere elevrelaterte faktorer og kroppsøvingskarakter. Disse bestod av fysisk aktivitetsnivå på fritiden, enkelte aktivitetsformer og tre sub-domener innenfor selvoppfatning, fysisk selvoppfatning, atletisk selvoppfatning og akademisk selvoppfatning. Tidligere studier har pekt på slike sammenhenger, men få har utforsket aktivitetsnivå og ulike typer aktiviteter opp mot karakter i kroppsøving. Denne studien avdekket signifikante korrelasjoner innenfor alle de undersøkte faktorene med kroppsøvingskarakter.

### 7.1 Oppsummering av faktorer som korrelerer med karakter

Vi har sett at fysisk aktivitet korrelerer positivt med karakter. Elever som er fysisk aktive på fritiden utvikler sin fysiske form (Ortega et al., 2008), og tilegner seg en del ferdigheter som ser ut til å bli verdsatt i vurderingsarbeidet (Hagen et al., 2022). Innhold i kroppsøving preges av en aktivitetsdiskurs, hvor fokuset ser ut til å ligge på trening av fysiske egenskaper av helsehensyn, gjennom hard fysisk aktivitet (Aasland, 2019). Når vi vet at evnen til å ta seg ut og arbeide hardt i undervisning, noe man gjerne tilegner seg gjennom erfaring med fysisk aktivitet, og at fysiske tester har prevalens i vurderingsarbeidet (Redelius & Larsson, 2010), er det mulig å antyde at de miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorene spiller mer på lag med elever som har med seg høyt fysisk aktivitetsnivå, og god fysisk form som individuelle rammefaktorer.

Det kommer tydelig fram av i analysen at enkelte aktivitetsformer og spesifikke idretter korrelerer mye sterkere med karakter enn andre, mens noen ikke korrelerer med karakter i det hele tatt. Utholdenhetsidrett, lag- og ballidrett og styrketrening ser alle ut til å være fordelaktige å drive med på fritiden når det kommer til vurdering i kroppsøving. Disse aktivitetsformene representerer også de fleste elever deltar i, og reflekterer i ganske stor grad det som ser ut til å prege det innholdsmessige i kroppsøvingsfaget (Moen et al., 2018). Utholdenhetsidretter og styrketrening styrker i stor grad elevens fysiske form, noe vi har sett kan ha en påvirkning på

vurderingen ettersom elever med høy fysisk form scorer bedre på fysiske tester (Hagen et al. 2022), ser ut til å motta hyppigere tilbakemeldinger (Lyngstad et al., 2020), og evner å ta seg ut og jobbe hardt fysisk i undervisningen. Alle disse er egenskaper som virker å vurderes positivt av lærere. Deltagelse i lag- og ballspill på fritiden tilegner elever ferdigheter i idretter som preger undervisningen, og slike ferdigheter ser ut til å vektlegges i vurdering (Mehus, 2016). Dette kan likevel ikke stadfestes i vår studie, da vi ikke har tilgang på informasjon om undervisningsinnhold og vurderingspraksis for lærerne til elevene i vårt utvalg.

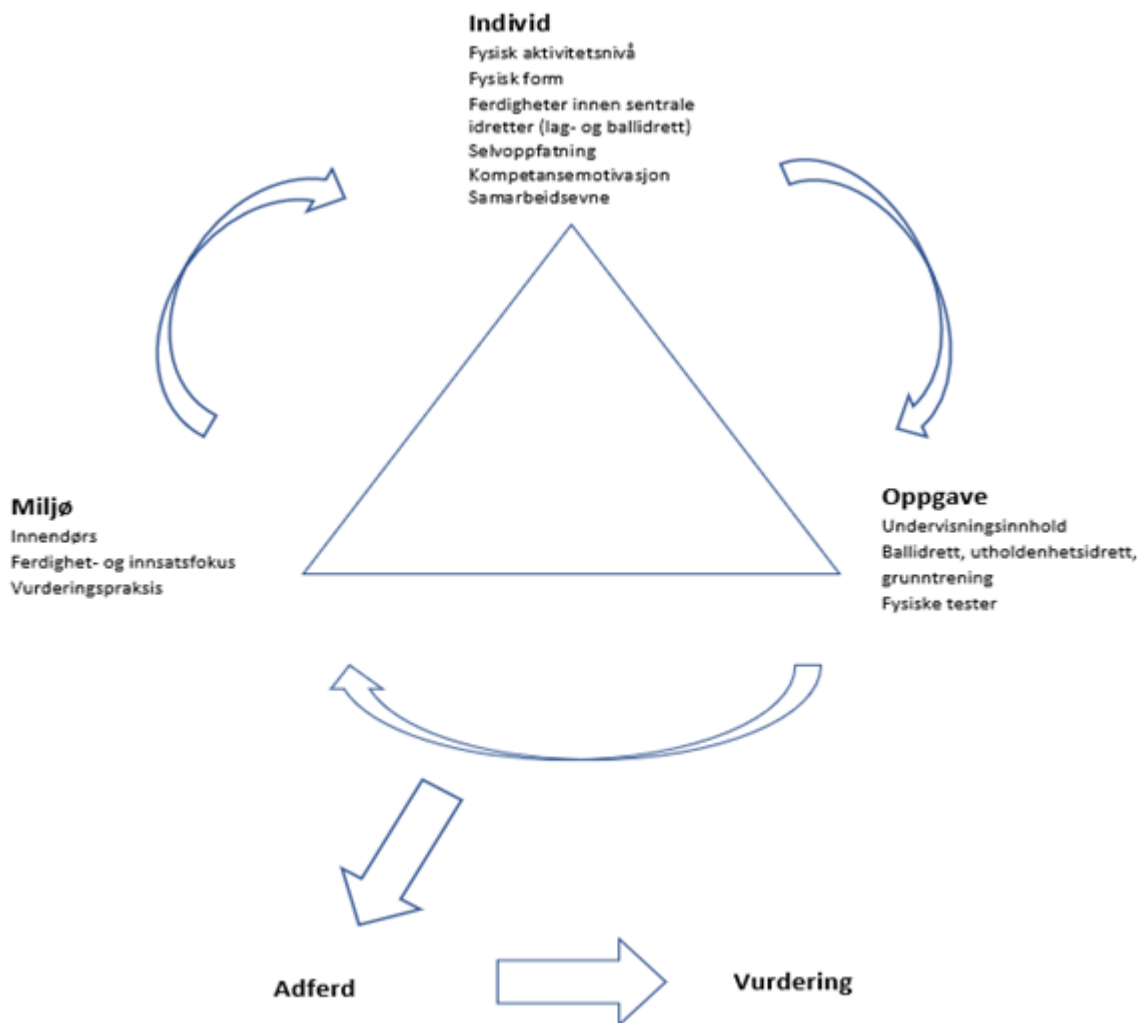
Samtidig ser vi at alle de målte domenene innen selvoppfatning korrelerer positivt med kroppsøvingsskarakter. I tillegg til indre korrelasjoner domenene imellom, særlig atletisk og fysisk selvoppfatning, vet vi at disse også korrelerer med fysisk aktivitetsnivå og fysisk form (Babic et al., 2014, Vedul-Kjelsås et al. 2015). Elever som har høyt fysisk aktivitetsnivå har også mer positive oppfatninger om både egen atletisk kompetanse, og eget utseende og disse korrelasjonene øker ved økt aktivitetsnivå (Stein et al. 2007). Vi har sett at elever med positiv selvoppfatning har lettere for å engasjere i aktiviteter med innsats (Harter, 1978), og det kan derfor tenkes at økt selvbilde, som resultat av deltagelse i fysisk aktivitet, fører til en adferd som vurderes positivt av lærere i kroppsøving. Deltagelse i fysisk aktivitet hjelper også til å trene fysisk form, noe som korrelerer med atletisk selvoppfatning og fysisk selvoppfatning for gutter og fysisk selvoppfatning for jenter (Vedul-Kjelsås et al. 2012).

## 7.2 Sammenhenger forstått i lys av den rammefaktor-styrte tilnærmingen

Funnene som er belyst over gir et inntrykk av at vi står overfor et nokså sammensatt bilde, hvor både de ulike domenene innenfor selvoppfatning og faktorer som fysisk aktivitet og aktivitetsform har gjensidig påvirkningskraft på hverandre, i tillegg til å hver for seg ha påvirkning på kroppsøvingsskarakter. Dette støtter i så måte en rammefaktor-styrt innfallsvinkel, hvor dynamikken mellom individuelle, miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorer, er avgjørende for individets adferd. Det er derfor nyttig å prøve å belyse sammenhengene på et mer overordnet nivå, for å gi et klarere bilde av hvordan disse sammenhengene kan fungere. Selvoppfatning, fysisk form og bevegelsesferdigheter i form av erfaring og innøving av bevegelser fra diverse idretter, representerer sentrale, individuelle rammefaktorer elevene tar

med seg i møte med undervisningen, og disse vil ha sterk påvirkning på adferden elevene framviser. De miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorene utgjør resten av denne påvirkningen og inneholder forventningene og kriteriene for fysisk aktivitet og bevegelse som elevene møter i undervisning. Spesifikke aktiviteter, vurderingspraksis, læringsmiljø, sosialt miljø og fasiliteter er eksempler på dette. Vi fokuserer mest på det innholdsmessige i kroppsøvingen og hvordan dette, sammen med det vi har belyst om individuelle rammefaktorer, kan forklare noen av funnene våre. Her spiller kroppsøvingdiskurs og innhold i undervisningen inn, og vi har pekt på en desentralisert styring av innhold og vurdering, som i stor grad preges av læreres internaliserte magefølelse (Annerstedt & Larsson, 2010). Det ser ut til at det innholdsmessige i kroppsøving fremdeles påvirkes av tradisjonelle syn faget. Synet på menneskekroppen som et trenbart objekt, framhevingen av trening for helsegevinst, fokus på ferdigheter innen sentrale idretter, opparbeidelse av en kraftig og utholdende fysikk, har alle vært med på å konstituere et syn på hva som utgjør en “dyktig” og “mindre dyktig” elev (Aasland et al., 2019). Det finnes fortsatt klare tendenser til dette også i vurderingsarbeidet, hvor fysiske tester fremdeles ser ut til å prevalens hos mange lærere (Cale et al. 2014; Moen et al. 2018). Samtidig virker ferdigheter i enkelte idretter fremdeles å vurderes, på bekostning av andre, og elever med god fysisk form høster mer oppmerksomhet, tilbakemelding og positiv vurdering fra lærere (Lyngstad et al. 2020). Slike miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorer skapes av læreren, og det vil være lettere for elever med erfaring fra lignende rammer, tilegnet gjennom deltagelse i fysisk aktivitet i form av organisert idrettsaktivitet, å framvise adferd som vurderes positivt. Dette fordi disse elevenes handlingsrom er mye større enn for elever som ikke innehar disse erfaringene og egenskapene. Med terminologi fra Newells rammefaktormodell (1986), betyr dette at frihetsgradene til fysisk inaktive elever ser ut til å være begrenset, sammenlignet med høyt fysisk aktive elever. Når vi vet at elever med positiv selvoppfatning har lettere for å delta, og delta med innsats og engasjement i aktivitet, er det rimelig å anta at kroppsøvingdiskursen og undervisningsinnhold etablerer en arena hvor høyt fysisk aktive elever, med positiv selvoppfatning, får blomstre og vist seg fram i mye større grad enn elever med mer negativ selvoppfatning. Med tanke på hvilke aktiviteter som ser ut til å prioriteres i undervisningen er det da heller ikke så overraskende at kun de som deltar i “riktig” aktivitetsform er de som legitimeres mest, og vurderes mest positivt i faget. Illustrasjonen under gir et bilde på hvor de ulike individuelle, miljømessige og oppgaverelaterte rammefaktorene i vår

kontekst passer inn i Newells rammefaktormodell (1986). Her kan man se hvordan de ulike rammefaktorene vi har belyst, fungerer sammen for å forme et produkt i form av en elevadferd.



Figur 2.0 - Gjengivelse av Newells rammefaktormodell med rammefaktorer plottet inn

Med denne studiens innfallsvinkel som utgangspunkt, er det mulig å identifisere potensial for lærerpraksis. Ved rammefaktor-styrt tilnærming (constraints led approach) (Clemente, Rocha & Korgaokar, 2012) til undervisning må en underviser erkjenne rammefaktorenes interagerende natur for hver enkelt elev, slik at man kan kartlegge hvordan man kan arbeide med disse på en måte som fasiliterer læring for alle ut ifra elevens forutsetninger. De vil si at man ved å kjenne til elevenes fysiske og psykologiske forutsetninger, har mulighet til å sette rammer for undervisning

som gir mulighet for læring, men også legitimering av ferdigheter som ikke begrenser seg til et snevert utvalg aktiviteter. Slik kan man også hensynta elevenes psykologiske forutsetninger, med faktorer knyttet til det emosjonelle og motivasjonelle. Vi vet at selvoppfatning kan påvirke adferd positivt eller negativt, avhengig av om man har positive eller negative oppfatninger om egen kompetanse og tilstrekkelighet. For å styrke elevers selvoppfatning, er det mulig å sette rammer for undervisning som promoterer mestring og læring. Ut ifra funnene i denne studien ser det ut til at det kan være stort potensial for å benytte denne framgangsmåten for å utvikle og måle elevers læring framfor spesifikke ferdigheter eller fysisk kapasitet. I så måte kan en rammefaktor-styrt tilnærming til undervisning tjene til å etterkomme læreplanens intensjon om at læring og utvikling skal være sentrale kompetanser for vurdering.

## 7.2 Faktorer uten sammenheng med kroppsøvingskarakter

Det ble i denne studien avdekket positiv korrelasjon for et utvalg former for fritidsaktivitet og idrett og karakter i kroppsøving. Samtidig var det mange av disse som viste lav eller ingen korrelasjon med karakter. Estetiske idretter, kampsport, tekniske idretter, skiidrett og trening på treningssenter, samt friluftsliv for gutter, var i likhet med tidligere studier (Guddal et al. 2017) alle blant disse. Med samme argumentasjon som over, er det rimelig å anta at deltagelse i disse også har potensiale til å påvirke adferden til elevene positivt dersom disse vektlegges i det innholdsmessige og vurderingspraksis, på lik linje med de signifikant korrelerende idrettene. Det er mulig å postulere at disse aktivitetsformene ikke gjennomføres og legitimeres i kroppsøving, og dermed ikke representerer oppgaverelaterte og miljømessige rammefaktorer som resonnerer med de individuelle rammefaktorene disse elevene møter undervisningen med. Disse elevene høster derfor ikke noen vurderingsmessige fordeler gjennom deltagelse i disse, på samme måte som elever som deltar i lag- og ballidrett, utholdenhetstrening og styrketrening. Dersom dette stemmer, impliserer det en dissonans mellom praksis og læreplanens intensjon.

## 7.2 Videre forskning

Videre forskning på området bør utforske årsakssammenhengene mellom de undersøkte faktorene og kroppsøvingskarakter. Denne studien har egnet seg til å hinte om at

sammenhengene faktisk finnes, men er begrenset til identifisering av disse i et begrenset geografisk område og utvalg. Det kan derfor også være hensiktsmessig å gjennomføre studier med bredere populasjon. Studier med større tidsspenn vil kunne avsløre utviklingen av disse korrelasjonene over tid, potensielt fra barneskolealder til de sene tenårene, for å se om frafall i deltagelse i organisert idrett og nedgang i fysisk aktivitetsnivå påvirker karakteren til elevene negativt. Det kan også være interessant å undersøke lignende korrelasjoner i studier der vurderingspraksis og undervisningsinnhold også er kartlagt. Her finnes det potensiale til å utforske hvorvidt ulike praksiser påvirker korrelasjonene fysisk aktivitetsnivå, fysisk aktivitetsform og idrett, og selvoppfatning med karakter.

## 8.0 Referanseliste

Aasheim, O. (2019). Vurdering i kroppsøving – fra et elevperspektiv (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Hentet fra: [https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2403520/5226410\\_cand-5282058\\_5224938.pdf?sequence=1](https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/2403520/5226410_cand-5282058_5224938.pdf?sequence=1)

Aasland, E. (2019). Konstitueringen av «kroppsøving». En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/333237169\\_Konstitueringen\\_av\\_kroppsoving\\_En\\_diskursteoretisk\\_studie\\_av\\_undervisningspraksiser\\_i\\_videregaende\\_skole](https://www.researchgate.net/publication/333237169_Konstitueringen_av_kroppsoving_En_diskursteoretisk_studie_av_undervisningspraksiser_i_videregaende_skole)

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). “Det er lett å se hvem som har god innsats”. Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5–17. DOI: <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilizing exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 490-501. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>

Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the ‘able’ and ‘less able’ student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>

Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). ‘I have my own picture of what the demands are...’: Grading in Swedish PEH—problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X10381299>

Arnesen, T. E., Nilsen, A. K., & Leirhaug, P. E. (2013). " Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. Hentet fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/225309/LeirhaugFoU2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L., & Lubans, D. R. (2014). Physical Activity and Physical Self-Concept in Youth: Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine (Auckland)*, 44(11), 1589–1601. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0229-z>

Bach, E. (2015). *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving: en kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012* (Mastergradsavhandling). Hentet fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/297213/BachE%202015v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Birkeland, J. (2020). Observasjon—en vei til forståelse av barns verden: læring, samspill og lek. *BARN-Forskning om barn og barndom i Norden*, 38(1), 89-102. DOI: <https://doi.org/10.5324/barn.v38i1.3580>

Bjerkan, M. (2020). *Fysisk aktivitet og depressive symptomer blant ungdom–en Ung-HUNT studie* (Mastergradsavhandling, Nord universitet). Hentet fra: <https://nordopen.nord.no/nord-xmllui/bitstream/handle/11250/2677399/BjerkanMarthe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bjerke, Ø., & Vereijken, B. (2007). Promoting motor skills in school children and adolescents. I J. Liukkonen (red.), *Psychology for physical educators: student in focus* (2nd ed., s. 219-237). Champaign, Ill.: Human Kinetics.

Bjørndal, C. R. P. (2011). *Det vurderende øyet: observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education. Assessment in Education*, 5, 7-74. <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>

Cale, L., Harris, J., & Chen, M. H. (2014). Monitoring health, activity and fitness in physical education: its current and future state of health. *Sport, Education and Society*, 19(4), 376-397. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.681298>

Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araújo, D. (2007). The Role of Nonlinear Pedagogy in Physical Education. *Review of Educational Research*, 77(3), 251-278. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430305615>

Clemente, F., Rocha, R. F., & Korgaokar, A. (2012). Teaching physical education: the usefulness of the teaching games for understanding and the constraints-led approach. *Journal of Physical Education and Sport*, 12(4), 417. DOI: <https://doi.org/10.7752/jpes.2012.04062>

Dalen, T., & Aune, T.K. (2013) *Relativ alderseffekt ved karaktersetting i skolen* In: Pareliussen, I., Moen, B.B., Reinertsen A., Solhaug, T.: *FoU i praksis 2012 conference proceedings*, Akademika forlag Trondheim, pp. 62-68. Hentet fra: [https://www.researchgate.net/publication/280713191\\_Relativ\\_alderseffekt\\_ved\\_karaktersetting\\_i\\_skolen](https://www.researchgate.net/publication/280713191_Relativ_alderseffekt_ved_karaktersetting_i_skolen)

Davids, K., Button, C., & Bennett, S. (2008). *Dynamics of skill acquisition: A constraints-led approach*. Human Kinetics.

Engelsen, M. B. (2014). *Hvorfor nedprioriteres friluftslivsundervisning i kroppsøvningsfaget?: en kvalitativ studie om kroppsøvningslæreres begrunnelser for nedprioritering av undervisning på hovedområdet Friluftsliv i kroppsøvningsfaget* (Mastergradsavhandling). Hentet fra: [https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmllui/bitstream/handle/11250/218723/Engelsen\\_Morten%20Birkeland.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmllui/bitstream/handle/11250/218723/Engelsen_Morten%20Birkeland.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Eggesvik, J. P., & Johansen, A. (2012). *En kvalitativ studie av elever og deres oppfatning av vurdering i kroppsøvningsfaget i den videregående skole, ved yrkesfaglig utdanningsprogram*



(Mastergradsavhandling). Hentet fra: <https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/148233/Eggesvik1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ekberg, J. E. (2016). What knowledge appears as valid in the subject of Physical Education and Health? A study of the subject on three levels in year 9 in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 249-267. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.946006>

Erdvik, I. B. (2020). Physical education as a developmental asset in the everyday life of adolescents. A relational approach to the study of basic need satisfaction in PE and global self-worth development. Hentet fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2677136>

Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fagrell, B., Larsson, H., & Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in Physical Education. *Gender and education*, 24(1), 101-118. DOI: <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>

Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 179-196. DOI: <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535199>

Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical education & sport pedagogy*, 10(1), 41-59. DOI: <https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>

Foucault, M. 1998. "Structuralism and Post-Structuralism." I *Essential Works of Foucault 1954–1984*. Vol. 2. Aesthetics, Method, and Epistemology, edited by J. D. Faubion, 433–458. New York: The New Press.

Giner Mira, I., Navas, L., Holgado Tello, F. P., & Soriano Llorca, J. A. (2020). Factors that Influence Academic Performance in Physical Education. DOI: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/1\).139.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/1).139.07)

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. McGraw- Hill, New York.

Græsholt, S. A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving: hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvingssfaget?* (Master's thesis). Hentet fra: [https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171538/MAS\\_SA\\_Gr%C3%A6sholt.pdf?sequence=1](https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171538/MAS_SA_Gr%C3%A6sholt.pdf?sequence=1)

Guddal, M. H., Stensland, S. Ø., Småstuen, M. C., Johnsen, M. B., Zwart, J. A., & Storheim, K. (2017). Physical activity level and sport participation in relation to musculoskeletal pain in a population-based study of adolescents: the young-HUNT study. *Orthopaedic journal of sports medicine*, 5(1), 2325967116685543. DOI: <https://doi.org/10.1177/2325967116685543>

Guddal, M. H., Stensland, S. Ø., Småstuen, M. C., Johnsen, M. B., Zwart, J. A., & Storheim, K. (2019). Physical activity and sport participation among adolescents: associations with mental health in different age groups. Results from the Young-HUNT study: a cross-sectional survey. *BMJ open*, 9(9), e028555. DOI: <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2018-028555>

Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.

Gurholt, K. P. (1999). "*Det har bare vært naturlig*": friluftsliv, kjønn og kulturelle brytninger. (Doktorgradsavhandling) Hentet fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2720444>

Hagen, R. V., Lorås, H., Sigmundsson, H., & Haga, M. (2021). The Association Between Pupil-Related Psychological Factors and Academic Achievement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1(aop), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0063>

Hagen, R. V., Lorås, H., Sigmundsson, H., & Haga, M. (2022). Association Between Motor Competence, Physical Fitness, and Academic Achievement in Physical Education in 13-to 16-Year-Old School Children. *Frontiers in Sports and Active Living*, 3. DOI: <https://doi.org/10.3389%2Ffspor.2021.774669>

Hallal, P. C., Victora, C. G., Azevedo, M. R., & Wells, J. C. (2006). Adolescent physical activity and health. *Sports medicine*, 36(12), 1019-1030. DOI: <https://doi.org/10.2165/00007256-200636120-00003>

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. W. (Eds.). (2014). *International handbook of educational change: Part two* (Vol. 5). Hentet fra: [https://scholar.google.com/scholar?hl=no&as\\_sdt=0%2C5&q=International+handbook+of+educational+change%3A+Part+two+%28Vol.+5&btnG=#:~:text=%5BBOK%5D-.International%20handbook%20of%20educational%20change%3A%20Part%20two,-A%20Hargreaves%2C%20A](https://scholar.google.com/scholar?hl=no&as_sdt=0%2C5&q=International+handbook+of+educational+change%3A+Part+two+%28Vol.+5&btnG=#:~:text=%5BBOK%5D-.International%20handbook%20of%20educational%20change%3A%20Part%20two,-A%20Hargreaves%2C%20A)

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development*, 21(1), 34–64. DOI: <https://doi.org/10.1159/000271574>

Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. University of Denver.

Harter, S. (2012). *Self-perception profile for adolescents: Manual and questionnaires*. Denver, CO: University of Denver. Springer. [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=Jiv4CAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Hargreaves+%26+Fullan,+2014&ots=ed2Zf-RJlw&sig=lkeOpxspJdSbYUdVA0d9Zpqz\\_UA&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Hargreaves%20%26%20Fullan%2C%202014&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=Jiv4CAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Hargreaves+%26+Fullan,+2014&ots=ed2Zf-RJlw&sig=lkeOpxspJdSbYUdVA0d9Zpqz_UA&redir_esc=y#v=onepage&q=Hargreaves%20%26%20Fullan%2C%202014&f=false)

Haugen, T. (2015). *One size does not fit all: physical activity and mental health in adolescents*. Portal Academic: Kristiansand, Norway. Hentet fra:

[https://www.researchgate.net/publication/269407115\\_ONE\\_SIZE\\_DOES\\_NOT\\_FIT\\_ALL\\_Physical\\_Activity\\_and\\_Mental\\_Health\\_in\\_Adolescents](https://www.researchgate.net/publication/269407115_ONE_SIZE_DOES_NOT_FIT_ALL_Physical_Activity_and_Mental_Health_in_Adolescents)

Hay, P. J. & lisahunter (2006). 'Please Mr Hay, what are my poss(abilities)?': Legitimation of ability through physical education practices, *Sport, Education and Society*, 11(3), 293-310. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573320600813481>

Hay, P. J., & Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, education and society*, 15(1), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573320903217075>

Hayes, S. D., Crocker, P. R., & Kowalski, K. C. (1999). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem and physical activity: Evaluation of the physical self-perception profile model. *Journal of Sport Behavior*, 22(1), 1. Doi: <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/85680>

Helsedirektoratet. 2019. Fysisk aktivitet i forebygging og behandling. Hentet fra: <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide>

Holmen, T. L., Barrett-Connor, E., Clausen, J., Langhammer, A., Holmen, J., & Bjermer, L. (2002). Gender differences in the impact of adolescent smoking on lung function and respiratory symptoms. The Nord-Trøndelag Health Study, Norway, 1995–1997. *Respiratory medicine*, 96(10), 796-804. Doi: <https://doi.org/10.1053/rmed.2002.1350>

Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175-192. Doi: <https://doi.org/10.1080/1357332042000175863>

Imsen, G. (2006). *Lærereens verden: innføring i generell didaktikk* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* (Mastergradsavhandling, Norges Idrettshøgskole). <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171420/Jonsk%C3%A5s,%20Klaudia%20v2009.pdf?sequence=1>

Jozefiak, T., & Backer-Grøndahl, A. (2019). Måleegenskaper ved den norske versjonen av Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA). Doi: <http://hdl.handle.net/11250/2611085>

Kanioglou, A. (2008). Achievement in physical education and self-concept of Greek students in Grades 5 and 6. *Perceptual and motor skills*, 107(1), 65-69. Doi: <https://doi.org/10.2466/pms.107.1.65-69>

King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C., & Harel, Y. (1996). The health of youth, a cross national survey. European series No 69. World Health Organization. Doi: <http://www.hbsc.org/documents/The%20Health%20of%20Youth%20A%20cross-national%20survey.pdf>

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

Kurtze, N., Gundersen, K. T., & Holmen, J. (2003). Selvrapportert fysisk aktivitet i norske befolkningsundersøkelser–et metodeproblem. *Norsk epidemiologi*, 13(1), 163-170. Doi: <https://doi.org/10.5324/nje.v13i1.324>

Kurtze, N., Rangul, V., Hustvedt, B. E., & Flanders, W. D. (2008). Reliability and validity of self-reported physical activity in the nord-trondelag health study: Hunt 1. *Scandinavian Journal of Public Health*, 36 (1), 52-61. Doi: <https://doi.org/10.1177/1403494807085373>

Larsson, L., Linnér, S., & Schenker, K. (2018). The doxa of physical education teacher education–set in stone?. *European Physical Education Review*, 24(1), 114-130. Doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X16668545>

Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.

Leirhaug, P. E. & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, education and society*, 20(5), 624-640. Doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113>

Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76. Doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>

LOVDATA. (2020). Forskrift til opplæringsloven. Kapittel 3: Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring (29.06.2020-1474), § 3-3. Norge: LOVDATA. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724/kap3#kap3>

Luis de Cos, G., Luis de Cos, I., Irazusa, S., & Arribas, S. (2010). Práctica de actividad físico-deportiva, apoyo de sus iguales y calificación en educación física. In Actas del III Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y Educación Física. Pontevedra.

Lyngsnes K. og Rismark M. (2007) *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lyngstad, I., Bjerke, Ø., Bang, K. M., and Lagestad, P. (2020). Norwegian upper secondary students' experiences of their teachers' assessment of and for learning in physical education: examining how assessment is interpreted by students of different physical abilities. *Sport Educ. Soc.* 2020:1–12. doi: 10.1080/13573322.2020.1842728

Lærum, G., Leijon, M., Kallings, L., Faskunger, J., Börjesson, M. & Ståhle, A. (2015). Fysisk aktivitet på resept - FaR. I R. Bahr (Red.), *Aktivitetshåndboken: Fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (s. 72-83). Bergen: Fagbokforlaget.

Mahoney, J. L., Eccles, J. S., & Larson, R. W. (2004). Processes of adjustment in organized out-of-school activities: Opportunities and risks. *New directions for youth development*, 2004(101), 115-144. Doi: <https://doi.org/10.1002/yd.74>

Mehus, I. (2016). Fysisk aktivitet og skoleprestasjoner. I Ø Seippel, M, K. Sisjord & Å. Strandbu (red), *Ungdom og idrett*, 269-290.

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). Doi: <http://hdl.handle.net/11250/2482450>

Morken, S. (2020). Vurdering i kroppsøving–til fordel for enkelte? (Master's thesis, NTNU).

Newell, K.M. (1986). Constraints in the development of coordination. I: Wade, M.G. (1986). *Motor development of children: aspects of coordination and control*. Dordrecht, Boston, Lancaster: Martinus Nijhoff Publishers.

Öhman, M., & Quennerstedt, M. (2008). «Feel Good Be Good: Subject Content and Governing Processes in Physical Education». *Physical Education and Sport Pedagogy* 13(4), 365379. doi: 10.1080/17408980802353339

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD.

Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjörström, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *International journal of obesity*, 32(1), 1-11. Doi: 10.1038/sj.ijo.0803774

- Pahkala, K., Heinonen, O. J., Lagström, H., Hakala, P., Sillanmäki, L., & Simell, O. (2007). Leisure-time physical activity of 13-year-old adolescents. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 17(4), 324-330. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.2006.00581.x>
- Panhwar, A. H., Ansari, S., & Shah, A. A. (2017). Post-positivism: An effective paradigm for social and educational research. *International Research Journal of Arts & Humanities (IRJAH)*, 45(45). Doi: <https://sujo-old.usindh.edu.pk/index.php/IRJAH/article/view/3371/2447>
- Phillips, D. C. (2004). Two decades after: "After the wake: Postpositivistic educational thought". *Science & Education*, 13(1), 67-84. Doi: <https://link.springer.com/article/10.1023/B:SCED.0000018477.48228.99>
- Piek, J. P., Baynam, G. B., & Barrett, N. C. (2006). The relationship between fine and gross motor ability, self-perceptions and self-worth in children and adolescents. *Human movement science*, 25(1), 65-75. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.humov.2005.10.011>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2020). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. 1. Utg, 1. Versjon. Oslo: Cappelen Damm AS
- Prøitz, T. S., & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunkt vurdering—det (u) muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen*. NIFU STEP.
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa*. (Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen i pedagogic). Örebro: Örebro universitet.
- Rangul, V., Holmen, T. L., Kurtze, N., Cuypers, K., & Midthjell, K. (2008). Reliability and validity of two frequently used self-administered physical activity questionnaires in adolescents. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 47–47. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-47>
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, education and society*, 14(2), 245-260. Doi: <https://doi.org/10.1080/13573320902809195>
- Redelius, K., & Larsson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), 691-703. Doi: <https://doi.org/10.1080/17430431003616464>
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating Aims and Learning Goals in Physical Education: Part of a Subject for Learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), s. 641–655. Doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Rosewater, A. (2009). Learning to play and playing to learn: Organized sports and educational outcome. *The Education Digest*, 75(1), 50. Doi: [http://up2us.s3.amazonaws.com/uploads/center\\_resource/document/261/Sports\\_and\\_Educational\\_Outcomes.pdf](http://up2us.s3.amazonaws.com/uploads/center_resource/document/261/Sports_and_Educational_Outcomes.pdf)

Reigal, R., & Videra, A. (2011). Frequency of physical exercise and physical multidimensional self-awareness in adolescence. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 105(3), 28-34.

Renshaw, I., Chow, J. Y., Davids, K., & Hammond, J. (2010). A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: a basis for integration of motor learning theory and physical education praxis?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 117-137 doi: <https://doi.org/10.1080/17408980902791586>

Rose, B., Larkin, D. & Berger, B. G. (1997) Coordination and gender influences on the perceived competence of children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 14, 210– 221. Doi: <https://doi.org/10.1123/apaq.14.3.210>

Rose, E., Hands, B., & Larkin, D. (2012). Reliability and validity of the self-perception profile for adolescents: An Australian sample. *Australian Journal of Psychology*, 64(2), 92-99. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1742-9536.2011.00031.x>

Rudasill, K. M., Capper, M. R., Foust, R. C., Callahan, C. M., & Albaugh, S. B. (2009). Grade and gender differences in gifted students' self-concepts. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 340-367. Doi: <https://doi.org/10.4219/jeg-2009-862>

Rystad, L. V. (2020). Hvordan få ned prestasjonspresset i skolen. Fokus på autonomi og vurdering for læring (Mastergradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet).

Shilling, C. (2012). *The body and social theory*. London: Sage.

Skovlund, E., & Fenstad, G. U. (2001). Should we always choose a nonparametric test when comparing two apparently nonnormal distributions?. *Journal of clinical epidemiology*, 54(1), 86-92. Doi: [https://doi.org/10.1016/S0895-4356\(00\)00264-X](https://doi.org/10.1016/S0895-4356(00)00264-X)

Sletten, M. Å., Strandbu, Å. & Gilje, Ø. (2015). Idrett, dataspilling og skole: konkurrerende eller «på lag»? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99, 334- 350. Doi: <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-03>

Smith, K. (2001). Children's rights, assessment and the digital portfolio: Is there a common denominator? I A. Pulverness (red.) IATEFL 2001 Brighton Conference Selections. Cambridge: University of Cambridge and IATEFL, s.55-68.

Statistisk sentralbyrå. (2021). Karakterer og nasjonale prøver, ungdomsskolen. Hentet fra: [Karakterer og nasjonale prøver, ungdomsskolen \(ssb.no\)](https://www.ssb.no/karakterer-og-nasjonale-prøver-ungdomsskolen)

Stein, C., Fisher, L., Berkey, C., & Colditz, G. (2007). Adolescent physical activity and perceived competence: does change in activity level impact self-perception?. *Journal of Adolescent Health*, 40(5), 462-e1. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.11.147>

Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject?. *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646. Doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Sylvia, L. G., Bernstein, E. E., Hubbard, J. L., Keating, L., & Anderson, E. J. (2014). A practical guide to measuring physical activity. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 114(2), 199. doi: 10.1016/j.jand.2013.09.018

Universitetet i Bergen (UiB). (2020). Barn og unges helse og trivsel: Forekomst og sosial ulikhet i Norge (HEMIL-rapport 2020). Institutt for helse, miljø og likeverd. [https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/hevas\\_rapport\\_v10.pdf](https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/hevas_rapport_v10.pdf)

Universitetet i Oslo (UiO). Nettskjema. Hentet fra: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/>

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

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

Utdanningsdirektoratet. (2021). Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/#a161693>

Vedul-Kjelsås, V., Sigmundsson, H., Stensdotter, A. K., & Haga, M. (2012). The relationship between motor competence, physical fitness and self-perception in children. *Child: care, health and development*, 38(3), 394-402. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2011.01275.x>

Vedul-Kjelsås, V., Stensdotter, A. K., Haga, M., & Sigmundsson, H. (2015). PHYSICAL FITNESS, SELF-PERCEPTION AND PHYSICAL ACTIVITY IN CHILDREN WITH DIFFERENT MOTOR COMPETENCE. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 8(1). Doi: [https://www.researchgate.net/profile/Vigdis-Vedul-Kjelsas/publication/283625159\\_Physical\\_fitness\\_self-perception\\_and\\_physical\\_activity\\_in\\_children\\_with\\_different\\_motor\\_competence/links/5641b90a08ae24cd3e426701/Physical-fitness-self-perception-and-physical-activity-in-children-with-different-motor-competence.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Vigdis-Vedul-Kjelsas/publication/283625159_Physical_fitness_self-perception_and_physical_activity_in_children_with_different_motor_competence/links/5641b90a08ae24cd3e426701/Physical-fitness-self-perception-and-physical-activity-in-children-with-different-motor-competence.pdf)

Vedøy, I. B., Anderssen, S. A., Tjomsland, H. E., Skulberg, K. R., & Thurston, M. (2020). Physical activity, mental health and academic achievement: a cross-sectional study of Norwegian adolescents. *Mental Health and Physical Activity*, 18, 100322. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2020.100322>

Videon, T. M. (2002). The Effects of Parent-Adolescent Relationships and Parental Separation on Adolescent Well-Being. *Journal of Marriage and Family*, 64 (2), s.489- 503. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00489.x>



Vinje, E. (2008). Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving. Nøtterøy: Ped-Media.

Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2020). Dropp karakterer i kroppsøving, *Utdanningsnytt*. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/dropp-karakterer-i-kroppsoving/266419>

Walseth, K., Aartun, I., & Engelsrud, G. (2015). Girl`s bodily activities in physical education. How current fitness and sport discourses influence girl`s identity construction. *Sport, Education and Society*, 22(4), 442–459. doi: 10.1080/13573322.2015.1050370

Wickstrøm, L. (1995). Harter's Self-Perception Profile for Adolescents: Reliability, validity, and evaluation of the question format. *Journal of personality assessment*, 65(1), 100-116. Doi: [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6501\\_8](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6501_8)

Wiiium, N., & Säfvenbom, R. (2019). Participation in organized sports and self-organized physical activity: associations with developmental factors. *International journal of environmental research and public health*, 16(4), 585. Doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph16040585>

Wærenskjold, H. (2019). Lett å få 5, nesten umulig å få 6: En kvalitativ studie av videregående elevers opplevelser med vurdering i kroppsøving (Mastergradsavhandling, Universitetet i Agder; University of Agder). Hentet fra: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2620348/W%c3%a6renskjold%2c%20Hannah.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Østern, T. P. (2017). Å forske med kunsten som metodologisk praksis med aesthesis som mandat. Doi: <https://doi.org/10.23865/jased.v1.982>

## 9.0 Vedlegg

### Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Studien baserer seg på en tidligere godkjenning fra NSD tilknyttet et annet prosjekt, og det ikke har vært ytterligere behov for ny godkjenning til denne studien. Kontaktperson ved NSD understreker at datainnsamlingen ikke innebærer noen form for personsensitive data.

Prosjektnummeret som denne studien er tilknyttet er: *169464*

## Vedlegg 2: Spørreskjema

Hvilket kjønn identifiserer du deg med?

Gutt

Jente

Annet

Hvor gammel er du?

13

14

15

16

Hvilket trinn går du på?

9.-trinn

10.-trinn

Hvor mye veier du? (kg)

Hvor høy er du? (cm)

Hva var den siste karakteren du fikk i kroppsøving?

1

2

3

4

5

6

## Om fysisk aktivitet og trening

Utenom skoletida: Hvor ofte driver du idrett eller fysisk aktivitet så mye at du blir andpusten og/eller svett?

- Hver dag
- 4-6 dager i uken
- 2-3 dager i uken
- 1 dag i uken
- Sjeldnere enn 1 gang i uken
- Aldri

Utenom skoletida: Til sammen hvor mange timer i uka driver du idrett eller fysisk aktivitet så mye at du blir andpusten og/eller svett?

- Ingen
- Omtrent 1/2 time
- Omtrent 1-1 1/2 time
- Omtrent 2-3 timer
- Omtrent 4-6 timer
- 7 timer eller mer

Hvor mange skoletimer i uka deltar du aktivt i kroppsøvingstimene på skolen? (Dette inkluderer eventuelle valgfag med fysisk aktivitet og praktiske idrettsfagstimer)

- Ingen
- 1 time
- 2 timer
- 3 timer
- 4 timer
- 5 timer eller flere

Hvor ofte driver du vanligvis med organisert trening (trening gjennom idrettslag eller forening)?

Sett bare ett kryss

- Aldri
- 2-3 ganger i måneden eller sjeldnere
- 1 gang i uken
- 2-3 ganger i uken
- 4 ganger i uken eller mer

Hvor ofte driver du vanligvis med ikke-organisert trening sammen med andre?

*Eksempel: Fotball på løkka med venner, trening på treningssenter/gruppetimer og lignende.*

Sett bare ett kryss

- Aldri
- 2-3 ganger i måneden eller sjeldnere
- 1 gang i uken
- 2-3 ganger i uken
- 4 ganger i uken eller mer

Hvor ofte driver du vanligvis med egentrening (trening alene, på eget initiativ)?

*Eksempel: egentrening i fotball/håndball/ski, egentrening på treningssenter og lignende.*

Sett bare ett kryss

- Aldri
- 2-3 ganger i måneden eller sjeldnere
- 1 gang i uken
- 2-3 ganger i uken
- 4 ganger i uken eller mer

## Hvor ofte driver du vanligvis med disse treningsaktivitetene?

Sett ett kryss for hver linje

	Aldri	2-3 ganger i måneden eller sjeldnere	1 gang i uken	2-3 ganger i uken	4 ganger i uken eller mer
Utholdenhetsidrett (f.eks. løp/jogging, langrenn, sykling, svømming, friidrett)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lag-/ballidretter (f.eks. fotball, volleyball, handball, ishockey)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estetisk idrett (f.eks. dans, turn, aerobics)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kampsport/styrkeidrett (f.eks. judo, karate, taekwondo, boksing, styrkeløft)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Styrketrening, bodybuilding, fitness trening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tekniske idretter (f.eks. ridning, friidrett, hopp, rullebrett)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skiidrett (f.eks. alpint, snowboard, telemark)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Friluftsliv (f.eks. fottur, skitur)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trener på treningssenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hvis du nå ikke driver med idrett, men gjorde det tidligere, hvor gammel var du da du sluttet?

Alder:

## Atletisk selvoppfatning

Jeg er flink i all slags sport

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

Jeg tror jeg kan gjøre det bra i nesten hvilken som helst ny sport

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

Jeg synes at jeg er bedre i sport enn andre på min alder

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

Jeg gjør det ikke så godt i nye øvelser i kroppsøvingstimene

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

Jeg synes ikke at jeg har så sterk kropp som andre på min alder

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

## Akademisk selvoppfatning

Jeg synes jeg er like smart som andre på min alder

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

Jeg er ganske sein med å bli ferdig med skolearbeidet

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

Jeg gjør det svært godt på skolen

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

Jeg har vansker med å svare riktig på skolen

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt

Jeg tror jeg er ganske intelligent

Stemmer svært dårlig

Stemmer nokså dårlig

Stemmer nokså godt

Stemmer svært godt



## Fysisk selvoppfatning

Jeg er ikke fornøyd med utseendet mitt

- Stemmer svært dårlig
- Stemmer nokså dårlig
- Stemmer nokså godt
- Stemmer svært godt

Jeg ønsker at kroppen min var annerledes

- Stemmer svært dårlig
- Stemmer nokså dårlig
- Stemmer nokså godt
- Stemmer svært godt

Jeg ønsker at jeg så annerledes ut

- Stemmer svært dårlig
- Stemmer nokså dårlig
- Stemmer nokså godt
- Stemmer svært godt

Jeg synes jeg ser bra ut

- Stemmer svært dårlig
- Stemmer nokså dårlig
- Stemmer nokså godt
- Stemmer svært godt

Jeg liker utseendet mitt veldig godt

- Stemmer svært dårlig
- Stemmer nokså dårlig
- Stemmer nokså godt
- Stemmer svært godt

## Vedlegg 3: Deskriptiv statistikk

**Tabell 1.0: Demografiske variabler**

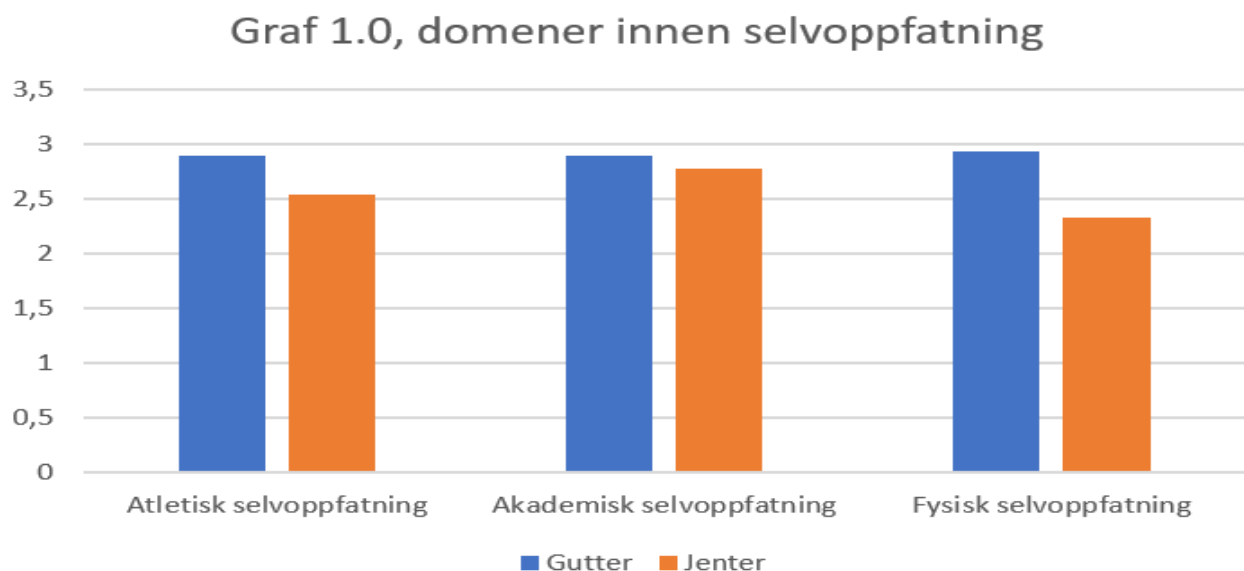
Variabler	Gutter(n=184)	Jenter(n=183)	Totalt(n=375)
Antall (n)	184(49,1%)	183(48,8%)	375
Trinn			
9.-trinn	73(39,9%)	84(46,2%)	160(42,7%)
10.-trinn	111(60,3%)	98(53,8%)	215(57,3%)
Alder (år)			
13 år	3(1,6%)	3(1,6%)	6(1,6%)
14 år	74(40,2%)	80(43,7%)	157(41,9%)
15 år	104(56,5%)	98(53,6%)	206(54,9%)
16 år	3(1,6%)	2(1,1%)	6(1,6%)
Fysiske parametere, mean (SD)			
Vekt (kg)	64,09(11,077)	56,68(7,39)	60,32(10,18)
Høyde (cm)	176,22(7,46)	165,83(7,39)	171,05(8,69)
BMI	20,56(2,89)	20,63(2,64)	20,56(2,76)
Karakter			
1	0(0%)	1(0,5%)	1(0,3%)
2	0(0%)	3(1,6%)	3(0,8%)
3	10(5,4%)	15(8,2%)	27(7,2%)
4	64(34,8%)	79(43,2%)	145(38,7%)
5	100(54,3%)	81(44,3%)	185(49,3%)
6	10(5,4%)	4(2,2%)	14(3,7%)
Fysisk aktivitetsnivå			
Lav aktivitet	25(13,6%)	31(16,9%)	60(16,0%)
Moderat aktivitet	43(23,4%)	78(42,6%)	122(32,5%)
Høy aktivitet	116(63,0%)	74(40,4%)	193(51,5%)

**Tabell 2.0: Deltagelse per fysisk aktivitetstype og idrett på fritiden**

Variabler	Gutter(n=184)	Jenter(n=183)	totalt(n=375)
Aktiv deltakelse per aktivitet (≥ 1 dag i uka)			
Utholdenhetsidrett	127(69,0%)	102(55,7%)	232(61,9%)
Lag- og ballspill	113(61,4%)	92(50,3%)	209(55,7%)
Estetiske idretter	11(6,0%)	50(27,3%)	62(16,5%)
Kampsport/styrkeidrett	38(20,7%)	21(11,5%)	60(16,0%)
Styrketrening (BB/fitness)	121(65,8%)	111(60,7%)	234(62,4%)
Tekniske idretter	18(9,8%)	16(8,8%)	37(9,9%)
Skiidrett	45(24,5%)	28(15,3%)	73(19,5%)
Friluftsliv	75(40,8%)	61(33,3%)	137(36,5%)
Trening på treningssenter	75(40,8%)	59(32,2%)	135(36,0%)

*Utholdenhetsidrett: f.eks. løp/jogging, langrenn, sykling, svømming, løpeøvelser i friidrett. Lag- og ballspill: f.eks. fotball, volleyball, håndball, ishockey. Estetiske idretter: f.eks. dans, turn, aerobics. Kampsport/styrkeidrett: f.eks. judo, karate, taekwondo, boksing, styrkeløft. Styrketrening (BB/fitness): BB=bodybuilding. Tekniske idretter: f.eks. ridning, friidrett (ikke løpeøvelser), hopp, rullebrett. Skiidrett: f.eks. alpint, snowboard, telemark. Friluftsliv: f.eks. fottur, skitur.*

**Graf 1.0: Domener innen selvoppfatning**



## Vedlegg 4: Korrelasjonsanalyse

**Tabell 3.0: Aktivitetsnivå, type aktivitet og karakter i kroppsøving**

Variabler kryssset med karakter	Kendalls tau-b	sig.	Kendalls tau-c	sig.	Kendalls tau-b	sig.	Kendalls tau-c	sig.
	Gutter(n=184)				Jenter(n=183)			
Aktivitetsnivå (dager i uka)	0,212	0,003	0,166	0,003	0,401	0,000	0,365	0,000
Organisert trening	0,255	0,000	0,224	0,000	0,398	0,000	0,367	0,000
Ikke-organisert trening	-0,020	0,766	-0,016	0,766	-0,034	0,645	-0,024	0,645
Egentrening (alene)	0,101	0,129	0,087	0,129	0,165	0,015	0,134	0,015
utholdenhetsidrett	0,269	0,000	0,253	0,000	0,265	0,000	0,285	0,000
Lag-/ballidrett	0,224	0,002	0,222	0,002	0,339	0,000	0,368	0,000
Estetisk idrett	0,035	0,660	0,017	0,660	-0,031	0,659	-0,030	0,659
Kampsport	0,033	0,648	0,027	0,648	0,038	0,592	0,027	0,592
Styrketrening	0,208	0,005	0,201	0,005	0,243	0,000	0,258	0,000
Tekniske idretter	0,111	0,106	0,068	0,106	-0,025	0,762	-0,015	0,762
Skilidrett	0,124	0,074	0,109	0,074	0,114	0,107	0,089	0,107
Friluftsliv	0,095	0,181	0,095	0,181	0,193	0,005	0,197	0,005
Treningscenter	-0,069	0,335	0,069	0,335	-0,029	0,685	-0,030	0,685

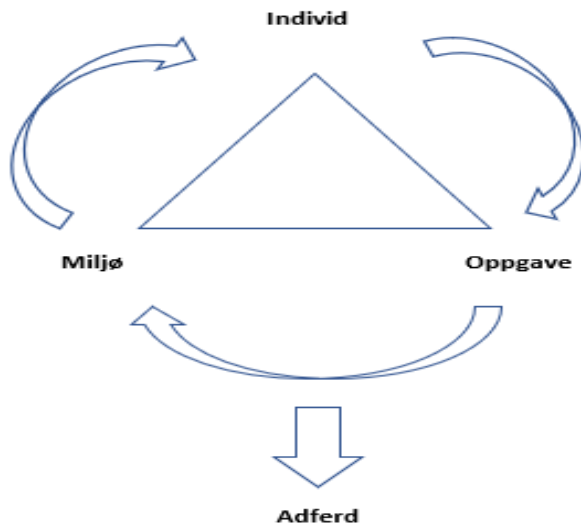
**Tabell 4.0: Selvoppfatning og karakter**

Variabler	Gutter(n=184)		Jenter(n=183)		Totalt(n=375)	
	$r_s$	sig.	$r_s$	sig.	$r_s$	sig.
Atletisk selvoppfatning	0,331**	0,000	0,425**	0,000	0,414**	0,000
Akademisk selvoppfatning	0,207**	0,005	0,236**	0,001	0,234**	0,000
Fysisk selvoppfatning	0,227**	0,002	0,168*	0,023	0,226**	0,000

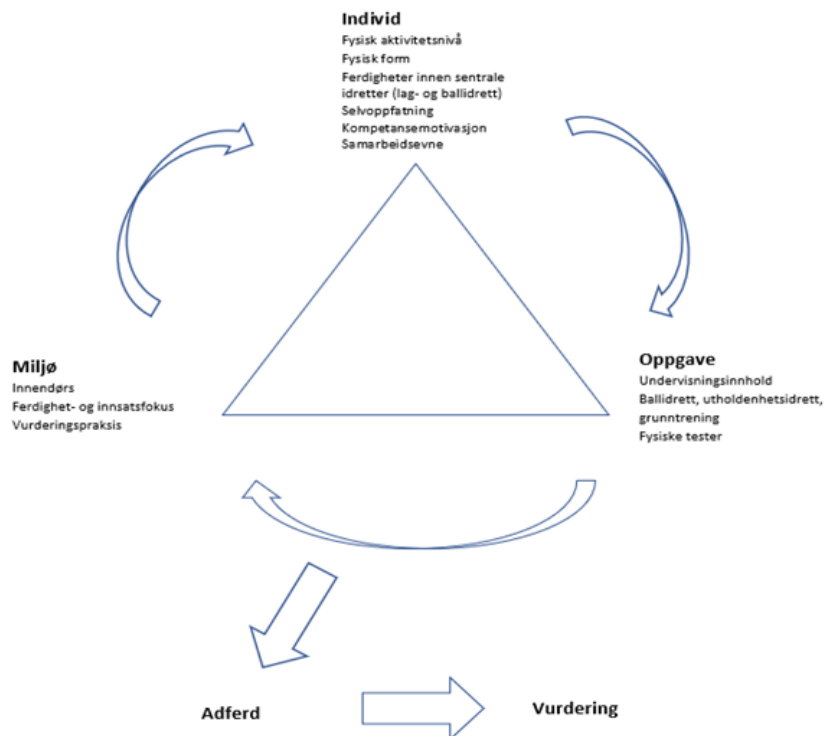
\*\* : Korrelasjonen er signifikant ved 0.01 eller lavere (2-tailed). \* : Korrelasjonen er signifikant ved 0.05 eller lavere (2-tailed)

## Vedlegg 5: Figurer

Figur 1.0: Gjengivelse av Newells rammefaktormodell



Figur 2.0: Gjengivelse av Newells rammefaktormodell med rammefaktorer plottet inn



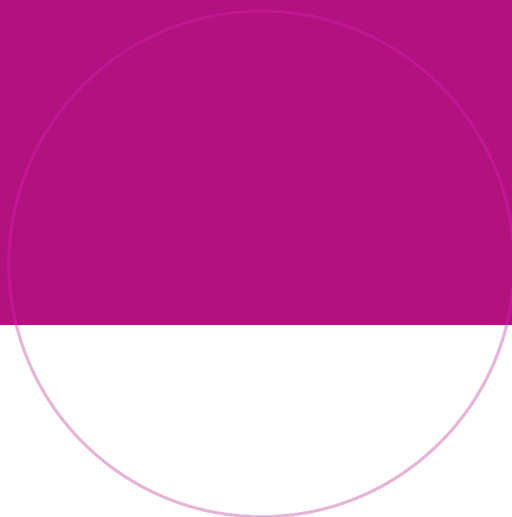
## Vedlegg 6: Samskrivingsdokument

### **Samskrivingsdokument**

Det å samarbeide om et masterprosjekt har vært spennende, utfordrende og lærerikt. Et slikt samarbeid setter krav til at begge parter viser ansvar og initiativ overfor hverandre, og dette har i vårt tilfelle hjulpet oss til å ha god framdrift i skriveprosessen. Når man jobbet sammen, settes noen krav til arbeids- og ansvarsfordeling. I begynnelsen har Audun hatt hovedansvaret for databehandling og analyser, mens Simen har hatt hovedansvar for å etablere det teoretiske rammeverk for studien. Deretter har også ansvarsområder utviklet seg til større deler av teksten for hver av oss. Det er likevel viktig å stadfeste at begge parter har jobbet aktivt med alle delene av oppgaven, og ansvarsfordelingen har basert seg på hovedansvar og ikke eneansvar. Det er derfor helt klart at begge parter har hatt lik arbeidsmengde og arbeidsansvar. Fordi man er to som samarbeider om prosjektet har det vært mulig å reflektere og diskutere om innholdet og hvordan man presenterer det. Dette har vært en viktig ressurs for oss i skriveprosessen. At vi er involvert i hverandres skriveprosesser bidrar til at vi begge kan stå inne for oppgaven i sin helhet.

Simen Malmedal Aaslund

Audun Steinkjer Standal



**NTNU**

Norwegian University of  
Science and Technology