

Marte Marie Hansen

Jakten på livslang bevegelsesglede i kroppsvøvingfaget

Hvilke positive opplevelser har unge voksne fra kroppsvøvingen i grunnskolen og videregående og kan disse kobles til livslang bevegelsesglede?

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn (MGLU5-10)
Veileder: Håvard Lorås

November 2022

Marte Marie Hansen

Jakten på livslang bevegelsesglede i kroppsøvingfaget

Hvilke positive opplevelser har unge voksne fra kroppsøvingen i grunnskolen og videregående og kan disse kobles til livslang bevegelsesglede?

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10.trinn (MGLU5-10)
Veileder: Håvard Lorås
November 2022

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan faget kroppsøving har bidratt til å stimulere elevers livslange bevegelsesglede i løpet av 13 år. Under *Fagrelevans og sentrale verdier* for Kroppsøving (KRO01-05) står det: *Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader* (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det er ytret en god del om hva som menes å være negativt med faget kroppsøving (for mange tester, for mange kvantitative målinger, for mye bruk av stoppeklokker, elevene blir sammenligninger opp imot hverandre i karaktersetting), men svært lite om hva som er positivt med faget. Denne masteroppgaven tar sikte på å gi innsikt i hva det er med faget som oppleves som positivt, hvorfor det blir opplevd som positivt og til slutt hvordan disse positive opplevelsene legger til rette for at faget skal kunne stimulere elevenes livslange bevegelsesglede.

Jeg har benyttet kvalitativ metode, nærmere bestemt fokusgruppeintervju for å tilnærme meg oppgaven og svare på problemstillingen. Sju deltakere deltok i tre ulike fokusgruppeintervju. Dette inkluderer en gruppe med tre deltakere og to grupper med to deltakere. Alle deltakerne har nylig fullført 3- eller 4-årig videregående og studerer nå for å bli lærere. De går for øyeblikket første året på lærerutdanningen og har valgt å studere kroppsøving for å bli kroppsøvingslærere selv.

Jeg har tatt utgangspunkt i fenomenologisk tilnærming der hvor jeg forsøker å fortelle deltakernes subjektive opplevelser som har bidratt til å forme dem til dem de er i dag. Videre har jeg tolket datamaterialet for å få en dypere forståelse av deltakernes subjektive opplevelser ved hjelp av tematisk analyse utviklet av Braun & Clark (2006). Denne analysen resulterte i tolv underordnede tema, sortert inn under tre hovedtema.

Oppgavens hovedfunn viser at mestring, glede og anerkjennelse er tre sentrale faktorer som gir elevene et ønske om gjentakelse av fysisk aktivitet og som kan sørge for at de opplever bevegelsesglede over tid. Mestring, glede og anerkjennelse er altså positivt assosiert med deltakernes jakt på livslang bevegelsesglede. Oppgaven trekker frem fire faktorer som bidrar

til mestring, fire faktorer som bidrar til glede og fire faktorer som bidrar til anerkjennelse. Ved å jobbe med de totalt tolv faktorene i kroppsøvingsundervisningen kan en kroppsøvingslærer legge bedre til rette for at elevene opplever mestring, glede og anerkjennelse, og dermed øke sjansen for at elevene blir på sporet av livslang bevegelsesglede.

Oppgaven konkluderer med at dersom det jobbes med de tolv faktorene over tid kan det ha en positiv påvirkning på elevenes jakt på livslang bevegelsesglede. Det er et behov for større kunnskap på det aktuelle området og for kompetente lærere som ser nytteverdien i å jobbe med faktorene som oppgaven trekker fram og som har kunnskap og ferdigheter, og dermed god kompetanse, til å jobbe med disse faktorene i praksis.

Abstract

The purpose of this thesis is to investigate how the subject Physical Education has contributed to the stimulation of pupils' enjoyment of, and participation in, movement-related activities across the lifespan. Under the norwegian “Fagrelevans og sentrale verdier for kroppsøving (KRO01-05)” it says: Physical Education is a centrally subject to stimulate to lifelong participation and to a physically active lifestyle based on own precondition (Kunnskapsdepartementet, 2019).

There is already uttered a good amount about what allegedly is bad about Physical Education (too many tests, too many quantified measurements, too big of a use of stopwatch, the students become comparisons against each other in grading etc.) but very little about the things that are good regarding the subject. This thesis aims to give insight into what it is about the subject that is being perceived as positive by pupils, why it is being perceived as positive and finally how these positive experiences facilitate the subject to be able to stimulate the pupils' lifelong enjoyment of movement (lifelong participation).

I have used a qualitative method, more precisely focus group interviews to approach the study and to answer the research question. A total of seven participants participated in three different focus group interviews. This includes one group with three participants and two groups with two participants. All of the participants have recently graduated from either a 3- or a 4-year long high school education and are now studying to become teachers. They are currently in their first year at the teacher training program and have chosen to study Physical Education to become PE-teachers themselves.

I have started from a phenomenological approach and my goal is to tell the participants' subjective experiences that have helped shape them to the people they are today. Further on I have interpreted the data material to get a deeper understanding of the participants' subjective experiences with the help of thematic analysis developed by Braun & Clark (2006). This analysis resulted in three main topics, each of them with four subtopics.

The study's main findings shows that mastery, enjoyment and acknowledgement are three key factors that give the pupils a desire to repeat physical activity and that can stimulate their experience of the joy of movement over a period of time. Mastery, enjoyment and acknowledgement is thus positively associated with the participants' hunt for enjoyment of, and participation in, movement-related activities across the lifespan. The study highlights four factors that contribute to mastery, four factors that contribute to enjoyment and four factors that contribute to acknowledgement. By working with the total of twelve factors in Physical Education, a PE-teacher can facilitate the students to experience mastery, enjoyment and acknowledgement, and thus be on the right track of enjoyment of, and participation in, movement-related activities across the lifespan.

The study concludes that the PE-teacher needs to work with the twelve factors over time for the pupils to experience a positive influence on their lifelong participation. There is a need for bigger knowledge in the current era and for competent teachers that see the utility value in working with the factors which the study highlights and that have knowledge and skills, and thus good competence, to work with these factors in practice.

Forord

Det å få muligheten til å skrive om noe som engasjerer meg veldig, og som jeg personlig mener er et nasjonalt og samfunnsmessig viktig tema som lærere kan arbeide med på individnivå har betydd ekstremt mye for meg. Jeg er svært takknemlig for og stolt av den kunnskapen som jeg tar med meg fra masteroppgaven og inn i drømmeyrket mitt. Jeg gleder meg enormt til å ta fatt på prosjektet: “å bidra på barn og unges veg til livslange bevegelsesglede”, slik som min ungdomsskolelærer gjorde for meg.

Tom Åsen, tusen takk for at du benyttet kroppsøvingstimene til å gi meg de verktøyene, kunnskapene og ferdighetene jeg trengte for å ønske og klare å være i aktivitet utenom skole og fritidsaktiviteter på et selvstendig nivå. Du forandret synet mitt på fysisk aktivitet og sørget for at jeg fikk oppleve mestring, mestringsforventning, glede og anerkjennelse. Jeg håper at jeg kan påvirke barn og unges opplevelse av fysisk aktivitet og legge til rette for at de kan ta ansvar for sin egen livslange bevegelsesglede med de verktøyene, kunnskapene og ferdighetene som de trenger når de skal stå på egne bein.

Jeg ønsker også å takke en spesiell mann, som jeg først ble kjent med på ungdomsskolen da vi delte skrivepult. Jeg husker fortsatt foreldresamtalen da Tom ga beskjed om at han kom til å splitte oss, fordi flørtingen gikk utover karakterene mine. Vel, Tom, du hadde rett i mye, men du skulle sett oss nå. Den gutten jeg ble så lett distraheret på grunn av er nå min største støttespiller og han gjør hele tiden sitt ytterste for at jeg skal kunne utvikle meg og jobbe med det jeg elsker aller mest.

Sammen har vi en smart, lykkelig, omsorgsfull og aktiv 6-åring. Hun har vært min største motivasjonsfaktor gjennom hele utdanningen, og spesielt nå som hun selv har begynt på skolen. Jeg ønsker at hun og alle andre barn skal få tilgang på alt det de trenger for å mestre og trives med fysisk aktivitet i og utenfor skolen. Jeg håper at denne masteroppgaven kan bidra til bevisstgjøring av hva det er viktig å fremme, å arbeide mot og å legge til rette for i kroppsøvingsundervisningen og at den til slutt kan gi inspirasjon på hva det trengs å forske

videre på slik at kroppsøvningsundervisningen i skolen best mulig kan bidra til flest mulig livslange bevegelsesglede.

Jeg ønsker også å takke min mamma og pappa for at de til alle døgnets tider har hatt dørene åpne for meg og den lille familien min. Takk for at dere støtter og motiverer meg. Takk for at dere alltid er barnevakt når det trengs. Takk til brødrene mine, for at dere er verdens morsomste og kuleste onkler, og for at dere alltid møter oss med smil og latter og gjør strevsomme dager bedre. Takk til mine to aller beste venninner på studiet, Caroline; som har vært min bestevenn fra jeg var 3 år, og Christina; som kom inn som et frisk pust i livet mitt da jeg begynte på lærerutdanningen. Dere har gjort disse 5 årene på universitet til en lek.

Jeg må selvsagt også få takke mine syv flotte informanter. Dere har bidratt til verdifull forskning som kan bidra til bevisstgjøring som kan påvirke kroppsøvingslærere, dere selv inkludert, i årene som kommer. Jeg håper at resultatene av denne oppgaven kan gi en pekepinn på hva vi som kroppsøvingslærere fordelaktig kan jobbe mer med i kroppsøvingen for å legge til rette for livslang bevegelsesglede.

Sist, men ikke minst, ønsker jeg å takke veilederen min Håvard Lorås for at han alltid har vist forståelse for at arbeidet med masteroppgaven har vært som en berg og dalbane; noen ganger sakte oppover, andre ganger raskt nedover og veldig ofte svingete og kronglete. Takk for at du har holdt meg nede i setet på berg og dalbanen og støttet meg gjennom runde på runde. Din faglige kompetanse og pedagogiske tilnærming ga meg den mestringsforventningen og motivasjonen jeg trengte de gangene det virket umulig å skrive noe fornuftig.

Trondheim, oktober 2022

Marte Marie Hansen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	4
Forord	6
Innholdsfortegnelse	8
1.0 Innledning	11
1.1 Livslang bevegelsesglede i læreplanen	11
1.2 Livslang bevegelsesglede og legitimering av faget	11
1.3 Sammenhengen mellom opplevelser fra barne- og ungdomsårene og voksenlivet	13
1.4 Problemstillingen	15
2.0 Tidligere forskning	15
2.1 Helsefremmende tiltak	15
2.2 Sammenhengen mellom barndommen og voksenlivet	17
2.2.1 Aktivitetsnivået synker med alderen	18
2.2.2 Utviklingsperspektiv på mennesker i forbindelse med fysisk aktivitet	18
2.2.3 Idrettshabitus	19
2.3 Kroppsøvingens påvirkningskraft	20
2.4 Opplevd kompetanse	21
2.5 Determinanter som påvirker en persons fysiske aktivitet	21
2.6 Lærerens påvirkningskraft	22
3.0 Teori	22
3.1 Mestringsforventninger	22
3.2 Selvbestemmelsesteorien	24
3.2.1 Amotivasjon	26
3.2.2 Ytre motivasjon	26
3.2.3 Indre motivasjon	27

3.3.4	Kompetanse, autonomi og tilhørighet	27
3.3.5	Teoriens formelle rammeverk	29
4.0	Forskningsmetode	31
4.1	Kvalitativ metode og fokusgruppeintervju	31
4.2	Utvelgelse av informanter	32
4.3	Gruppesammensetning	34
4.4	Skal informantene kjenne hverandre fra før eller ikke?	35
4.6	Størrelse på fokusgruppene	36
4.7	Antall fokusgrupper	37
4.8	Intervjuenes varighet	38
4.9	Hvor skal intervju ta sted?	39
4.10	Intervjuguiden	40
4.11	Tematisk analyse	42
4.12	Pålitelighet og gyldighet	44
4.13	Forskningsetiske retningslinjer	45
5.0	Resultat	46
5.1	Informantene	48
5.1.1	Andreas	48
5.1.2	Bente	49
5.1.3	Connie	49
5.1.4	Dorthe	50
5.1.5	Ella	51
5.1.6	Frida	51
5.1.7	Guro	52
5.2	Mestring	52
5.2.1	Tidligere mestringserfaringer	52

5.2.2	Variasjon i aktiviteter	54
5.2.3	Oppnåelige målsettinger	55
5.2.4	Opplevd tilhørighet	58
5.3	Glede	62
5.3.1	Opplevd tilhørighet	62
5.3.2	Variasjon	64
5.3.3	Lek- og interessebaserte aktiviteter	65
5.3.4	Engasjerende lærer	66
5.4	Anerkjennelse	67
5.4.1	Anerkjennelse i form av skryt	68
5.4.2	Anerkjennelse fra andre	68
5.4.3	Anerkjennelse i form av karakter	72
5.4.4	Engasjerende lærer	73
5.5	Rangeringen av mestring, glede og anerkjennelse	74
6.0	Diskusjon	76
6.1	Mestring	77
6.1.1	Tidligere mestringserfaringer	77
6.1.2	Variasjon i aktiviteter	79
6.1.3	Oppnåelige målsettinger	80
6.1.4	Opplevd tilhørighet	82
6.2	Glede	84
6.2.1	Opplevd tilhørighet	85
6.2.2	Variasjon	87
6.2.3	Lek- og interessebaserte aktiviteter	88
6.2.4	Engasjerende lærer	90
6.3	Anerkjennelse	91

6.3.1 Anerkjennelse i form av skryt	92
6.3.2 Anerkjennelse fra andre	93
6.3.3 Anerkjennelse i form av karakter	95
6.3.4 Engasjerende lærer	97
6.4 Rangeringen av mestring, glede og anerkjennelse	98
7.0 Konklusjon	101
8.0 Litteraturlisten	102
Vedlegg 1: Intervjuguide	110
Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD	115
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	119

1.0 Innledning

1.1 Livslang bevegelsesglede i læreplanen

Livslang bevegelsesglede omtales ofte som målet med kroppsøving, både her i Norge og i andre land. Under *Fagrelevans og sentrale verdier* for Kroppsøving (KRO01-05) ble det av Kunnskapsdepartementet (2019) fastsatt at:

Kroppsøving er eit sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader. [...] Faget skal motivere elevane til å halde ved like ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil etter avslutta skulegang og i framtidig arbeidsliv.

I engelske artikler omtales det tilsvarende målet som *lifelong participation* (Kirk, 2005; Green, 2014), som direkte oversatt er livslang deltakelse, men selv om ordlyden er noe annerledes, er målet ganske likt. De ønsker at faget kroppsøving skal påvirke elevene til å fortsette med fysisk aktivitet etter skolegangen. I denne masteroppgaven kommer jeg til å bruke begrepet livslang bevegelsesglede om begge to.

1.2 Livslang bevegelsesglede og legitimering av faget

Å vedlikeholde en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil er essensielt for hver enkelt, men også for samfunnet totalt. Det påvirker individet biologisk, medisinsk, fysisk, psykisk, psykologisk, sosialt og psykososialt. Dårlig helse i samfunnet vil påvirke økonomien i landet, både når det gjelder penger brukt i helsevesenet og når det gjelder ressurser som går tapt i samfunnet (Ding, et al., 2016). Med andre ord er det mye som kan forebygges med en fysisk aktiv livsstil og det begynner allerede i skolen.

På tross av at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil finnes det forskere og lærerutdannere innen kroppsøving som mener at faget skal fremmes som et kunnskapsfag i skolen der elevene skal *lære* ut i fra kompetansemålene, *dette som en*

kontrast til faget som et folkehelsefag. De siste årene har det foregått flere debatter vedrørende legitimeringen av faget. Et av spørsmål som har vært oppe for diskusjon er om faget skal føre til bevegelsesglede og helse *eller* læring (Engelsrud et al., 2021; Vinje et al., 2021). I et debattinnlegg skrevet av Engelsrud et al. (2021) kommer det frem at de mener at kroppsøvingen enten fører til bevegelsesglede og helse *eller* læring, og at politikere og lærere burde ta til sikte på sistnevnte. Som et svar på debattinnlegget svarte Vinje et al. (2021) at kroppsøvingen ikke fører til enten det ene eller det andre, men at bevegelsesglede og helse sammen med læring forsterker hverandre resiprøkt.

Engelsrud et al. (2021) kritiserer kunnskapsminister Guri Melby og andre politikeres holdning til kroppsøvingfaget. De opplever at de har en forståelse av hva faget er og hva det innebærer som politikerne ikke deler. Guri Melby uttalte seg om kroppsøvingfaget i et innslag i NRK TV, Dagsrevyen, 19. januar 2021. Hun sa at «målet er å bli glad i å være i aktivitet, få lyst til å utfolde seg fysisk». I kronikken beskriver de ansatte ved Høgskulen på Vestlandet Melby som “en kunnskapsminister med manglende kunnskap om kroppsøving og som ikke fremmer kroppsøving som er kunnskapsfag i skolen”. Til slutt trekker de frem det de mener burde vektlegges i større grad av politikerne, nemlig at “kroppsøvingfaget kan og skal bidra til økologisk bevissthet, demokratisk deltagelse og etisk refleksjon hos elevene” (Engelsrud et al., 2021).

Kronikken ble besvart av fire lærerutdannere ved OsloMet. De trekker fram at Engelsrud et al. er svært uenige med Melby når hun fremmer kroppsøvingfaget som et fag der elevene skal bli glade i å være aktivitet, få lyst til å utfolde seg fysisk og lære seg å trene. Vinje et al. (2021) støtter Guri Melby i sin uttalelse og henviser til at kroppsøvingfaget er tilknyttet folkehelse og livsmestring som er ett av tre nye tverrfaglige tema i skolen.

I norsk kroppsøvingforskning har begrepene “helse” og “danning/læring” stått opp imot hverandre når legitimeringen av kroppsøvingfaget har blitt diskutert. Engelsrud et al. (2021) viser til å fortsatt ha denne forståelsen når det kommer til legitimeringen og går dermed læring veldig i forsvar når kunnskapsministeren trekker fram helse som et viktig tema. Det

kan virke som at Vinje et al. (2021) forstår den nye fagfornyelsen som et forsøk på å slå sammen helse og danning/læring. God helse vil ifølge Vinje et al. (2021) ikke komme uten danning og læring i faget. De presiserer det slik: “Hvis vi gjennom undervisningen i faget har lykket med å stimulere en elev til (eller ytterligere i retning av) å bli glad i fysisk aktivitet - så har ikke dette kommet av seg selv. Det vil derimot være et resultat av kroppslig læring” (Vinje et al., 2021).

1.3 Sammenhengen mellom opplevelser fra barne- og ungdomsår og voksenlivet

Når jeg nå studerer sammenhengen mellom opplevelser fra kroppsøvingen i barne- og ungdomsår (fenomen 1) og bevegelsesglede i voksenlivet (fenomen 2) er det fornuftig av meg å forklare hvordan slike fenomen forskes på og hvorfor det er mulig å forske på det.

Når man studerer sammenhengen mellom to fenomen kaller vi sammenhengen for en årsakssammenheng. Innen forskning kalles årsakssammenhengen *kausaltitet*. Kausalitet er altså et begrep som brukes om en årsakssammenheng, når det foreligger et *påvirkningsforhold* mellom to fenomener (SNL, 2021). Knyttet opp imot et eksempel kan man se på det slik:

Mann (20) forteller om sine gode opplevelser fra kroppsøvingen i skolen, og forteller blant annet at han ofte opplevde faget som gledelig og moro (fenomen 1). I tillegg forteller han at han er glad i å være fysisk aktiv per dags dato og ser for seg en aktiv livsstil videre i livet (fenomen 2). Når vi studerer kausaliteten mellom disse to fenomenene vil vi se etter årsaker og mekanismer som gjør at det kan sees en sammenheng mellom fenomen 1 og 2.

Det finnes ulike forståelser av kausalitet og vi kan skille mellom deterministisk kausalitetsforståelse og stokastisk kausalitetsforståelse. Førstnevnte benyttes ofte i naturvitenskapen og går ut på at et bestemt fenomen alltid har samme årsak, og at en bestemt

årsak alltid har samme virkning. Sistnevnte benyttes i samfunnsvitenskapen og innebærer at et fenomen betraktes som en årsak til et annet fenomen dersom det er en viss sannsynlighet for at fenomen 1 fører til fenomen 2 eller at fenomen 1 øker sannsynligheten for fenomen 2 (SNL, 2021).

Denne forskningen bygger på en stokastisk kausalitetsforståelse fordi jeg betrakter et fenomen som en årsak til et annet fenomen. Jeg tillater meg selv å betrakte et fenomen som en årsak til en annen når jeg ser at den samme sammenhengen finner sted hos flere mennesker og det kan antas å være en viss sannsynlighet for at spesifikke opplevelser fra kroppøvingen (fenomen 1) fører til livslang bevegelsesglede (fenomen 2). I tillegg kobler jeg at de ulike, spesifikke opplevelsene som kommer fram i studiens resultat har økt sannsynligheten for informantenes livslange bevegelsesglede per dags dato samt har økt sannsynligheten for livslang bevegelsesglede på sikt.

En årsakssammenheng kan påvises empirisk (eksempel: gode opplevelser i kroppøvingen fører til en aktiv livsstil), men det kan likevel være utfordrende å forstå og avklare hvilke *mekanismer* som ligger til grunn for denne årsakssammenhengen, altså *hvordan* en årsak fører til en virkning. Jeg bygger videre på det overnevnte eksempelet:

Gjennom fokusgruppeintervju kommer det fram at mann (20) opplevde kroppøvingen som gledelig og moro fordi undervisningen bygget på hans interesser og besto av aktiviteter der han fikk delta sammen med andre. Det at undervisningen ble bygd på hans interesser og aktiviteter der han fikk delta sammen med andre blir sett på som *mekanismer* som ligger til grunn for denne årsakssammenhengen.

I løpet av denne masteroppgaven har jeg fått innsikt i syv menneskers opplevelser fra kroppøvingfaget og med det kommet frem til flere fenomen "1" som informantene har til felles. Ved å benytte Braun & Clark (2006) sin tematiske analyse har jeg har analysert meg frem til at disse fenomenene kan ha en årsakssammenheng med deres livslange bevegelsesglede (fenomen 2). Jeg har organisert resultatene inn i tre hovedtema som jeg anser

som fenomen 1 og tolv undertema som jeg anser som mekanismene som sier noe om hvordan fenomenene representert i hovedtemaene legger til grunn for en årsakssammenheng mellom hovedtemaene og informantenes mulige livslange bevegelsesglede.

1.4 Problemstillingen

Problemstillingen min for denne oppgaven er: “Hvilke positive opplevelser har unge voksne fra kroppsøvingen i grunnskolen og videregående og kan disse kobles til livslang bevegelsesglede?”. Ved å få et innblikk i de positive opplevelsene deres og analysere dem kan jeg se etter årsakssammenhenger mellom de positive opplevelsene deres fra kroppsøvingefaget og deres bevegelsesglede etter endt videregående.

2.0 Tidligere forskning

2.1 Helsefremmende tiltak

Denne masteroppgaven byr på interessant forskning som viser hva det er kroppsøvingslærere kan jobbe mer rettet mot for å engasjere og påvirke elevene i retningen av livslang bevegelsesglede og dermed til å bli fysiske aktive, mentalt og fysisk friske, ressurssterke mennesker i samfunnet. Kunnskap om fysisk aktivitet og dens nytteverdi har økt de siste tiårene. Det blir blant annet ansett som et viktig helsefremmende tiltak å øke graden av fysisk aktivitet blant befolkningen (Jansson & Anderssen, 2009). Dette viktige helsefremmende tiltaket kan jobbes med i en helsefremmende skole, hvilket blir definert av verdens helseorganisasjon (WHO) (2022) som en skole som på en strukturert og systematisk måte utvikler og iverksetter en plan for helse, trivsel og læring. Ansatte på skolen, foreldre, foresatte og elever har alle et ansvar for å kunne fremme helse, trivsel og læring i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

På tross av at det blir ansett som et viktig helsefremmende tiltak å øke graden fysisk aktivitet blant befolkningen (Jansson & Anderssen, 2009) tilfredsstillt kun $\frac{1}{5}$ av voksne nordmenn (Anderssen et al., 2009) de nasjonale anbefalingene om å være i moderat fysisk aktivitet i

minimum 30 minutter daglig (Helsedirektoratet, 2016). Departementene ga i 2004 ut *Handlingsplan for fysisk aktivitet (2005-2009) - Sammen for fysisk aktivitet*. I den fremmet Departementene en visjon om at folkehelsen skal styrkes ved å øke den fysiske aktiviteten i befolkningen. Målene som skulle forsøkes å nås i løpet av en fireårs periode var å øke andelen barn og unge som er moderat fysisk aktive i minimum 60 minutter daglig og å øke andelen voksne som er moderat fysisk aktive i minimum 30 minutter daglig (Departementene, 2004).

Barn og unge tilbringer mye tid i barnehage og på skole, og voksne tilbringer mye tid på jobb. Derfor er det viktig at det tilrettelegges for aktivitet på disse arenaene. Skolen er en sentral arena for å fremme gode levevaner blant barn og ungdom. Det er helt essensielt at skolen ser på det som sin oppgave å stimulere og legge grunnlaget for en aktiv livsstil når det gjelder bevegelse og fysisk aktivitet (Departementene, 2004). Departementene trekker blant annet frem at dette gjelder i kroppsøvningsfaget og at omfanget av og innholdet i kroppsøvingen spiller en vesentlig rolle (Departementene, 2004). For å styrke elevenes fysiske utvikling og stimulere interessen for fysisk aktivitet og lek, foreslo Departementene en økning i antall timer til kroppsøving på barnetrinnet fra 494 timer til 637 timer i forbindelse med fagfornyelsen i 2006 (Departementene, 2004).

Under L97 hadde elevene krav på 228 timer kroppsøving på 1.-4. trinn og 266 timer på 5.-7. trinn, hvilket til sammen utgjorde 494 timer i løpet av barnetrinnene. (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996). Fra og med 2006 har timetallet for barnetrinnet vært sammenslått for 1.-7.trinn. I KRO01-01 som var gjeldende fra 01.08.2006-31.07.2009 var det fastslått 478 timer til kroppsøving på barnetrinnet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Antallet timer kroppsøving på barnetrinnet har vært det samme i samtlige læreplaner i kroppsøving siden 2006.

På tross av at Departementene foreslo en *økning* i timetall fra 494 timer til 637 timer, sank timetallet til 478 timer to år senere, i 2006, og har forblitt uendret de siste 16 årene. (Kunnskapsdepartementet, 2006; Kunnskapsdepartementet, 2009; Kunnskapsdepartementet,

2012; Kunnskapsdepartementet, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2022). Med tanke på at omfanget av kroppsøving har blitt mindre etter at Departementene foreslo en økning av omfanget i *Handlingsplan for fysisk aktivitet* (Departementene, 2004), spiller innholdet i kroppsøving en desto større rolle.

De to hovedmålene i 2004 var altså å øke andelen barn og unge og andelen voksne som levde opp til anbefalingene om fysisk aktivitet. En kan tenke seg at barn og unge og voksne påvirkes til å øke sin grad av fysisk aktivitet i hverdagen separat, men den påvirkningen som skjer på barn og unge vil ha ringvirkninger på deres fysiske aktivitetsnivå i voksen alder, og dermed kan vi også påvirke fremtidens voksne. Dette var et implisitt mål da Departementene la frem at de ønsket å fremme fysisk aktivitet blant barn og unge. De ville med andre ord øke sannsynligheten for at de ville videreføre en aktiv livsstil inn i voksenlivet (Departementene, 2004).

I 2020 ga Departementene ut en nyere versjon: *Handlingsplan for fysisk aktivitet (2020-2029) - Sammen om aktive liv*. Denne handlingsplanen viderefører ideen om å øke andelen i befolkningen som oppfyller de helsemessige anbefalingene om fysisk aktivitet (Departementene, 2020). Tiltakene i handlingsplanen er fortsatt rettet mot skolen (Departementene, 2020).

Helsefremmende arbeid har som mål å fremme de prosessene som øker individenes og samfunnets kontroll over helsedeterminanter og dermed egen helse (Samdal & Wold, 2012). Kroppsøving i skolen er en arena der vi kan jobbe med helsefremmende arbeid (WHO, 2012). Dersom denne masteroppgaven kan øke kunnskapen på dette temaet kan det bedre tilrettelegges for videre helsefremmende arbeid der hvor fokuset er å øke mengden fysisk aktivitet og helse blant nordmenn.

2.2 Sammenhengen mellom barndommen og voksenlivet

Hvor fysisk aktiv vi er i ung alder viser seg å ha sammenheng med aktivitetsnivå i voksen alder (Taylor et al., 1999; Tammelin et al., 2003; Telama et al., 2005). Vi skal derfor fortsette

å sette fokus på hvordan barn og unges opplevelser kan ha ringvirkninger på deres fysiske aktivitetsnivå og livslange bevegelsesglede. Welk (1999) poengterer at det finnes tidligere forskning som underbygger påstanden om at fysisk aktivitet kan følges gjennom livsløpet. På bakgrunn av dette er det nødvendig å presisere og tydeliggjøre hvilke forhold det er som påvirker barn og unges muligheter til å være fysiske aktive i barneårene og dermed også videre i livet. Det er utviklet mange teoretiske modeller for å forstå faktorene som påvirker fysisk aktivitetsatferd, men de fleste er utviklet for voksne.

2.2.1 Aktivitetsnivået synker med alderen

Welk (1999) presiserer at barn, fra et utviklingsperspektiv, har en elementær fysisk aktiv identitet fra de er små. Dette viser seg gjennom barns iboende ønske om å utforske verden gjennom løping, klatring, leking over alt der hvor muligheten byr seg. Han påpeker videre at ettersom barna blir eldre spiller andre faktorer slik som samfunnsmessige, kulturelle og personlige faktorer inn og fysisk aktivitet blir ett av mange alternativ. I Departementenes nyeste handlingsplan for fysisk aktivitet kommer det frem at aktivitetsnivået synker med alderen og at nedgangen starter tidligere enn før - allerede ved niårsalder. Dette poengterer de tidlig i handlingsplanen før de videre bemerker at dette er en urovekkende utvikling (Departementene, 2020). Nasjonale undersøkelser gjennomført de siste tiårene viser også at barn og unge bruker mer av tiden sin på stillesittende atferd enn de gjorde tidligere og dermed har et lavere aktivitetsnivå (Samdal et al., 2009). Departementene (2020) trekker frem at organisert aktivitet har minsket hos barn, noe som kan påvirke de til å bli voksne mennesker som ikke har lært hvordan man kan finne glede i å engasjere seg selv i en aktiv livsstil (Tammelin et al., 2003).

2.2.2 Utviklingsperspektiv på mennesker i forbindelse med fysisk aktivitet

Côté og Hay (2002) ser på mennesker i utviklingsperspektiv når det kommer til fysisk aktivitet. De mener at unge mennesker sosialiseres inn i idrett og fysisk aktivitet i et mønster. I alderen 7-12 år befinner de seg i en *prøvefase*. I denne fasen foretrekker barna å delta i mange ulike aktiviteter og hovedmotivasjonen deres er å gjøre noe som gir dem glede. I ungdomsalder (13-15 år) går de over i en fase som Côté og Hay kallen *spesialiseringsfasen*,

dette så fremt at de ikke faller fra idretten. I denne fasen blir ungdommene motiverte av konkurranser og oppnår glede ved suksess. Den fysiske aktiviteten går også over fra å bære preg av lek til å bære preg av trening (Côté & Hay, 2002).

Etter spesialiseringsfasen har ungdommene i følge Côté og Hay (2002) tre muligheter. De slutter å engasjere seg i fysisk aktivitet, de fortsetter med aktiviteten som en fritidsaktivitet uten strenge krav til prestasjoner eller de går over i den tredje og siste fasen kalt *investeringsfasen*. I denne fasen er det lite tid til å drive med flere idretter på fritiden og lite rom for variasjon i fysiske aktiviteter. Derfor holder de ofte på med kun en idrett som de velger å satse på ved å trene mer fokusert for å forbedre sine ferdigheter. Da er det i tillegg til lite rom for variasjon også lite rom for lek og moro (Côté & Hay, 2002).

Côté og Hay (2002) spesifiserer viktigheten av lek og glede i et variert og bredt utvalg av fysiske aktiviteter i tidlig alder og hevder at dette er en forutsetning for å opprettholde motivasjonen og deltakelsen i fysisk aktivitet. De tidlige årene er kritiske for utviklingen av den kompetansen innen fysisk aktivitet som gjør individet i stand til å delta aktivt gjennom livet (Côté & Hay, 2002). Opplevd kompetanse alene er en viktig faktor, men opplevd kompetanse i relasjon til sine sosiale relasjoner blir også trukket frem som en viktig påvirkningsfaktor på effekten av disse opplevelsene på motivasjonen for deltakelse i fysisk aktivitet (Kirk, 2005).

2.2.3 Idrettshabitus

Begrepet habitus ble benyttet av Bourdieu (1984) og representerer et system av vaner og faktorer i et individs kropp og sinn som påvirker individets tankegang, handlinger og oppfatninger av omgivelsene rundt individet. Faktorer som bidrar til å forme menneskers habitus er hvordan individet oppfatter sine egne evner, i hvilken grad en opplever at en har kompetanse på et gitt område (om vedkommende oppfatter seg selv som dyktig eller ukompetent på en spesifikk arena eller i en spesifikk oppgave) er viktig for individets habitus (Bourdieu, 1984).

Mennesket blir påvirket av ulike habitus, og ifølge Engström (2008) er *idrettshabitus* en essensiell underliggende årsak til at mennesker har ulike preferanser og ubevisste strategier for fysisk aktivitet i ulike sosiale settinger. Med andre ord blir individets lyst til å delta i konkurranseidrett, være aktiv på treningssenter, i friluftsliv eller på andre arenaer påvirket av individets egne holdninger og oppfatninger som har blitt formet tidligere i livet og som blir formet videre fortløpende. Videre forklarer Engström (2008) at idrettshabitus blir dannet på bakgrunn av individets erfaringer i kroppsøvingen eller ulike idretter på fritiden i ung alder og at det kunnskapsgrunnlaget og den erfaringsbasen som blir dannet i ung alder er med på å påvirke utvalget av aktiviteter i voksen alder.

2.3 Kroppsøvingens påvirkningskraft

Når det gjelder ungdom er de fysiske aktive på flere ulike arenaer både i og utenfor skolen, i organisert og uorganisert aktivitet begge stedene. På tross av at det finnes utallige arenaer og faktorer som påvirker barn og unges aktivitetsnivå med direkte effekt og indirekte effekt på voksenlivet vil denne masteroppgaven rette hovedfokuset på kroppsøvingen som er en arena for organisert aktivitet i skolen.

Kroppsøving som fag kan gi elevene betydningsfull fysisk aktivitet som stimulerer til utvikling av motoriske ferdigheter, men som også stimulerer til positive opplevelser og holdninger knyttet til fysisk aktivitet. Disse positive opplevelsene og holdningene kan bidra til å motivere til livslang bevegelsesglede (Cairney et al., 2012). Studien til Cairney et al. (2012) fant at fysisk aktivitet som førte til høy grad av opplevd kompetanse spesielt kunne kobles til positive holdninger til kroppsøving.

En relativt fersk studie fra Norge har undersøkt forholdet mellom elevers tilhørighet i kroppsøvingstimene, deres opplevelse av motivasjonsklimaet i faget og deres intensjon om å være fysisk aktive etter endt obligatorisk skolegang. Funnene indikerer at opplevd tilhørighet og mestringsklima er positivt relatert til intensjon om å være fysisk aktiv etter endt skolegang. Sammenhengen var mediert av høy grad av autonom motivasjon (retning indre

motivasjon, der elevene har genuin lyst og interesse av å gjøre en handling) og lavere grad av amotivasjon (å ikke være likegyldig til det å gjøre en handling) (Haugen et al., 2021).

2.4 Opplevd kompetanse

I tidligere forskning blir opplevd kompetanse sett på som en viktig faktor i forsøket på å fremme fysisk aktivitet (Barnett et al., 2008). Opplevd kompetanse og deltakelse i fysisk aktivitet påvirker hverandre i et resiprokt forhold. Det vil si at barn som opplever at de har kompetanse i fysisk aktivitet fortsetter å oppsøke den fysiske aktiviteten som gir følelsen av mestring, mens fysisk aktivitet, gjort rett vel og merke, vil skape mestring og opplevd kompetanse (Morene-Murcia et al., 2011). Både skole og fritid er arenaer der barn og unge har mulighet til å oppsøke fysisk aktivitet, oppleve mestring og kompetanse, skape mestringsforventninger og videre gjenta prosessen med å oppsøke ny fysisk aktivitet. Opplevd kompetanse, sammen med mestringsforventninger stimulerer til indre motivasjon. (Ryan & Deci, 2000a). Mestringsforventninger og indre motivasjon vil bli forklart i teorikapittelet.

2.5 Determinanter som påvirker en persons fysiske aktivitet

Det er ingen tvil om at fysisk aktivitet er en svært kompleks atferd som påvirkes av flere forskjellige determinanter på ulike tidspunkt i livet. Det er derfor nødvendig med forskning som tar sikte på å kartlegge disse prosessene (Malina, 2001). Studien fremhevet ulike determinanter som påvirker en persons fysisk aktivitet, deriblant sosial kontekst (for eksempel familie, venner, medelever og lærer), miljøet rundt individet og tidligere erfaringer med fysisk aktivitet som individet har med seg fra barne- og ungdomsår (Malina, 2001). Videre fokuserer studien en del på faktorer som påvirker individet umiddelbart i voksen alder, men den legger også til grunn at tidligere erfaringer fra barne- og ungdomsår har en påvirkning på individets fysiske aktivitet (Malina, 2001).

2.6 Lærereens påvirkningskraft

Hattie (2009) undersøkte hvilke faktorer som påvirker elevenes prestasjoner og kom frem til at læreren var en av de største faktorene. Det lærere kan, det de gjør og den oppmerksomheten de gir viste seg å være effektive verktøy som fører til læring hos elever. Lærereens evne til å rose og belønne prestasjoner, deres evne til å identifisere hva eleven bør jobbe med og deres evne til å knytte tilbakemeldinger til de små, men viktige trinnene i læringsprosessen er evner Hattie drar fram som essensielle når det gjelder utvikling av et godt samspill mellom elevene og lærerne. Avslutningsvis hevder Hattie (2009) at det er den faglige dyktige, innsiktsfulle og entusiastiske lærereens samspill med elevene som i særlig grad skaper gode betingelser for læring i skolen.

3.0 Teori

I dette kapitlet blir det presentert teori som blir sett på som relevante tema i forbindelse med denne masteroppgaven. Teori som vil bli presentert er Banduras (1997) teori Self efficacy (mestringsforventninger) og Ryan og Decis (2000a) teori Self determination theory (Selvbestemmelsesteorien).

3.1 Mestringsforventninger

Self efficacy blir av Bandura definert som “beliefs in one’s capability to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura, 1997). For å oversette begrepet best mulig benytter vi det norske begrepet *mestringsforventninger*. Begrepet bygger på om mennesket har troen på at det kan mestre oppgaven det står overfor.

Mestringsforventninger handler om mer enn bare det å kunne kontrollere sine egne handlinger og omgivelser. Det handler også om å kunne kontrollere egen tankeprosess, motivasjon og fysiologiske emosjoner (Bandura, 1997). Wentzel og Wigfield (2009) formidler at hvilke mestringsforventninger en person har vil påvirke hvordan han eller hun tenker, motiverer seg selv og oppfører seg.

En person som opplever mestringsforventning vil oppleve at valg av aktiviteter og justering av egen atferd blir påvirket positivt. I tillegg vil mestringsforventning påvirke hvor mye innsats en person legger ned i en aktivitet og hvordan utholdenheten til vedkommende utspiller seg i møte med utfordringer (Bandura & Adams, 1977). Mennesker som fortsetter med aktiviteter som de opplever som utfordrende eller truende vil etter hvert redusere sine hemninger ved å korrigere egen atferd og dermed oppleve en styrket mestringsforventning i forbindelse med lignende aktiviteter. I motsetning vil de som unngår å begi seg ut på utfordrende eller truende aktiviteter beholde sine svekkede mestringsforventninger (Bandura & Adams, 1977).

Mestringsforventninger handler om i hvilken grad en person har tro på at han eller hun selv er i stand til å mestre noe. Det blir poengtert av Bandura at hvilke forventninger en person har til egen mestring har stor betydning for hvilke aktiviteter denne personen velger å begi seg ut på og graden av energi vedkommende investerer i utførelsen av aktiviteten (Bandura, 1977).

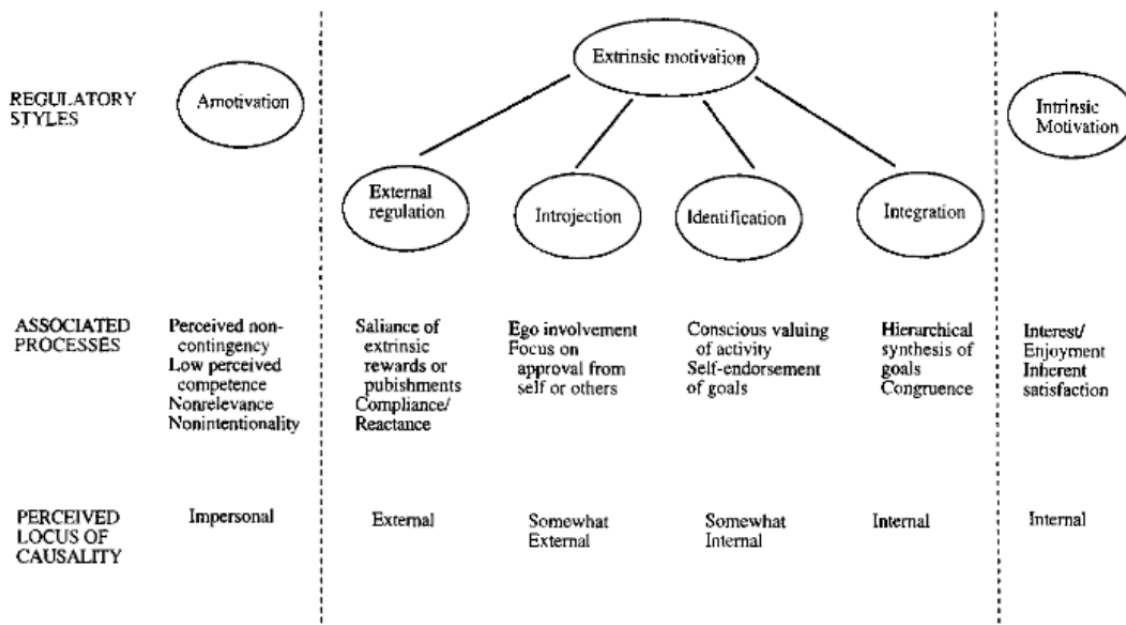
Det er vist at mestringsforventninger har en bemerkningsverdig innflytelse på menneskers motivasjon, prestasjoner og selvregulering (Wentzel & Wigfield, 2009). Menneskers prestasjoner, innsats, utholdenhet, interesse og valg av aktiviteter vil bli påvirket av hvor høy mestringsforventning de har. Sammenlignet med elever som har tvil på egne evner til å prestere godt, deltar elever med høy grad av mestringsforventning i flere aktiviteter og investerer mer energi i aktivitetene. De jobber hardere, har større utholdenhet, viser større interesse og har lettere for å prestere etter forventningene på høyere nivåer (Wentzel & Wigfield, 2009).

I hovedsak finnes det fire faktorer som blir sett på som viktige påvirkningsfaktorer på utvikling av menneskers mestringsforventninger. Nummer en er tidligere mestringserfaringer fra lignende aktivitet, nummer to er å se andre oppleve mestring, nummer tre er muntlig overbevisning om at man er i stand til å prestere etter forventningene, og til slutt nummer fire er graden av angst og sårbarhet vedrørende gjennomføring av en aktivitet. Alle disse fire faktorene er avgjørende for elevenes mestringsforventninger (Bandura & Adams, 1977).

Wold (2009) mener at opplevd kompetanse og mestringsforventninger henger sammen med det å føle seg tilstrekkelig kompetent i møte med fysisk aktivitet.

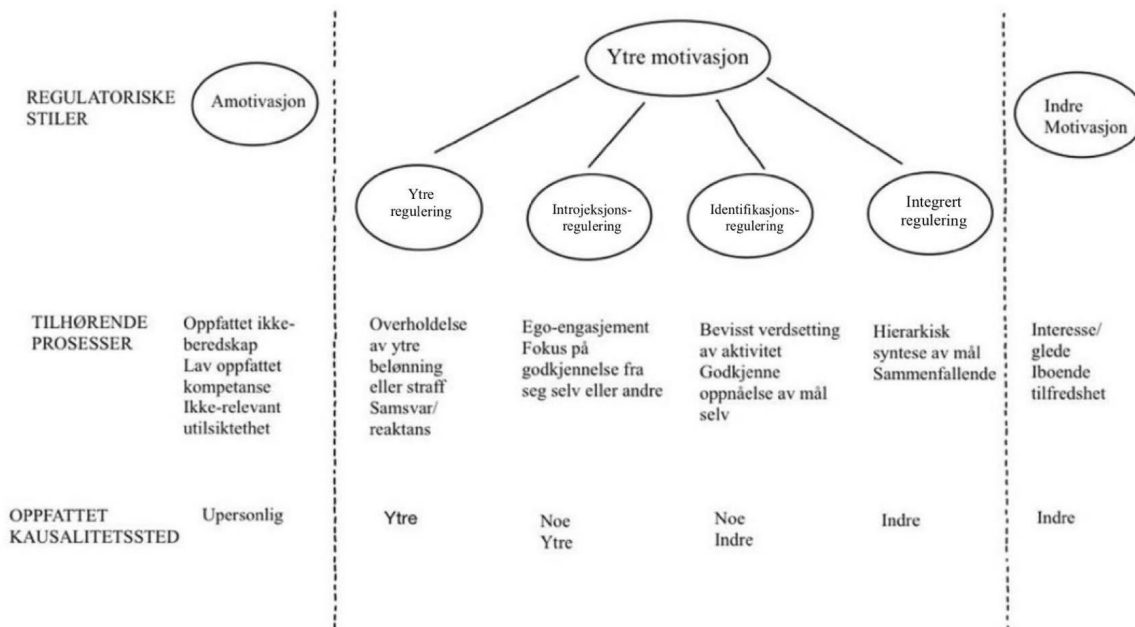
3.2 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien er en empirisk basert teori om menneskelig atferd og personlighetsutvikling (Ryan & Deci, 2017). Deci og Ryans selvbestemmelsesteori bygger på at motivasjon kan deles inn tre hovedkategorier: amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon. Ytre motivasjon er igjen inndelt i fire underkategorier (Ryan & Deci, 2000a). En person som kjenner på hverken inspirasjon eller drivkraft til å gjøre en bestemt aktivitet blir karakterisert som amotivert, mens en person som kjenner på inspirasjon og/eller drivkraft til å handle anses som motivert. Inspirasjonen og drivkraften kan både komme fra personen sitt indre selv eller fra andre personer og andre ytre faktorer (Ryan & Deci, 2000a). Hvilken type motivasjon en opplever avhenger, i følge selvbestemmelsesteorien, av i hvor stor grad et individ opplever tilfredsstillelse av tre grunnleggende, universelle psykologiske behovene kompetanse, autonomi og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017). Faktorer som bidrar til økt grad av tilfredsstillelse av de grunnleggende, psykologiske behovene legger til rette for en mer selvbestemt, indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).



Figur 1. Taksonomi av menneskelig motivasjon (Ryan & Deci, 2000a)

Taksonomien ovenfor er hentet fra Ryan og Decis artikkel om indre og ytre motivasjon og viser visuelt hvordan de beskriver amotivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Jeg har etter beste evne oversatt taksonomien til norsk for å knytte norske begrep opp i mot taksonomien til Deci og Ryan.



Figur 2. Taksonomi av menneskelig motivasjon (direkte oversettelse fra Ryan & Deci, 2000a)

3.2.1 Amotivasjon

Ytterst til venstre på taksonomien finner vi amotivasjon. Amotivasjon blir beskrevet som en tilstand en person kan befinne seg i, der personen har manglende intensjon om å gjennomføre en handling. Når personen har manglende intensjon om å gjøre en handling, kan vedkommende enten handle uten hensikt eller la være å handle i det hele tatt (Ryan & Deci, 2000a). En person kan være amotivert som et resultat av å ikke verdsette en aktivitet (Ryan, 1995, referert i Ryan & Deci, 2000a), som et resultat av å ikke føle seg kompetent nok til å gjøre aktiviteten (Deci, 1975, referert i Ryan & Deci, 2000a), eller som et resultat av å ikke ha troen på at det vil gi et ønsket utfall (Seligman, 1975, referert i Ryan & Deci, 2000a).

3.2.2 Ytre motivasjon

Når årsaken til at en person gjør en bestemt aktivitet skyldes ytre, separate faktorer sier vi at personen blir drevet av ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Det kan for eksempel være en elev som leser til en prøve fordi eleven ønsker å oppnå en god karakter, og ikke fordi han/hun

synes at temaet er interessant å lese om. Selv om vi mennesker blir født med en stor iboende indre motivasjon til å oppdage verden blir lysten til å være indre-motiverte i økende grad begrenset av et sosialt press til å gjennomføre aktiviteter som man selv ikke har noe interesse for allerede etter tidlig barndom (Ryan & Deci, 2000a).

3.2.3 Indre motivasjon

Indre motivasjon er i følge Ryan og Deci (2000a) kjennetegnet ved individets ønske om å gjøre en aktivitet for handlingens skyld, og ikke for en separat konsekvens. Så lenge mennesket er friskt og i tilstand av positiv helse er det fra fødselen av aktivt, nysgjerrig, lekende og utforskende. Mennesket oppsøker lærdom og utforskning, uten behov for ytterligere insentiver fra omgivelsene. Dette er en naturlig tilstand som er svært viktig for kognitiv, sosial og fysisk utvikling. Handlinger styrt av indre motivasjon stimulerer til økt kunnskap og fremmer ferdigheter (Ryan & Deci, 2000a).

Ryan og Deci (2000a) mener at mestring fører til økt opplevd kompetanse, som videre stimulerer til økt indre motivasjon for nye utfordringer. Forholdet mellom opplevd kompetanse og innsats i møte med nye utfordring blir dermed påvirket av den indre motivasjonen. De beskriver videre at opplevd kompetanse ikke må forveksles med oppnådde ferdigheter. Opplevd kompetanse er derimot en følelse av trygghet og selvtillit (Ryan & Deci, 2000a).

3.3.4 Kompetanse, autonomi og tilhørighet

Deci og Ryan (1985) hevder at det finnes tre grunnleggende psykologiske behov som har en betydelig innvirkning på en persons motivasjon. Disse grunnleggende behovene er kompetanse, autonomi og tilhørighet. Dersom forholdene legger til rette for disse grunnleggende psykologiske behovene vil indre motivasjon kunne fremmes (Deci & Ryan, 1985). Indre motivasjon utvikles som nevnt av en iboende interesse for en aktivitet, men for at en person skal evne å gjenta aktiviteten må de tre grunnleggende psykologiske behovene være tilfredsstillt (Deci & Ryan, 1985).

Dersom vi stimulerer elevene til å oppleve at de har kompetanse i aktivitetene, at de opplever autonomi (selvbestemmelse) i aktivitetene og opplever en tilhørighet til klassen vil en kunne legge til rette for fremming av indre motivasjon hos elevene. Dersom elevene har et ønske om å oppfylle disse grunnleggende psykologiske behovene vil det kunne drive elevenes motivasjon, hvilket igjen kan føre til helse- og læringsutbytte i form av psykisk velvære, utvikling av forventninger og selvregulering (Säfvenbom et al., 2014).

Kompetanse blir beskrevet som resultatet av personens samhandling med omgivelsene, oppdragelse, læring og hvordan denne læringen blir tatt opp (Deci & Ryan, 1985). For at en person skal kunne oppleve seg selv som kompetent bør oppgavene være optimale for den enkelte personens kapasitet (Csikszentmihalyi, 1975, referert i Deci & Ryan, 1985). I tillegg vil det å motta positive tilbakemeldinger på sin kompetanse kunne øke elevens motivasjon, særlig sammenlignet med det å ikke motta tilbakemelding eller å motta negativ tilbakemelding, hvilket vil kunne redusere elevens indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Autonomi går ut på at en person oppfatter seg selv som grunnen til egen atferd og handling (Deci & Ryan, 2002). Mennesker ser helst at deres handlinger blir styrt av egne ønsker framfor ytre belønning og press. Dersom kilden til en handling er genuin interesse og oppstår fra selvet er handlingen autonom og selvbestemt (Ryan, 1993). På grunn av dette kan autonomi være en sentral faktor som kan bidra til stimulering av indre motivasjon og videre føre til engasjement i aktiviteter som en finner interessante. Dette er i følge Deci og Ryan (2000) viktig for utviklingen av kompetanse i et sosialt miljø. I tillegg nevnes det av Deci og Ryan (1985) at en person som opplever autonomi gjennom utføring av egenvalgte handlinger får mer motivasjon av å gjøre disse handlingene sammen med andre, kontra å gjøre handlingen alene.

Behovet for *tilhørighet* handler om at mennesket har et behov for å føle på støtte fra andre for sine handlinger, og derfor aktivt søker denne støtten. Målet med å søke denne støtten er å få en bekreftelse på at andre synes det en gjør er positivt. Tilhørighetsbehovet handler også om å kjenne på at en hører til i en gruppe, å oppleve anerkjennelse, respekt og kjærlighet i fra

andre (Deci & Ryan, 2002). For at en person skal oppfylle sitt behov for tilhørighet er det essensielt at vedkommende føler seg komfortabel og velkommen i en signifikant eller tilfeldig gruppe (Deci & Ryan, 2002). En person som føler på trygghet og tilhørighet vil, i følge selvbestemmelsesteorien, ha økt sannsynlighet for å oppleve indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000b).

3.3.5 Teoriens formelle rammeverk

Selvbestemmelsesteorien er utviklet og forsket på gjennom fem individuelle miniteorier. Hver av disse fem miniteoriene, som til sammen utgjør teoriens formelle rammeverk, ble i utgangspunktet introdusert for å kunne forklare ulike faktorer som påvirker motivasjon hos mennesker og fullkommen fungering (Ryan, 2009). Videre vil de fem ulike miniteoriene bli presentert gjennom en beskrivelse av deres individuelle, grunnleggende kjennetegn.

Cognitive Evaluation Theory (CET) går ut på hvordan sosiale kontekster og interaksjoner mellom mennesker enten styrker eller svekker den indre motivasjonen hos et menneske. I denne teorien blir viktigheten av autonomi og kompetanse understreket når det kommer til menneskers indre motivasjon. Faktorer som tilbakemeldinger, belønninger, press og tidsfrister vil i følge CET påvirke følelsen av autonomi og kompetanse og vil dermed kunne enten svekke eller styrke den indre motivasjonen (Ryan, 2009). CET eksemplifiserer hvordan et belønningssystem som for eksempel bonusordninger og lønn kan være med på å undergrave motivasjonen. Dette fenomenet blir ofte kalt “the undermining effect of rewards” (Deci, Koestner & Ryan, 1999, referert i Ryan, 2009).

Organic Integration Theory (OIT) er bygd på internaliseringsprosessen av de ulike undertitlene til ytre motivasjon, som vist på taksonomiene i figur 1 og 2 ovenfor. Her ligger fokuset på internaliseringens kontinuum, som strekker seg fra *ytre regulering* (for eksempel når en person engasjerer seg i atferd for å unngå skyldfølelse (Ryan, 2009)/straff (Ryan & Deci, 2000a) eller for å føle godkjenning (Ryan, 2009)/motta belønning (Ryan & Deci, 2000a)) til introjeksjonsregulering (for eksempel gjøre en handling for å motta godkjenning fra seg selv eller andre (Ryan, 2009)) og videre til identifisert regulering (for eksempel gjøre

en handling som personen selv bevisst verdsetter (Ryan, 2009)) og til sist integrert regulering (Ryan, 2009) som innebærer at en aktivitet er fullstendig akseptert og verdsatt for og i individet (Deci & Ryan, 2016, referert i Haugen et al., 2021). Denne formen for ytre motivasjon anses som tett koblet til den mest autonome motivasjonen, indre motivasjon (Haugen et al., 2021).

Disse formene for regulering innen ytre motivasjon, som forøvrig kan foregå hos en person samtidig, varierer i grad av autonomi. Ytre regulering er den minst autonome formen for ytre motivasjon mens integrert regulering er den mest autonome. Tidligere forskning på selvbestemmelsesteorien viser til at jo mer autonom en person er, jo større utholdenhet, ytelse og velvære har denne personen innenfor en bestemt aktivitet eller et område. Individer har derfor større sannsynlighet for å internalisere og integrere en praksis eller en verdi om de opplever mestring eller føler seg kompetente nok (Ryan, 2009). Betraktelig forskning som er gjort over hele verden viser at større internalisering av kulturelle praksiser er assosiert med større og bedre velvære og ytelse (Ryan & Deci, 2000b).

Causality Orientations Theory (COT) beskriver individuelle forskjeller i forhold til hvordan mennesker orienterer seg mot ulike aspekter av miljøet ved regulering av ens egen atferd. Når personen er autonomi-orientert, orienterer personen seg mot det som interesserer ham/henne. Når en person er kontrollorientert, regulerer personen primært atferden sin gjennom orientering mot sosiale kontroller og belønningssituasjoner. En person som er upersonlig orientert fokuserer på sin mangel på personlig kontroll eller kompetanse. COT brukes også til å forklare hvordan tidligere stimuli eller erfaringer aktiverer bestemte orienteringer hos mennesker, og deretter påvirker ens påfølgende motivasjon (Ryan, 2009).

Basic Psychological Needs Theory (BPNT) utdyper konseptet om grunnleggende behov ved å koble de direkte opp i mot velvære. BPNT hevder at hvert enkelt behov har uavhengige effekter på personens velvære, og dessuten så er virkningen av enhver atferd eller hendelse som påvirker velvære i stor grad en funksjon av dets forhold av behovstilfredsstillelse.

Forskning på BPNT viser at samlet behovstilfredsstillelse antyder individuelle forskjeller i helse og velvære, i tillegg til en enkelt persons svingninger i velvære over tid (Ryan, 2009).

Goal Contents Theory (GCT) er den femte og siste teorien. Denne teorien har blitt utviklet i ettertid av de fire første. Tidligere forskning har vist at materialisme og andre ytre mål som berømmelse eller selvbilde i lav grad fører til økt behovstilfredsstillelse, og dermed ikke fremmer velvære (Kasser & Ryan, 1996; Niemiec et al., 2009, referert i Ryan, 2009). Derimot har de sett at mål som intime relasjoner, personlig utvikling og det å bidra til samfunnet bidrar til behovstilfredsstillelse, og legger dermed til rette for bedre helse og økt velvære. GCT har også blitt brukt i forhold til hvordan man utformer mål. Bevis tyder på at om man setter seg indre mål i stedet for å fokusere på ytre resultater, er det større muligheter for at de blir overholdt (Vansteenkiste et al., 2006 referert i Ryan, 2009).

4.0 Forskningsmetode

4.1 Kvalitativ metode og fokusgruppeintervju

Jeg benytter meg av kvalitativ metode, nærmere bestemt fokusgruppeintervju for å besvare problemstillingen. Det innebærer at jeg gjennomfører gruppeintervju der vi fokuserer på det samme temaet. I de tre fokusgruppeintervjuene som har blitt gjennomført i denne masteroppgaven har jeg fokusert på informantenes positive opplevelser fra 13 år med kroppsøving. I mesteparten av masteroppgaven blir deltakerne referert til som informanter, men ved noen anledninger blir de omtalt som elever. Årsaken er at det skilles mellom nåtid og fortid. Intervjuene var semistrukturerte fordi jeg stilte noen få spørsmål som førte til samtaler i mellom informantene. Disse samtalene ble transkribert og videre analysert etter tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

Det finnes andre metoder for å avdekke hvordan kroppsøving påvirker et livslangt løp. Blant annet hadde det vært interessant å følge de samme menneskene gjennom en longitudinell studie over flere tiår for å se hvordan de positive opplevelsene som ble observert og

dokumentert i grunnskolen og videregående gjenspeilet seg i deres bevegelsesglede i godt voksen alder. Dette var naturlig nok og dessverre ikke mulig å gjennomføre for min del, ettersom dette er en masteroppgave.

Det er ingen selvfølge at de unge voksne som jeg har intervjuet vil oppnå bevegelsesglede på et livslangt løp. Det hadde derfor vært av stor interesse å intervjuer godt voksne mennesker som i sitt noe lengre liv har kjent på bevegelsesglede, og dermed vært nærmere ideen om *livslang* bevegelsesglede. Det var likevel et par ganske åpenbare grunner til at jeg valgte å ikke intervjuer denne aldersgruppen:

1. I forsøk på å knytte deres bevegelsesglede opp i mot kroppsøvningsundervisningen ville det blitt referert til utdaterte undervisningsmetoder som per dags dato ikke er aktuelle i skolen.
2. Det var ingen garanti for at de husket kroppsøvningsundervisningen og hvilken påvirkning den hadde på deres livslange bevegelsesglede.

4.2 Utvelgelse av informanter

I kvalitativ metode er utvalgene så små at de ikke kan basere seg på en tilfeldig utvelgelse. Utvelgelsen må snarere være analytisk selektiv (Halkier, 2010). Med andre ord må man sørge for at viktige karakteristika ved problemstillingen blir representert i utvalget. Ved å sørge for det unngår man at det oppstår problemer med generalisering av empiriske mønstre når den tid kommer (Halkier, 2010).

Nergaard har laget en oversikt over forskjellige strategier til kvalitativ utvelgelse som jeg har latt meg inspirere av da jeg gjennomførte utvelgelse av deltakere til fokusgruppene i prosjektet mitt. Blant strategiene som nevnes finnes blant annet *maksimum variasjon* og *teoristyrte* strategi. Maksimum variasjon egner seg når man ikke kjenner de sosiokulturelle mønstrene rundt emnet for fokusgruppeprosjektet så godt. Med denne metoden kan man være relativt trygg på at man unngår opplagte skjevheter på. Teoristyrte strategi henger sammen med Halkiers argumentasjon om at karakteristika som er viktige for problemstillingen, bør

være representert blant deltakerne. Videre argumenterer hun for at karakteristikken også bør ha sammenheng med prosjektets teoretiske innfallsvinkel (Halkier, 2010).

I min utvelgelse av deltakere har jeg benyttet teoristyrte strategier. Jeg var opptatt av at de som deltok i studien oppfylte de relevante karakteristikken som var viktige for problemstillingen min. For å kunne svare på problemstillingen: “Hvilke positive opplevelser har unge voksne fra kroppsøvingen i grunnskolen og videregående og kan disse kobles til livslang bevegelsesglede?” var det essensielt at jeg rekrutterte deltakere som med stor sannsynlighet oppfylte følgende krav:

- De har fullført videregående
- De sitter igjen med positive opplevelser fra kroppsøvingen
- De er glade i å være i aktivitet og er fysisk aktiv

Da jeg skulle finne noen som oppfylte disse kravene var jeg til å begynne med inne på å plukke ut tilfeldige deltakere og evaluere om de oppfylte kravene, men jeg oppdaget raskt at det fantes en mer effektiv måte å rekruttere deltakere som med stor sannsynlighet oppfylte kravene på. Jeg tok kontakt med studenter som går lærerutdanningen og som har valgt kroppsøving som valgfag. Alle disse oppfyller trolig de karakteristikken jeg så etter. Fordi jeg også ville være sikker på at jeg fikk høre minnene og opplevelsene deres fra et elevperspektiv og ikke fra et lærerperspektiv valgte jeg å kun intervjuer førsteårsstudenter. Disse studentene er ikke formet i like stor grad og det er større sannsynlighet for at de opplevelsene de forteller er nøyaktig slik de husker dem, og ikke slik de tenker at opplevelsene burde være.

Jeg tok kontakt med kroppsøvingunderviserne på førsteåret på lærerutdanningen og spurte om jeg fikk lov å komme inn i undervisningen deres i fem minutter for å formidle masteroppgaven min til studentene og for å rekruttere de til å delta på studien. Da jeg formidlet masteroppgaven muntlig delte jeg samtidig ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring slik at de kunne få informasjonen skriftlig. Samtykkeerklæringen ble også

utdelt allerede da fordi jeg ble oppmerksomme på at studentene skulle reise bort i praksis, og jeg muligens måtte gjennomføre intervjuene digitalt. På den måten kunne de signere samtykkeerklæringen, scanne den og sende den til meg digitalt dersom det var aktuelt for dem å delta i masteroppgaven.

På grunn av at metoden til denne masteroppgaven bygger på fokusgruppeintervju hadde jeg som mål å rekruttere mellom 10 og 15 informanter. I tillegg til det fysiske møtet jeg fikk med studentene sendte jeg mail til samtlige studenter i forsøk på å rekruttere de til å delta. Rekrutteringen resulterte i at syv studenter meldte seg til å delta i studien. Med forbehold om at det kunne oppstå frafall av de syv, hadde det vært fordelaktig om flere av studenter meldte seg. Jeg har likevel hatt forståelse for at det ikke er noen direkte fordeler for deltakerne å ta av egen tid for å delta på intervjuene.

4.3 Gruppesammensetning

En annen ting man bør tenke igjennom når det kommer til utvelgelse av informanter er at kunnskapen man får ut av intervjuet vil avhenge av deltakernes sosiale samhandling med hverandre. I sammensetningen av deltakere bør man forsøke å unngå altfor homogene grupper eller altfor heterogene grupper. Med homogene grupper risikerer man at det ikke blir nok sosial utveksling og med heterogene grupper risikerer man at det oppstår for mange konflikter, eller at noen forståelser ikke kommer til uttrykk (Bloor et al., 2001, referert i Halkier, 2010).

Sammensetningen i gruppene kan altså ha en påvirkning på resultatet av intervjuet, så her er det flere faktorer man bør tenke igjennom før man setter i gang med intervjuene. Skal fokusgruppene være segmenterte eller sammensatte? Skal deltakerne i hver gruppe være av samme kjønn, ha samme sosiale bakgrunn eller samme alder? Skal de blandes i kjønn, sosiale bakgrunn og alder? (Halkier, 2010). I forbindelse med fokusgruppeintervju er det ofte slik at det er den sosiale samhandlingen i gruppen som skal generere empiriske data. Da bør disse spørsmålene veie tungt i sammensetningen av fokusgruppene.

I mitt prosjekt er jeg ikke i stor grad ute etter å se hvordan informantene samhandler med hverandre, men heller hvilke opplevelser de har å fortelle hverandre. Valget havnet på fokusgruppeintervju for å få mest mulig data og for å få informantene til å "trigge" tanker, ideer og opplevelser i hverandre. Selv om jeg er ute etter opplevelsene til hver enkelt ønsket jeg en åpen kommunikasjon og muligens diskusjon blant informantene om deres formeninger om hvilke positive opplevelser som kan ha formet dem. Jeg så det derfor som nødvendig (og naturlig) å vurdere disse spørsmålene på tross av at jeg ikke forsket på samhandlingen mellom deltakerne direkte.

I forskningen min skiller jeg ikke mellom jenter og gutters opplevelse, så såfremt deltakerne kunne kommunisere uavhengig av de andre deltakernes kjønn på fokusgruppeintervjuet så jeg ingen grunn til å skille mellom menn og kvinner i intervjuene. På grunn av den teoristyrte utvelgelsen av deltakere besto målgruppen allerede av like karakteristika, samt lik bakgrunn og alder, så uavhengig av hvem som ble satt sammen i grupper ville de automatisk oppfylle de samme kravene.

4.4 Skal informantene kjenne hverandre fra før eller ikke?

I tillegg til å vurdere om gruppene skal være segmenterte eller sammensatte bør man ta stilling til om fokusgruppene skal bestå av informanter som kjenner hverandre fra før eller ikke. For å vite hvilken sammensetning av deltakere som passer prosjektet best hadde jeg tenkt å vurdere mulige resultat av gruppesammensetninger bestående av fremmede deltakere og deltakere som kjenner hverandre opp i mot formålet av prosjektet og problemstillingen (Halkier, 2010). Dette fordi det finnes fordeler med informanter som ikke kjenner hverandre (detaljer er ikke selvsagte og kommer frem i intervjuet, informantene opplever større frihet til å uttale seg i mangelen på frykt for å stå til ansvar for sine egne uttalelser etter fokusgruppeintervjuet) og fordeler med informanter som kjenner hverandre (naturlig samspill, tryggere å ta ordet) (Halkier, 2010).

På grunn av at deltakerne i studien min ble plukket ut ut i fra den teoristyrte utvelgelsen var det ikke lenger en mulighet for meg å velge å sette sammen deltakere bestående av kun

fremmede. Utvelgelsen av mulige informanter var så få, at jeg måtte se fordelene med tilfelle slik situasjonen var. Utvelgelsen besto av førsteårsstudenter som har hatt et visst kjennskap til hverandre i et halvt år. De kan ikke utfylle hverandres spesifikke opplevelser, men fordi temaet er gjenkjennelig for alle deltakerne og de med stor sannsynlighet ville føle seg trygge i intervjuene var tanken at de kunne fylle inn med egne opplevelser og bekrefte eller avkrefte ovenfor hverandre om de har opplevd det samme eller ikke.

4.6 Størrelse på fokusgruppene

Det diskuteres vidt innen forskningslitteraturen hvor mange deltakere det er ønskelig å ha i fokusgruppene, alt fra 6 til 12 deltakere er argumentert for (Barbour, 2007; Hansen et al. 1999; Morgan, 1997; Wibeck, 2007, referert i Halkier, 2010). Litteraturen innen fokusgruppeintervju viser likevel vellykkede forsøk med fokusgrupper nede på 3-4 deltakere per gruppe. Det eksisterer til en viss grad uenighet i hva som regnes som et passende antall deltakere, men til gjengjeld er det en enighet i at det er viktig å sette sammen grupper av det antallet som er best egnet til temaet, deltakerne og samspillet i mellom deltakerne man ønsker å studere (Bloor et al., 2001, referert i Halkier, 2010).

Av en utvelgelse på 60 mulige deltakere til denne oppgaven meldte syv seg. Noen av disse meldte seg til å delta med flere ukers mellomrom, hvilket resulterte i at det ble satt opp et intervju med tre informanter, så et intervju med to informanter, og til slutt et siste intervju med to informanter. Ulempene med mindre grupper er at gruppeintervjuet er mer utsatt dersom noen melder avbud i siste liten og at man risikerer lite samtale og diskusjon dersom de få deltakerne ikke engasjerer seg i samtalen (Bloor et al., 2001; Morgan 1997, referert i Halkier, 2010). Alle deltakerne som meldte seg til å delta har stilt opp på intervju, hvilket er svært heldig med tanke på de mulige ulempene med frafall. Selv om lite samtale og diskusjon er en mulig fallgrube i teorien, var jeg ikke direkte bekymret for det, med tanke på at utvelgelsen besto av voksne mennesker som har valgt å delta i studien frivillig, som er engasjerte i temaet med tanke på at de er kroppsøvlingslærerstudenter, og som mest sannsynlig ikke er redd for å prate foran andre med tanke på at de er lærerstudenter. De små

gruppene la også til rette for at jeg slapp å modere intervjuene, hvilket er en av fordelene med små grupper.

4.7 Antall fokusgrupper

Antallet fokusgrupper et prosjekt bør ha vil være påvirket av hvorvidt fokusgruppene er den primære datakilden i prosjektet. Et prosjekt som belager seg på kun fokusgrupper som datainnsamling må regne med å gjennomføre flere intervju enn et prosjekt som benytter seg av andre metoder for datainnsamling i tillegg (Halkier, 2010). Jeg benytter fokusgrupper som den eneste metoden i min masteroppgave og burde dermed satse på å gjennomføre nok fokusgruppeintervju.

I tillegg til om fokusgruppeintervjuene er selvstendig datamateriale eller ikke kan det være nyttig å vurdere hvor mange grupper man skal gjennomføre ut i fra to andre faktorer. Det første man bør tenke igjennom er hvor mange kriterier for analytisk selektiv utvelgelse det er ønskelig å oppfylle via antall grupper (Halkier, 2010). Jo flere kriterier for analytisk selektiv utvelgelse det er ønskelig med, jo flere grupper må man intervju for å oppfylle dette kravet. I mitt prosjekt oppfylte alle deltakerne de samme sosiale kriteriene på grunn av den teoristyrte utvelgelsen, hvilket la føringer for at det ikke var nødvendig å gjennomføre mange intervju for å oppfylle kriteriene.

Det andre man bør tenke igjennom er et kjent kriterium for kvalitativ datainnsamling, nemlig at man skal fortsette å intervju eller observere til det ikke lenger er mulig å finne ny kunnskap (Kvale, 1996; McCracken, 1988; Morgan, 1997, referert i Halkier, 2010). Det jeg tok ut fra det er at det er viktig for meg og mitt prosjekt å ikke gjennomføre for få intervju. Samtidig skal jeg passe på at det ikke blir for mange intervju. Årsaken til det er at kvalitative datainnsamlinger er tidkrevende å gjennomføre og analysere. Det ble derfor viktig for meg å gjennomføre et antall fokusgruppeintervju der jeg finner nok kunnskap, men ikke så mange at det blir for meget å analysere og se i sammenheng med tidligere forskning og teori.

Når det gjelder større forskningsprosjekt argumenteres det for at dataene burde bestå av minimum seks fokusgrupper når det er den primære kilden til data (Hansen et al., 1998, referert i Halkier, 2010), men ettersom dette prosjektet er en masteroppgave, og ikke et omfattende forskningsprosjekt som foregår over flere år, finner jeg det ikke realistisk, ei heller nødvendig, å forholde meg til denne forventningen (Halkier, 2010). I tillegg har jeg tatt med i betraktningen at andre anbefaler å holde antall fokusgrupper til et minimum fordi det er krevende i form av tid og arbeid (Bloor et al., 2001, referert i Halkier, 2010). Som et forsterkende argument til Bloors anbefaling hevder Barbour at flere fokusgrupper ikke nødvendigvis gir et bedre empirisk resultat (Barbour, 2007, referert i Halkier, 2010).

4.8 Intervjuenes varighet

Det mest vanlige er at fokusgruppeintervju varer i mellom en og to timer. I følge Morgan (2001) er det anbefalt å forberede deltakerne på at intervjuet kan vare i opptil to timer, men at det sjeldent vil være nødvendig med mer enn 90 minutter på selve gjennomføringen. Basert på dette valgte jeg i forbindelse med det første intervjuet å informere deltakerne om at det var fint om de kunne sette av to timer, men at vi mest sannsynlig ville avslutte før. Jeg var opptatt av å opprettholde avtalt tidsbruk med tanke på at informantene kan ha begrenset med tid og kapasitet til å delta (Halkier, 2010), samtidig som jeg sørget for at intervjuene fikk gå sin naturlige gang. Det vil si at jeg ikke gikk videre på andre tema, dersom informantene var mitt i en samtale som ga relevante funn som kunne bidra til å besvare problemstillingen.

Hvilken varighet på intervjuene som er hensiktsmessig for hver enkelt studie kan være vanskelig å forutsi på forhånd. Dersom man i løpet av fokusgruppeintervjuet opplever at man har fått svar på det man ønsker, er det ikke hensiktsmessig å pushe intervjuet til å gå ut tiden. 70 minutter ut i det første intervjuet hadde informantene kommet med relevante positive opplevelser knyttet til mange ulike tema, så det var ikke hensiktsmessig å pushe intervjuets varighet. De to siste intervjuene varte i 90 minutter hver, på tross av at de fokusgruppene besto av en informant mindre enn det første fokusgruppeintervjuet. Da var det positivt at jeg hadde forberedt dem på at intervjuet ville vare i omtrent 90 minutter, og ikke endret det antatte tidsperspektivet basert på det første intervjuet.

4.9 Hvor skal intervju ta sted?

Hvor intervjuet tar sted vil påvirke hvorvidt deltakerne finner det mulig å delta, samt den sosiale samhandlingen (Bloom, 2001, referert i Halkier, 2010). Naturlige alternative steder for gjennomføring av fokusgruppeintervju er et institusjonelt sted som universitetet, et hverdagslig sted som hjemme hos en av oss eller et emnerrelevant relevant sted som for eksempel en relevant arbeidsplass. Alle disse stedene påvirker hvor trygg deltakerne føler seg og hvordan samspillet i mellom de uttaler seg.

Universitet er et institusjonelt sted der man unngår bakgrunnsstøy og som derfor egner seg godt til lydopptak, men som dessverre ofte gjør at deltakerne ikke føler seg trygge fordi det er et lite sosialt gjenkjennelig sted for deltakerne. Med fordel kan man velge å gjennomføre intervjuene på et emnerrelevant sted, fordi stedet i seg selv stimulerer til en samtale om emnet. Ulempen med en slik plass er at det ofte er en plass med økt fare for avbrytelser og bakgrunnsstøy (Halkier, 2010).

I denne masteroppgaven består deltakerne av studenter som går den samme utdanningen som meg, nemlig grunnskolelærer med kroppsøving som valgfag. Fordi de går på det samme universitetet vil jeg ikke lenger beskrive universitetet som et lite sosialt gjenkjennelig sted der de ikke føler seg trygge, snarere tvert i mot. I tillegg er emne vi snakker om kroppsøving, noe de er godt vant med på universitetet. Dermed kan jeg argumentere for at universitetet der hvor deltakerne har kroppsøvingundervisning ville vært et utmerket sted å gjennomføre intervjuene på.

Dessverre så blir ikke alt slik sånn som man har tenkt det, og i det virkelige liv må man belage seg på å finne andre gode løsninger når man møter hindringer. Da det var tid for å gjennomføre intervjuene med førsteårsstudentene befant de seg ute i praksis og mange av de gjennomførte praksisen sin utenfor Trondheim. Jeg avgjorde derfor at det var bedre å gjennomføre intervjuene digitalt, enn å vente på deres hjemkomst.

Heldigvis har det kommet noe godt ut av det faktum at vi nå er to år inn i pandemien Covid-19. Vi har blitt godt kjent med digitale verktøy for kommunikasjon. Vi har gjennom pandemien benyttet oss av blant annet Microsoft Teams, som er et verktøy som fungerer som både nettside og app. Det har vært et hjelpsomt, nyttig og nødvendig verktøy når studiet har gått sin gang. Nok en gang så jeg muligheten til å dra fordel av at informantene går samme studie som meg. Jeg kunne med høy sikkerhet anta at de var godt kjent med det digitale kommunikasjonsmiddelet.

Vi avtalte et tidspunkt som passet deltakerne over mail, før jeg så inviterte jeg de til et planlagt møte i Microsoft Teams appen via mail. Deltakerne fikk da muligheten til å godta eller avslå invitasjonen, noe som i utgangspunktet er en god indikator og en nyttig funksjon, men som likevel ikke ble brukt av alle. Vi hadde allerede avtalt tidspunkt skriftlig, så jeg var ikke bekymret for at noen ikke skulle møte selv om de ikke godtok invitasjonen.

Selve intervjuene over Teams fungerte veldig greit. Jeg opplevde alle som trygge og komfortable med denne måten å gjøre det på. Alle så på det som en selvfølge å ha på både kamera og mikrofon under hele intervjuet, noe som gjorde det mulig for meg å studere kroppsspråk og ansiktsuttrykk, så vel som det som ble sagt.

4.10 Intervjuguiden

Prosessen med utforming av intervjuguiden ble prioritert tidlig i arbeidet med masteroppgaven. Dette for å sikre at det ble satt av nok tid til å utforme en intervjuguide som ville bidra til at intervjuene ga resultat som kunne bli benyttet til å svare på problemstillingen. Jeg valgte å benytte meg av semistrukturerte intervju, som benytter en overordnet intervjuguide med et forslag på aktuelle temaer og spørsmål som kan gi relevante resultat som kan bidra til å besvare problemstillingen.

Jeg benytter semistrukturerte intervju fordi det legger til rette for at intervjuene kan gå sin naturlige gang der informantene kan få ta ordet og komme inn på tema og spørsmål som ikke ble forutsett på forhånd. Innledningsvis la jeg frem at den eneste retningslinjen for

intervjuene var at vi skulle snakke om *gode* opplevelser fra kroppsøvningsfaget. Utover det fikk de frie tøyler til å snakke med hverandre og spørsmål fra min side kom på naturlige steder der jeg tenkte at noe kunne utdypes eller kobles opp imot andre tema.

På grunn av min interesse og forforståelse for temaet hadde jeg allerede lest om blant annet mestring, glede og anerkjennelse i forkant av intervjuene, og dette var noe jeg var bevisst på i intervjuene. Fordi jeg ønsket å høre hvilke opplevelser informantene hadde i forbindelse med disse temaene valgte jeg å stille et åpent spørsmål om hver av de tre temaene. Jeg ønsket likevel å få et tydelig innblikk i hvilke opplevelser informantene selv hadde å fortelle, uten påvirkning fra meg. For å balansere dette ble de åpne spørsmålene plassert helt på slutten av intervjuguiden. Dette ble svært hensiktsmessig i analyseprosessen ettersom de tre temaene kom tydelig frem tidlig i intervjuene, uten ytre påvirkning fra meg. Dette var noe jeg oppdaget i løpet av samtlige intervjuer også, hvilket førte til at jeg så på det som hensiktsmessig å be de rangere hva de har verdsatt mest og hva som har hatt størst påvirkning på deres nåværende bevegelsesglede av mestring, glede og anerkjennelse. Dette ville ikke blitt spurt om dersom intervjuene ga uttrykk for at dette ikke var aktuelle tema å gå videre inn på. Funnene i denne masteroppgaven er i aller størst grad hentet fra før jeg stilte disse spørsmålene på slutten av intervjuene.

I intervjuguiden ble følgende punkt spesifisert: (1) hvordan jeg presenterer meg for informantene, (2) informasjon om masteroppgaven og hva den prøver å finne ut av, (3) en forklaring på hvorfor og hvordan de kan bidra til å besvare problemstillingen, (4) en avklaring av gruppedynamikken, (5) nødvendig informasjon før vi begynner med selve intervjuet (deriblant informasjon om mulige konsekvenser for deltakelse i prosjektet, hvordan intervjuet er planlagt dokumentert, hva som vil bli gjort med datamaterialet når prosjektet er avsluttet og forsikring av at deltakerne er klare over sine rettigheter vedrørende anonymitet og muligheten til å trekke seg når som helst og uten forklaring dersom de skulle ønske det) (Vedlegg 1).

4.11 Tematisk analyse

Tematisk analyse er muligens blitt den mest vanlige formen for kvalitativ dataanalyse. Metoden blir brukt for å identifisere, analysere og beskrive tema som finnes i datamaterialet. Mange har hatt behov for denne metoden, uten å helt vite det selv (Eggebø, H., 2019). Metoden ble først utarbeidet, beskrevet og navngitt av Braun og Clarke i 2006. De begrunnet allerede den gang at tematisk analyse er en grunnleggende metode i kvalitativ dataanalyse, og at en skal kunne bruke denne metoden alene uten å måtte beskytte analysen sin ved hjelp av andre, mer anerkjente metoder, slik mange har følt på som nødvendig tidligere. Jeg har valgt å benytte meg av Braun og Clarkes (2006) tematiske analysen som består av seks trinn:

Det første trinnet er å bli kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). På dette trinnet transkriberte jeg alle intervjuene og satte meg godt inn i de ulike intervjuene. Jeg hørte på lydopptakene flere ganger og leste gjennom intervjuene for å være sikker på at jeg følte meg trygg på at jeg kjente datamaterialet så godt som mulig. Allerede her begynte jeg å legge merke til mønster. Flere hadde sagt det samme, mye av det virket til å være av stor relevans. For å passe på at dette ikke ble mine tanker i for stor grad noterte jeg det jeg bemerket meg i marginen, hvilket Halkier (2010) bekrefter som en effektiv metode.

Det andre trinnet er å lage de første kodene (Braun & Clarke, 2006). Her gjaldt det å finne en måte å identifisere de delene av de transkriberte intervjuene som jeg syntes var interessant å analysere. Jeg valgte å lage fargekoder ved å markere deler av intervjuene i ulike farger, nesten som å markere med en markeringstusj, bare digitalt. Jeg foretrakk å markere digitalt fordi da visste jeg at jeg enkelt kunne endre på fargekodene dersom jeg underveis følte at noe passet bedre inn under en annen fargekode. Jeg fargekodet alle temaene jeg kunne finne ved å tilføye nye tema med tilhørende egen farge i bunnteksten underveis i kodingen. På den måten kunne jeg enklere se hvilken farge som tilhørte hvilket tema underveis i kodingen. På trinn nummer to så fargekodene slik ut:

Mestring - Variasjon - Likestilling og likeverd - Tilpasning - Karakter - Inkludering og integrering - Klassemiljø - Samarbeid og lagaktiviteter - Overgangen - Læringsareal - Glede - Anerkjennelse (å bli sett, skryt) - Tilbakemelding/veiledning - Læringsmål i forkant - Medbestemmelse - Engasjert/engasjerende lærer - God relasjon til læreren - Mersmak - Mestring, glede og anerkjennelse totalt

På dette tidspunktet hadde jeg mange ulike tema. Jeg hadde markert alt av relevans og det var på tide å lete etter overordnede tema. I trinn tre så jeg derfor etter likheter i de ulike fargekodene og så på hvordan de hang sammen med hverandre. Da fikk jeg sortert de mange fargekodene inn i mer detaljerte overordna tema og undertema.

Mange av temaene som ble fargekodet i trinn to viste seg å være av mindre relevans når det gjaldt temaets påvirkning på informantenes livslange bevegelsesglede. Blant annet ble *likestilling og likeverd, inkludering og integrering, overgangen, læringsareal, læringsmål i forkant og medbestemmelse* til en viss grad luket bort i trinn tre. Mot slutten av trinn tre sto jeg igjen med tre hovedtema med tilhørende fire undertema hver. De tre overordnede temaene var mestring, glede og anerkjennelse.

Trinn fire besto av å gå kritisk gjennom de temaene jeg hadde laget meg. Jeg gikk gjennom temaene, både de overordnede og underordnede opptil flere ganger for å vurdere om de var et representativt utvalg av tema som ga informantene en stemme og funnene en mening knyttet opp imot besvarelsen av problemstillingen. Etter å ha gått kritisk gjennom temaene ble noen av de underordnede temaene styrket i sin troverdighet og relevans, mens andre ble svekket og derfor fjernet. I tillegg resulterte trinn fire i at et par nye underordnede tema ble inkludert i det som endte opp med å bli den endelige oversikten over overordnede og underordnede tema. Jeg gjorde jeg meg opp en mening om at det jeg satte igjen med ga et godt bilde på helheten av datamaterialet, altså kunne jeg stå inne for at funnene etter trinn fire representerte alle informantenes historier på en god måte.

I trinn fem arbeidet jeg med å finne passende navn til hver av temaene, både de overordnede og de underordnede. Navnene skulle representere det datamateriale de spesifikke temaene besto av, men også representere svaret på problemstillingen i sin helhet. Det var også et kriterie at temaene og navnene på de skulle gi deg som leser et godt innblikk i hva det handler om. Både trinn fire og trinn fem ble jobbet med lenge, og ofte samtidig.

Det sjette og siste trinnet gikk ut på å skrive selve rapporten. Her hentet jeg fram sitat som jeg hadde bemerket meg i trinn 1 og 2. De sitatene som jeg følte representerte temaene på en presis, treffende og nyansert måte har blitt benyttet til å svare på oppgaven. I denne delen ble funnene jeg har gjort representert på en oversiktlig måte i et forsøk på å svare på problemstillingen på best mulig måte.

Til å begynne med identifikasjonsprosessen av tema i datamaterialet kan man i teorien velge mellom induktiv eller deduktiv tilnærming. I den induktive tilnærmingen til tematisk analyse er temaene som blir identifisert knyttet til datamaterialet i sterk grad. I den deduktive tilnærmingen til tematisk analyse settes forskningens interesse i sentrum, hvilket vil gi en mer detaljert analyse av noen spesifikke områder av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). I denne masteroppgaven ble det gjennomgått en liten andel teori på forhånd som påvirket mitt utgangspunkt for å analysere datamaterialet. I arbeidet med den tematiske analysen ble jeg likevel oppmerksom på at det kunne komme frem nye tema i datamaterialet, hvilket resulterte i en ny gjennomgang av teorien etter den tematiske analysen. Selv om jeg hadde lest noe teori på forhånd av analyseprosessen var jeg opptatt av å se på datamaterialet med en mest mulig induktiv metode, ettersom jeg ikke ønsket å gå glipp av viktige aspekter i datamaterialet. Denne vekslingen mellom induktiv og deduktiv metode og vekslingen mellom dataanalysen og litteraturgjennomgangen har vært en dynamisk prosess som kan benevnes som en abduktiv tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.12 Pålitelighet og gyldighet

Det er forsøkt sikring av påliteligheten i masteroppgaven ved å gjøre forskningsprosessen transparent gjennom en detaljert redegjøring av hvordan datamaterialet har blitt utviklet,

hvilket Thagaard (2018) trekker frem som viktig for påliteligheten til et forskningsprosjekt. Målet med å sikre påliteligheten i denne masteroppgaven er å gi andre muligheten til å reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018). Gyldigheten av oppgaven handler om hvilke konklusjoner jeg som forsker har dekning for å trekke ut fra datamaterialet (fokusgruppeintervjuene) (Postholm & Jacobsen, 2018). For å vise til hvordan jeg har tolket datamaterialet har jeg forsøkt å gi en beskrivelse av mitt teoretiske ståsted som representerer grunnlaget for mine tolkninger, hvilket Thagaard (2018) trekker frem som viktig for å sikre oppgavens gyldighet.

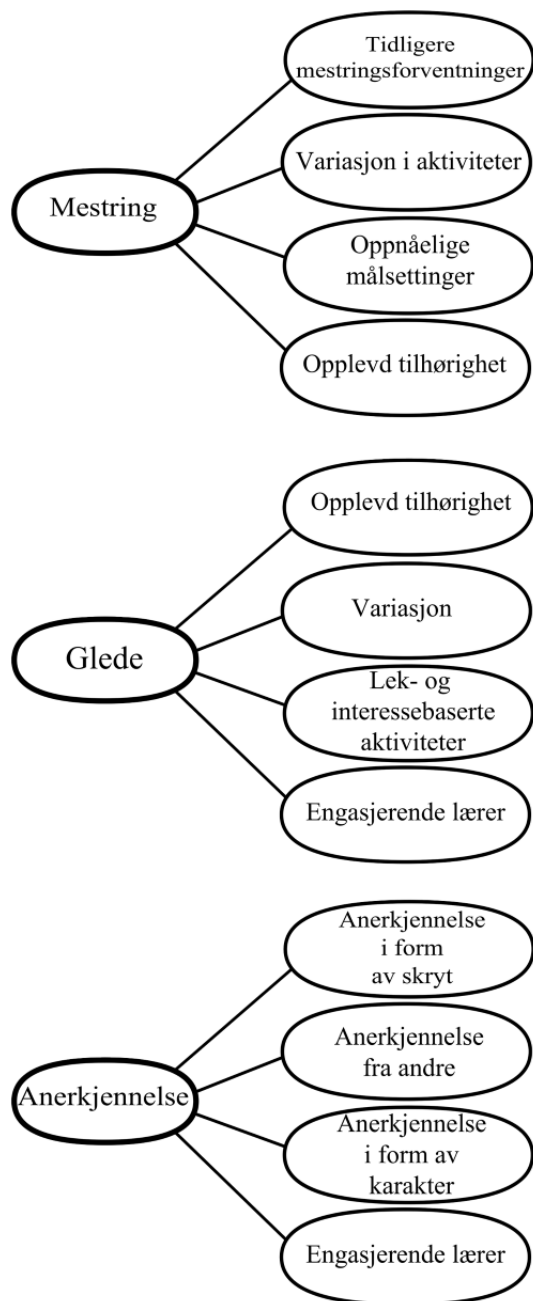
4.13 Forskningsetiske retningslinjer

Det kreves av all vitenskapelig forskning at forskeren forholder seg til diverse etiske prinsipper (Thagaard, 2018). Denne studien innebærer lydopptak av intervjuer og oppbevaring av opplysninger om deltakerne, noe som resulterer i nødvendige, etiske overveielser. Masterprosjektet er godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (Vedlegg 2). I forkant av fokusgruppeintervjuene fikk deltakerne utdelt et informasjonsskriv (Vedlegg 3) om studien, slik at kravet om frivillig, utvetydig og dokumenterbart samtykke kunne innfris (NESH, 2021). Informantene ble bevisstgjort på at det er frivillig å delta og at de når som helst og uten forvarsel kan trekke seg fra studien. Med tanke på at informantene rekruttert til denne studien er studenter på samme studie som meg valgte jeg i tillegg å gjøre de oppmerksomme på at deres valg ikke, under noen som helst omstendigheter, kunne påvirke deres forhold til NTNU og deres videre utdanning. Alle deltakerne signerte samtykkeskjemaet. Håndteringen av datamaterialet har foregått i tråd med retningslinjene for datasikkerhet, slik Thagaard (2018) påpeker som nødvendig. Det er i følge NESH (2021) viktig at informantene blir behandlet med respekt og at man unngår at de blir utsatt for skade og urimelig belastning som følge av forskningen. Dette er noe jeg har vært bevisst over, men samtidig ikke direkte bekymret for, ettersom temaet har vært *positive* opplever og ellers dreid seg om lystbetonte tema. Jeg har til enhver tid sørget for at opplysninger som kunne ha identifisert deltakerne ble anonymisert i tråd med prinsippet om konfidensialitet (Thagaard, 2018). Alle de tre transkriberingene av intervjuene har vært lagret anonymisert. Under de første transkriberingene benyttet jeg romertall for å skille mellom informantene, og i løpet av

den tematiske analysen fikk informantene tildelt pseudonym som videre skulle sikre deres anonymisering. Videre ble alt av datamateriale og transkriberinger oppbevart sikkert, for å sikre at ingen andre fikk tilgang til personidentifiserende materiale.

5.0 Resultat

Denne masteroppgaven har undersøkt hvilke faktorer som har hatt størst påvirkningskraft på elevenes jakt på livslang bevegelsesglede i kroppsøvingfaget. Ved bruk av tematisk analyse avdekket jeg tolv underordnede tema som ble sortert inn under 3 overordnede tema (figur) som svarer på problemstillingen min: *Hvilke positive opplevelser har unge voksne fra kroppsøvingen i grunnskolen og videregående og kan disse kobles til livslang bevegelsesglede?*



Figur 3. Tematisk kart over overordnede tema og underordnede tema

5.1 Informantene

Under transkriberingen av de tre intervjuene ble deltakerne anonymisert og tildelt fiktive navn. Disse navnene vil bli benyttet videre i oppgaven for å skille mellom deltakerne. Samtlige deltakere er førsteårsstudenter på Grunnskolelærerutdanningen og har valgt kroppsøving som valgfag. De studerer med andre ord for å bli kroppsøvingslærere. Kroppsøvingslærerstudentene ble rekruttert fordi de nylig har fullført videregående og har minnene fra kroppsøvingen i skolen så ferskt i minne som mulig, samtidig som de med stor sannsynlighet er glade i fysisk aktivitet og på sporet av livslang bevegelsesglede. Deltakerne i oppgaven har dette til felles, men de er likevel individuelle individ med ulike bakgrunner. De har vokst opp i ulike deler av landet, gått på ulike skoler, hatt ulike kroppsøvingslærere og drevet med ulike fritidsaktiviteter. Hver informant har rangert mestring, glede og anerkjennelse som påvirkningsfaktorer på deres bevegelsesglede og for ordens skyld er deres personlige rangeringer plassert under hver informant. Hvilken rolle rangeringene spiller for resultatet vil bli diskutert i diskusjonsdelen av oppgaven.

5.1.1 Andreas

Andreas gledet seg alltid til å ha gym. Han hadde en lærer som så hver elevs potensiale og ga de konstruktiv kritikk så vel som skryt. Han verdsetter tilbakemelding, skryt og et klapp på skulderen av både læreren og medelevene. Han har spilt fotball og gått mye på ski. Andreas kommer fra en liten bygd med lite tilgang på fritidsaktiviteter utover fotball. Derfor satt han ekstra stor pris på de gangene kroppsøvingsundervisningen besto av utradisjonelle aktiviteter, sånn som for eksempel frisbee. Han gikk toppidrett med fotball førsteåret på videregående i tillegg til fotballtreninger tre ganger i uka, hvilket ble for mye av det samme for han. På andreåret byttet han til breddeidrett for å få mer variasjon i hans fysiske aktivitet.

Andreas rangering av mestring, glede og anerkjennelse:

1. Glede
2. Mestring
3. Anerkjennelse

5.1.2 Bente

Bente viste tidlig i intervjuet at kroppsøving og bevegelse har gitt henne mye glede. Hun fikk ofte skryt, men opplevde den som for lite konstruktiv. Hun er den eneste av deltakerne som fikk planlegge og styre en undervisningsøkt både på ungdomsskolen og videregående, noe hun syntes var veldig gøy. Hun verdsatte at læreren var veldig engasjert og evnet å variere undervisningen slik at den ikke besto av kun tradisjonell fotball, basket og håndball. Hun trekker også fram at det var gøy når læreren greide å engasjere alle elevene. Håndball i kroppsøvingsundervisningen ga henne en så stor mersmak at hun begynte med håndball på fritiden, men hun oppdaget raskt at den organiserte idretten ikke besto av de samme håndball-lekene som hun hadde blitt introdusert for i kroppsøvingen. Hun foretrakk at kroppsøvingslæreren ga tilbakemeldinger muntlig fordi hun verdsatte relasjonsbyggingen og anerkjennelsen som foregikk i det øyeblikket. Hun satte pris på at elevene fikk lov til å være med å bestemme innholdet i undervisningen fordi det ble gjort på en rettferdig måte. På videregående gikk hun idrettsfag og trivdes veldig godt med at hele gruppen var engasjerte og frivillig delaktige i undervisningen.

Bentes rangering av mestring, glede og anerkjennelse:

1. Glede
2. Mestring
3. Anerkjennelse

5.1.3 Connie

Connie fikk ofte tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk fra læreren skriftlig, ofte i form av et skjema eller en tabell. Hun sier at hun så på det som positivt fordi hun kunne ta vare på det så hun slapp å glemme hva hun var god på og hva hun kunne bli bedre på. Hun trakk flere ganger frem viktigheten og fordelene ved at klassen hennes fikk lov til å komme med innspill og ønsker om aktiviteter og innhold av øktene. Dette skapte motivasjon, både hos henne og hos klassen som helhet. Hun verdsatte å bli sett av læreren og opplevde at læreren likte henne. Det gjorde at hun fikk mer lyst til å delta i den fysiske aktiviteten. På ungdomsskolen hadde hun en kroppsøvingslærer som på fritiden var fotballtrener, noe hun mener gjenspeilte

seg negativt i kroppsøvingsundervisningen i form av overdrevent mye fotball til enkeltelevers favør. De hadde derimot større variasjon i innhold under oppvarmingen, noe hun satte stor pris på. Variasjonen i aktivitetene ble større da hun begynte på studiespesialisering på videregående, hvilket hun trekker fram som positivt. Det at Connie gikk på studiespesialisering og ikke topp- /breddeidrett som Andreas og Bente gjenspeilet seg i engasjementet til medelevene. Langt flere var umotiverte og uengasjerte, noe som Connie opplevde som svært negativt.

Connie måtte avslutte intervjuet før vi rakk å snakke om mestring, anerkjennelse og glede og er derfor tatt ut av ligningen.

5.1.4 Dorthe

Dorthe kommer fra en familie som hele tiden har hatt et stort fokus på helsefordelene med fysisk aktivitet, så hun har hele tiden vært engasjert i fysisk aktivitet på fritiden. Hun gikk på både individuell idrett (friidrett) og lagidrett (håndball) og trivdes i utgangspunktet best på håndball fordi det var mer morsomt og sosialt enn friidrett. Dorthes mor var prestasjonsorientert, noe som påvirket Dorthe til å slutte på håndball og satse på friidrett på tross av at hun fant mye glede i håndballen. Dorthe er på mange måter drevet litt annerledes enn de andre deltakerne på grunn av sin bakgrunn og har derfor valgt å prioritere mestring, glede og anerkjennelse på denne måten:

Dorthes rangering av mestring, glede og anerkjennelse:

1. Mestring
2. Anerkjennelse
3. Glede

Dersom Dorthe fortsatt var glad i fysisk aktivitet ville rangeringslisten hennes stått i strid med resultatene i masteroppgaven, men på en litt uvanlig måte bekrefter den masteroppgavens resultat ytterligere. Hun er formet ut i fra et prestasjonsorientert syn på fysisk aktivitet og rangerer mestring som det viktigste for sin aktive livsstil. I voksen alder har hun opplevd

utfordringer som har ført til at hun ikke har kunnet mestre det samme som tidligere; hun klarte ikke lenger å løpe like raskt eller like langt. I tillegg har hun i voksen alder mistet tilgangen på mesteparten av anerkjennelsen som hun vært vant med fra barne- og ungdomsårene, både fra familie, lærere og trenere. Mangelen på mestring og anerkjennelse har ført til at fysisk aktivitet har vært mer eller mindre fraværende fra hennes liv de siste to årene. Hun innså i løpet av intervjuet at glede burde spilt en langt større rolle for henne og hennes bevegelsesglede og bestemmer seg for å finne tilbake til håndballen og den gleden det ga henne.

5.1.5 Ella

Ella har alltid drevet med idrett og har prøvd opp i mot ti ulike idretter gjennom barne- og ungdomsskolen. Hun har hele tiden vært glad i å prøve nye aktiviteter, og likte veldig godt at kroppsøvingsundervisningen var variert. I tillegg så hun på kroppsøvingen som et fristed og en pause fra teoretiske fag der hun kunne leke seg og ha det gøy, spesielt i samspill med andre. Kroppsøvlingslæreren hennes på ungdomsskolen var flink til å gi positiv tilbakemelding på prestasjoner i kroppsøving utenom kroppsøvingen, for eksempel i gangene eller i andre fag. Slike hendelser gjorde at Ella opplevde tilhørighet og forsterket mestringsforventninger. Ella sin kroppsøvlingslærer var også trener på fritiden, men i motsetning til Andreas opplevelse var læreren til Ella også hennes basketballtrener. Ella opplevde at hun hadde en bedre relasjon til kroppsøvlingslæreren sin fordi han også var treneren hennes på fritiden.

Ellas rangering av mestring, glede og anerkjennelse:

1. Mestring
2. Anerkjennelse
3. Glede

5.1.6 Frida

Frida lærer godt gjennom å gjøre ting og har satt pris på at kroppsøvingen har vært et sted der hun kunne få utløp for energi. I tillegg fremmer hun tidlig i intervjuet at hun satte pris på

leken og muligheten for å bli kjent med medelevene sine på en annen måte. Frida og hennes klasse fikk ofte muligheten til å komme med innspill og være med å bestemme innholdet i kroppsøvingen. Dette kan ha ført til at hun er glad i å ta ansvar for egen fysisk aktivitet senere i livet.

Fridas rangering av mestring, glede og anerkjennelse:

1. Glede
2. Mestring
3. Anerkjennelse

5.1.7 Guro

Guro har blitt preget av at skolen lå veldig nært skolen og at lærerne hennes var dyktige friluftsmennesker. Lærerne var flinke til å jobbe tverrfaglig med kroppsøving og naturfag. Kroppsøvingsundervisningen inne besto av lite fotball, men mange andre tradisjonelle aktiviteter som for eksempel kongeball. Hun husker begge deler som positivt, men det er opplæringen i friluftsliv hun har tatt med seg videre i livet i størst grad. Læreren hennes ga henne og de andre i klassen utelukkende positiv respons i selve undervisningen, men kom ofte med kritikk i forbindelse med vurdering, noe hun ikke er helt fornøyd med.

Guros rangering av mestring, glede og anerkjennelse:

1. Glede
2. Mestring
3. Anerkjennelse

5.2 Mestring

5.2.1 Tidligere mestringserfaringer

Kroppsøvingen er en arena der elever som ofte ikke kjenner på så mye mestring ellers i skolen får muligheten til å blomstre. Ulike elever mestrer ulike ting. Guro slet med å mestre

skriftlige fag som norsk og matte, og opplevde at kroppsøvingen var en arena der hun kunne oppleve mestring og kjenne på mestringsfølelse.

Guro: Jeg elsket mestringsfølelsen kroppsøvingen ga meg. De gangene norsk og matte var vanskelig, hadde jeg alltid kroppsøvingen som jeg følte at jeg mestret.

Helt på starten av intervjuene ga jeg informantene muligheten til å fortelle fritt om positive opplevelser fra kroppsøvingsfaget og dette var det Bente svarte aller først:

Bente: Mestring kanskje? Mestringsfølelse.

Videre i intervjuet kom det frem at mestringsfølelsen hennes ikke kom av oppnåelse av nye ferdigheter, men at hun kjente på mestringsfølelse etter å ha gjennomført en aktivitet eller økt:

Bente: Jeg følte at når jeg fikk til ting, så ga det meg mestringsfølelse. Det trengte ikke å være en spesifikk ferdighet, jeg fikk en god følelse etter å ha gjennomført en aktivitet eller en økt og beveget meg.

Hun forteller at mestringsfølelse er noe hun husker som positivt fra kroppsøvingen. Mot slutten av intervjuet viser det seg mer og mer at glede i aktiviteten spiller en større rolle for henne enn mestring, men at hun føler hun har mestret en aktivitet når hun har gjennomført en som har gjort henne glad underveis.

Bente: Jeg føler at hvis det ikke er gøy så føler jeg ikke at jeg har mestret det.

Selv om Bente ikke er svært opptatt av å oppleve mestring gjennom oppnåelse av nye ferdigheter mener hun at mestringsfølelse på en generell basis er viktig for bevegelsesglede og gjentakelse av ny fysisk aktivitet. Hun poengterer at:

Bente: Alle har ulike forutsetninger i en elevgruppe, og alle burde få lov til å kjenne på mestring.

5.2.2 Variasjon i aktiviteter

Bentes utsagn ble senere i intervjuet bekreftet av Connie, mens hun samtidig fremmet hvor viktig det er for *alles* mestring at det er bred nok variasjon i aktiviteter i kroppsøvingen:

Connie: Vi er alle gode i forskjellige ting, og ofte er vi gode i flere ting hver. Så det at vi noen ganger har fotball, andre ganger handball, tur, svømming, frisbee også videre mener jeg er viktig. Det er mange felt der flere kan få være gode i forskjellige ting.

I de to andre intervjuene påpekte Guro og Frida det samme som Connie. Funnene viser at variasjon i aktiviteter er viktig for at alle elever skal ha mulighet til å oppnå en følelse av mestring.

Guro: Det var nok viktig at det var en variasjon i aktiviteter utenom den vanlige kanonballen, det at vi hadde en økt med frisbee for eksempel. Det gjorde at vi fikk sett hverandre på nye arenaer, der nye elever fikk føle på mestring og virkelig blomstre og føle seg sett.

Frida: Jeg trivdes best i kroppsøvingen de gangene vi hadde noe annet enn fotball, for der følte jeg ikke at jeg gjorde det like bra som de som drev på med fotball på fritiden. Jeg syntes det var skikkelig gøy å ha andre aktiviteter, både fordi de var morsomme og fordi jeg følte at jeg mestret de bedre.

Variasjon i aktiviteter en viktig del av kroppsøvingen, også fordi aktiviteter barn og unge blir eksponert for og får oppleve mestring i på fritiden varierer i svært liten grad. I sitatet som følger kommer det til syne at Bente mener at variasjon i kroppsøvingen kan gi økt mestringsfølelse som kan bidra til økt selvtillit.

Bente: Også tror jeg på en måte at selv om jeg var aktiv på fritiden, så kjente jeg på mestring i større grad i kroppsøvingen fordi jeg fikk prøvd og lært så mye forskjellig og det var med på å bygge selvtillit som jeg tok med meg ut av skolen.

5.2.3 Oppnåelige målsettinger

Dorthe er jenta som satset på friidrett fremfor å fortsette med håndball fordi det var i den idretten hun hadde de beste forutsetningene for å bli best. I friidretten ble det satt nye målsettinger som hun klarte å nå, hvilket førte til en enorm mestringsfølelse og ny mestringsforventning. I sitatene som følger vil jeg forsøke å vise hvorfor det er viktig at de fysiske prestasjonsmålene som blir satt er oppnåelige. Det å ikke være i stand til å mestre det som blir planlagt gjennomført har for informantene Dorthe ført til et tap av mestringsforventninger og motivasjon.

Dorthe: Da jeg begynte på videregående måtte jeg velge mellom håndball og friidrett og da valgte jeg friidrett fordi det var det jeg var best i, og jeg trodde derfor at det var morsomt. Jeg hadde i allefall de beste forutsetningene i friidrett, så derfor valgte jeg å fortsette med det.

Etter videregående har hun opplevd tap av mestringsfølelser som en følge av endring i hennes forutsetninger som hun har slitt med å tilpasse seg.

Dorthe: Etter videregående bodde jeg åtte måneder i Afrika, og der var det førtisv varmegrader og alt for varmt til å gjennomføre trygg trening. Maten jeg hadde tilgang på besto hovedsakelig av karbohydrater. Alt dette gjorde at jeg gikk opp femten kg på de åtte månedene. Da jeg kom hjem til Norge syntes jeg, som alltid har vært en friidrettsløper, plutselig at det var forferdelig tungt å skulle gå ut på en joggetur. Jeg hadde mistet rutine mine, styrken min og løpe-evnen min.

I løpet av kort tid endret forutsetningene hennes seg drastisk. Hun mestret ikke lenger det samme som hun gjorde før. De siste to årene har hennes fysiske aktivitetsnivå vært

betraktelig mindre. Hun bekrefter ubevisst flere ganger gjennom intervjuet at mestringsfølelse og mestringsforventninger er nødvendig for at hun skal være fysisk aktiv og kjenne på bevegelsesglede:

Dorthe: Det var også en skikkelig psykisk knekk for meg å plutselig ikke få til noe jeg alltid har vært god til. Det var dritkjipt. Etter det har jeg aldri klart å komme inn i rutinene mine igjen.

Dorthe: Løping var jo som sagt ikke noe gøy lenger.

I motsetning til Bente som sa at hun må kjenne på glede i løpet av økta for å føle på mestring viser Dorthe at hun må oppleve mestring for å kjenne på glede. Aktiviteten var ikke gøy i seg selv, men når hun mestret det trodde hun at det var gøy, og når hun ikke mestret det var det ikke gøy.

Dorthe: Så jeg har egentlig slitt veldig med å kom i gang igjen, og motivasjonen er ikke der den var.

Sitatet over viser at da Dorthe opplevde mangel på mestring så sank også motivasjonen hennes. Hun har møtt på flere utfordringene de siste to årene og det er først nå fra det siste halve året at hun rapporterer om at hun har begynt å forstå hva som skal til for at hun finner bevegelsesgleden for fullt igjen:

Dorthe: Jeg tror det er nettopp derfor jeg har funnet litt treningsglede igjen, for det er akkurat det jeg har gjort det siste halvåret. Jeg har senket kravene til meg selv. Nå er jeg kjempefornøyd om jeg klarer å jobbe 5 km sammenhengende. Før var det om å gjøre å springe 5 km raskest mulig, men slike forventer har jeg ikke til meg selv lenger. Det er nøkkelen føler jeg. At jeg ikke måler meg selv mot det jeg fikk til tidligere, for det kommer jeg ikke til å få til uansett.

Å endre forventningene til seg selv for hva som gir mestring er nødvendig for at Dorthe skal kunne finne tilbake til treningsgleden sin, noe hun i det siste har begynt å innse. Det kommer fram i intervjuet at hun over en lang periode følte seg mislykket fordi hun ikke har greid å gjennomføre de samme aktivitetene på det samme, høye nivået som tidligere.

Som et svar på spørsmålet "Hadde dere vært like aktive og like glade i å være i aktivitet hvis dere ikke hadde opplevd glede, mestring og anerkjennelse i kroppsøvingen?" svarte Dorthe:

Dorthe: Jeg er redd for at jeg ikke hadde vært det nei. Jeg synes jo gym var gøy fordi det var noe jeg fikk til. Det skal jeg ærlig innrømme. Hvis gym hadde vært noe jeg ikke fikk til så hadde jeg ikke syntes at det hadde vært noe gøy heller. Jeg var god til å løpe. Og jeg var god i kroppsøving. Jeg har vokst opp i en aktiv familie og aktivitet var noe jeg alltid har mestret.

Her også kommer det frem at mestring er nødvendig for at hun skal oppleve aktivitet som gledelig. Selv om det frem til nå har vært en del fokus på Dorthes fritidsaktiviteter, har hun også påpekt flere ganger at hun har mestret kroppsøvingen, hvilket i utgangspunktet burde være hovedfokuset i forbindelse med masteroppgaven i kroppsøving. Mekanismer utenom kroppsøvingen som har påvirket hennes bevegelsesglede er likevel inkludert i funnene ettersom de har hatt en så tydelig påvirkning på hennes bevegelsesglede. Sitatene over og under gir et innblikk i det faktum at hun har vokst opp i en familie som har prioritert, verdsatt og anerkjent at hun har mestret fysiske ferdigheter, som blant annet det å løpe raskt.

Dorthe: Jeg har vokst opp i et hjem der ja, aktivitet skal være gøy, men også helsefremmende og noe jeg skal være god i. Selve gleden av aktiviteten har vært minst viktig for meg. Det har vært viktigere for meg å få gode tilbakemeldinger fra mamma på at jeg har gjort det bra enn at jeg har hatt det gøy. Det er jo egentlig litt trist å tenke på.

Dorthe har blitt formet av omgivelsene og menneskene rundt henne på lik linje som det alle andre blir, men hun har blitt formet på en måte som skiller seg litt ut. Hun har blitt formet av kroppøvingen, lærerne sine, fritidsaktivitetene sine, trenerne sine, foreldrene sine og opplevelsen sin i Afrika.

Det Ella beskriver under er en kontrast til det at Dorthe de siste to årene har hatt for store mål til seg selv, og dermed ikke opplevd mestring. Ella har alltid hatt en glede av å være i bevegelse og mestringsfokuset hun har hatt har hele tiden vært basert på små, oppnåelige mål. Det at hun satte seg oppnåelige mål har sørget for at hun har hatt bedre forutsetninger for å mestre dem.

Ella: Jeg har hatt veldig glede av å være aktiv og bruke kroppen aktivt sammen med andre. Av en eller annen grunn, uten at jeg klarer å sette fingeren på hvorfor så har jeg alltid syntes at det er veldig kjekt å bevege meg. Jeg har nok hatt et stort mestringsfokus, men mer at jeg har hatt fokus på å mestre små mål. Aldri store. Det tror jeg har vært med på at jeg har syntes at det har vært kjekt å være i aktivitet.

Det ga også Guro mestringsfølelse når hun fikk strekt seg etter nye mål, som hun greide å nå. Målene og utfordringene var oppnåelig for henne, selv om de bydde på en viss utfordring.

Guro: Det at det ble lagt til rette for at jeg fikk utfordringer som jeg var etterhvert ble i stand til å mestre har gitt meg mye motivasjon. Jeg fikk jobbet med ting, som jeg fikk til til slutt. Kanskje måtte jeg samarbeide med andre, legge om taktikken min, men at det uansett ble jobbet med over tid gjorde at jeg til slutt fikk det til. Det har gitt meg mye mestring og glede i faget.

5.2.4 Opplevd tilhørighet

Ella: Jeg har aldri hatt noe bra miljø i klassen på min skole. Vi har hatt veldig “gjengede” miljø. Jeg har alltid vært en utadvendt person og alltid hatt vennene mine så jeg har jo alltid følt meg trygg sånn sett. Jeg skjønner at det kan være vanskelig for

de som ikke har hatt sin gjeng, eller, ja noen å være med i gymmen. Vi har kanskje ikke hatt de beste forutsetningene for at alle skal oppleve mestring og glede sånn egentlig.

Ella beskriver at det har vært viktig for henne å føle en tilhørighet til, om ikke hele så i alle fall deler av, klassen og at dette er noe hun mener er en viktig forutsetning for at man skal kunne oppleve mestring og glede. Fordi hun alltid har hatt sine venner og vært en utadvendt person har hun på tross av det helhetlige klassemiljøet kjent på mestring og glede. Hun tror at de som ikke har gode sosiale relasjoner til medelever ikke har de beste forutsetningene for å oppleve mestring og glede. Videre beskriver Ella et eksempel på en gang hun opplevde mestring (og anerkjennelse) på grunn av det sosiale samspillet med medelevene.

Ella: Jeg tror egentlig at jeg kjente på mestring når jeg for eksempel fikk en high-five av noen på laget og vi fikk til ting sammen og jeg ble sett av de jeg var på lag med. For eksempel hvis jeg scoret et mål og snudde meg og tok en high-five med den som sentret ballen til meg følte jeg at jeg ble sett av andre og vi opplevde mestring sammen.

Når Ella beskriver mestring kobler hun mestring til det å mestre noe som blir forventet at hun skal oppnå av de rundt henne. Når hun mestrer noe som blir forventet av de andre, for eksempel å score et mål, oppnår hun en anerkjennelse fra de andre på laget. Hun poengterer gjentatte ganger i intervjuet at hun verdsetter det sosiale aspektet med kroppsøving og fysisk aktivitet. Da hun ble gjort oppmerksom på at hun ikke skilte mellom hva som gjorde at hun opplevde mestring og hva som gjorde at hun opplevde anerkjennelse bekreftet hun det at hun kun fokuserte den felles mestringen som kroppsøvingen ga elevene i form av gruppearbeid og lagspill.

Frida: For min del så kan jeg huske at når man var på et bra lag så var alle giret, og man fikk kjenne skikkelig på den lagfølelsen. Det var liksom noen av de gøyeste

øyeblikkene i gymtimene. Når man fungerte kjempegodt som et lag og når man fikk til ting man ikke hadde trodd at man skulle få til.

Frida, på lik linje som Ella, trekker frem at det var gøy å være en del av noe sosialt. Hun kjente på det positive av å være en del av et lag, særlig når de andre var engasjerte. Medelevene dro ofte hverandre opp og var sterkere sammen som lag, hvilket gjorde at flere fikk kjenne på mestring.

Frida: Jeg kjente særlig på mestringsfølelsen når jeg fikk til noe jeg ikke hadde trodd jeg skulle få til, og spesielt når læreren så det og anerkjente det. Det kan jeg huske ga meg den største følelsen av mestring.

Frida påpekte at mestringsfølelsen blomstret litt ekstra når hun klarte hun ikke hadde forventinger om å mestre. I tillegg verdsatte hun høyt at læreren la merke til at hun fikk til noe hun hadde strevd med tidligere og at han påpekte det.

Guro kjente ofte på mestring i kroppsøving, noe hun trekker fram som svært positivt for hennes bevegelsesglede. Først og fremst trakk hun fram at hun kjente på mestringsfølelse når hun selv syntes at hun var god, men mestringsfølelsen vokste også når hun ble anerkjent.

Guro: Jeg kjente på mestring når jeg selv så at jeg var god og jeg fikk føle på at jeg fikk til noe, både i idretter, men og som lagspiller, at man får tilbakemelding på at man får det til.

Fridas kroppsøvingslærer var en sprudlende og imøtekommende lærer som var god på å se elevene sine og skape engasjement. Hun var flink til å skape god relasjon til Frida utenom undervisningen og ga henne den anerkjennelsen som hun trengte for å bli motivert til å delta og gjøre det like bra i neste kroppsøvingstime. Når hun mestret noe og fikk anerkjennelse av læreren førte det til økt mestringsforventning.

Frida: Jeg hadde en gymlærer på ungdomsskolen som bare var en solstråle av en lærer som hele tiden var sprudlende og imøtekommende. Hun kunne ta initiativ til å starte en samtale når jeg møtte henne i gangene, og det gjorde at jeg følte meg sett som person, men når hun kommenterte prestasjonene mine fra gymmen i de samtalene på gangen følte jeg meg ekstra god, og det ga meg en motivasjon til å gjøre det minst like bra neste gang.

Mestring er viktig for samtlige deltakere i studien, og slik beskrev Frida hvorfor det har en så stor betydning som det har for deres bevegelsesglede:

Frida: Mestring har vært og er viktig for meg, for det å ikke utvikle seg i det hele tatt ville vært kjedelig. Man vil jo oppleve en progresjon og føle at man blir bedre i noe.

Flere av deltakerne nevnte i løpet av intervjuene at det har vært essensielt for deres mestring, men og for deres glede og anerkjennelse, at de har fått kjenne på opplevd tilhørighet. Denne tilhørigheten ble for Guro forsterket blant annet da de var ute på tur.

Guro: Det at vi var mye ute gjorde at vi lærte mye om det å være ute i marka, dette med trygg ferdsel, kunne å tenne bål osv. Men mest av alt fikk vi mange gode samtaler med de voksne, og med de andre elevene når vi var ute fordi vi hadde bedre tid, kontra når vi skulle gjennom et program i gymsalen. Uten at jeg tenkte over det da, så har det nok hatt en enorm påvirkning på det faktum at jeg er glad i være aktiv i friluftsliv nå.

I tillegg nevnte hun at hun blant annet har lært trygg ferdsel og å tenne bål, noe som har skapt en mestringsfølelse. Disse positive følgene av oppnåelse av kompetansemål i kroppsøving utendørs har ført til at hun nå har en stor glede av friluftsliv. Bevegelsesgleden hennes blomstrer når hun er ute i naturen, blant annet på tur og på ski.

5.3 Glede

Glede står, i tillegg til mestring, svært sentralt hos flesteparten av deltakerne i studien.

Frida: Jeg føler at glede er sentralt. Hvis jeg ikke hadde fått noe glede av å bevege meg, så vet jeg ikke om jeg hadde gjort det.

Intervjuene viste at flere faktorer påvirket informantene til å synes at fysisk aktivitet i kroppsøvingen var så gledelig at de ønsket å fortsette med fysisk aktivitet senere i livet. Blant faktorene var det tre som skilte seg ut litt ekstra. De opplevde glede i forbindelse med opplevd tilhørighet, variasjon, interesse og engasjerte lærere.

5.3.1 Opplevd tilhørighet

Kategorien opplevd tilhørighet samler både de som trekker frem at kroppsøving og fysisk aktivitet har vært en kilde til et sosialt fellesskap som de har følt en tilhørighet til og de som trekker frem at gruppeaktiviteter og lagspill har vært morsommere enn individuell fysisk aktivitet.

Dorthe: Det er det sosiale og at man får beveget kroppen. Jeg føler meg bra etter å ha vært i bevegelse. Det gjør meg glad.

Ella: For min del så er det det sosiale, og at det er aktiviteter som gjør at man får brukt kroppen og vært i bevegelse og ja mer bevegelse og aktivitet fremfor teknikk egentlig som har gjort meg glad.

Ella: Det henger sammen det å få ha brukt kroppen og sitte med den følelsen etter en treningsøkt, og ikke minst kjenne på de gledene ved det sosiale og den felles mestringen.

På disse tre sitatene kan vi se at både Dorte og Ella nevner en tilknytning mellom det sosiale og glede. Guro påpekte at selv om det aldri var negativt å være på gruppe med andre, spilte gruppesammensetningen en påvirkning på *hvor* gøy det var å være på gruppe med andre.

Guro: Når vi ble satt sammen i grupper var det noen mulige sammensetninger som det var gøyere å være på gruppe med. Det kunne være fordi de heiet mer, bidro mer i aktiviteten. Men det var aldri dumt å være med noen, uansett hvem de var.

Frida: Det var ekstra gøy å være på grupper med de man var gode venner med utenom kroppøvingen, fordi man hadde det så gøy seg i mellom.

Frida poengterte at det var ekstra gøy å være på gruppe med de hun var gode venner med ellers, men senere i intervjuet kom det også frem at det å være på et lag som besto av engasjerte elever som sammen gjorde laget mer rustet for mestring var noe av det hun husket som mest gledelig.

Frida: For min del så kan jeg huske at når man var på et bra lag så var alle giret, og man fikk kjenne skikkelig på den lagfølelsen. Det var liksom noen av de gøyeste øyeblikkene i gymtimene. Når man fungerte kjempegodt som et lag, og når man fikk til ting man ikke hadde trodd at man skulle få til.

Dorte valgte å satse på friidrett og slutte med håndball i løpet av ungdomsårene. Friidretten for henne handlet om å nå nye høyder og oppnå anerkjennelse for det, men i sitatet som følger vises det at hun også kobler sosial fysisk aktivitet med glede.

Dorte: Jeg har vurdert å finne tilbake til håndballen. Jeg husker at det var gøy. Håndballen var en glede på en annen måte enn friidrett, fordi jeg var aktiv sammen med andre og det var sosialt. Så jeg tror det er større sjanse for at jeg greier å finne treningsgleden igjen hvis jeg begynner med lagidrett enn hvis jeg må dytte meg selv ut døra for å løpe.

De siste to årene har hun ikke vært på sporet av livslang bevegelsesglede, men det kommer til syne mot slutten av sitatet at Dorthe den siste tiden har begynt å bli mer oppmerksom på at glede er viktig for hennes bevegelsesglede. Ikke minst har hun begynt å reflektere over at faktoren opplevd tilhørighet kan bygge opp under gleden i fysisk aktivitet.

5.3.2 Variasjon

Variasjon som en påvirkningsfaktor til glede blir i denne sammenhengen knyttet både til variasjon i form av innhold i kroppsøvingsundervisningen og det faktum at faget og dets innhold varierer fra øvrige deler av hverdagen. Elevene får være fysisk aktive, leke og samspille med hverandre på en helt annen måte.

Frida: Jeg husker at det var veldig variert på videregående. Da hadde vi bolker med ulike tema som vi fordypet oss i, men vi vekslet mellom ulike idretter som volleyball, friidrett, turn osv, så jeg følte at det var nok variasjon. Det var de tradisjonelle aktivitetene, men jeg syntes at det var gøy.

Guro: Det var mange utflukter og det syntes jeg var gøy og kult.

Ella: Jeg likte at vi hadde gym andre steder enn gymsalen, for eksempel orientering i marka. Det var noe jeg gledet meg veldig til, og det var noe jeg satte pris på at vi gjorde.

Flertallet av sitatene i forbindelse med variasjon er fra Frida. Hun fremstiller seg selv i intervjuet som en person som hele livet har hatt behov for variasjon. Hun har hatt et behov for variasjon i løpet av hverdagen, i form av avbrekk fra den ordinære undervisningen i klasserommet, gjerne med lek og fysisk aktivitet i gymsalen eller turdager i marka.

Frida: Det som har fremmet glede for meg er nok variasjon, at man får være med klassekameratene sine på en helt annen måte og på en helt annen plattform. Det at det

brøt veldig med den normale skolehverdagen gjorde at jeg opplevde kroppsøvingen som veldig meningsfylt og gøy.

Frida: Kroppsøving var en pause i hverdagen som bydde på mye variasjon. Når jeg kom til gymtimen visste jeg ikke hva vi skulle gjøre, men jeg gledet meg alltid til å få vite hva vi skulle gjøre også gjøre det.

Frida: Jeg føler det er så viktig at det er variert i gymmen, at man får de hyggelige stundene rundt bålet, men at man og får vært inne i gymsalen og løpt fra seg.

I tillegg har hun vært så heldig og fått prøvd seg på mange ulike idretter i løpet av oppveksten, noe hun har hatt stor glede over. Hun har fortsatt stor glede av variasjon i sin aktive livsstil.

Frida: Det siste halvåret så har jeg drevet en del med klatring. Jeg kjente ingen andre som drev med det da jeg begynte, men jeg har blitt kjent med noen få der da, men det er vel egentlig ikke for det sosiale at jeg gjør det heller, det er bare en måte jeg kan bevege kroppen min på som jeg synes er veldig gøy. Det er et klatresenter rett ved der jeg bor så jeg kjøpte meg bare et halvårskort for å prøve noe nytt.

5.3.3 Lek- og interessebaserte aktiviteter

Det virke som noen alltid har hatt med seg en interesse for fysisk aktivitet. Blant annet sier Ella at hun alltid har vært glad i å være i bevegelse og fysisk aktivitet. Flere ganger i intervjuene kom det frem at fysisk aktivitet i kroppsøvingen har vært basert på lek og moro. Det at fysisk aktivitet alltid har vært gledelig kan ha ført til at de fortsatt er i fysisk aktivitet.

Ella: Jeg har alltid, helt siden jeg var liten alltid likt å være i bevegelse og aktivitet.

Ella: Kroppsøvingen har vært et fristed der jeg kunne leke og være aktiv. Å ha det kjekt og gøy.

Frida: Og at man får leke. Det er det jeg sitter igjen med mest, at man fikk lov til å leke.

Guro: Bare det å leke å ha det morsomt.

En interesse for generell aktivitet er gyldig, men Frida fortalte om at hun opplevde glede når aktivitetene var bygd på hennes interesser eller vekket nye interesser i henne. Det kommer også frem at det er en sammenheng med det hun syntes var gøy og det hun mestret. Fotball interesserte henne ikke i stor grad, fordi hun ikke opplevde mestring og kompetanse.

Frida: Jeg trivdes best i kroppsøvingen de gangene vi hadde noe annet enn fotball, for der følte jeg ikke at jeg gjorde det like bra som de som drev på med fotball på fritiden. Jeg syntes det var skikkelig gøy å ha andre aktiviteter, både fordi de var morsomme og fordi jeg følte at jeg mestret de bedre.

5.3.4 Engasjerende lærer

Flere av informantene påpeker at kroppsøvingen har vært morsommere når læreren har vært veldig engasjert i aktiviteten, noe som har smittet over på dem. I tillegg har den engasjerte læreren hatt et mer variert undervisningsopplegg med mer interessante, morsomme aktiviteter. En av informantene beskrev to ulike kroppsøvingslærere fra ungdomsskolen, der hvor begge lærerne hadde som mål å lære elevene å sparke med innsiden av foten. Den ene læreren ba de sparke frem og tilbake, mens den andre implementerte øvingen i ulike lekeaktiviteter.

Bente: På ungdomsskolen hadde jeg to kroppsøvingslærere. Den ene sa at nå skal vi lære innsidepasning, og det skal vi gjøre hundre ganger før vi gjør noe annet. Den andre flettet inn innsidepasning i lek. Vi lærte noe uten at vi tenkte over det. Læreren spurte oss etter økta "Hva var det egentlig vi gjorde nå?". Ja, vi har jo egentlig øvd på innsidepasning.

Bente: Jeg foretrakk helt klart lærer nummer to. Den første kunne godt være engasjert, men han *skapte* aldri engasjement.

Som vi ser fra Bentes sitat kan en lærer være engasjert i faget, og eksempelvis ønske i like stor grad som en engasjerende lærer at elevene skal utvikle en ferdighet. Det essensielle viser seg i funnene å være at læreren i tillegg til å være engasjert også er engasjerende og evner å skape et engasjement i elevene som de kan ta med seg videre i livet. En annen informant som har blitt påvirket positivt av lærerens engasjement er Guro. Læreren hennes var engasjert og flink til å tilrettelegge for at hun fikk tilpasset undervisning som ga henne utfordringer med passelige mål hun kunne oppnå.

Guro: Det at det ble lagt til rette for at jeg fikk utfordringer som jeg var etterhvert ble i stand til å mestre har gitt meg mye motivasjon. Jeg fikk jobbet med ting, som jeg fikk til til slutt. Kanskje måtte jeg samarbeide med andre eller legge om taktikken min, men at det uansett ble jobbet med over tid gjorde at jeg til slutt fikk det til. Det har gitt meg mye mestring og glede i faget.

Sitatene fra Bente og Guro viser at en engasjementet hos kroppsøvingslæreren kommer til syne på ulike måter. Felles for begge tilfellene er at informantene trekker frem jobben læreren gjør og hvordan den gjør jobben har hatt en påvirkning på deres glede i faget.

5.4 Anerkjennelse

Anerkjennelse er den siste av de tre hovedfunnene som tyder på en sammenheng mellom kroppsøvingen i skolen og informantenes livslange bevegelsesglede. Anerkjennelse kan komme fra selvet, men vanligst er det at den kommer i fra andre, for eksempel lærere, medelever, trenere og foreldre. Samtlige informanter viser gjennom intervjuene at anerkjennelse i fra engasjerende lærere i form av skryt, mindre og større oppmerksomhet har hatt en betydningsfull rolle for deres motivasjon og ønske om å gjenta fysisk aktivitet. Det

kommer også fram i intervjuene at elevene har blitt anerkjent av andre enn læreren, da spesielt medelever, foreldre og trenere.

Ella: Det har sikkert også hjulpet at jeg har fått gode tilbakemeldinger og at jeg har følt at jeg har fått det til.

5.4.1 Anerkjennelse i form av skryt

Skryt fra kroppsøvingslæreren har gitt informantene en forsterket mestringsfølelse. Frida nevner at ikke bare ga det en mestringsfølelse, men det ga den største mestringsfølelsen. Andreas poengterte at da han fikk skryt fra andre gjorde at han ble motivert til å gjøre den samme aktiviteten like bra ved en senere anledning.

Frida: Jeg kjente særlig på mestringsfølelsen når jeg fikk til noe jeg ikke hadde trodd jeg skulle få til, og spesielt når læreren så det og anerkjente det. Det kan jeg huske ga meg den største følelsen av mestring.

Andreas: Det er jo stas å få litt skryt for ting du kan, og på ting du er god på. Så det nok det som bidro til at jeg prøvde å være like god i neste time, og prøve å gjøre den tingen like bra.

5.4.2 Anerkjennelse fra andre

Anerkjennelsen kan som nevnt komme fra flere ulike personer rundt informantene, men flesteparten av informantene har trukket frem anerkjennelse fra lærer og medelever som især viktig for deres bevegelsesglede. De vektlegger dog noe ulikt om lærer eller medelevers anerkjennelse har spilt størst betydning, noe som kan se ut til å gjenspeile i om de er en del av et lag på fritidsaktiviteter eller om de driver med individuell idrett. Her er det trolig flere faktorer som har en betydning, uten at jeg kommer til å gå videre inn på det.

Frida: Det var veldig hyggelig når både læreren og medelevene mine så at jeg fikk til noe, bare det at noen ser det og anerkjenner det. Det var egentlig ikke så farlig hvem det var, bare at man får litt bekreftelse og boost fra de rundt seg.

Guro: Jeg tenker at det var de små oppmerksomhetene fra læreren som betydde mest, kontra de store ordene som ble sagt i en samtale i ettertid. Den lille tommelen opp var så fin og betydde så masse.

Frida: Det er jo bare det å få den lille kommentaren, at læreren kommer bort til deg etter timen og sier: “Skikkelig bra jobba”, eller et eller annet. Trenger ikke å si så mye heller egentlig, det kan jo være bare et smil eller en tommel opp når du løper forbi.

Dorthe: For meg så betydde anerkjennelse mest når det kom fra voksne som visste hva de drev med. Jeg brydde meg ikke noe om hvordan jeg lå i forhold til de andre elevene så om de syntes jeg gjorde det bra i noe så var det kult, men hvis de ikke gjorde det så var det helt greit det og. Derimot hvis en lærer eller trener ga meg gode tilbakemeldinger så betydde det veldig mye mer.

Dorthe verdsatte anerkjennelse fra voksenpersoner høyere enn anerkjennelse fra medelever. Intervjuet i sin helhet viste at det kunne være anerkjennelse fra lærer, trener eller foreldre.

Dorthe: Det har vært viktigere for meg å få gode tilbakemeldinger fra mamma på at jeg har gjort det bra enn at jeg har hatt det gøy. Det er jo egentlig litt trist å tenke på.

Dorthe sluttet med håndball, på tross av at det var den fritidsaktiviteten hun hadde det morsomst med, fordi hun ikke opplevde mestring og anerkjennelse i like stor grad som det hun gjorde på friidrett. Gjennom friidrett fikk hun anerkjennelse fra trener, foreldre og kroppsøvingslærer fordi prestasjonene hennes på stevner var hennes individuelle prestasjoner og lette for voksenpersonene å kommentere. I tillegg til mangel på mestring har hun de siste to årene opplevd tap av anerkjennelse. Hun har fullført videregående, sluttet på friidrett og

flyttet ut fra foreldrene sine, hvilket har ført til at hun ikke lenger opplever anerkjennelse fra de tre største kildene hun tidligere mottok anerkjennelse fra, i tillegg til mestring, for å opprettholde motivasjonen til fysisk aktivitet.

Dorthe: Jeg har jo flyttet ut så mamma og pappa ser jo ikke hva jeg gjør eller gir meg noe anerkjennelse lenger.

Dorthe har hatt et tap av anerkjennelse fra foreldrene sine, ettersom hun ikke lenger bor hjemme. I tillegg beskrev hun kroppsøvlingslærerne som flinke til å gi anerkjennelse, noe hun heller ikke har tilgang på lenger.

Dorthe: Kroppsøvlingslærerne mine på videregående var motiverende og kom ofte med både skryt og konstruktiv kritikk.

Lærerne på breddeidrett som hun gikk på videregående var altså flinke til å gi skryt og konstruktiv kritikk i alle emner innen kroppsøvingen, men dette var ikke tilfelle på ungdomsskolen. Da hun gikk på ungdomsskolen fikk hun utelukkende oppmerksomhet fra læreren på sine prestasjoner på friidretten og løpingen i kroppsøvingen. Hun savnet å bygge en relasjon til læreren på ungdomsskolen basert på andre faktorer.

Dorthe: Jeg drev på med friidrett da, så hvis vi hadde noe med løping så fikk jeg gode tilbakemeldinger fordi jeg var god til å løpe. Men, eh, ikke noe mer enn det på ungdomsskolen, nei.

Dorthe: Jeg ble sett av læreren på grunn av idretten min. Vi fikk et godt forhold fordi han så at jeg var flink til det og det var hyggelig å få skryt, men det var liksom bare det. Han kunne vært flinkere til å gi meg skryt for andre ting også. På den tiden var det egentlig alt som betød noe, at jeg gjorde det bra liksom. Så alltid når jeg kom hjem fra NM, eller stevne, eller noe annet nasjonalt, så var det hyggelig at han, eller de

andre lærerne, var interesserte og spurte hvordan det hadde gått, men det er bare det forholdet mitt til lærerne har dreid seg om, føler jeg.

Andreas og Ella har også opplevd det å bli sett og det å få gode tilbakemeldinger som viktig, men de foretrakk anerkjennelse fra medelevene sine over anerkjennelse fra læreren.

Andreas: Anerkjennelse har vært viktig for meg, ikke nødvendigvis fra læreren, men at medelever ga deg en klapp på skuldra, og at du fikk tilbakemelding på at nå var du skikkelig god. Det ga mersmak.

Ella: Det er egentlig bare å bli sett og få gode tilbakemeldinger. Særlig fra medelever.

Ella kom raskt inn på at anerkjennelse i form av gode tilbakemeldinger har ført til at hun har likt å være i aktivitet. Dette var noe hun trakk fram ofte i løpet av intervjuet og som var tydelig at hun følte ganske sterkt. I tillegg trakk hun fram at opplevelsen av å få til noe hadde en positiv innvirkning på trivselen hennes.

Ella: Hvis du ikke er vant til å være i fysisk aktivitet og å være en del av et fellesskap der aktivitet er kult, så forstår jeg at det er vanskelig når ingen står og heier på deg og utfordrer deg. Det er ikke like lett når alt det er på din egen kappe.

Her trekker Ella fram at det har vært viktig for henne å være en del av et sosialt fellesskap der aktivitet er kult. Hun har vokst opp i en familie som har vært og er opptatte av fysisk aktivitet og helsefordelene med det. Som en følge av det har hun vært aktiv i skilmiljøet som har bidratt til hennes bevegelsesglede. Hun tror at det er vanskelig å være fysisk aktive dersom man står overfor ansvaret for sin fysiske aktivitet uten at noen heier og utfordrer. Guro mente også at det var bedre med fysisk aktivitet når hun var sammen med andre. Hun likte å være på gruppe med de som ville være på gruppe med henne fordi de ga henne en form for anerkjennelse når de ga uttrykk for at de ville være på lag med henne.

Guro: Det var morsomst å være på gruppe med de som turde å prøve og dermed satte i gang aktiviteten. Ikke minst var det gøy å være på gruppe med de som ville være på gruppe med meg. De som oppmuntret meg og sa “Yes, vi skal være på gruppe sammen, så gøy! Kom igjen - dette klarer vi!”.

5.4.3 Anerkjennelse i form av karakter

Anerkjennelse i form av karakter har gitt informantene en forsterket motivasjon til kroppsøvingen.

Guro: Jeg har alltid ligget på karakteren fem eller seks i gym, og det har kanskje vært en motivasjon for å fortsette med det og noe som gjorde at jeg syntes at det var det artigste faget på skolen.

Frida: Når jeg fikk fem i kroppsøving så tenkte jeg med en gang “Hva kan jeg gjøre bedre for å få karakteren seks”. Da spurte jeg kroppsøvingslæreren hva jeg måtte gjøre bedre.

Frida: Jeg har ligget på fem og seks, men jeg har alltid vært glad i å bevege meg og trene, så jeg vet ikke om den karakteren har hatt så mye å si, men den kan jo ha hatt en påvirkning på meg uten at jeg har tenkt over det. Men jeg tror at dersom jeg har gjort en enorm innsats og stått på, men likevel fått en dårlig karakter så tror jeg at jeg hadde blitt veldig demotivert av det.

Karakteren har hatt en positiv påvirkning på informantenes opplevelse av å bli anerkjent for sine kroppslige ferdigheter og prestasjoner. Gjennomgående i alle intervjuene kommer det til syne at informantene alltid har mestret faget godt og dermed opplevde karaktersetningen som enten en bekreftelse på at det de gjorde var godt nok, eller som en motivasjon til å jobbe mot den høyeste karakteren. Utvalget av denne masteroppgaven, med tanke på opplevelsen av karaktersetning i faget, er derfor noe skjevt. En av informantene satte ord på hvordan karaktersetningen kunne påvirke medelevene.

Andreas: Karakteren kunne påvirke oss både på positiv og negativ måte. Jeg kjente jo medelevene mine på ungdomsskolen godt, så jeg visste jo hvem som fikk hva. Det var noen som sa det høyt, også var det noen som ikke sa det høyt. Det ble veldig tydelig at noen syntes det var kjipt å ikke få like bra karakter som de andre, og det er nok den påvirkningen karakteren hadde på hele klassen jeg husker best.

5.4.4 Engasjerende lærer

Anerkjennelsen trengte ikke nødvendigvis å komme i form av komplimenter eller annen muntlig tilnærming på elevenes prestasjoner. Av og til var det nok at eleven følte seg sett av læreren og at de hadde et positivt øyeblikk sammen. Læreren til Frida var en engasjert lærer som smittet engasjementet sitt over på elevene. Da de ikke hadde rukket å avgjøre en badminton kamp i løpet av undervisningstimen klarte kroppsøvlingslæreren å se Frida og hennes indre ønske om å holde på litt til. Dette gjorde at Frida følte seg sett og anerkjent, hvilket i tillegg til å bygge opp under hennes mestringsforventninger og indre motivasjon gjorde at hun fikk en bedre relasjon til læreren sin.

Frida: Jeg husker en situasjon fra videregående. Vi spilte badminton også ble jeg og læreren så ivrig på å avgjøre kampen, så vi ble stående lenge etter timen. Det husker jeg som et veldig morsomt øyeblikk.

Ella beskriver at læreren hennes var flink til å bygge relasjon til henne og medelevene både i og utenom kroppsøvlingsundervisningen.

Ella: Han tok oss ofte ut fra de andre timene og snakket om helt andre ting og. Og i gymmen så var han veldig giret, og veldig flink til å benytte små muligheter til å prate med oss og gi oss komplimenter, som for eksempel hvis vi ventet på bussen.

Frida beskrev læreren sin gjentatte ganger, og ved en senere anledning beskrev hun læreren sin som ei som prioriterte å bygge relasjon til elevene sine på samme måte som læreren til

Ella. Frida beskriver henne som sprudlende og imøtekommende og trekker frem at hun følte seg sett på to ulike måter. Samtalene utenom kroppsøvingsundervisningen gjorde at hun følte seg sett som person, mens skryt på de faglige prestasjonene i kroppsøvingen ga henne en forsterket følelse av mestring, noe som økte motivasjonen hennes.

Frida: Jeg hadde en gymlærer på ungdomsskolen som bare var en solstråle av en lærer som hele tiden var sprudlende og imøtekommende. Hun kunne ta initiativ til å starte en samtale når jeg møtte henne i gangene, og det gjorde at jeg følte meg sett som person, men når hun kommenterte prestasjonene mine fra gymmen i de samtalene på gangen følte jeg meg ekstra god, og det ga meg en motivasjon til å gjøre det minst like bra neste gang.

5.5 Rangeringen av mestring, glede og anerkjennelse

På slutten av intervjuene fikk informantene en øvelse som innebar å rangere mestring, glede og anerkjennelse ut i fra hva de har verdsatt mest i kroppsøving og hva de tror har spilt størst betydning for deres nåværende bevegelsesglede og det at de muligens har økt sannsynlighet for å oppleve livslang bevegelsesglede. De ble forklart øvelsen nøye, før de så fikk den tiden de trengte til å tenke nøye igjennom og skrive ned svaret sitt, slik at de ikke skulle bli påvirket av hverandre.

Resultatene viser at informantene i det første intervjuet, Andreas og Bente, rangerte glede som viktigst, mestring som nest viktigst og anerkjennelse som minst viktig.

Andreas: Jeg ville sagt anerkjennelse på 3., mestring på 2. og glede på 1.

Bente: Det var det jeg satte opp også. For meg har det hele tiden handlet om å ha det gøy, for med en gang det ikke er gøy så gidder jeg ikke å gjøre det, og da føler jeg heller ikke på mestringsfølelse. Anerkjennelse er på siste for meg. Det er jo ikke gøy fordi om andre synes det er gøy. Jeg er tryggere i meg selv. Jeg tror det hadde sett annerledes ut i åttende trinn for eksempel.

Andreas: Ja, jeg er enig i det.

Resultatene viser at informantene i intervju nummer to, Dorthe og Ella, rangerte mestring som viktigst, anerkjennelse som nest viktigst og glede som minst viktig.

Dorthe: Jeg føler at jeg kanskje hadde satt mestring øverst, fordi den gir glede. Også har jeg vanskeligheter for å bestemme meg for om det er glede eller anerkjennelse som kommer som nummer 2, fordi anerkjennelsen gir jo også glede. Samtidig så har jeg også vokst opp i et hjem der ja, aktivitet skal være gøy, men det har vært et veldig stort fokus på helse. Derfor tror jeg at jeg lander på å sette gleden nederst, fordi det er ikke alltid er det som har vært hovedfokuset. Det har vært viktigere for meg å få gode tilbakemeldinger fra mamma på at jeg har gjort det bra enn at jeg har hatt det gøy. Det er jo egentlig litt trist å tenke på.

Ella: Det er en sirkel som går hele veien rundt føler jeg. Men hvis jeg skulle prøvd å satt det på 1, 2 og 3 så tror jeg at jeg måtte satt mestring øverst, at man får noe til, og det gjør jo at man blir glad, fordi det er gledelig å få til noe og føle seg bra, anerkjennelse er det andre, når noen anerkjenner at du får noe til fordi det forsterker mestringen. Glede er også veldig viktig for meg, men den må stå som nummer 3.

Resultatene viser at informantene i intervju nummer tre, Frida og Guro, rangerte glede som viktigst, mestring som nest viktigst og anerkjennelse som minst viktig.

Frida: Jeg føler at glede er sentralt. Hvis jeg ikke hadde fått noe glede av å bevege meg, så vet jeg ikke om jeg hadde gjort det. Men også mestring, for det å ikke utvikle seg i det hele tatt ville vært kjedelig. Man vil jo oppleve en progresjon og føle at man blir bedre i noe.

Guro: Glede har vært viktigst for meg. Jeg har alltid hatt en glede av å bevege meg, og det har gitt meg så mye. Men mestring har vært viktig for meg det også, for hadde jeg ikke mestret det så hadde jeg ikke fortsettet tror jeg. Det har også vært viktig med anerkjennelse, men ikke like viktig som det glede og mestring har vært. Glede har definitivt spilt størst rolle for min deltakelse i fysisk aktivitet.

Oppsummeringsvis har fire av seks informanter rangert faktorene slik:

1. Glede
2. Mestring
3. Anerkjennelse

To av seks informanter har rangert faktorene slik:

1. Mestring
2. Anerkjennelse
3. Glede

6.0 Diskusjon

Målet med denne studien er å undersøke hvilke positive opplevelser unge voksne har fra kroppsøvingen i grunnskolen og videregående og om disse kan kobles til livslang bevegelsesglede. Dette med mål om å gi økt forståelse og innsikt i hvordan faget kroppsøvingen kan bidra til å stimulere elever til å bli på sporet av livslang bevegelsesglede. Utvelgelsen av informanter resulterte i syv informanter på bakgrunn av at de med stor sannsynlighet oppfylte de kriteriene jeg så etter. I studien kommer det frem at seks av sju informanter er glade i å være fysisk aktive og er indre motiverte, noe integrert regulerte og noe identifikasjonregulerte (Deci & Ryans, 2000a). Den siste informant har vært aktiv hele livet, frem til de siste to årene. Diskusjonskapittelet vil bestå av en drøftning av hva som har påvirket de seks informantene til å være preget av bevegelsesglede og være på sporet av

livslang bevegelsesglede, men og hvorfor den siste informanten ikke har opplevd bevegelsesglede etter endt videregående.

Funn fra denne studien viser at informantene vektlegger mestring, glede og anerkjennelse som viktig for deres fysiske aktivitet og bevegelsesglede. Analysen av dataene har resultert i en oversikt over hva som har ført til henholdsvis mestring, glede og anerkjennelse hos informantene da de var elever i skolen. I dette kapittelet blir funnene fra studien koblet opp mot blant annet selvbestemmelsesteorien, hvilket vil lede til en diskusjon om hvorvidt og hvorfor mestring, glede og anerkjennelse er lønnsomme faktorer å arbeide med i kroppsovingen ut i fra det teorien tilsier. Blant annet har anerkjennelse spilt en viktig rolle for mange av informantene. På den ene siden legger Deci og Ryans selvbestemmelsesteori til grunn for at fokus på godkjennelse fra seg selv eller andre tilsier at man befinner seg på et oppfattet kausalitetssted som er noe ytre. På den andre siden hevdes det at dersom forholdene er lagt til rette for de tre grunnleggende psykologiske behovene, deriblant tilhørighet, vil indre motivasjon kunne fremmes (Deci & Ryan, 1985; Säfvenbom et al., 2014). Forholdene er lagt til rette for tilhørighet når en får oppfylt behovet for støtte for sine handlinger fra andre og får en form for bekreftelse på at andre synes at det en gjør er positivt (Deci & Ryan, 2002).

6.1 Mestring

I alle tre intervjuene ble mestring påpekt som betydningsfull for deres motivasjon og ønske om å gjenta fysisk aktivitet. Analysen av funnene har resultert i at denne masteroppgaven diskuterer tidligere mestringserfaringer, variasjon i aktiviteter, oppnåelige målsettinger og opplevd tilhørighet som mekanismer som sier noe om hvordan mestring og informantenes mulige livslange bevegelsesglede henger sammen.

6.1.1 Tidligere mestringserfaringer

Mestring kommer frem som en av tre viktige faktorer for informantenes bevegelsesglede. Blant annet sa Guro at hun elsket mestringsfølelsen som kroppsovingen ga henne. Mestringen ble av informantene beskrevet som noe man opplever i selve gjennomførelsen av en aktivitet eller rett etter at de har fullført en aktivitet. Teorien på mestring tilsier at den umiddelbare

følelsen av mestring og lysten til gjennomføre en lignende aktivitet ved en senere anledning blir påvirket av noen mellomledd. Mennesker som mestrer det de har blitt utsatt for vil oppleve en styrket mestringsforventning i forbindelse med lignende aktiviteter. Den styrkede forventningen til ny mestring er en viktig påvirkningsfaktor som gjør at de opplever indre motivasjon til å gjenta aktiviteten eller lignende aktiviteter ved senere anledninger i større grad (Bandura & Adams, 1977).

Umiddelbart vil en opplevelse av mestring føre til at elever opplever økt selvtillit og trygghet, noe som øker sannsynligheten for nye mestringsopplevelser i lignende aktiviteter i kroppsøvingen i ukene som kommer. Denne masteroppgaven viser imidlertid at når elever opplever mestring i variert fysisk aktivitet over flere år, vil deres bank av mestringsfølelser være så stor at den kontinuerlig stimulerer til gjentakelse av fysisk aktivitet. Den gjentatte fysiske aktiviteten vil igjen og igjen stimulere til ny mestringsfølelse, hvilket kan ses i likhet med forskningen til Morene-Murcia et al. (2011) som hevder at opplevd kompetanse og deltakelse i fysisk aktivitet påvirker hverandre i et resiprøkt forhold.

I følge Ryan og Deci (2000a) fører den mestringen som informantene forteller at de har opplevd til økt opplevd kompetanse, noe som gjenspeiles i informantenes gjennomgående trygghet og selvtillit på arenaer der de er fysiske aktive. Seks av sju informanter forteller at de er fysiske aktive den dag i dag fordi de selv har lyst til det, og ikke fordi de blir påvirket av ytre belønninger eller straff. Dette kan vises som et resultat av at deres opplevde kompetanse har stimulert til økt indre motivasjon (Ryan og Deci, 2000a). Gjennomgående i intervjuene snakker samtlige varmt og lidenskapelig om fysisk aktivitet og engasjert om deres egne bevegelsesglede, noe som også kan ses som et resultat av opplevd kompetanse (Cairney et al., 2012). Denne oppgaven støtter opp under det at opplevd kompetanse er en viktig faktor for å fremme fysisk aktivitet (Barnett et al., 2008). Informantene har vist at de har opplevd mestring i forbindelse med fysisk aktivitet i kroppsøvingen. I intervjuene kommer det også ofte til syne at de har en generell glede og interesse for fysisk aktivitet og det å bevege seg.

Informantenes høye mestringsforventninger til ny fysisk aktivitet på kort og lang sikt har i følge teorien blitt påvirket av fire ulike påvirkningsfaktorer (Bandura & Adams, 1977). Likevel kommer kun et par av faktorene frem i denne studiens funn. Mest fremtredende er faktoren *tidligere mestringserfaringer fra lignende aktiviteter* og i noen tilfeller viser funnene at også *mundlig overbevisning om at man er i stand til å prestere etter forventningene* har hatt en påvirkning på informantenes høye mestringsforventning. På en annen side kan det diskuteres at graden av sårbarhet (som elever eksempelvis kan oppleve i forbindelse med at de er mer synlig kroppslig sett) i gjennomføring av aktiviteter trolig har vært svært lav eller fraværende. Dette på grunn av at det ikke kom opp til syne i noen av intervjuene, og informantene utelukket snakket om at aktivitetene i kroppsøvingen har ført til positive aspekter slik som mestring.

6.1.2 Variasjon i aktiviteter

Flere av informantene har i intervjuene gitt uttrykk for at variasjon i aktiviteter i kroppsøvingen over tid er viktig for at alle skal få oppleve mestring. Som Connie trakk frem er alle gode i forskjellige ting og en variasjon i aktiviteter vil gjøre det mer sannsynlig at alle elevene får være aktive i en aktivitet som de mestrer, hvilket vil gi de en følelse av selvtillit og trygghet som følger den opplevde kompetansen (Ryan & Deci, 2000a). Den opplevde kompetansen vil føre til mestringsforventninger i lignende oppgaver, hvilket i praksis kan bety at elever som opplever at de mestrer en type ballspill kan ha økt mestringsforventninger til den samme typen, og kanskje til og med andre, lignende typer ballspill.

Funnene viser også at elever kan oppleve at de er gode i flere ulike aktiviteter, hvilket kan ses som et resultat av at de har opplevd mestring som har ført til mestringsforventninger i lignende situasjoner. Mestringsforventningene elevene kan oppleve som et resultat av en stor nok variasjon i aktiviteter vil blant annet endre elevenes motivasjon til ny aktivitet (Bandura, 1977). I tillegg vil det påvirke deres fysiologiske emosjoner (Bandura, 1977). Vi kan blant annet se at mestringsen Bente opplevde i kroppsøvingundervisningen har bidratt til å bygge selvtillit som hun har tatt med seg ut av skolen. Disse funnene kan kobles tett opp imot teorien som sier at elever som opplever økt mestringsforventning vil oppleve en trygghet og

selvtillit (Ryan & Deci, 2000a) som positivt vil påvirke deres valg av aktiviteter (Bandura & Adams, 1977).

Med tanke på at graden av angst og sårbarhet i forbindelse med gjennomføring av en aktivitet er en betydningsfull påvirkningsfaktor på utvikling av ny mestringsforventninger (Bandura & Adams, 1977) er det fordelaktig at de aktivitetene som blir gjennomført i kroppsøvningsundervisningen består av et bredt utvalg av aktiviteter. Dette fordi tilrettelegging av opplevd mestring og opplevd kompetanse bidrar til en trygghet og selvtillit (Ryan & Deci, 2000a) som kan ses som en kontrast til angst og sårbarhet i ny aktivitet. På denne måten vil undervisningen i faget legge til rette for at alle skal oppleve trygghet og selvtillit, og dermed minsket grad av angst og sårbarhet, som vil føre til økt mestringsforventning. I funnene kommer verken angst eller sårbarhet opp som tema, noe som kan tyde på at det ikke har vært tilstede hos informantene i forbindelse med kroppsøvingen. Bente påpekte at kroppsøvingen ga henne en selvtillit som hun tok med seg inn i andre arena, hvilket tyder på at opplevelsen av trygghet og selvtillit som resultat av økte mestringsforventninger påvirket henne, og trolig hennes valg av aktiviteter, også utenom skolen (Bandura & Adams, 1977).

6.1.3 Oppnåelige målsettinger

Funnene i denne masteroppgaven tyder på at mestring er en mekanisme som påvirker forholdet mellom elevenes opplevelser i kroppsøving og deres livslange bevegelsesglede. Mestring blir ofte koblet tett opp mot opplevd kompetanse i tidligere forskning, og beskrives som en viktig påvirkningsfaktor for gjentakende fysisk aktivitet (Barnett et al., 2008; Morene-Murcia et al., 2011). Årsaken til at opplevelser der informantene opplevde mestring som ga de en følelse av opplevd kompetanse fører til gjentakelse av fysisk aktivitet er at opplevd kompetanse skaper mestringsforventninger i elevene. Sammen med opplevd kompetanse, stimulerer mestringsforventninger til indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a).

Grunnen til at Dorthe satset på friidrett er at hun hadde opplevd mestring mange ganger på den arenaen som førte til at hennes mestringsforventninger til egne prestasjoner på friidretten var relativt høy. Det kan tenkes at hennes opplevelse av kompetanse og

mestringsforventninger på den arenaen kom av at det ble satt oppnåelige målsettinger når det gjaldt hennes fremtidige prestasjoner. Csikszentmihalyi (1975, referert i Deci & Ryan, 1985) påpekte at oppgavene bør være optimale for den enkelte personens kapasitet for at en person skal kunne oppleve seg selv som kompetent.

Det kom tydelig frem i det ene intervjuet at Dorthe verdsatte mestring høyt, og at hun har til en viss grad har vært avhengig av å oppleve kompetanse for å gjenta fysisk aktivitet. De gangene hun har følt på mestring har hun også opplevd gjentakende fysisk aktivitet som en naturlig konsekvens. Mestringsfølelse og mestringsforventninger er i følge teorien og tidligere forskning for gjentakelse av fysisk aktivitet, blant annet fordi det stimulerer til indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a), men i funnene kan vi se at informantene vektlegger viktigheten av mestring som påvirkningsfaktor til gjentakelse av fysisk aktivitet ulikt. Det kan komme som et resultat av at Dorthes målsettinger har vært å imponere voksenpersonene rundt seg ved å toppe tidligere prestasjoner gang på gang, mens Ella på den andre siden hele tiden har hatt lave, oppnåelige målsettinger til seg selv. I intervjuet sa Ella: “Jeg har nok hatt et stort mestringsfokus, men mer at jeg har hatt fokus på å mestre små mål. Aldri store. Det tror jeg har vært med på at jeg har syntes at det har vært kjekt å være i aktivitet.”. Det tyder på at hun også anser mestring som noe som har drevet henne, men fordi hun hele tiden har hatt oppnåelige målsettinger har det resultert i mestringsfølelse som har stimulert til indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a).

I en lengre periode har Dorthe opplevd at hennes forutsetninger for å mestre fysisk aktivitet ikke har vært de samme som tidligere. Likevel har innstillingen hennes til egne prestasjoner forblitt uforandret, noe som har ført til urealistiske målsettinger som i perioden ikke har vært oppnåelige. Dette har ført til at hun hverken har opplevd mestring eller har engasjert seg i fysisk aktivitet. De to faktorene har igjen påvirket hverandre negativt. Wentzel og Wigfield (2009) påpekte at hvilke mestringsforventninger en person har vil påvirke hvordan han eller hun tenker, motiverer seg selv og oppfører seg. Dette vistes i Dorthes tankegang om at hun ikke kom til å klare å løpe like langt eller like raskt som tidligere hadde hun lave

forventninger til egen mestring ut i fra de urealistiske målsettingene, som følge av minimal tilpasning til de nye forutsetningene hennes.

Det at det blir satt oppnåelige målsettinger til elevenes prestasjoner, enten av dem selv, av kroppsøvingslæreren eller andre som påvirker eleven kan påvirke elevenes opplevelse av mestring og dermed også deres mestringsforventninger. Elever som kjenner på mestringsforventning vil oppleve at valg av aktiviteter og justering av egen atferd blir påvirket positivt. Mestringsforventning vil også påvirke hvor mye innsats en person legger ned i en aktivitet og hvordan utholdenheten til elevene utspiller seg i møte med utfordringer (Bandura & Adams, 1977), hvilket er en styrke når elevene befinner seg på reisen mot livslang bevegelsesglede.

Elevene blir formet i kroppsøvingen på skolen, men når det gjelder deres jakt på livslang bevegelsesglede blir den unektelig formet på andre arenaer også, som for eksempel i idretten. Bourdieu (1984) benytter begrepet habitus om noe i mennesket som har blitt påvirket av ulike faktorer. Faktorer som for eksempel hvordan elevene oppfatter sine egne evner og i hvilken grad de opplever at de har kompetanse på et gitt område har trolig påvirket deres habitus (Bourdieu, 1984). I dette tilfelle trekker jeg inn Engströms (2008) forklaring av elevenes idrettshabitus. Han forklarer at idrettshabitus er en underliggende påvirkningsfaktor som følger mennesket gjennom livet og som påvirker deres preferanser når det kommer til deltakelse i og glede av ulike fysiske aktiviteter.

Poenget er at idrettshabitusen til mennesker, og dermed også disse informantene, blir påvirket av deres egne holdninger og oppfatninger som ble formet tidligere i livet, blant annet på bakgrunn av deres erfaringer fra kroppsøvingen og ulike idretter på fritiden. De erfaringene informantene har gjort seg i kroppsøving og i idretten på fritiden har bidratt til å forme deres idrettshabitus, altså deres tanker, meninger og holdninger til idrett og fysisk aktivitet i voksen alder (Engström, 2008). Det kan diskuteres at oppnåelige målsettinger, både i kroppsøvingen og i idretten er en av flere mekanismer som har bidratt til å forme informantenes

idrettshabitus inn i voksen alder, og at dette er noe som burde jobbes med på en fornuftig, hensiktsmessig og lønnsom måte.

6.1.4 Opplevd tilhørighet

Ella poengterte at anerkjennelse fra medelever gjennom for eksempel en high-five, ga henne en forsterket mestringsfølelse som hun satte pris på. Hun nevnte flere ganger i intervjuet at hun satte pris på det sosiale med kroppsøvingen, både fordi det gjorde det kroppsøvingen morsommere og fordi hun opplevde anerkjennelse av lagspillere i lagaktiviteter som en forsterkning på egen mestringsforventning. Som allerede nevnt flere ganger fører mestringsforventninger til økt indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a), noe som blir ansett som svært lønnsomt for opprettholdelse av fysisk aktivitet, blant annet fordi mennesker har lettere for å ønske å gjennomføre det de har genuint lyst til og opplever en autonomitet. Dersom kilden til en handling er genuin interesse og oppstår fra selvet er handlingen autonom og selvbestemt (Ryan, 1993), noe vi kan se at Ella opplevde i økt grad når hun deltok i fysisk aktivitet sammen med andre, og mottok anerkjennelse i fra de som stimulerte hennes opplevelse av tilhørighet. Tilhørighetsbehovet handler i følge (Deci & Ryan, 2002) om å kjenne på at en hører til i en gruppe, å oppleve anerkjennelse, respekt og kjærlighet i fra andre.

Frida trakk frem hvordan det å være på lag forsterket hennes opplevelse av tilhørighet og mestringsforventninger: “For min del så kan jeg huske at når man var på et bra lag så var alle giret, og man fikk kjenne skikkelig på den lagfølelsen. Det var liksom noen av de gøyeste øyeblikkene i gymtimene. Når man fungerte kjempegodt som et lag og når man fikk til ting man ikke hadde trodd at man skulle få til. ”. Det å være en del av et fellesskap der elevenes iver og engasjement smitter over på hverandre er noe Frida trekker frem som positive opplevelser fra kroppsøvingen. Det at hun ikke trekker frem en spesifikk opplevelse tyder muligens på at hun har opplevd det å være en del av et lag og et fellesskap i mange ulike settinger i kroppsøvingen, men at fellesbetengnelsen er at hun har følt på tilhørighet som hun opplevde som gledelig.

Opplevd tilhørighet som en mekanisme som påvirker forholdet mellom glede og elevenes jakt på livslang bevegelsesglede blir drøftet i delkapittelet under. Opplevd tilhørighet har påvirket Frida, og også flere av de andre informantene, til å oppleve mestring. Det kan eksempelvis være at en elev har lave mestringsforventninger til egen prestasjon i ballspill, men at han eller hun opplever mestring i ballspill-aktiviteten fordi laget bygger hverandre opp med muntlig oppmuntring og ulike fysiske ferdigheter som styrker laget som helhet, og dermed de individuelle elevene.

Behovet for å oppleve tilhørighet handler også om å kjenne på at en hører til i en gruppe, å oppleve anerkjennelse, respekt og kjærlighet i fra andre (Deci & Ryan, 2002). Blant annet sa Frida: “Jeg kjente særlig på mestringsfølelsen når jeg fikk til noe jeg ikke hadde trodd jeg skulle få til, og spesielt når læreren så det og anerkjente det. Det kan jeg huske ga meg den største følelsen av mestring”. Dette sitatet beskriver især godt at anerkjennelse fra læreren som stimuli til Fridas opplevelse av tilhørighet var en av de største kildene til mestring, hvilket vil øke hennes mestringsforventninger og indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000b).

Guro opplevde mestring som positivt for hennes bevegelsesglede. Mestringen kom av det å være en lagspiller og av å motta anerkjennelse fra de andre medelevene. Frida opplevde anerkjennelse fra sin svært engasjerte kroppsøvingslærer som var dyktig til å anerkjenne elevene sine som personer, men og deres ferdigheter og prestasjoner i kroppsøvingen. Dette styrket Fridas følelse av mestring.

Guro opplevde tilhørighet i friluftsliv-delen av kroppsøving. Den alternative formen for kroppsøving til tradisjonelle aktiviteter inne i gymsalen ga Guro variasjon og tilhørighet som har stimulert hennes mestring, og dermed også hennes mestringsforventninger og indre motivasjon. Kroppsøvingslærerne hennes, samt de andre lærerne på skolen, prioriterte ofte tverrfaglighet ved å blant annet dra oftere på tur. Den dag i dag er hun over gjennomsnittet glad i friluftslivet, noe som kan være et resultat av at hun har opplevd mestring i forbindelse med trygg ferdsel og det å kunne tenne bål. Ikke minst kan det ses en sammenheng med at turene ute i naturen ofte la til rette for samtaler med medelever og lærere i økt grad enn inne i

klasserommet eller gymsalen. Disse samtalene stimulerte så til at hun har opplevd tilhørighet, hvilket i følge Ryan & Deci (2000b) ytterligere stimulerer til indre motivasjon, noe som vil stimulere til indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985).

6.2 Glede

I alle tre intervjuene ble glede påpekt som betydningsfull for deres motivasjon og ønske om å gjenta fysisk aktivitet. Analysen av funnene har resultert i at denne masteroppgaven diskuterer opplevd tilhørighet, variasjon, lek- og interessebaserte aktiviteter og engasjerende lærer som mekanismer som sier noe om hvordan glede og informantenes mulige livslange bevegelsesglede henger sammen.

6.2.1 Opplevd tilhørighet

En person som opplever autonomi i utføringen av egenvalgte aktiviteter får mer motivasjon av å gjøre disse handlingene sammen med andre, kontra å gjøre handlingen alene (Deci & Ryan, 1985). De seks av sju informantene som har vært og er indre motiverte i et stort utvalg av fysiske aktiviteter, er de samme som opplever bevegelsesglede i dag. I tillegg er det disse seks som høyest verdsetter å være aktiv sammen med andre. Malina (2001) fremhevet blant annet sosiale relasjoner som for eksempel relasjon til familie, venner, medelever og lærere som påvirkende determinanter på elevenes fysiske aktivitet.

Det at informantene har opplevd tilhørighet har ført til at de har tilfredsstilt behovet om det grunnleggende, psykologiske behovet for tilhørighet, hvilket har, sammen med andre påvirkningsfaktorer, påvirket de til å være hovedsakelig indre motiverte for ny fysisk aktivitet på både kort og lang sikt (Ryan & Deci, 2000a; Ryan og Deci, 2017). Funnene som tilsier at positive opplevelser av tilhørighet i forbindelse med kroppsøving og fysisk aktivitet kan ha en sammenheng med at informantene i denne studien allerede er på sporet av livslang bevegelsesglede, kan sees i sammenheng med funnene til studien til Haugen et al. (2021) som indikerte at opplevd tilhørighet og mestringsklima er positivt relatert til intensjon om å være fysisk aktiv etter endt skolegang.

Behovet for tilhørighet innebærer å kjenne på at man tilhører en gruppe, å oppleve anerkjennelse, respekt og kjærlighet fra andre (Deci & Ryan, 2002) hvilket disse informantene med stor sannsynlighet har opplevd i løpet av skolegangen og i kroppsøvningsundervisningen. De snakker varmt om det å være på grupper og lag med andre, uavhengig av om de var med sine nærmeste venner eller ikke. Dette kan tyde på at de har hatt gode klassemiljø, som ofte kommer som et resultat av at man anerkjenner, respekterer og viser kjærlighet overfor hverandre. Funnene viser at informantene har opplevd en tilhørighet til medelever i økt grad i kroppsøvingen. Frida var en av de som påpekte at det at hun fikk være med medelevene sine på en helt annen måte enn ellers i skolehverdagen fremmet glede. Den sosiale konteksten i kroppsøvingen styrket informantenes indre motivasjon da de var elever i skolen, hvilket stemmer overens med Cognitive Evaluation Theory som går ut på at sosiale kontekster og interaksjoner mellom mennesker enten styrker eller svekker den indre motivasjonen (Ryan, 2009). Funnene i denne masteroppgaven tilsier at informantene opplevde økt tilhørighet til sin signifikante gruppe (klassen) i kroppsøvingen, hvilket har styrket deres indre motivasjon.

Behovet for tilhørighet innebærer også at mennesket har et behov å oppleve at de får støtte fra andre for de de gjør og det de presterer. Ut i fra teorien til Deci og Ryan (2002) forstås det at elevene på grunn av dette vil søke denne støtten med mål om å få en bekreftelse på at andre synes det de gjør er positivt. Det å søke denne støtten *aktivt* tilsier at elevene er introjeksjonsregulerte (noe ytre motiverte) (Ryan & Deci, 2000a; Ryan, 2009). Funnene fra denne studien indikerer dog at selv om elevene opplevde det å få skryt og anerkjennelse fra andre som positivt, var det ikke noe de seks av syv informantene aktivt søkte. Det kommer frem i noen av sitatene at de opplevde en motivasjon når de fikk støtte fra andre på at det de gjorde var positivt, for eksempel i form av skryt. Likevel var det ikke haget etter anerkjennelsen alene som gjorde at de ønsket å gjenta fysisk aktivitet. Dette tyder på at de befant seg i retning av indre motivasjon på taksonomien til Ryan og Deci, 2000a. Funnene i denne oppgaven er ikke tydelige nok til at det kan sies noe om nøyaktig hvor på høyre side av taksonomien informantene befant seg i tilfeller der hvor de opplevde støtte fra andre som positivt.

Dersom vi ser på Dorthe, som ikke har drevet med lagspill på fritiden og som hele veien har verdsatt anerkjennelse fra voksenpersoner i størst grad kan vi se at hennes psykologiske, grunnleggende behov for å tilhøre en gruppe ikke har blitt oppfylt. Hun har likevel fått mye anerkjennelse fra voksenpersoner (kroppsøvingslærere, trenere, foreldre). Etter endt videregående har hun opplevd mindre anerkjennelse fra ovennevnte voksenpersoner, og har med det opplevd et tap av en kilde til tilhørighet. Dorthe er heller ikke indre motivert for ny aktivitet. Dette sett i sammenheng opp imot hverandre bekrefter at behovet for tilhørighet er viktig for å oppleve indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a), men og at elevene som er indre motiverte for ny fysisk aktivitet og opplever bevegelsesglede den dag i dag har opplevd tilhørighet til en gruppe som den største og viktigste tilhørighetspåvirkningsfaktoren for indre motivasjon, kontra støtte fra andre, selv om det også ble opplevd som positivt.

6.2.2 Variasjon

Funn om variasjon i innholdet i kroppsøvingsundervisningen er allerede drøftet opp mot elevenes mestring, men variasjon i aktiviteter, sammen med det faktum at kroppsøvingsundervisningen varierer fra klasseromsundervisning har også stimulert elevenes glede. Disse to typene variasjon har stimulert elevenes glede og trivsel i kroppsøvingsfaget, samt hatt ringvirkninger på deres glede i forbindelse med fysisk aktivitet på en generell basis.

Det at kroppsøvingen til informantene har bestått av varierte undervisningsopplegg har påvirket deres motivasjon til å bli mer indre. Ettersom informantene i denne masteroppgaven opplever bevegelsesglede etter endt videregående kan det tolkes at det er en sammenheng med det at de fikk prøvd mange ulike aktiviteter og deres nåværende bevegelsesglede. Her er det viktig å påpeke at dette er en av mange mulige faktorer som har påvirket informantenes nåværende bevegelsesglede. Faktum er at kroppsøvingsundervisning var variert hos samtlige informanter, hvilket vekket en nysgjerrighet og indre motivasjon hos de som elever.

I henhold til selvbestemmelsesteorien avhenger hvilken type motivasjon elevene opplever av i hvor stor grad de opplever tilfredsstillende av kompetanse, autonomi og tilhørighet (Ryan &

Deci, 2017). Variasjon som en påvirkningsfaktor til elevenes glede vil ikke ved første omgang høres ut som relevant til elevenes følelse av kompetanse, autonomi og tilhørighet, men det er likevel noen faktorer her som bidrar til økt grad av tilfredsstillelse av noen av behovene som legger til rette for en mer selvbestemt, indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Frida husker kroppsøvingen på videregående som godt balansert mellom variasjon i opplegg og fordypning i ulike emner, slik som for eksempel volleyball. Hun fikk prøvd mange ulike idretter og aktiviteter, noe som stimulerte hennes medfødte behov for å være aktiv, nysgjerrig og oppdagende, hvilket kan sees på som en viktig påvirkningsfaktor på hennes indre motivasjon. Det at hun likevel følte at hun fikk en fordypning i de ulike aktivitetene har sannsynligvis ført til økt opplevd kompetanse, hvilket i tråd med selvbestemmelsesteorien også stimulerer til økt indre motivasjon for nye utfordringer (Ryan & Deci, 2000a).

I studien til Cairney et al. (2012) ble det oppdaget at fysisk aktivitet som førte til høy grad av opplevd kompetanse spesielt kunne kobles til positive holdninger til kroppsøving. Funnene i denne masteroppgaven tyder på at opplevd kompetanse innen fysisk aktivitet i kroppsøvingen også har ført til positive holdninger til fysisk aktivitet senere i livet. Mange av mekanismene som blir diskutert i denne oppgaven henger tett opp imot hverandre, hovedtemaene og teoriene, hvilket gjør at variasjon i kroppsøvingen som førte til glede og indre motivasjon, også sørget for at elevene med større sannsynlighet fant noe de mestret, hvilket sørget for økt opplevd kompetanse. Informantene som har opplevd variasjon i kroppsøvingen som en stimuli til glede og deres indre motivasjon for ny aktivitet har opplevd at deres senere handlinger har stimulert til ytterligere økt kunnskap og ferdigheter (Ryan & Deci, 2000a).

6.2.3 Lek- og interessebaserte aktiviteter

Dette delkapittelet studerer aktiviteter bygd på lek- og interessebaserte aktiviteter som en mekanisme som kan ligge til grunn for en sammenheng mellom fenomenene glede og informantens mulige livslang bevegelsesglede. Funnene i denne masteroppgaven tilsier at når elever får være aktive gjennom aktiviteter som de finner interessante og som de genuint har lyst til å holde på med, vil det på sikt kunne føre til at de blir på sporet av livslang

bevegelsesglede. Årsaken til det er at det er større sannsynlighet for at aktiviteter som elevene finner interessante oppfyller deres behov for autonomi, som er en av de tre grunnleggende, psykologiske behovene. Faktorer som bidrar til økt grad av tilfredsstillelse av autonomi legger til rette for en mer selvbestemt, indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

Selv om kroppsøving i skolen er obligatorisk kan elevene ha ulik grad av motivasjon og lyst til å gjennomføre de aktivitetene som kroppsøvingen består av. Funnene gjort i denne masteroppgaven viser at aktiviteter som er lek- eller interessebaserte påvirker elevenes ønske om å delta i aktiviteten i positiv retning. Dette betyr at de i større grad oppfatter seg selv som årsaken til at de deltar i den fysiske aktiviteten i kroppsøvingen (Deci & Ryan, 2002). I slike tilfeller der kilden til handlingen er genuin interesse vil handlingen i følge Ryan (1993) være autonom og selvbestemt.

Ved å knytte disse funnene opp imot mini-teorien Organic Integration Theory (OIT) kan en se at lek- og interessebaserte aktiviteter som styrker elevens autonomi fører elevene i retning av indre motivasjon på taksonomien til Ryan og Deci (2000a). Det kan være at elevene opplever identifikasjonsregulering fordi de bevisst verdsetter handlingen (Ryan, 2009) eller integrert regulering (Ryan, 2009) fordi en fullstendig aksept og verdsettelse er tilstede i selvet (Deci & Ryan, 2016, referert i Haugen et al., 2021). Sistnevnte er tettest koblet opp imot indre motivasjon på taksonomien, som er den mest autonome (Haugen et al, 2021). Det kan og være at elevene befinner seg helt på høyre side av taksonomien og er utelukkende indre motiverte i forbindelse med lek- og interessebaserte aktiviteter. Da vil de oppleve interesse/glede og iboende tilfredshet (Ryan & Deci, 2000a). Nøyaktig hvor på taksonomien informantene i denne studien befant seg er utfordrende å si noe om basert på funnene. Det som kan sies er at funnene i denne masteroppgaven tyder på at lek- og interessebaserte aktiviteter stimulerer elever i retning av indre motivasjon, hvilket kan se ut til å ha en positiv påvirkning på deres jakt på livslang bevegelsesglede.

I funnene ser vi at informantene forbinder lek i kroppsøvingen til det å ha det kjekt, gøy og morsomt. Funnene tyder også på at dette er noe av det informantene sitter igjen med etter

endte skolegang, og som trolig har påvirket dem og deres jakt på livslang bevegelsesglede i positiv forstand. Ut i fra det Frida fortalte kan en også se en kobling mellom interessebaserte aktiviteter og elevers glede. Ikke minst blir det veldig synlig at det er en sammenheng mellom elevenes interesse for en aktivitet og hvor stor grad de opplever mestringsforventning til aktiviteten. Dette er noe som gjenspeiler forskningen gjort av Morene-Murcia et al. (2011) som viste at barn som opplever kompetanse i en aktivitet vil ha en større indre driv til å oppsøke den samme fysiske aktiviteten, fordi deres tro på at de vil oppleve mestring igjen har økt. Dette stemmer overens med Ryan & Decis (2000a) teori som sier at opplevd kompetanse, sammen med mestringsforventninger, stimulerer til indre motivasjon. Funnene viser med andre ord at aktiviteter elevene opplever kompetanse i ofte er de aktivitetene de finner interessante. Trolig vil opplevd kompetanse og interesse påvirke hverandre resiprøkt. Det vil si at når elever opplever at de mestrer en aktivitet, ville de oppleve den aktiviteten som mer interessant, og når elever gjør aktiviteter de synes er interessante er de mer indre motiverte til å mestre aktiviteten.

6.2.4 Engasjerende lærer

Bente ga tydelig uttrykk for at hun foretrakk læreren som holdt på leken i kroppsøvingen, på tross av at de skulle lære nye ferdigheter. Ved å legge til rette for lek i faget truet ikke læreren elevenes iboende ønske om lek, som barn er født med (Welk, 1999). Barn opplever tidlig at deres fysiske aktivitet, inkludert lek, blir utfordret av andre faktorer (eksempelvis samfunnsmessige, kulturelle og personlige) noe som resulterer i at fysisk aktivitet blir ett av mange alternativ på fritiden (Welk, 1999). Forskning gjort av Côte og Hay (2002) viser at elever i alderen 13-15 år går over i en fase kalt spesialiseringsfase, der hvor leken i enda større grad blir erstattet av trening på ferdigheter. Kroppsøvingen i skolen er obligatorisk, men viten om at barnas fysiske bevegelsesglede (som viser seg å komme til syne gjennom blant annet lek) blir truet, og ofte nedprioritert, av andre elementer på fritiden tyder på at det er især viktig at kroppsøvingslæreren legger til rette for at elevenes glede gjennom lek kan bli stimulert i så mange år som mulig i kroppsøvingen.

I henhold til selvbestemmelsesteorien er vi mennesker født med en stor iboende indre motivasjon til å oppdage verden, hvilket er ansett som svært gunstig for barns utvikling (Ryan & Deci, 2000a). Dessverre blir barns indre motivasjon begrenset av et sosialt press til å gjennomføre aktiviteter som man selv ikke har noe interesse for allerede etter tidlig barndom (Ryan & Deci, 2000a), dette være seg på fritiden, i skolen generelt eller i kroppsøvingfaget. Teorien sett opp imot de praktiske funnene i denne masteroppgaven bekrefter at en viktig faktor i jakten på livslang bevegelsesglede er engasjerende lærere som prioriterer å planlegge undervisningsopplegg som engasjerer elevene gjennom blant annet lek. Dette vil ha en påvirkning på elevenes glede umiddelbart, men som ut fra funnene i denne oppgaven kan antas å ha en påvirkning på elevers bevegelsesglede også etter endt videregående.

Viktigheten av lek og glede i et variert og bredt utvalg av fysiske aktiviteter i tidlig alder blir av Côté og Hay (2002) begrunnet med at lek og glede er forutsetninger for å opprettholde motivasjonen og deltakelsen i fysisk aktivitet. De hevder i tillegg at de tidlige årene er kritiske for utviklingen av fysisk kompetanse som gjør at individet er i stand til å delta aktivt gjennom livet (Côté & Hay, 2002). Funnene i denne masteroppgaven tyder på at lek og glede har vært svært viktig for informantenes bevegelsesglede, men ikke utelukkende i de tidlige årene. Informantene verdsatte å ha det gøy og “leke seg” i kroppsøvingen i lang tid, på tross av at leken forandret seg ettersom de ble eldre. Det er dog viktig å erkjenne at leken i kroppsøvingen er mer eller mindre utelukkende organisert og at den organiserte leken skiller seg fra uorganisert lek på mange områder. Oppsummeringsvis av dette delkapittelet ønsker jeg å trekke frem at vi trenger engasjerende kroppsøvingslærere som verdsetter og prioriterer opplevelser av glede, og deriblant lek som en stimuli til glede, for at elevene skal bli på sporet av livslang bevegelsesglede.

Funnene omkring glede tyder på at det er langt større sannsynlig at elever blir på sporet av livslang bevegelsesglede dersom de har erfart fysisk aktivitet som gledelig, kontra utelukkende erfart fysisk aktivitet som noe som innebærer innøving av ferdigheter som for eksempel innsidepasning. Innsidepasning er tross alt noe ikke flesteparten av elevene kan ta med seg for å bygge opp under en fysisk aktiv livsstil på individuelt nivå etter endt

skolegang. Funnene i oppgaven totalt sett, sammen med blant annet mestringsteori tilsier derimot ikke at innøvning av ferdigheter er ødeleggende for elevenes jakt på livslang bevegelsesglede, snarere tvert i mot. Funnene tydeliggjør at en sammensetning av blant annet tilrettelegging for mestringsopplevelser og glede har vært positive faktorer på informantenes bevegelsesglede. Det siste store temaet som kommer frem som en viktig, positiv faktor på informantenes bevegelsesglede etter endt videregående er opplevelsen av anerkjennelse.

6.3 Anerkjennelse

I alle tre intervjuene ble anerkjennelse påpekt som betydningsfull for deres motivasjon og ønske om å gjenta fysisk aktivitet. Analysen av funnene har resultert i at denne masteroppgaven diskuterer anerkjennelse i form av skryt, anerkjennelse fra andre enn en selv, anerkjennelse i form av karakter og engasjerende lærer som mekanismer som sier noe om hvordan anerkjennelse og informantenes mulige livslange bevegelsesglede henger sammen.

6.3.1 Anerkjennelse i form av skryt

Studiens funn viste at det å få skryt ga en motivasjon til å oppnå den samme prestasjonen igjen. Selv de informantene som kan kategoriseres som indre motiverte fordi de har en genuin lyst og interesse til å være fysisk aktive har fra tid til annen opplevd anerkjennelse i form av skryt. Denne skryten ga en god følelse som førte til motivasjon til å gjenta aktiviteten. I slike tilfeller har informantene, i følge blant annet mini-teorien Organic Integration Theory (OIT), kan det diskuteres om disse informantene har vært introjeksjonsregulerte, altså noe ytre, fordi de har fokusert på godkjennelse fra andre (Ryan & Deci, 2000a; Ryan, 2009). Som nevnt tidligere i oppgaven er det likevel en årsak som ligger til grunn for at de mest sannsynlig ikke har vært introjeksjonsregulerte, nemlig at de ikke har søkt denne støtten *aktivt*.

En kan med andre ord skille mellom det å utelukkende delta i fysisk aktivitet for å oppnå godkjennelse fra andre, og det å delta i fysisk aktivitet fordi det er genuint interessant og lystbetont. Samtlige informanter har opplevd deltakelse i kroppsøvingen som lystbetont og noe som de har vært indre motiverte til å delta i, selv Dorthe som verdsatte anerkjennelse i størst grad. Det at de likevel opplevde fysisk aktivitet som en årsak til anerkjennelse bidro til

at deres behov for tilhørighet ble tilfredsstilt (Deci & Ryan, 2002). Tilbakemelding slik som skryt vil i følge Cognitive Evaluation Theory (CET) påvirke følelsen av autonomi og kompetanse som i dette tilfellet har styrket informantenes indre motivasjon for fysisk aktivitet over tid (Ryan, 2009).

Andreas sa at det å få skryt gjorde at han fikk lyst til å gjøre det like bra neste gang. Den opplevelsen han beskrev som et resultat av skryten fra læreren blir innen Self-efficacy teorien kalt for mestringsforventning (Bandura, 1997). Han fikk en forsterket opplevd kompetanse på grunn av at han mottok skryt, hvilket førte til at hans forventninger til ny mestring steg. Funnene av betydningen av anerkjennelse for informantenes bevegelsesglede blir i denne oppgaven knyttet opp imot Banduras teori om mestringsforventning som sier at hvilke forventninger en person har til egen mestring har stor betydning for hvilke aktiviteter denne personen velger å begi seg ut på og graden av energi vedkommende investerer i utførelsen av aktiviteten (Bandura, 1977). Anerkjennelsen informanten opplevde hadde en påvirkning på deres mestringsforventninger i nærmeste fremtid. Det kan likevel tenkes at ettersom de har opplevd anerkjennelse som har ført til mestringsforventninger gjentatte ganger i løpet av deres 13 år i skolen og de opplever bevegelsesglede den dag i dag at det kan ha en betydningsfull sammenheng.

6.3.2 Anerkjennelse fra andre

Funnene i denne masteroppgaven viser at anerkjennelse fra andre enn en selv har stått sentralt hos informantene da de var elever. Samtlige intervju bunnet ut i at anerkjennelse var viktig for deres trivsel i faget og deres økte indre motivasjon til å gjenta fysisk aktivitet i neste kroppsøvingstime. Det kommer frem at samtlige opplevde anerkjennelse som positivt, men at de i ulik grad har behov for det den dag i dag. Funnene av anerkjennelse i forbindelse med fysisk aktivitet og kroppsøvingen blir i denne oppgaven, på tross av at de fleste ikke har et behov anerkjennelse i voksenlivet, antatt å ha hatt en positiv påvirkning på informantenes bevegelsesglede på kort og lang sikt.

Flesteparten av informantene verdsatte anerkjennelse fra både lærer og medelever, men foretrakk enten det ene eller det andre. Frida verdsatte anerkjennelse fra både lærer og medelever: “det var veldig hyggelig når både læreren og medelevene mine så at jeg fikk til noe”. Guro foretrakk anerkjennelse fra læreren og trakk frem at: “Jeg tenker at det var de små oppmerksomhetene fra læreren som betydde mest”. Frida trakk også frem at anerkjennelse fra læreren har vært viktig: “Det er jo bare det å få den lille kommentaren, at læreren kommer bort til deg etter timen og sier: “Skikkelig bra jobba”, eller et eller annet.”. Funnene viser at de fleste foretrakk at den positive oppmerksomheten kom fra læreren, mens et par av informantene trakk frem at de foretrakk å bli anerkjent av medelevene sine. Andreas var en av de: “Anerkjennelse har vært viktig for meg, ikke nødvendigvis fra læreren, men at medelever ga deg en klapp på skuldra, og at du fikk tilbakemelding på at nå var du skikkelig god. Det ga mersmak.”.

Frida sa at det var hyggelig at læreren og medelevene så at hun fikk til noe, og ga henne en oppmerksomhet basert på hennes prestasjoner. Hun sa ordrett at: “man får litt bekræftelse og boost fra de rundt seg”. I følge Deci og Ryan (2002) har informantenes behov for tilhørighet som elever vært basert på deres behov for å oppleve at andre støtter deres handlinger. I overført betydning betyr det at elevene kan ha gjennomført aktivitetene i kroppsøvingen på den måten som de tenkte økte sjansen deres for å få bekræftelse på at noen andre syntes at det de gjorde var positivt. Det kan se ut til at oppfyllelse av behovet for denne formen for tilhørighet resulterte i at deres indre motivasjon for samme, eller lignende aktiviteter, økte, samt at deres selvtillit på gjentakelse eller forbedring av prestasjonen ble forsterket. Dette stemmer overens med selvbestemmelsesteorien som hevder at en person som føler på trygghet og tilhørighet vil ha økt sannsynlighet for å oppleve indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000).

Dorthe foretrakk anerkjennelse fra lærer over medelever, noe hun var veldig direkte på og som kom tydelig frem i funnene. Flesteparten av informantene snakket om anerkjennelse fra læreren da temaet anerkjennelse kom opp, men Dorthes detaljerte beskrivelse av eget behov for anerkjennelse fra voksenpersoner skilte seg ut i analysen. Hun var blant annet mer opptatt

av å bli anerkjent gjennom gode tilbakemeldinger fra egen mor, enn det å ha det gøy. I resultatdelen blir funn vedrørende Dorthes fritidsaktiviteter fremstilt, på tross av at denne oppgaven undersøker opplevelser fra kroppsøvingsfaget. Årsaken til det er at funnene beskriver hennes behov for mestring, glede og anerkjennelse som skiller seg fra de øvrige informantene på en særdeles god måte.

Kort oppsummert ga håndballen henne genuin glede gjennom opplevd tilhørighet til håndballaget, interesse for håndballen og tenkelig større grad av variasjon i aktiviteter på trening kontra det man får i løpetreningen. På grunn av hennes usedvanlige store behov for tilhørighet gjennom anerkjennelse fra voksenpersoner, satset hun på friidretten i håp om å få en bekreftelse på at de syntes at det hun gjorde var positivt (Deci & Ryan, 2002). Dorthes forsøk på å gjennomføre aktiviteter som kunne resultere i oppmerksomhet, bekreftelse og/eller støtte fra de voksne gjentok seg gang på gang over mange år. Det kommer frem at hun i alle fall har vært introjeksjonsregulert (Ryan & Deci, 2000a; Ryan, 2009) siden ungdomsskolen, om ikke på barneskolen også. Hennes usedvanlige store behov for anerkjennelse gjorde at hun som elev ukritisk jaktet på anerkjennelsen hun fikk som resultat av hennes fysiske prestasjoner i friidretten. I ettertid har hun innsett at hun hadde et behov for tilhørighet basert på andre momenter, som for eksempel en dypere relasjon til lærerne basert på noe annet enn hennes prestasjoner innen den ene idretten, som dessverre ikke ble oppfylt.

Informantenes behov for tilhørighet til en signifikant gruppe kom også til syne i funnene gjort i denne masteroppgaven. I henhold til teorien til Deci og Ryan (2002) har det vært betydningsfullt for Ella å være en del av et sosialt fellesskap og Guro å være på grupper med andre som ville være på gruppe med henne i kroppsøvingen. De følte seg komfortable og velkomne i sine signifikante (Ella) og tilfeldige (Guro) grupper, hvilket Deci og Ryan (2002) trekker frem som essensielt for en persons mulighet til å oppfylle sitt behov for tilhørighet. Stimuli som sørger for å tilfredsstille behovet for tilhørighet øker sannsynligheten for indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000b).

For at en person skal oppfylle sitt behov for tilhørighet er det essensielt at vedkommende føler seg komfortabel og velkommen i en signifikant eller tilfeldig gruppe (Deci & Ryan, 2002). En person som føler på trygghet og tilhørighet vil, i følge selvbestemmelsesteorien, ha økt sannsynlighet for å oppleve indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Sett opp imot mini-teorien Cognitive Evaluation Theory (CET) kan en se at de positive sosiale kontekstene Ella og Guro tok del i styrket deres indre motivasjon (Ryan, 2009).

6.3.3 Anerkjennelse i form av karakter

Sitatene i resultatkapittelet 5.4.3 *Anerkjennelse i form av karakter* viser at informantene var motiverte til å oppnå en bedre karakter enn den læreren satte. Årsaken til at de ønsket å oppnå en bedre karakter kom ikke direkte til syne i funnene, men sett opp imot Organic Integration Theory (OIT) kan det tenkes at de i slike tilfeller var ytre regulerte eller introjeksjonsregulerte (Ryan, 2009). Som ytre regulerte ville de ha sett på karakteren som en ytre belønning for det de har gjort, mens de som introjeksjonsregulerte ville sett på karakteren som et symbol på at læreren godkjente dem og det de gjorde (Ryan & Deci, 2000a). Det kan også tenkes at de var introjeksjonsregulerte fordi de med høyeste karakter i faget opplevde positiv oppmerksomhet fra medelevene.

Frida har opplevd bevegelsesglede på grunn av at hun alltid har vært glad i å være i aktivitet. Hun poengterte derfor at å oppnå en spesifikk karakter ikke har vært hovedmotivasjonen til hennes fysiske deltakelse i kroppsøvingen. Likevel påpeker hun noe essensielt. Dersom hun hadde fått en dårlig karakter ville det ha påvirket hennes motivasjon i negativ retning. Det bekrefter at karakteren, når den uansett skal settes, har en betydning for om elevene opplever anerkjennelse. På samme måte som i andre fag settes det ikke karakter i kroppsøving på barneskolen, og karakter var derfor ikke noe som påvirket deres oppfattet kausalitetssted de syv første årene.

Karakter i faget ga informantene en form for positiv anerkjennelse, fordi de alltid har mestret faget godt og ligget i toppsjiktet på karakterskalaen. Funnene viser at de hadde tro på at de kunne mestre det lille ekstra som kunne føre til at de oppnådde karakteren høyere. Det tas

likevel med i betraktningen at informantene i denne masteroppgaven har vært glade i å være i aktivitet og blitt stimulert til mestring og mestringsforventninger hele livet, noe som ikke er tilfelle for alle elever. Andreas trakk frem hvordan karaktersettingen førte til at elevene i hans klasse direkte og indirekte sammenlignet hverandre, noe som kan påvirke elevenes opplevelse av mestring på positiv eller negativ måte. En høy karakter kan ha ført til at behovet for tilhørighet og anerkjennelse ble stimulert med tanke på at læreren ga en bekreftelse på at det de gjorde nådde opp til forventningene i øvrige del av karakterskalaen (Deci & Ryan, 2002). En lav karakter vil ikke stimulere elevers behov for anerkjennelse og tilhørighet, fordi de ikke vil få den bekreftelsen mange av de, ut ifra Deci & Ryans (2002) teori, aktivt søker eller skulle ønske de fikk.

Karakter i faget har stimulert informantenes behov for bekreftelse og anerkjennelse fra læreren, og har ført til økt mestringsforventninger og motivasjon (riktig nok mest sannsynlig ytre regulert eller introjeksjonsregulert motivasjon) (Ryan, 2009) fordi de allerede mestret faget godt da de begynte med karaktersetting på ungdomsskolen. På en mer generell basis kan funnene tyde på at karakter ikke har denne effekten på alle elevene. Elever, i alle fall de elevene som ikke ligger i toppsjiktet på karakterskalaen, bør få oppleve bekreftelse fra lærer og medelever på andre måter enn gjennom karaktersetting.

6.3.4 Engasjerende lærer

Hattie (2009) fant i sin undersøkelse at læreren er en av de største påvirkningsfaktorene til elevenes prestasjoner. Blant annet trakk han frem at oppmerksomheten læreren gir til elevene er et effektivt verktøy som har en positiv effekt på elevenes læring. Frida opplevde det at læreren ga henne positiv oppmerksomhet når hun fortsatte med aktiviteten etter at undervisningen var over. Tatt i betraktning at Frida beskrev en spesifikk hendelse, kan det tenkes at den påvirket henne noe ekstra. Frida opplevde hendelsen som svært positiv, men hun beskrev ikke i detaljer om læreren gjorde noe ekstra på den tiden de var igjen etter undervisningen. Det er mulig at de fokuserte på å forlenge gleden aktiviteten ga, men det er og mulig at læreren benyttet den ekstra tiden på å rose Frida eller gi henne små, verdifulle tilbakemeldinger etter å ha identifisert hva hun burde jobbe mer med. Uansett hva som

nøyaktig foregikk i situasjonen som Frida beskriver har læreren hennes fremstått som en innsiktsfull lærer som så behovet og lønnsomheten av å bli igjen over tiden og som en entusiastisk lærer som viste engasjement over aktiviteten på lik linje med eleven. I følge Hattie (2009) er dette essensielt for utviklingen av et godt samspill mellom elevene og lærerne og for elevenes læring.

Cairney et al. (2012) fant også i sin studie at hendelser der læreren har tatt seg god tid til å lage gode opplevelser der elevene har opplevd anerkjennelse og noe gledelig bidrar til å skape en opplevelse i elevene som kan kobles til positive holdninger. Det at Frida trakk frem en positive opplevelse som innebar mye av det Hattie (2009) og Cairney et al. (2012) trekker frem sett opp imot det at hun er fysisk aktiv og opplever bevegelsesglede den dag i dag kan tyde på at funnene i denne masteroppgaven gjenspeiler funnene gjort av Hattie (2009) og Cairney et al. (2012). På en generell basis kan kroppsøving som fag gi elever betydningsfull fysisk aktivitet som vil kunne stimulere til slike positive opplevelser og holdninger knyttet til fysisk aktivitet (Cairney et al., 2012), slik som kroppsøvingen og den engasjerende læreren har gjort for Frida. Cairney et al. (2012) hevder videre at de positive holdningene elevene kan oppleve som et resultat av kroppsøvingen kan bidra til å motivere elevene til livslang bevegelsesglede, noe funnene i denne masteroppgaven bekrefter, i den grad den kan.

6.4 Rangeringen av mestring, glede og anerkjennelse

Informantene gjennomgikk en øvelse som innebar å rangere mestring, glede og anerkjennelse ut i fra hva de har verdsatt mest i kroppsøving og hva de tror har spilt størst betydning for deres nåværende bevegelsesglede og det at de muligens har økt sannsynlighet for å oppleve livslang bevegelsesglede. Fokusgruppeintervjuene kan med fordel bidra til å vekke opplevelser og følelser i informantene, men det var ønskelig at denne siste øvelsen medførte et representativt resultat som ga hver av informantene en stemme. Resultatene viser likevel at de informantene som deltok på samme intervju ga den samme rangeringen. I tillegg må det nevnes at informantene gjennomgående i intervjuene slet med å skille mellom mestring, glede og anerkjennelse, fordi det ene ofte førte til det andre. Samtlige informanter var enige i at faktorene var tett koblet opp imot hverandre.

Resultatene viser at informantene i det første intervjuet, Andreas og Bente, rangerte glede som viktigst, mestring som nest viktigst og anerkjennelse som minst viktig.

Andreas: Jeg ville sagt anerkjennelse på 3., mestring på 2. og glede på 1.

Bente: Det var det jeg satte opp også. For meg har det hele tiden handlet om å ha det gøy, for med en gang det ikke er gøy så gidder jeg ikke å gjøre det, og da føler jeg heller ikke på mestringsfølelse. Anerkjennelse er på siste for meg. Det er jo ikke gøy fordi om andre synes det er gøy. Jeg er tryggere i meg selv. Jeg tror det hadde sett annerledes ut i åttende trinn for eksempel.

Andreas: Ja, jeg er enig i det.

Sitatene viser at Andreas og Bente satte rangeringene sine individuelt, men at de er svært enige. Blant annet bekrefter Andreas det Bente sier, i stedet for å kommentere rangeringen utover det som allerede er sagt. Det kan også se ut til at rangeringene som de har satt er hovedsakelig slik de opplever glede, mestring og anerkjennelse den dag i dag, og at de i ungdomsårene hadde et større behov for anerkjennelse enn det de har i voksen alder.

Resultatene viser at informantene i intervju nummer to, Dorthe og Ella, rangerte mestring som viktigst, anerkjennelse som nest viktigst og glede som minst viktig.

Dorthe: Jeg føler at jeg kanskje hadde satt mestring øverst, fordi den gir glede. Også har jeg vanskeligheter for å bestemme meg for om det er glede eller anerkjennelse som kommer som nummer 2, fordi anerkjennelsen gir jo også glede. Samtidig så har jeg også vokst opp i et hjem der ja, aktivitet skal være gøy, men det har vært et veldig stort fokus på helse. Derfor tror jeg at jeg lander på å sette gleden nederst, fordi det er ikke alltid er det som har vært hovedfokuset. Det har vært viktigere for meg å få gode

tilbakemeldinger fra mamma på at jeg har gjort det bra enn at jeg har hatt det gøy. Det er jo egentlig litt trist å tenke på.

Dorthe presiserer at hun velger å rangere mestring som nummer en og anerkjennelse som nummer to fordi de faktorene bidrar til hennes glede. Likevel velger hun å rangere glede som nummer tre, blant annet fordi at det å få positive tilbakemeldinger fra sin mor har påvirket hennes motivasjon for å være fysisk aktiv i større grad.

Ella: Det er en sirkel som går hele veien rundt føler jeg. Men hvis jeg skulle prøvd å satt det på 1, 2 og 3 så tror jeg at jeg måtte satt mestring øverst, at man får noe til, og det gjør jo at man blir glad, fordi det er gledelig å få til noe og føle seg bra, anerkjennelse er det andre, når noen anerkjenner at du får noe til fordi det forsterker mestringen. Glede er også veldig viktig for meg, men den må stå som nummer 3.

Måten Ella formulerte seg på gjør at resultatet er noe vanskelig å tyde. Dette på grunn av at hun opplever det som utfordrende å skille de tre faktorene som påvirker hverandre. Hun velger å sette mestring øverst, men hovedsaklig fordi det ga henne glede og anerkjennelse som nummer to fordi den forsterker mestringen. Glede har også vært viktig for henne og den sniker seg inn under påvirkningsfaktorer til mestring og anerkjennelse som hun har valgt å rangere som viktigst og nest viktigst.

Resultatene viser at informantene i intervju nummer tre, Frida og Guro, rangerte glede som viktigst, mestring som nest viktigst og anerkjennelse som minst viktig, på samme måte som Andreas og Bente i intervju 1.

Frida: Jeg føler at glede er sentralt. Hvis jeg ikke hadde fått noe glede av å bevege meg, så vet jeg ikke om jeg hadde gjort det. Men også mestring, for det å ikke utvikle seg i det hele tatt ville vært kjedelig. Man vil jo oppleve en progresjon og føle at man blir bedre i noe. Anerkjennelse har vært minst viktig for meg.

Guro: Glede har vært viktigst for meg. Jeg har alltid hatt en glede av å bevege meg, og det har gitt meg så mye. Men mestring har vært viktig for meg det også, for hadde jeg ikke mestret det så hadde jeg ikke fortsettet tror jeg. Det har også vært viktig med anerkjennelse, men ikke like viktig som det glede og mestring har vært. Glede har definitivt spilt størst rolle for min deltakelse i fysisk aktivitet.

Glede har vært essensielt for Frida og Guro, og de verdsetter den umiddelbare gleden de opplever i fysisk aktivitet, og evner å skille den umiddelbare gleden i selve aktiviteten fra gleden man opplever i forbindelse med for eksempel mestring etter endt aktivitet. Mestring har også vært svært viktig for dem, trolig fordi opplevd kompetanse fører til autonomi og indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). De har ikke hatt, ei heller har de, et stort behov for at andre gir støtte til hennes handlinger, hvilket og tyder på at de ofte er indre motiverte.

Fire av seks informanter rangerte glede som nummer 1, mestring som nummer 2 og anerkjennelse som nummer 3 når det gjelder hva de har verdsatt mest i kroppsøving og hva de tror har spilt størst betydning for deres nåværende bevegelsesglede og det at de muligens har økt sannsynlighet for å oppleve livslang bevegelsesglede. Funnene og diskusjonen i denne masteroppgaven viser at disse fire informantene er genuint glade i å være fysisk aktive og er det hovedsakelig på grunn av egen, indre lyst og driv.

To av seks informanter rangerte mestring som nummer 1, anerkjennelse som nummer 2 og glede som nummer 3 når det gjelder hva de har verdsatt mest i kroppsøving og hva de tror har spilt størst betydning for deres nåværende bevegelsesglede og det at de muligens har økt sannsynlighet for å oppleve livslang bevegelsesglede. Disse to informantene er Dorthe og Ella som er preget av et større prestasjonsorientert klima og ytre motivert kausalitetsted.

7.0 Konklusjon

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvilke positive opplevelser unge voksne har fra kroppsøvingen i grunnskolen og videregående og om disse kunne kobles til livslang bevegelsesglede. Jeg fant at det er en betydelig årsakssammenheng mellom de tre hovedfunnene glede, mestring og anerkjennelse og informantenes livslange, eller rettere sagt retningen av livslange, bevegelsesglede. Studiens funn koblet opp mot Banduras (1997) teori om mestringsforventninger, Ryan og Decis (2000a) selvbestemmelsesteori, samt tidligere forskning tyder på at glede, mestring og anerkjennelse, samt deres påvirkende mekanismer, har spilt en betydelig rolle for informantenes bevegelsesglede.

Det viser seg at informantene som verdsetter i størst grad å oppleve glede i selve gjennomføringen av fysisk aktivitet er mer indre motiverte, blant annet fordi de opplever en økt grad av autonomi. Disse informantene er også de som har størst motivasjon til å være fysisk aktiv og er dermed de som er mest aktiv etter endt videregående. Likevel viser funnene at glede, mestring og anerkjennelse påvirker informantene på individuelle måter, noe som gjør at diskusjonskapitlet består av mange nyanser. Flere mekanismer trukket frem i studien påvirker ikke utelukkende informantenes mestring eller utelukkende deres glede eller anerkjennelse. Blant annet har det at informantene opplevde tilhørighet som elever påvirket både tilfredsstillelse av behovet for mestring og glede.

Etter arbeid med denne studien ser jeg behovet for videre forskning på hvilke faktorer som påvirker elevene i retning av livslange bevegelsesglede. Jeg mener også at det er behov for å gjennomføre lignende studier med flere deltakere, for å styrke gyldigheten av funnene. Å etablere et større kunnskapsgrunnlag for å vite hva det kan jobbes mer med for å øke elevenes muligheter for å bli på sporet av livslang bevegelsesglede.

8.0 Litteraturlisten

Anderssen, S., Hansen, B., Kolle, E., Steene-Johannessen, J., Børsheim, E., Holme, I., & Kan1-gruppen. (2009). *Fysisk aktivitet blant voksne og eldre i Norge: resultater fra en kartlegging i 2008-2009*. (IS-1754). Helsedirektoratet.

https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/fysisk-aktivitet-kartleggingsrapporter/Fysisk%20aktivitet%20blant%20voksne%20og%20eldre.pdf/_attachment/inline/5d17ab55-bbe9-4d0e-9b50-4af7cde70062:9999ae801b4701915abf0a7625d8d8bdeb6cf63d/Fysisk%20aktivitet%20blant%20voksne%20og%20eldre.pdf

Bandura, A. & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory of behavioral change. *Cognitive therapy and research*, 1(4), 287-310. <https://doi.org/10.1007/BF01663995>

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

Barnett, L. M., Morgan, P. J., van Beurden, E., & Beard, J. R. (2008). Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor skill proficiency and adolescent physical activity and fitness: a longitudinal assessment. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 5(1), 1-12.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. DOI:10.1191/1478088706qp063oa

Cairney, J., Kwan, M. Y., Veldhuizen, S., Hay, J., Bray, S. R., & Faight, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(1), 1-8.

Côté, J., & Hay, J. (2002). Children's involvement in sport: A developmental perspective. In J. M. Silva & D. Stevens (Eds.), *Psychological Foundations of Sport* (pp. 484-502). Boston, MA: Merrill.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

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

doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. *Handbook of Self-Determination Research*, 2, 3-33.

Ding, D., Lawson, K. D., Kolbe-Alexander, T. L., Finkelstein, E. A., Katzmarzyk, P. T., Van Mechelen, W., ... & Lancet Physical Activity Series 2 Executive Committee. (2016). The economic burden of physical inactivity: a global analysis of major non-communicable diseases. *The Lancet*, 388(10051), 1311-1324.

Eggebø, H. (2019). Tematisk analyse-metodeartikkelen som løyser alt. *Hentet fra*

<http://helgaeggebo.no/tematisk-analyse-metodeartikkelen-som-loyser-alt>.

Engelsrud, G. H., Hallås, B. O., Kjerland, G. Ø., Sæle, O. O. (2021, 28. januar). *Faget heter kroppsøving, ikke gym*. Forskersonen.

<https://forskersonen.no/helse-kronikk-meninger/faget-heter-kroppsoving-ikke-gym/1804255>

Engström, L.-M. (2008). Who is physically active? Cultural capital and sports participation from adolescence to middle age—a 38-year follow-up study. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 319-343. doi: 10.1080/17408980802400510

Green, K. (2014). Mission impossible? Reflecting upon the relationship between physical education, youth sport and lifelong participation. *Sport, education and society*, 19(4), 357-375.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hattie, J. A. C. (2009). The black box of tertiary assessment: An impending revolution. In L.H. Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P.M. Johnston, & M. Rees, *Tertiary assessment and higher education student outcomes: Policy, practice, and research*. Pp. 259-276. Wellington, New Zealand: Ako Aotearoa.

Haugen, T., Erdvik, I. B., Laxdal, A. G., Kloster, B. W., & Säfvenbom, R. (2021). Forholdet mellom elevers motivasjon for kroppsøvingfaget, motivasjonsklime og tilhørighet i kroppsøvingstimene, og deres intensjon om å være fysisk aktive etter endt obligatorisk skolegang.

Helsedirektoratet. (2016, 24. oktober). *Fysisk aktiv i minst 30 minutter hver dag*.

<https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/kostradene-og-naeringsstoffer/kostrad-for-befolkningen/fysisk-aktiv-i-minst-30-minutter-hver-dag>

Helsedirektoratet. (2021). *Utviklingen i norsk kosthold (IS-3020)*. Helsedirektoratet.

https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/utviklingen-i-norsk-kosthold/Utviklingen%20i%20norsk%20kosthold%202021%20-%20Kortversjon.pdf/_attachment/inline/77ce5bda-c863-406d-a4e7-20b297ea0397:1519f76c444bc6d600bcf7c7fdb71097ba933ee3/Utviklingen%20i%20norsk%20kosthold%202021%20-%20Kortversjon.pdf

Jansson, E., & Anderssen, S. A. (2009). Generelle anbefalinger om fysisk aktivitet. In R. Bahr (Ed.), *Aktivitetshåndboken: fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (pp. 37-44). Oslo: Helsedirektoratet.

Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255. doi: 10.1177/1356336x05056649

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den tiårige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-01>

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-02>

Kunnskapsdepartementet. (2012). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-03>

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>

Moreno-Murcia, J. A., Hellín, P., González-Cutre, D., & Martínez-Galindo, C. (2011). Influence of perceived sport competence and body attractiveness on physical activity and other healthy lifestyle habits in adolescents. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(1), 282-292.

Morgan, D. L. (2001). Focus Group Interviewing. In: Handbook of interview Research. SAGE research methods. <https://dx.doi.org/10.4135/9781412973588>

Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Ryan, R. M. (1993). Autonomy, and the Self in Psychological Development. *Developmental perspectives on motivation*, 40, 1.

Ryan, R.M. (2009). Self-determination Theory and wellbeing. *Social Psychology*, 84(822), 848. https://www.welldev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X99910202>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York: Guilford Pres.

Samdal, O., Leversen, I., Torsheim, T., Manger, M. S., Brunborg, G. S., & Wold, B. (2009). *Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985-2005. Norske resultater fra studien "Helsevaner blant skoleelever. En WHO-undersøkelse i flere land."*. (HEMIL-rapport 3/2009). HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/3734>

Samdal, O., & Wold, B. (2012). Introduction to Health Promotion. In B. Wold & O. Samdal (Eds.), *An Ecological Perspective on Health Promotion Systems, Settings and Social Processes* (pp. 3-10): Bentham Science Publishers.

SNL. (2021, 11. august). *Kausalitet*. <https://snl.no/kausalitet>

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes towards and motivation for PE. Who collects the benefit of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.89206>

Tammelin, T., Näyhä, S., Laitinen, J., Rintamäki, H., & Järvelin, MR (2003). Fysisk aktivitet og sosial status i ungdomsårene som prediktorer for fysisk inaktivitet i voksen alder. *Forebyggende medisin*, 37 (4), 375-381.

Taylor, W. C., Blair, S. N., Cummings, S. S., Wun, C. C., & Malina, R. M. (1999). Childhood and adolescent physical activity patterns and adult physical activity. *Medicine and science in sports and exercise*, 31(1), 118-123.

Thagaard, T. (2018). Systematikk og Innlevelse: En innføring i kvalitativ metode. (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Vinje, E. E., Brattenborg, S., Jensen, R. M. & Aaring, V. (2021). *Skal ikke elevene bli glade i å utfolde seg fysisk?*. Forskersonen. <https://forskersonen.no/debattinnlegg-helse-kroppsoving/skal-ikke-elevne-bli-glade-i-a-utfolde-seg-fysisk/1808728>

Welk, G. J. (1999). The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice. *Quest*, 51(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/00336297.1999.10484297>

WHO. (2022). *Health promoting schools*. https://www.who.int/health-topics/health-promoting-schools#tab=tab_3

Vedlegg 1: Intervjuguide

Problemstilling: “Hvilke positive opplevelser har unge voksne fra kroppsøvingen i grunnskolen og videregående og kan disse kobles til livslang bevegelsesglede?”.

Innledende spørsmål og konkretisering:

1. Introduserer meg selv og takker deltakerne for at de er villige til å delta på intervjuet.

2. Gir en forklaring på hva masteroppgaven forsøker å finne ut av.

- Forsøker å gi svar på hva kroppsøvingslærere bør vektlegge i kroppsøvingsundervisningen for at flere skal få muligheten til å oppleve at de blir på sporet av livslang bevegelsesglede.

3. Jeg forklarer hvorfor og hvordan de kan bidra til å besvare problemstillingen.

- De har nylig fullført videregående og har kroppsøvingen så friskt i minne som mulig.
- De har valgt å studere for å bli kroppsøvingslærere, noe som kan tyde på at de er på sporet av livslang bevegelsesglede.
- Ved å fortelle fritt om sine positive opplevelser fra kroppsøvingen og diskutere temaene seg i mellom, i tillegg til å svare på eventuelle spørsmål som jeg mener kan være aktuelle, vil jeg kunne analysere hva som kan ha hatt størst betydning for deres jakt på livslang bevegelsesglede.

4. Jeg spør om hvorvidt de kjenner hverandre fra studiet for å bli mer bevisst på gruppedynamikken i intervjuet.

- Klassene i kroppsøvingen på lærerutdanningen blir satt sammen på tvers av 1-7 og 5-10 og består av flere klasser. Det er derfor både mulig at informantene kjenner hverandre godt, at de vet hvem hverandre er og at de ikke kjenner hverandre i det hele tatt.

5. Jeg gir informantene nødvendig informasjon før vi begynner med selve intervjuet.

- Informasjon om mulige konsekvenser for deltakelse i prosjektet
- Hvordan intervjuet er planlagt dokumentert
- Hva som vil bli gjort med datamaterialet når prosjektet er avsluttet

- Forsikre meg om at deltakerne er klare over sine rettigheter vedrørende anonymitet og muligheten til å trekke seg når som helst og uten forklaring dersom de skulle ønske det.

Tema og aktuelle spørsmål:

Innledning

Vi skal snakke om gode opplevelser i kroppsøvningsfaget. Kan dere komme med noen eksempler på hva disse gode opplevelsene kan være?

Lærer

- Tilbakemelding/veiledning
 - Hvilken tilbakemelding eller veiledning fikk du fra lærer som gjorde at du oppleve mestring og trivsel i faget?
 - Skriftlig/muntlig?
 - Hva var tilbakemeldingen basert på? (Teknikk, taktikk, ferdighet, fair-play, annet)
- Noen lærere informerer om læringsmålene for timene i forkant. Opplevde noen av dere dette og at det har hatt positiv effekt på deres utvikling og trivsel (evt andre ting)?
- Har dere noen fine opplevelser dere ønsker å dele fra kroppsøvingen der dere som elever fikk være med å bestemme hva som skulle gjøres eller hvordan dere skulle gjøre noe?
 - Likte dere å bestemme selv eller likte dere at læreren bestemte? Hvordan har det påvirket forholdet deres til fysisk aktivitet? Er dere selvstyrte eller foretrekker dere at noen andre styrer treningen deres?
- Var det noe spesielt læreren gjorde eller sa som påvirket forholdet deres på en god måte?
 - Hvordan påvirkning hadde forholdet deres til læreren deres på trivselen deres i kroppsøving?
- Var det noe spesielt læreren sa eller gjorde som du husker spesielt?

- Var det noen av kroppsøvingslærerne dine som ga et spesielt positivt inntrykk og som du husker godt? Som kanskje har påvirket deg til den dag i dag?

Undervisningen

- Er dere kjent med omvendt undervisning?
 - Har dere opplevd noe positivt med omvendt undervisning i kroppsøving?

Opplegg

- Sett i løpet av et helt undervisningsår - opplevde du at det var stor eller liten variasjon i tema og aktiviteter som svært positivt - og hvorfor opplevde du det som positivt?
- Opplevde du enten tradisjonelle aktiviteter (som for eksempel håndball, fotball, basketball, innebandy) eller utradisjonelle og kreative aktiviteter (som for eksempel rumpeball, volleyball med ballong, handicap-aktiviteter, lek, sura, friluftsliv, svømmeundervisning) som svært positive - og hvorfor?
- Har noen av dere begynt på en idrett etter å ha blitt introdusert for det i kroppsøving?

Likestilling/likeverd

- Likeverd er det at noen har like stor verdi. Begrepet blir brukt for å uttrykke ideen om at alle mennesker har like stor iboende verdi, uavhengig av kjønn, funksjonsnivå, egenskaper, evner, livssyn, sosial status, etnisitet, språk og kultur. Har dere opplevd noe positivt knyttet til likeverd i kroppsøving?
 - Fra lærer?
 - Fra medelever?

Tilpasning

- Å tilpasse opplæringen betyr å tilrettelegge med varierte vurderingsformer, læringsressurser, læringsarenaer og læringsaktiviteter slik at alle får best mulig utbytte av opplæringen. Har dere opplevd noe positivt knyttet til tilpasset opplæring i kroppsøving?

Karakter

- Karakter i kroppsøving kan påvirke elevens motivasjon og trivsel: følte noen av dere at karakter i faget påvirket deres motivasjon og/eller trivsel positivt? Evt andre positive følger av karakter?
 - F.eks: Fikk noen av dere karakteren 5 og så på det som en motivasjon til å jobbe mer målrettet mot karakteren 6?
 - Fikk noen av dere en karakter dere ble veldig fornøyd med som ga mersmak til fysisk aktivitet?
- Karakter kan også bli et for stort, og for feil fokus hos noen. Opplevde noen av dere at læreren fokuserte på andre virkemidler for å formidle nivå? Var dette rett for dere? Hvorfor?

Inkludering og integrering

- Følte noen av dere på inkludering eller integrering som positivt?

Klassemiljø

- Miljøet i klassen spiller ofte en stor rolle om man trives i kroppsøvingfaget. Hvordan påvirket klassemiljøet dere?
- Hvordan vil dere beskrive klassemiljøet hvis dere skal dra fram det positive?
- Kan dere diskutere dere fram til den viktigste faktoren for å oppnå et godt klassemiljø for alle?

Samarbeid og lagaktiviteter

- Kroppsøving innebærer ofte aktiviteter der man samarbeider i par eller på lag. Hvordan påvirket det dere positivt?
 - Trivsel
 - Mestring
 - Oppmuntring
 - Muligheten til å dra opp medelever

Overgangen til egenstyrt aktiv livsstil

- Hvordan har overgangen vært fra samholdet i kroppsøving til å drive med aktivitet på fritiden etter endt skolegang vært for dere?

Læringsareal

- Noe positivt med at det var ute eller inne?
- Husker noen av dere noe spesielt positivt knyttet til andre læringsareal? Basseng, sjøen, skogen, byen, gymsal, sandvolleyballbane, grusbane, fotballbane, osv..

Annet

- Har dere kjent på **glede** i kroppsøvingen? Hva har fremmet den følelsen?
 - Har dere kjent på **mestring** i kroppsøvingen? Hva har fremmet den følelsen?
 - Har dere kjent på **anerkjennelse** i kroppsøvingen? Hva har fremmet den følelsen?
 - I hvor stor grad vil dere si at dette har vært påvirkningsfaktorer til deres nåværende aktivitetsnivå og bevegelsesglede?
 - Øvelse: Ranger glede, mestring og anerkjennelse ut i fra hva som har hatt størst betydning for deg i kroppsøving og sammenlign med de andre i gruppa. Er dere enige eller uenige på noe?
-
- Er det noe annet dere vil tilføye som i tilknytting til kroppsøving i skolen har påvirket deres nåværende aktivitetsnivå og bevegelsesglede?

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

605733

Prosjektittel

Hvilke positive opplevelser i kroppsøving har ført til livslang bevegelsesglede?

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Håvard Lorås

Student

Marte Marie Hansen

Prosjektperiode

15.01.2022 - 31.12.2022

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Rettslig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
- Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 31.12.2022.

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger.

Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

[https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema](https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-
endringer-i-meldeskjema)

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet:

”Jakten på livslang bevegelsesglede i kroppsøvingsfaget”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke positive opplevelser en gruppe mennesker sitter igjen med etter 13 år med kroppsøving for å undersøke hvilke opplevelser i faget som muligens kan bidra til livslang bevegelsesglede. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Under *Fagets relevans og sentrale verdier* står det at “Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. [...] Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv.” Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan kroppsøvingsfaget, slik dere har opplevd det, har stimulert til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut i fra deres forutsetninger. Med andre ord ønsker jeg å høre om det er noe dere opplevde som positivt i kroppsøvingen som kan ha påvirket dere til å være i fysisk aktivitet senere i livet.

Problemstillingen for denne masteroppgaven er: “Hvilke positive opplevelser har unge voksne fra kroppsøvingen i grunnskolen og videregående og kan disse kobles til livslang bevegelsesglede?”. Deltakerne i denne oppgaven vil få fortelle om sine positive opplevelser fra kroppsøvingsfaget som kan ha hatt en påvirkning på deres jakt på livslange bevegelsesglede.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at dere er valgt ut som målgruppe for denne forskningen er at dere har fullført 13 års skolegang og frivillig har valgt en studieretning som innebærer fysisk aktivitet. Det gir en viss pekepinn på at dere er glad i å være i aktivitet og har noen positive opplevelser fra egen kroppsøving. Det er likevel ingen krav til å hvor aktiv dere skal være eller hvor mye dere trives. Dere er alle like ønsket på dette forskningsprosjektet. Kun førsteårsstudenter på grunnskolelærerutdanningen med kroppsøving som valgfag blir invitert til å delta på forskningsprosjektet.

Denne informasjonen blir gitt til dere av kroppsøvingslærerne deres på studiet. De har sagt seg villige til å fremme masterprosjektet mitt med dere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet innebærer det at du stiller til et gruppeintervju sammen med 2-4 andre studenter fra trinnet ditt som har kroppsøving som valgfag. Intervjuet vil vare i 30-60 minutter. Jeg kommer til å bidra med ulike tema som jeg kan ha hatt positiv påvirkning på dere i kroppsøvingen på barneskolen, ungdomsskolen og videregående, men jeg ønsker at dere prater løst om deres personlige erfaringer sammen med de andre studentene og kommer med innspill til hverandre. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene, men det er kun jeg som vil ha tilgang til de. Lydopptakene vil bli transkribert og slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil ikke påvirke utdanningen din eller ditt forhold til skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg som vil ha tilgang til opplysningene deres.
- Det vil bli gjort tiltak som sørger for at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.

Det vil ikke være mulig å gjenkjenne dere i publikasjonen. Det som blir sagt på intervjuene vil bli sett på i helhet sammen med de andre gruppeintervjuene og det vil bli skrevet om på en mer generell måte. Det vil være aktuelt å trekke frem relevante sitat, men det vil ikke være mulig å gjenkjenne hvem som har sagt det.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i 2022.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU: Håvard Lorås havard.loras@ntnu.no 73 55 89 54 / 95 79 66 23
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen thomas.helgesen@ntnu.no 93 07 90 38

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Håvard Lorås
(Veileder)
havard.loras@ntnu.no

Marte Marie Hansen
(Masterstudent)
martemh@stud.ntnu.no

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Hvilke positive opplevelser har unge voksne fra kroppsøvingen i grunnskolen og videregående og kan disse kobles til livslang bevegelsesglede?”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

