

Alternativ Kroppsøving **i den vidaregåande skulen**

*Ein kvalitativ studie av elevane
sine erfaringar med motivasjon i
kroppsøvingsfaget.*

Gro Almeland Sævig

UND 350 - Masteroppgåve i læring og undervisning

Vårsemesteret 2015

HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE/UNIVERSITETET I BERGEN



Avdeling for lærarutdanning og idrett



Samandrag

Eiga erfaring, statistikk og funn frå forskning tyder på at mange elevar slit med motivasjonen i kroppsøving. *Alternativ Kroppsøving* er eit opplæringstilbod som er oppretta med det føremålet å få fleire elevar til å fullføra kroppsøvingfaget.

Hensikta med denne studien er å utvikla kunnskap om, og innsikt i ulike motivasjonsfaktorar i kroppsøving blant elevar i *Alternativ Kroppsøving*. Studien byggjer på elevane sine subjektive erfaringar, og sentralt i studien er å finna svar på kva erfaringar elevar i *Alternativ Kroppsøving* har med tilfredsstilling av dei tre psykologiske behova; autonomi, tilhøyrse og kompetanse (Deci & Ryan, 1985,1987,2008; Ryan & Deci, 2000ab,2002,2007), samt finna meir ut om kva erfaringar elevane har med utvikling av meistringsforventning (Bandura, 1994,1997). Studiens problemstilling er: *Kva erfaringar har elevar i Alternativ Kroppsøving med motivasjon i kroppsøvingfaget?* Offentlege skriv, tidlegare forskning, samt samtalar med kroppsøvingslærarar og leiarar har også vore sentrale kjelder til kunnskap. Teori og forskning kring trivsel, læring og motivasjon i eit sosialt- kognitivt perspektiv, samt relasjonsdidaktikk er sentralt både i oppgåvas faglege grunnlag og i drøfting.

Studien baserer seg på ei samfunnsvitskapleg undersøking på to skular, skule A og skule B, der elevane er hovudinformatarar. Datamaterialet byggjer på kvalitative intervju med utvalde elevar og lærarar i *Alternativ Kroppsøving*, samt utvalde leiarar ved skulane i studien. Utvalet på kvar skule har vore tre elevar, éin kroppsøvingslærar og éin leiar.

Samanlikna med ordinær kroppsøving ser det ut til at fem av seks elevar i studien har betre erfaringar med motivasjonsfaktoren tilhøyrse, og at alle elevane i studien har betre erfaringar med kompetanse og meistring. Funna i studien kan tyda på at elevane i *Alternativ Kroppsøving* på skule A, har betre erfaringar med motivasjonsfaktoren autonomi enn elevane i *Alternativ Kroppsøving* på skule B. Det kan også tyda på at elevane på skule A har ein meir indre regulert motivasjon enn elevane på skule B. Funna i studien tyder også på at alle elevane har gode erfaringar med kompetanse og utvikling av meistringsforventning i *Alternativ Kroppsøving*. Funna viser at alle elevane har erfaringar med dette gjennom opplevd meistring, modelllæring og verbal overtyding. Det kan tyda på at både elevar, lærar og andre fagpersonar i kroppsøving bidreg til modelllæring på skule A, medan læraren er den beste modellen for læring på skule B.

Nøkkelord: Motivasjon, Alternativ Kroppsøving, tilpassa opplæring, sjølvbestemmingsteori, meistringsforventning (*Self-efficacy*), relasjon, læringsklima

Summary

My own experience, statistics and research findings suggest that many pupils struggle with motivation in Physical Education (PE). *Alternative PE* is a training offer that is created with the purpose of getting more pupils to complete PE.

The aim of this study is to develop knowledge of, and insight into motivation factors in PE among pupils in *Alternative PE*. The study is based on pupils' subjective experiences, and central to the study is to find answers to what experiences the pupils in *Alternative PE* have with having three psychological needs satisfied; the needs of relatedness, autonomy and competence (Deci & Ryan, 1985, 1987, 2008; Ryan & Deci, 2000ab, 2002, 2007), as well as discovering more about what experiences pupils have of mastering and the development of Self-efficacy (Bandura, 1994, 1997). The issue of the study is: *What experiences do pupils in Alternative PE have with motivation in PE?* Public type, previous research and interviews with the PE teachers and leaders have also been sources of knowledge. Theory and research on wellbeing, learning and motivation in a social- cognitive perspective, as well as relational didactics are central both in the theoretical basis and discussions.

The study is based on a social science survey in two schools, school A and school B, where pupils are the main informants. The data builds on qualitative interviews with selected pupils and teachers in *Alternative PE*, and selected leaders at the schools in the study. The selection at each school has been three pupils, one PE teacher and one leader.

Compared with ordinary PE, it seems that five out of six pupils in the study have a better experience with the motivation factor relatedness, and that all pupils have better experiences with competence and mastery. The findings of the study might indicate that pupils in *Alternative PE* at school A have better experiences with autonomy than pupils in *Alternative PE* at school B. It may also indicate that pupils at school A have a more internal regulated motivation than pupils in school B. The findings of the study also suggest that all pupils have good experiences with competence and the development of Self-efficacy in *Alternative PE*. The findings indicate that all pupils have experience with this through mastery experiences, observational learning and verbal persuasion. It might indicate that pupils, the teacher and other professionals in PE contribute to observational learning at school A, while the teacher is the best model for learning at school B.

Keywords: Motivation, Alternative Physical education, adapted education, self-determination theory, Self-efficacy, relationship, learning climate.

Forord

«Travelt, men kjekt!» Dette har eg opp gjennom åra svara til familie, kjende og kollegaer når dei har spurt meg korleis det går. Når eg no legg til «krevjande, men utruleg lærerikt» passar dette med tilstandsbilete etter at eg vart masterstudent hausten 2012.

Takk til arbeidsgivaren min, Rogne vidaregåande skule, som har tilpassa noko av undervisninga mi til samlingar i Sogndal, og takk til gode kollegaer som har bytt timar med meg slik at eg har fått med meg alle samlingane!

Takk også til Høgskulen i Sogn og Fjordane og Universitetet i Bergen, som har eit tilbod til studentane om å ta ei mastergrad over fleire år! Utan denne ordninga hadde det vore vanskeleg for meg å kombinera vidareutdanninga med full jobb, styreverv i Voss idrottslag, samt å vera til stades for tre aktive born og ektemake under arbeidet med masteroppgåva. Likevel hadde det neppe vorte noko sluttprodukt dersom ikkje alle desse fire hadde vist så stor tolmod, og ikkje minst bidrege ekstra mykje med praktiske gjeremål i heimen. Så: Tusen takk til kvar og ein!

Takk også til rettleiarane mine, Jan Morten Loftesnes og Vegard Fusche Moe, for god rettleiing og konstruktive innspel.

Sist, men ikkje minst, vil eg takka alle informantane og skulane for at eg fekk koma på innsida dykkar. Takk for at eg fekk utføra forskingsarbeid og samtala med nokre elevar, kroppsøvlingslærarar og leiarar. I samtalane, og seinare i forskingsprosessen, har de alle gjeve meg tankar og inspirasjon som eg kan ta med meg vidare i oppgåva og i arbeidet som kroppsøvlingslærar.

Innhald

Samandrag	2
Summary	3
Forord.....	4
1 Innleiing.....	1
1.1 Val av tema og perspektiv på oppgåva	1
1.2 Tidlegare studiar på motivasjon og alternativ kroppsøving.....	3
1.3 Føremålet med undersøkinga og val av problemstilling.....	4
1.4 Forklaring av viktige omgrep.....	6
1.5 Avgrensingar og presiseringar.....	6
1.6 Det teoretiske grunnlaget og oppbygging av oppgåva	6
2 Fagleg grunnlag	8
2.1 Kroppsøvfagsfaget.....	8
2.1.1 Læreplanens innhald og ulike tolkingar	8
2.1.2 Forsking innan trivsel og motivasjon.....	9
2.2 Elevmedverknad.....	10
2.3 Tilpassa opplæring	10
2.3.1 Skulenivået	11
2.3.2 Individnivået.....	11
2.4 Trivsel og læring i kroppsøving.....	12
2.5 Motivasjon i kroppsøving	13
2.5.1 Motivasjon og sjølvbestemming	13
2.5.2 Forventning om meistring og sjølvoppfatning	14
2.5.3 Målorientering og læringsmiljø.....	16
2.6 Relasjonskompetanse	17
3 Metode.....	18
3.1 Vitskapsteoretisk perspektiv	18
3.2 Kvalitativ metode	18
3.3 Førebuing og gjennomføring av intervju.....	20
3.3.1 Rekruttering, utval og hovudinformatar	20
3.3.2 Val av utstyr og utvikling av intervjuguide	22
3.3.3 Intervjusituasjonen.....	24
3.4 Analyse og tolking av materialet	25
3.4.1 Transkripsjon av intervju.....	25

3.4.2	Analyse og koding.....	26
3.5	Reliabilitet, validitet og generalisering.....	29
3.6	Etiske refleksjonar	31
3.7	Erfaringar med bruk av metode	31
4	Presentasjon og drøfting av funn	33
4.1	Presentasjon av skulane	33
4.2	Presentasjon av intervju med leiarane	34
4.3	Presentasjon av intervju med lærarane	35
4.4	Presentasjon av elevane.....	38
4.5	Elevane si erfaring med tilhøyrse	39
4.5.1	Kjensla av fellesskap og samhald blant elevane i kroppsøvingsfaget	39
4.5.2	Relasjon til lærar og andre fagpersonar i kroppsøvingstimane	42
4.6	Elevane si erfaring med Autonomi	44
4.6.1	Medbestemming og kontroll på aktivitetssinnhaldet i timane	44
4.6.2	Valmuligheiter på aktivitetssinnhald i timane	45
4.6.3	Elevmedverknad og medbestemming på arbeidsmåtar	46
4.7	Elevane si erfaring med kompetanse og utvikling av <i>Self-efficacy</i>	48
4.7.1	Kompetanse og meistring	48
4.7.2	Modellæring og verbal overtyding.....	50
5	Oppsummerande diskusjon	52
6	Litteratur (APA 6th)	57

Vedlegg

1	Søknad til rektor
2	Samtykkeerklæring
3	Intervjuguide – elev
4	Intervjuguide – lærar
5	Intervjuguide – leiar
6	Utsnitt av forskarloggen
7	Utsnitt av memos
8	Døme på open koding
9	Døme på aksial koding
10	Utsnitt av selektiv koding

1 Innleiing

Denne studien har fokus på motivasjon i kroppsøvfingsfaget i den vidaregåande skulen, og undersøker motivasjonsfeltet frå eit elevperspektiv. Medan fleire nasjonale studiar innan motivasjon og kroppsøving i vidaregåande skule har vorte gjennomført blant elevar i tradisjonell opplæring (Langøy, 2014; Løtveit, 2013; Mathiassen, 2013; Nesheim, 2009), er siktemålet med denne studien å utforska erfaringar med motivasjon blant ordinære elevar i ei alternativ kroppsøvfingsgruppe. Opplæringstilbodet *Alternativ Kroppsøving* er oppretta med bakgrunn i at mange ordinære elevar i den vidaregåande skulen deltek så lite i kroppsøving at dei ikkje blir vurdert i faget, eller får karakteren 1.

1.1 Val av tema og perspektiv på oppgåva

Kva kan gjerast for dei elevane som slit i kroppsøvfingsfaget? Kva med å undersøka spesifikke tiltak som er sett i gang for å auka motivasjonen til elevane i kroppsøving og redusera fråfall i faget? Desse spørsmåla danna utgangspunktet for val av tema og vidare arbeid i studiens startfase. Oppgåva handlar om korleis elevar i *Alternativ Kroppsøving*, på to skular, erfarer motivasjon i kroppsøvfingsfaget. Sentralt i studien er å finna meir ut om korleis ein kan motivera elevane i den vidaregåande skulen til å delta i kroppsøvingstimane slik at fleire elevar oppnår vurderingsgrunnlag og fullfører faget.

Som kroppsøvfingslærer i den vidaregåande skulen i 18 år, både på studieførebuande og på yrkesfaglege utdanningsprogram, har eg fylgt med i samfunnsdebatten omkring kroppsøvfingsfaget. Eiga erfaring, vidareutdanning i tilpassa opplæring og spesialundervisning, samt statistikk og rapportar frå kroppsøving, har fått meg ekstra interessert i dei elevane som ikkje trivst i kroppsøving og manglar motivasjon til å fullføra kroppsøvfingsfaget. Funn frå forskning viser at mange elevar ikkje får karakter i kroppsøvfingsfaget på grunn av manglande deltaking (Rønninghaug, 2011; Strandmyr, 2013), og at tre av ti barn og unge mislikar eller hatar kroppsøving (Borgen & Leirhaug, 2012). I tillegg viser funn frå ein landsomfattande studie at nesten halvparten av elevane i den vidaregåande skulen meinte faget burde gjennomførast på ein anna måte (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014).

I statistikk og forskning kjem det fram at ein finn fråfall i kroppsøvfingsfaget i den vidaregåande skulen både blant yrkesfagelevar og blant elevar på studieførebuande utdanningsprogram, men at fråfallet er noko høgare på yrkesfag. Tal frå tilstandsrapporten i Hordaland fylke viser at 3,89 prosent av Vg-3 elevane på studieførebuande, og 5,49 prosent av Vg-2 elevane på

yrkesfag ikkje fekk karakter i kroppsøving våren 2013 på grunn av manglande vurderingsgrunnlag (Hordaland fylkeskommune, 2013).

Funn frå nasjonale (Andrews & Johansen, 2005; Flagestad & Skisland, 2009; Husebye, 2012; Ommundsen & Kvalø, 2007; Säfvenbom, Haugen & Bulie; 2014; Wabakken, 2010) og internasjonale studiar (Biddle & Mutrie, 2008; Flintoff & Scraton, 2001; Green, 2004; Lodewyk, Gammage & Sullivan, 2009; Nielsen & Pfister, 2011; Roberts, 1996; Von Seelen & Munk, 2012) tyder i tillegg på at mange elevar, spesielt jenter, ikkje trivst i kroppsøvingstiane. Dei har vanskar med å motivera seg til deltaking i fysisk aktivitet og kroppsøving.

I eit individperspektiv kan konsekvensane av å ikkje fullføra kroppsøving føra til at elevar på studieførebuande ikkje får generell studiekompetanse, medan elevar på yrkesfaglege utdanningsprogram kan bli hindra i å få læreplass og ta fagbrev.

I eit samfunnsperspektiv kan konsekvensane av fråfall i kroppsøvingfaget, i den vidaregåande skulen, bli at talet på unge utan arbeid eller skuleplass aukar og at det blir utdanna for få fagarbeidarar til å dekkja behovet for arbeidskraft i ulike sektorar. Manglande fullføring av kroppsøvingfaget, kan også føra til at den fysiske kapasiteten og helsa til den einskilde yrkesutøvarer ikkje blir tilstrekkeleg til å klara eit langt og aktivt yrkesliv (Ommundsen, 2012; Utdanningsdirektoratet, [UDIR], 2012a). Hardt fysisk arbeid kan vera uheldig dersom arbeidstakaren ikkje har tilstrekkeleg styrke, og funn frå studien til Larsson og Nilsson (2013) tyder på at yrkesfagelevar har svakare fysisk kapasitet enn elevar på studieførebuande. Det vert likevel advart mot eit kroppsøvingfag som kun inneheld fokus på fysisk aktivitet og helse, og at det fagleg- pedagogiske arbeidet ikkje blir gjennomført av kvalifiserte kroppsøvingslærarar (Loland, 2006; Ommundsen, 2005; Ennis, 2011). Moe og Standal (2011) påpeikar derimot at det ikkje treng å vera ein kontrast mellom lærings- og helsedimensjonen i kroppsøvingfaget.

Samla sett ser fråfall i kroppsøvingfaget ut til å føra til negative konsekvensar for elevens vidare deltaking i arbeidslivet, mogelegheit for høgare utdanning, samt for helsesituasjonen til eleven no og i framtida. Lyngstad, Flagestad, Leirhaug og Nelvik (2011) hevdar derimot at kroppsøving vanskeleg kan vera eit direkte helseførebyggjande tiltak med dagens timetal. Ifølgje Ommundsen og Aadland (2009) kan likevel graden av trivsel i kroppsøvingstiane påverka i kva grad eleven blir motivert til å driva med fysisk aktivitet i vaksen alder.

Motivasjon i kroppsøvingfaget er sentralt både i eit kort- og langsiktig perspektiv. På kort sikt er det viktig å få eleven til å trivast i kroppsøving og motivera han til å delta i timane slik at han

fullfører kroppsøvfingsfaget. På lang sikt kan dette gjera eleven kvalifisert til å ta fatt på arbeidslivet som lærling eller høgare utdanning, samt auka interessa for at eleven driv med fysisk aktivitet etter åra i den vidaregåande skulen.

1.2 Tidlegare studiar på motivasjon og alternativ kroppsøving

Innleiingsvis vert det vist til mykje forskning på motivasjon i kroppsøvfingsfaget, både nasjonalt og internasjonalt. Forsking kring motivasjon og alternativ opplæring i kroppsøving er det, etter det eg kjenner til, forska mindre på. Det er likevel gjennomført nokre studiar som synast å liggja nær opp til tiltaket *Alternativ Kroppsøving*.

Studiane «Bevegelsesglede og gode opplevninger i kroppsøvfingsfaget» av Husebye (2012) og «Bevegelsesglede 2» av Husebye og Tangen (2013) er interessante. I desse studiane er det mellom anna forska på korleis elevens trivsel og motivasjon vert påverka når dei gjennomfører faget på anna vis enn det tradisjonelle og ordinære: I *Kalnesmodellen* vel elevane mellom innretningane «Bevegelsesglede» eller «Idrettssglede», og i *Borgmodellen* er ein miljøfagarbeidar knytt til kroppsøvfingsfaget. Funn frå desse studiane tyder på at elevane som deltok i *Kalnes- og Borgmodellane* fekk auka trivsel og motivasjon for kroppsøvfingsfaget, samanlikna med dei som deltok i ordinær kroppsøving (Husebye, 2012). I tillegg til auka trivsel, glede og ei oppleving av at faget er meir meningsfullt, fekk elevane som deltok i *Kalnes- og Borgmodellane* ein meir indre regulert motivasjon for kroppsøving enn dei elevane som deltok i ordinær opplæring (Husebye & Tangen, 2013). Funna viser også at elevar som har dårlege erfaringar med kroppsøvfingsfaget no opplever større trivsel i timane (Husebye & Tangen, 2013). Samanlikna med elevar som deltok i ordinær kroppsøving viser også funna til Husebye (2012) og Husebye og Tangen (2013) at elevens fysiske aktivitetsnivå auka, spesielt hjå dei som var minst aktive i utgangspunktet.

I studien «Kroppsøvfingsglede» til Mathiassen (2013), vart det uforma og gjennomført ein alternativ undervisningsmodell der ulike tiltak med fokus på trivsel og deltaking for alle elevane vart prøvt ut. Intervensjonen vart gjennomført med elevar i ein byggfagklasse, og funna tyder på at prosjektet hadde god effekt på elevane sin trivsel i kroppsøvfingsfaget. Prosjektet «Kroppsøvfingsglede» førte likevel ikkje til auka oppmøte blant dei elevane som også hadde stort fråvere før intervensjonen.

Funna i studien til Brown og Macdonald (2011) viser at yrkesretta versjonar av kroppsøvfingsfaget, med alternative modellar, kan vera eit godt tilbod for mange elevar.

Forskarane konkluderer likevel med at dette berre gjeld dersom faget inneheld eit breitt tilbod av aktivitetar, og at måling av kompetanse og ferdigheiter er tona ned. Elevane i studien til Laure, Binsinger og Ambard (2009) fekk personlege råd av skulehelsetenesta for å betre den fysiske aktiviteten sin. Funna her tyder på at deltaking i fysisk aktivitet i skulen aukar når elevar med låg motivasjon i kroppsøving får personlege mål, og «skreddarsydde opplegg». Funna i studien viste også at den fysiske aktiviteten auka mest for dei elevane som var minst aktive i utgangspunktet. For å få meir varig deltaking i kroppsøving, viser funna i studien til Roberts (1996) at faget bør innehalda eit breitt spekter av aktivitetar i uformelle, individuelle tiltak og smågruppetiltak.

1.3 Føremålet med undersøkinga og val av problemstilling

Føremålet med denne undersøkinga er å utvikla kunnskap om, og innsikt i faktorar som kan påverka elevane sin motivasjon for kroppsøving. Oppgåva har eit aktørperspektiv og tek utgangspunkt i nokre elevar i *Alternativ Kroppsøving* sine erfaringar med motivasjon i kroppsøvingfaget. Målet med forskinga er å få ei betre forståing av kva faktorar som kan synast viktige for at elevane i *Alternativ Kroppsøving* skal bli motiverte, delta i undervisninga og fullføra kroppsøvingfaget. Undersøkinga har ei empiristyrte tilnærming i analysefasen. Med bakgrunn i dette har teori omkring indre motivasjon og sjølvbestemming [SDT] (Deci & Ryan, 1985, 1987, 2008; Ryan & Deci, 2000ab, 2002, 2007) samt forventning om meistring, såkalla *Self-efficacy* (Bandura, 1993, 1994, 1997), danna utgangspunkt for endeleg problemstilling og til deler av det teoretiske grunnlaget i oppgåva. SDT og *Self-efficacy* er teoretiske retningar innanfor sosial kognitiv teori.

I det sosial- kognitive læringsperspektivet tenkjer ein at individet har evne til, og er motivert for, å ta styring over livet sitt, samt at menneske ikkje berre er eit produkt av miljø (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Sentralt i Bandura sin teori om forventning om meistring er at individet gjerne vel aktivitetar og oppgåver dei trur dei vil meistra, og unngår aktivitetar dei er usikre på om dei vil meistra (Bandura, 1997). Sjølvbestemmingsteorien tek utgangspunkt i at individet har tre grunnleggjande psykologiske behov som motiverer til handling; kompetanse, autonomi og tilhøyrse (Deci & Ryan, 1985, 1987, 2008; Ryan & Deci, 2000ab, 2002, 2007). Kompetanse er behovet for å lukkast med optimalt utfordrande oppgåver, oppnå eit ønska resultat og gje ei kjensle av meistring. Autonomi er individets behov for å vera med å bestemma, ha valmoglegheiter og ha ein viss kontroll over kva som skal gjerast. Behovet for tilhøyrse handlar om at individet kjenner seg trygg og er ein del av det sosiale miljøet, samt at individet opplever

gjensidig respekt, tillit til andre og har ei kjensle av sosial støtte frå miljøet rundt. Sentralt i denne studien er å prøva å finna svar på kva erfaringar elevar i *Alternativ Kroppsøving* har med tilfredsstilling av dei tre psykologiske behova autonomi, tilhøyrslø og kompetanse, samt finna meir ut om korleis meistringsforventningane til elevane i *Alternativ Kroppsøving* kan bli utvikla.

Forsking kring *Self-efficacy*, SDT og *Alternativ Kroppsøving* inneber komplekse samanhengar mellom ulike faktorar og teoretiske omgrep, men målet med studien er likevel å få fram korleis desse samanhengane kjem til uttrykk hjå informantane. Kva kan vi læra av elevane sine erfaringar, og kan denne kunnskapen overførast til læring og undervisning i kroppsøvingfaget generelt?

For å forstå informantane sine ytringar i den gitte konteksten, er det også gjennomført intervju med leiarar og lærarar ved dei skulane som er med i studien. Slik kan undersøkinga vera i tråd med Befring (2007) sine tankar når han seier at målet med utdanningsvitskapen bør vera å utforska oppvekst og læring både på individ- og systemnivå, stilla kritiske spørsmål til etablerte praksisar, samt bidra til å utvikla denne.

Forsking på individ- og skulenivå vil vera eit omfattande arbeid, men tanken er likevel å koma på innsida av skular som tilbyr *Alternativ Kroppsøving*. Slik kan eg leita etter faktorar som kan forklara motivasjon for kroppsøving slik at elevane deltek og fullfører faget. Eg er på leit etter det som ser ut til å verka i praksis. Samtidig vil eg prøva å læra av det som elevar opplever som lite motiverande når det gjeld deira deltaking og eventuell fullføring i kroppsøvingfaget. Å læra av erfaringar, både egne og andre sine, ser eg som viktig i det pedagogiske utviklingsarbeidet i skulen.

Med bakgrunn i overnemde vurderingar vert fylgjande problemstilling presentert:

Kva erfaringar har elevar i Alternativ Kroppsøving med motivasjon i kroppsøvingfaget?

Meir spesifisert vil eg undersøka og svara på problemstillinga gjennom desse underproblemstillingane:

Kva erfaringar har elevar i Alternativ Kroppsøving med tilhøyrslø i kroppsøvingfaget?

Kva erfaringar har elevar i Alternativ Kroppsøving med autonomi i kroppsøvingstimane?

Kva erfaringar har elevar i Alternativ Kroppsøving med opplevd kompetanse, og utvikling av forventning om meistring (Self-efficacy) i kroppsøving?

1.4 Forklaring av viktige omgrep

Alternativ Kroppsøving er ifylgje Hordaland fylkeskommune (2010-2011) eit alternativt opplæringstilbod i kroppsøving, som er lagt til skulens studietimar. Krava i Læreplanen og kompetansemåla (UDIR, 2012a) gjeld også her. Når omgrepet *Alternativ Kroppsøving* no er forklart, vil eg heretter ikkje lenger skriva det i kursiv.

Å *fullføra* kroppsøving er meint som at elevane gjennomfører og består kroppsøvingsfaget.

Forskingdeltakar eller *informant*? *Datainnsamling* eller *dataproduksjon*? I denne forskinga er det lagt opp til kunnskapsproduksjon og forståing gjennom interaksjon mellom forskar og intervjuperson i eit sosialt samspel (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 99). Det er lagt opp til aktive deltakarar, noko som vert nærare omtala i metodekapitlet. Omgrepa *informant* og *informantgrupper* (Dalen, 2011, s. 50), utan kursiv, vert likevel brukt når det seinare vert vist til forskingsdeltakarane i studien. Omgrepa *datainnsamling* og *dataproduksjon*, utan kursiv, blir nytta om kvarandre.

1.5 Avgrensingar og presiseringar

Oppgåva har fokus på kva som motiverer elevane til å delta i den praktiske delen av kroppsøvingsfaget slik at dei fullfører faget. I praksis betyr dette at elevane stiller til timane og gjennomfører eit minimum av aktivitetar knytt til kompetansemåla i læreplanen. Graden av måloppnåing i faget kan likevel variera mykje blant elevane i *Alternativ Kroppsøving*. Vurdering og vurderingskriteriar er derimot ikkje ein del av denne studien. Vidare er elevane i denne studien ordinære elevar. Etter mange år som kroppsøvlingslærer i den vidaregåande skulen, har eg erfart at elevar også kan ha vanskar med å fullføra andre fag enn kroppsøving. Dette gjeld ikkje elevane i denne studien. Dette er heller ikkje ein studie omkring jenter og kroppsøving, så kjønnsfordelinga blant informantane er tilfeldig. Utdannings-programmet til elevane i studien er også tilfeldig. Dette blir nærare omtala i metodekapitlet.

1.6 Det teoretiske grunnlaget og oppbygging av oppgåva

Tilnærminga til læring- og motivasjonsomgrepet i denne studien er korleis skulen og læraren kan medverka til at elevane i *Alternativ Kroppsøving* trivst i timane og fullfører kroppsøvingsfaget. I denne undersøkinga kjem det fram at kjensla av meistring, utvikling av meistringsforventning, eit godt læringsmiljø, samt elevmedverknad og sjølvbestemming er sentralt for at elevane skal få gode opplevingar og motivasjon til å delta i kroppsøvingstimane.

Kapittel to startar med kroppsøvningsfaget i den vidaregåande skulen og omhandlar føremålet med faget, læreplanens innhald og ulike tolkingar av denne. Deretter blir nyare forskning innan trivsel og motivasjon i kroppsøving presentert. Omgrepa elevmedverknad og tilpassa opplæring er sentrale føringar i læreplanverket, og desse blir kort omtala i dei neste kapitla. I denne oppgåva er det relevant at den teoretiske ramma for tilpassa opplæring både inneheld eit individ- og systemnivå (Skogen & Holmberg, 2002; Holmberg & Nilsen, 2010). Vidare blir trivsel, læring og motivasjon i eit sosialt- kognitivt perspektiv presentert. Sentralt i oppgåvas faglege grunnlag er teori om *Self-efficacy* (Bandura, 1993, 1994, 1997), og teori om indre motivasjon og sjølvbestemming (Deci & Ryan, 1985, 1987, 2008; Ryan & Deci, 2000ab, 2002, 2007). I tillegg er det relevant å sjå nærare på målperspektivteorien til Ames (1992), som legg vekt på motivasjon og eit godt læringsmiljø. Det er også naturleg at det teoretiske grunnlaget inneheld relasjonsdidaktikk (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009; Holten, 2011; Spurkeland, 2011; Drugli, 2012; Federici & Skaalvik, 2013) og teori omkring lærarens feed-back (Hattie & Timperley, 2007; Fischbach, Ayelet & Finkelstein; 2012).

I kapittel tre blir det kort gjort greie for det vitskapsteoretiske perspektivet og den metodiske tilnærminga, samt fortalt litt om framgangsmåtar, val og vurderingar i studien. Det er gjort ei kvalitativ undersøking med individuelle forskingsintervju av elevar, lærarar og leiarar. Sidan forskaren er sitt eige instrument i den kvalitative forskinga, er analyse- og tolkingsprosessen gjort grundig greie for (Kvale & Brinkmann, 2009; Nilssen, 2012).

Elevane er hovudinformatar i studien, og i kapittel fire blir funna frå elevintervjua presentert. For å kontekstualisera studien vert derimot skulane, samt relevante deler av leiar- og lærarintervjua presentert fyrst. Deretter blir elevane i studien presentert, og funna frå elevintervjua blir framstilt med bakgrunn i problemstilling og underproblemstillingar. Det blir tolka og drøfta undervegs i presentasjonen, og såleis prøvt å gje lesaren «tykke beskrivelser» (Nilssen, 2012, s. 162). Det er prøvt å sjå samanhengar i undersøkinga og få overblikk over eit felt som kan vera komplisert.

Kapittel fem inneheld ein oppsummerande diskusjon, der det også blir prøvt å svara på problemstilling og forskingsspørsmål. Oppgåva vert avslutta med implikasjonar og vegen vidare.

For å vera mest mogeleg nær og tru til datamaterialet, blir forteljningane og sitata i funn- og drøftingskapitla framstilt slik informantane uttrykte seg.

2 Fagleg grunnlag

2.1 Kroppsøvingfaget

Kroppsøving er eit omfattande- og almindannande fag, med fleire målsetjingar. Faget har mellom anna eit overordna samfunnsansvar til å inspirera til auka fysisk aktivitet - både no og i framtida - som grunnlag for ein helsefremjande livsstil (Kunnskapsdepartementet, 2006; UDIR; 2012a).

Å motivera elevane til fysisk aktivitet, gje dei rørsleglede og ei kjensle av å meistra ut frå eigne føresetnader er sentralt i kroppsøving (UDIR, 2012a). Kroppsøving skal også gje elevane fysiske utfordringar slik at grensene deira for meistring blir utvida, samt inspirera elevane til kreativitet og sjølvstende. I tillegg skal faget føra til auka kunnskap om samspelet mellom kropp, trening og helse, samt gje elevane gode opplevingar i ulike aktivitetar. Sentralt i faget er rørsleleik, allsidig idrett, dans, samt friluttsliv, og ved å utføra desse aktivitetane i eit sosialt samspel er målet å styrkja elevens sjølvbilete, identitet og fleirkulturelle forståing (UDIR, 2012a).

2.1.1 Læreplanens innhald og ulike tolkingar

Den generelle delen av læreplanen og læringsplakaten seier noko om korleis eleven skal nå dei overordna verdiane og måla i kroppsøvingfaget (Kunnskapsdepartementet, 2006; UDIR, 2012a).

I læreplanen for kroppsøving er det utarbeidd kompetansemål for opplæringa i faget (UDIR, 2012c;d). Kunnskapsløftet la vekt på at det var elevens kompetanse i kroppsøving som skulle målast, og fokuset vart elevens resultat på slutten av opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2006). UDIR (2012e) kom derimot med føringar om at elevens innsats i timane skal vera ein del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget. Likevel er det ikkje lagt føringar på kva måte denne innsatsen skal koma til uttrykk i elevane si læring, utvikling og vurdering.

Læreplanen og kompetansemåla i kroppsøving er breie, og det kan vera mange måtar å forstå og tolka Kunnskapsløftet. Goodlad referert i Imsen (2006, s. 195) forklarar kva prosessar ein læreplan går gjennom, frå det offentlege og til møte med elevane; den ideologiske, den formelle, den oppfatta, den gjennomførte og den erfarte. Hiim og Hippe (1998) hevdar at lærarar ofte oppfattar læreplanane ulikt, og at dette kan skuldast ulikskapar i lærarens erfaring, sosiale og personlege bakgrunn, samt i pedagogisk grunnsyn og arbeidstilhøve. Moen

(2011) peikar på at mange lærarar i kroppsøving faget gjerne er sosialisert inn i yrket gjennom eigne positive erfaringar med kroppsøving, idrett og trenaroppgåver.

Kompetansemåla i kroppsøving gjev føringar for kva type aktivitetar som skal gjennomførast på dei ulike årstrinna, men gjev samstundes rom for eiga tolking og konkretisering av aktivitetar. Slik kan det bli opptil den einkilde skule og lærar å bestemma innhaldet i faget. Ifylgje Gurholt og Steinsholt (2010) har det lenge vore akseptert at kroppsøvingslæraren vel innhald i undervisninga ut frå eigen kompetanse, og ut frå fleirtalet av elevane sine interesser. Kretchmar (2007) hevdar derimot at lærarane må motivera elevane til å delta i kroppsøving gjennom kjekke og meningsfulle aktivitetar.

2.1.2 Forsking innan trivsel og motivasjon

I innleiinga kjem det fram at mange elevar manglar trivsel og motivasjon i kroppsøving faget. Sjølv med fleire og omfattande læreplanrevisjonar ser det ut til at dette framleis gjeld (Husebye, 2012; Haugen & Bulie, 2014). I studien til Säfvenbom et al. (2014) kjem det fram at 15 % av 2 000 ungdommar mellom 13 og 19 år mislikar, eller mislikar kroppsøving sterkt. Uorganisert fysisk aktivitet på treningssenter har derimot hatt ei dobling blant ungdom dei siste tjue åra (Seippel, Strandbu & Sletten, 2011).

Funn frå forskning tyder vidare på at gode opplevingar er ein føresetnad for å skapa motivasjon for deltaking i fysisk aktivitet (Lyngstad, 2010; Ommundsen, 2005; Säfvenbom, 2001), og ifylgje Lyngstad (2010) kan positive opplevingar i kroppsøving knyttast til rørsleglede og trivsel. Opplevingar i kroppsøving er subjektive og knytt til ulike situasjonar, og Lyngstad (2010) hevdar derfor at det er viktig å skapa eit læringsmiljø som fremjar rørsleglede for alle.

Elevens bakgrunn frå idrett og fysisk aktivitet, samt det praktisk-pedagogiske arbeidet og innhaldet i timane, har stor påverknad på elevens trivsel i kroppsøving (Boström, 2001; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Ommundsen & Kvalø, 2007; Säfvenbom et al., 2014).

Ifylgje Säfvenbom (2010) er det noko usikkert kva som kan gjerast for at fleire elevar skal bli fortrulege med kroppsøving faget. Likevel viser funn frå studiar i den vidaregåande skulen at alternative rørsleaktivitetar, kombinert med eit autonomistøttande læringsklima, fører til eit endra verdi- og interesse mønster hjå elevane og at den indre regulerte motivasjonen aukar (Rustad, ref. i Säfvenbom, 2010).

2.2 Elevmedverknad

Elevens krav om å få medverka i si eiga opplæring er sentralt i læreplanverket *Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2006). Nordahl (2010) brukar omgrepet eleven som aktør, og synleggjer at individet ynskjer å skapa mening i tilværet sitt. Elevane skal takast med både i planlegging og gjennomføring av opplæring og undervisning, samt vera eit samarbeid mellom lærar og elev i vurderinga (UDIR, 2012b).

Gjennom elevmedverknad blir eleven meir deltakande i sin eigen læringsprosess, noko som kan gje eleven ei kjensle av kontroll og oversikt over aktivitetensinnhald og arbeidsmåtar (Dale, Wærness og Lindvig, 2005). Elevmedverknad treng likevel ein ytre struktur, men graden av denne er avhengig av elevens alder og kvar han er i sin eigen læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Lærarar som gjev eleven val, minimaliserer kontroll, samt gjev eleven informasjon og hjelp slik at han kan ta eigne avgjersle er ifylgje Strandkleiv (2006) autonomistøttande.

2.3 Tilpassa opplæring

Tilpassa opplæring er eit overordna prinsipp som gjeld alle elevar i skulen, og som inneber at opplæringa skal tilpassast elevens føresetnader og evner (Opplæringslova, 1998). Elevane skal få muligheter til læring, meistring og utvikling gjennom ei likeverdig opplæring, i eit inkluderande læringsmiljø (Utdannings- og forskingsdepartementet, 2004).

Bachmann og Haug (2006) hevdar at ei smal forståinga av tilpassa opplæring er når tiltak raskt blir sett i gang ovanfor eleven, medan ei vid forståing kan oppfattast som ei pedagogisk plattform som pregar heile skulen og tek utgangspunkt i at alle elevar får ei så god opplæring som mulig. Ei god tilpassa opplæring for alle elevane, krev ifylgje Skogen og Holmberg (2002) kompetanseutvikling og endring av rollar for alle som arbeider i skulen.

For å leggja til rette for ei undervisning der eleven opplever meistring og får eit best mogeleg utbytte av opplæringa, oppmodar UDIR (2014) til fleire tiltak og måtar i arbeidet med tilpassa opplæring: Gjennom organisering, val av arbeidsmåtar, metodar og læremiddel; variasjon i arbeidsoppgåver og i bruk av læringsstrategiar; ulikt tempo og progresjon; ulik vanskegrad i oppgåvene, samt ulik grad av måloppnåing.

2.3.1 Skulenivået

Opplæringstilbodet Alternativ Kroppsøving kan tolkast som ei form for tilpassa opplæring, og ifylgje Skogen og Holmberg (2002) kan ei organisering med inndeling i grupper etter ulike kriteria, på tvers av klassar og klasstrinn, vera godt eigna til å få eit tilpassa opplæringstilbod.

For å sikra at det ikkje blir negative konsekvensar for elevane, treng skulen tilstrekkeleg kompetanse og eit godt system til å fanga opp elevens vanskar (Holmberg & Nilsen, 2010). Skogen og Holmberg (2002) hevdar at alle i skulen har eit ansvar for å gje elevane ei tilpassa opplæring, noko som krev at skulane har kjennskap til ulike perspektiv og teoriar omkring organisasjon og leiing (Dalin & Holmberg, 2010). Skogen og Holmberg (2002) peikar på at arbeidet med tilpassa opplæring må utførast av enkeltpersonar, uansett korleis ein organiserer og beskriv organisasjonsfeltet. Kjennskap til korleis dei ulike systemfaktorane og aktørane i skulen påverkar kvarandre, kan likevel føra til at lærarane og skuleleiinga betre forstår korleis dei kan vera med å sikra kvaliteten og utviklinga av tilpassa opplæring (Dalin & Holmberg, 2010).

2.3.2 Individnivået

Tilpassa opplæring inneber ikkje at kvar einskild elev har krav på ein individuell plan for opplæringa, men at læraren har blick for elevens utviklingsmuligheiter (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2009). Bergkastet, Dahl og Hansen (2009) hevdar at ulikskapar i elevens motivasjon kan vera kulturelt eller individuelt betinga, noko som vil krevja ei tilpassa opplæring som både inneheld ein lokal og ein individuell dimensjon: Den fyrstnemnde omhandlar ei tilpassing som tek omsyn til - og byggjer vidare på - elevens erfaringar og lokalkultur: Den individuelle dimensjonen omhandlar elevens føresetnader, interesser og talent (UDIR, 2012b). Bergkastet et al. (2009) peikar på at elevar med motorisk talent er lettare å motivera for fysisk aktivitet enn elevar som må slita for å meistra motoriske utfordringar.

Hiim og Hippe (2005) definerer elevføresetnader som dei fysiske, psykiske og sosiale ressursane elevane møter skulen med, og Brattenborg og Engebretsen (2007) påpeikar at ikkje alle elevane er like komfortable med det fokuset som vert sett på kroppen deira i kroppsøvingstidane. Funn frå forskning viser at nokre jenter opplever at kroppen deira er på «utstilling», og at dette kan kjennast pinleg (Olafson, 2002).

Ifylgje Ekeberg og Holmberg (2004) er det viktig å samtala med klassen om at elevane er forskjellige og har ulike behov, og at læraren alminneleg gjer det å ha ein skjult sjukdom eller

tilstand. Skogen og Holmberg (2002) hevdar at den tilpassa opplæringa blir hemma dersom læreplanens innhald, og ikkje elevens behov, styrer undervisninga.

2.4 Trivsel og læring i kroppsøving

Ifylgje Ommundsen (2006a,b) treng det ikkje vera samanheng mellom deltaking i kroppsøvingstimate og ei positiv læring og utvikling. For at elevane skal få eit godt fysisk-motorisk og psykososialt læringsutbyte, er det også nødvendig at læraren skapar motivasjon og legg til rette for eit læringsmiljø som fremjar trivsel.

Trivsel, velvere og vitalitet

Trivsel er eit subjektivt omgrep, og kva som påverkar trivselen til elevane er derfor individuelt (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Scanlan og Simons (1992) hevdar at trivsel, relatert til fysisk aktivitet, er kjensla av positive opplevingar, velvere og moro knytt til utøving av den fysiske aktiviteten. Kimiecik og Harris (1996) knyter trivsel til eit optimalt psykologisk nivå av glede og begeistring der aktiviteten i seg sjølv utløyser motivasjon og deltaking i fysisk aktivitet.

Kjensla av å ha det godt og oppleve glede påverkar elevens velvere positivt (Næss, 2001). Velvere handlar om ei oppleving av å ha det godt og ha ein grunnstemning av glede (Næss, 2001; Ryan & Deci, 2001). Fråvere av mentalt velvere i kroppsøving kan resultera i dårleg stemning, at eleven kjedar seg eller at elevane er negative til aktivitetane og faget (Duda, 1996). Ifylgje Ryan og Frederick (1997) handlar vitalitet om å ha fysisk og mental energi, og det vert hevda at både fysiske og psykiske hendingar påverkar individets vitalitet og energi (Ryan & Deci, 2007, 2008).

Læring

Ifylgje Illeris (2000) kan læring forståast som to samanhengande delprosessar som påverkar kvarandre: Ein samspelprosess mellom eleven og omgjevnader, og ein indre psykisk tileignings- og bearbeidingsprosess. Å tenkja at læring skjer i den einskilde elev, men også i samhandling og i fellesskap med andre, vil ifylgje Bråten (2002) vera eit sosialt-kognitivt perspektiv på læring.

Arnold referert i Moe og Standal (2011) koplær læringsomgrepet i kroppsøving til; læring *om* bevegelse, læring *gjennom* bevegelse og læring *i* bevegelse. Arnold og Ommundsen (2005, 2012) meiner at kjerneverdien i faget er læring *i* bevegelse og utvikling av bevegelseskompetanse i form av fysisk-motoriske ferdigheiter. Læring *i* bevegelse er når kroppslege bevegelsar og aktivitetar vert utført for bevegelsens eiga skuld (Moe & Standal,

2011). Utøver eleven fysisk aktivitet i kroppsøvingstimen for å nå eit mål utanfor sjølve aktiviteten, til dømes for å få ein pause frå stillesittjande arbeid, få betre helse eller «finare» kropp, er det læring *gjennom* bevegelse som er det sentrale synet på læring i kroppsøving (Moe & Standal, 2011).

2.5 Motivasjon i kroppsøving

Ifylgje Stipek (2002) er motivasjon drivkrafta bak åtferda og handlingane til eleven. Holmberg og Ekeberg (2009) seier at motivasjon heng saman med lysta til å læra, og påpeikar at eleven kan bli motivert dersom han ser meining med det som skal lærast.

Funn frå forskning viser at mange elevar slit med motivasjon for skulearbeid, og at problemet aukar med alderen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Det vert hevda at «motiverte elever har lyst til å lære, held ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målretta» (UDIR, 2012a). Det vert derfor stilt krav til at skulen og læraren stimulerer og hjelper elevane til å utvikla desse eigenskapane (Opplæringslova § 1-1,2012; UDIR, 2012). Det kan derimot vera fleire, og ulike, faktorar som får ein elev til å handla, noko som resulterer i ulike former for motivasjon.

2.5.1 Motivasjon og sjølvbestemming

Indre motivasjon har nær samanheng med elevens uthald og glede ved læring (Jakobsen, 2012). For å fremja elevens indre motivasjon, er det ifylgje teori om sjølvbestemming viktig at individet får tilfredsstilt dei tre grunnleggjande psykologiske behova; *tilhøyrse*, *autonomi* og *kompetanse* (Deci & Ryan, 1985, 1987, 2008; Ryan & Deci, 2000ab, 2002, 2007; Rouse, Ntoumanis & Duda, 2013).

Ifylgje Strandkleiv (2006) føreset *tilhøyrse* at eleven kjenner seg trygg og er inkludert i fellesskapet, samt at eleven opplever anerkjening frå det sosiale miljøet rundt. For å tilfredsstilla elevens behov for *autonomi* hevdar Strandkleiv (2006) at læraren kan gje eleven ein viss kontroll over skulekvardagen, og la han få vera med å bestemma kva han skal gjera. *Kompetansebehovet* kan bli dekkja dersom eleven oppfattar aktiviteten som utfordrande (Strandkleiv, 2006). Aktivitetar som er utfordrande, interessante og morosame vil ifylgje Csikszentmihalyi (2008) opplevast som ein tilstand av *flyt*.

Ein elev som får dekkja behova for *tilhøyrse*, *autonomi* og *kompetanse* vil utvikla ein indre motivasjon og sjølvregulerte former for ytre motivasjon (Deci & Ryan, 1985, 1987, 2008; Ryan

& Deci, 2000ab, 2002, 2007). I teorien om sjølvbestemming vert det skilt mellom fire former for ytre motivasjon, som varierer i graden av sjølvregulering: Handlingar som vert sett i gang for å oppnå noko meir enn sjølv aktiviteten er *ytre regulerte*, og eleven kjenner seg tvinga til å utføra handlinga. Under *indre tvang* utfører eleven handlinga som ei plikt, utan høve til sjølvbestemming. Ved *identifisert regulering* opplever eleven handlinga som nødvendig, og utfører aktiviteten med stor grad av sjølvbestemming. Eleven ser på handlinga som verdifull ved den *integrerte reguleringa*, og aktiviteten er her sjølvbestemt. Ved dei to siste formene for ytre motivasjon har elevane ei stor grad av autonomi, noko som gjer at dei nærmar seg ei indre motivering.

Ryan og Deci (2007) hevdar vidare at den indre motivasjonen kan bli redusert ved ytre belønning, men samstundes peikar dei på at positive tilbakemeldingar også kan styrkja den indre motivasjonen. Deci og Moller referert i Manger (2012) påpeikar at læraren bør vera varsam med ytre former for motivasjon dersom elevaktiviteten i seg sjølv er god nok. Likevel vert det hevda at det kan vera nødvendig med ytre motivasjon for elevar som av ulike grunnar treng å lykkast i skulen (Deci & Moller, ref. i Manger, 2012).

Indre og ytre motiverte handlingar blir kjenneteikna ved at dei har ein intensjon, og vil ifylgje Deci og Ryan (2008) vera autonome eller kontrollerte. Ei atferd som er A-motivert vil derimot vera utanfor elevens viljestyrte kontroll (Ryan & Deci, 2000ab). Ryan og Deci (2002) hevdar at elevar som ikkje ser samanhengen mellom innsats og utfall av handlinga, elevar som har låg kompetanseoppfatning eller elevar som ikkje verdset aktiviteten eller resultatet som fylgjer i etterkant, vil vera A-motiverte. Ifylgje Strandkleiv (2006) viser A-motivasjon seg gjennom liten innsats i timane.

2.5.2 Forventning om meistring og sjølvoppfatning

For å dekkja elevane sitt kompetansebehov er det ifylgje Skaalvik og Skaalvik (2005) nødvendig at læraren legg til rette for at eleven får vist og utvikla kompetansen sin, opplever meistring og at det vert arbeidd med elevens forventning om meistring.

Bandura (1997, s. 3) seier at meistringsforventning *Self-efficacy* er: «trua på egne evne til å planleggja og utføra dei handlingane som skal til for å utføra bestemte oppgåver eller nå bestemte mål». Til betre tru eleven har på resultatet, til meir energi set han inn. Har derimot eleven lita tru på at han klarar å gjennomføra aktiviteten vil han truleg yta minimal innsats, eller unngå aktiviteten (Bandura, 1997).

Forventning om meistring påverkar evna til meistring og vil saman med tolking av resultatet påverka elevens sjølvoppfatning og vidare motivasjon i faget (Skaalvik og Skaalvik, 2005). Funn frå forskning viser at elevar som oppfattar eigne evne som svake i kroppsøving, har liten motivasjon til å delta i kroppsøvingsfaget (Sallis et al., 2000; Woods et al., 2007).

Ifylgje Skaalvik og Skaalvik (2005) fører låg meistringsforventning og sjølvoppfatning til at eleven blir utrygg og ikkje trivst i opplærings situasjonen. For å auka elevens sjølvverd og kjensla av å kjenna seg vel, bør det arbeidast med å utvikla elevens forventning om meistring og fysisk-motorisk sjølvoppfatning (Skaalvik, 2006).

Utvikling av elevens forventning om meistring og sjølvoppfatning

Elevens forventning om meistring og sjølvoppfatning byggjer på det eleven har lært og opplevd tidlegare, og vil ifylgje Bandura (1994, 1997) vera basert på fire ulike informasjonskjelder. Den viktigaste kjelda er tidlegare prestasjonar på same område, i eit autentisk miljø. Elevens tolking av desse prestasjonane vil vera sentralt for korleis eleven ser på eigne evne, kjensla av meistring, og vidare utvikling av elevens forventning om meistring og sjølvoppfatning (Bandura, 1994, 1997). Elevar med eit dynamisk syn på ferdigheiter (Ommundsen, 2006ab) har trua på at prestasjonane blir betre med trening og øving. Desse elevane ser på tidlegare dårlege resultat som ei læringserfaring og vil ifylgje Bandura (1994, 1997) ha ei sterkare oppleving av meistring, samanlikna med elevar som har eit statisk syn på ferdigheiter.

Elevens tru på meistring og sjølvoppfatning kan vidare utviklast gjennom modellering og observasjon av andre som utfører same aktivitet (Bandura, 1994). Klassekamerater og andre som eleven kan identifisera seg med og som han kjenner seg jambyrdig med er, ifylgje Bandura (1994), sentralt i utvikling av forventning om meistring og sjølvoppfatning. Mead referert i Skaalvik og Skaalvik (2005) hevdar at sjølvoppfatninga blir påverka av dei vi samanliknar oss med, og Skaalvik og Skaalvik (2005) hevdar at det er elevens prestasjon i forhold til andre elevar som er mest utslagsgivande for elevens kjensle av meistring .

Verbal overtyding, i form av støtte og oppmuntring frå andre, er også ei kjelde til å utvikla elevens meistringsforventning og sjølvoppfatning (Bandura, 1994). Funn frå forskning tyder på at opplevd støtte frå kroppsøvingslæraren påverkar motivasjonen positivt (Hagger et al., 2009), og at støtte frå vener har spesielt mykje å seie for motivasjonen til jentene i kroppsøvingsfaget (Flintoff & Scraton, 2001).

Fysiologiske eller emosjonelle forhold knytt til aktiviteten, eller til resultatet av aktiviteten, kan føra til låg meistringsforventning og påverka elevens sjølvoppfatning negativt (Bandura, 1994).

Skaalvik (2006) peikar på at elevens fysisk-motorisk sjølvoppfatning er relativt stabil og endrar seg berre gradvis.

Ulike typar meistringsforventning

Bandura (1994) skil mellom to slags forventningar om meistring som han meiner har betydning for motivasjonen. Den første er forventningar om å klara å gjennomføra handlinga for å nå målet (*Efficacy-expectations*). Den andre gjeld forventningar om resultatet som fylgjer i etterkant av handlinga (*Outcome -expectations*). Ifylgje Skaalvik og Skaalvik (2005) må forventning om meistring sjåast i samanheng med kva som er elevens mål i ein bestemt situasjon eller læringsaktivitet. Dersom elevens mål med aktiviteten er ytre belønning, vil ikkje forventning om å meistra aktiviteten vera nok til at eleven utfører aktiviteten. Målorienteringa til eleven og miljøet rundt vil såleis ha betydning for i kva grad eleven blir motivert for å utøva aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Ames, 1992).

2.5.3 Målorientering og læringsmiljø

Skaalvik og Skaalvik (2011) hevdar at ei oppgåve- og læringsorientert målorientering i større grad fremjar elevens indre motivasjon, samanlikna med ei prestasjon- og resultatorientert målorientering. Målorienteringa til elevane og læraren seier noko om det psykologiske læringsmiljøet i kroppsøving (Ames, 1992; Ommundsen, 2006ab). Ifylgje Moen (2011) har gjerne kroppsøvingslæraren erfaring frå konkurranseidrett, noko som kan påverka motivasjons- og læringsklima i kroppsøvingstimane (Moen, 2011).

Målperspektivteorien til Ames (1992) ser på korleis det psykologiske læringsmiljøet verkar inn på elevens kjensle av meistring. Avhengig av kva målorientering som rår i kroppsøvingsfaget, vil læringsmiljøet enten vera fokusert på oppgåveløysing, meistring og utvikling eller på prestasjonar, ferdigheiter og resultat. Det psykologiske læringsklimaet i kroppsøving påverkar elevens trivsel, motivasjon og læring (Ommundsen, 2006ab; Ommundsen & Kvalø, 2007). Eit læringsklima med fokus på meistring og utvikling gjev større innsats og vilje til å stå på, sjølv om elevane opplever motgang (Caja & Weiss, 2000).

Funn frå forskning tyder på at mykje konkurranse og måling av ferdigheiter fører til at elevens meistring og motivasjon blir svekka (Roberts, 1996; Malcolm, 2004; Lodewyk & Pybus, 2013). Likevel viser funn frå forskning at gutane blir meir motivert i eit prestasjonsklima (Murcia et al., 2011; Murcia, 2005). Stornes (2010) påpeikar derimot at resultat- og prestasjonsorienterte elevar gjerne viser mindre respekt for motstandarane enn oppgåve- og meistringsorienterte

elevlar. Ei prestasjonsorientering i kroppsøving kan også favorisere idrettsflinke elevlar (Lyngstad et al., 2011). For å motivera elevane til fysisk aktivitet hevdar Ennis (2011) at fokuset må bort frå måling av ferdigheiter og over på oppfatta kompetanse, autonomi og relasjonar.

2.6 Relasjonskompetanse

I tillegg til faktorane tryggleik, anerkjenning, tillit og fellesskap er eit godt læringsmiljø prega av gode relasjonar mellom elev og lærar, samt elevane i mellom (Kunnskapsdepartementet, 2011). Relasjon tyder forbindelse eller forhold, og det vert hevda at relasjonen til læraren er den viktigaste faktoren for elevens oppleving av tilhøyrslø i skulen (Drugli, 2012; Federici & Skaalvik, 2013). Elevens forhold til læraren har også svært mykje å seia for elevens trivsel, og i kva grad han søker hjelp (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Nordahl, 2012).

Vallerand og Losier (1999) hevdar at idrettsutøvarane blir meir indre motivert til meir positiv oppfatning han har av trenaren sin. Truleg kan dette overførast til å gjelda tilhøvet mellom lærar og elev. Deci og Ryan (1987), samt Deci et al., (1991) hevdar at personar i leiande posisjonar påverkar den indre motivasjonen til utøvarane gjennom åtfæra si. Funn frå forskning viser at elevlar med positiv oppfatning av kroppsøvingslæraren i stor grad opplevde meistring, fekk gode karakterar og hadde god trivsel i faget (Flagestad og Skisland, 2002).

Å visa eleven respekt og empati, samt vera interessert i elevens utvikling og læring er sentralt i arbeidet med å skapa god relasjon til eleven (Bergkastet et al., 2009). Ifylgje Holten (2011) og Spurkeland (2011) er det dialogen som utviklar relasjonen mellom elev og lærar. Lærarens samtale med eleven bør vera positiv i intensjon, form og atmosfære, og Spurkeland (2011) meiner dette kan utviklast ved å trena på positiv observasjon av eleven og formidla desse inntrykka til eleven. I relasjonsbygging er det også viktig at læraren har mykje samvær og nærleik med eleven, og viser at han er tilgjengeleg (Spurkeland, 2011).

Ifylgje Federici og Skaalvik (2013) kan den sosiale støtta frå læraren vera både emosjonell og instrumentell. Den fyrstnemnte omhandlar i kva grad eleven blir oppmuntra, verdsett, akseptert og respektert av læraren, samt i kva grad han opplever tryggleik saman med læraren. Den instrumentelle støtta er knytt til konkrete råd og praktisk rettleiing i skularbeidet. Federici og Skaalvik (2013) hevdar at begge desse formene for støtte er med på å utvikla ein positiv relasjon mellom lærar og elev. Hattie og Timperley (2007) er oppteken av lærarens feedback, og peikar på at motivasjonen aukar når eleven kjenner måla for opplæringa, veit kvar han er i læringsprosessen og veit korleis han kan nå måla sine.

3 Metode

3.1 Vitskapsteoretisk perspektiv

Denne undersøkinga kan plasserast innanfor den samfunnsvitskaplege forskartradisjonen. Ifylgje Grønmo (2004) handlar samfunnsvitskapen om menneske i ulike samfunn og deira handlingar, meiningar og relasjonar. Føremålet med studien er å produsera forteljingar frå informantane sine erfaringar med motivasjonsfaktorane tilhøyrse, autonomi og kompetanse i kroppsøving. Studien er inspirert av det konstruktivistiske paradigme. Her er kunnskapsproduksjon, gjennom konstruksjon av forståing og meining i samhandling med informantane, sentralt (Postholm, 2010, s. 21).

Undersøkinga tek utgangspunkt i den humanistiske forskningstradisjonen; hermeneutikk, der meining, heilskap og forståing er sentralt (Befring, 2007). Ifylgje Grønmo (2004) legg hermeneutikken vekt på korleis forskaren fortolkar aktørane og synspunkta deira. I møte med intervjuinformantane vil forskaren si førforståing, saman med aktuell teori påverka tolkingsprosessen (Dalen, 2011). Meiningane og erfaringane mine som kroppsøvingslærer er den førforståinga eg tek med meg inn i forskingsarbeidet. Brukt på rett måte, kan dette opna for ei betre forståing av det som informantane deler med meg.

Befring (2007) hevdar at forskaren kjem på eit høgare innsiktsnivå når han les gjennom og arbeider med datamaterialet mange gonger. For at tolkinga skal vera hermeneutisk, seier Befring (2007) at forskaren må forstå datamaterialet som ein del av den konteksten det inngår i. Målet er å oppnå eit djupare meiningsinnhald, og i denne forståingsprosessen er den hermeneutiske- sirkelen og spiralen sentrale omgrep (Dalen, 2011). For å få tak i heilskapen er det viktig at forskaren ser på dei einskilde delane i materialet. Dei ulike budskapane må kvar for seg setjast inn i ein større samanheng - der heilskapen igjen må finna plassen sin i den einskilde delen. Denne vekslinga, mellom heilskap og del, er ifylgje Dalen (2011, s. 18) den hermeneutiske sirkelen. Omgrepet den hermeneutiske spiralen blir brukt for å visa at tolkinga er ein kontinuerlig prosess som utviklar seg vidare i samspelet mellom heilskap og del, forskaren si førforståing, samt forskar og tekst (Dalen, 2011).

3.2 Kvalitativ metode

Det overordna målet i kvalitativ metode er å auka forståinga av ulike fenomen knytt til personar og deira livssituasjon i ein gitt kontekst (Dalen, 2011). Den kvalitative tilnærminga har

fokus på opplevingane og erfaringane til forskingsdeltakarane, og Befring (2007) meiner dette inneber ei dynamisk samhandling mellom forskar og informant under dataproduksjonen. Christoffersen og Johannessen (2012) hevdar at kvalitative metodar tillèt spontanitet og tilpassing i interaksjonen mellom forskar og deltakar, samt høve til å gå meir i djupna enn ved kvantitative undersøkingar.

Bakgrunn for val av metode er knytt til temaet i problemstillinga (Christoffersen & Johannessen, 2012). Tema og problemstilling i denne studien er omfattande, og inneber komplekse samanhengar. Med utgangspunkt i problemstilling har målet vore å få fram informantane sine opplevingar og erfaringar med ulike motivasjonsfaktorar i kroppsøving.

Det kvalitative forskingsintervjuet er ein profesjonell samtale om eit tema som har felles interesse. Det er perspektivet til informantane som er interessant i forskinga, og som dannar grunnlaget for analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien er det brukt eit «semistrukturert intervju» i datainnsamlinga. Denne intervjuforma inneber at forskaren har ei ramme som sikrar at han held seg innanfor tema og problemstilling, men som samtidig opnar for at informantane kan snakka fritt (Dalen, 2011).

Dalen (2011) hevdar at analysen av det empiriske materialet i ei kvalitativ undersøking kan gjennomførast på fleire måtar, men at arbeidet likevel bør ha ei fortolkande tilnærming. I forkant av studien var eg inspirert av, og har valt deler av *Grounded Theory* som innfallsvinkel. Ifylgje Johannessen, Tufte og Christoffersen (2006) kan *Grounded Theory* brukast som metode utan å produsera ny teori. *Grounded Theory* har utspring i arbeidet til Glacer og Strauss i 1967. Analytiske omgrep og teoriar vert danna med bakgrunn i det empiriske materialet, og det vert såleis informantane sine eigne oppfatningar og perspektiv som dannar grunnlaget for analysen (Glacer & Strauss, ref. i Dalen, 2011, s. 17). *Grounded Theory* har seinare blitt utvida til også å omfatta samspelet mellom forskar og empiri (Corbin & Strauss, 2008), og det er denne tilnærminga eg har valt å prøva meg på i analysearbeidet av elevintervjua. Forskarlogg og memos vil vera ein del av analysen. *Forskarlogg* er nedskrivning av hendingar og refleksjonar gjennom heile forskingsprosessen (Nilssen, 2012). *Memos* er skriftlege refleksjonar forskaren gjer seg under analysearbeidet i forskingsprosessen (Corbin & Strauss, 2008, s. 117). I analysen av elevintervjua har ei *Grounded Theory* tilnærming verka føremålstenleg.

Eit grunnleggjande trekk i denne induktive kodingsprosessen, er å samanlikna det empiriske datamaterialet systematisk. Ifylgje Dalen (2011) skjer samanlikninga ved ei kontinuerleg leiting etter likskapar og ulikskapar i datamaterialet, slik at ein får fram nyansar og variasjonar. Gjennom øving og erfaring kan forskaren utvikla ein teoretisk sensitivitet som kan få meininga i

materialet til syne. Forståinga kan bli meir abstrakt og ein klarar betre å skilja det vesentlege frå det uvesentlege.

Det er tre kodefasar i *Grounded Theory*: I den *opne* kodinga les forskaren nøye gjennom datamaterialet og set merkelappar eller kodar på fenomen og ytringar. I den *aksiale* kodinga blir kodane gruppert i tema eller kategoriar. I den *selektive* kodinga er målet å samla trådane i ei overordna forståing av dei fenomena og ytringane som viser seg mest sentrale for studien (Dalen, 2011; Nilssen, 2012; Postholm, 2010). Eg vil leita etter nyansar og variasjonar, samt likskapar i datamaterialet under kodingsarbeidet i analysefasen (Nilssen, 2012). Ved å lesa gjennom og arbeida mykje med det innsamla materialet, er målet å skilja det vesentlege frå det uvesentlege i datamaterialet.

3.3 Førebuing og gjennomføring av intervju

Meldeplikttesten til Norsk samfunnsvitskapleg datateneste teken (NSD) vart teken 2. februar 2014. Den tilsa at det ikkje var nødvendig å søkja særskilt til NSD om å få setja i gang dette forskingsarbeidet.

3.3.1 Rekruttering, utval og hovudinformatar

Utvalet av informatar i denne undersøkinga er frå to skular som ligg i to ulike kommunar på Vestlandet, ca. 1,5 – 2 timar reisetid frå min eigen heimkommune. Det er intervjuar seks elevar som deltek i Alternativ Kroppsøving skuleåret 2013-2014, ein representantar frå leiargruppa ved kvar skule, samt dei to kroppsøvingslærarane som underviser i Alternativ Kroppsøving ved dei respektive skulane skuleåret 2013-2014. Det er likevel elevgruppa som er studiens hovudinformatar. Det er denne informantgruppa som sit inne med interessante data som seier noko om erfaringane elevane i Alternativ Kroppsøving har med motivasjonsfaktorane tilhøyrslø, autonomi og kompetanse.

I februar 2014 vart det sendt ein førespurnad til rektor på dei aktuelle skulane om å få gjennomføra forskingsarbeid ved dei respektive skulane. Det vart informert om kva undersøkinga innebar, og at ynskje var å intervjuar elevar og lærarar som var knytt til Alternativ Kroppsøving (Vedlegg 1). Begge skulane gav positiv respons, og det vart gjort avtale om feltbesøk i perioden 19. februar til 19. mars 2014. Før møte med elevgruppa vart det også gjort avtale om ein samtale med kroppsøvingslærarane og leiarane på dei aktuelle skulane. Hensikta

med dette var for å fortelja nærare om forskinga, la lærarane og leiarane få høve til å stilla spørsmål, samt be om samtykke til å intervju dei på eit passande tidspunkt.

I val av informantar vert nybyrjarar i forskning råda til å nytta kriterieutveljing (Dalen, 2011). Befring (2007, s. 96) snakkar i tillegg om formålstenlege utval, der ein brukar «sunt skjønn» for å «avgjere kven som på ein rimeleg måte kan representere populasjonen». I denne studien var eit av utvalskriteriet til elevintervjua at informantane gjennomførte kroppsøving, skuleåret 2013-2014, i Alternativ Kroppsøving. For å sikra at informantane hadde lyst og evne til å fortelja om erfaringane sine i Alternativ Kroppsøving, vart det i tillegg brukt «sunt skjønn» (Befring, 2007, s. 96).

Det kan vera vanskeleg å fortelja om dårlege opplevingar knytt til kroppsøving. Elevar som deltek i Alternativ Kroppsøving har gjerne negative erfaringar med kroppsøving, og Dalen (2011) påpeikar at forskaren i møte med sårbare grupper må nærma seg forskingsfeltet varsamt. I feltbesøka prøvde eg å danna meg eit inntrykk av kven som verka ekstra interessert då eg fortalde om forskingsprosjektet, og inviterte dei til dialog då samtykkeerklæringane (Vedlegg 2) vart delt ut. Målet var at elevane skulle bli trygg på meg og forskinga mi, slik at dei skulle vere minst mulig engstelege i ein mulig intervjusituasjon seinare.

Etter besøk på to skular vart informantgruppa blant elevane til slutt sett saman av tre elevar frå kvar skule. Elevane er i alderen 17 - 20 år, der kjønnet deira er tilfeldig: På den eine skulen var det fleire gutar som var interesserte i studien, men få av dei var over 18 år. Eg valde derfor å intervju ei jente og ein gut som begge var over 18 år, og som leverte samtykke allereie under skulebesøket første dag. Ved neste besøk på denne skulen vart det gjennomført intervju med ei jente som hadde fått samtykke frå føresette. Fleire av gutane under 18 år hadde gløymt samtykkeerklæringane. Det vart likevel gjennomført eit intervju med ein gut som var over 18 år, men dette intervjuet er utelatt frå studien: Intervjuet var med ein framandspråkleg elev som hadde svake norsk-kunnskapar, og eg vurderte det slik at eg la orda for mykje i munnen hans til at eg kunne bruka materialet i studien. Eg innsåg at eg ikkje hadde brukt «sunt skjønn» i utveljinga, og dette intervjuet vart aldri transkribert. Utvalet frå den første skulen vart dermed sett saman av to jenter og ein gut.

På den andre skulen viste det seg at ingen gutar deltok i Alternativ Kroppsøving dette skuleåret. På denne skulen var det gjort intervjuavtalar med tre jenter, fordelt på to dagar. Alle desse jentene var over 18 år, og skreiv under på samtykke allereie under feltbesøket. Ifylgje Kvale og Brinkmann (2009, s.129) kan talet på informantar i ein intervjustudie vera «15+/-10». Elevane er hovudinformantar i denne studien. Utvalet enda til slutt med fem jenter og ein gut.

Før utvalet var klart hadde eg tankar om at dette vart ein studie blant jenter på yrkesfag. Etter feltbesøk på første skulen fekk eg derimot vita at gutar og jenter var likt representert i Alternativ Kroppsøving. Det var like mange elevar frå studiespesialiserande utdanningsprogram som frå yrkesfag, som gjennomførte kroppsøvingfaget i Alternativ Kroppsøving skuleåret 2013-2014. Elevane sitt utdanningsprogram og kjønn vart derfor ikkje eit utvalskriterium. Likevel enda utvalet opp med berre ein elev frå studiespesialiserande, og ein gut.

På den første skulen vart intervju med leiaren og læraren gjennomført på same dag som feltbesøket, medan det vart gjennomført ein anna dag på den andre skulen. Datamaterialet frå intervju med leiarar og lærarar er relevant for studiens kontekst og drøfting. Hensikta med leiarintervju var å få meir innsikt i korleis skulane tolkar føremålet med Alternativ Kroppsøving, og korleis dei organiserer dette opplæringstilbodet på systemnivå.

Hensikta med lærarintervju var for å sjå om det er ulikskapar mellom skulane i korleis det pedagogiske arbeidet i Alternativ Kroppsøving vert praktisert, få meir kunnskap om korleis lærarane tolkar føremålet med kroppsøvingfaget, kva aktivitetar som vert praktisert i timane, samt korleis og kvifor dette innhaldet vert valt. I tillegg var det interessant å få lærarane sitt perspektiv på korleis ein kan arbeida med å skapa meistring og relasjon til elevane i Alternativ Kroppsøving. Dette kan vera i tråd med Grimen (2004, s. 243) når han hevdar at ein kombinasjon av fleire aktørar og perspektiv på gruppa er nødvendig for å gå i djupna i eit kvalitativt forskingsopplegg.

3.3.2 Val av utstyr og utvikling av intervjuguide

Frå dei to pilotintervju, hausten 2013, var erfaringa god med å bruka digital lydopptakar, og dette utstyret vart også valt i denne undersøkinga. Kroppsspråk og mimikk er vanskeleg å fanga opp ved lydopptakar, og nedskrivning av dette kan vera eit forstyrrende element i samtalen. Observasjonar som kunne ha relevans for tema og problemstilling, vart heller notert i forskarloggen i etterkant av intervju.

I denne fasen vart det også vurdert om det skulle nyttast fokusgruppeintervju i datainnsamlinga. Ifylgje Brinkmann og Tanggard (2012) kan informantane utfylla kvarandre på nokre område i eit fokusgruppeintervju. Konklusjonen vart likevel at det kan vera vanskeleg å fortelja fritt omkring personlege erfaringar i kroppsøvingfaget, i ei gruppe du berre møter ein gong i veka, så individuelle forskingsintervju vart bestemt.

Nybyrjarar vert råda til å ikkje ha eit for laust intervju (Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2011). I pilotstudien oppdaga eg fordelene med å ha ein god og oversiktleg intervjuguide, og ikkje minst kjenna den godt. Den viste seg å bli eit godt verktøy under intervjuet. Det vart derfor brukt lang tid på å utvikla nye intervjuguidar (Vedlegg 3, 4, 5).

I studiens startfase, og førebelse arbeidstittel, var det interessant å finna meir ut om korleis elevar som deltek i Alternativ Kroppsøving opplever innhaldet i opplæringa, samt kva faktorar som ser ut til å påverka elevens motivasjon med tanke på å fullføra kroppsøvingfaget. Spørsmålet; «kva kjenneteiknar den gode skulen for elevar med fare for IV eller karakteren 1 i kroppsøving?» vart, i samråd med rettleiar, bestemt som eit godt opningsspørsmål. Slik vart det også lagt opp til ein start på intervjuet som ikkje vart for personleg (Kvale og Brinkmann, 2009). Intervjuguiden vart vidare delt inn i tema som synast relevante for å belysa dei ulike sidene i studiens arbeidstittel. Intervjuguiden inneheld derfor hovudspørsmål og underspørsmål knytt til emna; innsøking og organisering på systemnivå, rammefaktorar, innhald, arbeidsmåtar og organisering i kroppsøvingstimane, samt læringsmiljø, meistring, lærarrolla og medbestemming. I tillegg fekk informantane spørsmål om føremålet med Alternativ Kroppsøving spesielt, og kroppsøvingfaget generelt.

Intervjuguiden la opp til at informantane kunne fortelja om ulike erfaringar med Alternativ Kroppsøving, og ulike faktorar som påverkar elevane sin motivasjon for å delta i undervisninga og fullføra kroppsøvingfaget. I tillegg opna intervjuguiden opp for å produsera relevante data for å kontekstualisera studien. Intervjuguiden til leiarane og lærarane inneheld dei same emna som til elevane, men spørsmåla vart formulert om slik at dei passa til desse informantgruppene. Intervjuguidane inneheld tematiske og dynamiske spørsmål, samtidig som dei skapte ein god interaksjon mellom meg og informanten (Kvale og Brinkmann, 2009).

I førekant av studien vart det gjennomført prøveintervju med ei jente frå ungdomsskulen, ein gut frå den vidaregåande skulen, samt med ein kroppsøvingslærer i den vidaregåande skulen på Voss. Gjennom desse prøveintervjuet vart det lettare å bli kjent med innhaldet i intervjuguiden, samt med tidsbruken under intervjuet. Det vart ikkje gjort skriftlege endringar i intervjuguidane etter prøveintervjuet, men eg vart meir bevisst på at dei kanskje inneheldt for mange oppfylgningsspørsmål som var lukka.

3.3.3 Intervjusituasjonen

Intervjua i denne undersøkinga fann stad på skulane til informantane, i førekant eller etterkant av undervisninga i Alternativ kroppsøving. Intervjua vart gjennomført i perioden 19. mars til 23. april 2014.

Kvale og Brinkmann (2009) seier at intervjuet kan sjåast på som eit handverk, som ein aktivitet der kunnskap vert produsert sosialt. Det vart lagt stor vekt på startfasen i intervjua. Sjølv om eg hadde presentert meg sjølv, yrket mitt og forskinga mi under feltbesøk tidlegare, vart dette gjenteke. Det er viktig å skapa tillit i ein intervjusituasjon, så informantane fekk spørsmål om det var noko dei lurte på før intervjuet starta. Informantane fekk ikkje sjå intervjuguiden i førekant av intervjua. Eg vurderte det slik at dette kunne bidra til meir ærlege og personlege svar frå informantane. Det vart også minna om bruk av lydopptakar, konfidensiell handsaming av opplysningane, samt minna om mulighetene til å kunna trekkja seg frå studien når som helst. Dette siste opplevde eg ikkje.

Under intervjua støtta eg meg til dei bestemte områda i intervjuguiden, men passa likevel på å gje rom for at informantane kunne koma med spørsmål, innspel og forteljingar. I nokre av elevintervjua var det likevel nødvendig å fylla på med små hjelpespørsmål som; «kan du gje døme på»? «kan du fortelja meir»? «kva meiner du med det»? Nokre gonger var det tvil om kva informantane meinte, og det var behov for å stilla oppklarande eller lukka spørsmål. Det vart lagt vekt på å skapa ein god dialog i ein roleg og avslappa atmosfære, slik at informantane kunne opna seg og fortelja om opplevingane og erfaringane sine. Dette kan vera vanskeleg i samtalar med ukjente. Både tid, rom, kroppsspråk og toneleie kan påverka atmosfæren i intervjuet. Ifylgje Grimen (2004) kan ein i ein intervjusamtale koma inn på område som er kjenslemessig vanskeleg for eleven. Når Kvale og Brinkmann (2009) i tillegg hevdar at det kan oppstå eit maktforhold mellom forskar og informant, prøvde eg å vera bevisst på dette. Eg opplevde at alle informantane opna seg og fortalde fritt, også om erfaringar med kroppsøvingfaget før dei tok til i Alternativ Kroppsøving. Samstundes var informantane flinke til å spørja opp att dersom dei ikkje forstod spørsmålet, og dei spurte nokre gonger om dei hadde svara på spørsmålet dei fekk.

Det vart gjennomført fleire intervju på same dag, noko som kan ha påverka førebuinga. Likevel opplevde eg gode samtalar med fleire beskrivande situasjonar. Intervjua med elevane tok mellom 21 og 38 minutt, medan samtalan med lærarane var på 42 minutt og 39 minutt. Intervjuet med leiaren på første skule (skule A) var 22 minutt, medan leiarintervjuet på den

andre skulen (skule B) tok 46 minutt . På begge skulane sat vi uforstyrra i rom med god akustikk, i to av intervjuja gjekk ei dør opp ei gong.

Under nokre av intervjuja hadde eg mistanke om at intervjuet gjekk over anslått tid, men vurderte aldri å kutta ut emne. Til det verka informantane for oppglødde og motiverte til å halda fram med samtalen. Eg var derimot bevisst på å stoppa opp og spørja informantane korleis det gjekk, samt orientera dei om kvar vi var i intervjuet. Alle intervjuja vart avslutta med ein kort «metasamtale», ein samtale om samtalen.

3.4 Analyse og tolking av materialet

I kvalitativ forskning startar tolkinga allereie i intervjusamtalen. Forskaren tek stilling til det informantane fortel, og stiller oppklarande eller lukka spørsmål for å stadfesta eller avsanna eiga tolking (Kvale og Brinkmann, 2009). Dette krev eit metaperspektiv i samtalen, og som intervjuar må ein derfor vera innanfor og utanfor rolla samtidig (Dalen, 2011). I tillegg må forskaren sikra seg at informanten har forstått spørsmåla slik at han får svar på det som er relevant for undersøkinga. Dette prøvde eg å vera merksam på under intervjuja, spesielt når det vart nytta teoretiske omgrep i spørsmålsstillingane.

3.4.1 Transkripsjon av intervju

Det sosiale samspelet som er i intervjusituasjonen let seg vanskeleg beskriva. Likevel må det som har blitt sagt transkriberast til skriftleg tekst. Elles vert analyseprosessen vanskeleg. Ifylgje Kvale og Brinkmann (2009) har det allereie føregått ein datareduksjon sidan tempo, stemmeleie og kroppsspråk vanskeleg let seg fanga opp skriftleg.

Transkriberinga føregjekk ordrett i etterkant av intervjuja. For å sikra at informasjon ikkje gjekk tapt og styrka validiteten, gjekk eg stadig tilbake til opptaka i denne fasen. Dei digitale intervjuja vart overført til PC slik at det var lett å koma seg fram og tilbake i intervjuet. Eg var klar over at dette vart ein tidkrevjande prosess, men fann den likevel svært interessant. Spørsmåla frå intervjuguiden vart skrive ned, og teksten vart kategorisert deretter. Ifylgje Kvale og Brinkmann (2009) kan ein derimot allereie i transkriberinga gjera eit utval med bakgrunn i problemstilling, formulera om og fortetta utsegn slik at ein får eit generelt inntrykk av synspunkta til informantane. Ved å velja ut kva ein skal studera og vektleggja nokre aspekt meir enn andre, kunne denne fasen vorte noko lettare. Forskingsarbeid er nytt for meg. I tillegg var eg usikker på kvar hovudtyngda av datamaterialet låg, og var redd for å utelata viktig

informasjon. Valet fall derfor på ordrett transkribering, men det vart likevel berre teke med små «tenkeord» frå informantane der eg vurderte at det hadde noko innverknad på meininga i det som vart sagt. Det vart brukt omlag to timar på å transkribere eit intervju på om lag 20 minutt. Transkriberinga enda opp med 49 sider tekst frå elevintervjua, 13 sider frå intervjua med leiarane og 17 sider frå lærarintervjua.

3.4.2 Analyse og koding

I analysefasen prøvde eg å vera i dialog med intervjuutskrifta frå elevintervjua, forskarlogg og memos slik at det vart lettare å kunna klargjera og utdjupe det som vart sagt i samtalan (Vedlegg 6, 7). Ved å tolka elevane sine utsegn, skrive ned som tekst, hevdar Kvale og Brinkmann (2009) at forskaren kan få tak i meininga teksten formidlar. Koding, eller det å setja merkelappar på datamaterialet, er eit viktig ledd i analyseprosessen (Dalen, 2011). Målet med kodinga var å finna nokre overordna kategoriar som famna om det mest sentrale i datamaterialet, og som gav høve til å forstå innhaldet på eit meir fortolkande og teoretisk nivå (Dalen, 2011). Datamaterialet vart kategorisert og analysert på fleire ulike nivå. Det vart brukt open, aksial og selektiv koding som hjelp til å få ei meir overordna forståing av materialet (Nilssen, 2012), samt bidra til å utvikla det teoretiske grunnlaget i oppgåva.

I den opne kodinga (Corbin & Strauss, 2008), las eg fleire gonger gjennom dei transkriberte intervjua, la vekt på ei ope tilnærming til utsegna og sette merkelappar på materialet (Vedlegg 8). Det vart brukt ein farge for kvart intervju, og merka av område og elevutsegn som synast viktige for at elevar i alternativ kroppsøving skal bli motiverte og delta i kroppsøving slik at dei fullfører faget. Samtidig vart det noterte små stikkord, setningar og omgrep i den venstre margin. Slik vart det sett ulike kodar på datamaterialet, som seinare kunne inngå i hovudkategoriar for å forstå materialet meir tolkande og teoretisk (Dalen, 2011). I tråd med Corbin og Strauss (2008) sine tankar om memoskriving, vart den høgre margin brukt til å skriva ned korte refleksjonar, spørsmål og kommentarar undervegs i arbeidet. Ved sida av dei transkriberte intervjua låg forskarloggen (Vedlegg 6). Slik vart det lettare å setja seg inn att i intervjusituasjonane. I denne fasen leita eg etter det som datamaterialet prøvde å fortelja. Slik vart omgrep identifisert med tanke på ei vidare inndeling i hovudkategoriar. Eg prøvde å finna ut kva dei ulike utsegna handla om før dei fekk ein merkelapp/kode. Allereie etter koding av opningsspørsmålet på kvart intervju; kva kjenneteiknar den gode skulen for å hindra at elevar får IV eller karakteren 1 i kroppsøving, sat eg att med mange merkelappar som var relevante å ta med vidare i studien; tilrettelegging, forventningar og krav, lærarar som tek godt hand om

deg, lærarar som hjelper deg, lærar som bryr seg, lærarar som viser at dei er interessert i elevane, lærarar som tilpassar og endra opplegga sine, inkludering, medbestemming. Etter kvart som eg arbeidde med det innsamla datamaterialet, kom desse merkelappane i tillegg; innsøkingprosessen, føreseielege timar, tverrfagleg samarbeid, samt aktivitetar i timane, arbeidsmåtar og organisering.

Mine tolkingar av teksten bestemte såleis dei førebelse kategoriane. Den opne kodinga resulterte i svært mange kodar som delvis gjekk over i kvarandre. Neste steg var å sjå samanhengar mellom kodane og byrja å utvikla kategoriar. Etter kvart som eg har gått fram og tilbake – og sett på delar og heilskap i dei transkriberte intervju, forskarlogg og memos, vart kodane slått saman til åtte hovudkategoriar som alle fekk sin fargekode; tilrettelegging (gul), relasjon til lærar/hjelp og støtte (rosa), inkludering (grøn), forventingar og krav (lilla), medbestemming / føreseielege timar (oransje), innsøkingprosessen (lys blå), tverrfaglig samarbeid i gymsalen (raud fargeblyant) og innhald/arbeidsmåtar/ organisering i timane (mørk blå fargeblyant).

I neste nivå av kodinga, den aksiale, vart intervjuguiden brukt aktivt. Store ark vart lagt på pulten, og spørsmål frå intervjuguiden vart skrive ned øvst på arka. Kvart ark vart vidare delt inn i to kolonner, ei for kvar skule. Kolonna vart så delt inn i tre område, eitt for kvar hovudinformant. På ny vart dei transkriberte utskriftene gjennomgått, og utsegner frå elevane vart skrive ned under kvart spørsmål (Vedlegg 9). Etter dette vart teksten på dei store arka lese gjennom, samstundes som elevutsegna vart merka med rett farge ut i frå hovudkategorien dei hørde til. Det vart vidare arbeid med å sjå på nyansar og variasjonar i svara, likskapar og ulikskapar. Slik fekk eg eit inntrykk av kva materialet prøvde å fortelje og ei betre oversikt over kvar hovudtyngda i materialet var. For å vere grundig i arbeidet med å forstå og tolka materialet, hadde eg den hermeneutiske- sirkelen og spiralen i bakhovudet. Ved å snu og venda på delar og heilskapar i det transkriberte materialet, forskarloggen og memos prøvde eg å nå inn til eit djupare meiningsinnhald og sjå nye samanhengar i intervju (Dalen, 2011). Denne delen av analysen gav ei god oversikt over kvar hovudtyngda i materialet låg, og kva faktorar som kunne synast å ha størst påverknad for at elevane i Alternativ Kroppsøving skulle bli motiverte til å delta i kroppsøving og fullføra faget. Hovudtyngda i materialet låg på dette med relasjonar, støtte, inkludering, samt det å vera med å bestemma og ha ein viss oversikt og kontroll på aktivitetssinnhaldet i timane. Med bakgrunn i dette var det naturleg å kalla dei to hovudkategoriane *Tilhøyrse og Autonomi*, som vi også kjenner frå teori om indre motivasjon og sjølvbestemming (Deci & Ryan, 1985, 1987, 2008; Ryan & Deci, 2000ab, 2002, 2007).

Hovudkategorien *Tilhøyrse* vart vidare delt opp i to underkategoriar og tek for seg; *erfaringar elevane har med relasjon til lærar og andre fagpersonar i kroppsøvingstimane, samt erfaringar med kjensla av fellesskap og samhald blant elevane i kroppsøvingfaget.*

Hovudkategorien *Autonomi* vart tredelt, og fekk underkategoriane; *ulike erfaringar med medbestemming og kontroll på aktivitetssinnhaldet i timane, ulike erfaringar med valmuligheiter på aktivitetssinnhaldet i timane, samt ulike erfaringar med elevmedverknad og medbestemming på arbeidsmåtene i kroppsøvingstimane.*

I den siste kodingsfasen, den selektive, vart alle elevutsegna skrive ned under desse fem underkategoriane (Vedlegg 10). Sjølv med bruk av ulike fargekodar i den aksiale kodinga og god oversikt over kva fargar/kodar som hadde blitt samla i ein hovudkategori, var det i dette arbeidet nødvendig å gå tilbake til dei transkriberte utskriftene fleire gonger for å få den heilskaplege forståinga (Befring, 2007). Det var dette arbeidet som fekk meg til å tenkja meir på dette med meistring og opplevd kompetanse, som er sentralt i motivasjonsteori og forskning. Ingen av elevane hadde trekt dette fram under opningsspørsmålet i intervjuet, og heller ikkje nemnt det til slutt i intervjuet. Det var likevel blitt samtala om meistring i intervjuet, men denne delen av datamaterialet var ikkje teke med vidare i analysen. Tidleg i forskingsprosessen var oppgåvas problemstilling knytt til forskning på elevane sine opplevingar og motivasjon i Alternativ Kroppsøving. Elevutsegner knytt til meistring var derimot nær knytt opp til kroppsøvingfaget *før* elevane tok til Alternativ Kroppsøving. Det var naturleg å lesa meir om meistring, og etter kvart som eg las om meistring og Bandura (1994,1997) sine kjelder til utvikling av forventning om meistring og kva desse har å seie for elevens vidare motivasjon, vart det naturleg å ta fatt igjen på det transkriberte datamaterialet.

Etter å ha lese gjennom dei transkriberte utskriftene på ny og leita etter meistringsopplevingar og andre kjelder til utvikling av forventning om meistring, vart kategorien *Kompetanse og utvikling av Self-efficacy* teken med vidare i studien. Denne kategorien er todelt og tek for seg *elevane sine erfaringar med kompetanse og meistring, samt erfaringar med modellering og verbal overtyding som kjelder til utvikling av Self-efficacy.*

Analyse og kodingsfasen påverka utarbeiding av problemstilling og underproblemstillingar, og slik vart teoriane om Self-efficacy (Bandura, 1994, 1997), samt indre motivasjon og sjølvbestemming (Deci & Ryan, 1985, 1987, 2008; Ryan & Deci, 2000ab, 2002, 2007) sentrale i oppgåvas endelege problemstilling og faglege grunnlag. Målet har vore å sitja att med nokre få kategoriar som kunne gje svar på problemstillinga, og det er elevutsegn under

hovudkategoriane *Tilhøyrse, Autonomi*, samt *Kompetanse og utvikling av Self-efficacy*, fordelt på underkategoriar, eg seinare vil presentera i kapittel fire.

I analysen av leiar- og lærarintervjua, vart analysemetoden meiningsfortetting nytta (Kvale & Brinkmann, 2009). Informasjonen frå desse to informantgruppene vart forkorta og samanfatta med utgangspunkt i endeleg problemstilling og underproblemstillingar. Dei transkriberte spørsmåla og svara frå desse intervjua vart lese gjennom fleire gonger. Målet var å koma fram til kortare og enklare setningar som kunne forklara studiens kontekst, samt få fram korleis lærarane arbeider med dei motivasjonsfaktorane som synast viktigast for at elevane i Alternativ Kroppsøving skal delta i timane og fullføra kroppsøvingsfaget. Også i framstilling av leiar- og lærarintervjua er det informantane sine stemmer som kjem fram, men i motsetning til elevintervjua er det ikkje direkte sitat frå leiar- og lærarintervjua som kjem til uttrykk.

Eg har lese gjennom dei transkriberte intervjua, forskarlogg og memos, samt lese teori i fleire fasar i denne analyseprosessen. Slik har eg fått utvida kunnskap og ny forståing av elevane sine utsegn, og prøvd å nå ei hermeneutisk tilnærming til datamaterialet (Vedlegg 6 og 7).

3.5 Reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabilitet er eit uttrykk for kor truverdig undersøkinga er (Befring, 2007). Det handlar om kor presise måleinstrumenta er, kor påliteleg og presist datamaterialet er, samt om analysen er korrekt (Grønmo, 2004). I kvalitative studiar er forskaren det viktigaste forskingsinstrumentet (Kvale & Brinkmann, 2009), og kunnskap blir produsert i eit samspel mellom forskar og informant. For å sikra reliabilitet i denne studien, har eg gjennom pilot og prøveintervju forvissa meg om god kvalitet på opptaka, slik at alt som vart sagt let seg transkribera. Det er arbeidd systematisk med oppgåva, og prøvt å stilla kritiske spørsmål i alle fasane i forskingsarbeidet. Eg har presentert dei ulike stega i forskingsprosessen, og gjort greie for kva spørsmål som har danna grunnlaget for informantane sine svar. Slik kan lesaren sjå korleis han kan bruka materialet i overføring til nye situasjonar (Dalen, 2011).

Validitet gjev uttrykk for om studien er gyldig eller ikkje, og ifylgje Grønmo (2004) er validiteten god dersom datamateriale er treffande med tanke på studiens formål. Fjelland (2003, s. 261) peikar på det vitenskapleg usikre som ei utfordring, og Grønmo (2004) spør om menneskelege meiningar og oppfatningar er sanne. I kvalitativ forskning talar ein gjerne om livsverd: Alle konstruerer sin eigen røyndom og legg si eiga meining i erfaringar, noko som gjer

det vanskeleg å snakka om ei sanning (Dalen, 2011). Kvale og Brinkmann (2009) understrekar at validering i ei intervjuundersøking gjennomsyrrer heile forskingsprosessen, og som forskar må eg ta høgde for at kunnskapen som er produsert i denne undersøkinga er usikker.

Den deskriptive validiteten i denne studien er likevel prøvt å sikra gjennom eit grundig handverk i alle delane av forskingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009), samt sikra ved at eg i kapittel tre argumenterer fagleg for vurderingar og val knytt til metode, utvalskriterier og val av analysemåte (Dalen, 2011). I forskingsarbeidet er det prøvt å ta høgde for at ungdom kan vera lett påverkelege, og at elevane kan svara det dei trur eg ynskjer å høyra (Kvale & Brinkmann, 2009; Dalen, 2011). For å gjera analyseprosessen lettare og meir transparent kunne eg derimot valt å bruka dataprogrammet «NVivo» (Klemp, ref. i Nilsson, 2012). Denne programvara skal hjelpa forskaren i alle manuelle oppgåver knytt til kvalitativ forskning.

Tolkingsvaliditet er prøvt å sikra gjennom ein kontinuerlig tolkingsprosess der det er søkt å finna indre samanhengar i datamaterialet (Dalen, 2011). I intervjusituasjonen vart det prøvt å sikra at informantane vart oppfatta korrekt ved å stilla ulike oppklaringsspørsmål, samt vera bevisst på å visa respekt for elevane då eg tolka ytringane deira. Ifylgje Dalen (2011) er dette, i tillegg til lytting, ein føresetnad for at eleven fortel om opplevingane sine på ein truverdig måte. I intervjuet var eg også, etter beste evne, bevisst på å ikkje stilla leiande spørsmål der det ikkje var ein bevisst del av intervjuteknikken (Kvale & Brinkmann, 2009). Slik kan det bli mindre tvil om objektiviteten i undersøkinga. Gjennom fylldige beskrivingar er det informantane sine eigne ord og forteljingar som dannar grunnlaget for tolking og analyse. Korleis forskaren er knytt til studiens emne, er viktig for å diskutera subjektivitet i tolkinga (Dalen, 2011). Eg har prøvt å klargjera førforståinga mi i innleiinga av oppgåva.

Den teoretiske validiteten handlar om i kva grad omgrepa og teorien i oppgåva gjev ei teoretisk forståing av fenomen i forskinga (Dalen, 2011). Eg har prøvt å sikra dette ved å ta utgangspunkt i dei empiriske funna, og vidare ta i bruk relevante omgrep og teoriar. Framgangsmåten i denne fasen av studien vart forklart tidlegare i kapittel tre. Teorien vart presentert i kapittel to, og vil saman med forskning og anna relevant litteratur bli brukt som eit grunnlag for drøfting av funn og konklusjon i oppgåva.

Ifylgje Grimen (2004) er kvalitativ forskning lite eigna til generalisering, men den kan likevel vera sosiologisk representativ. I denne forskinga kan eg ikkje trekkja bastante konklusjonar eller generalisera funna mine til å gjelda alle elevar som deltek i Alternativ opplæring. Hadde eg gjennomført ei tilsvarande undersøking i andre område og på andre tidspunkt, kunne det gitt andre resultat. Målet har likevel vore å gje eit forståeleg tilstandsbilde av elevane sine

erfaringar med ulike motivasjonsfaktorar i kroppsøving, og få fram kunnskap som eg kan ha nytte av framover. Eg håpar også at funna i denne undersøkinga kan setja fokus på problemstillingar for andre.

3.6 Ethiske refleksjonar

Dei forskningsetiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap- og humaniora (NESH, 2006) er prøvt fylgt gjennom heile denne forskingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifylgje meldeplikttesten til datatilsynet (NSD) var ikkje denne studien meldepliktig. På eit seinare tidspunkt såg eg at eg måtte beskriva informantane for å kontekstualisera studien og bidra til reliabilitet, og vurderte på ny om studien var meldepliktig. Etter samrå med rettleiar, vart det derimot slått fast at det ikkje var nødvendig å søkja vidare godkjenning hjå NSD for denne type studie. Likevel stiller NSD krav om samtykke, konfidensialitet og konsekvensar. I brev til skulane og informantane er det blitt orientert om hensikta med studien, metode i datainnsamlinga, samt presentasjon av resultat. Forskingsdeltakarane har også blitt informert om, og minna på, retten til å trekkja seg frå studien når som helst.

Ifylgje NESH (2006) skal det takast spesielt omsyn til barn, unge og utsette grupper. Dalen (2011) meiner at forskaren må vera klar over dei etiske utfordringane det er å samtala med ungdommar med ulike erfaringar (Dalen, 2011). Eg har vurdert om denne studien kan få konsekvensar for deltakarane, og ser at konfidensialitet kan vera vanskeleg i intervjustudier: Einskildpersonar og grupper kan bli identifisert, og historia som vert formidla gjennom denne oppgåva kan hefta ved personar og grupper framover (Dalen, 2011). For at studien skal ha reliabilitet, hevdar derimot Dalen (2011) at forhold ved informantane må beskrivast. Lydfiler og alt skriftleg materiale knytt til intervju og analyse, har blitt sikra anonymitet gjennom heile forskingsprosessen. Dette ved bruk av passord, og kodar på informantane. Innsamla data skal i tillegg slettast når prosjekt og vurdering er over.

3.7 Erfaringar med bruk av metode

Ved hjelp av intervjuguiden definerte, og til dels styrte, eg samtalen. Dette kan ha forsterka ubalansen i forholdet mellom meg og informantane. Likevel opplevde eg informantane som harmoniske og engasjerte under intervjuet. I utgangspunktet hadde informantane liten sjanse til å påverka tema og spørsmål undervegs i samtalen, og spørsmålet er om eg la inn lange nok

pausar til at informantane fekk fortelja fritt og koma med sine spørsmål undervegs i intervjuet. Under elev- og lærarintervjua har eg likevel ei kjensle av at vi kom i djupna på fleire av emna vi snakka om, og at eg vart kjend med informantane si «verd». I møte med ukjente personar, erfarte eg at stillheit kan vera vanskelegare å handtera enn lytting. Likevel opplevde eg gode samtalar der alle informantane kom med utsegner og døme som var relevante for dette prosjektet. Eg erfarte også at metasamtale var mest nyttig etter prøveintervjua med elevar og lærarar som kjenner meg. Her fekk eg mellom anna tilbakemelding på at eg brukte litt mange ord før eg kom fram til sjølve spørsmålet.

I ettertid ser eg at intervjuguidane mine enda opp med litt mange underspørsmål: Eg hadde sikra meg i tilfelle eg skulle få jernteppe under intervjuet. Etter kvart som eg fekk øvd meg i forkant av intervjua – og undervegs, vart eg meir avslappa og trygg på at eg kom til å vera innom «alt» og få god innsikt i dei same emna hjå alle informantane, utan å vere for «bunden til manus». Likevel gløymde eg å spørja ein av elevane om føremålet med faget.

Det kan tenkjast at mykje arbeid hadde blitt spart om eg hadde hatt eit smalare utgangspunkt, med færre emne og ein tydlegare problemstilling, i starten av prosjektet. For å halda meg innanfor ramma til denne oppgåva, har eg jobba hardt med å gjennomføra uttrykket «kill your darlings» i praksis. På den andre sida er spørsmålet om eg hadde lært like mykje om korleis Alternativ Kroppsøving kan organiserast, og om dei ulike erfaringane til informantane dersom eg ikkje hadde gått så ope ut. Eg «sit inne» med eit stort datamateriale som ikkje er brukt i denne oppgåva, men som eg likevel kan dra nytte av framover.

4 Presentasjon og drøfting av funn

Hensikta med denne undersøkinga er å få innsikt i kva erfaringar elevar i Alternativ Kroppsøving har med ulike motivasjonsfaktorar i kroppsøving. Ut i frå elevane sitt perspektiv vil erfaringane bli presentert gjennom tre hovudområde; *tilhøyrse*, *autonomi*, samt *kompetanse og utvikling av forventning om meistring (Self-efficacy)*. For å gje lesaren heilskap og oversikt drøftar eg undervegs i presentasjonen. Erfaringane blir presentert gjennom sitat og utsegner frå informantane, og drøfta opp mot teori og forskning innanfor feltet.

Kapitlet startar med ein kort presentasjon av skulane og av samtalanane med leiarar og lærarar som har ansvaret for Alternativ Kroppsøving. Deretter blir elevane presentert. Slik kan lesaren få eit innblikk i korleis leiarane tolkar føremålet med Alternativ Kroppsøving og lærarane tolkar føremålet med kroppsøvingfaget, samt korleis skulane organiserer og lærarane gjennomfører dette opplæringstilbodet i praksis. I tillegg kan lesaren danna seg eit bilde av elevane. Forteljingane til elevane kan såleis forståast i den gitte konteksten, samstundes som samtalanane med leiarar og lærarar vil vera ein del av grunnlaget for drøfting og konklusjon av oppgåvas problemstilling.

4.1 Presentasjon av skulane

Elevane kjem frå to ulike skular, og desse blir omtala som skule A og skule B.

Skule A

Tre av informantane kjem frå denne skulen. Skulen ligg i ein kommune i Vest Norge og har ca. 550 elevar fordelt på studiespesialiserande og yrkesfaglege utdanningsprogram. Dei siste åra, inkludert skuleåret 2013-2014, har det vore mellom 15 og 20 elevar i Alternativ Kroppsøving. I tillegg til lærar, er det ein fysioterapeut og ein miljøarbeidar med i kroppsøvingstimane til denne gruppa.

Skule B

Det er også tre informantar frå denne skulen. Denne skulen ligg også i ein kommune i Vest Norge og har ca. 1000 elevar fordelt på yrkesfaglege utdanningsprogram. Skuleåret 2013-2014 er det 5 elevar i Alternativ Kroppsøving. Læraren er åleine med elevane i timane, og det er ikkje noko samarbeid med skulens helseteam.

4.2 Presentasjon av intervju med leiarane

På spørsmål om kva som er føremålet med Alternativ Kroppsøving, og om målet blir nådd fortel leiarane på skulane:

Vi så behovet. Første året var det bare et tilbud til jenter på Helse og sosial. Helsesøster så at det var mange jenter som ikke hadde hatt noe særlig med gym på ungdomsskolen. De kom hit på videregående, og her måtte de jo ha en karakter. Men det endret seg ganske fort, for vi så jo at behovet ble større; det gjelder over hele linja, på alle trinn, både gutter og jenter. Nå er det like mange gutter som jenter etter hvert. De har en eller annen vegring mot gym... Slik som det har vært, er jeg heilt sikker på at vi har fått flere i gjennom. (Skule A)

Det største problemet er jo dei elevane som ikke kjem, og det veit vi jo også frå forskning, og vi ser det jo også her; at vi har mange elever som ikkje har hatt kroppsøving i ungdomsskolen i det heile... Eg hadde jo håpt at me skulle hatt fleire elevar på dette tilbodet og eg er jo veldig overbevist om at, når me ser på fråverestatistikken i kroppsøving, kor mange som ligg an til å få IV eller 1..., så ligg det litt opp i dagen trur eg, at fleire ville ha kunna kome gjennom med en ståkarakter viss dei hadde hatt eit slikt tilbod. (Skule B)

Føremålet med Alternativ Kroppsøving ser ut til å vera sams for dei to skulane; at elevane skal klara å fullføra kroppsøvingsfaget. Via helsesøster og god kommunikasjon i overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande skule, kan det verka som skule A har eit godt system til å fanga opp dei elevane som synast å ha vanskar med kroppsøvingsfaget (Holmberg & Nilsen, 2010).

Rutinane på å informera elevane om Alternativ Kroppsøving og skulane sin praksis på innsøking, opptak og oppfylging av elevane ser også ut til å vera ulike. Følgjande utsegn illustrerer dette:

Når elevene begynner i 1. klasse hos oss, så har de en startsamtale med kontaktlærer der også foreldra er inviterte til å være med, og i den samtalen blir det også fortalt om dette tilbudet. Eleven får med seg et skriv og her står det også litt om hvordan de skal gå fram. Så da leverer de en søknad. Det er gymlæreren (i Alternativ Kroppsøving) som godkjenner søknaden og organiserer dette tilbudet. Elevene blir overført til denne gymlæreren i «Skolearena» (skulens datasystem) slik at det er hun som har ansvaret for å føre fraværet og sette karakter. (Skule A)

Kroppsøving er jo eit fellesfag, så vi valde å leggje det innunder studiesenteret, og då blir innsøkingrutinane på lik linje med desse andre faga som elevane søker seg til. Og no er det slik at man må då søkja på eit søknadsskjema med personalia og kort om årsaka til innsøkinga... og så går søknaden vidare til avdelingsleiar som då sorterer ut, heldt eg på å seie, og som sender vidare søknadar til et inntaksteam som består av pedagogisk utviklingsleiar, rektor og han som er ein slags koordinator for studiesenteret. (Skule B)

Gjennom desse utsegna kan ein sjå at elevane på skule B må senda søknaden til leiaren for skulens studiesenter, og at søknaden skal behandlast av fleire ledd i organisasjonen. På skule A

er opptaket til Alternativ Kroppsøving delegert til kroppsøvingslæraren. Elevane på skule A får vite om tilbodet Alternativ Kroppsøving første skuledag. På spørsmål om elevane på skule B veit om dette opplæringstilbodet før skuleåret startar, fortel leiaren:

Nei, neppe. Me tenkjer det slik... Altså alle lærarane veit jo om dette tilbodet (Studiesenteret), så det blir jo slik at det blir på lærarens anbefaling at ein søker då. Ehm, altså desse ny-giv elevane dei vil nok få vite om dette tilbodet i forkant, men det blir jo litt på ein anna måte då. Du gav meg litt å tenka på med det spørsmålet der... (Skule B)

I samtalen kjem det likevel fram at helsesøster kjenner godt til Alternativ Kroppsøving, og orienterer aktuelle elevar om dette undervisningstilbodet. Leiaren fortel:

Helsesøster tok kontakt med meg ved oppstarten av skuleåret, og då hadde ho jo ein 10-12 elevar på blokka allereie. Men når desse skjemaene og alle som skulle seie sitt, hadde sagt sitt, så var det mange av dei som uteblei... (Skule B).

Leiaren på skule B set her ord på utfordringa med dei mange ledda i organisasjonen som er involvert i elevens søknad til Alternativ Kroppsøving. Praksisen på skule B ser ut til å stå i kontrast til Dalin og Holmberg (2010) når dei hevdar at kvalitetssikring og utvikling av tilpassa opplæring inneber at alle involverte samarbeider og trekkjer i same retning.

Oppsummering

Skulane har ei felles forståing av kva som er føremålet med Alternativ Kroppsøving, men skulane har ulik praksis i tilnærminga til denne forma for tilpassa opplæring. På skule A er ansvar for opptak til gruppa, oppfølging og vurdering delegert til kroppsøvingslæraren i Alternativ Kroppsøving. På skule B er det fleire ledd i organisasjonen som skal behandla søknaden. Vedtak på elevens søknad til Alternativ Kroppsøving på skule B blir teken av eit inntaksteam der også rektor er representert. Læraren på skule B har ikkje fått overført ansvaret for fråvere og karakterar for dei elevane ho underviser i Alternativ Kroppsøving.

4.3 Presentasjon av intervju med lærarane

Læraren på skule A, **LA**, og læraren på skule B, **LB**, er begge kvinner i aldersgruppa 45 - 49 år. Begge lærarane har over 14 års undervisningserfaring i kroppsøving, har undervisningskompetanse i fleire fag og har eitt år med idrettsfagleg utdanning.

Hiim og Hippe (1998) peikar på at lærar kan ha ulike oppfatningar av læreplanen. Lærarane i denne studien har begge ei oppfatning av at kroppsøvingsfaget skal bidra til at elevane bevegar seg meir, noko som samsvarar med kroppsøvingsfagets overordna samfunnsansvar (UDIR, 2012a). Lærarane har likevel ei ulik tilnærming til fagets føremål;

Formålet med læreplanen er ganske enkelt, og det er å ha det kjekt ved å drive med fysiske aktiviteter, og det prøver jeg. Mitt overordna mål er å få elevene til å bevege seg mer enn det de gjør. Og så håper jeg at det som jeg gjør får dem til å like faget. (LA)

I forhold til denne gruppen er det helseproblemet som er i dag. Vi ser jo det at ungdommen sitter veldig mye, er veldig lite i bevegelse og da er det viktig å få de i noe bevegelse som de kan overføre og klare å gjøre videre. (LB)

Det kan synast som at LA er oppteken av at auka fysisk aktivitet skal skje gjennom aktivitetar dei likar å gjera, at det er kjekt i timane og at verdien i faget er viktig for langsiktig aktivitet (Kretchmar, 2007; Lyngstad, 2010; Ommundsen, 2005; Säfvenbom, 2001). Det kan verka som at LB har mest fokus på helseaspektet i kroppsøvfingsfaget.

Læreplanen i kroppsøving legg lite føringar på aktivitetssinnhaldet i timane (Gurholt & Steinsholt, 2010), samstundes som elevmedverknad er eit viktig prinsipp i opplæringa (UDIR, 2012b). Kjensla av autonomi kan vera ein faktor som aukar elevens motivasjon (Deci & Ryan, 1985, 1987, 2008; Ryan & Deci, 2000ab, 2002, 2007). Det var derfor interessant å undersøkje korleis læraren kombinerer aktivitetssinnhald, elevmedverknad og autonomi i Alternativ Kroppsøving;

Jeg lar jo elevene få være med å bestemme litt i starten av skoleåret. Jeg har en sånn undersøkelse der de skriver litt om hva de liker å gjøre og sånn, og så prøver jeg å la de være med å bestemme. Det viser seg at de liker å gjøre forskjellige ting, de liker ikke for mye av en ting. Vi har en blanding av alt mulig, både lagspill og individuelle idretter, men vi har gjerne noen ballspill som vi har mest ut av, og da har vi gjerne det i starten av timen – med teknikk og litt spill. Og da når vi kommer til spildelen, er det gjerne noen som velger å gå på styrkerommet, så blir det gjerne litt basistrening på slutten. Så vi har en blanding av det meste. Men nå er det slik at vi har en plan, så de vet hva de kommer til, de vet hva de skal gjøre. (LA)

Elevene får stort sett komme med innspill i forhold til hva som de synes er greit. Det at jeg lager en plan for denne klassen på lik linje med de andre er vanskelig. For en må vite hva elever man har med å gjøre, sant. Hvis elevene er kjemperedde for ball så kan en ikke kjøre inn en masse ballspill, sant. Så da må man jo tilpasse med aktiviteter, og så innfører en ball – men på en roligere måte. Også med de råd og veiledninger som skal til for at de gjerne skal bli kvitt sin ballskrekk. Men foreløpig har jeg så lite deltagere at lagidretter ikke er aktuelt. Vi vil nok klare, spesielt mot slutten, og kjøre noen balløvelser og noe sånt. Men foreløpig er det litt individuelt. (LB)

Gjennom desse utsegna kan ein sjå at lærarane har ei noko ulik tilnærming til val av aktivitetar i timane, elevmedverknad og autonomi. Det verkar som at LA er oppteken av eleven som aktør (Nordahl, 2010), og er klar over at elevmedverknad kan gje ei eleven ei kjensle av kontroll og oversikt over kroppsøvfingsfaget (Dale et al., 2005; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000ab). LB legg vekt på at det er elevens føresetnader som i størst grad styrer aktivitetssinnhaldet i timane (Hiim & Hippe, 2005; Holmberg & Ekeberg, 2009). Det kan likevel verka som at det er talet på

elevlar i gruppa som gjer det vanskeleg for LB å gjennomføra ulike aktivitetar i timane, samt leggja til rette for elevmedverknad og autonomi.

Opplevd kompetanse og forventning om meistring kan vera viktige motivasjonsfaktorar i kroppsøvingfaget (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000ab; Bandura, 1994, 1997), og det er derfor interessant å belysa korleis lærarane arbeider for at elevane skal få ei kjensle av opplevd kompetanse og meistring i timane;

Det er jo å planlegge aktiviteter som alle kan mestre, noe enkelt og så klarer vi å gi de noen utfordringer etter hvert. Jeg gir rom for at de er forskjellige, og at de skal prøve ut i fra der de er. La oss si at de har vondt et sted, så er det jo klart at de får lov til å trene på sitt opplegg. Det gjør vi jo også i den ordinære gymmen også. Men her er det færre elever og vi har flere voksne som kan følge opp og skryte litt av dem og bygge opp selvtilliten deres. De kan gjerne skylde på en fot, det er helt greit for meg. Jeg vil gjerne at de skal prøve, for noen... Det er jo litt det der med den pushingen da, for det er lett for at de bare setter seg ned. Jeg vil at de prøver å være med, til de får altfor vondt, at de skal pushe seg selv litt. Men akkurat det der er veldig vanskelig. Men her har jeg heldigvis med meg både fysioterapeut og ungdomskontakt som faktisk er strengere enn meg, og de kan gå inn og si «kom igjen nå! (LA)

Ja, det er jo ut i fra hva de trenger å jobbe med, behovene deres. Så når jeg har fått lokalisert hva behovet deres er, og når de jobber med det så vil de jo fort se at her er det framgang. De får en plan der jeg har noen rammer, også legge de sine rammer inn og så der man jo det at nå klarer jeg mer. Så går jeg inn og ser på det, og sier «se nå her, ser du framgangen din? (LB)

Gjennom desse utsegna kan ein sjå at både LA og LB tek utgangspunkt i elevens føresetnader og bakgrunn i arbeidet med å skapa meistring og opplevd kompetanse (Bergkastet et al., 2009; UDIR, 2012b), og at LB særleg er oppteken av å tilpassa opplæringa til elevens behov (Skogen & Holmberg, 2002).

Kjensla av å høyra til fellesskapet, samt ha god relasjon til læraren kan påverka motivasjonen for å delta i kroppsøvingstimane (Deci & Ryan, 1985,1987; Deci et al., 1991; Drugli, 2012; Federici & Skaalvik, 2013; Ryan & Deci, 2000a). LA fortel; «Jeg tenker at det er viktig med sosial kompetanse og si de rette tingene til de rette tidene. Det og ikke buse ut med ting og tang, stigmatisere og sånne ting, det å være god og lojal, snill og trygg...». LA set her ord på respekt og empati i møte med elevane, noko også LB vektlegg i arbeidet med å skapa gode relasjonar mellom lærar og elev (Bergkastet et al., 2009); «Du må møte elevene på en fin måte helt i fra dag en. Du må ha utdelt en stor porsjon empati. Uten den så kommer du til kort».

Lærarane fekk også spørsmål om korleis dei arbeider med å skapa tilhørslse mellom elevane. LA forklarar dette slik; «Jeg bruker ikke aktiviteter som fokuserer for mye på hvem som er best og sånne ting. Jeg legger til rette for aktiviteter der de skal lære og ha det kjekt». LA uttrykker

her at ho prøver å skapa eit godt læringsklima gjennom aktivitetar som tonar ned måling av ferdigheiter og konkurransar (Ames, 1992; Nielsen & Pfister, 2011; Ommundsen, 2006ab; Roberts, 1996). LB seier dette; «*På slutten. Da samles man gjerne til uttøying og litt prating. Og når noe er felles, så tørr de kanskje å si noe mer. Men dette er jo ikke gjort på en gang, dette må jo bygges opp litt*». Her verkar det som at LB legg mest vekt på dialogen (Drugli, 2012; Holten, 2011) i arbeidet med å skapa tilhøyrslø og fellesskap mellom elevane.

Oppsummering

Lærarane har ei sams oppfatning av at helseaspektet er det overordna samfunnsansvaret i kroppsøving. Gjennom meiningsfulle og kjekke aktivitetar legg LA vekt på dimensjonen læring i bevegelse som eit viktig føremål i faget, medan LB framhevar læring *gjennom* bevegelse som det viktigaste føremålet med faget. Eit meistringsorientert læringsklima er sentralt for LA i arbeidet med å skapa tilhøyrslø mellom elevane i gruppa. LB prøver å skapa tilhøyrslø blant elevane gjennom dialog og fellesskap i etterkant av undervisninga. Begge lærarane er opptekne av å skapa god lærar-elev-relasjon gjennom respekt og anerkjenning av eleven. LA legg i stor grad vekt på elevmedverknad, medbestemming og aktørperspektivet når det gjeld aktivitetssinnhald og arbeidsmåtar i Alternativ Kroppsøving.

4.4 Presentasjon av elevane

Dei tre elevane som kjem frå skule A blir omtala som A1, A2 og A3, medan elevane frå skule B blir omtala som B1, B2 og B3.

Elev **A1** er ei jente som går tredje året på studiespesialiserande og som har hatt ordinær kroppsøving dei to fyrste åra i den vidaregåande skulen. Ho klarte ikkje å få karakter i fjor. A1 synest det er viktig å halda seg i form, men at kroppsøving i den vidaregåande skulen er unødvendig. Målet hennar er «å få gym-karakter og bestå faget».

Elev **A2** er ein gut som har gått to år på yrkesfag og går no tredje året i påbyggingsklassen. Alle tre åra i den vidaregåande skulen har han hatt kroppsøvingstimane sine i Alternativ Kroppsøving. A2 tykkjer det er viktig med kroppsøving, og ikkje berre sitje i ro. Målet hans er «egentlig å komme i bedre fysisk form».

Elev **A3** er ei jente som går første året på yrkesfag. A3 meiner det er viktig for helsa å ha kroppsøving. Ho fortel dette om målsetninga si; «altså, nå fram til sommeren så blir det vell bare å gjøre det jeg kan, og så tenker jeg at etter sommeren skal jeg heller prøve å gå tilbake til å ha min gym».

Elev **B1** er ei jente som går andre året på yrkesfag. B1 forstår poenget med den teoretiske delen av kroppsøvningsfaget, men ser ikkje vitsen med den praktiske delen og skjønner ikkje kvifor skulen skal blanda seg inn i om elevane er fysisk aktive eller ikkje. Målet hennar er «å klare ståkarakter».

Elev **B2** er ei jente som går andre året på yrkesfag. Ho har ikkje delteke i kroppsøving på barne- og ungdomsskulen. Ho likar berre å utføra individuelle øvingar i kroppsøvingstidane. Målet hennar er «å få ståkarakter, og så trene opp igjen ryggen».

Elev **B3** er ei jente som går tredje året i påbyggingsklassen. B3 synest det er viktig med kroppsøving i skulen fordi ungdommen i dag er blitt lat. Ho er veldig glad i fysisk aktivitet. Målsetjinga hennar er «egentlig lyst til å klare mer enn ståkarakter».

4.5 Elevane si erfaring med tilhøyrse

4.5.1 Kjensla av fellesskap og samhald blant elevane i kroppsøvningsfaget

Elevane fekk spørsmål om dei kunne seie noko om samhaldet i Alternativ Kroppsøving. Sitatet til A1 er dekkande for alle elevane, unnateke B3;

Jeg vil si at det jeg har opplevd av den alternative gymmen er at det er ett veldig bra miljø. Det er slik at alle respekterer hverandre og tar hensyn til hverandre, og det er ingen som stiller spørsmål eller kritiserer. Alle godtar hverandre og det er veldig viktig, og det er en av de viktigste grunnene til at jeg går her og velger dette. Jeg kjente ingen i gruppa fra før. (A1)

A1 legg her vekt på eit godt læringsmiljø, fritt for kritikk og med respekt for kvarandre. Ifylgje Bergkastet et. al. (2009) blir elevens læring og utvikling påverka av læringsmiljøet.

B3 har ei anna erfaring med læringsmiljøet i Alternativ Kroppsøving. Ho fortel dette om korleis ho opplever samhaldet i gruppa; «Det er gøyere å ha gym med klassen. Jeg har aldri snakket med medelevene mine i denne gruppen. Jeg klarer å trene på egenhånd, men jeg er veldig glad i å hjelpe andre og være med å samarbeide.» B3 gjev her uttrykk for at det er kjekkare å ha kroppsøving saman med den ordinære klassen. Det verkar som at ho tykkjer det er keisamt å trenast åleine, og det kan synast som at ho ikkje får dekkast behovet for tilhøyrse i Alternativ Kroppsøving (Deci & Ryan, 1985). Likevel fortel B3 at ho trenast i kroppsøvingstidane, noko som samsvarast med Ryan og Deci (2000a,b) når dei hevdar at individet kan ha ein høg grad av motivasjon også utan samhandling med andre. B3 er ei aktiv jente som likast å trenast og som kjenner glede av å samarbeida med andre. I forskarloggen les eg at ho saknar medelevene frå

den ordinære klassen sin. Vitalitet er sterkt knytt til sosial og psykisk tilfredsstilling (Ryan & Frederick, 1997), og ifylgje Ryan og Deci (2008) vil både fysiske og psykiske opplevingar påverka vitaliteten og ha betydning for elevens energi.

A1 gjev i tillegg uttrykk for at det er ingen som stiller spørsmål eller kritiserer i Alternativ Kroppsøving. Det kan synast som at ho har erfaring med ubehagelege spørsmål og kommentarar frå tidlegare opplæring i kroppsøving. Tidlegare negative erfaringar med læringsmiljøet og lite respekt for mangfaldet, kjem også til uttrykk når A1 svarar på spørsmålet om korleis ho likar å ha kroppsøving i denne gruppa, samanlikna med ordinære klassar;

Innholdet har mest å si, men jeg merker at det er en mindre klasse og mer tid til den enkelte, sammensetningen av gruppa fungerer veldig fint... Jeg følte at i den vanlige gymmen var det mye press på å være veldig flink, for det er høyere nivå i den vanlige gymmen. Så da følte jeg at da jeg var her kunne jeg slappe litt mer av.

A1 fortel her om presset på å vera flink i ordinær kroppsøving, noko som kan forståast som at det rådde eit prestasjonsklima der (Ames, 1992). Dette står i kontrast til teori og forskning som tyder på at eit meistringsklima, med fokus på oppgåveløysing og læring, vil auka elevens motivasjon, glede og trivsel i kroppsøving (Caja & Weiss, 2000; Ennis, 2011; Lodewyk & Pybus, 2013; Lyngstad et al., 2011; Malcolm, 2004; Ommundsen, 2006a,b; Ommundsen & Kvalø, 2007; Roberts, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Ifylgje Ryan og Deci (2001) kan samspelet mellom individa ha samanheng med individets sjølvbilde og velvere. Når A1 påpeikar at nivået er høgare i den ordinære opplæringa, kan det verka som at ho «speglar» seg i dei andre elevane sine prestasjonar og deira reaksjonar på det ho presterer (Mead, 1974, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2005), noko som kan påverka den fysiske sjølvoppfatninga og sjølvbilde hennar negativt (Skaalvik, 2006). A1 framhevar i tillegg at det er færre elevar i Alternativ Kroppsøving og at det er lettare å bli sett her, samanlikna med ordinær undervisning. Dette er noko som fleire av elevane påpeikar. På spørsmål om korleis elevane likar å ha kroppsøving i Alternativ Kroppsøving, samanlikna med ordinære klassar, fortel dei;

Det er jo en bedre trivsel her. Det er kanskje flere her med en del sånn problem eller grunner. På ungdomsskolen der ble jeg sånn mobbet i gymtimen og sånn... Det er greiere å være i en mindre gruppe. Og så vet læreren litt mer om deg, og så er han ungdomskontakten her. (A2)

Det er litt mindre folk her, og det er på en måte litt lettere å bli sett. Og så hadde jeg jo gym før med nesten bare gutter, og da er det gjerne sånn at de skal tøffe seg litt for de andre. Men her er det ikke sånn. Og det var kanskje litt sånn at de lo av deg hvis du gjorde noe feil... Vi hadde gym sammen med to andre klasser og da var vi fire jenter til sammen med 40 gutter. Og da følte jeg det ble veldig mye kroppspress. Det var ikke så lett å komme med i den gjengen på en måte. Så da sluttet jeg å gå i gymtimene. (A3)

Mye bedre, jeg føler meg ikke jævlig rett og slett, jeg føler det går fint... Jeg har hatt IV alle årene på videregående. Jeg har gått to år før hvor jeg ikke har hatt vanlig gym, jeg taklet det ikke. Store folkemengder i gym freaker meg totalt ut. (B1)

A1, A2, A3 og B1 legg alle vekt på ubehaget med å ha kroppsøving i store klassar. Gjennom desse utsegna kan ein sjå at det er lettare å bli sett og høyrte i mindre grupper, og at læraren får meir tid til rettleiing og feedback til den einskilde elev. Hattie og Timperley (2007) hevdar at motivasjonen aukar når eleven får tilbakemelding om kvar han er i opplæringa, korleis han kan utvikla seg vidare og nå måla sine.

A3 gjev i tillegg uttrykk for at ho hadde ei kjensle av kroppspress i den ordinære kroppsøvinga, noko som samsvarar med funn frå tidlegare studiar. Olafson (2002) fann i sin studie at nokre jenter opplever at gutane stirrar på dei og at dette var pinleg. Ifylgje Olafson (2002) kan det kroppslege fokuset føra til at jentene unngår å vera fysisk aktive. Frå forskarloggen hentar eg fram opplysningar om at dei fire jentene som hadde kroppsøving saman med nærare 40 gutar, også måtte forholde seg til to mannlege kroppsøvingslærarar. Dette er interessant i forhold til nokre av funna i studien til Murcia (2005), som viser at dei elevane som hadde kvinneleg kroppsøvingslærer hadde høgare oppgåveorientering, kroppsbylde og sjølvtilitt, samanlikna med dei elevane som hadde mannleg kroppsøvingslærer.

A2, B1 og B2 fortel også om ubehagelege erfaringar med kroppsøvingfaget før dei tok til i Alternativ Kroppsøving. Dei vart alle mobba i ungdomsskulen. I forskarloggen har eg notert at A2 treivst med aktivitetane på ungdomsskulen, men at det var «det rundt» han ikke treivst med. Frå forskarloggen les eg vidare at B1 opplevde at medelevar lo av prestasjonane hennar i kroppsøvingstidane på ungdomsskulen, og at ho ikkje fann att kleda sine i garderoben. B2 trekkjer også fram erfaringar med mobbing på ungdomsskulen når ho fortel om korleis ho likar å ha kroppsøving i Alternativ Kroppsøving, samanlikna med ordinære grupper; «*Jeg synes det er greit. Så lenge jeg har venninna mi der, så har jeg noen å snakke med... Jeg ble mobbet fra 5. klasse til 10. klasse.*» Truleg vil opplevinga av å bli latterleggjort av eigne prestasjonar, slik som A3 opplever, mobbing i kroppsøvingstidane som A2, B1 og B2 fortel om, samt prestasjonspresset som A1 opplevde, påverka sjølvoppfatninga til elevane. Ifylgje Skaalvik og Skaalvik (2005) er elevens sjølvoppfatning nært knytt til motivasjon, og den fysiske sjølvoppfatninga tek lang tid å endra (Skaalvik, 2006).

B3 si erfaring med tilhøyrse skil seg også her ut frå dei andre elevane sine erfaringar med kjensla av fellesskap og samhald;

Jeg har egentlig lyst til å ha felles gym med klassen og finne på aktiviteter med dem. For her er du jo mest aleine, du trener aleine hver gang og gjør sånn som du selv vil. Det er ikke noe samarbeid... Jeg kunne ikke delta i vanlige gymtimer fordi leddene mine ikke fungerer skikkelig og det er masse aktiviteter jeg ikke kan delta på. Og da får jeg ikke godt nok grunnlag til at de kan gi karakter i vanlig gym.

B3 set her ord på manglande samarbeid i Alternativ Kroppsøving, og at ho må trene aleine. Det verkar som at hennar negative erfaring med fellesskap og samhold i kroppsøvingsfaget, kan knytast til den opplevinga ho har i Alternativ Kroppsøving. I forskarloggen har eg notert at ho saknar medelevane frå den ordinære klassen sin. Ho tykkjer det er leitt at den ordinære klassen hennar ikkje har fleire aktivitetar i kroppsøvingstimane som ho kan vera med på, slik at ho får oppleva fellesskap og kjenna treningsglede i timane der. At B3 ikkje opplever fellesskap og treningsglede, harmonerer lite med føringane i Opplæringslova (1998), Utdannings- og forskingsdepartementet (2004), samt føringane i kroppsøvingsfaget (UDIR, 2012a,c).

4.5.2 Relasjon til lærar og andre fagpersonar i kroppsøvingstimane

Alle elevane opplever god relasjon til lærar og andre fagpersonar i Alternativ Kroppsøving. Dette kjem tydelegast fram hjå A2 når han fortel om korleis han opplever at lærar, miljøarbeidar og fysioterapeut arbeider i timane, samt kva han tenkjer om læraren sin kompetanse; «*Det er godt at han (ungdomsarbeideren) bare er her. Jeg merker at hvis det er noen som er nedfor eller lei, så går han bort og snakker... Læreren er flink til å lese andre personer.*» A2 legg her vekt på dialogen med ungdomsarbeidaren, noko som samsvarar med Spurkeland (2011) når han hevdar at det sterkaste verkemidlet ein har i relasjonsbygging, er å samtala med eleven på tomannshand. Frå memos hentar eg fram LA sine ord; «*Og så har du ungdomskontakten da, som liksom er tryggheten sjølv.*» Gjennom denne utsegna kan ein sjå at miljøarbeidaren gjer ein viktig jobb i arbeidet med å skapa tryggleik i læringsmiljøet og er med å visa eleven empati (Bergkastet et al., 2009). LA si emosjonelle støtte kjem også til uttrykk hjå A1;

Jeg føler at alle tre (fysioterapeut, ungdomskontakt og gymlærer) fungerer litt som en gymlærer. De er liksom med på aktiviteter og med i undervisningen, og det fungerer veldig bra... Gymlæreren er flink til å ta hensyn til elevene og deres ønsker, men samtidig litt streng. Samtidig er det slik at gymlæreren respekterer at vi ikke vil gjøre alt, og at vi da kan gå på styrkerommet

A1 framhevar her at alle dei tre vaksenpersonane er med på aktivitetar i kroppsøvingstimane. Det kan synast som at dei har mykje samvær og nærleik med eleven, noko som ifylgje Spurkeland (2011) er viktig i all relasjonsbygging. Når A1 ytrar at ho blir respektert for at ho ikkje vil delta i alle aktivitetane, kan det verka som at ho opplever ei emosjonell støtte frå læraren (Federici & Skaalvik, 2013). A3, B1, B2 og B3 svarar dette på spørsmålet om korleis dei

opplever at lærar, miljøarbeidar og fysioterapeut arbeider i timane, samt kva dei tenkjer om læraren sin kompetanse;

Jeg merker egentlig ikke så mye til at de er tre forskjellige, men det er sånn at hvis vi har styrketrening eller noe sånt, så blir jeg liksom veiledet dersom jeg gjør øvelsene feil. De vet hvordan det skal gjøres... Jeg synes de er flinke de som er her da. Altså du må vite hva du gjør og holder på med, og så som i styrketreningen, at ikke du feil belaster når du holder på med øvelsene. (A3)

Veldig veiledende, ho (gymlæreren) er ekstremt flink. Ho blander seg ikke opp i noe du gjør. Hvis du spør ho, kommer ho bort, ellers så holder ho seg i bakgrunnen. Ho går litt fram og tilbake, og hvis vi gjør noe og spør ho om hvordan det fungerer, så sier ho det med en gang... Altså, jeg trenger ikke noe særlig tilrettelagt, jeg er der bare for en grunn. Men andre er jo der for å få hjelp til visse ting, og da er det jo selvfølgelig bra at de får tilrettelagte ting. (B1)

Gymlæreren viser meg noen øvelser som jeg kan gjøre for bekkenet og ryggen, med vektene... Og på de maskinene viser hun at dette her funker for ryggen din, dette funker for bein. (B2)

Hun (gymlæreren) snakker med oss mens vi trener... Jeg føler at hun kan det hun skal. Hun vet veldig mye om det og hun forklarer liksom uansett hva det er. Og så gir hun alltid en begrunnelse for hvorfor vi må gjøre det, og ikke bare at du må gjøre det! (B3)

A3, B1, B2 og B3 legg alle vekt på den instrumentelle støtta frå vaksenpersonane. Dei opplever at fagpersonane er kompetente og gjev dei konkrete råd og praktisk rettleiing undervegs i kroppsøvingstimane. I utsegna til B1 kjem det fram at læraren går litt fram og tilbake i undervisningslokale, medan B3 uttrykkjer at LB samtalar med dei medan dei trenar. Det verkar som at LB er bevisst dialogen og nærleiken til elevane, og at ho då kan påverka elevens indre motivasjon (Deci & Ryan, 1987; Deci et al., 1991; Losier & Vallerand, 1999). Ifylgje Ryan og Deci (2001) kan det tyda på at menneske som har høg kvalitet på relasjonen, vil utvikla ei sterkare kjensle av velvære.

Oppsummering:

Alle elevane, bortsett frå B3, har dårlege erfaringar med kjensla av fellesskap og samhald blant elevane før dei starta i Alternativ Kroppsøving. Lite tryggleik og manglande respekt for mangfald og ulike føresetnader ser ut til å vera fellesnemnaren på den negative opplevinga av tilhøyrsløse i ordinær kroppsøving. Kjensla av fellesskap og samhald i kroppsøving har blitt styrka for dei elevane som hadde negative erfaringar med dette i ordinær opplæring, medan B3 som har hatt positive erfaringar med samhald og fellesskap i ordinær opplæring, har fått ei redusert kjensle av dette i Alternativ Kroppsøving. Alle elevane har positive erfaringar med tilhøyrsløse og gode relasjonar til lærar og andre fagpersonar i Alternativ Kroppsøving. Alle informantane gjev uttrykk for at dei opplever både emosjonell- og instrumentell støtte frå vaksenpersonane i Alternativ Kroppsøving.

4.6 Elevane si erfaring med Autonomi

4.6.1 Medbestemming og kontroll på aktivitetsinnhaldet i timane

På spørsmål om elevane har fortalt nokon om interessene sine, fortel A1;

Vi fikk en spørreundersøkelse før vi begynte der vi fikk spørsmål om hva vi likte i gymmen, hva vi likte å gjøre og også hva vi ikke var komfortable med å gjøre, hvordan vi ville ha det i gymmen, og jeg føler at hun har hørt på oss.

A1 fortel her at læraren blir kjent med elevens interesser og føresetnader i starten av skuleåret, og at dette gjev ho ei kjensle av medbestemming. Bergkastet et al. (2009) hevdar at læraren må gjera seg kjent med elevens verdiar og interesser dersom målet er å auka elevens læringsinnsats. B3 fortel dette på spørsmål om ho har fortalt nokon om interessene sine;

Nei, altså hun snakker jo veldig mye med oss da. Hun bryr seg på en måte om hva vi mener og tenker, så siden det ikke er så veldig mange som stiller opp, så tar hun seg veldig god tid til å snakke med hver enkelt av oss mens vi trener. Så jeg tror hun vet om det.

B3 gjev her uttrykk for at læraren viser interesse for henne, og legg opp til å bli kjent med føresetnadane hennar gjennom dialogen (Bergkastet et al., 2009; Holmberg & Ekeberg, 2009; Holten, 2011; Spurkeland, 2011). Medbestemming og kjensla av å vera aktør i eige liv kan påverka relasjonen til lærar, samt gje uttrykk for i kva grad eleven føler at han får ei tilpassa opplæring (Nordahl, 2010). Frå forskarloggen hentar eg fram fylgjande notat som seier noko om korleis B3 opplevde medbestemming og relasjon til læraren i ordinær kroppsøving; «*Hun hadde jo bare skikkelig harde gymtimer i begynnelsen. Det ble veldig negativt med en gang og det hadde egentlig veldig mye med hva elevene gadd å gjøre. Hun ble veldig mye baksnakket da.*»

Det berre A3 som fortel at ho ikkje har fortalt om interessene sine til nokon i Alternativ Kroppsøving; «*Jeg bare møtte i timen og så hadde hun en plan for dagen, og så gjør vi det som står på planen.*» A3 starta i Alternativ Kroppsøving først i 2. termin. Frå forskarloggen les eg at A3 ikkje reagerer negativt på at ho ikkje har fortalt om interessene sine til læraren i Alternativ Kroppsøving, og at ho likar at det er utarbeidd ein terminplan for faget. Kontroll på innhaldet i timane kan auka elevens motivasjon (Deci & Ryan, 1985, 1987, 2008; Ryan & Deci, 2000ab, 2002, 2007; Strandkleiv, 2006). Frå forskarloggen hentar eg fram orda til LB;

Slik som det har vært med innsøkningsprosessen på denne skolen i år – at så få elever har orket å søke seg inn i gruppen og fått tilbud om å være med, er det vanskelig for meg å sette opp en plan for timene fremover. Jeg har jo så få elever, så jeg må bare se det an...

4.6.2 Valmuligheter på aktivitetsinnhald i timane

På skule B vert alle kroppsøvingstimane i Alternativ Kroppsøving gjennomført i skulens styrkerom. Elevane på skule B fortel dette på spørsmål om det finns eit eige innhald i timane, og korleis dei opplever dette aktivitetsinnhaldet;

Vi gjør som oftest det samme; du begynner på tredemøllen, du går over til å sykle litt, så har du trappemaskinen. Det er det samme... Jeg er sånn, jeg vil helst gjøre det enn å gå i noe sånn derre stafettmesterskap som jeg ikke bryr meg. Jeg kunne tenkt meg badminton og volleyball, men jeg har ikke snakket med gymlæreren min om det. Hun har sagt at hun skal først finne ut hva den enkelte trenger, og så skal vi se det litt an hva vi skal gjøre (B1)

Vi begynner alltid med å gå på tredemølle, etterpå spinning, og så får vi lov til å gå videre der vi føler. Det kan være roing, vekter, rokkering... Jeg synes det er ganske greit, det er lettere å gjøre det i sitt eget tempo enn hvis det skal være sånn som i en vanlig gymtime at nå skal vi ha det, og så ser du at du henger langt etter de andre (B2)

Det er veldig begrenset hva vi kan gjøre. For hvis en for eksempel vil på joggetur, så må alle... Altså, jeg er jo veldig glad i å gå på tur og sånn i skogen, og har egentlig mest lyst til det. Siden jeg er så bestemt på å nå målet mitt, så velger jeg å ignorere alt mulig og bare gjøre det jeg får beskjed om. Sånn som å jogge ute kan jo være et mye bedre alternativ, for det er mye bedre å jogge ute i terrenget. Så kan vi jo eventuelt ta bilde eller et eller annet som bevis på at vi har gjort det da. I tillegg går det an å trene styrke ute, men det kan vi ikke. Så vi blir veldig fastlåste på det rommet (styrkerommet) (B3)

Her verkar det som at B1 og B2 likar at innhaldet i kroppsøvingstimane er likt kvar veke.

Gjennom desse utsegna kan det også synast som at B1 og B2 no, samanlikna med ordinær kroppsøving, opplever ei større kjensle av valfridom og kontroll over innhaldet i

kroppsøvingfaget. Ifylgje Deci og Ryan (1985, 1987, 2008) og Ryan og Deci (2000ab, 2002, 2007) er behovet for sjølvbestemming å oppleva at ein kan ta eigne val, ha kontroll over kva ein gjer og kvifor ein gjer det. Gjennom sitatet til B3 kan ein sjå at det er vanskeleg å få vera med å velja aktivitet ut i frå hennar føresetnader også i Alternativ Kroppsøving. Her forstår eg eleven slik ho ikkje kan leggje ut på ein joggetur, og at dette skuldast at kroppsøvingslæraren då ikkje har kontroll. Det kan synast som at B3 har ei A-motivert atferd (Deci & Ryan, 2008). I

motsetning til ein kontrollerande stil, vil muligheter for autonomistøtte vera sentralt i arbeidet med å styrkja elevens vitalitet og utvikla indre motivasjon (Ryan & Deci, 2008, 2000ab).

Læraren på skule A ser ut til å ha ei anna tilnærming til valmuligheter på aktivitetsinnhaldet i Alternativ Kroppsøving. På spørsmål om det finns eit eige innhald i timane og korleis dei opplever dette aktivitetsinnhaldet, er sitatet til A1 dekkande for alle elevane på skule A;

Det er akkurat som i vanlig gym, vi må gjennom det meste. Vi har jo alltid en felles oppvarming der vi bare løper litt og gjerne pakker litt med ballen, eller noe sånt. Så etterpå kommer det alternative. Du kan enten være med på noe felles f.eks. lagspill,

eller du kan gå i styrkerommet. Du får alltid velge i siste del av gymtimen, om du vil være med på lagspill eller ikke... Det er jo veldig fint, jeg har ingen problem med å være med i lagspill og jeg synes det er kjekt. Jeg velger som oftest lagspill, men jeg har vært på styrkerommet av og til for meg selv og det går helt greit det også. (A1)

A1 fortel her at oppvarminga er felles, og at dei etterpå kan velja mellom aktiviteten på terminplanen eller treni i styrkerommet. Ein autonomistøttande kontekst byggjer på teorien om sjølvbestemming, og tek utgangspunkt i at individet har ei stor grad av valfridom (Deci & Ryan, 1985, 1987, 2008; Ryan & Deci, 2007, 2002, 2000ab).

4.6.3 Elevmedverknad og medbestemming på arbeidsmåtar

På skule A har elevane ulik oppfatning av i kva grad dei er med å bestemma arbeidsmåtane i Alternativ Kroppsøving. På spørsmål om korleis elevane arbeider i timane, korleis elevane opplever dette og på kva måte dei kjem fram til arbeidsmåtane, fortel elevane:

Det er veldig varierende. Under oppvarmingen gjør vi det enten individuelt eller i grupper. Forskjell fra gang til gang. Oppvarmingen er som regel styrt, da får vi beskjed om hva vi skal gjøre... Jeg liker at det er sånn. For hvis jeg hadde blitt overlatt til meg selv, og hatt mye aktiviteter alene, hadde jeg kanskje ikke gjort noe i det hele tatt. Sånn sett er det greit å ha gym sammen med de andre... I løpet av året følger vi planen og rutinene, men vi får medvirkning gjennom den spørreundersøkelsen i begynnelsen, for hun tar hensyn til hva vi liker av aktiviteter og hvordan vi liker å arbeide. (A1)

Det er egentlig en god blanding av pararbeid eller en og en. Det er egentlig læreren som bestemmer hvordan det blir lagt opp og sånn. (A2)

Det er egentlig en god blanding av pararbeid, grupper og individuelt... Jeg liker veldig kanskje best å jobbe i grupper... Når det er arbeid som du skal gjøre individuelt og du spør om å få arbeide med en annen, så kan du godt få lov til det. (A3)

Gjennom desse utsegna kan det verka som at A1 og A3 meiner at det blir teke omsyn til korleis dei likar å arbeide i timane, medan det kan synast som at A2 meiner at det er læraren som avgjer arbeidsmåtane i Alternativ Kroppsøving. Ifylgje Strandkleiv (2006) kan eitt og same læringsmiljø bli oppfatta på ulike måtar, noko som tydeleggjer at læraren må vera bevisst på kva signal han sender ut til elevane. Sjølv med lite medbestemming på arbeidsmåtar, les eg i forskarloggen at A2 likar seg godt i Alternativ Kroppsøving, og at han aldri har vurdert å gå tilbake til ordinær kroppsøving i løpet av dei tre åra på skule A.

A1 ytrar i tillegg at ho ikkje ynskjer å bli overlata til seg sjølv. Frå forskarloggen hentar eg fram utsegna til LA som illustrerer at ho er bevisst på dette når ho planlegg timane i kroppsøving: «*Hvis jeg hadde gitt de for fritt spillerom så tror jeg at mange av dem hadde falt vekk, og ikke tatt noe initiativ til noe som helst – og bare satt seg ned.*»

Skilnaden på skule A og skule B er stor når det gjeld innhald, arbeidsmåtar og medbestemming på dette. På spørsmål om korleis elevane på skule B arbeider i timane, korleis dei opplever dette og på kva måte dei kjem fram til arbeidsmåtane, fortel dei;

Vi har styrketrening i gymtimene... For meg går det fint, jeg vil heller at vi sitter på apparater enn at de må tvinge oss til å løpe... Som sagt er jeg jo bare der for at jeg skal ha karakter, så jeg gjør bare det læreren sier. Gjør jeg det, blir læreren fornøyd og jeg blir fornøyd med karakteren min. (B1)

Vi jobber individuelt i styrkerommet. Vi gjør det vi vil, og hvis ikke vi kan apparatene så viser hun oss... Jeg har aldri hatt behov for å være utenom styrkerommet. (B2)

Vi kommer inn og gjør oss klar, og så er vi på en måte helt fri med en gang. Så kommer hun bort til oss og snakker med oss, så noterer vi ned hva vi har gjort. Hun ser jo hva vi gjør på en måte, men vi har skrevet det ned også... Jeg synes egentlig at arbeidsmåtene er ganske ok, for hun har i hvert fall bevis på at vi har gjort noe, hun har grunnlaget. Men det er vel egentlig bare det med samarbeid og det, som jeg liker best da. (B3)

Gjennom disse utsegna kan synast som at B1 og B2 er nógde med å arbeida åleine i styrkerommet, og at dei ikkje har behov for å vera med å bestemma arbeidsmåtar. Det kan verka som at trening i styrkerommet er eit «skreddarsydd opplegg» for B1 og B2, og at dei slik får motivasjon til å delta i kroppsøving (Laure et al., 2009). B1 set også ord på at målet hennar i kroppsøving er å få ståkarakter og fullføra faget, noko som også er målet til B2. Dette er interessant samanlikna med Skaalvik og Skaalvik (2005) når dei hevdar at eleven bør vera oppgåveorientert for at dei skal kunna ta medansvar for eiga læring. Frå forskarlogg og memos hentar eg fram LB sitt utseg som understrekar at ho er bevisst på dette; «Målet til mange av elevane i denne gruppen er å få ståkarakter, at de klarer å komme videre. Mange er jo veldig fornøyd med at de har klart å komme til gymmen, at de har klart å ha gym.»

B3 set ord på at LB har «bevis» på at ho har trent i kroppsøvingstimen, og at dette verkar positivt på vurderingsgrunnlaget hennar. Det kan synast som at B3 no har ein ytre regulert motivasjon i kroppsøvingstimane, at ho berre er aktiv for å tilfredsstilla læraren (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000ab, 2002). For at individet skal få tilfredsstilt behovet for sjølvbestemming og bli indre motivert, må det ha kapasitet til å velja (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000a,b). B3 likar fysisk aktivitet og trening, og har tidlegare prøvt å forslå aktivitetar som ho kan gjera i Alternativ Kroppsøving , utan å få gjennomslag for dette.

Oppsummering:

I denne undersøkinga gjev alle elevane uttrykk for at læraren er interessert i å bli kjent med elevane sine føresetnader, erfaringar og interesser i kroppsøving. Alle elevane veit også kva

aktivitetar som skal gjennomførast i timane framover. Kvar på sin måte kan både elevane på skule A og elevane på skule B vera klar over aktivitetensinnhaldet i timane på førehand. Medan lærar A set opp ein halvårsplan med utgangspunkt i ei spørjeundersøking blant elevane i Alternativ Kroppsøving, har lærar B eit fast opplegg på styrkerommet i kvar kroppsøvingstime. Elevane har ulike erfaringar med valmuligheiter på aktivitetensinnhald og arbeidsmåtar i timane. Medan elevane på skule A kan velje mellom felles aktivitetar eller individuell trening i styrkerommet etter oppvarminga, er det lite rom for at elevane på skule B kan delta i andre aktivitetar og arbeidsmåtar enn trening individuelt i styrkerommet.

4.7 Elevane si erfaring med kompetanse og utvikling av *Self-efficacy*

4.7.1 Kompetanse og meistring

I kroppsøving rommar kompetanseomgrepet både kunnskap *om* og ferdigheiter *i* bevegelse (Arnold, ref. i Moe & Standal, 2011). Elevens oppleving av eigen kompetanse byggjer på tidelegare opplevingar med meistring og suksess, og vil ifylgje Skaalvik (2006) påverka den fysiske sjølvoppfatninga til eleven. Alle elevane gjev uttrykk for at dei har manglande erfaringar med meistring i ordinær kroppsøving. B3 fortel dette på spørsmål om ho har ei kjensle av å meistra i timane, og om ho opplevde dette før ho vart elev i Alternativ Kroppsøving;

Det var vell første time jeg var der, da var jeg litt usikker på hva jeg kunne gjøre. Da sa hun (kroppsøvlingslæraren) at da bare gjør du det du kan, det du får til. Og da gjorde jeg alt jeg kunne, og da plutselig kom hun bort til meg og sa at dette går kjempebra, nå har du deltatt... Jeg merker at jeg kan gjøre mye mer med en gang jeg kom inn her. Nå kan jeg delta i hver eneste time. Så det er en mestringsfølelse.

B3 set her ord på at det gjev henne ei kjensle av å meistra berre det at ho no kan delta i kvar kroppsøvingstime, noko som kan styrkja den fysiske sjølvoppfatninga og den indre motivasjonen hennar (Bandura, 1994, 1997; Skaalvik, 2006). På den andre sida deltek B3 no i ein aktivitet som ho ikkje har valt sjølv, og ifylgje studiar er det liten samanheng mellom kompetanse og indre motivasjon når aktiviteten er pålagt (Deci og Fisher, ref. i Jakobsen, 2012).

Ifylgje Ames (1992) verkar det psykologiske læringsmiljøet inn på elevens kjensle av meistring. A1 fortel dette på spørsmålet om ho har ei kjensle av å meistra i Alternativ Kroppsøving;

Ja, som jeg sa i sted er nivået her mye lavere og forventningene er lavere, så jeg føler meg på en måte flinkere. Jeg føler at jeg får det litt mer til, det kommer an på hvem du sammenligner deg med sant.

A1 fortel her at forventningane i Alternativ Kroppsøving er lågare, og at ho har ei kjensle av å vera flinkare når ho no er elev i Alternativ Kroppsøving. Dette kan forståast som at A1 kjenner seg meir kompetent enn tidlegare. A1 set i tillegg ord på at opplevinga av kompetanse, meistring og sjølvoppfatning også er avhengig av kven du samanliknar deg med (Mead, ref. i Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette samsvarar med teori og funn frå forskning som tyder på at elevens prestasjonar i forhold til andre elevar påverkar elevens kjensle av meistring i stor grad (Bandura, 1994, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2005), og at elevar som oppfattar eigne evne som svake i kroppsøving, har liten motivasjon til å delta i kroppsøvingstimane (Sallis et al., 2000; Woods et al., 2007).

Scanlan og Simons (1992) definerer trivsel som eit kjenslemessig utbyte av positive opplevingar og velvere. Ryan og Deci (2007, 2008) knyter vitalitet til det å få positive kjensler ved å vera fysisk aktiv. At elevane har positive opplevingar og trivst i Alternativ Kroppsøving kjem til uttrykk hjå fleire elevar når dei svarar på spørsmålet om dei har ei kjensle av å meistra i timane. B2 seier det slik; «*Jo, jeg merker den gode følelsen inni deg når du har klart det, du har vært der. Du har klart å gjøre tingene, det er ganske god stemning der.*» B2 set her ord på den gleda og gode kjensla ho har etter å ha delteke i kroppsøving, meistra øvingane og opplevd eit godt fellesskap. A3 fortel dette på same spørsmål; «*Ja, det er når du får ting til, det er da det er gøy.* A2 uttrykkjer dette; *Ja, og det er ganske greit når du får ting til, du føler at du har klart noe.*» Det kan synast som at kroppsøvingstimane til B2, A3 og A2 no gjev dei rørsleglede, flyt og velvere (Csikszentmihalyi, 2008; Næss, 2001; Ryan & Deci, 2001). Det verkar som at elevane lærer i bevegelse, og opplever meistring og utvikling i eit inkluderande miljø (Arnold, ref. i Moe & Standal, 2011; UDIR, 2012a; Utdannings- og forskingsdepartementet, 2004). Funn frå forskning tyder på at lite tilhørsløse og mangel på tilpassa opplegg er årsak til fråfall i kroppsøvingfaget (Strandmyr, 2013; Von Seelen & Munk, 2012), og at liten trivsel og glede synast å vera ein viktig årsak til manglande fysisk aktivitet (Biddle & Mutrie, 2008). Gode opplevingar er ein føresetnad for å skapa motivasjon for deltaking i fysisk aktivitet (Lyngstad, 2010; Ommundsen, 2005; Säfvenbom, 2001).

Ekeberg og Holmberg (2004) hevdar at elevar som har mislykkast tidlegare, mistar trua på seg sjølve og utviklar eit dårleg sjølvbilete. Dette kjem til uttrykk når B1 svarar på spørsmålet om ho har ei kjensle av å meistra i timane i Alternativ Kroppsøving; «*Nei, ikke mestringsfølelse. Nei, altså ikke med meg selv, jeg sliter veldig.*» Det kan verka som at B1 sine negative erfaringar med meistring og låg sjølvoppfatta kompetanse i ordinær kroppsøving framleis gjeld, noko som kan påverka hennar fysiske sjølvoppfatning, forventning om meistring og innsats i faget negativt (Bandura, 1994, 1997; Skaalvik, 2006).

4.7.2 Modellæring og verbal overtøying

Modellæring

På spørsmål om korleis elevane på skule A opplever aktivitetsnivået i Alternativ Kroppsøving og korleis lærar, ungdomsarbeidar og fysioterapeut arbeider, fortel dei;

Det er veldig bra aktivitetsnivå i gruppa. De fleste er med, i alle fall til en hvis grad ut i fra det de klarer... Hun (læraren) passer på at alle er i aktivitet og at ingen sluntrer unna, og det er veldig positivt. (A1)

Av og til er det noen som dabber av... De får ikke lov til å sitte lenge, men hvis de har en grunn- så. (A2)

Det er litt variert, det er det. Det er noen som har masse energi og er med på alt, og så noen som er det motsatte... De tar initiativ til å få deg med igjen, det gjør de. (A3)

Gjennom disse utsegna kan ein sjå korleis LA arbeider med at alle skal vera aktive og bidra til modellæring for medelevane (Bandura, 1994, 1997). På skule A deltek miljøarbeidar og fysioterapeut i kroppsøvingstimane. I forskarloggen har eg notert; «*De er alltid aktive i timen – selv om de ikke får til alt. Og så går de bort til elevene dersom noen er alene under par aktivitetene.*» LA set her ord på det viktige arbeidet miljøarbeidaren og fysioterapeuten gjer i arbeidet med modellæring. Elevane på skule B fortel dette på spørsmålet om korleis dei opplever aktivitetsnivået i gruppa og korleis læraren arbeider;

Det kommer an på. Det kommer an på hvilken dag du kommer på. Altså, det er alltid noen som er aktive, men sånn som jeg og min venninne er ikke alltid like aktive... Hun (læraren) gymmer selv, hun viser at hun gjør ting, og sier at det er bare til å stoppe hun og si at hun skal komme bort til deg. (B1)

Det er veldig lett å sette seg ned og bare bli sittende... Hun (Læraren) er en treningskamerat, hun gymmer ved siden av oss. (B2)

Jeg synes oppmøte er ufattelig dårlig, jeg føler at de på en eller annen måte ikke utnytter det de får på en måte. At når de er der så gjør de bare noen få ting ellers så sitter de bare på apparatene... Hun lar oss trene for oss selv, forklarer hvorfor vi gjør det vi gjør, hjelper oss hvis vi gjør feil og trener med oss. (B3)

Alle elevane på skule B gjev her uttrykk for at det er eit svært varierende aktivitetsnivå. Manglande samanheng mellom elevens innsats og resultat, låg kompetanseoppfatning og lita verdsetjing av aktiviteten, kan føra til A-motiverte elevar (Ryan & Deci, 2000b, 2002; Deci & Ryan, 2008). Ifylgje Strandkleiv (2006) viser A-motivasjon seg gjennom liten innsats i timane. Frå forskarloggen les eg at LB er bevisst på at ho er sentral i det praktiske-pedagogiske arbeidet knytt til modellæring i Alternativ Kroppsøving; «*Det kan være krevende og ha elevene i Alternativ Kroppsøving, de krever egentlig en til en. For at de skal trives og tørre å komme, så må du ha sett de helt tydelig og gjerne vise at du også trener.*

Verbal overtøying

På spørsmål om læraren i Alternativ Kroppsøving gjev elevane ei kjensle av å meistra, er utsegna til A3 dekkande for alle elevane på skule A, og B3 si utsegn er dekkande for alle elevane på skule B;

Ja, det er gjerne sånn i styrketrening, når du står og holder på med en øvelse og så er du egentlig veldig sliten og har lyst til å gi deg. Og så kommer de og sier at det er veldig bra gjort og du er flink, da får du en følelse, eller da vil du fortsette å gjøre det. (A3)

Det er vell egentlig ikke så mye hun kan gjøre, i og med at alle har forskjellige grunner. Men hun lærer jo oss hvis vi gjør feil, og da etterpå så sier hun; det der klarte du kjempebra, så hun skryter jo veldig mye hvis vi klarer det. (B3)

A2 og B3 set her ord på at elevane i denne studien relaterer lærarens oppmuntring og støtte, til kjensla av å meistra. Positiv anerkjenning er ifylgje Bergkastet et al. (2009) når læraren kontinuerleg søker etter det eleven meistrar, og fyl dette opp gjennom dialogen med eleven. Elevane fekk spørsmål om dei får tilbakemelding på korleis dei presterer i timane;

Ja, jeg får i form av fagsamtale. Det blir mindre tid til tilbakemelding i timene. Men jeg får kommentarer dersom jeg gjør noe bra, eller instruksjon om du gjør noe feil. (A1)

Ja, hun diskuterer med deg om hva du kan gjøre bedre og sånn. (A2)

Ja, det får jeg. Når du er ferdig med en gymsøving, så kommer de og sier at du var flink og sånn. (A3)

Nei, det har vi vell ikke fått. For eksempel så sier hun ikke at i dag var du flink liksom, men ho er veldig flink til å motivere med å si; det der var bra og sånn. (B1)

Ikke egentlig. (B2)

Ja, hun gjør det veldig mye underveis. (B3)

Gjennom desse utsegna kan ein sjå at det berre er B1 og B2 som ikkje har erfaringar med å få tilbakemelding på eigne prestasjonar i kroppsøvingstimane. Hattie og Timperley (2007) hevdar derimot at elevens motivasjon aukar når han veit kvar han er i læringsprosessen sin, og veit kva han kan gjere for å nå målet sitt.

Oppsummering:

Alle elevane gjev klart uttrykk for at dei ikkje har erfaring med meistring i kroppsøvingstimane før dei starta i Alternativ kroppsøving. Det berre B1 som fortel at ho heller ikkje i Alternativ Kroppsøving har ei kjensle av meistring. På skule A deltek både elevar, fysioterapeut og miljøarbeidar i modelløving, medan læraren er den beste modellen for øving på skule B. Fem av seks elevar trekkjer fram lærarens positive merksemd i arbeidet med å gje elevane i Alternativ Kroppsøving ei kjensle av meistring.

5 Oppsummerande diskusjon

Målet med denne undersøkinga har vore å få innsyn i elevar i Alternativ Kroppsøving sine refleksjonar og erfaringar med motivasjon i kroppsøvingsfaget. For å forstå studiens kontekst, er det også gjennomført intervju med leiarar og lærarar. Bakgrunnen for studien har vore å tileigna seg kunnskap, gjennom andre sin erfaringar, med det formål å betra læring og undervisning i kroppsøving. For å finna svar på problemstillinga, vart det teke utgangspunkt i tre underproblemstillingar: Kva erfaringar elevane har med tilhøyrse i kroppsøving: Kva erfaringar elevane har med autonomi: Kva erfaringar elevane har med opplevd kompetanse, og utvikling av forventning om meistring (*Self-efficacy*). Ramma rundt drøftinga har vore teori og forskning kring trivsel, læring og motivasjon i eit sosialt- kognitivt perspektiv. Sentrale føringar i lov- og læreplanverk, samt teori og forskning kring tilpassa opplæring og relasjonspedagogikk har også danna grunnlag for drøfting og oppsummerande diskusjon.

Funn i denne studien viser at alle elevane opplever emosjonell- og instrumentell støtte frå lærar og andre fagpersonar i Alternativ Kroppsøving (Federici & Skaalvik, 2013). Funna viser også at samtlege elevar har god relasjon til læraren, noko som kan gje elevane ei kjensle av tilhøyrse i Alternativ Kroppsøving. Elevens kjensle av tilhøyrse har nær samanheng med elevens relasjon til lærar og kjensla av å ha støttande lærarar (Drugli, 2012; Federici & Skaalvik, 2013). Det kan tyda på at både LA og LB er bevisst si eiga tilnærming til eleven, noko som kan auka elevens motivasjon. Ei positiv oppfatning av personar i leiande posisjonar, samt åtferda deira, kan påverka elevens indre motivasjon (Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 1987; Vallerand & Losier, 1999). Funna i studien synast å samsvara med funna i Langøy (2014) sin studie: Det kan tyda på at lærarens «mellommenneskelege stil» påverkar elevens motivasjon. Fem av seks elevar gjev uttrykk for at dei opplever ei kjensle av fellesskap og samhald blant elevane i Alternativ Kroppsøving. Ei kjensle av inkludering og fellesskap i kroppsøving, er intensjonane i Opplæringslova (1998), den generelle delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006), samt i læreplanen for kroppsøving (UDIR, 2012a). Ifylgje Ryan og Deci (2002) vil ei oppleving av gjensidig respekt og tillit med andre, samt kjensla av tilknytning til andre menneske, vera ein nødvendig føresetnad for å vedlikehalda og fremja elevens indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2007). B3 uttrykkjer lite glede ved ikkje å ha kroppsøving saman med sin ordinære klasse, noko som ifylgje Ryan og Deci (2001, 2008) kan påverka elevens velvære og vitalitet negativt, og få fylgjer for den indre motivasjonen hennar. Ei vid forståing av tilpassa opplæring tek utgangspunkt i at alle elevar får ei så god tilpassa opplæring som mulig (Bachmann & Haug, 2006). B3 er oppriktig lei seg for at ho må ut av dei ordinære kroppsøvingstimane for å få karaktergrunnlag, og ein kan stilla spørsmål til i kva grad B3 har

fått ei tilpassa opplæringa til føresetnadane sine i ordinær kroppsøving (Bergkastet et al., 2009; Hiim & Hippe, 2005; Holmberg & Ekeberg, 2009; Skogen & Holmberg, 2002; UDIR, 2012b). I arbeidet med å fremja fellesskap og tilhøyrsløst blant elevane i Alternativ Kroppsøving, kan det synast som at LA er oppteken av å skapa eit meistringsorientert læringsklima der det er dimensjonen læring i bevegelse som er det sentrale (Ames, 1992; Ommundsen, 2006a; Arnold, ref. i Moen & Standal, 2011). Læring i bevegelse og gode opplevingar, som sentral eigenverdi i faget, er ein føresetnad for langsiktig motivasjon i kroppsøving (Lyngstad, 2010; Ommundsen, 2005; Säfvenbom, 2001).

Elevmedverknad og ei kjensle av autonomi kan vera ein faktor som fremjar elevens motivasjon (Dale et al., 2005; Deci & Ryan, 1985, 1987, 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2005, 2011; Strandkleiv, 2006; Ryan & Deci, 2000ab, 2002, 2007). Gjennom ei spørjeundersøking som munnar ut i ein halvårsplan for faget, og ein valfri del av kroppsøvingstimen, verkar det som at LA utøver stor grad av elevmedverknad og medbestemming på aktivitetensinnhald og arbeidsmåtar i Alternativ kroppsøving. Funna i studien til Løtveit (2013) indikerer positive samanhengar mellom autonomistøtte og elevane si opplevde behovstilfredsstilling, motivasjon for fysisk aktivitet i fritida og velvere. Ifylgje Deci og Ryan (1985, 1987, 2008) og Ryan og Deci (2000ab, 2002, 2007) blir motivasjonen meir indre regulert dersom individet har ei kjensle av sjølvbestemming og kontroll, noko som ifylgje Nordahl (2010) krev at elevane blir lytta til og teken omsyn til. Funna i denne studien tyder på at også LB er oppteken av å lytta til eleven og tilpassa opplæringa til eleven (Bergkastet et al., 2009; Hiim & Hippe, 2005). Nordahl (2010) hevdar at medbestemming på aktivitetensinnhald og arbeidsmåtar kan gje eleven ei kjensle av å vera aktør, og samstundes gje han oversikt og kontroll over kva som skal gjerast i timane. Funna tyder på at elevane på skule B også har oversikt over aktivitetensinnhald og arbeidsmåtar, men at dei i liten grad opplever at dei har medbestemming på dette. Det kan tyda på at LB er oppteken av å leggja til rette for fysiske aktivitetar som inspirerer til sjølvstende og fremjar elevens helse (UDIR, 2012c), og at det er læring *gjennom* bevegelse som er det sentrale synet på læring i timane til LB (Arnold, ref. i Moen & Standal, 2011). Det kan synast som at LB dermed legg til rette for ein aktivitet som tek utgangspunkt i ungdomens fritidsinteresse og livsstil (Green, 2004; Seippel, et al., 2011), noko som kan føra til at elevane blir inspirert til å driva med fysisk aktivitet seinare. Moe og Standal (2011) hevdar derimot at eit einseitig fokus på helse kan føra til at leik, læring og utvikling i faget blir svekka. På den andre sida hevdar Brattenborg og Engebretsen (2009) at nokre elevar har problem med det fokuset som vert sett på kroppen deira i kroppsøvingsfaget. Kan det tenkjast at B1 og B2 i mindre grad har ei kjensle av «å vera på utstilling» når dei trenar individuelt i styrkerommet, og at dette kan vera ein aktivitet som

får dei til å delta i kroppsøving slik at dei fullfører faget? Manglande autonomistøtte frå LB kan påverka motivasjonen til elevane hennar: Funn i studien til Nesheim (2009) tyder på at oppfatta autonomistøtte frå lærar var positivt relatert til autonom motivasjon og negativt relatert til A-motivasjon. Det kan derimot synast som at LB tykkjer det er leitt at det berre er fem elevar som har fått høve til å delta i Alternativ Kroppsøving, og at det låge elevtalet gjer det vanskeleg for henne med ein plan som inneheld varierte aktivitetar slik at faget kan appellera til fleire (Lyngstad et al., 2011; Von Seelen & Munk, 2012). Det vert hevda at ei organisering med gruppeinndeling etter ulike kriterier, kan vera eit godt tilpassa opplæringstilbod (Skogen & Holmberg, 2002), og ein kan stilla spørsmål til i kva grad skule B har eit godt system for denne forma for tilpassa opplæring. Skule B sin praksis på overføring av elevinformasjon, innsøking og opptak til Alternativ Kroppsøving harmonerer lite med Dalin og Holmberg (2010) når dei hevdar at kvalitet og utvikling av tilpassa opplæring krev samarbeid, og kjennskap til korleis ulike systemfaktorar og aktørar påverkar kvarandre.

Til meir kompetent ein elev oppfattar seg sjølv i ein aktivitet, til meir indre motivert vil han vera (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000ab). Bandura (1994,1997) hevdar at autentiske erfaringar med meistring er den viktigaste kjelda til å utvikla forventning om meistring (*Self-efficacy*). For at elevane skal få ei kjensle av å meistra i timane og utvikla kompetansen sin, krev dette at læraren har blick for elevens utviklingsmuligheiter (Manger et al., 2009) og tilpassar opplæringa til elevens erfaringar og føresetnader (UDIR, 2012b; Skogen & Holmberg, 2002; Holmberg & Ekeberg, 2009; Gurholt & Steinsholt, 2010). Funn i studien kan tyda på at det berre er B1 som ikkje har ei kjensle av meistring i Alternativ Kroppsøving. Fleire av elevane knyter kjensla av å meistra, til opplevinga av å kunna delta på aktivitetar, noko som kan gje dei ei kjensle av positive opplevingar og trivsel (Scanlan & Simons, 1992). I kroppsøving skal derimot elevane læra seg eitt breitt spekter av ferdigheiter, noko som krev praktisk kunnskap på fleire område (Arnold, ref. i Moe & Standal, 2011; UDIR, 2012a). I kva grad elevane på skule B oppnår alle kompetansemåla i kroppsøving kan derfor diskuteras. På den andre sida påpeikar Skogen og Holmberg (2002) at den tilpassa opplæringa blir hemma dersom det er læreplanens innhald og ikkje elevens behov som styrer undervisning. Samstundes er Alternativ Kroppsøving oppretta med det føremålet at fleire elevar skal fullføra kroppsøvingfaget. Både i eit individ- og samfunnsperspektiv kan det tyda på at Alternativ Kroppsøving er eit godt opplæringstilbod for nokre elevar. Positive opplevingar og trivsel, kan auka motivasjon for kroppsøving, samt leggja eit godt og varig grunnlag for aktivitetar seinare i livet (Moe & Standal, 2011; Ommundsen & Aadland, 2009; Biddle & Mutrie, 2008). Dette kan påverka elevens aktivitetsvanar og helse på kort- og lang sikt. Sjølv om B1 har ei kjensle av tilhøyrsløse og

tryggleik i Alternativ Kroppsøving kan manglande erfaringar med meistring i ordinær kroppsøving, saman med haldninga hennar til kroppsøvingfaget, forklara liten innsats og lågt aktivitetsnivå også i Alternativ Kroppsøving (Bandura, 1994, 1997; Lodewyk et al., 2009; Skaalvik, 2006). På den andre sida kan det verka som at B1 trivst med å trenast i styrkerommet i kroppsøvingstimane, noko som samsvarar med treningsvanane til unge (Seippel et al., 2011) og gjerne kan få henne til å trenast også utanom skuletida (Biddle & Mutrie, 2008; Ommundsen & Aadland, 2009). Det kan synast som at LA er oppteken av læring i bevegelse (Arnold, ref. i Moe og Standal, 2011), og at aktivitetane skal bli meir utfordrande etter kvart. Dette kan i større grad fremja kompetansebehovet og motivasjonen til elevane på skule A, samanlikna med skule B (Deci & Ryan, 1985). På den andre sida legg LB, gjennom elevens logg, vekt på at eleven ser sin eigen framgang. Dette kan indikera ei oppgåve- og læringsorientert målorientering og fremja elevens motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Verbal støtte og oppmuntring frå andre, samt positive tilbakemeldingar kan styrka elevens indre motivasjon (Bandura, 1994, 1997; Hagger et al., 2009; Ryan & Deci, 2007). På den andre sida hevdar Manger (2012) at verbal støtte og oppmuntring aldri kan erstatta manglande kompetanse. Fishbach og Finkelstein (2012) understrekar derimot at læraren må kjenne elevens mål for at feedbacken skal føra til auka motivasjon. A1 uttrykkjer at LA er flink til å lesa andre personar, noko som kan forståast som at LA ser eleven, aksepterer og respekterer at han kanskje har behov for eit endra og tilpassa opplegg undervegs i kroppsøvingstimen og skapa *Efficacy-expectations* hjå eleven (Bandura, 1994). LB veit at mange av elevane hennar har ei målsetjing om å klara å fullføra faget, noko som kan samanliknast med Banduras (1994) *Outcome-expectations*. Det kan synast som at både LA og LB er bevisste på å gje feedback som rommar både emosjonell og instrumenell støtte (Federici & Skaalvik, 2013; Fishback & Finkelstein, 2012). Ryan og Deci (2001) hevdar at gode relasjonar oppstår når individet møter forståing, er engasjert i dialogar eller har det kjekt saman med andre.

Konklusjon

Funna i studien viser at alle elevane har positive erfaringar med relasjon til lærar og andre fagpersonar i Alternativ Kroppsøving. Funna viser at berre ein elev ikkje opplever betre fellesskap og samhald blant elevane i Alternativ Kroppsøving, samanlikna med ordinær undervisning. Det kan tyda på at fleirtalet av elevane i studien får auka motivasjon i kroppsøvingfaget, gjennom tilfredsstilling av behovet for tilhøyrslse. Funna tyder på at elevane på skule A har betre erfaringar med medbestemming og valmuligheiter på aktivitetsinnhald og arbeidsmåtar, enn elevane på skule B. Gjennom tilfredsstilling av behovet for autonomi, kan det tyda på at elevane på skule A har ein meir indre regulert form for motivasjon samanlikna

med elevane på skule B. Funna viser vidare at elevar, lærarar og andre fagpersonar deltek i modellæring på skule A, medan læraren er den beste modellen for læring på skule B. Funna viser at alle elevane har positive erfaringar med verbal overtydning, gjennom lærarens dialog og positive merksemd. Funna i studien tyder på at fleirtalet av elevane no har ei kjensle av å meistra i kroppsøvingstimane, samanlikna med ordinær kroppsøving. Samanlikna med elevane på skule B kan det derimot tyda på at elevane på skule A i større grad får kunnskap *om* og ferdigheiter *i* kroppsøvingfaget. Kontrasten mellom lærings- og helsedimensjonen ser ut til å vera mindre på skule A, enn på skule B. I eit individ- og samfunnsperspektiv kan dette gje elevane på skule A ei betre tilfredsstilling av behovet for kompetanse og påverka motivasjon for kroppsøving, fysisk aktivitet og helse positivt, både på kort og lang sikt.

Implikasjonar og vegen vidare

Funna i denne studien viser at mange elevar har fått tilfredsstilt dei grunnleggjande psykologiske behova gjennom god tilhøyrse, gode erfaringar med autonomi og meistring i Alternativ Kroppsøving. Såleis kan det tyda på at dei har fått ein auka motivasjon for kroppsøving og fysisk aktivitet, samanlikna med ordinær kroppsøving. Dette synast å samsvara med funn frå andre studiar der elevar deltek i kroppsøving på anna vis enn det ordinære (Husebye, 2012; Husebye & Tangen, 2013; Laure et al., 2009; Mathiassen, 2013). Det kan derimot tyda på at elevane på skule A, samla sett, har betre erfaringar med tilhøyrse, autonomi og kompetanse, samanlikna med elevane på skule B. Det kan synast som at det er lettare å få tilfredsstilt dei psykologiske behova dersom den Alternative Kroppsøvinggruppa på skule B ikkje hadde hatt så få elevar, og at det let seg gjera å leggja inn eit breitt spekter av aktivitetar og valfridom. Dette kan samsvara med funn frå studiane til Brown og Macdonald, 2011, samt Roberts (1996). Spørsmålet er likevel om det må alternative opplæringsmodellar til for at elevane skal få tilfredstilt dei grunnleggjande behova sine, og bli motiverte til å delta i kroppsøving slik at dei fullfører faget. Kan vi klara å tilpassa opplæringa til alle elevane sine føresetnader og behov i ordinær undervisning, slik at alle tileignar seg kompetanse gjennom kunnskap *om* og ferdigheiter *i* bevegelse og opplever meistring? Klarar vi å la alle elevane vera med å bestemma aktivitetar og arbeidsmåtar? Skapar vi dialog og god relasjon til alle elevane? Kan det tenkjast ordinær kroppsøving treng eit minimum og maksimum elevtal i gruppa for å få dette til?

Det kunne vore interessant å forska vidare på om elevar i alternative opplæringsmodellar får auka motivasjon og i større grad fullfører kroppsøvingfaget, samanlikna med elevar i ordinær undervisning. Er alternative opplæringsmodellar kome for å bli, eller er det kroppsøvingslæraren som må tenkja nytt når det gjeld læring og undervisning i kroppsøving?

6 Litteratur (APA 6th)

- Ames, C. (1992). Achievement Goals, motivational climate and motivational processes. I G. C. Roberts, *Motivation in Sport and Exercise* (ss. 161-172). Illinois: Urbana-Champaign, Human Kinetics.
- Andrews, T., & Johansen, V. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(4), ss. 302-314.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda - Møreforskning.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*(28), ss. 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of human behavior*(Vol.4), ss. 71-81.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bergkastet, I., Dahl, L., & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biddle, S. J., & Mutrie, N. (2008). *Psychology of Physical Activity: Determination, well-being and interventions*. London: Routledge.
- Borgen, J. S., & Leirhaug, P. E. (2012, 14. desember). *Altfor mange hater kroppsøving*. Hentet fra <http://forskning.no/content/altfor-mange-hater-kroppsoving>
- Boström, L. (2001). *Fra undervisning til læring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Brinkmann, S., & Tanggard, L. (2012). *Kvalitative metode: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal Akademisk: Oslo.
- Brown, S. E., & Macdonald, D. (2011). A lost opportunity? Vocational education in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, Vol. 16*(4), ss. 351-367.
- Bråten, I. (2002). *Læring: I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (4.. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Caja, E., & Weiss, M. (2000). Predictors of Intrinsic Motivation Among Adolescent Students in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, Vol. 71*(3), ss. 267-279.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: abstrakt forlag.

- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: Optimalopplevelsens psykologi*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Dale, E. L., Wærness, J. I., & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Læringslaben forskning og utvikling AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling: teorierfor forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, P., & Holmberg, J. B. (2010). Kvalitetsutvikling i skolen sett i lys av organisasjonsteoretiske perspektiver. I Homberg, J. B., & S. Nilsen, *Kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring: Om forbedring av opplæringen for barn, unge og voksne med særskilte behov* (ss. 51-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- 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. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*(53), ss. 1024-1037.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, Vol. 49(3), ss. 182-185.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, 26(3 & 4), ss. 325-346.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev*. Trondheim: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing Motivation in Sport and Physical Education Among Children and Adolescents: The Case for Greater Task Involvement. *Quest*(48), ss. 290-302.
- Ekeberg, T. R., & Holmberg, J. B. (2004). *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ennis, C. D. (2011). Physical Education Curriculum Priorities: Evidence for Education and Skillfulness. *The National Academy of Kinesiology*, ss. 5-18.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjon: betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1, ss. 58-63.
- Fishbach, A., & Finkelstein, S. R. (2012). How Feedback Influences Persistence, Disengagement, and Change in Goal Pursuit. I H. Aarts, & A. J. Elliot, *Goal - Directed Behavior* (ss. 203-230). New York: Psychology Press.
- Flagestad, L., & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: Hvem er mistriverne? *Kroppsøving*, 52(4), ss. 21-26.
- Flagestad, L., & Skisland, J. O. (2009). Økt trivsel i kroppsøvingsfaget. *59*(2), ss. 12-13.

- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into Active Leisure? Young Women's Perceptions of Active Lifestyles and their Experiences of School Physical Education. *Sport, Education and Society*, Vol. 6(1), ss. 5-21.
- Green, K. (2004, May). Physical education, lifelong participation and "the couch potato society". *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol.9(1), ss. 74-86.
- Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter* (3.. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gurholt, K. P., & Steinsholt, K. (2010). Prolog. I K. Steinsholt, & K. P. Gurholt, *Aktive liv; Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (ss. 9-33). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N. L., Hein, V., Soos, I., Karsai, I., Lintunen, T., & Leemans, S. (2009, July). Teacher, peer and parent autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A trans-contextual model of motivation in four nations. *Psychology and Health*, Vol. 24(6), ss. 689-711.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 1, ss. 88-118.
- Hiim, H., & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: En studiebok i didaktikk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2005). *Didaktik for fag- og professionslærere*. København: Gyldendal.
- Holmberg, J. B., & Ekeberg, T. R. (2009). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmberg, J. B., & Nilsen, S. (2010). Sentrale samspillsfaktorer i kvalitetsutvikling av tilpasset opplæring og spesialundervisning. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holten, S. (2011). *Trygg klasseledelse - i dialog med elevene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hordaland fylkeskommune. (2013). *Tilstandsrapport Vidaregåande opplæring 2012/13*. Bergen: Hordaland fylkeskommune.
- Husebye, B. N. (2012). *Bevegelsesglede og gode opplevelser i kroppsøving*. Halden: Høgskolen i Østfold.
- Husebye, B. N., & Tangen, S. (2013). *Bevegelsesglede 2*. Halden: Høgskolen i Østfold.
- Illeris, K. (2000). *Læring: aktuell læringsteori i spenningsfeltet mellom Piaget, Freud og Marx*. Oslo: Gyldendal.
- Imsen, G. (2006). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ingebrigtsen, J. E., & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle - hvordan nå målet? I H. Sigmundsson, & J. E. Ingebrigtsen, *Idrettspedagogikk* (ss. 33-46). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakobsen, A. M. (2012). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Hentet april 15, 2013 fra <http://idrottsforum.org/jakobsen121010>
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode* (3. utg.). Oslo: abstrakt forlag.
- Kimiecik, J. C., & Harris, A. T. (1996). What is Enjoyment? A Conceptual Analysis With Implications for Sport and Exercise Psychology. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, ss. 247-263.
- Kretchmar, R. S. (2007). What to Do With Meaning? A Research Conundrum for the 21st Century. *Quest*, 59, 373-383.
- Kunnskapsdepartementet . (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet . (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter. St.meld. nr. 22 (2010-2011)*. Oslo: Departementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Langøy, A. (2014). *Motivation, participation and performance in physical education: A self-determination approach. Mastergradsoppgave*. Levanger: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Larsson, H., & Nilsson, J. (2013). Hur stor är den fysiska arbetsbelastningen i skolan: För elever på bygg- och anläggningsprogrammet. *Idrott & hälsa*, 140(2), ss. 26-31.
- Laure, P., Binsinger, C., & Ambard, M. F. (2009). Health promotion by physical activity: Effects of personalized advices in vocational high schools. *Science & Sports*(25), ss. 61-67.
- Lodewyk, K. R., Gammage, K. I., & Sullivan, P. J. (2009). Relations Among Body Size Discrepancy, Gender, and Indices of Motivation and Achievement in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, ss. 326-377.
- Loland, S. (u.d.). *Morality, Medicine and Meaning: Toward an Integrated Justification og Physical Education. Quest*(58), ss. 60-70.
- Lyngstad, I. (2010). *Bevegelsesgleden i kroppsøving*. Trøndelag forskning og utvikling. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E., & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen: Rapport frå arbeidsgruppe i kroppsøving*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf

- Løtveit, K. I. (2013). Masteroppgave. *Selvbestemmelsesteori i kroppsøving: Motivasjon for kroppsøving i videregående skole*. Levanger: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Malcolm, N. (2004). Løsningsfokuset tilmærming som pedagogisk strategi for å skape motivasjon for kroppsøvningsfaget: En 6 ukers intervensjon gjennomført i fem klasser i den videregående skolen. *Hovedfagsoppgave*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Manger, T. (2012). *Dette vet vi om: Motivasjon og mestring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mathiassen, J. C. (2013). Masteroppgave. *Kroppsøvingsglede: Feltstudie i kroppsøving, motivasjon og didaktikk*. Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Moe, V. F., & Standal, Ø. F. (2011). *Kroppsleg læring og praktiske kunnskaper i ny lærarutdanning*. Avdeling for lærarutdanning og idrett. Sogndal: HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE.
- Moen, K. M. (2011). Shaking or stirring? A case study of physical education teacher education in Norway. *Doktoravhandling*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Moen, K. M. (2013, 24. september). En av tre elever hater gym. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10143673>
- Murcia, J. A., Sicilia, A., Cervello, E., Huescar, E., & Dumitru, D. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self-reported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*(10), ss. 119-129.
- NESH. (2006). Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Nesheim, H. (2008). Selvbestemmelse og autonomistøtte i kroppsøving. *Masteroppgåve*. Levanger: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Nielsen, N., & Pfister, G. (2011). Gender constructions and negotiations in physical education: case studies. *Sport, Education and Society, Vol. 16*(5), ss. 645-664.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). Forord. I M. B. Drugli, *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel* (ss. 6-8). Oslo: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology, 71*, ss. 225-242.
- Næss, S. (2001). Livskvalitet som psykisk velvære. *Tidsskrift for Den norske legeförening*(16).

- Olafson, L. (2002). "I Hate Phys.Ed.": Adolescent Girls Talk about Physical Education. *Physical Educator*, 59(2), ss. 67-74.
- Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: aktivitet eller læring?: om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 6, ss. 8-12.
- Ommundsen, Y. (2006a). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I H. Sigmundsson, & J. E. Ingebrigtsen, *Idrettspedagogikk* (ss. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (2006b). Pupil's self-regulation in physical education: the role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Education Review*, Vol.12(3), ss. 289-315.
- Ommundsen, Y. (2012). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving - et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*(17).
- Ommundsen, Y., & Aadland, A. A. (2009). *Fysisk inaktive voksne i Norge: Hvem er inaktive - og hva motiverer til økt fysisk aktivitet?* Oslo: Helsedirektoratet.
- Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Education Research*, 51, ss. 385-412.
- Opplæringslova.(1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa m.v. av 17. juni 1998 nr. 61. Sist endra 22. juni 2012. (u.d.). Hentet fra <http://www.lovddata.no/all/tl-19980717-061-001.html#1-3>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roberts, K. (1996). Young People, Schools, Sport and Government Policies. *Sport, Education and Society*.
- Rouse, P., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2013). Effects of motivation and depletion on the ability to resist the temptation to avoid physical activity. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, Vol. 11(1), ss. 39-56.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 1, ss. 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). ON HAPPINESS AND HUMAN POTENTIALS: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52, ss. 141-166.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). From Ego Depletion to Vitality: Theory and Findings Concerning the Facilitation of Energy Available to the Self. *Social and Personality Psychology Compass*, ss. 702-717.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. M. (1997). On Energy, Personality and Health: Subjective Vitality as a Dynamic Reflection of Well-Being. *Journal of Personality*(65), ss. 529-565.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), ss. 54-67.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. I E. L. Deci, & R. Ryan, *Handbook of Self-Determination Research* (ss. 3-36). New York: University of Rochester Press.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2007). Active Human Nature. I M. Hagger, & N. Chatzisarantis, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (ss. 1-21). Human Kinetics.
- Rønninghaug, M. (2011). Elever dropper gym. *I skolen*, ss. 9-12.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, T. W. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(5), ss. 963-975.
- Scanlan, T. K., & Simons, J. P. (1992). The Construct of Sport Enjoyment. I G. C. Roberts, *Motivation in Sport and Exercise* (ss. 199-215). Illinois: Urbana-Champaign, Human Kinetics.
- Seippel, Ø., Strandbu, Å., & Sletten, M. A. (2011). *Ungdom og trening: Endring over tid og sosiale skillelinjer*. Oslo: NOVA rapport 3.
- Skaalvik, E. M. (2006). Selvoppfatning og idrett. I H. Sigmundsson, & J. E. Ingebrigtsen, *Idrettspedagogikk* (ss. 66-80). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk.
- Skogen, K., & Holmberg, J. B. (2002). *Elevtilpasset opplæring: En innovasjonstilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Slommerud, H. (2010). Verdier og kroppsøving - en undersøkelse av elevers verdier og motivasjon i forhold til kroppsøvingfaget. *Masteroppgåve*. Oslo: Norges idrettshøgskule.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stornes, T. (2009). Moralske og motivasjonelle aspekter ved konkurranseidrett. I B. T. Johansen, R. Høigaard, & J. B. Fjeld, *Nyere perspektiv innen idrett og idrettspedagogikk* (ss. 15-23). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Strandkleiv, O. I. (2006). *Motivasjon i praksis: håndbok for lærere*. Elevsiden DA.
- Strandmyr, A. (2013). Frafall i kroppsøvingfaget . *Masteroppgave*. Kristiansand: Universitetet i Agder.

- Säfvenbom, R. (2001). Kroppsøvfingsfaget i den videregående skolen - et fag for fremtiden? *Kroppsøving, 1*, ss. 16-20.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse - og det gode liv. I K. Steinsholt, & K. P. Gurholt, *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (ss. 155-173). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE: Who collects the benefits of the subject? *Physical Education an Sport Pedagogy*, ss. 1-14.
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Komplett_visning/
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012c). *Rundskriv 08-2012. Informasjon om endringer i faget kroppsøvingi grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner: Tilpasset opplæring*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/5-Lokalt-arbeid-med-lareplaner-i-fag/Tilpasset-opplaring/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004): Kultur for læring. Oslo: Departementet.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An Integrative Analysis of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport. *JOURNAL OF APPLIED SPORT PSYCHOLOGY, 11*, ss. 142-169.
- Von Seelen, J., & Munk, M. (2012). *Status På IdrætsFaget (SPIF) 2011*. Haderslev: Nationalt Videnscenter KOSMOS.
- Wabakken, T. V. (2010). Et følelsesladet valg: om prosesser og mekanismer bak ikke-deltakelse i kroppsøving, dusj- og garderobeaktiviteter. *Masteroppgave*. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber - læring, mening og identitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Woods, A. M., Bolton, K. N., Graber, K. C., & Crull, G. S. (2007). Chapter 5: Influences of Perceived Motor Competence and Motives on Children's Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education, 26*, ss. 390-403.

Vedlegg 1

Til..... videregående skole

4. februar 2014

v/ rektor og ass. rektor

Søknad om å gjennomføre forskingsarbeid knytt til masteroppgåve i læring og undervisning

I tillegg til å undervise i kroppsøving ved Rogne vidaregåande skule, er eg masterstudent i læring og undervisning ved Universitetet i Bergen. I den avsluttande masteroppgåva mi er temaet kroppsøving og deltaking i faget. Målet med oppgåva er å finne ut korleis elevar som deltek i gruppa «alternativ kroppsøving» opplever innhaldet i opplæringa og korleis dette påverkar motivasjonen deira til å gjennomføre og bestå kroppsøvingsfaget.

Det vert med dette søkt om samtykke til å få kome til skulen og informere elevane og lærar om prosjektet, og dele ut skjema for informert samtykke. Ynskje med arbeidet er å gjennomføre ei undersøking av elevar, og samtale med lærar kring temaet.

Nokre dagar etter besøket mitt ynskjer eg at dei elevane som leverer samtykke svarar på eit enkelt spørjeskjema der dei tek stilling til nokre utsegn knytt til motivasjon i kroppsøving. Denne piloten vil eg sjølv gjennomføre, og den vil danne grunnlaget for utveljinga av informantar til eit semistrukturert intervju. Under samtalen vil eg bruke lydopptak og ta notat. Intervjuet vil ta 20-30 minutt.

Det er frivillig å vere med, og informantane kan trekkje seg når som helst utan å måtte grunnkje dette nærare. Opplysningane vil bli handsama konfidensielt, og ingen einskildpersonar og skule vil kunne gjenkjennast i masteroppgåva. Opplysningane vert anonymisert og opptaka vert sletta når oppgåva er ferdig, innan utgangen av mai 2015. I oppgåva vert det opplyst at forskinga er gjort med yrkesfagelevar i den vidaregåande skulen i Vest-Norge.

I forskinga mi kan eg ikkje gje eit stort bilete av kva som motiverer yrkesfagelevar til å delta i kroppsøving. Likevel håpar eg at eg kan gje eit sant, forståeleg og gjenkjenbart bilete av korleis innhaldet og organiseringa av alternativ kroppsøving kan motivere elevane til auka deltaking slik at dei gjennomfører og består faget.

Dersom det er noko du lurar på, kan du ringe meg på 91 74 66 72, eller sende ein e-post til grosev1@hfk.no. Du kan også kontakte ein av rettleiarane mine ved Høgskulen i Sogndal, Jan Morten Loftesnes på telefonnummer 57 67 60 61, e-post jan.loftesnes@hisf.no, eller Vegard Fusche Moe på telefonnummer 57 67 60 37, e-post vegard.fusche.moe@hisf.no.

Ifylgje meldeplikttesten til Norsk samfunnsvitskapleg datateneste AS er studien ikkje meldepliktig, då det verken skal registrerast direkte eller indirekte personopplysningar i dette prosjektet.

Med helsing

Gro Almeland Sævig

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

«Alternativ kroppsøving» våren 2014.

Mitt namn er Gro Almeland Sævig og underviser i kroppsøving ved Rogne vidaregåande skule på Voss. I tillegg er eg masterstudent i læring og undervisning ved Universitetet i Bergen, og skal skrive ei avsluttande oppgåve der temaet er kroppsøving og deltaking i faget. Målet med oppgåva er å finne ut korleis elevane i «alternativ kroppsøving» opplever innhaldet i kroppsøvingsfaget, og korleis desse opplevingane påverkar motivasjonen til å delta. Dette for å kunne få betre kunnskap om alternative opplæring -og undervisningsmetodar.

Undersøkinga inneber å svare på eit enkelt spørjeskjema, samt delta i eit intervju på 20-30 minutt kring temaet innhald og motivasjon i kroppsøving. Under samtalen vil eg bruke lydopptak, og ta notat medan vi snakkar saman.

Alle opplysningar som kjem fram er konfidensielle og vil bli anonymisert. Informantane/elevane kan såleis ikkje bli identifiserte. Alle data (spørjeskjema, lydopptak og notatar) vil bli sletta etter at forskingsarbeidet er avslutta. Forskingsprosjektet er i tråd med Helsinkideklarasjonen for god etisk forskning.

Det er frivillig å delta i studien, og informantane kan trekkje seg når som helst utan å måtte grunngje dette nærare.

Dersom du ynskjer å delta, underteiknar du samtykkjeerklæringa på siste side dersom du er over 18 år. Er du under 18 år må ein av dine føresette underteikne. Dersom du seinare ynskjer å trekkje deg kan du gje beskjed til kroppsøvingslæraren din, og har du spørsmål til studien er det berre til å kontakte meg på e-post grosev1@hfk.no eller på telefon 91 74 66 72

Med helsing

Gro Almeland Sævig

Informert samtykkje til deltaking i forskingsstudie

Eleven vil delta i forskingsstudie

Signert av elev (over 18 år) eller føreset, dato

Eg stadfestar å ha gitt informert førespurnad om studie

Signert, Gro Almeland Sævig, dato

Intervjuguide - Elev

Informasjon til informanten før intervjuet startar.

Formål: Eg held på med ein studie for å finne ut meir om korleis tilbodet alternativ kroppsøving vert organisert, og korleis elevar og lærar opplever denne organiseringa. I tillegg ynskjer eg å finne ut korleis elevar som deltek i alternativ kroppsøving opplever innhaldet i opplæringa og korleis dette påverkar motivasjonen deira til å gjennomføre og bestå faget, samt korleis læraren arbeider for å fremje motivasjon. Eg har derfor valt å intervju nokre elevar, lærarar og leiarar for å finne ut dette. Eg gjer dette fordi eg tykkjer det er viktig å få meir kunnskap om alternative opplæring- og undervisningsmetodar, og om dette kan føre til at fleire elevar gjennomfører og består kroppsøvingfaget.

Praktisk: Under samtalen vil eg bruke lydopptak, og kanskje ta notat medan vi snakkar saman.

Anonymitet: Alle opplysningar som kjem fram er konfidensielle og vil bli anonymisert. I masteroppgåva vil det ikkje kome fram kven du er, eller kva du seier. Ingen lærarar vil få vite kva du har sagt.

Har du nokre spørsmål før vi startar?

Eg vil starte med å stille hovudspørsmålet under kvar kategori / variabel, og så fyller på med underspørsmål for å dekke det som eg ikkje fekk svar på i det fyrste.

START:

→ *Kva kjenneteiknar den gode skulen for å hindre at elevar får IV eller karakteren 1 i kroppsøving?*

1. INNSØKING

→ Kan du fortelje litt om korleis innsøkingprosessen føregår?

- Korleis får elevane vite om tilbodet?
- Korleis skjer rekrutteringa til gruppa?
- Kven bestemmer kven som kan søkje?
- Kven godkjenner søknaden?
- Skjema?

→ Korleis opplevde du denne prosessen?

2. FØREMÅLET MED TILBODET ALTERNATIV KROPPSØVING

→ Kva er den viktigaste grunnen til at du går her?

→ Andre mål?

→ Kan du forklare nærare om korleis du ligg an til å klare målet ditt?

- Døme?

3. ORGANISERING AV TILBODET PÅ SYSTEMNIVÅ

→ Korleis vert alternativ kroppsøving organisert?

- Korleis fekk du vite at du kan delta i alternativ kroppsøving?
- Kva tid på året starta du i denne gruppa?
- Har du fortalt til nokon om erfaringane dine med kroppsøvingfaget?
- Har du fortalt meir om interessene dine i faget? Enn føresetnadane? Kven til?
- Kjente kroppsøvingslæraren til føresetnadane og interessene dine då du starta i denne gruppa?
- Korleis opplever du at tidspunktet for kroppsøving passar deg?
- Opplever du at det er eit tverrfagleg samarbeid om din situasjon i kroppsøvingfaget? Korleis fungerer dette?
- Kva tenkjer du om oppfølging av fråvere? Korleis føregår det?

→ Korleis opplever du denne organiseringa?

4. RAMMEFAKTORAR

→ **Kan du fortelje litt om rammefaktorane til den alternative kroppsøvinga?**

- Rom, utstyr, tidspunkt på dagen
- Lærarens kompetanse? Arbeidsbyrde?
- Kan du fortelje om korleis du likar å ha kroppsøving i denne gruppa samanlikna med ordinære klassar?
- Korleis påverkar talet på elevar i gruppa oppmøte ditt?
- Korleis påverkar samansetjinga av gruppa oppmøte ditt?

5. LÆREPLAN

→ Korleis oppfattar du føremålet med faget kroppsøving?

→ Eigen årsplan for gruppa? Kven utarbeider?

→ Eigne retningslinjer?

→ Eige innhald?

→ Eigne kriterium til kompetansemåla? Skulens?

6. INNHALD i faget

→ Korleis skjer utveljinga av aktivitetar?

- Kva aktivitetar driv de mest med i gruppa? Individuelle idrettar eller lagidrettar?
- Korleis trivs du med desse aktivitetane?

- Kan du nemne nokre argument **for** å gjennomføre dei valte aktivitetane?

- Kan du nemne nokre argument **mot** å gjennomføre dei valte aktivitetane?

- Kva aktivitetar skal til for at du klarar å fullføre faget med ståkarakter? Saknar du nokon?

- Korleis opplever du oppmøte ditt no samanlikna med ordinær kroppsøving?

- Korleis opplever du aktivitetsnivået i gruppa? Er alle aktive?

- Opplever du meistring i timane? Kan du forklare korleis / døme? Spesielle episodar?

- **Differensiering og tilpassa opplæring.....**
 - Kan du fortelje litt om differensiering og tilpassa opplæring innanfor denne gruppa? Føregår det? Korleis?

 - Kan du seie noko om dette tilbodet passar alle i gruppa?

7. ARBEIDSMÅTAR og METODAR i faget

- Kan du fortelje litt om korleis de arbeider i timane?

→ Korleis likar du desse arbeidsmåtane?

- På kva måte kjem de fram til arbeidsmåtane de nyttar?

→ Kan du forklare korleis læraren arbeider? Instruktør, Rettleiar, Treningskamerat ,Kontrollør

→ Gjev læraren din deg val i timane? På kva måte? Døme?

→ Får du tilbakemelding på korleis du presterer i timane?

→ Gjev læraren din deg ei kjensle av å meistre? Forklar...Døme...

→ Forklarar læraren din kva som skal til for å klare å få ståkarakter i faget? Utvikle deg vidare?

→ Opplever du at læraren tek kontakt med deg utanom sjølve timane? Korleis? Forklar..Døme...

→ Trivst du med læraren din?

→ Korleis opplever du lærarens opplegg i desse timane?

Avslutning:

→ Korleis meiner du læraren best kan motivere deg til å delta i kroppsøvingsfaget slik at du får fullført faget med ståkarakter?

→ *I lys av det vi har prata om no, vil eg spørje deg igjen; kva kjenneteiknar den gode skulen for elevar med IV i kroppsøving?*

- *Kva vil du leggje vekt på no?*
- *Er det noko anna du vil tilføye?*

TUSEN TAKK!

Intervjuguide - Lærer

Informasjon til informanten før intervjuet startar.

Formål: Eg held på med ein studie for å finne ut meir om korleis tilbodet alternativ kroppsøving vert organisert, og korleis elevar og lærar opplever denne organiseringa. I tillegg ynskjer eg å finne ut korleis elevar som deltek i alternativ kroppsøving opplever innhaldet i opplæringa og korleis dette påverkar motivasjonen deira til å gjennomføre og bestå faget, samt korleis læraren arbeider for å fremje motivasjon. Eg har derfor valt å intervju nokre elevar, lærarar og leiarar for å finne ut dette. Eg gjer dette fordi eg tykkjer det er viktig å få meir kunnskap om alternative opplæring- og undervisningsmetodar, og om dette kan føre til at fleire elevar gjennomfører og består kroppsøvingfaget.

Praktisk: Under samtalen vil eg bruke lydopptak, og kanskje ta notat medan vi snakkar saman.

Anonymitet: Alle opplysningar som kjem fram er konfidensielle og vil bli anonymisert. I masteroppgåva vil det ikkje kome fram kven du er, eller kva du seier. Ingen lærarar vil få vite kva du har sagt.

Har du nokre spørsmål før vi startar?

Eg vil starte med å stille hovudspørsmålet under kvar kategori / variabel, og så fyller på med underspørsmål for å dekke det som eg ikkje fekk svar på i det fyrste.

START:

→ ***Kva kjenneteiknar den gode skulen for å hindre at elevar får IV eller karakteren 1 i kroppsøving?***

8. INNSØKING

→ Kan du fortelje litt om korleis innsøkingprosessen føregår?

- Korleis får elevane vite om tilbodet?
- Korleis skjer rekrutteringa til gruppa?
- Kven bestemmer kven som kan søkje?
- Kven godkjenner søknaden?
- Skjema?

→ Korleis synes du denne prosessen fungerer?

9. FØREMÅLET MED TILBODET ALTERNATIV KROPPSØVING

→ Kan du fortelje litt om kva som er målet med dette opplæringstilbodet?

→ Kan du forklare nærare om måle blir nådd

- Kan du gje døme som beskriv måloppnåinga?
- Kan du seie noko om talet på sluttarar i denne gruppa?
- Kva med talet på IV og karakteren 1 i denne gruppa?

10. ORGANISERING AV TILBODET PÅ SYSTEMNIVÅ

→ Korleis vert alternativ kroppsøving organisert?

- Korleis får eleven vite at han er deltakar i alternativ kroppsøving? Kva tid på året?
- Korleis får læraren i alternativ kroppsøving informasjon om føresetnadane til elevane?
- Timeplanmessig?
- Tverrfagleg samarbeid?
- Kva tenkjer du om oppfylgjing av fråvere? Korleis føregår det?
- Lærarens arbeidsvilkår?

→ Korleis opplever du denne organiseringa?

11. RAMMEFAKTORAR

→ Kan du fortelje litt om rammefaktorane til den alternative kroppsøvinga?

- Rom, utstyr, tidspunkt på dagen
- Krav til lærarens kompetanse? Arbeidsbyrde?
- Kan du fortelje om korleis du likar å arbeide i denne gruppa samanlikna med ordinære klassar?
- Korleis arbeider du for å skape tilhøyrslø og relasjon mellom deg og elevane? Og mellom elevane?

12.LÆREPLAN

- Korleis oppfattar du føremålet med faget kroppsøving?
- Eigen årsplan for gruppa? Kven utarbeider?
- Eigne retningslinjer?
- Eige innhald?
- Eigne kriterium til kompetansemåla? Skulens?

13.INNHALD i faget

- Korleis skjer utveljinga av aktivitetar?
 - Kva aktivitetar driv de mest med i gruppa? Individuelle idrettar eller lagidrettar?
 - Kan du nemne nokre argument **for** å gjennomføre dei valte aktivitetane?
 - Kan du nemne nokre argument **mot** å gjennomføre dei valte aktivitetane?

- Korleis opplever du aktivitetsnivået i gruppa? Er alle aktive?

- **Differensiering og tilpassa opplæring.....**
 - Kan du fortelje litt om differensiering og tilpassa opplæring innanfor denne gruppa? Føregår det? Korleis?

 - Kan du seie noko om dette tilbudet passar alle i gruppa?

14.ARBEIDSMÅTAR og METODAR i faget

- Kan du fortelje litt om korleis de arbeider i timane?

- Korleis likar du desse arbeidsmåtene?
 - På kva måte kjem de fram til arbeidsmåtene de nyttar?

- Kan du forklare meir om korleis du arbeider med elevmedverknad i faget? Døme?

- Kan du fortelje litt om korleis du arbeider med feed-back? Døme?

Avslutning:

- Korleis meiner du læraren best kan motivere eleven til å delta i kroppsøvningsfaget slik at han får fullført faget med ståkarakter?

- *I lys av det vi har prata om no, vil eg spørje deg igjen; kva kjenneteiknar den gode skulen for elevar med IV i kroppsøving?*
 - *Kva vil du leggje vekt på no?*
 - *Er det noko anna du vil tilføye?*

TUSEN TAKK!

Intervjuguide - Leiar

Informasjon til informanten før intervjuet startar.

Formål: Eg held på med ein studie for å finne ut meir om korleis tilbodet alternativ kroppsøving vert organisert, og korleis elevar og lærar opplever denne organiseringa. I tillegg ynskjer eg å finne ut korleis elevar som deltek i alternativ kroppsøving opplever innhaldet i opplæringa og korleis dette påverkar motivasjonen deira til å gjennomføre og bestå faget, samt korleis læraren arbeider for å fremje motivasjon. Eg har derfor valt å intervju nokre elevar, lærarar og leiarar for å finne ut dette. Eg gjer dette fordi eg tykkjer det er viktig å få meir kunnskap om alternative opplæring- og undervisningsmetodar, og om dette kan føre til at fleire elevar gjennomfører og består kroppsøvingsfaget.

Praktisk: Under samtalen vil eg bruke lydopptak, og kanskje ta notat medan vi snakkar saman.

Anonymitet: Alle opplysningar som kjem fram er konfidensielle og vil bli anonymisert. I masteroppgåva vil det ikkje kome fram kven du er, eller kva du seier. Ingen lærarar vil få vite kva du har sagt.

Har du nokre spørsmål før vi startar?

Eg vil starte med å stille hovudspørsmålet under kvar kategori / variabel, og så fyller på med underspørsmål for å dekke det som eg ikkje fekk svar på i det fyrste.

START:

→ ***Kva kjenneteiknar den gode skulen for å hindre at elevar får IV eller karakteren 1 i kroppsøving?***

1. INNSØKING

→ Kan du fortelje litt om korleis innsøkingprosessen føregår?

- Korleis får elevane vite om tilbodet?
- Korleis skjer rekrutteringa til gruppa?
- Kven bestemmer kven som kan søkje?
- Kven godkjenner søknaden?
- Skjema?

2. FØREMÅLET MED TILBODET ALTERNATIV KROPPSØVING

- Kan du fortelje litt om kva som er målet med dette opplæringstilbodet?
- Kan du forklare nærare om måle blir nådd
 - Kan du gje døme som beskriv måloppnåinga?
 - Kan du seie noko om talet på sluttarar i denne gruppa?
 - Kva med talet på IV og karakteren 1 i denne gruppa?

3. ORGANISERING AV TILBODET PÅ SYSTEMNIVÅ

- Korleis vert alternativ kroppsøving organisert?
 - Korleis får eleven vite at han er deltakar i alternativ kroppsøving? Kva tid på året?
 - Korleis får læraren i alternativ kroppsøving informasjon om føresetnadane til elevane?
 - Timeplanmessig?
 - Tverrfagleg samarbeid?
 - Kva tenkjer du om oppfylgjing av fråvere? Korleis føregår det?
 - Lærarens arbeidsvilkår?

4. RAMMEFAKTORAR

- Kan du fortelje litt om rammefaktorane til den alternative kroppsøvinga?
 - Rom, utstyr, tidspunkt på dagen
 - Krav til lærarens kompetanse? Arbeidsbyrde?

5. LÆREPLAN

→ Korleis oppfattar du føremålet med faget kroppsøving?

→ Eigen årsplan for gruppa? Kven utarbeider?

→ Eigne retningslinjer?

→ Eige innhald?

→ Eigne kriterium til kompetansemåla? Skulens?

SLUTT:

→ I lys av det vi har prata om no, vil eg spørje deg igjen; kva kjenneteiknar den gode skulen for elevar med IV i kroppsøving?

- ***Kva vil du leggje vekt på no?***

- ***Er det noko anna du vil tilføye?***

TUSEN TAKK!

Vedlegg 6

26. mars 2014

Dagen starta med intervju av utviklingsleiarer kl. 10.30. Hadde ein samtale med han i 46,13 min! Grunnen til at denne samtalen vart så lang var nok at han ønska både å fortelje korleis dei hadde organisert innsøkingprosessen tidlegare, og korleis den føregjekk inneverande skuleår (fyrste året med ny ordning). Eg møtte han i biblioteket, og vi gjekk til eit nøytralt møterom. Det slo meg at han var ein svært kunnskapsrik og engasjert leiar som oppriktig var interessert i alle elevane på skulen, og han tykte dei på systemnivå gjorde mykje for at alle elevane skulle få eit tilbod som passa dei i kroppsøvingfaget. Når eg no reflekterer i etterkant ser eg at han ikkje heilt har klart å fange opp korleis denne nye innsøkingprosessen fungerer for elevane...

Kl. 12.30 møtte eg ein av elevane som eg hadde avtale med i biblioteket. Eg hadde møtt opp i god tid, og bibliotekaren syntte for at vi kunne gå til eit rom der vi ikkje vart forstyrra. Denne eleven har verkeleg stått på for å kome inn i den alternative kroppsøvinggruppa, og ho er ein av dei som ikkje taklar å ha kroppsøving i stor gruppe. Ho var strålende nøgd med å få gymme i styrkerommet, og var godt klar over at ho ikkje nådde alle kompetansemåla og at ho gjekk for 2aren slik at ho stod i faget. Ho fortalte om gode karakterar i alle andre fag, men også ho var inne på dette at ho ikkje skjønna poenget med at ho måtte ha kroppsøving på skulen...Likevel var ho fullt klar over at fysisk aktivitet førte til betre helse, men meinte at det var opp til kvar einskild korleis ein ville ta vare på helsa. Ho meinte at skulen styrte over den enkelte elev i altfor stor grad allereie – om ikkje det skulle gjelde helsa også! Likevell merka eg meg at ho var villig til å gjere andre ting i kroppsøvingstimane (til dømes badminton) – men ho hadde ikkje fått konkret spørsmål om ho ville gjere det, og då gadd ho ikkje spørje sjølv...Ho var nøgd med lærarens opplegg! Eleven sa sjølv kvifor ho ville ha gym i lita gruppe; mobbing tidlegare (dette har eg jo ikkje spurt nokon om, men det viser seg at dei har behov for å fortelje kvifor dei er deltakarar i denne gruppa). Intervjuet varte i 37,13 minutt. Dette er ein vg2 elev, utan karakter i faget på vg1.

Elev nr. to hadde eg avtale med rett i etterkant av den fyrste, eg hadde bedt henne vente på biblioteket frå kl. 13.00 og utover. Ho sat heldigvis der, for eg vart jo nesten 10 minutt for sein!.. Dette intervjuet varte i 20,33 min, og ho fortalte om ei grufull hendig i 5. klasse som seinare har ført til at ho ikkje orka å vise kroppen sin ovanfor dei ho ikkje er trygg på, og heller ikkje i store forsamlingar (heil klasse). Aldri at ordinær kroppsøving med karakter på ungdomsskulen, og heller ikkje på vg1. Ho vil ha karakter no på vg2, og søkte om å få plass på alternativ kroppsøving. Ho synes det var utidig å måtte skrive, og seinare fortelje om grunnen til at ho ville inn i alternativ kroppsøving. Det var ein av leiarane ho hadde fortalt dette til, og ho skjønna ikkje kvifor ho måtte det når ho tidlegare hadde fortalt om opplevingane sine til helsesøster. Kva som kjenneteiknar den gode skulen..? «At ikkje elevane får ubehaglege og svært personlege spørsmål om grunnane til at dei ynskjer alternative opplegg, og at dei ikkje blir møtt med eit svar som at «dette er ikkje berre du som har opplevd»...Puh! Eg tenkjer mitt om denne handsaminga – vanskeleg.... Ho er i gruppa no, nøgd med opplegget, kjenner seg trygg og veit at ho ikkje kan få noko meir enn karakteren 2.

Så var det lærarintervjuet til slutt. Dette varte i 39,12 minutt og fann stad etter at læraren hadde hatt undervisning i den alternative gruppa. Læraren hadde opna opp for at dei elevane som eg skulle intervjuja skulle gå rett til timen i alternativ kroppsøving rett etter intervjuja sine. Eg sit att med eit inntrykk av at også læraren er frustrert over at det er ei anna innsøkingordning no enn tidlegare år. Det kom fram det same som elevane; at det var ein mykje høgare dørstokk for elevane no å søkje seg inn i denne gruppa + at ho også sa at opplegget ikkje var oppe å gå før langt ut i oktober. Nokre elevar hadde ikkje møtt til timane hennar før i november, for verken ho eller eleven sjølv visste om dei hadde fått plass i gruppa....Ho var heilt oppgitt over systemet, hadde sjølv sagt purra – men følte seg motarbeidd og ikkje høyrd! Sit vidare att med eit inntrykk av at denne læraren verkeleg tek elevane på alvor, og at ho brukte lang tid i oppstarten for å finne ut kva eleven trengte / ville jobbe med for å orke å kome til

timane. Ho var klar over at ho ikkje klarte å kome gjennom alle kompetansemåla, og hadde argument både for og i mot opplegget hennar. Intervjuet fann stad på biblioteket i eit hjørne langt borte, etter hennar ynskje. Ingen elevar er på skulen på den tida, og dei andre lærarane hadde møtetid – så det var ikkje nokon i nærleiken.

Hadde også ein kort metasamtale med henne, og det opplevdes heilt greitt sa ho. Eg trur at feltbesøka mine, to gonger før sjølve intervjuet, bidrog til at det vart ein naturleg samtale også her..

11. april 2014

Onsdag i denne veka var eg i Bg og intervju to nye elevar på skule nr. 1. Har berre klart å transkribere det eine intervjuet til no, men skal jobbe meir i morgon. Lurar litt på om det eine intervjuet, med ein vaksen kar/elev frå Eritrea, ikkje kan brukast. Sjølv om eg har arbeidd mykje med framandspråklege elevar og stilte spørsmåla på ulike måtar, har eg eit inntrykk av at han ikkje heilt forstod - og føler kanskje at han snakka meg etter munnen (eg måtte blant anna gje døme på fleire ting innan motivasjon og medbestemming, og då vart det "ja" og at han var einig/nikka.....). Men når det gjaldt kvifor han går der, kva han likar å gjere, korleis han opplever innhaldet og kva han meiner er føremålet med den alternative kroppsøvinga fortalte han fritt, så eg må berre sjå når eg får transkribert og analysert litt meir.

Eg starta dagen på skule nr. 2 der eg fekk gjort avtale med ein ny elev om intervju fyrste onsdagen etter påske, i tillegg til at eg hadde ein samtale med kroppsøvlingslæraren der eg fekk spurt henne om noko som eg lurte på etter å ha transkribert intervjuet med henne. Eg hadde ikkje spurt noko om ressursen ho har i denne gruppa, og ho fortalte litt om kor stor denne var. I tillegg spurte eg litt meir om dette med utegym, for det såg eg hadde vore litt for kjapp med i intervjuet.

Dette med ressurs og utegym var også noko som eg følgte meir opp på skule 1 også. Hadde ein fin samtale også med gymlæraren der etter intervjuet. Dette går inn i forskarloggen min, men eg er litt usikker på om slikt arbeid kan brukast som datamateriale i oppgåva. Skal lese litt meir metode om det, men du veit nok sikkert noko om det...Me ser!

Samtalane med dei to kroppsøvlingslærarane har eg lagra under EMPIRI

Tysdag 22. april 2014

Avtala intervju med elev nr. 3 på skule nr. 2 på onsdag den 23. april

Vedlegg 7

Memos under og rett etter transkribering av intervju (små nedtegnelsar av hendingar og refleksjonar forskaren gjer seg gjennom heile intervjuprosessen. Koding og fortolking av memos inngår som ein del av den kvalitative analysen (Dalen, 2011, s. 42)

Elev nr. 1 på skule nr. 2

Informanten likar ikkje faget, og skjønner ikkje kvifor vi må ha dette faget i den vidaregåande skulen. Tidlegare er faringar er at ho er blitt mobba i gymtimane, og taklar ikkje ha gym med store grupper som ho seier. Ho opplevde mobbing / trakassering både frå medelevar og gymlæraren på ungdomsskulen. Ho fortel om eit innhald i faget som er heilt greitt for ho, men ho saknar litt variasjon. For denne informanten er det svært viktig at den alternative krøvgruppa ikkje blir for stor, for det hadde påverka oppmøte hennar. Ho er svært glad for at gymlæraren er så flinkt til å tilrettelegge for ulike øvingar som er bra for henne. Ho trivst og kjenner seg trygg i gruppa. Sjølv om læraren har bestemt at det kun blir krøv på styrkerommet i år, opplever ho at ho er med å bestemme litt sidan ho i samarbeid med gymlærar har sett opp eit opplegg som passar ho. Ho har heller ikkje meistringserfaringar i denne krøvgruppa, men seier at det hjelper på motivasjonen at læraren har god dialog med henne når dei treffes, og viser forståing dersom ho uteblir frå timane.

Eleven er oppteken av lærarar som bryr seg, tilpassar opplegget til den einskilde og i tillegg er flink til å inkludere.

- Omsorg frå læraren (lærarrolla
- Ta hensyn til den enkelte elev (føresetnader, TO
- Inkludering, tryggleik (læringsmiljø,
- Dialog, kommunikasjon (lærarrolla – læringsmiljø?)

Det er innsøkingprosessen denne informanten er fortvila over. Ho fortel om ein innsøking prosess som er

- byråkratisk
- tidkrevjande
- vanskeleg
- kasteball i systemet
- utmattande – drittlei

Elev nr. 2 på skule nr. 2

Eleven er nøgd med opplegget, og saknar ikkje nokon aktivitetar. På grunn av tidlegare opplevingar seier ho at ho ikkje klarar å ha gym i store grupper og med det andre kjønn. Hadde ho hatt krøv med eit anna kjønn, hadde det vore vanskeleg å delteke i desse timane. Ho er også svært avhengig av at veninna er i same gruppa

- relasjon til medelevar

- Meistring (har opplevd det i desse timane, og seier at det har veldig mykje å seie for den vidare motivasjonen)
- Lærarrolla
- Dialog
- Bli sett
- Tatt på alvor
- Tilrettelegging i lita gruppe

Vanskeleg innsøkingssprosess! Problem med å bli tatt på alvor, ekle kommentarar om bakgrunnen...

Elev nr. 3 på skule nr. 2

Likar kroppsøvingfaget svært godt og fortel at ho ynskjer å kome tilbake til ordinær gruppe. Slik det er no har ho ikkje karaktergrunnlag, i følge læraren i den ordinære gymmen. Ho meiner sjølv det er mykje ho kan vere med på, men saknar ei medbestemming der både ho og dei andre elevane kan velje innhaldet i nokre av timane. Ho seier at det er fleire ting ho kan vere med på, men at sjukdommen av og til stoppar ho litt. Innhaldet i alternativ gym passar ho fint i ein opptreningsperiode, men ho saknar aktivitetar i lag med ei større gruppe. Ho likar også svært godt ballspel, noko som ikkje er blitt praktisert i denne gruppa, dette saknar ho. Ho fortel om ein svært vanskeleg innsøkingssprosess, der ho opplevde å bli kasta vidare i systemet...Ho fekk ikkje skikkeleg beskjed om kvar ho skulle møte opp. For ho er den gode skulen for elevar som står i fare for karakteren 1 eller IV:

- Medbestemming
- Ein lærar som tek hensyn til føresetnadane hennar og stiller opp for elevane
- Ein lærar du kan stole på, hjelper til, TO
- Dialog med lærar (kordan du sier tingene)
- Ho saknar å ha nokon å samarbeide med i gymmen, i alternativ krøv gymmar alle åleine og det likar ho ikkje heilt (men innser likevel at det må til for å få karakter i faget) TILHØYRSLE

Ho fortel at ho heller ikkje har medbestemming i den alternative gymmen, noko ho tykkjer begrensar aktivitetsutvalet (ho har lyst til å jogge og spele ballspel til dømes...) Innhaldet er ikkje heilt meningsfullt for ho.

Samtidig føler ho

- Meistring (ho føler og merkar at det er mykje meir ho kan vere med på i den alternative gymmen, og det gjev ho ei meistringskjensle
- Ho blir også sett – RELASJON – DIALOG meir i denne gruppa.
- Ho ynskjer eit meir variert innhald.

Elev nr. 1 på skule nr. 1

Denne eleven har ein tidlegare erfaring med mykje press og testing og lite medbestemming, og ho meiner at krøv i vg. skule er unødvendig – vårt ansvar å holde oss i god fysisk form når vi er myndige...

Denne eleven fortel om ein god skule der:

- Forventningar og krav er redusert / mindre press på prestasjonar
- TO
- Meistring
- Tid til den einskilde
- God relasjon
- Respekt
- Oppmuntring
- feedback

Elev nr. 2 på skule nr. 1

Denne guten fortel om negative opplevingar i grunnskulen, mobbing. Men hadde stabilt oppmøte likevell. I alternativ krøv kjenner han seg trygg, og føler at han får hjelp. Det er ei mindre gruppe og han seier han blir meir sett, og at det alltid er slik at nokon har nokon å vere saman med. Han fortel om vaksne personar som er gode på å lese elevane i gruppa. Tryggleik, bli sett...

- Tryggleik
- Tilhøyrslø
- Relasjon
- Hjelper deg
- Bli sett
- Framovermelding
- Medbestemming

Elev nr. 3 på skule nr. 1

Denne jenta har ein bakgrunn med to klassar med elektrogutar. Følte mykje kroppspress og prestasjonspress. Lite inkludering. God skule

- Lærardialog
- Inkludering
- Tilhøyrslø
- Medbestemming
- Feed-back, framovermelding
- Meistring
- Skryt
- TO
- Variert opplegg

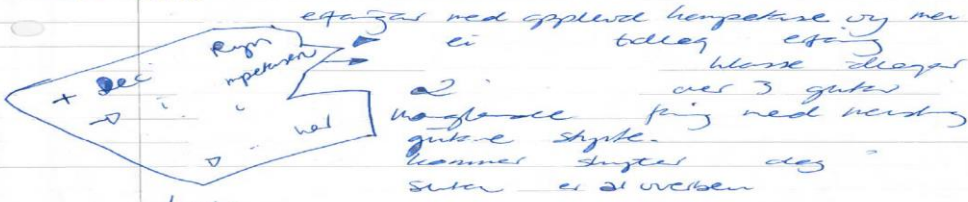
SK E

MEMOS ANALYSEN 02 2014

ELEV

lee laeren shape easte av
hempetare meistring elevene
NET -> b overbens Barbera

A2 -> b over adna



kulle

-> alle elevene opplyser at ligg a
na malet ! De Rygn
oppetare

alle tre elevene er sandle at dei
oppna malet om hlar frupse feiget
ders laeren sier at lei julese mot
deg uher deg du datter av.

EB

MEMOS ANALYSEN 02 2014

B

hve mestn det deg skal lare
ha og bli ferdig med det
oppetare mal De kran
ke notn



deris reg eting } adna
overben tolle }
nelle
malet did det } kke

-> karakter bene opp ryggen bearygg
romal prosen) heine.

Loop - an to
malet did N ryggen
siatt seg vrag "en vat
melet og trst det skal ga bren, ha
det igen gutar der da det vger
mogel og laeren gade ik.

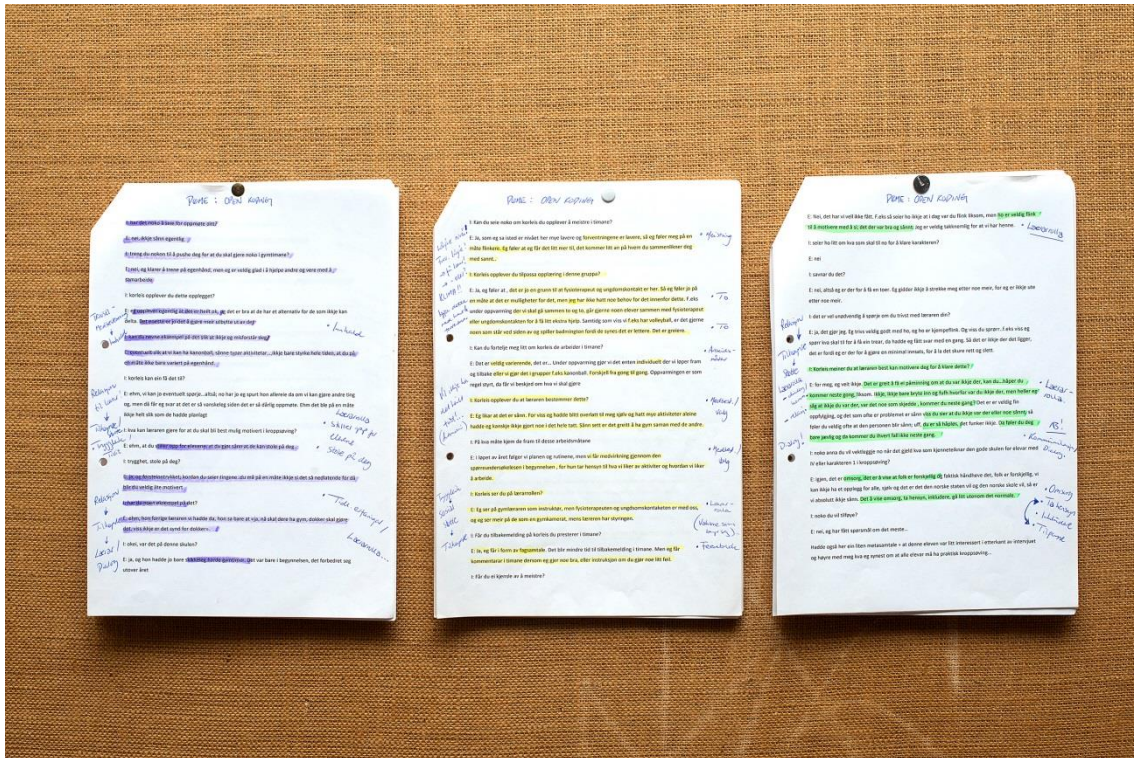


-> Emosj nelle malet -> adner

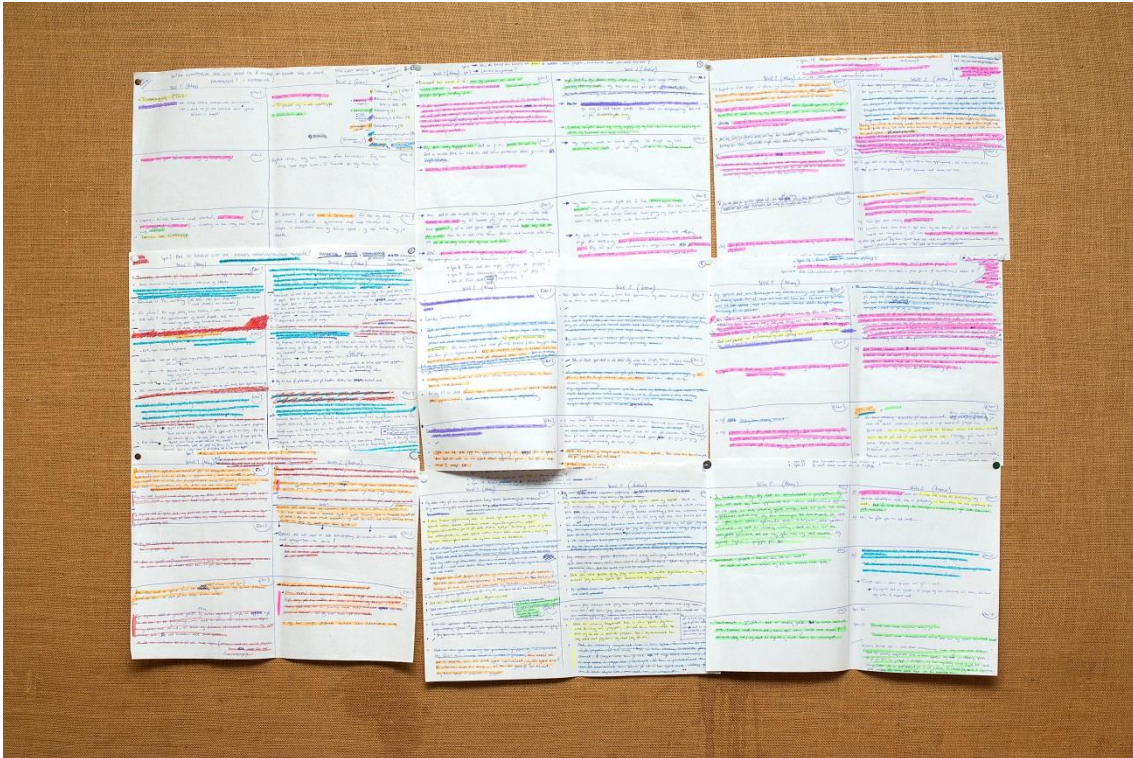
-> Model (ulant 2er
vger for rygg
belden
+ og mer ved det
av

Basista
naturer at det delvis medbestemmelse
De og Rj
ingen medbestemelse af størst De Rj
løse
den - lang, kompetence
teknisk

Vedlegg 8



Vedlegg 9



Vedlegg 10

