

# **Et annerledes kroppsøvingsfag fra et elevperspektiv**

En kvalitativ studie om yrkesfagelevers erfaringer med kroppsøving under koronapandemien  
og deres motivasjon for faget.

Ingvild Tangen Lægran



Masteroppgave

Masterprogram i helsefremmende arbeid og helsepsykologi

HEMIL-instituttet

Psykologisk fakultet

Universitetet i Bergen

Våren 2022

# Forord

Kunnskap om befolkningens fysiske aktivitetsnivå og de helsefremmende faktorene ved fysisk aktivitet påvirket tema for oppgaven. Idrettsklynge Vest sin vektlegging av kroppsøvningsfaget inspirerte også til valg av tema. Koronapandemien gjorde det aktuelt å undersøke hvordan elevene erfarte å ha kroppsøving i en spesiell kontekst. Masteroppgaven markerer slutten på to år som masterstudent i helsefremmende arbeid og helsepsykologi ved HEMIL-instituttet. I løpet av de to årene har jeg utviklet min kunnskap, i tillegg har studiet hatt betydning for min selvutvikling. Koronapandemien påvirket i stor grad førsteåret som masterstudent. Jeg er veldig glad for at jeg ikke måtte skrive masteroppgaven under full nedstengning eller restriksjoner. Masterskrivingen har vært litt av en prosess der motivasjonen har variert.

Jeg ønsker først og fremst å takke hovedveileder Torill Marie Bogsnes Larsen for å gi gode, konstruktive tilbakemeldinger, være tilgjengelig og engasjert i oppgaven. Dine innspill har betydd mye og jeg setter pris på samarbeidet vi har hatt. Jeg har opplevd å få stimulert autonomibehovet og du har vært god til å tilrettelegge for autonomistøtte. Jeg ønsker også å takke Ellen Merethe Melingen Haug som var veileder våren 2021, da jeg skrev prosjektbeskrivelsen for masteroppgaven. Jeg setter pris på dine tydelige tilbakemeldinger med eksempler på forbedringer og ditt engasjement. Videre ønsker jeg å takke mine medstudenter som både har vært en sosial støtte og har bidratt til min faglige utvikling. Det kommer til å bli vemodig å ikke møtes hver dag på Alrek og spise lunsj sammen. Jeg ønsker å takke deg Sølvi, for at du har vært en viktig sparringspartner. Takk til Bodil og Ida for å stille som deltakere i pilotintervjuet. Det var betydningsfullt å få testet ut intervjuet og få tilbakemeldinger. Jeg ønsker også å takke Hana for gjennomlesing og tilbakemeldinger på abstrakt og formatering. Sist, men ikke minst takk til mamma og Ingrid som har lest korrektur på oppgaven. Takk for at dere tok dere tid til gjennomlesing, selv om du Ingrid er nybakt mamma og at du mamma har fullt opp med å holde kurs i forbindelse med jobben din. Deres innspill har vært viktige da det er lett å bli blind på egen oppgave.

Takk til alle sammen og god lesing.

Mai 2022, Ingvild Tangen Lægran

# Innhold

Forord..	.....	
Sammendrag	.....	
Abstract	.....	
1.0 Introduksjon	.....	1
1.1 Kroppsøving - et helsefremmende tiltak	.....	3
1.2 Oppgavens oppbygging	.....	5
2.0 Teoretisk rammeverk	.....	6
2.1 Det helsefremmende perspektivet	.....	6
2.2 Selvbestemmelsesteorien	.....	7
2.2.1 Organisk integreringsteori (OIT)	.....	8
2.2.2 Teorien om de grunnleggende psykologiske behovene	.....	11
2.3 Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell	.....	12
3.0 Litteraturgjennomgang	.....	15
3.1 Litteratursøk	.....	15
3.2 Litteraturgjennomgangen	.....	16
3.2.1 Kroppsøving under koronapandemien	.....	16
3.3.3 Yrkesfagelever og kroppsøving	.....	17
3.3.2 Ungdoms erfaringer med kroppsøving	.....	18
3.3 Kunnskapshull i litteraturgjennomgangen	.....	21
4.0 Forskningsspørsmål	.....	22
5.0 Metode	.....	23
5.1 Epistemologi	.....	23
5.2 Kvalitativt forskningsdesign	.....	23
5.3 Datainnsamling	.....	24
5.3.1 Utvalg og rekruttering	.....	24
5.3.2 Semistrukturerte fokusgruppeintervju	.....	25
5.3.3 Forberedelser og gjennomføring	.....	26
5.4 Bearbeiding av datamaterialet	.....	28
5.4.1 Transkribering av intervjuene	.....	28
5.4.2 Analyseprosessen	.....	29
5.4.2.1 Steg 1: Bli kjent med datamaterialet	.....	29
5.4.2.2 Steg 2: Koding	.....	30
5.4.2.3 Steg 3: Kategorier	.....	31
5.4.2.4 Steg 4: Søk over tema	.....	31

5.4.2.4 Steg 5: Navngi tema .....	31
5.4.2.6 Steg 6: Presentere tema .....	32
5.5 Kvalitetssikring i forskningsprosessen .....	34
5.5.1 Gyldighet .....	34
5.5.2 Pålitelighet .....	36
5.5.3 Overførbarhet .....	36
5.5.4 Bekreftbarhet .....	37
5.5.5 Refleksivitet .....	37
5.6 Etske betraktninger .....	38
5.6.1 Frivillig, informert samtykke .....	39
5.6.2 Anonymitet og konfidensialitet .....	40
5.6.3 Konsekvenser ved å delta .....	41
6.0 Presentasjon av funn .....	42
6.1 Deltakerne .....	42
6.2 Erfaringer med kroppsøving under koronapandemien .....	42
6.2.1 Aktiviteter i kroppsøving .....	43
6.2.2 Lærerplanen, vurdering og egen innsats .....	44
6.2.3 Kroppsøving under koronapandemien vs. ordinær kroppsøving .....	45
6.3 Motivasjon i kroppsøving .....	45
6.3.1 Autonomi .....	45
6.3.1.1 Manglende autonomistøtte .....	46
6.3.1.2 For mye selvstendighet .....	46
6.3.1.3 Medbestemmelse og valgmuligheter .....	47
6.3.1.4 Deltar ikke av egen fri vilje .....	50
6.3.2 Kompetanse .....	50
6.3.2.1 Mestring i kroppsøvingstimene .....	50
6.3.2.2 Tidligere erfaringer med kroppsøving .....	52
6.3.2.3 Tidligere erfaringer med idrett og egentrening .....	52
6.3.3 Tilhørighet .....	55
6.3.3.1 Ungdomstid og tilhørighet .....	55
6.3.3.2 Tilhørighet til klassen .....	56
6.3.3.3 Tilhørighet til kroppsøvlingslærer .....	59
7.0 Diskusjon .....	63
7.1 Oppsummering av hovedfunn .....	63
7.2 Deltakelse i et annerledes kroppsøvlingsfag .....	64
7.2.5 Andre kontekstuelle faktorer .....	66

7.3 Motivasjon i kroppsøving .....	69
7.3.1 Karakterer, lærerrollen og mestring.....	70
7.3.2 Samspeillet mellom autonomi, kompetanse og tilhørighet .....	71
7.3.3 Fysisk aktivitet i skolen og på fritiden.....	74
7.3.4 Betydningen av tilhørighet i ungdomstiden.....	75
7.3.5 Autonom motivasjon i kroppsøvfaget.....	78
7.4 Begrensninger ved studien.....	81
7.4.1 Intervjuteknikk .....	81
7.4.2 Design.....	81
7.4.3 Utvalget .....	82
7.5 Implikasjoner for kroppsøving og helsefremmende arbeid .....	83
8.0 Konklusjon .....	86
Referanseliste .....	88
Vedlegg 1: Synonymtabell til litteratursøket .....	i
Vedlegg 2: Søketablell .....	ii
Vedlegg 3: Intervjuguiden.....	xi
Vedlegg 4: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.....	xiv
Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD .....	xvii
Vedlegg 6: Utdrag av analysen steg 1 - Bli kjent med data-notater.....	xix
Vedlegg 7: Utdrag av analysen i Word Office .....	xxi
Vedlegg 8: Utdrag av analysen basert på Nvivo 12 Pro .....	xxiii
Vedlegg 9: Ordsky i kategorien psykisk helse fra Nvivo.....	xxv

# Sammendrag

**Bakgrunn:** For lite fysisk aktivitet er et globalt folkehelseproblem og kroppsøvningsfaget kan være et tiltak for å fremme folkehelsen. Fravær i faget er en utfordring, spesielt blant yrkesfagelever. Koronapandemien og smittevernstiltak førte til at retningslinjene i faget ble endret. Formålet med denne studien er å undersøke yrkesfagelevers erfaringer med kroppsøving under koronapandemien og deres motivasjon for faget. Selvbestemmelsesteorien og økologiske utviklingsmodell blir anvendt som teoretisk rammeverk.

**Metode:** Et kvalitativt forskningsdesign med fire semistrukturerte fokusgruppeintervju ble benyttet. Til sammen deltok 24 andrårselever ved yrkesfaglig utdanningsprogram i Vestland fylke. Tematisk analyse ble brukt som analysemetode.

**Funn:** Funnene viser at elevene erfarte kroppsøvningsfaget under koronapandemien som teoretisk, digitalisert og endret. Undervisningen ble beskrevet som mangelfull. Høye krav til selvstendighet i faget var utfordrende og førte til juksing. Hjemmeskole ble beskrevet som tryggere og mer behagelig. Resultatene viser at motivasjonen til elevene varierte og omhandlet et samspill mellom å oppleve autonomi, egen effektivitet og tilhørighet. Et negativt kroppsbilde og det å være fysisk aktive foran andre var barrierer for deltakelse i faget.

**Konklusjon:** Funnene viser at et negativt kroppsbilde kan påvirke elevenes erfaringer med kroppsøvningsfaget. Studiens funn indikerer at flere elever har et usunt forhold til fysisk aktivitet, kroppsøving, kropp og helse. Dette understreker viktigheten av å fremme sunne verdier i kroppsøvningsfaget og i samfunnet. Helsefremmende arbeid på tvers av samfunnssektorer og samfunnsnivåer kan bidra til å fremme positiv helseatferd blant barn og unge.

**Nøkkelord:** Helsefremmende arbeid, fysisk aktivitet, kroppsøving, koronapandemien, yrkesfagelever, den økologiske utviklingsmodellen og selvbestemmelsesteorien

# Abstract

**Background:** Too little physical activity is a global health problem. Physical education (P.E.) can be an arena to promote public health. Non-participation in P.E. is a challenge, especially among vocational students. The corona pandemic changed the guidelines for the subject. The aim of this study is to investigate vocational students' experience of attending P.E. during the corona pandemic and their motivation in the subject. Self-determination theory and ecological model for development was used as a theoretical framework.

**Method:** A qualitative research design with four semi structured focus group interviews was used. 24 students from secondary year in vocational education programs participated from Vestland county. Thematic analysis was used as analysis method.

**Findings:** The students experienced P.E. as theoretical, digital, and changed. The subject was described as defective. Independence was challenging, which led to cheating. The students' motivation varied based of experienced autonomy, their own effectiveness and belonging. To be physical active in front of peers and a negative body image was described as barriers for participation.

**Conclusion:** Negative body image can influence the students experience with P.E. This indicates that some students have an unhealthy relationship to physical activity, P.E., body and health. This underlines the importance of promoting healthy values in P.E. and the society. To increase healthy behaviors among adolescents it is important to highlight health promotion action across sector and across different levels in the society.

**Key word:** Health promotion, physical activity, physical education, corona pandemic, vocational students, ecological model of development and self-determination theory.

# 1.0 Introduksjon

For lite fysisk aktivitet blant befolkningen er en global helseutfordring og rangeres som en av de ti største folkehelseutfordringene i verden av WHO (World Health Organization, 2020). I Norge belyser folkehelse rapporten denne utfordringen, der en stor del av befolkningen ikke oppnår anbefalingene for fysisk aktivitet (Folkehelseinstituttet, 2018). De nasjonale anbefalingene har frem til mai 2022 vært «daglig fysisk aktivitet i 60 minutter, hvorav 3 ganger ukentlig med moderat til intensiv fysisk aktivitet» (Helsedirektoratet, 2019). I mai 2022 kom nye anbefalinger for fysisk aktivitet og den nye ordlyden er at barn og unge anbefales å være fysisk aktive i gjennomsnitt minst 60 minutter per dag i moderat til høy intensitet (Helsedirektoratet, 2022). I samfunnet benyttes ulike tiltak for å fremme fysisk aktivitet blant befolkningen, deriblant kroppsøving for elever. Kroppsøving faget har endret seg med tiden og lærerplanen er i dag i tråd med helsefremmende prinsipper (Utdanningsdirektoratet, 2020). Koronapandemien påvirket mulighetene for utøvelse av kroppsøving faget, noe som igjen påvirket elevenes mulighet til å være fysisk aktive i skoletiden (Nasjonalt senter for mat helse og fysisk aktivitet, 2020). Fysisk aktivitet kan defineres som «all kroppslig bevegelse som er utført av skjelettmuskulatur, og som resulterer i en vesentlig økning i energiforbruket utover hvilenivå» (Folkehelseinstituttet, 2021). Dette kan innebære alt fra gange, dans, gå tur, sykle, bevegelsesaktivitet, lek til deltakelse i organisert idrett (WHO, 2015, s. 5).

Fysisk aktivitet kan gi mange helsegevinster. Daglig fysisk aktivitet kan fremme mestring, trivsel, glede og motivasjon, noe som kan ha en innvirkning på psykisk helse og livskvalitet (WHO, 2015, 2020). Vektlegging av fysisk aktivitet kan føre til at; «en står lengre i arbeid, at vi kan være selvhjulpne lengst mulig og redusere behovet for helse- og omsorgstjenester» (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020, s. 10). Fysisk aktivitet kan i tillegg til å være helsefremmende også være sykdomsforebyggende for befolkningen. Fysisk aktivitet kan redusere stress, angst og være forebyggende mot depresjon (WHO, 2020).

For lite fysisk aktivitet fører til store konsekvenser for individet og samfunnet, og regnes derfor som et folkehelseproblem (Folkehelseinstituttet, 2019). Stillesittende atferd regnes som en av risikofaktorene til ikke-smittsomme sykdommer, som for eksempel hjerte- og karsykdommer, kreft og diabetes type 2 (WHO, 2018). Utvikling av ikke-smittsomme



sykdommer er i stor grad knyttet til vår helseatferd og livsstil. Dette læres og utvikles i løpet av livet, blant annet i ungdomstiden da man er formbar og påvirkelig (Klepp et al., 2017, s. 17).

Ungdom er en gruppe som har et lavere fysisk aktivitetsnivå og de har også en prevalens i å ha negativ helseatferd (Bakken, 2021, s. 34). Manglende daglig fysisk aktivitet blant ungdom er en negativ trend som har holdt seg stabil i flere år (Bakken, 2020; Langøy et al., 2019; Leversen et al., 2012; Rangul et al., 2011). Forskning viser at sosiodemografiske faktorer som kjønn, alder og sosioøkonomisk status kan predikere hvem som er fysisk aktive (Andersen & Bakken, 2019; Torstveit et al., 2018; Wichstrøm et al., 2013). Gutter er mer aktive enn jenter på fritiden og deltar oftere i organisert idrett (Andersen & Bakken, 2019; Guddal et al., 2019; Rangul et al., 2011; Wichstrøm et al., 2013). Videre viser studier at aktivitetsnivået til mange ungdommer synker med alderen og flere ungdommer faller fra organisert idrett i ungdomstiden (Andersen & Bakken, 2019; Guddal et al., 2019; Torstveit et al., 2018). Årsakene til frafall i idretten kan være at de ikke opplever aktiviteten som gøy, at laget blir oppløst eller at det ikke finnes et passende aktivitetstilbud (Persson et al., 2019). Elever med lavere sosioøkonomisk status deltar i mindre grad i organisert idrett og er mindre aktive enn elever med høyere sosioøkonomisk status (Andersen & Bakken, 2019; Heradstveit et al., 2020; Torstveit et al., 2018; Wichstrøm et al., 2013).

Graden av fysisk aktivitetsnivå i barne- og ungdomsårene har en tendens til å påvirke nivået av fysisk aktivitet i voksen alder (Bakken, 2020; Klepp & Aarø, 2017, s. 58; Wichstrøm et al., 2013). I ungdomstiden starter flere med egentrening på treningssenter, i stedet for å delta i organisert idrett (Bakken, 2020). Til tross for at ungdommene starter med egentrening avtar andelen som er fysisk aktive med alderen i ungdomsårene (Bakken, 2021; HEMIL-Rapport, 2020). Forskning viser at elever ved yrkesfaglig utdanningsprogram har en signifikant risiko for lav fysisk aktivitet og fravær i idrett, sammenliknet med elever fra studieforbereende utdanningsprogram (Heradstveit et al., 2020).

## 1.1 Kroppsøving - et helsefremmende tiltak

Kroppsøving er et helsefremmende tiltak som er rettet mot barn og unge, men faget kan på sikt påvirke det fysiske aktivitetsnivået til hele befolkningen. Formålet med faget er at barn og unge skal få bevegelsesglede og kunnskap om de helsemessige faktorene av å være fysisk aktive (Utdanningsdirektoratet, 2020). Videre er formålet at elevene internaliserer verdien av fysisk aktivitet etter endt skolegang noe som kan påvirke dem til å ha en helsefremmende livsstil. Kroppsøving er et av de tre største fagene i den norske skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene i videregående skole har 56 timer med kroppsøving per semester, dette utgjør 2 timer hver uke. I noen land er kroppsøving frivillig, mens i andre land er faget obligatorisk. I Norge er faget obligatorisk og lærerplanen i kroppsøving legger grunnlaget for fagets innhold og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Faget har utviklet seg fra et idrettsfokus til å vektlegge fysisk aktivitet, helse og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Tidligere handlet vurderingen å måle elevenes idrettsferdigheter i form av ulike fysiske tester og der elevene ofte ble sammenliknet med hverandre. I dag innebærer kroppsøving mye mer enn idrettsferdigheter og konkurranse (Utdanningsdirektoratet, 2020). Faget skal være mer variert og elevene skal i økt grad utforske egen identitet, selvbylde og få innsikt i sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Fysiske tester som tidligere ble brukt som vurderingsgrunnlag er ifølge den nye lærerplanen ikke dekkende nok for å vurdere elevenes kompetanse i kroppsøving, da faget omfatter mange tema (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetanse i kroppsøving innebærer i dag; kompetanse i bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, samt kompetanse i uteaktiviteter og naturferdsel. Faget omhandler også kunnskap om de tverrfaglige temaene; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Elevene får karakter i faget og blir vurdert ut ifra kompetansemålene og egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Kroppsøving er et fag der mange ungdommer har høyt fravær, spesielt er fraværet høyt blant videregående elever (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a). Statistikk viser at en større andel av elever ved yrkesfaglige utdanningsprogram ikke får vurderingsgrunnlag i kroppsøving, sammenliknet med elever fra studieforbredende (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a). Statistikken viser også at i løpet av de siste tre årene har andelen av yrkesfagelever som har fått karakter økt sammenliknet med tidligere. Til tross for dette er det fortsatt et stort antall yrkesfagelever

som ikke deltar i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a). Innføringen av fraværsgrensen har ført til at elever som har mer enn 10% fravær i et fag, ikke får karakter i faget på vitnemålet (Utdanningsdirektoratet, u.å.-a). Forskning viser at elever som ikke fullfører videregående kan få vanskeligheter med å få lærlingeplass eller komme inn på universitet og høyskole (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette kan videre ha betydning for elevenes karriere i arbeidslivet, deltakelse i samfunnslivet og helse (NOU 2018:2).

I mars 2020 kom koronapandemien noe som førte til endringer i kroppsøvingsfaget. Regjeringen stengte ned samfunnet og smittevernstiltak ble innført (Utdanningsdirektoratet, 2021). Blant annet ble elevene bedt om å holde seg hjemme og undervisningen ble gjennomført på nye måter (Helsedirektoratet, 2020b). Lærere og elever måtte omstille seg og tenke nytt. Kroppsøvingstimer som før foregikk i haller og gymsaler ble erstattet med andre former for kroppsøving, ofte kalt digital kroppsøving. Digital kroppsøving har blant annet bestått av kroppsøving utendørs, aktiviteter der man unngår nærkontakt, hjemmeskole med innleveringer av individuelle filmer og rapporter (Nasjonalt senter for mat helse og fysisk aktivitet, 2020). En Fafo-rapport (2021) undersøkte blant annet opplevelse av digital kroppsøving blant videregående elever. Resultatene viste at flere opplevde kroppsøving som mer teoretisk og tidkrevende enn tidligere.

Det kan være interessant å undersøke hvordan koronapandemien har påvirket elevenes motivasjon i kroppsøving, et fag som allerede før koronapandemien var preget av manglende oppmøte. Kunnskap om elevenes erfaringer og motivasjon i kroppsøvingsfaget kan gi nyttig kunnskap fra et helsefremmende perspektiv. Kunnskapen kan føre til endringer i rammeverket for faget, noe som kan bidra til mer trivsel, økt læring og helsekompetanse, men også forebygge frafall i skolen (Helsedirektoratet, 2015). Kunnskapen fra denne studien kan være et bidrag for å fremme god folkehelse, da helsefremming i faget kan gjøre at flere elever fullfører videregående skole, noe som igjen kan ha positiv innvirkning for deltakelse i samfunnet (NOU 2018:2). Denne studien kan dermed være et bidrag for å fremme folkehelsen fra både et individperspektiv og et samfunnsperspektiv.

## **1.2 Oppgavens oppbygging**

Innledningsvis har jeg presentert tema for oppgaven og utfordringsbildet. Videre beskrives det teoretiske rammeverket til studien. Deretter presenteres litteratursøket og forskning omkring tema gjennomgå. Forskningsspørsmålet og underspørsmålene blir så presentert. Videre gis en redegjørelse av epistemologi, forskningsdesign, datainnsamling og dataanalyse.

Kvalitetskriterier og etiske betraktninger blir også redegjort for. Videre blir resultatene beskrevet. De viktigste funnene diskuteres i lys av helsefremmende arbeid, teoretisk rammeverk og forskning. Videre i diskusjonskapittelet reflekterer jeg over begrensinger ved studien og videre hvilke implikasjoner studien kan ha. Til slutt blir formålet med studien, underspørsmålene og studiens hovedfunn oppsummert og konkludert.

## 2.0 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenteres det helsefremmende perspektivet. Deretter beskrives selvbestemmelsesteorien som et rammeverk for å forstå motivasjon og motivasjonsfaktorer (Ryan & Deci, 2000). Den økologiske utviklingsmodellen presenteres for å belyse hvilke sosiokulturelle faktorer som kan påvirke erfaringer med kroppsøving og motivasjonen for faget (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Selvbestemmelsesteorien og den økologiske utviklingsmodellen er anvendte teoretiske rammeverk innenfor helsefremmende arbeid (Deci & Ryan, 2012, s. 433; Ungar, 2011, s. 13), og egner seg derfor godt til å belyse forskningsspørsmålet.

### 2.1 Det helsefremmende perspektivet

Det helsefremmede perspektivet beskriver en helhetlig, salutogen tilnærming til helsebegrepet. Helsefremming ble satt på dagsorden i 1986, da WHO arrangerte den første helsefremmende konferansen i Ottawa i Canada (WHO, 1986). Helsefremmende arbeid defineres som prosessen som muliggjør for mennesker å øke kontroll over og fremme egen helse (WHO, 1986). Ottawa-charteret representerte et paradigmeskifte med en ny forståelse av helse. Tidligere ble helse sett på som fravær av sykdom og det var vanlig med et individualistisk menneskesyn, med manglende vektlegging av samfunnets rolle (Espnes & Smedslund, 2017, s. 36). Med Ottawa-charteret kom en ny forståelse av begrepet helse, der helse defineres som en ressurs til hverdagen og ikke som et mål (WHO, 1986). Helse blir sett på som en grunnleggende menneskerettighet og helse utvikles og skapes i hverdagslivet (WHO, 1986).

I Norge er Folkehelseloven (2011) inspirert av Ottawa-charteret og lovfester helsefremmende arbeid som en del av folkehelsearbeidet. Folkehelsearbeid defineres som:

Samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, samt arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen. (Folkehelseloven §3a, 2011).

Overordnet har Norge tre mål for folkehelsearbeidet (St. Meld. 34, 2012-2013, s. 10). Det første målet er å være blant de tre landene i verden som har høyest levealder. Det andre målet er at befolkningen skal oppleve flere leveår med god helse, trivsel og reduserte sosiale helseforskjeller. Det tredje målet er at vi skal skape et samfunn som fremmer helse i hele befolkningen.

I likhet med Ottawa-charteret vektlegger folkehelsearbeid i Norge prinsippene; utjevning av sosiale helseforskjeller, helse i alt vi gjør (Health in All Policies), bærekraftig utvikling, forevar og medvirkning (Regjeringen, 2021a). Prinsippene for folkehelsearbeidet har videre betydning for de politiske beslutningene. Eksempelvis belyses dette gjennom folkehelsemeldingen som inneholder handlingsplaner og tiltak for helsefremmende arbeid på lokalt, nasjonalt og internasjonalt nivå (St.Meld. 19 (2018-2019)).

De helsefremmende begrepene empowerment, kontekstens betydning, og tverrsektorielt samarbeid er sentrale i folkehelsearbeidet (Regjeringen, 2021a). Empowerment er et helsefremmende begrep som vektlegger at det er viktig for mennesker å være agenter i eget liv og ta ansvar for seg selv, da det kan fremme helse (Askheim, 2007, s. 22). Det er ingen klar norsk definisjon av empowerment, men det kan oversettes til myndiggjøring eller mobilisering (Askheim, 2007, s. 28). Kontekstens betydning for helse blir også vektlagt i helsefremmende arbeid (Whitehead & Dahlgren, 1991). Kontekstens betydning innebærer å se på helsefremmende arbeid på lokalt, nasjonalt og globalt nivå og hvordan ulike faktorer i samfunnet kan påvirke helsen til individet og samfunnet. Helsefremmende arbeid belyser også at tiltakene skal foregå på tvers av sektorer (Regjeringen, 2021a). Tverrsektorielt samarbeid er grunnleggende for å fremme folkehelse, da helse foregår over alt og omfatter hverdagslivet (WHO, 1986).

## **2.2 Selvbestemmelsesteorien**

Edward L. Deci og Ricard M. Ryan er to professorer i psykologi som siden 1975 har utviklet en teori for å forstå de psykologiske prosessene ved motivasjon (Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2000). Selvbestemmelsesteorien (Self-Determination Theory) er en kompleks teori og med årene har den blitt utviklet til å innebære fem miniteorier (Deci & Ryan, 2012). I min studie anvendes organisk integreringsteori (Organismic Integration Theory) og teorien om de grunnleggende behovene (Basic Psychological Needs Theory) (Deci & Ryan, 2012; Self-

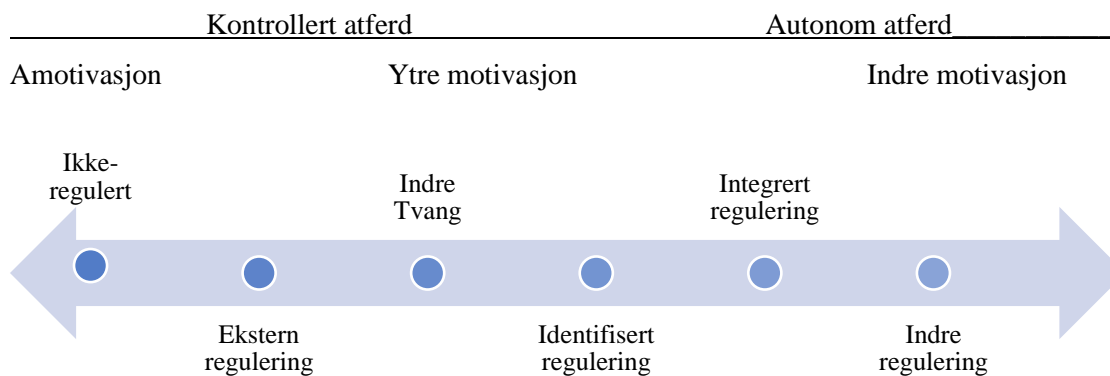
Determination Theory, u.å). Før de to teoriene presenteres beskrives perspektiver på hva motivasjon innebærer.

Motivasjon ses på som noe viktig og essensielt, siden motivasjon kan produsere atferd (Ryan & Deci, 2000). Ifølge dem er motivasjon noe som er medfødt og universelt. De hevder at mennesket av natur er aktive, nysgjerrige, vitale og motiverte (Ryan & Deci, 2000; 2002, s. 5). Videre beskriver de mennesker som inspirerte til å lære, oppnå nye ferdigheter og få brukt sitt talent. I stedet for å være opptatt av graden av motivasjon, så er Deci og Ryan opptatt av ulike former for motivasjon. Som nevnt tidligere kobler de motivasjon til atferd (Ryan & Deci, 2000). For å kunne si noe om kvaliteten på atferden så er det viktig å se på kvaliteten av motivasjonen og ikke graden av motivasjonen. De er derfor opptatt av å skille mellom ulike former for motivasjon og hevder at ulike typer motivasjon har ulike konsekvenser for læring, utførelse, erfaringer og livstilfredshet (Ryan & Deci, 2000).

### **2.2.1 Organisk integreringsteori (OIT)**

I OIT skilles det mellom kontrollert og autonom motivasjon (Deci & Ryan, 2012). Kontrollert motivasjon omhandler motivasjon hvor atferden styres av ytre press og personen motiveres av konsekvensene atferden kan ha (Ryan et al., 2009). Ytre press kan være i form av belønning eller straff. Personer som opplever å ha en autonom motivasjon derimot opplever at atferden har en verdi og opplever atferden som selvbestemt. De kan ofte oppleve atferden som interessant og gøy. Ifølge selvbestemmelsesteorien er autonom motivasjon den mest effektive motivasjonsformen, da det kan føre til bedre læring og forståelse, men også generelt bedre fysisk og psykisk helse (Ryan & Deci, 2000).

Videre beskriver OIT hvordan motivasjonen til enkeltindividet kan bevege seg på et kontinuum fra amotivasjon, ytre motivasjonsformer til indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Dette illustreres i *figur 1*. Her blir kontrollert atferd og autonom atferd plassert på et kontinuum. Videre presenteres tre ulike motivasjonsformer og seks ulike reguleringstyper. Hvor du befinner deg på kontinuumet påvirkes av i hvor stor grad du opplever at atferden har en verdi for deg, er internalisert og integrert.



**Figur 1:** Motivasjonskontinuumet. En modell som beskriver hvordan ulike motivasjonstyper, kan sees i lys av et kontinuum. Inspirert av Ryan og Deci (2000, s. 72).

Amotivasjon er den første formen for motivasjon og omhandler reguleringsformen ikke-regulert (Ryan & Deci, 2000). Personer som er ikke-regulerte opplever ingen interesse for selve aktiviteten eller ser ingen verdi av utfallet av atferden. De har dermed ingen intensjoner i å delta i aktiviteten. For eksempel kan elever som ikke møter opp til kroppsøvingstimen være amotiverte og ikke-regulerte.

Ytre motivasjon omhandler i OIT fire reguleringsformer (Ryan et al., 2009). Den første reguleringsformen innenfor ytre motivasjon er ekstern regulering (Ryan & Deci, 2000). Personer som er ekstern regulerte blir motiverte til atferd gjennom å oppnå belønning eller unngå straff. Dette er den minst autonome formen for ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2002, s. 17). I OIT beskrives dette som en kontrollert ytre motivasjon, der den ytre motivasjonsfaktoren vektlegges og atferden oppleves som ytre kontrollert. Kontrollert ytre motivasjon innebærer en opplevelse av tvang til å gjennomføre en aktivitet, der noen andre har makten til å gi straff og sanksjoner. I en kroppsøvingstekst kan elever som er ekstern regulerte delta i kroppsøvingstimene av frykt for å få fravær.

Den neste reguleringsformen innen ytre motivasjon er indre tvang (Ryan & Deci, 2000). Personer som opplever en indre tvang, kan oppleve at motivasjonen kommer fra at en opplever en forpliktelse til å bevise noe for seg selv eller for andre. Disse personene kan i likhet med ekstern regulerte oppleve å være ytre motiverte, men de er i større grad indre motiverte. I motsetning til personer som er ekstern regulerte er disse også opptatt av å bevise



noe for seg selv. Belønningen og straffen er plassert i seg selv og ikke kontrollert av ytre faktorer. For eksempel kan elever som opplever at de skal bevise at de mestrer kroppsøving for foreldre, medelever eller seg selv plasseres her.

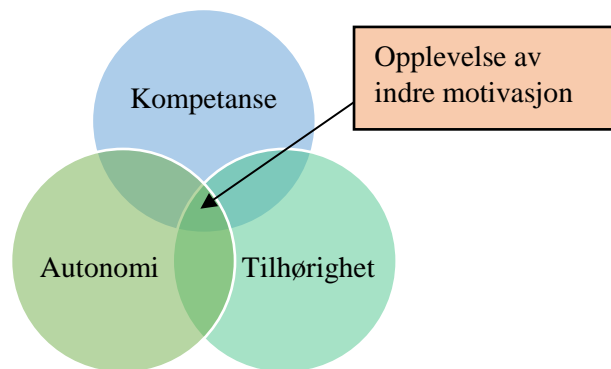
Identifisert regulering er den tredje reguleringsformen innenfor ytre motivasjon og omfatter å forstå og identifisere verdien av aktiviteten (Ryan & Deci, 2000). Personer som er identifisert regulerte opplever en verdi av aktiviteten, men opplever fortsatt at motivasjon ikke er fullt en del av sin identitet. Disse kan oppleve en form for ytre autonom atferd. Eksempelvis kan elever som ser verdien av å lære om ulike bevegelsesaktiviteter oppleve denne formen for regulering. De har fått en rasjonell forståelse for hvorfor de har kroppsøving og hva som er formålet med faget, men de opplever fortsatt at forståelsen ikke er fullverdig en del av seg selv.

Den siste reguleringsformen innenfor ytre motivasjon er integrert regulering. Personer som er integrert regulerte opplever at motivasjonen for en atferd er integrert i personen (Ryan & Deci, 2000). Personen opplever å forstå verdien av atferden og har integrert den i hverdagslivet, den samsvarer med selvet, identiteten og livsstilen. De opplever aktiviteten som personlig viktig og kan oppleve atferden som ytre autonom. Eksempel på integrert regulering i en kroppsøvingssammenheng kan være elever som tar med seg kompetansen som de har utviklet i kroppsøvingssammenheng i hverdagen. For eksempel kunnskapen om sammenhengen mellom fysisk aktivitet, helse og livsstil.

Indre motivasjon er den tredje og siste formen for motivasjon og omfatter indre regulering. Indre regulering omhandler personer som opplever aktiviteten i seg selv som gøy, fordi den gir glede (Ryan & Deci, 2000). Motivasjonen ligger ikke i belønningen eller straffen som følger aktiviteten, men i selve atferden (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 66). Indre motivert atferd kan plasseres som autonom indre atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 67). I en kroppsøvingssammenheng kan for eksempel elever her oppleve selve faget som gøy og at faget i seg selv gir glede.

## 2.2.2 Teorien om de grunnleggende psykologiske behovene

I teorien om de grunnleggende psykologiske behovene belyses hvordan sosiale og kulturelle faktorer kan støtte individet (Ryan & Deci, 2000). Ifølge dem kan indre motivasjon tilfredsstilles gjennom tre universelle, grunnleggende psykologiske behov. De hevder at behovene er universelle, noe som belyser at dette er behov i alle mennesker på tvers av kultur og utviklingsperioder (Ryan & Deci, 2002, s. 7; Self-Determination Theory, u.å). Disse behovene er; autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2000). Samspillet mellom de tre behovene fremstilles i *figur 2*. Et grunnleggende behov beskrives som noe energigivende. Tilfredsstillelse av alle behovene kan fremme helse, velbefinnende og vekst, men hvis det ikke blir tilfredsstilt kan det føre til patologi og sykdom (Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2000). Teorien om de psykologiske behovene er basert på empiriske studier og er inspirert av andre anerkjente teorier som Bowlbys tilknytningsteori og Banduras sosial-kognitive teori (Ryan & Deci, 2000).



**Figur 2:** Tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene kan føre til indre motivasjon. Figur inspirert av Mollestad (2020).

Behovet for autonomi innebærer blant annet muligheten for å bli hørt, ta egne valg, oppleve å gjøre noe frivillig, og være selvstendig innenfor bestemte rammer (Deci & Ryan, 2012; Ryan & Deci, 2000). Autonomi er derfor ikke det samme som å være selvstendig og overlatt til seg selv (Ryan & Deci, 2002, s. 8). Autonomistøtte er et viktig begrep (Deci & Ryan, 2012). Eksempelvis i en skolekontekst kan læreren tilrettelegge og stimulere behovet for autonomi ved å være autonomistøttende. En autonomistøttende lærer gir elevene valgmuligheter innenfor de rammene som er tilgjengelige, og gir elevene gode begrunnelser for de valgene som skal tas (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 68-69). Eksempelvis kan elever oppleve å få stimulert behovet for autonomi ved å få velge hva slags oppvarming de skal ha i kroppsøvingstimen.

Behovet for kompetanse omhandler at mennesker har et grunnleggende behov for å oppleve selvtillit og være effektive i en aktivitet (Ryan et al., 2009). Gjennom å oppleve en balanse mellom ferdigheter og utfordringer vil mennesket oppleve selvtillit, effektivitet og mestring (Ryan & Deci, 2000). Kompetansebehovet omhandler en opplevelse av mestring og ikke like mye ferdigheter og prestasjoner i seg selv (Ryan & Deci, 2002, s. 7). Behovet for kompetanse belyser hvordan miljøet kan tilrettelegge for dette via positive tilbakemeldinger fra andre (Ryan et al., 2009). Andres tilbakemeldinger er dermed sentralt for å oppfylle behovet for kompetanse. Kompetansebehovet kan i en kroppsøvningskontekst bli tilfredsstilt ved at elevene får velge aktiviteter de opplever å ha selvtillit i og som de opplever som effektive.

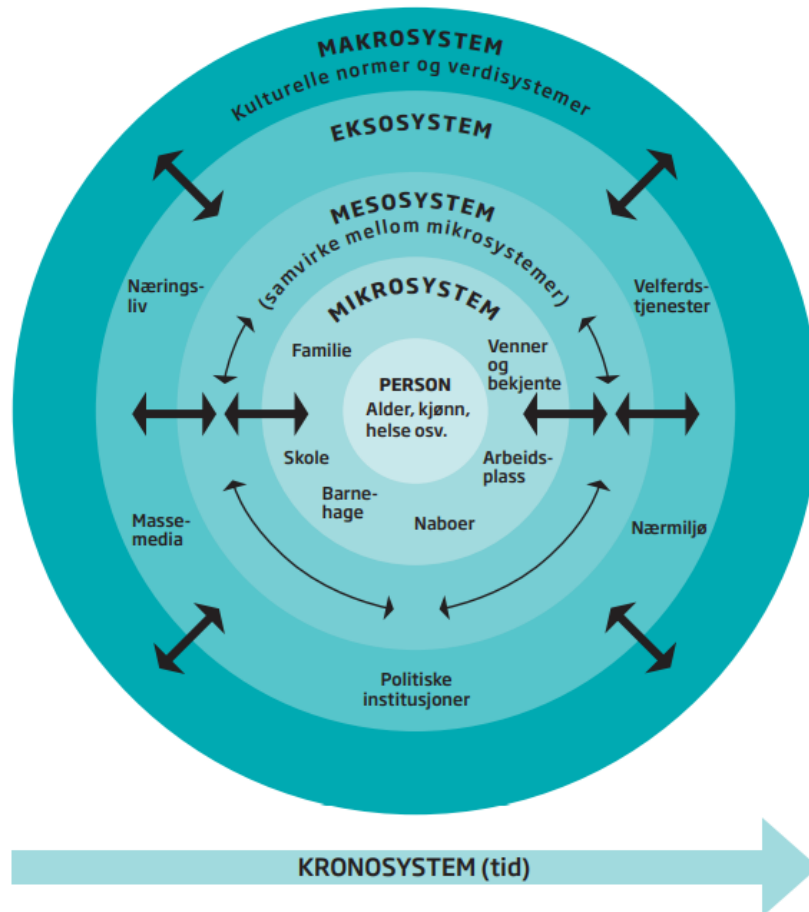
Behov for tilhørighet innebærer blant annet å føle seg tilknyttet til andre, følelsen av gjensidig anerkjennelse og opplevelse av respekt (Ryan et al., 2009). Betydningen av tilhørighet er ofte viktig for internaliseringen av en atferd. Hva man opplever som viktig atferd er ofte basert på hva signifikante andre ser på som verdifull atferd (Self-Determination Theory, u.å). For eksempel kan elever oppleve å få tilfredsstilt behovet for tilhørighet i kroppsøvningsfaget ved å ha venner i klassen, men det kan også stimuleres ved å ha en trygg relasjon til læreren.

Ifølge selvbestemmelsesteorien så kan autonom atferd fremmes på to måter (Deci & Ryan, 2012). Autonom atferd kan fremmes ved å få oppfylt de tre psykologiske behovene og dermed oppleve indre motivasjon. Autonom atferd kan også oppnås ved å bevege seg innenfor ytre autonom motivasjon på motivasjonkontinuumet, som kommer av å oppleve atferden som identifisert og integrert regulert (Ryan & Deci, 2000; 2002, s. 15).

## **2.3 Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell**

I 1979 utviklet Urie Bronfenbrenner, en tysk-amerikansk psykolog en økologisk utviklingsmodell (Ecological model of development) (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Modellen illustrer hvordan utviklingen påvirkes av konteksten individet lever i og betydningen av samspillet mellom individet og konteksten. Bronfenbrenner har et humanistisk perspektiv på mennesket og beskriver mennesket som aktive, søkende og en som blir påvirket av relasjoner med andre (Bronfenbrenner, 1979, s. 3; Keenan & Evans, 2009, s. 35). Individet er med andre ord ikke passive, men er aktive og blir påvirket av konteksten den lever i.

Den økologiske utviklingsmodellen beskriver hvordan individet er i sentrum av fem systemer og disse systemene har en påvirkning på individet (*se figur 3*). Disse systemene er mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. Senere ble også kronosystemet inkludert som det ytterste nivået i modellen Bronfenbrenner (2005) (sitert av Helsedirektoratet, 2015).



**Figur 3:** Den økologiske utviklingsmodellen som illustrerer de ulike nivåene i modellen og samspillet mellom dem. Hentet fra Helsedirektoratet (2015). Gjengitt med tillatelse.

Det innerste nivået er personen i konteksten. Personen har med seg egenskaper som påvirker dens utvikling i konteksten. For eksempel faktorer som kjønn, alder og individets kognitive og sosiale ferdigheter. Eksempelvis en skoleelev.

Et mikrosystem definerer Bronfenbrenner som et mønster av aktiviteter, roller og interpersonlige relasjoner som en opplever i et gitt miljø (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Mikrosystemet omhandler relasjoner individet har til personer i nærmiljøet. Dette kan for

eksempel være familie, venner, medelever, lærere, viktige personer i et idrettslag eller nabolaget.

Mesosystemet referer til samhandlingen mellom de ulike miljøene der individet oppholder seg (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Eksempler på miljøer i mesosystemet er samhandling mellom skolen og familien ved kontaktsamtaler. Foreldrenes holdninger og kompetanse om fysisk aktivitet kan også påvirke foreldrenes engasjement i idrettslag i nærmiljøet, noe som kan påvirke skoleeleven.

Eksosystemet omhandler et eller flere miljø som individet ikke aktivt og direkte involveres i, men som på en indirekte måte kan påvirke individets utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Eksempler på slike miljøer er utvidet familie, samfunnstjenester, familiens venner, arbeidsplassen til foreldrene, naboer, skoleklassene til søsken eller skoleledelsen.

Makrosystemet referer til samfunnets kultur og samfunnets felles forståelse for verdier, normer og lover (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Eksempelvis kan lærerplanen i kroppsøving, fraværs grensen, nasjonal satsing på yrkesfagelever, helsefremming i kroppsøving, og smittevernstiltak være faktorer i makrosystemet som påvirker individet og samfunnet.

Det siste systemet som Bronfenbrenner (2005) presenterer er kronosystemet (sitert av Helsedirektoratet, 2015). Kronosystemet referer til tidsperioden individet befinner seg i og hvordan det påvirker individets muligheter til utvikling. Koronapandemien, krig og verdensøkonomien er eksempler på faktorer i kronosystemet som kan påvirke hvilke ressurser som er tilgjengelige i samfunnet.

## 3.0 Litteraturgjennomgang

Først presenteres litteratursøket. Videre beskrives litteraturgjennomgangen. Her blir relevant norsk og internasjonal litteratur tilknyttet yrkesfagelever, kroppsøving og koronapandemien redegjort for. Til slutt blir kunnskapshullet i litteraturgjennomgangen beskrevet.

### 3.1 Litteratursøk

Litteratursøket ble utført i august og oktober 2021 i databasene Web of Science, PsycINFO, Oria og Google Scholar. Formålet med litteratursøket var å få en oversikt over hva som fantes av forskning på fagfeltet som et grunnlag for å belyse forskningsspørsmålet og identifisere kunnskapshull. Forskningsspørsmålet har siden masteroppgavens oppstart endret seg. I starten omhandlet forskningsspørsmålet og søket trivsel i kroppsøving. En synonymtabell ble opprettet før søkene. Den inkluderte både norske og engelske ord, men det ble kun benyttet engelske søkeord (*se vedlegg 1*). Søkeordene som ble brukt var: «physical education», «vocational students», «corona pandemic» og «wellbeing». Disse ble kombinert med bindeord som AND og OR. Det ble opprettet brukere på de ulike databasene for å lagre søkene og aktuelle artikler i markert liste. Etter å ha lest artikler som brukte andre ord, for eksempel «home gym» ble nye ord lagt til i søkene. For å systematisere litteratursøket ble en søketabell opprettet med informasjon om hvor, når, hvor mange artikler søket ga og mulige relevante artikler (*se vedlegg 2*).

Litteratursøket ble begrenset til engelske og norske artikler. Både kvalitative og kvantitative studier ble inkludert. Jeg begrenset søkene til studier fra 2010 og nyere. I litteratursøket ble artikler om fysisk aktivitet og trivsel blant ungdom vektlagt. Søket ble etter hvert spisset i samsvar med utarbeidelse av forskningsspørsmålet. Litteraturen som omhandlet fysisk aktivitet ga meg likevel betydningsfull kunnskap som beskrives i introduksjonen. For å finne litteratur som egnet seg til relevante funn ble det utført et nytt litteratursøk i mars og april 2022 med flere av de tidlige søkeordene, «motivation» og «body image» ble også lagt til (*se vedlegg 1*). Det ble også søkt etter ny litteratur om kroppsøving i koronapandemien. Søket med søkekombinasjonen: «vocational students», «physical education» og «corona» ga få treff. Søkene ble derfor delt opp i ulike grupper. Den første søkekombinasjonen var yrkesfagelever og kroppsøving. Videre ble det søkt på søkekombinasjonen kroppsøving og videregåendelever. Deretter ble det søkt på kroppsøving og livskvalitet. Til slutt omhandlet søkene kroppsøving og motivasjon. Innledningsvis omfattet søket litteratur fra hele verden,

men etter hvert ble det snevret inn til litteratur fra Skandinavia da forskningsspørsmålet omhandlet norske yrkesfagelever.

## **3.2 Litteraturgjennomgangen**

Relevant forskning fra litteratursøket blir beskrevet i litteraturgjennomgangen. I litteratursøket kom det frem at det fantes få studier som undersøkte erfaringer med digital kroppsøving blant yrkesfagelever og deres motivasjon for faget. Det var derfor nødvendig å inkludere videregåendelever fra andre utdanningsprogram og ungdomsskoleelever i litteraturgjennomgangen. Både land der kroppsøving er obligatorisk og frivillig er inkludert. Forskningen på elevperspektivet er begrenset, derfor inkluderes også lærerperspektivet. Forskningen på lærerperspektivet kan være komplementær, da denne studien tar for seg elevperspektivet. Etter å ha lest overskrifter og sammendrag satt jeg igjen med elleve fagfelleverderte artikler og en fagartikkel som var relevant for forskningsspørsmålet. Fagartikkelen omhandlet digital kroppsøving fra et elevperspektiv, kvaliteten var god og artikkelen ble derfor inkludert.

### **3.2.1 Kroppsøving under koronapandemien**

I en fagartikkel undersøkte Namli og Samioglu (2020) hvordan 30 tyrkiske videregåendelever erfarte å ha kroppsøving under koronapandemien. Deltakerne ble intervjuet over telefonen på grunn av restriksjoner. Resultatene viste at de opplevde digital kroppsøving som utfordrende, ineffektivt, ikke egnet seg for faget og at faget var unødvendig. De ønsket at de digitale kroppsøvingstimene ble overført til andre fag. Noen av deltakerne mente at digital kroppsøving egnet seg godt for å dekke den teoretiske delen av faget.

Flere studier undersøkte erfaringer med kroppsøving under koronapandemien fra et lærerperspektiv (Jeong & So, 2020; Vilchez et al., 2021). I en case studie undersøkte Jeong og So (2020) hvilke erfaringer seks kroppsøvingslærere ved ungdomsskoler og videregående skoler i Korea hadde til digital kroppsøving. Resultatene viste at lærerne opplevde det som utfordrende å undervise over nett på grunn av manglende erfaring og kompetanse i undervisningsformen. Lærerne beskrev også manglende nasjonale retningslinjer for digital kroppsøving.

Vilchez et al. (2021) undersøkte i en kvalitativ, amerikansk studie hvilke tanker og erfaringer 15 kroppsøvingslærere og 5 ansatte i skolehelsetjenestene i California hadde til kroppsøving under koronapandemien. Deltakerne var ansatte i barneskolen, ungdomsskolen og i videregående skole. Semistrukturerte intervju ble brukt som metode. Resultatene viste at de beskrev kroppsøvingsfaget som spesielt viktig under koronapandemien, for å forebygge sykdom, fremme helse og livskvalitet i en unormal hverdag. Deltakerne beskrev at digital kroppsøving kan være utfordrende, men flere opplevde at det var muligheter for å oppleve digitaliseringen av faget som suksessfullt. Videre fant studien at viktige faktorer for å fremme godt læringsmiljø var å personalisere timene, noe som styrket lærer-elev relasjonen. Medbestemmelse og vektlegging av elevenes stemmer i faget ble sett på som suksessfullt. Lærerens kreativitet var en annen suksessfaktor i kroppsøvingsfaget under koronapandemien, eksempelvis å ha utstyrsfrie timer og bruk av digitale verktøy. Flere av deltakerne trakk frem fordeler ved å bruke digitale plattformer i kroppsøvingstimene, som for eksempel registrering av elevenes progresjon, dele refleksjoner, bilder og videoer. Det ble også vektlagt viktigheten av å se familiesituasjonen til den enkelte elev og være fleksible og tilrettelegge i faget, samt å inkludere familiemedlemmer i kroppsøvingsfaget når det var hjemmeskole. Deltakerne opplevde også faglige ressurser og administrativ støtte som suksessfaktorer i digital kroppsøving.

### **3.3.3 Yrkesfagelever og kroppsøving**

En dansk, kvantitativ studie benyttet spørreskjema og undersøkte holdninger til kroppsøving og fysisk aktivitetsnivå blant 678 yrkesfagelever (Seelen et al., 2018). Funnene fra studien viste signifikante forskjeller i holdninger til kroppsøving mellom yrkesfagelever som selv-rapporterte god fysisk form, sammenliknet med de som ikke gjorde det. Elever som rapporterte god fysisk form hadde høyere score på positive holdninger og erfaringer til kroppsøving, sammenliknet med elever som var mindre fysisk aktive på fritiden. Elevene som mislikte kroppsøving, rapporterte at fysisk aktivitet i skolen forstyrret og at det ikke opplevdes meningsfullt. Majoriteten av yrkesfagelevene rapporterte positive holdninger til kroppsøving og flertallet krysset av på enig og svært enig i påstandene; “det er godt med avbrekk”, “kroppsøving kan fremme sunn helseatferd”, “kroppsøving kan gi bedre konsentrasjon” og “kroppsøving kan gjøre skole morsommere”. Resultatene fra studien viste også at under 20% av yrkesfagelevene var 45 minutter eller lengre fysisk aktive hver dag.



I en norsk, kvalitativ studie undersøkte Abildsnes et al. (2015) lærernes og helsesykepleiernes erfaringer med deltakelse i kroppsøving blant yrkesfagelever ved to videregående skoler. Målet med studien var å få kunnskap om elevenes holdninger til kroppsøving og helseatferd fra et lærerperspektiv. Fokusgruppeintervju ble brukt som metode. Studien fant at majoriteten av elevene var engasjerte i kroppsøvingstimene. Elevene som sjeldent deltok i faget, hadde ofte utfordringer i andre fag og hadde dårligere psykisk helse. Disse elevene uttrykte ofte lav mestringsforventning. Yrkesfagelever droppet kroppsøving oftere sammenlignet med elever fra studieforbedrende utdanningsprogram. Guttene deltok i større grad enn jentene. Studien viste at varierende aktiviteter og valgmuligheter fremmet deltakelse, mestring og glede. Helsesykepleierne opplevde at elevene ikke hadde utviklet kunnskap om sammenhengen mellom kosthold, fysisk aktivitet og kropp.

### **3.3.2 Ungdoms erfaringer med kroppsøving**

Flere studier belyste hvordan individuelle og sosiodemografiske faktorer som kjønn, alder og sosioøkonomisk status kan være relatert til fravær i kroppsøving og holdninger for faget (Carmona et al., 2015; Mieziene et al., 2021). I en kvantitativ studie fra Litauen undersøkte Mieziene et al. (2021) hvilke individuelle og interpersonlige faktorer som kan predikere og relateres til fravær i kroppsøving. Utvalget i studien besto av 1285 litauiske elever i alderen 14-18 år som besvarte spørreskjema. Resultatene viste at over halvparten av deltakerne unngikk å delta i kroppsøving med vilje minst en gang i uka. Funnene viste at jenter og eldre elever deltok i mindre grad i faget, sammenliknet med gutter og yngre elever. Et annet viktig funn fra studien viste sammenhengen mellom å oppleve faget som nyttig og like kroppsøving. Elever som så nytten i faget rapporterte i større grad å at de likte kroppsøving, enn de som ikke erfarte faget som nyttig. Studien viste at den sosiale konteksten kan ha betydning for deltakelse. Rapportering av et stort sosialt nettverk av venner i klassen kan relateres til deltakelse i kroppsøving. Videre viste studien at høy grad av sosial deltakelse, kan være en prediktor for å skulke kroppsøvingstimene. Sosial deltakelse er her et mål på hvor ofte man er sosiale med venner i løpet av uka.

Carmona et al. (2015) undersøkte i en spansk kvantitativ studie hvilke kontekstuelle faktorer blant lærere og elever som kan predikere unngåelsesatferd knyttet til kropp og selvbilde. Unngåelsesatferd var for eksempel valg av klær som skjulte kroppen eller unngåelse av sosiale matsituasjoner. Utvalget i studien var 1792 elever i alderen 14-18 år som svarte på et

spørreskjema som omhandlet temaene misnøye med kroppsstørrelse, unnvikelsesatferd i forbindelse med kroppsbylde og fysisk aktivitetsnivå. Et viktig funn i studien var at over halvparten av elevene rapporterte et sprik mellom faktisk kroppsbylde og kroppsbyldeidealet, der de ønsket å ha en tynnere kropp enn de hadde. Studien fant en sammenheng mellom ønsket om en tynnere kropp og unngåelsesatferd knyttet til kropp og selvbilde. Studien fant videre kjønnsforskjeller i aktivitetsnivå der guttene var mer aktive enn jentene. Det var også kjønnsforskjeller i ønsket kroppsbylde, der jentene i større grad ønsket en tynnere kropp, sammenliknet med guttene. Resultatene viste en sammenheng mellom BMI og ønsket kroppsbylde, der jentene med høy BMI hadde et sprik mellom faktisk og idealt kroppsbylde.

En norsk, kvantitativ studie gjort av Säfvenbom et al. (2015) fant en sammenheng mellom ungdoms aktivitetsnivå på fritiden og deres holdninger til kroppsøving. Utvalget i studien besto av 2010 elever fra 39 ungdomsskoler og videregående skoler. Selvrapporterte spørreskjema ble brukt i datainnsamlingen. Elevene som drev med organisert idrett rapporterte signifikant høyere score på positive holdninger og motivasjon til kroppsøving enn elevene som var mindre fysisk aktive på fritiden. Resultatene viste at 43% ikke likte kroppsøving eller ønsket å endre faget. Studien viste videre kjønnsforskjeller i holdninger til kroppsøving, jentene hadde flere negative holdninger til kroppsøving enn guttene. Studien fant videre at ungdomsskoleelever var mer fornøyde med kroppsøvingfaget, sammenliknet med videregåendelever.

I en norsk blandet studie med spørreskjema og fokusgruppeintervju undersøkte Abildsnes et al. (2017) 181 videregåendelevers erfaringer med kroppsøving og deres helseatferd. Fra fokusgruppeintervjuene med utvalg på 23 elever, kom det frem at lærerens kompetanse og elevenes tidligere erfaringer med kroppsøving hadde betydning for elevenes holdninger til faget. Videre kom det frem at muligheten for å kunne velge mellom to ulike kroppsøvingklasser hadde positiv effekt på elevenes trivsel og deltakelse. En kroppsøvingssklasse vektla idrett og konkurranse, mens den andre klassen vektla bevegelsesglede. Deltakerne i fokusgruppene trakk også frem behovet for å lære mer om sammenhengen mellom kosthold og fysisk aktivitet.

Pedersen et al. (2019) undersøkte i en norsk kvalitativ studie videregåendeelevenes erfaringer med kroppsøving, fysisk aktivitet og eget kroppsbilde. I studien deltok 316 andreårselever og de svarte på spørreskjema med åpne spørsmål. Resultatene viste at flere av elevene gruet seg til kroppsøving, de mislikte de fysiske testene og var redde for å prestere foran klassen. Videre beskrev deltakerne hvordan dårlige prestasjoner og erfaringer i kroppsøving påvirket deres selvbilde og kunne ha negativ påvirkning på resten av skolehverdagen. Flere av elevene ønsket at innsats og personlig utvikling skulle telle mer i vurderingene enn prestasjoner. Andre elever ønsket at elevene ikke skulle få karakter i faget, men at det allikevel skal være obligatorisk oppmøte. Resultatene viste at variasjon i kroppsøvingstimen, valgmuligheter, samt mer lek og mindre vektlegging av karakterer var noe som ble ønsket av flere av deltakerne. Elevene som likte kroppsøving opplevde faget som et sosialt avbrekk fra en ellers teoretisk skolehverdag, og at faget fremmet konsentrasjonen deres.

I en amerikansk kvalitativ, case studie undersøkte Murfay et al. (2022) videregåendeelevers opplevelse av kroppsøvingfaget. Det ble gjennomført semistrukturerte fokusgruppeintervju med 25 elever. Funnene viste at formålet med faget var å oppleve fysisk aktivitet som meningsfylt, men også tilegne seg kunnskap for å leve en sunn og aktiv livstil etter endt skolegang. Videre tyder funnene på at de fleste av elevene beskrev kroppsøving som gøy dersom de opplevde glede, mestring, valgmuligheter, positiv belønning og variasjon. Flere av elevene opplevde at ballspill kunne bli for ensidig, og at det ikke samsvarte med formålet med faget. Elever som opplevde kroppsøving som meningsfullt og nyttig beskrev faget som gøy. Flere av elevene ønsket å få mer kunnskap om helse og livsstil, da de så på det som meningsfullt og noe som kunne ha betydning for deres atferd senere i livet. Lærerens rolle for elevenes opplevelse av kroppsøving var et annet viktig funn. Her ble blant annet kroppsøvinglærerens humør og holdninger til faget trukket frem, samt lærerstilen. Et annet interessant funn var at noen av elevene opplevde kroppsøving som en arena for å bli kjent med andre, da alle er i samme situasjon og alle er svette.

I en metastudie undersøkte Beni et al. (2017) hva unge opplever som meningsfylt knyttet til kroppsøving og deltakelse i idrett. Utvalget i studiene var ungdom under 18 år. Metastudien omhandlet 50 engelske studier som ble publisert i perioden 1987 -2015. De fleste av studiene var kvalitative studier som brukte intervju eller fokusgruppeintervju, mens noen brukte også observasjon. Av de kvantitative studiene ble spørreskjema brukt, kun 15 av disse hadde forskningsspørsmål om tema meningsfulle erfaringer. Derimot kom meningsfulle erfaringer

indirekte frem i de andre studiene. Metastudien fant at sosial interaksjon, glede, utfordringer, motoriske ferdigheter og personlig relevant læring er viktige motivasjonsfaktorer for barn og unges opplevelse av meningsfullhet i kroppsøving og idrett. Videre indikerer funnene at kjønn påvirket elevenes engasjement i kroppsøving. Jenter opplevde i større grad styrketrening og dans i kroppsøving som meningsfullt, sammenliknet med ballspill. Hvilke aktiviteter samfunnet vektlegger og ser på som verdifull kan ha betydning for den unges opplevelse av meningsfullhet av aktiviteten. Den sosial interaksjon elevene hadde til medelever og lærere hadde også en innvirkning for meningsfullheten av aktiviteten. Mangelen på en opplevelse av «å høre til» kan svekke opplevelsen av meningsfullheten, noe som kan føre til fravær i kroppsøving og idrett. Studien fant også at familiens sosioøkonomiske status kunne ha betydning for elevenes opplevelse av meningsfullhet og engasjement i aktiviteten.

### **3.3 Kunnskapshull i litteraturgjennomgangen**

Litteraturgjennomgangen viser at det finnes en del forskning om ungdom og kroppsøving, mens det er begrenset med forskning på yrkesfagelevers erfaringer med kroppsøving (Abildsnes et al., 2015; Seelen et al., 2018). De fleste studiene som omhandler kroppsøving under koronapandemien vektlegger lærerperspektivet (Jeong & So, 2020; Vilchez et al., 2021). Det vil derfor være interessant å undersøke yrkesfagelevers erfaringer med kroppsøving under koronapandemien og deres motivasjon for faget.

## 4.0 Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålet i denne studien er: *Hvordan erfarer andreårselever på yrkesfaglig utdanningsprogram å ha kroppsøving under koronapandemien og hvordan opplever de egen motivasjon for faget?*

For å belyse dette forskningsspørsmålet er følgende underspørsmål formulert:

- 1) Hvordan opplever yrkesfagelevne digital kroppsøving sammenliknet med ordinær kroppsøving?
- 2) Hvilke tidligere erfaringer har yrkesfagelever med kroppsøvingsfaget?
- 3) Hvilke barrierer opplever de å ha for å delta i kroppsøving?
- 4) Hva motiverer yrkesfagelevne til å delta i kroppsøvingsfaget?

Formålet med denne studien er å få kunnskap om erfaringer med kroppsøving under koronapandemien fra et elevperspektiv. Studien er betydningsfull da den gir innsikt i hvordan kroppsøving under koronapandemien opplevdes for elevene, i tillegg kan den gi kunnskap om hva som fremmer trivsel og motivasjon i kroppsøving. Funnene kan overføres til en generell skolekontekst, men også til en kontekst som omhandler fysisk aktivitet på fritiden. Denne studien vil undersøke elever ved yrkesfaglig utdanningsprogram, da statistikk og forskning viser at deltakelse i kroppsøving er en utfordring for denne målgruppen (Abildsnes et al., 2015; Seelen et al., 2018; Utdanningsdirektoratet, 2019a).

## **5.0 Metode**

I denne studien benyttes et kvalitativt forskningsdesign med fokusgruppeintervju som metode. Aller først presenteres epistemologien til studien for å gi en forståelse for hva som ligger til grunn for kvalitativt forskningsdesign og fokusgruppeintervju som metode. Videre redegjøres det for kvalitativt forskningsdesign. Deretter blir datainnsamlingen og bearbeiding av datamaterialet beskrevet. Til slutt blir kvalitetskriterier og etiske betraktninger drøftet.

### **5.1 Epistemologi**

Epistemologi omhandler hvordan kunnskap blir sett på og hva vi trenger for å produsere kunnskap (Neuman, 2011, s. 93). Det finnes ulike filosofiske tilnærminger som ser ulikt på kunnskap. En filosofisk tilnærming kan defineres som et sett av antagelser om verden, om hva som danner tema, hvilke teknikker som kan brukes for å undersøke verden å finne sann kunnskap (Punch, 2014, s. 14).

Det epistemologiske ståstedet kan påvirke de metodologiske valgene, blant annet valg i forhold til tematikk, utvalg og analyseprosessen. Formålet med denne studien er å innhente kunnskap om yrkesfagelevenes erfaringer med kroppsøving under koronapandemien og deres motivasjon for faget. I denne studien blir kunnskap sett på som noe som er erfart. Altså noe som er subjektivt og sosialt konstruert, noe som gjør det mulig å undersøke handlinger og forklare fenomener (Neuman, 2011, s. 101). En egnet metode for kunnskapsinnhenting i denne studien er intervju. Ved intervju blir kunnskapen produsert og konstruert i samspill mellom deltaker og forsker (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 73). Det epistemologiske ståstedet påvirker verdisynet til forskeren. Denne studien har et verdirelativistisk ståsted der alle verdier sees på som like viktige, og ingen meninger er mer riktige eller gale (Neuman, 2011, s. 107).

### **5.2 Kvalitativt forskningsdesign**

Denne studien har et utforskende forskningsspørsmål der formålet er å få dybdekunnskap om deltakernes erfaringer med kroppsøving under koronapandemien og deres motivasjon for faget. Et kvalitativt forskningsdesign egner seg godt til denne studien, da det kan gi tilgang til å utforske og forklare kvalitetene ved fenomener, er kontekstspesifikk og gir tilgang til rike beskrivelser (Malterud, 2013, s. 26). Kvalitativ forskning omhandler kvalitative data som er

empirisk informasjon om verden i form av ord (Punch, 2014, s. 87). En fordel med dette designet er at det kan gi kunnskap om elevenes opplevelser av kroppsøving uten å være påvirket av forhåndsdefinerte svar slik et spørreskjema ofte er utformet (Langdridge, 2006, s. 28; Malterud, 2013, s. 30). Forskere innen kvalitativ forskning er kontekstsensitive noe som er fordelaktig. Forskere tar hensyn til at konteksten har betydning, at individer er ulike og at forskningen må foregå innenfor sin naturlige sammenheng (Malterud, 2013, s. 26). Kvalitativt forskningsdesign er også fordelaktig da det gir tilgang til dybdekunnskap. Dybdekunnskap skapes igjennom rike, detaljerte beskrivelser av en kontekst (Malterud, 2013, s. 27).

Noen forskningsdesign har bestemte former og retningslinjer for hvordan designet utføres for eksempel fortolkende fenomenologisk analyse, mens andre forskningsdesign innenfor kvalitativ forskning er mer fleksible (Creswell & Poth, 2018, s. 67; Smith & Osborn, 2015, s. 25). Denne studien har et kvalitativt forskningsdesign som er fleksibelt og bygger på prinsippene om fenomenologi og hermeneutikk (Creswell & Poth, 2018, s. 75; Langdridge, 2006, s. 269). Fenomenologi handler om å være opptatt av å beskrive hvordan deltakerne opplever fenomener, mens hermeneutikk omhandler fortolkning av deltakernes erfaringer (Neuman, 2011, s. 101). Ved å fortolke teksten kan en få tilgang til en dypere forståelse av tematikken. En metode i fortolkning er å lese teksten nøye, detaljert og lese mellom linjene.

## **5.3 Datainnsamling**

Datainnsamling i kvalitativ forskningsmetode omfatter utvalget, rekrutteringen av deltakere og gjennomføringen av metoden. Datainnsamlingen blir ofte et kompromiss mellom hva en tenker kan være relevant for å besvare forskningsspørsmålet og hva som kan være oppnåelig med tanke på tid, ressurser og egne erfaringer med metoden (Malterud, 2013, s. 23).

### **5.3.1 Utvalg og rekruttering**

I denne studien deltok 24 elever fra to videregående skoler i Vestland fylke. Elevene gikk andreåret ved yrkesfaglig utdanningsprogram. De var i alderen 16-19 år. Det var gutter og jenter i to av fokusgruppene og kun jenter i de to andre gruppene. Utvalget besto av både elever som likte kroppsøving og som ikke likte kroppsøving. Disse oppfylte utvalgskriteriene for studien og egnet seg dermed godt til å svare på forskningsspørsmålet. Utvalgskriteriene for denne studien var at deltakerne måtte gå på yrkesfaglig utdanningsprogram og ha erfart kroppsøving under koronapandemien.

For å få tilgang til deltakere benyttet jeg Idrettsklynge Vest sitt nettverk, da de har aktuelle ressurspersoner innen kroppsøvingfeltet. Våren 2021 ble flere kroppsøvingslærere fra to ulike skoler kontaktet via e-post. To av lærerne ønsket å delta og rekruttere elever. De rekrutterte elever fra egne klasser. Jeg sendte også forespørsel om å gjøre denne studien til ledelsen på skolene og fikk klarsignal. Via e-post med kroppsøvingslærerne ble det avtalt når intervjuene skulle gjennomføres og sted for intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført høsten 2021 i forbindelse med kroppsøvingstimene i skolens lokaler. Jeg møtte opp til timen og læreren introduserte meg. Videre presenterte jeg meg selv, masterprogrammet og denne studien. Elevene fikk deretter muligheter til å stille spørsmål. Læreren spurte hvem som kunne tenke seg å være med i studien og elevene som ville være med rakk opp hånden. I to av klassene fikk elevene velge om de ønsket å delta. I de to andre klassene var det lavt oppmøte, og derfor oppfordret læreren alle elevene til å delta. Jeg presiserte at deltakelse var frivillig. Oppmøte i kroppsøvingstimene varierte, noe som førte til ulikt antall deltakere i fokusgruppene.

### **5.3.2 Semistrukturerte fokusgruppeintervju**

I denne studien ble fokusgruppeintervju benyttet som metode. Fokusgruppeintervju er et semistrukturert intervju bestående av en gruppe med mellom 6-12 deltakere (Krueger et al., 2001). I fokusgruppeintervju diskuterer og reflekterer gruppa i en ikke formell gruppediskusjon omkring spesifikke tema som blir styrt av en moderator. Moderatoren har som rolle å tilrettelegge for god gruppedynamikk (Wilkinson, 2015, s. 199). Moderatoren stiller spørsmålene, sørger for at samtalen flyter og motiverer deltakerne til å delta i samtalen. Fokusgruppeintervju egner seg som metode, da tema kroppsøving kan føre til samtaler om sensitive tema om kropp, selvbilde og psykisk helse (Wilkinson, 2015, s. 199). Samtidig kan det være utfordrende å snakke om sensitive tema i en gruppe. Det var derfor viktig å vektlegge at elevene ikke trengte å være personlige, men kunne reflektere over tema på et generelt grunnlag. Fokusgruppeintervju er en anvendt metode innenfor forskningsfeltet kroppsøving (Abildsnes et al., 2017; Abildsnes et al., 2015; Beni et al., 2017; Murfay et al., 2022). Metoden kan egne seg til å rekruttere ungdom, da ungdom kan oppleve en lavere terskel ved å delta i en gruppe enn dybdeintervju en og en. Denne metoden er også fordelaktig for å få tilgang til rikelig informasjon fra ulike perspektiv (Wilkinson, 2015, s. 201). I



intervjuprosessen erfarte jeg at deltakerne hjalp hverandre til å reflektere rundt spørsmål og støttet hverandre. For eksempel syntes noen av elevene at det var vanskelig å fortelle hva de hadde gjort i kroppsøvingstimene under koronapandemien og da var det noen andre i gruppa som tok ordet.

### 5.3.3 Forberedelser og gjennomføring

Forberedelser er viktig i fokusgruppeintervju for å sikre god kvalitet i intervjuene (Wilkinson, 2015, s. 205). Det første jeg gjorde var å lese meg opp på tema og deretter utforme en intervjuguide (*vedlegg 4*). Innholdet i intervjuguiden var nøye planlagt, samt rekkefølgen på spørsmålene. Intervjuguiden ble godkjent av NSD (se *vedlegg 5*). I forberedelsesfasen leste jeg prosedyren for fokusgruppeintervju (Wilkinson, 2015, s. 205). I fokusgruppeintervju er det viktig med grunnleggende intervjuferdigheter og kunnskap om gruppedynamikk (Wilkinson, 2015, s. 204). Fra arbeidsliv og studieløp har jeg erfaring med gruppedynamikk, intervju, samtaler og praksis i å være moderator i et fokusgruppeintervju, noe jeg så på som betydningsfullt for valg av metode. Jeg tilegnet meg også kunnskap om metoden via veileder, blant annet fikk jeg tips om å bruke navnelapper for å skape en trygg og naturlig atmosfære, men også for å sikre at datamaterialet gjenspeiler virkeligheten ved å skille de ulike deltakerne i transkriberingsprosessen. Før intervjuene diskuterte jeg med veileder om jeg skulle bruke betegnelsen kroppsøving eller gym. Jeg brukte begrep gym under intervjuene, da det var det ordet elevene brukte. Likevel var jeg bevisst på å bruke betegnelsen kroppsøving når jeg beskrev studien, da det er korrekt navn på faget.

Det ble gjennomført et pilotintervju med to medstudenter i september 2021. Hensikten med pilotintervjuet var å undersøke om spørsmålene var forståelige og få en viss anelse om intervjuets varighet. Sammen med medstudenter diskuterte og reflekterte vi over spørsmålene. De ga konstruktive tilbakemeldinger som også var til god hjelp. Pilotintervjuet ble tatt opp slik at jeg kunne høre igjennom intervjuet og reflektere over intervjuet i ettertid. Pilotintervjuet varte i ca. 45 minutter.

Før intervjuene drøftet jeg med veileder antall fokusgruppeintervju og antall deltakere det er fordelaktig å ha i hver gruppe. Det ble anslått at fire fokusgruppeintervjuer var et overkommelig antall med tanke på tilgjengelige ressurser. Antallet er i tråd med normen ved fokusgrupper som er fire til åtte deltakere i en gruppe, men antallet deltakere og

fokusgruppeintervju kan variere fra et lite utvalg til et stort utvalg (Krueger et al., 2001, s. 4; Wilkinson, 2015, s. 201). Jeg ønsket fokusgrupper på seks personer da det var et overkommelig antall som ga rom til et mangfold av beskrivelser. Jeg sendte en e-post til kroppsøvlingslærerne og spurte om det var mulig å få seks deltakere per gruppe. Jeg fikk da til svar at det er mulig, men at det vart usikkert hvor mange som ville møte opp til timen.

Det ble utført fire fokusgruppeintervju. Gruppe 1 besto av sju elever, gruppe 2 besto av seks elever, gruppe 3 besto av fem elever og gruppe 4 besto av seks elever. Fokusgruppene var elever som allerede var i en gruppe. I en av gruppene deltok elever fra andre klasser da de ikke hadde med gymtøy og ønsket å være med. De ble inkludert i studien for å oppfylle anbefalingene om antall deltakere per fokusgruppeintervju. Jeg erfarte underveis at sju deltakere per gruppe var maks antall, da jeg opplevde at det i større grad var utfordrende å tilrettelegge for at alle fikk sagt noe i en større gruppe.

Hvordan gruppa fungerte handlet også mye om gruppedynamikken og gruppedynamikken. I noen av fokusgruppeintervjuene fløt samtalen lettere, mens i andre grupper var det mer behov for å stille oppfølgingsspørsmål og motivere deltakerne til å dele erfaringer. I fokusgruppeintervju skal moderatoren motivere fokusgruppa til å snakke med hverandre (Wilkinson, 2015, s. 199). På grunn av gruppesammensetning og målgruppen var det i noen tilfeller behov for at jeg tok en mer aktiv rolle. Jeg erfarte at gruppene bestående av kun jenter snakket mer åpent om psykisk helse og kroppspress. De delte negative og vanskelige erfaringer i større grad enn grupper med både gutter og jenter.

I en gruppe kan det være noen som tar ordet mer enn andre, mens noen kan bli mer i bakgrunnen. Jeg sørget for at alle fikk tatt ordet ved å veksle på å stille spørsmål åpne til hele gruppa, henvende meg spesifikt til en person, eller gå runden slik at alle fikk svart. Likevel tillot jeg også deltakerne å snakke fritt, da jeg opplevde at det gjorde elevene mer trygge. I det første intervjuet sa jeg at det er fint om en rekker opp hånden, men jeg innså utover intervjuet at det ikke ga god flyt. Å snakke fritt kan gjøre at intervjuet oppleves mindre stivt. Et fokusgruppeintervju skiller seg fra intervju ved at de er mer naturalistiske og tillater mer digresjoner (Wilkinson, 2015, s. 199).

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført fysisk og i tråd med smittevernreglene. Fysiske intervju er fordelaktig da det gir tilgang til informasjon om ansiktsuttrykk, kroppsspråk og

stemmeleie noe som gir detaljerte beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 49). Fysiske intervju kan også gjøre det lettere å skape et trygt miljø og en bedre flyt i samtalen, enn i et digitalt intervju.

En diktafon ble brukt som innsamlingsverktøy. Det kan skape bedre flyt i samtalen og gjøre det lettere å være til stede under intervjuene. Jeg hadde med penn og papir, men valgte å ikke å ta notater da det var viktig for meg å være i samtalen. På den ene siden kan det være fordelaktig at jeg ikke tok notater, da deltakerne kanskje snakket mer fritt og var mindre stresset enn om jeg hadde notert. På den andre siden kan notater være en sikkerhet om diktafonen ikke hadde fungert. I informasjonsskrivet var det beskrevet at jeg ville ha med meg en medstudent som sekretær. Dette ble på grunn av ressurser ikke mulig å gjennomføre.

## **5.4 Bearbeiding av datamaterialet**

Etter at intervjuene var gjennomført var neste steget å bearbeide datamaterialet. Bearbeiding av datamaterialet kan gjøres på ulike måter. Jeg valgte å transkribere intervjuene og brukte tematisk analyse som analysemetode (Braun & Clarke, 2006).

### **5.4.1 Transkribering av intervjuene**

Jeg startet transkriberingen av intervjuene så raskt som mulig etter intervjuene var ferdige. I noen tilfeller samme dag og andre ganger dagen etter. Fokusgruppeintervjuene ble utført over tid, slik at det ble tid til å transkribere hvert intervju hver for seg. Det var en fordel å transkribere så raskt som mulig etter intervjuet, for å få skrevet ned hvem som sa hva, gestikuleringer og kroppsspråk, mens jeg enda husket det. I de siste intervjuene var jeg konsekvent med å henvende meg til deltakerne med navn, noe som gjorde det lettere å transkribere hvem som sa hva og sikre samsvar mellom intervjuene og transkripsjonene. Tid mellom fokusgruppene ga rom for å gi seg selv konstruktive tilbakemeldinger og forbedre de neste intervjuene. Noen velger å få andre til å transkribere da det er en tidkrevende prosess. Jeg valgte å transkribere selv da jeg så det som en mulighet til å bli godt kjent med datamateriale, noe som også Malterud (2013, s. 77) påpeker. Jeg har fra tidligere erfaringer med å transkribere, men ikke med et så stort datamateriale. Intervjuene varte fra 1 time og 15 minutter til 1 time og 55 minutter. Transkribering av fokusgruppeintervju kan være utfordrende på grunn av overlappende snakk (Wilkinson, 2015, s. 210). Jeg var derfor opptatt av å sørge for at deltakerne ikke avbrøt hverandre eller snakket i bakgrunnen. Etter hvert fant

jeg en rytme i transkriberingen og jeg ble mer effektiv. Jeg brukte ca. 6-8 timer på å transkribere 1 time intervju.

Det finnes ulike transkriberingsformer og en kan velge hvor detaljert en ønsker å transkribere (Malterud, 2013, s. 75). Transkribering er omgjøring av data til tekst, men det er ikke virkeligheten i seg selv. I transkriberingen blir en avgrenset versjon av virkeligheten konstruert i samhandling mellom forsker og deltaker (Malterud, 2013, s. 75). I denne studien valgte jeg å transkribere hva som ble sagt, men også overlappende snakk, pauser og gestikuleringer. Jeg brukte ulike tegn for å forklare transkriberingen. Ikke relevant informasjon, ikke meningsbærende ord, eller samtale mellom sitatene ble markert med (...). Klammeparantes [] ble brukt når det ble lagt til noen ord i transkriberingen for å forstå konteksten. *Kursiv* ble i transkriberingen brukt for å beskrive konteksten for eksempel gestikuleringer, latter og overlappende snakk. Fortløpende i transkriberingen ble datamaterialet anonymisert. Deltakerne fikk fiktive navn og kroppslæreren ble anonymisert. Idrett, steder og skolen er også eksempler på hva som ble anonymisert. For å sikre at transkriberingen samsvarte med datamaterialet hørte jeg igjennom lydfilen flere ganger og tok ned tempoet til 0,5 i hastighet.

## **5.4.2 Analyseprosessen**

Tematisk analyse ble brukt som analysemetode (Braun & Clarke, 2006). Tematisk analyse er en metode for å identifisere, analysere og rapportere tema innenfor datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Analysemetoden er fleksibel og egner seg derfor til å besvare forskningsspørsmålet til denne studien. Tidligere erfaringer med metoden har også påvirket valg av metode da jeg opplever den som effektiv og håndterlig. Tematisk analyse innebærer seks steg, men analyse i kvalitativ forskning er ofte en dynamisk prosess. Stegene foregår ikke alltid i kronologisk rekkefølge noe som belyses nedenfor.

### **5.4.2.1 Steg 1: Bli kjent med datamaterialet**

Det første steget i analysen er å bli kjent med datamaterialet (Clarke et al., 2015, s. 231). Jeg ble godt kjent med datamaterialet gjennom transkriberingsprosessen. Jeg leste datamaterialet flere ganger. Jeg fokuserte på ett og ett intervju om gangen. Samtidig som jeg leste skrev jeg ned «memoer» som var tanker og refleksjoner rundt det jeg leste. I starten var jeg mindre systematisk, men etter hvert fant jeg en måte å bli godt kjent med datamaterialet på. Jeg skrev

stikkord fra de ulike fokusgruppene på ca. 1,5 side i Word Office som ble en oppsummering av de ulike intervjuene (*se vedlegg 6*). Oppsummeringen gjorde det også mulig å analysere de ulike intervjuene opp mot hverandre.

#### **5.4.2.2 Steg 2: Koding**

Det andre steget i analyseprosessen var å kode datamaterialet. En kode kan defineres som en kort frase som er meningsbærende og som fanger hovedaspektet av datasettet (Clarke et al., 2015, s. 235). Det finnes ulike måter å kode på. Kodene er fleksible, organiske og kan endres (Clarke et al., 2015, s. 235). Denne studien kan defineres innunder deduktiv tematisk analyse, da kodingen ble drevet av et forhåndsbestemt teoretisk rammeverk (Clarke et al., 2015, s. 225). Det teoretiske rammeverket styrte kodingen, men koding utenfor det teoretiske rammeverket ble også inkludert. Kodingen foregikk på både et semantisk og latent nivå. Semantisk nivå omhandler koding av det som blir eksplisitt sagt. På et latent nivå kodes det som blir sagt indirekte og de underliggende ideene og antagelsene blir vektlagt (Clarke et al., 2015, s. 235). Dette samsvarer med det epistemologiske ståstedet og begrepene fenomenologi og hermeneutikk.

I starten av analyseprosessen ble avsnitt for avsnitt kodet i Word Office (*se vedlegg 7*). Etter hvert ble dataprogrammet Nvivo 12 Pro brukt (*se vedlegg 8*). I dataprogrammet ble transkriberingen av intervjuene lagt inn. Videre ble det laget nodes (koder) og underkoder. I Nvivo ble kodene systematisert, og kodene ble koblet til utdrag i transkriberingen. I *vedlegg 8* beskrives kodingen i en tidlig prosess. I tabellen er filer hvor mange fokusgruppeintervju som representerer kodene, mens referanser omhandler sitater. Antallet på referanser varierer da jeg noen ganger kodet setning for setning som ga mange referanser, mens jeg andre ganger kodet avsnitt for avsnitt som ga færre antall referanser.

Først foregikk kodingen på et semantisk nivå. Etter hvert utviklet jeg en dypere forståelse for tema og forsøkte å løfte datamaterialet til et dypere nivå og se det store bilde. Det førte til at datamaterialet også ble kodet på et latent nivå. I starten av analyseprosessen fikk deler av datamaterialet koder som blant annet «mestringsforventning», «relasjon til gymlærer», «vurdering, innsats og dokumentasjon», «liker ikke kroppsøving» og «teoretisk kroppsøving». Det teoretiske rammeverket la grunnlaget for kodingen der tema som autonomi, kompetanse og tilhørighet ble vektlagt. Under analyseprosessen ble også det som flere av deltakerne sa eller det som avvike med det de fleste vektlagt. I kvalitativ forskning er det ikke

nødvendigvis kvantitet som avgjør om noe er viktig, men også det som er spesielt (Braun & Clarke, 2006, s. 82).

#### **5.4.2.3 Steg 3: Kategorier**

Etter hvert i analyseprosessen ble kodene plassert i kategorier. Kategoriene fikk underkategorier. Mestring og mestringsfølelse ble for eksempel en kategori under kompetanse. Tilhørighet til lærer ble en underkategori under tilhørighet. Gjennom analyseprosessen oppdaget jeg at mange av deltakerne snakket om psykisk helse, kroppspress og ungdomstid. Dette anså jeg som et viktig funn og dermed ble kategorien psykisk helse opprettet. Ordskyer ble brukt som visuelle verktøy for å utforske innholdet i kategoriene og gi en oversikt (*se vedlegg 9*). De visuelle verktøyene viste hvilke ord som ble sagt flest ganger. Ord som ikke ga mening i seg selv som: det, intervju og fiktive navn på deltakerne ble fjernet. I ordskyen kom det frem at: tenker, føler, andre og sammenlikning ble vektlagt av flere. Kroppspress, kroppsbilde og konkrete kroppsdelene ble også vektlagt av flere. Jeg synes ordene som kom frem i ordskyen var viktig og ønsket å trekke frem dette.

Frem til nå i analyseprosessen har jeg utviklet disse kategoriene; autonomi, kompetanse og tilhørighet (som går under det teoretiske rammeverket) og bakgrunnsinformasjon (for oversikt over deltakerne). Kategoriene fysisk aktivitet på fritiden, kroppsøving under koronapandemien, tidligere erfaringer med kroppsøving, psykisk helse og varsel til skolen er også utviklet.

#### **5.4.2.4 Steg 4: Søk over tema**

Det tredje steget var å forsøke å finne tema. Kategorier som omhandlet samme tematikk, ble plassert innunder samme tema. Et tema kan utvikles på mange måter, og trenger ikke være antall ganger noe blir nevnt, men det er noe viktig. Et tema fanger noe viktig i relasjon til forskningsspørsmålet, og representerer på et nivå et mønster eller en mening innfor datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Tankekart og fargekoder ble blant annet brukt for å prøve å samle kategoriene og utvikle tema.

#### **5.4.2.4 Steg 5: Navngi tema**

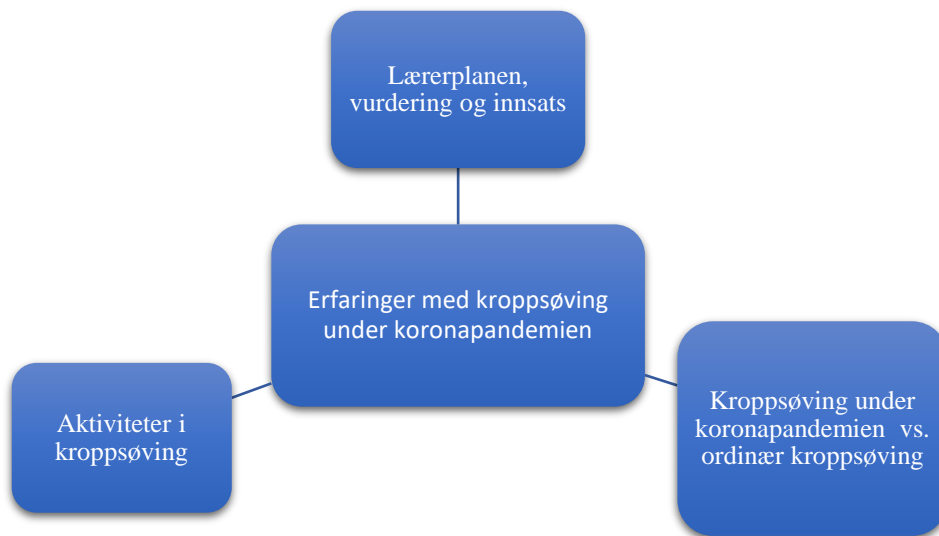
Det femte steget var å navngi tema og undertema. Denne studien er drevet av det teoretiske rammeverket og dermed var tre av undertemaene forhåndsbestemte: Autonomi, kompetanse

og tilhørighet. Jeg erfarte at disse temaene ikke kom så tydelig frem i datasettet og derfor ble datamaterialet lest igjennom enda en gang hvor det kun var vektlegging av autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Frem til nå har vektleggingen av kodingen, kategorisering og tema omhandlet et semantisk nivå, altså vektlegging av hva deltakerne fortalte. I samtale med veileder reflektere jeg over den latente meningen i det som ble sagt. Det ble etter hvert tydeligere at flere av temaene passet inn under det teoretiske rammeverket. Undertema selvbilde og ungdomstid var tidligere plassert innunder tema psykisk helse. Etter hvert utviklet jeg en dypere oppfatning av tema og fikk en forståelse for den latente meningen ved selvbilde og ungdomstid, som kan være tilhørighet. Dermed ble tema psykisk helse fjernet, og kodene ble plassert til tema tilhørighet og undertemaet ungdomstid og tilhørighet.

#### ***5.4.2.6 Steg 6: Presentere tema***

Det siste og sjettede steget i tematisk analyse er å presentere tema. Etter at temaene var klarert, gikk jeg tilbake til første steget for å starte utskrivningen. Jeg brukte oppsummeringsnotatet av intervjuene som inspirasjon for å starte skriveprosessen (*se vedlegg 6*). Kodene i Nvivo-programmet ble brukt for å finne sitater som underbygget temaene. Til slutt endte jeg opp med to temaer med egne undertemaer. Det første temaet er erfaringer med kroppsøving under koronapandemien (*se figur 4*) og det andre tema er motivasjon i kroppsøving (*se figur 5*).



**Figur 4:** Presentasjon av tema 1: Erfaringer med kroppsøving under koronapandemien og undertemaene



**Figur 5:** Presentasjon av tema 2: Motivasjon i kroppsøving med undertemaene autonomi, kompetanse og tilhørighet, samt deres undertema.



## 5.5 Kvalitetssikring i forskningsprosessen

Kvalitetskriterier omhandler å evaluere hvorvidt forskningen som har foregått er godt gjennomført og om funnene kan være troverdige og nyttige (Yardley, 2015, s. 257). Kvalitativ forskning er en fleksibel metode som gjør at det finnes flere kvalitetskriterier. Noen forskere argumenterer med at kvalitetskriteriene er avhengig av forskningsdesignet, mens andre hevder flere kvalitetskriterier kan passe flere forskningsdesign. Det epistemologiske ståstedet påvirker hvilke kvalitetskriterier som beskrives. Kvalitativ forskning ser på kunnskap som subjektiv, og det finnes flere virkeligheter. Lincoln og Guba (1985, s.301) beskrev i 1985 kvalitetskriterier innenfor kvalitativ forskning. Disse kvalitetskriterier har senere blitt brukt av andre forfattere, men ulike forfattere bruker ulike navn og vektlegger kvalitetskriteriene ulikt (Creswell & Miller, 2000; Shenton, 2004; Tracy, 2010; Yardley, 2015, s. 257).

Jeg vil videre belyse hvordan jeg har forsøkt å sikre god kvalitet i denne studien. Jeg drøfter kvalitet opp imot kvalitetskriteriene gyldighet (credibility), pålitelighet (dependability), overførbarhet (transferability) og bekreftbarhet (confirmability) (Shenton, 2004). I tillegg vil jeg reflektere over forskerens rolle og forforståelser (Malterud, 2013, s. 40).

### 5.5.1 Gyldighet

Gyldighet omhandler hvorvidt studien er sann eller troverdig (Lincoln & Guba, 1985, s. 301). Gyldighet innebærer metodiske valg i datainnsamlingen og analysen. Det finnes en rekke metoder for å forsøke å oppnå gyldighet.

Sosialt ønskelige svar kan påvirke studiens gyldighet (Shenton, 2004). Jeg gjorde ulike valg og strategier for å redusere sosialt ønskelige svar. For det første var ikke kroppsøvlingslærerne til stede under intervjuene, da dette kan ha påvirket svarene og skapt en utrygg situasjon. Det var naturlig å ikke ha kroppsøvlingslærer til stede da, jeg visste fra før av at kroppsøving er et fag mange elever har et anstrengt forhold til og spørsmålene i studien omhandlet også elevenes relasjon til læreren. For det andre forsøkte jeg å skape en trygg intervjusituasjon. Jeg hadde ikke møtt deltakerne før og derfor var det viktig å få de til å være trygg på meg og fokusgruppa slik at de ønsket å dele erfaringene sine. Aller først startet jeg med å dele ut informasjonsskrivene. Deltakerne fikk noen minutter til å lese, deretter gikk jeg igjennom informasjonsskrivet. Jeg kunne vært enda tydeligere på at denne studien er en ekstern studie og ikke i regi av skolen, selv om dette kom frem i løpet av intervjuene. Videre spurte jeg om

elevene hadde noen spørsmål. Deretter signerte de. Det ble i intervjuene etablert gruppregler om at det som ble sagt i gruppa forble i gruppa. Deltakerne fikk deretter i oppgave å skrive navnene sine slik at samtalen kunne bli mer personlig enn å si du og du.

Rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguiden kan også ha betydning for gyldigheten (Shenton, 2004). Før intervjuene hadde jeg i samarbeid med veileder utarbeidet en intervjuguide som var nøye gjennomtenkt. De første spørsmålene i intervjuguiden omhandlet bakgrunns spørsmål og spørsmål om idrett og fysisk aktivitet. Disse spørsmålene anså jeg som enkle å svare på. Jeg var opptatt av at alle deltakerne fikk sagt noe tidlig i samtalen for å bryte lydmuren. Å bryte lydmuren kan skape trygghet. Jeg var også bevisst på å rose de når de svarte og takke for deres innspill. Speiling, aktiv lytting og andre samtaleteknikker ble også benyttet. Etter hvert gikk spørsmålene mer i dybden. I et av intervjuene kom tema kroppsbilde og gå ned i vekt tidlig frem. Jeg spurte deltakeren om hun ønsket å dele hva som gjorde at hun ønsket å gå ned i vekt, men det var ikke ønskelig. Det respekterte jeg og takket for innspill. I løpet av samtalen ble det naturlig for deltakeren å dele utfordringer med kroppsbilde og mobbing. Noe som kan tyde på at deltakeren etter hvert følte seg trygg til å dele vanskelige erfaringer.

Triangulering kan påvirke studiens gyldighet (Shenton, 2004). Triangulering omhandler å samle ulike typer data ved å bruke flere metoder, forskere og teoretiske rammeverk noe som kan gi en mer kompleks og dypere forståelse av fenomenet som studeres (Tracy, 2010). Det var ønskelig å intervju både elever og kroppsøvingslærere og benytte intervju og fokusgruppeintervju, men dette ble ansett å bli for krevende i forhold til ressurser. Andre former for triangulering ble brukt blant annet å involvere andre synspunkt i oppgaven. Veileder har vært involvert i hele prosessen og har hatt tilgang til transkriberingen, kodingen i Nvivo og tekstens helhet. I tillegg har jeg diskutert datainnsamlingsprosessen og analyseprosessen med medstudenter. Triangulering ble også benyttet i studien ved å bruke to ulike teoretiske rammeverk. Selvbestemmelsesteorien og økologisk utviklingsmodell kan sees på som komplementære teorier (Wold, 2017, s. 216). De kan også overlape. For eksempel kan behovet for kompetanse overlape med det innerste nivået i økologisk utviklingsmodell som inneholder individuelle karakteristikk. Bruk av disse teoriene kan gi en mer dypere forståelse for tematikken.

Shenton (2004) trekker frem at gyldighet også kan sikres ved å skrive notater underveis i forskningen. Jeg skrev notater underveis i studien for å kunne reflektere over studien. Det var viktig å skrive ned ting, da det kan være krevende å huske alt. For eksempel skrev jeg notater underveis i analyseprosessen og når jeg så tilbake på notatene var det flere ting jeg ikke husket.

Forskernes bakgrunn, kvalifikasjoner og erfaringer kan også sikre gyldighet (Shenton, 2004). Jeg har erfaringer med samtale og intervjueteknikker fra arbeidsliv og studieløp. I vår var jeg fasilitator i et fokusgruppeintervju over zoom i forbindelse med et seminar med klassen. Likevel opplevde jeg at intervjuene ble forbedret fra gang til gang. Kjennskap til deltakernes kultur og tema som skal undersøkes kan også sikre gyldighet (Lincoln & Guba, 1985, s. 306). Før intervjuene ble gjennomført leste jeg meg opp på tema. Jeg har også deltatt på webinar om kroppsøvfingsfaget og lest meg opp på ungdomstiden for å få mer kjennskap til målgruppen.

### **5.5.2 Pålitelighet**

Kriteriet pålitelighet henger sammen med gyldighet. Pålitelighet omhandler å rapportere forskningsprosessen i detaljer (Shenton, 2004). For at det skal være mulig for andre å få innsikt til hele forskningsprosessen har jeg forsøkt å være refleksiv, transparent og systematisk (Tracy, 2010). Jeg var refleksiv ved å reflektere over egen posisjon og valg. Transparent vises ved å være åpen om valgene, ha detaljerte beskrivelser og begrunne valgene. Jeg vil videre forsøke å beskrive prosessen på en systematisk og oversiktlig måte. For å få innsikt i forskningsprosessen er det helt nødvendig å gi detaljerte beskrivelser i alle stegene i forskningsprosessen og være kontekstsensitiv. Jeg forsøkte å være transparent ved å få noen utenforstående til å lese. Andres tilbakemeldinger kan gjøre det lettere å se hvor det er behov for å beskrive mer, da man selv har godt kjennskap til forskningsprosessen.

### **5.5.3 Overførbarhet**

Overførbarhet er et annet kvalitetskriterie. Overførbarhet kan defineres som at funn i en gitt situasjon i noen tilfeller kan overføres til en annen gitt situasjon (Shenton, 2004). For at leseren kan vurdere om funnene er overførbart er det viktig med detaljerte beskrivelser av kontekst. Jeg har forsøkt å oppnå overførbarhet ved å gi rike beskrivelser og ved å være kontekstspesifikk. I studien kommer det frem beskrivelser av deltakerne og deres bakgrunn,

men enkelte deler av konteksten har blitt anonymisert i henhold til etiske betraktninger. Jeg hevder at anonymiseringen likevel ikke har gått utover overførbarheten. Videre har jeg i oppgaven rikelig beskrevet datainnsamlingsmetoden og hvordan den ble utført, noe som kan gjøre funnene overførbare. Eksempelvis har detaljer som antall fokusgrupper, lengde på intervju og perioden datamateriale ble samlet inn blitt beskrevet. Kontekstsensitivitet belyses ved å gi beskrivelser om geografisk område, målgruppen og tidsperioden.

#### **5.5.4 Bekreftbarhet**

Det siste kriteriet som Shenton (2004) beskriver er bekreftbarhet. Bekreftbarhet omhandler hvordan en kan sikre at funnene så godt som mulig er basert på datamaterialet og ikke forsknings bias. Forsker bias omhandler hvordan min forforståelse og egne erfaringer former studien (Malterud, 2013, s. 40). Denne studien er en kvalitativ studie og omhandler stor grad av subjektivitet. Likevel forsøkte jeg å etterstrebe at funnene var basert på datamaterialet. Jeg forsøkte å sikre bekreftbarhet ved å lage en intervjuguide med åpne spørsmål. Åpne spørsmål som ikke er verdiladet kan sikre bekreftbarhet. Kriteriet for bekreftbarhet ble også forsøkt sikret ved å bruke veilederen aktivt i både datainnsamlingen og dataanalysen. Bruk av sitater kan også sikre bekreftbarhet. Likevel var det jeg som forsker som valgte ut hvilke sitater som representerte de ulike temaene. For at det skulle være mulig å ha med sitater var det helt nødvendig å bruke diktafon som innsamlingsverktøy. Diktafonen kan sørge for at datamaterialet reflekterer deltakernes erfaringer. For å sikre at datamaterialet samsvarer med det deltakerne sa ble lydfilen hørt igjennom flere ganger. Bekreftbarhet kan også oppnås ved å være refleksiv over egen posisjon. Dette beskrives mer i detalj i neste avsnitt.

#### **5.5.5 Refleksivitet**

Refleksivitet omtales ofte som et annet viktig kvalitetskriterium i kvalitativ forskning. Refleksivitet omhandler diskusjon og betraktninger rundt egen posisjon og forforståelse (Malterud, 2013, s. 18). Refleksivitet innebærer betydningen av personlige og faglige erfaringer rundt tematikken som skal undersøkes. Å bli kjent med egen forforståelse kan være viktig for forskeren, men det vil ikke si at jeg legger bort mine antagelser. Jeg anser at mine personlige og faglige erfaringer er med i forskningsprosessen, men forsøker likevel å oppnå bekreftbarhet. For eksempel kan mine bias ha ført til at jeg har vektlagt noe og oversett andre aspekter. I dette tilfelle brukte jeg selvbestemmelsesteorien og økologisk utviklingsmodell som rammeverk. Det blir da naturlig å vektlegge funn som belyser disse teoriene.

Jeg var bevisst på hvordan jeg fremsto for deltakerne. Jeg ønsket ikke at deltakerne svar skulle bli påvirket av min posisjon og dermed fortalte jeg lite om meg selv. Jeg fortalte innledningsvis om navnet på masterprogrammet og hva studiens formål var, men sa ikke noe om mine holdninger til fysisk aktivitet og kroppsøving. For eksempel valgte jeg å ha på hverdagsklær og ikke treningstøy. Likevel kan det være vanskelig å ikke vise sitt engasjement til fysisk aktivitet og kroppsøving. Forskerrollen har stor betydning for datainnsamlingen og dataanalyseen, dermed anser jeg det essensielt å presentere mine personlige og faglige erfaringer for leseren. Jeg er en 25 år gammel norsk kvinne. Jeg liker å bevege kroppen min og har positive holdninger til fysisk aktivitet. I barndoms- og ungdomsårene deltok jeg i ulike aktiviteter og idretter. Jeg spilte håndball til andreåret på videregående og spilte volleyball frem til i fjor. Jeg ser på kroppen i hovedsak som noe funksjonelt. Det gjorde jeg under ungdomstiden også, men jeg hadde kviser, noe som påvirket kroppsbilde mitt noe. Jeg har alltid hatt en god relasjon til skolen. Jeg har følt meg trygg på skolen og opplevde høy skoletrivsel. Jeg opplevde å ha et godt klassemiljø og støttende venner. Relasjonen til kroppsøvingslærerne mine har alltid vært god og jeg har følt meg sett. Kroppsøvingslærerne vektla innsats i stor grad, timene var varierte og jeg opplevde at det var minimalt med standardiserte tester.

Min faglig bakgrunn er også viktig å beskrive. Jeg har en bachelor i psykologi og interesserer meg i fagfeltet psykisk helse blant barn og unge. Fra masteren i helsefremmende arbeid og helsepsykologi har jeg utviklet et holistisk syn på helse og jeg har blitt mer bevisst på å være kontekstsensitiv. Jeg har blitt opptatt av betydningen av å være aktiv i eget liv og se ressursene i individet og samfunnet. Ved siden av studiet jobber jeg deltid innen psykisk helse og rus. Jeg er også frivillig i en organisasjon hvor jeg kommer i kontakt med barn og unge opp til 18 år. Skolevegring, kroppspress og andre utfordringer ungdom opplever er tema jeg snakker med barn og unge om.

## **5.6 Ethiske betraktninger**

Etikk kan defineres som studien om hva som er bra, riktig eller moralske handlinger (Oancea, 2014, s. 35). Ethisk forsvarlighet er viktig i forskning. Formålet med forskningsetikk er blant annet å beskytte deltakere (Shaw & Holland, 2014, s. 2). Sammen med veileder diskuterte vi behovet for å søke til Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK,

u.å.). Det var ikke behov for dette da deltakerne er friske ungdommer og studien ikke er direkte helsereelatert.

Prosjektplanen ble våren 2021 godkjent av veileder på vegne av universitetet i Bergen. Deretter ble det sendt et meldeskjema om studien til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) for godkjenning av personvern (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Meldeskjema ble sendt inn i starten av september 2021 og inneholdt blant annet intervjuguiden og informasjonsskrivet. Etter tilbakemeldinger fra NSD ble meldeskjema endret og oppdatert. Meldeskjema ble godkjent i slutten av september 2021 (*se vedlegg 5*). Før intervjuene ble gjennomført ble en e-post til ledelsen på de aktuelle skolene med en forespørsel om å gjennomføre intervju. Informasjonsskrivet og godkjenningen fra NSD lagt ved. Denne studien vil være i tråd med de etiske retningslinjene ved å ha informert samtykke, anonymisere datamaterialet og behandle datamaterialet konfidensielt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014).

### **5.6.1 Frivillig, informert samtykke**

Frivillig, informert samtykke er et etisk prinsipp i forskning, noe som innebærer frivillig deltakelse og mulighet til å trekke seg om ønskelig (Punch, 2014, s. 44). Et informert samtykke skal inneholde informasjon om hva som er prosjekts formål og prosedyre, samt studiens aktualitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 88; Punch, 2014, s. 44). Dette skal sikre at deltakerne vet hva de samtykker til. Et frivillig, informert samtykke omhandler også at deltakerne skal være samtykkekompetente. Noen deltakere er ikke samtykkekompetente for eksempel på grunn av alder, demens eller sykdom (Shaw & Holland, 2014, s. 14).

Informasjonsskrivet ble sendt på e-post til kroppsøvlingslærerne i forbindelse med rekrutteringen av deltakerne. Hensikten var å gi kroppsøvlingslærerne og deltakerne kunnskap om studiens formål og prosedyre. Jeg er usikker på om kroppsøvlingslærerne videreformidlet informasjonen til elevene. I ettertid har jeg reflektert over at jeg kunne kommunisert tydeligere at lærerne skulle videresende e-posten til elevene. Det ble derfor viktig å sette av tid før intervjuene slik at deltakerne fikk lest informasjonen og fikk mulighet til å stille spørsmål angående hva deltakelse i studien innbar. I informasjonsskrivet ble det informert om bruk av diktafon ved samtykke. (Neuman, 2011, s. 151). Frivillighet ble det også informert om og muligheten til å trekke seg om de ønsket det underveis. Det kan være at noen av

elevene opplevde at de måtte delta da studien var tett knyttet til kroppsøvingstimene. Det var derfor viktig å presisere frivilligheten. Deltakernes samtykkekompetanse ble også vurdert. Deltakerne i denne studien er over 16 år og samtykkekompetente i tråd med de etiske retningslinjene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Samtykke fra foreldre var ikke nødvendig ut ifra de samme retningslinjene.

### **5.6.2 Anonymitet og konfidensialitet**

Anonymitet og konfidensialitet er to andre etiske prinsipper (Punch, 2014, s. 47-48).

Anonymitet omhandler anonymisering av deltakeres identitet, noe som kan sikres ved å fjerne personopplysninger som kan identifisere deltakerne (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021). Prinsippet om konfidensialitet innebærer å behandle datamaterialet fortrolig noe som innebærer å ikke formidle datamaterialet videre til andre (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2021).

I denne studien forsøkte jeg å sikre deltakernes identitet ved å tildele fiktive navn.

Datamaterialet ble i transkriberingen anonymisert. Kontekstuelle faktorer som kommune, skole og steder ble også anonymisert. Alderen til hver enkelt deltaker ble anonymisert og presentert i et aldersspenn. Navnet på utdanningsprogrammene ble også anonymisert.

Jeg forsøkte å behandle datamaterialet konfidensielt i tråd med NSDs godkjenning (*vedlegg 5*). Jeg kjenner til identiteten til samtlige av deltakerne i fokusgruppene, siden jeg intervjuet deltakerne. Veileder kjenner ikke til identiteten til deltakerne, da det ikke ble ansett som nødvendig. For å ha oversikt over hvem av deltakerne som fikk utdelt hvilke fiktive navn opprettet jeg et dokument med koder der jeg kodet forbokstavene til deltakerne sammen med de fiktive navnene. Det var nødvendig å ha en slik oversikt i tilfelle noen av deltakerne ønsket å trekke seg fra studien i underveis i studien. Datamaterialet ble lagret på OneDrive-brukeren på en passordbeskyttet pc. OneDrive-brukeren er tilknyttet UiB-brukeren der det er en tofaktor-pålogging noe som kan ivareta at datamaterialet behandles konfidensielt. Det var kun meg og veileder som hadde tilgang til det anonymiserte datamaterialet. Konfidensialitet ble også forsøkt sikret ved å ikke laste ned lydfilen og slette lydfilen på diktafonen etter å ha transkribert datamaterialet. Ifølge Shaw og Holland (2014, s. 6) kan konfidensialitet i fokusgrupper være utfordrende å sikre da det er flere som deltar i studien samtidig. Det var derfor viktig å avklare grupperegler og understreke at det som deltes var i fortrolighet. Å sette

grupperegler anbefales ved fokusgruppeintervju for å forsøke å sikre konfidensialitet innad i gruppa (Wilkinson, 2015, s. 208).

I ettertid har jeg reflektert over hvordan jeg i større grad kunne ivaretatt deltakernes anonymitet i rekrutteringsprosessen. I forbindelse med rekrutteringen ble kroppsøvlingslærerne brukt som portvoktere og dermed kjenner de til hvem av elevene som deltok. I og med at rekrutteringen foregikk i klassen har også medelever kjennskap til hvem som deltok. I søknaden til NSD ble det skrevet at intervjuene skulle utføres før eller etter skolen, men av praktiske årsaker ble dette endret til gjennomføring i skoletiden. Dette medførte færre ulemper for elevene, da de ikke trengte å bruke fritiden til dette. Intervju utenfor skolekonteksten kunne vært en fordel ved at færre personer hadde fått kjennskap til hvem som deltok, men det kunne igjen ført til at det hadde blitt vanskelig å rekruttere deltakere til studien. På bakgrunn av rekrutteringsprosessen var det derfor viktig å forsøke å ivareta deltakernes identitet i størst mulig grad. Derfor ble de ulike linjene elevene gikk på ved de to skolene i Vestland fylke anonymisert.

### **5.6.3 Konsekvenser ved å delta**

Vurdering av konsekvenser ved å delta er også viktig å reflektere over (Shaw & Holland, 2014, s. 7). Dette innebærer at forskeren skal være bevisst hvilke konsekvenser det kan ha å delta i studien. Sensitive tema kan medføre en psykisk påkjenning for deltakerne (Shaw & Holland, 2014, s. 5). Selv om kroppsøving i seg selv kanskje ikke er så sensitivt kan faget omhandle sensitive tema som kroppspress, kroppsbylde, mobbing og negative kommentarer. Dette var noe jeg reflekterte over. Jeg var derfor opptatt av å la deltakerne dele det de ønsket, uten å føle seg presset. Jeg informerte dem om at det er mulig å snakke generelt om tema. En utfordring med fokusgruppeintervju kan være at deltakerne deler personlige erfaringer og angrer i ettertid at de delte (Shaw & Holland, 2014, s. 6). En annen utfordring kan være at det er stressende å delta i fokusgrupper da det er flere til stede. Jeg var derfor opptatt av å rose og trygge dem. Deltakerne fikk fortalt at ingen svar er mer riktige enn andre og jeg ønsket at de var ærlige. Jeg sørget også for at kroppsøvlingslærerne ikke var til stede, da dette kunne ha gjort situasjonen mer stressende med tanke på makt-ubalansen som elevene kunne kjent på. I noen av intervjuene kom det frem at elevene opplevde mye urettferdighet i timene, noe som gjorde at jeg var spesielt opptatt av å ivareta deltakerne. Jeg lyttet til demo og oppfordret dem til å ta det videre til en trygg voksen eller snakke med hverandre om det.



## 6.0 Presentasjon av funn

Aller først presenteres deltakerne i studien. Deretter blir temaene som kom fram i analysen beskrevet. Forskningsspørsmålet og det teoretiske rammeverket drev temaene, men analysen ble også datadrevet. Temaene som kom fram i studien var erfaringer med kroppsøving under koronapandemien og motivasjon i kroppsøving. Disse temaene presenteres videre med egne undertema med sitater.

### 6.1 Deltakerne

Deltakerne i studien var elever ved yrkesfaglig utdanningsprogram som gikk andreåret ved to videregående skoler i Vestland fylke. Antall deltakerne i fokusgruppene varierte, det gjorde også kjønns sammensetningen (*se tabell 1*). Flere av deltakerne hadde andre kroppsøvingsklasser og lærere når de gikk førsteåret på videregående, enn hva de hadde når de ble intervjuet.

Fokusgruppe	Antall deltakere	Jenter	Gutter
Fokusgruppe 1	7	5	2
Fokusgruppe 2	5	5	0
Fokusgruppe 3	6	6	0
Fokusgruppe 4	6	4	2

**Tabell 1:** Presentasjon av fokusgruppene.

### 6.2 Erfaringer med kroppsøving under koronapandemien

Dette tema presenterer hvilke aktiviteter deltakerne gjorde i kroppsøvingstimene under koronapandemien, erfaringer med lærerplanen, vurdering og egen innsats i faget. Videre sammenliknes deltakernes erfaringer med kroppsøving under koronapandemien med ordinær kroppsøving.

## 6.2.1 Aktiviteter i kroppsøving

Resultatene fra analysen viste at aktivitetene under koronapandemien skilte seg mye fra ordinær kroppsøving. Smittevernstiltak førte til at deltakerne måtte ha kroppsøving hjemme. Etter hvert fikk de lov til å komme tilbake til skolen å ha kroppsøving fysisk i hall eller utendørs med klassen, men med avstandsbestemmelser. Klassene som før koronapandemien besto av parallellklasser ble på grunn av smittevernstiltak delt i to.

På spørsmål om hva de gjorde av aktiviteter under koronapandemien ble fjellturer og egentrening beskrevet. De fikk i oppgave å gå en fjelltur i ca. 1-1,5 time. De fortalte om egentreninger med styrketrening, dansevideoer og gjennomføring av treningsprogram. Bruk av digitale kommunikasjonsverktøy og dokumentasjon av hva de gjorde var en del av hverdagen.

*Så det er liksom sånn kamera av, mikrofonen av, høre på læreren, han tar opprop, forteller hva vi skal gjøre. Og da forklarer han det han allerede har lagt ut på Its learning. Det er egentrening. Ta en times tur. Så forklarer han det. Også er det noen spørsmål. Nei, okei, ha det. Det var veldig sånn fort ferdig liksom. (Karoline, fokusgruppe 2)*

Etter hvert fikk deltakerne ha fysisk kroppsøving i henhold til smittevernstiltak. Fysisk kroppsøving besto blant annet av styrke på matte og andre øvelser som kunne gjøres med avstand til hverandre. Noen av deltakerne hadde kroppsøving utendørs med felles fjellturer og løping på bane. Ballspill og andre leker var det lite av.

*Og da måtte vi holde en meters avstand (...) Det var veldig få ting vi kunne gjøre. Det var mest sånn stå på matte og gjøre øvelser, fordi da holdt vi meteren. Vi kunne ikke spille fotball, fordi da gikk vi inn i hverandre. (...) Det var veldig lite vi kunne gjøre. (Synne, fokusgruppe 3)*

Samtlige av deltakerne opplevde kroppsøvingfaget som mer teoretisk og digitalisert under koronapandemien. De fleste foretrakk at faget var fysisk. De synes det var «dritt» og «unødvendig» å ha teori i kroppsøving. Teoretisk kroppsøving ble av en deltaker beskrevet som uvant da kroppsøving tidligere på ungdomsskolen hadde bestått av fysiske aktiviteter og

lite teori. Det var også en del av deltakerne som syntes det var positivt å ha teoretisk kroppsøving. Deltakerne som foretrakk teoretiske fag fortalte at de opplevde økt mestring i teoretiske fag sammenliknet med praktiske fag.

*Det [teoretisk kroppsøving] gjør det litt mer rettferdig for oss som er teoretisk, enn de som er mer praktisk. Jeg vil jo se på meg selv som teoretisk. Fag som gym er litt vanskelig for meg for det er ikke det jeg kan i hodet mitt som telles på måte. Det er innsatsen min med kroppen og jeg vil ikke si at jeg er så fysisk aktiv og veldig flink til å bruke kroppen min til slike ting da. Hatt litt mer teori kunne hjulpet i koronatiden, da det ikke var noe bedre å gjøre egentlig. (Pia, fokusgruppe 2)*

### **6.2.2 Lærerplanen, vurdering og egen innsats**

Noen erfarte at koronapandemien hadde en innvirkning på om lærerplanen ble fulgt og dette påvirket aktivitetene i faget. Noen opplevde at planen ikke ble fulgt, det var ikke noe som lignet på ordinær kroppsøving. De fleste opplevde lite variasjon i faget. De fortalte at de ble lei av å gjøre det samme og skrive logg. En opplevde faget under koronapandemien som begrenset sammenliknet med ordinær kroppsøving.

*Det var veldig begrenset hva du kunne gjøre under koronaen. Vi fulgte ikke opplegget. Vi gikk ikke igjennom alle kompetansemålene. (...) Det var veldig begrenset. Det var ikke mye vi kunne gjøre. Så det gikk mye i det samme. Mens nå er det veldig varierende hva vi gjør. Vi har jo en sånn plan som egentlig ikke blir fulgt, men nesten. (Synne, fokusgruppe 3)*

I en av fokusgruppene kom det frem at flere opplevde å få urettferdig karakter i faget og at koronapandemien påvirket karakteren i faget. De stilte noen spørsmål ved hvilket grunnlag kroppsøvingslæreren hadde for å sette karakter ut fra den digitale kroppsøvingen og et begrenset antall kroppsøvingstimer. Flere opplevde det som mer rettferdig å ha kroppsøving fysisk med tanke på karaktervurderingen i faget.

Det var likevel mange som var fornøyde med egen innsats. Noen var fornøyde med innsatsen, fordi de gjorde det de skulle og løy ikke som de mente mange andre gjorde. Noen følte også at de kunne gjort det bedre, og sa de var generelt skolelei på grunn av koronapandemien. Andre

var fornøyde fordi de gjorde så godt de kunne ut ifra egne forutsetninger. Mange opplevde å ha bedre innsats ved fysisk kroppsøving enn ved turer og egentrening. Flere var fornøyde med at de klarte å lure kroppsøvingslæreren til å tro at de hadde gjennomført oppgavene.

### **6.2.3 Kroppsøving under koronapandemien vs. ordinær kroppsøving**

Deltakerne var delte i hva de likte best av kroppsøving under koronapandemien eller ordinær kroppsøving. De som likte kroppsøving under koronapandemien begrunnet det med at de slapp å føle på prestasjonspress da de var hjemme. Flere opplevde økt valgfrihet og at det var lettere å jukse når de var hjemme enn når de var på skolen.

Noen likte ordinær kroppsøving best og begrunnet det med at det var mer variasjon i aktiviteter og oppgaver. En annen trakk frem at ved ordinær kroppsøving så får man mulighet til å gjøre noe sammen og oppleve lagfølelsen. En tredje deltaker vektla viktigheten av å være i fysisk aktivitet og endte til slutt opp med å si at ordinær kroppsøving var best.

*«Ja, det er som Emil sier at det er mye mer sosialt å ha det på skolen. Men det er kanskje. Det er vel mer avslappende når du er hjemme. For det er ingen som får med seg hva du gjør, men samtidig så er det bra å være i aktivitet. Så det er kanskje bra at vi fikk komme tilbake til skolen og ha normal gym. Og faktisk gjøre noe.» (Simen, fokusgruppe 4)*

## **6.3 Motivasjon i kroppsøving**

Den andre delen av resultatkapittelet omhandler deltakernes motivasjon til kroppsøvingsfaget før og under koronapandemien. Undertemaene autonomi, kompetanse og tilhørighet blir videre definert og beskrevet.

### **6.3.1 Autonomi**

Autonomi handler om opplevelsen av å være med å bestemme, få valgmuligheter og oppleve å gjøre noe av egen fri vilje (Ryan & Deci, 2000). Autonomi handler om å få være selvstendig innenfor visse rammer. Innunder her beskrives de fire undertemaene manglende autonomistøtte, for mye selvstendighet, medbestemmelse og valgmuligheter, og deltar ikke av egen fri vilje.

### **6.3.1.1 Manglende autonomistøtte**

Resultatene fra studien viste at flere av deltakerne opplevde at læreren veiledet og støttet dem i for liten grad, og flere opplevde manglende autonomistøtte. Ut ifra intervjuene kom det frem at lærerne fulgte med på deltakerne ved å lese og gi tilbakemeldinger på logg og innleveringer. De opplevde i noen grad å få anerkjennelse fra læreren. For eksempel fikk de høre at det så ut som de hadde en fin tur eller at treningsøkten så bra ut, men de fleste opplevde å få manglende veiledning. De opplevde mangelfull opplæring i hvordan de skulle skrive treningsprogram. I intervjuene kom det frem at flere skulle ønske at læreren ga dem et styrkeprogram, men de fortalte også at de var fornøyde med at de fikk velge hva de ville gjøre.

*At læreren gir oss et opplegg vi kan gjøre (...) Jeg merket jeg ble veldig demotivert av at det er tur denne uken også. Du må ta en sykkel tur eller fjelltur denne uken også. Eller egentrening denne uken også. (Karoline, fokusgruppe 2)*

### **6.3.1.2 For mye selvstendighet**

Samtlige av deltakerne opplevde å være overlatt til seg selv og at de fikk for mye selvstendighet. Noen synes selvstendigheten hjemme var bra, da de kunne sove lengre. Andre opplevde det som utfordrende å gjennomføre timene alene. De fortalte om digitale kroppsøvingstimer som var for frie. *Ja, så vi måtte gjøre alt selv på en måte. Vi måtte gå tur alene. Vi måtte skrive loggen selv* (Mina, fokusgruppe 2). En typisk kroppsøvingstime startet med opprop i digitale verktøy for eksempel google meet. Deretter fikk de beskjed fra kroppsøvingslærer om hva de skulle gjøre, også måtte de selv gjennomføre det. De fikk så i oppgave å dokumentere hva de gjorde i form av bilder, videoer, tekst og/eller video.

Deltakere opplevde også at de måtte være selvstendige under egentreningen. Mange opplevde det som utfordrende og ønsket de hadde fått mer veiledning. Noen fikk i oppgave å utføre et treningsprogram for deretter å skrive logg. De fortalte om usikkerhet om dokumenteringen av egentreningen. De fikk tilbakemeldinger om at de gjorde det feil og de savnet veiledning angående dokumentasjonen av egentreningen, men også øvelsene. Videre fortalte de at manglende veiledning påvirket motivasjonen til å gjøre egentreningsprogrammet.

*Men i fjor var det masse sånn egentrening og sånn for det var jo korona, så vi hadde aldri gym (...) Så da var det veldig sånn gå en tur og skriv et sånt treningsopplegg,*

*treningsprogram. Og fullføre det og dokumentere med bilder og sånn. Men liksom, han [kroppspøvingslæreren] lærte oss aldri hvordan vi skulle skrive egentreningsplan og sånt. Hvordan vi skulle gjøre det. Så vi måtte bare sende det inn og så fikk vi [tilbakemelding]. Så noen gikk det veldig bra for, for de kunne det fra før av, men så var det noen som aldri hadde gjort det før og ikke skjønnte hva de skulle gjøre. (...) Og hvordan man skulle loggføre og skrive ned på og sånt. Det var jo det vi fikk karakter på. Hvordan vi klarte å skrive en treningsrapport og sånt. (...) Også får du beskjed at det er feil liksom og så får du aldri vite hva som er feil. Da blir det litt sånn, gidder jeg. (Mina, fokusgruppe 2)*

Resultatene fra analysen viste at de fleste av deltakerne jukset med dokumentasjonen og gjennomførte ikke det de fikk beskjed om å gjøre. I stedet for å gå tur, brukte de et gammelt bilde som dokumentasjon for å late som de gikk turen. Det var noen få som gjorde det de skulle. De fleste gjorde egentreningen, men få gikk på tur. En deltaker sa at han gjorde det han måtte ha dokumentasjon på. Derimot var en annen deltaker positiv til tur. Hun syntes det var greit å gå på tur, da det var godt å komme seg ut. Hun fortalte at hun så nytteverdien av å gå på tur.

*Nei, for meg var det forforsikende å gå på tur. For vi satt inne hele dagen foran skjermen med fag og alt mulig og så jeg gikk ut for å ta meg en tur. Det var ikke stress for meg. Du satt så mye inne og det var ikke noen treningssenter å gå ut på. Ja, nærkontakt og alt mulig. Så hva annet har du å gjøre enn å ligge i sengen. Og jeg er ikke en som ligger i sengen liksom. Så det var deilig å komme seg ut. (Mari, fokusgruppe 4)*

### **6.3.1.3 Medbestemmelse og valgmuligheter**

Deltakerne opplevde varierende grad av medbestemmelse og opplevde ulik grad av valgmuligheter. Flere fortalte at de fikk velge mellom fjelltur, sykkeltur eller egentrening og at de likte godt å ha valgmulighetene. En deltaker trakk frem viktigheten av å ha valgmuligheter for motivasjon og innsats.

*Ja, under egentreningen så er det på måte sånn. Du får vist dine styrker, fordi Mina er sikkert drit god i [idrett]. (...) Og da er det mer motiverende liksom. Det er motiverende. Oppnår en høyere karakter. Du får noe ut av det og det er mest*

*sannsynlig at du fortsetter med det. (...) Utenom skole, altså når du er pliktig. (Sofie, fokusgruppe 2)*

Noen av elevene i klassen ble favorisert og fikk flere og andre valgmuligheter, enn de andre elevene i klassen. En av deltakerne fortalte at læreren la om hvor de skulle gå på fjelltur slik at vedkommende også kunne være med. Videre kom det frem at enkelte av elevene fikk bruke treningene sine på fritiden som egentrening, mens andre ikke fikk denne muligheten. Flere skulle ønske resten av klassen fikk beskjed om at det var lov å bruke treningene på fritiden som egentrening og opplevde dette som urettferdig. Flere beskrev favorisering av idrettsjenter og en deltaker trakk frem hvordan favorisering i kroppsøvingsfaget kan påvirke karakter og videre gi ulike muligheter for videre utdanning.

I to av intervjuene kom det frem at flere av deltakerne ikke følte seg sett og hørt av skoleledelsen. En deltaker fortalte at han klagde på kroppsøvingslæreren til en kontaktlærer, da han opplevde at medelever ble favorisert og forskjellsbehandlet. En annen deltaker fortalte at det var flere elever som hadde sendt inn klage på kroppsøvingslæreren på bakgrunn av en fjelltur der en av medelev ble dårlig. Klassen opplevde at læreren ikke brydde seg om medeleven. Flere opplevde at deres klage ikke ble tatt på alvor. De opplevde å ikke bli sett, hørt og tatt på alvor av skoleledelsen.

*Ja, det er det. Elevene i klassen oppfattet det som at han ikke brydde seg. (...) Ja, han [kroppsøvingslærer] sa: «Hva mer skal jeg gjøre liksom?» (...) Det var det. Og det var derfor de sendte inn klage, fordi de oppfattet det som at han ikke brydde seg og at han bare gikk [fra medeleven som var dårlig]. (Hanah, fokusgruppe 2)*

En tredje deltaker fortalte om en hendelse i kroppsøvingstimen hvor hun følte seg uthengt av læreren foran klassen. På spørsmål om hun hadde fortalt læreren hva hun følte, fortalte hun at hun vet at det ikke hjelper, og at det bare er nytteløst og unødvendig tidsbruk. Hun var redd for konsekvensene om hun klagde og var redd for å få en dårligere karakter. Flere i fokusgruppa nikket og svarte anerkjennende ja på redselen for å få dårlig karakter hvis de klagde.

*Jeg tror jeg hadde gjort det hvis jeg hadde hatt en tanke om at han tok hensyn til det. (...) Også er det at han favoriserer elever veldig mye og da blir jeg en av de som ikke blir favorisert fordi jeg har klaget. (Sofie, fokusgruppe 2)*

I en annen fokusgruppe kom det frem at en elev som klagde på læreren opplevde å få en bedre karakter enn resten av klassen. Flere av deltakerne trodde han fikk bedre karakter enn de andre i klassen fordi han klagde. De begrunnet det med at læreren ble redd og følte han måtte ta det alvorlig.

Samtlige av fokusgruppene tror økt medbestemmelse kan påvirke deres trivsel og motivasjon i timene. De foreslo at elevene for eksempel kan bestemme oppvarming eller at kroppsøvingslærer spør klassen hva de ønsker å gjøre. De fleste av deltakerne fortalte at de ønsket mer ballspill og aktiviteter.

*Kanskje at vi kan bestemme, at vi kan bestemme litt vi og. At vi bestemmer oppvarming. Kanskje vi kan spille fotball i stedet for å løpe intervaller i dag (Hanah, fokusgruppe 2).*

Det var også noen av deltakerne som ønsket mer teori, samt å lære mer om musklene, kosthold og ernæring. En deltaker fortalte at hun synes helse og kosthold er interessant og ønsker å lære mer om det. Videre trakk en annen frem at hun ønsker mer fokus på hvordan kroppsøving kan gi økt kompetanse i fysisk aktivitet og helse som kan føre til god helseatferd etter videregående skole.

*Når vi slutter på skolen så har vi ikke gymtimer lengre. (...) Du kan melde deg på treningssenter, du kan gå på et idrettslag, men det er noe du bestemmer selv, men du må jo ha en grunn til å vite hvorfor det er viktig. (...) For eksempel jeg kan jo trene ræva av meg uten å få noe utbytte av det. Hvis jeg ikke trener riktig, spiser riktig, sant alt det der. Og da må jeg ha noe kunnskap om det og det lærer vi ikke noe om. (Sofie, fokusgruppe 2)*



#### **6.3.1.4 Deltar ikke av egen fri vilje**

Kroppsøving er et obligatorisk fag i norsk videregående skole. Flere opplevde kroppsøving som tvang, da de måtte delta for å få karakter i faget. I intervjuene kom det frem at flere mislikte at andre bestemte over dem, spesielt voksne. De fortalte at de generelt ikke likte skolen, da de opplevde at det var noen andre som bestemte over dem. En av deltakerne sa at hun gjorde fysisk kroppsøving for læreren, men ikke for seg selv.

*Altså jeg har alltid helt siden jeg har vært liten hatt et stort problem med sånt folk som tar valg for meg eller som bestemmer over meg. Sier hvordan jeg skal gjøre ting, hvorfor det er viktig og hvorfor jeg må bry meg om ting. (...) Det er egentlig de temaene vi har i gymmen. For meg er det veldig viktig å oppnå noe. Og å føle at jeg jobber mot noe, men, og det gjør jeg på måte med styrketrening og jeg er veldig glad i styrketrening og tar det veldig seriøst. Kostholdet mitt og alt er veldig viktig for meg. Men akkurat det med gym, det er viktig for noen andre, sant. (Sofie, fokusgruppe 2)*

Kroppsøving under koronapandemien ble opplevd av de fleste som mer valgfritt og mindre tvang. Mange likte kroppsøving hjemme godt. Muligheten til å velge aktivitet gjorde at de ikke opplevde digital kroppsøving like mye som tvang. De kunne gjøre mer som de selv ønsket. Flere fortalte at de gjorde egentreningen for seg selv og ikke bare fordi det var en skoleoppgave. Fjellturer derimot opplevde deltakerne fortsatt som tvang.

### **6.3.2 Kompetanse**

Kompetanse er det andre undertemaet som beskriver motivasjonen i kroppsøving.

Kompetanse omhandler å oppleve balanse mellom opplevde ferdigheter og vanskelighetsgrad i en oppgave, noe som kan føre til mestring (Ryan & Deci, 2000). Nedenfor beskrives undertemaene; mestring i kroppsøvingstimene, tidligere erfaringer med kroppsøving og tidligere erfaringer med idrett og egentrening.

#### **6.3.2.1 Mestring i kroppsøvingstimene**

Resultatene fra studien viste at deltakerne opplevde varierende grad av mestring i kroppsøving under koronapandemien. De fleste gjorde ikke oppgavene de skulle gjøre og opplevde ikke mestring. Noen få gikk tur og beskrev mestring. En deltaker som til vanlig ikke deltok i timen, fortalte at hun hadde gått en lang fjelltur og en kort fjelltur. Hun fortalte om mestring ved å ha gjennomført de to turene. Derimot var det mange som mislikte fjelltur og

opplevde manglende mestring i aktiviteten. Aktiviteten ble beskrevet som tung og kjedelig, men enkelte sa at opplevelsen var deilig da turen var ferdig. Pia fra fokusgruppe 2 beskrev sammenhengen mellom aktiviteter man ikke opplever å få til og oppmøte i faget. *Hvis de vet at det [aktiviteten] er noe som de vet at de ikke får til eller noe de ikke liker, som for eksempel fjelltur, da er det mange som ikke dukker opp.* (Pia, fokusgruppe 2)

Derimot var det flere av deltakerne som opplevde mestring ved egentrening, da de fikk gjøre noe de likte. Samtidig opplevde flere rapporteringen av egentreningen som utfordrende og noe som ga lite mestring. De fleste opplevde i større grad mestring når de hadde kroppsøving alene sammenliknet med i felleskap. Redselen for å gjøre feil eller ikke få til noe i felleskapet påvirket flere av deltakernes mestringsforventning. På spørsmål om hva som ga de mestring svarte mange at det var å få til noe. I en av fokusgruppene opplevde deltakerne det som utfordrende å si hva som ga dem mestring, men det å klare å delta i timene opplevde de ga mestring. I de andre fokusgruppene ble spesifikke idretter nevnt på spørsmål om hva som ga dem mestring. For flere var det en sammenheng mellom hva de opplevde å mestre, motivasjonen noen og hva de beskrev som gøy aktiviteter. En beskrev mestring som at *du gjør noe du er interessert i og det gir deg glede å klare å gjøre de tingene* (Yusuf, fokusgruppe 1). Flere trakk frem hvilken betydning mestring har for motivasjonen.

*Det er jo å få til det man gjør altså. Hvis man feiler, også prøver man, også får man det til, så får man mestring. Og da får du motivasjon til å prøve å gjøre mer.* (Jenny, fokusgruppe 1)

Andre deltakere opplevde å få mestring ved å oppnå ønsket karakter. De opplevde at karakterene ga dem motivasjon til å yte det lille ekstra og opplevde at karakterene gjenspeilet innsatsen deres. Derimot var det noen andre som opplevde karakterene som demotiverende, stressende og opplevde at prestasjonen telte mer enn innsatsen deres. En deltaker trakk frem hvordan hun opplevde at prestasjoner ofte ble vektlagt i større grad enn innsatsen til elevene i faget.

*Også føler jeg at du får karakter ut ifra om du er god i en sport. Hvis du klarer volleyball veldig bra, så får du en bedre karakter, liksom. Og folk har jo ikke spilt de sportene, liksom. (...) Jeg vet ikke. Jeg føler av og til at på måte karakterene. At lærerne kan sette karakterer ut ifra hvem som er best og ikke innsatsen. (...) Gym det*

*har jo veldig mye med innsatsen å gjøre. Kan ikke være best i alt, men bare man prøver sitt beste på måte. (Synne, fokusgruppe 3)*

### **6.3.2.2 Tidligere erfaringer med kroppsøving**

Deltakerne beskrev ulike erfaringer med kroppsøvingsfaget fra barne- og ungdomsskolen. Noen hadde gode erfaringer, mens andre hadde negative erfaringer. En deltaker fortalte at hun liker faget bedre nå enn på ungdomsskolen. Hun opplevde at faget på ungdomsskolen besto av seriøse gymtimer med karakterpress og vektlegging av prestasjoner. En annen deltaker fortalte at hun var mer motivert i faget på ungdomsskolen enn videregående og opplevde skoledagene som lange.

Erfaring med mobbing og negative kommentarer fra ungdomsskolen ble nevnt å ha betydning for mestring og deltakelse i kroppsøving. Flere hadde personlige erfaringer med dette. De fortalte at mobbing på ungdomsskolen påvirket deres motivasjon og trivsel i faget. De begynte å mistriives i faget på ungdomsskolen, mens noen opplevde mistriivsel i faget også på barneskolen. En fortalte at hun var lite på skolen generelt og deltok sjelden i kroppsøving på barneskolen, grunnet personlige årsaker. Når hun omsider skulle delta i kroppsøvingstimer på ungdomsskolen opplevde hun lite mestring og trygghet. Noen av deltakerne har fått høre fra kroppsøvingslæreren at de ikke fikk til en aktivitet og har opplevd å bli hengt ut foran klassen av læreren. Andre har opplevd å få nedlatende kommentarer fra medelever. En fortalte at disse kommentarene påvirket hele skoledagen og gjorde det ubehagelig å være på skolen.

*Grunnen til at jeg ikke synes gym var noe. Den opplevelsen med at jeg begynte å hate gym var på grunn av guttene på ungdomsskolen. Altså, jeg gikk på ungdomsskole med en haug med gutter som var veldig flinke i sånn fotball og idrett. Masse forskjellige idretter også var det sånn. Når du ikke greide å score mål eller sentret til feil person med et uhell, så fikk du kommentarer. Også gikk jo de kommentarene rundt hele dagen. (...) Ja, det var skikkelig ubehagelig. (Cecilie, fokusgruppe 3)*

### **6.3.2.3 Tidligere erfaringer med idrett og egentrening**

Flere av deltakerne fortalte om eget forhold til fysisk aktivitet og trakk frem hvilken påvirkning det hadde for deres erfaringer med kroppsøving. Abu fra fokusgruppe 1 svarte at mestring i kroppsøving for han var å utfordre seg i sport. Han hadde drevet med idrett siden

han var liten og han opplevde å mestre det. Mina (fokusgruppe 2) fortalte at hun likte kroppsøving godt og hadde bare positive erfaringer med det.

*Altså bare positive [erfaringer med kroppsøving]. Det er noe jeg liker, noe jeg synes er gøy. Altså jeg elsker det. Hver mulighet jeg har tatt. Jeg elsker å være i aktivitet. Det er det beste jeg vet. Så når jeg hører gym så blir jeg veldig glad og så er det litt sånn hvorfor liker ikke andre gym. Men jeg skjønner jo hvorfor når dere sier det dere sier, men jeg har ikke den erfaringen. Jeg synes det er gøy. Det er det jeg har gjort siden jeg var liten. Være i aktivitet. (...) Jeg bare synes det er gøy. Noe jeg liker. Det er jo litt kjipt hvis du skal stå å danse. Det er jo gøy, men noen ting er verre enn andre. (...) Å vite at i dag skal jeg gjøre mitt beste. I dag skal jeg presse meg. Skal kjenne at jeg har gjort mitt liksom. (...) Jeg kjenner jeg blir glad og at jeg får det til. Jeg får en deilig følelse. Jeg vet ikke hva jeg skal si. Det er deilig å gå ut av garderoben å vite at nå har jeg gjort mitt. Nå har jeg kjent på at jeg er sliten. (Mina, fokusgruppe 2)*

Mange av deltakerne fortalte at de mislikte kroppsøving og opplevde lite mestring, til tross for at de har drevet med idrett og fysisk aktivitet på fritiden. Flere fortalte at de likte å trene på fritiden, men likte ikke kroppsøving. Karakterer og press for å prestere ble trukket frem som årsaker til at noen ikke likte faget. Yusuf fra fokusgruppe 1 trakk frem at han likte ballspill, men ikke fjellturer. Han fortalte videre at han ikke var vant med å gå fjellturer der han vokste opp, da terrenget var flatt. En deltaker fortalte at motivasjonen for faget var avhengig av aktiviteten. Videre fortalte hun at hun mistet motivasjonen for faget, da hun sluttet på idrett.

*Når jeg hører ordet gym så tenker jeg ahh slitsomt. Kanskje, det kan være gøy, men det spørs hvilket opplegg man har. Jeg har egentlig aldri vært særlig glad i gym helt siden jeg var liten, men jeg vet at andre i klassen er selvfølgelig glad i det. Men når jeg hører ordet gym så tenker jeg, ja. Dette gidder jeg ikke. (Latter) (...) Jeg vet ikke. Jeg føler jo kanskje at jeg er jo ikke så motivert til å trene på en måte. Også har jeg slitt mye med kondis og jeg liker og jeg er kanskje den som ikke liker å presse meg selv. Og derfor virker det veldig tungt. I tillegg til at jeg er kjent for å være litt lat. (Latter). (...) Jeg spilte håndball før, men det ødela litt interessen min for gym for jeg var [tidligere] interessert i håndball og sport også ble det litt ødelagt, fordi at jeg*

*mistet interessen for håndball, og da gikk gyminteressen i tillegg med det. (Pia, fokusgruppe 2)*

Blant deltakerne var det noen få som verken hadde drevet med fysisk aktivitet tidligere eller drev med det i dag. De mislikte sport og følte ikke mestring ved å være i fysisk aktivitet. De fortalte at de ikke likte kroppsøving og flere fortalte at de har skulket flere av timene. Mange beskrev sammenhengen mellom å oppleve å mestre å være fysisk aktiv og deltakelse i kroppsøving.

*Ja, litt det samme da. Hvis du føler at du ikke mestrer noe innenfor fysisk aktivitet, så vil du gjerne trekke deg unna og prøve å ikke delta like mye, enn hvis du hadde følt at du mestret [fysisk aktivitet]. (Hawa, fokusgruppe 1)*

På spørsmål om hva som kan være grunner til at mange ungdommer faller fra idretten svarte deltakerne at det kan være på grunn av tid, skole, nye prioriteringer og hobbyer. En trakk frem at hvis man har drevet med en idrett i mange år kan det være man får en knekk og blir lei. Sofie, Mina og Karoline fra fokusgruppe 2 trakk frem hvordan kroppspress kan påvirke frafall i idretten.

*Jeg har en liten teori. Men jeg tror at det handler om kroppspress. (...) Jenter skal ha flat mage og stor rumpe, minimalt kroppsfett. Samtidig som at de skal ha kroppsfett, masse kroppsfett men bare der og der (gestikulerer)(...) (Mina og Karoline deltar aktivt i samtalen og sier seg enig). Og jeg tror at veldig mange har sluttet på de idrettene de har gått på for å begynne på sånt treningssenter. Der de kan trene hva de vil og liksom, fordi det er veldig sånn okei hvilke sport kan oppnå alle målene mine. Altså det er jo helt umulig. (...) Svømming for eksempel, sant. Så er ikke det veldig populært blant kvinner på grunn av kroppspress. (Sofie, fokusgruppe 2)*

*Ja, kvinner skal ikke, eller jenter skal ikke ha så store skuldre og rygg liksom (...) Hva som er, hva som er normalt, hva gutter liker liksom». (Mina, fokusgruppe 2)*

*De ungdommene som vanligvis går på svømming vil byttet ut den tiden de bruker på svømming og heller gå på treningssenteret. Oppnå egne mål i forhold til utseende da gjerne. (Karoline, fokusgruppe 2)*

### 6.3.3 Tilhørighet

Tilhørighet er det tredje undertema som beskriver motivasjonen i kroppsøving. Tilhørighet handler blant annet om relasjoner til andre personer og opplevelse av en gjensidig anerkjennelse og respekt (Ryan & Deci, 2000). Her beskrives deltakernes tilhørighet til jevnaldrende, behovet for å få aksept og passe inn. Deltakernes tilhørighet til klassen og deltakernes tilhørighet til kroppsøvingslæreren blir også beskrevet.

#### 6.3.3.1 Ungdomstid og tilhørighet

Fysisk aktivitet foran andre ble av flere beskrevet som utfordrende og det ble også beskrevet som en årsak til at de ikke likte kroppsøving. De opplevde det som utrygt. Mange sammenliknet seg med andre, var redde for å være fysisk aktive foran andre og gjøre feil. De fortalte at de tenkte mye på hva andre tenkte om dem selv. For eksempel var de redde for å svette i timen eller å slite seg ut mer enn resten av klassen. En deltaker beskrev hvordan klassen sammenliknet seg med hverandre under løping. Det å se at en elev løper mye lettere enn seg selv var lite motiverende. I en av fokusgruppene kom det frem at samtlige ønsket å være som de andre og de fortalte om et negativt selvbilde. En deltaker beskrev hvordan det å være redd for å gjøre ting påvirker muligheten for læring.

*Kanskje de er redd for å ikke klare ting. (...) Vi føler ofte at vi blir dømt. At alle ser på og legger merke til hver ting vi gjør. Det kan ofte få oss til å ikke tørre å gjøre ting som vi kan gjøre eller prøve å lære oss. Så vi mister ofte muligheten til å lære nye ting, fordi vi er redd [for å gjøre feil], så kanskje det. Man er redd. (Yusuf, fokusgruppe 1)*

Det var store kjønnsforskjeller knyttet til i hvor stor grad fokusgruppene snakket om psykisk helse og selvbilde. Fokusgruppene bestående av kun jenter snakket mer om dette i forhold til fokusgruppene med både jenter og gutter. Jentene var opptatt av å være som de andre, bli anerkjent og ikke skille seg ut. Flere av jentene beskrev at de fant mange feil med seg selv, i motsetning til hva de ser i andre. Kroppspress ble trukket frem som en faktor som kan påvirke motivasjonen og deltakelsen i kroppsøving. Deltakerne snakket om at de sammenliknet seg med andres kropp og tenkte mye over sin kropp i forhold til kroppsidealet.

*Ja. Jeg tror det er mange som sliter med å gå i gymmen fordi de føler ikke seg som de skal være. De føler seg ikke optimal. (...) Forventet at de skal være tynne og muskler der og ikke der og. Ha fett der og ikke der. Liksom ja. (Mina, fokusgruppe 2)*

På spørsmål om deltakerne dusjet etter kroppsøvingstimene, svarte de fleste nei. De begrunnet det med dårlige dusjer, for lite tid mellom kroppsøvingen og neste time, samt at det er lettere å dusje hjemme. Flere trakk frem at det var positivt å ha kroppsøving på slutten av dagen da de kunne dusje hjemme. Noen trakk frem garderobeproblematikk ved kroppsøving og usikkerhet blant ungdom som faktorer for hva som kan påvirke motivasjonen og trivselen i kroppsøving.

*At noen jenter, men det kan også inkludere gutter også, er veldig usikre på kroppen sin. Og i kroppsøving har du en fellesgarderobe der man skifter foran andre folk. Det er gjerne litt ukomfortabelt for noen. Så de kanskje dropper gymtiden, fordi de ikke vil gå igjennom den prosessen. (Hawa, fokusgruppe 1)*

En deltaker trakk frem at guttenes kommentarer om andres kropper har gjort henne usikker. En annen vektla sosiale mediers betydning for kroppspress og hva ungdom tenker er riktig kropp for å passe inn og bli anerkjent av jevnaldrende. På spørsmål om klassen kommenterer andres kropper, svarte en deltaker: *Nei, men du føler jo at alle ser det liksom.* (Mina, fokusgruppe 2). Resten av gruppa nikket anerkjennende. Flere opplevde kroppspress, ønsket å gå ned i vekt og trente spesifikt for å oppnå dette. Flere trakk frem at ungdom som har dårlig selvbilde kan føle seg eksponert i gymklær for eksempel tights eller shorts, og derfor ikke deltar i faget. En deltaker fortalte selv at hun har utfordringer med å bruke i tights i kroppsøvingstimene.

*Jeg hater å gå i tights, hvis jeg kommer i tights så føler jeg det at jeg vil ikke være her. Jeg vil gå vekk liksom. Jeg har ikke lyst til å være der. Jeg føler meg stygg liksom.*  
(Mina, fokusgruppe 2)

### **6.3.3.2 Tilhørighet til klassen**

Det var få av deltakerne som opplevde tilhørighet til klassen og mange opplevde redusert tilhørighet til klassen under koronapandemien. Det varierte hvor vidt klassen hadde et felles opplegg. De fleste gjennomførte fjellturer alene eller utførte egentreningen alene. Noen få

gikk turer sammen med medelever, familien eller venner. Pia fra fokusgruppe 2 beskrev at hun tvang seg ut på tur og mange skoleinnleveringer påvirket motivasjonen.

*I begynnelsen gjorde jeg mitt beste og gikk på fjelltur, men likte det selvfølgelig ikke. (...) Jeg husker ikke helt, men jeg vet at jeg som regel gikk med noen, for det er det jeg liker best. Men det endte opp med at de siste gangene så lagde jeg et opplegg som jeg ikke gjorde. Å latet som at dette var gøy og jeg følte det var en effektiv treningsøkt. Også leverte jeg inn. Ja, i begynnelsen så var det mer fokus på at en faktisk gjorde det. Tvang seg selv ut på tur og tok med seg familie og sånn (...), men på slutten etter man hadde gjort treningslogg om igjen og om igjen. Også masse innleveringer og slike ting i tillegg, så gadd en ikke. Så da var det mye som en leverte inn som ikke var egentlig. Så var det om å lyge best mulig. (Pia, fokusgruppe 2)*

Noen opplevde det som negativt å ikke ha kroppsøving fysisk sammen på skolen og savnet fellesskapet. Ballspill og aktivitetslek sammen med klassen var noe de savnet. Derimot var flere fornøyde med å ikke være i felleskap, da de slapp å være fysisk aktive rundt mange. En deltaker opplevde kroppsøving under koronapandemien som en avlastning.

*Jeg synes gymtimen under korona, og fremdeles, det er jo fortsatt korona. Jeg synes det har vært en avlastning for meg, siden jeg sliter med gym. (...). Da slipper jeg på måte å grue meg til gymmen, fordi det er korona. Det var jo flere ganger det ble avlyst, på grunn av høyt smitte. Eller du trengte bare å gå den turen også rett på skolen. Eller det ble hjemmeskole. Så det synes jeg var en avlastning for meg. (Tiril, fokusgruppe 3)*

Som erstatning til klasserom og gymsal, ble google meet og andre digitale verktøy brukt. Det virtuelle klasserommet ble brukt til å registrere oppmøte og til å formidle informasjon om dagens kroppsøvingstime. Digitale verktøy ble i noen tilfeller også brukt til å ha felles kroppsøvingstimer. En deltaker fortalte at hun hadde kroppsøving over nett med klassen der de gjorde styrkeøvelser sammen. Dette opplevde hun som ubehagelig og hun latet derfor som at kameraet ikke fungerte. De andre i fokusgruppa sa seg enige i at det var ubehagelig å ha kroppsøving på den måten. De fortalte om frykten for å ikke få til noe og samtidig frykten for å bli filmet av medelever.



*Nei, vi hadde gym på meet. (...) At alle var inne på sånn facetime greier. Også måtte vi gjøre styrke foran alle på meet. Sånn hjemme liksom. (...) Jeg tok av kamera og sa det ikke fungerte. Også sa jeg at jeg gjorde det. (...) Jeg vil ikke at hvis jeg står sånn når jeg gjør ting også er det noen som tar bilde på andre skjermen og ser på hva jeg gjør. (Alisha, fokusgruppe 3)*

Flere opplevde kroppsøving sammen med parallellklassen som utrygt. De kjente ikke hverandre og kunne ikke navnene på de i parallellklassen. Flere opplevde det å være fysisk aktive sammen med noen de ikke kjente som utfordrende. En fortalte at hun syntes det var flaut å svette foran andre ukjente, fordi da så det ut som hun hadde tisset seg ut. En annen fortalte om viktigheten av å kjenne de i klassen når de skulle ha gruppearbeid.

*Jeg kjente jo ingen. Ingen kjente hverandre. (...) Hvordan kan vi samarbeide med å lage en dans, hvis vi ikke kjenner hverandre. Og der kommer jeg tilbake til det jeg snakket [om tidligere]. (...) Vi hadde ikke tid til å bli kjent i starten. Og det var veldig dårlig, synes jeg da. (Synne, fokusgruppe 3)*

De fleste opplevde å ha kroppsøving med en klasse som tryggest, i forhold til sammen med parallellklassen. De sa at det var mindre skummelt å gjøre ting foran færre folk, og spesielt de man kjente. Flere trakk frem at de ønsket å bli bedre kjent med medelevene og at det kan bidra til å gi et tryggere klassemiljø. Et forslag fra noen var å sette av mer tid i starten av skoleåret til å bli bedre kjent med klassen. Fellesturer med bål, hygge og bli-kjent-leker var eksempler på tiltak som kunne føre til et tryggere klassemiljø.

Flere beskrev klassen sin som lite motiverte og de mente at klassen måtte endre innstilling til kroppsøvingstimene. De vektla at ansvaret for å fremme en god time ligger hos læreren, men også hos elevene. På spørsmål om hva elevene kan gjøre for å fremme trivsel i timene ble inkludering, innsats og fair play nevnt. En av deltakerne trakk frem hvordan inkludering kan påvirke både egen trivsel og andres trivsel.

*Ja, inkludering. Sånn hvis du inkluderer andre så trives du mye bedre i gymtimene, du har det mye gøyere. Du vil komme til gymtimene. Noen kommer kanskje ikke til gymtimene, fordi de ikke blir inkludert og sånt. Ja. (Abu, fokusgruppe 1)*

Noen opplevde klassemiljøet som bråkete og at det påvirket trivselen. En fortalte at medelevene snakket mye i timene og at de kunne prøve å være litt mer på lag med læreren. Hana fra fokusgruppe 1 sa: *Nei, at folk hører på læreren kanskje, for vi snakker veldig mye i gymtimene. Så vi kan jo kanskje begynne å høre på, være stille når han snakker.*

I intervjuene kom det frem at flere hadde byttet kroppsøvingssklasse fra den de opprinnelig gikk i. De byttet klasse da de ikke hadde noen å være med og følte seg utrygg i garderoben. Samtlige av de som fikk byttet klasse opplevde at det hjalp dem og at det ga en trygghet å få ha kroppsøving sammen med noen man kjenner. De fortalte at de deltok i større grad og opplevde mer trivsel etter at de fikk byttet klasse. For en av deltakerne var det vanskelig å bytte og hun fortalte at hun måtte jobbe hardt for å bytte klasse.

*Jeg jobbet jo skikkelig hardt for å få bytte gymklasse (...) Fordi jeg følte meg lite trygg i den andre garderoben (...) Jeg fikk jo først avslag, men i den ene gymtimen så begynte jeg å gråte. Vi skulle ha sånn trening, sånn styrketrening da i gymsalen. Også var det sånn. Bare finn dere et sted liksom. Så endte jeg opp alene da. (...) Fordi [vennene] gikk i samme gymklasse, mens jeg gikk i en annen. (...) Så det var jo veldig deilig å få byttet. (Synne, fokusgruppe 3)*

En deltaker som selv hadde utfordringer i faget, sa at elevene aktivt må gjøre noe selv med frykten for kroppsøving. Elevene må endre innstilling og ta tak i det som er utfordrende, selv om det er vanskelig.

### **6.3.3.3 Tilhørighet til kroppsøvingslærer**

Noen av deltakerne var fornøyde med læreren sin og beskrev en relasjonsorientert lærer. De opplevde læreren som grei, forståelsesfull, støttende og en som prøvde å gjøre elevene mest mulig komfortable. Mange opplevde at dette var motiverende.

*Han forstår jo også oss. Hvis du sier at du har det vondt eller ikke klarer å gå i timen, så tilrettelegger han for deg. Det synes jeg er bra. Og det gjør jo at jeg møter opp til timen. (Tiril, fokusgruppe 3)*

De opplevde at de kunne snakke med læreren om utfordringer de hadde og at læreren lyttet til deres utfordringer. En deltaker fortalte at læreren ga henne mulighet til å få karakter i timen

ved å tilrettelegge med en egen time. Hun hadde mye fravær og ville ikke fått karakter i faget om ikke læreren hadde tilrettelagt for henne. Hun opplevde at læreren ga henne en sjanse til å vise hva hun kunne og dette førte til at hun deltok i større grad i timene. En annen deltaker trakk frem hvor betydningsfullt god kommunikasjon og relasjon til kroppsøvingslærer har vært for mestring og deltakelse.

*Kommunikasjon, fordi det kan hjelpe ved at læreren er litt mer åpen og klarer å snakke med alle elevene og kan ha samtaler med elevene. Så kan læreren finne ut og (...) tilrettelegge slik at alle kan få vært med. Alle føler den mestringsfølelsen de burde føle og få. Og dermed å få deltatt aktivt i timene. (Yusuf, fokusgruppe 1)*

Det var også mange av deltakerne som opplevde en dårlig relasjon til læreren. De opplevde læreren sin som streng, lite støttende og enkelte opplevde mobbing og negative kommentarer fra læreren.

*Du kan ikke si til [kroppsøvingslærer] hva du føler, eller hva du trenger hjelp til (...), fordi han angriper med en gang (...) Alt du gjør er feil. Og ingenting er godt nok og sånn. (...) Nei, og når vi er hjemme og sender en melding og sier «jeg forstår ikke oppgaven, hva skal vi gjøre?». Så sier han prøv selv eller så svarer han ikke på en uke liksom. (Kine, fokusgruppe 4).*

Mange opplevde at de ikke ble sett og hørt av læreren og dette var også tilfelle blant medelever. De droppet timene, da de ikke opplevde læreren som snill og forståelsesfull. En deltaker fortalte om en kroppsøvingstime hvor de skulle ha en idrett hun var veldig redd for. Hun fortalte at hun ikke fikk til noe og ville bare gråte. Hun gikk til læreren for å snakke med han og få støtte.

*Han sa at jeg måtte øve. Han ba meg om å måtte øve. Men det er ikke det at jeg ikke vil eller ikke klarer, men jeg er redd. Og det sitter så dypt inne at jeg klarte ikke. Jeg prøvde så hardt å tvinge meg selv, men det satt så hardt inne og jeg klarte ikke. Det synes jeg var veldig dumt at jeg måtte være med å gå rundt på alle stasjonene og se og prøve og se at jeg igjen klarte å feile. Mens alle klarte minst en eller to, tre stasjoner. Jeg synes det var ganske flaut. Jeg var ganske skuffa. Jeg var nesten på gråten fordi (...) Jeg vet at han setter karakter på oss hver eneste gymsstime, så jeg snakket med han.*

*Og jeg var veldig ærlig med han og sa at jeg var skuffa og masse sånn og håpte på at han ville finne en eller annen slags alternativ løsning. Men da sa han bare at jeg måtte hjem å øve. (Pia, fokusgruppe 2)*

Deltakerne som opplevde læreren sin som relasjonsorientert opplevde også at læreren vektla deres innsats og individuelle forutsetninger. De som derimot opplevde læreren sin som mindre relasjonsorientert opplevde at læreren vektla prestasjoner. Flere beskrev at læreren stilte høye krav til elevene. Mange fortalte at de hadde høy innsats, men opplevde at læreren ikke synes det var bra nok. En deltaker fortalte om en løpeøkt der hun løp til hun kastet opp. Hun beskrev lærerens forventninger til henne som: *Og jeg følte at mitt 100 %, altså alt jeg klarte å gi. Det er hans perspektiv på 50-60 %.* (Sofie, fokusgruppe 2). Deltakeren fortalte videre at læreren hadde hengt henne ut foran klassen fordi hun spydde.

I intervjuene kom det frem at noen av deltakerne hadde en lærer som også var trener på fritiden og lærer for toppidrett. De opplevde at læreren hadde vanskelig med å skille mellom de ulike rollene og stilte de samme kravene til yrkesfagelever og idrettslever. En deltaker beskrev en intervalløkt med klassen slik:

*Vi hadde intervalløkt, så løp vi rundt på fotballbanen og jeg sliter med astma. Så jeg sto der og holdt på å få astmaanfall og det er ikke noe man har lyst til å få. Også spør [kroppsovingslærer] meg om det går bra? Så sier jeg ja, men jeg holder på å få astmaanfall, så jeg må bare ta det litt med ro. Også fikk jeg bare tilbake at folk har vunnet OL med astma så det klarer du. Det er bare å fortsette å løpe på. Så jeg følte litt sånn. (...) De som trener for OL liksom. (...) De trener jo hver dag og de er vant til en annen livsstil. Jeg er jo ikke vant til å løpe rundt en fotballbane flere ganger. Liksom. Jeg vet jo ikke hvordan man skal forholde seg til det liksom. (...) Nei, å få slengt i fjeset at folk har vunnet OL med astma. Da må du klare å løpe rundt.*  
(Karoline, fokusgruppe 2)

Videre fortalte flere at læreren favoriserte enkeltelever og da idrettsjenter. Flere fortalte om forskjellsbehandling hvor læreren tok hensyn og tilpasset opplegg ut ifra enkelte elever. Noen opplevde at læreren vurderte elevene ut ifra om læreren likte eleven eller ikke, og ikke innsatsen deres. De opplevde at læreren så enkelte elever, men ikke alle.

I hvor stor grad deltakerne var fornøyde med kommunikasjonen til læreren varierte. Noen opplevde læreren som tilgjengelig og at læreren svarte på spørsmål. På grunn av koronapandemien foregikk det meste av kommunikasjon fra lærer til elevene via digitale verktøy. Flere opplevde at hvis de ikke forsto en oppgave så var det vanskelig å nå læreren. Et par av deltakerne erfarte at da de spurte læreren om å gjenta noe så ble læreren irritert, ba de holde kjeft og følge bedre med. Flere opplevde læreren som utilgjengelig på nett.

*Når du har en lærer som ikke svarer på Its learning-meldingene dine når du stiller et spørsmål (...) Da, ja, da blir det veldig demotiverende på en måte. (Hanah, fokusgruppe 2)*

Mange opplevde dårlig kommunikasjon fra læreren. De opplevde at læreren ga beskjeder seint. Det var stressende å forholde seg til en uforutsigbar ukeplan, der de en dag skulle ha hjemmeskole, men neste dag ha fysisk undervisning. For enkelte av elevene skapte dette praktiske utfordringer. En deltaker som bodde på hybel hadde begrenset muligheter til å komme seg hjem til foreldrene og tilbake til skolestedet. De fleste opplevde at motivasjonen minket når det var så mange endringer i timeplanen.

Koronapandemien påvirket også lærerens fysiske oppmøte. Mange opplevde at læreren sjelden var til stedet, da de hadde fysisk kroppsøving. Videre fortalte de at læreren noen ganger ble erstattet med vikarer, men at de som regel var overlatt til seg selv. Noen opplevde læreren sin som tilgjengelig digitalt, selv om læreren var fraværende på grunn av koronapandemien. Enkelte av elevene opplevde læreren sin som både fraværende fysisk og digitalt.

En god lærer er ifølge deltakerne en som er motiverende, støttende, ser elevene, tilrettelegger og tilpasser aktivitetene ut ifra elevenes forutsetninger. En av fokusgruppene sa at en god lærer er en som ikke ber elevene holde kjeft, ikke tvinger folk, lar elevene også bestemme litt og at det ikke bare er løping. En god lærer beskriver de som en lærer som ikke favoriserer, men er rettferdig med alle.

## 7.0 Diskusjon

Formålet med denne studien er å få kunnskap om hvordan yrkesfagelever erfarte å ha kroppsøving under koronapandemien og få kunnskap om deres motivasjon for faget. I dette kapitlet diskuteres funn opp mot forskning innen kroppsøving og helsefremmende arbeid. Ved å se funnene i lys av selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000) og den økologiske utviklingsmodellen (Bronfenbrenner, 1979, s. 3), diskuteres ulike motivasjonstyper og hvordan individuelle, sosiale og samfunnsstrukturelle faktorer kan påvirke erfaringer og motivasjonen for faget.

Først presenteres en oppsummering av hovedfunnene, videre diskuteres funnene på tvers av temaene. Spørsmål som diskuteres er hvordan deltakelse i kroppsøving under koronapandemien har vært og hvilke kontekstuelle faktorer som kan påvirke faget. Videre diskuteres ulike motivasjonsfaktorer i kroppsøving og her drøftes blant annet sammenhengen mellom karakterer, lærerrollen og mestring. Samspillet mellom behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet og sammenhengen mellom fysisk aktivitet i skolen og på fritiden blir også diskutert. Videre diskuteres hvilken betydning tilhørighet i ungdomstiden kan ha for deltakelse i kroppsøving. Deretter diskuteres hvorvidt kroppsøving tilrettelegger for autonom motivasjon. Så blir ulike begrensninger ved studien presentert. Til slutt reflekteres det over hvilke implikasjoner denne studien kan ha for kroppsøving og for helsefremmende arbeid.

### 7.1 Oppsummering av hovedfunn

Et av hovedfunnene i studien var at det var nyanser i deltakernes erfaringer med kroppsøving under koronapandemien. Flere av deltakerne likte ikke digital kroppsøving og beskrev faget som lite varierende og kjedelig. Noen av elevene opplevde utfordringer med å gjennomføre aktivitetene når de hadde kroppsøving alene utenfor skolen. Andre derimot likte godt å ha kroppsøving hjemme og opplevde det som tryggere. Et annet sentralt funn var at de fleste opplevde å være i for stor grad selvstendige, og å få for lite støtte og veiledning fra læreren i løpet av hjemmeundervisningen. Betydningen av den sosiale konteksten for barrierer og motivasjon i kroppsøving var også et annet viktig funn. Negative erfaringer med kroppsøving og fysisk aktivitet ble beskrevet som barrierer for deltakelse. Videre viser funnene at det er nyanser i hvem som liker kroppsøving og hvem som er fysisk aktive på fritiden. Et annen

funn var betydningen kroppspress og det å være fysisk aktive foran andre hadde for deltakelse i faget.

## **7.2 Deltakelse i et annerledes kroppsøvingsfag**

Resultatene fra studien viser at det var et lavt oppmøte i kroppsøvingstimene og at flere elever deltok sjeldnere i undervisningen under koronapandemien. Funnene samsvarer med generell forskning og statistikk på deltakelse i kroppsøvingsfaget, som viser at få yrkesfagelever liker faget og deltar sjeldent i faget (Abildsnes et al., 2015; Utdanningsdirektoratet, u.å.-a).

Forskning belyser hvordan de som strever i kroppsøving ofte strever i andre fag i skolen (Abildsnes et al., 2015). I denne studien var det derimot flere av deltakerne som ikke likte kroppsøving, men som likevel beskrev seg som skoleflinke i andre fag. Denne studien indikerer at det er et nyansert bilde av deltakelse i faget. På bakgrunn av funn fra denne studien og forskning (Abildsnes et al., 2015), kan det tenkes at deltakelse i kroppsøvingsfaget blant yrkesfagelever var en utfordring også før koronapandemien. Likevel kan funnene tyde at koronapandemien hadde en påvirkning for hvem av elevene som likte faget og deltok i faget. De som til vanlig likte kroppsøving, skulket og jukset i større grad under koronapandemien enn ved ordinær kroppsøving. Mens de som ikke likte kroppsøving til vanlig, likte endringen i faget og deltok mer under koronapandemien. Disse endringene kan skyldes at faget i større grad ble teoretisk.

I likhet med forskning viser denne studien at mange elever under koronapandemien opplevde faget som teoretisk, tidkrevende og flere beskrev det som unødvendig (Fafø, 2021; Namli & Samioglu, 2020). I likhet med Pedersen et al. (2019) assosierte flere av deltakerne i denne studien faget som et avbrekk fra teoretisk skolehverdag og likte ikke teoridelen av faget. Det kan dermed tenkes at teoretisk kroppsøving ikke samsvarer med forventningene elevene har i faget, da mange elever forbinder faget med å være i fysisk aktivitet. Spriket mellom forventningene og aktivitetene i faget kan ha påvirket deltakelsen, fordi elevene assosierte kroppsøving med å få fri fra teori.

Økt mengde teoretisk kroppsøving under koronapandemien var også for noen elever positivt. Funnene fra denne studien viser at noen av deltakerne likte å ha teoretisk kroppsøving og de begrunnet det med at det var noe de opplevde å mestre. Flere av de som likte å ha teoretisk kroppsøving beskrev seg selv som flinkere i skriftlige fag enn i praktiske fag. Studien til

Namli og Samioglu (2020) viser at elever som var mer positive til kroppsøvfingsfaget under koronapandemien begrunnet det med mer tid til den teoretiske delen av faget. Dette samsvarer med resultatene i min studie. For eksempel opplevde Pia (fokusgruppe 2) at det egnet seg bedre å ha teoretisk kroppsøving enn praktisk kroppsøving under koronapandemien. Dette fordi hun opplevde at det var vanskelig å delta i fysiske aktiviteter.

Funnene fra denne studien belyser hvordan faget ble endret til å omhandle mye teori, noe som samsvarer med forskning (Fafo, 2021; Namli & Samioglu, 2020). Det kan dermed tenkes at koronapandemien ga elevene større mulighet til å utforske de teoretiske kompetansemålene og få mer teoretisk kunnskap, enn ved ordinær kroppsøving. Derimot viser funnene i studien at de fleste elevene ikke opplevde økt teoretisk kompetanse i faget under koronapandemien, til tross for at de fikk teoretiske oppgaver. Flere av elevene opplevde at kroppsøvfingsfaget ofte utgikk under koronapandemien og at de hadde lite undervisning i faget. Dette kan skyldes at flere av kroppsøvfingslærerne var sykemeldte under koronapandemien, noe som kan ha påvirket elevenes opplevelse av faget og deres mulighet til å utvikle teoretisk kunnskap. Det kan også skyldes at lærerne ikke var kompetent nok, hadde nok ressurser eller kunnskap i hvordan de skulle legge opp en kroppsøvingstime når rammene for faget ble endret. Flere studier støtter hvordan koronapandemien førte til omstilling i kroppsøvfingsfaget (Jeong & So, 2020; Vilchez et al., 2021). Videre viser disse studiene at lærerne opplevde omstillingen som utfordrende, grunnet manglende erfaring med digital undervisning. I begge studiene ble det trukket frem at nasjonale retningslinjer og digital opplæring er sentrale faktorer for å skape god, digital undervisning i kroppsøvfingsfaget. Vilchez et al. (2021) belyste ulike suksessfaktorer og fant at lærernes kreativitet var viktig for å oppleve digital kroppsøving som suksessfullt, eksempelvis ha utstyrsfrie timer og bruke digitale verktøy. Videre viste forskningen at lærerne beskrev vektlegging av kvalitet i kroppsøvfingsfaget som spesielt viktig for forebygging av sykdom og for å fremme helse og livskvalitet i en unormal hverdag.

Selv om mange av deltakerne beskrev faget som teoretisk, var det flere som etterspurte mer teori og kunnskap om sammenhengen mellom fysisk aktivitet og helseatferd. Sofie fra fokusgruppe 2 påpekte at det er viktig å lære om dette, da de ikke har kroppsøving etter endt skolegang. Formålet med kroppsøving er nettopp dette, «å motivere elevene til livslang bevegelsesglede og til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Disse funnene samsvarer med forskning gjort av Murfay et al. (2022), som fant ut at elevene ønsket mer kunnskap om helse og livsstil, fordi



de så på det som meningsfullt og nyttig. Beni et al. (2017) belyser også viktigheten av å oppleve aktiviteten som personlig for at den skal oppleves som meningsfull. I Abildsnes et al. (2015) belyses det at kroppsøvingslærerne og helsesykepleierne i likhet med elevene opplevde at elevene hadde mangelfull teoretisk kunnskap i faget. Disse funnene indikerer at det kan være større behov for å tilrettelegge for teoretisk kompetanse i faget for at elevene skal kunne oppnå fagets formål.

### **7.2.5 Andre kontekstuelle faktorer**

Et annet viktig funn fra analysen er at flere av deltakerne var generelt skolelei på grunn av koronapandemien. Det var ikke nødvendigvis faget i seg selv som var utfordrende, men for noen var det konteksten og betydningen av koronapandemien som påvirket dem i størst grad. I tillegg til at kroppsøvingsfaget ble mer teoretisk, opplevde flere av deltakerne at også andre fag ble mer krevende. Mange innleveringer og høyt skolestress gjorde derfor at mange latet som de gikk tur eller jukset med dokumentasjonen.

Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell belyser betydningen ytre påvirkninger og konteksten har for individets utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). I denne studien omfatter konteksten yrkesfagelever, kroppsøving og koronapandemien. Koronapandemien kan plasseres i kronosystemet som omhandler tiden vi lever i og betydningen den har for individet (Helsedirektoratet, 2015). Tiden vi lever i har videre betydning for de andre systemene i modellen.

Bronfenbrenner vektlegger også i sin modell hvordan politiske beslutninger kan påvirke samfunnsnivåene og individet (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Politiske beslutninger kan plasseres i makrosystemet som omhandler verdier, normer og lover i samfunnet. En politisk beslutning innenfor kroppsøvingfeltet som kan ha påvirket deltakernes opplevelse av faget er smittevernstiltakene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Fagfornyelsen i kroppsøving er også et eksempel på hvordan politiske beslutninger kan påvirke erfaringer med faget. Den nye lærerplanen ble innført høsten 2020 på videregående skoler over hele landet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Med fagfornyelsen kom en mer helhetlig forståelse av kroppsøvingsfaget. Faget omhandler mer enn å mestre ballspill eller annen fysisk aktivitet. Faget fremstiller i dag en mer helhetlig forståelse av fysisk aktivitet og helsebegrepet, sammenliknet med tidligere lærerplaner. Dette sammenfaller med prinsippene i

helsefremmende arbeid (WHO, 1986). Det helsefremmende arbeidet står sentralt i lærerplanen, noe som belyses ved at elevene skal holde ved like en helsefremmende livsstil, men med utgangspunkt i egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020).

En annen politisk beslutning som kan ha påvirket elevene var fjerningen av fraværsgrensen under koronapandemien (Endr. i forskrift til opplæringslova og midl. forskrift om tilpasninger i reglene om barnehager, 2020). Fraværsgrensen ble innført i 2016 og hovedregelen er at elever som har mer enn 10% fravær i et fag ikke får standpunktkarakter eller halvtårsvurdering (Utdanningsdirektoratet, u.å.-b). Formålet med fraværsgrensen «er å motivere elevene til jevn innsats, og å forhindre skulk» (Utdanningsdirektoratet, u.å.-b). Fraværsgrensen ble midlertidig fjernet for å unngå belastning på helsevesenet, da elevene i utgangspunktet må til fastlegen for å få gyldig dokumentert fravær. Koronapandemien gjorde det utfordrende for elevene å være mest mulig på skolen, også samtidig følge smittevernradene. Dermed ble fraværsgrensen fjernet midlertidig (Regjeringen, 2021b). Det kan tenkes at fjerningen av fraværsgrensen var en kontekstuell faktor som påvirket deltakelsen i faget.

En annen kontekstuell faktor som kan påvirke elevenes erfaringer med faget er kulturen elevene vokser opp i. Kulturelle faktorer står sentralt i den økologiske utviklingsmodellen og omhandler i likhet med politiske beslutninger makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Kontekstens betydning står også sentralt i helsefremmende arbeid. WHO beskriver at kulturen elevene vokser opp i kan ha betydning for elevenes trivsel i fysisk aktivitet (WHO, 2015, s. 9).

Fysisk aktivitet er for mange nordmenn viktig, samtidig som det er en del av den norske kulturen. Dette kan sees fra både et individ og et samfunnsperspektiv. For eksempel er det mange nordmenn som har hytter i friluftsområder og bruker fritiden sin på hytta. Likevel er det også nyanser i hvor stor grad nordmenn vektlegger fysisk aktivitet som viktig og meningsfullt. En metastudie fant at aktiviteter som blir ansett i samfunnet som verdifulle påvirker unges meningsfullhet ved aktiviteten (Beni et al., 2017). Viktigheten av fysisk aktivitet belyses gjennom lovreguleringer i Norge. For eksempel skal alle barn og unge, ifølge Idrettens barnerettigheter, ha rett til å delta på fritidsaktiviteter (Idrettsforbund, 2019). Dette gjenspeiler seg i statistikk på deltakelse blant barn og unge, hvor 93% av barn og unge har deltatt i organisert idrett i løpet av barne- og ungdomsårene (Bakken, 2021). Rett til

fritidsaktiviteter er ikke nødvendigvis lovregulert i andre land, men fysisk aktivitet blant barn og unge blir også vektlagt internasjonalt gjennom FNs konvensjon om barnets rettigheter (1989). Idrettens barnerettigheter baserer seg på barnekonvensjonen og viser hvordan internasjonale beslutninger påvirker nasjonale tiltak. Fysisk aktivitet ansees fra et norsk samfunnsperspektiv som viktig på tvers av samfunnssektorer som belyses i folkehelseloven, folkehelsemeldinger og i skoleverket (Regjeringen, 2021a; St.Meld. 19 (2018-2019); Utdanningsdirektoratet, 2020). Regjeringen har utviklet en handlingsplan for fysisk aktivitet inspirert fra WHO's handlingsplan, der noen av målene er å øke det fysiske aktivitetsnivået i befolkningen, redusere stillesittende atferd og redusere sosiale ulikheter i fysisk aktivitet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2020; WHO, 2015). Fysisk aktivitet blant barn og unge er et av prioriteringsområdene i handlingsplanen.

Selv om fysisk aktivitet ansees å være sentralt i en norsk kontekst er det viktig å ta med kulturen til denne studiens målgruppe, altså ungdommer. Forskning viser hvordan aktiviteten blant mange unge avtar i ungdomsårene (Bakken, 2021). Funnene fra min studie tyder at ungdommer slutter med idrett på grunn av at andre faktorer og skole tar mye tid eller at aktiviteten ikke er like gøy lengre. Disse funnene samsvarer med forskning gjort av Persson et al. (2019) som fant ut at noen ungdommer slutter med idrett fordi de ikke opplever aktiviteten like gøy lengre. Det kan også tenkes at noen ungdom slutter med idrett i ungdomsårene på grunn av større fokus på å bli best, topping av lagene og at breddeidretten forsvinner. Persson et al. (2019) støtter argumentet og viser til at flere ungdommer slutter med idrett fordi det ikke finnes passende tilbud i klubben, at aktiviteten blir for seriøs eller at laget går i oppløsning. Noen av ungdommene opplevde en diskrepans mellom deres ambisjoner og klubbens ambisjoner. Funnene fra min studie belyser i tillegg at enkelte ungdommer sluttet med idrett fordi de opplevde at idretten ikke passet til kroppsidealet i samfunnet. Disse funnene belyser kompleksiteten av fenomenet og kan gi et mer nyansert bilde av hvorfor noen ungdom ikke driver med fysisk aktivitet på fritiden. Dette kan påvirke erfaringene deres med kroppsøvfaget.

Samfunnets reguleringer og tilrettelegging for fysisk aktivitet i nærmiljøet kan ha påvirkning på elevenes erfaringer med kroppsøvfaget. Lokale, kommunale og nasjonale retningslinjene og lovverk setter rammene for hvor det skal tilrettelegges for fysisk aktivitet. Disse reguleringene baseres på kunnskapsbasert forskning (Riksrevisjonen, 2015; St.Meld. 19 (2018-2019)). Elevenes tilgang til skog og mark i nærområdet, ulike idrettsanlegg, gymsal og

hall kan ha betydning for erfaringene i faget. For noen av deltakerne påvirket tilgangen på fasiliteter i nærmiljøet deres muligheter til å utføre aktivitetene, spesielt da det gjaldt å gå fjellturer. WHO støtter hvordan skolens fasiliteter og tilgjengelighet kan påvirke deltakelse og motivasjon i fysisk aktivitet (WHO, 2015). I denne studien fortalte Yusuf (fokusgruppe 1) at han vokster opp i et område med flatt terreng og at han dermed ikke var vant med å gå fjellturer.

Koronapandemien førte til at elevene måtte ha kroppsøving utendørs eller i eget hjem. Dette kan belyse mesosystemet betydning for erfaringer med faget. Mesosystemet omhandler interaksjonen mellom de ulike miljøene elevene befinner seg i (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Eksempelvis kan fasilitetene hjemme ha påvirket erfaringene med faget. For eksempel kan noen av elevene ha hatt god plass hjemme til å utføre egentreningen, mens andre kan ha hatt mindre plass og dermed utfordringer med å finne et egnet sted til å gjennomføre aktivitetene. Noen av deltakerne fikk muligheter til å velge mellom fjelltur, sykkeltur og egentrening. Eksempelvis kan tilgang på sykkel og sykkelveier ha påvirkning for opplevelsen av faget. Koronapandemien førte til påbud og anbefalinger om hjemmekontor, noe som kan ha hatt en innvirkning på elevenes erfaringer med faget (Helsedirektoratet, 2020a). Det kan være at foreldrene eller søsken var hjemme samtidig og på den måten kan det tenkes at familiens kultur til å være fysisk aktiv kan ha hatt en innvirkning på kroppsøving. For eksempel kan foreldre som har kunnskap med egentrening veilede og motivere elevene, mens elever uten foreldre med denne kompetansen kan oppleve å få mindre hjelp til å utføre aktivitetene og innleveringene. Eksempelvis fortalte Pia fra fokusgruppe 2 at hun gikk turer med foreldrene sine, noe som belyser hvordan koronapandemien kan ha påvirket interaksjonen mellom hjemmet og skole. Betydningen av familieforhold i forbindelse med digital kroppsøving kom også frem i Vilchez et al. (2021) sin studie, der lærerens inkludering av familiemedlemmer i kroppsøvingfaget ble beskrevet som suksessfaktorer for digital kroppsøving.

### **7.3 Motivasjon i kroppsøving**

Deltakerne opplevde ulik motivasjon for faget ut ifra hvilke aktiviteter de hadde, men det var også nyanser innad blant deltakerne. Mange av deltakerne opplevde spesielt fjellturene, innleveringene og fysisk oppmøte som tvang og flere latet som de gjorde det kun for å få karakter. I lys av organisk integreringsteori (OIT) kan det være at elevene opplevde lav grad

av autonom atferd og de ble motivert ut ifra ytre faktorer som for eksempel karakterer og obligatorisk kroppsøving.

Til sammenlikning var det flere som gjennomførte egentreningen og fortalte at de likte det. Flere fortalte at de var motiverte til å gjennomføre egentreningen for seg selv og ikke kun fordi det var en skoleoppgave. I lys av OIT kan det være at elevene opplevde å forstå verdien av egentreningen. Dette kan indikere at flere elever opplevde å ha noen form for autonom atferd i kroppsøvingsfaget ved egentreningen. Samtidig var det noen deltakere som opplevde egentreningene som utfordrende, fordi de ikke hadde nok kompetanse til å gjennomføre aktivitetene. Ut ifra deltakernes beskrivelser kan det være at de opplevde en form for amotivasjon fordi vanskelighetsgraden ikke var tilrettelagt med tanke på elevenes forutsetninger. Det kan være at elevene hadde opplevd atferden i større grad autonom dersom de hadde fått autonomistøtte.

Teoretisk kroppsøving opplevde deltakerne ulikt. Noen opplevde det som dritt, mens andre opplevde det som nyttig og viktig. I lys av OIT kan elevene som beskrev det som dritt plasseres innunder amotivasjon, da beskrivelsene tyder at de ikke opplevde aktiviteten som personlig og opplevde heller ingen verdi av å gjennomføre aktiviteten, om de ikke fikk karakter. Elevene som derimot opplevde kroppsøving som nyttig og viktig beskrev aktiviteten som verdifull. Ut ifra beskrivelsene kan elevene plasseres ved autonom atferd. Eksempelvis fortalte Sofie fra fokusgruppe 2 at kosthold var veldig viktig for henne som kan vise til at hun har internalisert verdien av å lære om helseatferd og anvender den i hverdagen.

Resultatene fra studien belyser også hvordan det var nyanser i motivasjonen i fysisk kroppsøving. De fleste av deltakerne gjennomførte kroppsøving når det var fysisk undervisning, men opplevde det som tvang. Dette kan indikere at elevene deltok i kroppsøving på grunn av at det er et obligatorisk fag. Funnene indikerer at disse elevene kan plasseres å oppleve lav grad av autonom atferd i faget og opplevde atferden som kontrollert i stedet for autonom.

### **7.3.1 Karakterer, lærerrollen og mestring**

Et annet viktig funn i studien er deltakernes opplevelse av sammenhengen mellom karakterer og lærerrollen i forbindelse med mestring, noe som igjen kan påvirke motivasjonen. Noen av fokusgruppene var opptatt av karakterer, mens andre var mer opptatt av innsats. Funnene

tyder at det kan være en sammenheng mellom lærerstilen og i hvor stor grad elevene vektla karakterer. Deltakerne som beskrev læreren som prestasjonsorientert og lite relasjonsorientert opplevde mestring i form av å få gode karakterer. Deltakerne som derimot uttrykte å ha en lærer som var oppgaveorientert og relasjonsorientert beskrev mestring ved å oppleve glede ved å klare å gjøre aktiviteten. Oppgaveorienterte og relasjonsorienterte lærerstiler samsvarer med begrepet autonomistøtte som Ryan og Deci (2000) beskriver som viktig for å oppleve indre motivasjon. Disse funnene belyser hvilken påvirkning og betydning lærerstilen kan ha for elevenes vektlegging av karakterer og opplevelse av motivasjon. Flere studier støtter hvordan betydning en god relasjon til læreren har for elevenes opplevelse av meningsfullhet og motivasjon i kroppsøvningsfaget (Beni et al., 2017; Murfay et al., 2022).

Det var også enkelte av deltakerne i denne studien som hadde positive erfaringer med kroppsøving, til tross for at de hadde negative erfaringer med læreren eller opplevde å ha en lærer som var prestasjonsorientert. Disse deltakerne hadde til fellestrekk at de beskrev aktiviteten i seg selv som interessant, gøy og de opplevde mestring. På bakgrunn av hvordan de beskrev faget kan det tenkes at disse elevene opplevde å være indre motiverte lys av selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000). Funnene fra denne studien belyser at det kan være nyanser i hvorvidt lærerstilen påvirker deltakernes opplevelse og motivasjon for faget.

### **7.3.2 Samspillet mellom autonomi, kompetanse og tilhørighet**

Et annet viktig funn i studien er samspillet mellom autonomi, kompetanse og tilhørighet og elevenes motivasjon og erfaringer med faget. De fleste av deltakerne opplevde å bli overlatt til seg selv i faget under koronapandemien. De opplevde det som tidkrevende og høyt skolestress. De etterlyste veiledning og støtte fra lærerne i hvordan utføre et treningsprogram. Funnene tyder at for høyt krav til selvstendighet og for lite autonomistøtte kan videre ha påvirket elevenes opplevelse av mestring. Det kan tenkes at deltakerne ikke gjorde det de skulle fordi de var usikre og utrygge på hva de skulle gjøre. Det kan tyde at deltakerne opplevde at vanskelighetsnivå var høyere enn de hadde forutsetninger for å mestre, noe som kan ha påvirket motivasjonen. Dette belyses i selvbestemmelsesteorien hvor grunntanken er at mestring oppstår når man opplever at vanskelighetsnivået samsvarer med sine egne ferdigheter og evner (Ryan & Deci, 2000). Hvis vanskelighetsnivået oppleves som lavere enn egne forutsetninger vil det gi lav mestring og aktiviteten kan føles kjedelig. Hvis vanskelighetsnivået er høyere enn egne forutsetninger kan aktiviteten oppleves som umulig å

få til, noe som kan føre til manglende opplevelse av mestring. Beni et al. (2017) fant i likhet at å oppleve en passende vanskelighetsgrad ved aktiviteten var viktig for å oppleve aktiviteten som meningsfull.

Sammenhengen mellom autonomi, kompetanse og tilhørighet blir belyst i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2012). Behovene blir i selvbestemmelsesteorien beskrevet hver for seg, men samspillet og overlappingen mellom behovene blir også presentert. Eksempelvis er autonomistøtte en del av autonomibehovet, som kobler autonomi til tilhørighet, da autonomistøtte innebærer støtte fra andre. Videre er betydningen av positive tilbakemeldinger fra andre sentralt for å oppleve kompetanse, noe som viser sammenhengen mellom tilhørighet og kompetanse. Det kan tenkes at alle tre behovene har en slags dominoeffekt på hverandre. Dette kan utspille seg positivt eller negativt og kan forme elevenes helhetlige opplevelse av faget.

For å demonstrere dominoeffekten bruker jeg et av eksemplene der noen av elevene opplevde å ikke bli sett fra skoleledelsen når de varslet ifra om hendelser. En av hendelsene omhandlet et varsel på lærerens oppførsel i timene og hvordan eleven opplevde forskjellsbehandling og favorisering av medelever. Resultatene fra denne studien indikerer at manglende opplevelse å bli sett og hørt, kan det ha påvirket deres deltakelse og motivasjonen for faget. I helsefremmende arbeid vektlegges behovet for empowerment. Det kan være at manglende opplevelse av å bli sett har gitt elevene en opplevelse av avmakt og umyndiggjørelse som er grunnleggende for å fremme helse og livskvalitet (WHO, 1986). Det å kunne påvirke egen hverdag er betydningsfullt for mennesker. Ut ifra funnene ser det ut til at deltakelse ikke opplevde å få oppfylt behovet for autonomi eller tilhørighet som kan ha gitt negative erfaringer for faget. Dette kan ha påvirket motivasjonen deres. Deltakerne som fortalte om hendelsene, uttrykte seg negativt for faget og fortalte at de deltok kun fordi det var obligatorisk og at de fikk karakter i faget.

Et annet eksempel som kan belyse samspillet mellom behovene, er Mina fra fokusgruppe 2 sin opplevelse av faget. Mina opplevde å ha valgmuligheter og at kroppsøvingstimen ble tilrettelagt ut ifra hennes forutsetninger. Aktivitetene i faget likte hun godt og hun opplevde mestring. Relasjonen til kroppsøvingslæreren beskrev hun som god, der hun følte seg sett og at læreren var opptatt av å tilrettelegge for henne. Beskrivelse til Mina kan sees i lys av indre motivasjon (Deci & Ryan, 2012). I dette tilfelle kan det tenkes at Mina opplevde å få

tilfredsstilt behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet og opplevde dermed indre motivasjon for faget.

Favoriseringen av enkelte elever er et tredje eksempel som kan belyse dominoeffekten mellom behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet er favorisering. I studien kom det frem at elever som hadde samme kroppsøvlingslærer, hadde ulike muligheter til å være med å bestemme og påvirke aktivitetene. Elevene som var flinke i kroppsøving og mestret faget fikk ofte bestemme og påvirke aktivitetene i større grad, sammenliknet med elevene som var mindre flinke i faget. Disse funnene indikerer en sammenheng mellom behovet for kompetanse og behovet for autonomi. Funnene indikerer at enkelte av lærerne hadde manglende vektlegging av de individuelle forutsetningene sammenliknet elevene med hverandre. Dette samsvarer ikke med lærerplanen i kroppsøving som understreker at elevene skal vurderes ut ifra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Funnene indikerer videre at deltakerne som ikke ble favorisert opplevde det som urettferdig og at dette påvirket deres tilhørighet til kroppsøvlingslæreren negativt. Videre viser funnene at elevene som fikk være med å bestemme var mer fornøyd med faget og kroppsøvlingslæreren. Dette eksempelet belyser hvordan medbestemmelse kan ha betydning for motivasjonen og elevenes opplevelse av faget og læreren.

Tilrettelegging for valgmuligheter gjennom å velge kroppsøvlingsprogram kan tilfredsstille alle behovene i lys av selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2012). Forskning støtter hvordan elever som fikk velge mellom ulike kroppsøvlingsprogram opplevde det som noe positivt (Abildsnes et al., 2017). I studien til Abildsnes et al. (2017) fikk elevene velge mellom å delta i en bevegelsesklasse eller en idrettsklasse. For det første kan valgmuligheter fremme opplevelse av autonomi, da elevene får mulighet til å velge aktiviteter selv og velge noe de interesserer seg for. For det andre kan valg av kroppsøvlingsprogram gjøre at aktiviteten kan tilpasses ut ifra egne forutsetninger, noe som kan gi opplevelse av mestring. For det tredje kan ulike kroppsøvlingsprogram tilfredsstille tilhørighetsbehovet. I denne studien kom det frem at flere av deltakerne var utrygge i timene. Ulike kroppsøvlingsprogram kan skape trygghet ved at elevene har kroppsøving med medelever som er på samme ferdighetsnivå og har samme forventninger for faget.



### 7.3.3 Fysisk aktivitet i skolen og på fritiden

Et annet hovedfunn i denne studien er kompleksiteten mellom fysisk aktivitet i skolen og på fritiden. Resultatene viser at flere av deltakerne har tidligere drevet med idrett eller fortsatt er fysisk aktive på fritiden. Deltakernes frafall i idretten samsvarer med funn fra tidligere studier om nedgang i organisert idrett i ungdomsårene (Andersen & Bakken, 2019; Bakken, 2021; Guddal et al., 2019; Torstveit et al., 2018). Resultatene fra Ungdata-undersøkelsen viser at ungdom bytter ut organisert idrett med egentrening på treningssenter (Bakken, 2021). Dette var også noe som kom frem i min studie. Til tross for at unge driver med egentrening viser ungdata-undersøkelsen at aktivitetsnivået til ungdom går ned (Bakken, 2021).

Funnene fra denne studien viser at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom hvem som er fysisk aktive på fritiden og hvem som liker kroppsøving. På den ene siden kan tidligere erfaringer med fysisk aktivitet gi mestring og motivasjon i kroppsøving. For eksempel likte Abu (fokusgruppe 1) å spille basketball og fotball, fordi det har han gjort på fritiden fra han var liten gutt. Forskning støtter funnene og fant at elever som er aktive på fritiden scorer høyere på positive holdninger og motivasjon til kroppsøving, enn ungdom som ikke er like aktive på fritiden (Seelen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Det kan videre tenkes at siden Abu har spilt basketball og fotball er han også vant til å trene styrke og utholdenhet. Dette kan være fordelaktig i kroppsøvingstimene og de tidligere erfaringene kan bidra til Abus erfaringer og motivasjon for faget.

På den andre siden kan andre faktorer enn kjennskap til aktiviteten påvirke motivasjonen. Funnet fra denne studien viser at mange elever opplever kroppsøving som distansert fra fysisk aktivitet, da fysisk aktivitet på fritiden ikke inneholder kompetansekrav, vurderingskrav, det er frivillig å delta og aktiviteten foregår i en annen kontekst. Konteksten ble trukket frem av flere av deltakerne som viktig. Eksempelvis fortalte Nora (fokusgruppe 3) at hun likte dans og var glad i å danse på fritiden. Derimot likte hun ikke å ha dans i kroppsøving sammen med klassen. Resultatene fra studien viste at det var andre faktorer enn tidligere erfaringer og kjennskap til aktivitetene som påvirket deres erfaringer og motivasjon for faget. Dette kan tyde på at det ikke bare er aktiviteten i seg selv som er av betydning for om eleven liker aktiviteten. Disse funnene belyser at selv om aktiviteten oppleves som gøy, så kan det være ytre motivasjonsfaktorer som blir bestemmende og avgjørende for motivasjonen. Deci og Ryan (2012) beskriver at indre motiverte opplever aktiviteten i seg selv som gøy. I

denne studien sees aktiviteten i konteksten til elevene og kontekstens betydning er essensiell. Eksempelvis kan det tenkes at i en kroppsøvingssammenheng så kan det være konsekvensen ved dansingen som blir bestemmende for motivasjon for Nora, men i en dansestudiokontekst så er det aktiviteten i seg selv som blir den bestemmende motivasjonen. Det kan tyde på at Nora plasserer seg på ulike steder på motivasjonskontinuumet ut ifra konteksten. Funnene indikerer at tilhørighetsbehovet og redsel for å gjøre feil og være fysisk aktive foran andre er sentrale faktorer for ungdommene når det kommer til motivasjon i kroppsøving.

### **7.3.4 Betydningen av tilhørighet i ungdomstiden**

Et av de viktigste funnene i denne studien er betydningen av tilhørighet og den sosiale konteksten for elevenes motivasjon for faget. Tilhørighet kan i lys av Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell sees ut ifra flere av systemene. Tilhørighetsbehovet kan omhandle individnivået. Bronfenbrenner (1979, s. 3) belyser i sin modell hvordan personens egenskaper som individets alder, kjønn, egenskaper og forutsetninger, kan ha for individets utvikling. Noen av deltakerne fra denne studien fortalte at deres skolevegring i kroppsøvingssammenheng ikke var noe nytt, men noe som de opplevde allerede på ungdomsskolen. For enkelte av deltakerne oppsto skolevegring i faget på barneskolen. Andre opplevde deltakelse i faget som en større barriere på videregående skole enn tidligere. Säfvenbom et al. (2015) fant at ungdomsskoleelever var mer positive for faget, enn videregående elever. De ulike erfaringene som beskrives ovenfor belyser kompleksiteten av faget og hvordan alderen kan påvirke motivasjonen i faget.

Puberteten er en faktor som kan påvirke elevenes motivasjon for faget. I puberteten utvikler ungdommene seg sosialt, psykologisk, biologisk og kognitivt (Norsk helseinformatikk (NHI), 2019). Det er store variasjoner i når puberteten starter og hvordan den oppleves og utvikler seg for barn og ungdom. Et kjennetegn med puberteten er at forandringene kan føre til sårbarhet til egen kropp (Norsk helseinformatikk (NHI), 2019). Elevenes forhold til egen kropp kan derfor ha betydning for motivasjon for faget, da faget omhandler at elevene aktivt skal bruke kroppen sin og ofte i samspill sammen med medelever. Elever som er usikre i egen kropp kan unngå å delta i kroppsøving eller begrenser deltakelsen, da de ikke ønsker å dusje eller skifte foran medelever. I denne studien kom det frem at få av deltakerne dusjet etter kroppsøvingstimen og flere beskrev det som ubehagelig å skifte foran medelever. Menstruasjonsyklus kan også ha en innvirkning. For eksempel kan jenter unngå kroppsøving

på grunn av usikkerhet rundt blødningsfare eller smerter knyttet til menstruasjon. Ifølge WHO (2015, s. 9) kan elevenes selvbilde og forhold til egen kropp være faktorer som påvirker erfaringer og motivasjon for fysisk aktivitet i og utenfor skolen.

Resultatene fra denne studien viser at deltakerne er opptatt av å være som andre, ikke skille seg ut og de er redd for å gjøre feil. Svetting foran andre var noe deltakerne trakk frem som barriere for faget. Forskning gjort av Murfay et al. (2022) fant i motsetning at noen elever opplevde det å være svett i kroppsøving som positivt, da det skapte en fellesskapsarena der alle var i samme situasjon og var svett. Et annet funn som kom frem i min studie var at flere av deltakerne var misfornøyde med egen kropp og spesielt kroppsstørrelsen. Disse funnene samsvarer med en kvantitativ studie gjort av Carmona et al. (2015) der halvparten av elevene rapporterte et sprik mellom faktisk kroppsbygge og kroppsbyggeidealet, hvor de ønsket å ha en tynnere kropp enn de hadde. Disse funnene belyser hvordan et negativt kroppsbygge blant ungdom er et globalt folkehelseproblem og hvorfor det er viktig å vektlegge i folkehelsearbeidet.

Betydningen av tilhørighet kan i tillegg sees i lys av mikrosystemet som Bronfenbrenner (1979, s. 3) beskriver i den økologiske utviklingsmodellen. Behovet for tilhørighet kan stimuleres i ulike miljøer som individet befinner seg i, for eksempel klassemiljøet.

Resultatene fra denne studien viser at deltakerne hadde forskjellige opplevelser av fellesskapet i klassen. Flere av deltakerne opplevde en begrenset kontakt med klassen under koronapandemien. Noen av deltakerne opplevde det som positivt å ikke være sammen med klassen, mens andre likte det ikke. Kroppsøving hjemme var for noen positivt da de opplevde det som tryggere, mens timene i fellesskap var utrygge. Funnene kan tyde på at mye av utryggheten stammer fra at de ikke opplever å kjenne klassen sin godt nok, spesielt ikke dem som går i parallellklassen. De fleste av deltakerne opplevde en manglende fellesskapsfølelse i timene, spesielt under koronapandemien. Ut ifra funnene ser det ut som at lærerne forsøkte å skape et fellesskap gjennom digitale læringsverktøy, men flere av deltakerne opplevde dette som kleint og lite trygt. For eksempel beskrev Alisha fra fokusgruppe 3 hvordan hun måtte ha felles styrketrening over nett med kamera på. Dette opplevde hun som svært ubehagelig og hun var redd for å gjøre noe feil. Det kan dermed tenkes at tilhørigheten til klassen ble enda svakere for noen av elevene når klasserommene var digitale.

Elevene som ønsket å ha kroppsøving i felleskap fortalte at de likte å være med klassen sin og beskrev de som venner. Forskning gjort av Mieziene et al. (2021) fant at opplevelse av et stort nettverk kan predikere deltakelse i kroppsøving, noe som støtter betydningen av å oppleve felleskap for å delta i kroppsøving. Betydningen av det sosiale felleskapet ble også trukket frem av Beni et al. (2017), der det kom frem at sosial interaksjon var en viktig faktor for å oppleve meningsfullhet i kroppsøving og idrett.

Et viktig funn fra denne studien er betydningen av venner i klassen for å oppleve trygghet. Flere av deltakerne byttet kroppsøvingssklasse, da de ikke følte seg trygg i den tidligere klassen. De beskrev at venners tilstedeværelse skapte trygghet som igjen førte til at det var lettere å delta. Dette belyser hvordan tilhørighetsbehovet kan omhandle tilhørighet til enkeltmennesker og ikke kun en gruppe. Deci og Ryan (2012) beskriver tilhørighetsbehovet som behovet for å oppleve gjensidig respekt og anerkjennelse fra andre. Funnene belyser hvordan det å være i klasse sammen med noen man kjenner kan fremme motivasjon for faget. Selv om det er viktig for elever å bli utfordret i å møte nye mennesker, viser disse funnene betydningen av å ha kroppsøving med noen man kjenner. I denne studien kom det frem at deltakerne opplevde at det ikke var satt av nok tid til å bli kjent. De skulle ønske at de i starten av skoleåret hadde bli kjent-leker. Flere påpekte at det er mye tryggere og mindre flaut å ha kroppsøving foran noen man kjenner. Dette belyser viktigheten av at kroppsøvingslærere og skoleledelsen lytter til elevene og tilrettelegger for trygghet ved å la elevene bli godt kjent.

Venners holdninger til kroppsøvingssfaget kan også påvirke elevenes erfaringer og motivasjon for faget. Funnene fra denne studien belyser at mange av deltakerne var opptatt av å være lik, gjøre som andre og er redd for å skille seg ut. Venners holdninger til kroppsøving kan derfor ha betydning for individets opplevelse av kroppsøving. For eksempel kan venners holdninger til å skulke eller ikke gi en innsats i kroppsøving, påvirke elevens atferd. Forskning gjort av Mieziene et al. (2021) støtter betydningen av sosial kontekst for deltakelse i kroppsøving, og viser at sosial deltakelse kan være en prediktor for å droppe kroppsøving. Disse funnene indikerer at de sosiale normene blant venner kan påvirke elevenes atferd. Derimot gir funnene fra denne studien et mer nyansert bilde på tematikken. Eksempelvis beskrev Mari fra fokusgruppe 4 seg som engasjert og motivert for å gjøre sitt beste i kroppsøvingstimene, til tross for at hennes venninne ikke var like engasjert og ikke likte kroppsøving like mye. Disse funnene belyser at selv om ungdommer kan bli påvirket av jevnaldrende, er de også selvstendige individer som har egne verdier og holdninger som former deres atferd.

Tilhørighetsbehovet til elever kan også bli stimulert i andre miljøer. I lys av Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell kan de andre systemene også påvirke elevenes opplevelse av tilhørighet både indirekte og direkte (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). For eksempel kan politiske beslutninger i makrosystemet påvirke klassestørrelsen og lærertettheten. Kulturelle normer kan også ha en betydning for tilhørighetsbehovet. Eksempelvis kan kulturen ha en betydning for hvordan lærerstil lærerne tilegner seg, noe som videre kan påvirke relasjonen eleven har til læreren. Samfunnet vektlegging av elevenes tilhørighet kan også ha betydning, eksempelvis ved å tilrettelegge for gode psykososiale klassemiljø. Fra et eksosystem kan skoleledelsen også ha betydning for elevenes opplevelse av tilhørighet. Resultatene fra denne studien viser at skoleledelsens manglende proaktivitet i forbindelse med varslingene, førte til negative opplevelser av faget for elevene. Disse funnene tyder at elevene opplevde sprik mellom deres behov og skoleledelsen tiltak. Elevenes opplevelse av å ikke bli sett og hørt kan skyldes mangel av empowerment. Disse funnene indikerer at skoleledelsen ved denne skolen avviker med prinsippene i helsefremmende arbeid. Et godt samarbeid mellom eleven, kontaktlæreren og skoleledelsen kan være med å fremme et godt skolemiljø, da samarbeidet er i tråd med empowerment, medvirkning og helsefremmende arbeid (WHO, 1986).

### **7.3.5 Autonom motivasjon i kroppsøvningsfaget**

Formålet med kroppsøvningsfaget er todelt. Første del av formålet kan sees som her og nå og omfatter å skape og motivere elevene til bevegelsesglede i kroppsøvingstimene ut ifra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Andre del av formålet belyser fagets betydning på lang sikt. Denne delen beskriver at formålet med faget er å fremme en livslang bevegelsesglede og fremme en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette formålet kan sees som autonom motivasjon. En interessant samfunnsdebatt er hvorvidt formålet i kroppsøving er mulig å tilrettelegge for og gjennomføre i praksis og fremme autonom motivasjon og autonom atferd.

I lys av selvbestemmelsesteorien kan formålet med kroppsøving være problematisk å innfri da faget er obligatorisk, og elevene må delta for å unngå fravær (Ryan & Deci, 2000). De deltar ikke av egen fri vilje. Stimulering av behovet autonomi er ifølge Deci og Ryan grunnleggende for å oppleve å bli indre motiverte. Fravær i obligatorisk kroppsøving kan sees som en straff og kan plasseres som en kontrollert ytre faktor i lys av motivasjonskontinuumet

(Ryan & Deci, 2000). Videre omhandler obligatorisk kroppsøving at elever skal få vurdering og karakter i faget. Karakterer kan også sees som ytre motiverende faktorer. Obligatorisk kroppsøving kan derfor sies å ikke være forenelig med hva som kan fremme autonom motivasjon og autonom atferd.

Kroppsøvingfaget inneholder mange kompetansemål noe som gjør at faget omfatter mange ulike tema (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det kan dermed være optimistisk å tenke at alle elevene skal oppleve indre motivasjon i hver time. Den nye lærerplanen kan på den ene siden oppleves som negativt for idrettsaktive-elever som mestrer, liker ballspill og konkurranser. De kan oppleve at faget blir kjedeligere når faget går vekk fra idrettsfokuset. Endringen i faget kan gjøre at elevene opplever at det er en ubalanse mellom egne ferdigheter og utfordringer, som kan gi lav mestringsfølelse (Deci & Ryan, 2012) og glede. Innføringen av den nye lærerplanen kan på den andre siden ha en positiv innflytelse på elever som i utgangspunktet ikke var glad i kroppsøving eller idrett. Fagfornyelsen førte til en ny vektlegging av faget som kan gjøre at flere opplever mestring, da det er annen vektlegging og andre forutsetninger for å mestre faget.

Resultatene fra denne studien viser at det ikke nødvendigvis er en sammenheng mellom elever som liker kroppsøving og som er fysiske aktive på fritiden, noe som er i motsetning til annen forskning (Seelen et al., 2018). Seelen et al. (2018) fant at elever som selvrapporterte god fysisk form hadde høyere score på positive holdninger og erfaringer til kroppsøving, sammenlignet med elever som var mindre fysisk aktive på fritiden. Funnene fra denne studien viser derimot at elevene opplever et stort skille mellom hva det innebærer å delta i kroppsøving og hva det innebærer å delta i fysisk aktivitet på fritiden. Disse funnene kan indikere at kroppsøvingfaget ikke har den overføringsverdien den er ment til å ha i lys av formålet med kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kroppsøving kan på en side være en arena hvor elevene blir kjent med ulike idretter som kan påvirke deres interesser og fysiske aktivitetsnivå senere i livet. For eksempel kan det være at elever som har positive erfaringer med volleyball i kroppsøvingstimene senere begynner i et studentidrettslag eller bedriftslag. På den andre siden tyder funnene fra denne studien at elever opplever mange barrierer i kroppsøvingfaget og opplever store forskjeller i konteksten fysisk aktivitet på fritiden og fysisk aktivitet i skolen, noe som påvirker overførbarheten faget har for det fysiske aktivitetsnivået på fritiden.

Tiltak for å fremme autonom motivasjon og øke deltakelsen kan være å innføre frivillig kroppsøving uten karakterer og tilby et lavterskeltilbud i faget, da mange beskriver faget som tvang og opplever karakterene som stressende. Samtidig kan innføring av slike tiltak i faget gjøre at de elevene som er mest inaktive faller i fra, da de ikke opplever interesse eller forstår verdien av å være med. Det kan derfor være mer hensiktsmessig å undersøke hvordan autonom motivasjon kan fremmes selv om faget er obligatorisk.

Kroppsøvingfaget skiller seg fra de andre fagene i skolen da elevenes individuelle forutsetninger og vektlegging av innsats har betydning for vurderingen, og ikke kun prestasjonen. Denne formen for vurdering kan gjøre faget mer motiverende og oppleves mer gjennomførbart for elevene, noe som kan føre til en form for autonom motivasjon. En mestringsorientert tilnærming kan gi alle elevene mulighet for å kjenne på mestring i kroppsøvingstimene, sammenliknet med en prestasjonsorientert tilnærming. Det kan oppleves som mer gjennomførbart da de ikke blir vurdert opp mot andre, men vurdert ut ifra egen innsats og ferdigheter. Dette er i tråd med selvbestemmelsesteorien innunder behovet for kompetanse (Ryan & Deci, 2000). En vanskelighetsgrad som passer egne forutsetninger, kan dermed være med å fremme autonom motivasjon. Dette kan også kobles til helsefremmende arbeid og prinsippet om empowerment (Askheim, 2007, s. 21). En vurdering som er basert på sammenlikning med andre kan gi en opplevelse av avmakt, da det er ytre faktorer som påvirker vurderingen. Hvis elevene blir vurdert ut ifra egen innsats og forutsetninger så omhandler det en selv og indre faktorer som en har mulighet å ta kontroll over. Vurdering ut ifra egne forutsetninger kan dermed muliggjøre for at elever er agent i eget liv og er delaktige i kroppsøvingfaget noe som kan fremme positive erfaringer i faget.

Internalisering av verdien av å være i fysisk aktivitet og ha en sunn livstil kan føre til autonom motivasjon. Forskning støtter dette og fant en sammenheng mellom rapportert nytteverdi og det å like kroppsøvingfaget (Mieziene et al., 2021). Det samme fant (Murfay et al., 2022) hvor elever som opplevde faget som meningsfullt og nyttig beskrev faget som gøy. Ifølge Deci og Ryan (2012) kan internalisering av verdien fremme autonom motivasjon. Det å oppleve fysisk aktivitet som nyttig, meningsfull og verdifull kan være mer effektive motivasjonsfaktorer og kan fremme autonom motivasjon og helse. Vektlegging av forventninger for faget, formålet med faget og økt helsekompetanse i faget, er dermed essensielt for å tilrettelegge for å oppleve faget som nyttig, meningsfullt og verdifullt.

## **7.4 Begrensninger ved studien**

I denne studien benyttet jeg et kvalitativt design, da det egnest seg til forskningsspørsmålet. Det har imidlertid vært noen begrensninger knyttet til intervjueteknikk, studiens design og utvalg noe som diskuteres nedenfor.

### **7.4.1 Intervjueteknikk**

Min erfaring som intervjuer kan ha vært en begrensning. Det å holde et intervju omhandler mye mer enn det å ha en samtale. Jeg har noe erfaring med samtale og intervju, men jeg har begrenset med erfaring i å gjennomføre et fokusgruppeintervju. Spesielt kan fokusgruppeintervju være krevende om man ikke har gjort det tidligere (Wilkinson, 2015, s. 204). Det å stille gode oppfølgingsspørsmål er utfordrende og kommer med erfaring. Jeg opplevde at jeg i noen tilfeller stilte ledende spørsmål, men jeg prøvde å holde spørsmålene så åpne som mulig. I transkriberingen oppdaget jeg ved noen tilfeller at jeg skulle stilt flere oppfølgingsspørsmål. Mangelen på oppfølgingsspørsmål kan ha ført til at relevant informasjon om forskningsspørsmålet ikke kom frem. Under transkriberingen av fokusgruppe 1 ble tema kroppspress nevnt. Hawa begynner å fortelle, men ble avbrutt av Yusuf som forteller at han ikke har følt på det. Jeg skulle ha fortsatt med tema og bedt hun utdype. Dette var det første intervjuet og jeg var ikke like bevisst på stillhets effekt som jeg var under de neste intervjuene. I ettertid ser jeg at jeg prøvde å normalisere tema og støtte Hawa sitt innspill, ved å fortelle at det er ulike perspektiver på tema.

### **7.4.2 Design**

En annen begrensning ved studien omhandler designet. Formålet med denne studien var å få kunnskap om kroppspøving fra et elevperspektiv og derfor ble elever intervjuet. Det hadde også vært spennende og intervjuet lærere for å få deres perspektiver på tematikken og bakgrunnen for hvorfor de la opp timene slik de gjorde. Dette perspektivet kunne gitt en dypere forståelse og gjort det mulig å se tematikken fra ulike sider (Shenton, 2004). Derimot anså jeg det som viktig å la elevene selv fortelle og formidle hvordan de erfarte å ha kroppspøving under koronapandemien. Jeg hadde i bakhode at jeg ønsket at studien kunne gi elevene mer bevissthet rundt egen motivasjon, hva som kan fremme motivasjon, men også bevissthet rundt barrierer for deltakelse. Det å la elevene si sin mening, reflektere over faget og ta en del av kunnskapsgrunlaget anser jeg som betydningsfullt og i tråd med helsefremmende arbeid. Jeg valgte å få frem deres perspektiv i stedet for å intervju lærerne.



En annen begrensning innenfor valg av design var tidsperioden på studien. Denne studien intervjuet elevene kun en gang på skolen. Det kunne vært interessant og ha en longitudinell studie for å få kunnskap om kroppsøving og fysisk aktivitet i voksenalderen. Dette var ikke mulig på grunn av ressurser og begrenset tidsperiode.

I litteraturgjennomgangen kom det frem at sosioøkonomisk status kan ha stor betydning for hvem som er fysisk aktive og ikke, men på grunn av intervjuemetode så ble det ikke aktuelt eller relevant å ta for seg dette i intervjuene. Dette kunne ha kommet frem i individuelle intervju, men jeg anså det ikke som etisk forsvarlig å snakke om sosioøkonomisk status i en gruppe, da dette kan oppfattes som privat. Denne studien måtte begrense seg til å vektlegge kroppsøving som arena og ikke inkludere i like stor grad andre kontekstuelle faktorer på grunn av begrensede ressurser, for eksempel foreldres betydning for faget.

Ikke alle elementene i det teoretiske rammeverket ble anvendt som kan ha vært en begrensning. Jeg vektla det teoretiske rammeverket som passet til datamaterialet. I prosjektbeskrivelsen til masteroppgaven ønsket jeg å både inkludere kroppsøving og fysisk aktivitet på fritiden, samt venners og foreldrenes holdning til fysisk aktivitet. Dette ble antatt å være for omfattende. Jeg måtte dermed begrense oppgaven til og i hovedsak omfatte kroppsøving og kroppsøving under koronapandemien. Likevel ble det innledningsvis spurt om fysisk aktivitet på fritiden, da jeg anså det som relevant for forskningsspørsmålet.

### **7.4.3 Utvalget**

Deltakerne ble rekruttert i kroppsøvingstimene som kan ha vært en begrensning. Lærerens rolle i forbindelse med rekrutteringen kan ha gjort at elevene opplevde at de måtte delta i studien. Det ble som nevnt tidligere derfor viktig å presisere før intervjuet at studien var frivillig og at den ikke er i samarbeid med skolen. Videre var det viktig å presisere at de blir anonymisert og at datamaterialet blir oppbevart konfidensielt.

Sammensetningen av deltakerne i fokusgruppene kan ha vært en begrensning, da sammensetningen kan ha påvirket deltakernes engasjement. Gruppene ble satt sammen tilfeldig ut ifra hvem av elevene som ønsket å delta i studien. Det førte til at noen av gruppene besto av kun jenter, mens andre grupper var blandede. Fra intervjuene erfarte jeg at fokusgruppene bestående av kun jenter snakket mer om psykisk helse og kroppspress, enn de

andre gruppene. I noen av klassene var det lavt oppmøte, som førte til at elever fra andre klasser også ble med i fokusgruppeintervjuet. Jeg hadde ikke kjennskap til deltakernes relasjoner seg imellom. Min oppgave ble dermed å få elevene til å føle seg trygge i fokusgruppa. Manglende trygghet kan ha påvirket elevenes engasjement til å være delaktig i gruppa. En begrensning med fokusgruppeintervju er at gruppedynamikken kan påvirke hva deltakerne formidlet, til sammenlikning til individuelle dybdeintervju (Wilkinson, 2015, s. 200). Det var derfor viktig å sørge for at deltakerne opplevde trygghet i gruppa gjennom at alle elevene følte seg sett og hørt. Det ble presisert at ingen svar er mer riktig enn andre og at det som blir formidlet var i fortrolighet. Dette kan ha påvirket elevene til å dele sårbare og ærlige opplevelser.

Selve målgruppen og målgruppens engasjement for tematikken kan også ha vært en begrensning. Målgruppen i denne studien er videregående elever. Det var noe utfordrende å gjennomføre fokusgruppeintervju med denne målgruppen, da noen av elevene ga korte svar uten å utdype svarene. Det kan tenkes at tidspunktet ved gjennomføring av intervjuene hadde en betydning for hvor engasjerte jeg opplevde de var i å dele erfaringer. Noen av intervjuene foregikk tidlig på morgenen og andre på slutten av dagen. Til tross for at noen av elevene ga korte svar ble det rike beskrivelser da jeg stilte oppfølgings spørsmål og ba de utdype.

## **7.5 Implikasjoner for kroppsøving og helsefremmende arbeid**

Denne studien viser at det er mange faktorer i individet og miljøet som kan påvirke elevenes erfaringer med kroppsøving under koronapandemien og motivasjon for faget. Skolehverdagen ble flyttet fra skolen til hjemmet og utendørs, og det er derfor viktig å se på kroppsøving i flere kontekster og ikke kun skolearenaen. Resultatene fra studien kan gi bidrag til fagområdene; kroppsøving og helsefremmende arbeid.

Kroppsøvingfaget er stadig i endring og vektlegging av helsefremming i faget er på dagsorden. Idrettsklynge Vest og senteret for mat, helse, kosthold og fysisk aktivitet har vektlagt betydningen koronapandemien kan ha hatt for elever og læreres erfaringer i faget. (Nasjonalt senter for mat helse og fysisk aktivitet, 2022). De har også vektlagt hvordan omvendt undervisning i faget kan være fordelaktig for læring og motivasjon. Min studie kan være med å belyse barrierer og fremmede faktorer for deltakelse i både i ordinær og digital kroppsøving, men også være overførbart til fysisk aktivitet på fritiden.

Kroppsøvningsfaget kan på et overordnet nivå være med å redusere helseforskjeller ved å tilby alle elever helsekompetanse, både praktisk og teoretisk. Fagfornyelsen i kroppsøving vektlegger betydning av å lære om folkehelse på tvers av fagene i skolen, noe som er i tråd med helsefremmende prinsipper. Tverrfaglighet i folkehelsearbeid er sentralt da helse foregår i alt vi gjør (WHO, 1986).

Vektlegging av helsefremmende arbeid er spesielt viktig i skolen. Skolen er en arena hvor barn og unge samles. Det er den arenaen unge bruker mest tid i hverdagslivet og er en arena der det er mulig å nå ut til mange, noe som gjør den til en viktig arena for å fremme god helse blant barn og unge (Helsedirektoratet, 2015). Vektlegging av tidlig innsats blant barn og unge i folkehelsearbeidet belyses i folkehelsemeldingen (St.Meld. 19 (2018-2019)). Helsefremming blant denne målgruppen blir vektlagt, da forskning viser at helseatferd i barne- og ungdomsårene kan predikere helseatferd som voksen (Bakken, 2020; Klepp & Aarø, 2017, s. 58; Wichstrøm et al., 2013). Helsefremmende arbeid i skolen kan dermed fremme god helse for barn, men også for befolkningen.

Flere elever opplever barrierer i kroppsøvningsfaget og da spesielt utfordringer knyttet til kroppsbygge, kroppspress og det å være fysisk aktive foran andre. Disse barrierene speiler seg Det kan derfor være mer hensiktsmessig å fremme fysisk aktivitet blant barn og unge utenfor skolen. For eksempel ved å tilby lavterskeltilbud for ungdom innen frivillige lag og organisasjoner. En utfordring innen idretten er topping av lag, mangel på tilbud innen breddeidrett og lavterskeltilbud (Norges Idrettsforbund, u.å. ).

Selv om fysisk aktivitet kan fremmes utenfor skolearenaen, kan kroppsøving i skolen likevel være viktig for elevenes helse. Kroppsøving kan være en arena for å fremme helsefremmende verdier knyttet til kropp, fysisk aktivitet og en helsefremmende livsstil. I faget kan ungdommer bli eksponert for alminnelige og urettsjerte kropper noe som kan være helsefremmende, men dette kan også føre til uhelse. Kroppspress og helseatferd blant barn og unge er et komplekst folkehelseproblem og omfatter mange sektorer i samfunnet. Barrierene som oppstår i kroppsøvningsfaget, belyser et stort samfunnsproblem som Norge og verden står ovenfor. Det er derfor behov for å sette inn helsefremmende tiltak i ulike samfunnsnivåer også utenfor skolen.

Formålet med kroppsøvingsfaget har et langtidsperspektiv og forskning på langtidseffekten av kroppsøving vil kunne gi en supplerende innsikt. Fremtidig forskning kan også inkludere i større grad de kontekstuelle faktorene som kan påvirke erfaringer og motivasjon med kroppsøving, for eksempel foreldrenes betydning for faget. Det kan også være interessant å undersøke mer omkring helseatferd blant yrkesfagelever. Vektlegging av yrkesfagelevers helseatferd kan være viktig i et folkehelseperspektiv, da resultatene fra folkehelse rapporten viser at de med kortest utdanning har dårligere helse og færre leveår sammenliknet med de med lengere utdanning (Folkehelseinstituttet, 2018, s. 102-103).

## 8.0 Konklusjon

Formålet med denne studien var å undersøke elever ved yrkesfaglig utdanningsprogram sine erfaringer med kroppsøving under koronapandemien og deres motivasjon for faget. For å belyse dette forskningsspørsmålet ble følgende underspørsmål utgangspunkt for studien 1) Hvordan opplever yrkesfagelevne å ha digital kroppsøving sammenliknet med ordinær kroppsøving? 2) Hvilke tidligere erfaringer har yrkesfagelever til kroppsøving? 3) Hvilke barrierer opplever yrkesfagelevne å ha for å delta i kroppsøving? og 4) Hva motiverer yrkesfagelevne i faget?

Resultatene fra denne studien viser at det er mange faktorer som påvirker yrkesfagelevners erfaringer med kroppsøving under koronapandemien. Funnene viser at koronapandemiens påvirkning på kroppsøvingsfaget ikke var udelt negative for deltakerne. På den ene siden tyder funnene på at deltakerne trivdes med å ha et annerledes kroppsøvingsfag. Muligheten for å være hjemme og ikke være fysisk aktive med andre gjorde at de opplevde trivsel. Andres fysiske eller digitale tilstedeværelse var for flere barrierer for deltakelse. På den andre siden opplevde de faget som for teoretisk og flere savnet å ha ordinær kroppsøving. Funnene indikerte at det var store forskjeller i erfaringer og at det var flere faktorer som spilte inn på hvordan de erfarte å ha kroppsøving under koronapandemien. Disse omfattet alt fra individuelle forutsetninger, det fysiske og psykososiale klasse miljøet, læreren ressurser, skolens ressurser og samfunnstrukturelle forhold på politiske nivå.

Resultatene fra studien viste også hvordan tidligere erfaringer for flere var en barriere, noe som kan ha påvirket deres erfaringer og motivasjon for faget. Et av hovedfunnene i denne studien er hvordan kroppspress kan være en barriere i kroppsøvingstimene og for fysisk aktivitet. Motivasjonen i kroppsøvingsfaget varierte ut ifra hvilke aktiviteter de hadde i timene. Elevene opplevde ulik motivasjon for faget, men studien belyste også nyanser i motivasjonen til den enkelte elev. Fagfornyelsen har endret faget fra et idrettsfokus til å vektlegge fysisk aktivitet og helse som elevene hadde ulike erfaringer med. Ansvar for å fremme gode erfaringer og være motivert i faget kan ligge både hos den enkelte elev, klasse miljøet, men også læreren.

Studiens resultater samsvarer i stor grad med tidligere forskning og helsefremmende teorier som belyser viktigheten av autonomi, mestring og felleskap for å fremme god helse. Denne

studien kan gi betydningsfull kunnskap om hvordan autonom motivasjon kan fremmes i kroppsøvningsfaget. I studien ble det belyst at flere aktører har et ansvar for å fremme fysisk aktivitet blant ungdom, for eksempel ungdomsidretten. Det kan være interessant å undersøke hvordan andre kontekstuelle faktorer påvirker yrkesfagelevers erfaringer og motivasjon for faget. Det kan også være viktig å undersøke tematikken med en longitudinell studie for å få kunnskap om langtidseffektene av faget. Det er mange faktorer som kan ha betydning for å motivere elever til livslang bevegelsesglede og fremme en helsefremmende livsstil, noe som er i tråd med formålet med kroppsøvningsfaget. Koronapandemien kan ha ført til at kontekstuelle faktorer i enda større grad enn før fikk betydning for elevenes opplevelse av faget og motivasjon, for eksempel kroppsøving hjemme og utendørs. Folkehelse rapporten belyser hvordan befolkningens lave aktivitetsnivå er et globalt folkehelseproblem. Kroppsøving kan være et helsefremmende tiltak for å fremme fysisk aktivitet blant befolkningen. Motivasjon og positive erfaringer med kroppsøving og fysisk aktivitet kan fremme det fysiske aktivitetsnivået. Dette kan fremmes ved å tilrettelegge for autonomi, mestring og tilhørighet og samtidig ha en bevissthet om hvordan ulike kontekstuelle faktorer kan påvirke individet og samfunnet erfaringer med fysisk aktivitet i og utenfor skolen.

## Referanseliste

- Abildsnes, E., Rohde, G., Berntsen, S. & Stea, T. H. (2017). Fun, Influence and Competence—a mixed methods study of prerequisites for high school students' participation in physical education. *BMC Public Health*, 17(241).  
<https://doi.org/10.1186/s12889-017-4154-6>
- Abildsnes, E., Stea, T. H., Berntsen, S., Omfjord, C. S. & Rohde, G. (2015). Physical education Teachers' and public health Nurses' perception of Norwegian high school Students' participation in physical education - a focus group study. *BMC Public Health*, 15(1295). <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2660-y>
- Andersen, P. L. & Bakken, A. (2019). Social Class Differences in Youths' Participation in Organized Sports: What are the Mechanisms? *International review for the sociology of sport*, 54(8), 921-937. <https://doi.org/10.1177/1012690218764626>
- Askheim, O. P. (2007). Empowerment - ulike tilnærminger IO. P. Askheim & B. Starrin (Red.), *Empowerment. I teori og praksis* (s. 21-33). Gyldendal akademisk.
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 16/20).  
<https://www.forebygging.no/globalassets/ungdata-2020-nasjonale-resultater-nova-rapport-16-20-1.pdf>
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 8/21).  
<https://oda.oslomet.no/oda-xmliui/handle/11250/2767874>
- Beni, S., Fletcher, T. & Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), 291-312.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Carmona, J., Tornero-Quinones, I. & Sierra-Robles, A. (2015). Body Image Avoidance Behaviors in Adolescence: A Multilevel Analysis of Contextual Effects Associated with the Physical Education Class. *Psychology of Sport and Exercise* 16(3), 70-78.  
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.09.010>

- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative psychology. A practical guide to research methods* (3. utg., s. 222-249). Sage.
- Creswell, J. W. & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2)
- Creswell, J. W. & Poth, N. P. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches* (4. utg.). Sage.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-Determination Theory IP. A. M. V. L., A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Red.), *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1* (s. 416-437). Sage Publications. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- Endr. i forskrift til opplæringslova og midl. forskrift om tilpasninger i reglene om barnehager, g. o. v. o. s. f. a. u. a. c.-. (2020). *Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova og midlertidig forskrift om tilpasninger i reglene om barnehager, grunnskoler og videregående opplæring som følge av utbrudd av covid-19* (FOR-2020-08-24-1673). <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2020-08-24-1673>
- Espnes, G. A. & Smedslund, G. (2017). *Helsepsykologi* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fafo. (2021). *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opplæring*. <https://www.fafo.no/images/pub/2021/20776.pdf>
- FNs konvensjon om barnets rettigheter. (1989). *Barnekonvensjonen*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Folkehelseinstituttet. (2018). Sosiale helseforskjeller I Folkehelse rapporten - Helsetilstanden i Norge. <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/sosiale-helseforskjeller/?term=&h=1>



- Folkehelseinstituttet. (2019). *Ti store folkehelseutfordringer i Norge. Hva sier analyse av sykdomsbyrde?* <https://www.fhi.no/publ/2019/ti-store-folkehelseutfordringer-i-norge.-hva-sier-analyse-av-sykdomsbyrde/>
- Folkehelseinstituttet. (2021). *Fysisk aktivitet i Norge.* <https://www.fhi.no/nettpub/hin/levevaner/fysisk-aktivitet/>
- Folkehelseloven §3a. (2011). *Lov om folkehelsearbeid* (LOV-2011-06-24-29). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>
- Guddal, M. H., Stensland, S. O., Småstuen, M. C., Johnsen, M. B., Zwart, J.-A. & Storheim, K. (2019). Physical Activity and Sport Participation among Adolescents: Associations with Mental Health in Different Age Groups. Results from the Young-HUNT Study: A Cross-Sectional Survey. *BMJ open*, 9(9). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-028555>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2020). *Sammen om aktive liv. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2020–2029.* <https://www.regjeringen.no/contentassets/43934b653c924ed7816fa16cd1e8e523/handlingsplan-for-fysisk-aktivitet-2020.pdf>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen.* [https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/\\_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/_attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf)
- Helsedirektoratet. (2019). *Nasjonale faglige råd for fysisk aktivitet for barn, unge, voksne, eldre og gravide.* <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-for-barn-unge-voksne-eldre-og-gravide#referere>
- Helsedirektoratet. (2020a). *Arbeidsplasser og hjemmekontor (covid-19).* [https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/koronavirus/endringslogg/arkiv/Arbeidsplasser%20og%20hjemmekontor%20\(covid-19\)%20arkivert.pdf/\\_attachment/inline/d20c3d6a-467f-4d7d-ac0c-f086dacfb749:31bc9e68cfb4f025ec46388fb64f432cbc46487f/Arbeidsplasser%20og%20hjemmekontor%20\(covid-19\)%20arkivert.pdf](https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/koronavirus/endringslogg/arkiv/Arbeidsplasser%20og%20hjemmekontor%20(covid-19)%20arkivert.pdf/_attachment/inline/d20c3d6a-467f-4d7d-ac0c-f086dacfb749:31bc9e68cfb4f025ec46388fb64f432cbc46487f/Arbeidsplasser%20og%20hjemmekontor%20(covid-19)%20arkivert.pdf)
- Helsedirektoratet. (2020b). *Helsedirektoratet har vedtatt omfattende tiltak for å hindre spredning av Covid-19.* <https://www.helsedirektoratet.no/nyheter/helsedirektoratet-har-vedtatt-omfattende-tiltak-for-a-hindre-spredning-av-covid-19>

- Helsedirektoratet. (2022). *Fysisk aktivitet i forebygging og behandling. Barn og unge - Generelle råd*. <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling/barn-og-unge>
- HEMIL-Rapport. (2020). Barn og unges helse og trivsel. Forekomst og sosial ulikhet i Norge og nordn. <http://filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/HEVAS/HEVAS%20rapport%202020%20%28V4%29.pdf>
- Heradstveit, O., Haugland, S., Hysing, M., Stormark, K. M., Sivertsen, B., Boe, T., Sivertsen, B. & Bøe, T. (2020). Physical Inactivity, Non-participation in Sports and Socioeconomic Status: A Large Population-based Study among Norwegian Adolescents. *BMC Public Health*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09141-2>
- Idrettsforbund, N. (2019). *Idrettens barnerettigheter* <https://www.idrettsforbundet.no/tema/barneidrett/idrettens-barnerettigheter/>
- Jeong, H. C. & So, W. Y. (2020). Difficulties of Online Physical Education Classes in Middle and High School and an Efficient Operation Plan to Address Them. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 12, Artikkel 7279. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197279>
- Keenan, T. & Evans, S. (2009). *An introduction to Child Development, Theories of Development* (2. utg.). Sage Forlag.
- Klepp, K.-I., Stigen, T. & Aarø, L. E. (2017). Folkehelse og folkehelsearbeid blant barn og unge i Norge. I K.-I. Klepp & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*, (4. utg.). Gyldendal akademisk.
- Klepp, K.-I. & Aarø, L. E. (2017). Hva former vår helseatferd IK.-I. Klepp & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (4. utg., s. 38-62). Gyldendal akademisk,.
- Krueger, R. A., Casey, M. A., Donner, J., Kirsch, S. & Maack, J. N. (2001). Designing and Conducting Focus Group Interviews. I R. A. Krueger, M. A. Casey, J. Donner, S. Kirsch & J. N. Maack (Red.), *Social Analysis. Selected Tools and Techniques* (Bd. 36). <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.607.4701&rep=rep1&type=pdf#page=10>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langdridge, D. (2006). *Psykologiens forskningsmetode. En innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer* Tapir Akademisk forlag.

- Langøy, A., Smith, O. R. F., Wold, B., Samdal, O. & Haug, E. M. (2019). Associations Between Family Structure and Young People's Physical Activity and Screen Time Behaviors. *BMC Public Health*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6740-2>
- Leveresen, I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S. & Samdal, O. (2012). Basic Psychological Need Satisfaction in Leisure Activities and Adolescents' Life Satisfaction. *Journal of youth and adolescence*, 41(12), 1588-1599. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9776-5>
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Mieziene, B., Emeljanovas, A., Kawachi, I., Gasiuniene, L., Tumynaite, L. & Novak, D. (2021). Individual and Interpersonal Factors and Their Interaction Predicting the Intentional Physical Education Skipping Behavior among Lithuanian High School Students. *Sustainability*, 13(14). <https://doi.org/10.3390/su13147616>
- Mollestad, M. (2020). *Opplevelser rundt motivasjon for fysisk aktivitet hos deltakerne i Energiteamet PBU. En kvalitativ studie om deltakelse i fysisk aktivitet og motivasjon blant ungdom med psykiske plager* [Master, Universitetet i Bergen].
- Murfay, K., Beighle, A., Erwin, H. & Aiello, E. (2022). *Examining High School Students Perceptions of Physical Education* [1356336X2110728]. London ; Thousand Oaks :.
- Namli, A. K. & Samioglu, Y. (2020). Physical Education Lesson in Distance Education According to Student Views. *Journal of Global Sport and Education Research*, 3(2), 49-65. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jogser/issue/59284/874908>
- Nasjonalt senter for mat helse og fysisk aktivitet. (2020). *Verktøy til digital undervisning i kroppsøving* <https://mhfa.no/laringsressurser/grunnskole/fysisk-aktivitet2/verktoy-til-digital-undervisning-i-kroppsoving/>
- Nasjonalt senter for mat helse og fysisk aktivitet. (2022). *Webinar: Omvendt undervisning*. <https://mhfa.no/arkiv/webinar-omvendt-undervisning-i-kroppsoving/>
- Neuman, W. L. (2011). *Social Research Methods. Qualitative and Quantitative Approaches* (7. utg.). Pearson.
- Norges Idrettsforbund. (u.å. ). *Ungdomsidrett*. <https://www.idrettsforbundet.no/tema/ungdomsidrett/>
- Norsk helseinformatikk (NHI). (2019). *Pubertet og ungdomstid*. <https://nhi.no/sykdommer/barn/vekst-og-utvikling/pubertet/>

- NOU 2018:2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov. Kunnskapsgrunnlaget*  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/nou/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>
- Oancea, A. (2014). Ethics in Social Science Research. I K. F. Punch (Red.), *Introduction to Social Research Methods: Quantitative & Qualitative approaches* (3. utg., s. 35-57). Sage.
- Pedersen, J. H., Thornquist, E., Natvik, E., Raheim, M. & Råheim, M. (2019). Physical Education Classes – A double-edged Sword: A Qualitative Study of Norwegian High School Students' Experiences. *Physiotherapy theory and practice*, 1-15.  
<https://doi.org/10.1080/09593985.2019.1709232>
- Persson, M., Espedalen, L. E., Stefansen, K. & Strandbu, Å. (2019). Opting Out of Youth Sports: How Can We Understand the Social Processes Involved? *Sport, Education and Society*, 25(7). <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1663811>
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to Social Research Methods: Quantitative & Qualitative approaches* (3. utg.). Sage.
- Rangul, V., Holmen, T. L., Bauman, A., Bratberg, G. H., Kurtze, N., Midthjell, K. & Bratberg, G. H. (2011). Factors Predicting Changes in Physical Activity Through Adolescence: The Young-HUNT Study, Norway. *Journal of adolescent health*, 48(6), 616-624. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.09.013>
- Regjeringen. (2021a). *Folkehelseloven*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/folkehelse/innsikt/folkehelsearbeid/id673728/>
- Regjeringen. (2021b). *Regjeringen gjeninnfører unntak fra fraværsreglene ut skoleåret*  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-gjeninnforer-unntak-fra-fravarsreglene-ut-skolearet/id2884378/>
- REK. (u.å.). <https://rekportalen.no/#hjem/home>
- Riksrevisjonen. (2015). *Riksrevisjonens undersøkelse av offentlig folkehelsearbeid. Dokument 3(11)*. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2014-2015/dok3-201415-011.pdf>
- Ryan, M. R., Williams, G. C., Patrick, H. & Deci, E. L. (2009). Self-Determination Theory and Physical Activity: The Dynamics of Motivation in Development and Wellness. *Hellenic Journal of Psychology* 6, 107-124.  
[https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009\\_RyanWilliamsPatrickDeci\\_HJOP.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_RyanWilliamsPatrickDeci_HJOP.pdf)

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. I R. M. Ryan & E. L. Deci (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3-37). The University of Rochester Press.
- Seelen, J. v., Mikkelsen, A. & Wolderslund, M. (2018). A Survey of Students' Attitudes to Implementing Physical Activity in Danish Vocational Education Schools. *Empirical research in vocational education and training*, 10(1), 1-12. <https://doi.org/10.1186/s40461-018-0069-4>
- Self-Determination Theory. (u.å). *Formal Theory: SDT's Five Mini-Theories*. <http://selfdeterminationtheory.org/formal-theory-sdts-five-mini-theories>
- Shaw, I. & Holland, S. (2014). Ethics in Qualitative Research. I I. Shaw & S. Holland (Red.), *Doing Qualitative Research in Social Work* Sage. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4135/9781473906006>
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects *Education for Information*, 22(2), 63-75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Universitetsforlag.
- St. Meld. 34. (2012-2013). *Folkehelsemeldingen. God helse - felles ansvar*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdf/s/stm201220130034000dddpdfs.pdf>
- St.Meld. 19 (2018-2019). *Folkehelsemeldingen Gode liv i eit trygtsamfunn*. H.-o. omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20182019/id2639770/>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes Toward and Motivation for PE. Who Collects the Benefits of the Subject? , 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Torstveit, M. K., Johansen, B. T., Haugland, S. H. & Stea, T. H. (2018). Participation in organized sports is associated with decreased likelihood of unhealthy lifestyle habits in adolescents. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 28(11), 2384-2396. <https://doi.org/10.1111/sms.13250>

- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851.  
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Ungar, M. (2011). Social Ecologies and their Contribution to Resilience. I M. Ungar (Red.), *The Social Ecology of Resilience: A handbook of theory and practice* (s. 13-32). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/DOI> 10.1007/978-1-4614-0586-3
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Utdanningsspeilet 2018*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Fravær i videregående skole skoleåret 2018-2019*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fravar2/fravar-i-videregaende-skole-2018-19--tre-ar-etter-innforing-av-fravarsgrensen/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). Hva er nytt i kroppsøving? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Lærerplan i kroppsøving*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Veileder om smittevern for ungdomsskole og videregående skole under covid-19 utbruddet 2020*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/ungdomsskole-vgo/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-a). *Elever uten vurderingsgrunnlag - fellesfag*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elever-uten-vurderingsgrunnlag/elever-uten-vurderingsgrunnlag--fellesfag/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.-b). *Fraværsgrense Udir-3-2016*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vitnemaal/fravarsgrense---udir-3-2016>
- Vilchez, J. A., Kruse, J., Puffer, M. & Dudovitz, R. N. (2021). Teachers and School Health Leaders' Perspectives on Distance Learning Physical Education During the COVID-19 Pandemic. *The Journal of school health*, 91(7), 541-549.  
<https://doi.org/10.1111/josh.13030>
- Whitehead, M. & Dahlgren, G. (1991). What Can Be Done about Inequalities in Health? *Lancet*, 338(8774), 1059-1063. [https://doi.org/10.1016/0140-6736\(91\)91911-d](https://doi.org/10.1016/0140-6736(91)91911-d)
- WHO. (1986). Ottawa Charter for Health Promotion *Health Promotion International*, 1(4).  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1093/heapro/1.4.405>

- WHO. (2015). *Physical Activity Strategy for the WHO European Region 2016-2025*.  
[https://www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0010/282961/65wd09e\\_PhysicalActivityStrategy\\_150474.pdf](https://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0010/282961/65wd09e_PhysicalActivityStrategy_150474.pdf)
- WHO. (2018). *Noncommunicable Diseases*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/noncommunicable-diseases>
- WHO. (2020). *Physical Activity* <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Wichstrøm, L., von Soest, T. & Kvaalem, I. L. (2013). Predictors of Growth and Decline in Leisure Time Physical Activity from Adolescence to Adulthood. *Health Psychology*, 32(7), 775-784. <https://doi.org/10.1037/a0029465>
- Wilkinson, S. (2015). Focus Groups IJ. A. Smith (Red.), *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods* (3. utg., s. 199-222). Sage.
- Wold, B. (2017). Ungdom og fysisk aktivitet: Helse, motivasjon og tiltak IK.-I. Klepp & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (4. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Yardley, L. (2015). Demonstrating Validity in Qualitative Psychology. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods* (3. utg., s. 257-273). Sage.

## Vedlegg 1: Synonymtabell til litteratursøket

Yrkesfagelever	Kroppsøving	Trivsel
	Gym Gymnastikk	Velbefinnende Velvære Medbestemmelse Engasjement Deltakelse Positiv ungdomsutvikling Mistrivsel

Psychical education	Vocational students	Wellbeing	Corona	Body Image
P.E. Phys ed. Gym class* Gym Gymnastic Athletics Practical class Physical activity Home gym	Vocational subject Vocational course Vocational education High school	Well-being Quality of life Life satisfaction Happiness Good health Participation Motivation Health promoting Non-participation Drop* out School drop* out Dropout Attend	Corona Pandemic Covid 19 Covid19	Appearance



## Vedlegg 2: Søketabell

Dato	Hvor	Søkeord	Treff	Relevante artikler
04.03.2021	Web og Science	<p>TS=(“high school”) AND TS=(“norway” OR “norwegian” OR “Scandinavian” OR “scandinavia”)</p> <p>Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI, ESCI Timespan=All years</p> <p>AND TS=(“wellbeing” OR “well-being” OR “quality of life” OR “life satisfaction” OR “happiness” OR “good health” OR “participation” OR “motivation” OR “attend*” OR “health promoting” OR “empowerment” OR “influence”) AND</p> <p>TS=(“phys ed.” OR “physical education” OR “gym class” OR “gym” OR “gymnastic” OR “athletics”)</p> <p>Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI, ESCI Timespan=All years</p>	7	
06.03.2021	Web of Science	<p>TS=(“phys ed.” OR “physical education” OR “gym class” OR “gym” OR “gymnastic” OR “athletics”)</p> <p>Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI, ESCI Timespan=All years</p> <p>AND TS=(“wellbeing” OR “well-being” OR “quality of life” OR “life satisfaction” OR “happiness” OR “good health” OR “participation” OR “motivation” OR “attend*” OR “health promoting” OR “empowerment” OR “influence”)</p>	58	

		<p>Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI,  ESCI Timespan=All years  AND TS=("norway" OR "norwegian" OR  "Scandinavian" OR "scandinavia")  Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI,  ESCI Timespan=All years</p>		
06.03.2021	Web of Science	<p>TS=("phys ed." OR "physical education" OR  "gym class" OR "gym" OR "gymnastic" OR  "athletics")  Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI,  ESCI Timespan=All years  AND TS=("wellbeing" OR "well-being"  OR "quality of life" OR "life satisfaction"  OR "happiness" OR "good health" OR  "participation" OR "motivation" OR  "attend*" OR "health promoting" OR  "empowerment" OR "influence")  Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI,  ESCI Timespan=All years  AND TS=("norway" OR "norwegian" OR  "Scandinavian" OR "scandinavia")  Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI,  ESCI Timespan=All years AND  TS=("vocational subject" OR "vocational  stud*" OR "vocational student*" OR  "vocational education")  Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI,  ESCI Timespan=All years</p>	1	
13.03.2021	Web of Science	<p>TS=("phys ed." OR "physical education" OR  "gym class" OR "gym" OR "gymnastic" OR  "athletics")</p>	51	

		<p>Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI,  ESCI Timespan=All years  AND TOPIC: ("covid-19" OR "corona" OR  "covid 19")</p> <p>Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI,  ESCI Timespan=All years</p>		
13.03.2021	Web of Science	<p>TS=("phys ed." OR "physical education" OR  "gym class" OR "gym" OR "gymnastic" OR  "athletics")</p> <p>Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI,  ESCI Timespan=All years  AND TOPIC: ("covid-19" OR "corona" OR  "covid 19")</p> <p>Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI,  ESCI Timespan=All years AND  TS=("wellbeing" OR "well-  being" OR "quality of life" OR "life satisfact  ion" OR "happiness" OR "good health" OR "  participation" OR "motivation" OR "attend*  " OR "health promoting" OR "empowerment  " OR "influence")</p> <p>Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI,  ESCI Timespan=All years</p>	15	
13.03.2021	Web of Science	<p>TOPIC: ("covid-19" OR "corona" OR "covid  19")</p> <p>Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI,  ESCI Timespan=All years  TS=("high school")</p> <p>Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI,  ESCI Timespan=All years</p>	2	

		<p>TS=("phys ed." OR "physical education" OR "gym class" OR "gym" OR "gymnastic" OR "athletics")</p> <p>Indexes=SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI, ESCI Timespan=All years</p>		
24.03.2021	Web of Science	<p>TOPIC: (physical inactivity) AND TOPIC: (health consequence)</p> <p>Refined by: ESI Top Papers: ( Highly Cited in Field ) AND DOCUMENT TYPES: ( REVIEW )</p> <p>Timespan: All years. Indexes: SCI-EXPANDED, SSCI, A&amp;HCI, ESCI.</p>	4	
24.08.2021	Web of Science	<p>ALL=("phys ed." OR "physical education" OR "gym class" OR "gym" OR "gymnastic" OR "athletics") AND corona and high school</p>		
07.09.21	Web of Science	<p>(ALL=("physical activity" OR "pys ed." or "gym" or "gymnastic" or "practical class" )) AND ALL=("vocational students" or "vocational course" or "vocational education")</p> <p>2011-2022</p>	63	
08.09.21	Web of Science	<p>(ALL=("physical activity" OR "pys ed." or "gym" or "gymnastic" or "practical class" )) AND ALL=("vocational students" or "vocational course" or "vocational education")</p> <p>Publikasjonsår: 2011-2022</p>	2	2

		Dokumenttype: Review Articles		
09.09.21	Web of Science	TS=("vocational student*" or "vocational course*" or "vocational education" or "vocational school*") AND TS=("physical education" or "gym class*" OR "home gym" OR "phys ed" OR "PE")	37	3
09.09.21	Web of Science	TS=("vocational student*" or "vocational course*" or "vocational education" or "vocational school*") AND TS=("physical education" or "gym class*" OR "home gym" OR "phys ed" OR "PE") AND TS=("corona" OR "covid19" OR "covid 19" OR "coronavirus" OR "pandemic")	9	5
09.09.21	Web of Science	TS=("vocational student*" or "vocational course*" or "vocational education" or "vocational school*") AND TS=("physical education" or "gym class*" OR "home gym" OR "phys ed" OR "PE")AND TS=("well being" OR "quality of life" OR "life satisfaction" OR "happiness" OR "good health" OR "participation")	256	
	Web of Science	TS=("vocational student*" or "vocational course*" or "vocational education" or "vocational school*") AND TS=("physical education" or "gym class*" OR "home gym" OR "phys ed" OR "PE")AND TS=("well being" OR "quality of life" OR "life	5	2

		satisfaction" OR "happiness" OR "good health" OR "participation") Dokumentasjonstype: Review		
16.09.21	PsyINFO	("physical education" or "gym class*" or "PE" or "phys ed" or "home gym").tw. OR exp Physical Education/ AND ("corona" or "covid19" or "covid 19" or "coronavirus" or "pandemic").tw. OR exp Coronavirus/	19	1
17.09.21	Web of Science	TS ("corona" OR "covid19" OR "covid 19" OR "coronavirus" OR "pandemic") AND ("physical education")	138	
17.09.21	Web of Science	TS= ("vocational student*" or "vocational course*" or "vocational education" or "vocational school*" OR "high school") AND TS= ("physical education" or "gym class*" OR "home gym" OR "phys ed" OR "PE") AND TS= ("well being" OR "quality of life" OR "life satisfaction" OR "happiness" OR "good health" OR "participation") AND TS= ("Norway" OR "norwegian*")	3	3
17.09.21	Web of Science	TS= (("vocational student*" or "vocational course*" or "vocational education" or "vocational school*" OR "high school")) AND TS= (("physical education" or "gym class*" OR "home gym" OR "phys ed" OR "PE")) AND TS= (("well being" OR "quality of life" OR "life satisfaction" OR	10	

		"happiness" OR "good health" OR "participation")) AND TS=("Norway" OR "norwegian*" OR "sweden" OR "swedish" OR "danish" OR "denmark" OR "finland" OR "finnish" OR "nordic" OR "scandinavia*" )		
20.09.21	PsyINFO	"vocational student*" or "vocational course*" or "vocational education" or "vocational school*").tw. AND ("physical education" or "gym class*" or "PE" or "phys ed" or "home gym").tw.	21	2
20.09.21	PsyINFO	("physical education" or "gym class*" or "PE" or "phys ed" or "home gym").tw. OR exp Physical Education/ AND ("corona" or "covid19" or "covid 19" or "coronavirus" or "pandemic").tw. OR exp Coronavirus/	14	0
20.09.21	Oria	"high school" AND "physical education" or "gym class" OR "home gym" OR "phys ed" OR "PE" AND "corona" OR "covid19" OR "covid 19" OR "coronavirus" OR "pandemic" AND "wellbeing" Avgrensning: Fagfelleverdert, engelsk	58	2
20.09.21	Google Scholar	"physical education" and "corona" and "high school students" Avgresning: etter 2020	231	5

21.09.21	Google Scholar	Physical Education Lesson in Distance Education According to Student Views  Avgrensning: etter 2020	17000	3
29.09.21	Web og Science	"physical activity" or "exercise" or "spare time activit*" or "leisure activit*" or "organized sports" (Topic) and "high school student*" or "youth" or "teenager*" (Topic) and "norway" or "norwegian" (Topic)	149	23
26. 10.21 (Innledning)	Web of Science	TS=( "physical education" OR "pys ed." or "gym" or "gymnastic" or "practical class") AND TS=( "self efficacy") AND TS=( "high school")	44	
30.03.22	Web of Science	TS=(“physical education" OR "pys ed." or "gym" or "gymnastic" or "practical class") AND TS=(“body image” or “physical apperence”) AND TS=(“high school” or “adolence”)	50	3
31.03.22	Web of Science	TS=(“physical education" OR "pys ed." or "gym" or "gymnastic" or "practical class") AND TS=(“motivation”) AND TS=(“high school” or “adolescence”)	107	
31.03.2022	Web of Science	"physical education" "phys ed" or "PE" or "phys ed." or "home-gym" (Topic) and "physical activity" or "exercise" (All Fields) and "high school" or "Adolescence" (All Fields)	247	6





# Vedlegg 3: Intervjuguiden

## INTERVJUGUIDE TIL MASTERPROSJEKTET “KROPPSØVING BLANT YRKESFAGELEVER”

08.09.21

Tusen takk for at dere har sagt ja til å delta i dette intervjuet. Deres erfaringer er viktig for å kunne lære mer om ungdom og fysisk aktivitet. Aller først går vi igjennom informasjonsskrivet slik at dere vet hva dette går ut på.

Har dere noen spørsmål før vi begynner?

(Start lydopptaker)

### **Bakgrunn**

1. Navn og alder
2. Hvilken linje går dere?
3. Driver dere med noe idrett/ fysisk aktivitet på fritiden, i så fall hva?
  - a. Hva liker dere med det?

### **Kroppsøving**

4. Når jeg sier gym hva tenker dere da?
  - a. Tidligere erfaringer?
5. Hva gjør at du liker/ ikke liker gym?
  - a. Motivasjon
  - b. Mestring
  - c. Utfordringer/barrierer for deltakelse i gym
    - i. Hvorfor tror dere noen elever synes gym er vanskelig?
    - ii. Selvbilde, selvtillit, selvsikkerhet og komfortsone
      1. Kompetanse/ ferdigheter
    - iii. Mangel på støtte/sosialt felleskap
  - d. Hva kan forbedres slik at du trives bedre?

## **Kroppsøving under koronapandemien**

6. Vil noen av dere fortelle litt hva dere har gjort i gymtimene under koronapandemien?
7. Hvordan opplevde dere å ha gym under koronapandemien?
  - a. Vanskelighetsgrad, gøy/kjedelig, på hvilken måte?
    - i. Trene alene/ egentrening?
    - ii. Gjennomføring, utbytte av gymtimene?
    - iii. Selvstendig, selvdisciplin
  - b. Hvordan var det å forholde seg til ulike tiltak?
  - c. Hvordan opplever dere gym under koronapandemien vs. tidligere?
    - i. Mer krevende? Mer variert? Gøy? Kjedelig? Selvstendighet?
    - ii. Hvorfor?
8. Hvordan opplever dere klassemiljøet i gymtimene under korona har vært?
  - a. Mobbing/utestengelse
  - b. Oppleve å bli respektert
  - c. Kommentarer fra andre? Tilbakemeldinger? Støtte?
  - d. Har dere noen forslag til hvordan det kan forbedres?
9. Hvordan opplever du læreren din?
  - a. Hvordan opplever dere å få tilbakemelding fra læreren?
  - b. Lærerens kompetanse
  - c. Hva er dere fornøyde med/hva er dere misfornøyde med, hvorfor?
10. Hvordan opplever du egen innsats og prestasjon i gymtimene under korona?
  - a. Opplever dere at andres innsats og prestasjon har betydning for dere, på hvilken måte?
11. Har dere mulighet til å være med å bestemme i gymtimene, på hvilken måte? Hva tenker dere om det? Utdyp.
12. Noe dere likte spesielt godt med digital gym som dere ønsker skal tas med inn i gymtimene når koronapandemien er over?
13. Er det noe dere savnet i gymtimene under korona, i så fall hva?

## **Forslag til å fremme god helse blant yrkesfagelever**

14. Forskning viser at aktivitetsnivået synker i ungdomsårene. Hva tror dere er grunnen til det?
  - a. Hva tror dere skal til for å få flere til å delta i kroppsøving?
    - i. Tilrettelegging i gymmen

- b. Hva tror dere skal til for å få flere ungdommer til å være aktive på fritiden?
15. Er det noe jeg ikke har spurt om som dere tenker er viktig å få med?

Tusen takk for at dere deltok med deres erfaringer og refleksjoner

# Vedlegg 4: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

## Vil du delta i forskningsprosjektet ” Kroppsøving blant yrkesfagelever”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kroppsøving blant yrkesfagelever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Jeg tar en master i helsefremmende arbeid og helsepsykologi og vil høsten 2021 til vår 2022 gjennomføre et masterprosjekt om kroppsøving blant yrkesfagelever. Studien vil blant annet undersøke hvilke erfaringer yrkesfagelever har til kroppsøvingen generelt. Studien vil også undersøke hvordan det var å ha kroppsøving under koronapandemien. Masterprosjektet er en del av satsningen til Idrettsklynge Vest, der helsefremmende arbeid i skolen knyttet til fysisk aktivitet er et sentralt fokusområde.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

HEMIL-senteret ved Universitetet i Bergen er ansvarlige for prosjektet.

Malene Joensen ved Idrettsklynge Vest er biveileder og har vært til hjelp for å finne informanter.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen om å delta da du er yrkesfagelev og har faget kroppsøving. Jeg har via din gymlærer fått muligheten til å sende deg en forespørsel om å delta i masterprosjektet.

### Hva innebærer det for deg å delta?

For å få kunnskap om yrkesfagelevers erfaringer til kroppsøving vil jeg utføre fokusgruppeintervju med 4-5 personer. I intervjuene vil vi snakke om tema som: fritidsinteresser, tidligere erfaringer med kroppsøving, trivsel på skolen og kroppsøving under korona. Fokusgruppeintervjuene vil vare i ca. 1-1,5 time. Ved tillatelse fra deg vil jeg bruke båndopptaker for å ta opp samtalen. Jeg vil ha med meg en kollega som vil være til stede og tar notater under samtalen.

## **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- Det er kun mine veiledere og jeg som vil ha tilgang til informasjonen

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i slutten av juni. Notater og lydopptak vil bli slettet ved prosjektets slutt. Informasjonen vil ikke bli brukt utover prosjektet og du som deltaker vil bli anonymisert i samsvar med personvernregelverket.

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

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

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Bergen ved Torill Marie Bogsnes Larsen, Professor,  
[torill.larsen@uib.no](mailto:torill.larsen@uib.no) , telefon 55589826  
Universitetet i Bergen ved Ellen Merethe Melingen Haug,  
Førstemanuensis, [ellen.haug@uib.no](mailto:ellen.haug@uib.no), telefon 95809548

- Universitetet i Bergen ved Ingvild Tangen Lægran, masterstudent, [ingvild.legran@student.uib.no](mailto:ingvild.legran@student.uib.no), telefon 41342707
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim, [janecke.Veim@uib.no](mailto:janecke.Veim@uib.no).

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

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

Med vennlig hilsen

HEMIL-instituttet

Det psykologiske fakultet

Universitetet i Bergen

Prosjektansvarlig

(Veiledere)

Ellen Merethe Mellingen Haug

Torill Marie Bogsnes Larsen

Student

Ingvild Tangen Lægran

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Fysisk aktivitet blant yrkesfagelever”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i 24.09.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger frem til 30.06.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a. For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.



## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema](https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema) Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

# Vedlegg 6: Utdrag av analysen steg 1 - Bli kjent med data-notater

11.01.2022

## Fokusgruppe 1

- De går i ulike klasser, men har gym sammen
- Flere er fysisk aktive på fritiden, hvor flere har eller driver med idrett. For eks. Fotball, håndball og basketball.
- Det sosiale trekkes frem som viktig for hvorfor drive med fysisk aktivitet
- Deltakerne svarer at samarbeid, fysisk aktivitet og oppvarming er det de tenker på når de hører ordet gym. Fotball og kanonball blir også nevnt, samt mental helse.
- Deltakerne forteller at det er varierende om de liker gym eller ikke. Det varierer ut ifra hva de har i gym, men de er ikke fan av gym.
- Fokusgruppa har gym tidlig på dagen
- Samtlige sier at de ikke liker fjellturer
- Noen liker ballspill, andre ikke
- Deltakerne sier indirekte at tidligere erfaringer og opplevd mestring har betydning for om man liker aktiviteten eller ikke
- Flere av deltakerne snakker om at ungdom kan være redd for å drite seg ut og at psykisk helse som sosial angst kan påvirke deltakelse. Kroppspress blir også nevnt som en faktor.
- Flere av deltakerne trekker frem at det å bli kjent med medelever og inkludere kan være faktorer som kan fremme trivsel og deltakelse i gym. Her blir trygghet trukket frem som viktig.
- God kommunikasjon mellom elev og lærer blir også trukket frem som viktig for elevene.
- Når det kommer til kroppsøving under koronapandemien ble egentrening og fjellturer trukket frem som aktiviteter de skulle gjøre. Flere av deltakerne fortalte at de skrev de gjorde det, men i virkeligheten så gjorde de det ikke. De forteller om mye utegym, teoretiske oppgaver og dokumentasjon.
- Noen av elevene opplevde perioden som stressende med mange innleveringer og frister.
- Flere av deltakerne synes det var vanskelig å huske tilbake hva de gjorde i gymtimen.

- På spørsmål om hvordan det var å være selvstendig svarte enkelte av elevene at det var digg for da kunne han sove lengre.
- På spørsmål om noen av deltakerne samarbeidet eller møttes for å ha gym under koronapandemien svarte flere at de ikke gjorde noe.
- Deltakerne forteller at de er fornøyde med gymlæreren, men enkelte av deltakerne opplever at han snakker for mye og at det påvirker effektiviteten på gymtimen.
- Flere av deltakerne trakk frem utfordringen å bli vurdert i kroppsøving under korona, når det var mye hjemmeskole.
- Deltakerne reflekterer godt over tema fysisk aktivitet blant ungdom og forteller at tid kan ha betydning for frafall. Med tid forandrer man seg – altså utvikler seg. Ungdom kan få nye hobbyer og miste interessen for andre ting.
- Deltakerne snakker lite om medbestemmelse, men en deltaker trekker frem at det å få være med å bestemme kan gi de en ide at de er med og at de får lov til å bestemme og det gjør at de har mer lyst å være med.
- Mestringsfølelse blir trukket frem av en deltaker helt til slutt. Hvor deltakeren reflekterer over forskjellen på hva vi liker, og hva vi klarer.

## Vedlegg 7: Utdrag av analysen i Word Office

Kode	Spørsmål	Kommentarer	Kategori	Forslag til tema
Tiril: Jeg har egentlig aldri likt gym, skolegym på måte.	Hva tenker dere på når jeg sier ordet gym?	Liker ikke gym	Negative erfaringer med gym	
Alisha: Ikke jeg heller		Liker ikke gym	Negative erfaringer med gym	
Synne: Ikke jeg heller		Liker ikke gym	Negative erfaringer med gym	
Cecilie: Ikke jeg heller		Liker ikke gym	Negative erfaringer med gym	
Tiril: Jeg synes det er litt. Jeg synes det å trene går fint, altså sånn styrke og sånt, men det å drive å spille fotball foran folk liksom og det er egentlig mest det. Jeg liker ikke å få oppmerksomhet. Også er det litt sånn. Gym er liksom ikke noe for meg. I alle fall min mening holdt jeg på å si. (...) Jeg sliter jo litt med å få den oppmerksomheten på måte. Jeg føler at alle ser på meg når jeg på måte har gym og jeg liker liksom ikke å løpe. Jeg er redd for å dumme meg ut liksom		Liker ikke gym.  Men fysisk aktivitet på fritid/alene er ok  Sammenlikning med andre  Prestasjonspress	Negative erfaringer med gym  Sammenlikning med andre, prestasjonsangst	
Cecilie: Jeg liker ikke gym fordi jeg hater å bli tvunget til ting. Og jeg føler liksom at når man har gym så må man gjøre det for å gjennomføre faget liksom.		Liker ikke gym  Liker ikke å bli tvunget	Negative erfaringer med gym	

Cecilie: Altså jeg gjør det fordi jeg skal få en karakter, en bra nok karakter liksom (...) Altså jeg gjør det ikke for jeg synes gym er gøy eller noe, du skjønner.		Liker ikke gym Motivasjon – få en bra nok karakter	Negative erfaringer med gym Karakterfokus Vurdering i kroppsøving	
Synne: Eh, jeg vet ikke. Jeg har egentlig aldri likt gym. På ungdomsskolen så hadde jeg nesten ikke gym. Fordi jeg likte ikke å gjøre ting foran andre på måte.		Liker ikke gym. Hadde ikke gym på ungdomsskolen Prestasjonspress	Negative erfaringer med kroppsøving Tidligere erfaringer med kroppsøving	
Synne: Også føler jeg at du får karakter ut i fra om du er god i en sport, liksom. Hvis du klarer volleyball veldig bra, så får du en bedre karakter, liksom. Og folk har jo ikke spilt de sportene, liksom. Og jeg vet ikke. Det blir. Jeg synes. Litt som det Cecilie sa også.		Karakterfokus Idrettsfokus	Vurdering i kroppsøving	
Synne: Ja, egentlig. Vi har jo litt styrketrening og, men ikke mye på måte	Så du føler at det er veldig sånn idrettsfokusert da?	Mye ballspill, litt styrketrening	Aktiviteter i kroppsøving Ballspill	

# Vedlegg 8: Utdrag av analysen basert på Nvivo 12 Pro

Nodes (Koder)	Filer	Referanser
● <b>Aktiviteter i kroppsøving under koronapandemien</b>	<b>4</b>	<b>27</b>
○ Akt. i kroppsøving under korona	4	8
○ Digital kroppsøving	4	13
○ Fellesskap	3	5
○ Fjellturer	4	22
○ Fysisk kroppsøving i hallen	4	11
○ Hjemmetrening, egentrening	4	11
○ Negativt med kroppsøving under korona	3	21
○ Positivt med kroppsøving under korona	4	18
○ Teoretisk kroppsøving	3	18
○ Vurdering, innsats og dokumentasjon	4	55
■ Selvstendighet, juks og selvdisciplin	2	11
● <b>Autonomi</b>	<b>4</b>	<b>19</b>
○ Deltar av egen fri vilje	3	10
○ Medbestemmelse i kroppsøving	3	14
○ Variasjon i kroppsøving	1	1
○ Varsel til skolen	2	5
● <b>Bakgrunnsinformasjon</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
● <b>Kompetanse</b>	<b>4</b>	<b>21</b>
○ Aktiviteter som gir kompetanse	1	2
○ Aktiviteter som ikke tilfredsstiller behovet for kompetanse	2	3
○ Fysisk aktivitet på fritiden	4	48
■ Helsegevinster og motivasjon til fysisk akt.	1	7
■ Tidligere erfaringer med idrett og fysisk akt.	2	11
● Annen idrett	3	9
● Ballidrett	4	10
■ Lærerens rolle, positive tilbakemeldinger og anerkjennelse over innsats.	1	1
■ Mestringsforventning	4	19
■ Mål	1	3

• Delta i timen	1	3
• Karakterer som motivasjon	2	18
■ Tidligere erfaringer med kroppsøving	4	28
• Liker ikke kroppsøving	4	52
• Liker kroppsøving	4	29
○ Helsegevinster	1	1
• Midt på treet	3	6
• Tidligere erfaringer	2	24
○ <b>Tilhørighet</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
■ Tilhørighet til gymklassen	4	13
• Forventninger til medelever	1	6
• Krangling og uvennskap	1	1
• Parallellklasser	1	4
• Trygghet	3	37
• Utrygghet, usikkerhet	4	38
■ Tilhørighet til gymlærer	3	12
• Elevenes forventninger til læreren	1	4
• Favorisering	1	4
• Fornøyd med lærer	4	35
• Kroppsøvingslærerens bakgrunn	1	2
• Misfornøyd med lærer	4	76
■ Ungdomstid og tilhørighet	4	36
• Dusjing og garderobereproblematikk	3	12

