

Kroppsoevingsglede



Feltstudie i kroppsoving, motivasjon og didaktikk

Jan Cato Mathiassen

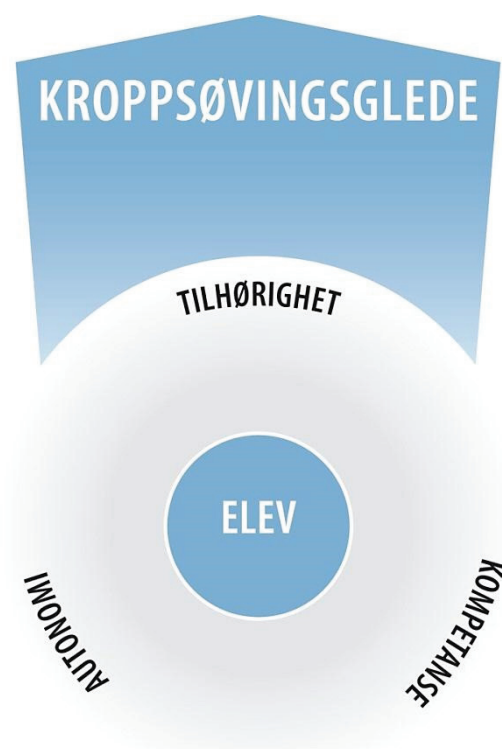


Høgskolen i Hedmark

*Campus Elverum, Avdeling for folkehelsefag
Masteroppgave i Folkehelsevitenskap 2013*

«Kroppøvingsglede»

Feltstudie i kroppøving, motivasjon og didaktikk



«Effekten av en alternativ undervisningsmodell på elevenes opplevelser og holdninger til faget, fysisk aktivitet og helse»

Jan Cato Mathiassen



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Elverum, Avdeling for folkehelsefag

Masteroppgave i Folkehelsevitenskap 2013

*alle kan lære det de vil
... men de må ville det ...
og andre må ha tro på dem*

- Arild Raaheim -

Forord

Jeg antar at det i alle yrker er en risiko for å tillegge seg vaner og rutiner som er preget av reproduksjon mer enn utvikling. Etter tjue år som kroppsøvingslærer var det absolutt på tide å utfordre etablerte holdninger og egen undervisningspraksis. På bakgrunn av en nylig revidert læreplan var det dessuten et gunstig tidspunkt å foreta større endringer på. «Kroppsøvingsglede» må ses på som en begynnende prosess og ikke et avsluttet prosjekt, og jeg håper at de erfaringene som er gjort hittil kan være til nytte og inspirasjon for flere.

I et folkehelseperspektiv blir ofte verdien av fysisk aktivitet framhevet, og kroppsøvingsfaget kan være en viktig arena for å stimulere til dette. Med en oppfatning om at veien til en aktiv livsstil går gjennom indre motivasjon og autonomi, har ambisjonene i prosjektet Kroppsøvingsglede vært å fremme egenverdien og legge til rette for flere gode opplevelser for alle. Dette arbeidet har involvert mange medhjelpere og støttespillere som på ulike måter har sørget for å heve kvaliteten. Først og fremst vil jeg rette en takk til elever og ledelse på Stange- og Elverum videregående skole for deltakelsen, samt faglærerne Vemund B. Skard, Rita Nordsveen og Stein Hval som har vært med på å utforme og gjennomføre undervisningsmodellen. Den store bredden og variasjonen i aktivitetsutvalget hadde vært vanskelig og fått til uten det gode samarbeidet med eksterne aktører. En takk til dere alle som har bidratt med anlegg, utstyr og instruksjon. Takk også til Birgitte N. Husebye på Høgskolen i Østfold og Reidar Säfvenbom ved NIH for innspill og informasjon under utformingen av prosjektet.

God veiledning av Erik Mønness og et godt samarbeid med Arild Vaktstjold i forbindelse med innhenting, bearbeiding og analysering av dataene har forhåpentligvis styrket den forskningsmessige troverdigheten til prosjektet. En stor takk også til veileder Thorsteinn Sigurjónsson ved Høgskolen i Hedmark for uvanlig omfattende, motiverende og god faglig veiledning. Jeg er dessuten svært takknemlig for bidragene fra alle dere andre som i større eller mindre grad, direkte eller indirekte og frivillig eller ufrivillig har vært involvert.

Den aller største takken går imidlertid til mine nærmeste; Siw, Kristine og Karoline – for tiden og tålmodigheten. Takk.

Elverum, mai 2013

Jan Cato Mathiassen

Sammendrag

Ikke alle opplever kroppsøvingfaget som positivt, og hensikten med prosjektet «Kroppsøvingsglede» har vært å utforme og gjennomføre en alternativ undervisningsmodell som i større grad enn tidligere har fokus på trivsel og tilfredshet for *alle* elevene. Således har prosjektet forsøkt å stimulere til fysisk aktivitet gjennom å fokusere på egenverdien og den enkeltes muligheter for gode opplevelser i faget.

Behovet og mulighetene for å endre egen undervisningspraksis er forankret i flere sentrale motivasjonsteorier, og ses i lys av gjeldende læreplan og pedagogiske tradisjoner. Med utgangspunkt i teorier om selveffektivitet underbygges behovet for å skape bedre betingelser for de tradisjonelt svakeste elevene. Realistiske forventninger om og lykkes blir knyttet til samsvaret mellom den enkeltes forutsetninger og de premissene som legges til grunn for undervisningen. På bakgrunn av ulike målperspektiver tas det til orde for en mer gjennomgående oppgave- og mestringsorientert tilnærming. Teorier om sammenhengene mellom selvbestemmelse, motivasjonsreguleringer og autonomi synliggjør betydningen av tilhørighet og mulighetene til å endre kriteriene for mestring ved å vektlegge andre forhold i kompetansebegrepet. Det teoretiske grunnlaget for prosjektet innbefatter dessuten en redegjørelse for hvordan elevmedvirkning som strategi, og differensiering som metode, kan anvendes i operasjonaliseringen av de motivasjonsteoretiske perspektivene. Gjennom relevant didaktisk relasjonsteori belyses sentrale forhold i ulike undervisningsfaser og hvordan det er mulig å sørge for en ensartet og helhetlig tilnærming med større involvering og mer elevaktive prosesser.

De motivasjonsteoretiske og didaktiske perspektivene ble integrert i sju intervensjonstiltak; aktivitetsvalg, alltid deltakelse, miljøarbeider, digital læringsarena, faglærerteam, ensartet didaktisk forankring og endret vurderingspraksis. Intervensjonen ble gjennomført med alle byggfagklassene på Stange videregående i skoleåret 2012-13, og omfattet totalt 86 elever. Kontrollgruppa bestod av 45 elever fra tilsvarende klasser på Elverum videregående. En spørreundersøkelse før og etter 1.termin hadde til hensikt å kartlegge på hvilke måter den alternative undervisningsmodellen påvirket elevenes opplevelser og holdninger til faget, fysisk aktivitet og helse. Statistiske analyser antyder hvordan og i hvor stor grad intervensjonen har ført til noen endringer, og resultatene tyder på at prosjektet har hatt god effekt på elevenes trivsel og tilfredshet i faget. Det er dessuten observert positive tendenser i utviklingen av indre motivasjon og autonomi, en svak positiv utvikling i aktivitetsvaner og iver for fysisk aktivitet, samt en marginal bedring i helsesituasjonen. Disse endringene synes å fordele seg relativt uavhengig av elevenes forutsetninger og utgangspunkt før prosjektstart. Det virker imidlertid ikke som prosjektet har ført til større oppmøte blant de elevene som tradisjonelt har hatt mye fravær.

Nøkkelord: kroppsøving, motivasjon, didaktikk.

Abstract

Not every student experiences the school subject of physical education as positive, so the objective of the project «The Pleasure of Physical Exercise» has been to design and implement an alternative teaching practice that is more directly focused on the enjoyment and well-being of *all* the students. Thus, the project has been trying to stimulate physical activity by focusing its intrinsic value and the single student's potential for enjoyable experiences within this subject.

The need and the opportunities for changing your own teaching practice are rooted in a number of central motivation theories and have been viewed in relation to the current subject curriculum as well as to pedagogical traditions. Based on theories of self-efficacy, the need for creating better teaching conditions for the traditionally weaker students is confirmed. Realistic expectations of success are attached to the correlation between the potential of the single student and the assumptions that the teaching is based on. On the background of various goal orientation perspectives a more consistent task and mastering oriented approach is advocated. Theories on the relationships between self-determination, motivation regulations and autonomy illuminate the importance of belonging and the potential for changing the criteria of mastering given tasks by emphasizing other aspects within the competence concept. Besides, the theoretical foundation of the project includes an account of how a strategy of student participation and a method of differentiation may be applied within the operationalization of the motivation-theoretical perspectives. Via relevant didactic relation theory are highlighted central aspects of the various teaching phases and how it is possible to establish a uniform and overall approach with increased involvement and more student-active processes.

The motivation-theoretical and didactic perspectives were integrated into intervention measures; activity options, permanent participation, environmental coordinator, the establishment of a digital teaching venue, physical education teacher's team, a uniform didactic philosophy, as well as an adapted evaluation practice. The intervention was carried through in all the building construction classes at Stange Secondary School during the school year of 2012-13 and comprised a total of 86 students. The control group consisted of 45 students from equivalent classes at Elverum Secondary School. An interrogative survey among the students undertaken before and after the first term focused on clarifying in which ways the alternative teaching practice influenced the students' experience and attitudes to the subject, to physical activity and to health in general. Statistical analyses suggest how and to what extent the intervention has caused changes, and the results indicate that the project has had a positive effect on the students' enjoyment and well-being within the subject. Besides, favourable tendencies have been observed in the students' internal motivation and autonomy, a slight positive effect on activity habits and eagerness for physical activity, as well as a marginal improvement of general health. These changes seem distributed relatively independently from the students' potential and starting point before the project was set off. However, the project does not seem to have caused increased attendance among the traditionally absent students.

Keywords: physical education, motivation, didactics.

Innhold

<i>Forord</i>	I
<i>Sammendrag</i>	III
<i>Abstract</i>	IV
<i>Innhold</i>	V
<i>Figurer, tabeller og vedlegg</i>	VII

1.0 Tanken om et annerledes kroppsøvingsfag..... 1

1.1 Kroppsøvingsfagets aktualitet og legitimering	1
1.2 Ikke alle trives med kroppsøvingsfaget	3
1.3 På tide å tenke nytt – et annerledes perspektiv på undervisningen.....	5
1.4 Hva ønsker prosjektet å belyse	6
1.5 Oppgavens teoretiske forankring og videre oppbygging	7

2.0 Det teoretiske fundamentet..... 9

2.1 Trivsel og mestring – i et sosialkognitivt perspektiv	10
2.1.1 Undervisningens innhold.....	10
2.1.2 Elevens bakgrunn og forutsetninger	13
2.1.3 Kroppsøvingslæreren	16
2.2 Kroppsøving og læreplan i lys av motivasjon og målperspektiver.....	20
2.2.1 Læreplanen i kroppsøving	20
2.2.2 Læreplan og motivasjon	23
2.2.3 Læreplanen i et målperspektiv	25
2.3 Kroppsøving og selvbestemmelse	32
2.4 Motivasjonsklima	37
2.5 Didaktisk tilnærming	40
2.5.1 Rammefaktorer og forutsetninger	41
2.5.2 Mål, innhold og arbeidsformer	42
2.5.3 Vurdering	44

3.0 «Kroppsøvingsglede» – en alternativ undervisningsmodell..... 47

4.0 Metode..... 53

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring og forskningsstrategi	53
4.2 Metodisk design	57
4.3 Utvalg og representativitet	58

4.4 Aksjonsforskning og metodiske forhold ved intervensjonen	61
4.5 Datainnsamling.....	66
4.5.1 Utforming av spørreskjemaet	66
4.5.2 Gjennomføring av spørreundersøkelsen.....	71
4.6 Databearbeiding og resultatframstilling	73
4.7 Reliabilitet og validitet	77
4.7.1 Intern validitet	79
4.7.2 Målevaliditet.....	80
4.7.3 Ekstern validitet.....	82
5.0 Resultater	85
5.1 Trivsel og tilfredshet.....	85
5.2 Deltakelse	87
5.3 Motivasjon.....	89
5.4 Karakterer	93
5.5 Fysiske aktivitetsvaner og iver	95
5.6 Helsesituasjon.....	97
5.7 Samsvaret mellom elevenes opplevelser og prosjektets intensjoner	98
5.8 Oppsummerte forskjeller i endring mellom gruppene.....	99
6.0 Diskusjon.....	101
6.1 Trivsel og tilfredshet.....	102
6.2 Deltakelse	105
6.3 Motivasjon.....	108
6.4 Karakterer	114
6.5 Fysiske aktivitetsvaner og iver	117
6.6 Helsesituasjon.....	119
6.7 Samsvaret mellom elevenes opplevelser og prosjektets intensjoner	122
7.0 Oppsummering	125
7.1 Konklusjon	125
7.2 Veien videre	127
Litteraturliste	129
Vedlegg	143

Figurer

- Figur 1.3: Hovedstrukturen og fasene i prosjektet
- Figur 2.0: Teorigrunnlagets sentrale dimensjoner og sammenhengene mellom disse
- Figur 2.1: Sentrale mestringsfaktorer basert på Bandura (1997), Csikszentmihalyi (1975) og Deci & Ryan (1985)
- Figur 2.2.1: Læreplandimensjoner etter Goodlad (1979)
- Figur 2.2.2: Motivasjonskontinuum basert på Deci & Ryan (1985; 1994)
- Figur 2.2.3: Fortolkede læreplandimensjoner, verdiforankring og kjennetegn i et målperspektiv, basert på Nicholls (1989) og Utdanningsdirektoratet (2012a)
- Figur 2.3: Framstilling av SDT i et motivasjonskontinuum, fritt etter Ryan & Deci (2000b:72)
- Figur 2.4.1: Motivasjonsklimaets perspektiver og teoretiske forankring
- Figur 2.4.2: TARGET-strukturen, fritt etter Epstein (1989)
- Figur 2.5: Modifisert didaktisk relasjonsmodell. Modellen har basis i læring gjennom differensiering og elevmedvirkning i et mestringsorientert og autonomistøttende motivasjonsklima, og er basert på Bjørndal & Lieberg (I: Hiim & Hippe, 2006)
- Figur 3.1: Intervensjonens tiltak og potensielle påvirkningsfaktorer i henhold til problemstillingen
- Figur 3.2: Styringsdokument og retningslinjer for intervensjonen
- Figur 3.3: It's Learning-strukturen i «Kroppsøvingsglede»
- Figur 4.1: Stegene i kvantitativ forskning, fritt etter Bryman (2008:141)
- Figur 4.2: Den eksperimentelle designstrukturen i prosjektet, basert på Bryman (2008:37)
- Figur 4.3: Forholdet mellom populasjoner og utvalg, basert på Drageset & Ellingsen (2009:103)
- Figur 4.4: Intervensjonens faser, basert på Kurt Lewins (1997) teorier om aksjonsforskning
- Figur 4.7: Metodiske kvalitetsperspektiver i Kroppsøvingsglede
- Figur 5.1.1: Endring i trivsel fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner
- Figur 5.1.2: Endret tilfredshet med faget etter intervensjonsperioden sammenlignet med tidligere, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner
- Figur 5.2.1: Endring i deltakelse fra pre- til posttest fordelt på forsøks- og kontrollgruppe, inkludert statistiske spesifikasjoner
- Figur 5.2.2: Endret deltakelse i faget etter intervensjonsperioden sammenlignet med tidligere, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner
- Figur 5.3.1: Endring i indre- og identifisert motivasjon fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner
- Figur 5.3.2: Endring i ytre motivasjon fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner
- Figur 5.3.3: Endring i amotivasjon fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner

- Figur 5.3.4: Endring i SDI fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner
- Figur 5.4.1: Endring i karakter fra pre- til posttest fordelt på forsøks- og kontrollgruppe, inkludert statistiske spesifikasjoner
- Figur 5.4.2: Endret karakter i faget etter intervensjonsperioden sammenlignet med tidligere, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner
- Figur 5.5.1: Endring i fysiske aktivitetsvaner fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner
- Figur 5.5.2: Endring i iver etter å være i fysisk aktivitet fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner
- Figur 5.6.1: Endring i helsesituasjon fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner
- Figur 5.7.1: Endring i sammenhengen mellom elevenes erfarte opplevelser og prosjektets intensjoner fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner
- Figur 5.8: Prosentvis endring av faktorene fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe
- Figur 6.6: Tilnæringsperspektiver og helsepåvirkning
- Figur 6.7: Vurdering av gjennomføringskvaliteten på tiltakene i Kroppsøvingsglede
- Figur 7.1 Kortsiktige effekter av- og langsiktige forventninger til Kroppsøvingsglede

Tabeller

- Tabell 4.3: Utvalget i Kroppsøvingsglede
- Tabell 4.4.1: Sammenhengen mellom problemstillinger og tiltak
- Tabell 4.4.2: Aktivitetstilbud og valgmuligheter
- Tabell 4.5.1: Målemetodiske forhold ved spørreskjema
- Tabell 4.5.2.1: Svarprosent i spørreundersøkelsen
- Tabell 4.5.2.2: Gjennomføringsgraden i undersøkelsen
- Tabell 4.6.1: Reklassifisering av svarverdier til bruk ved grupperte frekvensfordelinger

Vedlegg

- Vedlegg 1: Personvernombudets tilråding av prosjektet
- Vedlegg 2: Informasjon til elever og foresatte
- Vedlegg 3: Informasjon og samtykke fra faglærere
- Vedlegg 4: Spørreskjemaet
- Vedlegg 5: Statistiske analyser

1.0 Tanken om et annerledes kroppsøvingsfag

Kapittelet innledes med å belyse kroppsøvingsfagets posisjon, verdier og utfordringer i et folkehelseperspektiv, og er utgangspunktet for en kort redegjørelse av prosjektets formål og utforming. På bakgrunn av dette beskrives de ulike problemstillingene som ønskes belyst, samt oppgavens videre struktur og oppbygging.

1.1 Kroppsøvingsfagets aktualitet og legitimering

Den politiske oppmerksomheten rundt fysisk aktivitet og helse er stor både i Norge og internasjonalt. Stigende inaktivitet, mer stillesitting og økte forskjeller i aktivitetsnivå representerer helse- og velferdsutfordringer som har store konsekvenser både for den enkelte og samfunnet som helhet (Helsedepartementet, 2003; Kulturdepartementet, 2012; Ommundsen & Aadland, 2009; Wang & Biddle, 2001). Våren 2004 vedtok Verdens helseorganisasjon en strategiplan for å øke det fysiske aktivitetsnivået i verdens befolkning (WHO, 2004). Dette var utgangspunktet for at det ble utarbeidet en nasjonal handlingsplan som skulle fremme fysisk aktivitet og redusere inaktivitet i Norge (Departementene, 2004). Den nasjonale mobiliseringen for bedre folkehelse gjennom økt fysisk aktivitet er en samlet strategiplan for flere samfunnsarenaer, blant annet skoleverket.

Helsedirektoratet (2009) og Folkehelseinstituttet (2010) påpeker at bare halvparten av landets ungdommer når minimumsanbefalingen på 60 minutter fysisk aktivitet hver dag, og at én av fem voksne innfrir anbefalingen på 30 minutter. På den annen side vil en beskjeden økning i aktivitetsnivået kunne gi en betydelig helsegevinst i form av redusert sykdomsrisiko, økt funksjonsdyktighet og bedre livskvalitet (Folkehelseinstituttet, 2010; Helsedirektoratet, 2009). Flere politiske dokumenter framhever skolen og kroppsøvingsfaget som en avgjørende arena i denne sammenhengen (Departementene, 2004; Helsedepartementet, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2006b). Kroppsøving har som overordnet samfunnsansvar å inspirere til økt fysisk aktivitet i nåtid og framtid som grunnlag for en helsefremmende livsstil (ibid). Flere undersøkelser underbygger kroppsøvingsfagets aktualitet i et langsiktig folkehelseperspektiv, ved at fysiske aktivitetsvaner etablert i barne- og ungdomsårene videreføres inn i voksen alder (Kelder, 1994; Kjønneksen, 2008; Malina, 1996; Pate, 1996; Telema, Yang, Hirvensalo & Raitakari, 2006; Yang, Telema, Leino & Viikari, 1999). Denne sammenhengen kan synes tydeligst blant de som befinner seg i hver ende av aktivitetsskalaen, de mest aktive og de minst aktive (ibid). Dette illustrerer betydningen av tiltak rettet mot de lite aktive, og på et tidlig stadium, som grunnlag for en bedret framtidig helseatferd.

Etablering av gode fysiske aktivitetsvaner og potensielle helseeffekter representerer sentrale og samfunnspolitisk ønskede *nytteverdier* ved faget. Dette kommer også til uttrykk gjennom formålet i læreplanen for kroppsøving: «Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Rørsle er grunnleggjande hos mennesket og fysisk aktivitet er viktig for å fremje god helse» (Utdanningsdirektoratet, 2012a:2). Kroppsøving som et inspirerende, allmenndannende fag illustrer også fagets *egenverdi*. Denne dimensjonen kommer tydeligere fram gjennom formuleringer som: «Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon...» (ibid). Slike politisk uttrykte intensjoner med faget forfekter nytteverdien, men legitimerer samtidig opplevelsesperspektivet som innfallsvinkel til den praktiske tilnærmingen i faget. Helseaspektet framheves som en potensiell effekt og ikke nødvendigvis som en undervisningsstrategi. Dette synet støttes av Ommundsen (2008) som mener at fagets forankrede egenverdier og elevenes opplevelse av disse får essensiell betydning for etablering og opprettholdelse av framtidige fysiske aktivitetsvaner. Han påpeker kroppsøvingens åpenbare nytteverdier både på samfunns- og individnivå, men frykter at overdreven fokus på dette kan resultere i en instrumentell og dualistisk legitimering, gi feil didaktisk fokus og svekke den skolepolitiske statusen for kroppsøving som et læringsfag (Ommundsen, 2005). I følge Ommundsen (2005) vil det være urealistisk å tro at kroppsøvingfaget alene kan påta seg et altfor stort ansvar for elevenes framtidig helsesituasjon. Dette illustreres, dog på en noe humoristisk måte, med at kroppsøvingfaget ikke har kapasitet til å ta ansvar for elevenes helse mer enn en matematikklærer har ansvar for å gjøre elevene til millionærer (Evans, Rich & Davis, I: Ommundsen, 2005).

Minimumsanbefalingen for fysisk aktivitet ligger over det som naturlig gjennomføres i løpet av en skolehverdag, spesielt på videregående, og illustrerer behovet for supplerende fysisk aktivitet på fritiden. Skolealderen utgjør dessuten en begrenset tidsepoke i den enkeltes liv, og den samlede fysiske aktiviteten som utøves i denne perioden har liten vedvarende langtidseffekt. Den enkeltes helseatferd og livsstilsvaner påvirkes kontinuerlig og i ulike kontekster, og kroppsøvingfaget er derfor ikke alene om ansvaret for de fysiske aktivitetsvanene i befolkningen. Faget har imidlertid et potensial til, i større eller mindre grad, å påvirke den enkelte elevs framtidige holdninger til fysisk aktivitet.

Ommundsens perspektiv på fagets legitimering og verdiforankring finner vi igjen i Arnolds (1979) og Annerstedts (2001) teorier og forskning på fysisk aktivitet og kroppsøving. De anerkjenner til en viss grad fagets instrumentelle forankring og eksistensielle nytteverdier, som velvære, helse og livskvalitet, men ikke nødvendigvis som didaktisk innfallsvinkel. Begge framhever fagets egenverdi og forfekter opplevelseskvalitet som den primære og overordnede dimensjonen for motivasjon til læring *i* og *om* bevegelse (Arnolds, 1979; Annerstedt, Peitersen & Rønholt, 2001). I en pedagogisk kontekst kan dermed fagets egen- og nytteverdi muligens ha en anbefalt rekkefølge. Flere norske kroppsøvingforskere, deriblant Säfvenbom (2001), Lyngstad (2010) og Ommundsen (2005), understreker opplevelses-

kvalitet både som sentral egenverdi i faget og som forutsetning for langsiktig motivasjon for fysisk aktivitet. Positive opplevelser knyttes til bevegelsesutløst glede, såkalt bevegelsesglede, og til trivsel i faget (Lyngstad, 2010). På den annen side synes mangel på trivsel og glede å være den viktigste årsaken til at man unngår fysisk aktivitet (Biddle & Mutrie, 2008). Opplevelseskvalitet er følelsesmessig subjektivt og situasjonsbetinget, og det å etablere et læringsmiljø som tilrettelegger for situasjoner som utløser bevegelsesglede og fremmer trivsel for alle, blir dermed den overordnede utfordringen i undervisningssammenheng (Lyngstad, 2010). Aktivitet og trivsel for alle innebærer økt fokus på hvordan elevene opplever kroppsøvingstimene og hva som motiverer. En slik erkjennelse må nødvendigvis påvirke den pedagogiske praksisen, til hvem og hvordan man henvender seg.

1.2 Ikke alle trives med kroppsøvingfaget

Innledningsvis er det vist til sammenhenger mellom fysisk aktivitet og den enkeltes framtidige helsesituasjon. På samme måte finner vi sammenfallende tendenser mellom fysisk aktivitetsnivå, idrettsdeltakelse og trivsel i kroppsøvingfaget (Mjaavatn & Skisland, 2004). Hensikten med faget illustrerer imidlertid viktigheten av at flest mulig elever, uansett bakgrunn og forutsetninger, i størst mulig grad opplever kroppsøvingen som inspirerende.

Kroppsøving er på mange måter et annerledes skolefag som tradisjonelt har hatt en positiv oppslutning. På vegne av Sosial- og helsedirektoratet utarbeidet Mjaavatn & Skisland i 2003 en rapport over undersøkelser og statistikk om skole, kroppsøving og fysisk aktivitet. Hensikten var å komme med anbefalinger om mulige virkemidler og tiltak i skolehverdagen og kroppsøvingfaget for å øke aktivitetsnivået i befolkningen. Rapporten konkluderer med at mange liker faget svært godt (Mjaavatn & Skisland, 2004). Studier gjennom de siste tiårene indikerer imidlertid også at en betydelig andel elever, 10-25 %, misliker kroppsøving og trives dårlig (ibid). Dette ble bekreftet i en undersøkelse blant elever i Oslo-skolene allerede for nesten tretti år siden (Kjørmo & Knudsen, 1986). Noen år seinere foretok Lyngstad (1990) en undersøkelse på videregående skoler i Nord-Trøndelag som slo fast at omlag 20 % er likegyldige eller negative til kroppsøvingfaget slik det ble gjennomført. På tross av flere omfattende læreplanrevideringer synes omfanget og graden av mistrivsel å ha holdt seg relativt konstant fram til i dag (Flagestad, 1996; Husebye, 2012; Ingebrigtsen, 2004; Ommundsen & Kvalø, 2007; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2013: in review). Selv om statistikken er noe divergerende, tyder både de seineste undersøkelsene, medieoppslag og egen erfaring som kroppsøvingslærer i over tjue år, på at det heller er en negativ tendens. «The Goodness of fit in Norwegian Youth Sport» er den siste store, landsomfattende studien som bekrefter dette (Säfvenbom et al., 2013). Over 2000

ungdommer mellom 13 og 19 år ble blant annet spurt om deres forhold til kroppsøving. Resultatet var nedslående, men kanskje ikke overraskende. Nærmere 15 % svarte at de misliker, eller misliker faget sterkt. Nesten halvparten av elevene på videregående mente at faget burde vært gjennomført på en annerledes måte (ibid).

Både Ommundsen & Kvalø (2007) og Goodness of fit-studien (Bulie, Säfvenbom & Haugen, 2013: in review) viser til ungdommens reduserte interesse for fysisk aktivitet etter hvert som de blir eldre. Denne tendensen er sammenfallende med økende mistrivsel for kroppsøving utover i tenårene (Säfvenbom et al., 2013). Det er de generelt lite aktive som i størst grad oppgir at de ikke trives i kroppsøvingfaget (Boström, 2001; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Ommundsen & Kvalø, 2007; Wang & Biddle, 2001). Denne reduserte interessen finner man også igjen i organisert idrett (Departementene, 2004; NIF, 2003). Om lag halvparten av grunnskoleelevene driver fysisk aktivitet organisert gjennom idrettslag, mens bare en fjerdedel av elevene i videregående gjør det samme. Etter videregående er det enda færre (NIF, 2003). Senter for idrettsforskning ved NTNU i Trondheim utførte høsten 2004 en stor undersøkelse blant videregående elever i Møre og Romsdal. Denne viste at frafallet i organisert idrett til en viss grad ble kompensert med fysisk aktivitet på andre arenaer (Ingebrigtsen, 2004). Valg av arena er knyttet til der trivselen er høyest. Nyere undersøkelser bekrefter denne dreiningen, og viser at uorganisert fysisk aktivitet på treningssenter har hatt en dobling i oppslutning blant ungdom i løpet av de siste tjue årene (Seippel, Strandbu & Sletten, 2011). Tendensen er også at de som allerede trener, trener mer, og at andelen helt inaktive øker (ibid).

De som ikke deltar i organisert idrett, eller som faller fra tidlig, er altså de samme som er fysisk lite aktive gjennom oppveksten og inn i voksenlivet (Kjønniksen, 2008; Telema et al., 2006). Det er denne gruppen som i klart størst grad rapporterer at de ikke finner seg til rette i kroppsøvingundervisningen (Boström, 2001; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Ommundsen & Kvalø, 2007; Säfvenbom et al., 2013). Det kan dermed se ut som elevenes svært ulike bakgrunn og forutsetninger fra idrett og fysisk aktivitet, i kombinasjon med kroppsøvingens utforming, forklarer de store forskjellene i trivsel og opplevelser i faget. Mye tyder på at kroppsøving bidrar til en forsterket motivasjon for fysisk aktivitet for de allerede idrettsaktive, mens det opprettholder eller reduserer en allerede lav motivasjon for de som ikke er aktive på fritiden (Ommundsen, 1993; 1995; 2006a; Treasure & Roberts, 1995). Det er imidlertid et berettiget spørsmål hvorvidt det er naturlig at disse sammenhengene, sett fra et kroppsøvingperspektiv, nødvendigvis må være så tydelige.

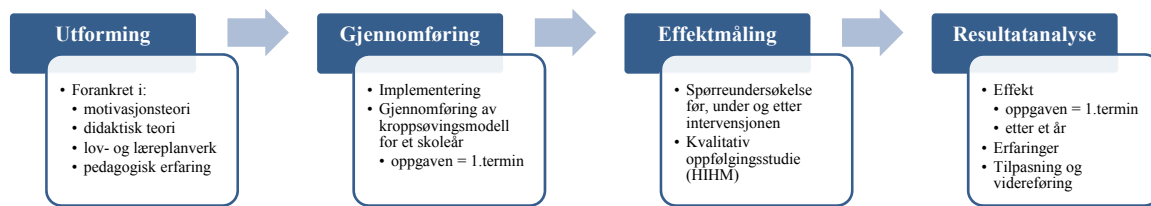
Forskningen som det er henvist til viser at kroppsøvingundervisningen, slik den fungerer i dag, ikke er tilpasset alle. I et folkehelseperspektiv er både utbyttet og betydningen av kroppsøving potensielt størst for de elevene som har det svakeste utgangspunktet (Departementene, 2004). De elevene som trenger kroppsøvingfaget mest, er imidlertid de som trives dårligst og får minst ut av det. Dette

indikerer behovet for å fokusere på forholdet mellom *mistrivsel* elevenes bakgrunn og forutsetninger, og de krav og forventninger som legges til grunn i undervisningen. Sammenhengene mellom å lykkes i organisert idrett og kroppsøving kan tyde på at faget i stor grad tilrettelegges på en prestasjonsorientert måte som favoriserer idrettsflinke elever, og at det er denne gruppa som legger premissene for fagets form og innhold (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik, 2011). For at kroppsøving skal bli et opplevelserikt og helsefremmende fag for alle, må det legges bak seg pedagogiske ideologier som fratrar store elevgrupper mulighetene. Det forutsetter en pedagogisk tilnærming som appellerer til alle, og spesielt til de som trenger det mest (ibid).

1.3 På tide å tenke nytt - et annet perspektiv på undervisningen

Mye tyder på at årsakene til mistrivsel er knyttet til hva som vektlegges ved utøvelsen av faget og hvordan undervisningen rent pedagogisk håndteres (Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Lyngstad et al., 2011). Jeg underviser selv både på idrettsfag og i kroppsøvingklasser på yrkesfag, og erkjenner at forskjellene mellom elevenes forutsetninger og bakgrunn for de to utdanningsprogrammene er større enn hva den pedagogiske praksisen skulle tilsi. Kroppsøvingsfagets egen evalueringsrapport bekrefter at dette ikke er unikt, og at en ensidig idrettslig tilnærming innebærer at formålet med faget vanskelig kan nås for de svakeste elevene (Lyngstad et al., 2011). Det illustrerer dermed et behov for at faget i større grad har sin egen, tydelige profil, og ikke underbygger et perspektiv ved fysisk aktivitet som en stor andel av ungdommene flykter fra, og som de heller ikke har valgt selv.

Hovedutfordringen er derfor hvordan man som kroppsøvingslærer kan bidra til å skape stor trivsel og bevegelsesglede for *alle*, og spesielt for de elevene som tradisjonelt har det svakeste utgangspunktet. Prosjektet som denne oppgaven bygger på har fått navnet «Kroppsøvingsglede», og formålet er å utarbeide og gjennomføre undervisning som i større grad enn tidligere tilrettelegger for økt opplevelseskvalitet for alle, og med spesielt fokus på de elevene som i utgangspunktet mistrives. Intensjonen er at dette vil utgjøre et grunnlag for høyere deltakelse, trivsel og motivasjon i faget underveis, og bidra til økt fysisk aktivitet og bedret helsesituasjon i framtida. Undervisningsmodellen skal være bærekraftig og ikke betinge tilførsel av ekstra ressurser, noe som innebærer en optimalisering innenfor de sentrale og lokale rammebetingelsene som allerede eksisterer. Prosjektet tar utgangspunkt i kroppsøving for byggfagelever på egen videregående skole, og ser dette opp imot tidligere praksis og undervisningstradisjoner. Figur 1.3 på neste side illustrerer hovedstrukturen og fasene i Kroppsøvingsglede. Selv om modellen gjennomføres for et helt skoleår, er det resultatene etter første termin som legges til grunn for å besvare problemstillingene i denne oppgaven.



Figur 1.3 Hovedstrukturen og fasene i prosjektet.

1.4 Hva ønsker prosjektet å belyse?

Formålet med prosjektet er utgangspunktet for studiens overordnede problemstilling:

- ✓ *På hvilke måter vil den alternative undervisningsmodellen «Kroppøvningsglede» føre til endringer i elevenes opplevelser og holdninger til faget, fysisk aktivitet og helse?*

Hovedproblemstillingen representerer flere formålsforankrede dimensjoner ved kroppøvningsfaget, og presiseres derfor gjennom følgende delproblemstillinger:

1. *På hvilken måte påvirkes elevenes tilfredshet og trivsel i faget?*
2. *På hvilken måte påvirkes elevenes deltakelse i faget?*
3. *På hvilken måte påvirkes elevenes motivasjon i faget?*
4. *På hvilken måte påvirkes elevenes karakter i faget?*
5. *På hvilken måte påvirkes elevenes fysiske aktivitetsvaner og iver etter å være i fysisk aktivitet?*
6. *På hvilken måte påvirkes elevenes helsesituasjon?*
7. *På hvilken måte er det sammenheng mellom prosjektets didaktiske intensjoner og elevenes erfarte oppfatninger av faget?*

Spørsmålsstillingene «på hvilken måte...» innebærer to vesentlige forhold; *hvordan...* og *i hvor stor grad...*, og illustrerer dermed den eventuelle endringens retning og styrke. Med endring menes rapporterte forskjeller hos utvalget i løpet av intervensjonsperioden, sammenlignet med sitt eget utgangspunkt og en kontrollgruppe. Endring inkluderer også eventuelle forskyvninger i utvalgets representasjon innenfor de ulike målekategoriene. Prosedyrer og verktøy som benyttes for å påvise dette omhandles i metodekapittelet.

Delproblemstilling nummer sju representerer på mange måter en kvalitetssikring av intervensjonen, ved at den potensielt sett vil gi svar på om modellens planlagte pedagogiske fundament effektueres i undervisningen på en slik måte at det gjenkjennes av elevene.

Prioriteringer og forventninger

Kroppsøvingsglede bygger på et endret didaktisk perspektiv for tilrettelegging av undervisning, med det formål å påvirke, spesielt de svakeste elevene, til en mer positiv holdning til faget. Dette er hovedsakelig knyttet til hovedproblemstillingens første fase, der fagets opplevelsedimensjon og egenverdi står sentralt. Problemstillingen tar videre høyde for at dette i neste omgang kan påvirke elevenes fysiske aktivitetsvaner og oppfatning av egen helsesituasjon. Her ligger det imidlertid en erkjennelse av at endring i fysiske aktivitetsvaner og helseeffekter er en mer langsiktig og sammensatt prosess enn det er å endre elevenes holdninger til faget (Annerstedt et al., 2001; Arnold, 1979; Baranowski, 1992).

Denne sammenhengen og rekkefølgen på fagets verdier gjenspeiles også i undervisningsmodellen, ved at trivsel og opplevelseskvalitet prioriteres høyere enn fagets mer langsiktige nytteverdier som pedagogisk perspektiv og didaktisk innfallsvinkel. Prosjektets prioriteringer og relativt begrensede varighet tilsier derfor at forventningene er høyest til de faktorene som er direkte knyttet til opplevelsene i selve faget. I samtlige problemstillinger ligger det imidlertid implisitt en forventning om at det vil skje en positiv endring underveis i intervensjonsperioden. Det teoretiske fundamentet for prosjektet vil forsøke å belyse, beskrive og forklare hvordan det potensielt sett er mulig å endre de forholdene som er skissert i problemstillingene gjennom en perspektivendring i den pedagogiske tilnærmingen. Dette er grunnlaget for å forstå de endringene som eventuelt måtte oppstå, og ligger dermed også til grunn for resultatdrøftingen seinere i oppgava.

1.5 Oppgavens teoretiske forankring og videre oppbygging

På vegne av Norges Idrettshøgskole har Jonskås (2010) utarbeidet en oversikt over det FOU-arbeidet som er gjort innenfor kroppsøvingfaget i Norge i løpet av de siste tretti årene. Rapporten konkluderer imidlertid med at det eksisterer lite forskning på høyt vitenskapelig nivå knyttet til motivasjon, didaktikk og kroppsøving (ibid).

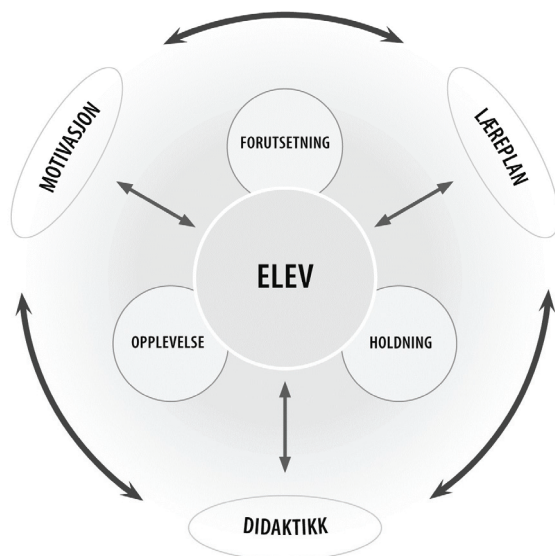
Kroppsøvingsglede har en referanse i «Bevegelsesglede og gode opplevelser i kroppsøving», som er et pågående samarbeidsprosjekt mellom Østfold fylkeskommune, Høgskolen i Østfold (prosjektledelse) og 4 videregående skoler (intervensjoner). Studiet ledes av Husebye (2012) og er en del av det fylkeskommunale prosjektet «Helsefremmende skoler». Disse intervensjonene har paralleller til et tidligere mastergradsprosjekt ved NIH, «Ungdommen og kroppsøvingfaget i moderne tid» (Dahle, 2005). Kunnskap og erfaring fra de to studiene har sammen med relevant teori dannet bakgrunn for utformingen av undervisningsmodellen i dette prosjektet.

Intervensjonen i Kroppsøvingsglede er grunnlaget for en empirisk undersøkelse om sammenhengene mellom undervisningens tilnærming og effekt. Gjennom forskning og statistikk har oppgavens innledning belyst bakgrunnen for tema, dets aktualitet og utfordringer. Det neste kapittelet vil ta for seg det teoretiske grunnlaget for de problemstillingene som er presentert. Teorien er kontekstuell og knyttes til relevant motivasjons- og didaktisk teori samt gjeldende lov- og læreplanverk. Innledningsvis vil teorikapittelet forsøke å beskrive årsakene til mistriivsel i kroppsøving, og videre sette dette opp mot det pedagogiske perspektivet i læreplanen. Redegjørelsene tar utgangspunkt i Deci & Ryans (1985) selvbestemmelsesteori, og prøver å knytte dette sammen med indre orientert motivasjonspsykologi innenfor både målperspektivteori (Nicholls, 1989), selveffektivitetsteori (Bandura, 1997) og teorier om mestringsorientert motivasjonsklima i kroppsøving (Ames, 1992; Biddle, 2001; Duda, 1992; Ommundsen, 2006b; Roberts, 2001 og Treasure, 2001). Den teoretiske forankringen i prosjektet omfatter også didaktikk, og sentrale motivasjonsteoretiske prinsipper søkes operasjonalisert gjennom både generell relasjonsdidaktikk (Dale, Wærness & Lindvig, 2005; Hiim & Hippe, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2005) og mer spesifikk kroppsøvingdidaktikk.

Det teoretiske grunnlaget vil samlet sett forsøke å legitimere intervensjonstiltakene som beskrives i kapittel 3, og i tillegg utgjøre en referanseramme for å forstå de eventuelle endringene som skjer hos elevene i løpet av prosjektet. Kapittel 4 beskriver og analyserer metodiske valg og tilnærminger som blir gjort i ulike faser av prosjektet, og omhandler forhold både ved intervensjonen og undersøkelsen. I kapittel 5 blir resultatene fra undersøkelsen presentert, mens det neste kapittelet drøfter disse i lys av problemstillingene og på bakgrunn av det teoretiske grunnlaget. Kapittel 7 oppsummerer de mest sentrale funnene i undersøkelsen, og antyder mulige framtidige konsekvenser av prosjektet.

2.0 Det teoretiske fundamentet

Kapitlet innledes med å beskrive utgangspunktet for de elevene som ikke er så begeistret for kroppsøvfingsfaget. Videre vil dette ses opp mot motivasjonsteoriens *hva* og *hvorfor*, sammenhenger mellom ulike perspektiver og relevante konsekvenser for motivasjonsklimaet i faget. Dette legger til slutt føringer for motivasjonsteoriens *hvordan*, som beskriver de didaktiske konsekvensene. Teorien presenteres i en kontekstuell form, og vil underveis bli spesifisert og begrunnet ut ifra vitenskapelig samsvarende og anbefalte perspektiver. De teoretiske dimensjonene som prosjektet bygger på er forsøkt illustrert i figuren nedenfor, og er utgangspunktet for oppgavens videre innhold.



Figur 2.0 Teorigrunnlagets sentrale dimensjoner og sammenhengene mellom disse.

Kroppsøvfingsfaget i videregående skole er den siste og eneste arenaen i samfunnet der fysisk aktivitet er obligatorisk for ungdommen. Dette gir autoritet til kroppsøvfingsfaget som premissleverandør av inspirasjon for framtidig dannelse av en fysisk aktiv livsstil (Elstad, 2008; Klepp & Aarøy, 1997). Det innebærer imidlertid en undervisningssituasjon med større variasjoner i forutsetninger og motivasjon enn man tradisjonelt finner i idrettssammenheng. Disse betingelsene gjør det spesielt interessant å se kroppsøvfingsundervisningen i et motivasjonsteoretisk og didaktisk perspektiv (Biddle & Mutrie, 2008; Goudas og Biddle, 1994).

2.1 Trivsel og mestring – i et sosialkognitivt perspektiv

Forskningsresultatene som ble presentert i innledningen tyder på en klar sammenheng mellom grad av trivsel i kroppsøving og både tidligere og muligens framtidige holdninger til fysisk aktivitet på fritiden. Det er derfor svært relevant og forsøke å belyse hvorfor ikke alle opplever faget positivt. Trivsel er i stor grad et subjektivt begrep der både graden- og hva det påvirkes av er individuelt betinget (Skaalvik & Skaalvik, 2005; 2012). I vitenskapelig sammenheng relatert til fysisk aktivitet er begrepet i stor grad knyttet til det engelske ordet *enjoyment* (Scanlan & Simons 1992; Wankel, 1993). Scanlan & Simons (1992) peker på trivsel som en følelsesmessig effekt av positive opplevelser, tilfredshet, velvære og moro gjennom fysisk aktivitet. Kimiecik & Harris (1996) knytter trivsel til et optimalt psykologisk nivå av glede og begeistring som utløser motivasjon og deltakelse for aktivitetens skyld. I begge disse beskrivelsene blir trivsel satt i sammenheng med motivasjon knyttet til egenverdien og opplevelsene ved fysisk aktivitet. Dette indikerer også en sannsynlig vekselvirkning mellom bevegelsesglede og trivsel ved at de fremmes av hverandre, og i motsatt fall vil fravær av det ene sannsynligvis påvirke det andre negativt.

Koblingen mellom bevegelsesglede, trivsel og type motivasjon poengteres også av Lyngstad (2010) som mener at gleden ved å være i bevegelse er utgangspunktet for trivsel, motivasjon og videre utvikling. Lyngstad forfekter at egenverdien er det mest sentrale for elevenes totale opplevelse av kroppsøvingfaget og fysisk aktivitet. I tillegg til å ha sin egen verdi som opplevelseskvalitet, vil bevegelsesgleden kunne utløse en positiv selvfølelse og være utviklende for den enkeltes personlige vekst, selvforståelse og identitetsdanning (ibid). Dette synet har støtte hos mange forskere både nasjonalt og internasjonalt (Annerstedt, 1995; 2001; Arnold, 1979; 1988; Loland, 2006; Ommundsen, 2005; Säfvenbom, 2001). Bevegelsesglede, eller fravær av dette, er aktivitets- og situasjonsbetinget, og innebærer at den kan oppstå eller forsvinne på kort tid (Lyngstad, 2010). Dermed er det også grunn til å anta at elevenes kontekstuelle trivsel i kroppsøving i stor grad kan påvirkes ved å styrke den enkeltes bevegelsesglede. Utgangspunktet for didaktisk tilnærming bør derfor først og fremst bygges rundt denne verdien (ibid).

2.1.1 Undervisningens innhold

For en kroppsøvingslærer kan elevenes uttrykksmåter være en indikator på graden av bevegelsesglede og trivsel. Dette er knyttet til følelser som vitalitet, mentalt velvære, begeistring og latter, og drives av interesse, forventninger, utfordringer og spenning. Forutsetningen er en faglig og sosial trygghet

(Bandura, 1997; Lepper & Hodell, 1989; Pintrich & Schunk, 1996). Fravær av disse kognitive og emosjonelle verdiene kan uttrykkes gjennom tydelige tegn på negativitet, kjedsomhet og dårlig stemning, eller som mer skjult misnøye, passivitet, vegring, anonymisering og i ytterste konsekvens fravær og frafall fra undervisning og fysisk aktivitet generelt (Duda, 1996; Portman, 1992).

Bevegelsesglede indikerer en følelsesmessig involvering og innlevelse basert på deltakelse for aktivitetens egen skyld. Csikszentmihalyi (1975; 2008) knytter bevegelsesglede, trivsel, tilfredshet og interesse til begrepet *flow*, eller *flyt*. Opplevelsen av flyt indikerer en mental tilstand ved fysisk aktivitet som betegnes som både behagelig og som et høydepunkt (ibid). Handling og bevissthet flyter sammen i en tilstand av fullstendig tilstedeværelse og en følelse av å bli ett med aktiviteten (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999). En flytopplevelse har sin egen verdi, og både påvirker og påvirkes av trivsel og bevegelsesglede (ibid). Det objektive ferdighetsnivået til eleven betegnes ikke som avgjørende for å oppnå en slik tilstand. Elevens oppfatning av mulighetene for å mestre en situasjon er derimot svært avgjørende for involvering og læringsutbytte (Bandura, 1997; Csikszentmihalyi, 1975; Deci & Ryan, 1985). Behovet for kontroll over egen læringssituasjon og sine egne mestringsmuligheter er en betingelse for regelmessige flytopplevelser (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999). En pedagogisk tilrettelegging for et størst mulig omfang av flyttilstander i kroppøvningsfaget handler derfor om samsvaret mellom de utfordringer læreren gir og den enkelte elevs evner (ibid; Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988). På den måten knytter Csikszentmihalyi selv flytbegrepet til Banduras teorier om selveffektivitet. Elevens muligheter til flytopplevelser er dessuten betinget av hva slags målperspektiv som vektlegges i den didaktiske tilnærmingen (ibid; Nicholls, 1989). I Deci & Ryans (1985) motivasjonsteorier knyttes for øvrig graden av selvbestemmelse til forutsetningene for flyt. Alle disse sammenhengene illustrerer dermed en nær kobling mellom flytbegrepet, bevegelsesglede, trivsel og mange av de store motivasjonsteoretiske perspektivene som vil bli beskrevet videre i teorikapittelet (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999).

Både den enkelte elevs motivasjon og motivasjonsklimaet generelt i undervisningssituasjonen legger føringer for trivsel og bevegelsesglede (Csikszentmihalyi, 1975; Deci & Ryan, 1985; Bandura, 1997). Når opplevelser i faget forankres i indre og individuelle motiver ved fysisk aktivitet vil grunnlaget for involvering og interesse være til stede (ibid). Som motivasjonskilde til fysisk aktivitet i et langsiktig perspektiv blir det spesielt viktig at inntrykk og opplevelser knyttet til selve aktiviteten er så positive i seg selv at interessen ikke betinger utenforliggende motiver, som for eksempel ønske om gode karakterer eller bedre helse (Duda, 1996; Jackson & Csikszentmihalyi, 1999). Premissene ligger dermed i stor grad i lærerens innsikt om hva som begrenser og hva som skaper bevegelsesglede, samt i evnen og mulighetene til å tilrettelegge undervisningen på bakgrunn av dette.

Luke & Sinclair (1991) fant ut at elevenes holdninger til kroppsøving først og fremst ble formet av selve undervisningsinnholdet. Årsakene til mistriivsel og mangel på bevegelsesglede illustrerer en nær sammenheng og dårlig symmetri mellom elevens forutsetninger og fagets kontekst og innhold, og kan forklares i interaksjonen mellom disse (Wilken, 2008). Det å like en aktivitet eller oppgave skaper engasjement, og innholdets verdi og stimulering til bevegelsesglede er dermed et sentralt element for den enkelte elevs innstilling, motivasjon og ønske om å delta (ibid; Duda, 1996).

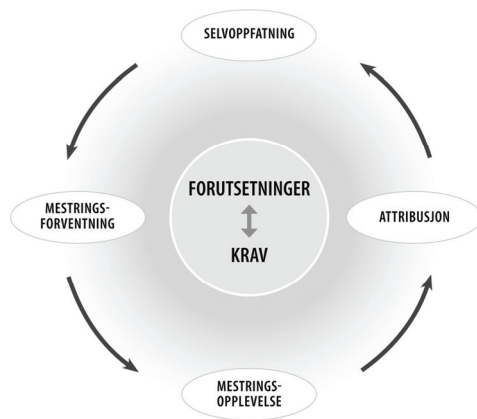
Det at elevene trives bedre når de får drive med aktiviteter de liker, bekreftes i flere norske og nordiske undersøkelser som omhandler ungdom, kroppsøving og trivselsfaktorer (Dahle, 2005; Eccles & Wigfield, 1992; Flagestad, 1996; Flagestad & Skisland, 2002; Husebye, 2012; Jonsson, 1993; Schelin, 1990). I Flagestad (1996) sin undersøkelse blant ungdomsskoleelever i Kristiansand kommune rapporterte trivselselevne at de likte aktivitetene godt, mens de som mistrivdes i faget heller ikke likte aktivitetene. I samme undersøkelse kom det fram at de som trivdes mente det var god variasjon i undervisningen og at den gav et godt læringsutbytte. Selv om de deltok på samme undervisning var holdningen motsatt hos mistrivselselevne (ibid). Dette viser at det er subjektive variasjoner i hva elevene liker og synes er interessant, og at elevenes opplevelser påvirkes ulikt selv om innholdet er det samme. Undersøkelsen viste også at holdninger til faget har sammenheng med elevens bakgrunn og utgangspunkt, og at graden av trivsel forsterkes av undervisningens innhold. Mye tyder dessuten på at innholdet er tilpasset de som allerede har et positivt forhold til faget og fysisk aktivitet generelt (ibid). Internasjonal forskning peker på at trivsel er situasjonsbetinget og knyttet til aktivitetsformen, men at det over tid kan ha en overførbar effekt til andre situasjoner i faget og skoletilværelsen generelt (Chen & Darst, 2001; Duda, 1996; Eccles & Wigfield, 1992; Luke & Sinclair, 1991; Pintrich, Ryan & Patrick, 1998).

Ommundsen (1995; 2005) antyder at det er de skoleflinke og ressurssterke elevene som trives best i kroppsøving. Flere undersøkelser bekrefter at positive holdninger til faget også henger sammen med en idrettslig bakgrunn og interesse, og at dagens kroppsøvingundervisning underbygger dette (ibid; Ingebrigtsen, Mehus, Aspvik & Sæther, 2008). Både Flagestads (1996) og Jonssons (1993) undersøkelser dokumenterer at den typiske idrettslige tilnærmingen til fagets innhold, gjennom ballspill og andre konkurranserettede aktiviteter, er lite populært blant mistrivselselevne. «Fysisk aktivitet i skolehverdagen» er utarbeidet av Mjaavatn & Skisland (2004) på vegne av Helsedepartementet, og oppsummerer mye av den forskningen som er gjort på dette området. Rapporten bekrefter det Ommundsen antyder om at trivsel i faget betinger idrettslig konkurranseglede, og at en stor del av aktivitetsvalget i undervisningen er tilpasset de som mestrer dette best. Det poengteres videre at utstrakt bruk av ballspill, konkurranser, tester og svært fysisk krevende aktiviteter bidrar til økt mistriivsel (Mjaavatn & Skisland, 2004). Disse aktivitetsformene kan sette en standard for mestring som oppleves som urealistisk for de ferdighetsmessig svakeste elevene (ibid).

Hva den enkelte liker er nært knyttet til forventningen om- og opplevelsen av mestring (Bandura, 1997). Hvis betingelsen for å kunne oppleve bevegelsesglede i kroppsøvingsfaget er objektive, idrettslige og resultatfokuserede prestasjonsstandarder, er det en logisk konsekvens at de med en inaktiv bakgrunn og lavt ferdighetsnivå vil fratas mulighetene. Mangel på kompetanse er sentralt for opplevelsen, og blir i et praktisk fag som kroppsøving svært synlig. Det er derfor naturlig at det er disse elevene som frykter prestasjonsorienteringen mest (Ommundsen, 2006a). Det er ikke mulig å endre en elevs historikk, men man kan endre premissene for å lykkes. Dette innebærer en endring av målperspektiver, hvem man retter fokus mot og på hvilken måte undervisningen blir lagt opp.

2.1.2 Elevens bakgrunn og forutsetninger

Et grunnleggende utgangspunkt innenfor sosial kognitiv teori er at det enkelte individ har behov for å føle sosial og faglig trygghet, tilhørighet og kompetanse for å fungere selvstendig i ulike situasjoner (Bandura, 1993; 1997; 2006; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 1996; 2012; Wormnes & Manger, 2005). Den enkelte elevs forhold til mestring er i stor grad knyttet til disse behovene. I følge Banduras «Self efficacy theory», også kalt selveffektivitetsteori (Wormnes & Manger, 2005), er det en klar sammenheng mellom situasjons- og kontekstbetinget selvoppfatning og mestring (Bandura, 1986; 1997; Ryan & Deci, 2002; Wormnes & Manger, 2005). Med kontekstuell selvoppfatning menes elevens følelser og holdninger til seg selv i ulike kroppsøvingssituasjoner. I følge Bandura (1997) vil *forventningene* om mestring påvirke *evnen* til mestring, og sammen med hvordan dette attribueres, eller årsaksforklares, kunne påvirke elevens selvoppfatning. På sikt vil en eventuell positiv eller negativ endring av selvoppfatning igjen kunne påvirke elevens mestringsforventning, og indikerer en sammenheng som virker begge veier (Bandura, 1997; Shavelson & Bolus, 1982; Shavelson, Hubner & Stranton, 1976). Shavelson (et al., 1976) hevder gjennom sin hierarkiske modell at utviklingen av en slik situasjons- og kontekstbasert selvoppfatning over tid vil kunne ha en overførbarhet til en mer generell og universell selvfølelse, og dermed kunne bidra til å forme elevens identitet. For de ressurssvake elevene kan spiraleffekten ved mangel på mestringsopplevelser og lav selvoppfatning representere et selvforsterkende problem og bidra til en negativ identitetsdanning (ibid; Arnesen, 2004). I praksis vil dette si at elevene, uansett ferdighetsnivå, må kunne oppleve utfordringene i undervisningen som overkommelige, og at dette samsvaret er viktigere for motivasjon og trivsel enn nivået det presteres på (ibid). Betydningen og sammenhengene mellom utfordringer, mestring og selvoppfatning er forsøkt illustrert i figur 2.1 på neste side, og vil bli redegjort for videre i kapittelet.



Figur 2.1 Sentrale mestringsfaktorer basert på Bandura (1997), Csikszentmihalyi (1975) og Deci & Ryan (1985).

Trivsel og selvpoffatning er subjektive følelser, et forsøk på å forklare oss selv til oss selv, og påvirkes av det sosiale miljøet eleven er i, personlige forutsetninger og summen av erfaringer hos eleven (Wormnes & Manger, 2005). Flagestad (1996) viser til at det er de elevene med høyest ferdighetsnivå som i størst grad opplever mestring i faget. Mistrivselselevne rapporterer at de ikke lykkes, mens trivselselevne sier at de føler seg flinke i faget (ibid). Flinkhet kan synes mer sentralt for trivselen i kroppsøving enn i andre fag, og begrunnes med at synligheten av ferdighet og sosial sammenligning er større enn i teorifagene. For de ferdighetsmessig svakeste elevene utgjør dette en risikofaktor for både faglig og sosial tilhørighet (Dale, Wærness & Lindvig, 2005). Dette illustrerer viktigheten av at elevene føler mestring, og stiller samtidig spørsmålsteget ved om ferdighetsperspektivet i større grad bør vike til fordel for et mer individuelt tilpasset og mestringsorientert fokus.

Kroppsøving er et prestasjonsorientert fag med tydelige ferdighetskriterier, og har en bedømming i form av karakter. Karaktersetningen er sannsynligvis med og påvirker både utformingen av faget og opplevelsen og trivselen for elevene, og slår ekstra uheldig ut for de svakeste (Flagestad & Skisland, 2002; Mjaavatt & Skisland, 2004). Mistrivselselevne har ofte et negativt forhold til karakterer, og dette bidrar til at de trives enda dårligere (ibid). For disse vil vurderingen oppleves som en bekreftelse på manglende kompetanse, og dermed virke stigmatiserende og demotiverende. De som får gode karakterer rapporterer høyere trivsel (Flagestad & Skisland, 2002). Dette indikerer et årsaksvirkningsforhold som kan gå begge veier; gode karakterer gir god trivsel, eller god trivsel gir gode karakterer. Trivsel og selvpoffatning påvirkes av dem vi omgås og sammenligner oss med, og hva som legges til grunn for måling av kompetanse (Mead, 1934). Uten karakter i faget kunne man ha fjernet mye av det som elevene opplever som negativt. Dette kunne muligens også medført et noe annerledes kroppsøvingfag, med mindre vekt på prestasjoner, konkurranser, sammenligning og bedømming, og dermed bidratt til å redusere mistrivselselevnes negative opplevelser. Alternativt kunne man endret premissene for karaktersetning, ved å nedjustere betydningen av objektive ferdig-

hetskriterier til fordel for et læringsperspektiv med mer indre orienterte opplevelser. Hvorvidt det gjeldende lov- og læreplanverket faktisk betinger så stor grad av prestasjonsorientering som dagens praksis skulle tilsi, vil bli diskutert seinere.

Med bakgrunn i de undersøkelsene som det har blitt referert til, er det grunn til å tro at mistrivselselevne har en generell negativ selvoppfatning i kroppsøvningsfaget, og at dette forsterkes under visse betingelser. I følge Bandura (1986; 1997) er forventningen om mestring en viktig faktor for selvoppfatningen og evnen til læring og utvikling. Utgangspunktet i teorien om selveffektivitet er at troen *på* og *til* elevens evne og muligheter for mestring, påvirker atferd og dermed den reelle mestringsevnen (ibid; George, 1994; Kirsch, 1999). Disse forventningene innbefatter to vesentlige perspektiver; elevens tro på seg selv i faget og sine evner i de ulike situasjonene, samt forventninger i omgivelsene, for eksempel lærer og medelever (Bandura, 1997; Manger, Lillejord, Helland & Nordahl, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Wormnes & Manger, 2005). Begge deler utløser tanker og følelser hos eleven som styrer handling og atferd. Positiv mestringsforventning indikerer faglig, mental og sosial trygghet (Deci & Ryan, 1985). Graden av mestringsforventning henger sammen med elevenes ønske om deltakelse og involvering, hvor stor innsats som ytes, hvor godt de lykkes og hvor tålmodige de er (Manger et al., 2009). Forventning har dermed en klar sammenheng med den enkeltes motivasjon for fysisk aktivitet, og en elev med lav tiltro til egne evner vil lettere oppleve frykt i undervisningssituasjonen. Ifølge Atkinsons (1964) motivasjonsmodell vil det alltid finnes to drivkrefter i en prestasjonssituasjon; lysten til å lykkes og angsten for å mislykkes. Hvis angstimpulsen er sterkere enn lysten til å lykkes, vil eleven vegre seg, og jo sterkere angstimpulsen er, desto mer vil den hemme muligheten for mestring (Atkinson, 1964; Atkinson & Raynor, 1978). Dette er dessverre negative kjennetegn for mange av mistrivselselevne, og en sannsynlig effekt av lav tiltro til egne prestasjoner. Den lave mestringsforventningen er imidlertid i mange tilfeller reell på bakgrunn av de mål, oppgaver og tilnærminger som legges til grunn for undervisningen (Duda, 1992; Nicholls, 1989).

Selveffektivitetsteorien skiller mellom forventning om mestring, såkalt effektivitetsforventning, og forventning om resultatet av mestringen, også kalt resultatforventning (Bandura, 1993; Ekeland, 1999; Ryan & Deci, 2002). Med utgangspunkt i utfordringer er det naturlig med ulike kombinasjoner av disse, både når det gjelder forventningens form og styrke. Mye tyder på at premissene for dagens undervisningspraksis er forankret i prestasjonsorienterte målperspektiver med objektive preferanser for ferdighet. Generelle og idrettslige standarder for mestring og resultat vil kunne underbygge og forsterke store variasjoner i forventning blant elevene, og legge grunnlaget for å skape vinnere og tapere (Bandura, 95; Zimmerman, 95). Under slike betingelser vil elever med en idrettslig bakgrunn ha høyest prestasjonsevne, mestre faget best, ha høyest trivsel, størst deltakelse, best karakter og ikke minst; de vil ha høyest mestringsforventning (Flagestad, 1996; Flagestad & Skisland, 2002). Mange hevder imidlertid at det er mulighetene for mestring, og ikke prestasjonsnivået, som har størst betyd-

ning på forventningene (Pensgård & Hollingen, 2006; Wormnes & Manger, 2005; Zimmerman, 1994). Ved å definere mestringsevne mot mer personlige mål og ferdighetsuavhengige kriterier, vil sannsynligheten for økt tiltro til egne prestasjoner øke, spesielt for de elevene som i utgangspunktet har lave forventninger (Bandura, 1997). Hvordan læreren både velger og evner å tilrettelegge undervisningen med tanke på de mest utsatte elevene, avgjør i prinsippet hva slags tilgang de gis til positive opplevelser i faget.

2.1.3 Kroppsøvingslæreren

Forskning tyder på at lærerens forventninger til eleven i stor grad påvirker elevens forventning til seg selv (Bandura, 1995; Schmuck & Schmuck, 1983; Zimmerman, 1995). Lærere signaliserer ubevisst ulike forventninger til elevene avhengig av deres oppfatning om ferdighetsnivået. Ved at både graden og omfanget av positiv forventning og oppmerksomhet er størst til de idrettsflinke elevene, kan dette bidra til å forsterke de store forskjellene som allerede i utgangspunktet er der. Positive forventninger fra omgivelsene og en selv skaper et godt utgangspunkt for trivsel, mestring og utvikling. I motsatt fall vil lave forventninger i liten grad stimulere til involvering, og kunne fremme destruktiv atferd, resignasjon og hjelpeløshet (Covington, 1992).

I forhold til motivasjon er det ikke likegyldig hvordan oppgaveløsning og utvikling årsaksforklares. Elevenes mestringsopplevelse påvirkes av egen og andres fortolkning av årsakene til utførelsen (Bandura, 1997; Weiner, 1986). Indre attribusjon assosieres med mestrings- og kompetanseatferd, og er knyttet til elevens egne handlinger (ibid; Dweck & Elliott, 1983). Ytre attribusjon peker på faktorer i omgivelsene som avgjørende årsaker til utførelsen (Bandura 1997; Weiner, 1986). Grad av mestring kan forklares med evner, innsats, oppgavens vanskelighetsgrad, eller tilfeldigheter. Dweck (2007) har påvist at positiv oppmerksomhet i forhold til elevenes innsats virker mer positivt på elevenes mestringsforventning og motivasjon enn oppmerksomhet knyttet til ferdighetsmessige evner. Spesielt for de svakeste elevene bør man i større grad kommunisere måloppnåelse til elevens innsats i stedet for evne (ibid). Attribusjon gjennom innsatskriterier kan nok for mange oppleves som mindre sårbart følelsesmessig, mer personlig kontrollerbart og enklere å gjøre noe med (Covington, 1992).

Selv om det i dagens undervisningspraksis kan synes å henge tett sammen hevder flere forskere at elevenes motivasjon og innsats i kroppsøvingstimene har en større framtidig verdi enn selve prestasjonsevnen (Covington, 1992; Dweck, 2007; Spaulding, 1992). Det er lite sannsynlig at et fysisk aktivt voksenliv og god helse og er betinget av høy idrettslig kompetanse. I et langsiktig helseperspektiv vil trolig elevenes trivsel, gode opplevelser, iver og innsats i kroppsøvingen være langt mer avgjørende

enn ferdighetsnivået, og det er derfor logisk at det er disse faktorene undervisningen bygges rundt (Dweck, 2007).

Prinsipielt blir det viktig å forsterke det positive i samhandlingen mellom lærer og elev, det som elevene mestrer, for å øke selvoppfatningen (Collier, 1994). Kommunikasjon og evaluering bør forsøke å fokusere på framgang og utvikling mer enn det elevene ikke mestrer, og forankre dette i personlige mål og strategier der innsats vektlegges (Spaulding, 1992). Utgangspunktet for en lærer bør være å tilrettelegge undervisningen på en slik måte at sannsynligheten for å lykkes øker for de svakeste elevene, og at flere mestringsopplevelser attribueres til indre, kontrollerbare forhold. Dette betinger sannsynligvis en mer individuelt tilrettelagt lærings situasjon. På denne måten kan attribusjon benyttes som en bevisst og naturlig metode i undervisningssammenheng for å forsterke mestringsopplevelsen og læringseffekten (Dweck & Leggett, 1988).

Wormnes & Manger (2005) benytter Seligmans (1975) begrep *lært hjelpeløshet* til å illustrere effekten av en lang negativ læringshistorie med mange nederlag. Dette bildet passer på svært mange av mistrivselevene i kroppsøving, som inntar en defensiv holdning til å løse utfordringer, trekker seg tilbake og er passive. Elever med svake forutsetninger forsøker i mange sammenhenger å tillegge nederlag til lav anstrengelse ved å redusere involveringen og innsatsen, for å slippe å erfare en tydeliggjøring av manglende mestring knyttet til evner. Dette er en forsvarsmekanisme for å opprettholde selvoppfatningen i situasjoner der de føler seg dømt til å mislykkes. I motsatte sammenhenger vil ofte mistrivselevene tillegge eventuelle gode prestasjoner til ytre forhold, som flaks og tilfeldigheter (ibid). Det er dessverre ikke unikt at kroppsøvingslæreren i svært mange tilfeller ubevisst bygger oppunder disse årsaksforklaringene, og dermed bidrar til ytterligere svekking av de svakeste elevenes allerede lave mestringsforventning (Good & Brophy, 1991).

Elevene som trives i kroppsøving kommer godt overens med læreren, mens en svært lav andel av de som mistrives, liker læreren sin (Flagestad, 1996) og ser meningen med faget (Säfvenbom, 2010). Undersøkelsen til Flagestad (1996) viser at de som mistrives opplever læreren som urettferdig, undervisningen som dårlig og forholdet til læreren som anstrengt. Misliker elevene faget fordi de ikke liker læreren, eller misliker de læreren fordi de ikke liker faget? Sannsynligvis er det en kombinasjon, og det er naturlig nok en stor utfordring for læreren å etablere gode relasjoner til elever som i utgangspunktet ikke liker faget og fysisk aktivitet. I og med at det er et tydelig samsvar mellom elev-lærer relasjonen og elevens trivsel i faget, blir dette uansett et viktig fokusområde.

En doktorgradsundersøkelse gjennomført av Moen (2011) peker på at de som underviser i kroppsøving ofte er sosialisert til yrket gjennom egne positive erfaringer med faget, konkurranseidrett og treneroppgaver. Gjennom lærerutdanningen blir kroppsøvingsstudentenes relativt konservative syn på

kroppsøvingfaget i liten grad påvirket, ved at «...*kroppsøving først og fremst er forbundet med å lære ulike idretter og teknikker, og at fagets primære mål er å forebygge negativ helseutvikling i samfunnet*» (Moen, 2011). En lærer som selv har hatt gode erfaringer med kroppsøving kan ha lettere for å identifisere seg med de elevene som har en idrettslig bakgrunn, og ha en svekket innlevelsessevne i forhold til de svakeste elevene. Hvordan en lærer opptrer i forhold til dette blir svært avgjørende for de signalene som sendes ut og det motivasjons- og læringsklimaet som etableres. Problemstillingen er spesielt relevant for lærere som underviser både på idrettsfaglig utdanningsprogram og med kroppsøving, der ytterpunktene i både bakgrunn og interesse for fysisk aktivitet mellom lærer og enkelte elever kan bli svært stor.

Selv med nokså lik elevbakgrunn, avdekker elevundersøkelsene relativt store variasjoner i pedagogisk praksis, både innad den enkelte skole og skoler i mellom (Wendelborg, 2011). Selv om *variasjoner* ikke nødvendigvis er ensbetydende med god eller dårlig undervisning, viser resultatene tydelige kvalitetsforskjeller (ibid). I relasjon til ulik undervisningspraksis er det dokumenterte sammenhenger mellom dårlig pedagogisk utøvelse, lav motivasjon, dårlige karakterer og høyt frafall (Nordahl, 2012). Samarbeidet mellom lærer og elev er sentral i den pedagogiske konteksten, og en vellykket interaksjon og læringsprosess kjennetegnes ved god symmetri mellom disse aktørene (Nordahl, 2010; 2012). Mange kroppsøvingslærere bruker imidlertid sine egne preferanser og interesser i idretten som kriterium for den pedagogiske tilnærmingen, noe som i størst grad harmonerer med de idrettsaktive elevenes ønsker (Moen, 2011). I et slikt perspektiv vil avstanden mellom læreren og de svakeste elevene kunne bli stor.

I den forskningen som er presentert ligger det implisitte anbefalinger om å styrke bevegelsesgleden og trivselen for de utsatte elevene, og at dette forutsetter et bedre samsvar mellom forutsetninger og de utfordringene som gis i undervisningen (Bandura, 1997; Csikszentmihalyi, 1975; Deci & Ryan, 1985). Med utgangspunkt i dagens lov- og læreplanverk er det noen områder og tiltak som framstår som relativt tydelige for å fremme disse betingelsene. Flagestad (1996; Flagestad & Skisland, 2002) konkluderer med at det bør legges til rette for et bedre tilpasset opplegg for mistrivselselevne gjennom et overordnet pedagogisk perspektiv som har større fokus på individuell mestring. Dette får støtte, og konkretiseres av Mjaavatn & Skisland (2003:34): «*Det bør fokuseres sterkere på og eksperimenteres mer med aktivitetsglede og lystbetonte aktiviteter i undervisningen, med spesiell vekt på de minst interesserte*». Kroppsøvingfaget isolert sett er ikke nok til å få elevene i tilstrekkelig fysisk form. Det lave timetallet til faget tilsier at betydningen av å motivere til fysisk aktivitet på fritiden er viktigere enn å bli i god form av undervisningen.

Mjaavatn & Skisland (2004) oppsummerer tendensene fra flere norske undersøkelser ved å anbefale et mer bevisst valg av aktiviteter i undervisningen, med utgangspunkt i å redusere omfanget og graden av

mistrivsel i faget. Utvalget av øvelser bør varieres mer og i større grad tilpasses elevene med svakere forutsetninger, og innebærer redusert bruk av standardiserte idrettslige- og konkurranseorienterte aktiviteter, som for eksempel testing og ballspill (ibid). Flagestad (1996; Flagestad & Skisland, 2002) anbefaler en mer bevisst tilnærming til de svakeste elevene for å legge grunnlaget for større selvstendighet (ibid). Hun tar til orde for større individuell valgfrihet når det gjelder aktiviteter, og at dette bør gjøres i kombinasjon med økt og bedret kommunikasjon med mistrivselselevne (ibid). Ambisjoner om økt selvstendigjøring er nært knyttet til kommunikasjon, og forutsetter at læreren gir elevene tillit, aksept og anerkjennelse for deres innsats og utvikling (Wormnes & Manger, 2005; Askheim, 2007). En myndiggjørende prosess kjennetegnes blant annet av elevenes innflytelse over egen mestringsmulighet, der oppgaver og læringsmuligheter anses som personlige utfordringer (ibid). De pedagogiske virkemidlene i en slik prosess innebærer for elevene økt kontroll og påvirkning på egen situasjon, og kan sammenlignes med Deci & Ryans (1985) teorier om grunnlaget for autonomi.

Svake prestasjoner synes å være lettere å takle enn mangel på mestringsopplevelse, og hyppigheten av mestring synes å være viktigere enn nivået det presteres på. For å danne grunnlaget for en positiv endring av selvoppfatningen er det viktig at undervisningen legger til rette for mange og gode opplevelser, ikke minst for de svakeste elevene, og at man systematisk underbygger positive forventninger om å lykkes. Det handler om å inkludere alle elevene, og gi dem muligheten til å lære seg å like kroppsøvingfaget. Studier har vist at lærere som lykkes med skolesvake elever, har tro på at de kan hjelpe *alle* elevene (Eccles & Wigfield, 1985). Det ligger en positiv utfordring i erkjennelsen av at trivsel og bevegelsesglede i stor grad synes å være påvirkelig, og at læreren både har ansvar og valgmuligheter. Flere kroppsøvingforskere påpeker imidlertid at en eventuell endring av det pedagogiske perspektivet som ligger til grunn for undervisningen er betinget av en annen kompetanse hos læreren enn det som tradisjonelt er forutsatt (Mjaavatn & Skisland, 2003; Moen, 2011).

Kroppsøving er et fag man *må* og *bør* ha, og utfordringen blir å etablere læringsbetingelser for de svakeste elevene slik at de også *vil* ha det. De individuelle og samfunnsmessige konsekvensene er for store til å kunne akseptere og legitimere dagens mistrivsel og frafall fra kroppsøving og fysisk aktivitet. Forholdene som er beskrevet indikerer et behov for en utvikling av faget for å nærme seg ideologien i norsk skolepolitikk om å skape like muligheter for elevene uansett bakgrunn og forutsetninger (Stette, 2012).

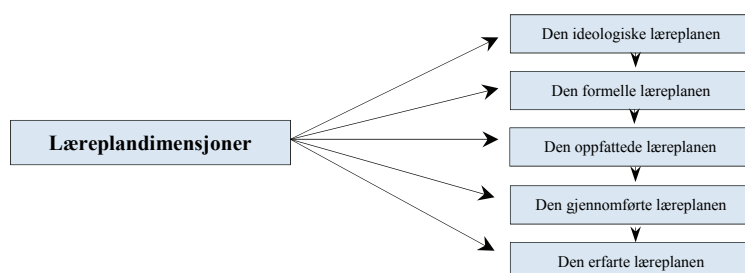
2.2 Kroppsøving og læreplan i lys av motivasjon og målperspektiver

Kroppsøvingsfaget utformes av offentlige myndigheter og legger føringer for hvordan faget skal utøves. I sin 70-årige historie som obligatorisk fag har kroppsøvingens innhold og form utviklet seg gjennom fem læreplanrevideringer. «Kunnskapsløftet», KL 06, ble vedtatt blant annet på bakgrunn av nasjonal og internasjonal forskning som tilsa at alle fagene i større grad burde tilpasses den enkelte elevs behov (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). KL 06 avløste Reform 94, og er fortsatt gjeldende læreplan for dagens kroppsøving. Høsten 2012 ble det imidlertid vedtatt en revidering av denne planen som får motivasjonsteoretiske og didaktiske konsekvenser for tilnærmingen til faget. Denne korrigeringen har dessuten stor relevans i forhold til de perspektivene som ligger til grunn for prosjektet.

2.2.1 Læreplanen i kroppsøving

Opplæringsloven omhandler elevenes rettigheter og plikter, samt opplæringsens organisering, innhold og vurderingsordninger. Læreplanen er fagspesifikk og beskriver formålet med faget, omfanget av undervisning, hovedområder og mål for opplæringen. I tillegg består KL 06 av en generell del som angir overordnede mål og verdier for opplæringen, samt prinsipper for opplæringen, *læringsplakaten*, som beskriver skolens forpliktelser og retningslinjer for undervisningen. Opplæringsloven og læreplanen utgjør de viktigste styringsdokumentene i skoleverket, og blir dermed en viktig rammefaktor for undervisningen. Det slås juridisk fast at alle elever har krav på likeverdige muligheter for utvikling, og at opplæringen skal være i samsvar med den enkeltes evner og forutsetninger og utøves i et fellesskap innenfor ordinær undervisning (Stette, 2012). Store ulikheter er derfor en naturlig rammebetingelse og en sentral utfordring i den didaktiske tilnærmingen i faget.

Goodlad (1979) utviklet et begrepsorientert system for å forstå de ulike dimensjonene ved en læreplan. Læreplandidimensjonene som er illustrert under representerer ulike nivåer i arbeidet med en slik plan.



Figur 2.2.1 Læreplandidimensjoner, fritt etter Goodlad (1979).

Dimensjonene representerer ulike stadier for læreplanen og hvordan dette går fra teori til praksis (Hiim & Hippe, 1998; 2006). *Den ideologiske læreplanen* henviser til de overordnede intensjonene med faget, og er formalisert gjennom formål og kompetansemål. Ideologien i KL 06 er forankret i både egen- og nytteverdier, og bygger på mye av forskningen som er beskrevet tidligere. Dette ble behandlet fra ulike aktører og politisk sammenfattet gjennom Stortingsmelding 30, og utgjorde grunnlaget for vedtaket om reformen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). En ny formell læreplan for kroppsøvingfaget ble iverksatt fra høsten 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

Den overordnede utformingen av KL 06 var lik for alle fag og utdanningsprogram, og *den formelle læreplanen* representerte både strukturelle og innholdsmessige endringer for kroppsøvingfaget. Det var en samlet plan for hele opplæringsløpet i grunnskole og videregående, og var i all hovedsak målstyrende. Fokuset skulle ligge på hva elevene viser av kompetanse etter endt opplæring, og beskrev i liten grad hvilket innhold undervisningen skulle ha. Planen var knyttet mot kompetanse på tre hovedområder; idrettsaktivitet, friluftsliv samt trening og livsstil, og hadde tydelige prestasjonsmål som premiss for de nye vurderingsforskriftene. De vesentligste endringene for vurdering var at det kun var elevenes sluttkompetanse i forhold til de objektive målene som skulle vurderes. Den nye læreplanen gikk bort fra å trekke inn elevenes forutsetninger og innsats i grunnlaget for vurdering. Undervisningstimetallet forble uendret, og er fortsatt på 56 årstimer (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

På grunn av en begrenset detaljformulering vil en formell læreplan alltid gi rom for den enkelte lærerens fortolkning, *den oppfattede læreplanen*. Det ble det også lagt opp til gjennom en ny forskrift til opplæringsloven som krevde at det ble utarbeidet lokale kriterier og kjennetegn for måloppnåelse, og at dette skulle tydeliggjøres overfor elevene (Stette, 2012). Dette skulle også ligge til grunn for å dokumentere undervisningens innhold og vurderingsgrunnlag, og være førende for vurdering av elevens kompetanse både underveis og avslutningsvis (ibid). Kravet om en så vidt omfattende lokal læreplanbearbeiding kan legge grunnlaget for, og kanskje også forsvare, svært ulik praksis. På bakgrunn av utdanning, pedagogisk grunnsyn og lokale arbeidsforhold og rutiner vil det sannsynligvis være svært ulike oppfatninger om hvordan læreplanen bør fortolkes i forhold til gjennomføring av undervisning og vurdering (Helle, 2000). Mange vil nok stille spørsmålstegn ved at det ikke er utarbeidet felles nasjonale kjennetegn på måloppnåelse, samtidig som det forventes at det gjennomføres lik og rettferdig vurderingspraksis. Selv om det foreligger en sentral veileder knyttet til fortolkning av den formelle læreplanen, vil det fortsatt være store rom for den enkelte lærers profesjonelle skjønn, både i undervisningspraksis og vurdering. Fagets formål og kompetansemål skal samlet sett være styrende og retningsgivende for tilrettelegging av undervisning. De er lite konkrete i forhold til innhold, metoder og arbeidsmåter, og legger dermed til grunn en viss lokal handlefrihet for den didaktiske tilnærmingen. Noen vil hevde at dette er en svakhet, mens andre vil hevde at det er en tillitserklæring til den enkelte lærer.

Den oppfattede læreplanen er grunnlaget for utarbeidelse og gjennomføring av en undervisnings- og aktivitetsplan, *den iverksatte læreplanen*. På samme måte som det kan oppstå en divergens mellom de normative intensjonene og den oppfattede læreplanen, kan det være en større- eller mindre grad av samsvar mellom oppfattet plan og iverksatt undervisning. I og med at det er læreren som har ansvaret for den praktiske operasjonaliseringen, vil eventuelle årsaker til sprik i stor grad være knyttet til læreren selv. Gjennomføringen av planen vil videre påvirke elevenes oppfatning av undervisningen, og være grunnlaget for *den erfarte læreplanen*.

Uansett hvordan læreplanen i praksis utøves, vil elevene oppfatte og oppleve undervisningen forskjellig. Sannsynligvis vil også lærerne oppleve egen praksis ulikt. I perioden etter innføringen av KL 06 ble det erfart og innrapportert svært ulik undervisnings- og vurderingspraksis (Lyngstad, et al., 2011; Utdanningsdirektoratet, 2012b). Disse erfaringene var i stor grad knyttet til ulik oppfatning og effektivering av læreplanen, både mellom forskjellige skoler og blant lærere på samme skole. Dette førte til at Utdanningsdirektoratet startet en prosess for å korrigere planen. Det ble nedsatt en arbeidsgruppe, ledet av Lyngstad fra NTNU, som innhentet erfaringer fra skoler og lærere rundt om i landet, og deretter utarbeidet et forslag til revidert læreplan. Denne ble lagt ut på høring og fikk 151 offisielle uttalelser (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Dette vitner om et stort engasjement og interesse for å utvikle faget, men avslørte samtidig en noe ulik oppfatning om fagets intensjoner, form og innhold (ibid).

Mange innspill førte til en omfattende bearbeiding hos Utdanningsdirektoratet (2012b). «Den reviderte læreplanen for kroppsøving i KL 06» var klar for iverksetting fra skolestart høsten 2012, og vil bli fulgt opp med strategier for å implementere de endringene som er gjort. Dette dreier seg blant annet om utarbeiding av ny veileder for faget, rundskriv med presiseringer, regionale samlinger og andre kompetansehevende tiltak (ibid). De vesentligste endringene som er gjort er at innsatsfaktoren er tatt inn igjen som en del av vurderingsgrunnlaget, og at forutsetninger legges til grunn ved vurdering av måloppnåelse innenfor kompetansemål der dette er naturlig. Det er foretatt noen mindre endringer knyttet til undervisningens hovedområder og kompetansemål for å sikre en tydeligere progresjon i opplæringsløpet. Holdninger, som samhandling og et utvidet fair play begrep, er nye og vektlagte momenter. Eksamensordningen for privatister er dessuten endret til en praktisk-muntlig form, og er mer i tråd med praksisen fra R-94. Formålet for faget er justert og tydeliggjort, og samsvarer bedre med kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2012c).

Det er sannsynligvis liten grunn til å tro at dagens undervisningspraksis endrer seg radikalt på bakgrunn av de justeringene som er gjort. Uansett så åpner dette fortsatt opp for en prinsipiell vurdering av forholdet mellom de samfunnspolitiske uttrykte intensjonene med faget og de, i stor grad, ferdighetsrettede kompetansemålene som ligger til grunn for undervisningen. Med særskilt utgangspunkt i de

mest utsatte elevenes holdninger og motivasjon for faget, er det et sentralt spørsmål i hvor stor grad formålet med faget er operasjonalisert gjennom disse kompetansemålene, og hva dette innebærer for elevene i et motivasjonsteoretisk perspektiv.

2.2.2 Læreplan og motivasjon

Utgangspunktet for prosjektet Kroppsøvingsglede er å iverksette pedagogiske tiltak for å forsøke å skape en positiv utvikling av elevenes holdninger til kroppsøving og fysisk aktivitet. Grunnlaget for dette ligger i kunnskap om motivene bak de holdningene og den atferden de har (Pintrich & Schunk, 1996; Schunk, 2009). Begrepet motivasjon kommer fra det latinske ordet *motus*, som betyr å bevege seg, og ligger nært opp til det å ha et motiv, en intensjon, for å utøve noe. Et motiv utløser drivkrefter som igangsetter, gir retning til, opprettholder og bestemmer intensitet i atferd (Deci & Ryan, 1985; Kaufmann & Kaufmann, 2003:43). Motivasjon er en kognitiv, følelsesmessig, sosial, situasjonell og subjektivt utløst prosess som kan hjelpe oss til å forstå hvorfor mennesker handler som de gjør (Pintrich & Schunk, 1996). Hvordan kroppsøvingfaget oppleves og hva slags betydning det har for den enkelte er nært knyttet til motivasjon, og elevenes holdninger og innsats må forstås ut i fra dette samspillet (ibid).

Motivasjon kan indikere en bevegelse *mot* noe man ønsker å oppnå, en positiv forventning, eller *fra* noe man ønsker å unngå, som indikerer negative konsekvenser (Atkinson, 1964; Ntoumanis & Biddle, 1999; Stipek, 2002). I kroppsøving vil dette kunne synliggjøres gjennom to helt ulike atferdsmønstre; elevens involvering eller unnvikelse i faget (Ntoumanis & Biddle, 1999). Motivasjonsteorien kan forklare- og få oss til å forstå hva som får elevene til å oppsøke noen situasjoner og unngå andre, og hva som opprettholder atferd. Motivasjon innebærer en *retningskomponent* som indikerer interesse og valg av aktiviteter, og refererer til årsakene for at en elev foretrekker en handling framfor en annen. *Intensitetskomponenten* i begrepet er knyttet til elevens anstrengelse og innsats for å nå målet, mens *utholdenheten* sier noe om tålmodigheten og hvor lenge eleven holder aktiviteten i gang (Deci & Ryan, 1985). Intensitets- og utholdenhetskomponenten refererer således til motivasjonens energi. I følge Elliot, McGregor & Thrash (2002) vil alle tre komponentene, i større eller mindre grad og på ulike områder, være knyttet til grunnleggende psykologiske og sosiale drifter og behov, som for eksempel tilhørighet, kompetanse og måloppnåelse. Elevenes motivasjon i kroppsøving kan knyttes spesifikt mot situasjoner og aktivitetsformer, eller beskrive en mer generell tilstand og holdning til faget. Drivkraften bak fysisk aktivitet er ikke statisk, og vil kunne endre seg over tid. Styrke, retning og opprettholdelse av motivasjon er i utgangspunktet knyttet til bakgrunn og tidligere erfaringer med

fysisk aktivitet, men vil også kunne påvirkes av det motivasjonsklimaet som etableres i undervisnings-sammenheng (Moe & Moser, 2004; Ommundsen, 1993).

Hva slags perspektiver og innhold som tillegges motivasjonsbegrepet, avhenger i stor grad av den ideologiske innfallsvinkelen man har til teorigrunnet (Pintrich & Schunk, 1996). I løpet av de siste tiårene har det behavioristiske paradigme, med en i stor grad mekanisk og instrumentell tilnærming, måtte vike for et mer sosial-kognitivt perspektiv i motivasjonsforskningen (ibid). «Self-efficacy theory» (Bandura, 1997), «Self determination theory» (Deci & Ryan, 1985) og «Achievement goal theory» (Nicholls & Maehr, 1984; Nicholls, 1989) er alle vitenskapelig anerkjente motivasjonsteorier, med litt ulike innfallsvinkler og fokus, innenfor dette perspektivet. Teoriene presenteres ofte adskilt og uavhengig av hverandre, men har samtidig mange likhetstrekk og vil derfor på noen områder være overlappende (Ryan & Deci, 2002). I ulik grad og i forskjellige kontekster har alle tre teoriene en relevans for å forstå kompleksiteten i de utfordringene som finnes i kroppsøvingfaget. For å kunne beskrive og vurdere sentrale forhold i læreplanen i relasjon til motivasjonsbegrepet, vil både Achievement goal theory, også kalt målperspektivteorien, og SDT, selvbestemmelsesteorien, være naturlige og egnede referanserammer.

Selvbestemmelsesteorien vektlegger energikomponenten i motivasjonsbegrepet, det som setter i gang og vedlikeholder en handling, og den største distinksjonen er mellom indre og ytre regulering (Ryan & Deci, 2000a). Dette representerer ulike orienteringer og perspektiver, og forklarer både årsaker til- og effekten av handlinger forskjellig (ibid). Indre motivasjon betegnes som en aktivitet eller handling eleven gjør på bakgrunn av glede og tilfredshet, og som er uavhengig av utenforliggende faktorer (Deci, 1996; Deci & Ryan, 1985). Dette referer til en drivkraft bak handlingene på bakgrunn av bevegelsesopplevelsen som egenverdi (Vallerand, 2001). Belønningen er knyttet til verdier ved deltakelsen, med basis i glede, spenning og opplevelsen av tilhørighet, kompetanse og autonomi (ibid; Deci & Ryan, 1985). Disse tre grunnleggende psykologiske faktorene er definert som sentrale behov for indre regulert motivasjonsstil innenfor teorier om selvbestemmelse, og innebærer at handlingen er selvregissert og drives av en lyst og interesse for aktiviteten i seg selv (Deci & Ryan 1985; Ryan & Deci, 2002). Csikszentmihalyi (1975) knytter i stor grad indre motivasjon til den positive tilstanden av flyt. Scanlan og Simmons (1992) mener at flyt, bevegelsesglede og trivsel også kan oppleves på bakgrunn av ytre kilder, men at dette i langt større grad drives av forventninger om prestasjoner. Ytre regulert motivasjon indikerer handling basert på mer utenforliggende, instrumentelle verdier (Vallerand, 2001). Handlingen drives av et ønske om å oppnå materielle eller sosiale nytteverdier, eller forhindre negative konsekvenser. I en kroppsøvingssituasjon kan slike eksterne faktorer være resultater, karakterer, samvittighet, anerkjennelse, popularitet og sosial status. Motivasjon basert på tvang eller belønning ligger i større grad på forhold utenfor ens egen kontroll, og kan derfor framstå som mindre naturlige og mer ustabile. Mye av oppmerksomheten tas bort fra selve aktiviteten og kan

medføre en svekket interesse over tid. I sammenheng med intensitetskomponenten i motivasjonen kan imidlertid ytre drivkrefter tilføre ekstra styrke (ibid).

Skillet mellom motivasjon og amotivasjon er viktig og mer relevant enn skillet mellom ytre og indre regulering (Deci & Ryan, 1994). Amotivasjon er en lavere regulering enn ytre motivasjon, og indikerer mangel på begge motivasjonsformene (Ryan & Deci, 2000b:72). En umotivert elev ser ingen hensikt i aktiviteten, og vil unngå å handle eller bare følge med uten forståelse eller intensjon (Gagne & Deci, 2005). Mangel på motivasjon vil kunne være en effekt av manglende interesse, følelse av inkompetanse eller mangel på forventning om utfallet av aktiviteten (Bandura, 1986; Ryan, 1995; Seligman, 1975). I følge Ratelle (et al., 2007) vil spesielt amotivasjon, men også ytre former for motivasjon, i langt større grad kunne representere et negativt reaksjonsmønster med større fare for mistriivsel, fravær og drop-out. Bevegelsesglede, prestasjonsglede eller fravær av begge formene, illustrerer tre ulike konsekvenser av type motivasjon. Forholdet mellom disse kan fremstå som ytterpunkter, men er mulig å sette opp på et motivasjonskontinuum.



Figur 2.2.2 Motivasjonskontinuum, basert på Deci & Ryan (1985; 1994).

Figuren illustrerer i første rekke en ønsket utvikling mot indre orienterte perspektiver i motivasjons-sammenheng. Forholdet mellom motivasjonsformene forholder seg nødvendigvis ikke sånn at dette har en logisk og anbefalt rekkefølge, eller at man kan tilføye mer motivasjon om man legger ytre motivasjon til indre motivasjon. Wormnes & Manger (2005) hevder at begrepene indre og ytre regulering er mindre viktig, men at dette indikerer en retning på motivasjonen mot en type mål som vil ha konsekvenser for stemningen i undervisningen og involveringen i aktivitetene. Fokus på mål og faktorer som påvirker dette er sentralt i de fleste tradisjonelle motivasjonsteorier, og spesielt innenfor målperspektivteorien (Bandura, 1977; Duda, 1992; Nicholls, 1989).

2.2.3 Læreplanen i et målperspektiv

Målperspektivteorien forsøker å forklare motivasjon og handlinger i prestasjonssammenhenger ved å knytte dette til ønsket om måloppnåelse. Utgangspunktet for teorien er en persons ønske om å utvikle

og demonstrere kompetanse og unngå å vise inkompetanse, og at det er dette som gir energi til handlingen (Roberts, 2001; Roberts, Treasure & Conroy, 2007). Et positivt motivasjonsmønster indikerer prosesser som fremmer initiativ og opprettholdelse av aktivitet, mens et negativt mønster kjennetegnes ved redusert innsats, resignasjon og nederlagsfølelse (Ames, 1992). Målorienteringen og hvordan personen oppfatter og bedømmer sine evner vil være avgjørende for hva slags motivasjonsmønster som er dominerende (Nicholls, 1989; Nicholls & Maehr, 1989). Nicholls bruker begrepene differensiert- og udifferensiert syn for å forklare to ulike typer forståelse av prestasjoner og kompetanse (ibid). I en kroppsøvingssituasjon vil et differensiert syn på egne evner innebære et tydelig skille mellom ferdighet og innsats. I hvor stor grad læringen er vellykket, bedømmes opp mot en normativ standard, som innebærer at målene refererer til et objektivt ferdighetsnivå (Elliot, 2008; Horn, 2002; Nicholls, 1989; Roberts, 2001). En slik type målorientering legger til rette for bedømming og sammenligning ut ifra standardiserte kriterier, noe som vi kjenner igjen fra idretten og for eksempel ved vurdering og karaktersetning i kroppsøving. I et slikt perspektiv vil elevenes forutsetninger i svært stor grad være avgjørende for mulighetene til å oppleve suksess. Ved et udifferensiert syn på egne evner vil derimot standarden for måloppnåelse være selvreferert (ibid). Elevenes grad av opplevd mestring refererer til egne, personlige mål, og bedømming knyttes til egen utvikling. Læring tar utgangspunkt i elevens ståsted og vektlegger og synliggjør innsatsfaktoren, både som et mål i seg selv, men også som strategi for å utvikle egen kompetanse (ibid).

Kriterier for måloppnåelse avgjør elevenes syn på oppfattelsen av egne evner, på samme måte som oppfattet evne avgjør hvilke kriterier den enkelte elev legger til grunn for måloppnåelse. Målperspektiv og oppfattet evne påvirkes med andre ord gjensidig (Roberts et al., 2007; Treasure & Roberts, 2001). Hvilke kriterier som tillegges ferdighetsbegrepet i kroppsøvingssammenheng, påvirker målperspektivet og involvering. Et differensiert syn på oppfattet evne sidestilles med et prestasjonsorientert målperspektiv, der involvering og handling har en egosentrert og ytre motivert dimensjon. Et udifferensiert syn innebærer et mestringsorientert målperspektiv som knytter motivasjonen til mer indre verdier og oppgaveinvolvering (Ames, 1992; Roberts et al., 2007).

Stor grad av prestasjonsorientering kjennetegnes ved en elevs søken etter en positiv vurdering av egen ferdighet (Nicholls, 1989). Suksess karakteriseres gjennom bedømming og sammenligning med andre, og innebærer å bevise suverenitet. Nederlag defineres som manglende ferdighet og forsøkes kamuflert gjennom unngåelse og vegring (Elliot, 2008; Roberts, 1992; Roberts & Ommundsen, 1996). Prestasjonsorienterte elever forfekter resultat som viktigere enn innsats, produktet er viktigere enn prosessen, og at gode evner har større betydning enn personlig læring. Når måloppnåelse betinges av andres prestasjoner, blir dette mer ukontrollerbart og marginalt i forhold til motivasjon og selvoppfatning (Bandura, 1997; Biddle & Mutrie, 2008; Roberts, 2001). Forskning har vist at et slikt dominerende målperspektiv i større grad initierer utrygghet, sosial rivalisering og ekskludering, mindre bevegelses-

glede og trivsel, frafall og redusert fair play (Biddle & Mutrie, 2008; Roberts, 2001). Internasjonale undersøkelser på begynnelsen av 90-tallet viste en klar sammenheng mellom sterk prestasjonsorientering og redusert fair play ved fysisk aktivitet (Duda, Olson & Templin, 1991). Resultatene indikerte en svekket holdning til regler, rettferdighet og omsorg for hverandre dersom miljøet var preget av sterk ego-involvering (ibid).

Oppgaveorientering refererer til andre kriterier ved elevens evner, og knytter måloppnåelse til utvikling og mestring på et personlig nivå. I et slikt perspektiv er kriteriene for suksess definert mot et selvrefererende ferdighetsbegrep (Elliot, 2008). Dette innebærer at både mål og oppgaver er individuelt tilpasset, og at kompetanse illustrerer en personlig opplevelse av utvikling (Duda, 1992; Roberts et al., 2007). Forskning viser at mestringsorienterte elever opplever at mulighetene for måloppnåelse blir mer forutsigbare og enklere å kontrollere ved at de er uavhengige av ytre faktorer (Biddle & Mutrie, 2008; Roberts, 2001). De opplever større og mer stabil bevegelsesglede ved fysisk aktivitet, mindre prestasjonsangst og utvikler en mer langsiktig selvmotivering (ibid). En elev kan være både prestasjons- og oppgaveorientert på samme tid, og forskjellige situasjoner vil kunne indikere ulike kombinasjoner og styrkeforhold mellom disse (Roberts et al., 2007; Roberts, Treasure & Balague, 1998; Roberts, Treasure & Kavussanu, 1997). I kroppsøvningsundervisningen vil elevene være disponert for ulike målperspektiv, men strukturer i undervisningssituasjonen vil i stor grad kunne påvirke dette (Ames, 1992; Kavussanu & Roberts, 1996). Noen vil mene at det viktigste er *at* elevene er motiverte for kroppsøving og fysisk aktivitet og ikke *hvordan*. Ames (1992) hevder imidlertid at undervisning preget av et oppgave- og mestringsorientert målperspektiv i størst grad fremmer positive opplevelser og motivasjonsmønster, og at dette er en forutsetning for indre og langsiktig selvmotivering. Utvikling av elevenes målperspektiv påvirkes av interaksjonen mellom situasjonelle og personlige faktorer, mellom elevenes forutsetninger og kroppsøvningsfagets krav (Treasure & Roberts, 2001). Dette innebærer at målene og hvordan disse effektueres i kroppsøvningsundervisningen, er med på å legge premissene for hvordan elevene opplever sine egne evner, og hvordan og i hvor stor grad de motive-res.

Læringsplakaten i KL 06 presiserer at alle elever skal gis like muligheter til å utvikle sine evner, individuelt og i samarbeid med andre, og at dette betinger tilpasset og differensiert undervisning med varierte arbeidsmåter for å skape optimale læringsmuligheter (Utdanningsdirektoratet, 2012e). Læreplanen i kroppsøving er målstyrt og betinger en lokal konkretisering av innhold, metoder og arbeidsformer. Dette illustrerer dermed en fortolkningsmulighet i forhold til målperspektiv og pedagogisk forankring av undervisningen. Læreplanens formålsdel knyttes i stor grad til egenverdien ved fysisk aktivitet, og forutsetter differensiert tilrettelegging for at alle skal kunne oppleve mestring og bevegelsesglede. Følgende sitater fra kroppsøvningsplanens formål illustrerer dette:

«Kroppsoving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon. (...). Elevane skal forstå kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål... (...). Opplæringa skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå egne føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2012a:2).

Sitatene illustrerer en tydelig orientering mot verdier knyttet til et oppgave- og mestringsorientert motivasjonsperspektiv, og er betinget av en differensiert tilnærming. Formålet innbefatter begreper som inspirasjon, utfordringer, forutsetninger, meistring, innsats, fair play, livslang bevegelsesglede og positiv selvoppfatning. Dette er begreper som i stor grad harmonerer med indre motivasjon og langsiktig selvmotivering, og som har forankring i målperspektivteoriens anbefalinger for læringsmiljø (Ames, 1992). Formålet signaliserer betydningen av positive opplevelser som grunnlag for en varig interesse for fysisk aktivitet. Like viktig som fysisk form underveis, er hva slags holdninger elevene har med seg ut av videregående skole.

Begrepet differensiering innebærer forskjellig, men likeverdig opplæring innenfor en undervisningsgruppe eller skoleklasse (Dale et al., 2005; Skaalvik & Fossen, 1995; Utdanningsdirektoratet, 2012e). Stortingsmelding 30, «Kultur for læring» og Stortingsmelding 16, «Tidlig innsats for livslang læring», vektlegger elevenes muligheter for læring, meistring og utvikling, og signaliserer tydelig at dette skal skje gjennom undervisning som er bedre tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2006b; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Hensikten med differensiering er å skape bedre læringsbetingelser, trivsel og motivasjon for alle (Dale et al., 2005; Skaalvik & Fossen, 1995; Skaalvik & Skaalvik, 1996; 2005). Ulikhet i læreforutsetninger krever ulikhet i tilnærming, og betinger pedagogisk individualisering av både mål, innhold og arbeidsformer. Dette innebærer å bryte med en pedagogisk praksis som tar utgangspunkt i at alle elever skal gjøre det samme og vurderes etter samme standard, og som tydelig synliggjør vinnere og tapere. Elevene må oppleve samsvar mellom utfordringer og egne forutsetninger i undervisningen. Differensiert tilrettelegging til den enkeltes fysiske og psykiske ståsted, interesser og behov er avgjørende for elevens forventning og muligheter for meistring (Bandura, 1997). I et helsefremmende perspektiv anser jeg det som viktigere å gjøre noe med motivasjonsforskjellene enn prestasjonsforskjellene ved fysisk aktivitet. I denne sammenhengen er differensiering en metode for å fremme et oppgaveorientert målperspektiv.

Selv om formålet representerer de ideologiske intensjonene og er styrende for faget, er det kompetansemålene som legges til grunn ved vurdering av kompetanse og termin- og standpunkt karakterer. Dette innebærer at elevene ikke bare må få vite hva de skal *gjøre*, men også hva de skal *lære*. Læreplanens utforming betinger at det utformes lokale kriterier og kjennetegn for måloppnåelse, og at elevene gjøres kjent med disse. Noe av hensikten med dette er å rettfærdiggjøre karaktersetningen, og at vurderingen måler kvaliteten på prestasjonene i forhold til en gitt kvalitetsstandard (Helle, 2007). I KL

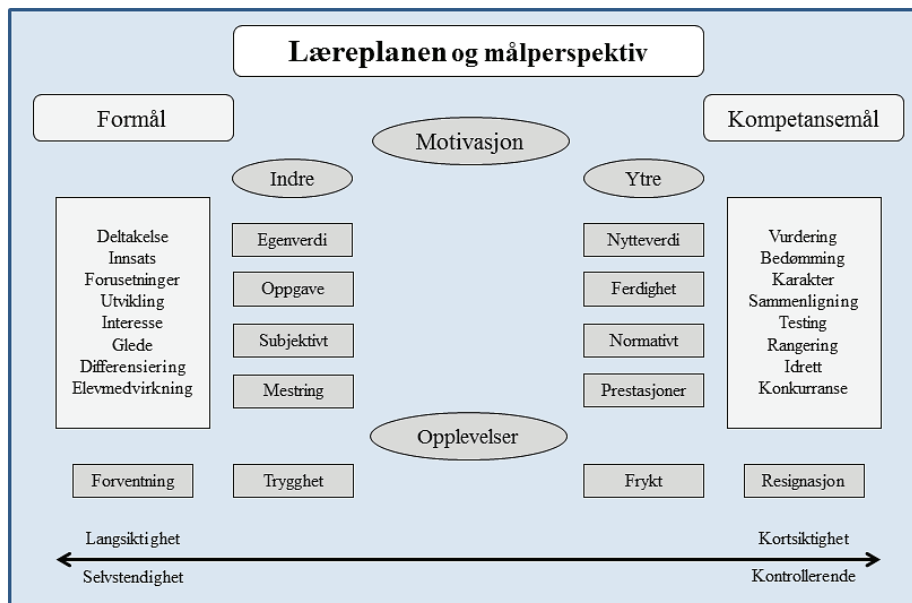
06's opprinnelige kompetansemål og opplæringslovens tilhørende vurderingsforskrifter fra 2006, skulle det *ikke* tas hensyn til verken elevenes forutsetninger, innsats, utvikling, holdninger eller fravær ved vurdering av måloppnåelse (Kunnskapsdepartementet, 2006a).

Kunnskapsdepartementets egen evaluering av læreplan og undervisningspraksis i kroppsøvingfaget pekte på et mangelfullt samsvar mellom formål, kompetansemål og vurderingsordning, og at dette førte til forvirring og svært ulik praksis (Lyngstad et al., 2011). Rapporten slo fast at det var en økning i bruk av målbare, idrettslige aktiviteter, med utgangspunkt i å kunne bedømme, sammenligne og dokumentere prestasjoner (ibid). I den reviderte læreplanen skal vurderingen nå ta hensyn til elevenes forutsetninger i de kompetansemålene der dette er naturlig. Innsatsen er en del av kompetansemålene og inngår i vurderingsgrunnlaget. Fair play er tatt inn som holdningsbegrep og knyttes mot målene i faget, og eksamensordningen for privatister er endret fra en rent skriftlig- til en praktisk-muntlig prøveform. Formålet for faget er justert noe, og samsvarer ifølge Utdanningsdirektoratet selv i større grad med kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2012b).

Sitatet under er hentet fra gjeldende kompetansemål for hovedområdet *idrettsaktiviteter* etter Vg1; «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne...(...) gjere funksjonell bruk av ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar...(Utdanningsdirektoratet, 2012a:10). Begreper som kompetansemål, idrett og ferdighet, indikerer i sammenheng med en normativ vurdering for karaktersetning, et mer prestasjonsorientert målperspektiv enn de politisk uttrykte intensjonene med faget tilsier. Selv om avstanden har blitt mindre, illustrerer dette, etter min mening, at det fortsatt er et ideologisk og motivasjonsteoretisk motsetningsforhold mellom formål og kompetansemål i læreplanen. Disse representerer ikke lenger ytterpunktene i målperspektivteorien, men formålet indikerer til en viss grad andre kriterier for oppfattet evne og mestring enn kompetansemålene. Noe av årsaken til divergensen kan ligge i at selve strukturen skal være lik for alle læreplanene i KL06, og at bruk av kompetansemål muligens ikke er like hensiktsmessig i kroppsøving som i andre fag. Et annet forhold kan være at fokuset på kompetansemål i større grad legitimerer og bidrar til å opprettholde statusen som et læringsfag på linje med de teoretiske fagene (Ommundsen, 2005). Dette innebærer imidlertid at de motivasjonsmessige anbefalingene for faget må vike til fordel for en ensartet standardisering av vurderingsstrukturen.

Implisitt i kompetansemålene er hva slags informasjon som skal innhentes i forhold til vurdering av elevenes kompetanse og hvordan denne informasjonen skal skaffes til veie (Slemmen, 2010). Dette legger i neste omgang premissene for undervisningens form, innhold og målperspektiv i motivasjonssammenheng. Formålsdelen i læreplanen signaliserte før revideringen helt andre kriterier for mestring, kompetanse og oppfattet evne, enn det kompetansemålene og vurderingsforskriften gjorde. Forutsetninger, innsats og holdninger er ikke så prestasjonsorienterte begreper som idrettslige ferdigheter, og

innebærer at de elevene som tradisjonelt har hatt dårligere forutsetninger og potensial for å lykkes i faget, gis større muligheter. Etter revideringen er kriteriene for mestring og prestasjoner endret, og avstanden mellom formål og kompetansemål mindre. På bakgrunn av tidligere undervisningstradisjoner, vurderingsordninger og dokumentasjonskrav frykter jeg allikevel at normative, idrettslige ferdigheter og testing fortsatt kan få et større fokus i undervisningssammenheng enn det som er Utdanningsdirektoratets intensjoner. Illustrasjonen under forsøker å skissere forholdet mellom læreplanen og motivasjonsteoriens målperspektiver, og inkluderer de potensielle motsetningene som er beskrevet.



Figur 2.2.3 Fortolkede læreplandimensjoner, verdiforankring og kjennetegn i et målperspektiv, basert på Nicholls (1989) og Utdanningsdirektoratet (2012a).

Operasjonaliseringen av læreplanen gir store utfordringer og rom for fortolkning, og mye av dette er knyttet til hva som bør tillegges størst vekt i forholdet mellom formål og kompetansemål. Goodlad (1979), Monsen (1984) og Bain (1990) var de første som benyttet begrepet *skjult læreplan* om den uskrevne planen som eksisterer ved siden av den offisielle. En undersøkelse blant kroppsøvingslærere viste at lærerens spesifikke utdanningsnivå påvirket undervisningens mål, innhold og arbeidsmåter (Jacobsen, 2002). Jo høyere kompetansegivende utdanning lærerne hadde, desto mer idrett og testing ble prioritert i undervisningen. Dette sier mye om hvor sterkt den idrettslige forankringen står i den enkelte lærerens bakgrunn og utdanning, og at dette preger den enkeltes fortolkninger (Moen, 2011). Forutinntatte holdninger kan føre til bevisste eller ubevisste skjulte agendaer som undergraver målene i den offisielle læreplanen (Bain, 1990).

På den annen side kan læreplanens lite detaljregulering gi muligheter og oppfordre til mangfold og utvikling, også i et motivasjonsperspektiv. Ved å utnytte, men ikke misbruke de fortolkningsmulighet-

ene som ligger til grunn, bør det være mulig å skille mellom den objektive karaktervurderingen og en mer individuell og oppgaveorientert pedagogisk tilnærming underveis. Når mestringsmuligheten subjektiveres og forankres i innsats mer enn prestasjon, kan dette skape et mer optimistisk syn på læring i kroppsøving, spesielt for de med svakest ferdighetsmessige forutsetninger. Differensiert tilrettelegging mot personlige mål legger grunnlaget for større innflytelse over egen læringssituasjon.

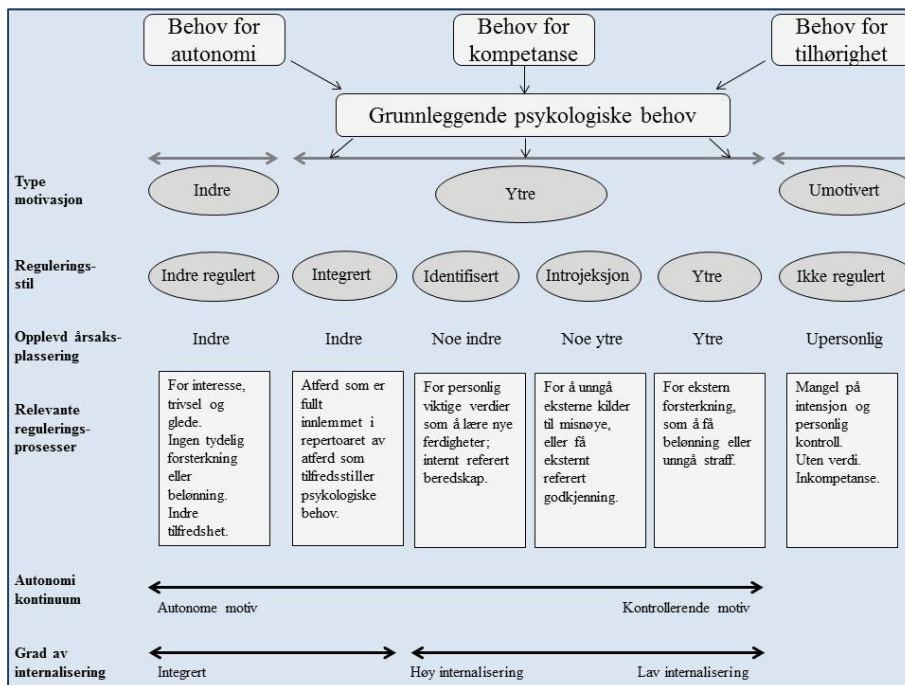
2.3 Kroppsøving og selvbestemmelse

Selvbestemmelsesteorien (SDT) er en omfattende sosial-kognitiv teori om hvordan atferd og handlinger påvirkes og påvirker av motivasjon gjennom grad av selvbestemmelse (Kaufmann & Kaufmann, 2003). Utgangspunktet for teorien er at et individ ønsker kontroll og innflytelse over egne handlinger, og at rasjonelle og frie valg utløser indre orienterte drivkrefter som er grunnlaget for atferden (ibid). Mens målperspektivteorien var opptatt av retningskomponenten i motivasjonsbegrepet, er denne teorien i større grad knyttet til hva som gir energi til handlingen. Ryan & Deci (2002) beskriver fire underteorier til SDT. *Cognitive evaluation theory* omhandler hvordan sosiale relasjoner påvirker motivasjonen. *Causality orientation theory* påpeker individuelle forskjeller i forhold til å innordne seg ulike sosiale kontekster i relasjon til selvbestemmelse. *Organismic integration theory* knyttes til hvordan ytre motivasjon, handlinger regulert av andre personer eller utenforliggende forhold, påvirker individets atferd og grad av selvstendighet. *Basic need theory* beskriver hvordan grunnleggende behov hos individet påvirker psykiske forhold og velvære hos mennesker (ibid). Motivasjonen knyttes til individets iboende behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi (Deci & Ryan, 1985). Deci & Ryan (1985; Ryan & Deci, 2002) relaterer disse begrepene til Maslows grunnleggende behovsteorier og forklarer dette med menneskenes naturlige søken etter glede, trivsel og velvære. I SDT blir internaliseringen av indre motivert atferd sett på som en personlig aktiv prosess drevet av behovet for tilhørighet, relevant kompetanse og selvstendighet (Deci, 1996). Denne prosessen forsterkes eller hemmes av det sosiale miljøet som individet er en del av (ibid). Tilhørighet refererer til både faglig og sosial inkludering i et fellesskap, og betinger på mange måter en tilegnelse og utvikling av nødvendig kompetanse for å oppfatte seg selv som effektiv i interaksjonen med sosiale og fysiske omgivelser. I dette ligger det et behov for selv å kunne kontrollere utfallet og erfare mestring i ulike situasjoner (Deci, 1996; Deci & Ryan, 1985; 1994; 2000).

Inkludert i tilhørighetsbegrepet er behovet for å bli verdsatt, og aksept, støtte og positiv respons fra betydningsfulle andre vil forsterke denne opplevelsen (Deci, 1996). Sosial trygghet vil kunne bidra til å stimulere behovet for kompetanse og autonomi, og fremme indre motivasjon (ibid). Oppfattelsen av egne evner påvirkes av både en selv og omgivelsene, gjennom hva som er de definerte kriteriene for kompetanse, egne forutsetninger og forventninger, samt responsen hos andre (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2002). Kompetansebegrepet i SDT bygger på White sin teori om at mulighetene for å påvirke omgivelsene er en grunnleggende motivasjonsfaktor (Deci & Ryan, 1985; White, 1959). Motivet for handlingen knyttes til følelsen av kompetanse ved å mestre tilpassede utfordringer (Csikszentmihalyi, 1975; Deci & Ryan, 1985). Behovet for autonomi refererer til at handlingen er selvregulert, det vil si at den stammer fra en selv og at det ligger en personlig valgfrihet, kontroll og ansvarliggjøring til grunn for atferden (Deci, 1996; Deci & Ryan, 1985; 1994; Thomas & Velthouse, 1990). Deci & Ryan

(2000) relaterer autonomi til indre motivasjon, og mener at dette fører til større egeninitiert involvering, enklere sosial integrering og mer effektiv utvikling av kompetanse. Et autonomistøttende læringsmiljø legger til rette for selvregulert atferd i en sosial kontekst. Ryan & Deci (2000b) refererer til studier av Kim, Butzel & Ryan (1998) som viser en positiv sammenheng mellom utvikling av indre motivasjon og selvregulering når aktivitet ble gjennomført i et fellesskap med andre.

Som tidligere illustrert deler SDT motivasjonsbegrepet inn i et kontinuum, der amotivasjon og indre motivasjon utgjør ytterpunktene. Ytre motivasjon er plassert imellom disse, og differensieres i fire reguleringsstiler. Disse formene beskriver hvordan motivasjonen reguleres av utenforliggende forhold eller andre personer, og betegnes etter graden av autonomi (Deci & Ryan, 2000). Figuren under viser sammenhengene i dette.



Figur 2.3 Framstilling av SDT i et motivasjonskontinuum, fritt etter Ryan & Deci (2000b: 72).

Ytre regulering plasseres nærmest amotivasjon og betraktes som en instrumentell regulering, ved at drivkraften i handlingene er initiert av nytteverdi, straff eller belønning. Foruten amotivasjon, som indikerer fullstendig mangel på interesse, verdi og personlige motiver, betraktes ytre regulering som den minst selvbestemmende atferden. I kroppsøvingssammenheng innebærer dette at involveringen utelukkende kontrolleres og drives av ytre årsaksforhold, som for eksempel at faget er obligatorisk og at man får karakter. Denne motivasjonsreguleringen fører til lav internalisert atferd, som betyr at handlingene ikke naturlig integreres som en del av elevens vaner og egenstyrte atferd. Med dette menes at eleven ikke ser noen hensikt i å være fysisk aktiv lenger i det øyeblikket de ytre årsaksfakto-

rene ikke eksisterer (Deci, 1996). *Introjektiv motivasjon* refererer til en person som har inntatt, men ikke akseptert atferden som sin egen. Handlingene er regulert av ytre krav som appellerer til følelsen av at man *må* eller *bør* gjøre noe, og ikke at man *vil* det. Atferden styres av å unngå dårlig samvittighet, skyld og skamfølelse, eller av normer, regler og forventninger i det sosiale miljøet (ibid). Motivasjonsstilen innebærer at elevene deltar i kroppsøvingen, ikke for sin egen del, men fordi de føler seg presset til å gjøre det. Atferden er dermed et resultat av kombinasjonen mellom ytre kontroll og selvbestemmelse. Ved *identifisert regulering* oppfattes handlingen som viktig og fornuftig, og personen kan identifisere seg med både atferden og de årsakene som ligger til grunn for den (ibid). Egne interesser, ønsker og valg samsvarer i relativt stor grad med ytre krav. Basert på en aksept for at handlingene har en hensikt vil dette oppfattes som en mer frivillig og selvbestemt atferd, og lettere føre til etablering og endring av vaner (ibid). I kroppsøvingssammenheng kan involvering på bakgrunn av å få bedre helse være et eksempel på denne typen motivasjon (Taylor & Ntoumanis, 2007). *Integrert regulering* av ytre motivasjon indikerer at handlingen er i tråd med egne verdier og behov. Denne formen ligger nært opp til indre motivasjon, men skiller seg fra den ved at handlingen oppfattes som viktig, men ikke nødvendigvis som interessant (Deci, 1996). Taylor & Ntoumanis (2007) illustrerer dette med et eksempel i kroppsøving der elevenes iver er tuftet på å bekrefte sin sportslige identitet. Faget får dermed en betydning, men ikke for aktivitetsopplevelsen i seg selv. Behovet for tilhørighet, kompetanse og autonomi drives og styres av motivet for å bekrefte og utvikle egen personlighet og identitet. Motivasjonen initieres av ytre faktorer, men atferden er selvbestemt, autonom, og kontrolleres av personen selv (Pelletier et al., 1997, I; Deci & Ryan, 2000).

Elevenes motivasjonsstil har årsaksfaktorer og kjennetegn som indikerer ulik grad av selvbestemmelse. Ryan & Deci (2000b) argumenterer for at ytre motivert atferd har varierende grad av selvbestemmelse ut ifra om årsakene er indre eller ytre plassert. Reguleringen av atferd kan enten være selvbestemt, typer- og grader av kontrollert, eller helt amotivert. Hvor stor grad av selvregulering som kjennetegner en læringssituasjon i kroppsøvingen, kan illustreres med ulike utsagn. Umotiverte eller kontrollerte elever vil delta for at opplæringskravene og læreren sier at de må. Ytre motiverte elever involverer seg fordi læreren sier at de burde, mens autonome elever er aktive fordi de har lyst. I følge Vallerand (2001) kan de motivasjonelle reguleringskategoriene eksistere på tre hierarkiske nivåer. Det situasjonelle nivået er mest spesifikt, og innebærer for eksempel en spesiell type aktivitet i kroppsøvingssammenheng. Det kontekstuelle nivået betegner en konkret arena, og kan referere til kroppsøvingsfaget som helhet eller fysisk aktivitet generelt. Det globale nivået indikerer den enkeltes identitet og totale livssituasjon. Vallerand (2001) beskriver at det vil være variasjoner innad og mellom disse nivåene, og at det er sannsynlig at de har en gjensidig påvirkning på hverandre. Det understrekes imidlertid at situasjonell og kontekstuell motivasjonsregulering er lettere påvirkelig og har større variasjoner enn den totale personligheten (ibid). Dette illustrerer det som Deci (1996) også hevder; at motivasjonsregulering er et dynamisk begrep.

Kroppsøvfagets utfordringer kan knyttes til de store variasjonene i trivsel og motivasjon som er registrert og beskrevet tidligere i oppgaven. Gjennom formålet for faget uttrykkes en intensjon om indre regulert motivasjon og autonomi utledet av bevegelsesglede, og som grunnlag for livslang fysisk aktivitet. På den annen side definerer læreplanen også i stor grad hva som er kriteriene for kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Sammen med mer eller mindre tvungen deltakelse illustrerer dette en ramme for undervisningen som for mange, og spesielt de umotiverte og minst selvregulerte, mistrivselselevne, kan oppfattes som tvang og kontroll. Dersom undervisningen i tillegg er prestasjonsorientert og i liten grad tilpasset den enkelte, vil følelsen av tilhørighet og muligheten for å utvikle kompetanse være svært redusert for disse elevene. Lave forutsetninger og liten interesse i kombinasjon med standardiserte kompetansekrav og kontrollerende premisser kan gjøre at veien mot autonomi og selvbestemmelse blir lang.

Ryan (1982, I: Deci, Eghrari, Patrick & Leone, 1994) gjennomførte studier som i ulike situasjoner så på sammenhengene mellom målperspektiv, motivasjonsklima og kjennetegnene i SDT. I disse forsøkene ble noen deltakere presentert for utfordringer under prestasjonsorienterte betingelser, mens andre hadde en mer oppgaveorientert tilnærming til de samme utfordringene. For å forsterke den kontrollerende og ytre regulerte motivasjonsstilen ble det uttrykt ekstra forventninger til deltakerne i prestasjonsmiljøet. Resultatene viste at disse deltakerne i stor grad knyttet sine opplevelser til utrygghet, angst og mistrivsel, mens de oppgaveorienterte deltakerne i større grad assosierte sine erfaringer med typiske indre motiverte kjennetegn (ibid). Selv om undersøkelsene ikke antydte noe om dette, er det ut i fra Banduras (1997) teorier om selveffektivitet grunn til å anta at det er de deltakerne som har lavest forventninger til egen evne som vil oppleve ytterpunktene mellom disse tilnærmingene sterkest.

Det er vanskelig å se for seg en autonomistøttende undervisningsform uten at elevene får medvirke i utformingen (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Thomas & Velthouse, 1990). *Elevmedvirkning* kan ses på som en strategi for å styrke effekten av differensiering, og være et virkemiddel for selvstendighet (Askheim, 2007). Alle disse begrepene er knyttet til elevens muligheter for mestring, og innebærer å være mer aktiv i egen læringsprosess (Askheim, 2007:29). Hensikten med medvirkning er å gi elevene en mulighet til å ta mer del i avgjørelser som påvirker ens egen situasjon og utvikling. Dette vil kunne skape et større eierforhold til egne muligheter (Brattenborg & Engebretsen, 2007). En slik tilnærming ligger nært opp til det indre orienterte motivasjonsperspektivet, og representerer et godt utgangspunkt for et autonomistøttende miljø. Begrepet indikerer et skifte fra gamle holdninger om en todelt rollefordeling mellom lærer og elev, til et fokus på en mer demokratisk samhandlingsprosess med eleven i sentrum (Brudal, 2006).

Elevmedvirkning ble første gang beskrevet i M-74, og har etter det fått en gradvis større betydning både politisk og som pedagogisk virkemiddel. Økt elevmedvirkning på alle områder og nivåer er et

generelt mål i dagens skolepolitikk, og knytter dette til positive, langsiktige effekter i forhold til trivsel, motivasjon, læring og selvstendighet (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Begrepet benyttes som indikator for læringsmiljøet i den årlige elevundersøkelsen, og resultatene avslører at elevene i liten grad opplever at de har innflytelse på undervisning og egen lærings situasjon. På tross av at elevmedvirkning er en lovfestet rett i opplæringen, er det dette punktet som de siste fem årene har scoret lavest i hele den omfattende undersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2012d). Følgende sitater fra veilederen til KL 06 illustrerer imidlertid både ambisjonene, omfanget og betydningen av elevmedvirkning; «Elevene skal kunne delta i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift. (...). Tilpasset opplæring realiseres ved at læringsmiljøet øker elevenes muligheter for medvirkning og evner til å ta bevisste valg» (Utdanningsdirektoratet, 2012e). Kompetanseutviklingen hos den enkelte skjer i et sosialt fellesskap. Krav og forventninger må derfor sees i lys av hvordan elevene fungerer i forhold til hverandre.

I følge Strandberg, Manger & Moen (2008:82) hevder Vygotsky at aktiv medvirkning kommer forut for det å vite. Elevmedvirkning er retten til innflytelse uavhengig av objektiv kunnskap (Strandberg et al., 2008), og gjelder derfor i like stor grad for de elevene som har en fysisk inaktiv bakgrunn. «When people not used to speaking out are heard by those not used to listening, real changes can be made» (Braye & Preston-Shoot, I: Løken, 2007). Sitatet illustrerer på mange måter at behovet for- og verdien av elevmedvirkning ikke betinger et høyt definert kompetanse- eller prestasjonsnivå. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2005) er elevmedvirkning nødvendig for å stimulere til et mer oppgaveorientert målperspektiv og en mer selvbestemt atferd for alle. Eleven i sentrum utløser en individuell, oppgaveorientert tilnærming, der lærerens rolle endres fra kollektiv formidling til personlig veiledning. Eleven skal lære *seg*, og ikke *bli* lært. I følge Deci (1996) kjennetegnes autonomistøttende undervisning ved at læreren ser alternative organiseringsformer og tør å gi elevene ansvar for å forme sine egne strategier for måloppnåelse. Det presiseres at autonomistøttende i denne sammenhengen ikke er ensbetydende med ettergivende, og at internalisert og integrert atferd betinger struktur, adekvate mål og grensesetting (ibid). Innflytelse på mål, innhold og arbeidsformer innebærer derfor en bevisst og helhetlig tilnærming i undervisningens ulike faser.

Autonomistøttende tilrettelegging innebærer å ta elevenes perspektiv. Trivsel og langsiktig selvmotivering påvirkes av i hvor stor grad og på hvilken måte behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi blir dekket, og forklarer dermed de variasjonene i atferd som kan oppstå innad hos den enkelte elev, og mellom forskjellige elever i en gitt setting. Bevisst tilrettelegging for å tilfredsstille disse behovene blir derfor sentralt i undervisningen. Anbefalingene for tilnærming i didaktiske kontekster ligger implisitt i teoriens beskrivelser av selvbestemmelse og målperspektiver, og kan ubevisst eller bevisst underbygges i det motivasjonsklima som etableres i undervisningen.

2.4 Motivasjonsklima

Til nå har oppgaven forsøkt å beskrive relevante motivasjonsteoretiske aspekter i kroppsøvfingsfaget. Det har blitt pekt på selveffektivitet, målperspektiv og selvbestemmelse som ulike, men på flere områder samsvarende dimensjoner i motivasjonsbegrepet. Sammenhengene er illustrert i modellen nedenfor, og oppsummeres gjennom teori- og forskningsbaserte anbefalinger for motivasjonsklima.



Figur 2.4.1 Motivasjonsklimaets perspektiver og teoretiske forankring.

Med motivasjonsklima menes det sosiale miljøets innvirkning på målorienteringen i prestasjonssituasjoner (Ames, 1992; Dweck & Legget, 1988; Nicholls 1989). Både læringsmiljøet som sosialt element og målperspektivet som kognitivt element står sentralt. Læringsatmosfæren skapes i samhandlingen mellom lærer og elever, og påvirkes derfor av begge partenes målperspektiver og motivasjonsorientering. Klimaet som etableres kan være mestrings- eller prestasjonsrettet, eller graderinger av disse, og henviser til særtrekkene fra oppgave- og egoorienterte målperspektiver (ibid). Atmosfæren i undervisningen avhenger av både elevenes og lærerens atferd, og påvirkes også av hvordan dette oppfattes og tolkes (Duda, 2001; Treasure, 2001). Samme motivasjonsklima kan oppleves ulikt ut ifra elevenes utgangspunkt og motivasjon (Roberts, 2001). Nicholls (1989) hevder at effekten av motivasjonsklimaet, som i stor grad initieres av læreren, fremmer det ene målperspektivet i større grad enn det andre. På bakgrunn av undersøkelser fastholder både Pintrich & Schunk (1996) og Biddle (2001) at elevene oftest inntar den målorienteringen som oppfattes som mest framtrædende i miljøet, og at dette påvirker deres egen motivasjon i faget. Dersom motivasjonsklimaet ikke har en tydelig profil, vil elevenes tradisjonelle motiver og målperspektiv dominere (ibid). Dette indikerer at kontekstuelle premisser er svært avgjørende for den enkeltes motivasjon og atferd. Ifølge Ames & Archer (1988) har kroppsøvlingslæreren en svært viktig rolle for å påvirke og eventuelt forsøke å korrigere motivasjonsklimaet i

en ønsket retning i undervisningen. Dette innbefatter flere didaktiske forhold, og et avgjørende moment er hvorvidt kriteriene for kompetanse, måloppnåelse og suksess skal være knyttet til innsats og utvikling eller mer normative, idrettslige ferdigheter. Dette illustrerer hva elevene skal strekke seg mot, sine egne utfordringer eller utkonkurrering av andre, og hva læreren har fokus på. I neste omgang får dette konsekvenser for hva som legges til grunn ved tilbakemeldinger og vurdering, og i hvilken grad slike prosesser stimulerer til videre interesse, utvikling og læring (ibid).

Ntoumanis & Biddle (1999) tok for seg flere internasjonale studier i kroppsøving og konkluderte med at elevenes oppfattelse av et oppgave- og mestringsorientert klima i stor grad effektuerte indre regulert og autonom motivasjon. Dette hadde positiv sammenheng med interesse for faget, trygghet og trivsel i timene og intensjoner om mer fysisk aktivitet på fritiden. Elever som oppfattet miljøet som prestasjonsorientert, rapporterte i langt større grad negative sammenhenger til disse faktorene (ibid). Flere undersøkelser dokumenterer samme positive korrelasjoner mellom mestringsklima og motivasjon (Brunel, 1999; Flatner, 2007; Ommundsen 2006b; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003; Standage & Treasure, 2002; Thomas & Barron, 2006). Thomas & Barron (2006) kom fram til at et tydelig mestringsklima predikerer størst glede, anstrengelse, oppfattet kompetanse og en langsiktig deltakelse i fysiske aktiviteter. Andre resultater viser at et slikt klima i stor grad utvikler, endrer og opprettholder en mer indre regulert motivasjon for både faget og fysisk aktivitet generelt (Standage et al., 2003; Standage & Treasure, 2002). Oppgave- og mestringsorienterte kroppsøvmiljøer har vist seg å fremme en mer selvregulert og autonom atferd i timene (Brunel, 1999; Flatner, 2007; Ommundsen, 2006b). Ommundsen (2006b) mener i tillegg å ha påvist en sammenheng mellom dette og en høyere oppfattet kompetanse i faget. Dette kan ses i relasjon til undersøkelser av Papaioannou (1995) som tilsa at forskjellsbehandlingen av elevene var størst i prestasjonsorienterte motivasjonsklimaer. I slike miljøer gir læreren mest oppmerksomhet, ros og belønning til de flinkeste elevene, og signaliserer høyere forventninger til dem. De svakeste elevene har en oppfatning om at det er lite de kan gjøre for å utvikle seg så lenge de ikke er i besittelse av et stort talent i utgangspunktet. En mestringsorientert lærer derimot, er mer positiv til de svake elevene, og skaper i større grad forventninger om en meningsfull utvikling også hos dem (ibid).

Forskningen indikerer stor oppslutning om det mestringsorienterte motivasjonsklimaet. I relasjon til differensiering og elevmedvirkning som strategier for en mer oppgaveorientert og autonom tilnærming i kroppsøvmiljøet, blir det viktig å forsøke å operasjonalisere dette perspektivet. Epstein (1989) knytter motivasjonsklima til mestringsorientering, selvbestemmelse og autonomi, og illustrerer gjennom en strukturell modell hvordan dette kan realiseres i didaktiske kontekster. Modellen kalles *TARGET-strukturen*, og består av seks dimensjoner. Den er konkretisert i relasjon til teoretiske undervisningssituasjoner av Ames (1992) og mer spesifikt mot kroppsøving blant annet av Treasure (2001; Treasure & Roberts, 1995).

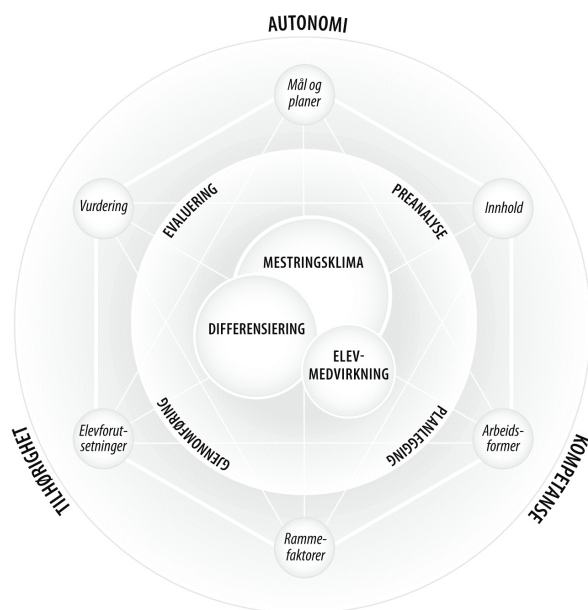
T	«Task»	Oppgave- og arbeidsstrukturer
A	«Authority»	Innflytelses- og styringsstrukturer
R	«Recognition»	Anerkjennelses- og belønningsstrukturer
G	«Grouping»	Grupperingspraksis
E	«Evaluation»	Vurderingspraksis
T	«Timing»	Tidsbruk

Figur 2.4.2 TARGET-strukturen, fritt etter Epstein (1989).

Ifølge Treasure & Roberts (1995) innebærer *oppgave*-dimensjonen at aktivitetene gir muligheter for individuelt tilrettelagte utfordringer, personlige mål, variasjon og muligheter for aktiv involvering, medbestemmelse og valg. Differensieringsbegrepet er dermed nært knyttet til dette. *Innflytelse* innebærer i praksis elevmedvirkning, og knyttes opp mot egenkontroll, selvregulering og autonomi (ibid). Dette kan illustreres gjennom å stille spørsmål mer enn man gir svar, og at elevene får muligheter til å ta egne avgjørelser mer enn man gir ordre. Tilnæringsformen har intensjoner om å gi elevene både muligheter og ansvar gjennom involvering i beslutningsprosesser. Mestringsorientering innebærer at kriteriene for *anerkjennelse* er den enkeltes innsats og personlige utvikling, og ikke kollektiv sammenligning og rangering (Nicholls, 1989). Dette medfører at alle har like store forutsetninger for positiv oppmerksomhet. *Grupperinger* tar utgangspunkt i læring gjennom samarbeid, og forfekter den sosiale tilhørighetens rolle i læringssituasjonen. Å føle tilhørighet innebærer aksept og inkludering uavhengig av forutsetninger, og samarbeidssituasjoner er en metode for å løse oppgaver og ikke for å sammenligne ferdighet (Biddle & Mutrie, 2008). Elevsammensettinger og inndelinger bør derfor ikke baseres på evner, for eksempel gjennom nivågrupperinger, men elevene kan gjerne jobbe med individuelle mål og arbeidsoppgave innenfor samme sosiale fellesskap. *Vurdering* innebærer både dens hensikt og form. I motsetning til en normativ bedømming av ferdighet bør vurderingen relateres til egen innsats og utvikling, ha fokus på muligheter og være framtidrettet. Ved at elevene også får mulighet til å evaluere egen utvikling vil vurderingen kunne forsterke læringsprosessen og virke selvregulerende og inspirerende i stedet for kontrollerende (Helle, 2000). *Tidsbruk* innebærer tempo-differensiering og en erkjennelse av at elevene trenger å bruke ulik tid til å løse utfordringer. Begrepet inkluderer også lærerens fordeling av tid til veiledning av elevene, og at oppmerksomheten over tid blir noenlunde jevnt fordelt (Skaalvik & Fossen, 1995). Elevmedvirkning innebærer fleksible tidsrammer for å oppnå mestring, og synliggjør betydningen av tålmodighet og innsats som viktige premisser for å lykkes. På hvilken måte og i hvor stor grad disse strukturene underbygges i kroppsøvingundervisningen, vil påvirke elevenes oppfattelse av hva som er betydningsfullt og hva slags motivasjonsregulering og autonomi som utvikles (Treasure & Roberts, 1995). Et mestringsorientert motivasjonsklima i kroppsøving forfekter og representerer læringsbetingelser som i prinsippet vil kunne inkludere alle. Det ligger betydelige didaktiske utfordringer i å etablere dette, men samtidig større realisme i at faget skal oppleves som positivt for flest mulig.

2.5 Didaktisk tilnærming

Differensiering har blitt beskrevet som en sentral didaktisk strategi for å underbygge et motivasjonsklima med oppgave- og mestringsorientert målperspektiv. Elevmedvirkning ble omhandlet som en praktisk konsekvens av selvbestemmelse, med utgangspunkt i å påvirke elevene i retning av mer indre regulert motivasjon og autonomi. Selv om begge disse strategiene er lovpålagte rettigheter som elevene har krav på i *all* undervisningssammenheng, også kroppsøving, så er de lite konkretiserte begreper i læreplanverket. Motivasjonsklima, differensiering og elevmedvirkning utgjør en utfordrende og verdifull referanseramme for didaktiske sammenhenger og valg, og betinger en bevisst og helhetlig tilnærming i undervisningens ulike faser. Relasjonsmodellen nedenfor illustrerer en fortolket sammenheng mellom det motivasjonsteoretiske fundamentet og de didaktiske påvirkningsfaktorene. Samlet sett vil dette utgjøre premissene for elevenes læringsmiljø i kroppsøving.



Figur 2.5 Modifisert didaktisk relasjonsmodell. Modellen har basis i læring gjennom differensiering og elevmedvirkning i et mestringsorientert og autonomistøttende motivasjonsklima, og er basert på Bjørndal & Lieberg (I: Hiim & Hippe, 2006).

Didaktikk er undervisningens hva, hvordan og hvorfor, og lærerens refleksjoner rundt dette (Hiim & Hippe, 2006; Imsen, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Modellen indikerer at dette er en kontinuerlig relasjonsprosess i flere faser; planlegging, gjennomføring og evaluering. Relasjonstanken innebærer samsvar i og mellom alle faktorene som påvirker elevenes motivasjon og læring. Det ene påvirker det andre, og forutsetter dermed også en analytisk helhetstenkning. Differensiering og elevmedvirkning vil være en naturlig, nødvendig og ønsket konsekvens gjennom hele læringsforløpet, og representere et

læringsmiljø med likeverdige vilkår (Monsen, 1996). Den ytre sirkelen illustrerer at man søker å legge til rette for at alle elevene føler tilhørighet, utvikler egen kompetanse og blir mer selvdrevne i fysisk aktivitet (Deci, 1996). Videre i kapittelet vil didaktiske påvirkningsfaktorer bli sett i lys av de pedagogiske anbefalingene som ligger implisitt i det motivasjonsteoretiske fundamentet som er beskrevet tidligere. Dette har relevans både til den enkelte undervisningsøkt og for fysisk aktivitet i et lengre perspektiv.

2.5.1 Rammefaktorer og forutsetninger

Trygghet i læringssituasjonen er ingen selvfølge for alle. Det sosiale aspektet i en klassekontekst bør utgjøre en ressurs i læringsmiljøet, og ikke et hinder for den utsatte eleven. Ulikheter bør møtes med verdier og holdninger som skaper en følelse av inkludering. Dette kan best skapes gjennom oppgave- og mestringsorientert læring (Brunel, 1999; Deci 1996; Deci & Ryan, 1985; 1994; 2000; Ommundsen, 1993; 2006b; Standage et al., 2003; Standage & Treasure, 2002; Thomas & Barron, 2006). Innhenting av informasjon blir første steg i denne prosessen. En implementering av et pedagogisk fundament basert på mestringsmuligheter og autonomistøtte umuliggjøres uten god kjennskap til blant annet klassemiljø, innbyrdes relasjoner, grad av homogenitet og individuelle behov.

Både strukturelle, fysiske og pedagogiske faktorer kan gjøre det vanskelig med en mer individualisert undervisning. En drøy time i uka og 30 elever i klassa kan innebære at faglæreren må forholde seg til over 200 elever. Fagets betydning framheves i mange helsedebatter, men er marginalisert i skolepolitikken. Aktivitet og fysisk form er ferskvare og betinger kontinuitet og progresjon, og spesielt for inaktive elever kan man stille spørsmål ved om en time i uka er nok. Dette illustrerer imidlertid viktigheten av å legge vekt på faktorer som motiverer til økt fysisk aktivitet utenom kroppsøvingstidene. I denne sammenhengen bør strategier og tiltak som fremmer autonomi være svært relevant (Deci, 1996). Allikevel vil nok mange hevde at det pedagogiske perspektivet, med differensiering, aktiv elevmedvirkning og selvstendigjøring innebærer en så tidkrevende læringsprosess at den vil tape mot en mer tidseffektiv formidlingspedagogikk. Min egen erfaring tilsier at faget representerer en kultur der formidlerrollen står sterkere enn veiledningsrollen, og at den enkelte lærerens egen motivasjon og faglige, sosiale og pedagogiske kompetanse er svært avgjørende. Den tradisjonelle idrettslige tilnærmingen bekrefter en mye anvendt praksis, men bryter i stor grad med anerkjent motivasjonsteori, spesielt overfor utsatte elever (Flagestad & Skisland, 2002; Moen, 2011; Ommundsen, 2006a;). Det er viktig at kroppsøvingen får sin egen idrettsuavhengige form.

Hallfasiliteter, plass, uteområder og utstyr varierer fra skole til skole, og er noe av bakgrunnen for at læreplanens mål gir rom for lokal tilpasning. Undersøkelsen i Kunnskapsdepartementets differensieringsprosjekt viser at elevenes motivasjon er størst på de skolene som har best anlegg og utstyr, og som varierer undervisningen mest (Dale et al., 2005). Autonomistøttende undervisning representerer imidlertid en offensiv pedagogikk som handler om å se muligheter. Dette innebærer også å forsøke å endre rammefaktorer, kriterier og betingelser for mestring. Elevene selv kan være en kilde for kreativitet og løsninger, og bidra til større gjennomføringskraft.

2.5.2 Mål, innhold og arbeidsformer

Mens læringsmålene har fokus på hva elevene kan få til, vil strategiene beskrive framgangsmåtene for å komme dit. Valg av aktiviteter, øvelser, metoder og organisering, er sentrale faktorer for å operasjonalisere den enkeltes mål, skape involvering og høy aktivisering. Nordisk forskning viser at elever som involveres i utarbeiding og gjennomføring av undervisningsopplegg, utvikler mer indre motivasjon. Når kriteriene for å lykkes er selvdefinerte blir ofte sammenhengen mellom mål og arbeidsoppgaver tydeligere og mer realistiske. Dermed vil elevene i større grad både kunne *forvente* og *oppleve* mestring (Dale et al., 2005; Ommundsen, 2006a). Observasjon, samtaler og informasjon er metoder for å få kjennskap til den enkelte elevs bakgrunn, forutsetninger, ønsker og behov. Dette danner grunnlaget for et videre læringsfellesskap mellom elev og lærer, og har derfor som underliggende motiv å etablere tillit og gode relasjoner. "Growth isn't something done to them; it's something they do" (Dewey, 1916:50). Dette kan imidlertid oppleves som utfordrende både følelsesmessig, kommunikasjonsmessig og faglig, spesielt for elever med lav selvtilit. Derfor er det viktig at en slik arbeidsmåte introduseres med en aktivt støttende rolle fra lærer, og med en gradvis forventning om mer involvering.

Målsettinger synliggjør hva som skal prioriteres og er utgangspunktet for læringsstrategiene (Nicholls, 1989). Målene indikerer noe en arbeider mot, og innbefatter både kunnskap, holdninger og ferdigheter inn mot en praktisk helhet (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Mestringsmål har individuelle forutsetninger og arbeidsoppgaver som referanse, og er sterkere knyttet til innsats og utvikling (Nicholls, 1989). Det sistnevnte perspektivet er svært sammenfallende med selvregulering, differensiering og aktiv elevmedvirkning, og bør derfor være førende ved konkretisering av personlige læringsmål. Eleven selv bør gis muligheten til å definere egne mål og læringsstrategier, der læreren får en veiledende rolle på bakgrunn av innsikt i den enkeltes situasjon (Dale, Wærness & Liabø, 2004). Personlige mål representerer dermed den enkelte elevs kriterier for mestring og ramme for å lykkes.

Planer, innhold og arbeidsformer er en konsekvens av målene, og bør, ifølge mestringsorientert målperspektivteori, konkretiseres til individuelle læringsoppgaver og tilnæringsstrategier (Wormnes & Manger, 2005). Som nevnt tidligere så regulerer læreplanen i liten grad innhold og metoder, og gir dermed gode muligheter for i større grad å anvende formålstjenlige, lokale tilpasninger. Ved en didaktisk fortolkning av selvbestemmelsesteorien innebærer dette en synkronisering av elevenes individuelle strategier og klassens felles plan for å ivareta det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet (ibid). Det bør dessuten foregå på en tidseffektiv måte uten å berøre den knappe undervisningstiden i særlig grad. Det er viktig å unngå sammenlignende og bedømmende aktivitetsformer, der svakt ferdighetsnivå blir framtrepende. For disse elevene blir det spesielt viktig å tilrettelegge for mestring ved enkle nok utfordringer, og at ukjente settinger ufarliggjøres ved at de introduseres med enkle nok tilnæringer. Mange elever har svake fysiske og tekniske evner, og vil dermed ha dårligere forutsetninger i tradisjonelle spillsituasjoner, teknisk krevende utførelser og fysisk anstrengende aktiviteter. Testing, lagspill og konkurranseidretter i sin standardiserte form blir dermed dårlige alternativer (Flagestad & Skisland, 2002; Mjaavatn & Skisland, 2004; Lyngstad et al., 2011). Dette er aktiviteter som i liten grad inkluderer alle og gir rom for individuell differensiering og medvirkning.

Glede kan lette læringen og som egenverdi være et mål i seg selv (Brudal, 2006). Elevene bør derfor ha hensiktsmessige og motiverende arbeidsoppgaver knyttet til sine læringsmål. Positive øyeblikksopplevelser har sannsynligvis større effekt enn fokus på langsiktige helseaspekter for denne aldersgruppen. Motiverende aktiviteter bør derfor ha en tydelig opplevelsesdimensjon (Csikszentmihalyi, 1975; 2008). Hva som gir positive opplevelser er imidlertid individuelt, og understreker betydningen av tilpasning og valgmuligheter i innholdet. I den sammenheng er det relevant med både bredde-, tempo- og nivåddifferensiering i aktiviteter og øvelser (Dale, 2008). Nivå handler om samsvar mellom utfordringer og forutsetninger ved at elevene gis tilgang til valg av vanskelighetsgrad. Breddeaspektet er knyttet til elevenes tilgang til-, og eventuelle valgmuligheter av aktivitetsformer og øvelsesutvalg på sitt målnivå. Undervisningen bør også ta hensyn til at elevene lærer og utvikler seg i ulikt tempo, og at det derfor må være en fleksibilitet i tidsdisponeringen (ibid). Dette stiller store krav til god organisering. Progresjon er knyttet til alle differensieringsområdene, og illustrerer at det må være et mangfold av aktivitetsformer og øvelser til enhver tid i læringsforløpet. Elevene kan i dette perspektivet jobbe side ved side og sammen, med ulike arbeidsoppgaver innenfor samme aktivitet, eller med like arbeidsoppgaver innenfor ulike aktiviteter. Dette innebærer imidlertid at det dannes mindre læringsgrupper innad i klassen eller på tvers av parallelllagte klasser, og at det blir ulike arenaer på samme området. Det er derfor nærliggende å se koblingen mot rammebetingelser og lærerens rolle og forutsetninger. Organiseringsformen vil i noen tilfeller kreve mer utstyr og plass, og undervisningen kan virke mindre forutsigbar og vanskeligere å få oversikt og kontroll over. I et slikt perspektiv må kontrollbehovet til læreren vike for en bedre tilrettelagt læringssituasjon for den enkelte elev (Dewey, 1938). Læringsmiljøet synliggjør et elev-til-lærer-perspektiv. Læreren får en mer personlig og veiledende rolle overfor

den enkelte, men antall elever begrenser tiden til hver. Effekten i forhold til læringsutbytte betinger dermed en viss grad av selvregulering, men i kombinasjon med en autonomistøttende lederstil kan dette skape større selvstendighet for alle på sikt (Knain, 2002).

Arbeidsformer er både måter å forholde seg til elevene på og metoder i undervisningen (Dale & Wærness, 2006). Lærerrollen innebærer et ansvar for at elevene lærer og mestrer, mer enn en rolle som gjennomfører av kroppsøvingen. Det er ikke én universalmetode som er overlegen andre, men helheten bør framstå som en fremmer for et demokratisk og mestringsorientert læringsmiljø. Fellesnevneren er elevaktive læringsprosesser. I undervisningssammenheng er imidlertid autonomistøttende ledelse, som pedagogisk ambisjon, nærmest knyttet til induktive metoder for læring (Manger et al., 2009). Dette er utforskende og prosessorientert didaktikk på elevens premisser, og med et mestringsorientert perspektiv på læring. Metodene forfekter individorientert utvikling og innsatsfaktoren som det betydningsfulle, og attribuerer måloppnåelse til dette (ibid). Som didaktisk tilnærming har dette en relevans ikke bare til innlæring, men også til elevenes forståelse av sammenhenger mellom mål, innhold og metoder (Strandkleiv, 2006).

Veiledningsperspektivet som arbeidsform innbefatter at læreren har et stort fokus på den enkelte elevs trivsel og læringsprosess. Oppmerksomheten som læreren gir til eleven har to viktige dimensjoner; veiledning og oppmuntring. En god og fordomsfri dialog mellom elev og lærer vil kunne forsterke læringseffekten og motivasjonen (Bandura, 1997; Deci, 1996; Dewey, 1938; Ommundsen, 2006a; Zimmermann, 1995). Ros og oppmuntring er generelt beskrivende, spiller på emosjoner, og bør derfor knyttes mot det generelle i mestringsopplevelsen, nemlig innsatsen til elevene (Nicholls, 1989). Den andre komponenten, feedback, er mer spesifikt knyttet til løsningen av læringsoppgaver og utvikling (ibid). Oppmerksomheten bør fordeles noenlunde likt til alle, være utviklingsorientert i stedet for bedømmende, samt positiv og personlig forankret (Bandura, 1997; Deci, 1996; Nicholls, 1989). Dette gjør at positive tilbakemeldinger rettet mot de tradisjonelt svakere elevene vil kunne falle mer naturlig.

2.5.3 Vurdering

Vurderingens hensikt, vektlegging og form må samsvare med det pedagogiske synet som legges til grunn for undervisningen. Dette innebærer at mestringsorientering, differensiering, selvbestemmelse og elevmedvirkning representerer det samme perspektivet også i vurderingssammenheng. Den formelle karakterbedømmingen to ganger i året har standardiserte ferdighetskriterier som referanse, og vil sannsynligvis ikke ha noen motiverende effekt for mistrivselselevne. Mange vil nok heller oppleve det motsatt. Å fjerne ferdighetstesting svekker det objektive karaktergrunnlaget, men styrker

etter manges mening læringsmiljøet for de utsatte elevene (Lyngstad et al., 2011). Alternativet er et kroppsøvingsfag uten graderte karakterer, eller en ytterligere endring av vurderingskriteriene slik at de samsvarer enda bedre med formålet for faget.

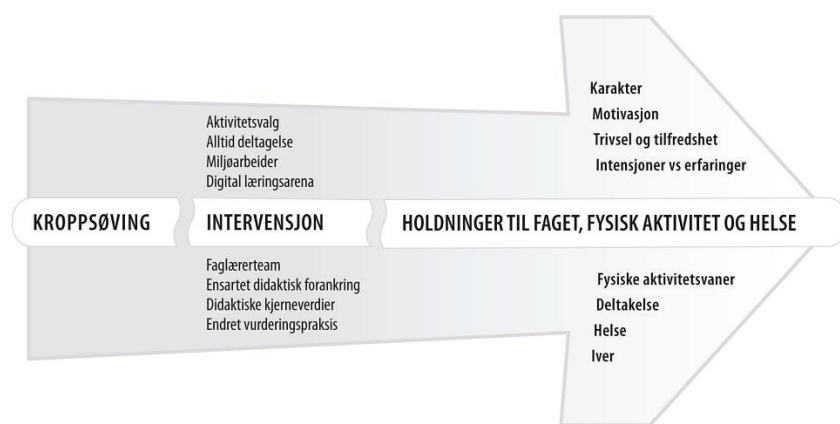
Vurdering må være noe mer enn bare karakterbedømming og dokumentasjon. Hensikten bør først og fremst være å styrke og kvalitetssikre læringseffekten (Fuglestad, 1999). Utfordringen som lærer blir å dreie fokus fra bedømming til innsikt, og vektlegge sammenhengene i den enkeltes læringsprosess mer enn karakteren. For å speile de motivasjonsteoretiske anbefalingene og sørge for et konsistent og gjennomgående motivasjonsklima, bør indikatorene i vurderingen knyttes til personlige mål og rettes mot mestringsorienterte kriterier som deltakelse, trivsel, involvering, innsats, iver og utvikling. På denne måten vil det også være naturlig at vurderingen får en mer uformell form, og at den optimalt sett vil kunne fungere som en kontinuerlig motivasjonsdialog mellom elev og lærer. Selv om et slikt autonomistøttende vurderingsperspektiv har et stort potensiale, er allikevel vurderingsarbeidet totalt sett det mest forsømte området for elevmedvirkning (ibid). Forskriftene i opplæringsloven understreker imidlertid at elevmedvirkning skal være en kontinuerlig prosess som også innbefatter evaluering av egen læring og utvikling (Stette, 2012). Fra 2010 ble dette konkretisert til minimum én underveis-evaluering i terminen (ibid). Med andre ord knyttes vurdering mot det som er de lokalt definerte kriteriene for måloppnåelse, og innebærer i prinsippet evaluering både *av* og *for* den enkelte elevs læring (Fuglestad, 1999).

Dette legger etter mitt skjønn premissene for en videreføring av den elevaktive læringsprosessen inn i vurderings- og evalueringssammenhengen. Tidsrammene tilsier imidlertid at dette må foregå implementert og kontinuerlig i undervisningen, og eventuelt mellom øktene. Personlige samtaler er tidkrevende og vanskelige å organisere, mens en skriftlig form, for eksempel nettbasert, vil kunne være mer fleksibel og gi større kontinuitet. Observasjon og dialog i stedet for bedømming og rangering som vurderingsmetoder, samsvarer godt med perspektivet om langsiktig selvregulering. Jeg ser imidlertid et behov for å utvikle prosedyrer og digitale verktøy som er tidseffektive og bedre pedagogisk tilpasset denne måten å drive undervisning på. En mal for å samordne den enkeltes mål, strategier og vurdering er en forutsetning for å skape oversikt og forutsigbarhet, og vil kunne gjøre samarbeidet mellom lærer og elev mer helhetlig og kraftfullt.

«Den som vet mye om andre kan være lærd, men den som forstår seg selv er klokere. Den som styrer andre kan være mektig, men den som styrer seg selv er enda mektigere» (Lao Tze, I: Wormnes & Manger, 2005). Kapitlet har forsøkt å beskrive ulike motivasjonsteorier og deres relevans i forhold til å utforme en didaktikk som i størst mulig grad fremmer bevegelsesglede og aktivitetstrivsel for alle. Sitatet illustrerer på mange måter kjernen i dette, og er utgangspunktet for å konkretisere praktiske tiltak for mer selvbestemmelse og autonomistøttende undervisning i kroppsøvingsfaget.

3.0 «Kroppsøvingsglede» - en alternativ undervisningsmodell

Prosjektets intervensjon omfatter kroppsøvingundervisningen til alle elevene på utdanningsprogram for bygg- og anleggsteknikk på Stange videregående skole i 2012-13, og inkluderer også fire faglærere. Det pedagogiske opplegget i prosjektet gjennomføres i henhold til intervensjonens egne utarbeidede styringsdokumenter. Disse er underlagt gjeldende opplæringslov, læreplanen i kroppsøving for Vg1 og Vg2 samt skolens egne lokale retningslinjer. Elevdeltakelse innebærer dermed å følge undervisningen på vanlig måte, men med endrede didaktiske premisser. Kroppsøvingundervisningen på tilsvarende utdanningsprogram ved Elverum videregående skole, som kontrollgruppe, samt tidligere undervisningspraksis på prosjektskolen, vil utgjøre referansen for prosjektet. Kroppsøvingsglede omfatter mange didaktiske tiltak, som samlet sett skal representere en forsterket helhet og tydelig pedagogisk profil. De motivasjonsteoretiske anbefalingene som er beskrevet tidligere søkes operasjonalisert gjennom både generell relasjonsdidaktikk og mer spesifikk kroppsøvingdidaktikk. Figuren nedenfor viser prosjektets overordnede tiltak og indikerer dessuten hvilke faktorer dette søker å påvirke hos den enkelte elev.



Figur 3.1 Intervensjonens tiltak og potensielle påvirkningsfaktorer i henhold til problemstillingen.

Illustrasjonen på neste side gir en mer detaljert oversikt over de strukturelle og fagdidaktiske endringene av praksis på egen skole som ligger til grunn for intervensjonen, og hvordan disse blir forsøkt implementert i undervisningen.

«Kroppsovingsglede»	
<i>Mestrings- og oppgaveorientert målperspektiv, Selvbestemmelse, tilhørighet, kompetanse, autonomi, Differensiering og elevmedvirkning</i>	
Tiltak	Operasjonalisering
1: «Aktivitetsvalg»	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Meny med 3 ulike perspektiv <ul style="list-style-type: none"> - «Bevegelsesglede» - fysisk aktivitet og helse - «Idrettsglede» - idrettsaktiviteter - «Aktivitetsglede» - fysiske opplevelser 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Valg av 1 aktivitet for 3 sammenhengende økter, klassevis økt mellom hver valgperiode, årsplanfestet ✓ Info/fagstoff, elektronisk aktivitetsvalg, arbeidsoppgaver og evaluering for hvert kurs, ITL ✓ Oppløsning av klassestruktur ✓ Elevaktiv prosess med forslag til aktiviteter
2: «Alltid deltakelse»	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Låneordning ved glemt tøy ✓ Obligatorisk deltakelse ved skade/sykdom ✓ Muligheter for egen garderobe til enkeltelever 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lett tilgjengelig, rent og ordentlig tøy, sko og håndkle til utlån for de som har glemt ✓ Hjelpelærerfunksjon/egen øktplan ved skade/sykdom ✓ Egen garderobe etter avtale med faglærer
3: «Miljøarbeider»	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Være med elevene ned til hallen ✓ «Miljøfremmer» - sosial støttefunksjon ved oppstart ✓ Oppfølgingsamtaler med utsatte elever ✓ Forbedret sosial lærer-elev relasjon 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deltakelse av miljøarbeider i hver økt ✓ Oppfølging/samtale med utsatte elever underveis, egen tiltaksplan ✓ Tilbud til klasselærere om deltakelse i kroppsovingen
4: «Digital læringsarena»	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Økt og utvidet bruk av It's Learning ✓ Elevmedvirkning/selvbestemmelse/valg ✓ Differensiering/individualisering/tilpasning 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se punkt 1, 6 og 7 ✓ Grunnlag for tettere elev-lærersamarbeid ✓ Erstatter teoprøve
5: «Faglærerteam»	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Økt og endret samarbeid og synkronisering mellom kroppsovingslærerne på samme trinn/utdanningsprogram 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tett samarbeid i alle faser ved intervensjonen, utvikle gode samarbeidsrutiner, ensartet didaktikk ✓ Ukentlig møtetidspunkt ✓ Lik strukturell praksis ✓ Felles planlegging av økter, fraværsføring og vurdering ✓ Kontinuerlig evaluering og justering av didaktisk praksis
6: «Ensartet didaktisk forankring»	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ensartet didaktisk profil, samsvar i undervisningsforløpet <ul style="list-style-type: none"> - Mestrings- og oppgaveorientert målperspektiv - Selvbestemmelse; tilhørighet, kompetanse, autonomi - Differensiering og elevmedvirkning ✓ Utvikle, iverksette, og korrigerer egen undervisningspraksis 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Informasjonsutveksling og 1.gangskontakt i løpet av innføringsdagene, informasjon på første foreldremøte ✓ Kommunisere fokus på deltakelse, innsats, utvikling, trivsel og glede som kompetansekriterier ✓ Brede-, nivå- og tempodifferensiering; valgmeny ✓ Forslag til arbeidsoppgaver mellom øktene ✓ Årsplan + ITL struktur, forutsigbart og oversiktlig ✓ Ingen testing
Retningsgivende kjerneverdier:	
<p>mestring vs prestasjon, innsats vs ferdighet, oppgave/utvikling/læring vs resultat og bedømming, veiledning vs formidling, oppmerksomhet vs ignorering, glede vs frykt, oppmuntring vs straff, subjektivering vs objektivisering og sammenligning, opplevelse/trivsel vs karakter, aktivisering, opplevelse og helse vs idrett, formål vs. kompetansemål og vurderingskriterier, mappeinnleveringer vs standardiserte teoprøver, elevaktiv og personlig læringsprosess vs instruksjer, lavterskelmuligheter, mindre lagspill og konkurranseidrett, induktiv, demokratisk og autonomistøttende lederstil</p>	
7: «Endret vurderingspraksis»	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Hensikt, vektlegging og form er samsvarende didaktiske kjerneverdier (se over) <ul style="list-style-type: none"> ✓ Kvalitetssikring av læringseffekt ✓ Motivasjonsdialog for læringseffekt ✓ Egenvurdering ✓ Endring av karaktergrunnlag 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Vurderingsgrunnlaget følger kriteriene for kompetanse = gjennom egenvalgte aktiviteter ✓ Generelt nedjustert fokus på ferdighetskriterier ✓ Egenvurdering med tilbakemelding i november og mars (It's Learning – personlig mappe, eget skjema) <ul style="list-style-type: none"> - Innsats/utvikling/holdninger/nivå, deltakelse og ITL oppfølging blir lagt til grunn - Framoverrettet og positivt forsterkende ✓ Karaktergrunnlag: lokalt utarbeidet vektningsskala: 2/5 innsats/holdning, 2/5 ferdighet, 1/5 kunnskap <ul style="list-style-type: none"> - Forutsetninger kan legges til grunn for ferdighet - Oppjustering av innsatsfaktoren iht rev læreplan - Kunnskap dokumenteres via ITL, se pkt 4

Figur 3.2 Styringsdokument og retningslinjer for intervensjonen.

Et lavt årstmetall har blitt brukt som unnskyldning for manglende påvirkningsmuligheter i kroppsøvfaget (Lyngstad et al., 2011; Mjaavatn & Skisland, 2003; Ommundsen, 2005). For de som mistrives og ikke finner glede og motivasjon innenfor dagens undervisningspraksis er sannsynligvis ikke løsningen i første omgang mer, men annerledes kroppsøving. I forbindelse med publiseringen av resultatene fra Goodness of fit-studien uttalte Säfvenbom at «det hjelper lite med flere kroppsøvings-timer hvis man gir elevene dobbel dose av noe de forsøker å unngå» (Säfvenbom, 2012). Dette var også utgangspunktet når tiltakene i Kroppsøvingsglede ble definert. Flere prosjekter har vist at det er mulig å gjøre noe med innholdet og formen på undervisningen, slik at det i større grad oppleves som meningsfullt også for dem som tradisjonelt har vært negative til faget (Dahle, 2005; Flagestad, 1996; Husebye, 2012; Medic, 2012; Tallaksen, 2001).

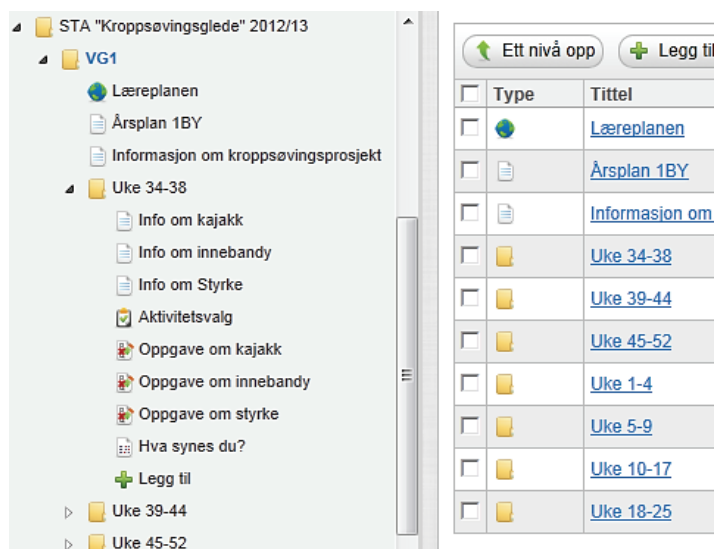
Årsplanen indikerer sju tre-ukers perioder med minimum tre valgmuligheter i hver. Elevenes tilgang til å velge aktiviteter i undervisningen er forankret i motivasjon gjennom selvbestemmelse, og prinsippet om differensiering ivaretas ved at aktivitetene representerer ulike kategorier og perspektiver. Hver periode har knyttet ett aktivitetsvalg til helsedimensjonen, ett til nye opplevelser og mer utradisjonell fysisk aktivitet, og ett valg til mer idrettslige premisser. Opplevelsesaktivitetene representerer det alternativet som krever lavest grad av fysisk anstrengelse, og utgjør i størst grad lavterskeltilbudet i menyen. Skyting, bowling, geocaching og curling er eksempler på slike aktiviteter. Modellen på neste side viser et eksempel på aktivitetsvalget for en periode, med styrke som en helseaktivitet, innebandy som idrett og kajakk som en opplevelsesaktivitet. En slik organisering lar seg gjøre ved at undervisningstimene er parallellagte for alle klassene på samme trinn og at det er inntil fire lærere som fordeler disse *minikursene* seg imellom. Dermed oppløses vanlig klassestruktur til fordel for grupperinger på tvers av klassene i disse øktene. Tilhørighetsperspektivet blir på denne måten et dynamisk begrep som i sterkere grad forankres i aktivitetsform og interesse mer enn strukturell innordning. Dahle (2005) og Husebye (2012) har rapportert positive effekter av lignende modeller i kroppsøving på videregående skoler i Østfold.

Utlånsordningen ved glemt tøy er forankret i en erkjennelse av at det til enhver tid er noen elever som ikke har dette i orden, og at de ikke skal fratras muligheten for fysisk aktivitet av den grunn. Ordningen fjerner også eventuelle spekulasjoner i forhold til om disse elevene egentlig prøver å lure seg unna undervisningen eller om forglemmelsene er reelle. Det ble investert i seks komplette sett med sko, bukse, trøye og håndklede og etablert rutiner for utlån og vask av dette. Tiltaket innbefatter også at alle, uansett sykdom og skader skal delta i undervisningen, men med muligheter for tilpasninger. Det ble utarbeidet flere alternative, fysisk tilpassede opplegg som skulle benyttes av elever med sterkt reduserte fysiske forutsetninger. I tillegg ble det frigjort individuelle garderobes og gitt tilbud om dette til elever som vegret seg for å benytte fellesgarderobene. Ordningene forfekter at betingelsesløs

deltakelse i fysisk aktivitet er overordnet eventuelle oppdragende perspektiver i forhold til orden og garderobekultur, og at alle skal inkluderes i det sosiale fellesskapet ved fysisk aktivitet.

Avdelingen for bygg- og anleggsteknikk har en egen miljøarbeider. Behovet er tuftet på at utdanningsprogrammet har mange elever som er tatt inn på særskilte vilkår og har ulike diagnoser, svake skoleprestasjoner eller tilpasningsvansker. I kroppsøvingssammenheng kan dette innebære en kompleks og sammensatt historikk, og være bakenforliggende årsaker til atferdsvansker, lav deltakelse og mistriivsel. Miljøarbeideren er først og fremst knyttet opp til prosjektet gjennom en rolle i oppstarten av timene. Erfaringsmessig kan det skje mye mellom siste undervisningstime og til eleven er på plass i hallen. Ved å fysisk følge elevene ned til kroppsøvingstimene og være til stede i oppstarten, og med et spesielt fokus mot de mest frafallsutsatte elevene, er dette med på å synliggjøre og fremme verdien av deltakelse for alle. Miljøarbeideren er kanskje den som kjenner elevenes psyko-sosiale bakgrunn best, og det ble derfor utviklet samarbeidsrutiner med faglærerne i kroppsøving for oppfølging av utsatte elever undervis.

I forbindelse med prosjektet ble det utviklet en egen og helhetlig tilpasset digital læringsarena. Normerte kunnskapsprøver i faget ble erstattet med et digitalt system på It's Learning, som grunnlag for en tettere og mer kontinuerlig elev-lærerrelasjon i læringsprosessen. Dette innbefattet tilgjengelig informasjon og fagstoff som bakgrunn for elektroniske valg i forkant av hver aktivitetsperiode. Gruppeinndeling og deltakerlister på tvers av klassene ble automatisk opprettet på bakgrunn av disse aktivitetsvalgene. Etter siste økta i en slik treukers periode ble det lagt ut en elektronisk oppgave tilknyttet elevenes valgte aktivitet, samt mulighet for evaluering av opplegg, egne opplevelser og læring. Figuren nedenfor viser et utsnitt av strukturen i den digitale læringsarenaen.



Figur 3.3 It's Learning-strukturen i «Kroppsøvingsglede».

Intervensjonen medfører både strukturelle og innholdsmessige endringer, og forutsetter et tettere samarbeid mellom involverte faglærere. Dynamiske elevgrupperinger innebærer at alle lærerne involveres i samtlige elever uavhengig av klassetilhørighet, og dette medfører et behov for større synkronisering i alle faser av undervisningen. Tett og kontinuerlig samarbeid utgjør en kvalitetssikring av tiltakene, og er en forutsetning for planlegging, gjennomføring og vurdering i henhold til en ensartet og helhetlig didaktisk plattform. Faglærerteamet utgjør den operative styringsgruppa i intervensjonen, og har etablert faste ukentlige møtetidspunkter.

Didaktikk er subjektivt refererende og kan oppfattes og oppleves forskjellig, også mellom ulike lærere, ut ifra egne preferanser, bakgrunn og erfaring (Imsen, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2012). Strukturelle endringer som for eksempel at det ikke skal gjennomføres fysiske tester, kan være enkelt og tydelig å forholde seg til, mens en ensartet didaktisk undervisningstilnærming innbefatter en kompleksitet i egne handlinger og atferd som kan være vanskeligere å korrigere. Derfor kan tiltaket om ensartet didaktisk forankring virke vagere og kvalitetsmessig vanskeligere å etterleve enn mange av de andre tiltakene. Tiltaket innbefatter å utvikle, iverksette og korrigere egen undervisningspraksis i retning av definerte pedagogiske kjerneverdier, og overordnet alt står ett enkelt prinsipp; «To have a good time every time» (Säfvenbom, 2002a, I: Dahle, 2005:9). Dette illustrerer, i varierende grad, behovet for en endringsprosess også hos lærerne i forhold til holdninger og utøvelse av faget. En grunnleggende ideologisk enighet i utgangspunktet, samt et ønske og vilje om personlig utvikling gjennom teamsamarbeid, er forutsetningene for å lykkes med dette. Rent strukturelt så innebærer tiltaket informasjonsutveksling mellom lærer, foreldre og elever ved oppstart, tydeliggjort fokus på deltakelse, innsats og utvikling som betydningsfulle kriterier for kompetanse, subjektivisering av muligheter, mål og arbeidsformer, samt forslag til arbeidsoppgaver mellom øktene.

På bakgrunn av revidert læreplan og nye vurderingsforskrifter i Opplæringsloven er det, uavhengig av prosjektet, behov for å endre vurderingspraksis og konkretisere nye kriterier for måloppnåelse. En nedjustert betydning av ferdighet samsvarer godt med prosjektets teoretiske fundament og intensjoner. Med utgangspunkt i elevenes helhetlige kompetanse har faglærerteamet forankret det objektive karaktergrunnlaget i en vektningsskala der innsats og holdninger skal telle 40 %, ferdighet tilsvarende, og kunnskap 20 %. I undervisningssettingen skal fokuset på karakterer generelt tones ned, og ferdighetskomponenten skal, på bakgrunn av forutsetninger, i sterkere grad knyttes til elevens utvikling. I forbindelse med intervensjonen følger i tillegg karaktergrunnlaget i stor grad elevenes selvvalgte aktiviteter. På bakgrunn av det som ble nevnt i forrige kapittel vil de objektive karakterkriteriene kunne ses på som en kvalitetssikring av læringseffekten, mens intervensjonstiltakene i sterkere grad inkluderer evaluering og vurdering som en motivasjonsdialog *for* læring. Kroppsøvingsglede har formalisert dette i en prosess midtveis i hver termin som inkluderer elevenes egenvurdering og lærerens tilbakemeldinger. Kommunikasjonen i denne prosessen knyttes til elevens egen innsats,

holdninger, utvikling, deltagelse og oppfølging på It's Learning, og skal være læringsorientert, framoverrettet og positivt forsterkende. Vurderingspraksisen totalt sett skal i størst mulig grad effektuere og forsterke de forankrede kjerneverdiene i prosjektet, og dermed underbygge en tydelig didaktisk helhet. På bakgrunn av relasjonstenkingen som ligger til grunn for tilnærmingen i prosjektet, representerer den didaktiske helheten på mange måter et tiltak i seg selv.

Utarbeidelsen av tiltakene og operasjonaliseringen av disse er et resultat av teoriens anbefalinger samt erfaringer og muligheter på egen skole, og tar derfor utgangspunkt i de rammebetingelsene som foreligger lokalt. Timeplanorganisering, klassestørrelser, lærerressurser, utstyr, hallkapasitet, uteområder, samarbeidsavtaler, avstander og tilgang til anlegg og ressurser utenfor skolen, har vært avgjørende faktorer for utformingen av prosjektet. Når effekten av tiltak skal vurderes, må de ses i lys av den pedagogiske praksisen som de refereres mot. Samtlige av intervensjonstiltakene representerer endringer fra egen tidligere praksis, og bortsett fra «aktiv bruk av miljøarbeider» er heller ikke noen av tiltakene som er beskrevet implementert i kroppsøvfingsfaget på kontrollskolen. Når det gjelder rammebetingelser er det noen tydelige forskjeller mellom skolene. Mens intervensjonsklassene utgjør 15-20 elever per faglærer, består kontrollklassene av 20-30 elever i sammensatte kroppsøvfingsgrupper med andre små yrkesfagklasser, noe som innebærer mindre lærertetthet. Kontrollskolen har mindre disponibelt hallareal og gjennomfører derfor tradisjonelt mer uteaktivitet. Subjektivt sett er imidlertid uteområdet på kontrollskolen bedre tilrettelagt og tilpasset flere aktivitetsformer enn det er på forsøkskolen. Det totale årstimetallet for faget er sentralt regulert, men organiseres ulikt ved at intervensjonsklassene har 90 minutters faste ukentlige økter, mens kontrollgruppene varierer annenhver uke med en eller to økter på 60 minutter.

Tidligere gjennomført aksjonsforskning i kroppsøvfingsfaget er hovedsakelig basert på enkelttiltak eller et begrenset antall endringer fra en tradisjonell didaktisk normalutøvelse, og ofte over en svært kort periode. Det som skiller Kroppsøvfingsglede fra disse prosjektene er først og fremst omfanget av tiltak i én og samme intervensjon, og at de går over et helt skoleår. Tiltakene kan i stor grad anses som målrettede forslag til løsninger på de utfordringene som er beskrevet og som erfaringsmessig også er aktuelle på egen skole. Det er imidlertid store metodiske utfordringer knyttet til et slikt prosjekt, og disse vil det bli redegjort for i det kommende kapittelet.

4.0 Metode

Pedagogisk aksjonsforskning er en relativ ny måte å utvikle praktisk kunnskap på, og den er tuftet på et mangfold av metodiske tilnærmingstradisjoner (Brekke & Tiller, 2013; Hiim, 2010). Kapittelet starter derfor med en vitenskapsteoretisk forankring av prosjektet samt begrunnelse for valg av strategi og metodisk design. Videre beskrives utvalget av undersøkelsesenheter og hvordan disse er organisert i ulike grupper. Det blir så redegjort for metodiske aspekter ved intervensjonen og innsamlingen av data. Avslutningsvis omhandles sentrale forhold ved resultatbehandlingen og vurderinger av prosjektets gyldighet og pålitelighet.

Vitenskapelig praksis er underlagt grunnleggende forskningsetiske retningslinjer, og omfatter både uformelle normer og mer regulerte lover som blant annet har til hensikt å beskytte de som deltar (Ringdal, 2013). Det innebærer at forskeren opptrer redelig og nøyaktig i alle faser av prosjektet, og at det tas hensyn til personopplysningslovens (Lovdata, 2013) krav om informasjon, samtykke og anonymisering (ibid). Etisk troverdighet betinger at den kombinerte rollen som forsker og lærer håndteres profesjonelt, og det understreker også behovet for at intervensjonen effektueres etter fastsatte kriterier og gjeldende lov- og læreplanverk, og at det er tydelige prosedyrer for innhenting og bearbeiding av data. Det blir dessuten viktig å unngå selektiv publisering, fordreining og tabloidisering av resultater og funn fra undersøkelsen. Den metodiske redegjørelsen inkluderer og underbygger hvordan disse forskningsetiske sidene av prosjektet blir ivarettatt på en tilfredsstillende måte.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring og forskningsstrategi

Moderne vitenskapssyn er historisk forankret og har kjennetegn som skiller dette fra annen erkjennelsesvirksomhet (Gilje & Grimen, 2011; Halvorsen, 2008). Den vitenskapelige metode betraktes i dag som fundamentet for tilegnelse av ny kunnskap og utvikling av teorier (ibid; Chalmers, 2003; Hellevik, 2002). Metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på, og er et verktøy for å samle inn informasjon. Innsamling og bearbeiding av data kalles empiri, og innbefatter både organisering og tolkning av informasjon som skal hjelpe oss til å forstå samfunnet bedre (Halvorsen, 2008; Holme & Solvang, 1996; Riley, 1963). Chalmers (2003) understreker at vitenskap ikke bare er én ting, og erkjenner at ulike kriterier kan legges til grunn for bedømming av vitenskapelighet.

Fra 1800-tallet og fram til i dag har det vært en markert utvikling fra en rådende positivistisk enhetsvitenskap med en sterk forankring i det naturvitenskapelige paradigme (Gilje & Grimen, 2011). Positiv-

ismen representerte innledningen til moderne vitenskapsfilosofi og hadde sitt utspring i Comte og Durkheims logiske vitenskapsteorier, med utgangspunkt i deduksjon, hypotesetesting og kvantifisering. Vitenskapssynet representerte en søken etter absolutte sannheter og var betinget av et entydig fundament og objektivisme (ibid). Gjennom 1900-tallet var det en gradvis utvikling og aksept for å forstå og forklare, mer enn bare å beskrive. Kjente teoretikere, som Schlick, Popper og Kuhn, representerte en overgang fra logiske til rasjonelle og mer relative vitenskapskriterier. Denne dreiningen innebar en legitimitet for fortolkning av fenomener i forskningen og dermed en utvikling av fenomenologien (ibid). Holistiske og hermeneutiske tilnærminger er i mindre grad betinget av absolutte og enhetlige kriterier, og er dermed bedre tilpasset samfunnsvitenskapelig og sosiologisk teori. Vitenskapssynet erkjenner at forskerens forforståelse er uunngåelig og nødvendig for utvikling av kunnskap, og har åpnet for et større mangfold av akseptable vitenskapelige framgangsmåter i forsknings-sammenheng, blant annet det som betegnes som aksjonsforskning (ibid). Relative kriterier for vitenskapelighet har muligens bidratt til økt status for samfunnsvitenskapen, men tillegger imidlertid forskeren et annerledes og større etisk ansvar for metodebruken (ibid; Chalmers, 2003).

Med forskningsstrategi menes en systematisk framgangsmåte for innhenting av data (Bryman, 2008). Valg av strategier gjøres på bakgrunn av hva slags vitenskapelig tilnærming som er mest hensiktsmessig for å belyse temaet og besvare problemstillingen. I vitenskapsteoretisk sammenheng skilles det hovedsakelig mellom induksjon og deduksjon, og i forskningspraksis mellom induktive og deduktive tilnærmingemetoder (ibid). Induksjon innebærer å etablere og utvikle teorier og ny viten. Strategien kan karakteriseres som eksplorativ ved at den benyttes i situasjoner der det ikke eksisterer relevant grunnlagsteori (ibid). Deduksjon handler i forskningssammenheng om å teste og bruke teorier for å utvikle disse. Slike tilnærminger benyttes innenfor temaer der det allerede eksisterer etablerte teorier, og kan brukes for å forutsi hva som kommer til å skje (ibid). Utarbeiding av hypoteser er fundamentert i antakelser om årsak-virkningsforhold, såkalte kausale kjennetegn. Dette kalles derfor også for hypotetisk-deduktiv metode, og innebærer i prinsippet at dersom premissene for forskningen er sanne, må nødvendigvis også konklusjonen være sann (ibid; Grimen, 2003; Thomassen, 2006). Deduktive forskningsstrategier relateres til både læring, anvendelse og utvikling av teorier, og forklaringer og predikeringer forankres i testing av hypoteser på bakgrunn av eksisterende viten (Bryman, 2008).

Deduksjon som vitenskapelige strategi er fundamentet for den metodiske tilnærmingen i prosjektet Kroppsøvingsglede, og innebærer for det første en kontekstualisert forståelse av relevant teori. Studiet har gjennom teoretiske beskrivelser og fortolkninger, forsøkt å klargjøre nåsituasjonen for kroppsøvingsfaget. Teorien dokumenterer at et oppgave- og mestringsorientert motivasjonsklima forankret i en helhetlig didaktisk tilnærming, vil kunne ha en positiv effekt på den enkelte elevs holdninger til faget, fysiske aktivitetsnivå og forhold til egen helse. Ved å anvende kontekstualiserte tiltak som i større grad enn gjeldende praksis underbygger dette teoretiske fundamentet, vil det derfor logisk sett

kunne være mulig å forutsi de hypotesene som er antydnet i forbindelse med problemstillingene. Dette synliggjør dermed også potensielle muligheter for en utvikling av dagens undervisningspraksis.

Det pedagogiske prosjektet vil forsøke å få bekreftet eller avkreftet disse hypotesene. Kriteriene for deduktiv vitenskapelighet avhenger av metodevalg og -bruk, og til en viss grad også av vitenskapsteoretisk retning (Chalmers, 2003). I logisk positivisme er verifikasjonsprinsippet et viktig kriterium for å kunne definere eventuelle funn som vitenskapelige. Utsagn må kunne verifiseres, bekreftes sanne, eller falsifiseres, bekreftes falske, i lys av erfaringer og observasjon for å være vitenskapelige og meningsfulle (Gilje & Grimen, 2011; Olsson & Sørensen, 2003; Thomassen, 2006). Verifikasjonskravet kan være vanskelig å etterleve, ikke minst med tanke på tilgjengelig måleutstyr og muligheter for generalisering. Dette har ført til at kravene, spesielt innenfor samfunnsvitenskapen, over tid har blitt modifisert noe (Gilje & Grimen, 2011). Innenfor rasjonalismen har falsifiseringsprinsippet i større grad enn verifisering vært retningsgivende for den deduktive forskningen (ibid). Falsifisering innebærer at sannheten om et fenomen ikke er konstant og absolutt, og at den metodiske tilretteleggingen søker å motbevise og avkrefte rådende teori. Utgangspunktet er at den gjeldende teorien er den beste, og bedre enn forløperne, siden den ikke er avkreftet enda. Utvikling skjer gjennom små skritt ved at etablerte utsagn falsifiseres og erstattes med nye (ibid). Avkreftelse og bekreftelse henger i prinsippet sammen på den måten at en hypotese som forsøkes falsifisert, men består testen, kan verifiseres (Chalmers, 2003). Dersom prosjektet Kroppsøvingsglede kan verifisere de hypotesene som ligger til grunn for tiltakene, vil grunnlaget for den gjeldende undervisningspraksisen samtidig kunne falsifiseres.

Kritisk teori er en vitenskapelig retning som forsøker å rokke på etablerte og rådende oppfatninger, og med et ønske om å forandre på viktige samfunnsforhold (Olsson & Sørensen, 2003). Den metoden som sterkest forbindes med dette er aksjonsforskning, og innbefatter et pragmatisk perspektiv (ibid). Handling, praksis og nytte tillegges stor verdi og har en relativistisk tilnærming til teori og metode (Hiim, 2010; Jacobsen, 2005). Dette innebærer aksept for en hermeneutisk dimensjon, også innenfor deduktive forskningsstrategier (Gilje & Grimen, 2011). En grunntanke i hermeneutikken er å forstå noe på grunnlag av visse forutsetninger (ibid). I følge Gadamer's teorier om fordommer i vitenskapelig sammenheng, bygger all forståelse og fortolkning på forskerens innsikt, tradisjoner og erfaringer (Gadamer, 2012). Ved ethvert meningsfullt fenomen finnes det derfor alltid flere muligheter til hvordan det skal fortolkes (ibid; Gilje & Grimen, 2011). I Kroppsøvingsglede er det hermeneutiske aspekter til stede både ved valg og beskrivelse av teori, utforming og gjennomføring av intervensjon, og i drøftingen av resultatene. Grunnlaget for prosjektet bygger i stor grad på allerede fortolket teori. Den teoretiske forankringen er knyttet til både valg og forståelse i en undervisningskontekst, og baseres på prioriteringer og fortolkninger av læreplanen. Intervensjonen er utviklet på bakgrunn av Gadamer's (2012) holistiske kriterier for hermeneutikken, og er beskrevet som en helhetlig motivasjonsideologisk didaktikk med en innbyrdes harmoni mellom tiltakene. I aksjonsforskning forfekter

aktørkriteriet viktigheten av at forskerens hensikt samsvarer med aktørenes (Tiller, 1999). I Kroppsøvingsglede innebærer dette at forskerens intensjoner både oppfattes og effektueres i lærernes pedagogisk praksis. På hvilken måte det har blitt tatt hensyn til dette blir utdypet seinere. Prosjektet er basert på ulike fortolkninger i flere faser av forskningen, og stiller på den måten krav til både troverdighet, etterrettelighet og ydmykhet fra forskeren. Det ligger store utfordringer i å utforme og gjennomføre en metodisk tilnærming som i størst mulig grad ivaretar dette.

Kvantitative metoder er forskning som befatter seg med målbare data og statistisk analyse av tall (Bryman, 2008; Hellevik, 2002). Dette er ekstensiv, deduktiv forskning som forholder seg til sammenlignbare opplysninger om mange enheter (ibid). Kvalitative metoder er i større grad eksplorerende og intensive, og kjennetegnes derfor av få enheter, dybde mer enn bredde, og tekstbaserte resultatanalyser og overførbarhet i stedet for generalisering (ibid; Grønmo, 2004). Kroppsøvingsglede er i prinsippet egnet for begge metodene, men i og med at det foreløpig er gjort lite praksisnær forskning med en så helhetlig og ideologisk didaktikk, vil det være av stor interesse å få et kvantitativt datamateriale som dokumenterer effekten av dette. Teorigrunnlaget er dessuten tydelig nok til å kunne framsette hypoteser, og undersøkelsen vil derfor forsøke å få testet disse gjennom en kvantitativ tilnærming. Kroppsøvingsglede kombinerer imidlertid begge metodene, ved at de kvantitative funnene følges opp og utdypes med en separat kvalitativ studie i etterkant. Dette gjennomføres eksternt og holdes utenom oppgaven, men vil samlet sett styrke prosjektet.

Kvantitative metoder generelt og Kroppsøvingsglede spesielt, følger en trinnvis, systematisk og strategisk forskningsprosess som kan illustreres slik:



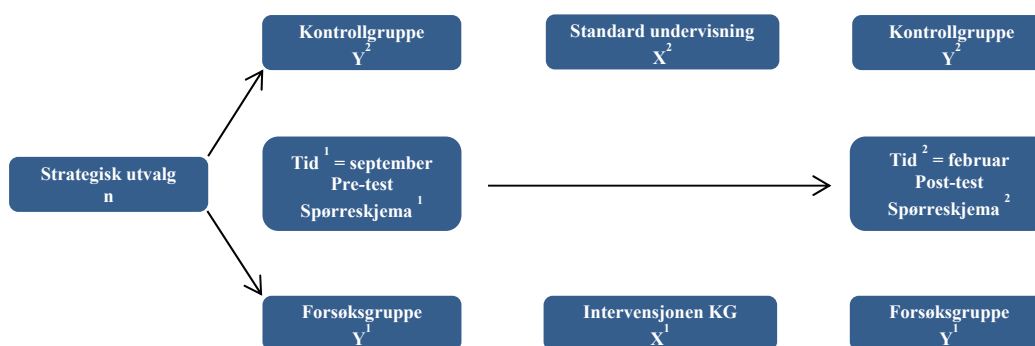
Figur 4.1 Stegene i kvantitativ forskning, fritt etter Bryman (2008:141).

Bakgrunnen for studien er de teoriene som det er redegjort for tidligere i oppgaven. Kroppsøvingsglede har både sitt utspring og avslutning i dette ved at prosjektet forsøker å påvirke den teorien og undervisningspraksisen som var utgangspunktet for studien. Problemstillinger og hypoteser er utledet av dette, og illustrerer dermed en deduksjon i overgangen mellom fase en og to i forskningsmodellen. Spesifikke forhold knyttet til prosjektet og de ulike stegene i forskningsprosessen vil bli systematisk beskrevet videre i kapittelet.

4.2 Metodisk design

Forskningsdesign er rammeverket for innhenting og analyse av data, og innebærer å gå fra et teoretisk til empirisk nivå (Bryman, 2008:31; Skog, 1998:65). Kvantitative metoder og hypotesetesting kan klassifiseres i ulike design, og valget beror på hva slags datainnsamlingsmetode som er mest hensiktsmessig å benytte for best mulig å kunne besvare en problemstilling, såkalt *best practice* (Halvorsen, 2008; Olsson & Sørensen, 2003). Formålet med undersøkelsen er styrende for valg av design, og hovedskillet går på om dette er beskrivende eller forklarende (ibid). I mange tilfeller, også i Kroppsøvingsglede, vil det være et ønske om å kombinere begge disse formålene.

I dette prosjektet er det benyttet et eksperimentelt design, også kjent som intervensjonsdesign (Bryman, 2008; Halvorsen, 2008). Et felteksperiment kjennetegnes ved å tilføre endringer i betingelsene ved å gjøre et kontrollert forsøk, og samtidig måle utfallet av dette (ibid). Dette betegnes av Skog (1998:75) som dronningen blant design, og er en spennende, men relativt lite benyttet metode ved samfunnsvitenskapelig forskning, ikke minst innenfor skole og undervisning (Jonkås, 2010). Eksperimentelt design representerer forskning som har en tydelig og kontrollert struktur, selv om det kan utformes på litt forskjellige måter (Bryman, 2008). Som figuren under viser, utsettes en forsøksgruppe (Y^1) for en intervensjon (X^1), mens en kontrollgruppe (Y^2) har standard undervisning (X^2).



Figur 4.2 Den eksperimentelle designstrukturen i prosjektet, basert på Bryman (2008:37).

Intervensjonen i Kroppsøvingsglede kan i metodisk sammenheng ses på som en manipulasjon, som representeres av de sju pedagogiske tiltakene som ble beskrevet i forrige kapittel. Dette er en instrumentell metode og krever derfor et måleverktøy. Ved å bruke et spørreskjema før og etter forsøket der spørsmålene representerer både hypoteser og tiltak i intervensjonen, kan man måle effekten av forsøket. Dette betinger imidlertid representative og standardiserte spørsmål, og svaralternativer som er målbare. Gjennom å måle utgangs- og avsluttende verdier av variablene kan man statistisk beregne virkningen av intervensjonen gjennom forskjellene i endring mellom forsøks- og kontrollgruppe. Eksperimentet blir dermed en søken etter å dokumentere på hvilken måte intervensjonen (X) påvirker elevenes (Y) holdninger til kroppsøvingsfaget, fysiske aktivitet og helse, sammenlignet mot seg selv og en kontrollgruppe. I hvor stor grad det er realistisk å forvente signifikant endring av holdninger og atferd med en såpass begrenset tidsfaktor og omfang av påvirkning, kan selvfølgelig diskuteres. Varigheten av intervensjonen i Kroppsøvingsglede er imidlertid lengre enn sammenlignbare undersøkelser (Dahle, 2005; Husebye, 2012). Det ideelle hadde allikevel vært at prosjektet ble gjennomført som en longitudinell studie, med en intervensjonsperiode over flere år.

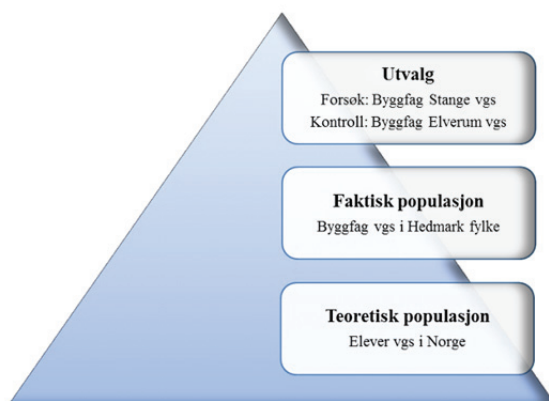
Det finnes ikke universelle årsakslover i menneskelig atferd, noe som gjør det vanskelig å kontrollere påvirkningen og forutsi effekten av et pedagogisk forsøk (Biddle & Mutrie, 2008). I deduktiv, samfunnsvitenskapelig forskning er det imidlertid et ønske om å kunne forklare hvordan bakenforliggende faktorer påvirker og frambringer endring i atferd (Gilje & Grimen, 2011). Kausalbegrepet betegner hvorvidt, i hvilken grad og på hvilken måte eksperimentet påvirker elevene, og innebærer en forutsetning om ikke bare å beskrive, men også kunne forutsi og begrunne eventuelle endringer (Skog, 1998). Kausale forhold i prosjektet knyttes dermed til forventninger om hvilke tiltak som forklarer hvilke hypoteser, og blir spesifisert i kapittelet som omhandler de metodiske sidene ved intervensjonen.

Valget av design er gjort på bakgrunn av hvilke metodiske kriterier som anses som viktigst, og det er en avgjørende utfordring å sikre at det kun er tiltakene som påvirker utfallet. Troverdigheten til prosjektet betinger derfor en høy grad av kontroll og kvalitetssikring i alle faser av forskningen. De neste kapitlene vil beskrive hvordan dette blir ivaretatt. Utvelging av enheter til undersøkelsen er første kriterium.

4.3 Utvalg og representativitet

Det er vanskelig å være kategorisk i forhold til hva som er den totale og reelle populasjonen i dette prosjektet. Teoretisk sett er problemstillingene i Kroppsøvingsglede relevante for alle elever i kropps-

øving på videregående skole. Ressursmessig vil det imidlertid være vanskelig å gjøre et utvalg av enheter som på en tilfredsstillende måte representerer en så stor og mangfoldig populasjon. Metodisk sett vil det derfor være mer realistisk å avgrense denne teoretiske populasjonen, både geografisk og i forhold til hvilke utdanningsprogram elevene tilhører. Prosjektet ønsker derfor å benytte resultatene til å predikere en sannsynlig effekt av tiltakene på nåværende og framtidige kroppsøvingselever tilknyttet bygg- og anleggsgag på videregående skoler i Hedmark fylke, og spesifikt for Stange videregående. Generalisering av resultatene, hvor sikkert og i hvor stor grad de er overførbare og gjeldende for flere enn utvalget, må derfor fortolkes ut i fra de potensielle populasjonsnivåene som er illustrert nedenfor (Hellevik, 2002).



Figur 4.3 Forholdet mellom populasjoner og utvalg, basert på Drageset & Ellingsen (2009:103).

Generaliserbarheten avhenger av hvor representative de utvalgte enhetene, respondentene, er for alle relevante enheter (Bryman, 2008; Hellevik, 2002). For å gjøre resultatene representative er utvelgsmetoden avgjørende, og utfordringen er å unngå å foreta en utvelgelse som kan skape systematiske skjevheter (ibid). I Kroppsøvingsglede er utvalget gjort skjønsmessig og strategisk, og de sentrale kriteriene har vært gjennomførbarhet og ønske om å benytte prosjektet som internt utviklingsarbeid. Motivet bak utvelgelsen er først og fremst knyttet til innsikt i egen undervisningssituasjon som grunnlag for eventuelle endringer i pedagogisk praksis. Potensialet for å generalisere til større populasjoner enn selve utvalget, vil bli diskutert seinere i kapitlet.

Utvalget til Kroppsøvingsglede ble fordelt på to skoler i Hedmark, og bestod av alle Vg1- og Vg2-klassene i bygg- og anleggsgag på Stange- og Elverum videregående for skoleåret 2012/13. Bakgrunnen for at Elverum ble valgt som kontrollgruppe er knyttet til forventninger om sammenlignbarhet og representativitet i forhold til den faktiske populasjonen, noe som det vil bli redegjort for seinere i kapitlet. Kriteriet for å defineres som enhet i utvalget, var at de hadde en formelt registrert elevstatus på *begge* undersøkelsestidspunktene. Elever som av utenforliggende årsaker ikke hadde påbegynt utdanningen før etter pretesten eller frafalt før posttesten, ble derfor ikke registrert i utvalget. Dette

kravet innebar at elevene skulle ha mulighet til å delta i faget gjennom hele forsøksperioden og under de samme omgivelsene, og var en forutsetning for å gi like betingelser for påvirkning hos alle enhetene. Tabellen nedenfor viser antall enheter i utvalget, fordelt på forsøks- og kontrollgrupper. Kjønn er utelatt som kategori og bakgrunnsvariabel, da det samlede utvalget kun hadde to jenter.

Tabell 4.3: Utvalget i Kroppsøvingsglede.

Utvalg (n)	Stange (forsøk)	Elverum (kontroll)
VG1	A	15
	B	15
	C	14
	D	15
VG2	A	15
	B	12
Totalt	86	45
Samlet utvalg	131	

Byggfagelevne på Stange videregående representerer det høyeste nivået i populasjonspyramiden (figur 4.3). I og med at det faktiske utvalget til intervensjonen er helt samsvarende med populasjonen på dette nivået, vil metoden kunne defineres som sannsynlighetsutvelgelse (Hellevik, 2002). Den statistiske resultatgeneraliseringen vil da optimalt sett kunne bli begrenset i geografisk omfang, men er samtidig svært god innenfor det aktuelle utdanningsprogrammet på egen skole. Over lengre tid og i et framtidsperspektiv, vil representativiteten naturlig nok bli gradvis svekket. Kontinuerlig endring av elevgrupper og rammebetingelser vil i større eller mindre grad påvirke relevansen til resultatene (ibid). Dersom man velger å se Kroppsøvingsglede opp mot en større enhet, den faktiske eller teoretiske populasjonen, vil metoden defineres som ikke-sannsynlighetsutvelgelse (ibid). Med en erkjennelse av at elevenes bakgrunn vil kunne påvirke responsen på intervensjonen, samt at tiltakene i forsøket er lokalt tilpasset, vil det da kunne oppstå mer systematiske skjevheter. I sammenheng med de større populasjonene vil derfor ikke utvalgsmetoden kunne garantere for resultatenes representativitet, og generaliseringen vil måtte basere seg på et profesjonelt skjønn mer enn statistikk (ibid).

Metodisk sett er randomisering nært knyttet til utvalg og representativitet (Bryman, 2008; Hellevik, 2002). Mens utvalgsmetoder er generelt for all kvantitativ forskning, innebærer randomisering hvem i utvalget som skal eksponeres for årsaksfaktoren, altså intervensjonen. I eksperimentell forskning vil det være et metodisk mål å redusere omfanget og betydningen av tilfeldig påvirkning av andre faktorer som kan influere på resultatet. Randomisering samt kvalitetssikring og kontroll på intervensjonen vil være sentrale virkemidler for å oppnå dette (ibid). Randomiseringen i Kroppsøvingsglede er basert på praktiske hensyn og følger ikke prinsippet om tilfeldig utvelgelse. Det kan dermed ikke garanteres

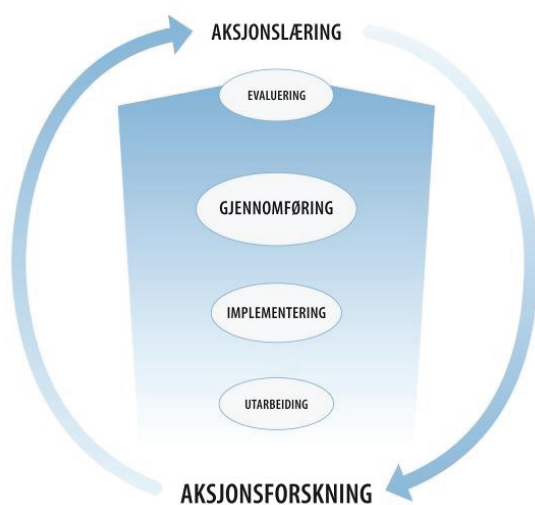
at ukjente faktorer i elevenes bakgrunn ikke har blitt systematisk forskjellig mellom forsøks- og kontrollgruppa. Ulike inngangsverdier på gruppene og risikoen for andre påvirkningsfaktorer enn selve intervensjonen kunne vært utlignet ved å gjennomføre *cross-over*, det vil si at kontroll- og forsøksgruppene hadde byttet rolle midtveis i prosjektet (ibid). Betingelsene for tiltakene i Kroppsøvingsglede var omfattende, komplekse og lokalt forankret, og ville vært vanskelig å kvalitetssikre dersom forskeren ikke hadde vært direkte involvert i gjennomføringen. Ved å gjennomføre hele forsøket på egen skole hvor prosjektansvarlig også var faglærer, ble dette enklere å kontrollere. På denne måten ble også varigheten av forsøket maksimal. Elverum ble valgt som kontrollgruppe hovedsakelig på bakgrunn av at dette var den geografisk nærmeste skolen med tilsvarende utdanningsprogram. Selv om de to prosjektgruppene ikke er kontrollert for mulige utvalgsskjevheter, er de rent praktisk gjort så sammenlignbare som mulig. Kjennskap til faglærere og muligheter for innsyn og tilgang på informasjon for å kunne definere forskjellene mellom henholdsvis Kroppsøvingsglede og standard undervisning som årsaksfaktorer, var også avgjørende. Cross-over kunne teoretisk sett vært benyttet ved at hele utvalget var tilknyttet samme skole. Denne løsningen ble ikke valgt på bakgrunn av parallelllegging av undervisning og muligheter for lærersamarbeid, reduksjon i enheter, tidsfaktoren og mer komplisert logistikk. På bakgrunn av dette vil Kroppsøvingsglede i vitenskapsteoretisk sammenheng måtte karakteriseres som et kvasiekperiment (Bryman, 2008; Hellevik, 2002). Dette er en relativt vanlig kategori innenfor samfunnsforskning, og benyttes ofte ved intervensjoner knyttet til atferd og opplevelser i naturlige omgivelser (ibid; Hiim, 2010). I pedagogiske forsøk vil en metodisk optimal randomisering ofte være upraktisk og vanskelig å etterleve (Halvorsen, 2008; Hiim, 2010; Skog, 1998). Selv om mangelen på klassiske kriterier for randomisering begrenser mulighetene for generalisering, blir ikke statusen til prosjektet nødvendigvis svekket av den grunn. Dette betinger imidlertid at selve forsøket er metodisk troverdig (Hellevik, 2002; Skog, 1998).

4.4 Aksjonsforskning og metodiske forhold ved intervensjonen

Aksjonsforskning er pragmatisk og utviklingsorientert, og dermed anvendbar innenfor praktiske fagfelt og profesjoner som for eksempel skoleverket (Brekke & Tiller, 2013; Hiim, 2010; Tiller, 1999). I pedagogiske endringsprosesser kan aksjonsrettede metodiske tilnæringer benyttes som utgangspunkt for en mulig forbedring av gjeldende undervisningspraksis (ibid). Aksjonsforskning forbinder praktikernes erfaringer og erkjennelser fra feltet med problemstillinger og hypoteser, og løsningsforslag med konkrete og praktiske handlinger (Hiim, 2010). Dette illustrerer at den faglige og metodiske tilnærmingen til praktisk pedagogisk utvikling er en samarbeidsprosess mellom forsker og de som jobber i feltet, og innebærer også en metodisk aksept for at rollene kan gå inn i hverandre

(Bjørndal, 2004; Brekke & Tiller, 2013). Et aksjonsrettet, pedagogisk forsøk har ofte et mer kvalitativt og case-basert tilsnitt enn klassiske eksperimenter, og anerkjenner derfor metodisk fleksibilitet og hermeneutikk i større grad enn tradisjonell eksperimentell forskning (Bjørndal, 2004). I Kroppsøvingsglede har forskeren hatt en rolle som faglærer for forsøksgruppen, noe som sannsynligvis har styrket utformingen, kvalitetssikringen og gjennomføringskraften i selve intervensjonen. Nærheten, eierforholdet og forventningene til forsøket vil imidlertid, for å opprettholde den forskningsetiske troverdigheten, betinge en høy grad av dokumentert, metodisk profesjonalitet i datainnsamling og resultatbehandling. I de neste kapitlene vil det bli redegjort for hvordan dette har blitt ivaretatt i prosjektet.

Tiltakene i Kroppsøvingsglede representerer vitenskapelig teori og forskning samt faglærernes praktiske erfaringer for hvordan man best mulig kan oppnå en positiv endring i kroppsøvingsfaget. Operasjonaliseringen har vært en kontinuerlig prosess i flere aksjonsfaser, og med et mål om å optimalisere kvaliteten og sammenhengene mellom problemstillingene og de enkelte tiltakene. I henhold til Lewins (1997) aksjonsforskningsteorier ble intervensjonen realisert gjennom utarbeidende, implementerende og gjennomførende stadier (Hiim, 2009; 2010; Madsen, 2004; Tiller, 1999). Figuren nedenfor forsøker å illustrere sammenhengene mellom disse fasene.



Figur 4.4 Intervensjonens faser, basert på Kurt Lewins (1997) teorier om aksjonsforskning.

Utarbeiding av tiltakene i Kroppsøvingsglede symboliserer en overgang fra abstrakt teori til praktiske konsekvenser. Hensikten med tiltakene var at de på ulike måter skulle stimulere til positive endringer i elevenes holdninger og opplevelser i faget. Faglærerne for de aktuelle kroppsøvingssgruppene ble gjort kjent med intensjonene og den teoretiske forankringen av forsøket våren 2012, og gav sin tilslutning til prosjektet. Det ble etablert en styringsgruppe som bestod av forsker, veileder og de tre andre involver-

te faglærerne. Utgangspunktet for tiltakene var i tillegg til motivasjon- og didaktisk teori- og forskningsanbefalinger, egne lokale praksiserfaringer og utviklingsmuligheter i lys av revidert læreplan. Det var enighet om at tiltakene skulle være bærekraftige og gjennomførbare også i et framtidsperspektiv, og ikke betinge tilføring av ekstra ressurser ut over det som var normalt tilgjengelig. På bakgrunn av flere samtaler og innspill ble tiltakene utarbeidet og konkretisert i løpet av sommeren.

Kausalitetsbegrepet innebærer i forhold til intervensjonen hvilke tiltak som forankres som antatte årsaksfaktorer for de ulike hypotesene (Skog, 1998). I tabellen under er tiltakene i Kroppsøvingsglede forsøkt legitimert i forhold til problemstillingene, og er et grunnlag for å kunne bedømme den metodiske relevansen til intervensjonen som helhet.

Tabell 4.4.1: Sammenhengen mellom problemstillinger og tiltak.

Problemstillinger og intervensjonstiltak	Tilfredshet og trivsel	Deltakelse	Motivasjon	Karakter	Aktivitetsvaner og iver	Helsesituasjon	Gjenkjennelse
Aktivitetsvalg	x	x	x	x	x		
Alltid deltakelse		x		x		x	
Miljøarbeider		x					
Digital læringsarena	A u t o n o m i						
Faglærerteam				x			
Ensartet didaktisk forankring	x	x	x		x		
Endret vurderingspraksis	x		x	x	x		
«Helheten i intervensjonen»	x	x	x	x	x	x	x

Det erkjennes at det er vanskelig å isolere enkelttiltak som avgjørende påvirkningsfaktor, og det er heller ikke det som er det sentrale i dette forsøket. Det er antatt og sannsynlig at det vil være både direkte og indirekte sammenhenger mellom tiltakene, ved at det ene underbygger og påvirker det andre. Som eksempel så utgjør ikke «digital læringsarena» noen direkte årsaksforklaring på noen av hypotesene, men ble allikevel etablert som et verktøy for enklere å kunne utføre de andre tiltakene og bidra til å forsterke den autonome dimensjonen i prosjektet. Det interessante er derfor å se på intervensjonen som en helhet, og hvordan denne samlet sett ble implementert på forsøksskolen.

Hele prosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) før igangsettelse (vedl.1). Det ble innhentet godkjennelse fra ledelsen på begge prosjektskolene og skriftlig samtykke

fra involverte faglærere både for forsøksgruppa og kontrollgruppa. I løpet av planleggingsdagene vedtok prosjektgruppa en foreløpig styrende plan for intervensjonen, og det ble informert om forsøket til berørte kontaktlærere og andre som underviste på bygg- og anleggsteknikk. På første innføringsdag for elevene ble det gitt informasjon om alle sider ved prosjektet, ikke minst at det var obligatorisk og ikke valgfritt om man skulle delta i intervensjonen. Samtalen ble i størst mulig grad lagt opp som en motivasjonsdialog mellom den enkelte kroppsøvingslærer og deres respektive klasser, blant annet med muligheter for innspill og forslag til aktiviteter. Det ble dessuten utdelt informasjonsskriv til den enkelte elev og dens foresatte (vedl.2), og gjennomført en presentasjon av prosjektet på foreldremøtene til forsøksklassene i begynnelsen av september. Skriftlig informasjon til elever og foresatte på kontrollskolen ble delt ut i første kroppsøvingstime (vedl.2). Perioden mellom planleggingsdagene og oppstarten av faget ble benyttet til detaljplanlegging av innhold og arbeidsformer, praktisk logistikk og samordning i prosjektgruppa. Dermed var samtlige tiltak utarbeidet, organisert og implementert fra første kroppsøvingstime.

Underveis i gjennomføringen var samarbeidet i prosjektgruppa primært knyttet til kontinuerlige driftsmessige oppgaver, erfaringsutveksling og pedagogiske tilpasninger. Aktivitetstilbudet og valgmulighetene var det organisatorisk mest krevende tiltaket, og ble kontinuerlig utviklet og tilrettelagt gjennom dialog med elevene. Ansvarsfordelingen i planlegging, gjennomføring og evaluering av de ulike aktivitetene ble fordelt mellom faglærerne etter ønsker, kompetanse og behov. Tabellen under gir en oversikt over intervensjonens totale aktivitetsformer.

Tabell 4.4.2: Aktivitetstilbud og valgmuligheter.

«Aktivitetsvalg»				
Opplevelse	Helse	Idrett	Supplement	Kommentar
Klassevis aktivitet				1 uke
Kajakk	Styrke	Innebandy		3 uker
Klassevis aktivitet				1 uke
Leirdueskyting	Geocaching	Badminton	Styrke*	3 uker
Klassevis aktivitet og skolens felles aktivitetsdag				1 uke
Trampoline*	Bowling	Fotball	Volleyball	3 uker
Klassevis aktivitet				1 uke
Curling	Leker og spill*	Basketball	Ishockey	3 uker
Klassevis aktivitet				1 uke
Kampsport	Bordtennis	Håndball*	Freesbe*/egentr.**	3 uker
Klassevis aktivitet og felles vinterfriluftsdag				1 uke
Fjelltur m/ isfiske	Styrke	Volleyball*	Innebandy	3 uker
Klassevis aktivitet				1 uke
Golf	Boccia og andre spill	Parkour/tricking*	Fotball	3 uker
Klassevis aktivitet				1 uke
*gjelder kun vg1, **gjelder kun Vg2				

Det ble gjort erfaringer underveis som resulterte i noen små justeringer av opplegget. Den reviderte læreplanen som forelå rett før skolestart og innføringen av Kroppsøvingsglede, utløste et behov for en tydeligere presisering av de lokale vurderingskriteriene. Lavere oppslutning om arbeidsoppgavene på den digitale læringsplattformen enn forventet krevde dessuten tettere oppfølging av elevene på dette området. Mangelfull registrering av aktivitetsvalg gav uforutsigbare gruppesammensettinger og vanskeliggjorde planleggingen av undervisning. Prosjektgruppa erfarte også at det var behov for en mer enhetlig og pedagogisk forankret praksis for oppfølging av elever med særskilte tilpasningsbehov og høyt fravær. Det ble derfor utarbeidet en enkel prosjekttilpasset oppfølgingsveileder til dette formålet. Det ble tidlig erfart at undervisningsmodellen krevde vesentlig mer lærersamarbeid enn ved tradisjonell undervisning, og dermed også et behov for å etablere gode rutiner innad i prosjektgruppa. Kontinuerlig skiftende elevsammensettinger på tvers av klassene krevde bevissthet, systematikk og etterrettelighet i forhold til samordning av fravær, vurdering av utvikling og kommunikasjon med elevene.

Aksjonsrettet pedagogisk samarbeid inkluderer relative sannhetskriterier og metodisk toleranse da pedagogikken ikke er en absolutt vitenskap (Tiller, 2004). Dette innebærer at man i størst mulig grad forsøker å dokumentere og minimalisere utenforliggende påvirkningsfaktorer, og at det samtidig vil være umulig å garantere for resultatenes pålitelighet, uansett hvor nøye man er i selve måleprosessen. Kroppsøvingsglede har måttet akseptere ubevisste nyanseforskjeller i didaktisk praksis mellom involverte faglærere, selv om intensjonene bak handlingene har vært de samme. Det er imidlertid en erkjennelse at dette kan ha påvirket hvordan elevene oppfatter tiltakene. Det har heller ikke vært mulig å kontrollere for alle andre potensielle faktorer som kan ha betydning for hvordan den enkelte elev responderer på undervisningsmodellen. Selv om intervensjonen etter beste evne er forsøkt standardisert, kan tilfeldigheter underveis i forsøket ha ført til en grad av ukontrollerbar påvirkning på resultatene. Kompleksiteten i elevenes omgivelser og eksponering for mulige, eksterne påvirkningsfaktorer, gjør det vanskelig å identifisere, registrere og korrigere dette. Effektene av et pedagogisk aktørsamspill vil heller aldri kunne bli helt uavhengig av atferden til forsker, lærer og omgivelsene forøvrig. Variasjoner i rammebetingelser og utnyttelse av disse vil dessuten være vanskelig å dokumentere på detaljnivå. I sum vil dette representere en usikkerhet i forhold til intervensjonens etterprøvbarehet, representativitet og generaliseringsmuligheter.

Prosjektgruppas egne erfaringer vil kunne antyde om tiltakene er gjennomførbare i et langsiktig perspektiv. Sammen med effektmålingen vil dette gi de endelige svarene på hvor vellykket forsøket har vært, og hvorvidt det er grunnlag for en permanent endring av undervisningspraksis eller behov for justeringer og nye forsøk. I pedagogiske feltstudier betegnes dette som aksjonslæring (Madsen, 2004; Tiller, 1999). Intervensjonstiltakene representerer årsaksfaktorene for eventuelle endringer av opple-

velser og atferd i kroppøvingssammenheng, og de neste kapitlene vil beskrive hvordan virkningen rent metodisk har blitt påvist.

4.5 Datainnsamling

For å innhente informasjon om effekten av intervensjonen ble det utviklet en spørreundersøkelse der hele utvalget er inkludert som respondenter. Spørreskjema som målemetode krever standardisering og prosedyrer for utforming, innsamling, bearbeiding og analyse av data (Bryman, 2008). Dette følger en trinnvis og syklisk prosess fra et hypotetisk og konseptuelt nivå via en operasjonell fase og tilbake igjen, ved at dataene fra undersøkelsen analyseres opp imot de teoretiske dimensjonene i problemstillingene (ibid; Ringdal, 2013). For å kunne si at bruk av spørreskjema er en god metode for datainnsamling er det viktig å unngå systematiske eller tilfeldige feil og skjevheter i denne prosessen (ibid). Dette kapitlet vil beskrive hvordan spørreskjemaet ble utformet og hvordan undersøkelsen ble gjennomført.

4.5.1 Utforming av spørreskjemaet

Det ble tatt i bruk et elektronisk selvutfyllingsskjema organisert gjennom leverandøren Questback, og innen metodisk teori klassifiseres denne formen for datainnsamling som strukturell og systematisk (Halvorsen, 2008; Hellevik, 2002; Holme & Solvang, 1996; Ringdal, 2013). Spørreskjemaet (vedl.4) hadde spørsmål med lukkede, standardiserte svaralternativer, og forutsatt god utforming vil en slik organiseringsmåte være enkel og tidsbesparende både for respondentene og forskeren.

Ved utformingen av skjemaet ble det i størst mulig grad tatt hensyn til generelle, metodiske anbefalinger for å tilrettelegge og motivere respondentene til høy presisjon i besvarelsene (Ringdal, 2013). Innledningsvis i skjemaet ble det poengtert viktigheten av å svare ærlig og mest mulig nøyaktig, samt opplyst om at den stipulerte gjennomføringstiden var på om lag femten minutter. Omfanget av spørsmål i undersøkelsen ble et kompromiss mellom ønske om lite tidsbruk og behovet for tilstrekkelig bredde og dybde i informasjonen for å kunne besvare problemstillingene på en tilfredsstillende måte. Det var ambisjoner om at språkbruken i skjemaet skulle være mest mulig presis, tydelig og forståelig, også for elever med noe reduserte leseferdigheter eller språklig forståelse. På grunn av forskerens dobbeltrolle i prosjektet var det ekstra oppmerksomhet på at spørsmåls- og svarformule-

ringene ikke skulle kunne oppfattes som ledende eller tvetydige. Oppsettet og rekkefølgen ble dessuten gjort slik at enkle, faktabaserte opplysninger ble lagt først, mens mer kompliserte, følelsesmessige og kontroversielle spørsmål ble plassert seinere i skjemaet. For å redusere forutsigbarheten og skjerpe oppmerksomheten ble det benyttet både spørsmål, utsagn og påstander, det ble variert mellom horisontal og vertikal inndeling av svaralternativene, og det ble tatt i bruk ulike måleinstrumenter. Det ble lagt inn obligatorisk og tvungen navigering ved at et spørsmål måtte besvares før man kom videre i undersøkelsen, og at alle spørsmålene måtte være besvart for å få levert. Disse funksjonene ble benyttet for å hindre ufullstendige besvarelser og ekstra operasjoner i den statistiske bearbeidingen. Risikoen ved en slik løsning kan imidlertid være økt frafall og lavere svarprosent totalt sett. NSD ga også tillatelse til å benytte et verktøy som ligger i elektroniske undersøkelser for å identifisere besvarelsene. Selv om Questback har en automatisk generert påminnelse for ubesvarte invitasjoner, ga dette muligheter til personlig oppfølging av elever som ikke var til stede på undersøkelsestidspunktet, eller av ulike grunner ikke hadde fullført. Ved at besvarelsene ikke ble avidentifisert og anonymisert før ved databearbeidingen, vil det også være mulig å foreta statistiske analyser på individnivå.

Problemstillingene indikerer egenskaper som er knyttet til formålsforankrede egen- og nytteverdier i faget. Som teoretiske begreper kan disse tillegges dimensjoner som er mer omfattende enn det som er hensiktsmessig og praktisk mulig å ta med i en undersøkelse (Bryman, 2008). Operasjonaliseringen innebar derfor å velge ut variabler og formulere spørsmål som på best mulig måte representerte de egenskapene som man ønsket å belyse (Halvorsen, 2008; Holme & Solvang, 1996; Ringdal, 2013). De avhengige variablene ble valgt ut på bakgrunn av at de skulle være betegnende for elevenes opplevelser og holdninger til kroppsøvingsfaget, fysisk aktivitet og helse. De uavhengige variablene hadde til hensikt å kategorisere elevene i forsøks- og kontrollgruppe og eventuelle undergrupper til disse, og fungerte dermed som permanente bakgrunns- og forklaringsvariabler i undersøkelsen (ibid; Hellevik, 2002).

Forutsetningen for å foreta en kvantitativ effektmåling av et forsøk er at respondentene kan tilordnes verdier innenfor de ulike variablene (Bryman, 2008). I dette spørreskjemaet ble det benyttet ettvalgs svarkategorier på alle spørsmål og utsagn. For å kunne kartlegge forskjeller og endringer må imidlertid svaralternativene indikere verdier som er forankret i et definert målenivå (ibid; Halvorsen, 2008; Hellevik, 2002; Ringdal, 2013). Variabelverdiens presisjonsevne påvirker klassifiseringen av målenivå, og er avgjørende for hvilke statistiske analyseteknikker som kan benyttes og dermed hva slags informasjon som kan hentes ut av dataene (Ringdal, 2013). Nominell måling kjennetegnes ved klassifisering i kategorier, og ble kun benyttet for de uavhengige variablene i undersøkelsen. Et ordinale målenivå gir anledning til å rangere variablene, mens en skala etter forholdstallsnivå i tillegg kan operere med eksakte verdier og likeverdige avstander mellom svaralternativene (Ringdal, 2013). Hvis denne skalaen ikke har et naturlig midtpunkt, klassifiseres målingen som intervallnivå (ibid;

Halvorsen, 2008). Formatet på målingene i spørreskjemaet er i all hovedsak Likert skala, og innebærer graderte vurderinger av spørsmål eller påstander innenfor tre til sju svarkategorier (Bryman, 2008; Ringdal, 2013). Skalaen ga muligheter for å angi eksakte og forholdsmessige verdier på variablene, og inkluderte et nullpunkt som nøytral midtverdi samt forholdsmessig graderte positive og negative ytterpunkter. Med et slikt målenivå kan man ta i bruk de mest avanserte resultatanalysene (Halvorsen, 2008). Rangerte svaralternativer uttrykt i tekst klassifiseres som ordinale målenivåer og vil ikke ha like stor verdipresisjon som forholdsmessige tallverdier (Ringdal, 2013). I de tilfellene der dette ble benyttet er det forsøkt å formulere svarkategorier i intervaller på en slik måte at man kan forsvare en omkodning til forholdsmessige tallverdier i statistikkbehandlingen. Dette medfører derfor ingen automatisk reduksjon i dataenes pålitelighet, forutsatt at skalaen er validert i utgangspunktet (ibid).

I noen tilfeller har det vært naturlig å slå sammen flere beslektede variabler til indikatorer for å få med flere aspekter ved den egenskapen som skulle måles. Forutsatt at de enkelte variablene er relevante i seg selv vil man kunne oppnå større indre sammenheng ved å benytte indikatorer, og dermed også få redusert datamengden (Halvorsen 2008; Hellevik, 2002). Et indikatormål kan være summerte- eller gjennomsnittlige variabelverdier, og med eller uten vekting (Hellevik, 2002). I de tilfellene der dette gjennomføres etter standardiserte normer kan flere indikatorer samordnes i indekser (ibid). Undersøkelsen har benyttet denne teknikken for å få fram et samlet mål på motivasjonsbegrepet. Hvorvidt en indikator eller indeks kan sies å være en- eller flerdimensjonal, er betinget av i hvilken grad variablene samlet sett representerer en dybde eller bredde hos egenskapen (ibid). Undersøkelsen har benyttet begge disse variantene.

Tabellen på neste side gir en oversikt over hvordan spørreskjemaet ble konstruert for å framskaffe gyldig og pålitelig informasjon. Dette viser sammenhengene mellom de teoretiske konseptene i problemstillingene, hvilke variabler, indikatorer og indekser som ble benyttet, og hva slags målenivåer som lå til grunn for innsamlingen av data.

Tabell 4.5.1: Målemetodiske forhold ved spørreskjemaet.

Teori Problemstillinger	Operasjonalisering Variabler	Måleinstrument			
		Måleverdier	Indikatorer	Dimensjonalitet	Indeksvalidert
Bakgrunnsvariabler:	Skole Klasse Klasse	Nominalt: gruppering av enheter	Som enkeltvariabel		Utvalg
Trivsel og tilfredshet	Trivsel	Likert skala, forholdstall: gradert 1-7	Som enkeltvariabel		Husebye, 2012 Elevundersøkelse: Utd.dir., 2012d
		Ordinalt: 5 rangerte nivåer			
Deltakelse	Deltakelse; siste termin	Ordinalt: 5 rangerte nivåer	Som enkeltvariabel		
		Ordinalt: 3 rangerte nivåer			
Motivasjon	16 påstander om motivasjon	Likert skala, forholdstall: gradert 1-7	4 variabler for:	4-dimensjonal: Gj.snittsverdi pr. indikator	SIMS skala: Autonomi nivå = vektete indik. Guay et al., 2000 Standage et al,2003
			- indre motiv.		
			-identifisert		
			-ytre motiv. -amotivasjon		
Karakter	Karakter; siste termin	Intervall: 7 graderte nivåer	Som enkeltvariabel		Oppføringslova: Vurderingsskala Stette, 2012
		Ordinalt: 3 rangerte nivåer			
Fysiske aktivitet: vaner og iver	Omfang av fysisk akt.	Forholdstall: gradert 1-5	Fysiske aktivitetsvaner: Gj.snittsverdi for 2 variabler	2-dimensjonal (ikke validert som samlet indeks)	Husebye, 2012
		Ordinalt: 5 rangerte nivåer			Stages of change Baranowski, 1992
		9 påstander om iver til fysisk akt.	Likert skala, forholdstall: gradert 1-7	Iver til fys. akt.: Gj.snittsverdi for 9 variabler	1-dimensjonal
Helsesituasjon	Egenvurdert helse	Ordinalt: 5 rangerte nivåer	Helsesituasjon: Gj.snittsverdi for 4 variabler	4-dimensjonal (ikke validert)	Levekårsunders: Wilhelmsen, 2009
					Egenvurdert helseinteresse
					Egenvurdert livskvalitet
					Egenvurdert fysisk form
Samsvar mellom didaktiske intensjoner og erfarte opplevelser	30 påstander om did. forhold i undervisn.	Ordinalt: 5 rangerte nivåer	Didaktisk samsvar: Gj.snittsverdi for 30 variabler	Ikke-dimensjonal	Spesifikk for prosjektet
Ikke benyttede avhengige variabler	Trivsel på skolen	Likert skala, forholdstall: gradert 1-7	Som enkeltvariabler		Husebye, 2012 Elevundersøkelse: Utd.dir., 2012d
		Deltakelse i org. idrett			

*gjelder kun posttest

Spørreskjemaet var en operasjonalisering av sju sentrale påvirkningsfaktorer i prosjektet fordelt på atten spørsmål i pretest og supplert med ytterligere tre spørsmål i posttest (vedl.4). Skjemaet hadde fire innledende spørsmål for å klassifisere utvalget i bakgrunnsvariablene kontroll- og forsøksgruppe, skoletrinn og klasse. Trivsel og tilfredshet, deltakelse og karakter i faget ble målt gjennom enkeltstående variabler der svaralternativene representerte rangerte eller graderte verdier på en fem- eller sju-delt skala. Posttesten hadde tilleggsspørsmål for å måle om elevene selv opplevde en positiv, uendret

eller negativ utvikling av disse egenskapene gjennom forsøksperioden. Helsesituasjonen ble målt ved fire variabler som ble slått sammen til en firedimensjonal gjennomsnittsindeks. Hver for seg er to av variablene med tilhørende svaralternativer benyttet som indikatorer i den nasjonale levekårsundersøkelsen i 2008 (Wilhelmsen, 2009). De to supplerende variablene, helsens betydning og vurdering av egen fysisk form, anses som sentrale påvirkningsfaktorer i kroppsøvingssammenheng og legitimeres gjennom formålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Variablene har tekstformulerte skalaer med angivelsen «verken... eller...» som midtpunkt, og to rangerte nivåer i henholdsvis positiv og negativ retning.

The Situational Motivation Scale (SIMS) ble benyttet som instrument for å måle motivasjonen. Dette er en internasjonalt anerkjent og validert skala, og benyttes for å indikere styrken og forholdet mellom de ulike motivasjonsstilene (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000; Standage, Treasure, Duda & Prusak, 2003). SIMS er en operasjonalisering av motivasjonsbegrepet i selvbestemmelsesteorien og knyttes til situasjonsbestemt fysisk aktivitet (ibid). Skalaen er basert på seksten standardiserte påstander om motivene for deltakelse i kroppsøving, og måler grad av enighet på en sju-poengs Likert skala. Motivasjonstypene indre, identifisert og ytre regulering samt amotivasjon er representert med fire utsagn hver, der gjennomsnittsverdiene som indikatorer angir styrkeforholdet i og mellom disse. For å begrense antall resultatframstillinger ble indre og identifisert regulering slått sammen til én indikator. SIMS innbefatter også en Self-Determined Index, SDI, som er en vektet summeringen av de fire indikatorene (Vallerand & Ratelle, 2002). Denne måles etter formelen: $[SDI = 2(IM) + 1(IDR) - 1(ER) - 2(AM)]$. Indeksen angir graden av selvbestemmelse og autonomi, og går fra + 18 til - 18.

Eventuelle endringer i utvalgets mosjonsvaner og iver etter å være i fysisk aktivitet ble målt med to uavhengige indikatorer. Aktivitetsnivået i timer per uke ble angitt på en fem-delt skala etter eksakte, forholdsmessige intervaller, der midtpunktet representerte helsemyndighetenes anbefalinger for den voksne befolkningen. Denne variabelen ble slått sammen med en kartlegging av holdninger til og motivasjon for endring av atferd. *Stages of Change* er et instrument som klassifiserer respondentene inn i fem stadier, differensiert etter vilje og evne til å endre sine fysiske aktivitetsvaner (Baranowski, 1992; Wester, Wahlgren, Wedman & Ommundsen, 2009). Som indikator på aktivitetsnivået utgjorde disse variablene en relevant todimensjonal indeks. Hvor ivrige og entusiastiske elevene er, ble målt gjennom Iver skala, og består av ni påstander knyttet til motivasjonsstyrken for å drive med fysisk aktivitet (Säfvenbom, 2002b; Säfvenbom et al., 2013). Skalaen inkluderer identitet, følelser, kognisjon og atferd som signifikante korrelater for involvering (Säfvenbom et al., 2013). Gjennomsnittscore fra utsagnene, målt ved en sjudelt Likert skala, indikerer verdien på denne dimensjonen.

Kvaliteten på gjennomføringen av intervensjonen ble indikert ved graden av samsvar mellom de didaktiske intensjonene og elevenes erfarte opplevelser fra undervisningen. Dette ble målt gjennom

tretti påstander som samlet sett representerte særtrekkene og kjerneverdiene i det ideologiske fundamentet for prosjektet (vedl.4). Graden av gjenkjennelse fra undervisningen i den siste terminen ble angitt på en femdelt skala, med et nøytralt midtpunkt og forholdsmessige positive og negative verdier. Gjennomsnittsverdien av variablene er indikator for gjenkjennelse og samsvar. I og med at utsagnene er prosjekttilpasset og ikke direkte overførbare til andre didaktiske kontekster, defineres indikatoren som ikke-dimensjonal.

Undersøkelsen inkluderte variabler for generell trivsel på skolen og deltakelse i organisert idrett. Disse ble ikke benyttet i oppgaven, men vil sammen med resten av datamaterialet anvendes til nye problemstillinger i andre forskningssammenhenger.

4.5.2 Gjennomføring av spørreundersøkelsen

Spørreskjemaet og prosedyrer i forbindelse med gjennomføringen av undersøkelsen ble prøvd ut ved en pilottest i en sammenlignbar klasse på Stange videregående skole en uke før igangsettelsen. Det var nitten respondenter som gjennomførte testen med prosjektleder til stede, og gjennomsnittlig tidsbruk var i underkant av femten minutter. Én respondent ga tilbakemelding på at vedkommende ikke husket siste terminkarakter i kroppsøving, og etterlyste et svaralternativ for «vet ikke». Det ble allikevel utelatt både for denne variabelen og andre potensielle spørsmål i det endelige skjemaet. Begrunnelsen for dette var å unngå en uforholdsmessig reduksjon i antall enheter med statistisk anvendbare besvarelser på disse variablene. Respondentene kan dermed ha blitt tvunget til skjønnsmessige vurderinger, noe som i prinsippet kan ha framprovosert unyanserte, tilfeldige eller feil svar. Det ble ikke registrert noe underveis som skulle tilsi at omfanget av problemet har vært stort, eller at dette ikke har blitt løst ved hjelp av kvalifisert skjønn i de tilfellene det har vært aktuelt. Man kan derfor anta at det i liten grad har påvirket resultatenes nøyaktighet. I pilottesten ble det også oppdaget en utfordring ved den elektroniske distribueringen av undersøkelsen. Respondentene ble invitert til deltakelse per e-post og betinget at adresselistene som lå til grunn for utsendelse var korrekte. Risikoen ved dette og eventuelt glemt passord, gjorde at det ble etablert en reserveløsning i form av link på It's Learning.

Pretesten ble gjennomført rett etter skolestart i uke 36 og 37, som en innledning til intervensjonen. Posttesten ble avholdt i uke 5, rett i etterkant av første termin. I og med at intervensjonen går over hele skoleåret vil det bli gjennomført en tredje test like før skoleslutt i uke 23. Likelydende spørreskjema før og underveis i forsøket har gjort det mulig å innhente data som kan dokumentere eventuelle endringer som følge av påvirkningen gjennom et halvt år. Den tredje datainnsamlingen vil benyttes i framtidige forskningsprosjekter for å analysere effekten over et år.

Det ble sendt ut informasjon om undersøkelsen til hele utvalget og deres foresatte to uker før pretesten. I dette skrivet ble det presisert at det var frivillig, men ønskelig og anbefalt å delta i undersøkelsen, og at samtykke ble gitt ved å besvare spørsmålene (vedl.2). Spørreskjemaet ble distribuert rett i forkant av avtalte klassevise gjennomføringstidspunkter. Hensikten med å gjennomføre undersøkelsene samlet i klasserommet var å sikre mest mulig like og nøytrale omgivelser og hindre tilfeldig frafall. Ved å arrangere dette i små grupper med prosjektleder og kontaktlærer til stede, ble det sikret god faglig og teknisk oppfølging. Deltakelse og gjennomføring ble dessuten loggført og kryssjekket opp mot registrerte innleveringer i Questback. På denne måten var det mulig å følge opp elever som ikke var til stede på gjennomføringstidspunktet.

Den relativt begrensede utvalgsstørrelsen tilsa at et eventuelt høyt frafall ville kunne få store konsekvenser for resultatenes representativitet. Rutinene for gjennomføringen av undersøkelsene sørget for en mer kontrollerbar oppslutning, og var en forutsetning for å unngå systematiske skjevheter i dataene. Selv om dette var en mer anstrengende og omstendelig prosess enn det som er vanlig i kvantitative forskningssammenhenger, sikret det sannsynligvis troverdigheten til besvarelsene og en avgjørende høy svarprosent på spørreskjemaet. Tabellen under gir en eksakt oversikt over antall respondenter og svarprosent fordelt på forsøksgrupper, kontrollgrupper og samlet for hele utvalget.

Tabell 4.5.2.1: Svarprosent i spørreundersøkelsen.

Klasser	Forsøksgruppe (Stange)						Kontrollgruppe (Elverum)					
	Utvalg		Pretest		Posttest		Utvalg		Pretest		Posttest	
	n		n	%	n	%	n	n	%	n	%	
VG1	A	15	15	100	13	86,7	16	15	93,8	16	100	
	B	15	15	100	15	100	14	13	92,9	14	100	
	C	14	14	100	14	100						
	D	15	14	93,3	15	100						
VG2	A	15	15	100	15	100	15	15	100	15	100	
	B	12	12	100	12	100						
Samlet	86	85	98,8	84	97,7	45	43	95,6	45	100		
Hele utvalget				Pretest				Posttest				
n		n		%		n		%				
131		128		97,7		129		98,5				

Ved gjennomgang av responsloggen i Questback ble det identifisert to respondenter fra posttesten som ikke hadde formell elevstatus i noen av utvalgsgruppene på det tidspunktet pretesten ble gjennomført. Det ble også oppdaget at én respondent fra pretesten ikke lenger hadde elevstatus ved posttest. Disse tre elevene var tilknyttet kontrollgruppe 1BAb, og kontaktlærer bekreftet at de hadde påbegynt seinere eller blitt overført til annet utdanningsprogram i løpet av forsøksperioden. I og med at disse elevene ikke var offisielt registrerte deltakere gjennom hele forsøksperioden, og dermed ikke oppfylte kriterie-

ne som enheter i prosjektet, ble de ikke medregnet i det definerte utvalget. Det ble derfor ikke kategorisert som frafall fra undersøkelsen, men førte i praksis til en reduksjon av utvalgsenheter.

Beregning av frafall i undersøkelsen er derimot knyttet til manglende besvarelser av pre- eller posttest for de registrerte enhetene i utvalget. Måling og dokumentering av endring som følge av det pedagogiske forsøket innebærer i prinsippet forskjellen mellom inngangs- og utgangsverdiene på de ulike variablene hos den enkelte. Dersom resultatanalysen inkluderer enheter som mangler en av målingene, vil det utelukke muligheten for å foreta analyser på individnivå, og dessuten kunne skape tilfeldige skjevheter i gjennomsnittsverdiene for de ulike gruppene. I og med at utvalgsgruppene består av relativt få enheter, vil risikoen for u hensiktsmessig resultatpåvirkning ved frafall bli stor. Selv om dette gjelder kun fem respondenter, har man derfor valgt å definere dem som frafallende, og utelukke dataene fra resultatanalysen. På denne måten blir tallsettene fra pre- og posttesten hundre prosent sammenlignbare. I kombinasjon med høy svarprosent gir dette et datagrunnlag som representerer utvalget på en god måte.

Tabell 4.5.2.2: Gjennomføringsgraden i undersøkelsen.

Forsøksgrupper n = 83/86 (96,5%)						Kontrollgrupper n = 43/45 (95,6%)		
1BAa n=13/15	1BAb n=15/15	1BAc n=14/14	1Bad n=14/15	2BTa n=15/15	2BTb n=12/12	1BAa n=15/16	1BAb n=13/14	2BTa n=15/15
Samlet utvalg n = 126/131 (96,2%)								

Tabellen ovenfor angir gjennomføringsgraden i undersøkelsen og viser hvor stor andel av utvalget som har besvart begge spørreskjemaene. Stor oppslutning og god pålitelighet i datainnsamlingen har gitt et godt grunnlag for den statistiske resultatbearbeidingen.

4.6 Databearbeiding og resultatframstilling

Ved hjelp av eksportverktøyet i Questback ble målingene registrert som to uavhengige rådatamatriser i Excel. Disse datasettene ble gjort numeriske ved at svaralternativene genererte ulike tallverdier innenfor hver variabel. Det første svaralternativet ble automatisk kodet til 1, og uavhengig av vertikale eller horisontale svaroppsett representerte skalaene kronologisk stigende tallverdier. Respondentene ble organisert i rader, og disse ble aidentifisert og erstattet med samsvarende nummerering i begge

matrisene. På denne måten ble det mulig å koble de to tallsettene til hver enkelt respondent. Kolonnene i regnearket henviste til spørsmålene og enhetenes verdier på de ulike variablene. Navnene ble endret til gjenkjennelige og brukervennlige forkortelser benevnt ved spørsmålsnummeret i skjemaet, samt en alfabetisk undertitling dersom det bestod av flere variabler. Kolonnenavnene ble merket slik at det skulle være mulig å skille mellom de to tallsettene til hver variabel under de statistiske analysene. Den korrigerede datamatriksen var utgangspunktet for videre bearbeiding og analyse ved hjelp av statistikkprogrammet SAS, versjon 8.2. Valg av analysemetoder, statistikkbehandling og resultatframstillinger ble gjort etter anbefalinger fra Erik Mønness, professor i statistikk, og i samarbeid med førsteamanuensis Arild Vaktstjøld.

For å få en ensartet og helhetlig framstilling av resultatene, ble det foretatt en omkodning på noen av spørsmålene. Utgangspunktet var at alle skalaene skulle ha laveste verdi på det mest negative svaralternativet og høyest verdi på det mest positive. Dette medførte at rekkefølgen på tallverdiene for variablene knyttet til helse (spørsmål 7 – 10), deltakelse (spørsmål 15) og karakterer (spørsmål 16) ble snudd (vedl.5). Svaralternativet «ikke vurdert» i karaktervariabelen har ingen numerisk tallverdi, og respondentene innenfor denne svarkategorien ble derfor utelatt fra faktorutvalget ved beregningen av gjennomsnittverdiene. Den siste undersøkelsen inkluderte tre tilleggsspørsmål for selvurdert endring av tilfredshet, deltakelse og karakter i løpet av prosjektperioden (spørsmål 19 – 21). Skalaene til disse variablene ble omkodet slik at svaralternativet «ingen endring» ble midtpunktet og representerte en 0-verdi, og negative svar ble angitt med minusverdier og positive svar med plussverdier. Omkodingen gjorde det mulig å slå sammen variabler, indeksere og framstille resultatene i henhold til den operasjonaliseringen av problemstillingene som er presentert i tabell 4.5.1.

Det ble gjennomført univariate analyser av de ulike faktorenes gjennomsnittsverdier før og etter intervensjonsperioden. Enveis beskrivelser innebærer at man undersøker sentraliteten i tallverdiene for hver egenskap adskilt, og sammenligner den numeriske endringen for hver av de to gruppene mot hverandre (Ringdal, 2013). I resultatkapittelet blir denne utviklingen presentert ved hjelp av grafiske linjediagram. Kurvene i et linjediagram kan manipuleres ved å endre målestokken eller avstanden mellom verdiene, og en slik bearbeiding kan påvirke inntrykket av resultatene (Hellevik, 2002). Y-aksen i de diagrammene som benyttes representerer derfor de fullstendige skalaene, og samsvarer med den numeriske kodingen som er gjort for svaralternativene til hver enkelt faktor. Det er ikke foretatt skalautsnitt og dette medfører at den visuelle referansen blir realistisk og forutsigbar.

Analysene inkluderer også statistiske spesifikasjoner i forhold til hvordan verdiene fordeler seg i utvalget. Variansen bygger på avvikene fra gjennomsnittsverdiene for alle enhetene i gruppa, og standardavviket er et mål på denne spredningen (Ringdal, 2013). Et eventuelt stort standardavvik innebærer sprikende svar, og indikerer store variasjoner og ulike oppfatninger i gruppa. Sprednings-

målet ligger til grunn for å beregne signifikans, og betinger at frekvensfordelingen er noenlunde symmetrisk og normal, såkalt gaussisk, fordelt, og at det finnes et tilstrekkelig antall svarverdier (Halvorsen, 2008). Siden måling av endring avgjøres både av den enkeltes inngangs- og oppfølgingsverdier, anvendes det en t-test for parede data for å finne ut om de to gruppenes gjennomsnitt er uavhengige av hverandre. En slik analyse tester om de estimerte gjennomsnittsverdiene hos henholdsvis forsøks- og kontrollgruppa før og etter prosjektet skiller seg fra hverandre statistisk. P-verdien måler sannsynligheten for at observerte forskjeller kan ha forekommet ved slump (Ringdal, 2013). En P-verdi på 0,01 tilsier at sannsynligheten for at den registrerte endringen skyldes tilfeldigheter er 1 %. Jo lavere verdien er, desto mer sannsynlig er det at endringen kan tilskrives påvirkningene i prosjektet og ikke tilfeldigheter ved målingen. Når de målte endringene har en gaussisk fordeling, kan man estimere et konfidensintervall rundt gjennomsnittet. Det er valgt et 5 % signifikansnivå og dermed estimert et 95 % konfidensintervall rundt gruppenes gjennomsnittsverdier. P-verdien må da være under 0,05 for å angi at resultatet er signifikant, og innebærer at det er 95 % sikkerhet for at den sanne endringen i populasjonen befinner seg innenfor intervallet. Dette betinger imidlertid at utvalget er representativt for dem man ønsker å si noe om. I de tilfellene der svarfordelingen ikke er gaussisk (vedl.5) er det valgt en ikke-parametrisk test, Wilcoxon, som anvender en rangering av alle målte verdier før og etter prosjektet for å teste om det har vært en endring. P-verdien tolkes imidlertid på samme måte som for t-test.

De tre spørsmålene som kun ble benyttet i den siste undersøkelsen, og som angir elevenes oppfattede endring i løpet av prosjektperioden, ble analysert i forhold til om antall svar i hver kategori fordelte seg ulikt mellom gruppene. Disse testene var tosidige, og innebærer at nullhypotesen representerer to forhold; ingen endring fra før til etter prosjektet og ingen forskjell i endring mellom gruppene. Dersom det bare hadde vært to svarkategorier til hvert spørsmål, ville det ha vært naturlig å anvende en kji-kvadrattest, men siden det var flere enn to, ble Kruskal-Wallis benyttet. I og med at spørsmålene bare hadde ett måletidspunkt ble for øvrig resultatene framstilt grafisk ved hjelp av grupperte stolpediagram.

Hvorvidt en endring er signifikant eller ikke, sier ingenting om hvor stor endringen er og hvor betydningsfullt resultatet er, men indikerer utelukkende sannsynligheten for at den er reell. Presentasjonen og drøfting av resultatene tar hensyn til dette ved å vektlegge størrelsen på endring mer enn størrelsen på P-verdien, spesielt i de tilfellene der resultatet er innenfor det signifikansnivået som er satt. Når observasjonene av endring i en relativt liten gruppe inneholder én eller flere ekstremverdier, kan dette påvirke estimatet for endring betydelig. Dette har forekommet for indikatorene som angir iver for fysisk aktivitet og graden av autonomi (vedl.5). Én respondent i kontrollgruppa er registrert med en negativ endring som virker ekstrem sammenlignet med de andre. Man kan ikke uten videre forkaste en slik observasjon som feil, og det er derfor foretatt en statistisk analyse både med og uten denne.

Chronbachs Alfa-verdi er et mål på faktorens interne konsistens, og er det mest benyttede målet på reliabiliteten (Ringdal, 2013). Verdiene kan variere mellom 0 og 1, og avhenger av hvor sterk sammenheng det er mellom variablene som inngår i indikatoren, eller hvor nært gjennomsnittsverdien den enkelte variabelen ligger, og antall variabler (Bryman, 2008; Skog, 1998). Sterk sammenheng og mange variabler gir dermed høy alfa-verdi (Skog, 1998). Høy og tilfredsstillende reliabilitet innebærer at denne verdien er over 0,70 (Ringdal, 2013). På grunn av éndimensjonaliteten i indikatoren «iver for fysisk aktivitet» har denne blitt alfa-testet. Den viste en meget høy verdi, 0,95 for forsøksgruppa og 0,96 for kontrollgruppa, for alle utsagnene samlet. Selv når alfaverdien ble estimert ved parvis testing mot hverandre, var gjennomsnittsverdien på over 0,80. Dette tyder på en tilnærmet optimal intern konsistens mellom utsagnene.

Univariate analyser av endring i gruppenes gjennomsnittlige faktorverdier ble supplert med analyser for frekvensfordeling. Dette ble gjort for å kunne presentere variasjonene innad og mellom gruppene, og hvordan disse fordelingene endret seg fra pre- til posttest. Ved å benytte grupperte og stablede søylediagram i resultatframstillingene, ble forskyvningene i gruppenes prosentvise fordeling innenfor faktorenes ulike målenivåer visualisert. For å gjøre dette mest mulig oversiktlig, ble skalaene reklassifisert og gruppert til tre målenivåer i henhold til tabellen nedenfor.

Tabell 4.6.1: Reklassifisering av svarverdier til bruk ved grupperte frekvensfordelinger.

Skalaer	Skalaverdier			Tilleggskategori
	Negativt/lavt	Nøytralt/middels	Positivt/høyt	
7-delt skala	1 + 2	3 + 4 + 5	6 + 7	
5-delt skala	1 + 2	3	4 + 5	
3-delt skala	Benyttet gjeldende skala			
Motivasjonsindeks	-9 – -18 umotivert	0 – -9 ytre kontrollert	0 – 18 autonom	
Karakter	1 + 2	3 + 4	5 + 6	IV (ikke vurdert)

De prosentvise andelene innenfor de grupperte målekategoriene fanger ikke opp endringer på individnivå. Dersom en respondent forflytter seg opp et nivå og en annen ned, framkommer dette som en stabil tendens i den gjennomsnittlige fordelingen. Eventuelle forflytninger innenfor samme grupperte målenivå vil heller ikke bli registrert. Dette er metodiske svakheter som innebærer et behov for en viss skjønsmessig fortolkning, og derfor anvendes disse beregningene som et supplement til analysene av de numeriske gjennomsnittsendringene.

I resultatkapittelet blir det også presentert en samlet grafisk resultatframstilling av de faktorene som er målt på begge undersøkelsestidspunktene. Framstillingen er basert på en univariat analyse av de prosentvise endringene i forsøksgruppa fra pre- til posttest sammenlignet med den tilsvarende end-

ringen i kontrollgruppa. Det er benyttet gruppert søylediagram, og grafen har en negativ og positiv retning ut i fra et 0-punkt som indikerer «ingen endring». Det er den gjennomsnittlige verdien på det første undersøkelsestidspunktet som ligger til grunn for å beregne den prosentvise endringen. Dersom inngangsverdien i prosjektet er lav, vil dette gi større prosentvis endring enn om verdien hadde vært høy, selv om den tallmessige endringen er den samme. I tillegg er antall svarkategorier og deres avgrensninger ulike, og omkodningen har benyttet ulike måleskalaer. Derfor er prosentverdiene kun sammenlignbare gruppene imellom, og det er ikke relevant å sette faktorene opp mot hverandre.

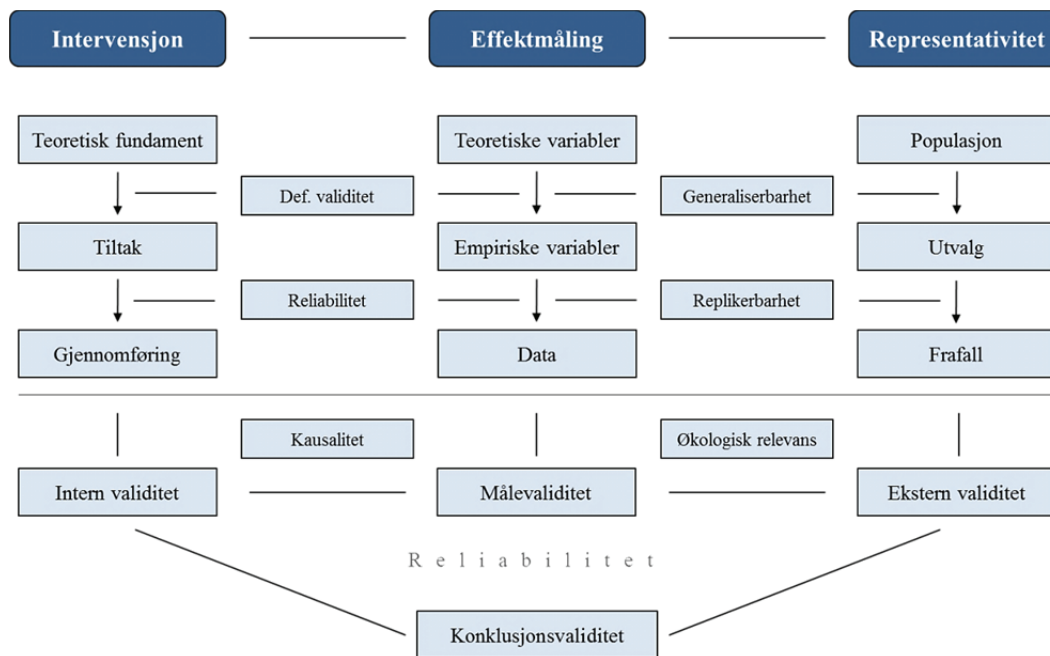
P-verdiene i denne analysen angir om *forskjellene i endring mellom gruppene* er signifikant. Når den prosentvise endringen var noenlunde gaussisk fordelt i begge gruppene, ble endringen testet statistisk med en t-test. T-testen betinger relativ lik varians i endringsobservasjonene hos de to gruppene som sammenlignes (Ringdal, 2013). For noen spørsmål var det ikke lik varians, og dette ble det tatt høyde for ved å anvende satterthwaite. Når endringen ikke var gaussisk fordelt i begge gruppene, ble det valgt en ikke-parametrisk test. Alternativene var Mann-Whitney eller Kolmogorov-Smirnov, som begge ville gitt nokså likt resultat. Siden tallverdiene for endring er kontinuerlige, ble den sistnevnte valgt. Kolmogorov-Smirnov kvantifiserer distansen mellom de empiriske fordelingsfunksjonene for de to gruppene, og en signifikant p-verdi tilsier altså at fordelingen er ulik (ibid). Ut ifra tallet for forskjell i endring, kan man da tolke i hvilken retning fordelingen var ulik. Når konfidensintervallet rundt forskjellen i endring mellom gruppene innbefatter 0, altså ingen forskjell i endring, gjenspeiler det p-verdier $> 0,05$. I de tilfellene der Kolmogorov-Smirnov ble benyttet, ble konfidensintervallet tatt bort. Årsaken til dette var at endringsfordelingen i hver gruppe tilsa at intervallestimatet muligens ikke var presist nok.

Ved at analysene både tar utgangspunkt i endringene innenfor gruppenes egne gjennomsnittsverdier og forskjellene gruppene imellom, styrker dette grunnlaget for å trekke konklusjoner om intervensjonens ulike effekter.

4.7 Reliabilitet og validitet

Gjennom flere kapitler har det blitt redegjort for konkrete tilnærminger i de ulike fasene av intervensjonen og undersøkelsens datamateriale, samt de konsekvensene det har fått for prosjektets kvalitet og troverdighet. Avslutningsvis vil dette bli oppsummert i lys av de metodiske begrepene reliabilitet og validitet.

For å framskaffe relevante, sikre og representative resultater som besvarer problemstillingene på en god måte, har målsettingen vært å minimalisere alle potensielle feilkilder. Reliabilitet og validitet vil ha en vid begrepsmessig betydning i dette prosjektet, i og med at mulighetene for metodiske svakheter er knyttet til både intervensjonen, måleprosessen og representasjonen (Ringdal, 2013). Reliabiliteten referer til nøyaktigheten, målesikkerheten og påliteligheten ved de ulike operasjonene, mens validiteten viser til resultatenes gyldighet og relevans (ibid; Bryman, 2008; Halvorsen, 2008; Hellevik, 2002). Reliabiliteten og validiteten vil for øvrig også påvirkes av hverandre, avhengig av forhold innad og mellom de ulike sidene av prosjektet (Hellevik, 2002). Teorien opererer med et mangfold av betegnelser for å kategorisere disse sammenhengene, og med utgangspunkt i de beskrivelsene som er gjort tidligere, er dette forsøkt illustrert i figuren nedenfor.



Figur 4.7 Metodiske kvalitetsperspektiver i Kroppsøvingsglede.

Bryman (2008) og Chambliss & Schutt (2006) knytter relevans og gyldighet til interne og eksterne forhold samt ulike faser i måleprosessen. I eksperimentelle studier som Kroppsøvingsglede vil validiteten være relatert til både intervensjonen, effektmålingen og representasjonen i forsøket. Det gjensidige påvirkningsforholdet mellom metodiske valg og metodiske konsekvenser inkluderer også graden av pålitelighet og presisjon i de ulike operasjonene (ibid).

4.7.1 Intern validitet

Intern validitet referer til kausalitetsbegrepet og hvorvidt påstander om årsaks- og virkningsforhold er holdbare (Bryman, 2008; Halvorsen, 2008). I relasjon til Kroppsøvingsglede innebærer det at eventuelle endringer i måleverdier fra pre- til posttest kan tillegges intervensjonen og ikke utenforliggende faktorer som det ikke er kontrollert for. I hvor stor grad effekten av tiltakene er reelle og gyldige for utvalget, avhenger av risikoen for feilslutninger i den metodiske tilnærmingen (ibid).

I dette prosjektet vil den interne validiteten kunne vurderes ut ifra hvordan forsøks- og kontrollgruppene som årsaksfaktorer påvirker verdiene innenfor de avhengige variablene, og hvor sikkert det er at endringene ikke skyldes noe annet enn de undervisningsmodellene som benyttes. I et kausalt perspektiv avhenger resultatenes representativitet av antall enheter og på hvilken måte utvalget blir gjort, samt på omfanget av frafall og kvaliteten på gjennomføringen av intervensjonen (Bryman, 2008; Skog, 1998). Fordelingen av utvalget i forsøks- og kontrollgrupper som ble beskrevet i kapittel 4.3, sørget for at effektmålingen i prinsippet har to referanserammer. Dataene fra kontrollgruppa er den ytre og objektive referansen for hva som kan forventes av utvikling ved ordinær undervisning. Måleverdiene før prosjektstart referer imidlertid til tidligere undervisningspraksis, og er utgangspunktet for å måle endring både på individ- og gruppenivå. Samlet sett utgjør disse to referansene et solid grunnlag for å bedømme effekten av tiltakene. Høy svarprosent og lite frafall har også bidratt til å styrke den interne validiteten.

For to tredjedeler av utvalget representerer dataene fra pretesten de opplevelsene og erfaringene de har hatt med kroppsøving og fysisk aktivitet *før* de begynte på videregående. VG1-elevenes bakgrunn inkluderer dermed ikke ordinær kroppsøvingundervisning på videregående som referanse for undersøkelsen. Det er vanskelig å antyde noe om hvor stor betydning dette kan ha hatt for resultatene. I og med at andelen elever på de to klassetrinnene er lik for begge prosjektgruppene og at læreplanen er gjennomgående for både grunnskolen og videregående, er det grunn til å anta at det ikke har hatt avgjørende betydning. Det mest valide hadde imidlertid vært at hele utvalget ble målt med referanse i prosjektskolenes tradisjonelle undervisningspraksis. Med bakgrunn i utvalgsstørrelsen har det blitt vurdert som uhensiktsmessig å skille mellom klassetrinn ved resultatanalyse, selv om dette kunne avdekket eventuelle systematiske skjevheter i inngangsverdi.

Påliteligheten og nøyaktigheten ved utarbeiding, implementering og gjennomføring av intervensjonen, samt presiseringer og dokumentering av forskjellene mellom tradisjonell undervisning og Kroppsøvingsglede, vil ha avgjørende betydning for resultatenes kausale validitet. Kapittel 4.4 omhandler de prinsipielle og spesifikke utfordringene prosjektet har hatt for å få til et tilfredsstillende samsvar mellom ideologi og pedagogisk praksis. Dette er svært vanskelig å kontrollere, og selv om mye er

gjort for å eliminere utilsiktede påvirkningsfaktorer, er det selvfølgelig ikke mulig å garantere at intensjonene er optimalt utført. Direkte årsaksforhold i tilknytning til undervisningen inkluderer en personlig og hermeneutisk dimensjon hos alle de involverte faglærerne. I tillegg til få økter over et relativt kort tidsperspektiv og i kombinasjon med risikoen for andre og mer indirekte påvirkninger, vil dette nødvendigvis påvirke studiets representativitet. En slik erkjennelse vil naturlig nok også kunne redusere forventningen til hvor store endringene vil bli, spesielt i forhold til de mer langsiktige nytteverdiene.

4.7.2 Målevaliditet

Studiets gyldighet viser til sammenhengen mellom målet og det som måles og inkluderer alle de fasene som er beskrevet tidligere, fra utformingen av spørreskjema til ferdig resultatpresentasjon (Bryman, 2008). Muligheten for presise besvarelser av problemstillingene betinger høy målevaliditet, og avgjøres av den definisjonsmessige validiteten og reliabiliteten i måleprosessen (Bryman, 2008; Halvorsen, 2008; Hellevik, 2002; Skog, 1998). Sammenhengene illustreres ved at pålitelige data må være gyldige og gyldige data må være pålitelige for at målevaliditeten skal bli god, og at høy reliabilitet er en forutsetning, men ingen garanti for høy validitet (Holme & Solvang, 1996:156).

Definisjonsmessig validitet innebærer at de operasjonaliserte variablene i spørreundersøkelsen har gyldighet og relevans i forhold til de teoretiske egenskapene og konseptene som ønskes belyst (Halvorsen, 2008; Hellevik, 2002; Holme & Solvang, 1996). Hvor godt indikatorene måler det de er ment å måle, innebærer at både intervensjonstiltakene og spørsmålene i undersøkelsen har en felles forankring i teorien og representerer problemstillingene på en god måte. Den definisjonsmessige validiteten er vanskelig å fastslå eksakt, spesielt før man har gjennomført undersøkelsen, og blir dermed en skjønnsmessig vurdering (Hellevik, 2002). Gyldigheten av intervensjonen referer til tidligere beskrivelser av sammenhengen mellom de enkelte tiltak og egenskapene de søker å påvirke hos enhetene, mens utformingen av målevariablene i stor grad er basert på spørsmål fra sammenlignbare undersøkelser. I de tilfellene der den teoretiske variabelen ikke er utelukkende prosjektspesifikk eller direkte sammenfallende med den operasjonaliserte, er det benyttet dokumenterte måleinstrumenter. For komplekse begreper som motivasjon og helse kan det imidlertid være vanskelig å etablere indikatorer som representerer den tilstrekkelige bredden og dybden hos egenskapene. For å ivareta de teoretiske dimensjonene i problemstillingene, ble det tatt i bruk validerte skalaer og indekser som inkluderte flere sammenslåtte variabler innenfor den enkelte dimensjon. I følge Hellevik (2002:51) er dette en god måte å sikre høy definisjonsmessig validitet på. Komplekse begreper benyttet flerdimensjonale skalaer

for å dekke bredden i egenskapene, mens entydige konsepter tok i bruk endimensjonale indikatorer bestående av flere variabler for å sikre validiteten.

I tillegg til den definisjonsmessige validiteten har det vært flere potensielle kilder til systematiske målefeil og validitetsproblemer i dette prosjektet. *Enighetssyndromet* innebærer at respondentene kan ha svart i samme retning på de spørsmålene som består av flere utsagn eller påstander (Ringdal, 2013). Dette kunne ha vært motvirket ved at rekkefølgen på positive og negative verdier ble endret på noen av utsagnene. Denne metoden ble ikke benyttet på grunn av risikoen for å forvirre mer enn å skjerpe respondentene, samtidig som det ville bidratt til en langt mer omfattende kodejobb i etterkant. *Sosial ønskelighet* innebærer at svarene dreies i retning av det som oppfattes som sosialt ønskelig (ibid). Selv om det er tatt hensyn til dette gjennom standardisert og nøytral informasjon i forkant av undersøkelsene, kan man ikke utelukke at det kan ha hatt en ubevisst betydning, spesielt hos respondentene på forsøksskolen. Noen av variablene har måleverdier med *absolutte sannhetskriterier* (ibid). Studiet kunne i prinsippet ha benyttet offisielle statistikker for blant annet fravær og karakterer, og dermed fått mer eksakte verdier. Dette er ikke benyttet på grunn av kompleksiteten ved statistisk samordning og kobling på individnivå. Konsekvensene av eventuelle feilmarginer vil uansett være større når det gjelder de uavhengige variablene som er utgangspunktet for å kategorisere respondentene inn i forsøks- og kontrollgrupper. Det har imidlertid ikke framkommet noen statistiske uregelmessigheter og skjevheter i resultatanalysen knyttet til antall enheter per gruppe som skulle tilsi noe avvik mellom registrert og faktisk tilhørighet.

Målevaliditet krever en vurdering av indikatorenes sanne verdi i forhold til de teoretiske begrepene (Ringdal, 2013). Reliabilitet er i den sammenheng et rent empirisk anliggende knyttet til tilfeldige målefeil, men dersom påliteligheten ikke er tilfredsstillende vil heller ikke gyldigheten av resultatene bli høy (ibid). Reliabiliteten i studiet kan angis og vurderes i forhold til *stabilitet* og *indre konsistens* (Bryman, 2008). Stabiliteten i undersøkelsen indikerer hvorvidt flere målinger ville gitt samme resultat (ibid). Målestabiliteten kan i prinsippet anslås objektivt ved test-retest metoden, men dette anses som lite anvendelig i pedagogisk aksjonsforskning. Indre konsistens referer til korrelasjonen mellom verdiene på de variablene som inngår i en indikator, og beregning av Chronbachs alfa-verdi er en metode for å måle presisjonsnivået på sammenhengene i endimensjonale skalaer (ibid; Ringdal, 2013). Alfaverdi ble benyttet for den mest aktuelle faktoren, *iver for fysisk aktivitet*, og denne antyder en høy og tilfredsstillende indre konsistens. De mer mangfoldige teoretiske egenskapene i prosjektet benytter også flere variabler i indikatorene, men disse er knyttet til ulike dimensjoner av begrepet. I slike flerdimensjonale tilfeller vil ikke konsistensvurderingen være relevant (Holme & Solvang, 1996).

Replikerbarheten, i hvor stor grad studiet lar seg etterprøve, er nært knyttet til de beskrivelsene og vurderingene av reliabilitet som er gjort i de foregående kapitlene (Bryman, 2008; Ringdal, 2013). I

forhold til intervensjonen vil sannsynligvis den største utfordringen ligge i å kunne gjenskape en tilnærmet lik didaktisk effektivering av tiltakene. Pedagogisk aksjonsforskning inkluderer to sentrale, men ustabile forutsetninger som kompliserer dette; de lokale rammebetingelsene og læreren. Dersom det undervises på en annen måte enn det som er intensjonen, vil undersøkelsen i prinsippet måle noe annet enn det som legges til grunn, og vurderingen av forholdet mellom årsak og virkning kan bli gjort på feil premisser. Undersøkelsen har derimot hatt en høyt dokumentert målesikkerhet, og bør derfor kunne gjenskapes uten store vanskeligheter. Prosjektet kjennetegnes dessuten av lite frafall og vurderes til å ha høy representativitet både for utvalget og den faktiske populasjonen. I forhold til representasjonen i undersøkelsen vil imidlertid reliabiliteten kunne ha blitt påvirket av hvordan endringen ble analysert. Logisk sett så er mulighetene for positive endringer potensielt størst for de elevene som hadde lavest score ved første måling. Det er ikke korrigert for forskjellene i gjennomsnittlig inngangsverdi mellom forsøks- og kontrollgruppa, og analysen vurderer ikke den faktiske endringen i forhold til hva som er maksimalt oppnåelig. Et utgangspunkt med store forskjeller mellom gruppene vil kunne forsterke denne feilkilden, men samtidig indikere at det er en systematisk skjevhet i utvalget.

4.7.3 Ekstern validitet

Med utgangspunkt i prosjektets representasjon, intervensjon og effektmåling er det skaffet til veie et resultatgrunnlag for å kunne besvare problemstillingene og drøfte kausaliteten i lys av teorigrunnlaget. Summen av kvalitet i alle faser av prosjektet indikerer hvor presis denne besvarelsen kan bli og i hvilken grad det er mulig å foreta konklusjoner (Halvorsen, 2008; Ringdal, 2013; Skog, 1998). På bakgrunn av den metodiske analysen som er gjort, er det grunn til å stole på målingene og anerkjenne intervensjonstiltakene som betydelige, men ikke nødvendigvis absolutte påvirkningsfaktorer for de eventuelle endringene som kommer fram av resultatanalysen.

Ekstern validitet sier noe om mulighetene til å generalisere fra en kontekst til en annen og mellom ulike utvalg (Skog, 1998). Generalisering er en skjønsmessig vurdering som først blir aktuell når resultatene foreligger og konklusjonene er trukket, og er betinget av høy validitet og reliabilitet gjennom hele forskningsprosessen (ibid). I hvilken grad resultatene kan overføres fra utvalget til den faktiske og teoretiske populasjonen, avhenger av utvalgsmetoden, størrelsen på utvalget, frafallet og sammenlignbarheten mellom kontekstene (ibid; Grønmo, 2004). Selv om påliteligheten og gyldigheten totalt sett i prosjektet vurderes til å være godt innenfor kriteriene for troverdig pedagogiske aksjonsforskning, erkjennes det naturlig nok at representativiteten er noe lavere enn ved mer kliniske eksperimenter. Kroppsøvingsglede er utviklet og gjennomført med en bevisst symmetri mellom utvalg og

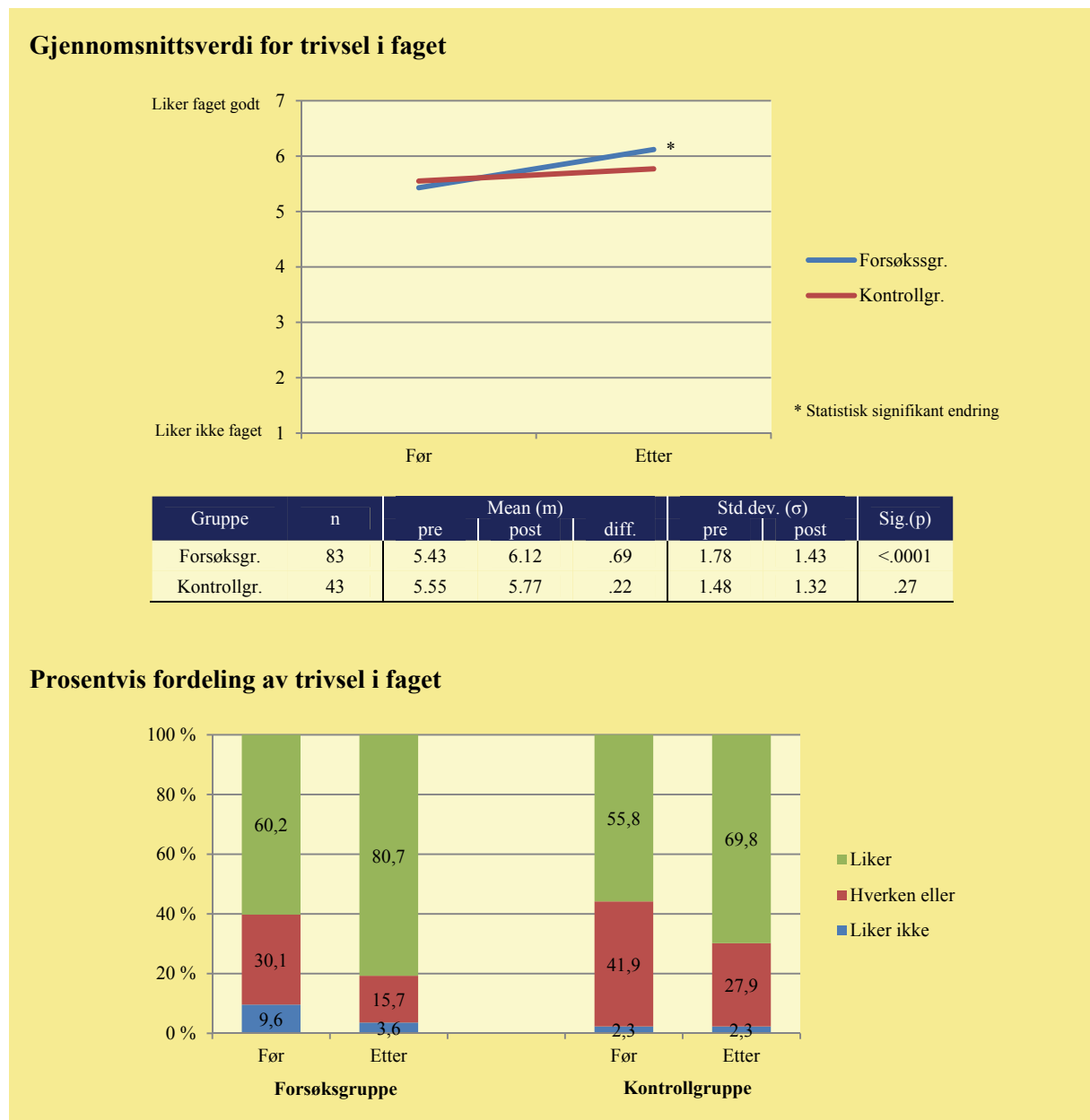
intervensjonstiltak, og er basert på lokale behov og forutsetninger. Slik sett vil overføringsverdien være klart størst til framtidige kroppsøvingsklasser innenfor det aktuelle utdanningsprogrammet på egen skole. På den annen side er de avgjørende rammevilkårene i form av læreplan, ressurser og elevforutsetninger sannsynligvis relativt sammenlignbare på tvers av utdanningsprogram og geografisk tilhørighet. Derfor er det mye som tilsier at intervensjonseffekten også er overførbar til andre videregående skoler og kroppsøvingsgrupperinger. Mye av det teoretiske fundamentet som tiltakene er tuftet på vil dessuten kunne ha en mer generell og universell gyldighet. En praktisk effektivering av begreper som motivasjon, medvirkning og differensiering kan derfor ha en didaktisk relevans og et potensial ut over kroppsøvingsfaget.

Kroppsøving angår alle, og legitimeringen gjennom opplevelseskvaliteter og langsiktige nytteverdier tilsier at resultatene bør ha stor allmenn og samfunnsmessig interesse. Ifølge Bryman's (2008) validitetsteorier, har forskningsprosjektet dermed høy økologisk relevans. Hvorvidt og på hvilken måte tiltakene har ført til endringer i elevenes opplevelser og holdninger til faget, fysisk aktivitet og helse blir presentert i det neste kapittelet. Erfaringene fra gjennomføringen av undervisningsmodellen vil sammen med en drøfting av disse resultatene kunne antyde noe om mulige konsekvenser for den framtidige tilnærmingen til kroppsøvingsfaget, først og fremst på egen skole, men også i et større perspektiv.

5.0 Resultater

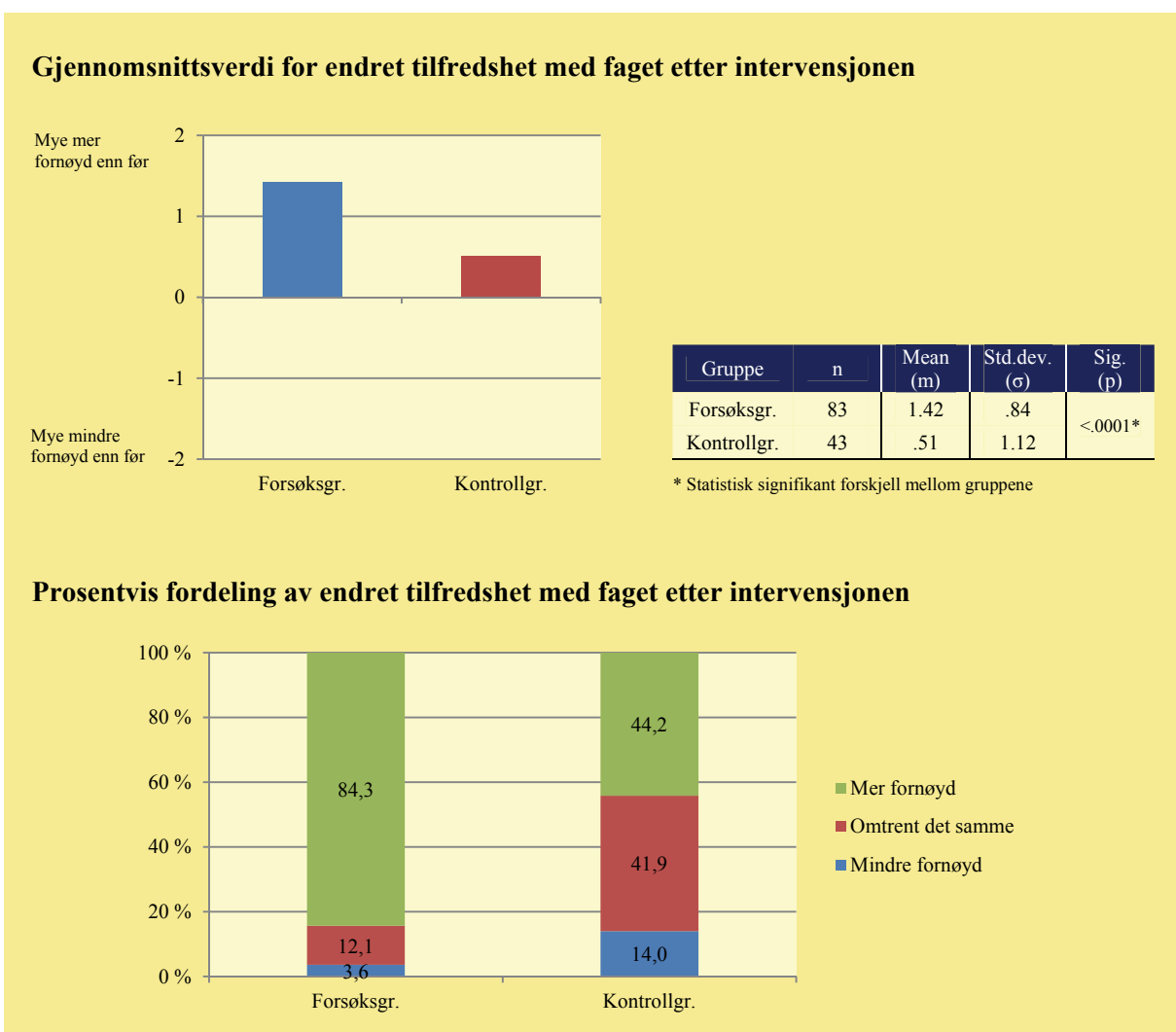
I dette kapitlet presenteres resultatene fra prosjektets spørreundersøkelse i form av diagrammer og utfyllende statistiske spesifikasjoner, og i henhold til rekkefølgen på de ulike problemstillingene. Framstillingene viser gjennomsnittlige faktorverdier og endringer av disse fra pre- til posttest, samt forskyvninger av utvalgets prosentvise fordeling innenfor de ulike målenivåene. I de tilfellene der det er påvist signifikante endringer hos forsøks- eller kontrollgruppa, $p < .05$, er dette angitt (*).

5.1 Trivsel og tilfredshet



Figur 5.1.1 Endring i trivsel fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner.

Analysen av gjennomsnittsverdiene på forrige side viser høy grad av trivsel og små forskjeller mellom gruppene ved prosjektstart. Den prosentvise fordelingen indikerer imidlertid at forsøksgruppa har større spredning og er mindre homogen enn kontrollgruppa. Mens kontrollgruppa har en svak positiv utvikling i test 2 ($m = .22$) har forsøksgruppa en større og signifikant positiv endring ($m = .69$). Fordelingsmønsteret innenfor de ulike svarkategoriene endres også ulikt hos de to gruppene. Forsøksgruppa har både en markert reduksjon i antall elever som ikke liker faget og en forskyvning mot høyere trivsel for den andelen som tidligere har trivdes sånn passe. Forskyvningen hos kontrollgruppa er mer marginal, og foregår utelukkende fra midtsjiktet og i retning av høyere trivsel.



Figur 5.1.2 Endret tilfredshet med faget etter intervensjonsperioden sammenlignet med tidligere, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner.

Figuren over angir først de to gruppenes gjennomsnittlige tilfredshet med kroppsøvingen i den siste terminen sammenlignet med tidligere. Målingen er en direkte selvrappoterer for graden av endret

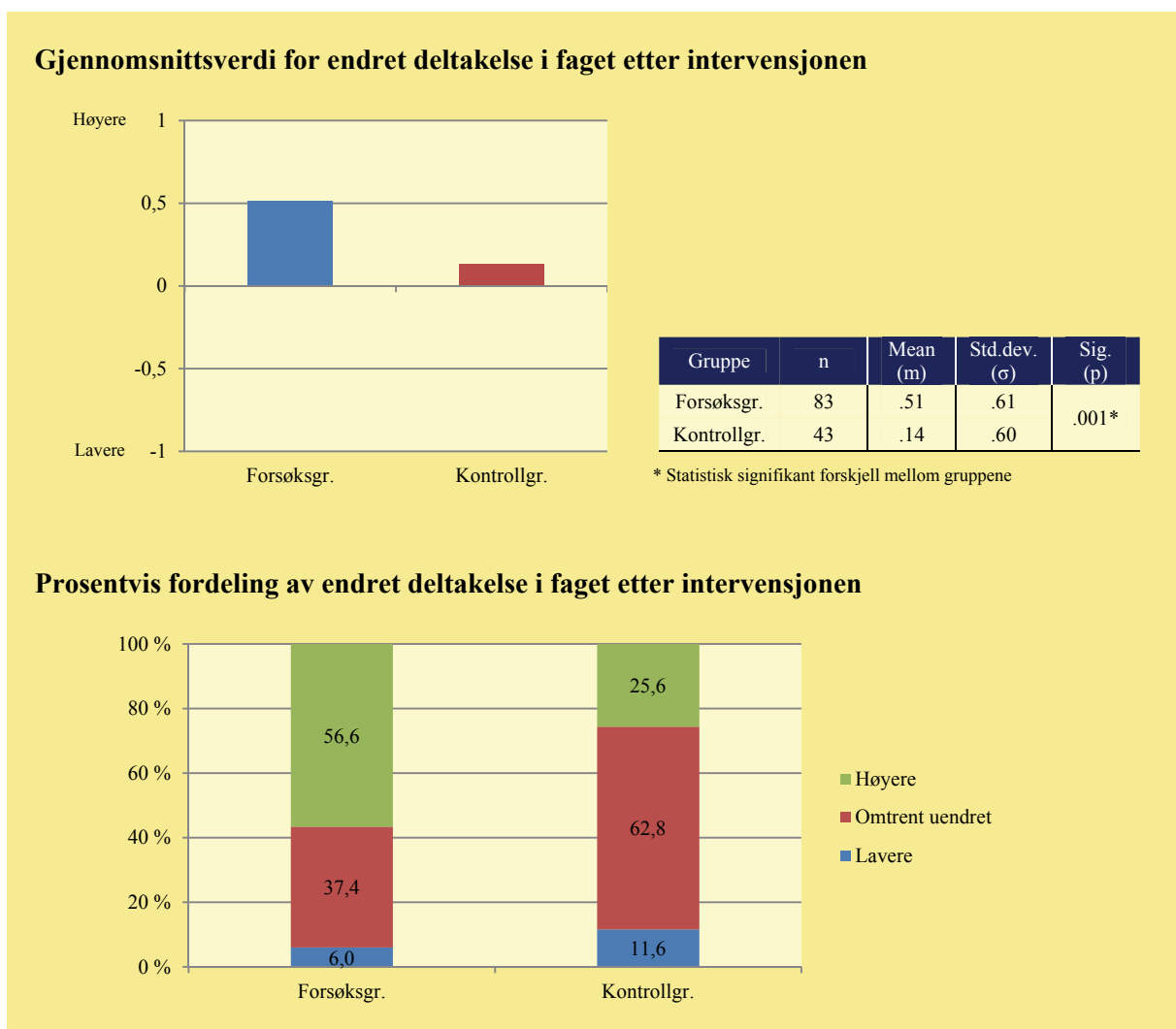
tilfredshet på det siste undersøkelsestidspunktet. Diagrammene indikerer en signifikant forskjellig svarfordeling mellom gruppene, og at forsøkslevene har en vesentlig høyere endret tilfredshet enn kontrolllevene. Selv om faktorverdien kun uttrykker *graden av endring* og ikke *nivået* på tilfredshet korrelerer dette med utviklingen av trivsel i og mellom gruppene (fig. 5.1.1). Fordelingsanalysen viser at prosentandelen som rapporterer økt tilfredshet er dobbelt så høy hos forsøksgruppa som hos kontrollgruppa. Blant forsøkslevene er det cirka femten prosent som uttrykker enten uendret eller redusert tilfredshet, mens disse andelene utgjør over halvparten av kontrollgruppa.

5.2 Deltakelse



Figur 5.2.1 Endring i deltakelse fra pre- til posttest fordelt på forsøks- og kontrollgruppe, inkludert statistiske spesifikasjoner

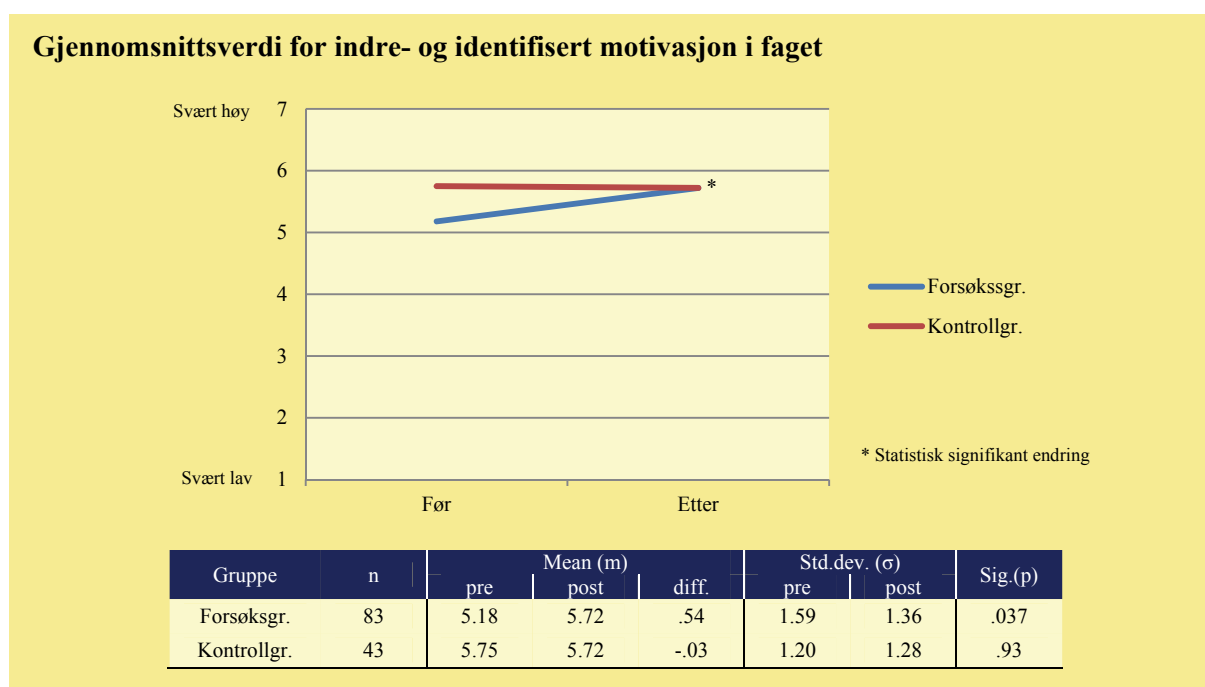
Det første diagrammet i figuren på forrige side viser en henholdsvis høy og relativt høy gjennomsnittlig deltakelse blant elevene i kontroll- og forsøksgruppa. Resultatene antyder en marginal og ikke signifikant endring hos begge gruppene, og underbygges av en relativt stabil fordeling i det andre diagrammet. Framstillingene illustrerer nokså store variasjoner i graden av deltakelse hos forsøksgruppa, og sammenlignet med kontrollgruppa viser fordelingsdiagrammet en større andel med lav deltakelse og en mindre andel med høy deltakelse. Selv om det har vært en svak positiv forskyvning fra midtsjiktet viser resultatene at andelen elever med lav deltakelse har forblitt stabil gjennom prosjektet. Gjennomsnittlig lavere deltakelse og mer markerte forskjeller mellom elevene i forsøksgruppa kan tyde på en liten utvalgsskjevhet i forhold til denne faktoren. Resultatene tilsier at prosjektet i liten grad har klart å påvirke dette mønsteret.



Figur 5.2.2 Endret deltakelse i faget etter intervensjonsperioden sammenlignet med tidligere, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner.

Figuren på forrige side viser resultatene for graden av endret deltakelse i siste termin sammenlignet med tidligere. Faktoren er en eksplisitt måling av endring, og derfor kun benyttet på det siste undersøkelsestidspunktet. Selv om denne målingen legger endringer på individnivå til grunn for resultatene vil gruppenes gjennomsnittsverdi og fordeling kunne ses i sammenheng med den forrige figuren. Diagrammet som angir verdien indikerer en markert positiv endring i deltakelse for forsøksgruppa ($m = .51$), mens kontrollgruppa rapporterer en mer beskjeden utvikling ($m = .14$). Faktorverdien gjenspeiles også i fordelingsmønsteret som viser at en vesentlig større andel av forsøkslevene oppfatter at deres oppmøte i faget har blitt høyere. Selv om resultatet er et mål på graden av endring og ikke omfanget av deltakelse indikerer det et uforholdsmessig avvik i forhold til den forrige analysen. Dette vil bli redegjort for i diskusjonskapittelet.

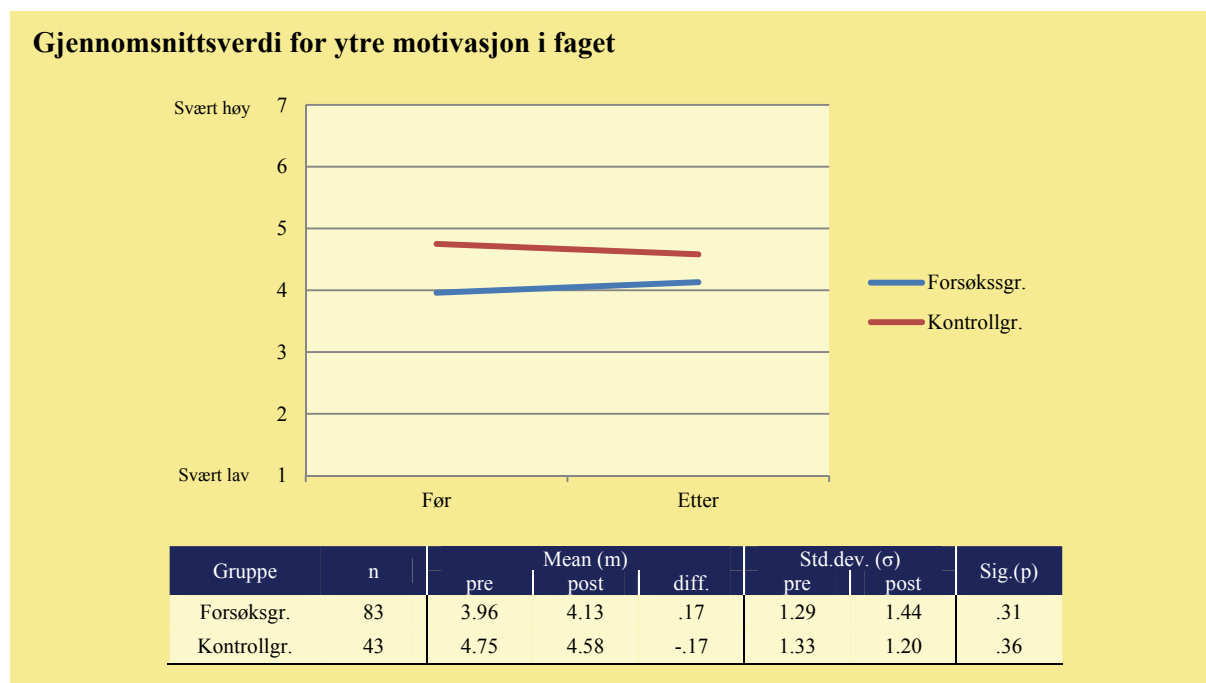
5.3 Motivasjon



Figur 5.3.1 Endring i indre- og identifisert motivasjon fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner.

Diagrammet ovenfor viser en liten forskjell i den sammenslåtte verdien for indre- og identifisert motivasjon mellom forsøksgruppa ($m = 5.18$) og kontrollgruppa ($m = 5.75$) ved prosjektstart. På bakgrunn av en signifikant og positiv utvikling hos forsøksgruppa ($m = .54$) er denne forskjellen

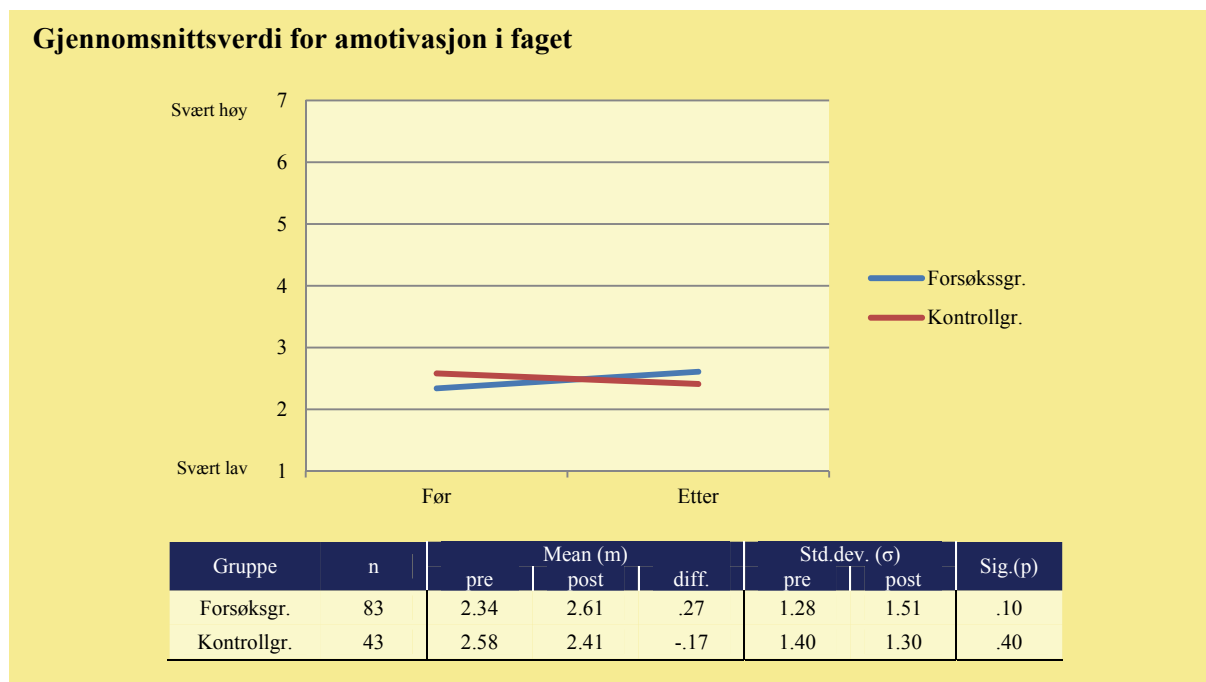
utlignet på det andre testtidspunktet. For øvrig indikerer den gjennomsnittlige faktorverdien relativt høy grad av indre og identifisert motivasjon hos begge gruppene.



Figur 5.3.2 Endring i ytre motivasjon fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner.

Diagrammet ovenfor illustrerer en noe høyere gjennomsnittlig ytre motivasjon blant elevene i kontrollgruppa enn i forsøksgruppa på begge undersøkelsestidspunktene. Resultatene viser en marginal og ikke signifikant reduksjon hos kontrollgruppa og en tilsvarende men ikke signifikant økning hos forsøksgruppa. Det er viktig å merke seg at i motsetning til de tidligere presentasjonene vil positive resultater og utvikling i dette diagrammet indikeres ved *lav* score og *nedgang*.

Denne utviklingen av gjennomsnittsverdiene innebærer at intervensjonen sannsynligvis ikke har ført til noen endringer i elevenes ytre motivasjon.



Figur 5.3.3 Endring i amotivasjon fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner.

På samme måte som i presentasjonen for ytre motivasjon vil også positive verdier og utvikling i forhold til amotivasjon indikeres ved lav score og nedgang. Diagrammet ovenfor viser at graden av amotivasjon er tilnærmet lik mellom gruppene. Det illustrerer en marginal, men ikke signifikant økning av gjennomsnittsverdien hos forsøkslevene i løpet av prosjektperioden ($m = .27$), mens resultatet har vært tilnærmet uendret hos kontrollgruppa ($m = -.17$). Dette innebærer at intervensjonen ikke kan synes å ha hatt noen positiv effekt på elevenes grad av amotivasjon i faget.

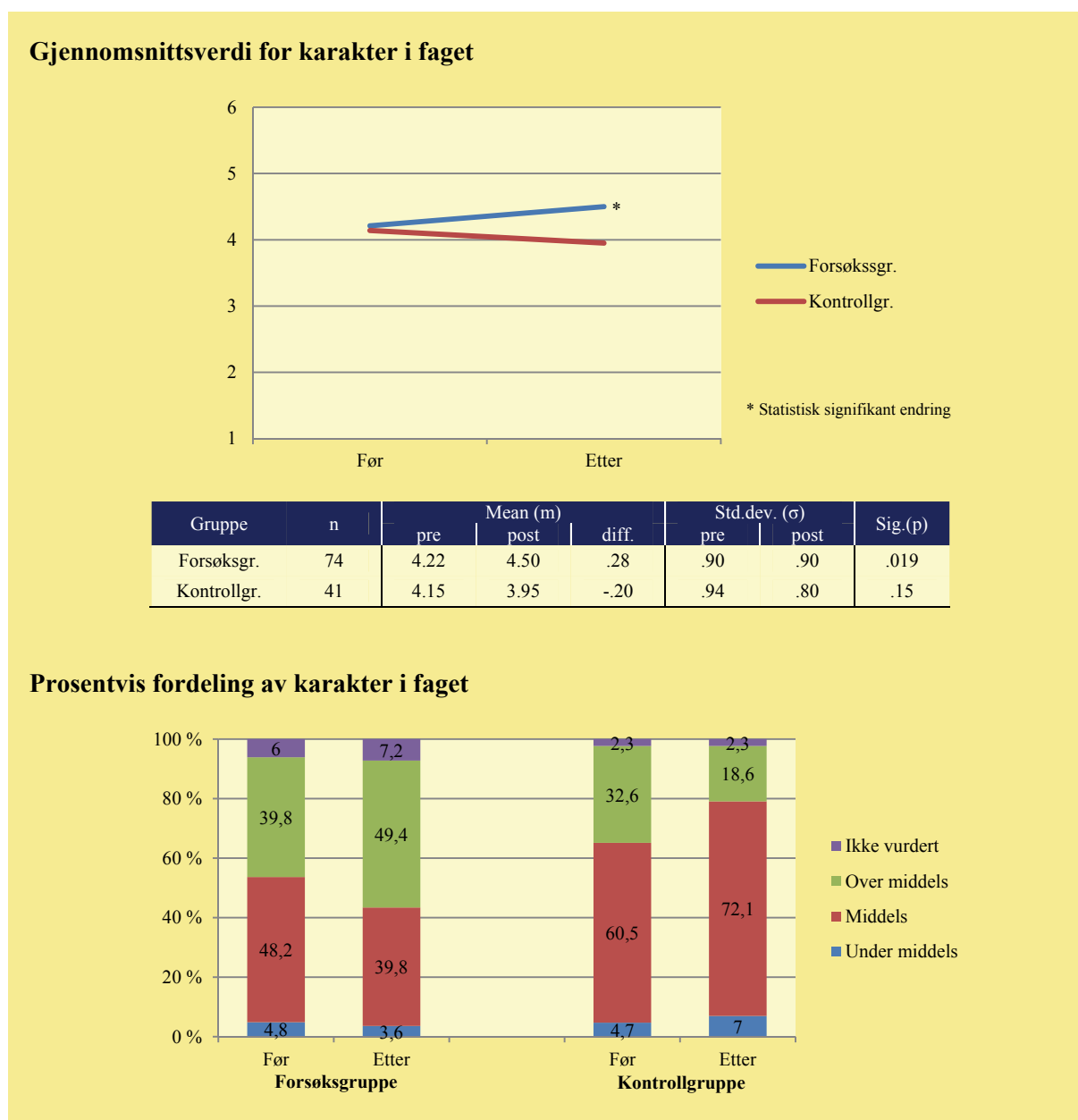
Resultatene fra målingene av de ulike motivasjonsstilene indikerer at begge gruppene som helhet domineres av indre motivasjon, at ytre motivasjon er til stede og at graden av amotivasjon er generelt lav. På neste side er resultatene fra de ulike motivasjonsreguleringene oppsummert i en presentasjon som viser utviklingen av gjennomsnittsverdien for motivasjonsbegrepet som helhet.



Figur 5.3.4 Endring i SDI fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner.

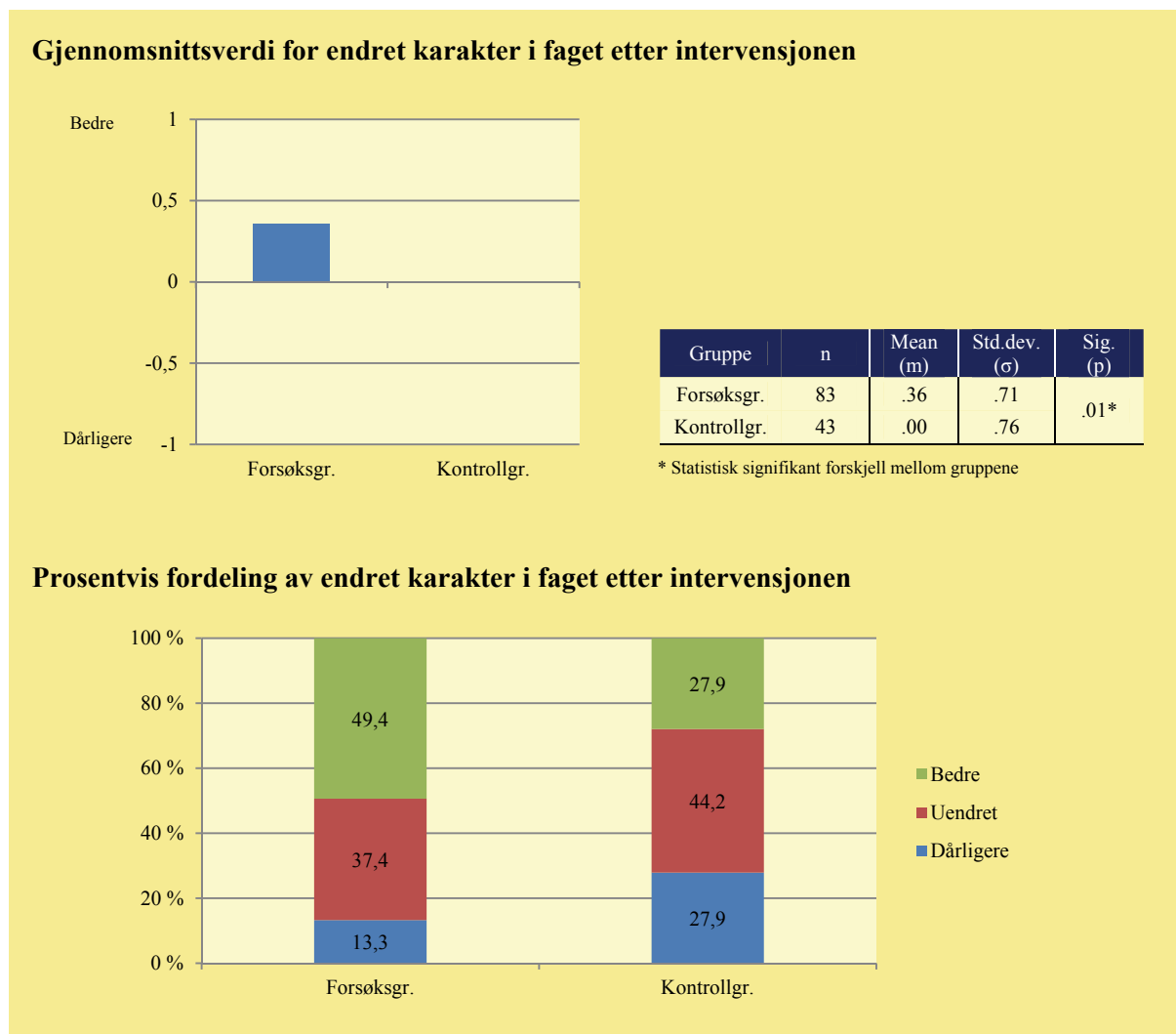
På bakgrunn av en Self Determination Index (SDI) angir det øverste diagrammet i figuren den gjennomsnittlige graden av autonomi. Det viser at det er små forskjeller mellom gruppene inngangsverdier i prosjektet. Resultatene tilsier en svak positiv, men ikke signifikant utvikling hos forsøksgruppa ($m = 1.01$) samt en marginal, og ikke signifikant utvikling hos kontrollgruppa ($m = .39$). De små endringene i og mellom gruppene gjenspeiles i den prosentvise fordelingen. Den viser imidlertid at forsøksgruppa har hatt en noe tydeligere tendens til forskyvning fra kategorien *ytre kontrollert* til *autonom* enn det som er registrert hos kontrollgruppa.

5.4 Karakterer



Figur 5.4.1 Endring i karakter fra pre- til posttest fordelt på forsøks- og kontrollgruppe, inkludert statistiske spesifikasjoner.

Det første diagrammet i figuren viser at det ikke er noen forskjeller i gjennomsnittskarakter ved prosjektstart, men at forsøksgruppa har hatt en signifikant forbedring ($m = .28$) og kontrollgruppa har hatt en liten, men ikke signifikant reduksjon ($m = -.20$). Prosentfordelingen hos forsøksgruppa tilsier en forskyvning fra middelskategorien, det vil si karakterene 3 og 4, og mot et høyere nivå, mens tendensen hos kontrolllevnene er svakt motsatt. Analysen indikerer også at andelen som ikke har fått karakter er stabil hos begge gruppene, men markert høyere hos forsøksgruppa. Prosjektet kan derfor synes å ha hatt en positiv effekt på nivået, men ikke ført til at flere elever har fått karakter.



Figur 5.4.2 Endret karakter i faget etter intervensjonsperioden sammenlignet med tidligere, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner.

Denne faktoren supplerer den forrige, men måles kun på det siste undersøkelsestidspunktet. Den indikerer gjennomsnittet av den enkelte elevs rapporterte karakterutvikling fra siste termin før prosjektstart til terminoppgjøret underveis. Målingen sier ikke noe om *nivået* på karakterene, men bekrefter at det har vært en positiv *utvikling* hos forsøksgruppa og at det i gjennomsnitt er uendret hos kontrollgruppa. Fordelingsanalysen viser at nesten halvparten av forsøkslevene har forbedret karakteren sin, mens en svært lav prosentandel ($m = 13.3$) har fått dårligere karakter. Selv om individuelle endringer i karakterutvikling ikke har påvirket det gjennomsnittlige nivået i kontrollgruppa, har det vært en jevnt fordelt positiv og negativ forskyvning hos over halvparten av elevene. Samlet sett underbygger disse resultatene den forrige målingen, og tilsier at intervensjonen har hatt en positiv påvirkning på karakterutviklingen.

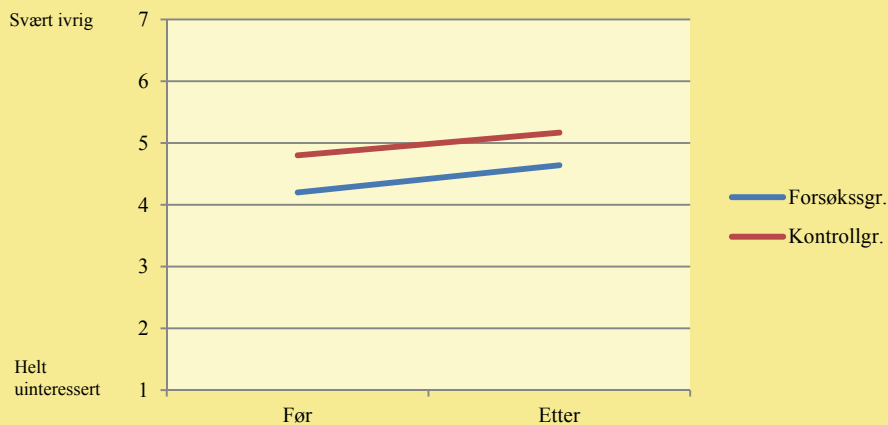
5.5 Fysiske aktivitetsvaner og iver



Figur 5.5.1 Endring i fysiske aktivitetsvaner fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner.

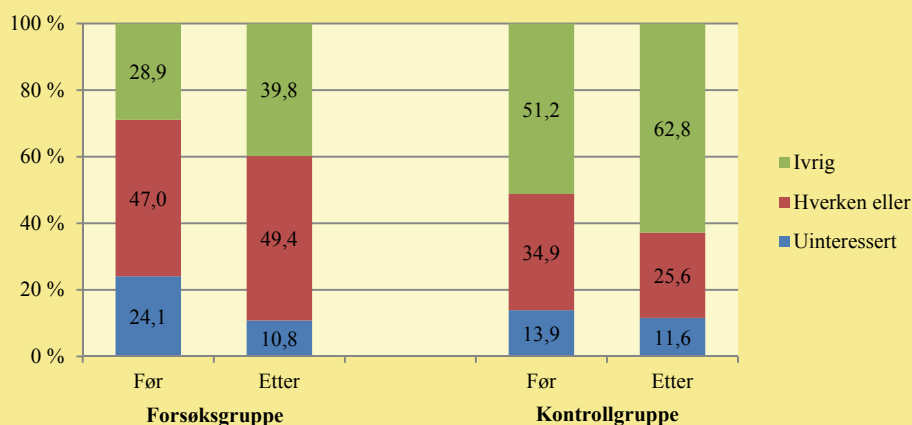
Fysiske aktivitetsvaner inkluderer omfang og grad av regelmessighet, og figuren ovenfor viser en samsvarende, men ikke signifikant, positiv utvikling hos utvalgsgruppene. Både inngangs- og utgangsverdien i prosjektet er imidlertid markert høyere hos kontrollgruppa, og avslører en mulig utvalgsskjevhet i forhold til egenskapen. Divergensen gjenspeiles også i den prosentvise fordelingen av aktivitetsnivået. Den viser en markert reduksjon i andelen *lite aktive* i forsøksgruppa og en forskyvning mot flere *svært aktive* hos begge gruppene. Det relativt sammenfallende mønsteret tilsier at årsakene til den positive utviklingen ikke uten videre kan tilskrives intervensjonen.

Gjennomsnittsverdi for iver til fysisk aktivitet



Gruppe	n	Mean (m)			Std.dev. (σ)		Sig. (p)
		pre	post	diff.	pre	post	
Forsøksgr.	83	4.20	4.64	.44	1.58	1.42	.077
Kontrollgr.	43	4.80	5.17	.37	1.58	1.58	.22

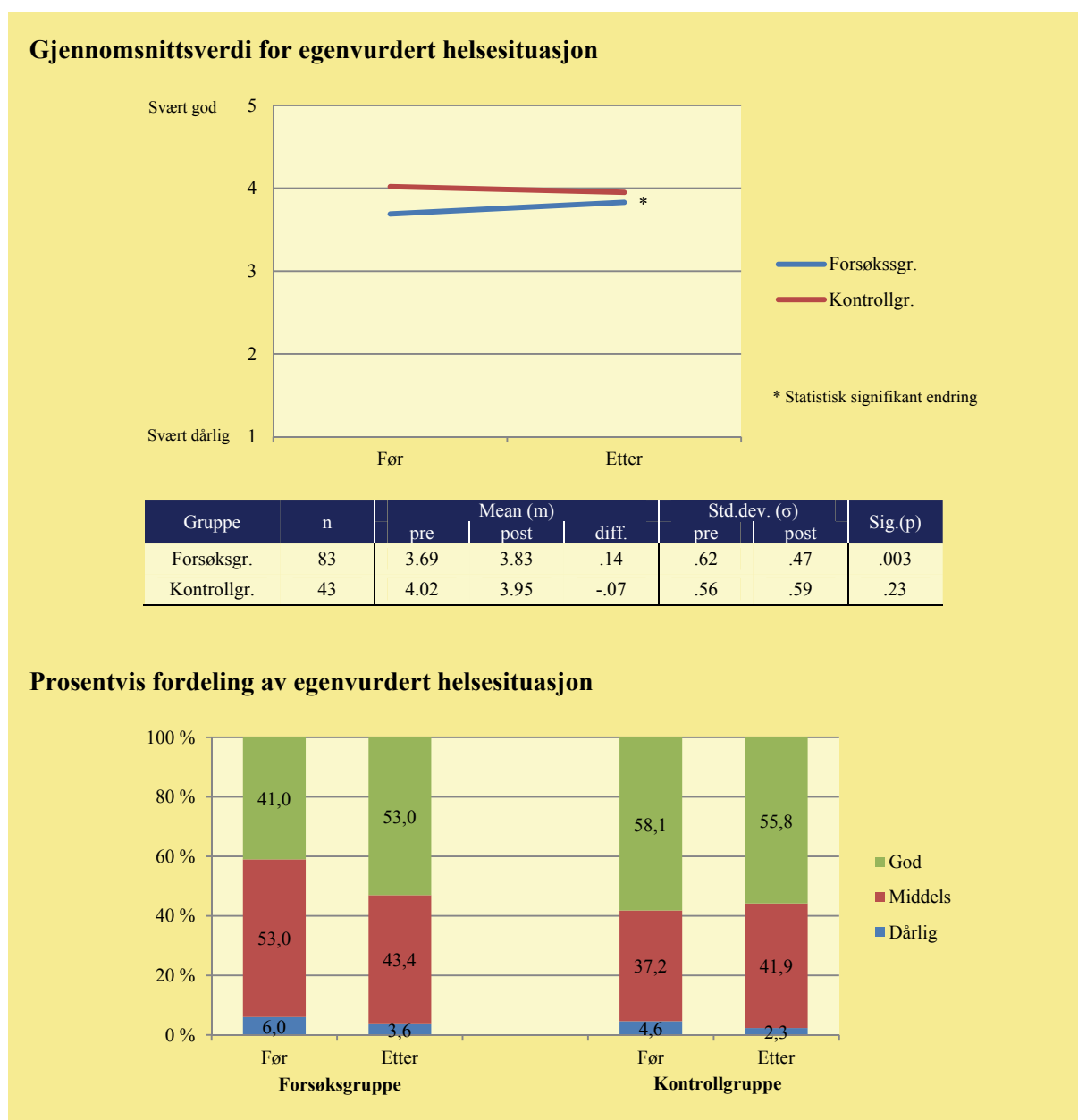
Prosentvis fordeling av iver til fysisk aktivitet



Figur 5.5.2 Endring i iver etter å være i fysisk aktivitet fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner.

Figuren ovenfor illustrerer utviklingen av elevenes iver for fysisk aktivitet. Både gjennomsnittsverdi, fordeling og utviklingsmønster i og mellom gruppene korrelerer med resultatene for de fysiske aktivitetsvanene som ble presentert i forrige figur. Selv om begge gruppene rapporterer om en tilnærmet like positiv, men ikke signifikant *utvikling*, synes iveren å være *høyest* blant kontrollelevne både inn og ut av prosjektet. Den prosentvise fordelingen viser for øvrig en markert reduksjon av andelen uinteresserte elever i forsøksgruppa, samt en forskyvning av midtsjiktet i retning av større iver hos begge gruppene.

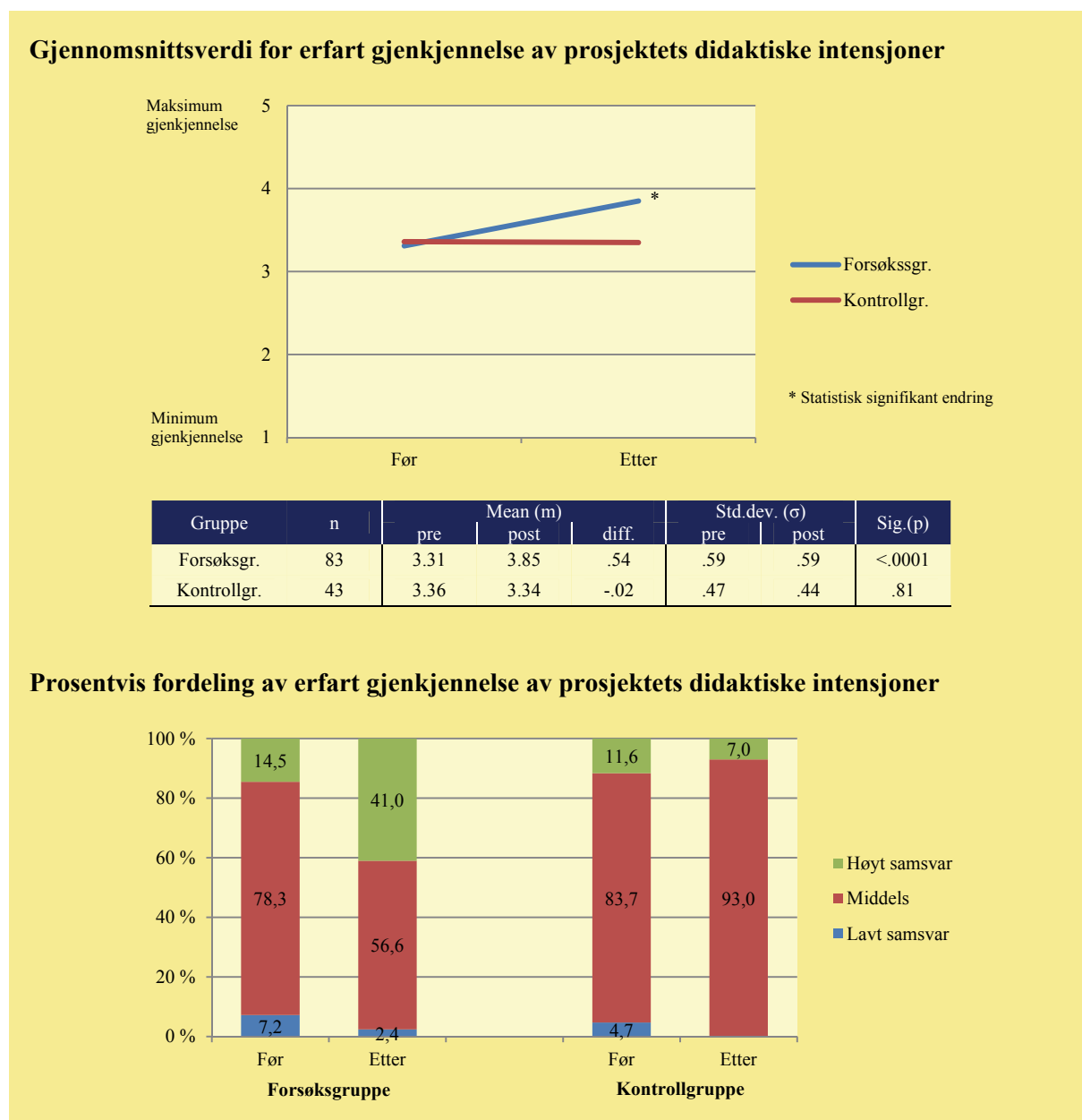
5.6 Helsesituasjon



Figur 5.6. Endring i helsesituasjon fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner.

Resultatene fra den første undersøkelsen viser at det er en liten forskjell mellom gruppene egenvurderte helsesituasjon ($m = .33$). På bakgrunn av en svak, men signifikant positiv utvikling hos forsøksgruppa blir denne forskjellen tilnærmet utlignet i den andre undersøkelsen. Som fordelingsanalysen illustrerer er utviklingen hos forsøksgruppa knyttet til en økning av andelen elever i kategorien for *god* egenvurdert helsesituasjon, og en prosentvis tilsvarende reduksjon innenfor *dårlig* og *middels*.

5.7 Samsvaret mellom elevenes opplevelser og prosjektets intensjoner

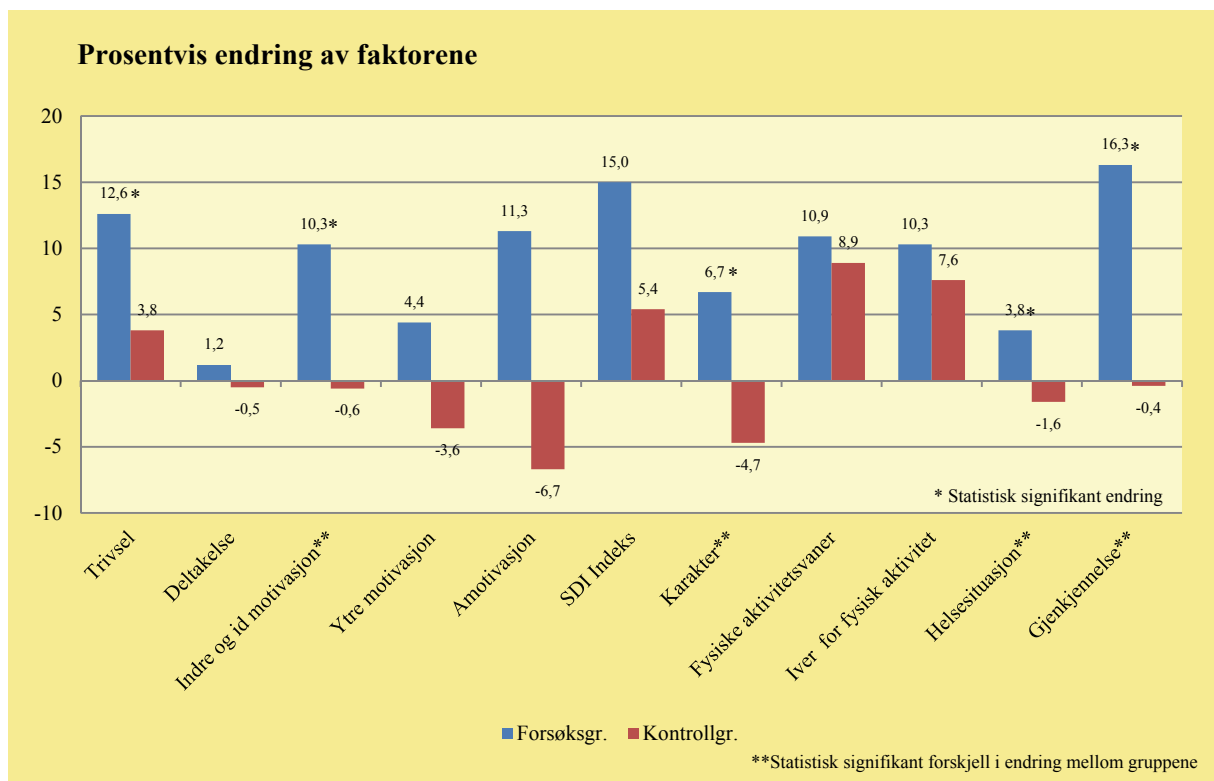


Figur 5.7. Endring i sammenhengen mellom elevenes erfarte opplevelser og prosjektets intensjoner fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe og inkludert statistiske spesifikasjoner.

Figuren viser at gruppene hadde samsvarende opplevelser fra undervisningen før prosjektet begynte når det gjelder å gjenkjenne de didaktiske kjerneverdiene som ligger til grunn for intervensjonen. Mens resultatet forblir uendret hos kontrollgruppa rapporterer forsøksgruppa om en signifikant større gjenkjennelse fra den undervisningen som ble gjennomført i løpet av prosjektperioden ($m = .54$). Fordelingsanalysen viser at den prosentvise andelen som signaliserer stor grad av samsvar er betydelig høyere hos forsøksgruppa enn hos kontrollgruppa. Resultatene indikerer at intervensjonens didaktiske kjerneverdier har blitt effektuert på en slik måte at de oppleves og gjenkjennes av elevene.

5.8 Oppsummerte forskjeller i endring mellom gruppene

I hvilken grad prosjektet har ført til endringer har i de foregående presentasjonene hatt en referanse i forsøksgruppas ulike inngangsverdier. Diagrammet nedenfor sammenligner den *prosentvise* endringen hos forsøks- og kontrollgruppa, og benytter *forskjellene* mellom dem som referanse for å vurdere effekten av prosjektet. Størrelsesforholdet i de prosentvise endringene reguleres av både inngangsverdien og faktormålestokken, og framstillingen kan derfor bare benyttes til å sammenligne utviklingen mellom gruppene, og ikke mellom de ulike faktorene. Signifikante forskjeller i endring mellom forsøks- og kontrollgruppa, $p < .05$, er markert i faktorteksten nederst (**), mens signifikante endringer fra gruppens egne inngangsverdier er angitt i søylenes etikett (*).



Figur 5.8 Prosentvis endring av faktorene fra pre- til posttest, fordelt på forsøks- og kontrollgruppe.

Figuren oppsummerer og illustrerer mye av det som er presentert tidligere i forhold til utviklingen *innad* i gruppene, og indikerer i tillegg at det er signifikante forskjeller i endring *mellom* gruppene når det gjelder indre motivasjon, karakterer, helsesituasjon og gjenkjennelse av intensjonene i prosjektet.

De registrerte endringene hos forsøkslevene og forskjellene i utvikling mellom gruppene i løpet av prosjektperioden, vil samlet sett utgjøre et referansegrunnlag for den videre resultatdrøftingen.

6.0 Diskusjon

Kroppsovingsglede har hatt en tilnærming til faget der formålet har vært mer førende enn kompetansemålene. Med utgangspunkt i det teoretiske fundamentet som er beskrevet i kapittel 2 har undervisningen tatt sikte på å styrke egenverdien gjennom positive øyeblikksopplevelser, og sett på nytteverdiene som mer langsiktige og indirekte effekter av dette. Målet med endringene har vært å tilrettelegge for økt selvbestemmelse, indre motivasjon og autonomi hos elevene, og disse intensjonene har vært forankret i et tydeligere oppgave- og mestringsorientert målperspektiv. Gjennom sju definerte tiltak har intervensjonen samlet sett forsøkt å etablere et motivasjonsklima der begrepene elevmedvirkning og differensiering har fått en strategisk og innholdsmessig betydning. Utgangspunktet har vært at endringene ville føre til et bedre samsvar mellom utfordringene i timene og forutsetningene hos elevene, og at det dermed kunne skape større forventninger om å lykkes også blant de som ikke har hatt så gode erfaringer med faget tidligere.

Etableringen av prosjektet ble gjort på bakgrunn av erfaringer fra tidligere refererte undersøkelser og en tro på at det relativt raskt kunne føre til større tilfredshet og bedre trivsel, og dermed også en sannsynlig høyere deltakelse og et forbedret karakternivå. Intensjonen var at mer positive opplevelser i faget ville stimulere til økt indre motivasjon og iver for fysisk aktivitet, og at dette på lengre sikt ville legge grunnlaget for å utvikle autonomi, et høyere aktivitetsnivå og bedre helse. Forventningen til en positiv utvikling av de ulike faktorene var først og fremst knyttet til den elevandelen som ved starten av prosjektet rapporterte de dårligste resultatene. De målingene som er gjort viser at prosjektet på ulike måter og i varierende grad har påvirket elevenes opplevelser og holdninger til faget, fysisk aktivitet og helse.

Mens det forrige kapittelet *beskrev* resultatene fra undersøkelsen vil dette kapittelet forsøke å *drøfte* dem. Redegjørelsen tar utgangspunkt i faktorenes verdier og endringer i løpet av intervensjonen, og sammenhengene mellom utviklingen i henholdsvis forsøks- og kontrollgruppa. Sentrale funn og tydelige tendenser vil i et kausalt perspektiv representere virkningsforholdet ved intervensjonen, og dette vil bli diskutert opp mot de årsaksforholdene som er beskrevet i teoridelen og som både tidligere undersøkelser og utformingen av tiltakene er utledet av. Drøftingen har til hensikt å gjøre opp status for det som resultatene var ment å avklare, og derfor er også dette kapittelet strukturert i henhold til rekkefølgen på problemstillingene. De mest sentrale funnene vil for øvrig bli oppsummert i form av konklusjoner avslutningsvis i oppgaven.

6.1 Trivsel og tilfredshet

Inngangsverdien for trivsel var høy og tilnærmet lik for både forsøks- og kontrollgruppa, men selv om fordelingsanalysen tilsa at de fleste elevene likte faget godt, indikerte resultatene en viss spredning. Ti prosent oppgav at de mistrivdes i faget mens om lag en tredjedel syntes å trives sånn passe. Nivået og fordelingen er sammenfallende med mye av den forskningen som er gjort innenfor kroppsøving i Norge gjennom de siste tretti årene (Flagestad, 1996; Husebye, 2012; Ingebrigtsen, 2004; Kjærmo & Knudsen, 1986; Lyngstad, 1990; Mjaavatt & Skisland, 2004; Ommundsen & Kvalø, 2007; Säfvenbom et al., 2013).

Prosjektet hadde som utgangspunkt å påvirke trivselen gjennom å øke tilfredsheten knyttet til undervisningen og innholdet i timene, og at dette kunne gjøres ved i større grad å legge til rette for å fremme lystfaktorene i aktivitetene. Tidligere norske og nordiske undersøkelser har vist at ved å vektlegge egenverdien og opplevelseskvalitetene i faget, har dette ført til større tilfredshet og trivsel blant elevene (Dahle, 2005; Eccles & Wigfield, 1992; Flagestad, 1996; Husebye, 2012; Jonsson, 1993; Schelin, 1990). De samme undersøkelsene har kommet fram til at denne utviklingen henger sammen med elevenes muligheter for å drive med aktiviteter og aktivitetsformer de liker, og at læreren har en mer oppgave- og mestringsorientert tilnærming i undervisningen (ibid). Gjennom tiltak som gikk på å kunne velge mellom ulike aktiviteter og aktivitetsperspektiver, en undervisning med et tydeligere opplevelses- og mestringsorientert perspektiv samt en vurderingspraksis som i større grad gjenspeiler disse verdiene, ble tidligere resultater bekreftet i Kroppsøvingsglede.

De aller fleste i forsøksgruppa rapporterer at de er *mer* eller *mye mer* fornøyde med faget etter at intervensjonen ble igangsatt. Selv om kontrollgruppa også har hatt en positiv endring i denne perioden, er den betydelige mindre enn hos forsøksgruppa. Andre målinger (Dahle, 2005; Husebye, 2012; Säfvenbom et al., 2013) tilsier ikke at det skal være noen naturlig positiv utvikling i elevenes oppfatning av faget for denne aldersgruppa. I og med at resultatene fra den første målingen referer til opplevelser fra det forrige skoleåret, kan utviklingen som er registrert i kontrollgruppa derfor best forklares med at det har vært noen små forskjeller mellom årets og fjorårets undervisning. Referansen for målingen inkluderer Vg1-elevenes erfaringer fra kroppsøvingen på de ulike ungdomsskolene de har gått på, og det har vært umulig å få oversikt over hva disse eventuelle forskjellene består i. I tillegg til ulik grad av gjennomsnittlig endret tilfredshet, har det vært markerte forskjeller i fordelingsmønsteret hos de to gruppene. Illustrasjonen av den prosentvise fordelingen tilsier at det i realiteten bare er 2 av 83 forsøkslever som er mindre fornøyd med faget etter innføringen av Kroppsøvingsglede, og at det hos 10 elever ikke har ført til noen endring. Til sammenligning omfatter disse to kategoriene samlet sett over halve kontrollgruppa.

Når det gjelder trivselsvariabelen, synes denne å ha hatt samme utviklingstendens som endringen av tilfredshet. En slik korrelasjon bekrefter de sammenhengene som er påvist blant annet i undersøkelsen til Flagestad (1996). Gjennomsnittlig har forsøkslevene hatt 13 % positiv endring og endt opp på en høy og sammenfallende trivselsverdi som forsøksgruppa i prosjektet til Dahle (2005). Den positive endringen er noe lavere hos kontrollgruppa og sammenfaller med forskjellene i tilfredshet mellom gruppene. Fordelingen av elevene etter graden av trivsel indikerer både en markert reduksjon i andelen som ikke trives og en positiv forskyvning i midtsjiktet hos forsøksgruppa. Dette mønsteret sammenfaller i stor grad med den tilsvarende fordelingen for endret tilfredshet, og underbygger dermed sammenhengene mellom faktorene. Det er derfor stor sannsynlighet for at det er de samme to elevene som etter intervensjonen rapporterer å mistrives og som heller ikke liker endringene som er foretatt. På samme måte er det sannsynlig at de som trivdes i utgangspunktet fortsatt trives minst like godt, og at også disse elevene er tilfreds med endringene som er gjort i undervisningen. Korrelasjonen i utviklingstendensen mellom de to faktorene, men også det faktum at utviklingen i tilfredshet er større enn utviklingen i trivsel, kan tyde på at høy tilfredshet påvirker og er en forutsetning for, men ikke ensbetydende med god trivsel.

Man må kunne anta at undervisningen som ligger til grunn for inngangsverdiene, og som elevene har sine erfaringer fra, også har hatt til hensikt å skape tilfredshet og trivsel. Derfor er det ikke opplagt at utviklingen vil bli så tydelig som den er etter såpass kort tid. I teorikapittelet ble det pekt på at trivsel i stor grad er betinget av positive øyeblikksopplevelser og følelsen av velvære, glede og begeistring, og at dette i neste omgang ville kunne påvirke motivasjonen og deltakelsen i faget (Kimiecik & Harris, 1996; Scanlan & Simons, 1992). Dette indikerer et potensial for korrelasjon mellom faktorene, men sier også noe om rekkefølgen på virkningsforholdet og hva som blir viktig å søke å påvirke i forholdet mellom egenverdiene og nytteverdiene i faget (Annerstedt, 2001; Arnold, 1979; Lyngstad, 2010). Resultatene i Kroppsøvingsglede tyder på at en betydelig økt tilfredshet sannsynligvis har vært det mest avgjørende for en positiv endring også i trivsel. Forskjellene i endring mellom disse to faktorene viser imidlertid at trivsel er et komplekst og sammensatt begrep som sannsynligvis også påvirkes av mer utenforliggende og indirekte forhold (Dale, 2008; Hernes, 2010; Nordahl, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2012). I det neste delkapittelet vil det bli redegjort nærmere for disse påvirkningsfaktorene.

Teorien har pekt på at en bedre harmoni mellom forutsetninger og krav vil kunne påvirke elevenes muligheter og forventninger om å få noe ut av timene, og at en mer personlig og kontrollerbar undervisningssituasjon vil kunne påvirke holdningene til- og ikke minst trivselen i faget positivt (Ames, 1992; Bandura, 1997; Nicholls, 1989; Roberts, 2001; Ryan & Deci, 2000b). Flagestad (1996) viser til at elevenes opplevelse av egen mestring korrelerer med hvor godt de trives, og at det i et klassisk undervisningsregime er de ferdighetsmessig flinkeste som opplever størst grad av mestring. Kroppsøvingsglede har utfordret en pedagogisk praksis som bidrar til å underbygge og forsterke disse

forskjellene, først og fremst ved å legge til rette for at også de tradisjonelt svakeste elevene skal gis muligheter til å like faget bedre. Med utgangspunkt i opplæringslova som sier at alle elevene uansett bakgrunn skal gis like muligheter for utvikling (Stette, 2012), har premissene for gode opplevelser og økt trivsel blitt endret. I og med at intervensjonen inkluderer mange tiltak som har en sannsynlig innbyrdes forsterkende effekt, er det først og fremst helheten som representerer de endrede premisse-

Tidligere forskning rapporter at mistrivsel og lav tilfredshet i faget korrelerer med generelt lavt fysisk aktivitetsnivå og manglende deltakelse i organisert idrett (Boström, 2001; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Ommundsen & Kvalø, 2007; Säfvenbom et al., 2013; Wang & Biddle, 2001). Prosjektet ble utformet på bakgrunn av at trivsel og tilfredshet ikke skulle være betinget av god fysisk form og en idrettslig bakgrunn. Tidligere intervensjoner har oppnådd gode resultater ved å redusere omfanget av idrett og betydningen av idrettslige prestasjoner i undervisningen, og dette ble i Kroppsøvingsglede erstattet med valgmuligheter og større fokusering på hva som kunne gi den enkelte gode opplevelser. Endringen innebar en naturlig dreining mot innsats og det å utfordre seg selv som strategier for mestring, og elevenes muligheter for å bli sett ble mer uavhengig av hva slags teknisk og fysisk ferdighetsnivå de hadde i utgangspunktet. Jonssons (1993) undersøkelse viste at ved å vektlegge individuell mestring mer enn idrettslige prestasjoner, følte de mest inaktive elevene at læreren var mer opptatt av alle, og at dette hadde en positiv betydning på trivselen. Disse sammenhengene bekreftes av resultatene i Flagestad (1996) sin undersøkelse, og Dahle (2005) registrerte en betydelig positiv endring i elevenes trivsel på bakgrunn av en seks ukers intervensjon med større valgfrihet i aktiviteter og økt fokus på opplevels- og rekreasjonsperspektivet. Også Husebye (2012) rapporterte gode effekter av å innføre valg mellom ulike retninger i faget. Det er i tillegg internasjonale studier som viser at de positive effektene av slike tiltak kan forklares så enkelt som at det gir elevene større muligheter for å holde på med aktiviteter de liker, og at både tilfredsheten og trivselen blir bedre når man får gjøre noe man opplever som gøy (Eccles & Wigfield, 1992; Schelin, 1990). Noen vil være kritiske til en slik tilnærming, og hevde at dette legger til rette for og premierer mindre allsidighet og reduserte bevegelseserfaringer. Forskning viser imidlertid at en endring av innhold og målorientering i retning av den enkeltes ønsker og forutsetninger, over tid vil kunne medføre at elevene blir mer offensive og selv søker mot nye og ukjente aktiviteter (Chen & Darst, 2001; Duda, 1996; Eccles & Wigfield, 1992; Luke & Sinclair, 1991; Pintrich et al., 1998). Mine egne erfaringer fra prosjektet er at en slik lavterskelvennlig tilnærming er helt nødvendig og avgjørende for enkelte elever, slik at de tør å bryte med et destruktivt atferdsmønster som er preget av passivitet og negative erfaringer over mange år. Resultatene fra Kroppsøvingsglede tyder på at endringene i undervisningspraksisen har medført økt tilfredshet og trivsel hos de tradisjonelle mistrivselselevenene, uten at det har gått på bekostning av dem som alltid har hatt et positivt forhold til faget.

Mangel på tilfredshet og trivsel i faget vil øke sannsynligheten for stort fravær og i verste fall kunne føre til frafall i faget og fra skolen generelt (Duda, 1996; Hernes, 2010; Portman, 1992). Forsøksgruppa bestod av flere elever som tidligere har hatt så stort fravær at de ikke har fått karakter i faget, og det er sannsynlig at trivselen er lavere blant disse enn i resten av gruppa. Mulighetene for økt trivsel er naturlig nok betinget av at elevene deltar, og utgangspunktet i prosjektet ble på mange måter motsatt når det tidlig viste seg at mange av de elevene som prosjektet i størst grad var rettet mot uteble.

6.2 Deltakelse

Målingen av elevenes deltakelse i undervisningen består av to egenvurderte variabler som til sammen indikerer omfang og endring i løpet av prosjektet og hvordan dette mønsteret fordeler seg. Resultatene viser at det har vært relativt høy gjennomsnittlig deltakelse blant forsøkslevnene, men at den har vært noe lavere enn hos kontrollgruppa. Deltakelsen har vært tilnærmet konstant, og det har ikke vært markerte forskyvninger hos noen av gruppene. Den prosentvise sammensettingen etter graden av oppmøte illustrerer at det har vært flere elever med lav deltakelse i forsøksgruppa, og at prosjektet ikke har ført til noen reduksjon i denne andelen. Omfanget av lav deltakelse blant forsøkslevnene samsvarer med det antallet som både før og etter intervensjonen rapporterte at de ikke har fått karakter på grunn av for høyt fravær. Dette korrelerer for øvrig også med omfanget av mistrivsel før prosjektet startet. Selv om resultatframstillingene ikke sier noe om individuelle forflytninger mellom nivåer underveis, og hvorvidt det er de samme elevene som rapporterer høyt fravær og lav trivsel, er det grunn til å anta at disse faktorene henger sammen. Mens mangel på karakter i faget er en direkte konsekvens av lav deltakelse, kan imidlertid mistrivsel være en indirekte årsak til dette.

På spørsmål om hvorvidt det har vært noen endring i deltakelse i løpet av intervensjonen, er det en høyere andel forsøks- enn kontrollelever som hevder å ha hatt en positiv utvikling. Selv om resultatet er et mål på graden av endring, og ikke omfanget av deltakelse, indikerer det et uforholdsmessig avvik mellom de to variablene. Dette avviket kan muligens forklares med at en eventuell økt deltakelse blant forsøkslevnene er for marginal til at den medfører en endring til et høyere målenivå. Et eksempel på dette er at en endring fra «nesten alltid» til «alltid» foregår innenfor samme målenivå, og selv om den reelle utvikling registreres i faktoren for egenvurdert endring, vil ikke faktoren som måler gjennomsnittsverdien i deltakelsen påvirkes. I og med at det er andelen med høy deltakelse som representerer klart flest elever, så innebærer dette i så fall at utviklingen sannsynligvis har vært mest positiv blant de som allerede har hatt høy deltakelse. Dette samsvarer for øvrig med de erfaringene som er gjort blant lærerne underveis i prosjektet. En annen forklaring kan være at det er enklere for elevene å memorere

graden av deltakelse enn å vurdere endringen av den. Analysen må ta høyde for at disse validitets- og reliabilitetsmessige forholdene, som for øvrig er omhandlet i metodekapittelet, kan ha påvirket korrelasjonen mellom de to faktorene som angir graden av og endring i deltakelse. På bakgrunn av resultatene legges det til grunn at det kan ha vært en gjennomsnittlig svak positiv utvikling i deltakelse hos en del elever, men at dette først og fremst har vært hos de som allerede har hatt god deltakelse. Resultatene indikerer at andelen med lav deltakelse, og som prosjektet først og fremst henvendte seg mot, har forblitt relativt uendret.

Mange av de undersøkelsene som viser til sammenhengene mellom fysisk aktivitetsnivå, deltakelse i organisert idrett, tilnærming i undervisning og trivsel i kroppsøving, peker på at dette mønsteret også inkluderer fravær og frafall i faget (Boström, 2001; Dahle, 2005; Flagestad, 1996; Husebye, 2012; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Kimiecik & Harris, 1996; Ommundsen & Kvalø, 2007; Scanlan & Simons, 1992; Wang & Biddle, 2001). De som ikke deltar i organisert idrett og er generelt lite aktive, er høyest representert i statistikken over elever med stort fravær i kroppsøving (ibid). Dette synes å forandre seg i det øyeblikket perspektivet i tilnærmingen endres (ibid). Kroppsøvingsglede *har* endret dette perspektivet, og i tillegg etablert målrettede tiltak for økt deltakelse blant annet gjennom en låneordning ved glemt tøy, tilpassede planer ved sykdom og skader, muligheter for enegarderobe, stor lærertetthet, aktiv bruk av miljøarbeider og forsterket oppfølging av enkeltelever. Mens tilfredsheten og trivselen i faget har økt, også blant elevene med stort fravær, synes allikevel ikke dette å ha ført til noen særlige endringer i deltakelsen. Det utelukker ikke at det er en positiv sammenheng mellom trivsel og deltakelse, men indikerer at det ikke er noen automatikk i at det ene direkte og umiddelbart fører til det andre. Det kan imidlertid være utfordrende å prøve å forklare hva som er årsakene til at elever med tradisjonelt høyt fravær, og som tilsynelatende er fornøyd med de endringene som er gjort i undervisningen, fortsatt ikke møter opp.

Selv om endringene oppfattes som positive, er de nødvendigvis ikke tilstrekkelige til å bryte et etablert mønster. Resultatene kan tyde på at de mest fraværende elevene i prosjektet har holdninger og atferd som også er forankret i utenforliggende årsaksforhold, og som bidrar til at deltakelsen ikke påvirkes like direkte og umiddelbart som tilfredsheten og trivselen i selve faget har gjort. En undersøkelse på Greåker videregående skole viste at det ikke er flere som mister karakteren i kroppsøving enn i andre fag (Bråthen & Johansen, 1999). De fleste av de som har så høyt fravær at de ikke får karakter i kroppsøving, får heller ikke karakter i mange andre fag (ibid). I en diskusjon som berører et generelt høyt skolefravær vil det sannsynligvis være mer komplekse og sammensatte årsaksmønstre og virkningsforhold. I dette kan det ligge både kontekstavhengige og -uavhengige faktorer som virker både innad og mellom hverandre.

På bakgrunn av rammebetingelser og ressursbruk var fokuset i prosjektet størst på de elevene som hadde tilfredsstillende oppmøte på skolen generelt, men som ikke trivdes og hadde hatt stort fravær i kroppsøving tidligere. I og med at all kroppsøvingsundervisning var lagt på slutten av dagen, var risikoen for «tilfeldig fravær» større. Det var derfor viktig med en kontinuerlig kartlegging av hvilke elever som var på skolen, men som ikke møtte til kroppsøvingen. Dette ble det utarbeidet rutiner for gjennom en enkel tiltaksplan som beskrev hvordan man skulle følge opp elever med generelt høyt fravær, eller som hadde vært borte to økter på rad. I samarbeid med miljøarbeider og kontaktlærer ble denne oppfølgingen organisert etter fire trinn; løsningsorientert samtale mellom elev og faglærer, ekstra samtale som inkluderte miljøarbeider og kontaktlærer, deltakelse fra faglærer på kontaktlærers obligatoriske underveissamtale med eleven, og varslingsbrev til hjemmet. Den kontinuerlige kartleggingen og oppfølgingen av utsatte elever ga et innsyn i deres totale situasjon som en forsker normalt sett ikke får tilgang til i kvantitative undersøkelser. På bakgrunn av dette innsynet og de erfaringene som ble gjort, er det mye som tyder på at lav deltakelse i større grad er et generelt fravær- og skoleproblem enn et spesifikt kroppsøvingsproblem. Utfordringen knyttet til å skape synlige endringer i deltakelse blant disse elevene viste seg å være krevende. Gjennom de tiltakene som lå til grunn for prosjektet syntes det å være langt enklere å stimulere til deltakelse for de elevene som tross alt var på skolen, men som ikke likte faget så godt i utgangspunktet. Det er opplagt at dersom en elev er borte fra norskfaget i timen før, er det større sannsynlighet for at vedkommende heller ikke møter i kroppsøvingen etterpå. Hvorvidt det er forhold i norskfaget, kroppsøvingen eller skolen generelt som er hovedårsaken til fraværet, vil være vanskelig å få oversikt over uten å gå inn i en mer omfattende og helhetlig dialog med eleven. Selv om det ble gjort mye, så tyder imidlertid resultatene på at den umiddelbare effekten av tiltakene har uteblitt.

Når årsakene til lav deltakelse skal diskuteres, kan ikke dette utelukkende vurderes ut i fra spesifikke forhold i faget og elevenes opplevelser i konteksten (Hernes, 2010). Hvor påvirkelig elevenes deltakelse er, avhenger også av direkte og indirekte forhold i elevenes bakgrunn og omgivelser (Nordahl, 2010). I denne sammenhengen er det ifølge Frønes & Strømme (2010) cirka ti prosent av ungdommene som befinner seg i en marginaliseringsprosess, og dette korrelerer i stor grad med svake karakterer fra ungdomsskolen. På videregående er det yrkesfaglige utdanningsprogram som tradisjonelt har hatt den høyeste andelen med skolesvake elever (Steffensen & Ziade, 2009). Gjennomsnittskarakteren i begge prosjektgruppene var i tillegg vesentlig lavere enn landsgjennomsnittet for yrkesfag (Hedmark Fylkeskommune, 2013). Laveste inntak for forsøkselvene var på henholdsvis 1,3 og 1,0 for Vg1 og Vg2, mens tilsvarende grense var 2 og 2,3 for kontroll elevene (ibid). I tillegg var det flere av elevene i forsøksgruppa enn i kontrollgruppa som var tatt inn på særskilt grunnlag (ibid). Kontekstuavhengig skoleforskning viser at høyt fravær og frafall samsvarer med svake skoleprestasjoner, og at dette er høyest på yrkesfag (Hernes, 2010; Frønes & Strømme, 2010). Hernes (2010) slår fast at tidlige tilpasningsproblemer utløser kjedereaksjoner videre i skoleløpet, og at lav selvpoppfatning, dårlig

motivasjon, svake karakterer og høyt fravær fra grunnskolen, er kjennetegn på en risikogruppe for tidlig frafall. I følge Ommundsen (1995; 2005) er det de skoleflinke og ressurssterke elevene som finner seg best til rette også i kroppsøvningsfaget. Disse korrelatene kan være en mulig forklaring på forskjellene mellom gruppens inngangsverdier på enkelte av faktorene i undersøkelsen.

En metaanalyse basert på flere hundre undersøkelser (Hattie, 2009) viser at det er store variasjoner mellom elevene i forhold til hvor forpliktende de føler deltakelse er. Elever med et generelt høyt fravær på skolen har ofte en bakgrunn fra skolen som er preget av nederlag, tilpasningsproblemer og opposisjon (Frønes & Strømme, 2010). De har gjerne et mer avslappet forhold til konsekvensene av fraværet, som for eksempel bortfall av karakter (ibid). Fra et lærerperspektiv kan det oppleves som frustrerende å erkjenne at de virkemidlene som fungerer overfor mer pliktoppfyllende elever, ikke synes å nå fram hos denne elevgruppa. Atferd og handlinger som av lærerne oppfattes som irrasjonelle, kan imidlertid være rasjonelle sett fra et elevperspektiv. I følge Ziehe & Stubenrauch (2008) kan fravær for noen dreie seg mer om defensive unnvikelser enn realisering av positive ønsker, og på denne måten fratar elevene seg selv mulighetene til å like faget. Positive og støttende relasjoner mellom læreren og eleven vil være avgjørende for å kunne endre et slikt passiviserende og selvforsterkende mønster (ibid; Bandura, 1997). I forhold til Banduras (1997) teorier om identitetsdanning og selveffektivitet underbygger dette viktigheten av å respektere, støtte og tilrettelegge også for de elevene som man lett kan bli provosert av eller gi opp. Resultatene fra undersøkelsen i Kroppsøvningsglede viser at tiltakene ikke nødvendigvis er ubetydelige, men sannsynligvis heller ikke tilstrekkelige til å endre et allerede etablert negativt mønster i forhold til deltakelse. På bakgrunn av de sammenhengene og bakenforliggende årsaksforholdene som er beskrevet, er det nærliggende å tro at utfordringene ikke kan løses utelukkende ved å endre undervisningen. Både teorien, resultatene fra undersøkelsen og egne erfaringer tilsier at det er behov for enda mer målrettede pedagogiske tiltak, og at slike tiltak ikke nødvendigvis bare bør rettes mot selve faget.

6.3 Motivasjon

Motivasjonsbegrepet er gjennom SIMS skala operasjonalisert i henhold til selvbestemmelsesteoriens inndeling av reguleringsstiler, og inkluderer en samlet indeksverdi for graden av autonomi i kroppsøving. Med referanse i de motivasjonsteoretiske og didaktiske perspektivene som er beskrevet i teorikapittelet, ble tiltakene i Kroppsøvningsglede utformet og gjennomført med en forventning om at de ville føre til mer indre motiverte og autonome elever.

Basert på verdiene innenfor de ulike motivasjonsstilene viste resultatene fra undersøkelsen at begge gruppene hadde nokså høy grad av indre, en viss grad av ytre og relativt lav amotivasjon i faget. Målingene i forsøks- og kontrollgruppa samsvarte godt med resultatene fra andre undersøkelser i kroppsøving og fysisk aktivitet som har benyttet tilfeldigheitsutvalg og samme måleinstrument (Bulie et al., 2013; Dahle, 2005; Medic, 2012; Säfvenbom et al., 2013; Slommerud, 2010). Resultatene viste høyere inngangsverdier for indre- og ytre motivasjon hos kontrollgruppa, og samlet sett indikerer dette at motivasjonsstyrken var noe høyere enn hos forsøksgruppa. Høyere standardavvik i alle målingene innledningsvis i prosjektet tyder på større spredning og forskjeller mellom forsøkslevene, og bekrefter den mulige utvalgsskjevheten som også ble antydnet i drøftingen av fraværet. «Goodness of fit»-studien viste at motivasjonsstyrken i fysisk aktivitet er signifikant høyere blant de som driver organisert eller uorganisert idrett på fritida (Bulie et al., 2013; Säfvenbom et al., 2013). Figur 5.5.1 i resultatkapittelet illustrerer at det fysiske aktivitetsnivået er betydelig lavere i forsøksgruppa enn i kontrollgruppa. I og med at dette også korrelerer med forskjellene i fraværsmønsteret hos gruppene, kan det virke som om fysiske aktivitetsvaner, deltakelse og motivasjon i faget henger tett sammen også i Kroppsøvingsglede.

Samlet sett har det vært små endringer i motivasjonsmønsteret for begge gruppene i løpet av prosjektet. Den største forskjellen synes å være at det har skjedd en positiv og signifikant endring i indre motivasjon blant forsøkslevene. Dersom man legger til grunn at det er intervensjonen som har forårsaket denne utviklingen, må man samtidig erkjenne at den ikke har hatt noen effekt på verken ytre motivasjon eller amotivasjon. I sum har dette ført til en positiv, men ikke signifikant endring på graden av autonomi hos elevene. Intervensjonsstudiet til Dahle (2005) vektla rekreasjons- og opplevelsesperspektivet i faget, og omfattet mange av de samme endringene som ble gjort i Kroppsøvingsglede i forhold til motivasjonsklime og didaktikk. På bakgrunn av redusert idrettslig tilnærming og elevenes muligheter for å kunne velge mellom ulike innretninger i faget, viser imidlertid dette studiet til en enda mer positiv utvikling av indre motivasjon. I tillegg førte prosjektet til en markert reduksjon i ytre motivasjon og amotivasjon hos elevene. Resultatene i Kroppsøvingsglede bekrefter til en viss grad de positive tendensene i studiet til Dahle, men viser også at effekten har vært betydelig mer marginal.

Det er utvilsomt mer krevende å prøve å forklare resultater som ikke er forventet. Det faktum at tiltakene ikke har ført til noen merkbar endring i ytre motivasjon og amotivasjon, kan allikevel forklares innenfor mange av de samme årsakssammenhengene som har ført til økt indre motivasjon. I følge Ryan & Deci (2000b) utgjør amotivasjon og indre motivasjon ytterpunktene i elevenes regulerte atferd. Det vil derfor være logisk å anta at de elevene som har blitt mer indre motiverte sannsynligvis ikke er de samme elevene som har bidratt til å opprettholde den gjennomsnittlige graden av amotivasjon i gruppa. Et tilsvarende mønster for både deltakelse i faget (figur 5.2.1) og fysisk aktivitet generelt (figur 5.5.1), indikerer at det er en liten andel elever som snarere har blitt mindre motiverte i

løpet av prosjektet. Disse antakelsene underbygges ved at spredningen i amotivasjon er registrert å være høyere mot slutten av prosjektet. Det er sannsynlig at dette er de samme elevene som både rapporterer å være lite fysisk aktive og ha stort fravær i faget. Selv om positive effekter av prosjektet ikke skulle være betinget av at elevene var i god fysisk form i utgangspunktet, vil lav deltakelse underveis kunne ha bidratt til å opprettholde de samme holdningene og den lave motivasjonen. Regelmessige oppfølgingssamtaler med disse elevene synes ikke å ha bidratt til å endre elevenes innstilling og atferd, men snarere kunne ha provosert fram en forsterket aversjon mot fysisk aktivitet og kroppsøving. Årsakene til dette kan i så fall ligge i kontrasten mellom fagets strukturelle forutsetninger og de perspektivene som Kroppsøvingsglede forsøker å representere. På den ene siden så tilrettelegges det for elevaktive prosesser, medvirkning og selvbestemmelse for å fremme indre motivasjon og autonomi. På den annen side så er faget obligatorisk og valgmulighetene begrenser seg i prinsippet bare til selve utformingen og innholdet. Det faktum at faget står oppført på timeplanen og at det er retningslinjer og konsekvenser i forhold til deltakelse, kan redusere følelsen av hvorvidt man har et reelt valg. For noen, og kanskje spesielt for de mest opposisjonelle elevene (Hattie, 2009), kan disse premissene gi assosiasjoner til plikt, tvang og innretning, og forklare både mangel på motivasjon og høyt fravær (Frønes & Strømme, 2010).

Ryan & Deci (2000b) antyder at en utvikling mot indre motivasjon og autonomi er en gradvis prosess som for mange av de umotiverte går via ytre reguleringer, og at dersom man legger ytre motiver til indre, vil den totale motivasjonsstyrken kunne øke (Deci, 1996; Deci & Ryan, 1985; Vallerand, 2001). Dersom man legger til grunn at mange av elevene er lite fysisk aktive og at dette er et resultat av manglende interesse og negative erfaringer, blant annet i kroppsøvingfaget, vil betydningsfulle ytre motiver kunne bidra til større involvering på kort sikt. Karakterer er et slikt motiv, og egne erfaringer fra prosjektet tilsier at mange elever oppfatter at vi som lærere er mer opptatt av dette enn det vi selv mener å være. For mange av de teorisvake elevene er dessuten kroppsøving et fag som det kan være enklere å oppnå gode karakterer i, og dermed er det naturlig at det også kan prege motivasjonen. Selv om intensjonen har vært å dreie fokus vekk fra karakterer og mot de positive opplevelsene i selve aktivitetene, ble det gjort endringer i både innhold, tilnærming og vurderingspraksis som ga annerledes og større muligheter for gode karakterer, spesielt for de ferdighetsmessig svakeste elevene. Dette kan ha ført til høyere forventninger og oppmerksomhet mot karakteren enn det vi har vært bevisst på, og dermed forklare at den ytre motivasjonen i gjennomsnitt har forblitt uendret.

For å kunne forklare den positive endringen som har vært hos forsøkslevenes indre motivasjon, er det naturlig å se på årsaks- og virkningsforholdet i de tiltakene som er gjort. På samme måte som for deltakelse gjenspeiler også motivasjonsmønsteret en sammensatt årsakskjede som er knyttet til elevenes ulike bakgrunn og tidligere erfaringer i faget og fra fysisk aktivitet. Mye av den pedagogiske forskningen som er gjort i kroppsøvingfaget i Norge peker på at samsvaret mellom elevenes forutset-

ninger og fagets innhold blir bedre dersom premissene for undervisningen endres fra objektive prestasjoner til mer individuell oppgave- og mestringsorientering (Mjaavatt & Skisland, 2004). Hvor vellykket en slik endring blir, påvirkes av både eleven og læreren og ikke minst av forholdet mellom disse (Ames, 1992; Biddle, 2001; Duda, 2001; Roberts, 2001; Treasure, 2001). I følge Pintrich & Schunk (1996) og Biddle (2001) vil elevene påvirkes av målorienteringen, og over tid kunne innta det perspektivet som blir oppfattet som det mest framtreddende i miljøet. Flere internasjonale studier viser at et mestringsorientert motivasjonsklima har en positiv effekt på trivsel, indre motivasjon og autonomi, samt et ønske om mer fysisk aktivitet på fritiden (Brunel, 1999; Flatner, 2007; Ntoumanis & Biddle, 1999; Ommundsen 2006b; Standage et al., 2003; Standage & Treasure, 2002; Thomas & Barron, 2006). Sammenhengene har langt på vei blitt bekreftet ved at disse faktorene har hatt en korrelerende og svak positiv utvikling også i Kroppsøvingsglede.

Mange av de pedagogiske prosjektene som er gjennomført i Norge og som synes å ha gitt god effekt på elevenes motivasjon, har vært knyttet til å redusere bruken av obligatoriske idrettslige aktiviteter, standardiserte konkurranseformer og testing (Dahle, 2005; Flagestad, 1996; Mjaavatt & Skisland, 2004). Dette har blitt erstattet med mer valgfrihet når det gjelder aktiviteter, samt mer og bedre kommunikasjon med de svakeste elevene (ibid). Endringene er forankret i teorier om at økt kontroll over egen læringssituasjon er en forutsetning for å fremme indre motivasjon på lang sikt, og at utvikling av elevenes autonomi innebærer autonomistøttende undervisning (Bandura, 1997; Kaufmann & Kaufmann, 2003; Reeve, 2006; Ryan & Deci, 2000b; 2002; Thuen, 2011). Innenfor didaktikken handler dette om mer elevaktive prosesser og større grad av myndiggjøring, og at elevene gis mulighet til *å lære seg mer enn å bli lært* (Wormnes & Manger, 2005). Gjennom ulike tiltak for mer autonomistøttende undervisning har Kroppsøvingsglede forsøkt å påvirke elevenes målperspektiv, selveffektivitet og muligheter for selvbestemmelse. I lys av den teoretiske forankringen vil graden av endring i indre motivasjon og autonomi dermed kunne vurderes som et resultat av innholdet, kvaliteten og helheten i og mellom disse tiltakene.

Forskning tyder på at det er mulig å påvirke elevenes målperspektiv, og at det er et oppgave- og mestringsorientert undervisningsklima som i størst grad fremmer egenverdien og indre og langsiktig selvmotivering (Ames, 1992; Kavussanu & Roberts, 1996; Ntoumanis & Biddle, 1999; Roberts, 2001; Roberts et al., 2007; Ryan & Deci, 2000a; 2002). I Kroppsøvingsglede forutsatte dette imidlertid en bevisstgjøringsprosess og delvis endring av lærerens eget målperspektiv i faget først. Elevenes målorientering ble først og fremst forsøkt påvirket gjennom tiltakene «aktivitetsvalg» og «ensartet didaktisk forankring». Aktivitetsformene ble organisert innenfor tre ulike kategorier; idrett, helse og opplevelser, og med en overordnet mestringsorientert tilnærming. Hensikten med aktivitetsvalgene var, i henhold til Kaufmanns (2003) teorier, å unngå å påtvinge elevene et innhold de ikke selv var involvert i. Erfaringene er at valgmulighetene førte til et synlig større engasjement og en økt bevissthet

i forhold til egne ønsker og muligheter. Selv om aktivitetskategoriene i utgangspunktet kan synes å representere *ulike* målperspektiver, ble både innhold og kommunikasjon forsøkt effektivt etter mest mulig oppgave- og mestringsorienterte kriterier innenfor alle aktivitetene. Et fokus på *mulighetene til å velge seg opplevelser* ble underbygd ved å forfekte deltakelse, innsats og glede som mer sentrale verdier enn å framvise prestasjoner, også innenfor valgkategorien «idrettsaktiviteter». De subjektive erfaringene tilsier at kombinasjonen mellom aktivitetsvalg og mestringsorientert innfallsvinkel i stor grad tok både elevenes og lærernes oppmerksomhet bort fra de objektive ferdighetene. Mer selvrefererende mestringskriterier kan ifølge Roberts (2001; Roberts et al., 2007) føre til et mer udifferensiert syn på egne evner, og gi større muligheter for følelsen av å lykkes i faget. Forhåpentligvis har endringene i undervisningen vært såpass betydelige for elevene at det kan ha ført til større interesse for både å benytte og utvikle sin egen kompetanse i fysisk aktivitet.

Utviklingen av indre motivasjon er drevet av behovet for å føle tilhørighet, utvikle kompetanse og opptre selvstendig, og påvirkes av hvordan undervisningen tilrettelegges (Deci, 1996). Som tiltak gav «aktivitetsvalg» og «digital læringsarena» elevene større innflytelse over egen lærings situasjon, og var en praktisk måte å operasjonalisere begrepet selvbestemmelse på. Valg, informasjon, fagstoff, oppgaver og evaluering ble administrert gjennom It's Learning, og skapte en faglig og strukturell helhet rundt hver aktivitet og den enkelte elevs valg. Denne elevaktive læringsprosessen ble videreutviklet og satt i system på bakgrunn av gode erfaringer fra andre prosjekter i forhold til å utvikle indre motivasjon (Dahle, 2005; Husebye, 2012). Den strukturelle organiseringen gjorde det mulig å benytte elevmedvirkning som strategi, og differensiering som bevisst metode, for å utvikle tilhørighet, kompetanse og selvstendighet.

Ved å kunne velge aktivitetsform ble den sosiale tilhørigheten i sterkere grad knyttet til elevenes interesser, og i mindre grad til nivået og den klassen de tilhørte. I og med at valgene ble gjort for én og én periode, ble sammensettingen av gruppene dynamisk. For å gjøre dette forutsigbart for både elevene og lærerne, ble prosessen organisert i god tid før hver periode, og det var mulig å se hvilke lærere som var ansvarlig for de ulike aktivitetene samt de andre elevenes valg. Fra elevenes side vil det å måtte forholde seg til flere lærere sannsynligvis oppleves noe forskjellig, og fra et lærerperspektiv er det organisatoriske og pedagogiske utfordringer knyttet til fleksible elevgrupperinger. Disse hensynene måtte vike til fordel for de motivasjonsmessige verdiene og mulighetene som lå i at elevene selv søkte seg inn i et læringsfellesskap der alle deltakerne hadde en felles interesse for aktiviteten. Tiltaket «alltid deltakelse» inkluderte dessuten en låneordning ved glemt tøy og et tilpasset opplegg ved skade og sykdom, og sørget dermed for å involvere og inkludere alle. Trolig bidro dette til å forsterke inntrykket av at alle elevene var ønsket, og at deltakelse og tilhørighet var uavhengig av forutsetninger og fysisk form. Erfaringene var at elevene selv aktivt oppsøkte lærerne med forslag til hva de kunne gjøre, og at dette brøt med en tidligere kultur om å sitte passivt på tribunen å se på. I og

med at tiltaket indirekte tok bort muligheten til og «lure seg unna», kan det imidlertid av enkelte ha blitt oppfattet som tvang og dermed forårsaket at de har uteblitt i stedet.

I forhold til tradisjonelle oppfatninger om kompetanseutvikling i skolen har prosjektet i større grad lagt til rette for at kroppsøvingen skal oppfattes som et *opplevelsesfag* mer enn et *læringsfag*. Aktivitetsglede som egenverdi fremmer indre motivasjon og henger sammen med tilhørighet, kompetanse og autonomi (Deci & Ryan, 1985; 1994; Vallerand, 2001). Tilrettelegging for å fremme egenverdien handler i følge Csizsentmihalyi (1975; 2008) om å skape flere øyeblikk der elevene er i ett med aktiviteten. For å skape en troverdig helhet omfattet derfor prosjektet også en definisjonsmessig endring av kriteriene for læring og kompetanse. Dette ble synliggjort gjennom tiltaket «endret vurderingspraksis», der undervisningens fokusering på erfarte egenverdier framfor utvikling av idrettslige prestasjoner og nytteverdier i større grad ble gjenspeilet både i vurderingens form og innhold. Via den prosjektilpassede strukturen i It's Learning, og gjennom en kontinuerlig elevaktiv prosess med framoverrettet og mulighetsorientert egevaluering, ble det lagt vekt på vurdering *for* læring i stedet for *av* læring (Slemmen, 2010). Innholdsmessig var denne evalueringen knyttet til den enkeltes muligheter til mestring gjennom deres valg, deltakelse, innsats, holdninger, opplevelser og oppfølging. Kompetanse ble knyttet til en bevisstgjøring av hvordan den enkelte kan lære seg å like fysisk aktivitet, mer enn utvikling av instrumentell kunnskap og ferdighet. I den sammenheng mener jeg det har vært avgjørende at undervisningen har gitt muligheter til å velge, og at tilbudet har vært variert og hatt større innslag av utradisjonelle aktiviteter enn tidligere. Selv om strukturen og organiseringen i forhold til endringen av kompetanseperspektivet har vært på plass gjennom hele prosjektet, er min erfaring at det har tatt tid å endre de etablerte holdningene til hva som er formålet med faget, både blant elevene og oss lærere.

Kroppsøvingsglede er forankret i teorier som tilsier at det er mulighetene for mestring og ikke nivået på prestasjonene som har størst betydning for elevenes forventning om å lykkes i faget (Biddle, 2001; Zimmerman, 1994; Wormnes & Manger, 2005). I forhold til elevenes selveffektivitet er det sannsynlig at det er de elevene som har lavest forventninger til egne evner som vil oppleve endringene mot et mer selvbestemt og mestringsorientert klima sterkest (Bandura, 1997; Ryan & Deci, 2000b; 2002). Det er vanskelig å se for seg en utvikling av elevenes forventninger til seg selv uten at elevmedvirkning og differensiering er naturlige undervisningsprinsipper. Kombinasjonen av mulighetene for å velge aktiviteter og et endret målperspektiv i undervisningen bør i så måte ha utlignet betydningen av en fysisk aktiv bakgrunn. Når formålet i tillegg er knyttet til å oppnå gode opplevelser mer enn gode prestasjoner, er det et reelt grunnlag for å ha større forventninger. I Kroppsøvingsglede synes dette å ha blitt registrert blant annet ved at flere av de elevene som ikke har en idrettslig bakgrunn etter hvert begynte å velge aktiviteter fra idrettskategorien. Således er det grunn til å tro at tiltakene både kan ha

bidratt til å endre forutsetningene og øke tiltroen egne evner, og at dette i neste omgang har stimulert til en mer selvsikker, offensiv og utforskende holdning blant elevene.

I følge Nordahl (2010; 2012) er en vellykket læringsprosess kjennetegnet av god symmetri i interaksjonen mellom lærer og elev. Gjennom kommunikasjon med elevene blir det viktig at læreren er bevisst på rollen som «speil» for elevenes atferd, og at det bilde som elevene har av seg selv, utvikles i forhold til de signaler som sendes tilbake fra læreren (Bandura, 1997; Mead, 1934; Wormnes & Manger, 2005). For å kunne framstå med tilnærmet lik og forutsigbar pedagogisk tilnærming på tvers av ulike aktiviteter og elevkonstellasjoner, ble det brukt mye tid på å evaluere egen undervisningspraksis og kommunikasjon med elevene. Ved å tilby at elevenes ulike faglærere og kontaktlærere kunne delta i kroppsøvingen på de samme vilkårene som elevene, ble det mulig å bygge gode relasjoner også på tvers av fag. Dette tilbudet ble benyttet av en del lærere, og bidro totalt sett til mer oppmerksomhet og dialog mellom lærere og den enkelte elev, og gav i tillegg et signal om at fysisk aktivitet kan være betydningsfullt for alle. I et langsiktig perspektiv, og på bakgrunn av de prestasjonsuavhengige og egenverdiforankrede premissene for denne dialogen, kan et slikt tiltak kunne være et positivt bidrag til elevenes oppfatning av seg selv.

For at hvert enkelt tiltak skulle framstå som relevant og troverdig, og for å unngå motstridende signaler i det motivasjonsklimaet som ble forsøkt etablert, ble det vurdert som nødvendig å ha et stort omfang av endring samtidig. Den samlede helheten av tiltakene har forhåpentligvis skapt betingelser i læringssituasjonen som i større grad enn tidligere harmonerer med elevenes varierende forutsetninger. Dersom man skal oppnå *større* effekt på elevenes motivasjon i faget, forutsetter ikke dette nødvendigvis andre tiltak, men at de endringene som er gjort blir optimalisert og får muligheten til å virke over et lengre tidsperspektiv.

6.4 Karakterer

Prosjektets påvirkning på elevenes karakterer i faget ble målt gjennom egenrapportering av siste terminkarakter før og etter intervensjonen. I den siste undersøkelsen ble det i tillegg stilt spørsmål om hvorvidt denne karakteren var bedre, dårligere eller uendret i forhold til tidligere. Som følge av endrede premisser i både undervisningen og vurderingskriteriene var det forventninger om at karakternivået ville øke hos forsøksgruppa. Resultatene fra Kroppsøvingsglede viser at det gjennomsnittlige karakternivået var på litt over 4 før prosjektstart hos begge gruppene, noe som er rett i underkant av landsgjennomsnittet (Utdanningsdirektoratet, 2013). Mens karakternivået forble tilnærmet uendret i

kontrollgruppa, førte intervensjonen til en signifikant positiv utvikling blant forsøkslevene. Prosjektet synes dermed å ha hatt en god effekt på nivået blant de som har *fått* karakter, men resultatene viser samtidig at det ikke har ført til noen reduksjon i antallet elever som ikke har blitt vurdert.

Både Flagestad (1996) og Dahle (2005) har registrert positive sammenhenger mellom et mer mest-ringsorientert motivasjonsklima, bedre trivsel og økt indre motivasjon, og at dette kan føre til høyere karakterer i faget. Statistiske analyser har også vist at et høyere karakternivå i kroppsøving gjenspeiles i økt sannsynlighet for å gjennomføre videregående utdanning på normert tid, og at svake eller manglende karakterer øker faren for frafall (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette indikerer et korrelasjonsmønster og sammenhenger mellom faktorer, og sier ingen ting om selve årsakskjeden. Den umiddelbare risikoen og de langsiktige konsekvensene er imidlertid størst for den andelen som ikke har fått karakter, og i et folkehelse- og samfunnsøkonomisk perspektiv er det disse elevene som er viktigst å nå (Departementene, 2004). De mest marginaliserte elevene var helt klart ei målgruppe for prosjektet, og resultatene viser at de endringene som ble gjort ikke var tilstrekkelige til å påvirke disse i særlig grad.

Elevenes oppfølging av fagstoff, aktivitetsvalg, oppgaver og evaluering på It's Learning, ble innlemmet i karaktergrunnet, og avløste tidligere praksis med teoriprøver og testing. På tross av at strukturen og prosessen var enkel og ga liten arbeidsbelastning, ble det tidlig registrert en varierende oppslutning om dette. Mangelfull oppfølging var i stor grad sammenfallende med lavt oppmøte i timene, og det er derfor grunn til å anta at det henger sammen med elevens bakgrunn og motivasjon i utgangspunktet. Disse elevenes deltakelse i kroppsøving ble i kapittel 6.2 diskutert i lys av bakenforliggende faktorer og begrunnet ut ifra et mer generelt og sammensatt skole- og fraværproblem. Det er nærliggende å tro at de som har skolemessige tilpasningsproblemer og lav motivasjon også har hatt større vanskeligheter og mindre interesse av å følge opp det systemet som er innført. Unnvikelsen har selvfølgelig ikke fått noen konsekvenser for mulighetene til å delta, men kan ha redusert betydningen av selvbestemmelse som innfallsvinkel for å skape engasjement og forventninger. I tillegg til å opprettholde en lav deltakelse, har dette resultert i at de gjør mindre bevisste og muligens «feil» valg når de er tilstede, og ført til forskjeller i innstilling og holdninger allerede i oppstarten av en ny aktivitet. Dette har bidratt til at mange av de elevene som tilsynelatende hadde hatt mest å hente på de endringene som ble gjort, i mindre grad har blitt påvirket. De som allerede i oppstarten likte faget og var relativt motiverte, har derimot hatt en positiv utvikling i de aller fleste av de egenskapene som er målt. De opprinnelige forskjellene i elevenes involvering i faget har dermed ikke blitt utlignet i den grad som var intensjonene i prosjektet. Dersom undervisningen skal være preget av elevaktive læringsprosesser, synliggjør disse erfaringene et mulig behov for mer personlig oppfølging og veiledning, spesielt for de mest marginaliserte elevene.

Mangel på karakter i faget skyldes utelukkende stor fravær, og disse elevene er av statistiske hensyn utelatt i beregningen av nivået. Den relativt høye gjennomsnittsverdien i gruppa må ses i lys av dette, men i og med at andelen «ikke vurdert» var relativt stabil gjennom hele prosjektet, har det trolig ikke påvirket *endringen* i karakternivå. Den positive karakterutviklingen er nært knyttet til tiltaket «endret vurderingspraksis», og inkluderer en revidering av vurderingskriteriene som innebærer at premissene for karaktersetting i stor grad gjenspeiler de perspektivene som ligger til grunn for prosjektet. Endringen i kriteriene var knyttet til en redusert betydning av ferdigheter og en oppjustering av deltakelse, innsats og holdninger, samt involvering og oppfølging på It's Learning. Endringer i vurderingens form innebar mindre oppmerksomhet på bedømming og karakter, og mer fokusering på å forsterke den elevaktive prosessen. Dette ble strukturert gjennom regelmessige egevalueringer i tilknytning til erfaringene fra de valgte aktivitetene, og hadde som hensikt å skape større involvering og bevissthet i forhold til sine egne opplevelser og muligheter til utvikling. I og med at vurderingen ble gjort opp mot de aktivitetene som den enkelte elev hadde valgt, ble karaktergrunnlaget mer individualisert enn tidligere. Den oppløste klassestrukturen medførte at den enkelte elevs helhetlige kompetanse i forhold til de nye kriteriene ble dokumentert og vurdert av *alle* de involverte lærere. På tross av ulike aktivitetssammensettinger sørget denne samordningen trolig for større rettferdighet og likebehandling av elevene. Det har ikke vært noe *direkte* ønske fra lærerne sin side å være «snillere» i bedømmingen, men det har vært et klart mål å gjøre endringer som ga de tradisjonelt svakere elevene større forutsetninger og muligheter til å lykkes også i karaktersammenheng. Kombinasjonen av mer ferdighetsuavhengige kriterier og økt interesse, større tilfredshet og trivsel, bedre forutsetninger og høyere forventninger til gode opplevelser i faget, kan trolig forklare den positive karakterutviklingen som har vært i løpet av prosjektet.

I et læringsperspektiv vil noen kunne mene at elevenes allsidige kompetanse og muligheter til å bli utfordret på flere områder blir redusert ved at de velger de aktivitetene de allerede behersker, og at dette gir et snevrere karaktergrunnlag. Den risikoen er selvfølgelig til stede, men modellen omfatter i tillegg til de sju aktivitetsvalgene totalt åtte klassevise økter og to hele dager med lærerstyrt innhold. Innenfor et mestringsorientert perspektiv er det heller ikke slik at det er ferdighetsnivået til den enkelte som nødvendigvis er styrende for valgene de gjør. Erfaringene er at modellen omfattet lavterskelmuligheter for de mest utsatte, samtidig som det ga anledning til å oppleve noe nytt og spennende også for de mest idrettslige elevene. Varierte og utradisjonelle aktiviteter skapte engasjement blant mange av elevene, og større trygghet medførte at flere og flere etter hvert ble nysgjerrige på aktiviteter som tidligere hadde ligget langt utenfor deres komfortsone.

6.5 Fysiske aktivitetsvaner og iver

«Goodness of fit»-studien viste at elevens totale aktivitetsnivå og iver for fysisk aktivitet var viktige faktorer for motivasjonen i kroppsøving (Säfvenbom et al., 2013:). I relasjon til SDT peker studien på at det kan synes som om det er et sammenfallende verdigrunnlag mellom organisert idrett og kroppsøving, og at det er de mest idrettslige ungdommen som best får tilfredsstilt sine ønsker og behov i faget (ibid). Det antydes en bekymring over at de elevene som ikke har en bakgrunn fra organisert idrett dermed står i fare for å utvikle en negativ holdning til fysisk aktivitet (ibid). Bakgrunnen for å inkludere målinger av disse faktorene i Kroppsøvingsglede, var en forventning om at potensielt flere gode opplevelser og høyere tilfredshet og trivsel i faget også ville føre til en større iver for fysisk aktivitet generelt, og at dette i neste omgang kunne bidra til et høyere aktivitetsnivå, spesielt for de mest inaktive elevene. Denne innfallsvinkelen representerer et mer indirekte perspektiv på de langsiktige formålene i faget. Målingen av «iver for fysisk aktivitet» ble operasjonalisert gjennom en skala som inkluderer fire perspektiver; identitet, følelsesmessige opplevelser, kognitive betraktninger og atferd, og som gjenspeiler elevens holdninger til involvering (Säfvenbom et al., 2013). «Fysiske aktivitetsvaner» er representert med en gjennomsnittsindikator som omfatter omfang og regelmessighet. De gjennomsnittlige verdiene hos forsøksgruppa indikerer at de til en viss grad er fysisk aktive utover kroppsøvingen, men at det er uregelmessig og betydelig mindre enn Helsedirektoratets anbefalinger (Helsedirektoratet, 2009). Både iver for og regelmessigheten av fysisk aktivitet er også noe lavere enn for utvalget i undersøkelsen til Dahle (2005). Begge faktorene har en markert høyere inngangsverdi hos kontrollgruppa, og dette underbygger de mulige forskjellene i elevenes bakgrunn som har blitt påpekt tidligere. Forskjellene gjenspeiles i fordelingsanalysen som viser en høyere andel «uinteresserte» og «lite aktive» og en lavere andel «ivrige» og «svært aktive» blant forsøkselvene. Resultatene viser imidlertid at det er et logisk innbyrdes samsvar mellom de to faktorenes verdier og utvikling, og at det har vært positive tendenser både i elevenes iver og aktivitetsvaner innenfor begge gruppene.

Studier viser at trivsel og glede i kroppsøving er viktige faktorer som kan virke oppmuntrende for et framtidig engasjement for fysisk aktivitet (Kjønniksen, 2008; Hashim, Grove & Whipp, 2008). Selv om den tallmessige og prosentvise endringen er tilnærmet lik hos begge gruppene, er graden av signifikans vesentlig lavere i kontrollgruppa. Dette skyldes først og fremst høyere inngangsverdier og færre elever, og innebærer større risiko for at endringen er et resultat av tilfeldigheter og forhold utenfor selve kroppsøvingskonteksten. Lave, men ikke signifikante p-verdier for forsøksgruppa indikerer at det er høy sannsynlighet, men ingen garanti for at den positive utviklingen skyldes intervensjonen. På samme måte som for elevenes motivasjonsmønster er disse faktorene, og spesielt aktivitetsvaner, i større grad konsekvenser av elevenes bakgrunn og påvirkning også fra utenforlig-

gende arenaer som familie, venner, fritidsaktiviteter og idrettsdeltakelse for øvrig. Større sannsynlighet for ytre påvirkning er et generelt metodisk problem som gjør det vanskeligere å konkludere med hvorvidt endringene skyldes intervensjonen eller ikke.

Fordelingsanalysen i forsøksgruppa indikerer en markert forflytning i retning av større iver for den andelen som rapporterer å være lite ivrige i inngangen til prosjektet. I og med at andelen for middels grad av iver er konstant, innebærer dette at det må ha vært en positiv endring også blant elevene i midtsjiktet. Den samme positive tendensen er registrert i fordelingen innenfor fysiske aktivitetsvaner. Utviklingen er imidlertid ikke like stor, og forflytningen omfatter ikke en like stor andel som for iverfaktoren. Dette forholdet mellom faktorene er sammenfallende med resultatene hos Dahle (2005), og kan tyde på at elevenes iver blir påvirket raskere eller mer effektivt enn aktivitetsvanene gjennom de endringene som er gjort i undervisningen. Baranowski (1992) beskriver endringer i vaner som en konsekvens av endrede holdninger og motivasjon, men illustrerer dette som en langsiktig og stadietindelt prosess som også er påvirket av flere forhold, blant annet de øvrige omgivelsenes holdninger og reaksjoner. Dette viser at dersom faget alene skal ha et stort ansvar for å påvirke elevenes framtidige holdninger til fysisk aktivitet, burde sannsynligvis rammebetingelsene i større grad vært lagt til rette for å gjøre dette mulig. Hvorvidt det er mer undervisning, økte tidsressurser for oppfølging av elevene *mellom* øktene, kompetanseutvikling blant lærerne eller andre tiltak som ville vært det mest avgjørende, er en diskusjon som det ikke vil bli gått nærmere inn på her.

Elevenes nåværende og framtidige iver og aktivitetsvaner synes å påvirkes av de opplevelsene og erfaringen som blir gjort både i kroppsøvingsfaget og på de andre arenaene de deltar. For noen elever er kroppsøving imidlertid den *eneste* arenaen for fysisk aktivitet, og for disse vil inspirasjonen derfra, eller mangelen på dette, i et langsiktig perspektiv kunne bli enda mer avgjørende. Mange av de elevene som tilhører denne kategorien har dessuten et negativt forhold til faget og lav motivasjon for fysisk aktivitet i utgangspunktet. I forbindelse med målperspektiver har oppgave- og mestringsorientering blitt anbefalt som pedagogisk innfallsvinkel for å utvikle indre regulert motivasjon (Ames, 1992; Biddle & Mutrie, 2008; Nicholls, 1989; Roberts, 2001), og i teorier om selvbestemmelse har indre motivasjon og autonomi blitt assosiert med langsiktig engasjement og involvering (Deci & Ryan, 1985). Selveffektivitetsteorien (Bandura, 1997) forklarer større involvering blant annet med økte forventninger om mestring og en mer positiv selvoppfatning, og Thomas & Barron (2006) kom fram til at et tydelig mestringsklima gir økt sannsynlighet for langsiktig interesse og deltakelse i fysiske aktiviteter. Utvikling av større iver og et høyere fysisk aktivitetsnivå i framtiden synes dermed å kunne påvirkes av det motivasjonsklimaet som etableres i undervisningssituasjonen, og at dette har forankringer i et sammenfallende og bredt motivasjonsteoretisk grunnlag.

En avgjørende skole- og helsepolitisk problemstilling er allikevel hvilken pedagogisk tilnærming som med størst sannsynlighet leder til de langsiktige formålene som er definert for faget. For mange elever vil det være avgjørende at faget bidrar til så positive opplevelser ved fysisk aktivitet at det gir grunnlag for en varig interesse som også vinner fram i konkurranse med det økte mangfoldet av stillesittende aktiviteter. Resultatene fra undersøkelsen gir ikke noe entydig svar på om tiltakene i vesentlig grad har stimulert til dette. I lys av den teorien og forskningen som er presentert tidligere, er det allikevel ingen grunn til å avskrive verken de strukturelle tiltakene eller den pedagogiske tilnæringsmåten som ligger til grunn. På samme måte som for motivasjonen kunne trolig effekten vært mer betydelig dersom undervisningsomfanget hadde vært større eller varigheten lenger.

6.6 Helsesituasjon

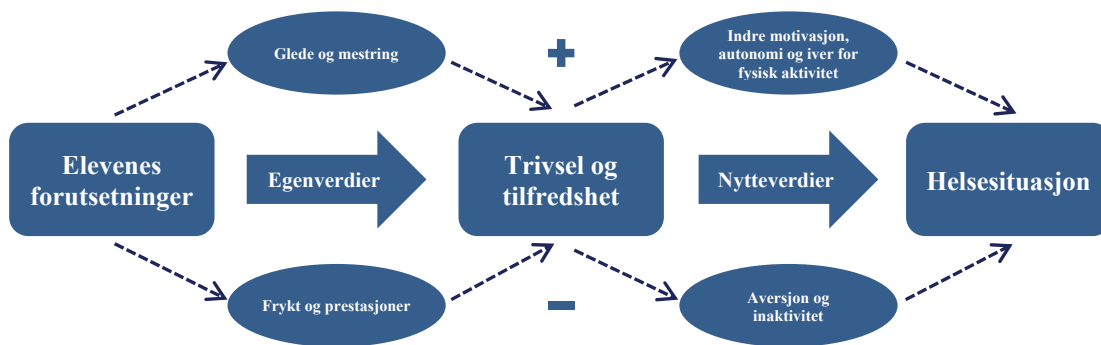
Elevenes helsesituasjon referer til figur 5.6.1 i resultatframstillingen, og er en samlet indikator som representerer fire egenvurderte variabler; allmenn helsetilstand, helsebevissthet, livssituasjon og fysiske form. Innenfor en skala som går fra «svært dårlig» til «svært god», og som har «middels» som midtpunkt, er den gjennomsnittlige inngangsverdien for kontrollgruppa vurdert som «god». Resultatet hos forsøksgruppa ligger litt lavere, og denne differansen bekrefter de tendensene som også er registrert hos elevenes deltakelse, motivasjon, fysiske aktivitetsvaner og iver. Forskjellen mellom gruppene blir langt på vei utlignet i løpet av prosjektet, og skjer hovedsakelig på bakgrunn av en svak positiv, men signifikant utvikling blant forsøkselvene. Forskyvningen foregår innenfor alle nivåkategori-er, og begge gruppene ender opp med en tilnærmet lik fordeling av svaralternativene i den siste undersøkelsen. Majoriteten i utvalget rapporterer om en «god» eller «svært» god helsesituasjon, mens en meget liten andel vurderer denne som «dårlig». Levekårsundersøkelsene (Wilhelmsen, 2009) omfatter flere av de samme variablene som er benyttet i Kroppsøvingsglede, men i og med at disse framstilles enkeltvis og ikke som en samlet indikator, er ikke resultatene direkte sammenlignbare. Både verdiene og fordelingen viser imidlertid at utvalget i Kroppsøvingsglede langt på vei gjenspeiler landsgjennomsnittet i sin aldersklasse, eller at de ligger noe i underkant av dette (Folkehelseinstituttet, 2013). De norske helsevaneundersøkelsene, HEVAS, i regi av WHO, viser at de ungdommene som er mest fysisk aktive i stor grad opplever sin egen helse som svært god, mens de minst fysisk aktive langt oftere rapporterer at den er dårlig (Nesheim & Haugland, 2003). I tillegg avdekker undersøkelsen at yrkesfagelevne vurderer sin egen helse som dårligere sammenlignet med studiespesialiserende elever (ibid). I sammenheng med de redegjørelser som er gjort tidligere i forhold til elevenes bakgrunn og mulige utvalgsskjevheter, kan dette forklare både forskjellene på inngangsverdiene mellom gruppene og at resultatene blant forsøkselvene muligens er i underkant av «gjennomsnittsungdommens»

resultater. Det illustrerer dessuten de samsvarende forskjellene mellom inngangresultatene for helsesituasjon, iver, motivasjon og fysiske aktivitetsvaner for de to utvalgsgruppene i prosjektet.

Det er en samfunnspolitisk intensjon at skolen og kroppsøvingfaget skal bidra til å utligne sosiale forskjeller i befolkningen (Departementene, 2004; Helsedepartementet, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2006b). Selv om de helsemessige verdiene av fysisk aktivitet, både for den enkelte og samfunnet som helhet, synes å være godt dokumenterte (Folkehelseinstituttet, 2010; Helsedirektoratet, 2009), representerer dette én av disse ulikhetene (Departementene, 2004). I så måte er kroppsøvingfaget en sentral arena og et viktig innsatsområde for å påvirke til en positiv helseatferd (Kunnskapsdepartementet, 2006b). Selv om det utvilsomt underbygger legitimiteten til faget rent politisk, er det mange forskere som er kritiske til et direkte og dominerende helseaspekt i den praktiske tilnærmingen (Annerstedt et al., 2001; Arnold, 1979; Loland, 2004; Säfvenbom, 2001). Selv om man anerkjenner fagets helsemessige nytteverdier, er det ikke ensbetydende med at oppmerksomheten i undervisnings-sammenheng først og fremst bør rettes mot dette. Säfvenbom (2001) har vært kritisk til en tilnærming med overdreven fokusering på helseeffekter og idrettslige ferdigheter, og at dette ofte forankres i dualistiske og instrumentelle perspektiver der kroppen ses på som et objekt som skal trenes etter vitenskapelig fysiologiske prinsipper. I forhold til Deci & Ryans kompetansebegrep (1985) er det tvilsomt om helseeffekter som motiv stimulerer til å utvikle en varig lyst til fysisk aktivitet, spesielt blant ungdommen. Generelt sett er nytteverdier som drivkraft tuftet på mer ytre- og kontrollerende motiver, og vil i et langsiktig perspektiv kunne oppleves som mindre konsistente enn egenverdiene i forhold til å endre, opprettholde eller forsterke vaner og atferd (Deci & Ryan, 1985; Deci, 1996; Taylor & Ntoumanis, 2007). Også Loland (2004) påpeker faren ved å benytte helseaspektet som innfallsvinkel i pedagogiske sammenhenger, og at dette kan føre til en «medikalisert» nyttetenkning som undergraver faget som verdifullt i seg selv. «En legitimering av kroppsøving kan ta utgangspunkt i hvilke opplevelser faget kan gi på sitt beste og når det tilrettelegges av kyndige pedagoger» (Loland, 2004:24). Utsagnet illustrerer et syn på kroppsøving som noe mer enn et helsefag, og at en kroppsøvingslærer er noe annet enn en helseterapeut. Opplevelseskvalitet innebærer ifølge Loland (2004) å tilby elevene et fag der de får utfolde seg på et sanselig nivå og gis muligheter til å utvikle kritisk selvrefleksjon. I relasjon til elevenes bakgrunn og totale skole- og livssituasjon har dette synet, slik jeg ser det, en forankring i Banduras (1997) teorier om utvikling av identitet og dannelse, og innebærer et mer helhetlig perspektiv på faget.

Kroppsøvingsglede har i større grad enn ved egen tidligere undervisningspraksis forsøkt å tilrettelegge slik at de positive helseeffektene kan bli en mer langsiktig konsekvens av økt egenverdi ved fysisk aktivitet. En slik strategi innebærer en indirekte innfallsvinkel til helseaspektet som sannsynligvis reduserer mulighetene for kortsiktige effekter. Utgangspunktet er imidlertid at dersom flere elever får bedre opplevelser i faget, kan dette initiere en positiv kjedereaksjon med økt trivsel, indre motivasjon

og autonomi som i neste omgang kan utløse et ønske om å være mer fysisk aktiv. På denne måten vil perspektivene og tiltakene i Kroppsøvingsglede kunne være et mer troverdig bidrag til å utligne framtidige forskjeller i befolkningens fysiske aktivitetsnivå og helse. I relasjon til sannsynlige motivasjonsmessige konsekvenser er den indirekte tilnærmingen forsøkt illustrert i figuren nedenfor.



Figur 6.6 Tilnæringsperspektiver og helsepåvirkning.

Uavhengig av tilnæringsstrategi vil det være vanskelig å definere eksakt hvor stor betydning kroppsøvingsfaget vil kunne ha for den enkeltes framtidige aktivitetsvaner og helse. I forhold til å vurdere effekten av intervensjonen vil det være nødvendig å ta i betraktning at elevene også påvirkes fra andre arenaer, og at faget sannsynligvis vil være mest avgjørende for dem som ikke er fysisk aktive på fritiden. I den sammenhengen kan imidlertid valgmulighetene ha stimulert noen av elevene til å finne en aktivitetsform som de liker og kunne tenke seg å drive mer med. Gjennom regelmessige egnevalueringer har også tiltaket «digital læringsarena» forhåpentligvis bidratt til å bevisstgjøre og forsterke de positive opplevelsene og verdiene fra disse aktivitetene. Selv om det har vært en signifikant positiv endring i helsesituasjonen blant forsøkselvene, må man allikevel ta høyde for at individuelle forskjeller i bakgrunn og andre utenforliggende forhold kan ha påvirket resultatet. Sammenlignet med den raske utviklingen i elevenes trivsel og tilfredshet i faget, tilsier det langsiktige og indirekte helseperspektivet at man ikke kan forvente at effekten blir like umiddelbar for denne faktoren. I henhold til figuren ovenfor, samsvarer derfor en svak positiv utvikling godt med utviklingsmønsteret for de andre egenskapene. Med utgangspunkt i den logiske rekkefølgen i reaksjonsmønsteret, virker det naturlig at utviklingen synes å ha vært størst innenfor de faktorene som representerer endringer i opplevelser og egenverdi. Når resultatene i tillegg indikerer at det kan ha vært en viss positiv utvikling også innenfor indre motivasjon, autonomi og iver for fysisk aktivitet generelt, kan dette tolkes i retning av at forutsetningene for et framtidig høyere aktivitetsnivå og bedre helse har økt.

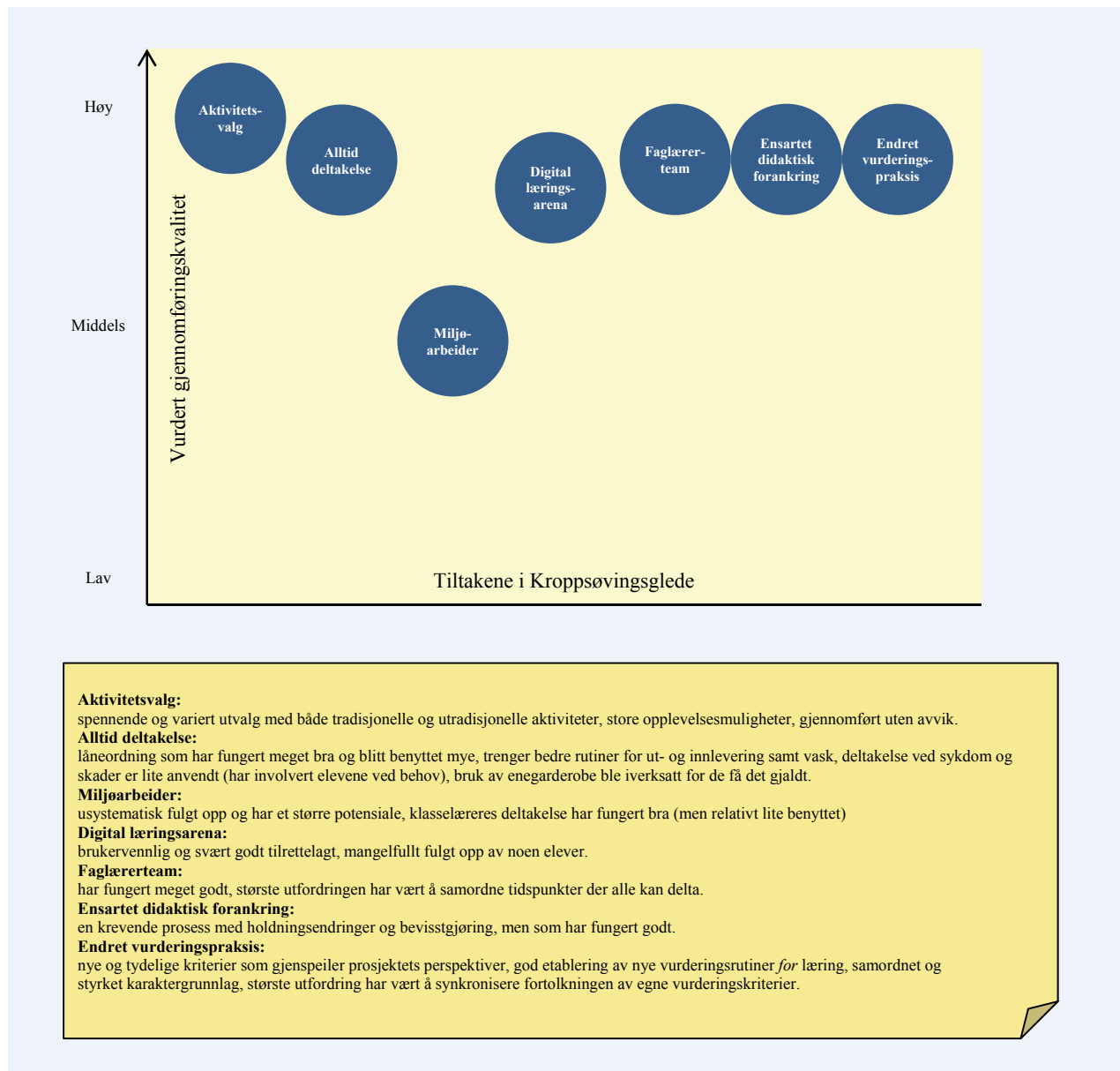
6.7 Samsvaret mellom elevenes opplevelser og prosjektets intensjoner

Denne indikatoren representerer gjennomsnittsverdien for totalt tretti påstander, og omfatter bredden i undervisningsperspektivet og de pedagogiske endringene som ligger grunn for intervensjonen. Målingen fungerer som et termometer på hvor vellykket effektueringen av intervensjonens didaktiske kjerneverdier og tiltak har vært. Dersom det ikke registreres noen endring underveis, kan det tolkes som at elevene ikke har merket noen forskjeller i undervisningen. Resultatframstillingene i figur 5.7 viser at gjenkjennelsen var lik hos begge gruppene ved prosjektstart, og på et nivå i overkant av det statistiske midtpunktet som ble uttrykt ved svaralternativet «verken enig eller uenig». Respondentfordelingen i de ulike svarkategoriene var også tilnærmet lik mellom gruppene, og midtpunktet omfattet cirka 80 % av det totale utvalget. Nivået og fordelingen har vært konstant hos kontrollgruppa gjennom prosjektperioden, og samsvarer med at det ikke forelå planer som tilsa noen radikale endringer i undervisningspraksis. Naturlig nok rapporterer forsøksgruppa en signifikant og betydelig større grad av gjenkjennelse i løpet av prosjektet. Fra et forsker- og lærerperspektiv bekrefter resultatutviklingen i gruppene at intervensjonen langt på vei har blitt gjennomført slik den var tenkt, og at denne endringen har vært merkbar for elevene. Det positive resultatet må imidlertid vurderes ut i fra hvorvidt man mener at de kriteriene som ligger til grunn for prosjektet er ønskelige.

På bakgrunn av kroppsøvingsfagets egen evalueringsrapport (Lyngstad et al., 2011) og mange divergerende innspill i høringsrunden til den reviderte læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2012b), kan det tyde på at det er en viss profesjonskamp knyttet til faget. Tidligere har det blitt antydnet om kroppsøvingsfaget er tjent med at det rent skolepolitisk har måttet innordne seg den samme læreplanstrukturen som de øvrige fagene, og hvorvidt dette kan ha bidratt til en overdrevent målstyrt undervisningspraksis. Säfvenbom (et al., 2013) og Moen (2011) peker dessuten på en nær kobling mellom organisert idrett og lærernes kompetanse, holdninger og tilnærming til faget. I folkehelsesammenheng legitimeres faget gjennom dokumenterte helseeffekter og samfunnsøkonomiske verdier, og uttrykker i så måte ambisjoner både på kort og lang sikt (Departementene, 2004; Helsedepartementet, 2003). Også lærernes bakgrunn, interesser og verdiforankring synes bevisst eller ubevisst å bidra til ulike læreplanfortolkninger og pedagogisk praksis (Lyngstad et al., 2011; Moen, 2011). Mens noen lærere forfekter læringsperspektivet som det sentrale, er andre i større grad opptatt av rekreasjons- og opplevelsesperspektivet, og mens noen har fokus på idrett, har andre en direkte eller indirekte oppmerksomhet mot de helsemessige effektene. De samme perspektivforskjellene synes å gjelde også i forhold til vurdering og karaktersetning (Lyngstad et al., 2011). Noen lærere lar karakterer og bedømming prege selve undervisningen, mens noen mener at dette bryter med formålet i faget og bør ha et nedtonet fokus. Kroppsøvingsglede har latt formålet for faget være mer styrende for undervisningspraksisen enn

kompetansemålene, og i effektueringen har nytteverdiene først og fremst blitt sett på som potensielle og indirekte effekter av flere og bedre opplevelser hos den enkelte.

Samsvaret mellom intensjoner og opplevelser viser at prosjektet har medført en annen type undervisning, men sier ikke noe om elevene *liker* de endringene som de selv rapporterer å ha erfart. Den sammenfallende positive endringen som er registrert i trivsel og tilfredshet, tilsier imidlertid at prosjektet både har styrket og fremmet egenverdien i faget, og at elevene har opplevd dette som en forbedring. At noe skjer samtidig betyr ikke automatisk at det er en sammenheng. Med et lite forbehold om mulige eksterne påvirkninger kan det imidlertid synes som de ønskede endringene også har bidratt til en begynnende positiv utvikling i elevenes motivasjon, fysiske aktivitetsvaner og helsesituasjon. Graden av endring innenfor de ulike faktorene kan i stor grad forklares ut i fra kvaliteten på prosjektet, og avgjøres både av potensialet *i* og effektueringen *av* tiltakene. Resultatene fra undersøkelsen angir den samlede effekten og hvordan elevene totalt sett har oppfattet endringene, og fanger ikke opp de erfaringene som er gjort med hvert enkelt tiltak isolert sett. I og med at tiltakene er helhetlig knyttet sammen og har en innbyrdes forsterkende effekt, vil det dessuten være vanskelig og lite hensiktsmessig å rangere betydningen av de hver for seg. Prosjektlærernes subjektive erfaringer med implementeringen og gjennomføringen av hvert enkelt tiltak er imidlertid sentralt i forhold til utviklingsmulighetene og den langsiktige videreføringen av undervisningsmodellen. Figuren på neste side angir i hvor stor grad tiltakene har blitt gjennomført i henhold til prosjektgruppas egne intensjoner og forventninger, og inkluderer en overordnet vurdering av kvaliteten på dette. Det vil ikke bli foretatt ytterligere redegjørelser for disse erfaringene.



Figur 6.7 Vurdering av gjennomføringskvaliteten på tiltakene i Kroppsøvingsglede.

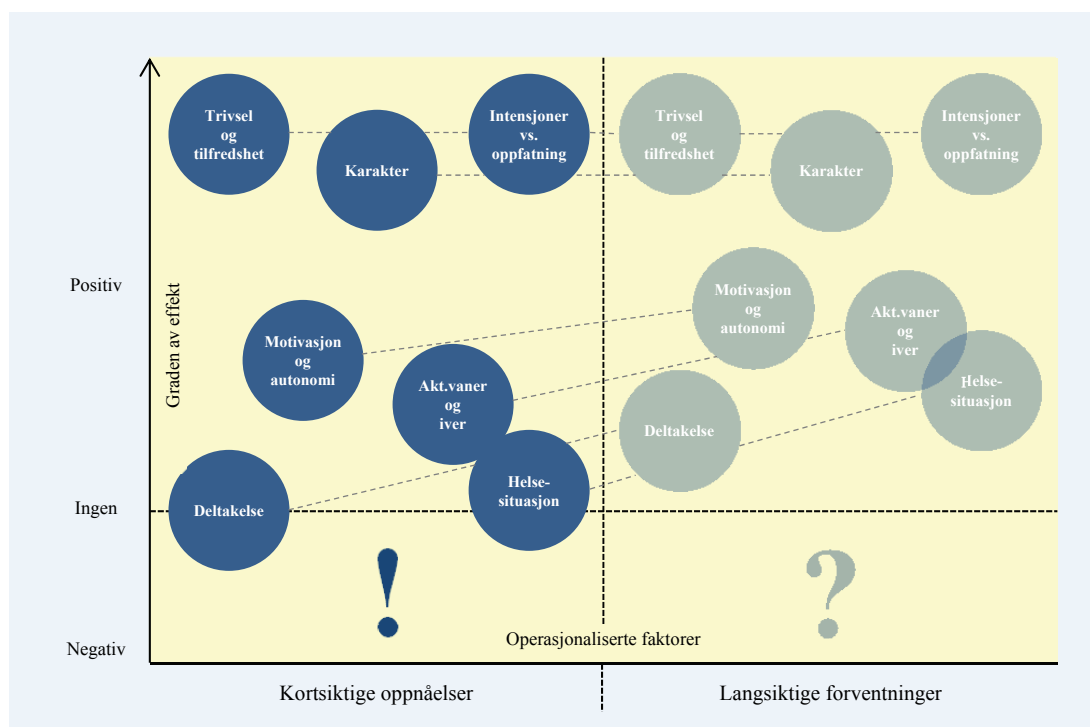
Når elevene påstår at de ikke er interessert i noe, så må lærerne hjelpe dem til å oppdage hva som faktisk interesserer dem (Brozo, 2005:42, egen oversettelse). Utvikling av motivasjon hos elevene betinger motiverte og dedikerte lærere, og undervisningsmodellen i Kroppsøvingsglede har vært avhengig av at lærerne ikke tar minste motstands vei i forberedelser og gjennomføring. Prosjektet har effektivt tatt som i større grad enn tidligere har vært representert med en løsningsorientert og offensiv pedagogisk tilnærming. I like stor grad som dette har gitt effekt hos elevene har det hevet kompetansen og ført til større bevissthet blant oss lærerne. Mange av de perspektivene som ligger til grunn for å påvirke motivasjonen og atferden til elevene er sannsynligvis like aktuelle og avgjørende for de som skal legge til rette for denne prosessen. En langsiktig videreføring og utvikling av prosjektet innebærer en undervisningskultur som er preget av at også lærerne strekker seg litt lenger.

7.0 Oppsummering

Mens de foregående kapitlene har beskrevet og drøftet resultatene fra undersøkelsen, vil dette avsluttende kapitlet forsøke å oppsummere hovedfunnene. Konklusjonene framhever de tydeligste tendensene i forhold til prosjektets overordnede problemstilling; på hvilke måter den alternative undervisningsmodellen «Kroppsøvingsglede» har ført til endringer i elevenes opplevelser og holdninger til faget, fysisk aktivitet og helse. Helt til slutt vil det bli antydnet noe om hvilke mulige konsekvenser disse funnene kan få.

7.1 Konklusjon

Hovedproblemstillingen er representert og operasjonalisert gjennom sju delproblemstillinger. Undersøkelsen har hatt til hensikt å dokumentere hvordan og i hvor stor grad intervensjonen har påvirket elevenes tilfredshet og trivsel, deltakelse, motivasjon og karakterer i faget, samt iver og vaner for fysisk aktivitet og generelle helsesituasjon. I tillegg var det ønskelig å få bekreftet om de didaktiske intensjonene i prosjektet ble effektivt på en slik måte at de ble gjenkjent av elevene selv. Figuren nedenfor oppsummerer drøftingen av resultatene fra forrige kapittel, og illustrerer både hvor effektivt prosjektet *har* vært og de forventningene som er knyttet til utviklingen på lengre sikt.



Figur 7.1 Kortsiktige effekter av- og langsiktige forventninger til Kroppsøvingsglede.

Som det framgår av figur 7.1 på forrige side har elevene i klart økende grad gjenkjent de didaktiske perspektivene som tiltakene har vært forankret i. Dette kan tolkes som at prosjektet er gjennomført med det særpreget det var tenkt å ha, og med en kvalitet som innebærer at det er relevant og pålitelig i forhold til det teoretiske konseptet det representerer. Resultatene tyder på at endringene i undervisningen har ført til en svært positiv utvikling i elevenes tilfredshet, trivsel og karakterutvikling. Samlet sett har det blitt registrert en positiv, men ikke like stor effekt på motivasjonen i faget. Elevenes indre- og identifiserte motivasjon samt graden av autonomi synes å ha økt, mens det gjennomsnittlige nivået på ytre motivasjon og amotivasjon synes å ha forblitt relativt upåvirket. Det er registrert en svak positiv utvikling av elevenes aktivitetsvaner og iver for fysisk aktivitet, men forskjellene i endring mellom gruppene er for liten til å kunne konkludere med at dette utelukkende skyldes prosjektet. Helsesituasjonen er i liten grad påvirket av de endringene som er gjort, og prosjektet synes heller ikke å ha hatt noen særlig effekt på elevenes deltakelse i faget. Mye tyder på at det har vært en ytterligere økt deltakelse blant de som allerede i utgangspunktet hadde godt oppmøte, mens de som har hatt høyt fravær tidligere har forblitt fraværende også etter at prosjektet ble igangsatt. Andelen elever som ikke har fått karakter er dermed uendret. Målingene som er foretatt før og etter prosjektet viser imidlertid at andelen med lav deltakelse og manglende karaktervurdering er det eneste som forholder seg helt konstant i løpet av prosjektet. Alle de andre faktorene har i varierende grad en positiv forskyvning, og dette innebærer at også de elevene som hadde høyt fravær har fått en mer positiv oppfatning av faget.

Prosjektet var i størst grad rettet mot dem som ikke har funnet seg til rette i kroppsøvingen tidligere, og forventningene om positive endringer var derfor størst på vegne av de elevene som representerte andelen med lavest inngangsverdier på de ulike faktorene. Med unntak av deltakelsen i faget synes imidlertid effektene å fordele seg noenlunde jevnt og uavhengig av hva slags utgangspunkt elevene hadde. Selv om det har vært en positiv utvikling hos dem som prosjektet først og fremst var rettet mot, må man samtidig erkjenne at endringene og forskyvningene som er registrert ikke har vært større for disse elevene enn for resten av utvalget. På den annen side innebærer det at modellen kan være anvendbar også innenfor elevgrupper med tradisjonelt høyere forutsetninger.

Resultatene tyder på at den positive effekten av Kroppsøvingsglede har vært størst innenfor faktorene som er direkte knyttet til fagets egenverdi og de umiddelbare opplevelsene i undervisningen. Motivasjon, iver og omfang av fysisk aktivitet er forutsetninger for langsiktige helseeffekter, og har i dette prosjektet først og fremst blitt forsøkt påvirket *indirekte*, og som en konsekvens av økt aktivitetsglede. Forventningene til en positiv utvikling hos elevene var knyttet til den logiske rekkefølgen i dette virkningsforholdet, og var derfor lavere for de mer indirekte påvirkningsfaktorene. Som det framgår av figur 7.1 gjenspeiles og bekreftes disse antakelsene gjennom de observasjonene som er gjort. Resultatene tyder på at tiltakene i stor grad er ønsket av elevene og at de raskt har ført til større tilfredshet og

trivsel i faget. Det kan imidlertid synes som om endringene i undervisningen ikke har vært tilstrekkelig eller fått virket over lang nok tid til at det har ført til noen betydelig utvikling på de andre områdene.

7.2 Veien videre

Dataene som er benyttet i denne undersøkelsen har målt effekten av prosjektet etter et halvt år. Kroppsøvingsglede går imidlertid over et helt skoleår og inkluderer en avsluttende måling og en kvalitativ oppfølgingsstudie. Denne videreføringen vil kunne gi bedre svar på de mer langsiktige effektene av tilnærmingen og hvorvidt de skisserte forventningene er realistiske. Ideelt sett burde disse forventningene vært benyttet som hypoteser for en tilsvarende, men mer longitudinelt designet intervensjonsstudie. På bakgrunn av det tallmaterialet som foreligger etter hvert, vil det imidlertid være mulig å foreta regresjon og multivariate analyser som i større grad avdekker *sammenhengene* mellom faktorene. Sammen med prosjektgruppas egne erfaringer vil det kunne gi et godt grunnlag for å revidere og utvikle undervisningsmodellen videre. Dette arbeidet er allerede igangsatt, og inkluderer både skolens ledelse, Hedmark Fylkeskommune og Høgskolen i Hedmark. Det ses blant annet på framtidige muligheter for å omdisponere tidsressursene på byggfagavdelingen for å frigjøre flere årstimer til kroppsøving. På den måten vil det også være mulig å utnytte det potensialet som faget har til å styrke elevenes sosiale relasjoner, personlige utvikling og deres forhold til skolen generelt. I og med at Kroppsøvingsglede ikke synes å ha gitt noen særlig effekt på oppmøte i faget, kan det muligens virke motstridende å forsøke å løse dette med flere timer. Tanken bak det er imidlertid basert på erfaringen og erkjennelsen av at lav deltakelse ikke er et spesifikt kroppsøvingproblem. Undersøkelsen viser ingen automatisk sammenheng mellom høyt fravær og lav trivsel, men peker på at det sannsynligvis ligger mer sammensatte og faguavhengige årsaksmønstre bak denne atferden. Forutsatt at det styrkes med ytterligere målrettede tiltak som gjennomføres inkludert i eller parallelt med faget, kan kroppsøvingen på bakgrunn av dets form og tilnærming være egnet som «motor» i en slik prosess.

I og med at de positive effektene synes å være uavhengig av elevenes forutsetninger og utgangspunkt, kan prosjektet også være relevant for en større kroppsøvingpopulasjon enn det som var tenkt. I lys av motivasjonsteorier og didaktiske perspektiver har prosjektet operasjonalisert sentrale skolepolitiske begreper som blant annet elevmedvirkning og differensiering. Med kontekstuelle og innholdsmessige tilpasninger kan man derfor ikke se bort i fra at tilnærmingperspektivet og mange av tiltakene i Kroppsøvingsglede kan implementeres også i andre fag og undervisningssituasjoner, som for eksempel i aktivitetslære på idrettsfaglig studieretning.

Litteraturliste

- Ames, C. (1992). *Achievement Goals, Motivational Climate, and Motivational Processes*. In: Roberts, G.C. (red.). *Motivation in Sports and Exercise*, s.161-176. Champaign, USA: Human Kinetics.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). *Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes*. In: *Journal of Educational Psychology*, 80, s.260-267.
- Annerstedt, C. (1995). *Idrottsdidaktisk reflection*. Varberg, Multicare.
- Annerstedt, C. (2001). *Varför undervisa i ämnet idrott och hälsa*. I: Annerstedt, C., Peitersen, B. & Rønholt, H., *Idrottsundervisning: ämnet idrott och hälsas didaktik* (s.123-144). Göteborg, Multicare.
- Annerstedt, C., Peitersen, B. & Rønholt, H. (2001). *Idrottsundervisning: ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg, Multicare.
- Arnesen, A.L. (2004). *Det pedagogiske nærvær: inkludering i møte med elevmangfold*. Oslo, Abstrakt forlag.
- Arnold, P. J. (1979). *Meaning in Movement, Sport and Physical Education*. London. Heinemann.
- Arnold, P.J. (1988). *Education, Movement and the Curriculum*. New York, Falmer.
- Askheim, O.P. (2007). *Empowerment – ulike tilnærminger*. I: Askheim, O.P. & Starrin, B. (red.), *Empowerment i teori og praksis* (s.21-33). Oslo, Gyldendal akademisk.
- Atkinson, J.W. (1964). *An introduction to motivation*. University series in psychology. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. & Raynor J.O. (1978). *Personality, motivation, and achievement*. Washington, Hemisphere.
- Bain, L. (1990). *A critical analysis of the hidden curriculum in physical education*. In: Kirk, D. & Tinning, R. (red.). *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis*, s. 23-42. London, Falmer Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. *Educational Psychologist*, 28, s. 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in Changing societies*. In: Bandura, A. (red.), *Self-efficacy in changing societies*, s. 1-45. New York, Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, Freeman.
- Bandura, A. (2006). *Adolescent development from an agentic perspective*. In: Pajares, F. & Urdan, T. (red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, s. 1-43. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Baranowski, T. (1992). *Beliefs and motivational influences at stages in behaviour change*. *Int Quart Comm Health Education*, 13: 3-29.

- Biddle, S.J.H. (2001). *Enhancing motivation in physical education*. In: Roberts, G.C. (red.). *Advances in motivation in sport and exercise*, s. 101-127. Champaign, USA: Human Kinetics.
- Biddle, S. & Mutrie, N. (2008). *Psychology of physical activity: determinants, well-being and interventions*. London, Routledge.
- Bjørndal, C.R.P. (2004). *Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning*. I: Tiller, T. (red.). *Aksjonsforskning: i skole og utdanning*, s. 117-141. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Boström, L (2001). *Fra undervisning til læring*. Oslo, Kommuneforlaget.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Brekke, M. & Tiller, T. (red.) (2013). *Læreren som forsker: innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Brozo, W.G. (2005). *Connecting with students who are disinterested and inexperienced*. In: *Thinking Classroom*, Vol. 6, Issue. 3, p. 42.
- Brudal, L.F. (2006). *Positiv psykologi: empati, flyt, kvinne og mann, humor*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Brunel, P.C. (1999). *Relationship between schievement goal orientation and perseived motivational climate on intrinsic motivation*. In: *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, nr.9, s.365-374.
- Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Oxford, Oxford University Press.
- Bråthen, D.F. & Johansen, U.B. (1999). *Fraværet i kroppsøving ved Greåker videregående skole*. I: *Kroppsøving*, LFF. 49, nr.6, s. 13-14.
- Bulie, M., Säfvenbom, R. & Haugen, T. (2013, in review). *Motivation for physical activity among Norwegian youth: does context matter?* Norges Idrettshøgskole. Upublisert materiale.
- Chalmers, A.F. (2003). *Vad är vetenskap egentligen?* Nora, Sverige, Bokförlaget Nye Doxa.
- Chambliss, D.F. & Schutt, R.K. (2006). *Making sense of the social world*. London, Pine Forge Press.
- Chen, A. & Darst, P.W. (2001). *Situational interest in physical education: A function of learning task design*. In: *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol.72, nr. 2: 150-164.
- Collier, G. (1994). *Social origins of mental ability*. New York, Wiley.
- Covington, M.V. (1992). *Making a grade. A self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge, University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York, Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I.S. (1988). *Optimal Experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dahle, S. (2005). *Ungdommen og kroppsøvingfaget i moderne tid*. Oslo, Norges Idrettshøgskole. Hovedfagsoppgave.
- Dale, E.L. (2008). *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo, Cappelen Akademiske Forlag.
- Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo, Universitetsforlaget.

- Dale, E.L., Wærness, J.I. & Liabø, M. (2004). *Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo, Cappelen akademiske forlag.
- Dale, E.L., Wærness, J.I. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Oslo, Læringslabben forskning og utvikling.
- Deci, E.L. (1996). *Self-Determined Motivation and Educational Achievement*. I: Nygård, R. & Gjesme, T. *Advances in Motivation*. Oslo, Scandinavian University Press.
- Deci, E.L., Eghrari, H., Patrick, B.C. & Leone, D. (1994). *Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective*. In: *Journal of Personality*, vol.62, nr.1, s.119-142.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Plenum Press.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1994). *Promoting Self-determined Education*. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol.38, nr. 1, s. 3-14.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour*. In: *Psychological Inquiry*, vol.11, nr.4, s. 227-268.
- Departementene (2004). *Sammen for fysisk aktivitet. Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009*. Oslo, Helse- og omsorgsdepartementet.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York, The MacMillan Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York, The MacMillan Company.
- Drageset, S. & Ellingsen, S. (2009). *Forståelse av kvantitativ helseforskning: en introduksjon og oversikt*. I: *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, vol.5, s.100-113.
- Duda, J.L. (1992). *Motivation in sport settings: A goal perspective approach*. In: Roberts, G.C. (red.), *Motivation in sport and exercise*, s. 57-92. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J.L. (1996). *Maximizing Motivation in Sport and Physical Education Among Children and Adolescents: The Case for Greater Task Involvement*. In: *Quest*, 48: 290-302.
- Duda, J.L. (2001). *Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings*. In: Roberts, G.C. (red.). *Advances in motivation in sport and exercise*, s. 129-182. Champaign, USA: Human Kinetics.
- Duda, J., Olson, L.K. & Templin, T.J. (1991). *The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitude and the perceived legitimacy of injurious acts*. In: *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, s. 79-87.
- Dweck, C. S. (2007). *Mental vekst: et positivt tankemønster – den nye psykologien for å lykkes*. Oversatt av Poul Henrik Poulsen. Oslo, Damm.
- Dweck, C.S. & Elliott, E.S. (1983). *Achievement motivation*. In: Hetherington, E.M. (red), *Handbook of child psychology*, vol.4, s. 643-691. New York, Wiley.
- Dweck, C.S. & Legget, E.L. (1988). *A social-cognitive approach to motivation and personality*. In: *Psychological Review*, 95, s. 256-273.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (1985). *Teacher expectations and student motivation*. In: Ames, C. & Ames, R. (red), *Research on motivation in education*, vol.2. *The classroom milieu*. London, Academic Press.

- Eccles, J.S. & Wigfield, A. (1992). *The Development of Achievement Task Values: A Theoretical Analysis*. In: *Development Review*, 12: 265-310.
- Ekeland, T.J. (1999). *Meining som medisin. Ein analyse av placebofenomenet og implikasjonane for terapi og terapeutiske teoriar*. Institutt for samfunnspsykologi. Universitetet i Bergen. Doktoravhandling.
- Elliot, A.J. (2008). *Handbook of approach and avoidance motivation*. New York, Psychology Press.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A. & Thrash, T.M. (2002). In: Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*, s. 361-387. Rochester USA, The University of Rochester Press.
- Elstad, J.I. (2008). *Utdanning og helseulikheter: problemstillinger og forskningsfunn*. Oslo, Helsedirektoratet.
- Epstein, J.L. (1989). *Family structures and student motivation: A developmental perspective*. In: Ames, C. & Ames, R. (red.). *Research on motivation in education*, vol.3, s.259-290, San Diego, CA: Academic Press.
- Flagestad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvingfaget. En undersøkelse av trivselen i kroppsøvingfaget blant 7. og 9. klassinger i Kristiansand kommune*. Hovedfagsoppgave, Oslo, Norges idrettshøgskole.
- Flagestad, L. & Skisland, J.O. (2002). *Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: hvem er mistriverne? I: Kroppsøving* 52, 4: 21-26.
- Flatner, A. (2007). *Motivasjon for kroppsøvingfaget i ungdomsskolen – Et multidimensjonelt perspektiv*. Mastergradsavhandling. Høgskolen i Telemark.
- Folkehelseinstituttet (2010). *Folkehelse rapport 2010: helsetilstanden i Norge*. Oslo, Folkehelseinstituttet.
- Folkehelseinstituttet (2013). *Egenvurdert helse – faktaark med statistikk*. Lokalisert på: <http://www.fhi.no/tema/helse-i-norge/egenvurdert-helse>
- Frønes, I. & Strømme, H. (2010). *Risiko og marginalisering: norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Fuglestad, O.L. (1999). *En vurderingspraksis som sikter mot læring*. I: Fuglestad, O.L., Lillejord, S. & Tobiassen, J., *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering* (s.7-18). Bergen, Fagbokforlaget.
- Gadamer, H.G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo, Pax.
- Gagne, M. & Deci, E. (2005). *Self-determination theory and work motivation*. In: *Journal of Organizational Behaviour*, 26, s.331-362.
- George, T.R. (1994). *Self-confidence and baseball performance: A causal examination of Self-efficacy theory*. In: *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16: 381-399.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Good, T.L. & Brophy, J.E. (1991). *Looking in classrooms*. New York, Harper & Row.
- Goodlad, J.I. and associates (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York, McGraw-Hill.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1994). *Percived Motivation Climate and Intrinsic Motivation in School PE Classes*. In: *European Journal of Psychology of Education*, Vol IX, no3, 241-250.

- Grimen, H. (2003). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Guay, F., Vallerand, R.J. & Blanchard, C. (2000). *On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS)*. *Motivation and Emotion*, 23 (3): 175-213.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo, Cappelen akademisk forlag.
- Hashim, H.A., Grove, J.R. & Whipp, P. (2008). *Relationships between physical education enjoyment processes, physical activity and exercise habit strength among Western Australian high school students*. In: *Asian Journal of Exercise & Sports Science* 5(1), p. 23-30.
- Hattie, J.A.C. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, Routledge.
- Hedmark Fylkeskommune (2013). *Karaktergrense ved inntak til videregående skoler i Hedmark: tall fra inntakene i 2008-2012*. Lokalisert på: <http://www.hedmark.org/Media/Files/Poenggrense-2008-20122>
- Helle, L. (2000). *Elevvurdering: kontroll eller læring?* Oslo, Tano Aschehoug.
- Helle, L. (2007). *Læringsrettet vurdering*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Helsedepartementet (2003). *Resept for et sunnere Norge: folkehelsepolitikken*. St.meld. nr.16 (2002-03). Oslo, Departementet.
- Helsedirektoratet (2009). *Aktivitetshåndboken: fysisk aktivitet i forebygging og behandling*. Bahr, R. (red.) et al., Oslo, Helsedirektoratet.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo, FAFO.
- Hiim, H. (2009). *Lærerens yrkeskunnskap og læreren som forsker: en strategi for å forske i læreryrket*. Lillestrøm, Høgskolen i Akershus.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: en studiebok i didaktikk*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2006). *Praksisveiledning i lærerutdanningen: en didaktisk veiledningsstrategi*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo, Tano.
- Horn, T.S. (2002). *Advances in sport psychology*. Champaign, Human Kinetics.
- Husebye, B.N. (2012). *Bevegelsesglede og gode opplevelser i kroppsøving*. Høgskolen i Østfold. Upublisert materiale.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Ingebrigtsen, J.E. (2004). *Ungdoms fysiske aktivitet i Møre og Romsdal 2004*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning as – Senter for idrettsforskning.

- Ingebrigtsen, J.E. & Mehus, I. (2006). *Kroppsøving og idrett for alle – hvordan nå målet?* I: Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J.E. (red.), *Idrettspedagogikk* (s.33-46). Oslo, Universitetsforlaget.
- Ingebrigtsen, J.E., Mehus, I., Aspvik, N.P. & Sæther, S.A. (2008). *Kroppsøving: hvorfor og hvordan?* I: *Kroppsøving/LFF*, 58, 3: 14-16.
- Jackson, S. A. & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in Sport: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign Illinois, Human Kinetics.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, E. B. (2002). *Lærernes utdanningsnivå som «skjult læreplan»*. I: *LFF/Kroppsøving*, 52. (1). S. 16-21.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over fou-arbeid innen kroppsøving faget i Norge fra januar 1978 – desember 2010*. Oslo, NIH.
- Jonsson, T. (1993). *Mistrivsel i kroppsøving*. Hovedoppgave, Universitetet i Oslo,
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2003). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Kavussanu, M. & Roberts, G.C. (1996). *Motivation in Physical Activity Contexts: The relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Self Efficacy*. In: *Journal of Sport & Exercise Psychology*. Vol.18, nr.3, s. 264-280.
- Kelder, S.H. (1994). *Longitudinal tracking of adolescent smoking, physical activity, and food choices behavior*. Amer, *Journal of Public health* (1994), 84, s.1121-1126.
- Kimiecik, J.C. & Harris, A.T. (1996). *What is Enjoyment? A Conceptual Analysis With Implications for Sport and Exercise Psychology*. In: *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18: 247-263, 1996. Human Kinetics Publishers Inc.
- Kirsch, I. (1999). *Responds expectancy: An introduction*. In: Kirsch, I. (red.), *How expectancy shape experience*, s. 3-13. Washington DC, American Psychological Association.
- Kjønniksen, L. (2008). *The association between adolescent experiences of physical activity and leisure-time physical activity in adulthood: a 10-year longitudinal study*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen.
- Kjørmo, O. & Knudsen, O. (1986). *Innstillinger til kroppsøving, samt rammefaktorer for kroppsøvingundervisningen i Oslo-skolen*. Notater og rapporter fra Norges Idrettshøgskole (NIH-NORA), nr. 82, Oslo.
- Klepp, K.I. & Aarø, L.E. (1997). *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*. 2.utgave. Oslo, Universitetsforlaget.
- Knain, E. (2002). *Elevenes læringsvaner – selvregulert læring som en viktig kompetanse på tvers av fag: Perspektiver og resultater*. Oslo, Unipub.
- Kulturdepartementet (2012). *Den norske idrettsmodellen*. St.meld. nr.26 (2011-12). Oslo, Departementenes servicesenter.
- Kunnskapsdepartementet (2006a). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo, Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2006b). *Stortingsmelding nr. 16 (2006-07). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo, Departementet.

- Kunnskapsdepartementet (2011). *Stortingsmelding 22: Motivasjon – mestring – muligheter*. Lokalisert på: <http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>
- Lepper, M.R. & Hodell, M. (1989). *Intrinsic motivation in the classroom*. In: Ames, C. & Ames R. (red.), *Research on motivation in education*. Vol.3: 75-105.
- Lewin, K. (1997). *Resolving social conflicts & Field theory in social science*. Washington D.C., American Psychological Association.
- Loland, S. (2004). *Kroppsøvingfaget: moral, medisin og opplevelse*. I: *Kroppsøving (LFF)*, 2004, nr.6, s. 22-24.
- Loland, S. (2006). *Morality, Medicine and Meaning: Toward an Integrated Justification of Physical Education*. *Quest*. 58. 60-70.
- Lovdata (2013). *LOV 2000-04-14 nr 31: Lov om behandling av personopplysninger (personopplysningsloven)*. Lokalisert på: <http://www.lovdata.no/all/hl-20000414-031.html>
- Luke, M.D. & Sinclair, G.D. (1991). *Gender differences in Adolescents Attitudes Toward School Physical Education*. In: *Journal of Teaching Physical Education*, 11: 31-46.
- Lyngstad, I. (1990). *Elevs innstilling til kroppsøvingfaget i videregående skole*. Hovedfagsoppgave i kroppsøving. Høgskolen i Levanger.
- Lyngstad, I. (2010). *Bevegelsesglede i kroppsøving*. I: Stene, M. (red.), *Forskning i Trøndelag* (s.65-78). Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P.E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. For: Utdanningsdirektoratet. Lokalisert på: <http://www.udir.no/Lareplaner/Forsok-og-pagaende-arbeid/Kroppsoving/>
- Løken, K.H. (2007). *Lave stemmer skal også høres*. I: Askheim, O.P. & Starrin, B. (red.), *Empowerment i teori og praksis*, s.140-153. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Madsen, J. (2004). *Sosiokulturell forskningstradisjon, aktivitetsteori og aksjonsforskning som gjensidige støttespillere*. I: Tiller, T. (red.). *Aksjonsforskning: i skole og utdanning*, s. 143-162. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Malina, R.M. (1996). *Tracking of physical activity and physical fitness across the lifespan*. In: *Research quarterly for exercise and sport* (1996), 67 (suppl.) s.48-57. Washington, American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- Manger, T., Lillejord, S., Helland, T. & Nordahl, T. (2009). *Livet i skolen – grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Medic, A. (2012). *Egentrening vs. lærerstyrt undervisning: en kvantitativ undersøkelse av elevs motivasjon i kroppsøvingfaget – sett i lys av selvbestemmelsesteorien*. Oslo, Norges idrettshøgskole, masteroppgave.
- Mjaavatn, P.E. & Skisland, J.O. (2003). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen: momenter fra en litteraturgjennomgang*. I: *Kroppsøving/LFF*, 53, 6: s. 32-34.
- Mjaavatn, P.E. & Skisland, O. (2004). *Fysisk aktivitet i skolehverdagen*. Rapport Sosial- og helsedirektoratet. Oslo, Sosial- og helsedirektoratet.

- Moe, T. & Moser, T. (2004). *Motivasjon*. I: Martinsen, E. (red.). *Kropp og sinn – Fysisk aktivitet og psykisk helse* (s.143-154). Bergen, Fagbokforlaget.
- Moen, K.M. (2011). *Shaking or stirring?: a case-study of physical education teacher education in Norway*. Oslo, Norges Idrettshøgskole. Doktoravhandling.
- Monsen, L. (1984). *Medlæring i klasserommet*. I: Skaalvik, E.M. (red.). *Barns oppvekstmiljø*, s. 161-181. Oslo, Aschehoug/Tanum-Norli.
- Monsen, L. (1996). «Kan vi målstyre læreplanreformer?» I: Blichfeldt, J.F. (red.). *Utdanning for alle? Evaluering av Reform-94*. Høgskolen i Lillehammer/Oslo, Tano Aschehoug.
- Nesheim, T. & Haugland, S. (2003). *Fysisk aktivitet og opplevd helse blant norske 11-15-åringere*. I: *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 123, nr.6, s.772-774.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge Massachusetts, Harvard University Press.
- Nicholls, J.G. & Maehr, M.L. (1984). *The development of achievement motivation*. Greenwich, Conn, JAI Press.
- NIF (Norges Idrettsforbund og Olympiske Komité, Kultur- og kirke departementet). *Tilstandsrapport (2003). Om idrett og fysisk aktivitet i Norge*. Oslo: Akilles.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*, 2.utg. Oslo, Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Ntoumanis, N. & Biddle, S.J.H. (1999). *A review of motivational climate in physical activity*. I: *Journal of Sport Science*. Vol. 17, nr. 8, s. 643-665.
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Ommundsen, Y. (1993). *Helsefremmende arbeid i skole/kroppøving – et pedagogisk-sosiologisk perspektiv*. Artikkel basert på foredrag holdt på Pedagogisk dag, NIH, Oslo 1993.
- Ommundsen, Y. (1995). *Kroppøving og læringsutbytte*. I: *Bedre skole: tidsskrift for lærere og skoleledere*, 4: 107-114.
- Ommundsen, Y. (2005). *Kroppøving: aktivitet eller læring?: om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser*. I: *Kroppøving/LFF*, 55, 6: 8-12.
- Ommundsen, Y. (2006a). *Psykologisk læringsklima i kroppøving og idrett – betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon*. I: Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J.E. (red.), *Idrettspedagogikk* (s.47-65). Oslo, Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. (2006b). *Pupil's self-regulation in physical education: the role of motivational climates and differential achievement goals*. *European Physical Education Review*, vol.12, nr.3, s. 289-315.
- Ommundsen, Y. (2008). *Bevegelsesatferd blant barn og unge: hva påvirkes den av?* I: R. Säfvenbom & A. McD Sookermany (red.). *Kropp, bevegelse og energi i den grunnleggende soldatutdanningen*. (s.94-107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ommundsen, Y. & Aadland, A.A. (2009). *Fysisk inaktive voksne i Norge: hvem er inaktive – og hva motiverer til økt fysisk aktivitet*. Oslo, Helsedirektoratet.

- Ommundsen, Y. & Kvalø, S.E. (2007). *Autonomy-Mastery Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education*. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51 (4), 385-413.
- Papaioannou, A. (1995). *Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted*. I: *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, s.18-34.
- Pate, R.R. (1996). *Tracking of physical activity in young children*. *Medicine & science in Sports & Exercise*, 1996, 28, s.92-96.
- Pensgaard, A.M. & Hollingen, E. (2006). *Idrettens mentale treningslære*. Oslo, Gyldendal Undervisning.
- Pintrich, P., Ryan, A.M. & Patrick, H. (1998). *The differential impact of task value and mastery orientation on males and females self-regulated learning*. In: Hoffmann, A., Krapp, A., Renninger, K.A. & Baumert, J. (red.), *Interest and learning*: 337-354. Kiel, Tyskland, Institute for Science Education.
- Pintrich, P.R & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in Education. Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Portman, P.A. (1992). *The experience of low-skilled students in public school physical education: The significance of being chosen last*. (Doctoral dissertation, University of Massachusetts, 1992). *Dissertation Abstracts International*, 53, 1850A.
- Ratelle, C., Guay, F., Vallerand, R., Larose, S. & Senecal, C. (2007). *Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis*. In: *Journal of Educational Psychology*, 99 (4), s. 734-746.
- Reeve, J. (2006). *Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit*. In: *The Elementary School Journal*, 3, p. 225-236.
- Riley, M.W. (1963). *Sociological research*. New York, Harcourt, Brace & World.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Roberts, G.C. (1992). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, Human Kinetics Books.
- Roberts, G.C. (2001). *Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes*. In: Roberts, G.C. (red.). *Advances in motivation in sport and exercise*, s. 1-50. Champaign, USA: Human Kinetics.
- Roberts, G.C. & Ommundsen, Y. (2006). *Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport*. In: *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, Vol.6, nr.1, s.46-56. Copenhagen, Munksgaard.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. & Balague, G. (1998). *Motivation in sport. The development and validation of the Perception of Success Questionnaire*. I: *Journal of Sport Sciences*, 19, s.337-347.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. & Conroy, D.E. (2007). *Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: an achievement goal interpretation*. I: Tenenbaum, G (red.) & Eklund, R.C. *Handbook of sport psychology*, s. 3-30. Hoboken, Wiley.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. & Kavussanu, M. (1997). *Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective*. In: Pintrich, P. & Maehr, M. (red.). *Advances in Motivation and Achievement*. Vol.10, s.413-447. Stamford, JAI Press.

- Ryan, R.M. (1995). *Psychological needs and the facilitation of integrative processes*. In: *Journal of Personality*, 63, s. 397-427.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000a). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. In: *Contemporary Educational Psychology*. Vol.25, s.54-67.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000b). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. In: *American Psychologist*, 55, s. 68-78.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002). *Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective*. In: Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*, s. 3-33. Rochester USA, The University of Rochester Press.
- Scanlan, T.K. & Simons, J.P. (1992). *The Construct of Sport Enjoyment*. In: Glyn C. Roberts (red.), *Motivation in Sport and Exercise*, 199-215. Illinois, Urbana-Champaign, Human Kinetics, 1992.
- Schelin, B. (1990). *Alle har prøvet det: to årgange unge om deres fysiske aktivitet*. Danmarks Højskole for legemsøvelser.
- Schmuck, R.A. & Schmuck, P.A. (1983). *Livet i klasserommet*. Oslo, Cappelen's Forlag.
- Schunk, D.H. (2009). *Learning theories: an educational perspective*. Upper Saddle River, Pearson/Prentice Hall.
- Seippel, Ø. (red.), Strandbu, Å. & Sletten, M.Aa (2011). *Ungdom og trening: Endring over tid og sosiale skillelinjer*. NOVA rapport 3/2011. Oslo, Allkopi.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness. On depression, development and death*. San Francisco, Freeman.
- Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1982). *Self-concept: The interplay of theory and methods*. In: *Journal of Educational Psychology*, 74: 3-17.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. & Stranton, G.C. (1976). *Validation of construct interpretations*. In: *Review of Educational Research*, 46: 407-441.
- Skaalvik, E.M. & Fossen, I. (1995). *Tilpassing og differensiering: idealer og realiteter i norsk grunnskole*. Trondheim, Tapir forlag.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo, Tano.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Skog, O.J. (1998). *Å forklare sosiale fenomener: en regresjonsbasert tilnærming*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. Oslo, Gyldendal akademisk.
- Slommerud, H.M. (2010). *Verdier og kroppsøving: en undersøkelse av elevers verdier og motivasjon i forhold til kroppsøvingfaget*. Oslo, Norges Idrettshøgskole, masteroppgave.
- Spaulding, C.L. (1992). *Motivation in the classroom*. New York, McGraw-Hill.
- Standage, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. (2003). *Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence*. In: *Journal of Sports Sciences*, 21:8, s.631-647.

- Standage, M. & Treasure, D.C. (2002). *Relationship among achievement goal orientation and multi-dimensional situational motivation in physical education*. In: *British Journal of Educational Psychology*, 72, s.87-103.
- Standage, M., Treasure, D.C., Duda, J.L. & Prusak, K.A. (2003). *Validity, reliability and invariance of the situational motivation scale (SIMS) across diverse physical activity contexts*. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25: 19-43.
- Steffensen, K. & Ziade, S.E. (2009). *Skoleresultater 2008: en kartlegging av karakterer fra grunnskolen og videregående skoler i Norge*. Oslo, Statistisk sentralbyrå.
- Stette, Ø. (red.) 2012. *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova): forskrifter til opplæringslova*. Oslo, Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Strandberg, L., Manger, A. & Moen, B.F. (2008). *Vygotsky i praksis: blant pugghester og fuskelapper*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Strandkleiv, O. I. (2006). *Motivasjon i praksis – håndbok for lærere*. Oslo, Elevsiden DA.
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: integrating theory and practice*. Boston, Allyn and Bacon.
- Säfvenbom, R. (2001). *Kroppsøvingfaget i den videregående skolen – et fag for fremtiden? I: Kroppsøving (LFF)*, 1, s. 16-20.
- Säfvenbom, R. (2002a). «*Serving underserved Youth Through Physical Activity*». *Apersonal Inquiry Approach*. *Sportwissenschaft*, vol.32, nr.1, s.16-33.
- Säfvenbom, R. (2002b). *Mitt forhold til det å være fysisk aktiv*. Oslo, Norges Idrettshøgskole. Upublisert materiale.
- Säfvenbom, R. (2010). *Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv*. I: Steinsholt, K. & Pedersen, K.G. (red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*, s. 155-173. Trondheim, Tapir Akademiske Forlag.
- Säfvenbom, R. (2012). Uttalelse lokalisert på: <http://www.tv2.no/sporty/ekspert-mener-laererne-maa-overlate-kontrollen-til-barna-3800884.html>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2013, in review). *Who collects the benefits of PE? Effects of competitive youth sport participation*. Norges Idrettshøgskole. Upublisert materiale.
- Tallaksen, T.C. (2001). *Elevers opplevelser av to ulike tilnærminger til læreplanens kapittel om idrett med hensyn til å utvikle interesse for fysisk aktivitet*. Hovedfagsoppgave, NIH, Oslo.
- Taylor, I.M. & Ntoumanis, N. (2007). *Teacher Motivation Strategies and Student Self-Determination in Physical Education*. In: *Journal of Educational Psychology*, vol.99, nr.4, s. 747-760.
- Telema, R., Yang, X., Hirvensalo, M. & Raitakari, O. (2006). *Participation in organized sport as a predictor of adult physical activity: a 21-year longitudinal study*. *Pediatric Exercise Science*, 17, 76-88.
- Thomas, J.A. & Barron, K.E. (2006). *A Test of Multiple Achievement Goal Benefits in Physical Education Activities*. In: *Journal of Applied Sport Psychology*, nr. 18, s.114-135.
- Thomas, K. & Velthouse, B. (1990). *Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation*. In: *Academy of Management Review*, 15, s.666-681.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo, Gyldendal akademisk.

- Thuen, E.M. (2011). *Et læringsmiljø som fremmer elevenes selvbestemmelse*. I: Midthassel, U.V. (Red.) (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. S. 163-181. Oslo, Universitetsforlaget.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2004). *Forpliktende forskningsfantasi*. I: Tiller, T. (red.). *Aksjonsforskning: i skole og utdanning*, s. 13-30. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Treasure, D.C. (2001). *Enhancing young people's motivation in youth sport*. I: Roberts, G.C. (red.). *Advances in motivation in sport and exercise*, s. 79-100. Champaign, USA: Human Kinetics.
- Treasure, D.C. & Roberts, G.C. (1995). *Applications of Achievement Goal Theory to PE: Implications for Enhancing Motivation*. *Quest*, nr.47, 474-489.
- Treasure, D.C. & Roberts, G.C. (2001). *Student's Perceptions of the Motivational Climate, Achievement Beliefs and Satisfaction in Physical Education*. In: *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol.72, nr.2, s. 165-175.
- Utdanningsdirektoratet (2012a). *Læreplan i kroppsøving*, lokalisert på: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/>
- Utdanningsdirektoratet (2012b). *Presentasjon av bakgrunnen for revidert læreplan i kroppsøving*. Kroppsøvingseminar Scandic, Hamar, 2012. Upublisert materiale.
- Utdanningsdirektoratet (2012c). Rundskriv 08-2012. *Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Lokalisert på: <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsøving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2012d). *Elevundersøkelsen 2007-20012*. Lokalisert på: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Elevundersokelsen/Elevundersokelsen_2012_snitt_og_standardavvik.pdf
- Utdanningsdirektoratet (2012e). *Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Lokalisert på: <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Skoleporten: resultater standpunktkarakterer*. Lokalisert på: <http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=11&skoetype=0>
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2004). Stortingsmelding nr. 30 (2003-04). *Kultur for læring*. Oslo, Departementet.
- Vallerand, R. (2001). *A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise*. I: Roberts, G. (red.). *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (s. 263-320). Human Kinetics.
- Vallerand, R.J. & Ratelle, C.F. (2002). *Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model*. In: Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*, s. 37-64. Rochester USA, The University of Rochester Press.
- Wang, C.K.J. & Biddle, S.J.H. (2001). *Young People's Motivational Style in Physical Activity: A Cluster Analysis*. In: *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 23, s.1-22. Human Kinetics Publisher.
- Wankel, L.M. (1993). *The importance of enjoyment to adherence and psychological benefits from physical activity*. In: *International Journal of Sport Psychology*, 24: 151-169, 1993.
- Weiner, B. (1986). *An attribution theory of motivation and emotion*. New York, Springer Verlag.

- Wendelborg, C. (2011). *Analyse av elevundersøkelsen 2011*. NTNU Samfunnsforskning. Lokalisert på: http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/4/Elevundersokelsen_2011_Mobbing_diskriminering_og_uro_i_klasserommet.pdf?epslanguage=no
- Wester, A., Wahlgren, L., Wedman, I. & Ommundsen, Y. (2009). *Å bli fysisk aktiv*. I: Bahr, R., Larsen, B.I., Karlson, J. & Henriksen, J. (2009). *Aktivitetshåndboken*, kap.6, s. 84-102. Oslo, HelseDirektoratet.
- Wilhelmsen, M. (2009). *Samordnet levekårsundersøkelse 2008 – tverrsnittsundersøkelsen: dokumentasjonsrapport*. Oslo, Statistisk sentralbyrå.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim, Tapir.
- White, R.W. (1959). *Motivation reconsidered: The concept of competence*. In: *Psychological Review*, Vol.66, nr.5, s.297-333.
- World Health Organization (2004). *Global strategy on diet, physical activity and health*. WHO Library, 2004.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring – veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Yang, X., Telema, R., Leino, M. & Viikari, J. (1999). *Factors explaining the physical activity of young adults: The importance of early socialization*. In: *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports* (1999), 9, s.120-127.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (2008). *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser: kulturel frisættelse og subjektivitet*. København, Politisk revy.
- Zimmerman, B.J. (1994). *Dimensions of academic self-regulation: A conceptual framework for education*. In: Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (red), *Self-regulations of learning and performance: Issues and educational applications*, s. 181-199. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J. (1995). *Self-efficacy and educational development*. In: Bandura, A. (red), *Self-efficacy in changing societies*, s. 202-231. New York, Cambridge University Press.

Vedlegg 1: Personvernombudets tilråding av prosjektet

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Thorsteinn Josef Sigurjónsson
Avdeling for helse- og idrettsfag
Høgskolen i Hedmark
Postboks 400
2418 ELVERUM

Vår dato: 30.08.2012

Vår ref:31115 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 06.08.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31115	<i>Kroppsvingsglede</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Thorsteinn Josef Sigurjónsson</i>
<i>Student</i>	<i>Jan Cato Mathiassen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Jan Cato Mathiassen, Tyttebærvn.18, 2409 ELVERUM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



Vedlegg 2: Informasjon til elever og foresatte

Til:
Elever og foresatte på
Utdanningsprogram Bygg- og anleggsteknikk ved
Stange- og Elverum videregående skole

Fra:
Høgskolen i Hedmark
Campus Elverum, Institutt for idrett og aktiv livsstil
Masterstudiet i Folkehelsevitenskap
Prosjektansvarlig: Jan Cato Mathiassen
Tlf: 905 22 933
Email: janma4@hedmark.org

Elverum, august 2012

Informasjon om forskningsprosjektet «Kroppsvøvingglede»

Jeg er faglærer i kroppsvøving på Stange videregående skole, og samtidig masterstudent i Folkehelsevitenskap ved Høgskolen i Hedmark. I forbindelse med min masteroppgave gjennomfører jeg et forskningsprosjekt i kroppsvøving for skoleåret 2012/13. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan ulike perspektiver og modeller i kroppsvøvingundervisningen påvirker elevenes deltakelse og opplevelser i faget.

Prosjektet er en såkalt intervensjonsstudie, og omfatter alle kroppsvøvingselever på bygg- og anleggsteknikk. Deltakelse innebærer å følge undervisningen på vanlig måte, etter skolens ordinære forskrifter. Det pedagogiske undervisningsopplegget i prosjektet gjennomføres etter lovpålagte regler i Opplæringslova, læreplan for kroppsvøving og skolens lokale styringsdokumenter.

Prosjektet innbefatter en effektmåling av intervensjonen, ved hjelp av elektronisk spørreskjema (Questback) innledningsvis, underveis og avslutningsvis i skoleåret. Det vil ta ca. 15 minutter å besvare spørreskjemaet. Spørsmålene er knyttet til trivsel, deltakelse og karakterer i faget, forhold til egen helse og fysisk aktivitet, mosjons- og treningsvaner, motiver for å delta i kroppsvøvingstimene og synspunkter på undervisningen.

Undersøkelsen er frivillig, men jeg håper på størst mulig deltakelse. Samtykke til deltakelse gis ved å besvare spørsmålene. Resultatene av studien vil bli publisert som gruppedata, uten at den enkelte kan gjenkjennes. Datamaterialet fra den tredje innsamlingen vil overleveres studieansvarlig for masterstudiet ved Høgskolen i Hedmark for mulig oppfølgingsstudie. Hele prosjektet forventes å være ferdig seinest til jul 2013.

Undertegnede er ansvarlig for prosjektets gjennomføring i samarbeid med involverte faglærere, og veileder er Thorsteinn Sigurjonsson fra Høgskolen i Hedmark. Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og godkjent av skolens ledelse.

Ta gjerne kontakt med undertegnede prosjektleder dersom du har spørsmål i forbindelse med denne henvendelsen, eller ønsker å bli informert om resultatene fra undersøkelsen når de foreligger.

Med vennlig hilsen

Jan Cato Mathiassen
Prosjektleder

Thorsteinn Sigurjonsson
Prosjektveileder/l. amanuensis HIHM



Vedlegg 3: Informasjon og samtykke fra faglærere

Til:
Faglærere tilknyttet forskningsprosjektet «Kroppsøvingsglede»

Fra:
Høgskolen i Hedmark
Campus Elverum, Institutt for idrett og aktiv livsstil
Masterstudiet i Folkehelsevitenskap
Prosjektansvarlig: Jan Cato Mathiassen
Tlf: 905 22 933
Email: janma4@hedmark.org

Elverum, august 2012

Samtykkeerklæring til forskningsprosjektet «Kroppsøvingsglede»

«Kroppsøvingsglede» er et forskningsprosjekt i forbindelse med Masterstudiet i Folkehelsevitenskap ved Høgskolen i Hedmark. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan ulike perspektiver og modeller i kroppsøvingundervisningen påvirker elevenes deltakelse og opplevelser i faget.

Prosjektet er en såkalt intervensjonsstudie, og omfatter alle kroppsøvingselever på bygg- og anleggsteknikk ved Stange videregående skole for skoleåret 2012/13. Tilsvarende utdanningsprogram ved Elverum videregående skole er kontrollgruppe.

Som faglærer i kroppsøving involveres du i prosjektet. Dette innebærer deltakelse i styringsgruppa for prosjektet, og ansvar for gjennomføring av intervensjonen etter gjeldende retningslinjer. Styringsgruppa består av prosjektleder, prosjektveileder og fire faglærere.

Alle forhold ved intervensjonen beskrives i «prosjektplan» og «styringsdokument for intervensjon», som er gjort kjent for prosjektgruppa. Prosjektet innbefatter en effektmåling av intervensjonen, ved hjelp av elektronisk spørreskjema (Questback) innledningsvis, underveis og avslutningsvis i skoleåret.

Det pedagogiske undervisningsopplegget i prosjektet gjennomføres etter lovpålagte regler i Opplæringslova, læreplan for kroppsøving og skolens lokale styringsdokumenter. Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og godkjent av skolens ledelse.

Med vennlig hilsen

Jan Cato Mathiassen
Prosjektleder

Thorsteinn Sigurjonsson
Prosjektveileder/l. amanuensis HIHM

Jeg bekrefter å ha fått muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet «Kroppsøvingsglede», og er innforstått med mitt ansvar i gjennomføringen av dette.

Rita Nordsveen
Faglærer

Vemund Brekke Skard
Faglærer

Stein Hval
Faglærer



Til:

Faglærere tilknyttet Kontrollgruppe for forskningsprosjektet «Kroppsøvingsglede»

Fra:

Høgskolen i Hedmark
Campus Elverum, Institutt for idrett og aktiv livsstil
Masterstudiet i Folkehelsevitenskap
Prosjektansvarlig: Jan Cato Mathiassen
Tlf: 905 22 933
Email: janma4@hedmark.org

Elverum, august 2012

Samtykkeerklæring til forskningsprosjektet «Kroppsøvingsglede»

«Kroppsøvingsglede» er et forskningsprosjekt i forbindelse med Masterstudiet i Folkehelsevitenskap ved Høgskolen i Hedmark. Hensikten med prosjektet er å undersøke hvordan ulike perspektiver og modeller i kroppsøvingsundervisningen påvirker elevenes deltakelse og opplevelser i faget.

Prosjektet er en såkalt intervensjonsstudie, og omfatter alle kroppsøvingsselever på bygg- og anleggsteknikk ved Stange videregående skole for skoleåret 2012/13. Tilsvarende utdanningsprogram ved Elverum videregående skole er kontrollgruppe.

Som faglærer i kroppsøving for kontrollklasser involveres du i prosjektet. Dette innebærer å gi prosjektleder innsyn og tilgang til planer og opplegg for kontrollklassenes undervisning, samt tilgang til gjennomføring av elektronisk spørreundersøkelse (Questback) innledningsvis, underveis og avslutningsvis i skoleåret 2012/13.

Spørsmålene i undersøkelsen er knyttet til trivsel, deltakelse og karakterer i faget, forhold til egen helse og fysisk aktivitet, mosjons- og treningsvaner, motiver for å delta i kroppsøvingstimene og synspunkter på undervisningen. Spørreundersøkelsen er anonym, og opplysningene er ikke identifiserbare. Undersøkelsen er frivillig, men jeg håper på størst mulig deltakelse. Prosjektleder vil være tilstede ved gjennomføringen. Elever og foresatte er informert pr. brev, og samtykke til deltakelse gis passivt ved å besvare spørsmålene. Resultatene av studien vil bli publisert som gruppedata, uten at den enkelte kan gjenkjennes. Datamaterialet fra den tredje innsamlingen vil overleveres studieansvarlig for masterstudiet ved Høgskolen i Hedmark for mulig oppfølgingsstudie. Hele prosjektet forventes å være ferdig seinest til jul 2013. Du vil bli informert om resultatene fra undersøkelsen når de foreligger.

Undertegnede er ansvarlig for prosjektets gjennomføring i samarbeid med faglærere, og veileder er Thorsteinn Sigurjonsson fra Høgskolen i Hedmark. Prosjektet er tilrådd av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og godkjent av skolens ledelse.

Med vennlig hilsen

Jan Cato Mathiassen
Prosjektleder

Thorsteinn Sigurjonsson
Prosjektveileder/1.amanuensis HIHM

Jeg bekrefter å ha fått muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet «Kroppsøvingsglede», og er innforstått med mitt ansvar som faglærer for kontrollklasse i gjennomføringen av dette.

Faglærere

Vedlegg 4: Spørreskjemaet



Høgskolen i Hedmark

Kroppsøvingsundersøkelse 2

Dette er en undersøkelse for å kartlegge ditt forhold til kroppsøvingsfaget, fysisk aktivitet og helse.

Det er viktig at du leser teksten nøye, og svarer ærlig på spørsmålene.

Undersøkelsen vil ta omlag 15 minutter.

1) * Hvilken skole er du elev på?

- Stange videregående skole
- Elverum videregående skole

2) * Hvilket klassetrinn er du elev på?

- VG 1
- VG 2



Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- (Hvis Hvilken skole er du elev på? er lik Stange videregående skole)

3) * Hvilken kroppsøvingsklasse/gruppe er du elev i?

- 1BA A
- 1BA B
- 1BA C
- 1BA D
- 2BT A
- 2BT B

Denne informasjonen vises kun i forhåndsvisningen

Følgende kriterier må være oppfylt for at spørsmålet skal vises for respondenten:

- ()
- Hvis Hvilken skole er du elev på? er lik Elverum videregående skole
-)

4) * Hvilken kroppsøvingsklasse/gruppe er du elev i?

1BA A

1BA B

2BT A

5) * Hvordan liker du deg på skolen?

1 (Liker meg ikke)

2

3

4

5

6

7 (Liker meg godt)

6) * Hvordan liker du kroppsøvingsfaget?

1 (Liker ikke faget)

2

3

4

5

6

7 (Liker faget godt)

7) * Hvordan vurderer du din egen helse sånn i alminnelighet?

Meget god

God

Verken god eller dårlig

Dårlig

Meget dårlig

8) * Hvor opptatt er du av din egen helse sånn i alminnelighet?

- Jeg er svært opptatt av egen helse
 - Jeg er opptatt av egen helse
 - Jeg er litt opptatt av egen helse
 - Jeg er ikke noe særlig opptatt av egen helse
 - Jeg er ikke opptatt av egen helse i det hele tatt
-

9) * Hvor fornøyd er du med livet sånn i alminnelighet?

- Svært fornøyd
 - Fornøyd
 - Verken fornøyd eller misfornøyd
 - Misfornøyd
 - Svært misfornøyd
-

10) * Hvor god synes du at din fysiske form er?

- Meget god
- God
- Verken god eller dårlig
- Dårlig
- Meget dårlig

➔ 11) * Deltar du i organisert trening på fritiden?

- Ja
 - Nei
-

12) * Utenom skoletid: hvor mange timer i uka er du fysisk aktiv slik at du blir andpusten og svett? (gjennomsnittlig de siste 6 månedene)

- 0 timer
 - 1-2 timer
 - 3-4 timer
 - 5-6 timer
 - mer enn 7 timer
-

På det neste spørsmålet skal du sette kryss ved det som stemmer best med dine vaner.

13) * Mine trening og mosjonsvaner

- For tiden er jeg ikke fysisk aktiv, og jeg har ingen planer om å bli fysisk aktiv i løpet av de 6 neste månedene
- For tiden er jeg ikke fysisk aktiv, men jeg tenker på å bli mer fysisk aktiv i løpet av de neste 6 månedene
- For tiden er jeg noe fysisk aktiv, men det er ikke regelmessig
- For tiden er jeg regelmessig fysisk aktiv, men det er først i løpet av de siste 6 månedene at jeg har begynt med det
- For tiden er jeg regelmessig fysisk aktiv, og jeg har vært det lengre enn de siste 6 månedene



Under kommer noen utsagn om ditt forhold til fysisk aktivitet. Du skal svare om du er enig eller uenig i utsagnene ved å markere på en skala fra 1 til 7, der 1 er helt uenig og 7 er helt enig.

14) * Mitt forhold til det å være fysisk aktiv

	(Helt uenig)						(Helt enig)
	1	2	3	4	5	6	7
Jeg ser på meg som en person som trener/er fysisk aktiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gleder meg alltid til jeg skal drive trening/fysisk aktivitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg mener at fysisk aktivitet er noe av det mest meningsfulle en kan gjøre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har lyst til å trene/drive fysisk aktivitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg liker å holde meg i form	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er villig til å ofre mye for å kunne drive idrett eller være fysisk aktiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er alltid lykkelig når jeg har trent eller vært fysisk aktiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kommer alltid til å være fysisk aktiv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg kommer til å trene eller være fysisk aktiv så	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

lenge jeg kan gå

➡ **15) * Hvor ofte har du deltatt i kroppsøvingstimene det siste halvåret?**

- Alltid eller nesten alltid
- Ofte
- Omtrent halvparten
- Sjelden
- Aldri eller nesten aldri

16) * Hvilken karakter fikk du i kroppsøving ved siste terminoppgjør?

- 6
- 5
- 4
- 3
- 2
- 1
- IV (ikke vurdert)



Under vil du finne en del påstander som du skal vurdere om du er enig eller uenig i på en skala fra 1 til 5, der 1 er helt uenig og 5 er helt enig.

17) * Mine meninger om undervisningen i kroppsøving slik jeg har opplevd faget det siste halvåret

	Helt uenig	Ganske uenig	Verken enig eller uenig	Ganske enig	Helt enig
Undervisningen har lagt lite vekt på prestasjoner og resultat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen har lagt mye vekt på mestring og utvikling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen har lagt lite vekt på bedømming og karakter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Undervisningen har lagt mye vekt på læring, innsats, glede og trivsel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får muligheten til å bestemme hva jeg skal gjøre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeg er med i planleggingen av undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er godt informert om hva som skal skje i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har mine egne mål og arbeidsoppgaver som læreren kjenner til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får passe utfordringer i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er muligheter for å jobbe selvstendig med egne oppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler meg trygg og velkommen i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det viktigste er ikke å være god, men å delta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er lite konkurranseidrett som alle må være med på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vi har ingen testing i timene som alle må være med på	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Miljøet og stemningen i timene er god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får mye oppmerksomhet, tilbakemeldinger og veiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at jeg mestrer det jeg driver med i timene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg har god selvtillit i kroppsøvingstimene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg føler at utbytte av timene er stort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Faget gir meg gode opplevelser og mye glede	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gleder meg til hver time	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kroppsøvingstimene på skolen motiverer meg til å trene og holde meg i form	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får arbeidsoppgaver mellom øktene som gjør at utbytte blir større	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er med og vurderer meg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vurderingen jeg får motiverer meg til å stå på videre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg får mye ros og støtte fra læreren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Læreren er opptatt av at jeg skal holde meg i form	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg samarbeider godt med læreren	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er fornøyd med læreren min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærerne til klassene som har timer samtidig samarbeider godt i undervisningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Under vil du finne en del påstander som du skal vurdere om du er enig eller uenig i på en skala fra 1 til 7, der 1 er helt uenig og 7 er helt enig.

Du skal markere det som passer for deg, for hvert utsagn.

18) * Hvorfor deltar du i kroppøvingstimene?

	(Helt uenig)						(Helt enig)
	1	2	3	4	5	6	7
Jeg synes kroppøving er interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg gjør det for min egen skyld	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er forventet at jeg skal gjøre det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er kanskje mange gode grunner til å være med, men personlig ser jeg ingen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg synes kroppøving er trivelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg tror at kroppøving er bra for meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er noe jeg må gjøre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeg er med på kroppøving, men jeg er ikke sikker på at det er verdt det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kroppøving er artig/morsomt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jeg velger selv å være med

Jeg har ikke noe valg

Jeg ser ikke helt hva kroppsøving gir meg

Det føles godt å være med på kroppsøving

Jeg mener at kroppsøving er viktig for meg

Jeg føler at jeg må være med

Jeg er med på kroppsøving, men jeg er ikke sikker på om det er riktig å være med

19) * Hvor fornøyd er du med kroppsøvingen slik du har opplevd den det siste halvåret i forhold til tidligere?

- Mye mer fornøyd enn før
- Mer fornøyd enn før
- Omtrent det samme som før
- Mindre fornøyd enn før
- Mye mindre fornøyd enn før

20) * Hvordan har din deltakelse i kroppsøving vært siste halvåret sammenlignet med tidligere?

- Høyere
- Omtrent uendret
- Lavere

21) * Var den siste terminkarakteren bedre, uendret eller dårligere, sammenlignet med tidligere?

- Bedre
- Uendret
- Dårligere

Vedlegg 5: Statistiske analyser

Univariate analyser

1. Gjennomsnitt for enkeltfaktorer og indekser for spørsmål som inngikk både før og etter

----- SP1=1=forsøk -----

Faktor	n	Gj.snitt	95% K.I.	St.avvik	Minimum	Maximum
SP6	83	5.4337349		1.7819746	1.0000000	7.0000000
SP6X	83	6.1204819		1.4262144	1.0000000	7.0000000
SP15***	83	4.3735		1.1011174	1.0000000	5.0000000
SP15X***	83	4.4217		1.1699539	1.0000000	5.0000000
IMIDM	83	5.1837349		1.5894730	1.0000000	7.0000000
IMIDMx	83	5.7198795		1.3633920	1.7500000	7.0000000
sp18YM	83	3.9578313		1.2889181	1.0000000	7.0000000
sp18xYM	83	4.1325301		1.4410877	1.0000000	7.0000000
SP18AM	83	2.3433735		1.2835206	1.0000000	7.0000000
sp18xAM	83	2.6084337		1.5077001	1.0000000	7.0000000
SDI	83	6.7560241		6.2716668	-12.5000000	17.2500000
SDIx	83	7.7680723		5.9305923	-3.7500000	16.7500000
SP1213	83	2.9759036		1.1788368	1.0000000	5.0000000
sp1213x	83	3.3012048		1.1178697	1.0000000	5.0000000
sp14	83	4.2021419		1.5806288	1.0000000	7.0000000
sp14x	83	4.6358768		1.4205140	1.1111111	7.0000000
helset***	83	3.6868		0.6196028	1.0000000	5.0000000
helsetx***	83	3.8283		0.4732601	2.2500000	4.7500000
sp17	83	3.31	3,18-3,44	0.5887827	1.4333333	4.5666667
SP17X	83	3.85	3,72-3,98	0.5909249	1.7000000	5.0000000
sp16ny***	74	4.2162162		0.8955028	2.0000000	6.0000000
sp16xny***	74	4.5000000		0.8951926	1.0000000	6.0000000
sp19xny**	83	1.4216867		0.8427667	-1.0000000	2.0000000
sp20xny**	83	0.5060241		0.6123424	-1.0000000	1.0000000
sp21xny**	83	0.3614458		0.7084561	-1.0000000	1.0000000

----- SP1=2=kontroll -----

Faktor	n	Mean	95% K.I.	St.avvik	Minimum	Maximum
SP6	43	5.5581395		1.4848814	2.0000000	7.0000000
SP6X	43	5.7674419		1.3244443	2.0000000	7.0000000
SP15***	43	4.6744		0.8652258	1.0000000	5.0000000
SP15X***	43	4.6512		0.8418721	1.0000000	5.0000000
IMIDM	43	5.7529070		1.2012792	2.5000000	7.0000000
IMIDMx	43	5.7180233		1.2849556	2.3750000	7.0000000
sp18YM	43	4.7500000		1.3284882	1.2500000	7.0000000
sp18xYM	43	4.5813953		1.1973693	1.2500000	7.0000000
SP18AM	43	2.5813953		1.3959134	1.0000000	6.2500000
sp18xAM	43	2.4069767		1.3013538	1.0000000	5.5000000
SDI	43	7.2034884		5.3383317	-5.0000000	16.5000000
SDIx	43	7.5930233		5.5653646	-7.7500000	14.5000000
SP1213	43	3.6395349		1.1144376	1.5000000	5.0000000
sp1213x	43	3.9651163		1.1201368	1.0000000	5.0000000
sp14	43	4.8036176		1.5841731	1.0000000	7.0000000
sp14x	43	5.1679587		1.5835300	1.6666667	7.0000000
helset***	43	4.0175		0.5574051	2.7500000	5.0000000
helsetx***	43	3.9545		0.5907416	2.7500000	5.0000000
sp17	43	3.36	3,22-3,51	0.4729498	2.4333333	4.5333333
SP17X	43	3.35	3,21-3,48	0.4407325	2.5333333	4.1666667
sp16ny***	41	4.1463415		0.9370426	1.0000000	6.0000000
sp16xny***	41	3.9512195		0.8047117	2.0000000	6.0000000
sp19xny**	43	0.5116279		1.1206311	-2.0000000	2.0000000
sp20xny**	43	0.1395349		0.6008484	-1.0000000	1.0000000
sp21xny**	43	0.0		0.7559289	-1.0000000	1.0000000

* fra IMIDM og ned i begge tabeller betyr minimum og maksimum hhv. laveste og høyeste individuelle gjennomsnitt.

** omkodet slik at negative svar er minus

*** Verdier i databasen omkodet, slik at laveste er høyeste osv.

2. Hyppighet (ikke omkodet)

----- SP1=1 -----				
SP19X	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	51	61.45	51	61.45
2	19	22.89	70	84.34
3	10	12.05	80	96.39
4	3	3.61	83	100.00

SP20X	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	47	56.63	47	56.63
2	31	37.35	78	93.98
3	5	6.02	83	100.00

SP21X	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	41	49.40	41	49.40
2	31	37.35	72	86.75
3	11	13.25	83	100.00

Sp1=2				
SP19X	Frequency	Percent	Frequency	Percent
1	11	25.58	11	25.58
2	8	18.60	19	44.19
3	18	41.86	37	86.05
4	4	9.30	41	95.35
5	2	4.65	43	100.00

SP20X	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	11	25.58	11	25.58
2	27	62.79	38	88.37
3	5	11.63	43	100.00

SP21X	Frequency	Percent	Cumulative Frequency	Cumulative Percent
1	12	27.91	12	27.91
2	19	44.19	31	72.09
3	12	27.91	43	100.00

3. Prosentvis endring fra før til etter intervensjonen for begge gruppene

	Forsøksgr.	Kontrollgr.
Trivsel i faget	12,6	3,8
Deltakelse	1,2	-0,5
Indre motivasjon	10,3	-0,6
Ytre motivasjon	4,4	-3,6
Amotivasjon	11,3	-6,7
Selvbestemmelse	15,0	5,4
Karakterer	6,7	-4,7
Fysiske vaner	10,9	8,9
Aktivitetsiver	10,3	7,6
Helse	3,8	-1,6
Erfart oppfatning av prosj.	16,3	-0,4

Endring fra før til etter intervensjon for henholdsvis forsøks- og kontrollgruppe

Spørsmål	Gruppe	Antall	Snitt- endring	95% Konfidens- intervall rundt endring	Lav*	Høy*	Test-teknikk	p-verdi
17	Forsøk	83	0,54		1,43	4,57	Wilcoxon	<0,0001
	Kontroll	43	-0,01		2,43	4,53	Wilcoxon	0,81
18YM	Forsøk	83	0,17	-0,17; 0,52	-3	5	t-test for pardata	0,31
	Kontroll	43	-0,17	-0,53; 0,20	-3	4,5	t-test for pardata	0,36
18AM	Forsøk	83	0,27	-0,06; 0,59	-4	5,5	t-test for pardata	0,10
	Kontroll	43	-0,17	0,52; 0,17	-2,5	3,25	t-test for pardata	0,40
Helse	Forsøk	83	0,14	0,05; 0,23	-1,50	1,25	t-test for pardata	0,003
	Kontroll	43	-0,06	-0,17; 0,04	-1,00	0,75	t-test for pardata	0,23
6	Forsøk	83	0,69	0,37; 1,00	-3	5	t-test for pardata	<0,0001
	Kontroll	43	0,21	-0,17; 0,59	-2	4	t-test for pardata	0,27
16	Forsøk	74	0,28	0,05; 0,52	-3	2	t-test for pardata	0,019
	Kontroll	41	-0,20	-0,46; 0,07	-2	2	t-test for pardata	0,15
14	Forsøk	83	0,43		-1,8	3,4	Wilcoxon	0,077
	Kontroll	43	0,36		-1,6	6,0	Wilcoxon	0,22
14 ^a	Kontroll	42	0,23		-1,6	2,9	Wilcoxon	0,29
12-13	Forsøk	83	0,33	0,10; 0,56	-3,5	3,0	Wilcoxon	0,069
	Kontroll	43	0,33	0,04; 0,62	-2,5	2,5	Wilcoxon	0,18
IMIDM	Forsøk	83	0,54	0,28; 0,79	-2,6	5,0	Wilcoxon	0,037
	Kontroll	43	-0,03	-0,33; 0,26	-3,0	2,0	Wilcoxon	0,93
15	Forsøk	83	0,05		-3	4	Wilcoxon	0,37
	Kontroll	43	-0,02		-1	3	Wilcoxon	0,65
SDI	Forsøk	83	1,01		-14,8	15,8	Wilcoxon	0,21
	Kontroll	43	0,39		-20,8	10,8	Wilcoxon	0,52
SDI ^b	Kontroll	42	0,89		-6,5	10,8	Wilcoxon	0,30

*Lav = laveste/mest negative målte endring for et individ. Høy er motsatt.

^a Analysert to ganger. Tall for endring inneholder en ekstremverdi (6,0) i kontrollgruppa; denne analysen er gjort uten ekstremverdien.

^b Analysert to ganger. Tall for endring inneholder en ekstremverdi (-20,8) i kontrollgruppa; denne analysen er gjort uten ekstremverdien.

Sammenligning av endring mellom forsøks- og kontrollgruppe

Spørsmål	Forskjell i endring ²	95% Konfidensintervall	Test-teknikk	p-verdi
17	0,55		Kolmogorov-Smirnov	<0,0001
18YM	0,34	-0,20; 0,88	t-test, pooled ¹	0,21
18AM	0,44	-0,03; 0,91	t-test, satterthwaite ³	0,09
Helse	0,21	0,06; 0,35	t-test, pooled	0,007
6	0,48	-0,03; 0,99	t-test, pooled	0,067
16	0,48	0,11; 0,85	t-test, pooled	0,012
14	0,07		Kolmogorov-Smirnov	0,58
14 ⁴	0,20		Kolmogorov-Smirnov	0,53
12-13	-0,00	-0,37; 0,37	t-test, pooled	1,0
IMIDM	0,57	0,16; 0,98	t-test, pooled	0,007
15	0,07	0,37; -0,23	Se bemerkning	
SDI	0,62		Kolmogorov-Smirnov	0,45
SDI ⁴	0,12		Kolmogorov-Smirnov	0,49

¹ Pooled valgt fordi variansen ikke var forskjellig i de to gruppene

² Endring i forsøksgr minus endring i kontrollgr.

³ Satterthwaite valgt fordi variansen var forskjellig i de to gruppene

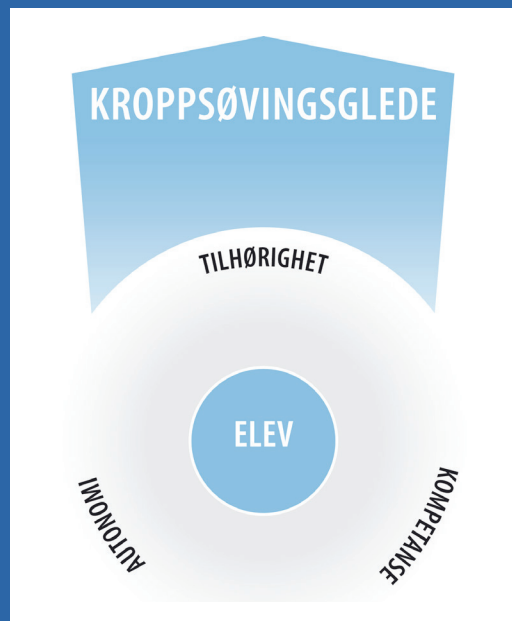
⁴ Analysert to ganger. Tall for endring inneholder en ekstremverdi i kontrollgruppa; denne analysen er gjort uten ekstremverdien

Sammenligning av svarfordeling i forsøksgruppa med kontrollgruppa

Spørsmål	Test teknikk	p-verdi
19	Kruskal-Wallis	<0,0001
20	Kruskal-Wallis	0,001
21	Kruskal-Wallis	0,010

Bemerkninger:

- alle analyser er tosidige (dvs. at nullhypotesen er henholdsvis ingen endring fra før til etter og ingen forskjell i endring mellom gruppene). Alternativet ville vært én-sidig test, som anvendes når vi i hypotesen kun tester om endringa var f.eks positiv, eller at forskjellen i endring var større i forsøksgruppa enn kontrollgruppa.
- Det er ikke innbefattet konfidensintervall for alle faktorer i den første tabellen. Det skyldes at svarfordelinga for endring for det enkelte spørsmål ikke var tilstrekkelig normalfordelt, noe som er en forutsetning for å kunne estimere og tolke et slikt 95% konfidensintervall.
- Sp.15, tabell 2. Der fremgår det ikke noe testresultat. Ikke hensiktsmessig å teste fordi observasjonsfrekvensen hadde meget liten spredning og endring.



Kroppsøvingsglede er utarbeidet som en masteroppgave i folkehelsevitenskap ved Høgskolen i Hedmark. Intensjonen bak prosjektet har vært å utforme og gjennomføre en alternativ undervisningsmodell som i større grad enn tidligere inspirerer og stimulerer til fysisk aktivitet ved å vektlegge egenverdien og mulighetene til gode opplevelser for alle elevene.

Oppgaven inneholder innledning og problemstilling, teoretisk redegjørelse, intervensjonsbeskrivelse, metodisk gjennomgang, presentasjon av resultater, drøfting og konklusjoner. Behovet og mulighetene for å endre egen undervisningspraksis er forankret i flere motivasjonsteorier, og ses i lys av gjeldende læreplan og pedagogiske tradisjoner. De motivasjonsteoretiske og didaktiske perspektivene som legges til grunn for prosjektet, er forsøkt operasjonalisert gjennom ulike intervensjonstiltak for yrkesfagelevne på Stange videregående skole. Effekten av intervensjonen er målt ved hjelp av en spørreundersøkelse før og etter at tiltakene ble innført, og resultatene tyder på at elevenes opplevelser og holdninger til faget, fysisk aktivitet og helse har blitt påvirket.