

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Tarjei Bondal

## **«Liten deltakelse og fravær i kroppsøving»**

En kvalitativ studie om kroppsøvingslærere som har erfaring og jobber med elever med liten deltakelse og fravær

«Little participation and absence in physical education»

A qualitative study of physical education teachers who have experience and work with students with little participation and absence

Master i kroppsøving og idrett

2022

# Forord

Jobbet som har blitt lagt ned i denne masteroppgaven har krevet mye av meg som student, men har heldigvis også vært en svært spennende og læringsrik reise. Som nevnt valgte jeg å forske på elever med liten deltakelse og fravær, grunnet mine personlige erfaringer til temaet. Dette har gjort at jeg underveis i masterskrivingen har fått dratt nytte av og stadig reflektert over tilegnet lærdom fra min empiri og tidligere forskning i min praksis som kroppsøvlingslærer.

Jeg vil gi en stor takk til min veileder Kjersti Mordal Moen. Du har vært til stor hjelp i denne masteroppgaven gjennom å alltid være tilgjengelig for veiledninger og tilbakemeldinger på kort varsel. Gjennom lærerike, tydelige og gode innspill har din kompetanse på fagfeltet bidratt til å utvikle meg selv som forsker.

Tusen takk til alle rektorene som gjorde det mulig for meg å intervjuere deres ansatte kroppsøvlingslærere. Dette til tross for stor pågang fra andre masterstudenter og pandemien sine føringer på smitteverntiltak.

Jeg vil også takke alle lærerne som ønsket å delta i masteroppgaven min. Selv om læreryrket kan bære preg av stressende timer i arbeidstiden, er jeg evig takknemlig for at dere velger å sette av tid til å hjelpe meg med deres erfaringer og synspunkter. Intervjuene var svært interessante og har i ettertid åpnet opp mine perspektiver på en givende lærerpraksis.

Til slutt vil jeg takke alle medstudenter. Dere har omgjort denne selvstendige prosessen til en reise som vil huskes å ha blitt gjort i svært sosiale omgivelser gjennom nødvendige, givende og uformelle samtaler og diskusjoner.

Elverum, 18.05.22

Tarjei Bondal

---

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>INNHold</b> .....	<b>3</b>
<b>NORSK SAMMENDRAG</b> .....	<b>6</b>
<b>ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)</b> .....	<b>7</b>
<b>1. INTRODUKSJON</b> .....	<b>8</b>
1.1 STUDIENS PROBLEMSTILLING .....	9
<b>2. TIDLIGERE FORSKNING OM ELEVENES DELTAKELSE OG FRAVÆR I KROPPSØVING</b> <b>10</b>	
2.1 FAGINNHOLDET I KROPPSØVING EKSKLUDERER ELEVER .....	10
2.2 ELEVENES BEGRUNNELSER FOR Å IKKE DELTA .....	11
2.3 BETYDNINGEN AV TRYGGE RAMMER .....	12
2.4 UTENFORSTÅENDE BETINGELSER SOM PÅVIRKER ELEVENES FORHOLD TIL FAGET .....	13
2.5 STUDIENS BIDRAG .....	15
<b>3. TEORETISK RAMMEVERK: DEN DIDAKTISKE RELASJONSMODELLEN</b> .....	<b>16</b>
3.1 INNFØRING I DIDAKTISK RELASJONSTENKING .....	16
3.2 DIDAKTISK RELASJONSTENKING SITT SYN PÅ YRKESPRAKSIS .....	17
3.3 LÆRING OG UTVIKLING GJENNOM DIDAKTISK RELASJONSTENKING .....	19
<b>4. METODE</b> .....	<b>24</b>
4.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE .....	24
4.1.1 <i>Semi-strukturert intervju</i> .....	24
4.1.2 <i>Intervjuguide</i> .....	25
4.1.3 <i>Pilotintervjuer</i> .....	26
4.2 UTVALG OG REKRUTTERING .....	27
4.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE .....	29
4.4 TRANSKRIPSJON OG ANALYSE AV DATA .....	31

---

4.4.1	<i>Transkripsjon</i> .....	31
4.4.2	<i>Analyse av innsamlet data</i> .....	31
4.5	TROVERDIGHET OG VALIDITET .....	36
4.5.1	<i>Troverdighet</i> .....	36
4.5.2	<i>Validitet</i> .....	37
4.6	ETISKE OVERVEIELSER .....	38
<b>5.</b>	<b>RESULTATER</b> .....	<b>40</b>
5.1	UNDERVISNINGEN SKAL TREFFE FLEST MULIG .....	40
5.1.1	<i>Lærernes vurderingspraksis avhenger av elevens deltakelse</i> .....	43
5.2	SAMFUNNET OG FAGET BIDRAR TIL AT ELEVER HAR LITEN DELTAKELSE OG MYE FRAVÆR I KROPPSØVING 45	
5.2.1	<i>Utenforstående faktorer i samfunnet påvirker elevenes deltakelse i faget</i> .....	45
5.2.2	<i>Synligheten som oppstår i faget bidrar til liten deltakelse og fravær</i> .....	48
5.3	LÆRERNE KOMMUNISERER FOR Å FORBEDRE BETINGELSENE TIL Å FREMME DELTAKELSE ....	50
5.3.1	<i>Dialog fører til alternative løsninger for elever som ikke vil delta</i> .....	54
<b>6.</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>57</b>
6.1	LÆRERNE ERFARER AT UTENFORSTÅENDE FORHOLD KAN HA EN NEGATIV INNVIRKNING PÅ ELEVENES DELTAKELSE .....	58
6.2	ELEVMEDEVIRKNING I PLANLEGGINGEN AV FAGET FREMMER DELTAKELSE .....	60
6.3	DIALOGER FREMMER DELTAKELSE.....	62
6.4	AVSLUTTENDE KOMMENTARER .....	65
<b>7.</b>	<b>KONKLUSJON OG VIDERE FORSKNING</b> .....	<b>67</b>
	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>69</b>
	<b>VEDLEGG 1: SØKELOGG</b> .....	<b>74</b>
	<b>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>76</b>
	<b>VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL REKTOR</b> .....	<b>80</b>

---

<b>VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA TIL LÆRERE .....</b>	<b>83</b>
<b>VEDLEGG 5: GODKJENNING FRA NSD .....</b>	<b>87</b>

## **Tabelloversikt**

Tabell 4.1 Oversikt over intervjupersoner. Intervjupersonnummer oppført kronologisk etter intervjutidspunkt.....	28
Tabell 4.2 Oversikten av temaene fra fase tre. ....	33
Tabell 4.3 Oversikt av temaene fra fase fire. ....	34
Tabell 4.4 Oversikt av temaene fra fase fem.....	35
Tabell 4.5 Oversikt over endelige temaer. ....	35

## Norsk sammendrag

Hensikten med denne kvalitative studien er å belyse hvordan kroppsøvlingslærere erfarer og jobber med elever med liten deltakelse og fravær i faget. Dataen i studien har blitt innhentet ved bruk av semi-strukturerte intervjuer med seks kroppsøvlingslærere fra én ungdomsskole og to videregående skoler, samt blitt analysert gjennom Braun & Clarke sin tematiske analysemetode. I diskusjonen blir funnene drøftet opp mot tidligere forskning og den didaktiske relasjonsmodellen. I henhold til den didaktiske relasjonsmodellen har funnene blitt sett opp mot faktorene *mål, innhold, elevenes læreforutsetninger, læreprosessen, rammefaktorer* og *vurdering*.

Erfaringene til lærerne i min studie gir en indikasjon på at påvirkninger fra samfunnet og faget kan bidra til liten deltakelse og fravær i kroppsøving. Det kommer frem at en temabasert planlegging som inneholder et variert faginnhold har som hensikt å treffe flest mulig elever og spesielt de som ikke liker faget fra før av. Samtidig blir det vist at relasjoner som skapes gjennom kommunikasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for å forbedre betingelsene i møte med lite deltakende og fraværende elever, samt fremme elevenes deltakelse i kroppsøvlingsfaget. Dette er også betydningsfullt når lærerne gjennom dialoger imøtekommer elever som ikke ønsker å delta i ordinær kroppsøving. Utfallet av dialogene er at elevene følger et tilpasset opplegg, som lærerne mener er en givende løsning for å gi lite deltakende og fraværende elever et læringsutbytte av opplæringen.

I lys av den didaktiske relasjonsmodellen kan det tyde på at elevenes manglende deltakelse og fravær i kroppsøvlingsfaget henger sammen med en praksis som ikke har et gjensidig samspill mellom faktorene i den ordinære kroppsøvlingsundervisningen. I tillegg kan det virke som at lærere anser enkelte faktorer som mer verdifulle enn andre i deres yrkespraksis, som gjennom min undersøkelse kan føre til lite deltakelse og fravær i kroppsøving.

## **Engelsk sammendrag (abstract)**

The purpose of this qualitative study is to shed light on how physical education teachers experience and work with students with little participation and absence in the subject. The data in the study have been obtained using semi-structured interviews with six physical education teachers from one upper secondary school and two upper secondary schools, and have been analyzed through Braun & Clarke's thematic analysis method. In the discussion, the findings are discussed towards previous research and the didactical relationship model. In light of didactic relational thinking, the findings will be seen towards the factors goals, content, learning conditions, learning process, setting and assessment.

The experiences of the teachers in my study give an indication that influences from society and the subject can contribute to little participation and absence in physical education. It emerges that a theme-based planning that contains a varied subject content aims to please as many students as possible and especially those who do not like the subject from before. At the same time, it is shown in my findings that relationships which is created through the communication between teacher and student is crucial to improve the conditions in meeting with little participating and absent students, as well as promote students' participation in physical education. This is also important when teachers through dialogues meet students who do not want to participate in ordinary physical education. The result of dialogues is that the students follow a customized layout, which the teachers believe is a rewarding solution for giving low-participating and absent students a learning benefit from the education.

In light of the didactic relationship model, it may indicate that students' lack of participation and absence in the physical education subject is related to teachers not having a practice that emphasizes a mutual interaction between the factors in ordinary physical education. For this reason, it may seem that teachers consider certain factors to be more valuable than others in their professional practice, which through my research can lead to little participation and absence in physical education.

# 1. Introduksjon

Bakgrunnen og hensikten for dette masterprosjektet har rot i mine egne erfaringer som kroppsøvingslærer, hvor jeg har hatt elever med liten deltakelse og mye fravær. Utover at jeg har erfart dette som et problem, viser forskning i kroppsøvingsfeltet til funn som kan underbygge mine erfaringer. Flere studier (Moen, Westlie, Bjørke & Brattli, 2018; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014, s. 629) viser at kroppsøvingsfaget kan bli mindre likt på ungdomsskolen og videregående skole på bakgrunn av hvordan faget fremstiller seg gjennom lærerstyrte undervisninger med et faginnhold som er idretts- og prestasjonsorientert. Dette kan ses i sammenheng med en artikkel fra NRK som forteller at prestasjonspresset i kroppsøvingsfaget medvirker til frafall i faget blant elever på videregående skole (Wernesén, 2018). Kroppspresset var også en faktor som førte til frafall, til tross for at opplæringen i kroppsøving etter 10. klasse har et mål om å forebygge dette ved at elevene skal kunne «reflektere over korleis ulike framstillingar av kropp i media og samfunnet påverkar bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og sjølvbilete» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8).

Selv om det er viktig å skille mellom «frafall» og «misnøye», kan det på bakgrunn av henvist forskning og artikkel tyde på at begrepene har en sammenheng med hverandre. Frafall kan bli forstått på flere måter, men i likhet med «liten deltakelse» og «fravær» blir det i tråd med metoden og målet for min oppgave forstått som «avvik fra normert studieprogresjon» (Mathisen, 2011, s. 23). Dette har en forståelse på at elever avviker fra opplæringsløpet, hvor det i min studie omtales gjennom «liten deltakelse» og «fravær» i kroppsøving. Tatt dette i betraktning har «liten deltakelse» og «fravær» i min studie sin betydning i hvorvidt elevene er til stede i kroppsøvingsundervisningen. «Liten deltakelse» viser derfor til elever som møter opp til undervisningen, men sitter ofte på sidelinjen eller deltar motvillig i undervisningen. «Fravær» blir derimot forstått som at eleven ikke er til stede i undervisningen i det hele tatt.

I den sammenheng viser artikkelen fra NRK at kroppsøving er faget flest elever fra videregående skole ikke får karakter i grunnet høyt fravær (Wernesén, 2018). Artikkelen bygger argumentet sitt på tall fra Utdanningsdirektoratet, som viser at 2,8 prosent av elevene i VG2 (skoleåret 2017-2018) ikke fikk karakter i kroppsøving på grunn av høyt fravær eller mangelfullt vurderingsgrunnlag. Samtidig viser Moen med kollegaer (2018, s. 33) at elevenes misnøye med faget ser ut til å utvikles allerede på ungdomsskolen. Vider viser studien til funn som tilsier at kroppsøving blir et mindre likendes fag med økende alder, spesielt av jenter



---

(Moen et al., 2018, s. 78). Dette skiftet oppstår i overgangen fra barneskole til ungdomsskole (Moen et al., 2018, s. 78).

På bakgrunn av henvist forskning indikeres det til at flere elever ikke får innfridd deres rett til opplæring (Opplæringslova, 2008, § 1-1), som i kroppsøvingssammenheng er å inspirere elevene «til livslang bevegelsesglede og til en fysisk livsstil ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Dette er imidlertid avhengig av deltakelsen til elevene, som ifølge læreplanen i kroppsøving understreker dette som en nødvendighet for å lære i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2-3). I henhold til overordnet del av læreplanen skal dette bli innfridd ved å utøve en praksis som samsvarer med styrende prinsipper og verdier. Et eksempel på dette er prinsippet «Et inkluderende læringsmiljø», som har sin hensikt av å oppmuntre elevene til faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14). Dette blir lovfestet i opplæringsloven (Opplæringslova, 2008, § 1-1) ved at skolen og lærebedriften skal tilrettelegge for dette gjennom en virksomhet som fremmer danning og lærelyst.

Dette antyder til at problemområdet i min oppgave er et mindre utforsket område i forskningsfeltet. Reinertsen (2014, s. 4) sin studie underbygger dette ved å oppfordre til mer forskning relatert til elever som ikke møter opp eller deltar i undervisning, i hensikt av å skape en bedre forståelse av problemet. Som et resultat av dette kan min oppgave bidra med ny og interessant forskning. Med dette tatt i betraktning tar min masteroppgave utgangspunkt i følgende problemstilling:

## 1.1 Studiens problemstilling

*«Hvordan erfarer og jobber kroppsøvingslærere med elever med liten deltakelse og fravær i faget?»*

## 2. Tidligere forskning om elevenes deltakelse og fravær i kroppsøving

I dette kapitlet legger jeg frem relevant forskning som er beslektet med hvordan kroppsøvingslærere erfarer og jobber med elever med liten deltakelse og fravær. Dette innebærer faginnholdet sin innvirkning på fravær, samt elevenes begrunnelse for å ikke delta og viktigheten av trygge rammer for å motvirke et dårlig forhold til faget. I tillegg blir det lagt frem forskning som viser hvordan utenforstående faktorer påvirker deltakelsen i faget. Avslutningsvis presenterer jeg hva studien min kan bidra med på forskningsfeltet.

Forskningen som fremheves har rot fra mitt systematiske litteratursøk. I samsvar med problemstillingen har søkene benyttet ulike internasjonale og nasjonale databaser, avgrensinger, søkeord og søkekombinasjoner (vedlegg 1). I tillegg har jeg inkludert relevante studier som har blitt hentet ved bruk av snøball-effekten og innspill fra veileder.

### 2.1 Faginnholdet i kroppsøving ekskluderer elever

Sett fra et perspektiv som har undersøkt dette gjennom kvantitative metoder, viser nyere forskning fra Moen med kollegaer (2018) hvordan forholdet til kroppsøving er hos elever i den Norske grunnskolen på 5.-10. trinn. Studien løfter frem indikasjoner på at faget blir mindre likt ved at dagens kroppsøvingsspraksis på ungdoms- og videregående skole utøver en tradisjonell undervisningsmetode (Moen et al., 2018, s. 80). Dette innebærer at faget preges av en lærerstyrt praksis ved bruk av idrettsaktiviteter (Moen et al., 2018, s. 51). Utfallet av dette er at elever som er aktive i organisert idrett utenfor skolen liker, trives og motiveres mest i kroppsøving, og blir på denne måten fagets «vinnere» (Moen et al., 2018, s. 78). På bekostning av dette utvikler de ikke-idrettsaktive elevene en negativ holdning til faget, som de drar med videre inn til videregående skole. Dette underbygges i Lodewyk & Pybus (2013) sin kvantitative studie fra Canada. Studien antyder til at elever på videregående skole mister motivasjonen til å delta i kroppsøvingfaget på bakgrunn av liten variasjon i innhold ved at det hovedsakelig vektlegges de samme lagidrettene (Lodewyk & Pybus, 2013, s. 72). Lignende funn kommer frem i Gontarev & Kalac (2017, s. 24) sin kvantitative studie, hvor det blir vist til funn som indikerer det er en sammenheng mellom avvik fra opplæringsløpet i kroppsøvingfaget og ikke-deltakelse i organisert idrett utenfor skolen.

---

Sett i lys av Shen (2014) sin kvantitative studie, som baserer sin undersøkelse på 545 ungdomsskoleelever i USA, blir det erkjent at det er dynamiske sammenhenger mellom deltakelse i organisert idrett og selvbestemmelsesteorien (SDT) i kroppsøving. Tilsvarende funn finner sted i Ntoumanis, Pensgaard, Martin & Pipe (2004, s. 208) sin studie som har blitt innhentet gjennom intervjuer og spørreskjema (mixed methods). Dette viser at idrettsaktive elever er mer motivert i faget ved at de hadde en bedre tilfredshet i behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ntoumanis et al., 2004, s. 206; Shen, 2014, s. 53). I tråd med dette problemet understreker Shen (2014, s. 55) viktigheten av å ta elevenes individuelle perspektiv i betraktning i yrkespraksisen.

I forlengelsen av dette blir det også belyst gjennom kvalitative studier fra Canada, Storbritannia og Skandinavia at et idrettspreget kroppsøvingsfag retter seg mot gutter og idrettsaktive elever, samt bidrar til mindre deltakelse og mer fravær i faget for jenter (Andrews & Johansen, 2005, s. 306; With-Nielsen & Pfister, 2011, s. 646). Dette har blitt gjenspeilet ved overdrevent bruk av ball- og konkurranser som har stilt høyere krav til fysikk, samt de maskuline verdiene og atferdsmønstrene som har dominert faget (Andrews & Johansen, 2005, s. 311; With-Nielsen & Pfister, 2011, s. 650). Påfølgende konsekvens fører til at elever som ikke anerkjenner en slik praksis blir mindre delaktig eller mer fraværende i faget grunnet lav mestringsforventning (Andrews & Johansen, 2005, s. 311). På denne måten kan faget ha en negativ innvirkning på jentenes deltakelse i kroppsøving. Av lignende årsaker viser Landolfi (2014, s. 383) sin kvantitative studie at dette også har en negativ innvirkning på «overvektige» elever sin deltakelse i kroppsøvingsfaget. For å bekjempe dette problemet foreslås det fra lærere og elever i studien å tilby flere aktiviteter som elevene kan velge imellom (Landolfi, 2014, s. 376; Andrews et al., 2005, s. 307).

## 2.2 Elevenes begrunnelser for å ikke delta

Sett fra et annet ståsted viser Jurak & Kovač (2011) sin kvantitative studie fra Slovenia til funn som belyser hvordan «unnskyldningslapper» fra elever på ungdomsskolen frigjør dem fra å delta i kroppsøvingsfaget. Studien viser at elever ofte begrunner dette med skader, sykdom eller overbelastende skolearbeid (Jurak & Kovač, 2011, s. 96). Studiens analyser forteller at frekvensen på unnskyldninger for fravær ikke hadde sammenheng med aktiviteten og sin fysiske anstrengelse (Jurak & Kovač, 2011, s. 96). Det kommer derimot frem at guttene hadde

en større sannsynlighet for å unnskyldes sitt fravær enn jentene (Jurak & Kovač, 2011, s. 96). I Gontarev & Kalac (2017, s. 22) sin studie, som tar utgangspunkt i 149 elever fra Nord-Makedonia, viser resultatene at 42,3% av elevene var fraværende i kroppsøving. I motsetning til Jurak & Kovač (2011) sine analyser, var jentene overrepresentert i omfanget til Gontarev & Kalac (2017, s. 23) sin studie. De oppgitte fraværsårsakene tilsier at elevene mener at kroppsøvingfaget er mindre viktig, samt at lærere ikke organiserer klasser med pedagogiske verdier (Gontarev & Kalac, 2017, s. 21).

Gjennom Lamb (2014) sin mixed methods studie antydes «unnskyldningslapper» som en fremvoksende måte å unnsnippe kroppsøving for elever på ungdomsskole og videregående skole. Dette er funn som har blitt innhentet gjennom intervjuer av foreldre, kroppsøvingslærere og elever fra ti ungdomsskoler i Storbritannia. Bruken av «unnskyldningslapper» oppfattes ved at foreldre og elever tilskriver sin makt til å fritta seg selv fra å delta i kroppsøving. Foreldre vil gi en unnskyldning for barnet sitt hvis de ikke tror kroppsøving har mye verdi og vil dermed fritta barnet sitt fra å delta (Lamb, 2014, s. 129). Ifølge Lamb (2014, s. 133) er foreldrenes aksept for å gi barnet sitt en «unnskyldningslapp» forankret i deres egne erfaringer og disposisjoner til faget. Det hevdes at en løsning på dette er å reposisjonere den oppfattede autoriteten som er gitt «unnskyldningslapper», for å legge til rette for positive holdninger som medvirker til større deltakelse (Lamb, 2014, s. 134). Innføringen av en alternativ praksis, som krever at elevene skifter til kroppsøvingstøy selv om de har en «unnskyldningslapp», kan ifølge Lamb (2014, s. 134) fremme et inkluderende læringsklima der alle elever vil få muligheten til å lære å glede seg over å være aktive.

## 2.3 Betydningen av trygge rammer

På bakgrunn av tidligere kvalitativ forskning antydes det til at elevenes trygghet er sentralt for å fremme deres deltakelse i kroppsøvingfaget. Dette har blitt kartlagt ved å se betydningen av elev-lærer-relasjon og elevenes forhold til kropp. I Lémonie, Light & Sarremejane (2016) sin kvalitative studie, blir det lagt frem funn fra en fransk ungdomsskole som viser at relasjonen mellom lærer og elev har en betydning for elevenes læring i kroppsøving. Sett gjennom brillene til elever og lærere på ungdomsskolen kommer det frem at lærerens evne til å verdsette interaksjoner gjennom dialoger og spørsmål oppmuntrer elevene til å tenke over samhandlingens gode egenskaper (Lémonie et al., 2016, s. 1264). I tillegg hevder studien at dette kan bidra til å lære elevene hvordan en relasjon kan utvikle en gjensidig enighet. For at

---

dette skal foregå understreker studien at elevene er avhengig av å bli *sett* av læreren. Lignende funn blir fremhevet i Moen, Westlie, Gerdin, Smith, Linnér, Philpot, Schenker & Larsson (2020, s. 1026) sin studie som gjennom intervjuer og observasjoner av kroppsøvingslærere i Sverige, Norge og New Zealand viser til funn som forteller at relasjonen mellom lærer og elev har betydning for læringen i kroppsøvingsfaget. Med utgangspunkt i Nel Nodding sin omsorgsetikk viser studien at omsorgslæring er en sentral pedagogikk for å fremme sosial rettferdighet i kroppsøving. Denne pedagogikken fremmer dermed et læringsmiljø som fokuserer på å inkludere og vise omsorg likeverdig ovenfor alle elevene (Moen et al., 2020, s. 1026).

Dette er funn som ligner Lyngstad, Bjerke & Lagestad (2019) sin kvalitative studie som tar utgangspunkt i perspektivene til 26 elever på en norsk videregående skole. Studien viser at lærere som lykkes med å *se* den enkelte elev utgjør en betydelig forskjell for positive opplevelser i faget (Lyngstad et al., 2019, s. 147). På den andre siden vil en praksis som demonstrerer ytterpunktene slå negativt ut, gjennom å *se* eleven for mye eller å ikke *se* eleven i det hele tatt (Lyngstad et al., 2019, s. 156). Selv om følelsen av å bli sett er elevens ubestridte besittelse, hevder Lyngstad med kollegaer (2019, s. 147) at lærere må innta en kritisk holdning til elevens fortellinger om å bli sett, ettersom denne følelsen kan bli mistolket av læreren.

Sett fra et annet ståsted har Lodewyk, Gammage, & Sullivan (2009) sin kvantitative forskning fra Canada og USA belyst hvordan fokuset på kroppsfasong har vært en faktor for elever på videregående skole til å unngå kroppsøving. I lys av teoriene «body size discrepancy» og «self-efficacy» antyder studien at kroppsfasong er et tema som har en innvirkning på elevenes deltakelse i kroppsøvingsfaget (Lodewyk et al., 2009, s. 374). Videre blir det belyst at elever som føler på et avvik fra den såkalte «idealkroppen» har mindre deltakelse i kroppsøvingsfaget (Lodewyk et al., 2009, s. 374). Dette gjelder begge kjønn, samtidig som det i større grad treffer jenter (Lodewyk et al., 2009). Av denne grunn oppfordrer Lodewyk med kollegaer (2009, s. 362) at kroppsøvingsfaget burde følge en læreplan som eliminerer et potensielt skadelige syn på kropp, men derimot får elevene til å føle seg trygge og kompetente.

## 2.4 Utenforstående betingelser som påvirker elevens forhold til faget

Fra et annet perspektiv er det en rekke påvirkninger utenfor kroppsøvingsfaget som har en innvirkning på elevenes deltakelse. Ifølge London & Ingram (2018, s. 122) sin litteraturstudie

om sosial isolasjon fra USA, som tar utgangspunkt i synsvinkelen til elever på ungdomsskolen, blir det lagt frem funn som viser at følelsen av å føle seg sosialt tilknyttet skolen og menneskene i den er en viktig beskyttelsesfaktor for ungdommer. Dette har likheter med Imamović-Turković, Hadžibulić-Nurković, Rašidagić & Nurković (2019, s. 30) sin bosniske litteraturstudie på elever på videregående skole, som beskriver at sosiale forhold innad i familien har sammenheng med elevens fravær. Studien konkluderer med at elever med mer foreldrestøtte har mindre fravær i kroppsøving (Imamović-Turković et al., 2019, s. 33).

Dette kan trekkes opp mot Livazovic (2011, s. 16) sin kvantitative studie som forteller at elever fra familier med interne problemer har mer fravær, sammenlignet med sammensveisede familier. Studien har Banduras sosialkognitive læringsteori som bakteppe og baserer seg på svar fra elever på videregående skole i Kroatia. Beslektete funn er å spore i Etnan & Løhre (2019, s. 23) sin kvantitative studie på elever på grunnskolen, som hevder at elevenes trivsel i friminuttene har en sammenheng med deres faglige tilfredshet. Dette kan være en indikasjon på at elever som ikke trives i kroppsøvingfaget har det mindre bra i friminuttene. Studien konkluderer med at en skole med lærere som fokuserer på elevenes trivsel i friminuttene vil utvikle deres faglige skoletilfredshet ved at de starter å glede seg til timene, like skolearbeidet og engasjere seg i fagene sine (Etnan & Løhre, 2019, s. 27). Dette kan ses i sammenheng med funn fra Shen, Li, Sun. & Rukavina (2010, s. 417) sin kvantitative studie fra USA som viser at sosial støtte fra lærere kan virke som en vesentlig faktor som resulterer i motivasjon for elevene. Dette er resultater som støtter seg på SDT og svar fra elever på videregående skole.

Fra et annet ståsted viser Røset (2019, s. 1) sin kvalitative doktoravhandling at de sosiale prosessene som utspiller seg i kroppsøvingfaget kan ha langtidskonsekvenser for elevenes psykiske helse. Dette er resultater som har blitt innhentet ved bruk av fokusgrupper med elever i tiende klasse. Gjennom en sosiologisk tilnærming viser studien at oppfatningene og erfaringene elever i ungdomsalder har av kroppsøvingfaget kan negativt påvirke deres identitetsutvikling, selvtillit og opplevelse av egenverd (Røset, 2019, s. 1). Dette knytter seg til Mong (2019) sin studie av kroppsøvingslærere på ungdomsskolen. Studien legger frem funn som viser at lærere forstår helse på ulike måter, hvor de hovedsakelig vektlegger fysisk helse i deres undervisning (Mong, 2019, s. 43). På bekostning av dette hevder Mong (2019, s. 43) at elever på ungdomsskolen utvikler et snevert syn på helse, siden de ikke blir introdusert for de andre helseaspektene i like stor grad (psykisk og sosial helse).

## 2.5 Studiens bidrag

Henvist forskning viser at det har blitt gjort mange studier som relaterer seg til problemområdet mitt gjennom forskning som har lagt frem funn på hvordan kroppsøvfingsfaget, lærer-elev relasjonen og utenforstående faktorer kan påvirke elevenes deltakelse, samt elevenes begrunnelser for å unnsnippe deltakelse. Forskningen har blitt gjort gjennom ulike metodiske fremgangsmåter, samt brukt ulike teoretiske synsvinkler. Samtidig har store deler av forskningen foregått utenfor Norge. Dette kan være en indikasjon på at det eksisterer det lite empirisk forskning som undersøker hvordan lærerne i Norge erfarer og aktivt jobber med elever med liten deltakelse og fravær i faget. I tillegg viser tidligere forskning at forskningsområdet hovedsakelig benytter psykologiske teorier som rammeverk. Derfor kan mitt teoretiske rammeverk (den didaktiske relasjonsmodellen) gi et nytt perspektiv på hvordan lærere erfarer og jobber med elever med liten deltakelse og fravær.

### 3. Teoretisk rammeverk: Den didaktiske relasjonsmodellen

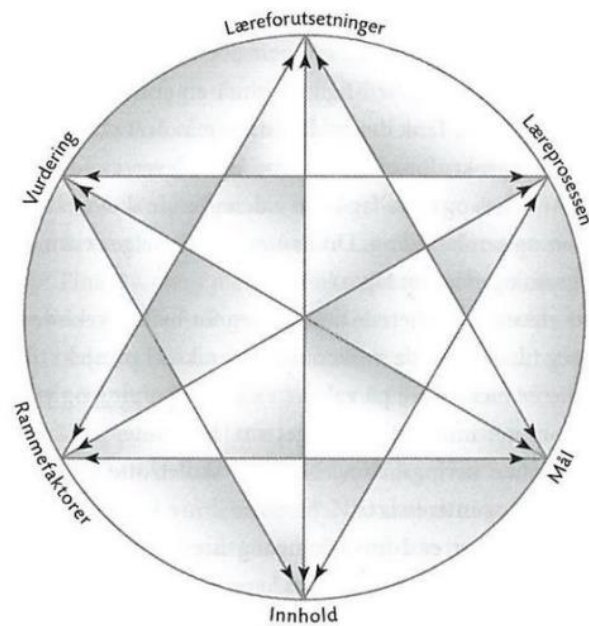
I dette kapitlet presenterer jeg den didaktiske relasjonsmodellen som studiens teoretiske rammeverk. Den didaktiske relasjonsmodellen ble først presentert av Bjørndal & Lieberg i 1978, men har i senere tid blitt omtalt av Hiim & Hippe (1998;2006;2022) og andre (Uljens, 1997; Myhre, 2001; Lyngnes & Rismark, 2007; 2014; 2020; Helle, 2017). I min oppgave tar jeg utgangspunkt i Bjørndal & Lieberg (1978) og Hiim & Hippe (1998;2006;2022) sin litteratur.

#### 3.1 Innføring i didaktisk relasjonstenking

Når det fortelles om didaktisk relasjonstenking, legges det vekt på klargjøringen av samspillet mellom sentrale faktorer som har en innflytelse på undervisningen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 44). Den didaktiske relasjonstenkingen har et bredere syn på hva undervisning er, i motsetning til en tradisjonell undervisning som har en mer «lukket» forestilling om hvordan undervisning skal utformes og gjennomføres. Bjørndal & Lieberg (1978, s. 44) hevder at didaktisk relasjonstenking skal medvirke til å utvikle utgangspunkter for en givende undervisnings- og oppdragelsespedagogikk. På denne måten skal didaktisk relasjonstenking fungere som et hjelpemiddel for læreren ved at det tilrettelegger for en reflektert didaktisk analyse (Hiim & Hippe, 1998, s. 39). I sammenheng med dette understreker Hiim & Hippe (1998, s. 40) at lærerens evne til å tenke i didaktiske relasjoner skal øke mulighetene for å utføre god undervisning. Faktorene det blir tatt høyde for i den didaktiske relasjonstenkingen kommer til uttrykk gjennom den didaktiske relasjonsmodellen (se figur 1). Med utgangspunkt i modifiseringen av begrepene som utgjør de ulike faktorene blir *mål, innhold, elevenes læreforutsetninger, læreprosessen, rammefaktorer* og *vurdering* sporadisk gjort rede for i dette kapitlet (Hiim & Hippe, 2022, s. 40).



For å gjengi Hiim & Hippe (1998, s. 40) blir relasjonsmodellen ansett som en referanseramme som benyttes i planlegging, beskrivelse og gjennomføring av undervisningsopplegg. Kvaliteten på undervisningsopplegget styres i tråd med lærerens evne til å «analysere og ta beslutninger i forhold til alle faktorene og sammenhengene mellom faktorene» (Hiim & Hippe, 1998, s. 40). Med andre ord har faktorene som inngår i modellen en likeverdig betydning i lærerens undervisning, samt et dynamisk forhold til



Figur 1 (Hiim & Hippe, 2022, s. 40)

hverandre (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 136). Dette blir illustrert i modellen (se figur 1) ved bruk av piler og linjer. Som følger av dette må lærerens planlegging og gjennomføring av undervisning ta høyde for å skape et samspill mellom faktorene i modellen.

### 3.2 Didaktisk relasjonstenking sitt syn på yrkespraksis

Til tross for lærernes betydningsfulle rolle på hvordan innholdet i faget skal utføres, blir dette påvirket av hva maktgruppene i samfunnet (Regjeringen og Kunnskapsdepartementet) anser som viktig gjennom ideologiske og politiske overveielser (Hiim & Hippe, 1998, s. 141; Hiim & Hippe, 2022, s. 86). Dette er beslutninger som gjøres på et samfunnsnivå, som i praksis betyr at skolevirksomheten er forbundet til styringsdokument som er bestemt av samfunnet utenfra (Hiim & Hippe, 1998, s. 140). Ettersom styringsdokumentene er forhold som begrenser eller muliggjør læring er dette en rammefaktor (Hiim & Hippe, 2022, s. 56). I lys av dette er skolens handlinger og virksomhet forpliktet til å ivareta mål som er gitt fra samfunnet (Hiim & Hippe, 1998, s. 136). På denne måten har forholdene som blir bestemt på et samfunnsnivå en veiledende funksjon på hvordan læringen skal foregå (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 130).

Verdier og prinsipper som preger styringsdokumentene reflekterer makten samfunnet har over skolevirksomheten. Denne kan utfordre elevenes tilhørighet til skolen ved at de blir ført inn i en kultur som er motstridende med deres egen fra lokalmiljøet og hjemmet (Hiim & Hippe,

2022, s. 86). Hiim & Hippe (2022, s. 86) påstår at endringer på utdanningssystemet har ført til et skoleforløp som kan tilrettelegge for et opplæringsinnhold som kan være motstridende til elevenes verdier. Dette kommer tydelig frem i den videregående skolen, hvor elevene har valgt studieretninger basert på egne interesser. Derfor er det viktig at faginnholdet kritisk vurderes ut ifra hva elevene ser på som givende og nødvendig for å kunne kvalifisere elevene til å praktisere yrkesretningen sin (Hiim & Hippe, 2022, s. 86-87).

Likevel har lærerne muligheter for å nå målene gjennom flere ulike fremgangsmåter (Hiim & Hippe, 1998, s. 137). Hiim & Hippe (2022, s. 85) underbygger dette ved å hevde at de vide generelle målene i nåværende læreplaner oppmuntrer til stor frihet for lærerne i valg av innhold. Dette blir også bekreftet av overordnet del av læreplanverket å være gjeldende for dagens læreplaner i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). Som følger av dette stilles det krav ovenfor lærerens innsikt i prinsipper for valg og organisering av innhold (Hiim & Hippe, 2022, s. 85). Dette oppstår på et aktørnivå, som bemerker seg gjennom uformelle regler, vaner, normer og maktsystem som gjelder for den enkelte skole og lærer (Hiim & Hippe, 1998, s. 140). Forholdene preges av skolens kultur, samt lærerens tradisjoner og historie. Dette kan knyttes opp mot Moen (2011, s. 142) sin doktoravhandling som viser at kroppsøvingslærere har en sterk idrettslig habitus som påvirker både innhold og undervisningsmetoder. I lys av kartleggingsstudien til Moen med kollegaer (2018) blir dette understreket å være tilfellet i norske skoler ved at kroppsøvingslærere utøver en tradisjonell yrkespraksis gjennom et overdrevent bruk av idrettsaktiviteter, samt en lærerinstruerende tilnærming som ofte benyttes i idretten (Moen et al., 2018, s. 78-79).

Tatt dette i betraktning er læreren også en sentral rammefaktor som besitter på en makt når det kommer til å begrense eller muliggjøre læring. Dette forekommer i form av lærerens kompetanse, utdanning, menneskesyn, verdier, samt holdningene og oppfatningene av rammene de er omgitt av. Hiim & Hippe (1998, s. 138) understreker at det er en forutsetning at lærerne har en handlefrihet og autonomi i deres yrkespraksis for profesjonell yrkesutøvelse, samtidig som yrkespraksisen skal ta utgangspunkt i mål som er i overensstemmelse med styringsdokumentene. Dette viser at mål er en sentral faktor for at arbeidet i skolevirksomheten skal være meningsfullt (Hiim & Hippe, 1998, s. 153). Ifølge Bjørndal & Lieberg (1978, s. 37) må læreren ha klare undervisningsmål for å ha muligheten til finne en velegnet arbeidsmåte for å oppnå målet. Dette innebærer at elevene i etterkant av læringsaktivitetene skal ha tilegnet seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er i henhold til undervisningsmålene (Hiim &

---

Hippe, 2022, s. 38). I tråd med dette fokuserer undervisningsmålene på å fremme elevenes aktivitet og læring (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 37).

Likevel avhenger forståelsen av mål på hvilket pedagogisk grunnsyn læreren har (Hiim & Hippe, 2022, s. 71). I denne sammenheng løfter Hiim & Hippe (2022, s. 76) frem dialogpedagogikk, som er et pedagogisk grunnsyn som er opptatt av å fremme elevenes læring gjennom utviklings- og modningsprosesser. Eksempler på slike forhold er samarbeidsevner og innsats. For å utarbeide mål i dette perspektivet blir elevenes samspill med læreren verdsatt (Hiim & Hippe, 2022, s. 76). Elevenes ansvar av å formulere egne læringsmål har som intensjon å øke elevenes motivasjon, ansvarlighet og relevans (Hiim & Hippe, 2006, s. 20).

### 3.3 Læring og utvikling gjennom didaktisk relasjonstenking

I didaktisk relasjonstenking blir læreforutsetninger forstått som tanken på at dagens skole må imøtekomme og være åpen for alle elever, uavhengig av forutsetningene (Hiim & Hippe, 1998, s. 116). Dette blir også eksplisitt fremhevet i læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Som følger av dette skal skolen være et møtested for et mangfold av elever med ulik sosial og kulturell bakgrunn, samt varierende ferdigheter, holdninger og kunnskaper (Hiim & Hippe, 1998, s. 116; Hiim & Hippe, 2022, s. 18). I lys av didaktisk relasjonstenking skal læreprosessen tilrettelegge for læring ved at undervisningene skal imøtekomme elevenes læreforutsetninger (Hiim & Hippe, 1998, s. 219). I sammenheng med dette trekker Hiim & Hippe (2022, s. 47) frem flere forhold som påvirker elevenes læreforutsetninger, som blant annet psykiske, sosiale og kulturelle forhold. For at enkeltelevener og elevgruppen skal få et betydelig utbytte av opplæringen er det viktig at læreren kartlegger nevnte forhold gjennom dialog med elevene (Hiim & Hippe, 2022, s. 37).

Hiim & Hippe (2022, s. 47) påpeker at elevenes mestringsfølelse er en av de viktigste psykiske forholdene som påvirker elevenes læreforutsetninger. Dette innebærer at elever liker å gjøre det de mestrer, mens de derimot fornemmer ubehag og frustrasjon med å mislykkes. Elevene får vanligvis en rask læringskurve i områder de har erfaring med fra før, mens det kan forekomme problemer i faginnhold som er nytt for dem. Dette er problemer som går negativt utover læringen ved at de føler på inkompetanse. Om elevene føler at dette blir et gjentakende problem, har de en tendens til å trekke seg vekk fra den ubehagelige situasjonen. I praksis kan dette foregå både fysisk og psykisk. På denne måten kan det skapes ulike disiplinproblemer som skulk og uro for elevene (Hiim & Hippe, 2022, s. 48). Forskning underbygger dette og

viser at elever med liten mestringsstro i en gitt aktivitet velger å bli borte fra undervisningen (Andrews & Johansen, 2005, s. 311). I tråd med dette utvikler de en frykt for å mislykkes og kan påføre elevene en angst ovenfor skolen, lærerne og undervisningen (Hiim & Hippe, 2022, s. 48). Som et resultat av dette får elevene et dårlig utbytte av opplæringen.

Det blir derimot understreket at elevene skal kjenne på mestringsfølelse ved å gi dem utfordrende oppgaver som samtidig er oppnåelige for den enkelte elev (Hiim & Hippe, 2022, s. 48). For at læreren skal lage givende oppgaver, er det viktig at elevenes evner, interesser, behov og andre forutsetninger er kjent for læreren. Dette hjelper læreren til å få en oversikt over elevenes svake og sterke sider til den bestemte oppgaven eller aktiviteten. I samarbeidet med eleven om å lage oppgaver burde læreren på best mulig vis ta hensyn til elevenes sterke sider (Hiim & Hippe, 2022, s. 50). Ifølge Hiim & Hippe (2022, s. 50) er dette den beste måten å forbedre elevenes svakheter i den gitte oppgaven eller aktivitet.

Videre preges dagens skole av et flerkulturelt samfunn som har barn og unge voksne med ulike sosiale og kulturelle bakgrunner som gjenspeiler elevenes livssyn og verdier. Dette er forhold som læreren må vise respekt og forståelse for i møte med elevene. Ifølge Hiim & Hippe (2022, s. 52) er dette et trivselsfremmende tiltak som øker elevenes sosiale trygghet, som videre forbedrer deres faglige innsats. Dette kan også forsterkes ved å benytte seg av elevmedvirkning. Videre har et trygt og harmonisk forhold til hjemmet en innvirkning på elevenes læreforutsetninger ved at dette har en støttende kraft på læringen. Samtidig er dette et prinsipp som henvises til i overordnet del av læreplanen og skal dermed tilhøre skolens praksis (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 17). Problemer knyttet til hjemmesituasjonen vil derimot føre til underskudd og konsentrasjonsvansker til skole. Ofte har atferdsproblemer en sammenheng med privatlivet til eleven (Hiim & Hippe, 2022, s. 51). Dette samsvarer med forskning som legger frem funn på at elevenes sosiale forhold til skolen, medelever, lærere og familien har en betydning for deltakelsen og fraværet i kroppsøvingfaget (London & Ingram, 2018, s. 122; Imamović-Turković et al., 2019, s. 33; Livazovic, 2011, s. 16). I tillegg til dette, hevder Hiim & Hippe (2022, s. 51) at dagens samfunn har utviklet seg i en retning som fører til at flere elever mangler et sosialt nettverk. Derfor er skolens sosiale støtte viktig i dagens praksis som læreren burde utøve for å bli kjent med slike problematiske forhold (Hiim & Hippe, 2022, s. 51).

Sett fra et annet ståsted handler læreprosessen om hva læreren og elevene gjør i undervisningen, samt viser til begrunnelsen og bakgrunnen av valgene som utformer

---

undervisningen (Hiim & Hippe, 1998, s. 202). På denne måten er valg av arbeidsmåter og metoder sentralt i læreprosessen (Hiim & Hippe, 1998, s. 224). Hiim & Hippe (1998, s. 202) hevder imidlertid at læreprosessen til elevene er omfattet et utvidet didaktikksyn. Tanken bak dette er at elevenes læring inngår i et didaktikksystem med ulike didaktiske grunnsyn og retninger som knytter seg til en rekke ulike forhold og er dermed et system som påvirker læringen til elevene (Hiim & Hippe, 1998, s. 219). Likevel blir det understreket av Hiim & Hippe (2022, s. 119) at læreprosessen uansett er avhengig av et samarbeid mellom lærer og elever. Samtidig skal læreprosessen resultere i et hensiktsmessig læringsutbytte for elevene og er derfor forankret i elevenes læring. Hiim & Hippe definerer læring på følgende måte: «Læring vil si en relativt varig forandring i opplevelser eller atferd som følge av erfaring» (Hiim & Hippe, 2022, s. 102).

Ifølge didaktisk relasjonstenking lærer elevene best når læreren, ut ifra elevenes behov, tilrettelegger for et samarbeid som verdsetter medbestemmelse i læreprosessen (Hiim & Hippe, 2022, s. 119). Dette kan ses i sammenheng med lærere som er tilhengere av et kommunikasjonsmønster som knytter seg til dialogmodellen (Hiim & Hippe, 1998, s. 117). Ved bruk av denne modellen kommuniserer klassen på en måte som tillater at alle deltar aktivt i læreprosessen (Hiim & Hippe, 2022, s. 117). Dette innebærer at elevene har rom for å bestemme læringsmål, innhold og arbeidsmåter. På denne måten knytter dialogmodellen seg opp mot læreplanen i kroppsøving og verdigrunnlaget «demokrati og medvirkning», hvor det oppfordres til at elevene aktivt skal delta i opplæringsløpet, samt lære hva demokrati er i praksis og verdien av dette (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3; Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 8). Ifølge Hiim & Hippe (2022, s. 116) bidrar dette til å utvikle elevenes sosiale ferdigheter i en retning som forbedrer deres samarbeidsevner og selvstendighet. I tråd med dette får elevene en mulighet til å individuelt og kollektivt erfare og lære hvordan deres valg har utspilt seg i læreprosessen (Hiim & Hippe, 2022, s. 119). På denne måten blir de mer bevisst over egen læreprosess, samt forbedrer deres samarbeidsevne (Hiim & Hippe, 2022, s. 119). For at dette skal være en mulighet er det viktig at læreren har erfaring, samt føler seg trygg på flere ulike arbeidsmåter (Hiim & Hippe, 1998, s. 224). Slik sett blir arbeidsmåtene valgt ut ifra det som er mest pedagogisk og faglig relevant, og ikke på tradisjonelle og godt brukte arbeidsmåtene.

Denne tilretteleggelsen kan ses i sammenheng med hvordan et godt sosialt klima gjør elevene trygge og dermed er en sentral forutsetning for elevenes læreprosess og læringsutbytte (Hiim & Hippe, 2022, s. 115). I henhold til prinsippet «Et inkluderende læringsmiljø» blir dette

utviklet av lærere som er tydelige og omsorgsfulle i relasjon med elevene, samt bruker mangfoldet som en positiv ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14-15). Læringen vil derimot avta om elevene forbinder undervisningen med angst og liten mestringstro, ettersom dette negativt påvirker deres konsentrasjon. En annen måte å tilrettelegge på er å benytte elevenes kunnskap, erfaringer, interesser og opplevelser som en hjulpekilde i læringen (Hiim & Hippe, 2022, s. 116). I den sammenheng knytter dette seg til læreplanen i kroppsøving som forteller at undervisningen skal samsvarer med elevenes evner, interesser, behov og ytterligere forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Om dette blir håndtert på en god måte, kan elevene føle på en bidragskraft som kan fremme deres tilhørighet i faget (Hiim & Hippe, 1998, s. 117. Selv om Stray & Wittek (2014) sin studie viser at interaksjoner fremmer læring, kommer det også frem at handlingene lærerne gjør i interaksjonene ikke alltid er gjennomtenkte. Likevel blir det understreket at tilpasset undervisning skal gi elevene muligheten til å påvirke deres egen opplæringen ut ifra eget ståsted, samt få ansvar for egen læring (Hiim & Hippe, 2022, s. 46). Dette underbygges gjennom de demokratiske verdiene som blir verdsatt i dagens skolesystem og som elevene skal få bekjentskap med (Hiim & Hippe, 2022, s. 46). Dette forutsetter at veiledningen av opplegget tar hensyn til elevenes intensjoner og forutsetninger (Hiim & Hippe, 1998, s. 230).

For å tilrettelegge for dette er man avhengig av lærerens veiledningsrolle, som i lys av didaktisk relasjonstenking blir ansett som hovedoppgaven til læreren (Hiim & Hippe, 1998, s. 229). Lærerens veiledning fremtrer hovedsakelig i undervisning som vektlegger at elevene får ansvar over egen læring ved å blant annet planlegge sitt eget opplegg. Elevens behov for å bli veiledet av lærer vil da oppstå i planleggingsfasen. I forkant av planleggingen, hevder Hiim & Hippe (1998, s. 229) at en samtale mellom lærer og elev som kartlegger forhold er med å utforme det endelige opplegget (Hiim & Hippe, 1998, s. 230). Imidlertid viser Aubert (2009) at lærerens evne til å kommunisere med elevene er mangelfullt. Dette synliggjøres blant annet gjennom lærernes utilstrekkelige evne til å aktivt lytte på elevene. Likevel oppfordrer didaktisk relasjonstenking læreren og eleven til å utarbeide et opplegg sammen, som skal medføre til en gjensidig oppfatning av opplegget sin intensjon (Hiim & Hippe, 1998, s. 230).

Dette legger grunnlaget for hvordan vurderingen foregår gjennom didaktisk relasjonstenking, som ifølge Hiim & Hippe (2022, s. 129) kan bidra til utvikling og vekst for både lærer og elev. Dette innebærer at elevene skal lære å vurdere sin egen læring ved å vurdere seg opp mot mål de har vært med å utforme for seg selv og for klassen som helhet (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 128). På denne måten involveres elevene i vurderingspraksisen, som ifølge Hiim & Hippe

(1998, s. 230) har en bevisstgjørende funksjon for elevene ved at de innser at et velfungerende opplegg består av en kompleks sammenheng av en rekke ulike forhold. Vurderingen fokuserer på at elevene får veiledning og tilbakemeldinger på arbeidet for å lette på deres videre arbeid og utvikling. Som følger av dette har vurderingen en intensjon å fungere som en veiledende og justerende praksis ved at læreren er opptatt av forståelse og utvikling ovenfor elevene (Hiim & Hippe, 1998, s. 247).

## 4. Metode

I dette kapittelet presenterer jeg den metodiske fremgangsmåten til prosjektet. Kapitlet innledes med begrunnelse av metodevalget, samt arbeidet med intervjuguide og pilotintervjuer. Deretter gjør jeg rede for utvalg og rekruttering, etterfulgt av gjennomføring av intervjuene. Videre legger jeg frem beskrivelser av hvordan dataene ble transkribert og analysert. Til slutt fremstiller jeg troverdigheten og validiteten til oppgaven, før jeg redegjør for etiske overveielser.

### 4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 95) er det problemstillingen som bestemmer valg av metode i et forskningsprosjekt. Da jeg i dette forskningsprosjektet søker å besvare en problemstilling knyttet til å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere jobber med elever med liten deltakelse og fravær i kroppsøvlingsfaget, er en kvalitativ metode et velegnet valg for å besvare min problemstilling. Dette er på bakgrunn av at den er en inngående fremgangsmåte som undersøker hvordan mennesker forstår og beskriver et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 95).

Innenfor kvalitativ forskning er det ulike metoder som har sine særegne fremgangsmåter for å innhente data. I mitt forskningsprosjekt benyttet jeg individuelle intervju som kvalitativ metode. Ifølge Johannessen med kollegaer (2016, s. 146) støtter metoden ønsket mitt om å innhente fyldige og detaljerte beskrivelser til å forstå hvordan kroppsøvlingslærere jobber med elever med liten deltakelse og fravær i faget.

#### 4.1.1 Semi-strukturert intervju

Som forsker er det mitt ansvar å velge en struktur på intervjuet som samsvarer med undersøkelsen sitt formål. Siden jeg undersøker hvordan kroppsøvlingslærere jobber med elever med liten deltakelse og fravær, har jeg ønsket å innhente data som vektlegger intervjupersonens subjektive perspektiver rundt dette fenomenet. På bakgrunn av dette har jeg gjort semi-strukturerte intervju (Kvale, 2007, s. 10-11).

Et semi-strukturert intervju medfører bestemte føringer på hvordan intervjuene skal foregå. I tråd med Kvale & Brinkmann (2015, s. 44) er målet med disse intervjuene å innhente frittalende beskrivelser fra intervjupersonene. For å oppnå dette har semi-strukturerte intervju



---

en fleksibel innfallsvinkel som innebærer at intervjuene tar utgangspunkt i en rekke relevante spørsmål som stilles i en rekkefølge som avhenger av intervjupersonens svar (Thagaard, 2018, s. 91). Som følger av dette improviserer jeg, samt følger opp fornemmelser underveis i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). Videre betyr dette at varigheten og forløpet på intervjuene vil variere avhengig av intervjupersonens svar. På denne måten skal intervjuene ligne en dagligdags samtale med et profesjonelt formål i bunn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Samtidig påpeker Neumann & Neumann (2012, s. 17) at forskeren sin opptreden er med å bestemme hvilken data som blir innhentet. Dette har en betydning på hva intervjupersonene mine forteller og ikke forteller, som følgelig avgjør hvilken data som skal besvare prosjektet mitt (Neumann & Neumann, 2012, s. 17). Ettersom dette har en innvirkning på troverdigheten og validiteten til oppgaven, prøver jeg å klargjøre dette for leseren ved å være transparent i min metodiske fremgangsmåte.

### 4.1.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene, utviklet jeg en intervjuguide (vedlegg 2) som inneholdt en rekke hovedspørsmål som knyttet seg til studiens problemområde, samt kunne oppmuntre intervjupersonene til å utbrodere (Thagaard, 2018, s. 95). Et hovedspørsmål i intervjuguiden var blant annet «hvordan kroppsøvingsundervisning hos deg vanligvis seende». I tråd med Thagaard (2018, s. 95) utviklet jeg oppfølgingsspørsmål innenfor hovedspørsmålene for å gå i dybden på hvert hovedspørsmål. Sett i lys av strukturen på intervjuet fungerer intervjuguiden som et manuskript for å sikre at jeg avdekker de definerte spørsmålene i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

Formuleringen på spørsmålene i intervjuguiden har blitt inspirert av Kvale og Brinkmann (2015, s. 47), som anbefaler å inkludere både faktaspørsmål og meningsspørsmål i et kvalitativt forskningsintervju. Ifølge Dalland (2017, s. 78) er det lurt å innlede intervjuet med faktaorienterte spørsmål for å etablere en tillit til intervjupersonen. Derfor preges den innledende fase i intervjuguiden av spørsmål som retter seg mot intervjupersonens utdanningsbakgrunn, yrkeserfaring og bakgrunnen for å bli lærer. Det utvikler seg gradvis til mer meningsspørsmål, som oppfordret til mer beskrivende svar (Dalland, 2017, s. 78). Dette ivaretar intervjupersonen sin mulighet å uttrykke sine subjektive forståelser. Videre skulle dette føre til at intervjupersonen på eget initiativ skulle komme innom aspekter som har blitt forberedt som oppfølgingsspørsmål. Gjennom denne tilnærmingen ønsket jeg å lede intervjupersonen til å snakke om et bestemt tema, uten å påvirke meningene som kom til

uttrykk for å la intervjupersonen fortelle sine oppriktige meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Som en avsluttende del i intervjuguiden var det forberedt et åpent spørsmål som skulle forsikre meg om at intervjupersonen fikk sjansen til å få frem ytterligere synspunkt som ikke hadde blitt adressert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161).

### **4.1.3 Pilotintervjuer**

For å kartlegge hvordan intervjuguiden fungerte gjorde jeg to pilotintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). Dette gjorde også at jeg fikk et bedre innblikk over hvordan intervjusituasjonen oppleves i praksis. Pilotintervjuene tok utgangspunkt i en intervjuguide som inkluderte bolker med temaer, som i ettertid ble fjernet og utviklet til kun hovedspørsmål. Personene som deltok i pilotintervjuene var delaktig i endringene som ble foretatt gjennom tilbakemeldinger de ga under og etter intervjuene.

I begge pilotintervjuene benyttet jeg intervjupersoner som er kroppsøvlingslærere. Det første pilotintervjuet innledet jeg ved å definere situasjonen til intervjuperson og fortalte om formålet med intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Etter å ha gått igjennom den første bolken i hoveddelen, erfarte jeg at spørsmålene som kom i neste bolk allerede hadde blitt besvart. I lys av dette endret jeg intervjuguiden, slik at spørsmålene i siste bolke ble flettet inn i første bolke. Dette gjorde at omfanget på intervjuguiden ble lettere å forholde seg til, samt jeg unngikk gjentakelser i senere intervju. I det andre pilotintervjuet tok jeg utgangspunkt i den utviklende intervjuguiden som førte til et mindre gjentakende intervju, samtidig som jeg avdekket alle temaene. Under dette intervjuet opplevde jeg viktigheten av å benytte en semi-strukturert metode, på bakgrunn av behovet for å variere rekkefølgen på spørsmålene. Dette var nødvendig med tanke på svarene jeg fikk, som videre skapte en god flyt i intervjuet.

Pilotintervjuene gjorde også at jeg fikk kvalitetssikret lydopptakeren til «Diktafon»-applikasjonen og funksjonen til nettskjemaet. Med intervjupersonene sin tillatelse fikk jeg bruke lydopptakene til å foreta endringer på intervjuguiden i etterkant av intervjuene. Dette var hjelpsomt for å videreutvikle intervjuguiden ved se hvilke spørsmål som kunne flettes sammen.

---

## 4.2 Utvalg og rekruttering

Jeg henvendte meg til totalt sju skoler, hvor tre av dem var videregående skoler og de gjenværende fire var ungdomsskoler. I praksis har dette foregått gjennom formelle henvendelser til rektoren i den respektive ungdoms- eller videregående skole gjennom utveksling av e-post og telefonsamtaler. Som vedlegg la jeg med informasjonsskriv tilpasset til både rektor (vedlegg 3) og intervjuperson (vedlegg 4) som inneholdt formålet med prosjektet og mitt sterke ønske om å rekruttere kroppsøvlingslærere. Til slutt endte jeg opp med totalt tre skoler som takket ja, hvor disse bestod av én ungdomsskole og to videregående skoler. Ut ifra dette fikk jeg rekruttert totalt seks intervjupersoner, hvor tre lærere var fra samme ungdomsskole og de tre andre ble rekruttert fra to ulike videregående skoler.

Samtidig som jeg skal være forsiktig å konkludere med datametning i kvalitative studier, forsøkte jeg bestemme antall intervjupersoner basert på dette fra de gjennomførte intervjuene (Johannessen et al., 2016, s. 114; Thagaard, 2018, s. 59). Dette betyr at det er tilstrekkelig med intervjupersoner ved at utvalget har belyst problemstillingen i god nok grad, som jeg følte spor av i mine to siste intervjuer ved at intervjupersonene ga lignende svar og at dette ikke virket å endre seg utover intervjuprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 114). Om min følelse stemmer vil dette bidra til et godt kvalitativt analysearbeid, siden jeg forhåpentligvis besitter på data som inneholder rikelig med relevant informasjon. I kombinasjon med dette forholdt jeg meg til Johannessen med kollegaer (2016, s. 96) ved at antall intervjupersoner ikke skal overstige grensen på hva som er gjennomførbart innenfor rammene som er gitt i tid og ressurser. I henhold til dette var min beslutning om å stoppe på seks intervjupersoner et resultat av både mine antagelser om datametning og av praktiske hensyn. Dette støttes av Dalland (2017, s. 76) som hevder at oppgaver som bruker kvalitative intervju ikke burde ta utgangspunkt i for mange intervjupersoner. Det er viktigere å rekruttere et relevant utvalg, enn å skaffe for mange intervjupersoner (Johannessen et al., 2016, s. 114). Samtidig hadde jeg i utgangspunktet et ønske med balansert kjønnsfordeling, men dette viste seg å bli vanskeligere enn først antatt med tiden og ressursene tatt i betraktning.

For å kunne besvare min problemstilling har utvalgsprosedyren hatt sin hensikt av å rekruttere personer som kan gi fylldige beskrivelser av fenomenet som studeres (Johannessen et al., 2016, s. 116). Som følger av dette har jeg gjort en strategisk utvelgelse av intervjupersoner med bestemte kvalifikasjoner som er passende til min problemstilling (Dalland, 2017, s. 74; Thagaard, 2018, s. 54). Derfor har prosjektet mitt, i lys av studiens bakgrunn og hensikt,

rekruttert kroppsøvingslærere som jobber enten på ungdomsskole eller videregående skole. I forlengelsen av dette har jeg rekruttert gjennom et kriteriebasert utvalg ved å involvere en kombinasjon av kriterier som til sammen utgjorde et begrenset utvalg som kan formidle informasjonsrik data (Johannesen et al., 2016, s. 120; Schreier, 2018, s. 93).

Rekrutteringsfasen har vært en omfattende og krevende fase i prosjektet. I januar og februar er det flere masterstudenter som ønsker å rekruttere som førte til stor pågang av forespørsler til å delta på masterprosjekt for flere av skolene som er i nærheten av Elverum og skoler som jeg kontaktet. På bekostning av dette har jeg måtte rekruttert intervjupersoner fra skoler som er lengre vekk en det jeg ønsket. Nedenfor er en samlet oversikt over intervjupersonene som ble rekruttert til masterprosjektet med tilhørende pseudonymer, samt utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring.

*Tabell 4.1 Oversikt over intervjupersoner. Intervjupersonnummer oppført kronologisk etter intervjutidspunkt.*

Pseudonym	Utdanning	Yrkeserfaring
Ungdomsskole		
Lars	Bachelor i faglærer i kroppsøving, årsstudium i sosialpedagogikk og samfunnsfag.	12 år
Ragnar	4-årig lærerutdanning	3,5 år
Håvard	Allmennlærerutdanning (3 år), + kroppsøving (60 studiepoeng) og matematikk (60 studiepoeng).	15 år
Videregående skole 1		
Olivia	Lærerutdanning på masternivå i geografi og kroppsøving.	2 år
Videregående skole 2		
Otto	Bachelor i journalistikk (3 år), master i samfunnskommunikasjon, lektorutdanning i samfunnskunnskap og kroppsøving.	3,5 år
Even	Årsstudium i idrett og historie, + matematikk (90 studiepoeng) og økonomi (120 studiepoeng)	10 år

---

### 4.3 Gjennomføring av intervjuene

Av de seks intervjuene ble tre gjennomført fysisk og tre digitalt ved hjelp av «Zoom». Intervjuene som ble gjort fysisk var med ungdomsskolelærerne, mens de på «Zoom» var med lærerne på videregående skole. Ved å møte intervjupersonen ansikt-til-ansikt har intervjuene kjentes mer ekte, og jeg har i større grad hatt mulighet til å uttrykke interesse for intervjupersonene sin beretning gjennom kroppsspråk (Thagaard, 2018, s. 111). I denne sammenheng har de fysiske intervjuene hatt potensiale til å gi meg mer data gjennom å lese lærernes kroppslige signaler, sammenlignet med digitale intervju. Når det gjelder de digitale intervjuene ble dette, i kombinasjon med lange avstander mellom meg og intervjupersonene, gjort grunnet en pågående pandemi (Thagaard, 2018, s. 111). Dette var en god alternativ løsning for å spare tid og arbeide innenfor restriksjonene som var gitt fra myndighetene.

Før de fysiske intervjuene startet, samtykket intervjupersonene til prosjektet ved å skrive under på informasjonsskrivet som jeg samlet inn enten fysisk eller gjennom skanning på e-post. Til felles for alle intervjuene åpnet jeg samtalen med å spørre om de hadde noen spørsmål knyttet til informasjonsskrivet de hadde fått tilsendt i forespørselen om å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Selv om de fleste var innforstått med innholdet til informasjonsskrivet, definerte jeg situasjonen for intervjupersonene ved å fortelle hva det innebærer for dem å delta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160; Dalland, 2017, s. 81). I tillegg presiserte jeg at det ikke er noen fasitsvar knyttet til spørsmålene, men at det derimot er deres erfaringer og meninger som utgjør betydningsfulle svar som skulle. Dette var for å forsikre meg lærernes bevissthet ved å delta i prosjektet (Dalland, 2017, s. 80).

Intervjuene ble tatt opp ved bruk av applikasjonen «diktafon» som var tilkoblet mitt nettskjema. På denne måten fikk jeg lett tilgang til lydfilene, ettersom jeg sendte intervjuene direkte inn til nettskjemaet via «diktafon»-applikasjonen. Varigheten på intervjuene varierte i stor grad, siden omfanget på svarene var ulikt fra hver enkelt intervjuperson. Mitt korteste intervju var på 40 minutter og det lengste var på 75 minutter, som til slutt utgjorde en gjennomsnittlig varighet på ca. 60 minutter på tvers av alle intervjuene.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 22) har min posisjon som forsker en innvirkning på intervjuene ved at jeg definerer og kontrollerer samtalen. Sett fra dette perspektivet blir ikke relasjonen mellom meg og intervjupersonene likeverdige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). På bakgrunn av dette understreker Neumann & Neumann (2012, s. 110) at en slik relasjon ikke er fri for makt. Selv om dette problemet oppstår i relasjonen mellom forsker og

intervjuperson kan jeg som forsker forsøke å sette en demper for maktaspektet (Neumann & Neumann, 2012, s. 111-112). Derfor forsøkte jeg å etablere en behagelig atmosfære for intervjupersonene ved å utligne den skjeve maktfordelingen for å redusere den sosiale avstanden mellom meg og intervjupersonene (Thagaard, 2018, s. 105). På denne måten kan sannsynlighet for å innhente oppriktige meninger og oppfatninger rundt spørsmålene øke (Johannessen et al., 2016, s. 159).

For å ikke påvirke svarene til intervjupersonene var jeg observant på mine verbale og kroppslige responser på svarene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 202). Derfor forsøkte jeg å oppnå god kontakt med intervjupersonene ved å lytte oppmerksomt på det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Jeg prøvde å vise interesse, respekt og forståelse for svarene som kom til uttrykk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Spesielt i intervjuene som foregikk fysisk følte jeg på en god atmosfære, ettersom det var større rom for å skape en tillitsfull relasjon med hverandre i forkant av intervjuet.

Sett fra et annet ståsted kan min manglende erfaring som forsker og intervjuer hatt en negativ innvirkning på intervjuene (Johannessen et al., 2016, s. 159). På bekostning av dette var det i begynnelsen krevende å forholde seg til en semi-strukturert intervjuguide i den forstand at rekkefølgen på spørsmålene er fleksible. Av denne grunn burde jeg tatt meg mer tid til å bli kjent med intervjuguiden, til tross for at jeg gjennomførte to pilotintervjuer. I tillegg følte jeg at min manglende erfaring gikk negativt utover måten jeg stilte spørsmålene som kunne føre til at intervjupersonene oppfattet spørsmålene som lange og utydelige (Johannessen et al., 2016, s. 154). Samtidig er intervjuguiden og intervjuene et resultat av et samarbeid med en erfaren veileder og retningslinjer fra relevant metodelitteratur.

Etter hvert som erfaringen med å intervju økte og jeg fikk bedre kjennskap til intervjuguiden, ble jeg bedre på å formulere spørsmålene mer konkret (Johannessen et al., 2016, s. 154), samt å stille de riktige oppfølgingsspørsmålene til riktig tidspunkt. Dette medførte også til små justeringer på intervjuguiden imellom intervjuene som utover intervjuprosessen gjorde meg bedre til å gjøre glidende overganger mellom hovedspørsmålene. I lys av dette følte jeg de første intervjuene bar mer preg av å stille spørsmålene i den rekkefølgen jeg hadde planlagt, som kan gjøre samtalen mindre naturlig. Selv om dette var tilfellet i begynnelsen av intervjufasen og var litt ødeleggende for flyten i intervjuene, fikk jeg avdekket hovedspørsmålene som inngikk i intervjuguiden og dermed innhentet utdypende svar som jeg var fornøyd med.

---

## 4.4 Transkripsjon og analyse av data

### 4.4.1 Transkripsjon

Ved å transkribere gjør jeg datamaterialet som innhentes gjennom den muntlige interaksjonen mellom meg og intervjupersonene tilgjengelig for analysering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). I tråd med Kvale & Brinkmann (2015, s. 207) har jeg hatt en lik fremgangsmåte i transkripsjonsarbeidet for alle intervjuene. Siden intervjupersonene snakket i ulike dialekter valgte jeg å oversette dette til bokmål skriftspråk i transkripsjonen. På denne måten beholdt jeg meningen bak talen, samtidig som jeg kunne forholde meg til en skriftform som var gjeldende for alle transkripsjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Eksempelvis ble «dekkkan» omgjort til «dere». Uavhengig om intervjuene ble gjort fysisk eller digitalt var kvaliteten på lydfilene gode og forståelige som gjorde det lettere for meg å transkribere intervjuene.

Videre har jeg transkribert intervjuene ved å skrive ned ord for ord på hva som ble sagt, bortsett fra tomme ord som eksempelvis «eh» og lignende. Istedenfor satt jeg parentes rundt intervjupersonenes reaksjoner, så lenge dette var bemerkelsesverdig og utslagsgivende for min tolkning av svarene. Et eksempel på dette er at «(tenker)» står skrevet i tilfeller hvor vedkommende bruker lang tid på å svare, eller at «(latter)» står skrevet etter et svar hvor intervjupersonen ler. Selv om dette er en tidkrevende måte å transkribere på, er det en bearbeidelse som gjør det lettere for meg å gjenoppleve intervjuet i sin opprinnelige form (Dalland, 2017, s. 88-89).

Til tross for at jeg transkriberte intervjuene kronologisk, startet jeg transkriberingsarbeidet etter mitt fjerde intervju som ble gjennomført ikke lenge etter mitt første intervju. Dette gjorde at intervjusituasjonen i det første intervjuet fortsatt satt friskt i minnet da jeg begynte transkriberingsarbeidet. Siden jeg gjenopplevde intervjuene i form av lydopptak gjorde transkriberingsarbeidet det lettere for meg å identifisere hva jeg kunne forbedre i de gjenværende intervjuene.

### 4.4.2 Analyse av innsamlet data

I kvalitative undersøkelser er det viktig å begrunne valgene som gjøres i analysearbeidet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). I analysen av min innsamlede data legger jeg frem hvordan datamaterialet har blitt analysert med utgangspunkt i fasene som inngår i Braun & Clarke

(2006;2019) sin tematiske analyse og deres refleksjon over hvordan metoden har blitt brukt. Analysemetoden til Braun & Clarke (2006, s. 79) egner seg for å identifisere, analysere og rapportere mønstre innenfor datamaterialet. Metoden egner seg for mitt datasett, siden det har blitt innhentet fra intervjuer som tar utgangspunkt i intervjupersonenes meninger og erfaringer (Braun & Clarke, 2006, s. 81).

Ifølge Braun & Clarke (2019, s. 594) er tematisk analyse en refleksiv metode som betyr at fremgangsmåten i analyseringen er fleksibel og avhenger av hvordan forskeren tenker metoden egner seg best til studien. I denne sammenheng følger ikke metoden en rigid oppskrift, men har derimot en dynamisk fremgangsmåte som tillater meg å være kreativ i bruken av metoden. Det er imidlertid viktig at jeg tydeliggjør hvordan metoden har blitt tatt i bruk gjennom detaljerte beskrivelser av analyseprosessen for å ivareta troverdigheten til studien (Braun & Clarke, 2019, s. 594; Thagaard, 2018, s. 188). Av denne grunn skal jeg beskrive og begrunne valgene som gjøres i mitt analysearbeid i tråd med fasene og refleksjonen til Braun & Clarke (2006;2019) sin tematiske analyse. Det er seks faser og de er:

1. Bli kjent med datamaterialet
2. Utvikle koder
3. Utvikle temaer
4. Videreutvikle temaene
5. Definere og gi temaer endelige navn
6. Skriv oppgaven (resultater)

(Braun & Clarke, 2006, s. 87; Braun & Clarke, 2019)

I den første fasen handlet det om å bli kjent med innhentet datamateriale. Dette innebar å transkribere alle intervjuene og lese igjennom transkripsjonene i etterkant (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Dette hjalp meg til å få et bedre kjennskap til datamaterialet, samt få en oversikt over mulige mønstre og tema som gjenspeilet seg i dataen underveis i lesingen (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Etter å blitt kjent med dataen begynte jeg arbeidet i den påfølgende fasen (fase to), hvor jeg utviklet datadrevne koder på et semantisk nivå (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Ved å være på et semantisk nivå identifiserte jeg koder ved å ta utgangspunkt i de eksplisitte betydningene av dataene, som med andre ord betyr jeg hadde jeg en empirinær koding (Braun & Clarke, 2006, s. 84). For å arbeide i tråd med metoden jobbet jeg systematisk gjennom alle transkripsjonene og ga likeverdig oppmerksomhet til hele datasettet (Braun &



Clarke, 2006, s. 89). Som følger av dette hadde jeg et utgangspunkt av å identifisere så mange koder som mulig, uten at de nødvendigvis var umiddelbart relevante i henhold til studien sitt formål. Dette er koder som i en senere anledning kan bli brukt visst de er interessante og relevante for studien (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Denne fremgangsmåten resulterte i totalt 543 koder på tvers av alle intervjuene.

I fase tre handler det om å sortere koder inn i temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Temaene skal gjenspeile et mønster av delte meninger på tvers av datasettet (Braun & Clarke, 2019, s. 592). Jeg startet arbeidet i denne fasen ved å lage fem generelle temaer som jeg identifiserte på tvers av kodenenes innhold. I tråd med at jeg identifiserte koder på et semantisk nivå ble temaene utviklet induktivt ved at de var sterkt koblet opp mot min empiri (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Temaene mine var derfor datadrevne siden jeg tok utgangspunkt i datamateriale fra intervjuene (Braun & Clarke, 2006, s. 88-89). Dette gjorde at jeg inkluderte 529 av 543 koder i tematiseringen. Et eksempel på et av temaene var «lærerens arbeid og erfaring med elever for å fremme deltakelse i faget». Selv om temaene ikke fortalte noe om funnene mine, bidro det til å avgrense kodene inn i kolonner som representerte et mønster. Dette var hjelpsomt for å finne nyanser i hvert tema. Siden temaene var generelle følte jeg at mange av kodene kunne blitt plassert inn flere temaer. Dette sørget for kritiske vurderinger av temaene, i form av å kartlegge kodenenes relevans til temaene og endring på temanavnene i håp om at de skulle representere kodene i større grad. Oversikten av temaene fra fase tre er i tabellen nedenfor.

*Tabell 4.2 Oversikten av temaene fra fase tre.*

<b>Lærerens arbeid og erfaring med elever for å fremme deltakelse i faget</b>
<b>Lærerens undervisnings- og planleggingspraksis</b>
<b>Lærerens tanker og erfaringer rundt læreryrket og kroppsøvfingsfaget</b>
<b>Læreren sin oppfattelse på hva som påvirker elevens deltakelse og fravær</b>
<b>Vurdering i læreryrket og kroppsøvfingsfaget</b>

I påfølgende fase (fase fire) videreutviklet jeg temaene som betyr at jeg kartlegger validiteten til temaene som ble utviklet i forrige fase ved å se om kodene er plassert i riktig tema (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Arbeidet begynte sammen med min veileder som kom med gode tips og retningslinjer for hvordan fasen skulle gjøres. Til forskjell fra forrige fase (fase tre), prøvde

jeg å gi temaene navn som gjenspeiler funnene mine. I tillegg hadde jeg en intensjon om å lage temaene mindre generelle, som betyr at hvert hoved- og undertema skulle representere et tydeligere mønster fra datasettet. Etter jeg ble fornøyd med hoved- og undertemaene, skrev jeg inn nyanser på de ulike undertemaene som var en fin måte å få frem hovedfunnene fra intervjuene, uten å ta hensyn til alle kodene. På slutten av denne fasen hadde jeg et godt innblikk på de ulike temaene og hva de fortalte om dataen min (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Nedenfor er en tabell av temaene jeg endte opp med i fase fire.

Tabell 4.3 Oversikt av temaene fra fase fire.

<b>Undervisningene skal tilfredsstille flere elever</b>	
<i>Planleggingen er temabasert og fokuserer på ulike bevegelsesaktiviteter</i>	<i>Lærerne har en varierende undervisningspraksis som skal imøtekomme elevenes behov</i>
<b>Presset på elevene gjør deltakelse i faget til en umulig oppgave for lærerne</b>	
<b>Elevenes synlighet i faget forårsaker liten deltakelse og fravær</b>	
<i>Eksponering av kropp er et sårt område</i>	<i>Elever som er usikre på egne ferdigheter</i>
<b>Lærernes kommunikasjon med elevene er sentralt i imøtekommelsen med elever med liten deltakelse og fravær</b>	
<i>Relasjonsbygging er avgjørende for å motvirke liten deltakelse og fravær</i>	<i>Dialog forårsaker til alternative løsninger for elever som ikke vil delta</i>
<b>Vurderingspraksisen varierer fra hver enkelt lærer</b>	

I fase fem handler det om å videreføre arbeidet med temaer ved å identifisere essensen av de ulike temaene og bestemme hvilke aspekt av dataen som omfavner hvert tema (Braun & Clarke, 2006, s. 92). I likhet med fase fire, startet jeg arbeidet sammen med veilederen min. Dette hjalp meg til å hensiktsmessig forflytte, eliminere og endre navn på hoved- og undertemaene ytterligere. Eksempelvis ble hovedtemaet fra fase fire «Vurderingspraksisen varierer fra hver enkelt lærer» flyttet opp som undertema i «Undervisningen skal treffe flere elever for å øke deltakelsen». Dette ble senere i fasen endret til «Lærernes vurderingspraksis avhenger av elevenes oppmøte» for at det skulle relatere seg til problemstillingen i større grad. Dette betyr at jeg gikk inn i resultatdelen med utgangspunkt i hoved- og undertemaene som

står skrevet i tabellen nedenfor som utgjør den siste fasen, fase seks, i modellen til Braun & Clarke.

Tabell 4.4 Oversikt av temaene fra fase fem.

<b>Undervisningen skal treffe flere elever for å øke deltakelsen</b>
<i>Lærernes vurderingspraksis avhenger av elevenes oppmøte</i>
<b>Lærerne erfarer at elevenes press utenfor faget er krevende å forholde seg til</b>
<b>Lærerne erfarer at elevenes synlighet i faget forårsaker liten deltakelse og fravær</b>
<i>Eksponering av kropp er et sårt område</i>
<b>Lærere bygger relasjoner for å motvirke liten deltakelse og fravær</b>
<i>Dialog fører til alternative løsninger for elever som ikke vil delta</i>

Etter hvert som jeg jobbet med utgangspunkt til forannevnte temaer ble de underveis i rapporteringen (fase seks) endret på. Dette var for å få temaene til å samsvare bedre med essensen av mitt datamateriale som var lettere å utvikle da jeg omgjorde kodene til ord i resultatdelen. Til slutt endte jeg opp med følgende hoved- og undertemaer som står beskrevet i tabellen nedenfor.

Tabell 4.5 Oversikt over endelige temaer.

<b>Undervisningen skal treffe flest mulig</b>
<i>Lærernes vurderingspraksis avhenger av elevens deltakelse</i>
<b>Samfunnet og faget bidrar til at elever har liten deltakelse og mye fravær i kroppsøving</b>
<i>Utenforstående faktorer i samfunnet påvirker elevenes deltakelse i faget</i>
<i>Synligheten som oppstår i faget bidrar til liten deltakelse og fravær</i>
<b>Lærerne kommuniserer for å forbedre betingelsene til å fremme deltakelse</b>
<i>Dialog fører til alternative løsninger for elever som ikke vil delta</i>

I den siste fasen (fase seks) innebærer det å skrive ned den endelige rapporten som har blitt utviklet ved bruk av den tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Dette startet jeg

som nevnt å gjøre i resultatdelen med utgangspunkt i hoved- og undertemaer som senere ble endret på. I tillegg innebærer denne fasen å overbevise leseren om analysen sin validitet. Derfor har jeg i samsvar med Braun & Clarke (2006, s. 93) forsøkt å være transparent ved å legge frem detaljerte beskrivelser av hvordan jeg har brukt hver fase av den tematiske analysen.

## 4.5 Troverdighet og validitet

Selv om studiens troverdighet og validitet behandles som en egen del av metodekapitlet, vil det gjennomsyre hele forskningsprosessen gjennom detaljerte beskrivelser i de ulike delene i metodekapitlet for å gjøre oppgaven transparent (Kvale & Brinkmann, 2016, s. 277; Thagaard, 2018, s. 188). På denne måten tilrettelegger oppgaven for at utenforstående kan vurdere kvaliteten på forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188; Dalland, 2017, s. 55).

### 4.5.1 Troverdighet

Innenfor kvalitativ forskning må prosjektet gi et inntrykk for at forskningen har blitt utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). På denne måten blir troverdigheten på forskningsprosessen kritisk vurdert. Ifølge Dalland (2017, s. 60) kan det i et intervju ligge en mulig feilkilde i kommunikasjonsprosessen. På grunnlag av dette har jeg forsøkt å formulere spørsmålene forståelig for intervjupersonen som skulle sørge for at meningsinnholdet i svarene samstemmer med intervjupersonen sitt egentlige synspunkt på spørsmålene (Dalland, 2017, s. 60).

I kraft av fleksibiliteten som kjennetegner kvalitativ forskning, er det min tolkning av svarene som avgjør hvordan svarene blir fremvist i transkriberingen. En konsekvens av dette kan være at min tolkning ikke samstemmer med intervjupersonens forståelse (Thagaard, 2018, s. 198). Derfor har jeg i samtykkeerklæringen gjort intervjupersonene oppmerksom på at informasjonen som kommer frem i intervjuet vil bli brukt i min oppgave, slik at de har kjennskap til dette når de skriver under og bekrefter sin deltakelse. Samtidig hevder Kvale & Brinkmann (2015, s. 203) at troverdigheten i studien styrkes ved å følge prinsippene til metoden jeg har valgt. På en annen side er min erfaring i problemområde bakgrunnen for studien, som betyr at det er viktig å være bevisst i forskningsprosessen på hvordan min førforståelse kan ha betydning for kunnskapsproduksjonen (Neumann & Neumann, 2012, s. 26).

---

## 4.5.2 Validitet

Ifølge Thagaard (2018, s. 181) omhandler validitet i kvalitativ forskning gyldigheten av resultatene og hvordan de blir tolket. I min oppgave tar jeg utgangspunkt i intern validitet (Johannessen et al., 2016, s. 232) og Burke (2017, s. 334) sin relativistiske tilnærming som handler om at det ikke går an å sette eksakt samme kvalitetskriterier for alle studier.

### *Intern validitet*

Ifølge Thagaard (2018, s. 189) handler validitet om gyldigheten av tolkningene som forskeren kommer frem til. I tråd med dette har transkripsjonene sitt forsøk på å etterligne intervjuene hatt sin hensikt av at tolkningen stemmer overens med meningsinnholdet til intervjupersonen. Videre vil et grundig arbeid i analyseringen gi et grunnlag for tolkningen av data (Thagaard, 2018, s. 189). Av denne grunn har jeg prøvd å være transparent og kritisk i analysearbeidet, samt vist til detaljerte beskrivelser av fasene i den tematiske analysen. Dette skal forhåpentligvis gjøre min tilknytning til miljøet som studerer mindre betydelig, siden det kan prege forståelsen av fenomenet som studeres. På denne måten kan jeg se nyanser som er annerledes enn mine egne erfaringer, istedenfor å utvikle en forståelse som er sett i lys av mine erfaringer til problemområdet (Thagaard, 2018, s. 190).

### *Relativistisk tilnærming*

I kvalitative studier er det ønskelig å utvikle en forståelse av de fenomenene som studeres (Thagaard, 2018, s. 193). Ifølge Burke (2017, s. 333) er ideen om å repetere og reprodusere tilsvarende data i en annen kvalitativ studie upassende og reduserer betydningen av kontekstuelle faktorer. Relativistisk tilnærming handler derimot om at det kan variere på hvilke kriterier som kan bedømme kvaliteten på en studie. Dette er på bakgrunn av at den erkjenner at «realiteten» som innhentes gjennom kvalitativ forskning er uforutsigbar, subjektiv og sinnsavhengig. Som følger av dette har jeg i samsvar med Burke (2017, s. 334) tatt avstand fra å vurdere oppgaven sin validitet på bakgrunn av universelle kriterier i en kriteriologisk tilnærming, men vil vise til kriterier som er kontekstuell plassert i henhold til min studie (Burke, 2017, s. 334). Dette innebærer at oppgaven tar utgangspunkt i kriterier som er passende for studiens «egenskaper». I min oppgave inkluderer jeg sammenheng, troverdighet og gjennomsiktighet som relevante kriterier (Burke, 2017, s. 335-336).

Sammenheng handler om måten ulike deler av min tolkning skaper et fullstendig og meningsfylt bilde. Dette kan vurderes både internt, men tanke på hvordan delene henger

sammen, og eksternt, med tanke på hvordan de henger sammen med blant annet tidligere forskning (Bruke, 2017, s. 335). For å internt evaluere sammenhengen i studien har jeg underveis i forskningsprosessen vært i dialoger med min kompetente veileder som har hjulpet meg til å se relasjonen mellom problemstilling, teori, metode og resultater (Burke, 2017, s. 335). Dette ble også gjenstand for diskusjon i det obligatoriske seminaret som bidro til å gi meg nye perspektiver på hvordan jeg burde skrive metodikken og resultater. Samtidig har jeg evaluert sammenhengen eksternt ved å la meg inspirere av strukturen til høyt vurderte masteroppgaver som mal til min oppgave (Burke, 2017, s. 335).

Troverdighet og gjennomsiktighet (transparent) sin betydning i min studie har blitt avklart tidligere i kapitlet. I tråd med dette viser jeg til en kvalitetsvurdering av oppgaven gjennom detaljerte beskrivelser av hvordan kriteriene har blitt behandlet i metodekapitlet spesifikt til min studie (Burke, 2017, s. 334).

## 4.6 Etske overveielser

Forskning må forholde seg til etiske prinsipper og juridiske retningslinjer (Johannessen et al., 2016, s. 83). Dette betyr hovedsakelig at etikk handler om forholdet mellom mennesker og grensene for hva som er tillat å gjøre med hverandre. For at prosjektet mitt skal være innenfor det som er etisk riktig har jeg tatt hensyn til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer. I tråd med dette skal jeg videre i denne delen redegjøre for valgene og hvilke etiske prinsipper som har preget mitt prosjekt.

I min metodiske fremgangsmåte lagret jeg opplysninger om intervjupersonene gjennom lydopptakene av intervjuene ved bruk av «Diktafon»-applikasjonen som medfører etiske vesentligheter for prosjektet. For å bekrefte at prosjektet mitt er etisk forsvarlig å gjennomføre, var jeg pliktet til å få prosjektet godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). 16. november 2021 sendte jeg prosjektet inn til NSD og fikk svar tre dager senere om å gi prosjektet en tittel og endre sluttdato. I tillegg måtte jeg påminne intervjupersonene at de er pålagt taushetsplikt og at de ikke skal legge frem opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner. Dette førte til små endringer i meldeskjemaet og intervjuguide. Prosjektet ble godkjent etter et nytt forsøk (vedlegg 5).

Lydopptakene er anonymisert slik at opplysningene og informasjonen som blir brukt ikke skal være mulig å tilbakeføres til intervjupersonene (Johannessen et al., 2016, s. 91). I tråd med

NESH (2021, s. 17) formidlet jeg denne informasjonen til intervjupersonene i forkant av deltakelse, til tross for at datamaterialet som innhentes i mitt prosjekt har lav personvernulempe. Av denne grunn hadde jeg utformet informasjonsskriv til rektor og intervjupersonene, for å gi tilstrekkelig med informasjon på hva de samtykket til å delta på. Informasjonsskrivene formidlet også frivilligheten av å delta, og muligheten for å trekke seg fra deltakelsen uten begrunnelse (NESH, 2021, s. 17). På denne måten skal forskningen min være konfidensiell, i så måte at jeg igjennom et informert samtykke har kommet til enighet med intervjupersonene på hvordan informasjonen som er gitt vil bli behandlet og hva det kan resultere til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106).

Videre har dette sørget for et respektfullt forhold mellom meg og intervjupersonene sine privatliv ved at de har forstått hvilke opplysninger og informasjon som brukes i oppgaven (Johannessen et al., 2016, s. 86). I samsvar med NESH (2021, s. 18) har samtykket blitt dokumentert ved at intervjupersonene skriver under på et informasjonsskriv. Dette tydeliggjør mitt ansvar som forsker, samt forsikrer rettighetene til intervjupersonene (NESH, 2021, s. 18).

## 5. Resultater

I dette kapitlet presenterer jeg studiens tre hovedfunn fra min studie; «Undervisningen skal treffe flest mulig», «Samfunnet og faget bidrar til at elever har liten deltakelse og mye fravær i kroppsøving» og «Lærerne kommuniserer for å forbedre betingelsene til å fremme deltakelse».

### 5.1 Undervisningen skal treffe flest mulig

Dette hovedfunnet viser til hvordan lærerne erfarer og jobber for at undervisningen skal treffe flest mulig elever for å øke deltakelsen gjennom deres planlegging, undervisnings- og vurderingspraksis av kroppsøvingfaget.

På spørsmål om hvordan lærerne planlegger kroppsøvingfaget var de samstemte om at deres langsiktige planlegging av faget er temabasert og forankret i gjeldende styringsdokumenter: «Vi støtter oss på årsplanen, læreplanen og kunnskapsløftet» (Lars). Her viser sitatet at lærerne bruker gjeldene styringsdokumenter som hjelp for å utforme faginnholdet i kroppsøving. Da de fortalte om planleggingen av temaene var det flere som hadde et sterkt fokus på å inkludere mange forskjellige bevegelsesaktiviteter. Det varierende faginnholdet hadde som hensikt å øke sjansene for at flere elever skal like å være i fysisk aktivitet:

Som sagt tidligere skal vi fremme interessen for å være fysisk aktiv, og det kan hende du da kommer innom på en del aktiviteter som kanskje de som ikke har vært fysisk aktive vil drive på med mer. Og det må være målet. Det er derfor jeg liker å eksponere elevene får mange ulike bevegelsesaktiviteter. [...] Så det er hovedgrunnen for å være innom så mange bevegelsesaktiviteter som mulig (Even).

En måte de håndterte dette på var å tilby aktiviteter som går utenfor det tradisjonelle faginnholdet i kroppsøving ved et avtagende fokus på idrettspregede aktiviteter. Det blir derimot fokusert på et varierende faginnhold som inneholder aktiviteter der elevene har et mer likt utgangspunkt. På denne måten mener lærerne at de kan fremme mestringsfølelse for flere elever, som ikke nødvendigvis er favnet av den tradisjonelle fremstillingen av kroppsøvingfaget. Det er følgende sitat et eksempel på:

Nei, da får ikke de som er vant til å briljere, altså de som er godt fysisk rustet, gode med ball, god kroppsbeherskelse, de får ikke muligheten til å briljere hele tiden. For



---

eksempel så driver vi nå med badminton, det er en type breddeidrett, der er ikke de klassiske fotballgutta like stødige. Så der har de andre muligheten til å skinne. Frisbee. Hvem som helst kan bli god i frisbee, ikke sant. Så det å kanskje finne arenaer hvor da den typiske idrettseleven blir sidestilt med de andre, at alle kommer med samme utgangspunkt til noe, er en motivasjonsfaktor for mange (Ragnar).

Sitatet viser at lærerne forsøker å fremme mestringsfølelsen til elevene gjennom et faginnhold som tilrettelegger for et mer likt utgangspunkt i aktivitetene. Dette kan ses i sammenheng med varigheten lærerne har i hvert tema. Mine analyser viser at de hadde et gitt tema i en tidsperiode på ca. 4 uker: «Det å ha fire uker tror jeg er en bra periode for å få til litt utvikling og for å mestre noen konkrete ferdigheter innenfor den aktiviteten de jobber med» (Olivia). Her kommer det frem at varigheten i temaene har som hensikt at elevene skal få muligheten til å få utviklet seg innenfor aktiviteten, samt kjenne på mestring. Selv om en temabasert planlegging har som mål å favne flest mulig elever, uttrykker ungdomsskolelærerne på utfordringer for å oppnå dette målet. Dette innebærer blant annet utfordringen som er knyttet til å *se* alle elevene: «Du får jo aldri tid til alle, samtidig som du har veldig mange. Så du har mange elever og skulle gjerne hatt tid til alle elever» (Ragnar). Denne utfordringen kobler samtlige lærere opp mot det store spennet på klassene:

En typisk klasse er de som synes kroppsøving er kjempegøy og vil være med på alt, kanskje spesielt ballspill er det aller morsomste, til de som ikke deltar i det hele tatt. [...] Så det blir et veldig stort spenn, så det er det å favne og gjøre en innsats for alle og ufarliggjøre det, som kanskje er den største utfordringen (Lars).

Sett i lys av sitatet oppfatter lærerne at det store spennet kan gjøre det uoppnåelig å holde alle elevene fornøyde i faget, siden elevenes ønsker og interesser i en klasse varierer. Som følger av dette hevder lærerne at det er krevende å få med alle elevene i faget til enhver tid: «Det er vanskelig å få med alle» (Lars). På denne måten antyder lærerne til at et variert faginnhold som tar avstand fra idretten kan negativt påvirke de idrettsaktive elevene sitt forhold til faget.

Samtidig viser mine analyser at lærerne forsøker å favne elevene gjennom å tilpasse opplæringen ut ifra elevenes ulike utgangspunkt i den gitte aktiviteten. Dette ble fremhevet som sentralt av flere lærere for å sørge for at elevene får fremgang i aktiviteten og kjenner på mestringsfølelse: «Generelt er det fokus på å lære seg nye ferdigheter eller utvikle de ferdighetene man har, samt prøve å få til framgang fra utgangspunktet til den enkelte elev»

(Olivia). Lærerne var opptatt av å tilrettelegge for at elevene skal få vist frem sine styrker, tross svakere fysiske ferdigheter. Otto sa for eksempel: «Visst en elev har dårlige ferdigheter i en aktivitet må man ikke tenke at «han er så dårlig på dette også», da må man heller tenke «hva kan vi gjøre for at eleven kan vise hva han faktisk kan»». Dette viser at lærerne i min studie var opptatt av å fremme mestring hos hver enkelt elev, uavhengig av elevens kompetanse i aktiviteten. Likevel poengteres det spesielt i fra én lærer at rammene og oppbyggingen av faget favoriserer de idrettsaktive og kan ødelegge målet om å treffe flere elever. På spørsmål som omhandlet hvordan han tenker at flere elever kan oppnå en bevegelsesglede, svarte Håvard på denne måten:

Det beste hadde vært å ikke hatt idrettshall eller garderobes. [...] Det er kanskje ikke en kroppsøvingslærer som skulle sagt noe slik, men vi har en stor utfordring i og med at målet vårt er at alle de som kommer fra grunnskolen, skal bli glad og like å bevege seg.

Denne kommentaren støttes opp under av flere lærere i studien som erfarer at idrettsaktive elever liker og gjør det best i faget: «De som er glad i sport og idrett, samt driver med dette på fritiden, er glad i kroppsøving» (Ragnar). Selv om dette er en betydningsfull faktor som påvirker elevenes forhold til faget, erfarer lærerne på videregående skole at det er store forskjeller på hvordan deres klasser forholder seg til kroppsøvingfaget og at det avhenger av studieretningene: «Det er veldig stor forskjell på de studieretningene» (Lars). Dette kan bety at lærerne må ta utgangspunkt i en kompleks og uforutsigbar sammenheng innad i klassene, på både ungdomsskole og videregående skole, i deres ønske om å treffe flest mulig elever. I tråd med dette viser mine funn at enkelte lærere er opptatt av å inkludere elevene til å utforme faginnholdet i kroppsøving:

De klassene jeg hadde i fjor, som jeg også har i år [...] tok jeg en prat med på slutten av forrige skoleår. Der spurte jeg om «hva kan vi gjøre annerledes neste skoleår?», «hva var bra i år?», «hva var mindre bra, og hva kan vi gjøre for neste skoleår?». Da fikk jeg tilbakemelding på at de likte de elevstyrte timene, så dem har jeg bestemt meg for å beholde» (Olivia).

Læreren snakker her for lærerne fra videregående skole, og viser til hvordan deres erfaringer med elevmedvirkning i planleggingen av faginnholdet kan øke sjansene for at flere elever vil delta og bli glad i faget. Funn fra ungdomsskolen antyder derimot til at deres langsiktige planlegging blir utformet kun av lærerne på skolen: «Vi [lærerne] er jo et team. Vi lager litt

---

ideer på hva vi skal ha, også bytter vi litt på» (Lars). Til tross for at dette sitatet kan tyde på at lærerne gjør planleggingen alene, blir det også fortalt at det ofte gjøres i hodet: «Da blir det ofte litt sånn for lærerne at vi gjør det meste fra time til time ved at vi har økta i hodet og går inn og forteller vi eksempelvis skal ha badminton» (Ragnar). Dette kan være en indikasjon på at lærerne på ungdomsskolen ikke inkluderer elevene i planleggingen av faget.

### **5.1.1 Lærernes vurderingspraksis avhenger av elevens deltakelse**

Analysene mine viser at elevenes deltakelse påvirker lærernes vurderingspraksis. De forteller at elevene som oftest får en slutt karakter i faget, uansett hvor lite de deltar: «Selv om de ikke deltar i det andre [en aktivitet], finner man stort sett en mulighet for et vurderingsgrunnlag. Det er ytterst få som får IV» (Lars). Sitatet antyder til at lærernes vurderingspraksis vil strebe for å gi elevene sine en vurdering i faget og at det skal mye til for å ikke få dette på grunn av manglende deltakelse. Dette kan ses i sammenheng med funn som viser at lærernes vurdering av lite deltakende og fraværende elever er krevende å forholde seg til, hvor det samtidig er ønskelig å gi dem en vurdering: En av lærerne sier at elevene «Iblant er på grensen til å ikke få vurdering, men da prøver jeg å bestemme ut ifra min beste samvittighet» (Olivia). Analysene mine viser at dette kom frem som et gjensidig syn fra lærerne på vurderingen av elever med liten deltakelse og fravær i faget.

Samtidig var lærerne tydelige på at elevenes deltakelse blir vektlagt i vurderingspraksisen: «Elevene som deltar i ordinær gym hver gang blir vurdert på et høyere nivå, stort sett uansett, i forhold til de som ikke deltar» (Even). Gjennom lærernes uttalelser viser mine funn at elever som ikke ønsker å delta i den ordinære kroppsøvingstimen, ofte følger et alternativt opplegg. I denne sammenheng forteller lærerne at elever som gjør et alternativt opplegg blir vurdert på et lavere nivå, sammenlignet med elevene som deltar i den ordinære kroppsøvingundervisningen. Grunnlaget for dette hevder lærerne er at elever som gjør et alternativt opplegg innfrir færre mål på læreplanen enn elevene som hyppig deltar i ordinær kroppsøving. Lærerne understreker at dette er viktig å formidle til elevene som ikke ønsker å delta i ordinær kroppsøvingundervisning: «Og da er det viktig å gjøre dem klare på at det ikke er alle kompetansemålene du muligens kommer igjennom siden du kjører alternative økter» (Otto). Tatt dette i betraktning, kan det ut ifra lærernes kommentarer virke som elevene blir gjort bevisste på konsekvensene av å ikke delta i ordinær kroppsøvingundervisning.

Likevel hevder lærerne det er mulig for elevene som følger et alternativt opplegg å oppnå en god karakter ut ifra forholdene. Måten elevene velger å arbeide med opplegget, vil påvirke lærernes vurdering til den bestemte eleven. Dette ble fortalt av Olivia på denne måten: «Men det er opp til dem [elevene] hvilken karakter de får, så visst de likevel etter mine tiltak har forholdsvis lav innsats havner de på en lav måloppnåelse. Da blir det den karakteren de fortjener, rett og slett». I lys av dette kan det se ut som at elever som følger et tilpasset opplegg fortsatt har en mulighet til å oppnå en god karakter i faget, samtidig som det er opp til dem selv å bevise hvilken karakter de fortjener ovenfor læreren.

Når det gjelder lærernes syn på hva som inngår i en god karakter i kroppsøving, viser mine analyser til en gjensidig oppfatning. Basert på lærerne i min studie var det merkbart å se hvordan fysiske ferdigheter har avtatt som et sentralt kriterium i vurderingspraksisen i faget: «I utgangspunktet er ikke ferdigheter så viktig lenger, på en måte» (Lars). Likevel kan ut ifra mine funn virke som at elevene tror fysiske ferdigheter blir vektlagt mest i vurderingen. Følgende sitat fra Otto eksemplifiserer dette: «Mange [elever] tror jo at de ikke har mulighet til å få toppkarakter grunnet de ikke er gode i fotball, kan nesten ikke svømme og har dårlig kondis. Men det er helt feil». Dette kan tyde på at lærerne må være tydeligere i sin formidling til elevene på hva som inngår i deres vurderingspraksis.

Mine analyser viser derimot at lærerne vurderer på grunnlag av flere kriterier: «Det går mye på holdninger, innsats, gjøre medelevene gode. Også er ferdigheter med, samtidig får du ikke toppkarakter om du viser kun gode ferdigheter og ikke noe annet. Så det er totalpakka som er viktig» (Lars). Sitatet viser til at lærerne ser på elevenes ferdigheter som en faktor for å oppnå en god karakter, samtidig som dette blir sett opp mot elevenes ivaretagelse av de andre vurderingskriteriene. Lærerne er samstemte om at elevenes holdning, innsats og medmenneskelighet er sentralt i vurderingen. Fremgangen til elevene blir også trukket frem som et viktig vurderingskriterium. Olivia kommenterer dette på følgende måte: «Jeg prøver å vektlegge framgang ganske mye, slik at forutsetningen til eleven kanskje spiller mindre rolle, så lenge eleven har utviklet seg og kommet en vei». Sett i lys av dette sitatet kan det virke som elevenes forutsetninger er en annen faktor som inngår i vurderingspraksisen. Som følger av dette kan det tyde på at elevene, uavhengig av forutsetninger, kan oppnå en god karakter så lenge de viser en fremgang i faget.

Samlet sett viser dette hovedtemaet at lærerne skal treffe flest mulig elever gjennom deres planlegging og undervisningspraksis. Alle lærerne jobbet på skoler som har en temabasert

---

planlegging med fokus på et variert faginnhold i hensikt av å eksponere elever, spesielt de som deltok lite og hadde mye fravær, for aktiviteter som kan inspirere dem til å bli glad i fysisk aktivitet. I tråd med dette var lærerne opptatt av å tilpasse opplæringen for hver enkelt elev. I har det blitt belyst at elevenes deltakelse har en betydning på lærernes vurderingspraksis. Dette innebærer at elevene som deltar gjennom et alternativt opplegg blir vurdert på et lavere nivå enn elever som deltar i ordinær kroppsøvningsundervisning. Likevel hevder lærerne at elevenes evne til å følge opplegget har en innvirkning på vurderingen. Samtidig kommer det frem at de generelt baserer sin vurderingspraksis på elevenes holdninger, innsats og medmenneskelighet, hvor også ferdigheter kan bidra til en bedre sluttvurdering.

## 5.2 Samfunnet og faget bidrar til at elever har liten deltakelse og mye fravær i kroppsøving

Et annet hovedfunn handler om lærernes erfaringer knyttet til faktorer som påvirker elevenes deltakelse i faget. Faktorene som blir belyst i mitt materiale er relatert til samfunnet og kroppsøvningsfaget. Dette blir lagt frem som egne undertemaer.

### 5.2.1 Utenforstående faktorer i samfunnet påvirker elevenes deltakelse i faget

Sett i lys av analysene blir det lagt frem funn som viser til lærernes erfaringer med elever som har utfordringer utenfor skolen. Dette forteller de er utfordringer som kan ha en negativ innvirkning på elevenes skolefokus og gjøre at skolen blir nedprioritert: «Det er vanskelig for elevene å få bare helt grunnleggende ting i livet på plass. Og da er det klart at de ikke har tid til å tenke på skolen» (Olivia). Dette sier lærerne de er innforstått med kan påvirke deltakelsen i faget, hvor mine analyser viser at dette oppstår mest for elever på videregående skole, spesielt i yrkesfag. Elever på yrkesfag blir fortalt å kunne være inne i tyngre perioder i livet sitt:

I yrkesfag er det blant annet voksne elever som har barn og familie som må være borte når f.eks. barna deres er syke eller et eller annet som relaterer seg til dette. Det kan også hende de som har vanskelige familiesituasjoner ved fosterfamilier og holder på med flytting (Olivia).

Lærerne på videregående skole er samstemte om at slike forhold kan føre til at elevene er fraværende og har mindre deltakelse i faget. Videre kan dette ses i sammenheng med deres erfaringer på hvordan usikkerheten og presset elevene blir utsatt for kan medvirke til fravær i

faget: «Det er nok mange grunner til. Det er nok usikkerhet, presset fra klassekamerater og presset utenfra» (Even). Lærerne hevder dette er utfordringer som har økt i moderne tid som kan føre til at elevene i dagens skole blir utsatt for et økende press som har skapt store psykiske utfordringer for elevene. Even fortalte for eksempel:

Elevene blir jo utsatt for en del press som ikke vi ble utsatt for når vi gikk på skolen. Det presset øker nesten egentlig dag for dag, både internt i elevgruppene, men også utenfra i sosiale medier, foreldre, jobbmarked. Masse typer press elevene blir utsatt for, som igjen gjenspeiles i psykiske utfordringer.

Her kommer det frem gjennom lærernes tanker at elevenes psyke kan bli overbelastet gjennom et press fra flere utenforstående faktorer. Mine analyser viser til gjennomgående svar fra lærerne som mener at dette presset kommer fra urealistiske samfunnsidealene. Dette hevder de gjør at elevene får en forvrengt oppfatning av virkeligheten og vil dermed bidra til deres følelse om å ikke nå de opp til forventningene som har blitt skapt av samfunnet. Lars snakker for flere da han forsøkte å forklare årsaken bak elevenes fravær:

Altså at [...] sosiale medier, samtidig med kroppspresset som sier du skal være tynn og sterk, [...] du skal være god på skole, du skal ha masse venner som kan gjøre at det blir litt mye. Og at ungdommene ikke klarer å se at samfunnet egentlig ikke er bygd opp som at alt skal være perfekt.

Her kommer det frem hvordan lærerne mener sosiale medier kan ha en negativ innflytelse på elevenes oppfattelse av hva som er forventet av dem, som hevdes å ha konsekvenser for elevenes deltakelse i faget. I tråd med samfunnet sitt bilde på idealkroppen, kan dette se ut til å gjøre inntrykk hos elever som ikke føler de er innenfor dette idealet. Dette blir belyst gjennom funn fra spesielt én lærer som erfarer at elever som er mer fraværende i faget «er ofte kanskje litt overvektige» (Ragnar). Dette kan tyde på at sosiale medier har en negativ innflytelse på deltakelsen til såkalte «overvektige» elever.

Sett fra en annen synsvinkel kommer det frem gjennom mine funn at lærerne har erfaringer med at elevenes fravær i kroppsøving er tilknyttet hjemmet: «Jeg tror mye kommer hjemmefra og hva du er vant til hjemme. [...] Det er svært sjeldent du ser en elev som kommer i fra en aktiv familie, som ikke velger å være med i gym» (Ragnar). Dette kan ses i sammenheng med et annet funn som belyser hvordan enkelte lærere erfarer at økende alder og ingen deltakelse i idrett øker fraværet: «Da blir dem litt større og antageligvis kuttet med organisert idrett, samt

---

fått nye interesser. Dette gjør at gymmen ikke er så viktig lengre, og de velger å slappe litt av i livet (latter)» (Lars). Som følger av dette kan det tyde på at elevenes deltakelse i faget har en sammenheng med deres alder og deltakelse i idrett. Beslektet med dette er funn som viser at elever «fra lavinntektsfamilier» (Ragnar) er et gjentakende kjennetegn på elever med mye fravær. Ut ifra lærernes erfaringer er dette elever som ikke er med i idrett: «Det er også ofte slik at de outsidersne, som er ressursfattige, ikke er med i idretten» (Håvard). Som følger av dette kan det virke som lærerne i min studie erfarer at elever som ikke er idrettsaktive, samt er fra lavinntektsfamilier har mye fravær i faget.

Sett fra et perspektiv som retter seg mot skolen, er det flere lærere som tror at årsaken bak fraværet er at flere elever ikke passer inn i det samfunnsbestemte skolesystemet. Dette hevder de er på bakgrunn av systemet sitt ønske om å få alle elevene på «toppen av treet, uavhengig av forutsetningene» (Lars). Analysene mine viser at dette har en negativ innflytelse på fraværet fra skolen til enkelte elever. Even fortalte dette slik:

Det er dessverre skolesystemet vårt. Det er synd å si, men alle passer ikke inn i skolesystemet vårt. Det er bare slik det er, dessverre. Vi har et relativt rigid system, hvor alle skal igjennom samme mølla. Og det er dessverre slik at for en del passer ikke det. En del er litt introverte og sliter i sosiale sammenhenger, og da er det litt trått å være i en klasse med 15-20 elever.

Dette er en oppfatning som deles med flere av lærerne i undersøkelsen. Som et resultat av dette, blir det fortalt at skolesystemet kan bli for *mye* for enkelte elever: «Ut ifra mine erfaringer så er det at de er skolelei. Vi må huske at dette er elever som har gått ti år på skole, så skal de starte på skole igjen, og mange av de er ofte forsynt» (Otto). Lærerne løfter dermed frem at mange elever ikke passer inn i skolesystemet og at dette fører til at flere elever har fått nok når de starter på videregående skole. Som en motreaksjon på dette for å forhindre fravær, blir det understreket viktigheten av å gjøre skoletimene interessante: «Så vil det alltid være hvor interessant er skoletimen deres f.eks. Klarer læreren å legge til rette for at undervisningen er spennende og gjør at eleven orker og vil bli med?» (Otto). Sitatet viser til en oppfordring på at lærernes evne til å gjøre undervisningene interessante kan dempe fraværet til elever som er lei skole og ikke passer inn i systemet.

### 5.2.2 Synligheten som oppstår i faget bidrar til liten deltakelse og fravær

Analysene viser til gjentagende svar fra lærerne som hevder at elevenes problemer med å synliggjøre seg fører til liten deltakelse og fravær i kroppsøvingfaget. Dette gjelder elevenes frykt for å vise svakheter gjennom ferdigheter, samt redselen for å eksponere kroppen sin foran medelever.

Lærerne forteller at elevenes frykt for å vise svakheter ovenfor medelever har en negativ innvirkning på deltakelsen i faget: «Det er nok at de ikke føler på mestring eller redd for å gjøre noe feil. Det blir ofte synlig visst du gjør noe feil» (Lars). Her kommer det frem at elevenes frykt for å synliggjøre svakhetene sine inntreffer i aktiviteter de ikke føler de mestrer. Ifølge funn i datamateriale har dette en sammenheng med fraværet i faget: «Det å ta seg helt ut ovenfor andre, kan også være grunn ved at de viser svakhet ovenfor elevene. At du ikke er like godt trent enn de andre i klassen, kan være problematisk for noen. [...] Særlig da har jeg sett at fraværet øker» (Even). Dette sitatet kan gi en forståelse på at fraværet øker i fysisk anstrengende aktiviteter, på bakgrunn av elevenes antatt svake ferdigheter blir satt på prøve og synlig for klassen.

Samtidig viser mine analyser at enkelte lærere erfarer dette som et kjønnsavhengig problem, hvor det blir fortalt at jenter på videregående skole har det vanskeligere for å *vis* seg i forhold til guttene: «Spesielt på videregående har jeg merket den overgangen ved at det er veldig mange jenter blant annet som jeg ser synes det er vanskelig å forholde seg til det å bli så synlig» (Otto). Funn viser imidlertid at guttene kompenserer svake ferdigheter med å lage støy: «Det vil jo være slik at folk [elever] veit de har veldig lite ferdigheter og synes det er vanskelig å delta, ettersom ferdighetene blir så synlige. Istedenfor begynner de [guttene] i stor grad å tulle, vase og skape unødvendig støy for å fremheve seg på en annen måte» (Otto). En medvirkende faktor for at synligheten kan føre til liten deltakelse og fravær for flere elever, har ifølge lærerne en sammenheng med elevenes utvikling av kropp. Håvard forklarer det på følgende måte:

Samtidig vil en forlenger av det her være en utvikling av en kropp, det kan være arvelig, men det kan også være arv og miljø, som betyr at etter hvert du vokser til ikke har en kropp som mestrer de aktivitetene kroppsøvingen legger opp til. Det vil også være en sprik i elevmassen etter som de vokser til, fordi om du er med seks- og sjuåringer er det



---

ofte slik at de ikke ser seg selv så tydelig enda. Derfor kan de være enda mer med i kroppsøvingfaget. Mer med i leken og være veldig aktive i faget. Men så vil puberteten og vekst gjøre at de trekker seg mer og mer unna, for de blir mer bevisst på seg selv og ser mer at de ikke hører hjemme i faget.

Her poengteres det hvordan elevene i skolen gradvis, i takt med utviklingen av kroppen, kan bli mer sårbare for å vise ferdighetene sine foran medelever. Et annet funn som kommer frem gjennom analysene og relaterer seg til synlighet, er lærernes erfaringer rundt elevenes ubehag ved å eksponere kroppen. Dette ser lærerne på som et utbredt problem som påvirker svømmeundervisningene, samt forholdet til garderobesituasjonen.

Lærerne på ungdomsskolen er samstemte i hvordan frykten for å eksponere kroppen har en negativ påvirkning på deltakelsen i svømming. Funn viser til at det er i denne aktiviteten det oppstår mest fravær på ungdomsskolen: «Absolutt størst problem rundt svømming. Helt klart» (Ragnar). Selv om det blir fortalt at dette er et problem gjelder alle elevene, erfarer lærerne på ungdomsskolen at jentene har mest fravær i svømming: «Et stort fravær utover i ungdomsskolen og i 10. klasse er det nesten ingen jenter som deltar i svømming» (Håvard). Her kommer det frem at fraværet i svømming øker ved alder, hvor jentene er overrepresentert. Videre forteller lærerne at jentene ofte unnskylder fraværet ved si de har mensene: «Visst vi kobler det [årsaken bak fraværet] mot svømming igjen er det menstruasjon det typiske for jenter» (Ragnar). Det kommer frem at dette blir en gjentagende unnskyldning for hver svømmeundervisning: «Jentene kan ha mange årsaker for å ikke delta, blant annet menstruasjon i månedsvis. Etter hvert gidder de ikke ha en unnskyldning en gang. De er ikke med» (Håvard). Dette tyder på at fraværet som oppstår i svømming etablerer seg som et fast mønster.

Problemet rundt svømming har ikke på samme måte blitt belyst av lærerne på videregående skole. Garderobesituasjonen blir derimot trukket fram som et sårbart sted for flere elever på grunn av frykten for å skifte foran medelevene. Dette er bekymringer som lærerne på både ungdomsskole og videregående skole deler: «Men så er det mange [elever] som da synes *bare* kroppsøving er utfordrende. Det er ofte koblet opp mot at de ikke er komfortable med egen kropp eller skifting» (Ragnar). Enkelte lærere i min studie knytter dette problemet opp mot elevenes utvikling av kropp: «Kropp utvikler seg ulikt fra hver eneste elev. Det er ikke alltid ting skjer på samme tidspunkt. Så det kan være en utfordring, med det at de ikke vil skifte med andre» (Lars). Fra et annet perspektiv trekker flere lærere sammenligninger mellom ikke-

idrettsaktive og idrettsaktive elever sitt forhold til garderobe: «De som ikke deltar i organisert idrett kan oppleve garderobesjargongen litt tøff, sammenlignet med de som deltar i organisert idrett og er i garderobe hele tiden, samt er vant med garderobekultur» (Lars). Her vises det til en antagelse om at idrettsaktive elever har et bedre forhold til garderobesituasjonen enn elever som ikke er idrettsaktive.

Videre blir det fremhevet av Even at elevenes redsel for å skifte foran medelever kan kobles opp mot at «det er nok en del som er redde for akkurat det med filming i garderoben». Tatt denne oppfatningen i betraktning kan det fortelle at deltakelsen til elevene blir påvirket av deres bevissthet av mobilbruk i garderoben, siden de ikke vil utsette seg selv for å bli filmet av medelever når de skifter til egnet tøy. I sammenheng med dette erfarer lærerne på videregående skole at de fleste elevene ikke velger å dusje: «Vi oppfordrer selvfølgelig til god hygiene og dusjing, men det er synd og si, men de fleste dusjer ikke» (Even). Dette kan ses opp trekkes opp mot det store fraværet i de fysisk anstrengende aktivitetene: «Det kan være utfordringer knyttet til dusjing, i og med at de forstår at de blir kjempesvette etter en slik type økt. At de da skal være på bussen i tre kvarter etterpå og det frister ikke å sitte der svett» (Even). Sett fra dette sitatet, kan det virke som elevene er strategiske i deres måte å unnsnippe kroppøving i tråd med hvor svette de blir i den gitte aktiviteten.

Dette hovedtemaet viser til funn som forteller at utenforstående faktorer i samfunnet, samt lærernes erfaringer til elevenes synlighet av ferdigheter og kropp kan negativt påvirke deltakelsen i faget. Dette har blitt lagt frem gjennom erfaringer som viser at elever som har problemer utenfor skolen, psykiske utfordringer fra samfunnsidealene og lite til felles med skolesystemet har mer fravær i faget. Videre hevdes det at elevene som kommer fra lavinntektsfamilier og ikke er deltakende i idrett kjennetegner elever med mindre deltakelse og mer fravær i faget. I tillegg har det blitt presentert erfaringer som viser at det er mest fravær i svømming, hvor jentene er overrepresentert. Lærerne hevder at dette har en sammenheng med kropp og utvikling, som videre blir fortalt å gå på bekostning av elevenes forhold til garderobe.

### 5.3 Lærerne kommuniserer for å forbedre betingelsene til å fremme deltakelse

Et tredje hovedfunn belyser hvorfor og hvordan lærerne vektlegger kommunikasjon i arbeidet for å fremme deltakelse i faget. Hovedsakelig kommer dette frem gjennom betydningen av å

---

bygge relasjoner med elevene, samt viktigheten av å snakke med elevene som ikke vil delta og er fraværende i faget.

Det var en gjensidig erfaring fra lærerne om hvor avgjørende kommunikasjonen er for å fremme deltakelse i faget, hvor Even snakket for alle lærerne da han fortalte at en god kommunikasjon med fraværende og lite deltakende elever er «alfa og omega». Sett ut ifra lærernes ulike erfaringer, er det tydelig å se at en god kommunikasjon er grunnlaget for en god elevrelasjon. Relasjonen mellom elev og lærer var et sentralt samtaleemne i intervjuene som lærerne hevdet var med å skape bedre betingelser i møte med elever som ikke ville delta eller hadde mye fravær i faget: «Relasjoner er nøkkelen til alt for at eleven skal lykkes og synes det er morsomt å bli med» (Otto). Lærerne er klar over at relasjonen til elevene varierer, hvor det også blir fortalt at det i enkelte tilfeller er umulig å skape en god relasjon: «Noen tilfeller klarer man bare ikke å løse, også må man bare godta det da» (Ragnar). Her kommer det frem at enkelte elevrelasjoner ikke alltid blir som læreren ønsker. Likevel var det et gjensidig ønske fra lærerne om å etablere en god elevrelasjon, i lys av alle fordelene det sies å bringe. Dette kommer frem fra samtlige lærere som blant annet hevder at en god elevrelasjon gjør det lettere for eleven å føle seg trygg i faget:

«Det er viktig, tror jeg [god relasjon med elevene], at jeg hele tiden veit hvordan den personen har det når det gjelder kroppsøving. For det gjør at du skaper en trygghet, og den tryggheten er nesten nøkkelen til alt for at eleven skal lykkes og synes det er morsomt å bli med [i kroppsøving]» (Otto).

Dette kan fortelle at lærerens evne til å gjøre eleven trygg i faget kan fremme deltakelsen. Analysene viser at lærerne bygger relasjoner med elevene ved å snakke med hver enkelt elev så mye som mulig. Dette innebærer å ta seg tid og vise interesse for å snakke med elevene om ting som ikke nødvendigvis læreren synes er spennende, som kan foregå både uformelt og formelt. Følgende sitat viser hvordan relasjoner kan bygges:

Det er tid. Det tar veldig mye tid. Du må interessere deg i det de driver med, og hva de snakker om. Du tar på deg to-tre ekstra inspeksjoner av å sette deg ned å prate med dem. Du godtar da kanskje at et kvarter av timen din i norsk går bort på annet prat om f.eks. hva de har gjort i ferien eller jula. Eller at vi snakker om håndballkampen jentene spilte dagen før. Noen ganger så snakker vi kanskje om spiring, visst vi endelig finner

et tema som passer han som aldri sier noe. Da tar vi tiden til å snakke om *det*. Også er det å finne og bruke tid på andre ting enn bare skole (Ragnar).

Det viser herved til at læreren må legge ned en innsats i form av tid og interesse for å bygge en relasjon med eleven. Lærerne tror dette medvirker til å bygge relasjoner ved at elevene verdsetter å bli lyttet til: «De fleste liker nok å bli lytta til. Å føle at det de sier blir tatt på alvor og føle at de blir lytta til. Jeg tror de fleste setter pris på det. Og det får man igjen for» (Ragnar). Dette ser ut til at lærerne tar høyde for, siden de bygger relasjoner gjennom å praktisere elevmedvirkning i deres undervisning.

Mine funn viser at dette blir praktisert ved å imøtekomme behovene til elevene. Dette kommer frem i mitt materiale ved at flere lærere tar til seg ønskene fra elever som ikke vil delta. Ønskene blir etter beste evne tatt til etterretning i arbeidet om å få eleven til å delta i faget: «Da kan vi finne ut hva vi kan gjøre for å få faget mer interessant, motiverende eller spennende for vedkommende. Finne ut hva eleven liker å gjøre» (Ragnar). Dette forteller hvordan enkelte lærere bruker elevmedvirkning som et virkemiddel for å gjøre faget mer motiverende for de som ikke vil delta i undervisningen. Dette kan ses i sammenheng med funn som forteller hvordan elevene har en innflytelse på undervisningen, så lenge det fungerer til sin beste hensikt. Dette blir hevdet å gi elevene en følelse av eierskap til faget sammen med læreren, ved at de får rom til å gjøre en aktivitet de selv trives med: «Det er lov å være, alle hører med, jeg er på en måte glad for at alle er i den hallen, vi skal ha det moro der og har du ikke helt dagen får du lov til å bestemme litt selv. Altså, vi eier den hallen litt sammen da. Jeg og elevene» (Håvard). Samtidig viser mitt datamateriale til funn fra samme lærer (Håvard) som forteller at relasjoner kan bygges ved å ikke slå hardt ned på elever som er fraværende, hvor elevene derimot blir en del av fraværsbehandlingen:

Jeg er egentlig ganske rundt i kantene når det gjelder anmerkninger for seint oppmøte. [...] Jeg klarer å se når en elev har langsiktige problemer med et eller annet og kan ta kontakt med hjemmet. Si ifra til eleven først f.eks. at nå tar jeg kontakt med hjemmet. Det er relasjonsskapende. «Jeg og du har en avtale, men jeg må dessverre snakke litt med mamma og pappa nå, bare så du veit om det. Er det greit? Skal vi gjøre det sammen?». Altså få eleven med på å bestemme. Det er mange slike ting som inkluderer eleven i hverdagen og de kan være litt forundrende over at de kan være med på å bestemme.

---

På grunnlag av dette sitatet skal en praksis som inkluderer elevene i avgjørelser som omhandler dem selv være relasjonsbyggende. Om lærerne lykkes med å oppnå en god relasjon med elever, viser mine analyser flere interessante svar på fordelene dette bringer. Et gjennomgående svar var at en god relasjon med eleven gjør det enklere finne årsaken bak elevenes manglende deltakelse og fravær: «Da bygger man den relasjonen som gjør at eleven kan si når noe er kleint eller skummelt ved å delta, uten at det skal være farlig å komme til meg for å si det» (Lars). Som følger av dette hevdes det at elevenes læring blir automatisert:

Det å skape en god relasjon med elevene er kanskje det viktigste, for både eleven og læreren. For da skjer læring litt mer automatisk, sammenlignet med en dårlig relasjon med eleven. For da stoler eleven på at du vil elevens beste og at du ønsker de skal lære mest mulig (Even).

Dette forteller at en god elevrelasjon kan gi et bedre læringsvilkår, siden eleven stoler på at læreren vil dem det beste. En ytterligere fordel med gode relasjoner blir sagt å være at elevenes toleranse er høy for å delta i enhver aktivitet, «fordi visst du klarer å skape en god relasjon til eleven, godtar eleven stort sett alle de aktivitetene du gjør, på et eller annet nivå» (Even). For at samarbeidet i relasjonen skal fungere, forteller funn at dette forutsetter en tillit mellom lærer og elev:

Har ikke eleven tillit til deg som lærer har du egentlig mistet klasserommet med en gang. [...] Og visst du da ikke har klart etablert en god tillit mellom hverandre så vil du ikke klare å samarbeide og legge til rette for hverandre. Det gjelder både for lærer også, at jeg må ha tillit til mine elever og de må jobbe seg fram for å få den tilliten hos meg. Det samme må jeg gjøre tilbake ved at jeg må jobbe med meg selv for å sørge for at jeg skaper tillit til den eleven igjen (Otto).

Her blir det fortalt hvordan samarbeidet mellom elev og lærer er nødt til å være gjensidig for å skape en tillitsfull relasjon. Dette har også en sentral posisjon i lærernes møte med elever som ikke ønsker å delta i den ordinære kroppsøvingsundervisningen, som tar meg over på neste undertema.

### 5.3.1 Dialog fører til alternative løsninger for elever som ikke vil delta

På spørsmål om hvordan lærerne imøtekommer elever som ikke vil delta i faget kom det frem mange interessante synspunkter, som viser et klart mønster. Dette er at lærerne håndterer problemer med liten deltakelse og fravær gjennom dialoger med eleven det gjelder. Lærerne hevder at tryggheten som kan utvikles gjennom dialoger kan hjelpe elevene til å fortelle årsaken bak deres fravær eller ønske om å ikke delta: «[En-til-en samtaler] hjelper i form av at elevene blir tryggere. Elevene tørr å komme til deg og si ifra om det skulle være noe. Det tror jeg kanskje er det viktigste, at de tørr å komme bort til deg å snakke med deg om det er noe som plager dem» (Otto). Her kan det tyde på at elevenes trygghet ovenfor læreren er sentralt for å kartlegge grunnen til at de ikke vil delta i faget. Lærernes begrunnelse for å bruke dialoger, er fordi elevene «får muligheten til å fortelle akkurat slik det er uten at andre parter trenger å vite om det. I tillegg blir elevene mer sett om de har samtalen alene med en lærer, framfor at vedkommende skulle forklart seg foran en gruppe» (Otto). Her vises det også at elevenes følelse av å bli sett kan gjøre det lettere å fortelle sannheten bak den manglende deltakelsen og fraværet.

Da det ble snakket om utfallet av dialogene, var lærerne enige om at en alternativ løsning vanligvis er det beste for elever som ikke ønsker å delta i den ordinære kroppsøvingundervisningen, som innebar å komme frem til et tilpasset opplegg: «Visst de møter opp og forteller at de har det ene og det andre prøver jeg å tenke tilpasset opplæring ved at «hvordan kan jeg få deg igjennom til å fullføre deler av det?»» (Otto). Her snakker Otto for alle lærerne, som i likhet med Olivia anser denne løsningen som en mer givende ordning: «For at de elevene skal få et utbytte av opplæringen». Da lærerne snakket om alternative løsninger, ønsket de å komme frem til et opplegg som er tilpasset ved hjelp av eleven som ikke vil delta i faget: «Man prøver å tilrettelegge så godt som mulig. Og ofte lager disse [elever som ikke vil delta] en plan selv på hvordan de vil løse det, i samråd med oss lærere» (Even). Sett i lys av lærernes uttalelser, kan dette bety at opplegget skal være et gjensidig produkt av elevens ønsker og lærerens forventninger.

Enkelte lærere bruker rådgiveren på skolen som hjelp når det skal lages et tilpasset opplegg. Det blir hevdet at rådgivere kan ha et bedre innblikk på årsaken bak fraværet, som gjør at opplegget kan bli mer treffende for den enkelte elev: «Jeg pleier ofte å se litt an og forhøre meg med f.eks. en rådgiver som muligens kjenner elevene bedre og har litt bakgrunn på

---

elevene som kan hjelpe meg til å tilpasse undervisningen så godt som mulig til den enkelte elev» (Olivia). Selv om lærerne erfarer at de fleste elevene er takknemlige for å bli tilbudt et tilpasset opplegg, er det varierende hvor vellykket dette er for hver enkelt elev: «Noen elever har stort utbytte av den tilpassede opplæringen og trives godt med det, samt oppnår de oppsatte målene ved å jobbe godt etter planen. Noen andre elever sliter med å følge det tilpassede opplegget også» (Olivia).

Da vi snakket om utfallet av dialogene med jentene som ikke ville delta i svømming, fortalte lærerne at dette var mer krevende å forholde seg til. I likhet med annen kroppsøvingsundervisning, var lærerne opptatt av å finne årsaken bak fraværet og komme frem til alternative løsninger. Likevel erfarer ungdomsskolelærerne at dette ikke leder noen vei, uansett om elevene blir fortalt å være i fare for karaktertrekk: «Vi maser om kort, anmerkninger og karakter, men vi setter en karakter likevel. Og vi kan ikke sette karakter på «ikke deltakelse»» (Håvard). Her vises det at trusler ikke fungerer som et middel for å fremme deltakelsen. Samtidig blir det belyst at det er ubehagelig for en «mannlig gymlærer og skulle pirke» (Ragnar) på jentene som begrunner fraværet sitt med menstruasjon. Dette indikerer at lærerne etter hvert godtar at jentene ikke deltar i svømming.

Selv om lærerne var opptatt av å ta hensyn til elevene som ikke deltok, blir det samtidig uttrykt fortvilelse over undervisningssituasjonen i svømming. Grunnen til dette er at det store fraværet går utover undervisningsopplegget, eksemplifisert gjennom følgende sitat: «Det er litt vanskeligere for de som deltar også, for det blir ikke så mange som er igjen. Derfor får vi ikke gjort det vi hadde tenkt å gjøre på samme måte» (Lars). På bekostning av dette mener lærerne at elevene som er deltakende i svømming burde få oppmerksomheten: «Jeg plager å fokusere på de som er igjen [i undervisningen]» (Ragnar). Her blir det vist til funn som kan antyde at elever som ikke vil delta i svømming er en «lost case», hvor det derimot vektlegges å følge opp elever som deltar i undervisningen.

Da lærerne snakket om hvordan de kommer frem til alternative løsninger, var dette avhengig av hvilken elev det handlet om. Elever som kommer med hyppige unnskyldninger for å ikke delta blir behandlet på en annen måte enn elever som vanligvis er med i ordinær kroppsøvingsundervisning, hvor lærerne i min studie forsøker å overtale dem for å delta i undervisningen. Ragnar eksemplifiserer med følgende sitat:

Noen elever tar snarveier oftere enn andre. Dem er man også kanskje litt streng med og prøver å pushe dem til å bli med på timen, eller kommer med en slags «trussel» ved å kontakte hjemmet. Da faller snarveiene ofte bort. Mens andre elever har litt bedre unnskyldninger, som kanskje er med veldig ofte, hvor man ser litt mellom fingrene og skjønner at det er greit at de står over i dag og gjør noe annet.

Her snakker Ragnar for flere lærere i studien, som kan ses i sammenheng med hvordan lærerne var opptatt av å *se* eleven: «Jeg er litt opptatt av det at en må hele tiden *se* eleven for den den er og hvordan innstilling den eleven går inn mot faget» (Otto). Dette forteller om en intensjon til å ta hensyn til elevenes sårbare periode i livet: «De er i en veldig sårbar periode av livet sitt [...]. Og da er det å finne gunstige måter for å få dem igjennom» (Otto). På bakgrunn av dette kan det være at lærerne vektlegger å vise forståelse ovenfor elever som er i en sårbar periode i livet sitt, i hensikt av å dempe fraværet.

Sett under ett inneholder dette temaet funn som viser at lærerne bruker kommunikasjonen til å forbedre betingelsene til å fremme deltakelse i kroppsøvfaget. Lærerne forteller at relasjoner er avgjørende for å fremme deltakelse i faget. De fremhever også dialoger som en effektiv måte å imøtekomme elever på ved at det gir dem en mulighet til å si sin oppriktige mening bak deres årsak for å ikke delta eller være fraværende fra faget. Dialogene fører til et tilpasset opplegg som lærerne anser som en givende ordning for å skape et læringsutbytte for elever som ikke vil delta i ordinær kroppsøving. I svømmeundervisningen hevder lærerne det er mer utfordrende å forholde seg til elever som ikke vil delta, selv om de har en lik tilnærming som i regelmessig kroppsøving. Dette fører til at de prioriterer elevene som deltar i svømmeundervisningen.



---

## 6. Diskusjon

Denne studien har som hensikt å undersøke hvordan kroppsøvingslærere erfarer og jobber med elever med liten deltakelse og fravær i faget. Dermed ønsker jeg å få frem hvordan disse elevene kan bli oppfattet, imøtekommet og arbeidet med av kroppsøvingslærere. Derfor vil jeg i dette kapitlet trekke frem mine funn fra studien, og drøfte de opp mot mitt teoretiske rammeverk og tidligere forskning.

Sett i lys av opplæringsloven (Opplæringslova, 2008, § 1-1) har alle elever som går på norsk skole rett til opplæring. I kroppsøvingsfaget innebærer dette at lærerne skal inspirere elevene «til livslang bevegelsesglede og til en fysisk livsstil ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). I denne sammenheng understreker opplæringsloven (Opplæringslova, 2008, § 1-1) at skolen og lærebedriften skal utøve en virksomhet som fremmer danning og lærelyst. Samtidig står det eksplisitt i læreplanen i kroppsøving at deltakelse er nødvendig for å lære i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2-3). Ifølge overordnet del av læreplanen krever dette at læreren blant annet arbeider på en måte som oppfyller prinsippet om «Et inkluderende læringsmiljø», som har sin hensikt av å fremme elevene til faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14). Likevel tyder det på at flere elever begynner å mislike faget ved økende alder, som kan føre til liten deltakelse og fravær (Andrews & Johansen, 2005; Wernesén, 2018; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014, s. 629). Säfvenbom med kollegaer (2014, s. 629) viser at dette inntreffer når elevene starter på ungdomsskolen, som blir videreført inn til den videregående skole.

Slike funn står dermed i sterk kontrast til formålet til opplæringen. I dette kapitlet skal jeg dermed diskutere hvordan lærerne erfarer og jobber med elever med liten deltakelse og fravær, elever som altså har falt helt eller delvis ut av opplæringen i faget. Dette skal gi et innblikk på hvordan dette problemet kan bli behandlet av lærere. Jeg skal diskutere dette under følgende tre temaer: «Lærerne erfarer at utenforstående forhold kan ha en negativ innvirkning på elevenes deltakelse», «Elevmedvirkning i planleggingen av faget fremmer deltakelse» og «Dialoger fremmer deltakelse».

## 6.1 Lærerne erfarer at utenforstående forhold kan ha en negativ innvirkning på elevenes deltakelse

I likhet med andre studier antyder mine funn at kroppsøving er et fag som hovedsakelig er en arena for idrettsaktive elever og kan dermed ekskludere elever som ikke er med i idrett (Moen et al., 2018, s. 78; Gontarev & Kalac, 2017, s. 24; Shen, 2014, s. 53; Ntoumanis et al., 2004, s. 206). Dette viser forskning kan gå på bekostning av mestringsfølelsen til elever som ikke er med i idrett (Ntoumanis et al., 2004, s. 206; Andrews & Johansen, 2005, s. 311; With-Nielsen & Pfister, 2011, s. 646; Shen, 2014, s. 53). I tråd med en slik diskusjon hevder lærerne i min studie, med støtte fra Hiim & Hippe (2022, s. 48), at fraværet i faget øker blant elever som ikke føler på mestring i aktivitetene. Ifølge Hiim & Hippe (2022, s. 47) er elevenes mestringstro et viktig forhold for elevenes læreforutsetninger og handler om at elevenes følelse av kompetanse i en gitt aktivitet medvirker til læring i faget. I denne sammenheng forteller lærerne i min studie at elever med liten mestringstro har mindre deltakelse, på bakgrunn av deres frykt for å vise svakheter ovenfor medelever. Om dette blir et vedvarende problem, hevder Hiim & Hippe (2022, s. 48) at elevene skulker undervisningen, samt forbinder læreren og undervisningen med ubehag og mislykkethet. Sett i lys av dette kan det tenkes at et aktivitetsutvalg som preges av idrett fører til liten deltakelse og fravær blant elever som ikke er idrettsaktive, samt gir et dårlig læringsutbytte.

Et annet forhold som lærerne i min studie fremhever, er hvordan elevenes utfordringer utenfor skolen påvirker deltakelsen i faget. De snakker om at elever som sliter med å få grunnleggende ting i livet er mer fraværende enn elever som ikke opplever slike utfordringer. Dette mener lærerne kommer av at elevene er inne i en tyngre periode i livet sitt som videre hemmer elevenes fokus på skole. Om vi skal tro Livazovic (2011, s. 16) sin studie kan dette være problemer som knytter seg til elevens trivsel innad i familien. Tatt dette i betraktning, kan det i samsvar med Hiim & Hippe (2022, s. 51) tyde på at lærere som ikke ivaretar ansvaret om å ha et harmonisk og godt forhold med elevenes hjem føre til mer fravær. Er det sannhet i dette, ser lærerne bort ifra et sentralt læringsfremmende prinsipp i overordnet del av læreplanen om å ha et godt samarbeid med hjemmet (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 17). Til tross for forskning og styringsdokumenter som hevder at lærerens evne til å kommunisere med hjemmet har en positiv effekt på elevenes læring, kan erfaringene til lærerne i min studie være en indikasjon på at dette ikke blir godt nok ivarettatt.

---

En annen forklaring på at elever har liten deltakelse eller mye fravær i faget mener lærerne i min studie henger sammen med et stigende press som har rot i samfunnsidealene. Med samfunnsidealene mener lærerne hvordan samfunnet bidrar til å skape urealistiske idealer på hva som er forventet av dem, som blant annet på kroppsfasong og prestasjoner i skolen. Dette mener de kan medføre til usikkerhet og psykiske utfordringer hos elevene. Ifølge overordnet del skal dette bli forhindre ved å skape et «inkluderende og inspirerende læringsmiljø» ved å bruke mangfoldet som en positiv ressurs (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14-15). Dette underbygges i Moen med kollegaer (2020, s. 1026) sin studie, som i likhet med overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 14) hevder at et slikt miljø blir utviklet av tydelige og omsorgsfulle lærere i relasjon med elevene. Sett fra denne synsvinkelen, kan det tenkes at erfaringene til lærerne i min studie har blitt skapt gjennom en praksis som ikke samstemmer med didaktisk relasjonstenking og overordnet del av læreplanen.

På den andre siden knytter dette problemet seg eksplisitt opp mot et kompetansemål på ungdomsskolen. Ifølge læreplanen i kroppsøving er det et mål for opplæringen etter 10. klasse at elevene skal kunne «reflektere over korleis ulike framstillingar av kropp i media og samfunnet påverkar bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og sjølvbiletet» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 8). I lys av dette, kan det se ut til at ungdomsskolen har sviktet i opplæringen av dette målet. Dette kan trekkes opp mot funn i Mong (2019, s. 43) sin studie, som viser at kroppsøvingslærere på ungdomsskolen har vanskeligheter med å ta opp psykisk helse. På denne måten kan det sies at elevene fra ungdomsskolen risikere å dra problemet med inn i den videregående skole. Utover de psykiske utfordringene, erfarer lærerne at dette har videre konsekvenser for elevenes oppfatning av virkeligheten. De mener dette kan være en årsak for at flere «overvektige» elever har mindre deltakelse og mer fravær i faget. I forebyggelsen av dette, kan det tenkes at en bedre ivaretagelse av målet på ungdomsskolen og lærernes fokus på psykisk helse kan dempe fraværet og liten deltakelse i faget tilknyttet dette forholdet. Dette fordi det kan forbedre elevenes psykiske helse, samt gi dem et mer realistisk syn av virkeligheten.

Sett fra et annet perspektiv er det flere av lærerne i min studie som hevder at selve skolesystemet kan ha en negativ effekt på enkelte elever sin deltakelse og fravær. Lærerne mente at flere av elevene opplever at de ikke passet inn i et system som kan ha urealistiske ønsker om å få alle elevene igjennom den samme «mølla» og på «toppen av treet», uavhengig av elevenes forutsetninger. Dersom dette er tilfellet, er lærernes erfaringer motstridende til hva maktgruppene i samfunnet (Regjeringen og Kunnskapsdepartementet) mener. Til forskjell fra

lærerne i mine funn, mener de at systemet bygger på verdier og prinsipper som alle elevene bør dra fordel av (Hiim & Hippe, 2022, s. 86). Siden dette står skrevet i gjeldende styringsdokumenter, er lærerne forpliktet til å arbeide i henhold til samfunnet sine beslutninger (Hiim & Hippe, 1998, s. 136). Samtidig påpeker Hiim & Hippe (1998, s. 137) og overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1) at de vide generelle målene i nåværende læreplaner gir lærerne muligheten til å utvikle elevene mot målene gjennom flere fremgangsmåter. Dette krever imidlertid at lærerne har en innsikt i prinsipper for valg og organisering av innhold (Hiim & Hippe, 2022, s. 85). Fra dette ståstedet, kan det derfor være en tanke at elever som angivelig ikke passer inn i dagens skolesystem har hatt lærere med utilstrekkelig innsikt i prinsipper for valg og organisering av innhold.

## 6.2 Elevmedvirkning i planleggingen av faget fremmer deltakelse

Et av mine hovedfunn viser at lærere har en temabasert planlegging av kroppsøvningsfaget som inkluderer en rekke ulike og utradisjonelle bevegelsesaktiviteter. Lærerne argumenterte for at dette skulle favne flest mulig elever, spesielt de som ikke likte faget fra før av, på bakgrunn av at elevene stiller med et relativt likt utgangspunkt i aktivitetene. I denne sammenheng var lærerne opptatt av å planlegge faget på en måte som ikke favoriserte de idrettsaktive, men derimot skulle oppmuntre til mestringfølelse for *alle* elever. Dette kan tyde på at lærerne i min studie handler ut ifra deres erfaringer på hvordan et idrettspreget faginnhold kan ha en negativ innvirkning for flere elever. På denne måten kan det virke som lærerne i min studie har en motstridende praksis til faget, sammenlignet med hvordan forskning fremstiller det (Moen et al., 2018, s. 80). Tatt dette i betraktning er det i samsvar med Hiim & Hippe (2022, s. 47) rimelig å anta at lærerne i min studie tar hensyn til læreforutsetningene til elevene som ikke deltar i idrett, samt fremmer deres mestringstro. Er det riktighet i dette, vil det ifølge Hiim & Hippe (2022, s. 47) øke elevenes interesse for faget. Det kan derfor argumenteres for at et variert og utradisjonelt faginnhold kan fremme deltakelse hos elever som ikke nødvendigvis er tilhenger eller blir favnet av det tradisjonelle bildet av kroppsøving (lærerstyrt og idrettspreget faginnhold) (Moen et al., 2018, s. 51).

På den andre siden viser også funn fra lærere på ungdomsskole at denne planleggingen kan tilføre noen ulemper. Selv om planleggingen hadde som hensikt å favne flere elever og spesielt de med mindre deltakelse og mer fravær, påpeker de at mottakelsen av aktivitetene kan variere

---

på bakgrunn av det store spennet i klassene. Siden lærernes aktivitetsvalg kan gå på bekostning av ønskene til de idrettsaktive elevene, mener lærerne at det kan frembringe utfordringer for å få med alle elevene i faget. I motsetning til hva mine funn forteller, oppfordrer didaktisk relasjonstenking til en pedagogikk innenfor dialogmodellen som oppmuntrer elevene til å aktivt delta i læreprosessen (Hiim & Hippe, 2022, s. 117). Dette kommunikasjonsmønsteret innebærer at elevene får rom til å bestemme læringsmål, innhold og arbeidsmåter. Ifølge Hiim & Hippe (1998, s. 117; 2006, s. 20) kan dette bidra til å tilpasse opplæringen for hver enkelt elev, som i en videre sammenheng kan fremme deres motivasjon, ansvarlighet, samarbeidsevne og tilhørighet i faget. Hvis dette er tilfellet, kan det være en indikasjon på hvilken positiv effekt verdigrunnlaget «demokrati og medvirkning» har på elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3; Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 8). På bakgrunn av dette kan det derfor argumenteres for at en lærer burde utøve en dialogpedagogikk i planleggingen av faget, siden det kan virke som å øke muligheten for at elevene vil delta i faget (Hiim & Hippe, 2022, s. 76).

Dette støttes av funnene fra lærerne på videregående skole, som viser at elevmedvirkning har hatt en god funksjon på elevenes motivasjon til å delta i undervisning. Lærerne fra videregående skole forteller at klassen som helhet har fått muligheten til å prege faginnholdet ved at de forhørte seg med elevgruppen, hvor de fikk kartlagt elevenes interesser og ønsker. Gjennom denne tilnærmingen fikk lærerne inspirasjon til hva som skal inkluderes i faginnholdet. Dette tyder på at de kritisk vurderer faginnholdet ut ifra hva elevene ser på som givende og nødvendig. Ifølge Hiim & Hippe (2022, s. 87) er dette spesielt viktig på videregående skole, siden elevene ønsker at undervisningen skal gi et utbytte for deres yrkesretning. På denne måten kan det se ut til at lærerne i min studie imøtekommer ønskene til elevene, som ifølge Hiim & Hippe (2022, s. 86) fremmer elevenes tilhørighet til faget. Derfor er det rimelig å anta at et faginnhold som har blitt utformet med inspirasjon fra elevenes interesser har en positiv uttelling på deltakelsen i faget.

På bakgrunn av at lærerne på videregående skole vektlegger å inkludere elevene i planleggingen av faginnholdet, kan det virke som de har en pedagogikk som ligner dialogmodellen. Samtidig forlanger modellen at elevene også får rom for å bestemme læringsmål og arbeidsmåter (Hiim & Hippe, 1998, s. 117). Dette blir imidlertid ikke fortalt av lærerne i min studie og kan derfor tyde på at de utøver en praksis som ikke fullbyrder seg til dialogmodellen. Om vi skal tro Hiim & Hippe (1998, s. 224), kan dette tyde på at lærere ikke har erfaringen eller føler seg trygg på ulike arbeidsmåter som en praksis innenfor

dialogmodellen krever. I henhold til didaktisk relasjonstenking, kan det derimot forstås som at lærerne utøver tradisjonelle og godt brukte arbeidsmåter (Hiim & Hippe, 1998, s. 224). Dette samstemmer med Moen (2011, s. 142) sin doktoravhandling, som hevder at lærerne ofte utøver en praksis som er i sammenheng med deres idrettslige habitus. Dette betyr at kroppsøvingslærernes valg av innhold og arbeidsmåter blir påvirket av deres bakgrunn i idrett. Dersom dette stemmer, kan det tyde på at planleggingen av faget er motstridende til hvordan didaktisk relasjonstenking anser som en givende planlegging av faget. Er det riktighet i dette, vil ikke elevenes samarbeidsevner og selvstendighet bli utviklet i like stor grad som det kunne blitt ved en gjennomført praksis i dialogmodellen (Hiim & Hippe, 2022, s. 116). Med dette sagt, kan det tyde på at lærerens erfaringer og trygghet i ulike arbeidsmåter begrenser mulighetene for å utøve en praksis som gir elevene medansvar i både faginnhold, læringsmål og arbeidsmåter.

### 6.3 Dialoger fremmer deltakelse

Om elever mot formodning ikke ønsker å delta i faget, til tross for lærerens forsøk til å inkludere elevene i planleggingen, er mine funn tydelig på hvordan lærerne håndterer en slik situasjon. Mine resultater viser at lærerne velger å imøtekomme disse elevene gjennom dialoger. I samsvar med studien til Moen med kollegaer (2020, s. 1026) kan mine funn indikere til at dette tiltaket gjør elevene trygge ovenfor læreren. Lærerne mener at dette har hjulpet elevene til å fortelle den virkelige årsaken bak fraværet eller den manglende deltakelsen. Tatt dette i betraktning, kan det i lys av didaktisk relasjonstenking virke som lærerne imøtekommer elevene med respekt og forståelse (Hiim & Hippe, 2022, s. 52). Skal vi gjengi Hiim & Hippe (2022, s. 52) har lærerne på denne måten økt elevenes sosiale trygghet og faglig innsats (Hiim & Hippe, 2022, s. 52). På bakgrunn av dette kan lærere som viser elevene respekt og forståelse i dialoger fremme deres sosiale trygghet og faglig innsats.

Samtidig viser mine funn at utfallet av dialogene avhenger av relasjonen mellom lærer og elev. Lærerne argumenterte for at gode relasjoner fører til trygghet hos eleven, hvor dette som nevnt hevdes å gjøre det lettere for elever å fortelle årsaken bak fraværet eller deres manglende lyst for å delta. Dette mener lærerne forbedrer betingelsene for å imøtekomme lite deltakende og fraværende elever. Mine resultater viser at relasjoner blir skapt gjennom lærerens interesse til å prate med elevene om alt mulig. Over tid kan dette utvikle seg til gode relasjoner, som ifølge Lémonie med kollegaer (2016) har en sterk betydning for elevens læring. Lærerne i mitt studie

---

sitt fokus på relasjoner kan ses i sammenheng med hvordan Hiim & Hippe (2022, s. 51) fremhever sosial støtte som en viktig praksis. Utover at det kan fremme faglig innsats, blir det også hevdet å være spesielt viktig i dagens skole (Hiim & Hippe, 2022, s. 51). Begrunnelsen for dette er at flere elever i dagens skole, i lys av samfunnet sin utvikling, mangler et sosialt nettverk. Derfor kan mine funn tale for at lærerens evne til å bygge relasjoner har flere fordeler enn å kun skape trygghet for eleven, som videre kan skape bedre betingelser for å jobbe med elever med liten deltakelse og fravær i faget.

Sett i lys av mine resultater har dialoger ført til at elevene som ikke vil delta i ordinær kroppsøvingsundervisning følger et tilpasset opplegg som lærerne i min studie mener er en givende løsning for at eleven skal få et utbytte av opplæringen. Til forskjell fra den generelle langsiktige planleggingen i faget, viser mine funn at lærerne fra både ungdomsskole og videregående skole inkluderer den enkelte eleven i planleggingen av et tilpasset opplegg. Dette forteller lærerne de gjør ved å lage et opplegg i samarbeid med eleven, hvor de etter beste evne imøtekommer behovene til eleven. Sett i lys av Hiim & Hippe (1998, s. 229), kan dette tyde på at lærerne i min studie inntar en veiledende rolle ved å ta hensyn til elevens intensjoner og forutsetninger. Er det sannhet i dette, vil mine funn trekke tydelige paralleller til Shen (2014, s. 55) sin undersøkelse som fremmer at elevenes individuelle perspektiv er viktig for læreren å ta hensyn til. Dette virker å stemme overens med mine funn ved at lærerne, i samsvar med didaktisk relasjonstenking (Hiim & Hippe, 1998, s. 230), vektlegger at opplegget skal bli et gjensidig produkt av elevens ønsker og lærerens forventninger. Som følger av dette er det rimelig å anta at lærerne kjenner til elevenes evner, interesser, behov og andre forutsetninger. Hvis dette er sant, hevder Hiim & Hippe (2022, s. 48) at læreren har forutsetningene for å fremme elevenes mestringsfølelse i opplæringen. Dette hjelper læreren til å tilrettelegge for givende oppgaven, i så måte at de er utfordrende samtidig som de er oppnåelige. Tatt dette i betraktning, kan det tenkes at lærerne i min studie har lyktes med å utvikle et opplegg som gir elevene mestringsfølelse (Hiim & Hippe, 2022, s. 48). Av denne grunn kan det sies at et tilpasset opplegg, som samsvarer med didaktisk relasjonstenking, er en løsning som kan gi et godt læringsutbytte for elever som ikke vil delta. I motsetning til lærernes erfaringer på hvordan skolesystemet kunne fungere mot sin hensikt, kan dette funnet derimot vise hvor givende det er å handle i tråd med styringsdokumenter som understreker verdien av en opplæring som er tilpasset til elevenes forutsetninger (Hiim & Hippe, 1998, s. 117).

Sammenlignet med den langsiktige planleggingen av faget, vil dette tyde på at lærerne i min studie har en praksis som er mer i takt med dialogmodellen. I didaktisk relasjonstenking er

dette en foretrukken måte å kommunisere med elevene på når det skal planlegges i forhold til elevenes læreforutsetninger (Hiim & Hippe, 2022, s. 46). Som følger av dette kan det virke som at lærerne i min studie planlegger gjennom didaktisk relasjonstenking og gjeldende styringsdokumenter ved at de gir elevene som skal følge et tilpasset opplegg en mulighet til å påvirke deres egen opplæring ut ifra eget ståsted (Hiim & Hippe, 2022, s. 46; Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3; Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15). Sett fra dette perspektivet, kan mine funn antyde til at lærerne utnytter kunnskapene, interessene og opplevelsene til eleven som en hjelpekilde i læringen (Hiim & Hippe, 2022, s. 116). Ifølge Hiim & Hippe (2022, s. 116) kan dette fremme elevenes tilhørighet til faget ved at de kan kjenne på en bidragskraft i planleggingen. Sett i lys av dette, kan elevmedvirkning i planleggingen som er i tråd med didaktisk relasjonstenking motivere elevene til å følge opplegget og fremme læring hos eleven (Hiim & Hippe, 2022, s. 117; Hiim & Hippe, 2022, s. 119).

I denne sammenheng vil elevene bli ansvarlige for egen læring, som i lys av didaktisk relasjonstenking innebærer at de inkluderes i vurderingen (Hiim & Hippe, 1998, s. 117). Dette henger sammen med at de har vært med å planlegge læreprosessen (Hiim & Hippe, 2022, s. 117). Mine funn indikerer derimot til at lærerne inkluderer elevene kun i planleggingen av faget og velger å gjøre vurderingen alene. Utover at dette kan være motstridende til prinsippet «Et inkluderende læringsmiljø» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 15), tyder dette på at lærerne i min studie ikke utøver en vurderingspraksis som er tilknyttet didaktisk relasjonstenking. I motsetning til en lærerstyrt vurdering, skal en vurderingspraksis gjennom didaktisk relasjonstenking gi elevene en mulighet til å vurdere seg opp mot mål de har vært med å utforme (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 128). Som følger av dette, kan det bety at lærerne i min studie ikke har hatt som mål i vurderingen å bevisstgjøre elevene på hva som inngår i et velfungerende opplegg (Hiim & Hippe, 1998, s. 230). Dette fokuserer derimot didaktisk relasjonstenking på gjennom vurderingen sin intensjon om å fungere som en veiledende og justerende praksis. I samsvar med didaktisk relasjonstenking, blir dette fremmet ved at læreren er fokusert på forståelse og utvikling hos eleven (Hiim & Hippe, 1998, s. 247). Er det riktighet i dette, kan lærere som ikke har en vurderingspraksis gjennom didaktisk relasjonstenking gå på bekostning av elevens og lærerens utvikling og vekst (Hiim & Hippe, 2022, s. 129). I lys av dette kan det tenkes at en vurderingspraksis som oppmuntrer elevene til å vurdere seg opp mot mål de selv har utformet, kan utvikle deres syn på et velfungerende opplegg. Videre kan dette antas å forbedre mulighetene for at elevene gjennomfører opplegget.



---

Dette kan ses i sammenheng med et annet funn i min studie, som er at lærerne var opptatt av å se elevene som dem var. Dette innebærer at lærernes imøtekommelse av elever som ikke deltar i faget avhenger av hvilken elev det gjelder. Elevene som har hyppige unnskyldninger for å ikke bli med i faget var lærerne litt strengere med, mens elever som derimot er i en uheldig livssituasjon blir imøtekomet med forståelse. På denne måten justerer læreren sin praksis ut ifra elevenes ståsted. Dette knytter seg til hvordan didaktisk relasjonstenking forstår læreforutsetninger ved at skolen skal opptre som et møtested for et mangfold av elever med ulike sosial og kulturell bakgrunn (Hiim & Hippe, 1998, s. 116). Ifølge Hiim & Hippe (2022, s. 37) skal læreren gjøre seg kjent med disse forholdene gjennom dialoger for å fremme et læringsutbytte i opplæringen. I lys av at lærerne i min studie justerer sin imøtekommelse ut ifra hvilken elev det gjelder, kan det se ut til at lærerne er kjent med elevenes læreforutsetninger. I samsvar med Moen med kollegaer (2020, s. 1026) sin studie kan det derfor være rimelig å anta at lærerens evne til å kartlegge elevenes sosiale og kulturelle bakgrunn gjennom dialoger er en viktig forutsetning for å gi alle elever, uansett bakgrunn, et læringsutbytte i opplæringen. På denne måten kan dette argumenteres for å fremme deltakelse for elever på tvers av deres sosiale og kulturelle bakgrunn. Dette knytter seg opp mot Lyngstad med kollegaer (2019, s. 147) sin studie som anbefaler lærere til å innta en kritisk holdning til elevens fortellinger om å bli sett, siden dette er en ubestridt følelse. Basert på denne studien blir det vist at lærerens evne til å se den enkelte elev er betydningsfullt for opplevelsen i faget.

## 6.4 Avsluttende kommentarer

Mine funn viser at lærerne har en praksis som bygger på mange likheter til faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen som hovedsakelig blir vist gjennom lærernes evne til å inkludere elevene i læreprosessen. Dette alene kan indikere på at lærerne i min studie har et bredere syn på hva undervisning er, i forhold til den tradisjonelle undervisningen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 44). På den andre siden kan funnene mine antyde at de ikke ser på de ulike faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen med likeverdig betydning og i samspill med hverandre i deres undervisning. Dette har kommet til uttrykk i måten de stort sett har inkludert elevene i læreprosessen, men har valgt å gjøre vurderingen alene, som trosser didaktisk relasjonstenking.

Samtidig viser mine funn til forskjeller på hvordan lærerne har jobbet med klassen som helhet og hvordan de imøtekommer enkeltelever som ikke ønsker å delta i den ordinære

kroppsøvingen. Da lærerne jobbet med elevene i en hel klasse var det ulikt hvordan lærerne på videregående- og ungdomsskole inkluderte elevene i læreprosessen, hvor lærerne på den videregående skole fokuserte på dette mest. Sett gjennom brillene til didaktisk relasjonstenking kan det bety at flere elever på den videregående skole har lærere med gode undervisninger (Hiim & Hippe, 1998, s. 40).

Mine funn viser derimot at faktorene ble ivaretatt mer i samsvar med didaktisk relasjonstenking da lærerne imøtekom elever som ikke ville delta i ordinær kroppsøving. I denne konteksten inkluderte *alle* lærerne elevene i deres læreprosess gjennom et tilpasset opplegg. I lys av dette kan det virke som at lærerne evner bedre å «analysere og ta beslutninger i forhold til alle faktorene og sammenhengene mellom faktorene» når lærerne imøtekommer elever som ikke vil delta i ordinær kroppsøving, sammenlignet med deres praksis for en hel klasse (Hiim & Hippe, 1998, s. 40). Som følger av dette kan det tenkes at elevene har en bedre deltakelse i faget gjennom et tilpasset opplegg, siden det ifølge didaktisk relasjonstenking blir tilrettelagt for en bedre undervisning i denne konteksten enn i den ordinære kroppsøvingsundervisningen. Tatt dette i betraktning, kan det tenkes at lærere på ungdomsskole og videregående skole ikke benytter den didaktiske relasjonsmodellen som en referanseramme i planleggingen, beskrivelse og gjennomføring av undervisningsopplegg. Dersom dette stemmer, kan dette muligens være en forklaring på forskning som viser at elevene begynner å mislike faget på ungdomsskolen og som blir videreført inn i den videregående skolen (Andrews & Johansen, 2005; Wernesens, 2018; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014, s. 629). Dette kan i så fall tale for at en undervisningspraksis i tråd med den didaktiske relasjonsmodellen kan fremme deltakelse i kroppsøvingsfaget.

---

## 7. Konklusjon og videre forskning

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan kroppsøvingslærere erfarer og jobber med elever med liten deltakelse og fravær i faget. Mine resultater viser at lærernes erfaringer med lite deltakende og fraværende elever er tilknyttet de som har utfordringer utenfor skolen, ikke passer inn i skolesystemet, ikke er deltakende i idrett, kommer fra lavinntektsfamilier og har psykiske utfordringer. I tillegg blir det vist til erfaringer som forteller at synligheten i faget kan bidra til liten deltakelse og fravær gjennom frykten av å synliggjøre antatt svakere ferdigheter, samt redselen for å eksponere kroppen foran medelever.

Når det gjelder måten lærerne jobbet med lite deltakende og fraværende elever hadde de som mål å treffe flest mulig, spesielt de som ikke trivdes i faget fra før av, til å lære å like fysisk aktivitet. Dette ble gjort gjennom en temabasert planlegging som inkluderte et variert faginnhold med ulike bevegelsesaktiviteter, som skulle gi et mer likt utgangspunkt i for alle elevene. Selv om det varierte i hvor mye lærerne inkluderte elevene i planleggingen, viser mine funn at dette hadde en positiv effekt på elevenes deltakelse. I tillegg fremheves kommunikasjon som et sentralt virkemiddel for å forbedre betingelsene til å fremme deltakelse. Dette innbar å bygge relasjoner med elevene, samt imøtekomme elever som ikke ville delta i ordinær kroppsøving med å ha dialoger. I den sammenheng førte dialogene til at elever med liten deltakelse og fravær fulgte et tilpasset opplegg, som lærerne også hevder er en givende løsning for å gi elevene et læringsutbytte.

Sett i lys av diskusjonen i denne studien, kan det tyde på at lærerne har erfaringer som samstemmer med hvordan didaktisk relasjonstenking hevder kan føre til liten deltakelse og fravær. Dette blir vist gjennom lærernes erfaringer som knytter seg til betydningen av mestringstro, familiære forhold og psykiske utfordringer. På den andre siden kan diskusjonen antyde til at lærere er en del av den negative erfaringen som retter seg inn mot hvordan de hevder enkelte elever ikke passer inn i skolesystemet. Fra et annet perspektiv kan det tyde på lærerne har en praksis som samstemmer mer med didaktisk relasjonstenking når de imøtekommer elever som ikke vil delta i ordinær kroppsøvingsundervisning. Dette betyr at elever som følger et tilpasset opplegg får en bedre undervisning, i forhold til elevene som deltar i ordinær kroppsøvingsundervisning. Sett i lys av didaktisk relasjonstenking jobber dermed lærerne best med elevene som deltar mindre og har mer fravær. Som følger av dette kan det tenkes at elevene har en bedre deltakelse i faget om de følger et tilpasset opplegg enn i den ordinære kroppsøvingsundervisningen.

Funn fra denne studien kan ha en betydning på måten vi kan forstå hvordan lærere på ungdoms- og videregående skole erfarer og jobber med elever med liten deltakelse og fravær i kroppsøvfingsfaget. Mine funn samstemmer med flere studier som har blitt henvist til i tidligere forskning ved at blant annet faget hovedsakelig er en arena for de idrettsaktive elevene, samt hvordan relasjoner og utenforstående faktorer påvirker elevenes læring. Sett i lys av mine funn har dette blitt gjenstand for diskusjon, siden det ble fortalt at idrettsaktive elever liker faget best, hvor det derimot var elever som ikke var idrettsaktive som deltok minst og hadde mest fravær.

På den andre siden har min studie tatt utgangspunkt i kun seks intervjupersoner og kan derfor være til gjenstand for videre forskning i et større geografisk område i Norge. Dette er også på grunnlag av at det generelt har blitt forsket lite på mitt problemområde i Norge gjennom kvalitative studier. Samtidig oppfordrer studier til å forske mer på problemområdet som relaterer seg til liten deltakelse og fravær (Reinertsen, 2014, s. 4; Imamovic-Turkovic et al., s. 33, 2019). Siden jeg kun har hatt kvalitative intervjuer, kan en studie med både intervjuer og observasjoner være et element for videre forskning. Videre kan det anbefales å rekruttere flere kvinnelige lærere, ettersom jeg hadde en skjev kjønnsfordeling blant mine intervjupersoner (fem mannlige og en kvinnelig kroppsøvfingslærer). Dette betyr at jeg ikke har forsket på hvordan kvinnelige ungdomsskolelærere erfarer og jobber med elever med liten deltakelse og fravær.

Sett i lys av mine funn var lærerne usikre på hvordan de skulle forholde seg til elever som hadde utfordringer tilknyttet kropp og garderobesituasjonen. Dette hadde en negativ effekt på deltakelsen, spesielt i svømmeundervisning. På bakgrunn av dette kan det tenkes at forskning i både et elev- og lærerperspektiv innenfor dette området vil være et relevant bidrag i kroppsøvfingsfeltet. I tillegg kommer det frem i min studie at lærere på ungdomsskole inkluderer elevene mindre i planleggingen, sammenlignet med planleggingen på videregående. Derfor kan et nærmere innblikk på dette være et interessant forskningsbidrag i kroppsøving.

---

## Litteraturliste

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314.
- Aubert, A.-M. (2009). Profesjonell relasjonskompetanse kvalitetssikres gjennom anerkjennende kollegaveiledning! I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet*. Universitetsforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: en innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting in reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Burke, S. (2017). Rethinking ‘validity’ and ‘trustworthiness’ in qualitative inquiry: How might we judge the quality of qualitative research in sport and exercise sciences? I B. Smith & A. C. Sparkes (Red.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (s. 330–340). Routledge
- Curran, T. & Standage, M. (2017). Psychological Needs and the Quality of Student Engagement in Physical Education: Teachers as Key Facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262-276. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1123/jtpe.2017-0065>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Etnan, R. & Løhre, A. (2019). Engasjement og faglig tilfredshet i klasserommet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(1), 16-28. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-01-03>

- Gontarev, S. & Kalac, R. (2017). Absence of students in physical and health education classes. *Research in Physical Education, Sport and Health*, 6(2), 21-26.
- Helle, L. (2017). *Å tenke didaktisk*. Fagbokforlaget.
- Imamović-Turković, D., Hadžibulić-Nurković, H., Rašidagić, F. & Nurković, N. (2019). Why do students not attend lessons with special remark to physical education lessons absences. *Sportski logos*, 17(31), 30-34.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg). Abstrakt Forlag
- Jurak, G. & Kovač, M. (2011). Frequency and characteristics of excuses given by students attending special sports classes of secondary school to avoid participating in physical education class. *Zdravstveno Varstvo*, 50(2), 95-105. <https://doi.org/10.2478/v10152-010-0032-7>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. SAGE.
- Lamb, P. (2014). Ritual associated with participation in physical education: The power of excuse notes. *European Physical Education Review*, 20(1), 120-139. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496005>
- Landolfi, E. (2014). Teachers' Understanding of Students' Attitudes and Values Toward Physical Activity in Physical Education Dropout Rates and Adolescent Obesity. *The Physical Educator*, 71(3), 365-390.
- Lémonie, Y., Light, R. & Sarremejane, P. (2016). Teacher-student interaction, empathy and their influence on learning in swimming lessons. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1249-1268. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1005068>
- Livazović, G. (2011). Connection between the Media and Adolescent Behavior. *Criminology & Social Integration*, 20(1), 1-22. <file:///C:/Users/Bruker/Downloads/The%20relation%20between%20media%20and%20adolescent%20risk%20behaviours.pdf>

- 
- Lodewyk, K. R. & Pybus, C. M. (2013). Investigating Factors in the Retention of Students in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(1), 61-77. <https://doi.org/10.1123/jtpe.32.1.61>
- Lodewyk, K. R., Gammage, K. L. & Sullivan, P. J. (2009). Relations Among Body Size Discrepancy, Gender, and Indices of Motivation and Achievement in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28(4), 362-377. <https://doi.org/10.1123/jtpe.28.4.362>
- London, R. & Ingram, D. (2018). Social Isolation in Middle School. *School Community Journal*, 28(1), 107-127.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. (2019). 'The teacher sees my absence, not my participation'. Pupils' experiences of being seen by their teacher in physical education class. *Sport, Education and Society*, 24(2), 147-157. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1343713>
- Mathisen, K. M. (2011). *Frafall eller bortvalg? Nyere begrepsendringer i omtale av frafallsproblematikk i videregående opplæring*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Moen, K. (2011). *"Shaking or stirring"?: a case-study of physical education teacher education in Norway* [Doktoravhandling]. Norges idrettshøgskole.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/2482450>
- Moen, K. M., Westlie, K., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Philpot, R., Schenker, K. & Larsson, L. (2020). Caring teaching and the complexity of building good relationships as pedagogies for social justice in health and physical education. *Sport, Education and Society*. 25(9), 1015-1028. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1683535>

- Mong, H. H. (2019). «I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske» – En studie om kroppsøvingslæreres forståelse av helse. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 34-45. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1463>
- Myhre, R. (2001). *Didaktisk basiskunnskap*. Gyldendal Akademisk.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A.-M., Martin, C. & Pipe, K. (2004). An Idiographic Analysis of Amotivation in Compulsory School Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26(2), 197-214. <https://doi.org/10.1123/jsep.26.2.197>
- Opplæringslova. (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-2008-06-20-48). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Reinertsen, A. B. (2014). Kjære Ronja – Om poststrukturell og posthuman hypertext lesing av lovgivning om Oppfølgingstjenesten som ledd i Ny Giv i Norge. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 265-278. Hentet fra: [https://www-idunnno.ezproxy.inn.no/np/2014/04/kjaere\\_ronja\\_-\\_om\\_poststrukturell\\_og\\_posthuman\\_hypertekst\\_le](https://www-idunnno.ezproxy.inn.no/np/2014/04/kjaere_ronja_-_om_poststrukturell_og_posthuman_hypertekst_le)
- Røset, L. (2019). *Physical Education and mental health: A study of Norwegian 15-year-olds* [Doktoravhandling]. Høgskolen i Innlandet.
- Schreier, M. (2018). Sampling and Generalization. I U. Flick (Red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection* (s. 84-98). SAGE.
- Shen, B. (2014). Outside-school physical activity participation and motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 40-57. <https://doi.org/10.1111/bjep.12004>
- Shen, B., Li, W., Sun, H. & Rukavina, P. B. (2010). The Influence of Inadequate Teacher-to-Student Social Support on Amotivation of Physical Education Students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(4), 417-432. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.4.417>
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2005). A Test of Self-Determination Theory in School Physical Education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433. <http://dx.doi.org.ezproxy.inn.no/10.1348/000709904X22359>
- Stray, J. H. & Wittek, L. (Red.). (2014). *Pedagogikk – en grunnbok*. Cappelen Damm Akademisk.



- 
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1080/17408989.2014.892063>
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Uljens, M. (Red.). (1997). *Didaktik: teori, refleksjon och praktik*. Studentlitteratur.
- Ulstad, S. O., Halvari, H. & Deci, E. L. (2019). The Role of Students' and Teachers' Ratings of Autonomous Motivation in a Self-Determination Theory Model Predicting Participation in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(7), 1086-1101. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476917>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <file:///C:/Users/Bruker/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A51.pdf>
- Wernesen, C. (2018, 29. august). Dette faget må flest elever ta om igjen. *NRK*. <https://www.nrk.no/norge/dette-faget-ma-flest-elever-ta-om-igjen-1.14185747>
- Wilhelmsen, T., Sørensen, M. & Seippel, Ø. N. (2019). Motivational Pathways to Social and Pedagogical Inclusion in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 19-41. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0019>
- With-Nielsen, N. & Pfister, G. (2011). Gender constructions and negotiations in physical education: case studies. *Sport, Education and Society*, 16(5), 645-664. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.601145>

## Vedlegg 1: Søkelogg

Søk nr.	Database	Søkeord	Avgrensning(er)	Antall treff	Artikler valgt basert på abstract (sekundærsøk)
1	«ERIC» og «SPORTdiscus»	«physical education» (TI Title) AND «absence»	Språk: engelsk Innsnevring: peer reviewed F.o.m. år: 2010	47	4 (3)
2	«ORIA»	«kroppsøving» OG «fravær»	Innsnevring: fagfellevurdert Årstall: siste 20 år	9	2
3	«ERIC»	«physical education» AND «absence» AND «effort»	Språk: engelsk Innsnevring: peer reviewed F.o.m. år: 2007	8	1
4	«ERIC» og «SPORTdiscus»	«physical education» (TI Title) AND «absence» NOT «sports»	Språk: engelsk Innsnevring: peer reviewed F.o.m. år: 2010	20	0

5	«ERIC» og «SPORTdiscus»	«physical education» (TI Title) AND «drop out or dropout or drop-out or dropping»	Språk: engelsk Innsnevring: peer reviewed F.o.m. år: 2006	14	4
6	«ERIC» og «SPORTdiscus»	«physical education» (TI Title) AND «non participation» NOT «disability or disabilities or disabled» NOT «sports»	Språk: engelsk Innsnevring: peer reviewed F.o.m. år: 2010	10	1
7	«ERIC» og «SPORTdiscus»	«'physical education'» (TI Title) AND «participation or engagement or involvement» (TI Title) NOT «disability or disabilities or disabled» NOT «sports»	Språk: engelsk Innsnevring: peer reviewed F.o.m. år: 2010	43	
8	«ORIA»	«kroppsøving» OG «delta*»	Innsnevring: fagfelleurdert Årstall: siste 10 år	22	

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide til masteroppgave (Deltakelse og fravær i kroppsøving)

#### *Introduksjon*

1. [Presentere meg selv, takke informanten for deltakelsen, informere informanten at han/hun er underlagt taushetsplikt, informere om prosjektet, gjennomføringen av prosjektet (antatt varighet og hvilke type spørsmål), datasikkerhet, anonymitet, informantenes rett til å trekke seg og om mulig behov for teknisk pause. Informere om å unngå å utlevere elever. Betydningen av å delta på intervjuet og signering av samtykkeskjema].

*Jeg ønsker først og fremst at dette blir en samtale, og jeg er interessert i å høre dine tanker og refleksjoner, altså at det er ingen fasitsvar. Til å begynne med er jeg interessert i å høre litt om din bakgrunn som lærer.*

2. Kan du fortelle litt om din utdanningsbakgrunn?
3. Hvor mange år har du jobbet som lærer og kroppsøvlingslærer?
4. Kan du fortelle litt om det å jobbe som lærer?
  - a. Er det sider ved yrket som er særlig spennende? Utdyp
  - b. Er det sider ved yrket som er særlig utfordrende? Utdyp
5. Kan du fortelle litt om hvorfor du ville bli kroppsøvlingslærer?
6. Når du tenker på faget, hva vil du si er det viktigste med å ha kroppsøving i skolen i dag?
  - a. Hvorfor? - *Du sier at x (f.eks. samarbeid, aktiviteten, elevmedvirkning, sosial kompetanse) er viktig, hvorfor det?*

#### *Hoveddel*

*Jeg er nysgjerrig på å høre dine tanker rundt undervisningssituasjonen i kroppsøvlingsfaget og elevene du har i faget. Derfor vil jeg starte med å høre dine tanker rundt en skoleklasse.*

7. For det er mange ulike klasser i en skole. Kan du gi meg et innblikk i det du tenker er en typisk klasse?
  - a. Hvordan vil du beskrive elevene dine?
8. Kan du fortelle litt om hvordan du planlegger undervisningen din i kroppsøving, både kortsiktig og langsiktig?

- 
- a. Hvorfor? - *Du nevner at du fokuserer på x (f.eks. ulike bevegelsesaktiviteter), kan du fortelle hvorfor du gjør det slik?*
  - b. Hvilke erfaringer gjør du deg med det å planlegge undervisningen?
  - c. Kan du fortelle litt om hvordan du opplever denne delen av yrket?
9. Hvordan blir en kroppsøvingsundervisning hos deg vanligvis seende ut? Gjerne kom med eksempler
- a. Innhold i timen (hva, hvordan, hvorfor)
    - i. Andre aktiviteter? - *Nå har du snakket om x (eks. ballspill), hva gjør du når dere har y (f.eks. andre aktiviteter som svømming, friluftsliv osv.), hvordan foregår det? Har du eksempler?*
    - ii. Hvorfor? - *Du har snakket om at x (f.eks. variert innhold, forutsigbarhet, samarbeid, en aktivitet) er vanligvis med i dine kroppsøvingsundervisninger. Kan du fortelle litt om hvorfor du gjør det slik?*
      1. Elevenes respons? - *Du har som smått vært inne på det, men kan du fortelle litt om hvordan du opplever elevene responderer/forholder seg til undervisningen/dette?*
10. Også er det elever som ikke deltar eller har mer fravær enn andre i faget/Du har vært inne på at noen elever i klassen din ikke vil delta i like stor grad som andre. Hva tenker du når du hører «liten deltakelse» eller «fravær»?
- a. Er det forskjell på disse begrepene, hvordan?
    - i. Hva er dine erfaringer med dette?
  - b. Som du har nevnt er det noen elever som ikke har lyst til å bli med. Men hvorfor tror du dette skjer?
    - i. Hvordan opplever du dette problemet?
    - ii. Når? - *Kan du fortelle litt om når du opplever dette problemet oppstår? Gjerne kom med eksempler*
    - iii. Hvordan forholder du deg til dette? - *Du sier at elevene gjør x (fake skade, komme med unnskyldningslapp), hvordan forholder du deg til dette?*
11. Det at elever ikke vil delta i faget eller har masse fravær er jo så klart en uønskelig situasjon. Men kan du fortelle litt om hva *du* bruker å gjøre i møte med slike utfordringer/? Gjerne med eksempler fra ulike utfordringer eller elever

- a. Hvordan - *Du sier at du er opptatt av å gjøre x (bygge relasjoner). Hvordan jobber du med dette?*
    - i. Kan du fortelle litt om dine erfaringer med dette?
  - b. Hvorfor - *Du sier at du fokuserer på x (vise omsorg, snakke med elevene løst og fast) for å oppnå x (relasjoner), hvorfor det?*
    - i. Hvordan opplever du dette slår ut i praksis?
    - ii. Hvordan forholder elevene seg til dette? Gjerne kom med eksempler
  - c. Særlige kjennetegn på lite deltagende/fraværende elever – *Okei, nå har du fortalt om én type elev eller type elever/Du nevner at elever er redde for å vise svakheter. Men opplever du andre særlige kjennetegn på elever som ikke deltar eller har mye fravær?*
    - i. Hvordan forholder du deg til dette?
  - d. Hvordan opplever du dette påvirker din praksis? - *Du har vært inne på elevenes x (f.eks. ulik bakgrunn, bevegelsesglede). På hvilken måte opplever du at dette påvirker din praksis?*
12. Dette med fravær, er det spesielt bare for kroppsøvingfaget eller opplever lærere dette i andre fag også?
- a. Hvorfor skjer dette tror du?
13. Ytre faktorer – *Du nevner at ting som skjer utenfor kroppsøvingfaget kan påvirke deltakelsen og fravær. Hva legger du i dette? (f.eks. påvirkninger fra medelever, familie)*
- a. På hvilken måte opplever du dette vises i kroppsøving?
  - b. Hvordan opplever du skoleledelsen jobber (evnt. ikke) med dette?
14. Har du hatt elever som har slitt med fravær og liten deltakelse, men har begynt å komme?
- a. Hva gjorde du da?
  - b. Hvorfor tror du de begynte å komme?
15. Når man er lærer så står man i relasjoner med elevene sine. Hvordan jobber du med dette, altså relasjoner? (vise omsorg, balansere med å sette rammer, elevene skal føle seg sett, snakke med elevene løst og fast som ikke handler om kroppsøving)
- a. Hvordan er dine erfaringer med dette?
16. Nå har du fortalt litt om hvordan du underviser i ulike temaer/aktiviteter, og du har fortalt meg litt om hva klassene dine består av elever med ulik bakgrunn og erfaring, samt relasjonen med dem. På hvilken måte opplever du dette spiller inn i din vurderingspraksis?
- a. Hvordan opplever du denne delen av yrket?

- b. Hvorfor - *Du sier at det er x (f.eks. vanskelig, lett, komplisert), hvorfor tror du det er slik?*
- c. Kan du fortelle litt om hva du vektlegger i din vurderingspraksis? - *Du sier at det er litt x (f.eks. diffust, skjønnsbasert) hva som vurderes, men er det noe du vektlegger i din vurderingspraksis? Altså, er det noe du tenker mere på enn noe annet? Utdyp*

### ***Avslutning***

*Nå har vi snakket om litt forskjellige temaer fra undervisningen din og dine tanker om elevene som har liten deltakelse eller masse fravær, samt hvordan du og skolen jobber med dette problemet.*

17. Har du noe mer du ønsker å tilføye eller som du mener er viktig å få frem?

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv til rektor

### Forespørsel om å kontakte ansatte til å delta i min masteroppgave

*«En kvalitativ studie av kroppsøvingslærere som jobber med elever som unngår å delta i timene eller har mye fravær»*

Dette er en forespørsel om å få tillatelse til å kontakte kroppsøvingslærere ved din skole om å delta i et forskningsprosjekt på kroppsøving. Formålet med prosjektet er, gjennom individuelle intervju med kroppsøvingslærere, å utforske hvordan de jobber med elever som unngår å delta i timene eller har mye fravær. I dette skrevet gir jeg informasjon om prosjektets formål, og hva deltakelse vil innebære for dine lærere.

Dersom du godkjenner at dine ansatte deltar i prosjektet, har jeg behov for tilgang til kontaktinformasjonen til relevante kroppsøvingslærere slik at jeg kan sende dem en egen forespørsel om deltakelse, samt informasjon om prosjektet. Det er opp til lærerne selv om de ønsker å delta, og din godkjennelse er uforpliktende.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å utforske hvordan kroppsøvingslærere jobber med elever som unngår å delta i timene eller har mye fravær. Dette har jeg som mål skal komme fram gjennom individuelle intervju, hvor lærerne kan få fram sine egne erfaringer og synspunkter.

Forskningsprosjektet er en masteroppgave ved studiet *Master i kroppsøving og idrett*. Oppgaven skal leveres 18. mai 2022.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**



---

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet, ved masterstudent Tarjei Bondal og veileder professor Kjersti Mordal Moen.

### **Hva innebærer det for dine ansatte å delta?**

Deltakelse på dette prosjektet innebærer å stille i et intervju, hvor innhentet informasjon vil benyttes i min masteroppgave. Intervjuet vil foregå i løpet av januar-februar 2022. Varigheten er på ca. 45-60 minutter og vil bli tatt opp ved hjelp av en applikasjon med navn «Nettskjema-diktafon». Personlige opplysninger om lærerne blir anonymisert. Lydopptaket lagres elektronisk på en sikker måte. Det er kun jeg og min veileder (Kjersti Mordal Moen) som kommer til å få tilgang til innholdet i intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dine lærere velger å delta, kan de når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dine ansatte hvis de ikke vil delta eller senere velger å trekke seg. Det vil ikke påvirke mitt forhold til lærerne eller skolen de jobber på.

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

Opplysningene de deler vil kun bli brukt i henhold til formålene som er beskrevet. Behandlingen av opplysningene vil foregå konfidensielt og i tråd med personvernregelverket.

- Jeg (Tarjei Bondal) vil ha tilgang til personopplysningene.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til lærernes personopplysninger, blir de lagret på skylagringstjenesten «One Drive Feide» som knyttes til min personlige FEIDE-konto kun jeg har tilgang til.

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

Personopplysningene og lydopptaket fra intervjuet blir slettet etter godkjent masteroppgave. Dette blir kjent seks uker etter innlevering, som er den 18. mai 2022. Dersom masteroppgaven ikke blir godkjent, trenger jeg tilgang til dataene til etter ny sensurfrist.

### **Rettigheter ved deltakelse**

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

- innsyn i hvilke opplysninger som er registrert om dem, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet personopplysninger om seg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om seg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av deres personopplysninger

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

Vi behandler opplysninger om dine ansatte basert på ditt, og deres, samtykke.

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

### **Hvor kan du finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller lærernes rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Tarjei Bondal
  - o Epost: [man\\_utd\\_1997@hotmail.com](mailto:man_utd_1997@hotmail.com)
  - o Mobiltelefon: 48016719
- Høgskolen i Innlandet ved Kjersti Mordal Moen
  - o Epost: [kjersti.mordal.moen@inn.no](mailto:kjersti.mordal.moen@inn.no)
  - o Telefon: 62430060
  - o Mobiltelefon: 95833168
- Vårt personvernombud ved Usman Asghar
  - o Epost: [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)
  - o Telefon: 61287483

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

Kjersti Mordal Moen

*Student*

Tarjei Bondal

---

## Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærere

### Vil du delta i mitt masterprosjekt?

*«En kvalitativ studie av kroppsøvingslærere som jobber med elever som unngår å delta i timene eller har mye fravær»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan du som kroppsøvingslærer jobber med elever som unngår å delta i timene eller har mye fravær. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å utforske hvordan kroppsøvingslærere jobber med elever som unngår å delta i timene eller har mye fravær. Dette har jeg som mål skal komme fram gjennom et individuelt intervju, hvor du kan få dele dine egne erfaringer og synspunkter.

Forskningsprosjektet er en masteroppgave ved studiet *Master i kroppsøving og idrett*. Oppgaven skal leveres 18. mai 2022.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet, ved masterstudent Tarjei Bondal og veileder professor Kjersti Mordal Moen.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Sett i lys av at prosjektet foretrekker informanter som jobber med elever på ungdomsskole eller videregående skole, tar jeg formelt kontakt med deg på grunnlag av dette.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du aktivt deltar i et intervju, hvor innhentet informasjon kan benyttes i min masterstudie. I henhold til prosjektets formål, legges det til rette for et intervju som omhandler en problematikk knyttet til elever med liten deltakelse eller mye fravær i kroppsøvfingsfaget. Derfor gir intervjuet rom for dine erfaringer og synspunkter relatert til problemområdet. Intervjuet vil foregå i løpet av januar-februar 2022. Varighet er på ca. 45-60 minutter og vil bli tatt opp ved hjelp av en applikasjon med navn «Nettskjema-diktafon». Personlige opplysninger blir anonymisert i masteroppgaven. Lydopptaket lagres elektronisk på en sikker måte. Det er kun jeg og min veileder (Kjersti Mordal Moen) som kommer til å få tilgang til innholdet i intervjuet.

**Det er frivillig å delta**

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

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

Opplysningene du deler vil kun bli brukt i henhold til formålene som er beskrevet. Behandlingen av opplysningene vil foregå konfidensielt og i tråd med personvernregelverket.

- Jeg (Tarjei Bondal) vil ha tilgang til personopplysningene.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger, blir de lagret på skylagringstjenesten «OneDrive» som knyttes til min personlige FEIDE-konto kun jeg har tilgang til.

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

Personopplysningene og lydopptaket fra intervjuet blir slettet etter godkjent masteroppgave. Dette blir kjent seks uker etter innlevering, som er den 18. mai 2022. Dersom masteroppgaven ikke blir godkjent, trenger jeg tilgang til dataene til etter ny sensurfrist.

**Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Masterstudent Tarjei Bondal
  - o Epost: [man\\_utd\\_1997@hotmail.com](mailto:man_utd_1997@hotmail.com)
  - o Mobiltelefon: 48016719
- Høgskolen i Innlandet ved Kjersti Mordal Moen
  - o Epost: [kjersti.mordal.moen@inn.no](mailto:kjersti.mordal.moen@inn.no)
  - o Telefon: 62430060
  - o Mobiltelefon: 95833168
- Vårt personvernombud ved Usman Asghar
  - o Epost: [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)
  - o Telefon: 61287483

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*

Kjersti Mordal Moen

*Student*

Tarjei Bondal

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «kroppsøvingslærere som jobber med elever som unngår å delta i timene eller har mye fravær», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et individuelt intervju
- at intervjuet blir tatt opp

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 18. mai 2022.

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

## **Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD**

**NSD sin vurdering**

**Referansenummer**

736098

**Prosjekttittel**

Å undervise elever i kroppsøving som ikke er tilstede

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Kjersti Mordal Moen, kjersti.mordal.moen@inn.no, tlf: 62430060

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Tarjei Bondal, man\_utd\_1997@hotmail.com, tlf: 48016719

**Prosjektperiode**

01.01.2022 - 18.05.2022

**Vurdering (1)**

**25.11.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 26.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 28.05.2022.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER



---

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!