

## “Frafall i kroppsøvningsfaget”

En kvalitativ analyse av 6 jenters erfaringer med frafall i kroppsøvningsfaget på yrkesfaglige studieretninger, med fokus på hva jentene oppgir som grunner til frafallet.

**Anette Strandmyr**

**Veileder**

Geir Øvrevik

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, [2013]

Fakultet for [helse- og idrettsfag]

Institutt for [folkehelse, idrett og ernæring]

## Forord

Inspirasjon og ideen til denne oppgaven har jeg fått gjennom min utdanning og mine interesser for idrett og fysisk aktivitet.

Arbeidsprosessen har vært tidkrevende, spennende og lærerik. Det er derfor en glede at jeg nå har kommet så langt at jeg kan takke noen viktige støttespillere i masterprosessen.

Jeg vil særlig takke Geir Øvrevik min hovedveileder og Rune Høigaard min biveileder ved Institutt for folkehelse, idrett og ernæring, for all hjelpen jeg har fått. Begge har bidratt med sine faglige kompetanser, inspirert og motivert meg gjennom denne prosessen.

Jeg vil også takke Bjørn Tore Johansen for gode råd i forbindelse med den kvalitative analysen, og en takk til Hans Ivar Stordal som transkriberte alle intervjuene om til tekst.

En stor takk til skolene og informantene mine for godt samarbeid.

Takk til biblioteket ved Universitetet i Agder for all hjelpen og for god service.

Sist, men ikke minst vil jeg takke venner og familie for gjennomlesning og deres gode evne til å alltid være støttende og positive.

## Sammendrag

Mange jenter på yrkesfaglig studieretninger i videregående skole finner seg ikke til rette i kroppsøvningsfaget og møter ikke opp til timene. Studien kom som følge av en bekymringsmelding fra en videregående skole i Agder, og at tall i fra Vest-Agder fylkeskommune, viste høyt frafall i kroppsøvningsfaget blant jenter på yrkesfaglige studieretninger. Hensikten med studien er å finne ut hvorfor jenter på yrkesfag ikke deltar i kroppsøvningsfaget, og hvilke erfaringer disse jentene har med faget.

I undersøkelsen er det benyttet kvalitativ forskningsintervju. Utvalget bestod av 6 jenter på yrkesfaglige studieretninger i videregående skole. Jentene hadde erfart å få «ikke vurdert» ved halvsårvurderingen i kroppsøvningsfaget. Datasamlingen tok sted på to videregående skoler med yrkesfaglige studieretninger.

Funnene i studien tyder på at det er en rekke forhold som påvirker jentenes frafall i kroppsøvningsfaget. Forholdene må ikke sees på som isolerte faktorer, men må sees i sammenheng med hverandre. Jentene med mye negativ erfaringer med kroppsøvningsfaget oppgav at avstanden til gymsalen, når tid på døgnet faget er lagt på timeplanen, opplevelsen av dårlige ferdigheter, kroppens sentrale plass i faget, mangel på sosial tilhørighet, aktivitetsinnholdet i timene, karaktersettingen og svikt i underveisvurderingen som medvirkende til frafallet i faget. Jentene med lite negative erfaringer i faget oppgav av mangel på sosial tilhørighet, mangel på tilpasset opplegg og underveisvurdering som medvirkende til frafallet i kroppsøvningsfaget.

Nøkkelord: Kroppsøving, frafall, ikke vurdert, jenter, yrkesfag, videregående

## Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING .....	1
1.1. Bakgrunn for valg av problemstillingen.....	1
1.2. Frafall .....	3
1.2.1. Frafallet i videregående skole.....	4
1.2.2. Studier på frafall i kroppsøvingsfaget .....	4
1.3. Problemstilling .....	6
2. TEORETISK FORANKRING .....	8
2.1. Læreplan.....	8
2.1.1. Lærerplaner i kroppsøvingsfaget.....	8
2.1.2. Læreplanen i kroppsøvingsfaget under LK06 .....	9
2.2.3. En ny revidert læreplan i kroppsøvingsfaget.....	10
2.2. Den didaktiske relasjonsmodellen.....	11
2.2.1. Rammefaktorer .....	11
2.2.2. Mål.....	13
2.2.3. Elevforutsetninger .....	14
2.2.4. Innhold.....	17
2.2.5. Vurdering.....	20
2.2.6. Læringsaktiviteter/Arbeidsmåter .....	22
3. METODE .....	24
3.1. Bakgrunn for valg av metode .....	24
3.2. Utdypning av metode .....	24
3.2.1. Fenomenologi .....	24
3.2.2. Hermeneutikk .....	24
3.2.3. Lindseth og Norbergs fenomenologisk- hermeneutiske forskningsmetode .....	25
3.3. Utvalg og utvalgsmetode.....	26
3.4. Gjennomføring av intervjuene.....	27
3.5. Tema og spørsmålsformulering.....	28
3.6. Intervjusituasjonen .....	29
3.7. Dataregistrering .....	29
3.8. Metode kritikk .....	29
3.9. Egen forforståelse.....	30
3.10. Etske betraktninger.....	31
3.10.1. Informert samtykke .....	31

3.10.2.	Konsekvenser .....	31
3.10.3.	Konfidensialitet .....	32
3.11.	Validitet og Reliabilitet .....	32
4.	RESULTAT.....	35
4.1.	Presentasjon av Skolene og informantene .....	35
4.2.	Rammefaktorer .....	37
4.3.	Mål .....	38
4.4.	Elevforutsetninger .....	39
4.5.	Innholdet.....	42
4.6.	Vurdering.....	43
4.7.	Læringsaktiviteter.....	45
5.	DISKUSJON .....	46
5.1.	Rammefaktorer .....	46
5.2.	Mål .....	47
5.3.	Elevforutsetninger .....	48
5.4.	Innholdet.....	50
5.5.	Vurdering.....	53
5.6.	Læringsaktiviteter.....	56
6.	KONKLUSJON.....	58
7.	LITTERATURLISTE .....	60
VEDLEGG		

## 1. INNLEDNING

### 1.1. Bakgrunn for valg av problemstillingen

Formålet med denne studien er å undersøke erfaringer til jenter som har fått «ikke vurdert» i kroppsøvningsfaget med hovedfokus på hva jentene oppgir som grunner til frafallet i faget.

Studien er en del av prosjektet Aktiv i kroppsøving på Agder (AiKA). Formålet med prosjektet er å undersøke frafall i kroppsøvningsfaget, frafall fra skolen, samt undersøke motivasjonen til elevene i kroppsøvningsfaget.

Bakgrunnen for min studie er en forespørsel fra en videregående skole, som hadde et ønske om at Universitet i Agder kunne gjennomføre en studie på frafallet i kroppsøvningsfaget. Skolen opplevde at frafallet hadde økt de siste årene på yrkesrettede linjer og særlig blant jenter. Tall ifra Vest- Agder fylkeskommune viser at antall elever som har fått «ikke vurdert» i standpunktkarakter i kroppsøvningsfaget har økt med 19 % på videregående trinn 2 (Vg2) og 130 % på videregående trinn 3 (Vg3) fra 2009 til 2011(vedlegg 1). 67, 5 % av elevene som hadde fått « ikke vurdert» i standpunktkarakter i Vest-Agder i 2012 gikk på yrkesfaglige studieretninger (Vedlegg 1). Totalt sett har det vært flere jenter enn gutter som har fått «ikke vurdert» ved halvårsvurdering og standpunktakter mellom 2009-2012 (Vedlegg 2).

Frafall fra kroppsøvningsfaget kan føre til negative konsekvenser med tanke på elevens yrkesvalg, mulighet for videre utdanning og helsesituasjon. Elever som ikke har fullført videregående opplæring har dårligere forutsetninger på arbeidsmarkedet enn elever som har fullført (Falch og Nyhus, 2009). En NORUT- rapport viser at elever som ikke består videregående har et ustabil forhold til arbeidsmarkedet, og en varierende bruttoinntekt (Pedersen, 2010). Det å falle ut av videregående opplæring har konsekvenser i forhold til mulighet til å søke videre på høyere utdanning eller oppnå fagbrev (Pedersen, 2010). Undersøkelser viser at de som tar høyere utdanning vil i gjennomsnittet få bedre jobber, mer makt, bedre helse og et lengre liv (Hansen og Wiborg, 2010; Pedersen, 2010).

Det er godt dokumentert at fysisk aktivitet har positiv innvirkning på det fysiske og mentale aspektet hos mennesker (Strømme, 2000; St. meld nr.16 2002-2003, 2002). Allsidig fysisk aktivitet er nødvendig for normal utvikling av organer og vev gjennom oppveksten (Meen, 2000). Regelmessig fysisk aktivitet har en positiv innvirkning på selvfølelse, redusere depresjon og uro blant barn og unge (Biddle og Asare, 2011). I tillegg kan regelmessig fysisk aktivitet i barndommen forhindre dårlig helse og sykdommer i voksen alder slik som hjerte og

karsykdommer, hypertensjon, fedme, diabetes type 2, beinskjørhet, belastningslidelser og enkelte krefttyper (Meen, 2000; Andersen et al., 2006).

Vårt moderne samfunn fører til at fysisk aktivitet er et valg vi tar, og er ikke lenger en nødvendig del av hverdagen vår (Dollman et al., 2005). En kartleggingsstudie av barn og unges fysisk aktivitetsnivå viser at aktivitetsnivået synker fra 9 til 15-års alderen (Anderssen, 2008). Brevik og Vaagbø (1999) undersøkte utviklingen i fysisk aktivitet blant nordmenn mellom 1985 og 1997. Funnene deres viste at perioden fra 17-20 år var en særlig kritisk fase for å gå over i et inaktivt liv. I denne perioden økte inaktiviteten med 23 %. Dette støttes også av andre forskeren som har sett at aktivitetsnivået til barn og unge, er høyest tidligst i tenårene, og deretter synker den gradvis inn i voksen alder (Andersen og Haraldsdóttir, 1994; Vaage, 2004). Jentene er de som er minst aktive i alderen 6-15 år og jentene trener mindre utover i voksen alder sammenlignet med guttene (Vaagbø og Brevik, 1999; Vaage, 2009). Dette forklarer også hvorfor guttene forsetter å ha god aerob kapasiteten ( $VO_2$  peak målt liter/minutt) inn i voksen alder, mens for jentene faller den aerobe kapasiteten ( $VO_2$  peak målt liter/minutt) allerede fra tidlig puberteten til voksen alder (Meen, 2000). Det viser seg å være en negativ trend blant jenter at fysisk aktivitetsnivå og fysisk kapasitet er lavt blant jenter på yrkesfaglig studieretninger (helsefagarbeider og frisør) (Sollerhed og Ejlertsson, 1999; Westerståhl et al., 2005). Dette er problematisk med tanke på at disse jentene gjerne skal inn i yrker med tung fysisk belastning (Sollerhed, 2006).

Kroppsøvingsfaget er en god arena for å øke aktivitetsnivået hos alle barn og unge i Norge uansett sosiale bakgrunn (Ommundsen, 1995; Sollerhed, 2006; Ommundsen og Samdal, 2008). En kan tydelig lese at formålet med kroppsøvingsfaget er å være helsefremmende og bidra til et fysisk aktivt liv gjennom gode opplevelser med faget (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Studien til Flagestad og Skisland (2009) viser at de alle fleste barn og unge trives i kroppsøvingsfaget og trivselen har økt de siste årene for faget. Det er allikevel en liten gruppe elever som ikke trives eller ikke finner seg til rette i kroppsøvingstimene (Flagestad og Skisland, 2009). Ommundsen og Aadland (2009) påpeker at mistrivsel i kroppsøvingstimene kan føre til inaktivitet i voksen alder ved at slik mistrivsel også gir svakere sosialisering til organisert idrett i barne- og ungdomsårene. I studien til Wabakken (2010) kan vi se at i underkant av en tredjedel av elever i videregående skole, fra tid til annen, ikke deltar i kroppsøvingstimene (ikke- deltakelse). Det som gjør det ekstra bekymringsverdig er at de som sjeldent deltar i kroppsøvingstimene heller ikke er aktiv på fritiden. Det kom tydelig frem at

det var relativt store forskjeller mellom kjønnene når det kom til ikke-deltakelse i kroppsøvingstimen (12,5 % jentene og 2,3 % gutter) (Wabakken, 2010).

Det er viktig å poengtere at selv om en elev får «ikke vurdert» ved halvårsvurderingen i kroppsøvingsfaget, kan eleven bestå faget ved sluttvurderingen dersom han/hun oppnår karakter 2 eller bedre. Dersom eleven får «ikke vurdert» ved sluttvurdering betyr det at eleven ikke kan gå opp til eksamen om høsten. I prinsippet må eleven ta igjen hele skoleåret eller ta faget opp som privatist (§§4-27). Dersom et fag ikke er bestått i henhold til læreplanverket mister eleven retten til å få vitnemål (§§4-43). Selv om en elev får «ikke vurdert» eller karakter 1 til sluttvurdering i kroppsøvingsfaget, kan eleven gå videre til Vg2 eller Vg3. Skolen må da avgjøre om eleven har den kompetansen som skal til for å følge opplæringen videre §§6-22 og 6-23 (Forskrift til opplæringslova, 2006). Dette betyr at i praksis kan en elev oppnå studiekompetanse selv etter å ha strøket i kroppsøvingsfaget på Vg1 og Vg2, dersom eleven deltar i kroppsøvingsfaget på Vg3 og oppnår karakteren 2 eller bedre ved sluttvurderingen.

## **1.2. Frafall**

Frafallsbegrepet har tradisjonelt vært et mye brukt begrep i litteraturen som betegnelse på elever som ikke fullfører (droppet ut av) videregående opplæringen innen normert tid (Mathisen, 2011). Det å fullføre videregående etter normert tid tilsier normalt 3-4 år, avhengig av studieretning (Mathisen, 2011). I de senere tider har det kommet et mer individorientert begrep, bortvalgt, som framtoner et aktivt valg eleven til en viss grad tar når de avslutter opplæringen (Markussen et al., 2006). En av årsakene til at frafallsbegrepet defineres ulikt er fordi forskningen har forskjellige formål (Mathisen, 2011). Formålene kan være å undersøke elevens progresjon i videregående, avbrudd på opplæringen eller undersøke elevens kompetanseoppnåelse. Undersøkelser på kompetanseoppnåelse har gjerne et lengre tidsperspektiv på fem år. En annen årsak er at det finnes mange forskjellige veier en kan ta for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Dette gjør det vanskelig å følge studieforløpet til alle elever i opplæringssystemet (Mathisen, 2011).

I denne oppgaven bruker jeg begrepet frafall som betegnelse på avvik fra normert eller optimal studieprogresjon (Mathisen, 2011). Begrepet frafall i min oppgave handler om at elevene avviker fra normert studieprogresjon når eleven har fått «ikke vurdert» i faget kroppsøving ved halvårsvurderingen etter forskriften §§3-3 (Forskrift til opplæringslova, 2006). Elevene får «ikke vurdert» i kroppsøvingsfaget når de ikke har møtt opp tilstrekkelig



til timene, eller andre særlige grunner som fører til at læreren ikke kan vurdere eleven med karakter ut i fra de samlede kompetansemålene i læreplanen (§§3-3) (Forskrift til opplæringslova, 2006). Ved et slikt perspektiv kan man undersøke hvor effektivt elevene kommer seg gjennom opplæringsløpet, i forhold til de eksisterende normer for fullføring (Mathisen, 2011).

### **1.2.1. Frafallet i videregående skole**

Elever som ikke har fullført eller bestått videregående opplæring innen de fem første årene etter påbegynt utdanning, har ligget jevnt på 30 % i perioden 1999-2004. Disse elevene oppnådde verken studie- eller yrkeskompetanse i løpet av måleperioden (fem år) og sluttet underveis uten å fullføre løpet (Markussen et al., 2008; Chaudhary, 2011). For å minske frafallet har det blitt innført endringer i både reform 94 og Kunnskapsløftet 2006 (Chaudhary, 2011)

Sosial bakgrunn, grunnskolepoeng, valg av studieretning og kjønn har stor betydning for frafall i videregående skole (Markussen et al., 2006; Chaudhary, 2011). En større andel av elever som ikke fullfører videregående går på yrkesfaglig studieretning. For kullet som startet 2005, har 83 % av eleven på allmennfag fullført innen fem år, mot 57 % av yrkesfagelevne. Dette tallet har ligget jevnt siden 2001 (Chaudhary, 2011). Elever som ikke fullfører har lavere grunnskolepoeng enn elever som fullfører. Elever med under 30 grunnskolepoeng fullførte i svært liten grad og flesteparten av disse gikk på yrkesfagligstudieretning. Allmenn, økonomisk og administrative fag var den studieretningen der flest fullførte videregående innen fem år (82-83 %). Trearbeidsfag og hotell- og næringsmiddelfag har lavest andel som fullfører, henholdsvis 34 og 42 prosent. Helse- og sosialfag er den studieretningen med flest elever, og retningen har en fullføringsandel for 2005 på 59 % etter fem år. Media og kommunikasjon er den yrkesfaglige studieretningen som kommer best ut, med en fullføringsprosent på 82-85 % i årskullet 2001-2005 (Chaudhary, 2011). 1 av 4 elever som ikke fullførte eller besto innen fem år i videregående opplæring mangler ett eller flere fag for å få vitnemåler eller fag- og svennebrev (Markussen et al., 2008). Andelen som slutter før de er ferdige med videregående utdanning (yrkeskompetanse og studiekompetanse) er høyere blant gutter (16,8 %) enn blant jenter (12,7 %) (Markussen et al., 2008).

### **1.2.2. Studier på frafall i kroppsøvningsfaget**

Tall fra Vest -Agder fylkeskommune viser at elever som fikk «ikke vurdert» i kroppsøvningsfaget har økt fra 2008 til 2011 på Vg2 og Vg3. Pedagogisk utviklings og

læringspeil i Vest- Agder viser at en større andel jenter i perioden 2009-2011 fikk «ikke vurdert» i kroppsøvingfaget, i henhold til gutter (Vedlegg 1). Fordelt på utdanningsprogram gikk 67,5 % av elevene som fikk «ikke vurdert» i 2012 i Vest- Agder på yrkesfaglig studieretninger (Vedlegg 1).

Jeg har ikke funnet noen studier som primært undersøker frafall i kroppsøvingfaget ut fra min betegnelse av begrepet frafall. Jeg har på bakgrunn av dette valgt å inkludere studier som tar for seg: ikke- deltakelse (i blant eller sjeldent deltar i kroppsøvingstimene), skulking, fravær og mistrivsel i kroppsøvingfaget, som mulig forklaringer på frafall i kroppsøvingfaget. Undersøkelser om mistrivsel i kroppsøvingfaget er relevante å benytte, fordi elever som mistrives i fag også er de som har høyt fravær i faget (Wabakken, 2010; Rønninghaug, 2011). Trivselen er også blitt identifisert som en sterk pådriver for fysisk aktivitet (Gill et al., 1983; Chambers, 1991).

Studien til Wabakken (2010) viser at ikke-deltakelse i kroppsøvingstimene skjer blant tre av ti elever (27,5 %) i ungdomsskolen og på videregående. Nærmere halvparten av elevene deltok til tider kun i utvalgte deler av timene. Det var jenter (35 %), og elever som var lite fysisk aktive på fritiden (43,1 %), som sjeldent deltok i kroppsøvingstimene.

Hansen (2005) undersøkte hvilke faktorer som fremmer og hemmer ungdomsskolejenters deltakelse i daglig fysisk aktivitet. I studien knyttet han jentenes opplevelse med kroppsøvingfaget opp mot de didaktiske kategorier som: elevforutsetninger, innhold, arbeidsmetoder, vurdering og klassemiljø. Resultatene i studien viste klare forskjeller mellom jenter og gutters væremåte og fysiske utvikling, som årsak for at jentene melder seg ut av kroppsøvingstime. Han konkluderte med at årsaken til lav deltakelse i fysisk aktivitet kunne relateres til kjønn.

Jönsson (1993) undersøkte hyppigheten av skulking i kroppsøvingfaget blant 698 elever i 9. og 10.klasse på Island. 50 % av elevene i undersøkelsen oppga at de hadde skulket 1-3 ganger. 13 % av elevene oppgav at de hadde skulket mer enn 8 ganger, og flesteparten av disse var jenter.

Rønninghaug (2011) gjennomførte en undersøkelse på fenomenet lav grad av gjennomførelse i kroppsøvingfaget. Hun inkluderte både gutter og jenter i studien som hadde fått «ikke vurdert» i faget eller karakter 1. Undersøkelsen viste at høyt fravær og ikke deltakelse i

kroppsøvningsfaget skyldtes negative holdninger til faget, manglende motivasjon, forholdet til medelever og lærere.

Det finnes flere undersøkelser som har sett på trivselen i kroppsøvningsfaget (Flagestad, 1996; Wold, 2008; Wabakken, 2010). Undersøkelsene viser at elever som mistrives i kroppsøvningsfaget, er jenter og de som er lite fysisk aktive på fritiden (Jónsson, 1993; Flagestad, 1996; Holm, 2005; Slommerud, 2010). Wabakken (2010) fant at 14,2 % av jentene og 2,3 % av guttene oppgir at de trives svært dårlig i faget. Trivselen viste seg å være lavere blant elever i 10.klasse og elever på Vg2 (Wabakken, 2010). Den kommunale foreldregruppen i Ullensåker gjennomførte en kartleggingsstudie av trivselsnivået i kroppsøvningsfaget (Holm, 2005). Rapporten viste at mistrivselen i kroppsøvningsfaget gradvis økte fra 1.-10.klasse. 20 % av elevene i 10. klasse oppgav at de ikke likte faget, i henhold til 4,5 % av elevene i 3.klasse. Rapporten visste også at det var forskjell i trivselsnivået mellom kjønnene. Faget så ut til å treffe guttene i større grad. I 7. klasse sank populariteten til faget særlig blant jentene. I 10.klasse mente fire av ti jenter at faget er lite eller litt morsomt.

Johnsen (2002) gjennomførte en undersøkelse om hvorfor noen jenter utviklet en negativ innstilling til kroppsøvningsfaget. Jentene hun inkluderte i studien hadde på et tidligere tidspunkt svart på et spørreskjema at de mislikte faget og/eller hadde et høyt fravær fra kroppsøvningsfaget. Funnene i studier tyder på at det var en rekke forhold ved faget som førte til at jenter utviklet en negativ innstilling til kroppsøvningsfaget. Forholdene var relatert til endringer i innholdet til faget, kroppslige endringer, lærerforholdet og ”trøtte” gymsaler.

### **1.3.Problemstilling**

Problemområdet som skal belyses i min masteroppgave er knyttet til frafallsprosessen blant jenter i kroppsøvningsfaget som går på yrkesfaglige studieretninger. Studien har derfor fått navnet:

*”Frafall i kroppsøvningsfaget”: En kvalitativ analyse av 6 jenters erfaringer med frafall i kroppsøvningsfaget på yrkesfaglige studieretninger, med fokus på hva jentene oppgir som grunner til frafallet.*

Studien tar utgangspunkt i frafallet fra kroppsøvningsfaget. Undersøkelsen kan bidra med å forstå prosessen som fører til at jenter på yrkesfaglige studieretninger får «ikke vurdert» i kroppsøvningsfaget. Jonskås (2010) påpeker at det er gjort lite forskning på kroppsøvningsfaget

generelt. Følgende problemstilling er derfor basert på undersøkelser om mistrivsel, fravær og skulking i kroppsøvingsfaget. På bakgrunn av dette har jeg valgt følgende problemstilling:

*Hvilke årsaker oppgir jenter på yrkesfaglige studieretninger som grunner for at de har fått «ikke vurdert» i kroppsøvingsfaget, og hvilke erfaringer har jentene med faget.*

Jeg benytter den didaktiske relasjonsmodellen som et verktøy for å fange viktige sider ved undervisningen som påvirker elevenes opplevelser med kroppsøvingsfaget. Den didaktiske relasjonsmodellen ble brukt som et hjelpemiddel for å strukturere intervjuguiden, analysen og presentasjonen av resultatene. Modellen er et redskap som benyttes i planleggings- og utførelsesprosessen av undervisningstimene i kroppsøvingsfaget (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Planleggingen er viktig for det virker inn på elevens læring. Det dreier seg om å utnytte tiden som er til rådighet, lærestoffet som skal læres, og bruken av elevaktiviteter (Lyngsnes og Rismark, 2007). Modellen er delt inn i kategoriene: rammefaktorer, mål, elevforutsetninger, innhold, vurdering og læringsaktiviteter. Alle faktorene i modellen spiller inn i undervisningstimene. Disse faktorene har en gjensidig påvirkning på hverandre og må sees i sammenheng (Bjørndal og Lieberg, 1978). Kategoriene i modellen blir grundigere presentert under kapitlet *Teoretisk forankring*.

## 2. TEORETISK FORANKRING

### 2.1. Læreplan

Jeg ønsker å innlede med en definisjon av læreplan, og deretter si litt om Goodland (1979) og Bain (1990) sitt syn på læreplanens vei til praksis. Videre i oppgaven, kommer jeg til å presentere tidligere læreplaner i kroppsøvningsfaget og den nåværende læreplan i kroppsøvningsfaget (LK06). Helt til slutt presenteres endringene som er gjort i den reviderte læreplanen som kom 1.august 2012.

Læreplan er sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skolen, og som gir bestemmelse om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering (Osnes, 1977, s. 26)

Goodland (1979) har beskrevet læreplanens vei til praksis gjennom fem nivåer: ideens læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den operasjonaliserte læreplan og den erfarte læreplan. Intensjonen til læreplanene avspeiler ikke realiteten i det som foregår i klasserommet. Dette fenomenet omtales som «skjult læreplan» (Bain, 1990). I min oppgave er jeg interessert i det siste nivået i læreplanens vei til praksis. Det tar for seg hvordan elever erfarer læreplanen i kroppsøvningsfaget. Dette kommer jeg til å gå nærmere inn på i den didaktiske relasjonsmodellen.

#### 2.1.1. Lærerplaner i kroppsøvningsfaget

For å få et innblikk i utviklingen til læreplanene i kroppsøvningsfaget, vil jeg kort gjøre rede for tidligere læreplaner og hvilke læreplanverk de tilhører

Kroppsøvningsfaget, har siden det ble et obligatorisk fag i 1936, forhold seg til fem forskjellige læreplaner. Normalplanen av 1939 var en detaljert plan med minstekrav om hva eleven skulle lære for hvert årstrinn (Imsen, 2009). Under Normalplanen i 1939 var det ulike læreplaner i kroppsøvningsfaget for by og bygd, og timetallet i faget varierte i stor grad (Brattenborg og Engebretsen, 2007). I Forsøksplanen av 1959 dreide formålet seg fra å se på kroppsøvningsfaget som et redskap for utvikling av mennesket, til å rette fokus mot å få kunnskap om rasjonell kroppsbruk og helse (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Læreplanen i kroppsøvningsfaget var under Mønsterplan av 1974 (M-74) den første læreplanen i faget med et tverrfaglig perspektiv og hvor kjønnene fikk like vilkår (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Til den neste læreplan (Mønsterplanen av 1987) var det lite forskjell fra forrige plan i kroppsøvningsfaget, annet enn vektleggingen av kunnskapsmålene (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Læreplanen i kroppsøvningsfaget under L-97 gav klare føringer for

innhold, organisering av innhold og variert bruk av metoder, samt at det var klare målformuleringer (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

På bakgrunn av dårlige resultater etter evalueringsrapporten av L-97, og resultater som viste lavt kunnskapsnivå blant norske ungdommer (Haug, 2003; OECD, 2004), startet arbeidet med læreplanverket for kunnskapsløftet av 2006 (LK06) (Brattenborg og Engebretsen, 2007). LK06 er både en rammeplan og en målstyrt plan. LK06 er annerledes enn tidligere læreplaner ved at den svekker den sentrale styringen av skolen, og gir økt desentralisering og større lokal handlefrihet for kommunene (Imsen 2010). Nå skal lærerne velge innhold, aktiviteter og arbeidsmåter ut i fra kompetansemålene beskrevet for hvert hovedtrinn på Vg1, Vg2 og Vg3 (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

### **2.1.2. Læreplanen i kroppsøvfingsfaget under LK06**

Læreplanen for kroppsøvfingsfaget sier noe om formålet med faget, hovedområdene det skal undervises i, de grunnleggende ferdighetene, kompetansemålene og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

En kan tydelig lese i læreplanen for kroppsøving at formålet med faget er helserelatert (Utdanningsdirektoratet, 2006a; Wiken, 2011). ”Gode opplevinger i kroppsøving kan vere med å leggje grunnlaget for ein fysisk aktiv og helsefremjamde livsstil hos dei unge” (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 151) . Brattenborg og Engebretsen (2007) påpeker at fagets formål er at det skal være allmenndannede: ”Kroppsøvfingsfaget skal være et allmenndannende fag som skal fremme god helse og mestringsglede gjennom idrett, friluftsliv, dans og lek” (Brattenborg og Engebretsen, 2007, s. 34).

Faget er strukturert inn i hovedområdene for årsstegene Vg1, Vg2 og Vg3 på videregående. Hovedområdene sier noe om rammene for innholdet i kroppsøvfingsfaget, disse utfyller hverandre og må sees i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Hovedområdene på Vg1-Vg3 er idrett og dans, friluftsliv og trening og livsstil. For hvert hovedområde er det formulert kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Kompetansemålene sier noe om hva elevene skal kunne etter hvert årstrinn på videregående. Lærerne må selv tolke og analysere hvordan kompetansemålene skal nåes i en årsplan for hvert klassetrinn. LK06 har definert mål som noe å arbeide mot, og noe en kan vite at en nærmer seg eller ikke (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

De grunnleggende ferdighetene, å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne lese, å kunne skrive, å kunne regne og bruke digitale verktøy, er integrert i kompetansemålene. Disse ferdighetene er viktige redskap for læring og utvikling i fagene i skolen, og for å fungere i samfunnet. På grunn av kroppsøvningsfagets egenart, og at fysisk aktivitet står i sentrum, forstås de grunnleggende ferdighetene annerledes i kroppsøvningsfaget enn i andre fag (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

I kroppsøvningsfaget er det i følge forskrift til opplæringsloven de samlede kompetansemålene i faget som er grunnlaget for vurdering i følge §§3-3. Elevforutsetninger er ikke en del av vurderingsgrunnlaget på videregående §§3-3 (Utdanningsdirektoratet). Elevene blir vurdert med karakter ved halvårsvurdering og ved sluttvurdering på videregående. Halvårsvurdering skal vise elevens kompetanse opp mot kompetansemålene, samt gi en rettleiding om hvordan eleven kan øke kompetansen i faget §§3-13. Halvårsvurdering er en del av undervisvurderingen og er et redskap i læringsprosessen for å fremme læring og utvikling, samt å bidra til at eleven øker kompetansen sin i faget (§§3-11). Undervisvurdering kan være skriftlig eller muntlig tilbakemelding om elevens kompetanse og hvordan den kan forbedres (§§3-11). Ved slutten av opplæringen får elevene en sluttvurdering som skal gi informasjon om elevens kompetanse ved slutten av opplæringen i faget (§§3-2) (Forskrift til opplæringslova, 2006).

### **2.2.3. En ny revidert læreplan i kroppsøvningsfaget**

På bakgrunn av misnøye blant elever og lærere i forhold til vurdering, og karaktersetning i kroppsøvningsfaget, satte utdanningsdirektoratet sammen en arbeidsgruppe som iverksatte en revidert læreplan i kroppsøvningsfaget 1.8.2012 (Lyngstad, 2011).

Faget har fått et tydeligere formål enn tidligere. Formålet legger grunnlag for hvordan elever og lærere skal jobbe med kompetansemålene. Det kommer tydelig frem at bevegelse og fysisk aktivitet er nødvendig for mennesket, og for fremme god helse. Samtidig bidrar faget med å styrke selvbilde, identitet og flerkulturelle forståelse gjennom kunnskap om trening og helse og det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet. Aktivitetstyper som er sentrale i faget er organisert aktivitet, fri aktivitet og eksperimentering, samt fair play (vise respekt for hverandre) og felles regler. Formålet har tatt hensyn til det mangfoldet av bevegelsesidealer som eksisterer i ungdommenes kultur (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Hovedområdene er nå endret slik at opplæringen i ungdomskolen og ut videregående har samme tre hovedområder *Idrettsaktivitet, Friluftsliv og Trening og Livsstil*. Disse endringene

synliggjør progresjon i elevens kompetanse mellom trinnene tydeligere enn før (Utdanningsdirektoratet, 2012).

De grunnleggende ferdighetene å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne bruke digitale verktøy er endret til *muntlige ferdigheter* og *digitale ferdigheter*.

Kompetansemålene er endret slik at det synliggjør progresjonene mellom de ulike årstrinnene. Kompetansemålene bygger i større grad på hverandre, og kompleksiteten i kompetansemålene øker utover årstrinnene. Kompetansemålene henger nå klarer sammen med formålet og hovedområdene i faget.

I forskrift til opplæringsloven er det gjort endringer i forhold til §§ 3-3 grunnlag for vurdering. Det er ikke lenger forskriftsfestet at elevens forutsetninger skal være en del av grunnlaget for vurdering. Innsatsen er nå en del av grunnlaget for vurdering i faget (Forskrift til opplæringslova, 2006). Innsatsen er at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, utfordrer egen fysisk aktivitet og er selvstendig. Eleven kan på tross av dårlig kompetanse og lave forutsetninger oppnå god karakter dersom eleven viser god innsats i faget (Utdanningsdirektoratet, 2012).

## **2.2. Den didaktiske relasjonsmodellen**

Her vil jeg forklare hvordan jeg strukturer presentasjonen av tidligere forskning inn under den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg kommer til å introdusere de seks kategoriene som inngår i den didaktiske relasjonsmodellen. Under hver kategori vil jeg kort presentere hva faktoren betyr for planleggingen og gjennomføringen generelt i skolen og deretter spesifikt for kroppsøvningsfaget.

Videre vil jeg presentere tidligere undersøkelser under hver kategori, som mulig kan forklare frafallet fra kroppsøvningsfaget blant elever. Der det er mulig trekker jeg frem studier som kan forklare frafallet til jentene i faget.

### **2.2.1. Rammefaktorer**

Rammefaktorer er de forholdene som kan fremme eller hindre virksomheten (arbeidet) i skolen. Ulike rammefaktorer kan være økonomi, tid, mangel på egnede lokaler, innstillingen blant lærer, elev, rektor og lokalt næringsliv er eksempler på slike rammefaktorer (Engelsen, 2012). Engelsen (2012) påpeker at rammebetingelsene i skolen bør være slik at lærerne kan legge til rette for de ulike arbeidsaktivitetene som mål, lærestoff og elevforutsetninger krever.



I kroppsøvningsfaget er rammefaktorene fasiliteter (garderobe og dusj), når tid på døgnet faget er lagt på timeplanen, foreldre, elevs og lærerens holdninger til faget og læreplanen LK06 (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Rammefaktorene har blitt nevnt i studier som betydningsfulle for mistrivselen og oppmøtet til faget (Flagestad, 1996; Johansen, 2002; Wabakken, 2010).

Studier har vist at dusj- og garderobesituasjoner i kroppsøvningsfaget har vært så ubehagelig at elever har droppet kroppsøvingstimer (Wabakken, 2010). Ubekvemheten hang sammen med misnøye og flauhet over egen kropp når de skulle skifte eller dusje sammen med medelever. 43 % av elevene som aldri dusjet etter kroppsøvingstimene, oppga at de var redd for at medelever skulle kommentere utseendet deres (Wabakken, 2010). Jönsson (1993) fant at over 14,4 % av elevene mente at mobbing forekom i forbindelse med kroppsøvingstimene. Av disse oppga over 50 % at faren for å bli mobbet var størst i garderoben. Wabakken (2010) påpeker at det er flere jenter (18,5 %) enn gutter (9,9 %) som droppet faget på grunn av misnøye og flauhet over egen kropp når de skal skifte eller dusje med medelever. Flagestad (1996) har sett lignende funn ved at jenter i større grad misliker å dusje og skifte foran medelever. 19,9 % av guttene og 32 % av jentene i 7. klasse uttrykte dette. Holm (2005) fant at 50 % av elevgruppen som ikke likte kroppsøving mente det var lite hyggelig å dusje etter timene. Her var det flertallet av guttene som uttrykte dette (Holm, 2005). Wabakken (2010) oppgir at elever som har skillevegg i fellesdusjen, opplever mindre ubehag med å stå naken i dusjen sammen med medelever. Fordelt mellom klassetrinnene oppga 28,7 % av 9. klassingene og 35,8 % av elevene på 2. vgs at de sjeldent eller aldri dusjet etter kroppsøvingstimene (Wabakken, 2010). Flagestad (1996) fant i sin studie at elevene fra 7. til 9. klasse ble mindre fornøyd med kroppen, men at ubekvemheten for å dusje avtok med alderen. Hun konkluderte med at elevene i 9.klasse kjente hverandre bedre og at dette gjorde dusjingene mindre ubehagelig. Flagestad påpeker også at jentene begynner med synligere tegn på kjønnsmodning i 7. klasse og dette kan forklare hvorfor dusjsituasjonen oppleves ubehagelig (Flagestad, 1996).

Når på timeplanen faget er lagt har betydning for oppmøtet i faget (Rønninghaug, 2011). Når faget var lagt til de to første timene på mandagen var fraværet høyere enn for de som hadde timer senere på dagen (Rønninghaug, 2011). I studien til Johansen (2002) kom det frem at noen jenter unngikk å svette i kroppsøvingstimer tidlig på dagen, slik at de ikke trengte å dusje etter timen. De hentydet at de ville vært mer aktive dersom kroppsøvingstimene var lagt til siste time på dagen slik at de kunne dusje når de kom hjem.

Studien til Flagestad (1996) viser at det generelt sett er dårlige holdning til kroppsøvningsfaget blant lærere, foreldre og elever. Rustad (2010) fant at kroppsøvningslærerens holdning til faget påvirker elevenes motivasjon. Bare 1,6 % av elevene i undersøkelsen til Flagestad (1996) tror at læreren mener kroppsøving er en av de tre viktigste fagene på skolen. Rønninghaug (2011) påpeker at elever med dårlige holdninger til faget, ikke bryr seg om de får høyt fravær i kroppsøvningsfaget (Rønninghaug, 2011). Flagestad (1996) fant at 1,5 % av elevene oppgav at kroppsøvningsfaget var et av de tre viktigste fagene på skolen. Wiken (2011) påpeker at flere jenter enn gutter mener at kroppsøvningsfaget ikke er et viktig fag. 43,2 % av jentene oppgav at kroppsøvningsfaget er lite viktig, i forhold til 20 % av guttene som mente det samme (Wiken, 2011).

Flagestad (1996) rapporterte i sin studie at 27,4 % av elevene mente at skolen var for dårlig utstyrt til å drive god kroppsøving, og 21,8 % syntes at muligheten for ”utegym” var for dårlig. Holm (2005) påpeker at jenter som ikke liker kroppsøving er mer negative til utstyret enn guttene som ikke liker faget. Johansen (2002) fant lignende resultat som tyder på at manglende utstyr, dårlig lys og dårlig ventilasjon ble trukket fram som noe negativt ved faget blant jenter. Avstand til gymsal hadde også betydning for dårlig holdning til kroppsøvningsfaget blant jenter (Johansen, 2002). Jentene oppgav at det var ekstra kjedelig å gå langt til gymsalen når de i utgangspunktet ikke hadde lyst til å delta (Johansen, 2002).

Tilslutt er lærerplanen L06 en rammefaktor. Georgsen (2010) konkluderte at kunnskapsløftet kan bidra til skape umotiverte elever, på grunn av stor vektlegging av ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012). Jeg utdyper dette nærmere under kategorien mål.

### **2.2.2. Mål**

LK06 er en målstyrt læreplan der kompetansemålene legger føringen for valg av innhold i undervisningen og for vurderingen av elevene (Engelsen, 2012). Lærerne må igjennom et ”måltårn” før de kan lage mål for den enkelte kroppsøvingstime. Lærerne må gjøre en målnedbrytning av de overordnede mål, delmål og tilslutt arbeidsmål om til mer presise og konkrete mål (Engelsen, 2012). Utarbeidelse av mål krever grundig analyse og refleksjon over læreplanverket (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

I kroppsøvningsfaget må lærerne lage kjennetegn på måloppnåelse ut i fra kompetansemålene (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Skolen benytter mål i planleggingen av undervisningen slik at en ser at en arbeider mot noe, og at en kan vite om en nærmer seg eller ikke (Utdanningsdirektoratet).

Det finnes ingen studier som eksplisitt sier at mål er årsak til frafall fra kroppsøvningsfaget. Studier hentyder at lærerens praktisering og intensjon med faget ikke samsvarer med elevenes opplevelse av faget (Ommundsen, 1995) Den sterke vektleggingen av ferdighetene skaper umotiverte elever (Ommundsen, 1995; Georgsen, 2010).

Elever opplever at kroppsøvningsfagets har et helsefremmende formål slik målet uttrykkes i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006b; Gundersen, 2012). Samtidig påpeker studier at mange elever opplever faget som prestasjonsorientert (Rønninghaug, 2011; Gundersen, 2012; Wendler, 2012) og at dette muligens kan virke negativt for forståelsen av faget som helsefremmende (Ommundsen, 1995). Wendler (2012) oppgir at både foreldre og ungdommer gir uttrykk for at kroppsøvningsfaget er preget av en ”prestasjonskultur” hvor testing og karakter står i fokus. Både Georgsen (2010) og Gundersen (2012) uttrykker at oppfattet prestasjonsklima kan være skadene for opplevelsen av faget. Hansen (2005) påpeker at særlig jenter utvikler negative forventninger til faget på grunn av konkurranse og prestasjonsfokus. Alle jentene i studien viser til at lek og moro er vesentlig for at kroppsøvningsfaget skal oppleves som positivt (Hansen, 2005).

LK06 er en målstyrt læreplan der det stilles krav til den enkelte skole å bryte ned målene til mer presise og spesifikke delmål (Engelsen, 2012). En evalueringsrapport av kunnskapsløftet har belyst mangelfull veiledning i målnedbrytning (Dale, 2011). Jonskås (2009) fant at lærerne laget kjennetegn på måloppnåelse ulikt i de forskjellige skolene. I tillegg syntes lærerne at kompetansemålene var for vide og for lite konkrete (Jonskås, 2009). Græshold (2011) og Wiken (2011) påpeker at elever ikke er kjent med kompetansemålene i kroppsøvningsfaget, men kjenner til kompetansemål i andre fag (Græsholt, 2011). Videre viste studiene at elevene ikke visste hva kjennetegnene på måloppnåelse var i kroppsøvningsfaget.

### **2.2.3. Elevforutsetninger**

Et av satsningsområdene i reformen for Kunnskapsløftet er å tilpasse opplæringen etter elevforutsetningene (Engelsen, 2012). Elever har ulike erfaringer, interesser, evner, kunnskap, ferdigheter, og sosiale og kulturelle bakgrunner (Engelsen, 2012).

I kroppsøvningsfaget er det kroppsøvningslæreren som har best mulighet til å tilrettelegge undervisningen etter elevforutsetningene, slik at eleven får utfordringer som han/hun mestrer (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Dette gjøres ved å bli kjent med den enkelte elev gjennom observasjon og samtale. I planleggingen av undervisningen bør en også være oppmerksom på de følelsesmessige forholdene elevene har til kroppen sin, og bestrebe et trygt

og godt klassemiljø (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Dersom en elev ikke kan følge opplæring i kroppsøvningsundervisningen, skal eleven få tilrettelagt opplæring så langt det er mulig §§3-23 (Forskrift til opplæringslova, 2006).

Hva viser derimot studier om tilpasset undervisningen? Bremnes (2004) fant at lærerne oppgav at de ikke strakk til når de skulle tilrettelegge undervisningen etter elevens behov og forutsetninger. Myklebust (2012) påpeker at elevforutsetningen eleven kommer inn med i faget har betydning for hvordan eleven opplever og mestrer faget. Elever som er sosialisert inn i idrett og fysisk aktivitet har en fordel i kroppsøvningsfaget (Myklebust, 2012). Flere undersøkelser viser at kroppsøvningsfaget er tilrettelagt for elever som allerede er gode i faget (Rønninghaug, 2011; Myklebust, 2012; Wendler, 2012). Samtidig peker studier på at faget er laget på guttenes premisser (Fagerås, 1994; Letting, 2007; Wiken, 2011). Guttene er de som trives best i faget, sammenlignet med jenter (Flagestad, 1996; Johansen, 2002; Slommerud, 2010; Græsholt, 2011). Guttene oppnår også bedre karakter i kroppsøvningsfaget sammenlignet med jentene (Statistisk sentralbyrå, 2012). Med bakgrunn i dette konkluderer Johansen (2002) med at jentene blir sammenlignet med guttene når det settes karakterer, og at det ikke planlegges ut ifra jentenes forutsetninger. Hansen (2005) påpeker at forskjellen i fysisk utvikling tilsier at gutter og jenter ikke har samme forutsetninger for å prestere. Denne forskjellen i fysisk utvikling øker mellom kjønnene med alderen (Hansen, 2005).

I studien til Flagestad (1996) oppgav 66,3 % av eleven at det er viktig å være flink i kroppsøvningsfaget. Samtidig svarte 51,3 % jentene og 27 % guttene at de ikke følte seg flinke i kroppsøvningsfaget (Flagestad, 1996). Wabakken (2010) påpeker at opplevelsen av å ikke være flink i kroppsøvningsfaget påvirker deltakelsen i faget. 17,9 % av elevene som drev med idrett på fritiden og 43,1 % av de som ikke drev med idrett oppgav ikke- deltakelse i kroppsøvningsfaget. Jónsson (1993) fant at elever som mistrives i kroppsøvningsfaget er de som føler seg dårlige i idrett. 71 % av mistrivselselevne oppgav av de følte seg dårligere i idrett i forhold til 2,9 % av trivselsgruppen i kroppsøvningsfaget (Jónsson, 1993). Georgsen (2010) viser til lignende resultater ved at elever med svak kompetanse i kroppsøving, har negative assosiasjoner til faget. Både Jónsson og Georgsen påpeker at det å ikke drive med idrett på fritiden har en negativ effekt i forhold til mistrivsel i kroppsøvningsfaget. Deci og Ryan (2000) skriver at opplevd kompetanse påvirker indre motivasjon for å utføre en aktivitet. Indre motivasjon er det indre drivet vi mennesker har til å engasjere og utforske egen kapasitet og utforske utfordringer. Dersom en elev opplever egen kompetanse som svak påvirker dette den

indre motivasjonen negativt ved at en unngår situasjonen eller gir opp lettere (Deci og Ryan, 2000).

Det å bruke kroppen er sentralt i kroppsøvingsfaget og skiller seg derfor ut i fra andre fag. Elevene må ofte ha nærkontakt, prestere både med hode og kropp (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Gundersen (2012) påpeker at synet på egen kropp kan virke skadende for hvordan elevene opplever faget. Studien til Wabakken (2010) viser at 14,5 % av jentene og 8,2 % av guttene har droppet kroppsøvingstimer på grunn av missnøye med eget utseendet. Missnøyen med eget utseendet ser ut til å øke med alderen (Flagestad, 1996). I 7. klasse oppgav 79,4 % guttene og 52,1 % av jentene at de stort sett er fornøyd med kroppen sin. I 9. klasse har dette tallet sunket til 66,6 % for guttene og 42,5 % av jentene (Flagestad, 1996). En oversiktsartikkel har sett at blant barn og unge, opplever guttene å få et mer positivt kroppsilde i takt med økende alder, men for jentene synker kroppsilde med økende alder (Duncan et al., 2004). Jónsson (1993) påpeker at missnøye med egen kropp kan være med på å redusere trivselen i faget. 9 % av elevene som svarte at de gruet seg til kroppsøvingstimen på grunn av utseendet sitt, tilhørte 26 % mistrivselsgruppen og 1 % trivselsgruppen (Jónsson, 1993). Elever har også oppgitt at de har droppet kroppsøvingstimer fordi de ikke hadde moteriktig klær på seg (Wabakken, 2010). Engelsrud (2006) skriver at kroppen i dag fungerer som et symbol på vellykkethet. Der Idealkroppen skal være tynn og slank. Kroppens utseende blir en sosial markør for makt, lykke og status. Engelsrud påpeker at kroppen er blitt den vestlige verdens oppussingsprosjekt. Kroppen blir noe vi kan endre og modifisere. Medier og reklamer har oppslag om at jenter og damer er misfornøyd med kroppen. Dette kroppsfokus skaper engstelse og sårbarhet om kroppen vår er god nok (Engelsrud, 2006).

Klassemiljøet er en viktig faktor for å oppnå et trygt miljø i kroppsøvingstimene (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Faget er sårbart for enkelte elever i forhold til kropp og prestasjoner og læringsmiljøet kan ha stor betydning for opplevelsen av faget (Gundersen, 2012). En av faktorene som særlig motiverer jenter for deltakelse i fysisk aktivitet er vennskap (Gill et al., 1983). Guttene venter i større grad prestasjoner og det å være flink. (Gill et al., 1983). Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori påpeker at behovet for tilhørighet er viktig for den indre motivasjonen. Dersom en elev opplever miljøet rundt seg som utrygt, avvisende og manglende respekt vil dette påvirke den indre motivasjonen negativt (Deci og Ryan, 2000).

#### 2.2.4. Innhold

Innholdet i skolen velges ut i fra de målene de sentrale læreplanene har for lærestoffet. Kroppsøvingfaget må lage innholdet i timene ut fra kompetansemålene i faget og de grunnleggende ferdighetene. LK06 har ingen retningslinjer for bruk av innhold eller bestemte aktiviteter (Engelsen, 2012). St.meld. nr. 31 (2007-2008) sier at det er opp til de profesjonelle (lærerne) å velge innholdet for faglig læring. Progresjon er en viktig faktor i planleggingen av innholdet. Det er viktig at innholdet bygger på hverandre for å få progresjon i lærestoffet. Samtidig er det viktig å velge innholdet ut i fra elevene interesse fordi det kan virke motiverende på innsatsen og læringsproduktet (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

En rapport om kroppsøvingfaget etter innføringen av kunnskapsløftet, viser at ballspill er en aktivitet som prioriteres høyt blant lærere, og at dans og friluftsliv nedprioriteres (Rønbeck og Rønbeck, 2010). Moser et al. (2001) fant at utdannelsen til læreren styrer hvilke hovedområder som blir prioritert. Lærere med høyere utdanning prioriterer idrett og dans foran friluftsliv og lek (Moser et al., 2001). Undersøkelsen viste også at dans og friluftsliv ble dårlig ivaretatt i forhold til hovedområdene, som den gang het *fysisk aktivitet og helse og idrett* (L97) (Moser et al., 2001). Dette stemmer også med hovedområdene elevene oppgir at de lærer minst om i kroppsøvingstimene (dans og friluftsliv) (Græsholt, 2011; Wiken, 2011). Jónsson (1993) fant at elever som ikke liker ballspill, tilhører 45,2 % av elevene i mistrivselgruppen i kroppsøvingfaget (Jónsson, 1993). Flagestad (1996) fant at i alt 16,5 % ikke likte ballspill. Til samme oppgir 30,5 % av elevene at de aldri eller sjeldent har aktiviteter de liker i kroppsøvingstimene (Flagestad, 1996).

Studien til Rustad (2010) har vist at medbestemmelse i valg av aktiviteter er viktig for å gi elevene glede, mestring og personlig utvikling i kroppsøvingfaget. Flagestad (1996) skriver at ca. halvparten av elevene svarte på utsagnet at de aldri fikk være med på å bestemme aktiviteter i kroppsøvingstimene. Auna (2012) påpeker at muligheten til å få velge hvilke aktiviteter en skal delta i kan forhindre at elever skulker. Obligatoriske aktiviteter og lite valgmuligheter fører til at elever bruker skjuleteknikker, som skulking, for å unngå situasjoner de opplever som vanskelige (Aune, 2012). Hansen (2005) oppgir at årsaken til at jenter ikke deltar i fysisk aktivitet eller i kroppsøvingstimene er fordi jentene ikke opplever å ha innvirkning på innholdet i faget, og eventuelle forsøk ser ut til å bli undertrykt av dominerende gutter. Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori viser at medbestemmelse er helt sentralt for den indre motivasjonen. Medbestemmelse/ autonomi defineres som



menneskets behov for å oppleve integritet over egen adferd og følelser av frihet. Dersom elever ikke opplever medbestemmelse synker den indre motivasjonen til å utføre en aktivitet (Deci og Ryan, 2000).

Studien til Wabakken (2010) har sett at ikke-deltakelse i kroppsøvingfaget har sammenheng med aktivitetene i kroppsøvingstimene. Under her har jeg nevnt de utsagnene som elevene oppgav som grunner for å ikke delta i kroppsøvingstimene:

1. Jeg vet jeg kommer til å dumme meg ut/bli flau
2. Enkelte aktiviteter er kjedelige
3. Fordi enkelte aktiviteter er vanskelige
4. Jeg har mer lyst til å snakke med de som ikke deltar
5. Fordi enkelte aktiviteter gjør meg sjenert (Wabakken, 2010).

Utsagnet ”jeg vet at jeg kommer til å dumme meg ut og bli flau” fikk størst oppslutning på 25 %. Det var 30,2 % av jentene som oppgav dette som årsak til fravær, i henhold til 19,3 % av guttene. Jentene svarte i større grad på påstandene ”enkelte aktiviteter er vanskelige” (24,4 %) og ”fordi aktiviteten gjør meg sjenert” (24 %), enn guttene (9,4 % og 5,9 %), som grunner for ikke-deltakelse i kroppsøvingfaget (Wabakken, 2010). Flagestad (1996) og Johansen (2002) har funnet lignende funn ved at jenter opplever å dumme seg ut å bli flau når de utfører enkelte aktiviteter de ikke får til. Flagestad (1996) skriver at 47,3 % av jentene oppgir at de er redde for å mislykkes i kroppsøvingstimene, mens 32,5 % av guttene oppgir dette. Guttene oppgir i mindre grad å bli flau for å dumme seg ut (Flagestad, 1996). Følelsene av at noe er kjedelig, ikke få til noe, og ikke strekke til ferdighetsmessig, stimulerer elever til å sette seg på tribunen, og kun delta i deler av kroppsøvingstimene (Wabakken, 2010).

Wold (2008) fant at trivselen synker hos elever dersom de oppfatter at egne ferdigheter ikke samsvarer med utfordringen de får i aktivitetene. Albert Bandura (1977) omtaler at mestringsforventningen (self-efficacy) er avgjørende for motivasjonen til å utføre en bestemt aktivitet og hvor mye innsats vi legger i aktiviteten, og hvor lenge vi holder på med aktiviteten. Mestringsforventningsteorien er troen på hva vi kan klare er avhengig av tidligere erfaringer, rollemodeller, støttende miljø, emosjonelle forhold og personlig tolkning av egne prestasjoner. Dersom en elev har dårlige erfaringer fra tidligere og tror at egne prestasjoner tilskrives flaks, gjør dette eleven lite motivert for aktiviteten. Gjentatte mislykkede forsøk reduserer forventningene om å lykkes (Bandura, 1977). World (2008) fant derimot at innhold i

kroppsøvingstimene i større grad påvirket trivselen i faget til jenten, enn organiseringsform (delt eller blandet ”gutte og jente gym”) og ferdighetsnivå. Wold målte trivselen til elevene i henhold til aktiviteter de hadde i timene. Han oppdaget at trivselen var særlig høy blant jenter i timen de hadde aerobic, mens guttene viste lavere trivsel i samme time.

Wabakken (2010) spurte elevene om hvordan det kom til å bli neste kroppsøvingstime dersom de hadde opplevd å dumme seg ut eller ikke fått til noe. 17 % av elevene oppgir at de kommer til å delta, men at de setter seg på sidelinjen dersom de må gjøre samme aktivitet. 13,1 % sier de kommer til å se på fra sidelinjen. 4,5 % vil aldri ha kroppsøving igjen. Til sammen er det 27,5 % av elevene som opplever det å dumme seg ut som problematisk i forhold til videre deltakelse i kroppsøvingsfaget. Blant disse er det flertall av jentene som opplever at de ikke vil delta igjen dersom samme aktivitet dukker opp (Wabakken, 2010). Aune (2012) påpeker at elever benytter skulking og ikke-deltakelse som skjuleteknikk, for å skjule/unngå negative kommentarer på egen kropp og utførelse av aktiviteter. Hansen (2005) skriver at jenter unngår situasjoner i kroppsøvingsfaget som gir negative erfaringer. De ønsker å verne om sitt selvbilde ved å trekke seg vekk fra fysisk aktivitet (Hansen, 2005).

Wiken (2011) skriver at en gruppe elever føler seg stresset og urolig i kroppsøvingstimene, og at aktivitetene ofte føles vanskelige. Enkelte elever er redde for aktiviteter i kroppsøvingstime som er voldsomme eller som de ikke behersker (Holm, 2005). Flagestad (1996) fant at 60,8 % av jentene mislikte faget fordi det var konkrete forhold i timene de var redde for. Hansen (2005) skriver at jenter i større grad ønsker å skjerme seg fra aktiviteter de er redde for, eller ikke får til. Han antyder at dette henger sammen med gutters væremåte. Jentene opplever guttene i kroppsøvingstimene som bråkete, voldelige, tøffe og dominerende og de ønsker i større grad konkurranse aktiviteter (Hansen, 2005). Jenter opplever å få nedsettende kommentarer fra medelever, særlig gutter, dersom de ikke får til aktiviteten (Hansen, 2005). Guttenes væremåte fører til at jenter som opplever å mislykkes i faget, velger å trekke seg vekk fra kroppsøvingstimene (Hansen, 2005). Banduras mestringforventningsteori viser at stressende situasjoner som fører til forhøyet angst og hjertebank reduserer motivasjonen og prestasjonsevnene for aktiviteten (Bandura, 1977).

Studien til Rønninghaug (2011) og Johansen (2002) viser at overgangen fra ungdomskolen til videregående fører til økt mistrivsel i kroppsøvingsfaget. Aktivitetene blir tillagt mer alvor på videregående ettersom kravene øker i faget (Rønninghaug, 2011). I studien til Hansen (2005) uttrykte jentene at undervisningen hadde dreid seg bort fra lekpregede aktiviteter til mer



konkurransebaserte aktiviteter, hvor de ble synlige tapere. Jenter oppgir at de i mindre grad ønsker å delta i konkurransepregede aktiviteter, fordi de opplever å bli synlige tapere (Flagestad, 1996; Johansen, 2002; Hansen, 2005). For guttene øker ønsket om å delta i konkurransebaserte aktiviteter fra 6. klasse til 9.klasse, mens for jentene synker ønsket om å delta i konkurransebaserte aktiviteter fra 72,9 % i 6. klasse til 27,5 % i 9. klasse (Flagestad, 1996).

### **2.2.5. Vurdering**

Vurdering benyttes for å vurdere skolen samlede virksomhet, undervisningen og elevens læring (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Vurdering av skolens virksomhet har som funksjon å sikre at skolen samsvarer med prinsippene og målene til læreplanverket (Brattenborg og Engebretsen, 2007). I kroppsøvingsfaget er hensikten med vurderingen å fremme elevens læring og utvikling. Det er svært viktig at elevene får tilbakemelding på vurderingen og at denne er med på å motivere til innsats (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

Jonskås (2010) laget en kunnskapsoversikt over forskning og utviklingsarbeidet (FoU) innen kroppsøvingsfaget og fant at det er spesielt mangelfull kunnskap rundt feltet vurdering. I R-94 og L97 ble ferdigheter, innsats, samarbeidsevne og kunnskaper vektet likt som vurderingsgrunnlag (vektleggingsmodell). I kunnskapsløftet og revidert lærerplan i kroppsøvingsfaget benyttes et målrelatert karaktersystem hvor kompetansemålene og forskrift til opplæringsloven er hovedgrunnlag for elevvurdering (Engelsen, 2012).

Vinje (2008) og Rånes (2011) fant at kroppsøvingslærere praktiserer vurderingsgrunnlaget ulikt og feil i forhold til forskriftene. Studier viser at innsats har blitt brukt som vurderingsgrunnlag for karaktersetning, selv om forskrift til opplæringsloven oppgav at den ikke skulle (Vinje, 2008; Jonskås, 2009; Mørken, 2010; Rånes, 2011; Lomsdal, 2012). Studiene til Mørken (2010), Eggesvik og Johansen (2012) påpeker at det er mangelfull undervisvurdering i kroppsøvingsfaget. Mørken skriver at 32 % av lærerne oppgir at de ikke klarer å gi undervisvurdering, i form av tilbakemelding hvordan elevene ligger an i forhold til kompetansemålene. Dette stemmer også med funnene till Wiken (2011) hvor halvparten av elevene svarte at de ikke fikk tilbakemelding på hvordan de lå an i forhold til målene, slik de skal iht. opplæringsloven. Eggesvik og Johansen (2012) påpeker at elevene gav uttrykk for at læreren ikke gav undervisvurdering, ved ikke å gi tilbakemelding på hva de kunne gjøre for å forbedre karakteren sin.

I følge forskrift til opplæringsloven skal elevene få varsel dersom de er i fare for å ikke få vurdering med karakter (§§3-7). Varselet skal gis i god tid slik at eleven kan ha mulighet til å forbedre karakteren (Utdanningsdirektoratet, 2010). Rånes (2011) har sett på gjennomgangen av klagesaker i standpunkt-karakter i kroppsøvningsfaget. Rapporten viste at elever ikke har forstått (eller forstått for sent) konsekvensene av å ikke delta i kroppsøvingstimen. Årsaken til dette kom som følge av kommunikasjonssvikt og informasjonssvikt mellom lærer og elever om karakteren i faget (Rånes, 2011).

Johansen (2002) påpeker at jentene utviklet et negativt forhold til faget når de begynte med karakter i faget. Flagestad og Skisland (2002) skriver at opplevelsen av å få karakter i faget har vært årsak til mistrivsel i kroppsøvningsfaget. Flagestad (1996) oppgir at 54 % av jentene og 60 % av guttene mener at karakter de fikk i faget var urettferdig. En av tre elever i studien til Wiken (2011) mener at karakteren de fikk i faget er urettferdig i den forstand at forhold mellom læreren og elev er avgjørende for å få god karakter i faget. Prøitz og Borgen (2010) skriver at kroppsøvningsfaget er et av de vanskeligste fagene å sette rettferdig karakter i. Lærerne må benytte mer skjønn enn i andre fag når det skal settes karakter (Prøitz og Borgen, 2010). I forskrift til opplæringsloven står det at elevene ikke skal vurderes opp mot hverandre når det skal settes karakter. Johansen (2002) mener jentene blir sammenlignet med guttene når det settes karakter i faget, siden guttene i større grad oppnår gode karakterer i faget.

Elevene gir uttrykk for at tester i kroppsøvningsfaget fører til prestasjonsangst og manglende motivasjon (Rønninghaug, 2011). Dette støttes også av nyligere studier (Græsholt, 2011; Wendler, 2012) som ser at elever opplever negative følelser av å bli testet. Studier viser at prestasjonstester blir mye brukt av kroppsøvningslærere som vurderingsgrunnlag for karakter i faget (Jonskås, 2009; Prøitz og Borgen, 2010; Wendler, 2012). LK06 legger ikke føringer for bruken av tester, og det er opp til hver enkel skole og lærer om de vil bruke tester i gjennomføringen av faget. Det er opp til læreren å vurdere hvilke metoder, innhold og mål som skal være for undervisningen (Imsen, 2009). Rundskrivet til den nye lærerplanen (2012) oppfordrer lærer til ikke å bruke prestasjonstester, for å unngå at elevene blir vurdert opp mot hverandre. Bruk av tester strider mot målrelatert vurderingsprinsipp i forskrift til opplæringsloven §§3- 3 (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Nodedbo (2008) gjennomførte en oversiktsartikkel på lærerens kompetanse og elevens læring i førskole og skole. Studien påpeker at forholdet mellom lærer og eleven (lærerrelasjon) er viktig for å forbedre elevens læring. Hauge (1974) skriver at elever med lav trivsel i skolen

har dårligere holdninger til læreren enn andre elever. Mistrivselselevne oppgir i større grad at de ikke blir forstått av læreren sin sammenlignet med andre elever (Hauge, 1974). Bain (1990) skriver at elever som trives i faget opplever å komme lettere på bølgelengde med kroppsøvingslæreren sin. Studien til Hansen (2005) viser at jenter som ikke føler seg flinke i kroppsøvingsfaget, opplever å bli oversett av læreren. Jenter er de som oftest kommer i konflikt med læreren sin (Jónsson, 1993). Konflikten som oppstår mellom jenter og kroppsøvingslæreren, dreier seg om spørsmål rundt deltakelse og ikke - deltakelse i kroppsøvingstimene (Johansen, 2002). Jentene utviklet et negativ forhold til læreren på grunn av stadige krangler om å slippe kroppsøvingstimene (Johansen, 2002). Jenter er i større grad uærlig om sykdom, skade eller glemmer gymtøy for å slippe å delta i timen (Wabakken, 2010).

#### **2.2.6. Læringsaktiviteter/Arbeidsmåter**

LK06 gir stor frihet for måten læreren velger arbeidsmåte, organiseringsform og metode. Ved slike pedagogiske friheter stilles det store krav til læren i form av utøvelse av skjønn og variasjon i læringsaktiviteter (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Organiseringsform, fremgangsmåte og tilnæringsmåter er tiltak læreren gjør for å nå undervisningens mål (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

Studier på læringsaktiviteter handler i stor del om organisering av ”gutte og jente gym”. I hvilken grad kjønnene ønsker å ha kroppsøvingstimene sammen eller ikke. Jentene oppgir i større grad at de ønsker at kjønnene skal være delt det meste av kroppsøvingstimene, men at de til tider ønsker at guttene skal være sammen med dem (Flagestad, 1996; Johansen, 2002; Hansen, 2005). Dette kan sees i sammenheng med at jentene opplever at guttene dominere kroppsøvingstimene (omtalt under *elevforutsetninger* og *innhold*) (Hansen, 2005). Hansen (2005) påpeker at jenter som opplever å lykkes i kroppsøvingstimene ønsker å ha kroppsøving sammen med gutter. Jenter som opplever å ikke lykkes i faget ønsker i større grad å skjerme seg fra oppmerksomhet og fjerner seg fra situasjonen (Hansen, 2005). Hansen skriver at enkelte jenter ikke ser mulighet for positive opplevelse sammen med gutter i kroppsøvingstimene, og kanskje ikke heller sammen med jenter.

Wold (2008) påpeker at aktivitetsinnhold er av større betydning for trivselen enn organiseringen av ”gutte og jente gym”. Det vil si at hvilke aktiviteter som vektlegges i timene betyr mer for trivselen enn hvordan elevene organiseres. Trivselen var ikke påvirket

av organiseringsformen så lenge gutten eller jenten opplevde ferdighetene sine som gode og at utfordringene var lave (Wold, 2008).

### **3. METODE**

Jeg har benyttet en kvalitative, fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Jeg kommer til å utdype valg av metode i følgende avsnitt.

#### **3.1. Bakgrunn for valg av metode**

Fenomenet jeg ønsket å studere var jenters opplevelse og erfaringer med frafall i kroppsøvningsfaget. I tilfellet der en ønsker å forstå fenomenet ut fra den enkelte persons perspektiv, benytter en fenomenologisk tilnærming (Kvale og Brinkmann, 2009). Samtidig som jeg er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomenet i sin livsverden, mener jeg at det er helt nødvendig og uunngåelig å fortolke det som blir sagt i lys av litteratur, fagkunnskap og egen forforståelse (Hermeneutisk fortolkning). Vi forstår alltid noe på grunn av forståelse vi bringer med inn. Vi møter aldri verden uten forutsetninger (Gilje og Grimen, 1993).

#### **3.2. Utdypning av metode**

##### **3.2.1. Fenomenologi**

I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som omhandler å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens eget perspektiv og beskrive bevisstheten og den oppfattede livsverden så presist slik aktøren opplever den (Kvale og Brinkmann, 2009). Husserl er grunnleggeren av fenomenologi på 1900 tallet (Kvale og Brinkmann, 2009). Fenomenologi vektlegger "lived experiences" eller "life world" (Van Manen, 1997). Det vil si at en ser på verden som levd av en person, altså at verden og virkeligheten ikke er separert fra mennesket, og ikke kan studeres separert (Valle et al., 1989). I fenomenologi ønsker en å studere de tatt forgitte erfaringer og avdekke nye eller glemte betydninger (Husserl og Nakhnikian, 1964). I følge Merleau Ponty (1962) skal en i fenomenologi beskrive det gitte så presist som mulig, snarere enn å forklare og analyse. Forskeren skal prøve å sette til siden sin forforståelse og forutinntatthet slik at dette ikke fører til skjevheter i funnene sine (Colaizzi, 1978).

##### **3.2.2. Hermeneutikk**

Hermeneutikk betyr på gresk utledningskunst eller forklaringskunst, altså læren om fortolkning av tekster (Gilje og Grimen, 1993; Kvale og Brinkmann, 2009). Hermeneutisk fenomenologi ble videreutviklet av Heidegger, Gadamer og Paul Ricoeur (Lindseth og Norberg, 2004). Slik som fenomenologi er hermeneutisk fenomenologi opptatt av livsverden slik den oppleves av informanten (Lavery, 2003). Samtidig er Hermeneutikken opptatt av å fortolke meningsfulle fenomener (Kvale og Brinkmann, 2009). Meningsfulle fenomener må

fortolkes for å kunne bli forstått i den konteksten de forekommer (Gilje og Grimen, 1993). Begrepet mening benyttes om menneskelig aktiviteter eller resultatet av menneskelig aktivitet. Vi fortolker meningsfulle fenomener hver dag, men som i dette øyeblikket er det uklart hva meningen er bak fenomenet frafall fra kroppsøvningsfaget. Samfunnsforskere må fortolke noe som allerede er blitt fortolket av de sosiale aktørene selv (Gilje og Grimen, 1993). Enkelte forskere mener at en skal se vekk fra de sosiale aktørens beskrivelser, fordi dette tilslører for innsikten for hvordan verden er. Gadamer mener at Kjernen i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe ut i fra våre forutsetninger (Gilje og Grimen, 1993). Vi vil alltid bringe med inn vår forforståelse når vi skal forstå noe. Grunnen til at forforståelse er nødvendig for å forstå, er at vi må ha en viss idee om hva vi skal se etter. Vi vil dermed ikke ha noe retning dersom vi ikke har en forforståelse. Den hermeneutiske sirkelen tar for seg de forbindelsene vi skal fortolke, forforståelsen og den konteksten vi skal fortolke i. Vi må hele tiden bevege oss mellom deler og helheten av teksten i fortolkningsprosessen for å forstå meningen av det vi leser (Gilje og Grimen, 1993). Ved fortolkning prøver vi å gi mening eller gjøre tydelig et studieobjekt, som fremstår som uklart, kaotisk eller uforståelig (Gilje og Grimen, 1993).

### **3.2.3. Lindseth og Norbergs fenomenologisk- hermeneutiske forskningsmetode**

Jeg benyttet meg av Lindseth og Norbergs fenomenologiske hermeneutiske metode for tolkning av intervjuetekster i kvalitative intervju. Denne metoden er inspirert av Paul Ricoeurs teori om fortolkning. Metoden benyttes innenfor helsefag og studier på mennesker. Denne metoden er anvendbar fordi den bevarer mening til den enkelte menneskets levde erfaringer, samtidig som den gir rom til tolkning av tekstene (Lindseth og Norberg, 2004).

Det er viktig at intervjuobjektet forteller om hans/hennes levde erfaringer opp mot valgte tema. Det som blir fortalt bør så langt som mulig være fortellerens egne ord (Lindseth og Norberg, 2004). Det essensielle i metoden er at teksten formidler avgjørende betydninger av levde erfaringer. Vi ønsker å trekke ut betydningsfulle meningen som uttrykkes i teksten (Lindseth og Norberg, 2004). Det å tolke en tekst betyr å tre inn i den hermeneutiske sirkelen (Lindseth og Norberg, 2004). En slik tolkning krever en kontinuerlig frem og tilbake prosess mellom teksten som helhet og deler (Kvale og Brinkmann, 2009). Lindseth og Norberg beskriver fremgangsmåten for å tre inn i den hermeneutiske sirkelen på følgende måte:

#### *1. Naive lesing*

Teksten leses flere ganger for å kunne forstå meningen som en helhet. For at det skal være mulig må vi åpne oss og la teksten snakke for seg selv. Denne naive forståelsen av en tekst er

formulert som et fenomenologisk språk. Dette er vår første antagelse om meningen i teksten, og må derfor valideres i den påfølgende strukturelle analysen (Lindseth og Norberg, 2004).

## *2. Strukturell analyse*

Strukturell analyse er i dette tilfelle en tematisk strukturell analyse som går ut på at en leser hele teksten og deretter deler opp teksten i flere ”meningsenheter”. En meningsenhet kan være deler av en setning, hele setning eller avsnitt som utgjør en mening. Disse meningsenhetene blir så ”kondensert” eller fortettet og skrevet om til dagligdags språk (Lindseth og Norberg, 2004). Meningsfortetting er en prosess der en forkorter uttalelser til kortere formuleringer (Kvale og Brinkmann, 2009). Alle kondenserte meningsenheter blir lest om igjen og reflektert over likheter og forskjeller. Deretter sorterer enn meningsenhetene. De meningsenhetene som er like blir igjen kondensert. I denne fasen blir teksten delt opp i subtemaer og senere hovedtemaer. Temaene i analysen var på forhånd bestemt for å systematisere sorteringen av meningsenhetene (Kvale og Brinkmann, 2009). Temaene er basert på kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg, 1978). Temaene er reflektert opp mot den naive forståelsen ved å lese hele teksten om igjen. Denne prosessen gjentar seg til den naive forståelsen er validert opp mot den strukturelle analysen (Lindseth og Norberg, 2004).

## *3. Helhetlig forståelse*

I denne fasen blir hovedtemaene og subtemaene reflektert over og sett i sammenheng med problemstillingen og konteksten av studien. Teksten leses om igjen som en helhet med en naiv forståelse og med de validerte temaene i tankene, samt med et mest mulig åpent sinn. Det er viktig å gjøre seg bevisst sin forforståelse og kritisk reflektere seg over den, slik at en kan bli klar over sider ved fenomenet som en tar for gitt. Vi prøver å se sammenhenger med tidligere litteratur for å få en dypere forståelse av det teksten sier. Litteraturen vi benytter må belyse intervju teksten og omvendt (Lindseth og Norberg, 2004).

### **3.3. Utvalg og utvalgsmetode**

Intervjuutvalget består av 6 jenter i alderen 17-19 år, som alle går på yrkesfaglige studieretninger på to videregående skoler. Skolene ble valgt ettersom de hadde yrkesfaglige studieretninger og geografisk mulig å nå fra mitt bosted. Den ene skolen hvorav 5 informanter kommer fra har tidlig i prosjektet AiKA uttrykt bekymringsmelding om frafallet i kroppsovingsfaget blant jentene på yrkesfaglige studieprogram. Det ble derfor naturlig å benytte denne skolen fordi vi visste at informantene vi ønsket var å finne der. Yrkesfaglige

studieretninger som helse- og oppvekstfag, restaurant- og matfag, design og håndverk ble valgt ettersom frafallet blant jentene var størst på disse studieretningene.

Vi fikk hjelp av den enkelte skole for å få tak på informanter som hadde fått «ikke vurdert» i kroppsøvningsfaget ved halvårsvurderingen på Vg1. Avdelingsleder for yrkesfaglige studieretninger ble kontaktet og vi avtalte at han skulle informere kroppsøvningslæreren om studien, slik at de kunne være behjelpelige når jeg ringte. Jeg kontaktet læreren og avtale med dem om å sende meg navn og tlf på informantene. Før jeg ringte hadde kroppsøvningslæreren kontaktet informantene og gitt informasjon om studien. Dette gjorde vi for å skape mest mulig trygghet rundt deltakelsen til intervju. Informantene kunne når tid som helt melde seg ut som informant. Samtykkebrevene til studien ble ikke delt ut før selve intervjudagen. Dette gjorde jeg for å hindre at samtykkebrevene forsvant eller ble glemt. Det ble hele tiden presisert at eleven når tid som helst kunne trekke seg fra studien.

### **3.4. Gjennomføring av intervjuene**

Intervjuene ble gjennomført i tidsrommet november 2012 til januar 2013. Etter at kroppsøvningslærerne hadde gitt meg navn og telefonnumrene til informantene, ble jentene oppringt. Deretter gjorde jeg avtaler om tidspunkt og sted i skoletiden for intervjuet. Jeg la vekt på at eleven selv fikk velge tidspunkt. Ved begge skolene fikk jeg benytte grupperom hvor vi kunne sitte uforstyrret. Skolen hadde gitt beskjed om at elevene ikke skulle få fravær dersom en elev var vekke fra en skoletime for å bli intervjuet. Jeg startet først med å gjennomføre to prøveintervjuer med en gutt og en jente. Prøveintervjuet med jenta var så relevant, og bra gjennomført at jeg valgte å benytte denne i studien. Enkelte av intervjuene ble avtalt frem i tid, og dermed ringte jeg eller sendte melding til eleven dagen før for å minne elevene på avtalen vår.

Før intervjuet leste informantene og skrev under på samtykkebrevet. Jeg benyttet to taleopptakere og en intervjuguide under intervjuene. Jeg noterte ikke underveis. Dette gjorde jeg for å være mest mulig til stede under selve intervjuet. Jeg benyttet meg av et semistrukturert livsverden intervju (Kvale og Brinkmann, 2009). Det vil si at jeg benyttet en intervjuguide som sirklet i bestemte temaer og som inneholder forslag til spørsmål (Vedlegg 3).

Jentene ble intervjuet en og en, fordi mange av spørsmålene var av sensitive art og var best egnet for samtaler på tomannshånd. Alle intervjuene varte i ca 40-55 minutter, hvorav en av informantene ble oppringt for utdypning av noen spørsmål. Etter hvert intervju fikk



informanten forespørsmål om de ønsket å få den transkriberte teksten av intervjuet tilsendt, slik at eleven kunne godkjenne utsagnene sine eventuelt endre på utsagn som ble tolket feil. Tre takket ja til det, hvorav ingen av elevene ønsket å endre på utsagnene sine.

### 3.5. Tema og spørsmålsformulering

Ved utformingen av intervjuguiden leste jeg meg opp på relevant teori. Jeg utformet en intervjuguide hvor spørsmålene ble delt i hovedtema. Disse hovedtemane var basert på kategoriene i den didaktiske relasjonsmodellen. Temaene i modellen ble valgt for å systematisere spørsmålsformuleringen, og fordi modellen tar for seg alle faktorer som spiller inn i planleggingen og gjennomføring av undervisningen. Jeg delte også inn temaene i analysen på samme måte som i intervjuguiden. Dette gjorde jeg for å gjøre analyseprosessen ryddig og strukturert (Kvale og Brinkmann, 2009).

Jeg startet intervjuet med å fortelle kort om undersøkelsen. Alle spørsmålene var formet som åpne spørsmål, med unntak av et par ja, nei spørsmål. Spørsmålene ble i utgangspunktet stilt i en kronologisk rekkefølge, men jeg kunne vike vekk fra rekkefølgen dersom det var behov for det. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål som ikke stod i intervjuguiden, når eleven fortalte noe interessant som jeg ikke hadde tatt med. Jeg innledet med et hovedspørsmål. Deretter fylte jeg på med underspørsmål som jeg hadde notert i intervjuguiden og som jeg var interessert i å få vite mer om. Jeg startet med å stille spørsmål om tidligere erfaringer med kroppsøvingsfaget, og videre om de forskjellige didaktiske kategoriene som mulige årsak til frafall i kroppsøvingsfaget. Underspørsmålene under hver kategori var basert på hva tidligere forskning viste om skulking, fravær og mistrivsel i kroppsøvingsfaget. Helt til slutt i intervjuet fikk eleven mulighet til å beskrive hva de mente var årsak til frafall i kroppsøvingsfaget. De fikk også mulighet til å beskrive hvordan de ønsket at kroppsøvingstimene skulle være. Elevene svarte lite utfyllende på dette spørsmålet og de viste ikke hvordan de ønsket at timene skulle være. Derfor har jeg ikke tatt dette med i resultatene.

Intervjuguiden ble nøye gjennomgått av personer med kunnskap om kvalitativ intervju. Spørsmålene ble stilt på en måte at de ble forståelig for elevene, og at de førte til utfyllende svar. Det siste steget før intervjuguiden var ferdig var å gjennomføre to prøveintervjuer på elever som hadde erfart å få ikke vurdert i kroppsøvingsfaget. Prøveintervjuet ble gjennomført for å øve på intervju situasjonen, øve på å benytte taleopptakter og for å korrigere og forbedre intervjuguiden. Jeg opplevde raskt at intervjuguiden fungerte godt, og at jeg som intervjuer fikk elevene til å fortelle om sine erfaringer med kroppsøvingsfaget.

### 3.6. Intervjusituasjonen

Jeg prøvde å tilstrebe et mest mulig trygt miljø rundt intervjusituasjonene. Dette gjorde jeg ved å ufarliggjøre intervjusituasjonen. Jeg innledet intervjuet med å fortelle litt om meg selv og prosjektet. Hvorav jeg nevnte hvor fint det var at de ville delta, og at deres fortellinger om faget var veldig viktig for min undersøkelse. Det ble poengtert flere ganger at elevene var anonyme og at de kunne trekke seg fra prosjektet når som helst. Jeg så på det som en fordel at jeg ikke var en kroppsøvingslærer men en ”utenforstående” når jeg intervjuet elevene. Det at jeg var en utenforstående person kan muligens gjøre at elevene åpnet seg for meg i større grad enn om jeg hadde vært en kroppsøvingslærer. Før intervjuet forklarte jeg kort hvordan intervjuet vill foregå. Jeg prøvde underveis i intervjuet å tilstrebe en god samtale mellom oss, hvorav jeg styrte samtalen i en bestemt retning. De fleste elevene fortalte villig om sine opplevelse med faget, og delte private og sensitiv informasjon med meg. Jeg opplevde at de hadde tillit til meg. En av informantene var litt mer tilbakeholden med svarene og uttrykte ofte ”jeg vet ikke” eller ”er ikke sikker” på et par spørsmål. Jeg var bevisst på at spørsmål om dusjing og garderobesituasjoner kunne oppleves som flaut å snakke om. Men elevene hadde ikke problem med å snakke om nakenhet og menstruasjon. Selve intervjuet foregikk i et grupperom på skolen deres. Før eleven kom, plasserte jeg stolen slik at det ble naturlig at eleven ikke så direkte på meg, men at de kunne se litt ut i luften når de snakket.

### 3.7. Dataregistrering

Alle intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Jeg benyttet to lydbånd i tilefelle det skulle skje noe med den ene. Før intervjuet startet fortalte jeg hvorfor jeg benyttet lydbåndene. Elevene reagerte ikke negativt på taleopptakerne. Fordelen med å benytte lydbånd er at informanten ikke blir forstyrret underveis når en noterer, og informanten får større oppmerksomhet av intervjupersonen. Alle opptakene ble lagret som lydfiler på pc`en. Før jeg lagret lydfilene fikk filene et nummer som tilhørte informantene slik at de ikke skulle bli gjenkjent med navn.

Lydfilen ble deretter sendt til en kvalifisert transkribtør som transkriberte lydfilen om til tekst. På forhånd skrev vi under på en databehandlingsavtale som beskrev når lydfilene skulle slettes og hvordan de skulle oppbevares (Vedlegg 6). I løpet av fire uker var alle intervjuene transkribert om til tekst.

### 3.8. Metode kritikk

For meg var kvalitativ metoden den mest anvendbare metoden å benytte når jeg i dette tilfellet skulle studere et fenomen det tidligere er gjort lite forskning på (Polit og Beck, 2010). I

Kvalitativ metode stilles det store krav til forskeren (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg er ny i forskerrollen og dette vil med stor grad prege datainnsamlingen og analysen.

Jeg benyttet en intervjuguide under intervjuet fordi jeg ønsket å se nærmere på elevens opplevelse i henhold til den didaktiske relasjonsmodellen og tidligere forskning på temaet. Dersom jeg hadde brukt et åpent intervju, uten forhåndsvalgte spørsmål, hadde jeg muligens fått flere nyanserte svar på hvorfor elevene ikke deltar i kroppsøvingsfaget.

Utvalget av informantene har satt preg på datamaterialet. Fem av informantene kommer fra samme skole og fire av disse har kroppsøvingstimer sammen. Før intervjuene var jeg litt bekymret over den tette relasjonen mellom informantene, og hvordan dette skulle påvirke svarene deres. Uansett om informantene kjente til hverandre så synes jeg disse informantene har brakt inn nyanserte og nyttige beskrivelse av sine levde erfaringer av fenomenet. Ingen har erfart det likt. Jeg har også tatt med en informant som går på Vg2 som snakker i fortid om sin opplevelse med kroppsøvingsfaget på Vg1. Det var interessant å se hva som hadde endret seg siden hun nå deltar aktivt i alle kroppsøvingstimene.

Datamaterialet var av stort omfang og dermed kunne jeg ikke presentere alle funnene i studien. Jeg måtte derfor velge ut de viktigste funnene i analysen.

Analyseprosessen krever at en hele tiden går frem og tilbake mellom helhet og deler av teksten. På grunn av manglende tid måtte jeg på et tidspunkt bestemme meg for å avslutte denne prosessen. En enda grundigere analyseprosess kunne ha ført til at jeg hadde funnet andre resultater. På grunn av tidsperspektivet fikk jeg ikke analysert hvordan informantene selv ønsket at kroppsøvingstimene skulle være. Informantenes svar lite utfyllende og i flere av tilfellene visste ikke eleven hva de skulle svare på dette spørsmålet.

Den strukturelle analysen endte opp med 15 subtemaer. Jeg kunne valgt å slå sammen to av subtemaene. Subtemaene *kroppens sentrale plass* og *opplevelsen av at karaktersetningen er annerledes enn andre fag* er relativt like siden begge handler om kroppens sentrale plass i faget. Derimot syntes jeg det var viktig å få frem nyansen i de to subtemaene. Kroppen sin synlige plass i faget ble vinklet på to forskjellige måter blant mine informanter og dette synes jeg var viktig å få frem.

### **3.9.Egen forforståelse**

Min forforståelse er alle meninger og oppfatninger jeg på forhånd har om fenomenet som blir studert (Dalen, 2011). Min forforståelse om elever som ikke møter opp i kroppsøvingstimene

har jeg fått på bakgrunn av interesser for idrett og fysisk aktivitet. Jeg har alltid vært veldig glad i kroppsøvingfaget gjennom alle mine år på skolen og møtt mange elever som føler det motsatte for faget. I tillegg har jeg gått et år på linjen idrett og friluftsliv på folkehøyskolen og tatt en bachelorgrad i idrett, fysisk aktivitet og helse. Jeg har også vært instruktør for barneidretten og hatt praksis som kroppsøvingslærer på en videregående skole. Min forforståelse og interesse for faget kroppsøving ligger til grunn for valg av tema til denne masteroppgaven. Jeg har i størst mulig grad prøvd å være bevisst mine meninger og oppfatning om fenomenet. I møte med informantene mine har jeg prøvd å trekke inn min forforståelse slik at jeg får bedre forståelse av informantens opplevelse og uttalelser (Dalen, 2011). Det jeg vet og har lest om temaet under studie har preget spørsmålene i intervjuguiden og hva jeg har valgt å trekke ut fra intervjuene. Jeg ønsket å se det elevene forteller i lys av hva som tidligere har blitt sagt om temaet. Min viten om temaet har absolutt preget hva studier spør etter og hvilke svar jeg deretter har fått.

### **3.10. Ethiske betraktninger**

Kvale og Brinkmann (2009) understreker at et forskningsintervju er en moralsk undersøkelse, fordi det er knyttet moralske spørsmål til intervjuundersøkelsens midler og mål. Jeg velger å ta for meg noen momenter Kvale og Brinkmann tar for seg i forhold til etiske retningslinjer for forskningsprosessen:

#### **3.10.1. Informert samtykke**

Det ble sendt ut informasjonsskriv om deltakelse og samtykke til begge skolene og til alle elevene om deltakelse i studien (Vedlegg 4 og 5). Jeg tok utgangspunktet i REK (Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) sin mal for informasjonsskriv ved utformingen av brevene (REK, 2012). Det ble understreket at det var frivillig deltakelse og at de når som helst kunne trekke seg ut av undersøkelsen. I brevet fikk informantene også informasjon om undersøkelsens formål og hensikt, og at dataene ble slettet innen en avtalt dato, samt hvem som har adgang til den transkriberte teksten og analysen av dataene.

#### **3.10.2. Konsekvenser**

Konsekvenser handler om hvilke mulige fordeler og ulemper elevene kan få ved å bli med i undersøkelsen. Dersom eleven føler at de har sagt noe de angrep på, har de som ønsket det fått lov til å lese den transkriberte teksten av sitt intervju for eventuelle endringer. I tillegg får informantene tilbud om å snakke med en helsesøster etter intervjuets slutt. Fordelen med å være med i intervjuet er at de er med på gi kunnskap om et fagområde som er lite undersøkt.

Før jeg intervjuet elevene visste jeg på forhånd at jeg kom til å stoppe samtaler som kom inn på temaene seksualitet, vold og stoffmisbruk.

### **3.10.3. Konfidensialitet**

Konfidensialiteten innebærer at informantene som deltar ikke vil bli avslørt. Konfidensialitet skal være med på å beskytte deltakerne. Elevene fikk informasjonsbrev om at de ville være helt anonyme i min studie. Jeg, veilederen min og transkriptøren hadde innsikt i dataene. Transkriptøren skrev under på en databehandlingsavtale som sikret konfidensialitet overfor informantene mine (Vedlegg 6). Jeg prøvde under intervjuene å tilstrebe et trygt klima slik at eleven opplevde å bli møtt med respekt. Informantene ble tillagt et nummer og nytt navn når lydfilene ble lagret på pc'en. Alle jentene fikk tildelt et nytt navn slik at de ikke blir gjenkjent i oppgaven min.

### **3.11. Validitet og Reliabilitet**

Kvaliteten til forskningen er basert på studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Polit og Beck, 2010). Kvaliteten er ofte forbundet metodens objektivitet. Kvale og Brinkmann (2009) oppgir at det kan være grunn til å ignorere validiteten, reliabiliteten og generaliseringen som er begreper som undertrykker en kreativ og frigjørende kvalitativ forskning. Når objektivitet blir måler for hvor reliabel og valid forskning er, kan ikke kvalitativ forskning i et positivistisk syn være vitenskapelig. Dermed må vi se på begrepene på en annen måte.

Reliabiliteten handler om hvor troverdig og konsistens forskningsresultatene er (Kvale og Brinkmann, 2009). Reliabiliteten avhenger av meg som forsker og i hvilken grad jeg har stilt ledende spørsmål, og om en annen forsker kan reprodusere et resultat på et annet tidspunkt. Ville intervjupersonen endret svarene sine med en annen forsker? Reliabiliteten handler om å motvirke en vilkårlig subjektivitet. I kvalitativ forskning skal en prøve å være objektiv i den forstand at en ikke påvirker informantenes svar ved å stille lende spørsmål. Derimot er ledende spørsmål en viktig del av intervjuet for å innhente informasjon som en mistenker blir holt tilbake. Informanten kan da bekrefte eller avkrefte dette. Ledende spørsmål kan være viktige i den forstand at en leder i en viktig retning som vil gi ny, troverdig og interessant kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2009). Ved en del tilfeller i intervjuer benyttet jeg ledende spørsmål for å sjekke påliteligheten i et svar. Jeg benyttet også ledende spørsmål for å få eleven til å snakke mer utdypende om et tema som jeg mente eleven holt tilbake.

Reliabiliteten avhenger også av transkriberingen. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at det

ikke finnes en sann objektiv transkriberingsform, og spørsmålet en må stille seg er hva er nyttig transkripsjon for min forskning. I mitt tilfelle har jeg ikke transkribert intervjuene selv. Dette vil jeg si påvirker reliabiliteten positivt ved at jeg har en utenforstående til å oversette intervjuene. Dette gjør at jeg som forsker ikke har påvirket transkripsjonen. Jeg kan ha meninger om hva jeg tror har blitt sagt i intervjuet og dette kan påvirke måten jeg hadde transkribert på. Kvale og Brinkmann påpeker at en for sterk fokusering på reliabilitet, kan motvirke kreativ tenkning og variasjon. Kreativ tenkning har bedre vilkår når intervjueren får lov til å følge sin intervjustil, improvisere og følge opp fornemmelsene underveis (Kvale og Brinkmann, 2009).

Validitet handler om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009). Valideringen av kvalitativ forskning avhenger av den håndverksmessige kvaliteten igjennom hele undersøkelsesprosessen. Kvale og Brinkmann kaller dette for valideringsprosess. Under her har jeg beskrevet hvordan valideringsprosessen har foregått i egen studie gjennom syv stadier:

Utgangspunktet for **tematiseringen** av studien bygger på min interesse for temaet samt et behov for forskning på frafall i kroppsøvingsfaget.

Tidlig i **planleggingsfasen** utarbeidet jeg en detaljert prosjektskisse. Jeg valgte metoden ettersom den var mest anvendelig og anerkjent i forhold til å svare på problemstillingen, samtidig som det etiske ble nøye gjennomtenkt.

**Intervjuets kvalitet** forbedret jeg ved å gjennomføre to prøveintervjuer. Jeg erfarte ved første intervju at jeg klarte få elevene til å snakke åpent om temaet de ble spurt om.

Intervjupersonene ble plukket ut ettersom de hadde erfart og opplevd det temaet jeg skulle studere. Til slutt i intervjuet oppsummerte jeg kort hva informanten hadde sagt i intervjuet for å bekrefte at jeg hadde forstått dem rett.

En erfaren transkriptør ble leid inn til å **transkribere** intervjuene om til tekst. Intervjue ble nøyaktig og ordrett transkribert om til tekst.

Metoden jeg benyttet er i seg selv med på å validere **analysen og tolknings- prosessen**.

Teksten må hele tiden valideres og sees i sammenheng mellom helheten og deler av teksten. Meningsenhetene, temaene og den naive forståelsen blir hele tiden reflekter over og sees i sammenheng med helheten og tidligere forskning.

Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at en vanlig innvending mot kvalitativforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Dette handler om en antakelse om at vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker til evig tid. I kvalitativ forskning er ikke målet å generalisere for å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen. I kvalitativ forskning handler det om at hver enkelt situasjon er unik og vært fenomen har sin egen indre struktur og logikk. En beveger seg vekk fra generalisering til kontekstualisering. I kvalitativ forskning er det bedre å snakke om kunnskapen som produseres i intervjuet, kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2009). I egen studie hadde jeg få informanter. Selv på grunn av dette mener jeg at funnene mine kan bidra med nyttig kunnskap rundt fenomenet frafall i kroppsøvingsfaget.

## 4. RESULTAT

I dette kapitlet presenteres de grunnene informantene selv opplever er årsaker til frafallet i faget, samt jentenes erfaringer med kroppsøvningsfaget. Først vil informantene bli presentert slik at leseren kan danne seg et bilde av elevene. Dette gjøres for at elevenes fortellinger skal forstås i den konteksten de forekommer. Presentasjonen av utsagnene følger ikke en og en person, men er strukturert etter som de passer inn i de didaktiske kategoriene.

Den strukturelle analysen resulterte i 15 subtemaer fordelt under seks temaer i den didaktiske relasjonsmodellen som kan forklare frafallet fra kroppsøvningsfaget (Vedlegg 7). Vedlegg 8 illustrerer bearbeidelsen av meningsenheter og kondenseringen til subtemaer og tema. For hver didaktiske tema presenteres resultatene med utsagn for hvert subtema. Først presenteres utsagnene til jentene med mye negative erfaringer og deretter for jentene med lite negative erfaringer med kroppsøvningsfaget. Etter utsagnene oppsummeres resultatene for utsagnene/subtemaene som jentene oppgir som årsaker til frafall fra kroppsøvningsfaget.

### 4.1. Presentasjon av Skolene og informantene

Elevene kommer fra to forskjellige skoler. Skolene er navngitt som skole 1 og skole 2:

Skole 1: Fem av informantene går på denne skolen. Skolen har ca. 1000 elever der de fleste går på yrkesutdanningsprogram. Elevene må gå i ca. 15 minutter for å delta i kroppsøvingstimene, fordi skolen mangler gymsalen.

Skole 2: En av informantene går på denne skolen. Skolen har ca. 1400 elever med majoritet i yrkesutdanningsprogram. Skolen har gymsalen i skolebygget.

Jeg har valgt å dele jentene inn i to grupper ettersom de hadde mye eller lite negative erfaringer med kroppsøvningsfaget. Elevene fortalte tidlig i intervjuet om sine tidligere og nåværende erfaringer med faget. Ut i fra deres erfaringer med faget passet det å dele jentene inn i to grupper knyttet til hvor mye negative erfaringer de hadde med kroppsøvningsfaget.

#### **Elever med mye negative erfaringer med kroppsøvningsfaget**

*Sara (skole 1)* har deltatt i mange utradisjonelle aktiviteter (Karate, thaiboksing, dans). Sara oppgir at hun har en liten skade i ankelen som hindrer henne i å være aktiv. Hun har ikke legeerklæring på ankelskaden. Sara sier at hun ikke deltok i kroppsøvingstimene i 9. klasse på grunn av dårlig klassemiljø. Når hun ikke deltar i kroppsøvingstimene sitter hun ofte igjen på skolen. Sara gir uttrykk for at hun er skolelei og har vurdert å ta fri resten av skoleåret. Hun



opplevde å bli baksnakket og mislikt av mange i klassen i begynnelsen av skoleåret på Vg1. Hun går på linjen restaurant- og matfag på Vg1.

**Vilde (skole 1)** har aldri deltatt i organisert idrett og synes ikke fysisk aktivitet er viktig. Hun synes ikke kroppsøvingfaget er et viktig fag og hun oppgir at fraværet eskalerte utover på ungdomskolen. Hun deltok nesten ikke i faget i 10. klasse. Når Vilde ikke deltar i kroppsøvingstimene sitter hun ofte igjen på skolen med venner. Hun går på linjen design og håndverk på Vg1.

**Anne (skole 1)** har aldri deltatt i organisert idrett og hun har ingen interesse av å trene. Hun har tidligere mye fravær fra kroppsøvingfaget på ungdomsskolen. Når hun ikke deltar i kroppsøvingstimene sitter hun og ser på de andre elevene har time. Hun har opplevd å bli mobbet på ungdomskolen og første året på videregående. Hun har tidligere gått første året på allmennfag men på grunn av mobbing og dårlig klassemiljø skiftet hun skole. Hun går nå på linjen design og håndverk på Vg1.

**Siri (skole 1)** har i liten grad deltatt i organisert idrett (Håndball), og har nylig begynt å trene på treningsstudio. Hun synes ikke at kroppsøvingfaget er et viktig fag og skulket faget hyppig på ungdomskolen. Når Siri ikke deltar i kroppsøvingstimene sitter hun og ser på de andre elevene ha kroppsøving, eller så sitter hun med venninner på skoleområdet. Fritidsinteressen er å drive med hest. Hun går på linjen design og håndverk Vg1.

### **Elever med lite negative erfaringer med kroppsøvingfaget**

**Tine (skole 2)** har spilt håndball i tre år og liker å være i fysisk aktivitet. Hun synes at kroppsøvingfaget er et fag hun får uttrykt seg i, siden hun ellers er svært sjenert. Hun skulket aldri kroppsøvingfaget på ungdomskolen. Når Tine ikke deltok i kroppsøvingundervisningen første halvår på Vg1 satt hun i kantinen eller tok en tur til byen. Hun går på helse- og oppvekstfag på Vg2.

**Siv (skole 1)** har deltatt i organisert idrett (særlig fotball) siden hun var liten og er svært interessert i idrett. Hun har nylig operert kneet og er langvarig skadet (1 år). Kneskaden ødelegger muligheten for å delta i ordinær kroppsøvingstimene. Hun sitter derfor under kroppsøvingstimene og ser på at de andre har time. Siv skulket aldri kroppsøvingfaget på ungdomsskolen. I fjor begynte Siv på Vg1 på en annen linje, men byttet studieretning og går nå Vg1 om igjen på linjen design og håndverk.

## 4.2.Rammefaktorer

I skolen generelt er rammefaktorer de forholdene som kan fremme eller hindre virksomheten (arbeidet) i skolen. I kroppsøvningsfaget er rammefaktorene de forholdene som muliggjør eller begrense undervisning og læring i faget. Rammefaktorer i kroppsøvningsfaget kan være fasiliteter, ressurser, tid til rådighet, når tid faget er lagt på timeplanen, lærer og elevs holdning til faget og størrelsen på klassen. Elevene opplevde disse rammefaktorene som medvirkende til frafall i kroppsøvningsfaget:

### Elever med mye negative erfaringer

*”Jeg bare orker ikke å gå bort, og det er bare så stress å skifte, og ha gym og skifte og dusje og så gå tilbake igjen til skolen. Så jeg synes det er litt slitsomt. Lettere å bare ikke ha det i det hele tatt..... Hvis den hadde vært her, så hadde jeg jo bare gått bort og i alle fall vært der, da.”(Sara)*

*”Jo. Altså det har vært en av mine største... det er derfor jeg egentlig aldri har stilt opp. Fordi at tanken på å våkne opp klokken syv om morgenen for å stelle deg å ta på gymtøy, og så å gå hele veien og så tilbake til... (skolens navn).” (Vilde)*

*”Jeg synes det er litt flaut. Så... i alle fall å dusje synes jeg er veldig flaut..... Ja. Jeg synes det er bedre med sanne avstengte dusjer... det gjør mye forskjell, holdt jeg på å si.” (Sara)*

### Elever med lite negative erfaringer

*”Ja. Det er jo fordi jeg har hatt det kneet, og hvis jeg har sett at det er stygt vær og jeg vet jeg sitter bare der og ser på allikevel, så har jeg ikke giddet å gå ned..... jeg, skjønte ikke vitsen med det, for de visste jo om alt.”( Siv)*

*”Det føler jeg er for mange elever, og få lærere, at de ikke egentlig klarer å se alle helt. .. Vi er i alle fall over førti..... men det er jo tilbake på at jeg tror ikke du blir sett her inne.”( Siv)*

Oppsummert oppgir elevene at rammefaktorene er avstanden til gymsalen, når tid faget er lagt på timeplanen, dusj- og garderobeforhold og størrelsen på klassen som grunner til frafall fra kroppsøvningsfaget.

Alle fem elevene fra skole 1 oppgav avstanden til kroppsøvingstimene som negativ faktor for at de ikke har deltatt i kroppsøvingstimene. En elev med mye negative erfaringer i faget oppgav avstand som avgjørende for deltakelse, resterende ved skolen mener det er en

tilvirkende faktor. Avstanden opplevdes som stressende og slitsom. Eleven ved skole 2 oppgav ikke avstanden til gymsalen som årsak.

Tre elever med mye negative erfaringer i faget gir uttrykk for at når tid faget er lagt på timeplanen er medvirkende til manglende oppmøte. To elever fra nevnte gruppe oppgir at kroppsøving i første økt er avgjørende for deres frafall. Elever fra begge skoler uttrykker at faget bør legges før et storfri eller på slutten av dagen slik at de får god tid til å dusje, eventuelt gå hjem for å dusje.

En elev med lite negative erfaringer uttrykker at for stor klasse og få lærere, er grunn til manglende karakter i faget. Eleven gir uttrykk for manglende tilpasset undervisning som følge av for få lærere og for mange elever. Hun føler seg oversett.

Enkelte elever ved både skole 1 og 2 nevner dusj- og garderobeforhold som noe negativt ved faget. Elevene gir ikke uttrykk for at dette er årsak til frafallet, men at det hadde vært bedre om det var skillevegg mellom dusjene.

#### 4.3.Mål

LK06 er en målstyrt læreplan der kompetansemålene legger føringen for valg av innhold i undervisningen og for vurderingen av elevene (Engelsen, 2012). I utarbeidelsen av mål for den enkelte kroppsøvingstimen er det elevens læringsprosess som står i sentrum (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Elevene opplevde dette om formålet med faget som medvirkende til frafall i kroppsøvingfaget:

##### **Elever med mye negative erfaringer**

*”Faget var mye enklere på barneskolen. Det var ikke så store krav....., jeg skjønner det at læreren må være mye strengere her, her er det jo omtrent voksne og alt det her, men kanskje ta litt mer hensyn til hvordan det er for deg generelt som person..... Du ble faktisk sliten av å måtte prøve å være bedre hele tiden, ... hvis jeg skulket en dag, så var det kanskje fordi jeg ikke orket, rett å slett. Fordi jeg hadde skikkelig dårlig dag.”(Vilde*

*”Nei, da jeg hadde gått ca ett kvart år da begynte det. Fordi det var, det var da jeg kjente liksom det her presset på at jeg måtte være flink. Som gjorde at jeg, jeg det taklet jeg ikke. Flere i klassen min... jeg tror ikke det var så mange som merket det, men jeg merket det veldig tydelig, det at vi ble sett på den måten hvor flinke vi var.”(Anne)*

*”Okei, videregående kan ikke være så mye mer stressende enn tiende altså det skal jo ligge på likt nivå, du skal jo bli vant til første, sånn videregående. Så kom jeg opp på gymmen. Her er de jo helt ekstreme. Har du brukket beinet så skal du fremdeles sitte å ta sit-ups.” (Vilde)*

Oppsummert oppgir alle elevene med mye negative erfaringer med faget uttrykk for negative opplevelse når faget opplevdes å bli prestasjonsorientert etter barneskolen. Tre elever fra nevnte gruppe gir uttrykk for at opplevelsen av faget som prestasjonsorientert etter barneskolen er årsak til eskalerende frafall i kroppsøvningsfaget utover ungdomsskolen.

Elever med lite negative erfaringer med faget gav ikke uttrykk for at mål er årsak til frafall i kroppsøvningsfaget.

#### **4.4.Elevforutsetninger**

Et av satsningsområdene i reformen for Kunnskapsløftet er å tilpasse opplæringen etter elevforutsetningene (Engelsen, 2012). Elevforutsetninger er erfaringer, interesser, evner, kunnskap, ferdigheter og med forskjellig sosial og kulturell tilhørighet. I planleggingen av undervisningen i kroppsøvningsfaget er det viktig at læreren tilpasser undervisningen etter elevforutsetninger og er bevisst de følelsemessige forholdene elevene har til kroppen sin. Samt å jobbe for et trygt og inkluderende klassemiljø (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Elevene opplevde dette om elevforutsetningen som medvirkende/årsak til frafall i kroppsøvningsfaget:

##### **Elever med mye negative erfaringer**

*”Litt flaut å ha gym med andre. Og så er jeg ikke noe sånn. Jeg er ikke noe sprek eller noen ting. Eller sånn, jeg har så dårlig kondis og alt sånt. Så blir litt flaut.” (Sara)*

*”Okei, videregående kan ikke være så mye mer stressende enn tiende. Altså det skal jo ligge på likt nivå, du skal jo bli vant til første, sånn videregående”. Så kom jeg opp på gymmen. Her er de jo helt ekstreme ..... Ja, rett og slett, det var flaut å vise seg til andre, da. Altså du følte du gjorde en dårligere jobb enn andre.” (Vilde)*

*”Altså jeg har ikke vært i så mange gymtimer, fordi jeg ofte blir..jeg er ofte hjemme, fordi jeg blir litt sånn syk, eller jeg har den der... det har satt seg i magen min, det her med den dårlige selvsikkerheten min. det dårlige selvbilde midt har satt seg på magen min. så jeg blir fysisk kvalm og jeg blir dårlig og sånn..... for meg har liksom gym alltid vært vanskeligere, fordi det er...mye av mobbingen gikk ut på utseendet midt.” (Anne)*

*”Det har veldig stor betydning. Når jeg vet de har gym med meg så er jeg mye mer behagelig for meg da, å ha gym....Det å være alene om det å ikke ha noen å le av feilene mine med, det at det er veldig ubehagelig.”(Anne)*

*”Det er mye drama i klassen, rett og slett, som gjør at jeg ikke gidder å møte opp, fordi at de personene som er der, liker ikke meg, og jeg liker ikke de. ...men det har vel vært en grunn til ikke å stille opp i gym. Fordi at personer snakker stygt om meg.”(Vilde)*

### **Elever med lite negative erfaringer**

*”ja. Sånn fra i fjor da var det en del fravær. Grunnen til det er at jeg kjente ingen som jeg gikk i min klasse med, og da var det mer sånn at jeg hadde ikke lyst til å gå i gymmen, fordi jeg kjente ikke noen. Så da, da ville jeg helst, ja , slippe å ha gym. Så jeg fant på mange grunner, så jeg skulket og, ja, jeg sa at jeg skulle til legen, eller av og til så prøvde jeg å få tak i timer akkurat i de timene jeg har gym..”(Tine)*

*”For det var det at jeg hadde ikke noen å , ja, snakke til, sånn egentlig.....å ta kontakt med noen som ikke viser initiativ tilbake. Så da følte.. da ga jeg egentlig bare opp, for da gadd jeg ikke så veldig mye..... Men i år så har jeg fått kommet i samme klasse med mye venninner....., da kommer det tilbake igjen at jeg synes gym er liksom gøy.”(Tine)*

*det er ikke så lenge siden jeg opererte, så jeg kunne sykle og sånn, på en måte. Litt styrke.....Egentlig så skal de jo tilrettelegge. Og for eksempel, du kan sykle, du kan trene knærne, du kan gjøre det og det og..men, ja, de gjør ikke det..... Ikke noe mer enn at jeg kan gjøre noen på spørsmål og svar, på en måte, jeg har gjort det en gang. Ellers har jeg bare sittet der.....Så det er kanskje litt vanskelig å legge opp for hver enkelt. Det føler jeg er for mange elever og få lærere, at de ikke egentlig klarer å se alle helt.” (Siv)*

Oppsummert oppgir elevene at opplevelsen av dårlige forutsetninger og ferdigheter, kroppen i fokus, mangel på venner og sosial tilhørighet, mangelfull tilpasset undervisning som betydningsfull for frafall i kroppsøvingsfaget.

Alle elevene med mye negative erfaringer med kroppsøvingsfaget uttrykte at opplevelsen av dårlige elevforutsetninger var årsak til frafall i kroppsøvingsfaget. Elevene uttrykte at de følte seg dumme, flau og dårligere enn alle andre. Alle elevene med mye negative erfaringer med kroppsøvingsfaget gav uttrykk for at gapet mellom egne ferdigheter og kravene i faget var blitt større. En elev fra nevnte gruppe gav eksplisitt uttrykk for at kravene var uoppnåelige i

forhold til ferdighetene, og det var medvirkende til frafallet. De resterende elevene fra nevnte gruppe gav uttrykk for at sine ferdigheter ikke strakk til i faget, og dette kan være medvirkende til frafallet. Ingen elever med lite negative erfaringer opplevde å ha dårlige elevforutsetninger/ferdigheter i faget, og dette var ikke årsak til frafallet.

To av elevene med mye negative erfaringer med faget oppgav at kroppens sentrale og synlige plass i faget som negativ faktor med faget. En av nevnte elev uttrykte at kroppens synlige plass i faget var avgjørende for frafallet i faget. Eleven opplevde faget som spesielt vanskelig å delta i, på grunn av dårlig selvbilde etter mange år med mobbing. Andre nevnte elev uttrykt at hun ikke ønsket å bli sett av medelever eller lærere når hun utførte aktiviteter.

Alle fire elever med mye negative erfaringer med kroppsøvingfaget oppgav at mangel på venner og sosial tilhørighet til medelevene i timene som medvirkende for manglende oppmøte i faget. En av elevene uttrykte at mobbing og uvennskap til medelever var årsak til fraværet i faget. De resterende tre elevene oppgav at mangel på deltakende venninne i timene var medvirkende til fraværet. To av elevene opplevde at baksnakking forekom i kroppsøvingstimene, men at de aldri hadde opplevd å bli baksnakket om. En elev med lite negative erfaringer med faget oppgav mangel på venner og sosial tilhørighet med elevene i kroppsøvingstimene som hovedgrunnen til frafallet i faget på Vg1. Eleven opplevde å bli ekskludert av medelevene og oppgav at mangel på tilstedeværende venninne var betydningsfullt for oppmøte. Eleven deltar i faget på Vg2 nå som hun har kroppsøving sammen med to nære venner.

Tre elever gav uttrykk for mangel på elevtilpassing som negativ faktor med faget. To elever med mye negative erfaringer uttrykte at mangel på elevtilpasset undervisning som negativ faktor ved faget. En av elevene uttrykte at mangel på tilpasset undervisningen etter elevforutsetninger var medvirkende til frafall i faget. Neste elev fortalte at læreren mislyktes i forsøket på å tilpasse svømmeundervisningen på ungdomsskolen for henne. Hun uttrykte at læreren ikke visste hvordan de skulle tilpasse undervisningen for elever med dårlig selvtillit og selvbilde. En elev med lite negative erfaringer med kroppsøvingfaget uttrykte at mangel på tilpasset undervisningen etter elevforutsetningene var årsak til manglende karakter i faget. Eleven fikk ikke tilpasset undervisningen ettersom hun leverte legeerklæring på kneskade, og dermed manglet læreren vurderingsgrunnlag på henne. Eleven uttrykte at hun et par ganger fikk noen oppgaver å arbeide med, men for det meste av tiden satt hun å så på de andre hadde kroppsøving.

#### 4.5. Innholdet

Læreren må velge det innholdet og de fremgangsmåtene som er nødvendige for å nærme seg eller nå undervisningsmålet. Når lærere velger ut innhold i kroppsøvingstimene er det viktig å planlegge ut i fra elevens interesse og ønsker, progresjon og de grunnleggende ferdighetene. Elevene opplevde dette om temaet innhold som medvirkende/årsak til frafallet i kroppsøvingfaget.

##### **Elever med mye negative erfaringer**

*”Nei. Altså på barneskolen så var det jo bare lek, på en måte. Nå føler jeg det har blitt veldig mye sånn seriøst etter hvert som vi kom på ungdomskolen” (Siri)*

*”Nei, det er jo fordi når jeg ikke får noe til, så blir jeg så lite motivert at.. så det er ikke noe vits å bli med..... Nei, jeg tenker jo at jeg kan bli med hen og se, eller se på timeplanen, liksom, hva er det for noe, og så vurdere jeg det.” (Siri)*

*”Jeg har mye mer den der, når jeg ikke klarer det så får jeg et lite øyeblikk med panikk, egentlig, som gjør at jeg blir kjempestresset, og det takler jeg ikke.” (Anne)*

*”det er da det ikke er noe gøy, liksom, så får ikke jeg det til, og så: ÅÅ! Ta den da! Eller en føler i hvert fall at en får... Ja, de som tar det seriøst, de kommer jo til å slenge et eller annet uansett .” (Siri)*

Oppsummert oppgir elevene med mye negativ erfaringer at innholdet har endret seg etter barneskolen, og aktiviteter de opplevde å mislykkes med var grunner til frafall i kroppsøvingfaget.

Alle fire elevene med mye negative erfaringer uttrykte at innholdet i kroppsøvingfaget hadde endret seg etter barneskolen. Dette opplevdes negativt. Eleven uttrykte at innholdet på barneskolen var gøy og lek preget, men at det på ungdomskolen endret seg til å bli mer seriøst. To elever fra nevnte gruppe uttrykte at opplevelsen av innholdet som mer seriøst på ungdomsskolen var årsak til frafall i kroppsøvingfaget.

Elevene med mye negative erfaringer oppgav at aktiviteter de mislykkes med påvirket frafallet i kroppsøvingfaget. Elevene oppgav at aktiviteter de opplever å mislykkes med var årsak til frafall i faget. Elevene opplevde at det var flaut, skummelt og ubehagelig med aktiviteter de mislykkes med. Konkurransaktiviteter ble særlig poengtert som negativt med innholdet.



Ingen elever med lite negative erfaringer med faget uttrykte at innholdet var årsak til fraværet.

#### **4.6.Vurdering**

Vurdering av skolens samlede virksomhet, undervisning og elevens læringsprosess er viktig arbeid i planleggingsarbeidet. Hensikten med vurderingen i kroppsøvningsfaget er å fremme elevens læring og utvikling. Vurderingen skal gies kontinuerlig underveis i utdanningen, ved halvårsvurdering og sluttvurderingen. Elevene opplevde dette om temaet vurdering som medvirkende/årsak til frafall i kroppsøvningsfaget:

##### **Elever med mye negative erfaringer**

*”Det er mye oftere den følelsen av å ikke være flink. At det liksom.. folk setter karakter på hvordan jeg er fysisk. Altså, det hjelper jo ikke akkurat på selvbildet ditt hvis du føler deg ganske dårlig med deg selv og, å få dårlig gym karakter, hvor de faktisk setter en karakter på hvor flink du er fysisk.”( Anne)*

*”Det eneste jeg kan er å danse. Så... Det er liksom sånn der, ballkoordinasjon, vi ble målt på det, og jeg har ingen erfaringer av det. Og det her..jeg blir målt opp mot folk som har sånn, drevet med det her siden sjette klasse. Å det synes jeg er veldig urettferdig. Det er mye av grunnen at jeg aldri har gym.”( Siri)*

*”Nei. så de kunne gjerne sagt ifra at hvis du forstsetter nå, du mangler så og så mye fravær, så kommer du ikke til å få vurdering. Selvfølgelig da hadde jeg gjort noe med det. Men når de kommer i siste liten, når jeg ikke kan endre på det engang, så er det sånn: ....”Okei. Nå har jeg så mye fravær at nå gidder jeg ikke.” men bare dret i å bare stille opp, fordi det er ikke noe vits, fordi jeg får ikke noe karakter.....Jeg føler meg ikke forstått, og jeg føler ikke det er rettferdig hvordan han behandler meg..... Gjør ingenting. Det er det som er problemet ..... jeg hadde håpet på litt mer sånn:” Ja, jeg skal hjelpe deg å få motivasjon,” og ”hva kan jeg hjelpe deg med?” liksom. Men det er ikke akkurat så mye å få hjelp, da.”(Vilde)*

##### **Elever med lite negative erfaringer**

*”...man har jo mer sånn forhold til læreren før, men nå er det sånn, ja, litt mer på avstand .... jeg tenkte egentlig ikke på det, å snakke med hun, fordi jeg tenkte at det skal ikke hjelpe noe eller..”(Tine)*

*” ... men det er jo tilbake på at jeg tror ikke du blir sett her inne. Rett og slett..... Jeg føler at hvis vi skal blir vurdert her, så kan de ha flere lærere. For de rekker ikke å se på alle her. Så*



*jeg føler i alle fall at de gjetter seg til mye. Jeg føler at hvis jeg gjør noe bra i gymmen, så får du aldri skryt, du får aldri hørt det. Og hvor det er noen som ikke er med i gymmen, som går og bare setter seg, så kan de godt sitte der i en 20 minutter. De legger ikke merke til dem engang..... Ja, selvfølgelig. Jeg hadde jo spurt om jeg kunne, ja, for eksempel bare sittet og syklet i en time eller fått oppgaver eller gått i treningsstudio, ja.” ( Siv)*

Oppsummert oppgir elevene at det er annerledes å få karakter i kroppsøvningsfaget enn andre fag, mangelfull undervisningsvurdering, mangelfull advarsel om nedsatt karakter og mindre nært forhold til kroppsøvningslæreren som medvirkende til frafallet i kroppsøvningsfaget.

Tre av elevene med mye negative erfaringer til faget uttrykte at det opplevdes annerledes å få karakter i kroppsøvningsfaget enn andre fag, som negativt ved faget. Elevene opplevde karaktersetningen i faget annerledes på grunn av medelevenes ulike forutsetninger. En av nevnte elev uttrykte at det var svært vanskelig å få karakter i faget, fordi hun opplevde at karakteren representerer det kroppslige og ytre. To av elevene oppgir at karakteren i faget er urettferdig som medvirkende til frafallet. Elevene opplevde at de blir straffet med dårlig karakter fordi det hadde drevet med feil fritidsaktivitet, samtidig som de ble sammenlignet med de fysisk flinke i faget når de får karakter.

Elevene fra skole 1 uttrykte mangelfull undervisningsvurdering og mangelfull varsling om halvårsvurdering som medvirkende til frafallet i faget. Ingen elever fra skole 1 gir uttrykk for at de har fått undervisningsvurdering i form av tilbakemelding på hva de kan gjøre for å bli bedre i faget, eller tilbakemelding på prestasjoner de har gjort. To elever uttrykte at de ønsket å få tilbakemelding på hva de kunne gjøre for å forbedre karakteren i faget.

Alle elevene fra skole 1 oppgav mangelfull varsling om nedsatt karakter til halvårsvurderingen som medvirkende til frafall i faget. Ingen av elevene mottok varsel om karakteren i slik tid at de kunne forbedre karakteren. Elevene oppgav at de har fått advarsel på karakteren gjennom ”it’s learning”, brev eller som en muntlig beskjed av læreren rett før jul. En av elevene med lite negative erfaringer med faget som ikke kunne delta på grunn av skade uttrykte at mangelfull varsel om nedsatt karakter var årsak til at hun ikke fikk vurdering i faget. Hun oppgir at hun hadde bedt om å få et opplegg som de kunne vurdere henne på dersom hun visste at hun ikke skulle få karakter i faget. To elever med mye negative erfaringer med faget uttrykte at advarsel om nedsatt karakter kom for sent og ødela muligheten for å endre på karakteren.

Alle seks elever uttrykte mindre nært forhold til kroppsøvingslæreren på videregående. En elev med mye negative erfaringer til kroppsøvingsfaget oppgav at hun mislikte læreren, og at det var medvirkende til oppmøtet i faget. De resterende elevene uttrykte ikke eksplisitt at forholdet til læreren var årsak til frafallet, men alle uttrykte at de ikke stolte på læreren, ikke kommuniserte og at de ikke ville fortelle læreren årsaken til fraværet. En elev med mye negative erfaringer ville ikke snakke med læreren om problemet med eget selvbilde i frykt for å bli dømt av læreren. Fire elever oppgav at de ikke ville snakke om årsaken til frafallet med læreren fordi læreren ikke kom til å gjøre noe med problemet

#### 4.7.Læringsaktiviteter

LK06 gir stor frihet for måten læreren velger arbeidsmåte, organiseringsform og metode. Læringsaktiviteter/arbeidsmåter, handler om organisering av ”gutter og jente gym”. I hvilken grad kjønnene ønsker å ha kroppsøvingstimen sammen eller ikke (blandet gutter og jenter eller dele kjønnene). Elevene opplevde dette om temaet læringsaktiviteter som medvirkende til frafall i kroppsøvingsfaget:

##### **Elever med mye negative erfaringer**

*”Guttene der er det mer at her skal de løpe i deg og så skal de denge deg i veggen, og du ender jo med ti blåmerker på hvert bein etter hvert, så.. det er forskjell..så det er mye bedre å spille med jenter, bare med jenter..” (Vilde)*

*”Jeg er der jo for å få best mulig karakter og. Med gutter så er det høyere nivå over gymmen. Det er ikke jenter som står og diller med håret og, ja, glemmer gymtøyet hver gang.” (Siv)*

*”Så da tror jeg liker bedre å ha gym med jenter.” (Miriam)*

Tre elever med mye negative erfaringer med faget oppgir at de foretrekker å ha kroppsøving med bare jenter. En av jentene uttrykker at guttene er voldsomme, mens jentene tar mer hensyn. Ingen elever uttrykker at kroppsøving med guttene er årsak til frafallet i kroppsøvingsfaget. En av elevene med lite negative erfaringer oppgir at hun foretrekker å ha kroppsøving med guttene, fordi guttene gjør henne bedre i faget.

## 5. DISKUSJON

I diskusjonskapittelet drøftes resultatene og problemstillingen opp mot relevant teori. Relevant teori ble presentert under kapittel 2. Funnene blir diskutert i samme rekkefølge som de ble presentert i resultatkapittelet, altså relatert til temaene i den didaktiske relasjonsmodellen.

### 5.1. Rammefaktorer

Johansen (2002) påpeker at avstanden til gymsalen kan føre til at elever ikke møter opp til timene. Jentene gav uttrykk for at det var ekstra kjedelig å gå langt til gymsalen når de i utgangspunktet ikke ønsket å ha kroppsøving (Johansen, 2002). I egen studie oppgav alle jentene fra skole 1 at avstanden til gymsalen opplevdes negativt ved faget. Jentene som oppgav avstanden som årsak til frafallet, hadde tidligere mye negative erfaringer med faget, og uttrykte at å gå langt i all slags vær til en time du ikke hadde lyst til å delta i gjorde det ekstra vanskelig å møte opp i faget. Jentene fra skole 1 måtte gå i ca. 15 minutter til gymsalen ettersom skolen ikke hadde gymsal på skoleområdet. Informanten fra skole 2 uttrykte ikke at avstanden var problematisk, ettersom skolen hadde gymsal på skoleområdet. Lang avstand til gymsalen ser ut til å være en medvirkende faktor til at jentene ikke møter opp timene, og i verste fall kan det føre til at jentene ikke har vurderingsgrunnlag i faget.

Studien til Rønninghaug (2011) viser at når tid på timeplanen faget er lagt har betydning for oppmøtet i faget. Elevene i studien oppgav at fravær i kroppsøvingsfaget var høyest første time på mandag sammenlignet med oppmøtet senere på dagen. I egen undersøkelse hadde når tid faget var lagt på timeplanen betydning for enkelte elevers oppmøte i kroppsøvingsfaget. To jenter med mye negative erfaringer med faget oppgav at å ha faget i første time var avgjørende for frafallet deres. Jentene uttrykte at de ønsket å ha faget rett før et storfri slik at de fikk tid til å dusje og stelle seg før de gikk tilbake på skolen, eventuelt ha det i siste time slik at de kunne gå hjem å dusje. Studien til Johansen (2002) viser at når tid faget var lagt på timeplanen hadde betydning for jentenes delaktighet i timene. Jentene oppgav at de ville vært mer aktive i kroppsøving om det var lagt til siste time. Dette på grunnlag av at elevene da kunne dusje hjemme. Jentene lot være å svette for å unngå å dusje sammen med medelever på skolen (Johansen, 2002). Når tid faget er lagt på timeplanen kan være medvirkende til frafallet blant jentene med mye negative erfaringer med faget. Jentene har problem med å motivere seg til å stå opp til først time, samtidig som jentene uttrykker at når tid faget er lagt på timeplanen har betydning for dusj- og garderobe tid.

Studien til Wabakken (2010) viser at dusj- og garderobeforhold har vært årsak til fravær i kroppsøvingstimene. Fraværet hang sammen med flauhet og misnøye ved egen kropp da de skulle skifte eller dusje sammen med medelever (Wabakken, 2010). Studien viste at 18,5 % av jentene og 9,9 % av guttene har droppet faget på grunn av dusj og garderobeforhold (Wabakken, 2010). Jentene i egen undersøkelse nevnte dusj- og garderobeforhold som en negativ rammefaktor med faget. De gav ikke uttrykk for at dette er årsak til frafall, men oppgav at det er flaut å skifte foran medelever. Enkelte av jentene uttrykte at dusj- og garderobeforhold var et større problem på ungdomsskolen enn på videregående. Det kan tyde på at jentene i egen studie blir tryggere på å dusje sammen med medelever når de begynner på videregående. Wabakken (2010) oppgir at elevene på 2.vgs dusjet sjeldnere enn elevene i 9.klasse. Flagestad (1996) fant at ubehaget ved å dusje ble reduserte med alderen fra 7. til 9.klasse, selv om elevene utviklet et negativt syn på egen kropp med økende alder. Både Wabakken og Flagestad har sett at dusj vegring oppleves minst ubehagelig blant elever i 9.klasse. Flagestad skriver at årsaken til dette kan være at elevene har et bedre kjenskap til medelevene i 9.klasse enn i 7. klasse. Dersom dusjvegring henger sammen med hvor godt de kjenner medelevene kan ikke det passe i dette tilfellet. Fem av jentene i min studie begynte på Vg1, og har dermed nylig byttet skole og fått nye medelever. I studien til Wabakken (2010) kom det frem at elever med skillevegg i fellesdusjen opplevde mindre ubehag med å dusje naken sammen med medelever. I egen studie oppgav jentene at dusj ubehaget hadde vært mindre dersom det var skillevegger mellom dusjene. Dette understreker at dusj og garderobeforhold oppleves som negativt med faget blant jentene. Skillevegg mellom dusjene kan minske ubehaget jentene føler rundt egen kropp.

## 5.2.Mål

Formålet med faget er å være helsefremmende og bidra til at gode opplevelser i kroppsøvingfaget skal legge grunnlag for en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil (Utdanningsdirektoratet). Ommundsen (1995) hentyder at lærerens praktisering og intensjon med faget ikke samsvarer med elevens opplevelse av faget. Enkelte av jentene i egen studie med mye negative erfaringer med faget gav uttrykk for at opplevelsen av faget som prestasjonsorientert etter barneskolen var årsak til eskalerende frafall i kroppsøvingfaget utover ungdomsskolen. Jentene med mindre negative erfaringer til faget gav ikke uttrykk for samme opplevelse. Tidligere studier påpeker at elever opplever faget som prestasjonsorientert (Rønninghaug, 2011; Gundersen, 2012; Wendler, 2012). Den store vektleggingen av ferdigheter skapte umotiverte elever og virket negativt for forståelsen av faget som

helsefremmende (Ommundsen, 1995; Georgsen, 2010). Med bakgrunn i dette er det rimelig å anta at enkelte av jentene opplever faget som prestasjonsorientert etter barneskolen. Prestasjonsfokuset i faget kan føre til at de svakeste elevene utvikler negative erfaringer med faget, som kan medføre at elever lar være å møte opp i faget.

### 5.3. Elevforutsetninger

Wabakken (2010) påpeker at elever som opplever å være mindre flinke i kroppsøvningsfaget i større grad skulker faget. Jönsson (1993) fant at blant elever som følte seg mindre flinke i faget, tilhørte 71 % mistrivselsgruppen og 2,9 % trivselsgruppen i kroppsøving. I egen undersøkelse begrunnet jentene frafallet med at de opplevde egne forutsetninger og ferdigheter som dårligere enn andres. Flagestad (1996) skriver at jenter i større grad enn gutter opplever å være mindre flinke i faget. Dette viser at jentene synes det er like viktig som guttene å være flink i faget, men flere jenter opplever at de er mindre flinke. Deci og Ryan (2000) selvbestemmelse teori viser at opplevd kompetanse påvirker den indre motivasjonen for adferd. Dersom en oppfatter egen kompetanse til å utføre aktiviteten som lav påvirker dette motivasjonen negativt. Albert Bandura (1977) mestringsforventningsteori har likhetstrekk med selvbestemmelsesteorien ved at begge teoriene påpeker at troen på egen kompetanse påvirker motivasjonen. Forventningen til egen kompetanse og ferdigheter er viktig for om vi velger å gå i gang med aktiviteten med et gitt mål (Bandura, 1977). Jentene i egen studie opplevde egen kompetanse som lav, og at de ikke hadde forventninger om å lykkes i kroppsøvningsfaget. Ut i fra dette er det rimelig å anta at jentenes opplevde kompetanse påvirker frafallet i kroppsøvningsfaget.

Samtidig som noen av mine informanter opplever å være mindre flinke i kroppsøvningsfaget er faget også et sted hvor ferdighetene blir svært synlig. Kroppen har en sentral plass i faget, og elevene må ofte prestere med både hode og kropp (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Jentene i egen studie med mye negative erfaringer uttrykte at kroppens sentrale plass opplevdes negativt. Og for enkelte er det også årsak til frafall. Wabakken (2010) fant at flere jenter enn gutter dropper kroppsøvingstimene på grunn av misnøye med eget utseendet. Jentene i egen studie som opplevde kroppsøvningsfaget som negativt var elever med mye negative erfaringer med faget. De har mest sannsynlig gjentatte ganger mislykkes foran medelever, og dette har gått utover selvbildet. Duncan et al. (2004) fant i sin studie at guttene opplevde å få et mer positivt selvbilde med økende alder, men for jentene sank selvbilde med økende alder. Dette kan muligens forklare hvorfor jenter i større grad har problem med at kroppen er i fokus i kroppsøvningsfaget. Kroppens synlige plass i faget kan betraktes som sårbart for elever med

tanke på dagens kroppsfokus. Hvor Kroppen fungerer som et symbol på vellykkethet (Engelsrud, 2006). Reklamer og medier minner særlig jenter og damer idealkroppen er tynn og slank. Kroppen som noe du kan endre og modifisere. Kroppens utseende blir en sosial markør for makt, lykke og status. Dette kroppsfokuset fører til sårbarhet og engstelse om kroppen vår er god nok (Engelsrud, 2006). Ut i fra dette kan en anta at kroppen synlige plass i faget kan være medvirkende til frafallet i kroppsøvningsfaget blant jentene.

For elever som er sårbare i forhold til kropp og prestasjoner har læringsmiljøet betydning for opplevelsen av faget (Gundersen, 2012). Egne funn viser at jentene oppgav vennskap og sosial tilhørighet som viktig for deltakelse i kroppsøvningsfaget. Mangel på tilstedeværende venninne i kroppsøvningsfaget var betydelig for frafallet til en av jentene. Samtidig oppgir flere av informantene at tilstedeværende venninne har betydning for trivselen i timene. En av jentene gav uttrykk for at mangel på sosial tilhørighet i og utenfor kroppsøvingstimene var årsak til frafallet. Eleven opplevde å bli baksnakket og mobbet. Gill et al. (1983) har sett at venner er en viktig faktor som motiverer jenter til fysisk aktivitet. Gutter vekter i større grad å prestere som motivasjon for fysisk aktivitet (Gill et al., 1983). Deci og Ryan (2000) påpeker at opplevelsen av tilhørighet er viktig for den indre motivasjonen for å utføre en handling eller aktivitet. Dersom en opplever at miljøet er usikkert og utrygt kan dette påvirke den indre motivasjonen negativt til å utføre en aktivitet (Deci og Ryan, 2000). Med bakgrunn i dette er det rimelig å anta at mangel på sosial tilhørighet og venner har medvirkning for frafall i kroppsøvningsfaget blant jentene.

Et av satsningsområdene i reformen for kunnskapsløftet er å tilpasse opplæringen etter elevforutsetningene (Engelsen, 2012). Flere studier viser derimot at lærere i kroppsøvningsfaget mislykkes med å tilpasse opplæringen etter elevforutsetningene (Bremnes, 2004; Rønninghaug, 2011; Myklebust, 2012; Wendler, 2012). Egne resultater viser at enkelte jenter oppgir mangel på tilpasset undervisning som årsak til frafall i kroppsøvningsfaget. Jentene med mye negative erfaringer med faget gav uttrykk for at gapet mellom egne ferdigheter og kravene i faget var blitt større etter barneskolen. Flere studier påpeker at faget ikke planlegges ut i fra jentenes forutsetninger, men er tilpasset guttene (Fagerås, 1994; Johansen, 2002; Letting, 2007; Wiken, 2011). Samtidig viser studiene til Wendler (2012) og Myklebust (2012) at faget er tilpasset for elever som allerede er gode i faget. Med bakgrunn i dette kan en anta at faget er mindre tilpasset jenter som ikke er flinke i faget. Hansen (2005) påpeker at forskjellen i fysisk utvikling mellom kjønnene tilsier at gutter og jenter ikke har samme forutsetninger for å prestere. Denne forskjellen i fysisk utvikling øker mellom

kjønnene med alderen (Hansen, 2005). Dette medfører at jentene opplever å mislykkes gang på gang i faget. Gjentatte mislykkede forsøk fører til at forventningen om å mestre en aktivitet synker, som igjen påvirker motivasjon negativt for å utføre aktiviteten (Bandura, 1977). Dette kan medføre at mangel på tilpasset undervisningen påvirker jentenes erfaringer med faget negativt, og føre til frafall i kroppsøvningsfaget.

I forskrift til opplæringsloven står det at elever som ikke kan følge ordinær undervisning i kroppsøving skal få tilpasset opplæring så langt det er mulig §§3-23 (Forskrift til opplæringslova, 2006). En av jentene i egen studie med lite negative erfaringer med faget oppgav at læreren ikke har gitt henne tilrettelagt opplegg etter at hun leverte legeerklæring. I legeerklæringen står det at eleven ikke kan delta i ordinær undervisningen på grunn av alvorlig kneskade. Læreren har ikke gitt informasjon eller diskutert tilrettelagt opplæring med eleven. Eleven har fulgt sin del av avtalen for å få vurdering i faget ved å møte opp i faget, men læreren har ikke holdt sin del av avtalen ved å tilrettelegge undervisningen etter §§3-23. På grunn av mangel på tilpasset undervisning har læren ikke hatt vurderingsgrunnlag på eleven og dette har ført til karakter ”ikke vurdert”. Dersom eleven ikke kan vurderes med karakter på det tilrettelagte opplegget elever gjør, kan det søkes om fritak fra vurdering i faget (§§3-23). Det er et enkeltvedtak om eleven kan få fritak fra vurdering(Forskrift til opplæringslova, 2006). Eleven i min studie oppgir at hun ikke blitt informert om denne muligheten. Jeg kommer nærmere inn på denne casen under *vurdering* senere i diskusjonene. Som mulig forklaring på mangelen på tilpasset opplegg og brudd på §§3-23, oppgir eleven at det er for mange elever til at læreren klarer å se alle. Eleven uttrykte at det er rundt 40 elever i kroppsøvingstimene. Dette kan forklare frafallet til en av jentene med lite negative erfaringer med faget, som følge av at læreren ikke laget tilrettelagt opplegg, slik at læreren ikke hadde vurderingsgrunnlag på eleven. Jeg ønsker også å trekke frem at læreren ikke har fått mulighet til å forklare sin versjon av hendelsen. Dette må tas med i betraktning.

#### **5.4.Innholdet**

Johansen (2002) fant at jentene i sin studie utviklet et negativ forhold til kroppsøvningsfaget ettersom innholdet i faget endret seg på ungdomsskolen. Det var en lik oppfatning at alle jentene sluttet å like faget på ungdomsskolen ettersom faget ble mer alvorlig (Johansen, 2002). Alvoret ble brakt inn med innføring av karakter, og aktivitetene ble tillagt mer alvor. Alle jentene i egen studie med mye negative erfaringer oppgav at innholdet i kroppsøvningsfaget hadde endret seg etter barneskolen som negativ faktor for at de ikke deltar. Elevene uttrykte at innholdet hadde endret seg fra å være lekpreget til å bli mer seriøst på



ungdomsskolen. To av elevene uttrykte at frafallet på ungdomsskolen startet etter at innholdet i faget ble mer alvorlig. Rønninghaug (2011) fant lignende funn ved at elevene opplevde økt mistriivsel i faget ettersom faget ble tillagt mer alvor på videregående. Wold (2008) påpeker at trivselen hos elevene synker dersom de oppfatter at egne ferdigheter ikke samsvarer med utfordringene de får. Jentene i egen studie med mindre negative erfaringer har tidligere ikke drevet aktivt med idretter. Med bakgrunn i dette tyder det på at jentene opplever at faget blir tillagt mer alvor på ungdomsskolen og videregående samtidig som egne ferdigheter ikke strekker til. Dette påvirker jentene negativt i den grad at de ikke deltar i faget.

Som forklaring på hvorfor jenter faller fra kroppsøvingfaget ettersom faget opplever å bli tillagt mer alvor på ungdomsskolen, har jeg prøvd å fremskaffe data som eventuelt kan danne grunnlag for sikrere empiriske påstander om dette. Wold (2008) fant at innholdet i kroppsøvingstimene påvirker trivselen til jentene. Innholdet i timene betydde mer for trivselen for jentene sammenlignet med ferdighetsnivå og organiseringsform (Wold, 2008). Flagestad (1996) skriver at 30,5 % av elevene oppgav at de aldri eller sjeldent hadde aktiviteter de likte i kroppsøvingstimene. Det var flere jenter som oppgav at de sjeldent hadde aktiviteter de likte, enn gutter (Flagestad, 1996).

Rustad (2010) fant at medbestemmelse i valg av innhold er viktig for elevens glede, mestring og personlige utvikling. Aune (2012) fant at elever som fikk muligheten til å velge hvilke aktiviteter de kunne delta i, forhindre elevene i å bruke skulking som metode for å skjule at de mislykkes i faget. Hansen (2005) har funnet lignende resultater ved at jenter unngår situasjoner i faget som gir negative opplevelser. Vi ser her at medbestemmelse i valg av innhold er viktig for trivselen og deltakelsen i kroppsøvingfaget blant jenter. Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori viser at behovet for medbestemmelse og autonomi er viktig for den indre motivasjonen. Dersom en opplever å ikke ha innflytelse eller medbestemmelse fører dette til lavere motivasjon og prestasjoner. I undersøkelsen til Jönsson (1993) og Flagestad (1996) oppgir halvparten av elevene i begge studiene at de sjeldent eller aldri får medbestemmelse i valg av innholdet. I begge studien er det ingen nevneverdige kjønnsforskjeller i utsagnet. Det kan tyde på at det er mangel på medbestemmelse i valg av aktiviteter i kroppsøvingfaget kan føre til frafall i faget.

Som mulig forklaring på at jenter trekker seg vekk fra kroppsøvingfaget etter at innholdet oppleves å bli mer alvorlig har Hansen (2005) sett at hovedårsaken til at jenter blir mindre fysisk aktive i skolehverdagen er: jenter opplever guttene som dominerende og opptatt av



konkurrere og å vinne, jenter opplever seg undertrykt og sjikanert i mange situasjoner hvor guttene og jentene skal samhandle. Jentene unngår dermed situasjoner som gir negative opplevelser og verner om sitt selvbilde ved å trekke seg vekk fra fysisk aktivitet i skole hverdagen (Hansen, 2005). Med bakgrunn i dette er det rimelig å anta at jentene føler at guttene dominere aktivitetene i kroppsøvningsfaget utover ungdomsskolen og videregående, dette kan muligens forklare hvorfor frafallet for jentene starter på ungdomsskolen.

Wabakken (2010) fant at ikke-deltakelse i kroppsøvningsfaget har sammenheng med aktivitetene i faget. 25 % av elevene oppgav at de er redde for å dumme seg ut eller bli flau som årsak til fravær fra aktiviteten. Det var 30,2 % av jentene som svarte på at utsagnet stemte i henhold til 19,3 % av guttene. Jentene oppgav også i større grad at ”enkelte aktiviteter er vanskelige” og ”fordi aktivitetene gjør meg sjenert” som årsak til ikke-deltakelse i faget (Wabakken, 2010). Alle jentene i egen studie med negative erfaringer med faget oppgir at opplevelsen av å mislykkes med aktivitetene som årsak til frafall. Elevene opplevde at det var flaut, skummelt og ubehagelig når de mislykkes med aktivitetene. Flagestad (1996) har sett lignende resultat hvorav 47,3 % av jentene oppgir at de er redde for å mislykkes i timene, i henhold til 32,5 % av guttene som oppgir det samme. Jentene oppgav i større grad at de var redde for å dumme seg ut, enn guttene (Flagestad, 1996). Samtidig viser studiene til Flagestad og Jönsson at jentene føler seg mindre flinke i faget enn guttene. Deci og Ryan (2000) påpeker at opplevd kompetanse er særlig viktig for den indre motivasjonen til å utføre et arbeide eller aktivitet. Dersom en opplever at kompetansen ikke strekker til synker forvenningen om å lykkes, og dette påvirker motivasjonen negativt (Bandura, 1977). Aune (2012) fant at elever benyttet skulking for å skjule/unngå negative kommentarer på deres utførelse av aktiviteter. Dette støttes av studien til Wabakken der 27,5 % av elevene svarte at de kanskje eller mest sannsynlig ikke kom til å delta i neste time dersom de opplevde å dumme seg ut i en aktivitet. Det var flere jenter som svarte på dette utsagnet enn gutter (Wabakken, 2010). Dette tyder på at særlig jenter er redde for å dumme seg ut eller mislykkes i en aktivitet, og dette kan medvirke til frafallet i faget. Fraværet blir eneste utvei og løsning for å unngå situasjoner en ikke får til.

I egen undersøkelse ble konkurranseaktiviteter særlig dratt frem som negativt med innholdet. Konkurransebaserte aktiviteter ble derimot ikke nevnt som årsak til frafallet i kroppsøvningsfaget. Tidligere studier har visst at konkurransebaserte aktiviteter bidrar til at jenter ikke ønsker å delta i faget, fordi de opplever å bli synligere tapere (Flagestad, 1996; Hansen, 2005; Johansen og Andrews, 2005). Flagestad fant at jentenes ønske om å delta i

konkurransebaserte aktiviteter synker fra 72,9 % i 6.klasse til 27,5 % i 9. klasse. I motsetning til guttene hvor ønsket om å delta i konkurranse øker med alderen. Dette kan som nevnt tidligere i studien henge sammen med at jenter opplever guttene som mer dominerende og voldsomme utover ungdomsskolen og videregående. Med bakgrunn i dette er det rimelig å anta at konkurranse aktiviteter kan forsterke negative opplevelser jenter har til faget, og på så måte bidra til at de ikke møter opp til timene.

Ingen av jentene i egen studie med lite negative erfaringer med faget oppgav at forholdene rundt innholdet var medvirkende til frafallet. Myklebust (2012) og Wendler (2012) påpeker at faget er tilrettelagt for elever som allerede er gode i faget. Begge jentene i egen studie har drevet aktivt med håndball og fotball. På bakgrunn av dette er det rimelig å anta at jentene er gode i faget, og dermed ikke har problemer med å få til aktivitetene.

### **5.5.Vurdering**

Oppsummert oppgir elevene at det er annerledes å bli vurdert med karakter i kroppsøvfingsfaget enn andre fag, mangelfull undervisningsvurdering, mangelfull advarsel om nedsatt karakter og mindre nært forhold til kroppsøvfingslæreren som medvirkende til frafallet i faget. Vurdering i skolen har to funksjoner, hvor den ene er å veilede og fremme elevens læring, den andre å kontrollere elevens læring (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

Johansen (2002) fant at jentene utviklet et negativt forhold til faget når elevene begynte å bli vurdert med karakter på ungdomsskolen. Enkelte av jentene i egen studie med mye negative erfaringer med faget uttrykte at det opplevdes annerledes å bli vurdert med karakter i kroppsøvfingsfaget enn i andre fag. Jentene uttrykte at det er urettferdig å få karakter i kroppsøvfingsfaget fordi de ble sammenlignet med medlever. I forskriften til opplæringsloven står det klart og tydelig at eleven ikke skal sammenlignes med medlever når det skal settes karakter (Utdanningsdirektoratet, 2012). Hansen (2005) oppgir at forskjellen i fysisk utvikling tilsier at jenter og gutter ikke har like forutsetninger for å prestere, og at forskjellen i fysisk utvikling vil øke med alderen mellom kjønnene. Johansen (2002) påpeker at jentene blir sammenlignet med guttene når det settes karakter, siden guttene i større grad oppnår bedre karakter enn jentene (Statistisk sentralbyrå, 2012). Med bakgrunn i dette kan en anta at jentene i egen studie blir sammenlignet med medelever når det settes karakter i faget. Dette oppleves urettferdig og kan medvirke til frafall i kroppsøvfingsfaget.

Flagestad (1996) oppgir at 54 % av jentene og 60 % av guttene opplevde at karakteren de fikk i faget var urettferdig. Wiken (2011) fant at 60 % av elevene mente at karakteren er

urettferdig i den forstand at forholdet mellom læreren og elev er avgjørende for å få god karakter i faget. Prøitz og Borgen(2010) fant at kroppsøvningsfaget er et av de vanskeligste fagene å sette rettferdig karakter. Læreren gir uttrykk for bruk av skjønn i karaktersettingen (Prøitz og Borgen, 2010). Samtidig viser studier at lærere praktiserer vurderingsgrunnlaget ulik og feil i forhold til forskriftene (Vinje, 2008; 2011). Studier har vist at innsatsen har blitt brukt som vurderingsgrunnlag for karaktersettingen, selv om forskrift til opplæringsloven har visst at det ikke skal (Vinje, 2008; Jonskås, 2009; Mørken, 2010; Rånes, 2011; Lomsdal, 2012). Med bakgrunn i dette er det rimelig å anta kroppsøvningsfaget er et fag det er vanskelig å sette rettferdig karakter i. Det er mye skjønn som benyttes i karaktersettingen, og ut i fra dette kan en anta at jentene med god grunn opplever karaktersettingen som urettferdig.

Johansen (2002) påpeker at jentene i puberteten opplever at kroppen utvikler seg. Jentene føler seg vurdert både i forhold til hva de gjør og hvordan de ser ut (Johansen, 2002). En av jentene i egen studie med negative erfaringer med faget opplevde at det er annerledes å få karakter i kroppsøvningsfaget, fordi kroppen ble en del av vurderingen. Dette førte til at hun ikke deltok i faget. Jenten oppgav at hun hadde opplevd å bli mobbet på grunn av utseendet og dermed var det ekstra vanskelig å bli vurdert med karakter i kroppsøving. Flagestad (1996) oppgir at ungdomsskoleelever med økende alder blir mindre fornøyd med kroppen sin. 51,1 % av 7. klasse oppgir at de er stort sett fornøyd med egen kropp sammenlignet med 42,5 % i 9.klasse (Flagestad, 1996). Jønsson (1993) skriver at 9 % av elevene gruet seg til kroppsøving på grunn av utseendet. Av disse tilhørte 26 % mistrivselgruppen og 1 % trivselgruppen. Ut i fra dette kan en forstå at jenter som er svært sårbare i forhold til utseendet, opplever å bli vurdert på hvordan de ser ut og hva de gjør som negativt. Dette kan medføre at jenter ikke ønsker å delta i kroppsøvingstimen. Som nevnt tidligere under *elevforutsetninger* påpeker Engelsrud (2006) at kroppen i dag oppleves som et symbol på vellykkethet. Dagens kroppsfokus fører til sårbarhet og engstelse om kroppen vår er god nok. Jeg tenker at jenter som opplever å mislykkes i kroppsøvningsfaget kan være svært sårbare, og vurdere seg selv og kroppen som lite vellykkede.

Mørken (2010) påpeker at lærer ikke klarer å gi elevene underveisvurdering opp mot kompetansemålene slik forskriften sier §§3-11. Funksjonen til underveisvurdering er å gi elevene informasjon på hva de må mestre for å bli bedre i faget, og vurderingen skal være løpende og systematisk. All vurdering før standpunkt karakteren er underveisvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2010). Ingen av jentene i egen studie fra skole 1 oppgir at de har fått underveisvurdering i form tilbakemelding på hva kan gjøre for å forbedre karakteren. Enkelte

av jentene i egen studie ønsket å få informasjon på hva hun måtte mestre for å bli bedre i faget. Tidligere studier har sett at læreren ikke klarer å gi elevene denne vurderingen slik forskrift til opplæringsloven sier at de skal (Græsholt, 2011; Eggesvik og Johansen, 2012). Dette kan tyde på at jentene i egen studie ikke har fått undervisvurdering. Dette fører til at jentene ikke får fremgang eller tilbakemelding på hva de kan gjøre bedre i faget. Mangel på undervisvurdering blant jentene på skole 1 kan ha bidratt til at elevene ikke har fått tilstrekkelig oppfølging. Det er viktig å poengtere at to av jentene i egen studie aldri har møtt opp i kroppsøvingsfaget og disse er vanskelig å nå. Ut i fra uttalelsene de resterende jentene hadde lærerne mulighet til å snakke med ettersom jentene i blant satt å så på kroppsøvingstimene. Enkelte av lærerne underviste jentene i flere fag og hadde mulighet til å snakke med dem utenfor kroppsøvingstimene.

Eleven skal varsles dersom fraværet fører til at læreren mangler vurderingsgrunnlag for å få fastsatt karakter i faget. Advarselen skal gis tidsnok til at eleven kan rette opp i situasjonen §§3-7. Rånes (2011) har sett på gjennomgangen av klagesaker i standpunkt karakter i kroppsøvingsfaget, og ser at elevene ikke har forstått (eller forstått for sent) konsekvensen av å ikke delta i kroppsøvingstimene. Jentene i egen undersøkelse uttrykte at varselet om nedsatt karakter kom i slik tid at de kunne påvirke karakteren. Advarselen har som funksjon å gi elevene en siste mulighet til å rette opp i forholdene slik at de kan oppnå karakter. Dersom advarselen gis for sent er hele poenget borte med å gi advarsel. En av jentene i egen studie oppdaget for sent advarselen hun mottok på "it` learning". Det kan tyde på at eleven har fått advarselen i god tid, men ikke oppdaget mailen de hadde fått. Jentene i egen studie oppgav at advarselen kom som muntlig beskjed eller skriftlig i form av brev og mail. Informanten med skade i kneet oppgav årsaken til karakteren «ikke vurdert» kom som følge av for sen advarselen. Eleven var ikke klar over at læreren manglet vurderingsgrunnlag på henne. Hun uttrykte at hun ville gjort noe med situasjonen dersom hun visste at hun fikk ikke vurdert. Ut i fra dette kan en anta at for sen advarselen om nedsatt karakter kan være medvirkende til frafall i kroppsøvingsfaget blant enkelte av jentene. Samtidig er det motsigelser i utsagnene til en av jentene som oppgir at hun har fått advarselen i god tid, men ikke oppdaget advarselen på it`s learning.

Nodedbo (2008) gjennomført en oversiktsartikkel på læreren kompetanse og elevens læring i førskole og skole. Studien påpeker at lærerrelasjon til eleven er viktig for å forbedre elevens læring. Hauge (1974) fant at elever med lav trivsel i skolen hadde dårligere holdninger til læreren enn andre elever. Disse elevene oppgir i større grad at de ikke blir forstått av læreren

sin sammenlignet med andre elever (Hauge, 1974). Jönsson (1993) skriver at jenter er de som oftest kommer i konflikt med læreren. Alle seks jentene i egen studie uttrykte et mindre nært forhold til læreren på videregående. En av jentene med mye negative erfaringer med faget uttrykte at årsaken til frafallet kom som følge av et dårlig forhold til kroppsøvingslæreren. Johansen (2002) påpeker at konflikten mellom jenter og lærer handler om deltakelse og ikke deltakelse. Jentene utviklet et negativt forhold til læreren på grunn av stadig krangler om å slippe kroppsøvingstimene (Johansen, 2002). Dette kan stemme med tanke på at jentene i større grad er uærlige om skade og sykdom for å slippe kroppsøving (Wabakken, 2010). Dette tyder på at enkelte jenter kommer i konflikt med læreren. Dette kan bidra til at forholdet til læreren blir mindre. Konflikten med læreren kan forklare hvordan en av informantene mine ikke møter opp i faget.

De resterende elevene i egen undersøkelse oppgav at de ikke stolte på læreren, ikke kommuniserte og at de ikke ville fortelle læreren årsak til fravær. Rånes (2011) fant at kommunikasjonsvikt og informasjonsvikt om karakteren i faget mellom lærer og elev var årsak til at eleven ikke oppnådde karakter i faget. Bain (1990) fant at elever som trives i faget opplever å komme lettere på bølgelenge med kroppsøvingslæreren sin. Hansen (2005) nevner at jenter som ikke føler seg flinke i faget, opplever å bli oversett av læreren. De fleste av jentene i egen studie har mye negative erfaringer med faget og er sannsynligvis blant de elevene læreren mist kommer på bølgelengde med. Samtidig er to av jentene i egen studie flinke i faget. Disse jentene never også at forholdet til læreren er mindre nært nå på videregående. Ut i fra dette kan en anta at det er en informasjonsvikt/kommunikasjonsvikt mellom lærerne og jentene. Dette kan være medvirkende til frafallet blant jentene i egen undersøkelse.

### **5.6.Læringsaktiviteter**

Flagestad (1996) fant at organisering av ”gutte og jente gym” viser at jenter i større grad ønsker at kjønnene skal være delt for det meste av kroppsøvingstimene, men at de til tider ønsker at guttene skal være sammen med dem. Dette støttes av studien til Johansen (2002) og Hansen (2005) som har sett lignende funn. Enkelte av jentene i egen studie med mye negative erfaringer med faget oppgir at de foretrekker å ha kroppsøving med bare jenter. Ingen av informantene oppgir at kroppsøving med gutter er årsak til frafall. En av jentene oppgir at opplevelsen av voldsomme gutter er årsak til at hun foretrekker kroppsøving med jenter. Hansen (2005) påpeker at jentene opplever at guttene er dominerende i kroppsøvingsfaget. Dette fører til at jenten ønsker å skjerme seg fra situasjoner (Hansen, 2005). Dette tyder på at

jentene med mye negativ erfaringer med faget ønsker i mindre grad å ha kroppsøving med gutter, fordi guttene er så voldsomme. Wold (2008) påpeker at aktivitetsinnholdet har større betydning for trivselen enn organiseringen av ”gutte- og jente gym”. Han antyder at opplevelsen av at egne ferdigheter samsvarer med utfordringene i aktiviteten betyr mer for trivselen, enn organiseringsformen ”gutte- og jente gym”(Wold, 2008). Dette kan muligens forklare hvorfor jentene ikke oppgir at kroppsøving med guttene er årsak til frafall. Fordi aktiviteten i faget spiller en større rolle for trivselen enn organiseringen.

Hansen (2005) påpeker at jenter som opplever å lykkes i faget ønsker å ha kroppsøving med guttene. Jentene i egen studie med lite negative erfaringer med faget oppgir at de foretrekker å ha kroppsøving med guttene. Jentene har tidligere drevet med idrett og dermed kan en anta at jentene opplever å lykkes i faget. Dette tyder på at jenter som er flinke i faget ikke opplever det som negativt å ha kroppsøving med gutter, men foretrekker det.

## 6. KONKLUSJON

Funnene i denne studien viser at det er rekke forhold ved kroppsøvingfaget som har innvirkning på frafallet til jentene. Disse forholdene med faget må sees i sammenheng og ikke sees på som isolerte faktorer. Det er nettopp denne sammenhengen mellom temaene i mine funn, jeg mener kommer klart frem ved å bruke den didaktiske relasjonsmodellen som mal for intervjuguiden og analysen. De didaktiske kategoriene har en gjensidig påvirkning på hverandre. For eksempel kan mangelfulle kommunikasjonen mellom lærere og elev på videregående sees i sammenheng med mangelfull undervisvurdering, dårlig forhold til læreren og for sen advarsel om nedsatt karakter. Johansen (2002) skriver i sin konklusjon at mange negative forhold inntreffer samtidig, som fører til at jentene utvikler et negativt forhold til faget. Jeg kan også se i mine funn at mange forhold inntreffer samtidig som kan forklare hvorfor jentene ikke deltar i faget. Jentene forteller at frafallet startet på ungdomsskolen. Dette skjer samtidig som alvoret i faget trer i kraft, og på samme tid blir guttenes fysiske utvikling og prestasjoner synligere større sammenlignet med jentenes. Det kan se ut som det skjer noe med jentenes forhold til faget i overgangene mellom barne-, ungdoms- og videregående skole. Disse overgangene medfører store endringer i skolens og kroppsøvingfagets rammefaktorer, innhold, vurdering, elevforutsetninger, mål og arbeidsmetoder. (Videregående, avpersonifisert)

For jentene med mye negative erfaringer til faget er årsaken til frafallet ofte kompleks. Jentene opplevde at det var en rekke forhold med rammefaktorene, innholdet, målene, vurdering og elevforutsetningene som var årsak til frafallet. For det første har jentene utviklet et negativt forhold til kroppsøvingfaget og dette medfører at problemene ”hoper seg opp”. Disse negative erfaringene ser ut til å utvikle seg på ungdomsskolen. For jentene med lite negative erfaringer er det færre forhold som var årsak til frafallet. I motsetning til jentene med mye negative erfaringer med faget er disse jentene flinke i faget og trives i kroppsøvingfaget. Fraffallet kom som følge av mangel på sosial tilhørighet og venner, mangel på elevtilpasset undervisning, mangelfull undervisvurdering og for sen advarsel om nedsatt karakter.

Rammefaktoren lang avstand til gymsalen ble særlig dratt frem som medvirkende til at jentene fra skole 1 ikke møtte opp i faget. Det må poengteres at det er uvanlig at elever må gå 15 minutter til gymsalen. Skolen benytter denne gymsalen som en midlertidig løsning frem til elevene får en ny gymsal nærmere skolen. Fraffallet i kroppsøvingfaget har vært et problem på denne skolen. Ut i fra mine resultater ser det ut som at lang avstand til gymsalen kan være

medvirkende til at jenter med mye negative erfaringer med kroppsøvningsfaget, velger å ikke møte opp.

Det viktig å nevne utfordringene kroppsøvningslæreren har i møte med elevene i dag. De rammene læreren har å jobbe ut i fra medfører at det er vanskelig å møte alle elevenes behov. Læreren har større elevgrupper og flere klasser de underviser i kroppsøvningsfaget. Lærerne rekker ikke å ta tak i alle elevene som ikke møter. Det er vanskelig å tilrettelegge og i det hele tatt komme i kontakt med elever som aldri møter opp i faget.

For videre forskning er det behov for flere studier som kan undersøke årsaker til frafallet i kroppsøvningsfaget. Det ville det vært interessant å se hvilke av forholdene i egen studie som har størst påvirkning på frafallet. Samtidig er det interessant med en studie som ser på hvordan frafallet i kroppsøvningsfaget er fordelt mellom kjønnene, studieretningene og skoletrinnene. En kvantitativ spørreundersøkelse kunne ha gitt svar på dette. Videre er det behov for intervensjonsstudier som kan teste ut hvordan vi kan forhindre fraværet til elevene i kroppsøvningsfaget.

Praktiske konsekvenser som følge av denne studien bør være å rette fokuset på hva som skjer med faget i ungdomsskolen, for å forebygge negative erfaringer til faget. Overgangen til ungdomsskolen ser ut til å være et sted hvor jentene i stor grad utvikler negative erfaringer til kroppsøvningsfaget.



## 7. LITTERATURLISTE

Andersen, L. B. og Haraldsdóttir, J. (1994). Changes in physical activity, maximal isometric strength and maximal oxygen uptake from late teenage to adulthood: An eight-year follow-up study of adolescents in denmark. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 4(1), 19-25.

Andersen, L. B., Harro, M., Sardinha, L. B., Froberg, K., Ekelund, U., Brage, S., m.fl. (2006). Physical activity and clustered cardiovascular risk in children: A cross-sectional study (the european youth heart study). *Lancet*, 368(9532), 299-304.

Anderssen, S. (2008). *Fysisk aktivitet blant barn og unge i norge*. Oslo: Helsedirektoratet i samarbeid med Norges idrettshøgskole.

Aune, O. (2012). *Skjuleteknikker i kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring og fysisk aktivitet i folkehøgskolen*. Levanger: Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Bain, L. L. (1990). A critical analysis of the hidden curriculum in physical education. I: D. Kirk og R. Tinning (red.), *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (s. 23-42). London: The Falmer Press.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

Biddle, S. J. og Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 886-895. doi:<http://bjsm.bmj.com/content/45/11/886>

Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehoug.

Brattenborg, S. og Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Bremnes, J. A. (2004). *Kroppsøvingsundervisningen i videregående skole og elever med skade eller sykdom*. Levanger: Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Chambers, S. T. (1991). Factors affecting elementary school students' participation in sports. *Elementary School Journal*, 91(5), 413.

Chaudhary, M. (2011). Sju av ti fullfører videregående opplæring : Utdanning. *Samfunnsspeilet*, 25(5-6), 24-33.

Colaizzi, P. F. (1978). Existential-phenomenological alternatives for psychology. I: King, M. og Valle, R. S. (red.), *Psychological reseach as the phenomenologist views it*. (s. 48-71). New York: Oxford University Press.

Dale, E. L., Engelsen, B.U, og Karseth, B. (2011). *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjoniseringer: En analyse av en læreplanreform*. Oslo: Universitet i Oslo.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Dollman, J., Norton, K. og Norten, L. (2005). Evidence for secular trends in children`s physical activity behaviour. *British Journal of Sports Medicine*, 39(12), 892-897.

Duncan, M. J., Al-Nakeeb, Y., Nevill, A. og Jones, M. V. (2004). Body image and physical activity in british secondary school children. *European Physical Education Review*, 10(3), 243-260.

Eggesvik, J. P. og Johansen, A. (2012). *En kvalitativ studie av elever og deres oppfatning av vurdering i kroppsøvfingsfaget i den videregående skole, ved yrkesfaglig utdanningsprogram*. Halden: Høgskolen i Østfold.

Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?* Oslo: Gyldendal akademisk.

Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlag.

Fagerås, B. K. (1994). *Jenter og kroppsøving: En undersøkelse i videregående skole*. Bergen: Norsk Lærerakademi.

Falch, T. og Nyhus, O. H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne* (Vol. 07/09). Trondheim: Senter for Økonomisk forskning.

Flagestad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvfingsfaget*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Flagestad, L. og Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: Hvem er mistriverne? *Kroppsøving*, 52(4), 21-26.

Flagestad, L. og Skisland, J. O. (2009). Økt trivsel i kroppsøvfingsfaget. *Kroppsøving*, 59(2), 12-13.

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Kap 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. fra <http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>

Georgsen, K. (2010). *Umotiverte elever og deres oppfattelse av motivasjon og læringsmiljø i kroppsøvingundervisningen*. Bø i Telemark: Høgskolen i Telemark.

Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gill, D. L., Gross, J. B. og Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14(1), 1-14.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.

Græsholt, S. A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Gundersen, J. G. (2012). *Læring i kroppsøving - om et utvalg elevers opplevelser og forståelse*. Oslo: Norges idrettshøgskole.

Hansen, K. (2005). *"Bare når jeg må" : Om jenter i ungdomsskolen og daglig fysisk aktivitet*. Bodø: Nordland fylkeskommune.

Hansen, M. N. og Wiborg, Ø. N. (2010). Klassereise-mer vanlig i dag? I: Dahlgren, K. og Ljunggren, J. (red.), *Klassebilder* (s. 197-212). Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, P. (2003). *Evaluering av reform 97 : Sluttrapport frå styret for program for evaluering av reform 97*. Oslo: Norges forskningsråd.

Hauge, T. E. (1974). *Skolemiljø og elevholdninger: En undersøkelse blant elever i ungdomsskolen*. Trondheim: Tapir.

Holm, E. J. (2005). *Fysisk skole - aktiv læring. En undersøkelse av foreldre om fysisk aktivitet i grunnskolen i ullensaker*. Jessheim.

Husserl, E. og Nakhnikian, G. (1964). *The idea of phenomenology*. The Hague: Nijhoff.

Imsen, G. (2009). *Lærerens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.

Johansen, V. F. (2002). *"Gym er det faget jeg hater mest": En kvalitativ undersøkelse om hvorfor noen jenter utvikler en negativ innstilling til kroppsøving*. Bergen: Universitetet i Bergen.

Johansen, V. F. og Andrews, T. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302-314.

Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av kunnskapsløftet?* Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over fou-arbeid innen kroppsøving i Norge fra januar 1978-desember 2010*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Jónsson, T. (1993). *Mistrivsel i kroppsøving*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2). Oslo: Gyldendal akademisk.

Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 1-29

Letting, C. (2007). *Kjønn, likestilling og likeverd i kroppsøvingstimen: Intervju av seks elever i ungdomsskolen om deres forhold til kjønn, likestilling og likeverd i kroppsøvingsslaget*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Lindseth, A. og Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 18(2), 145-153.

Lomsdal, S. A. (2012). *Vurdering i kroppsøving: Lærerens synspunkter på elevvurdering og endringer i læreplan og forskrift til opplæringsloven*. Levanger: Høgskolen i Nord-Trøndelag.

Lyngsnes, K. M. og Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal.

Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P.E, og Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen: Rapport fra arbeidsgruppen i kroppsøving*. fra [http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving\\_i\\_skolen\\_rapport\\_060611.pdf](http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf)

Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. og Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk - hva gjør skolen?: Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på østlandet våren 2002 : Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. Oslo: NIFU STEP.

Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B. og Frøseth, M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på østlandet våren 2002 : Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Oslo: NIFU STEP.

Mathisen, K. M. (2011). *Frafall eller bortvalg? Nyere begrepsendringer i omtale av frafallsproblematikk i videregående opplæring*. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Meen, H. D. (2000). Fysisk aktivitet hos barn og unge i relasjon til vekst og utvikling. *Tidsskrift for den norske legeforening*, 24(120), 16.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.

Moser, T., Jacobsen, E. B., By, I. Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T. og Stokke, R. (2001). *L97 og kroppsøvingsfaget: Fra blå praktbok til grå hverdag? : Hovedrapport 1: Lærernes erfaringer knyttet til den nye læreplanen i kroppsøving*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Myklebust, Ø. (2012). *"Du blir vel sånn som de du er med": Om betydning av sosial klasse og sosialisering for elevers opplevelser og mestring i kroppsøving*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Mørken, B. (2010). *Assessment in physical education*. Bø i Telemark: Høgskolen i Telemark.

Nordenbo, S. E. og Sivesind, K. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.

OECD. (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from pisa 2003*. Paris: OECD Publishing.

Ommundsen, Y. (1995). *Kroppsøving i skolen - et helsefremmende fag for alle?* Oslo: Norges idrettshøgskole.

Ommundsen, Y. og Aadland, A. A. (2009). *Fysisk inaktive voksne i Norge: Hvem er inaktive - og hva motiverer til økt fysisk aktivitet.* Oslo: Helsedirektoratet.

Ommundsen, Y. og Samdal, O. (2008). *Tiltak for økt fysisk aktivitet blant barn og ungdom.* Oslo: Helsedirektoratet.

Osnes, J. (1977). *Grunnskolen i Norden 1976* (Vol. 5/1977). Stockholm: Nordiska rådet.

Pedersen, P. (2010). *Levekårsmessige konsekvenser av frafall i videregående skoler i Nordland 1994-2008*: NORUT.

Polit, D. F. og Beck, C. T. (2010). *Essentials of nursing research: Appraising evidence for nursing practice.* Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins.

Prøitz, T. S. og Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktbedømming - det (u)muliges kunst?* (Vol. 16/2010). Oslo: NIFU STEP.

REK. (2012). *Informasjon og samtykke.* Hentet 05.10.2012, fra [http://helseforskning.etikkom.no/ikbViewer/page/frister/malforinformasjonsskriv?p\\_dim=34672&\\_ikbLanguageCode=n](http://helseforskning.etikkom.no/ikbViewer/page/frister/malforinformasjonsskriv?p_dim=34672&_ikbLanguageCode=n)

Rustad, M. C. (2010). *"Det viser seg at mange ting er jo gøy!"*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Rønbeck, A. E. og Rønbeck, N. F. (2010). *Kroppsøvingfaget etter kunnskapsløftet: Lærereoppfatninger* (Vol. 2010:5). Alta: Høgskolen i Finmark.



Rønninghaug, M. (2011). *Prestasjonskrav eller treningsglede?: Kroppsøvingfaget i den videregående skole*. Bodø: M. Rønninghaug.

Rånes, V. (2011). *Jeg er ikke fornøyd med karakteren jeg har fått i kroppsøving*. Bodø: Universitetet i Nordland.

Slommerud, H.-M. (2010). *Verdier og kroppsøving*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Sollerhed, A.-C. (2006). *Young today- adult tomorrow!- studies on physical status, physical activity, attitudes, and self-perception in children and adolescents*. Lund: Lund University, Doktorgradavhandling.

Sollerhed, A.-C. og Ejlertsson, G. (1999). Low physical capacity among adolescents in practical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9(5), 249-256

St. meld nr.16 2002-2003. (2002). *Resept for et sunnere norge*. Oslo: Helse- og Omsorgsdepartementet. fra

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20022003/016/PDFS/STM200220030016000DDDPD FS.pdf>

St.meld. nr. 31. (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

Statistisk sentralbyrå. (2012). *Karakter ved avsluttet grunnskole, 2012*. fra

<http://www.ssb.no/kargrs/>

Strømme, S. B. (2000). *Fysisk aktivitet og helse: Anbefalinger*. Oslo: Helsedirektoratet.

Utdanningsdirektoratet. *Hva er lk06? Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner*. Hentet 10.10, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Om-LK06/>

Utdanningsdirektoratet. (01.08.2012). *Læreplan i kroppsøving (kr01-03)*

Hentet 15.08, fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/>

Utdanningsdirektoratet. *Vurdering*. Hentet 20.08, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Kroppsoving/Kroppsoving/Eksempler-fra-hovedomradene/container-artikler-hoyremeny/Vurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplanverket for kunnskapsløftet - midlertidig utgave 2006*. Oslo.

Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplan i kroppsøving- gammel visning (kr01-01)*. Hentet 16.01.2012, fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-01/>

Utdanningsdirektoratet. (2010). *Vurdering på ungdomstrinnet og i videregående skole*. Hentet 15.01, fra [http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Hva%20er%20vurdering%20for%20laering/Vurdering%20for%201%C3%A6ring%20i%20forskriften/2/Ny%20vurderingsforskrift\\_8-10\\_net.pdf](http://www.udir.no/PageFiles/Vurdering%20for%20laring/Dokumenter/Hva%20er%20vurdering%20for%20laering/Vurdering%20for%201%C3%A6ring%20i%20forskriften/2/Ny%20vurderingsforskrift_8-10_net.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Udir- 08-2012 endringer i faget kroppsøving*. Hentet 10.10, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Infomasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>

Vaagbø, O. og Breivik, G. (1999). *Jakten på det gode liv : Utviklingen i fysisk aktivitet i den norske befolkning i perioden 1985-1997*. Oslo: Norges idrettshøgskole.

Vaage, O. F. (2004). *Trening, mosjon og friluftsliv : Resultater fra levekårsundersøkelsen 2001 og tidsbruksundersøkelsen 2000* (Vol. 13). Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Vaage, O. F. (2009). *Mosjon, friluftsliv og kulturaktiviteter : Resultater fra levekårsundersøkelsene fra 1997 til 2007* (Vol. 15). Oslo: Statistisk sentralbyrå.

Valle, R. S., Halling, S. og King, M. (1989). An introduction to existential-phenomenological thought in psychology. I: Valle, R. S. og Halling, S. (red.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology : Exploring the breadth of human experience : With a special section on transpersonal psychology* (s. 3-16). New York: Plenum Press.

Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience : Human science for an action sensitive pedagogy*. London: Althouse Press.

Vinje, E. (2008). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-media.

Wabakken, T. V. (2010). *Et følelsesladet valg: Om prosesser og mekanismer bak ikke-deltakelse i kroppsøving, dusj- og garderobeaktiviteter*. Bø i Telemark: Høgskolen i Telemark.

Wendler, T. (2012). *Erfaringer fra fysisk aktivitet, kroppskultur og kroppsøving*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.


Westerståhl, M., Barnekow- Bergkvist, M. og Jansson, E. (2005). Low physical activity among adolescents in practical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 15(5), 287-297.

Wiken, A. R. (2011). *Hva lærer vi i kroppsøving?* Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Wold, S. (2008). *Trivsel i kroppsøvingen : En studie om ungdomsskoleelevers trivsel i kroppsøvingundervisningen.* Trondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet.

## VEDLEGG 1

Tall fra Pedagogisk utviklings- og læringspeil i Vest-Agder fylkeskommune



Fordeling på utdanningsprogram

2012	standpunkt	Termin 2
Idrettsfag	Har ikke faget	
Musikk, dans og drama	Har ikke faget/mangler data	
Studiespesialisering	26	38
Bygg- og anleggsteknikk	13	41
Design og håndverk	7	23
Elektrofag	2	3
Helse- og sosialfag	17	33
Medier og kommunikasjon	9	3
Naturbruk	0	2
Service og samferdsel	10	45
Teknikk og industriell produksjon	17	26
Påbygg til studiekompetanse	10	Har ikke T2 karakter
<b>totalt</b>	<b>111</b>	<b>214</b>

Tall om frafallet i Vest-Agder. Gitt av Vest-Agder fylkeskommune

Karakter	1	2	3	4	5	6	Fritatt	Ikke vurdering	Snitt
Vest-Agder (10-11) VG2	2	91	269	431	231	20	44	69	3,8
Vest-Agder (09-10) VG2	4	63	314	395	190	9	23	71	3,7
Vest-Agder (08-09) VG2	2	109	376	681	498	56	22	58	4
Vest-Agder (10-11) VG3	2	57	199	431	398	97	12	53	4,2
Vest-Agder (09-10) VG3	0	43	186	439	352	84	4	29	4,2
Vest-Agder (08-09) VG3	0	37	172	408	382	70	9	23	4,3

## VEDLEGG 2

Pedagogisk utviklings- og læringspeil: Tabell over antall elever som har fått ikke vurdering i kroppsøvningsfaget

### Kroppsøving – termin 2 ikke vurdering

standpunkt	Totalt ikke vurdering	gutter	jenter
Vest-Agder (11-12)	115	61	54
Vest-Agder (10-11)	129	55	74
Vest-Agder (09-10)	100	42	58

### Kroppsøving – antall elever ikke vurdering

Termin 2	Totalt ikke vurdering	gutter	jenter
Vest-Agder (11-12)	202	85	117
Vest-Agder (10-11)	155	58	97
Vest-Agder (09-10)	180	75	105

## VEDLEGG 3

### INTERVJUGUIDEN

#### Informasjon til informanten

Formål: Jeg holder på med en undersøkelse for å finne ut hvilke grunner elever oppgir, som får ikke vurdert, for ikke delta i kroppsøvfingsfaget. For å finne ut av dette har jeg valgt å intervju en del elever, deriblant deg. Jeg gjør dette fordi jeg synes det er viktig å vite hva årsakene er for ikke deltakelse, slik at flere kan gjennomføre faget å få et faglig godt resultat.

Praksis: Jeg tar intervjuet opp på lydband slik at jeg ikke trenger å skrive ned alt som blir sagt.

Anonymitet: Jeg kan garantere at du er helt anonym. Det vil ikke komme frem hvem du er, eller hva du har svart når jeg skal skrive masteroppgaven. Kroppsøvfingslæreren eller andre lærere får ikke vite hva du har svart.

Har du spørsmål før vi starter?

#### INTERVJUGUIDE

Hovedmålet er å finne ut hvilke grunner elever oppgir, som får ikke vurdert, for og ikke delta i kroppsøvfingsfaget.

Jeg vil gjerne prate med deg om elevforutsetninger, dine tidligere erfaringer i kroppsøvfingsfaget, innholdet i faget og litt om fraværet ditt. Jeg vil stille hovedspørsmål først innenfor hver kategori, og så fyller jeg på med underspørsmål, mer detaljert, for å dekke det jeg ikke fikk svar på i første spørsmål.

#### **1. Tidligere erfaringer i kroppsøvfingsfaget på barneskolen og ungdomsskolen**

- ❖ Hva synes du om kroppsøvfingsfaget på ungdomsskolen?
  - Opplevde du noe forskjell i faget mellom barne-, ungdomsskolen og videregående?
    - Syns du det var gøy på ungdomsskolen?
    - Hvordan likte du aktivitetene på ungdomsskolen?
    - Hvordan var forholdet til læreren på ungdomsskolen?
    - Hvilke karakterer fikk du på ungdomsskolen i kroppsøvfingsfaget?
    - Hvordan var kroppsøvfingstimene lagt opp på timeplanene på ungdomsskolen?
    - Hvordan var klassen du hadde kroppsøvfingsfaget med på ungdomsskolen?
  - Hvordan likte du kroppsøvfingsfaget, i forhold til andre fag du hadde på ungdomsskolen?
  - Hadde du mye fravær på ungdomsskolen:



Dersom ja:

- Hva gjorde du når du ikke deltok i timene?
- Fikk du tilbud om andre aktiviteter?
- Klarer du å huske første gangen du skulket kroppsøvfingsfaget? Hvorfor gjorde du det? Kan du fortelle om en slik situasjon? Hvordan opplevdes det?

Dersom nei:

- Hva er det som er annerledes nå i forhold på ungdomsskolen siden fraværet ikke begynte før i år?
- Hvorfor var fraværet så lavt på ungdomsskolen?

- Kan du fortelle hva du synes om erfaringene du hadde på ungdomsskolen, kan ha betydning for hvordan du tenker om faget i dag? På hvilken måte?

## 2. Elevforutsetninger

- ❖ Hva synes du om kroppsøvningsfaget?
  - Synes du faget er viktig, hvorfor/hvorfor ikke?
  - Hva synes du om idrett/ fysisk aktivitet (interesser, sport, konkurranse)?
  - Hvordan liker du kroppsøvningsfaget i forhold til de andre fagene på skolen din?
- Når opplever du at du får ting til i faget? Teori, praksis, individuelt, lagspill, kjønnsinndeling?
  - Synes du selv du er flink i faget?
  - Hvor viktig er det at du føler at du mestrer i timene?
  - Hvordan liker du å ha gym med blandende jenter og gutter?
  - Hvordan liker du å ha gym med bare jenter?
  - Hvordan er det å ha gym med klassen din(miljøet)?
  - Hvordan liker du å være i time med andre/ alene (individuelle øvelser)?

## 3. innholdet i faget (aktivitet, interesser, læring)

- ❖ Kan du fortelle om det er noen spesielle aktiviteter du liker? Hvorfor?
  - På hvilken måte liker du aktivitetene?
    - Ikke trenger å anstrenge deg?
    - Aktiviteter med blandet gutter og jenter/ bare det ene kjønnnet ?
    - Hva synes du om individuelle (løp, kast, jogging)aktiviteter eller lag idretter (volleyball, fotball)?
    - Hva synes du om aktiviteter der det er klare vinnere og tapere?
- ❖ Kan du fortelle om noen aktiviteter du **ikke** liker? Hvorfor?
  - På hvilken måte liker du ikke aktivitetene?
    - Ikke trenger å anstrenge deg?
    - Aktiviteter med blandet gutter og jenter/ bare det ene kjønnnet ?
    - Hva synes du om individuelle (løp, kast, jogging)aktiviteter eller lag idretter (volleyball, fotball)?
    - Hva synes du om aktiviteter der det er klare vinnere og tapere?
    - Liker du ballspill?
  - Hvem velger aktivitetene dere har i timene?
    - Hvis dere elever får velge, hvordan kommer dere frem til de valgte aktivitetene?
  - Hvordan opplever du å prestere i kroppsøving? i forhold til prestasjon i andre fag? Opplevs det annerledes?
    - Liker du å prestere alene eller liker du å prestere når andre ser på?



#### **4. Vurdering og karakter**

- ❖ Hvordan synes du det er å bli vurdert med karakter?
  - Føler du at karakterene du får er rettferdig/ urettferdig? Hvorfor?
  - Hadde du deltatt mer i faget dersom du ikke hadde blitt vurdert med karakter?
- Hva synes du om å bli testet?
- Hva gjør du når du vet det er testing på skolen den dagen?
  - Når du vet det er test (cooper-test) pleier du med vilje og ikke møte opp til timene?
- Er det noe med testingen som gjør at du ikke vil delta, og hvorfor?
  - Hva synes du om å være synlig foran klassen når du utfører tester?
  - Hva synes du om kravene til testene?
  - Er det noe annet du kan tenke på rundt testing som gjør at du ikke vil delta?

#### **5. Forhold til kroppsøvingslæreren**

- ❖ Hva synes du om kroppsøvingslæreren din? ( de du har hatt å ungdomsskolen)
  - Har læreren noe å si på fraværet ditt? dersom ja; Hvordan har forholdet til kroppsøvingslærerne dine noe å si på fraværet ditt?
    - Føler du at du kan snakke med kroppsøvingslæreren om fraværet ditt?
    - Kan du snakke med kroppsøvingslæreren om ting som er vanskelig i faget?
    - Hva forteller du til læreren din når du ikke kommer i timene?
    - Er det forskjell mellom mannlig og kvinnelig lærer i faget?
  - Har læreren hatt kontakt med deg i forhold til fraværet ditt, og hva snakket dere om?
    - Har læreren hatt kontakt med deg om hva som skal til for å få karakter i faget?
    - Har læreren gitt deg tilbakemelding etter timene når du møter opp i timene?

#### **6. Rammefaktorer**

- ❖ Hva tenker du om rammefaktorene (gymsalen, når tid på timeplanen faget er, utstyr) rundt kroppsøvingsfaget?
  - På hvilken måte tenker du at når tid på dagen faget er, har betydning for fraværet ditt? Hvorfor?
  - På hvilken måte kan beliggenheten/nærheten til lokalet har noe å si på fraværet?
  - Hadde du møtt opp dersom kunne fått gått på treningssenter, hvorfor?
  - Hadde du deltatt i timene dersom det var en mindre gruppe?
  - Hva er forholdet til dine foreldre til fysisk aktivitet/idrett?
  - Hva tenker foreldrene dine om fraværet ditt i faget?

#### **7. Forholdet rundt kropp og garderobe**

- ❖ Kan du fortelle hva du synes om dusjing og skifte tøy etter gym?
- ❖ Hva synes de andre i klassen din om å skifte tøy og dusje med andre?
  - Hva synes du om å skifte klær i garderoben og dusje med andre?
    - Kan du fortelle om du tror det er noe med garderobe og avkledding som er årsak til fravære?
    - Dersom du kunne fått egen garderobe, hadde det vært greiere da?
  - Tror du at mange jenter ikke har gym når de har menses, hvorfor?
    - Syns du menses er vanskelig/strevsomt å ha når du skal ha kroppsøving?
    - Brukes menses noen ganger for å slippe å ha gym selv om du ikke har det?

## 8. Fraværet

- ❖ Kan du fortelle hva du gjør når du ikke møter opp til timen? Hvorfor?
  - Fortell hva du gjør i fra du tenker tanken om og ikke møte opp i timen, til timen er over? Hva gjør du?
  - Hva er det som skjer rett før timene?
  - Har du bevisst unngått det eller er det mer tilfeldig (glemt tøy)?
  - Gir du beskjed til læreren?
  - Sitter du på tribunen eller er du et annet sted, hvorfor?
  - Dersom du sitter på tribunen forteller du læreren hvorfor?
  - Hender det at du finner på unnskyldninger for å slippe gym, hva sier du til læreren?
- Hva tenker du om at du ikke får godkjent utdanningen din dersom du stryker i kroppsøvfingsfaget?
  - Hva vil du gjøre med fraværet ditt?

## 9. Helt til slutt

- ❖ Visst vi skulle oppsummert hvorfor du ikke deltar, kan du si hva som er årsak til det?
  - Er det ting som ikke er nevnt i intervjuet som du tenker er viktig grunn for at du ikke deltar i timene?
- Hvordan ville du at en kroppsøvingstime aller helst skulle se ut, for å få med de som vanligvis ikke deltar i timene? Det er du som har kompetanse på dette område, og kjenner gruppen!
  - Hva tenker du skulle vært annerledes for at du skulle deltatt i faget?
- Prøver å oppsummere svarene for å få bekreftet/ avkreftet utsagn?
- Hvordan var det å bli intervjuet?

SLÅ AV BÅNDOPPTAKET.

Takk for intervjuet.

Til informanten: Hvis du er interessert i resultatet av masteroppgaven, kan jeg sende deg oppgaven, når den er ferdig til sommeren.

Når jeg har skrevet om lydopptaket til teks, kan du få se igjennom teksten visst du ønsker for å se om det er blitt skrevet av riktig fra lydopptaket og at det er slik du opplever kroppsøvfingsfaget.

## VEDLEGG 4

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## *”Aktiv i Kroppsøving på Agder (AiKA)”*

### **Bakgrunn og hensikt**

Dette er et spørsmål til skolen om å delta i en forskningsstudie for å se nærmere på elevenes opplevelse i kroppsøvingsfaget. Dette arbeidet kan være nyttig for å øke deltakelse og trivsel i kroppsøving og hindre frafall.

Deres skole er, som en av de videregående skolene på Agder, invitert til å delta i studien. Prosjektet et samarbeid mellom med Universitetet i Agder og Vest Agder fylkeskommune.

### **Hva innebærer studien?**

Vi ønsker i den forbindelse å invitere noen elever ved VG1 som ikke har fått vurderingsgrunnlag til jul i kroppsøving. Intervjuene vil dreie seg om opplevelsen av kroppsøving og begrunnelsen til ikke deltakelse.

Nina C. Øverby, førsteamanuensis ved Universitetet i Agder, er ansvarlig for denne studien, som danner grunnlag for tre mastergradsoppgaver.

Intervjuene vil gjennomføres over nyttår (januar/februar) ved skolen, helst i et egnet rom slik at eleven føler seg i trygge omgivelser. Vi trenger deres hjelp til å finne hvilke elever vi kan invitere. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuene og notater underveis.

Elevene vil motta et eget invitasjonsbrev. Eleven vil selv samtykke til deltakelse i undersøkelsen. Resultatene fra studien vil tilstrebes publisert i fagfelleverdert tidsskrift, og kan gi verdifull informasjon om elevenes opplevelse av kroppsøvingsfaget

### **Hva skjer med intervjuene av elevene?**

Intervjuene skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien. Alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjenning opplysninger. Ingen informasjon vil kunne spores tilbake til den enkelte elev. Alle lydfiler, elektroniske og skriftlig data vil bli slettet når prosjektet avsluttes.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien. Dersom deres skole ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Dersom du har spørsmål til studien, kan du kontakte Nina C. Øverby, telefon (38 14 13 24) eller e-post ([nina.c.overby@uia.no](mailto:nina.c.overby@uia.no))

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Skole ..... er villig til å delta i den kvalitative studien

-----  
(Signert av rektor, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----  
(Signert, rolle i studien, dato)

## VEDLEGG 5

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

#### *”Aktiv i Kroppsøving på Agder (AiKA)”*

Jeg ønsker å invitere deg til å delta i forskningsprosjektet *Aktiv i Kroppsøving på Agder*.  
*Målet med studien er å bidra til at flere gjennomfører kroppsøvingfaget.*

Jeg ønsker å intervju deg om hva du synes om kroppsøving. Jeg tror at du sitter med viktig informasjon som kan bidra til at flere kan ha det gøy og trives i kroppsøving.

**Gjennomføring av intervjuet** vil skje på skolen. For at jeg skal klare å huske alt det du forteller, kommer jeg til å bruke en lydopptaker og skrive notater under intervjuet. Ingen vil kjenne dine svar igjen i min masteroppgave. Jeg kan garantere at du er helt anonym. Alle lydfiler og skriftelige notater vil bli slettet når prosjektet avsluttes og det er kun meg, transkribtøren og min veileder som har tilgang på dem.

Dersom du lurer på noe i etterkant av intervjuet kan du ta kontakt med meg.

**Du samtykker til deltakelse i studien ved å skrive under på svarslippen nederst på dette brevet.**

**Hilsen Anette Strandmyr**

**E-post:** [anette\\_strandmyr@hotmail.com](mailto:anette_strandmyr@hotmail.com)

**Mob:** 40016589

Dersom du har andre spørsmål til studien, kan du kontakte Nina C. Øverby, telefon (38 14 13 24) eller e-post ([nina.c.overby@uia.no](mailto:nina.c.overby@uia.no))

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg er villig til å delta i studien

-----  
(Signert av deltaker, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om studien

-----  
(Signert, rolle i studien, dato)

## VEDLEGG 6

### Taushetserklæring

Navn: Hans Ivar Stordal

I forbindelse med mitt oppdrag med transkribering av intervjuer til prosjektet AiKA forplikter jeg meg til absolutt taushet om hva jeg hører i intervjuene. Jeg plikter meg også til å slette alle grunnlagsdata (lydfiler) samt de ferdig transkriberte intervjuene når oppdraget er avsluttet.

Binkeland - 13.2-2013

Sted - Dato

Hans Ivar Stordal

Signatur

## VEDLEGG 7

### Tabelloversikt over Subtema og Tema

SUBTEMA	TEMA
Avstanden til gymsalen Når tid faget er lagt på timeplanen Dusj og garderobeforhold Klassestørrelsen	<b>Rammefaktor</b>
Faget ble prestasjonsorientert etter barneskolen	<b>Mål</b>
Opplevelsen av dårlige elevforutsetninger/ferdigheter Mangel på elevtilpasset undervisning Kroppens sentrale/synlige plass i faget Mangel på venner og sosial tilhørighet	<b>Elevforutsetning</b>
Innholdet endret seg etter barneskolen Aktiviteter de mislykkes med	<b>Innhold</b>
Det oppleves annerledes å få karakter i kroppsøvningsfaget Mangelfull underveisvurdering Mangelfull advarsel om nettsatt karakter Avstandsforhold til læreren	<b>Vurdering</b>

## VEDLEGG 8

### Eksempel på den strukturelle analysen av teksten

MENINGSENHETER	KONDENSERING	SUBTEMA	TEMA
<p>”Jeg bare orker ikke å gå bort, og det er bare så stress å skifte, og ha gym og skifte og dusje og så gå tilbake igjen til skolen. Så jeg synes det er litt slitsomt. Lettere å bare ikke ha det i det hele tatt.... Hvis den hadde vært her, så hadde jeg jo bare gått bort og i alle fall vært der, da.”(Sara)</p> <p>”Jo. Altså det har vært en av mine største... det er derfor jeg egentlig aldri har stilt opp. Fordi at tanken på å våkne opp klokken syv om morgenen for å stelle deg å ta på gymtøy, og så å gå hele veien og så tilbake til tangen.” (Vilde)</p> <p>”Jeg synes det er litt flaut. Så... i alle fall å dusje synes jeg er veldig flaut.... Ja. Jeg synes det er bedre med sånne avstengte dusjer... det gjør mye forskjell, holdt jeg på å si.” (Sara)</p> <p><b>Elever med mindre negative erfaringer</b></p> <p>”Ja. Det er jo fordi jeg har hatt det kneet, og hvis jeg har sett at det er stygt vær og jeg vet jeg sitter bare der og ser på allikevel, så har jeg ikke gidet å gå ned..... jeg, skjønte ikke vitsen med det, for de visste jo om alt.”( Siv)</p> <p>”Det føler jeg er for mange elever, og få lærere, at de ikke egentlig klarer å se alle helt. .. Vi er i alle fall over førti..... men det er jo tilbake på at jeg tror ikke du blir sett her inne.”( Siv)</p>	<p>Lang avstand til gymsalen</p> <p>Orket ikke å gå langt</p> <p>Ville ikke ha kroppsøving i første time</p> <p>Flaut å dusje</p> <p>Ønsker skillevegg mellom dusjene</p> <p>Avstanden til gymsalen</p> <p>Langt å gå</p> <p>For mange elever og for få lærere</p>	<p>Avstanden til gymsalen</p> <p>Når faget er lagt på timenplanen</p> <p>Dusj- og garderobeforhold</p> <p>Avstanden til gymsalen</p> <p>Klassestørrelsen</p>	<p>Rammefaktor</p>