

Pål Lagestad

Fakultet for lærerutdanning og kunst og kulturfag

Nord Universitet

E-post: pal.a.lagestad@nord.no

Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring En casestudie av kroppsøvingsundervisningen ved en videregående skole

Sammendrag

En videregående skole skilte seg ut ved at elevene på denne skolen i gjennomsnitt hadde det laveste fraværet i Nordland. På bakgrunn av dette foretok jeg en forskningsstudie for å se nærmere på hvordan kroppsøvfingsfaget ble organisert ved denne skolen. To lærere og alle 15 elevene på tredje studieår ble intervjuet om hvordan kroppsøvfingsfaget ved skolen ble organisert og gjennomført. Det ble også foretatt uformelle samtaler med lærerne gjennom et tredagers feltarbeid, samt gjennomført observasjon av to dobbelttimer i kroppsøving, hvor lærere og elever deltok. Resultatene tyder på at kroppsøvingen ble organisert med høy grad av selvbestemmelse og frihet til selv å velge aktiviteter. Samtidig satte lærerne krav til elevenes deltakelse, og fulgte dem opp i et miljø hvor den sosiale tilhørigheten syntes å være høy. Ifølge både lærere og elever gav denne tilnærmingen et godt grunnlag for opplevelse av trivsel og mestring, og et godt grunnlag for oppmøte i kroppsøving. Resultatene underbygges av selvbestemmelsesteori og de tre basale behovene selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse.

Nøkkelord: kroppsøving, selvbestemmelsesteori, mestring, trivsel

Abstract

A high school stood out by having the lowest absentee rates in physical education among all of the seventeen high schools in Nordland. On this basis, a case study was conducted to examine how physical education was organized at this school. Two teachers, and all of the 15 students in the last year of high school, were interviewed about the organization of physical education at this high school. Observations and informal conversations were also conducted among the teachers through three days of field work, which also included lessons in physical education. The results indicate that the physical education at this high school was organized with a high level of autonomy, where students chose the activities by themselves. Meanwhile, the teachers required that the students planned their activities, with high effort levels. The teachers closely

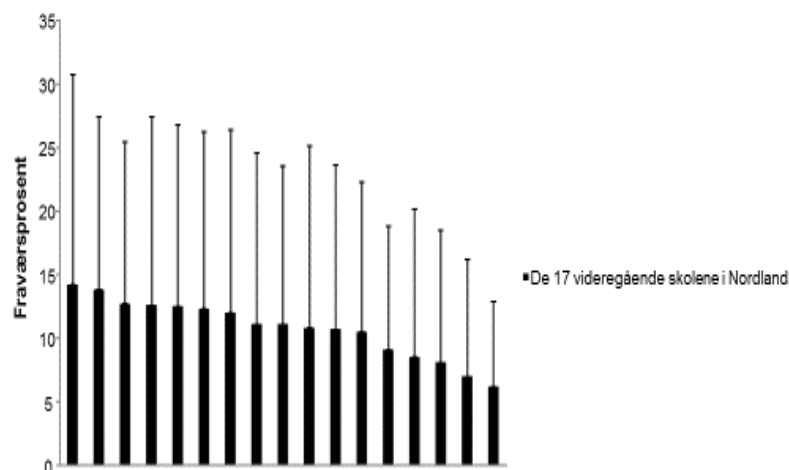
followed up each student in a social environment with high relatedness among teachers and students. According to both the teachers and the students, this approach created a good foundation for wellbeing and development in physical education. The results are supported by self-determination theory, that points to three basic needs in all human; autonomy, relatedness and competence.

Keywords: physical education, self-determination theory, competence, well-being

Innledning

Kroppsøvningsfaget er det tredje største faget i skolen, og skolen har dermed et stort ansvar for å legge til rette for at barn får et positivt forhold til fysisk aktivitet og lærer seg å ivareta egen trening senere i livet (Kunnskapsdepartementet, 2007). Alderen der norske elever begynner på videregående skole, sammenfaller med alderen der mange faller fra den organiserte idretten (Seippel, 2005), og omtrent halvparten av elevene oppfyller ikke helsemyndighetenes anbefaling om 60 minutter daglig fysisk aktivitet (Anderssen, Kolle, Steene-Johannesen, Ommundsen & Andersen, 2008). At elever har 90 minutter kroppsøving i uken, kan bidra til at flere når dette målet.

Selv om forskning har påvist at de fleste elevene i norske videregående skoler synes å trives i kroppsøvingstimene, tyder flere studier på at det også er mange som ikke trives (Hallum, 1984; Holm, 2005; Holstad, 2011; Johansen, 2002; Strandmyr, 2013; Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014; Wabakken, 2010). Fraværdata fra de 17 videregående skolene i Nordland (figur 1) viste at fraværsprosenten varierte betydelig mellom de ulike skolene (skolenavnene er utelatt for å tilfredsstille kravet til anonymisering av lærere og elever). Helt til høyre på figuren ser vi at én videregående skole skiller seg ut med lavest gjennomsnittsfravær per elev, og med minst variasjon i kroppsøvningsfravær mellom elevene.



Det er interessant og viktig å belyse hvordan den videregående skolen med det laveste fraværet organiserer og gjennomfører kroppsøvingundervisningen. For å nærme seg dette temaet er det viktig å ha en åpen, induktiv tilnærming, og ikke en deduktiv, teoristyrte tilnærming. En deduktiv tilnærming ville nemlig lagt føringer for hva som kunne ligge til grunn for skolens kroppsøvinggjennomføring (Widerberg, 2007). Likevel vil selvbestemmelsesteori bli kort presentert her, da tidligere forskning fra både Norge og andre land fremhever selvbestemmelsesteori som særlig relevant når det gjelder inkludering av elever i kroppsøving (Bagøien, Halvari, & Nesheim, 2010; Ciyin & Erturan-Ilker, 2014; Deci & Ryan, 2000; Erturan-Ilker, 2014; Holstad, 2011; Jang, Reeve, & Deci, 2010; Koka, 2014; Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, & Sideridis, 2008; Standage, Gillison, Ntoumanis, & Treasure, 2012).

Flere studier har pekt på at nøkkelen til å oppnå trivsel og god kroppsøving i den norske skolen er å tilpasse seg elevenes ønsker og interesser, samt å følge elevene tett opp (Holstad, 2011; Markussen, Frøseth, & Lødding, 2008; Tenvig, 2013; Træland, 2012). Træland (2012) påviste at elever som ikke fant seg til rette i kroppsøving, rapporterte at skolen ikke fulgte dem opp godt nok og i for liten grad la til rette for elvers selvbestemmelse med hensyn til organiseringen av kroppsøvingsfaget. Mer selvbestemmelse i kroppsøving er i tråd med Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori. Deci og Ryan viser til tre grunnleggende behov som gjelder for alle mennesker: selvbestemmelse, kompetanse og sosial tilhørighet. Disse behovene er viktige å få dekket for å oppnå optimal motivasjon, integrering og trivsel, og ligger til grunn for en indre motivasjon i kroppsøving.

Hattie (2013) har, gjennom å inkludere alle relevante studier i en metaanalyse, forsket på hvilke faktorer som påvirker læring mest. Han viser

blant annet til viktigheten av at lærerne er tydelige med hensyn til læringsmål og mestringskriterier, og at de følger opp elevene gjennom å utfordre dem gjennom å snakke med dem og stille forventninger til dem. Hattie peker på at læreren har den mest betydningsfulle innflytelsen på elevenes læring, og peker på at vi trenger lærere som er engasjert i elevenes læring, og som utfordrer dem og gir dem tilbakemeldinger. På denne måten kan skolen redusere gapet mellom hva elevene har av kunnskap, og hvor mye de skal tilegne seg av kunnskap. Hattie (2012) fremhever at effektiv læring innebærer å ha en klar forståelse for hva hver elev bringer med seg til undervisningen, og deretter skape utfordringer som gjør at elevene utvikler sin kunnskap og sine ferdigheter.

På bakgrunn av diskusjonen over vil denne studien belyse følgende forskningsspørsmål: Hvordan gjennomfører kroppsøvingslærerne ved den aktuelle videregående skolen kroppsøvingsundervisningen ved skolen? Hvordan opplever elevene ved den aktuelle videregående skolen kroppsøvingsundervisningen ved skolen?

Metode

Design og utvalg

Ifølge Goodson (2003) kan personers erfaringer og opplevelser bli brukt som utgangspunkt for en større strukturell analyse av profesjonell kunnskap. En casestudiedesign ble valgt i tråd med Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2006), fordi jeg hadde avgrenset meg til en bestemt skole og ønsket en inngående beskrivelse av spørsmålet "hvordan". Jeg valgte å ta utgangspunkt i både elevs og lærers opplevelser, gjennom et feltarbeid hvor datainnsamlingen foregikk ved hjelp av intervjuer, observasjoner og uformelle samtaler. På denne måten ble både elevperspektivet og lærerperspektivet belyst. Jeg ønsket gjennom samtaler å få tak i den felles opplevelsen eller erfaringen som elever og lærere hadde når det gjaldt det samme fenomenet.

Den aktuelle videregående skolen var en liten videregående skole med i underkant av 200 elever. I likhet med andre små videregående skoler hadde skolen størst tilbud av utdanningsprogram første skoleår, og for flere utdanningsprogram måtte elevene dra til en større videregående skole i byen for å fullføre det treårige skoleløpet. Når det gjaldt tredje skoleår, hadde den aktuelle skolen bare tilbud om studieforbereende utdanningsprogram (studiespesialisering), hvor det var 15 elever. Alle disse 15 elevene ble inkludert i utvalget, da disse elevene hadde mest erfaring med hvordan kroppsøvingsfaget ble organisert ved skolen. Videre ble de to kroppsøvingslærerne som var mest involvert i kroppsøvingsundervisningen ved skolen, inkludert i studien. De 15 elevene hadde begge lærerne i kroppsøving. Forskningsprosjektet ble godkjent av personvernombudet for forskning (NSD), rektor og alle involverte.

Innsamling av data

I tråd med en induktiv tilnærming ble det benyttet åpne spørsmål omkring kroppsøvingslærernes gjennomføring av kroppsøvingsfaget, samt elevenes opplevelse av denne gjennomføringen. To semistrukturerte intervjuguiden ble utviklet for henholdsvis lærerne og elevene. Intervjuguiden til lærerne inkluderte spørsmål som: Hvordan organiserer du undervisningen i kroppsøving? Hva fungerer godt og mindre godt i kroppsøvingstimene? Hvordan tilrettelegger du for å inkludere alle elevene? Intervjuguiden til elevene inkluderte spørsmål som: Hvordan opplever du undervisningen i kroppsøving? Hva er god undervisning i kroppsøving? Hva får deg til å møte opp til timene i kroppsøving? Hva fungerer godt og mindre godt i kroppsøvingstimene? Hvordan tilrettelegger lærerne best mulig for å få elevene til å møte til kroppsøvingsundervisningen? Disse spørsmålene la til rette for flere oppfølgingsspørsmål, slik at vi kunne gå i dybden på hvordan undervisningen ble gjennomført, og hvordan den ble opplevd av elevene. De to kroppsøvingslærerne ble intervjuet hver for seg. Deretter ble alle de 15 elevene intervjuet i tre fokusgrupper, med 5 elever i hver gruppe, med en ren jentegruppe. En slik tilnærming ble valgt fordi tidligere forskning, som nevnt, har pekt på at jenter trives dårligere enn gutter i kroppsøving (Hallum, 1984; Holm, 2005; Holstad, 2011; Johansen, 2002; Strandmyr, 2013; Wabakken, 2010), og at jenter gis dårligere muligheter og forutsetninger for mestring i kroppsøvingsaktiviteter enn gutter (Klomsten, 2006; Næss, 2000). Her var det i tillegg også sentralt å finne ut om elevenes opplevelse av kroppsøvingsundervisningen var i tråd med hva lærerne hadde uttrykt i de to forutgående intervjuene. Intervjuene tok mellom 45 og 60 minutter. De to kroppsøvingslærerne og de 15 elevene ble også observert gjennom to dobbelttimer med kroppsøvingsundervisning, hvor det i tråd med problemstillingene ble fokusert på hvordan lærerne gjennomførte kroppsøving, og til dels også på elevenes opplevelse av denne. Det ble i løpet av denne kroppsøvingsundervisningen foretatt uformelle samtaler med både lærere og elever. I løpet av et tre dagers feltarbeid våren 2014, hvor observasjoner og intervjuer fant sted, ble det også fortløpende foretatt uformelle samtaler med kroppsøvingslærerne.

Analyse av data

Intervjuene ble transkribert og analysert med utgangspunkt i meningsfortetting slik Kvale og Brinkmann (2009) beskriver den. Postholm (2010) fremhever at det i så måte er viktig at forskerens forforståelse og egne perspektiver settes til side, og at fenomenet blir behandlet med et mest mulig åpent sinn. Lærernes svar og elevenes svar ble transkribert og tolket hver for seg. Den transkriberte teksten ble lest gjennom flere ganger, og underveis ble det laget kategoriseringer ut fra tolkninger av elevenes og lærernes utsagn. Her ble datamaterialet sortert ut fra kategorier som avdekket lignende utsagn, mønstre, sammenhenger og fellestrekk – en tilnærming som er å foretrekke når en ønsker en beskrivelse og

en forståelse av et fenomen (Johannessen mfl., 2006). Gjennom en koding av elevenes utsagn ble for eksempel kategoriene "selvvalgte aktiviteter", "kravsetting", "oppfølging" og "tilhørighet" laget. Disse kategoriene fremstår som hovedfunn i studien. All tekst som omhandlet selvvalgte aktiviteter, ble da merket med denne koden. Videre ble det gjort en ny analyse av all teksten som hadde denne kodingen (selvvalgte aktiviteter), hvor det ble laget underkategorier. Disse ble laget ut fra en meningsfortetting omkring hvilke mønstre og fellestrekk som kunne identifiseres blant teksten under selvvalgte aktiviteter, ut fra mine fortolkninger. Kategoriene som ble laget blant lærernes utsagn, viste seg å være overlappende med elevenes kategorier. Til slutt ble observasjonsnotatene gjennomgått for å se hvorvidt de stemte med de analytiske funnene. Resultatkapitlet ble skrevet med utgangspunkt i de ulike kodede kategoriene som overskrifter (hovedfunn).

Resultatene av studien vil uttrykkes gjennom to kroppsøvingslærere og 15 elevers opplevelser, meninger og tolkninger, noe som gjør at resultatene ikke kan generaliseres. Ifølge Postholm (2010) kan resultatene imidlertid tilpasses og ha overføringsverdi til andre skoler. Analysene tyder på at både lærere og elever synes å være forholdsvis unisone i sin opplevelse av hvordan faget ble organisert og gjennomført ved skolen – funn som underbygges av observasjonene og støttes av teori og tidligere forskning. Dette styrker påliteligheten og troverdigheten av resultatene.

Resultater

Elevene synes å oppleve kroppsøvingsfaget ved skolen som veldig positivt. Som en elev uttrykte det: "Undervisningen kan alltid bli bedre, men den fungerer veldig bra slik den er nå." Lærerne var opptatt av å la elevene få stor valgfrihet med hensyn til innholdet i kroppsøvingstimen og forsøkte å legge til rette for tilpasning for hver elev. Som en av lærerne fremhevet: "Å kjøre alle sammen gjennom en trakt i kroppsøving og forvente at alle sammen opplever at kroppsøving er et mestringfag, det går ikke." Observasjonene av de fire kroppsøvingstimen og de uformelle samtaler med alle involverte underbygger funnene fra intervjuene. Denne tilnærmingen vil bli presentert og redegjort nærmere for i det følgende.

Å kunne velge aktiviteter selv

Analysene viser at lærerne vektla betydningen av at elevene får velge aktiviteter i kroppsøvingen ut fra hva de glødet for. Som en lærer uttrykte:

Det er fritt valg. I første klasse må de velge en lagidrett og en individuell idrett som de må brenne litt for. Alt som eksisterer av idretter, kan du velge. Om de har en liten gnist, er det lettere å hive ved på denne gnisten som er der, enn å begynne å skulle fyre opp.

Som en lærer påpekte: "Sier en at alle 30 elevene skal holde på med basket i dag, da mister vi dem." Lærerne trakk for eksempel frem at det ikke ble mye ballspill i løpet av de tre årene hvis ikke elevene selv ville det. En lærer sa: "Om de ikke har lyst å spille fotball, hvorfor skal de det? Om de heller vil jobbe mot å få definerte muskler, da kjører vi på det. Du må bruke den indre motivasjonen som de allerede har." I de uformelle samtalene gjentok lærerne at de la vekt på at elevene skulle velge aktiviteter selv. Observasjonene av kroppsøvingstimene viste da også at elevene møtte opp og startet med selvvalgte aktiviteter umiddelbart. Lærerne satte ikke i gang felles aktiviteter, men gikk rundt og førte fravær og fulgte opp elevene.

Elevene underbygde lærernes opplevelse av kroppsøvingundervisningen ved å fremheve at de hadde stor frihet til å velge de aktivitetene de selv ville i kroppsøvingen, og at de da fikk lyst til å komme til kroppsøvingstimene for å nå de målene. Også observasjonene underbygde elevenes utsagn. Alle jentene oppgav for eksempel at de ikke likte å spille fotball, mens en del gutter oppgav at de likte dette godt. Jentene opplevde det som veldig positivt at valgfriheten gjorde at de kunne velge bort fotball. Da slapp de å "stå i et hjørne og føle seg dårlig", som en jente uttrykte. Guttene som ville spille fotball, oppgav også at de slapp å bli frustrert over andre elever som "bare stod der", og oppgav at de fikk bedre trivsel og bedre utbytte av kroppsøvingen. Flere elever trakk frem friheten til å velge aktiviteter selv som det beste med kroppsøvingfaget ved skolen – en tilnærming som gav dem lyst til å trene på fritiden.

Det første skoleåret hadde lærerne i stor grad felles økter. Ifølge både lærere og elever ble valgfriheten mer og mer fremtredende i løpet av de tre årene, med minst valgfrihet første skoleår, og mest valgfrihet tredje skoleår. Lærerne oppgav at de passet på at undervisningen ble variert, og at læreplanmålene om for eksempel friluftsliv ble overholdt gjennom alle årene.

Å mestre

Lærerne oppgav at når de la til rette for selvbestemmelse i aktivitetsvalg, gjorde de det med tanke på elevenes mestring. Som en lærer uttrykte: "Det det handler om, er egne mestringsopplevelser, og dette forsterker alt du gjør med deg selv. Mestrer du én ting, så smitter det over på alt det andre du gjør. Det er så lett å få en mestringsopplevelse at det er ingen som vet." Lærerne fremhevet at en aldri måtte fravike at hver elev måtte få kroppsøving ut fra egne forutsetninger og interesser, da dette gav grunnlaget for elevens opplevelse av mestring. Observasjonene tydet da også på at elevene mestret de øvelsene de utførte. Det var ingen som syntes å være ubekvem med aktivitetene de utførte, og det var heller ingen som ikke behersket de aktivitetene de holdt på med. Viktigheten av mestring ble også trukket frem av lærerne i uformelle samtaler. Analysene viste at i tråd med lærernes utsagn opplevde elevene at selvbestemmelsen gav grunnlag for mestring. Som en elev uttrykte: "Det som er mest motiverende for vår kroppsøvingundervisning, er at vi skal få mest mulig ut av det. Vi har hatt

stor fokus på at vi skal forbedre oss selv på det fysiske." Elevene opplevde kroppsøvingstimene som "knaillharde", som de sa, men merket at de ble mer og mer motivert etter hvert som de ble bedre trent. På spørsmål om hva som kjennetegnet god undervisning, svarte en elev: "Det er for eksempel at man føler at man mestrer det. At det her klarer jeg faktisk, at det her er artig, og jeg ser fremgang." Elevene var tydelige på at det å mestre var sterkt knyttet til å velge aktiviteter selv, og at de på denne måten slapp negativ sosial sammenligning. "Ingen må drite seg ut i noe de ikke mestrer", som én uttrykte. En annen utdypet dette:

Det er ikke noen sammenligning på treningsrommet. Når en for eksempel spiller fotball, så ser en hvem som er god, eller hvem som er dårlig. Her blir det mer individuelt, og det går mer på en selv, og man sammenligner seg med seg selv på en måte. [...] Når en er på treningsrommet, slipper en å sammenligne seg med andre slik som i fotball, og det synes jeg er veldig bra.

Å sette krav

Lærerne var veldig samstemte om betydningen av å sette krav til elevenes deltakelse og intensitet, da de mente dette var en viktig måte å bry seg om og å se elevene på, samtidig som de opplevde at elevene hadde behov for å lære seg å gjøre så godt de kunne. Én trakk frem at "mange elever ikke hadde innarbeidet den indre tvangen som skal til. De har ikke lært å tvinge seg selv. Det må vi lære dem". Dette innebar også at ingen fikk sitte på benken i løpet av timene. Møtte de opp, måtte de også delta på en eller annen måte. I løpet av feltarbeidet observerte jeg at lærerne gikk rundt og stilte elevene spørsmål, for eksempel om styrketreningsprogrammet de brukte, og om hvorvidt de hadde tenkt gjennom antall serier og repetisjoner. I en av timene brukte en av elevene litt tid for å komme i gang. Da gikk læreren bort til eleven og ba henne gå i gang med aktiviteten. Det at det ble stilt krav til elevenes innsats, opplevde lærerne motiverte elevene veldig etter hvert som de forstod at dette var til deres eget beste:

Vi pusher dem mye, og mange blir grinete og sinte, men det vi ser over tid, er at det egentlig er det de vil. De vil ha rammer. De vil bli pushet slik at det er forutsigbart, og de vet at slik er det. De trenger å bli sett. Om vi pusher dem, kan de bli noe grinete, men neste gymtime er de tilbake. De blir ikke borte. Vi har en følelse av at elevene vil bli kjørt, de vil bli presset, de vil egentlig at vi skal være litt strenge. For er vi for løsslupne og ikke bryr oss, så mister vi dem. Gir vi dem for mye frihet til å snike seg unna, så gjør de det.

Både observasjonene og elevenes utsagn underbygger lærernes opplevelse. Elevene var, som lærerne antydte, positive til denne tilnærmingen. Sitatet under eksemplifiserer dette på en god måte:

Jeg var egentlig ganske forbannet på læreren etter de første timene da jeg ble pushet til å trene veldig hardt, men etter hvert så skjønnte jeg at grunnen var at han ville jeg skulle utnytte timen, og jeg opplevde selv dette positivt etter hvert. Det var ikke noe læreren sa, men jeg erkjente det selv etter hvert. Du slipper ikke unna kroppsøvlingslæreren. Går du ut av treningsrommet, kommer han etter deg. Han setter like store krav til alle. Det virker som om alle elevene takler kravene fint.

Elevene uttrykte at når læreren satte krav, tolket de det slik at læreren ønsket at de skulle forsøke å nå et mål. Som én sa: "Læreren følger opp det vi gjør, at vi gjør noe og det er seriøst, og det synes jeg er bra." Elevene oppgav at lærerne hele tiden gikk rundt og så og spurte hva de gjorde. "Vi blir jo pushet hele tiden. Når jeg står og trener styrke, kommer han bort og spør hva jeg gjør, og hvorfor. Så må jeg begynne å forklare, og det må være en grunn til det en gjør." En slik tilnærming legger godt til rette for en god oppfølging.

Oppfølging

Eksemplene over, og analyser av intervjuer og observasjoner, tydet på at lærerne fulgte opp hver enkelt elev tett. Observasjonene viste at lærerne involverte seg mye ved å gå rundt til elever som holdt på med ulike aktiviteter og stille dem kritiske spørsmål, samt å gi råd og veiledning med hensyn til utførelse og treningsprogram. Lærerne påpekte at mens noen elever var selvgående, måtte andre elever følges tett opp individuelt. Som en lærer uttrykte: "Det handler om å tilrettelegge og tilpasse individuelt. Tilpasning i det uendelige, for å si det på den måten. Da gjør vi det sånn at i første klasse identifiserer vi hvem vi må prøve å pushe litt, å presse litt, lokke og lede litt." Lærerne fremhevet at det var mange som hadde negative opplevelser med seg fra tidligere, og disse måtte hjelpes i gang. De begrunnet den tette oppfølgingen med at dette var viktig for at elevene skulle få økt kunnskap, økt tro på seg selv, og for å beholde motivasjonen til å fortsette å trene.

Mange av de her elevene har fått lov til å gå rundt og sitte på benken i kroppsøvingen og fått fri. Vi har jo elever som sier de ikke har hatt kroppsøving i 10. klasse i det hele tatt. Da er deres selvbilde og opplevelse av kroppsøvlingsfaget tynnslitt, og da må vi bygge dem opp og gi dem trua.

Som tidligere antydte underbygde elevene lærernes opplevelse av å få tett oppfølging. En elev påpekte at "oppfølgingen er viktigst. Om du føler at læreren ikke bryr seg, har du ikke noen lyst til å fortsette." Elevene hevdet at de fikk veldig god oppfølging av kroppsøvlingslærerne i hvordan de skulle bli bedre, og at dette var særdeles viktig i kroppsøving. Som en elev uttalte: "Det som gjør kroppsøvlingsundervisningen ved skolen så bra, er den oppfølgingen du får, den personlige interessen lærerne tar i elevene." Elevene opplevde at lærerne var flinke til å tilpasse undervisningen til hver enkelt, noe elevene mente var viktig, da "alle har jo forskjellig utgangspunkt", som en elev uttrykte det.

Sosial tilhørighet

Et annet forhold ved skolen som trekkes frem som et positivt kjennetegn av både lærerne og elevene, var at skolens lille størrelse gjorde at lærerne og elevene fikk en god nærhet til hverandre. Dette underbygges av observasjonene, som tydet på at terskelen for elevene til å ta kontakt med læreren og hverandre, var liten. Det var også stadig elever innom kontoret til kroppsøvlingslæreren, og elevene syntes å ha en veldig god tone med lærerne. At de var få kroppsøvlingslærere ved skolen, gjorde at lærerne "fikk frie tøylere og kontinuitet", som en lærer uttrykte. Lærerne oppgav at det var viktig at eleven ble sett, og at det ideelle antallet elever da var under 20. "Dersom en får til å få mindre grupper, får en bedre tid til elevene, og elevene føler da at de bli bedre tatt vare på og sett. Det fører til at aktiviteten blir mer tilpasset hver enkelt, og elevene føler at de er verdsatt, og at de duger og kan noe", fortalte en av dem. De opplevde det som en stor fordel å kunne navnene på alle elevene, nettopp for at eleven skulle oppleve å bli sett, og for å få den nærheten til hver elev som krevdes for god oppfølging. "Du må skape en relasjon til eleven og forholde deg til elevenes ståsted tidlig. Eleven må bli sett. Eleven må oppleve å bli sett og at her slipper de ikke unna, men de får lov til å bestemme hva de skal gjøre. Det fungerer."

Også elevene trakk frem at de fikk et mye tettere forhold til læreren fordi skolen var liten, noe som gjorde det lettere å få god og tett oppfølging i kroppsøving. Elevene oppgav at de på en slik liten skole ble kjent med lærerne på en annen måte, og at de fikk mer lyst til å møte opp i kroppsøving. Dette utdypes i sitatet under:

Det personlige forholdet du skaper til lærerne her, er viktig, som de også skaper med elevene sine, som gjør at du på en måte føler du har en avtale som du bryter ved å ikke møte opp. Det blir personlig, rett og slett. Det er mer slik at du må dit, men også har lyst å dra. Det er innforstått at alle skal være med på gym. Det er ingen som snakker stygt om gym her. Det er ingen som *trastalka* [snakker dritt om] gymmen her eller kroppsøvingen her, fordi det er et bra opplegg.

Drøfting

Å kunne velge aktiviteter selv

Analysene viser at lærerne vektlegger betydningen av at elevene får velge aktiviteter i kroppsøvingen ut fra hva de ønsker selv. Elevene deler lærernes syn på viktigheten av å kunne velge selv, og underbygger lærernes påstander om at de får velge aktiviteter i egen regi. Elevene uttrykker stor tilfredshet med en slik selvbestemmelse. En slik tilnærming er i tråd med Deci og Ryans (2002) selvbestemmelsesteori, hvor det er sentralt å ta utgangspunkt i elevens ønsker og interesser for at elevene skal oppleve aktivitetene som meningsfulle. Deci og Ryan peker på at en slik tilnærming vil øke den indre motivasjonen for å bedrive

kroppsøving, ved at elevene opplever større tilfredsstillelse, glede, interesse og trivsel når de selv får velge aktiviteter i kroppsøving, slik vi har sett elevene ved skolen får lov til. Selvbestemmelse vil også legge bedre til rette for at eleven selv tar ansvar for sin egen utvikling i faget. Å få lov til å bestemme aktiviteter selv, slik kroppsøvingslærerne ved den aktuelle videregående skolen gjør, legger til rette for dette. En studie viste at bruk av selvbestemmelsesteori i kroppsøving også økte læreres motivasjon, opplevelse av egne ferdigheter og trivsel som lærer (Cheon, Reeve, Yu & Jang, 2014).

Norske kroppsøvingsstudier (Aarskog, 2014; Bagøien mfl., 2010; Dahl & Kjørmo 1982; Flagestad & Skisland, 2002; Hallum, 1984; Holstad, 2011; Huseby & Tangen, 2012; Strandmyr, 2013) så vel som forskning fra andre land (Ciyin & Erturan-Ilker, 2014; Erturan-Ilker, 2014; Jang mfl., 2010; Koka, 2014; Mouratidis mfl., 2012) underbygger betydningen av selvbestemmelse når det gjelder aktivitetsvalg som en viktig tilnærming til økt indre motivasjon, og dermed høyere deltakelse i kroppsøving. En studie indikerer at det vil kunne være gevinster ved å benytte interessebasert kroppsøving (Sigvartsen mfl., 2016). Flere intervensjonsstudier har funnet at når elever selv har fått velge aktiviteter i kroppsøving, har motivasjonen, innsatsen og trivselen økt (Aarskog, 2014; Dahle, 2005; Huseby & Tangen, 2012).

Mestring og oppfølging

Elevene ved skolen oppgav stor grad av mestring, og resultatene tyder på at det at de fikk velge aktiviteter selv, lå til grunn for mestringen. Også her er det nærliggende å trekke inn Deci og Ryans (2002) selvbestemmelsesteori, som fremhever kompetanse som ett av tre grunnleggende behov med hensyn til indre motivasjon. Mestring relateres her til elevens positive følelse av egen kapasitet. Hallum (1984) fant tidlig at mestring var viktig for gode opplevelser i kroppsøving – noe også Holstad (2011) påpeker i en nyere studie. Wabakken (2010) fant at 68 % oppgav mangel på mestring som årsak til mistrivsel i kroppsøving.

Både intervjuer og observasjoner av lærerne og elevene på skolen som ble undersøkt, tydet på at kroppsøvingslærerne fulgte tett opp hver enkelt elev. Hattie (2013) fremhever at i klasserom der lærere lykkes, er undervisning og læring synlig i det glødende engasjementet som viser seg hos læreren og eleven. De beste lærerne er aktive og involverte, og klarer å kombinere lærersentrert undervisning med elevsentrert læring (Hattie, 2012). Resultatene tyder på at måten lærerne organiserer kroppsøvingen på, og hvordan de forholder seg til elevene, er helt i tråd med hvordan Hattie fremhever at god undervisning skal foregå. Også Deci og Ryan (2000) argumenterer for at elever trenger oppfølging og støtte, og at positive tilbakemeldinger vil øke elevens indre motivasjon. Flere studier peker på tett oppfølging av elevene som en viktig suksessfaktor for å hindre frafall fra den videregående skolen (Bjørnstad & Sveen, 2013; Markussen mfl., 2008; Skogseid & Skogseid, 2012; Stråtveit, 2001; Tenvig, 2013). Stråtveit

(2001) konkluderer med at i kroppsøving kan det se ut til at det viktigste er å sette hver enkelt elev i sentrum – først da vil flertallet av elever få en opplevelse av utvikling og mestring. Selv om vi har sett at elevene i denne studien oppgir å få god oppfølging, rapporterte Træland (2012) at elevene i hennes studie stort sett ikke var fornøyd med den oppfølgingen de fikk på skolen.

Sosial tilhørighet

Både lærere og elever oppgav at små klasser med få elever på en forholdsvis liten skole, med nære relasjoner mellom lærere og elever, hadde en positiv effekt på deltakelsen i kroppsøving. Sosial tilhørighet er ett av tre grunnleggende behov som ifølge Deci og Ryan (2000) inngår i selvbestemmelsesteorien som en sentral forutsetning for å oppnå optimal motivasjon og trivsel. Deci og Ryan (2002) viser til sosial tilhørighet som å føle omsorg overfor og å oppleve omsorg fra andre, samt føle at en hører sammen med andre individer. Selvbestemmelsesteorien fremhever på denne måten det sosiale miljøet som viktig for personlig utvikling og indre motivasjon. Én studie har pekt på sosial tilhørighet som en viktig faktor for opplevelse av livskvalitet (Standage mfl., 2012), mens en annen studie fant at sosial tilhørighet var den faktoren med størst betydning for elevers trivsel (Ciyin & Erturan-Ilker, 2014). Også Jang med flere (2010) og Shear og Means (2008) poengterer betydningen av å skape gode relasjoner mellom lærere og elever, og av å skape en følelse av sosial tilhørighet. I lys av funnene over kan en hevde at den undersøkte skolen synes å ha lyktes med å skape en slik nærhet.

Å sette krav

Resultatene viste at lærerne var opptatt av å sette krav til elevenes innsats. Elevene var samstemt positive til denne kravsettingen, og begrunnet det med at en slik tilnærming på lengre sikt gav en opplevelse av mestring. Jang med flere (2010) fremhever at når læreren kommuniserer sine forventninger og krav til elevens aktivitetsnivå, får elevene den rammen som gjør dem i stand til å utvikle sin kompetanse. Kroppsøvlingslærernes organisering av kroppsøvfingsfaget ved skolen som studien fant sted på, synes å benytte en slik tilnærming. Hattie (2013) har forsket på hvilke faktorer som påvirker læring mest, og viser blant annet til viktigheten av at lærerne er tydelige med hensyn til læringsmål og mestringskriterier. Han viser videre til betydningen av at elevene følges opp gjennom å bli utfordret, og ved at det blir forventet noe av dem. På denne måten kan elevene etter hvert bli sine egne trenere. Resultatene har vist at gjennomføringen av kroppsøvingen ved skolen i stor grad synes å utfordre elevene, slik Hattie fremhever som særlig viktig. Tenvig (2013) fant i en studie at de lærerne som elevene opplevde ikke stilte krav og ikke forventet noe av dem, ble regnet som likegyldige. Her peker Tenvig på at når man har forventninger til noen, viser man samtidig at man har tillit til at personen kan ta ansvar. Dette er i tråd med elevenes fortolkning ved den studerte skolen. Også

Farr (2010) viser til at omfattende studier av lærergjærningen i USA peker i retning av at det å stille krav og forventninger til elevene er en av de viktigste forutsetningene for å skape læring.

Avsluttende betraktninger og kritikk

Å gi elevene mer og mer frihet når det gjelder aktivitetsvalg gjennom videregående skole, synes å være en riktig vei å gå ut fra både resultater og tidligere forskning. Dette er i tråd med at eleven tilegner seg økt kunnskap om hvordan de skal planlegge egen trening. Det samme kan sies om det at læreren av og til overstyrer eleven ved å velge temaer som er sentrale for å nå læreplanmålene, for eksempel knyttet til friluftsliv. Det er grunn til å fremheve at en slik selvbestemmelse som det legges opp til ved skolen, forutsetter at det blir satt krav til elevenes aktivitet i timene, slik også lærerne gjør.

Kroppsøvingslærerne legger opp til at mye av aktiviteten kan foregå individuelt, og da mye mer individuelt enn tradisjonell kroppsøving synes å legge opp til, med mye ballspill (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke & Vaktkjold, 2015). I et kritisk perspektiv ville en kunne argumentere for at en slik selvbestemmelse ville kunne føre til at læreplanen i kroppsøving ikke ble fulgt. Læreplanen er styrende i det at elevene skal innom både individuell idrett, lagidrett, dans og friluftsliv. Kompetansemålene i faget fremhever at elevene etter de tre skoleårene på videregående skole skal ha kunnskaper, ferdigheter og praktisk øving i “utvalgte idretter og aktiviteter”, hvor både lagidrett og individuell aktivitet skal inngå. Elevene skal “praktisere” friluftsliv og “treningsmetoder og øvinger” innenfor utholdenhet, styrke og bevegelsesformer. Som vi ser, er kompetansemålene i læreplanen veldig generelle (Utdanningsdirektoratet, 2015), og læreplanen gir dermed et stort spillerom for ulike aktivitetsvalg innenfor de ulike emnene – noe lærerne selv fremhever. Kompetansemålene etter tredje skoleår, som innebærer “idrettsaktivitet”, fremhever at elevene “skal vise kunnskaper og ulike ferdigheter i idrett, dans og andre bevegelsesaktiviteter” (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 7). I dette ligger det et krav om mer variasjon i aktivitetene enn det kan synes som om den observerte skolen har. Samtidig synes målet om å kunne “vurdere egen kompetanse, og hvordan man kan utvikle seg videre” (ibid.), i en eller flere av disse aktivitetsformene, å være godt ivaretatt ved skolen. Når det gjelder å kunne “planlegge og gjennomføre og vurdere turopplegg” i “friluftsliv”, synes lærernes tilnærming med selvbestemmelse og krav å være god. Når det gjelder kompetansemålene i “trening og livsstil” og det å kunne “planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening” (ibid.), synes lærernes selvbestemmelse, krav og tette oppfølging å være gunstig. Det samme kan også til en viss grad sies om å kunne “praktisere og begrunne aktivitet og trening som er relevant for å fremme egen helse” (ibid.).

Det er imidlertid grunn til å påpeke at en slik tilnærming også er veldig arbeidskrevende, og at den i mindre grad gir en forutsigbar struktur. Med en

tilnærming som den som er presentert i studien, er det også vanskeligere for læreren å ha oversikt og kontroll på hva elevene har vært innom, sammenlignet med mer tradisjonell kroppsøving, hvor alle gjør det samme. Det er dermed større risiko for at læreplanen ikke blir fulgt med en slik individtilpasset og mindre forutsigbar organiseringsform, hvor det å skulle forbedre seg fysisk synes å være sentralt. Det utfordrende vurderingsarbeidet med hensyn til karaktersetning kan bli ytterligere utfordrende med en slik tilnærming. Lærerne selv var opptatt av å få frem at deres tilnærming var i tråd med læreplanen. Her må det påpekes at intervjuene og observasjonene tok utgangspunkt i elever og lærere i slutten av tredje skoleår – med andre ord i den perioden hvor læreplanen legger opp til mest selvbestemmelse i form av planlegging av egen trening. En kan vanskelig se for seg at læreplanmålene i første og andre skoleår ville bli oppfylt med en slik valgfrihet som ble gjennomført under observasjonsperioden. Større og større valgfrihet gjennom de tre årene på den videregående skolen var imidlertid hva lærerne selv påpekte at fant sted. I så måte kan en se for seg at selvbestemmelsen var betydelig mindre de to første skoleårene, i tråd med lærernes utsagn.

Til slutt er det også grunn til å reflektere over hvorvidt det er mulig for lærere med normale klassestørrelser (for eksempel 28 elever) å legge til rette for så mye selvbestemmelse som de 15 elevene ved tredje studieår syntes å ha. Ifølge Hattie (2012) vil ikke redusert klassestørrelse ha særlig betydning for prestasjonen. Hatties metaanalyse tar imidlertid utgangspunkt i andre fag, som engelsk og matematikk. Ut fra rammefaktorene til de lærerne og elevene som har blitt studert, kan en gjøre et hovedpoeng ut av at en liten klasse, slik som elevene ved skolen tilhørte, gir lærerne mye bedre mulighet til å gi elevene selvbestemmelse, samt følge opp hver enkelt med både tilbakemeldinger og krav. Små klasser med forholdsvis få elever vil på denne måten kunne ha større sjanse for å skape en arena for høy trivsel og høy grad av sosial tilhørighet. Dette er i tråd med lærernes egen opplevelse, som selv fremhevet betydningen av å ikke ha flere enn 20 elever i hver klasse, for å kunne organisere kroppsøvingsfaget slik de gjorde. Samtidig kan lærere som underviser alene, med høyere antall elever, lære av at elever synes å sette pris på stor grad av selvbestemmelse og oppfølging, og forsøke å legge best mulig til rette for dette innenfor de rammene de har. Læreplanen i kroppsøving fremhever at hovedmålet for faget er å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Ut fra elevenes utsagn synes gjennomføringen av kroppsøvingsfaget ved den aktuelle skolen å legge til rette for dette. Det er også på sin plass å påpeke at tilnærmingen er i tråd med opplæringslovens paragraf 1.1, hvor det understrekes at elevene skal ha rett til medansvar og medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 1998).

Konklusjon

I tråd med teori og tidligere forskning indikerer resultatene at selvbestemmelse og tett oppfølging synes å være en god tilnærming for å skape deltakelse og mestring blant elever i kroppsøvfingsfaget. Denne tilnærmingen følges opp med tydelige krav til elevenes innsats. Graden av selvbestemmelse synes å øke gjennom de tre skoleårene, og lærerne oppgir at de overstyrer elevene ved at de selv av og til å velger aktiviteter som er sentrale for å oppnå læreplanmålene. Samtidig er det grunn til å være kritisk til en slik tilnærming, om ikke læreren er seg veldig bevisst læreplanmålene og bestemmer hvilke rammer elevene kan gjøre sine valg innenfor. En slik tilnærming er også arbeidskrevende, den kan gi lite variasjon, og det er uklart hvorvidt en slik tilnærming vil være mulig på større klasser, da tilnærmingen krever mye oppfølging.

Det er problematisk å foreta en generalisering av resultatene ved å hevde at andre elever ville opplevd kroppsøvfingsfaget like positivt om det ble lagt opp til selvbestemmelse, oppfølging og tydelige krav ved en annen skole med andre rammefaktorer. Samtidig er det grunn til å fremheve at resultatene underbygges av selvbestemmelsesteori og tidligere forskning, og dette kan tilpasses og ha verdi som er overførbar til andre skoler, med tanke på hvordan en gjennomfører kroppsøvfingsfaget for å sikre høy deltakelse, trivsel og mestring. Videre forskning bør ta utgangspunkt i kroppsøvfingsintervensjoner, hvor en sammenligner trivsel og deltakelse i en elevgruppe som gis selvbestemmelse (og krav), med en gruppe som har tradisjonell kroppsøving.

Referanser

- Aarskog, E. (2014). "*Jeg vil velge selv*". Et kvalitativt aksjonsforskningsprosjekt om elevers valgmulighet i kroppsøving (masteroppgave). Nedlastet fra Oria, 10.01.2016.
- Anderssen, S., Kolle, E., Steene-Johannesen, J., Ommundsen, Y., & Andersen, L. (2008). *Fysisk aktivitet blant barn og unge i Norge. En kartlegging av aktivitetsnivå og fysisk form hos 9- og 15-åringer*. Helsedirektoratet.
- Bagøien, T.E., Halvari, H., & Nesheim, H. (2010). Self-determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity and well-being in general. *Perceptual and Motor Skills*, 111, 407–432.
- Bjørnstad, N.O., & Sveen, K.G.L. (2013). *Hvilke faktorer bidrar til at elever fullfører videregående skole? Noen suksesskriterier for gjennomføring av yrkesfaglig opplæring* (masteroppgave). Nedlastet fra Oria, 10.01.2016.
- Ciyin, G., & Erturan-Ilker, G. (2014). Student physical education teachers' well-being: Contribution of basic psychological needs. *Journal of Education and Training Studies*, 2 (3), 44–51.
- Cheon, S.H., Reeve, J.M., Yu, T.H., & Jang, H.R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36 (4), 331–346.

- Dahle, S. (2005). *Ungdommen og kroppsøvningsfaget i moderne tid* (masteroppgave). Norges idrettshøgskole.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2002). *Handbook of self-determination research*. The university of Rochester press: Rochester.
- Erturan-Ilker, G. (2014). Psychological well-being and motivation in a Turkish physical education context. *Educational Psychology in Practice*, 30, 365–379.
- Farr, S. (2010). *Teaching as Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Flagestad, L., & Skisland, J.O. (2002). Årsaker til mistriivsel i kroppsøving. *Kroppsøving*, 52 (4), 21–26.
- Goodson, I.F. (2003). *Professional knowledge, professional lives*. Maidenhead: Open University Press.
- Hallum, H. (1984). *Trivsel og mistriivsel i kroppsøvningsundervisningen: En empirisk belysning av hendelser i kroppsøvningsundervisningen som elever i videregående skole opplever er knyttet til trivsel og mistriivsel* (masteroppgave). Norges idrettshøgskole.
- Hattie, J. (2012). Know the impact. *Educational leadership*, 70 (1), 18–23.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Et sammendrag av mer enn 800 metaanalyser av skoleprestasjoner. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Holm, E. (2005). *Fysisk skole – aktiv læring*. Jessheim: Kommunalt foreldreutvalg i Ullensaker (KFU).
- Holstad, H. (2012). *Fråfall i kroppsøving, motivasjon og motivasjonelt klima*. Ei kvalitativ undersøkning om ei gruppe elever sitt fråfall i kroppsøvningsfaget (masteroppgave). Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Husebye, B., & Tangen, S. (2012). Bevegelsesglede, idrettsglede og mer fysisk aktivitet for elever på byggfag. *Kroppsøving*, 5, 8–11.
- Jang, H., Reeve, J.B., & Deci, E.L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588–600.
- Johannessen, A., Tuft, P.A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansen, V. (2002). “Gym er det faget jeg hater mest”. En kvalitativ undersøkelse om hvorfor noen jenter utvikler en negativ innstilling til kroppsøvningsfaget (masteroppgave). Universitetet i Bergen.
- Klomsten, A.T. (2006). *A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls* (doktorgradsavhandling). Nedlastet fra Oria, 02.02.2017.
- Koka, A. (2014). The relative roles of teachers and peers on students’ motivation in physical education and its relationship to self-esteem and Health-Related Quality of Life. *International Journal of Sport Psychology*, 45, 187–213.
- Kunnskapsdepartementet (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæring (opplæringslova). Nedlastet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>, 10.01.2016.
- Kunnskapsdepartementet (2007). Kvalitet i skolen. Stortingsmelding 31. Nedlastet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>, 03.05.2017
- Kvale, S., & Brinkman, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Markussen, E., Frøseth, M.W., & Lødding, B. (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. Rapport 13. Oslo: NIFU STEP.
- Moen, K.M., Westlie, K., Brattli, V.H., Bjørke, L., & Vaktskjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen. En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingfaget i grunnskolen*. Oppdragsrapport 2/15. Nedlastet fra <http://hdl.handle.net/11250/300725>, 01.06.2016.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 240–268.
- NOU (2010:7). *Mangfold og mestring*. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet. Norges offentlige utredninger. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Næss, F.D. (2000). Kroppsøving – et fag på guttenes premisser? *Kroppsøving*, 50 (6), 10–13.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seippel, Ø. (2005). *Orker ikke, gidder ikke, passer ikke? Om frafallet i norsk idrett*. Rapport 3. Institutt for samfunnsforskning, Oslo.
- Shear, L., Means, B., Mitchell, K., House, A., Gorges, T., Joshi, A. & Shkolnik J. (2008). Contrasting paths to small-school reform: Results of a 5-year evaluation of the Bill & Melinda Gates Foundation's National High Schools Initiative. *Teacher college record*, 110 (9), 1986–2039.
- Sigvartsen, J., Gabrielsen, L.E., Abildsnes, E., Stea, T.H., Omfjord, C.S., & Rohde, G. (2016). Exploring the relationship between physical activity, life goals and health-related quality of life among high school students: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 16, 1–9.
- Skogseid, E.T., & Skogseid, E.M. (2012). *Jeg vil, jeg vil, men får jeg slippe til? En studie av frafall i videregående opplæring med fokus på avbruddsprosessen til ungdom som opplevde avbrudd i fagopplæringen etter videregående trinn 2 (masteroppgave)*. Nedlastet fra Oria, 10.01.2016.
- Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N., & Treasure, D.C. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 37–60.
- Strandmyr, A. (2013). *Frafall i kroppsøvingfaget: En kvalitativ analyse av 6 jenters erfaringer med frafall i kroppsøving på yrkesfaglige studieretninger, med fokus på hva jentene oppgir som grunnlaget i frafallet* (masteroppgave). Nedlastet fra Oria, 10.01.2016.
- Stråtveit, I. (2001). *Jenters opplevelse av kroppsøving – en kvalitativ studie blant jenter i 10. klasse* (masteroppgave). Nedlastet fra Oria, 10.01.2016.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, DOI: 10.1080/17408989.2014.892063
- Tenvig, C. (2013). *“Gnist i sjela”. En kvalitativ studie av hva ungdom mener har betydning for om de fullfører videregående opplæring* (masteroppgave). Nedlastet fra Oria, 10.01.2016.
- Træland, S. (2012). *Hvordan kan en forklare høyt fravær og lav måloppnåing for elever på yrkesfaglige utdanningsprogram? En kvalitativ studie av elevers forklaringer på høyt fravær og lav måloppnåing* (masteroppgave). Nedlastet fra Oria, 10.01.2016.
- Utdanningsdirektoratet (2015). Læreplan i kroppsøving. Nedlastet fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>, 02.02.2017

- Wabakken, T.V. (2010). *Et følelsesladet valg. Om prosesser og mekanismer bak ikke deltakelse i kroppsøving, dusj og garderobeaktiviteter* (masteroppgave). Nedlastet fra Oria, 10.01.2016.
- Widerberg, K. (2007). Institusjonell etnografi – en ny mulighet for kvalitativ forskning? *Sosiologi i dag*, 37 (2), 7–28.